Humanidades inter y transdisciplinares en contextos de incertidumbre

Nuevas ideas, nuevos enfoques, nuevos temas

Colección de Investigación en Humanidades
Volumen IV



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, Orlando Valdez Vega

Humanidades inter y transdisciplinares en contextos de incertidumbre

Nuevas ideas, nuevos enfoques, nuevos temas

Colección de Investigación en Humanidades
Volumen IV

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, Orlando Valdez Vega

Primera edición, marzo 2022

Humanidades inter y transdisciplinares en contextos de incertidumbre: nuevas ideas, nuevos enfoques, nuevos temas [E-Book] / [co-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, Orlando Valdez Vega. – 1ª ed. – México: Secretaría de Producción Editorial, FFYL, UANL, 2021. – 2313 p. – Vol. IV.
(Serie editorial: Colección de Investigación en Humanidades).

ISBN (Volumen): 978-607-27-1526-4
ISBN (Colección): 978-607-27-1506-6
1. Humanidades – Ensayos, conferencias, etc. – I. Cantú Ortiz, Ludivina. II. Flores Martínez, María Eugenia. III. Abundis de León, Felipe. IV. Alvarado Martínez, Elizabeth.V. Benavides Martínez, Benigno.VI. Cavazos Zarazúa, José Luis. VII. Ibarra, Ignacio, 1970-. VII. Valdez Vega, Orlando.IX: 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 y Orlando Valdez Vega

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: 978-607-27-1526-4
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……. 19

Retos y tendencias en la Educación superior: apuntes y tareas en contextos de incertidumbre

1. La Universidad pública entre el Neoliberalismo y el Estado de Bienestar: Posibilidades de una transición
   Rogelio Cantú Mendoza……..…….. 25

2. Formación profesional en los actuales procesos de reforma laboral: miradas universitarias
   Sara Margarita Yañez Flores, Jaquelina Lizet Hernández Cueto, María del Consuelo Salinas Aguirre y Daniela Delgado Talancón……..…… 61

3. Cambios en los actores sociales de la educación
   Benigno Benavides Martínez…… 81

4. Nuevas formas de aprender y disfrutar las Humanidades y las Ciencias Sociales en la formación técnica
   Carlos Guadalupe González Cardona, Lizette Berenice González Martínez y Rosario Lucero Cavazos Salazar…….. 105

5. Fortalecimiento de valores éticos en los estudiantes de la actividad física y salud a través de la asignatura de ética: estrategias de enseñanza
   Leyda Marisol Chávez Mancilla y Guadalupe Chávez González…… 129

6. Estimulación y gestión del proceso creativo en la formación académica del diseñador gráfico, hacia una propuesta educativa
Rosa Elizabeth Cisneros Ríos, María Eugenia Flores Treviño y Karina Gabriela Ramírez Paredes……. 151

7. Estudio de la identidad profesional del pianista acompañante
Aurora Cruz García y Luz Verónica Gallegos Cantú……... 173

8. La pedagogía hospitalaria, un acercamiento a los fundamentos teóricos de una investigación-acción
Arely Carolina Villanueva Garza y Guadalupe Chávez González…….… 207

9. Laboratorios virtuales como estrategia de evaluación formativa
Yolanda Canónico González e Irma María Flores Alanís…….. 229

10. La Autorregulación y su Relación con el Rendimiento Académico: Una Propuesta de Implementación Tecnológica
Dan Isaí Serrato Salazar, Nallely Garza Rodríguez y Rubén Suárez Escalona…….. 263

11. Estrategias digitales y su impacto para el desarrollo de la autogestión del aprendizaje
Karla Guadalupe Garza Villalobos y Luz Verónica Gallegos Cantú……. 289

12. Investigar en pandemia. La etnografía digital como propuesta para trasladar la investigación educativa al contexto virtual
Leticia Morales González y Elizabeth Alvarado Martínez…….. 317

13. Sintomatología depresiva e ideación suicida: retos en la Educación Superior que se agudizan frente al escenario de pandemia por COVID-19
Juan Diego Nava Gutiérrez…… 351

14. La deserción escolar en la modalidad Educación a Distancia/No Escolarizada en la Preparatoria #22
Montserrat Obregón Rodríguez…….....…. 369

15. Un acercamiento al aprendizaje basado en juegos digitales y los Seriousgames
Samantha Carolina Márquez Moreira……... 401

16. Taller Piloto sobre Mindfulness Para Niños de Primer y Segundo Grado de Educación Básica Nivel Primaria
Daniela Alejandro Covarrubias y Benigno Benavides Martínez……..... 425

17. El trabajo de las academias en la Facultad de Filosofía y Letras: el caso de FIC e ID
Adriana Olivares Vargas y Tzitel Pérez Aguirre…….… 455

Innovación educativa en la Universidad: reflexiones y aportaciones para la mejora educativa en el contexto de pandemia

18. La narrativa biográfica: Una experiencia autoformativa en tiempos de contingencia sanitaria
Guadalupe Chávez González…… 473

19. Exploración del perfil axiológico y formación profesional en estudiantes universitarios
Irma Eugenia García López y Felipe Abundis de León…… 495

20. La formación didáctica de los docentes universitarios
Selena Guadalupe Hernández Ayala y Benigno Benavides Martínez…….. 521

21. Marco teórico: La gamificación y el desarrollo de competencias socioemocionales en contextos educativos con adolescentes
Claudia Alejandra Morales Escareño e Irma María Flores Alanís…… 541

22. Instrumento para identificar habilidades gerenciales y de gestión de información de directivos
Yadira Nieves Lahaba y Víctor O. Briones Galván…… 589

Filosofía y Semiótica en las Humanidades y las Ciencias Sociales

23. Reflexiones filosóficas en torno al problema del conocimiento y el ser
Mayra Janeth Flores Ramírez y Jorge Ignacio Ibarra Ibarra……. 619

24. Clasificación de la teología civil, poética y natural de la de Civite Dei de San Agustín: crítica agustiniana a la teología civil, fabulesca y teología natural como crítica a la civis pagana
Raúl Jorge Alberto Rodríguez Garza…… 641

25. Cultura y signos culturales: la semiótica en las transformaciones del siglo XXI
Jorge Ignacio Ibarra Ibarra y Mayra Janeth Flores Ramírez……..... 671

26. La semiótica de la cultura, un análisis del filme *Ex Machina*: la tensión entre eutopía y distopía
Oscar Andrés Treviño Contreras…….. 693

27. Semiosis y transdisciplinariedad en una intervención educativa. Caso Facultad de Filosofía y Letras, UANL, México
Manuel Santiago Herrera Martínez…….. 725

28. Transdisciplina y semiosis en el diseño gráfico
Karina Gabriela Ramírez Paredes…… 753

29. La política de lo sagrado. Cosmopolítica en el discurso semiosis de los pintores de amate en el Alto Balsas, Guerrero
Oscar Ochoa Flores…….……..….. 775

30. Estrategias de abordaje simbólico en un proyecto de *investigación en artes*
Futuro Moncada Forero…….……..……. 811

31. La clase escolar como semiósfera. Cambios a partir de la pandemia
Lariza Elvira Aguilera Ramírez y Ernesto de los Santos Domínguez.……...……. 841

32. La asesoría y la consultoría filosófica frente a la corrupción
José Luis Cisneros Arellano……. 865

33. Análisis del estándar construido en la corte interamericana de derechos humanos sobre la prueba en delitos de violencia sexual a la luz de la teoría de la interpretación escéptica
Yady Marcela Florez López y Diego León Gómez Martínez…….. 891

34. Descolonizar las “vanguardias” en el arte contemporáneo: prácticas semiótico-discursivas desde la aesthesis-ritual-comunal
David Terrazas Tello…….……...… 925

35. Las peleas de gallos como forma de resistencia de la cultura popular en Monterrey
Martín Velásquez Rojas y Ricardo Martínez Rodríguez……..... 947

36. Propuesta de estrategia educativa para lectoescritura mediante la lengua de señas en modalidad a distancia
Jesús Eduardo Navarro, Elizabeth Alvarado Martínez y Dina Elizabeth Cortes Coss…… 973

37. Graffiti de escritores en la Sierra Otomí Tepehua: Práctica semiótico-discursiva transcultural urbana alternativa
Marco Tulio Pedroza Amarillas……..…. 1001

38. Exploración a los paradigmas de interacción online del colectivootaku en Monterrey y área metropolitana
Jorge Escobar Fernández……. 1049

Estudios inter y transdisciplinarios sobre Cultura, Sociedad e Historia

39. Análisis discursivo y cultural de la reconfiguración simbólica del Parque Mirador Saltillo
Luis Daniel Luna Rivera, Gabriel Ignacio Verduzco Arguelles, Stella Maris Rodríguez Tapia y Juan José Mendoza Rodríguez……. 1077

40. La autoimagen dentro del ámbito político intercultural: análisis contrastivo de los discursos de Marine Le Pen y Margarita Zavala
Sofía Lizeth Barrientos Martínez y Orlando Valdez Vega……..…. 1111

41. Ideology in Media Discourse: A Critical Discourse Analysis Of Two American News Articles
Andrea Martínez Salazar…… 1139

42. Análisis comparativo de la construcción imaginaria del COVID-19 en el discurso oral y escrito
Claudia Sofía de las Peña Ortiz, Stella Maris Rodríguez Tapia y Gabriel Ignacio Verduzco Argüelles…….…..… 1177

43. Estudio de Estrategias discursivas en la clase de Programación
Talía López Cuervo y Ernesto de los Santos Domínguez..... 1211

44. Lenguaje incluyente en Facebook y discurso ideológico
Stella Maris Rodríguez Tapia…….. 1247

45. Lógica, argumentación y Facebook. La (re)construcción de la 'Generación de Cristal'
Marco Fabio Barrera Márquez y Lidia Rodríguez Alfano……... 1271

46. Principales expresiones discursivas de las Actividades de imagen del docente desde las Formaciones imaginarias de los estudiantes
Eduardo Ruiz Pérez, Gabriel Ignacio Verduzco Arguelles, Stella Maris Rodríguez Tapia y Perla Ludivina Sánchez Solís…… 1307

47. Aquí en *El Paraíso* todo se hunde. El recorrido de campo a pie como estrategia de acompañamiento para las organizaciones sociales
Ariadna Ramonetti Liceaga…… 1327

48. Representaciones de personajes queer en la animación infantil y juvenil
Rossy M. Chavarría Garza y Rosa Ma. Gutiérrez García…..... 1363

49. Cultura de género en la educación femenina regiomontana durante los siglos XIX y XX
Juana Idalia Garza Cavazos…… 1389

50. La Historia entre dos arenas: Disciplina científica o Disciplina escolar
Ma. Gabriela Guerrero Hernández…… 1415

51. Conflictos religiosos en México (1521-1936)
Moisés Alberto Saldaña Martínez…….. 1437

52. Reflexión para una nueva metodología en la investigación histórica regional: Marco metodológico de la tesis historia de la industria textil en Nuevo León: Fábrica de hilados y tejidos la FAMA 1854-1890
Juan Jacobo Castillo Olivares…… 1471

53. Movimiento Popular Urbano en México: Construcción del Frente Popular de Tierra y Libertad en Nuevo León; 1972-1984
David Saúl Coronado Ortega…… 1507

54. Cine documental enraizado. Traducción intersemiótica y memoria de la cultura insurgente
Isabel Galindo Aguilar…… 1535

Estudios Literarios

55. Una lectura hermenéutica de Herida luminosa de Minerva Margarita Villarreal
Ludivina Cantú Ortiz…….…… 1581

56. La campiña norestense y cuestiones de género en El hombre de barro de Adriana García Roel
María Eugenia Flores Treviño……..…. 1603

57. Cuerpo, identidad e ingesta en Enfermario de Gabriela Torres Olivares
Manuel Santiago Herrera Martínez……..... 1631

58. Aglaec-wif: voces del nuevo milenio en la traducción de Beowulf
Joyzukey Armendáriz Hernández y Víctor Barrera Enderle……..… 1659

59. La invisibilidad y un gesto de independencia de Elisa M. del Valle autora del Noreste de México
Nora Elvia Cruz Camacho y Rosa Ma. Gutiérrez García…… 1689

60. Alfonso Reyes en Cuernavaca: poéticas de espacio, cultura y memoria
José Oscar Luna Tolentino…….. 1713

61. Similitudes entre las obras Pierre Menard, autor del Quijote y El libro de arena (Borges) y La carta a una señorita en París y Apocalipsis de Solentiname (Cortázar)
Daniel A. Burgos de Araújo y Agnaldo Rodrigues da Silva…….. 1737

62. Estimulación literaria a través de estrategias lúdico-afectivas. Una propuesta integral para la enseñanza de *literatura en secundaria*
Dalina Flores Hilerio y Sara Alejandra González Acosta……. 1759

63. El uso del cómic como estrategia didáctica innovadora para fomentar la lectura y fortalecer habilidades de escritura en el nivel medio superior
Omar Andrés Sánchez Hernández…….…. 1803

64. Predominio de sustantivos masculinos en los ejemplos del Manual de gramática de Rafael Seco
Elisa Gaytán Favela……..……..….. 1827

Estudios de Lingüística Aplicada

65. EFL Teachers and Learners' Perceptions regarding Implicit and Explicit Grammar Instruction
Luis Antonio Balderas Ruiz…….. 1859

66. La enseñanza del inglés como lengua extranjera en la virtualidad para dar respuesta a una pandemia
Irma Ernestina Conchas Martínez, René Medina Esquivel y Elizabeth Alvarado Martínez……. 1889

67. El efecto del aprendizaje de una segunda lengua en el procesamiento y construcción de metáforas en el estudiante del idioma inglés como L2
Luis Antonio López Castillo, Rafael Saldívar Arreola, Jorge Lázaro Hernández y Elizabeth Alvarado Martínez……. 1939

68. Professional Teacher Identity: Conceptual and Theoretical Perspectives for Research
Luisa M. Muñoz Cantú, Nallely Garza Rodríguez, Ma. Guadalupe Rodríguez Bulnes e Irma Esparza Moreno…….... 1969

69. Online peer correction in an EFL classroom
Tania Luna López y Elizabeth Alvarado Martínez…….... 2003

70. La corrección de la producción escrita de aprendientes principiantes de francés
Claudia Vera Salas y Orlando Valdez Vega…….. 2047

71. Strategies to improve spelling skills in Elementary school students with dyslexia: a didactic proposal
José Alberto Anguiano Ramos y Ricardo Antonio Abundiz Salas……. 2071

72. The use of online storytelling to improve oral fluency on english learners as a foreign language
Devany Mizada Gamez Berumen y Dan Isaí Serrato Salazar……. 2091

73. Les enjeux de la localisation de jeux vidéo et l'apprentissage d'une culture étrangère
Ricardo Alejandro Salinas Moya y Aurora Guadalupe Martínez Cantú…….. 2119

74. Are Translanguaging practices a Good pedagogical strategy to support students to learn English as a Foreign language?
Oscar Eduardo Sandoval Villa……. 2143

75. Aplicación de modelos y procedimientos de la traducción inversa en la traducción jurídica
María Eugenia Martínez Flores……. 2183

76. The challenges with translating neologisms, slang, and idioms
Gissel Anahi Cantú Cantú y Andrea Guadalupe Zapata Reza…… 2211

77. Sociolinguistics and Translation Studies – Complexity and Complementarity
Cristina Ungureanu y Orlando Valdez Vega…….. 2231

78. La traducción pedagógica y su rol en la competencia comunicativa de una lengua extranjera
Aurora Guadalupe Martínez Cantú y Elsa Yaneth Carranza Mercado……. 2257

79. La clínica pedagógica en la traducción inversa español-francés: Una herramienta para la enseñanza, el aprendizaje y la interdisciplina
Eldon Walter Longoria Ramón y Mariana Berenice González López…….. 2291

PRESENTACIÓN

M.C. Ludivina Cantú Ortiz

Directora

Es una tradición en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León, que hemos asumido como un compromiso, abrir espacios de diálogo que convocan humanistas, escritores, investigadores y estudiantes; comunidades académicas de diversas instituciones, del país y del extranjero que se dan a la tarea de reflexionar, analizar, interpretar la realidad y sus manifestaciones lingüísticas, discursivas, educativas, filosóficas, sociales, históricas y literarias desde una multiplicidad de perspectivas teóricas y corrientes de pensamiento, para colocar sobre la mesa de la discusión los temas inherentes al quehacer de las Humanidades en nuestro tiempo y espacio.

Hoy por hoy, en el contexto de incertidumbre en que todavía nos encontramos a un año de que nuestra vida cotidiana se transformó por el asalto del SARS COV-2, tan inesperado, descubrimos que la paideia griega sigue salvando a la humanidad: la educación y la cultura son nuestros baluartes. Por ello, asumimos las Humanidades como la más generosa posibilidad para comprender nuestro entorno y comprendernos a nosotros mismos como habitantes de este mundo, en este siglo XXI complejo y, a veces, caótico. Las Humanidades son imprescindibles porque admiten la lectura crítica de la realidad, la formulación de

preguntas, porque nos orientan en la búsqueda de la verdad, si no la verdad absoluta, que resulta inaprensible, sí nos revelan vías que nos conducen a la búsqueda del bien común, la democracia y la libertad, al ejercicio del pensamiento crítico, al diálogo y la argumentación que asegure la convivencia de una humanidad más humana, más consciente de su entorno, de la necesidad de cuidar y proteger el medio ambiente, de la urgente necesidad de interacción pacífica entre nosotros y con las distintas especies vivas que pueblan la tierra, desde posturas éticas y comprometidas con la construcción de un mundo más armonioso y pacífico, libre de violencias, en el que las emociones que motivan nuestras acciones sean positivas.

Este nuevo contexto de incertidumbre en el que todavía estamos situados nos plantea nuevos retos: observar la compleja realidad en que vivimos y su heterogeneidad cultural, las problemáticas actuales que aparecen en ella, que se transforman en los objetos de estudio que habrá que atender desde nuevos enfoques teóricos y nuevas metodologías; pues si estamos inmersos en un mundo complejo, los estudios no pueden realizarse desde las monodisciplinas, sino desde la multi, inter y transdisciplinariedad abarcadoras que permitan alcanzar un mayor nivel de comprensión y propuestas de solución holísticas.

Éste es el propósito de este IV Volumen de la Colección de Investigación en Humanidades que edita la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León con el título Humanidades inter y transdisciplinares en contextos de incertidumbre: nuevas ideas, nuevos enfoques, nuevos temas: el reconocimiento de la complejidad cultural del entorno en que interactuamos, la necesidad de su estudio

desde posturas críticas más abiertas e incluyentes, así como los nuevos enfoques teóricos que surgen a partir de la fusión de las disciplinas.

Luego de un proceso de dictaminación entre pares ciegos, participan aquí investigadoras, investigadores miembros de nuestros cuerpos académicos, así como de instituciones amigas, que abonan a la discusión en torno a las Humanidades y su necesidad interdisciplinaria, para observar y repensar la realidad en que interactuamos como seres en el mundo.

Agradezco a las y los investigadores que participan en este libro colectivo la respuesta entusiasta a esta convocatoria, así como a quienes coordinaron este Volumen IV de la Colección de Investigación en Humanidades; me congratulo con cada una, con cada uno de los colaboradores y lectores porque ésta es una excelente oportunidad para compartir saberes, establecer vínculos académicos entre profesionales, instituciones de investigación y para la formación de investigadores en esta área de conocimiento.

Estoy segura que este espacio dialógico generará debates interdisciplinarios enriquecedores, que nos conducirán a una mayor comprensión de la compleja realidad en la que se ubican las Humanidades y las Ciencias Sociales hoy en día.

RETOS Y TENDENCIAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: APUNTES Y TAREAS EN CONTEXTOS DE INCERTIDUMBRE

1

LA UNIVERSIDAD PÚBLICA ENTRE EL NEOLIBERALISMO Y ESTADO DE BIENESTAR: POSIBILIDADES DE UNA TRANSICIÓN

Rogelio Cantú Mendoza

Universidad Autónoma de Nuevo León

Resumen

En este artículo se aborda el proceso de transición que vivirá la universidad pública en México en los próximos años estará influenciado por la política impulsada por el gobierno federal actual y que se está expresando de manera significativa en la promulgación de la nueva Ley General de Educación Superior. En este trabajo se tiene como objetivo hacer una valoración crítica de los cambios que esta nueva ley pretende impulsar en la universidad mexicana. El análisis de esta nueva ley se hace con base en la confrontación de los antecedentes de la misma,

establecidos bajo la influencia de la perspectiva neoliberal que gobernó en México en las últimas décadas, en contraste con los propósitos de la política pública del régimen actual que está orientado por la perspectiva del Estado Benefactor, teniendo la hipótesis de que la noción de la educación como bien público impulsa procesos de mayor equidad. Además se hace necesario contextualizar las posibilidades de cambio en función de los factores de incertidumbre que están presentes en estos procesos de posibilidades de financiacion.

Palabras clave: Universidad pública, neoliberalismo, educación, equidad, exclusión.

Sumary

In this paper have the purpose to make one criticize evaluation what the changes the new Law of Higher Education to aspire to Mexican university. The analysis of the new law to make to basis in the confrontation the previous of the same to establish during neoliberal government in México in last decades, in contrast with the purposes of the public policy of the actual government to orient for the policy of Beneficient Estate, to have the hypothesis what notion the education is one public resourses. In additions to be required to put in context the possibility the changes in function the factors of uncertainty, main possibility of financiacion.

Mains words: Public University, newliberalism, education, equity, exclusion.

Introducción

Con la publicación de la nueva Ley General de Educación Superior se abre una nueva etapa de política educativa que busca reorientar el desarrollo de la universidad pública en México.

En este trabajo realizamos un análisis de la nueva ley, en relación a los procesos de transición que vive México impulsados por el régimen actual que tratar de reconvertir las bases del Estado Neoliberal creadas por el gobierno anterior y propiciar los cambios necesarios que constituyan la base del Estado de Bienestar como parte del proyecto de la cuarta transformación, para identificar cuáles son los posibles cambios de la universidad pública, derivados de vigencia de esta nueva expresión de política educativa.

Debemos reconocer que en las últimas décadas se han propiciado en México una serie de cambios políticos en tres direcciones: Los impulsados por la socialdemocracia de 1930 a 1980, los que corresponden al Estado Neoliberal que se inician desde 1980 hasta 2015 y los que trata de desarrollar el Estado de Bienestar con la cuarta transformación, dando cabida a lo que suele llamarse en México como la política sexenal del péndulo.

En relación a la forma como la reforma impulsada por el movimiento de Córdova (1918) ha influido para la orientación de la educación superior, se pueden mencionar los siguientes rasgos que han sido fundamento de la consolidación parcial de la universidad pública mexicana: Autonomía universitaria, elección de autoridades de la universidad por la propia comunidad universitaria, con participación de la Junta de Gobierno, la

selección de profesores mediante concurso de oposición, libertad docente o de cátedra, fortalecimiento de la función social de la Universidad, proyección al pueblo de la cultura universitaria con atención a los problemas sociales.

Es oportuno preguntarnos ¿Qué ha hecho el Estado socialdemócrata en relación a la orientación de la universidad pública y como ha actuado el Estado Neoliberal en torno a la transformación de algunos aspectos esenciales? ¿Qué alternativas tiene el régimen actual para reorientar las funciones de la universidad pública con la aplicación de la nueva Ley General de Educación Superior?

Para efectos de este trabajo, nos vamos a referir fundamentalmente al análisis de dos aspectos que han ejercido una gran influencia en la configuración de la universidad, y de manera particular en las universidades públicas de México, tratando de comprender la orientación del cambio universitario en las siguientes dimensiones:

- La actividad académica, enseñanza, métodos y contenido en el marco de libertad en la impartición de cátedra y las relaciones de la universidad con la sociedad y el Estado, así como el acceso a la universidad, así como su proyección política respecto a las necesidades sociales.

- En relación al autogobierno, si bien constituye un eje fundamental de la autonomía universitaria, no es este aspecto donde se ha manifestado la influencia neoliberal más determinante, pues ésta se encuentra consagrada en la norma constitucional y en las leyes orgánicas respectivas.

- Ha sido en la actividad académica y el financiamiento, mediante una diversidad de políticas del Estado, con lo que se han modificado en gran medida las formas de organización académica universitaria, así como las relaciones de la institución universitaria con la sociedad y el propio Estado, estas medidas han sido de tan hondo calado, que redefinen las formas del quehacer en la universidad pública, hasta llegar a constituir lo que Ibarra Colado (2005) llama un "cambio de época" y para otros le da contenido a la tercera reforma universitaria.

Para los propósitos de este trabajo, el análisis se refiere a los efectos de las políticas de planeación y evaluación en las instituciones universitarias y en las prácticas de los docentes, que han ocurrido en dos momentos: Antes de los noventa y en relación al Estado Benefactor y en los años posteriores con la acentuación de las políticas del neoliberalismo.

El abordaje se propone confrontar los modelos de universidad, la naturaleza de los cambios, así como algunas propuestas que existen respecto a la orientación que ha de darse a la educación superior a efecto de que responda de una mejor forma a las necesidades de los nuevos tiempos, lo cual requiere una fundamentación desde la reforma del Estado y del enfoque sociológico al impacto que esto tiene en los actores de la educación superior, tanto en los profesores como en los responsables de la conducción del cambio institucional.

Resulta inevitable cuestionarnos ahora sobre la forma como se efectúan los procesos educativos orientados al cumplimiento de las funciones sustantivas: Docencia (formación de profesionales), Investigación (generación del conocimiento) y Difusión de la cultura (la

cultura que la sociedad necesita) en este apartado se incluye la capacidad crítica de la universidad en su conjunto, respecto a los problemas generales del desarrollo social.

El cumplimiento de estas funciones ha cambiado sustancialmente en las diferentes épocas históricas, es decir, el cambio socio-histórico propicia transformaciones en la universidad. El contenido de estas transformaciones tiene que ser estudiado a la par de las transformaciones del Estado, por lo que se aborda en tres etapas: La primera 1918 y 1980 con el desarrollo de la socialdemocracia, la segunda entre 1980 y 2010 donde empieza el declive de la socialdemocracia, con el auge del neoliberalismo y una tercera etapa donde el Estado de Bienestar hasta a nuestros días que propicia una nueva reforma del quehacer universitario y reorienta la universidad pública en su conjunto como una nueva forma de concebir el derecho a la educación superior y repensar las relaciones de la institución universitaria con la sociedad .

La universidad pública y la política de la socialdemocracia en México

Se puede afirmar que los primeros regímenes emanados de la Revolución Mexicana le dieron a la universidad pública una nueva configuración mediante procesos complejos ocurridos a lo largo de más de cincuenta años (1920-1970) y que estos ocurren, en términos generales, teniendo como estructura la presencia del Estado Benefactor, que en ese periodo se consolida y desarrolla en nuestro continente, por lo que es frecuente que los graduados latinos pasen a las filas de la socialdemocracia.

En poco más de medio siglo la universidad pública no solo se transformó a sí misma, sino además sentó las bases para que la educación

superior de este continente contribuyera al desarrollo de un nuevo destino para estas sociedades.

Por otra parte, esta primer reforma universitaria, que reconfigura a la universidad latinoamericana, puede ser valorada con base en la caracterización que hace de la universidad Claudio Rama, quien señala en relación a Latino América que “que el sector universitario del xx, se caracterizaba por un conjunto de relaciones entre la universidad y el Estado que se pueden caracterizar, atendiendo sus rasgos esenciales:

- La educación superior era un monopolio del Estado.
- En las universidades autónomas el Estado tenía un bajo nivel de injerencia.
- La pertinencia se reconocía políticamente, no por el mercado.
- Las universidades no producían innovación tecnológica, solo formaban profesionales.
- El presupuesto era otorgado por el gasto público íntegramente, condicionado solo por la matrícula.
- No existía competencia al interior del sector universitario.
- Las universidades se posicionaron bajo una orientación crítica hacia el Estado.
- La educación superior era un servicio exclusivamente presencial.
- No existían mecanismos internos ni externos para el control y evaluación de la calidad, ni del ingreso a la universidad.
- Existían muy pocas universidades privadas.

- La estructura organizativa de las universidades públicas estaba basada en Facultades, la docencia en materias y en años lectivos.
- Una fuerte orientación hacia la formación de profesionales a nivel de pregrado con una reducida oferta de carreras". (Rama 2008).[1]

No obstante lo anterior, y a partir de la caracterización crítica que hace Rama del papel del Estado en el punto anterior, tenemos que reconocer que ha sido la universidad pública la institución de mayor importancia en la formación de recursos humanos para el desarrollo de los países latinoamericanos, pero efectivamente es en el periodo de 1920-1970 en el que la universidad latinoamericana vive sus procesos de lucha por la autonomía y el co-gobierrno, pasando de una universidad de elites a una universidad de masas, teniendo como modelo una universidad gratuita y monopólica, en cuanto a que son casi las de carácter público las que ofrecen los servicios de educación superior, con un nivel homogéneo de calidad, considerados a través de mecanismos internos en las diversas instituciones.

En esta etapa el papel del Estado Nacional, se rige en lo general por el modelo de sustitución de importaciones y se orientará a consolidar las bases del sistema de educación superior y en este sentido, afirma M. de la Torre que el proyecto modernizador vigente hasta la década de los

[1] La caracterización que hace Claudio Rama expresa la proyección de un Estado que tiene una mayor presencia en la educación latinoamericana y donde aún el mercado no ganaba grandes espacios en la educación universitaria. Se trata de un Estado con un proyecto nacional regido por la socialdemocracia.

setenta “debe inscribirse en el marco del “Estado de Bienestar Social” que predominó en esa época como modelo de desarrollo económico y social.

La caracterización que hace Claudio Rama expresa la proyección de un Estado que tiene una mayor presencia en la educación latinoamericana y donde aún el mercado no ganaba grandes espacios en la educación universitaria. Se trata de un Estado con un proyecto nacional regido por la socialdemocracia.

El proyecto modernizador liga las ideas de libertad en lo económico y lo político con la intervención reguladora del Estado sobre la actividad económica y el control de los efectos sociales negativos de la libre competencia” (M. de la Torre 2004, 76). Para de la Torre el proyecto modernizador orienta a la educación hacia el nacionalismo y la formación humanista, mientras que el modelo neoliberal orienta hacia la competitividad, destaca la siguiente “caracterización de discurso liberal clásico de los setenta:

- La presencia del Estado y la orientación de las instituciones al cumplimiento de las “funciones estatales” a través de la formación de cuadros profesionales para el desarrollo nacional y el fortalecimiento de la soberanía económica.

- El ejercicio de una función socializadora y de democratización en el acceso al conocimiento, en particular al científico y tecnológico, a través de la atención a las demandas a la educación provenientes de diversos sectores sociales y democratizando el acceso” (De la Torre 2004, 78).

Con esta orientación, la universidad cumple sus funciones sustantivas y desarrolla otras que permiten procesos de permeabilidad social.

Política neoliberal hacia la universidad pública en México

Entre 1970 y 1990 se vive un periodo de fuerte crisis de la educación superior, con grandes restricciones financieras y conflictos políticos, asociados al agotamiento del modelo de industrialización por sustitución de importaciones.

Este fenómeno, de debilitamiento oficial propició la aparición en algunas regiones y la expansión en otras de la educación privada en el nivel superior.

También se desarrollan modelos heterogéneos en cuanto al acceso, la calidad y el financiamiento, propiciando la masificación de la educación superior.

En este periodo se experimenta una reducción en cuanto al rol regulador del Estado, pero se manifiesta una mayor expansión del mercado como agente activo en la educación.

En la última etapa de este periodo (70-90) ya con una multiplicación y diferenciación de instituciones se establecen restricciones al ingreso a las grandes universidades, terminado lo que algunos llaman la segunda reforma, para dar paso a la tercera reforma de la educación superior, esta vez impulsada por el Estado Neoliberal, mediante políticas que hacen de la evaluación la principal estrategia del cambio universitario.

Desde la década de los noventas, a fines del siglo pasado se definieron nuevas pautas al desarrollo universitario, dando inicio la tercera reforma, las cuales se han acentuado y perfeccionado en estos últimos veinte años y de acuerdo a E. Ibarra Colado, "con la finalidad de producir nuevos comportamientos en los sujetos y las instituciones, bajo la lógica del individualismo y la competencia, estos cambios ocurren en torno a cinco ejes:

1. El surgimiento del Estado auditor con mecanismos basados en la evaluación de resultados.
2. El fomento de nuevas formas de financiamiento con una vinculación más clara de la universidad con la economía y la sociedad.
3. Diversificación del sistema universitario para alcanzar un balance adecuado entre la educación universitaria y tecnológica.
4. La modernización administrativa de las universidades para orientarse cada vez más por criterios de eficiencia y competitividad, propiciando la empresarialización de la institución universitaria.
5. La operación de programas extraordinarios de remuneración, basados en la evaluación del desempeño académico individual a partir de indicadores de productividad." (Ibarra Colado 2004)[2]

[2] Se trata de una nueva racionalidad, que con base en la evaluación, desarrolla nuevas formas de argumentación para generar consensos y que está propiciando una diversidad de consecuencias en las identidades de sujetos y de instituciones, así como en una nueva definición la autonomía universitaria que se condiciona por los procesos de evaluación.

Frente a esta postura, Adolfo Sánchez Vázquez señala: La universidad pública no es empresarial, “es una institución que existe no por sí y para sí, sino por y para la sociedad. Una institución que surge de ella, que vive en relación con ella y que a ella vuelve para satisfacer de un modo específico, académico, determinadas necesidades sociales” (Sánchez, 2007, p.170).

Si bien estas transformaciones están precedidas e impulsadas por la reforma del Estado y hacen de la planeación y la evaluación las grandes estrategias de cambio, esto ha ocurrido a partir de la traducción de las políticas que realiza la ANUIES y su asimilación en las IES mexicanas, por lo que “la lógica de este proceso no debe ser interpretada como un resultado gobernado por la voluntad **del Estado** o por **poderes supremos** que actúan silenciosamente por encima de la sociedad; por el contario esta debe ser comprendida como el resultado, siempre contingente, de relaciones entre fuerzas que han marcado los avatares de la universidad y sus cambios donde los sujetos (maestros, alumnos, autoridades) tienen diversas formas de participación”. (Ibarra Colado 2008)

Es por ello que ya para el año 2000 la ANUIES establece el marco para el desarrollo futuro de la educación superior en su documento La educación Superior en el Siglo XXI señalando que “el sistema de educación superior necesita transformarse para poder responder con oportunidad, equidad, eficiencia, y calidad, al conjunto demandas que le plantean tanto la sociedad como los entornos nacional e internacional. El sistema de educación superior que habrá de surgir de la transformación deberá ser un sistema abierto, de gran calidad, altamente innovador y dinámico que responda a las nuevas formas de organización y trabajo, así

como a los cambios del entorno científico, tecnológico, económico y social" (ANUIES 2000, 154)

Se trata de una nueva racionalidad, que con base en la evaluación, desarrolla nuevas formas de argumentación para generar consensos y que está propiciando una diversidad de consecuencias en las identidades de sujetos y de instituciones, así como en una nueva definición la autonomía universitaria que se condiciona por los procesos de evaluación.

En esta lógica, la evaluación, la planeación, la eficiencia tienen alta valoración, así las universidades van forjando sus propias percepciones e imágenes, sustentadas por el lugar que se ocupa en los esquemas de evaluación.

En la búsqueda del fortalecimiento de la identidad, los sujetos y las instituciones universitarias han delineado estructuras y formas de organización que intentan consolidar su imagen y legitimación.

La nueva orientación de los cambios en la educación superior a partir de1990, responde no solo a las iniciativas internas de las universidades, en el ejercicio **de la autonomía**, sino también a la marcada influencia del Estado Neoliberal que a través de nuevas políticas reorientará el desarrollo de la universidad latinoamericana.

Por eso es oportuno hacer una confrontación de los rasgos más esenciales de los modelos de Estado que se han sucedido en Latinoamérica, para debatir como sus políticas han reorientado a su vez el desarrollo de la educación superior.

Esta polémica se inscribe dentro de un debate más amplio donde se analizan los rasgos de dos modelos de Estado: El Estado Neoliberal y el Estado Benefactor y cuyas características esenciales, según Guiddens (1998) se traducen en dos formas distintas de intervenir en la educación superior:

El Estado Benefactor: Fuerte presencia con el desarrollo de la universidad pública, auspiciando el igualitarismo y una economía mixta.

El Estado Neoliberal: Se inclina por debilitar el apoyo a la universidad pública, se orienta por la lógica del mercado, acepta como natural la desigualdad y fomenta el individualismo.

Estas nuevas dimensiones del **Estado Neoliberal**, según Guidens, se reflejarán no solo en el Estado, sino en toda la sociedad, en la economía, las relaciones del Estado y la sociedad, reconfigurando el papel de éste frente a todos los agentes sociales y por ende con **la universidad**, lo cual desde luego está en el centro del debate, pues **el mercado** ha pasado a jugar un papel determinante. Por otra parte el neoliberalismo no se puede analizar sin su imbricación con los alcances de la globalización en las últimas décadas.

Todos estos rasgos del Estado Neoliberal señalados por Guiddens se encuentran presentes en la educación superior de México, donde el mercado tiene cada vez una mayor presencia con la apertura de más instituciones privadas y la imposición de su lógica en las actividades institucionales. También son características de las reformas estructurales: Energéticas, agraria, comunicaciones, educativa, etc.

Según Carlos Miñana (2002) con el fortalecimiento del neoliberalismo y de la globalización, se evoluciona a "considerar la enseñanza como una mercancía o un servicio por lo que se va organizando conforme a los patrones siguientes:

- Favorecer la libre competencia en el intercambio de los servicios educativos, desregulando los procesos para que el mercado se desarrolle con autonomía.
- Se considera que la empresa es el modelo más eficiente y competitivo.
- Reducir o eliminar los derechos laborales no vinculados a la competitividad.
- El Estado es un mal necesario que debe minimizarse" con lo cual se fortalece la privatización de la educación en todos los niveles. El Estado gradualmente renuncia a la rectoría de este sector".

"A la alternativa neoliberal de capitalismo trasnacional de economía libre, autoritario y bajo la rectoría del mercado —que surge de la contrarrevolución monetarista—, se contrapone al alternativa de capitalismo nacional de economía mixta, democrático y bajo la Rectoría del Estado" (Villarreal 1984, 95). Esta orientación se complementa con un llamado de Villarreal:

"Esta alternativa exige asimismo que el Estado asuma planificadamente ciertas funciones que debe desempeñar como agente económico y, paralelamente, apoyado en una ejecución estratégica y eficiente de tales funciones, promueva la participación social y con ello favorezca la democratización". Esta posición de defensa nacionalista,

como sabemos no progresó, sino que más bien el neoliberalismo profundizó en la desaparición del Estado Benefactor y con el desarrollo de la globalización.

Pero donde más se observa la orientación neoliberal es en el reconocimiento de que "El monetarismo neoliberal, que erige el interés individual, egoísta, darwiniano en la base legitima del sistema capitalista de libre mercado, ha sido desmitificado, no solo en la teoría sino también en la práctica" (Villarreal 1984)

Lo anterior se refleja en la promoción del individualismo en todas las actividades, incluso las educativas.

El neoliberalismo postula tres principios que deben orientar la Reforma del Estado:

a) Liberalización: Tanto para el mercado como para las inversiones.
b) Privatización: Transferencia de las actividades productivas y de servicios del sector público al sector privado.
c) Desregulación: Reducir al mínimo las normas que limitan la actividad económica.

El fundamento filosófico del neoliberalismo se encuentra "en diversas concepciones sobre el comportamiento del individuo basada en los siguientes supuestos:

- El ser humano es un ser utilitarista
- Al buscar su propio beneficio, automáticamente promueve el beneficio de la sociedad.

- La competencia entre los individuos es el sistema más racional, porque finalmente se traslada este comportamiento a las empresas y lleva a un mayor bienestar social, que no se puede alcanzar por otro sistema económico cooperativo" (Villarreal 1998, p. 154).

Esta filosofía sería aplicada también a la actividad académica de las IES en México, donde la competitividad es una de las dimensiones básicas del esquema actual de calidad y de su evaluación.

Con estas orientaciones, el neoliberalismo y la globalización han cobrado fuerza en el siglo XXI, para reflejarse en procesos que permiten hablar de tres niveles o alcances de este fenómeno: globalización cultural, de la política y de la economía. La globalización, constituye la estrategia integral del capitalismo y que de acuerdo a Gilberto Giménez (2004, 124) se manifiesta en procesos de:

- "Desterritorialización de grandes sectores frente al surgimiento de poderes supranacionales.
- Surgimiento de ciudades mundiales unidas a redes donde se decide el rumbo global.
- Se impulsa un desarrollo desigual", por lo que también se mantiene una desigual forma de vivir el tiempo; para algunos sectores se vive rápidamente y para otros este se sigue viviendo con lentitud, por la falta de incorporación al desarrollo y con afectaciones a las regiones rurales".

La globalización propicia una tendencia a la homogenización cultural, con una perspectiva de la democracia, de la cultura y de la calidad

de los procesos productivos de bienes y servicios, que algunos denominan expresión del pensamiento único. La universidad se agrega a estas orientaciones del Estado y las fortalece en un proceso de legitimación.

Bajo estas orientaciones, aplicadas en México, las relaciones entre el Estado y las instituciones universitarias se verán afectadas por la definición de las políticas públicas que diseñe el primero respecto a la educación superior, pues los diversos aspectos (planeación, financiamiento, equidad, cobertura, calidad, relaciones laborales, etcétera) son resueltos de manera distinta en los dos modelos de organización estatal, pues definen fenómenos de colaboración o de competitividad, de inclusión o de exclusión, según sea el caso. Se puede afirmar que las tendencias de mercado, desigualdad y modernización neoliberal están influyendo en la transformación de la universidad, incluyendo el proceso de movilizar a las IES a que generen sus propios recursos y respondan a las necesidades del mercado en sus programas de investigación y formación, así como en la desregulación salarial mediante procesos de diferenciación.[3]

Con frecuencia los cambios derivados de la globalización cultural de orientación neoliberal se presentan en las actividades académicas como procesos de innovación educativa y formas de homogenización.

Ante esto, resulta interesante plantearnos “la pregunta que hace Zemelman… ¿Resistencia o apropiación? A lo que señala que primero tendríamos que preguntarnos desde que actores estamos resistiendo y de

[3] Con frecuencia los cambios derivados de la globalización cultural de orientación neoliberal se presentan en las actividades académicas como procesos de innovación educativa y formas de homogenización.

qué proyecto nos estamos apropiando, donde está el proyecto que nos permita leer la globalización desde una perspectiva diferente a la de las grandes corporaciones trasnacionales". (Zemalman 1996, 163). Este es el debate de hoy y donde la universidad pública tiene un papel muy importante por jugar.

Alain Touraine se plantea otra pregunta interesante, frente a la globalización ¿Para qué sirven las universidades? Y contesta "Creo que la emoción es la fuerza principal de resistencia a esta globalización, no es el pensamiento, no es el análisis, es la emoción: la emoción de cualquier persona, de cualquier grupo social que ha perdido su definición, su identidad, que se siente objeto. Concluye A. Touraine "las universidades y los estudiantes no hacen suficiente cuando se oponen a una visión global en nombre de lo nacional o de lo local. No hacen lo suficiente si solamente describen el mundo, cuando lo que quiere es cambiarlo" (Touranie 1996, 39).

Las universidades han contribuido en mucho a esta visión de desocialización y desmodernización y, por lo mismo, tienen que analizar su propio rol y sus propios resultados, y tienen que desarrollar un pensamiento crítico nuevo" (Zemelman, 1996, 38).

Diversas acciones del gobierno federal indicarán que en México los procesos de globalización serían de gran impacto: Abandono del modelo de sustitución de importaciones, apertura de fronteras con el TLC, incorporación a la OCDE, e implantación de políticas de planeación y evaluación de la educación superior.

En un nuevo contexto a inicio de los noventas parecía existir un consenso en América Latina “de que los sistemas de educación superior estaban en crisis y que se requerían medidas urgentes para reestructurarlos.

La crisis se manifestaba en los siguientes puntos : Deterioro de la calidad, falta de adecuación a las necesidades sociales, rigidez curricular y un escaso financiamiento.

Es en la década de los noventa que la educación superior comienza a ser evaluada a partir de una lógica que se aproxima a la del mercado: la visión prevaleciente es que la educación superior ofrecía un servicio de mala calidad a un costo muy alto” (Kent 1996, 93).

Las estrategias mediante las cuales se han ejecutado las políticas de planeación y evaluación en México son diversas: El CONAEVA (Comisión Nacional de Evaluación), El PROMEP/ PRODES (Programa de mejoramiento del profesorado), la acción de los CIEES-COPAES , como organismos de evaluación y su articulación con los procesos de planeación de los PIFI (Proyecto integral de Fortalecimiento Institucional) así como las estrategias del CONACYT (Consejo Nacional de Tecnología) con acciones y programas de posgrado como el PIFOP y el PNPC, que evalúan y reconocen la calidad y que en conjunto definen un modelo de gestión de la calidad a partir de los ejes de capacidad y competitividad académica y gestión competente, estableciendo prefiguraciones de lo que se puede considerar innovación, en el desarrollo de un programa educativo y teniendo como eje central la evaluación.

> La política del Estado-evaluador ha impreso en las relaciones con las universidades nuevas condiciones, donde la evaluación constituye un eje fundamental; por otra parte, esta normatividad refleja el esfuerzo institucional a cumplir con la rendición de cuentas, así como atender la responsabilidad social universitaria, como una dimensión que ha cobrado gran importancia.
>
> Se puede apreciar también que el cambio institucional, ocurre en este nuevo marco donde según Habermas "las relaciones entre el Estado y la universidad se rigen cada vez más por criterios de racionalidad técnica". (Habermas 1989, p.81)
>
> Es en este sentido que se debe reconocer que es la autonomía universitaria, en un nuevo marco de racionalidad, lo que constituye la característica institucional que le da a la universidad la flexibilidad para adecuarse a las demandas del estudiantado, los académicos y el sector productivo.
>
> No obstante, habrá que reconocer que la orientación neoliberal sigue colonizando a las IES al propiciar que "la autonomía de las instituciones como comunidades académicas y profesionales y su orientación definitiva en torno al objetivo de conseguir niveles de excelencia en el dominio de objetos de conocimiento y en el desarrollo de valores, habilidades y actitudes competitivas para los mercados de trabajo constituidos" propicia una mayor influencia del mercado. (De la Torre 2004, 79)

En un apretado resumen, se puede señalar que la globalización, el Estado y el mercado son los tres referentes que inducen el cambio en la institución y la docencia universitarias y se constituyen como ejes de la articulación de un proceso para el desarrollo de las disciplinas conforme al modelo neoliberal cuyos rasgos principales, según Jiménez Nájera son los siguientes:

- Incorporación a la lógica del mercado del sistema de evaluación
- Pertinencia y relevancia de las funciones de las IES en la sociedad capitalista.
- Control de la calidad de las IES, de sus procesos y productos, a través de organismos gubernamentales y no gubernamentales y conforme a estándares y dispositivos normalizados a nivel mundial.
- Eficiencia, eficacia y productividad de de las IES
- Reducción del financiamiento gubernamental y formas de entrega diferenciada.
- Privatización, mercantilización y descentralización de la educación terciaria.
- Adopción de modelos empresariales de administración en la gestión universitaria.
- Crecimiento desigual y orientación elitista de algunos sectores (Nájera 2009).

Estos elementos nos deben orientar para una valoración respecto a los diversos referentes que inducen al desempeño de nuevos roles a desempeñar por parte de profesores y directivos universitarios, pensada en el nuevo paradigma y que rediseñan un nuevo perfil de esta tarea con una nueva perspectiva de actividad del docente.

Por lo anterior debemos considerar que la pretensión de inducir nuevas prácticas en la enseñanza y reconfigurar los roles del profesor universitario sin su participación, “nos puede conducir a ciertos problemas como los siguientes:

- Descontextualización referencial: Se produce cuando los proyectos de innovación no toman en cuenta la peculiar cosmovisión o conocimiento práctico del docente universitario. Es decir se trata de proyectos de orientación vertical que ignoran al sujeto docente.

- Confrontación ficticia: Se refiere a someter a un contraste los nuevos roles docentes (entendidos como valiosos) y los ya existentes (tradicionales) pero en un plano meramente discursivo. En este caso los sujetos hacen referencia a los hechos desde nuevos fragmentos discursivos, sin la internalización del mismo.

- Fragmentación funcional que se genera con la pretensión de que el profesor universitario responda a ciertos roles funciones que, entendidos como elementos aislados de su pensamiento y práctica no son incorporados a sus convicciones, necesarias para orientar consecuentemente la práctica docente" (Argoz, 2005).

Son los profesores los actores, estudiantes y directivos los sujetos principales y permanentes del cambio, porque como señaló aquí el Dr. Eduardo Gálvez "las universidades de América Latina, están insertadas en sus propias prácticas, con una actitud institucional enraizada en la tradición política, económica, social y cultural de cada comunidad" (Vida Universitaria-UANL)

Frente a la lógica de la globalización, se recomienda una adecuada relación entre "los indicadores de la calidad: reputación, opinión de

empresarios, rendimiento académico, investigación con los otros parámetros de la equidad social, el desarrollo sustentable, la solidaridad, la libertad, la salud y la alegría de los ciudadanos" (Gálvez, Vida Universitaria-UANL)

Se trata en sí de la necesidad de responder coherentemente a las necesidades de nuestro propio desarrollo y no solo a la lógica de la innovación externa.

Es en este sentido donde la pertinencia tiene que ser pensada desde una perspectiva amplia e interdisciplinaria, para evitar vicios de percepción, los cuales pueden resumirse según Ander Egg (1999) en las siguientes manifestaciones de ilusión del cambio: Ilusión económica, política, pedagógica, o tecnológica, como formas de simular el cambio.

Una posibilidad de evitar esas desviaciones señaladas por Ander Egg es considerar la reforma con visión sistémica y la formación docente como un aspecto de primer orden y configurar en cada institución un programa que atienda las cuestiones clave que expresa Muñoz Rosales (2010) en su programa de formación para la enseñanza, entre las cuales figuran las siguientes:

- Análisis del diseño curricular y de las disciplinas.
- Las teorías de aprendizaje constructivistas y su relación con el papel del profesor
- La intervención pedagógica y la didáctica de la disciplina.

Estos aspectos se pueden considerar centrales de un proyecto de formación docente, enmarcados en el análisis de la misión de la universidad.

La importancia que ha cobrado la evaluación como estrategia para mejorar la calidad de la educación superior es indiscutible. Las recomendaciones que formulan los evaluadores (CIEES y COPAES) a los responsables de la gestión de los programas educativos se convierten en imperativos que orientan la conducción de estos programas.

Por otra parte los esquemas de planeación estratégica (PIFI-PROFOSIES) recuperan todas estas recomendaciones para tomar decisiones en relación al nivel de atención que se dio a las mismas y decidir el otorgamiento de subsidios extraordinarios para las dependencias universitarias.

De esta forma se construye un proceso de mejora de la calidad en la educación superior, que alterna la evaluación, la planeación y gestión en las dependencias universitaria, el cual no está ajeno a una serie de problemas y señalamientos que se refieren a tensiones entre las universidades y las facultades, así como entre los sujetos que participan en la docencia y la gestión de un programa educativo y que se pueden explicar en los siguientes términos:

- Con frecuencia se percibe en los docentes una inquietud, debido a que en los esquemas de evaluación y de planeación en la IES no se ofrece importancia a las dimensiones pedagógicas de los procesos educativos que se evalúan.

- También se reconoce un conflicto al percibir una exagerada importancia de los términos económicos para la evaluación de lo educativo, lo cual propicia diversos desencuentros en los procesos de evaluación.

- La preocupación por figurar en las estadísticas "buenas" ha propiciado procesos de reforma en las IES, que con frecuencia son iniciativas de cambio que no pasa por consensos abiertos y participativos en el nivel de las DES.

- Los conceptos de efectividad, capacidad, competitividad, entre otros, han propiciado visiones no coincidentes respecto a la gestión de la calidad educativa, de tal forma que se genera un discurso para atender los momentos de la evaluación y otro para las actividades cotidianas de la docencia universitaria.

La ausencia de investigación en cuanto a modelos de gestión de la calidad educativa se reconoce como un área de oportunidad, pues esto no ha propiciado el desarrollo de alternativas para la generación de una cultura propia pertinente al ámbito educativo.

Se puede considerar con relación a los procesos de cambio educativo; donde la evaluación juega un papel importante para fundamentar las decisiones en la etapa de la gestión, que ésta requiere actualizarse y hacer de la colegialidad una estrategia en la toma de decisiones, como ejercicio de la autonomía universitaria.

La construcción de algún escenario para el futuro de la universidad pública mexicana, parte de la premisa expresada antes: los escenarios se crean y la base fundamental es la participación de sus actores.

Esta participación se podrá realizar en diferentes condiciones y diversidad de contextos para la atención de los problemas, que no se resuelven con una propuesta de **"Paradigma técnico generalizado"**

donde el especialista prescribe las que son consideradas buenas prácticas de docencia y gestión de la educación superior.

Será “el compromiso y la participación de los docentes, dentro y conforme al **“Paradigma contextual y crítico”** que se construyan alternativas para el desarrollo de la educación superior, lo cual se resuelve conforma a dos modelos, que hoy se confrontan en las prácticas de gestión:

El **modelo tecnológico**: Se basa en el paradigma científico y el método experimental, considerando la innovación como un valor absoluto y a la tecnología éticamente neutral.

El **modelo práctico-situacional**: En este modelo se privilegia la participación de los involucrados y se busca el bien de todos los afectados por el problema, quienes deben estar presentes en la búsqueda de alternativa y la toma de decisiones.” (Marquès 2008)

Se puede afirmar que en la actualidad y en la práctica coexisten estos dos modelos, pero es la participación de los sujetos docentes y la pertinencia de sus propuestas lo que inclina la balanza hacia el predomino de un modelo u otro, desde luego mucho tiene que ver el estilo de gestión que se practique en cada caso, así la verticalidad induce a pensar que el modelo tecnológico permite mejores y más rápidas alternativas, mientras que un estilo de gestión horizontal, aplicado en la implementación del modelo práctico-situacional le dará mayor peso a la participación, propiciando condiciones para el debate y el trabajo colegiado.

Es en este contexto donde cada institución debe construir sus propios escenarios, los cuales deben resolver las cuestiones claves

relativas al reto de actualizar su misión. Por lo anterior es oportuno replantearnos las reflexiones que han guiado a través de la historia lo que ha sido considerado como la **misión** principal de la universidad y en este sentido retomar de la historia de la institución, sus enseñanzas respecto a la mejor forma de responder a las necesidades sociales retomando del pasado lo que sea pertinente para enfrentar los nuevos retos.

Política del régimen actual: Nueva Ley General de Educación Superior y las alternativas de cambio.

Entre los antecedentes que hemos planteado, conviene agregar que una medida legislativa del régimen actual fueron las reformas a la constitución, que en materia de educación superior estableció la gratuidad en la universidad pública.

Por otra parte, en la exposición de motivos de la Ley General de Educación Superior se reconoce el crecimiento de la matrícula, que pasó, entre 1980 y 2018 de 1.6 millones de jóvenes a casi 11 millones, según el Consejo Nacional de Población, propiciando un crecimiento en la cobertura del 14.1% al 39.7%, mostrando una clara insuficiencia para garantizar el derecho pleno e irrestricto de los jóvenes a la educación superior.

De esto se deriva, que en la actualidad solo 1 de cada 4 jóvenes cuenten con estudios de nivel superior, reconociéndose que solo el 9% de los jóvenes inscritos en la universidad proviene de hogares de bajos recursos, lo que agrava la desigualdad social y económica en el acceso a la educación superior.

Con estos antecedentes ya ha sido aprobada y publicada en el Diario Oficial de la Federación la nueva Ley General de Educación

Superior y que en un breve análisis de su contenido se observan algunas nuevas orientaciones que se pretende dar a la política educativa del sexenio en relación a la universidad pública:

El derecho a la educación: El fundamento de la nueva ley de educación superior constituye la convicción de que, en la transformación dela vida pública nacional, "la educación es necesaria y fundamental para alcanzar el bienestar de las personas" es por ello que en la iniciativa de la ley se reconoce el carácter público, gratuito y laico de la educación superior, además de que debe cumplir con el principio de ser universal con un enfoque equidad, excelencia e inclusión.

Estos principios pueden constituir la base de una reforma profunda de la universidad pública en México, en virtud de que "es la escuela pública la organización de que dispone la sociedad para garantizar una educación realmente interesada en compensar las desigualdades con que cada persona, cada grupo accede a la cultura, y es la plataforma social que puede defender el compromiso con el cambio que sea necesario para promover la igualdad de oportunidades en el escenario de relaciones plurales que es la vida" (Sola, 1999)

La universidad y la educación pública son por definición las alternativas para realizar un proyecto colectivo de nación, social, plural en la formación de ciudadanos. Por lo que el papel que juegue el Estado para que se reoriente la universidad pública, como aplicación de la nueva ley, es un tema de gran importancia. Esto contrasta profundamente con la concepción del neoliberalismo que, con fundamento en la lógica del mercado, orientó a las escuelas a competir por sus cuotas de

financiamiento diferenciado, con mecanismos diversos relacionados con la evaluación.

Enseñanza universitaria gratuita para todos: Las enormes desigualdades económicas existentes en el país han propiciado dificultades para el acceso a la educación superior, por lo que en la actualidad solo uno de cada cuatro jóvenes de entre 25 y 39 años, cuenta con educación universitaria y solo el 9% proviene de familias pobres.

Estas condiciones han propiciado que México cuente con una cobertura muy baja del 39%, frente a países de la región con un grado similar de desarrollo, como Argentina con un 90%, Chile con 88.5%, Perú con 70.7 %, Uruguay con el 63.-1%, Colombia el 55% y Brasil con el 51.3%, mientras que la tasa de cobertura en educación superior de los países de la OCDE es del 72.6%.

Frente a este panorama de baja cobertura es urgente que el Estado adopte medidas compensatorias que atenúen las desigualdades económicas. Estas medidas nos deben conducir a propiciar un mayor equilibrio en el acceso a la universidad.

Decimos que son medidas ya urgentes, no solo por la baja cobertura que hoy tiene México, sino también, por el reto que representará en un futuro ya próximo, el hecho dela obligatoriedad de la educación media superior, decretada en 2012 y que incrementará la demanda en el nivel superior.

Frente a estas circunstancias se requiere que el Estado construya un nuevo marco jurídico de la educación superior, que reordene el presupuesto educativo y establezca en la educación superior nuevas

condiciones de acceso, permanencia y egreso sustentadas en principios de equidad y excelencia educativa.

Se tratará de un nuevo enfoque que requiere de un fondo presupuestal que garantice el funcionamiento de las IES y el acceso universal en condiciones que permitan una educación pública de calidad y pertinencia, es aquí donde se pueden introducir factores diversos de **incertidumbre**, pues algunos sectores afirman que no hay suficientes recursos para garantizar una educación gratuita y de calidad, e incluso muestran resistencia a la posibilidad dela gratuidad. Se llega a afirmar que al final no habrá cambios substanciales.

Nuevas orientaciones a la evaluación: En relación al tema de la evaluación de la educación superior la nueva Ley General de Educación Superior contempla la creación de un nuevo sistema de evaluación, cuyos propósitos estén orientados a considerar la relevancia y la pertinencia como elementos clave de la calidad educativa, donde la Agenda 2030 de la ONU constituye un referente obligado, poniendo en el centro la calidad de vida de la población.

Este nuevo enfoque partiría de una valoración de la calidad de los programas educativos en función de sus contribuciones para atender los retos sociales y que al mismo tiempo procuren una formación integral de los estudiantes, lo que implica el desarrollo de sus habilidades intelectuales, su autonomía personal, su condición ciudadana y su participación democrática. La creación del nuevo sistema de evaluación será objeto de una ley secundaria.

Otro de los rasgos distintivos de la nueva Ley General de Educación Superior es su proceso de elaboración donde destaca la participación de la ANUIES y la UNAM, así como de la comunidad académica a la que se convocó a una serie de foros regionales, logrando favorecer un clima de consenso en su aprobación.

Destaca también el tratamiento que se da al tema de la autonomía universitaria, estableciéndose mecanismos para que se garantice este elemento consubstancial de la actividad académica de la universidad pública.

Finalmente, se reconoce como un logro de esta ley su carácter federalista, pues se le da un nuevo tratamiento a las entidades de la república para la atención de los problemas de la educación superior.

A manera de conclusiones

1. México vive una época de cambios en su acontecer económico, social, político y educativo.

2. El propósito central de los cambios que impulsa el gobierno federal está orientado

3. a desmantelar las formas estructurales que el neoliberalismo imprimió al Estado mexicano y a la economía nacional que privilegió al capital extranjero recurriendo a la privatización de importantes sectores estratégicos dela economía nacional.

4. En materia educativa la nueva Ley General de Educación Superior pretende hacer que la educación superior sea obligatoria y gratuita al considerarla como un bien público.

5. El impulso a la gratuidad dela educación superior puede sentar las bases de una mayor cobertura en este nivel educativo.

6. Las posibilidades de una transición democrática en la educación superior en el ejercicio de la autonomía universitaria tiene un nuevo marco con la publicación de la nueva ley de educación superior.

Referencias bibliográficas

ANUIES. 2000. *La educación superior en el Siglo XXI*. México.

Ander Egg, Ezequiel. 1999. *Que es una reforma educativa*. Argentina: Magisterio.

Addiechi, Florencia. 2009. *Empobrecimiento del discurso educativo*. México.

Argoz Gzz., Javier. 2005*. Los nuevos roles del profesor universitario: Entre la morfología y la semántica.* Valencia, España.

Escudero. J. 2006. *La formación del profesorado y la mejora de la educación.* Octaedro, España

Fullan, Michael. 2002. *Los nuevos significados del cambio en la educación.* España: Octaedro.

Guiddens, A. 1998*. La tercera vía.* Taurus, España.

Giménez, Gilberto. 2004. *Las universidades de América Latina en la construcción de una globalización alternativa*. México: Universidad Iberoamericana de Puebla.

Habermas, J. 1987. *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus, Madrid

Huerta, Jesús. 2003. *Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales.* México.

Jacques, Delors. 1997. *La educación encierra un tesoro*. México: UNESCO.

Kent, Rollin. 1996. *Los temas críticos de la educación superior en México.* México: Fondo de Cultura Económica.

Martínez, F. M. 1996. *Futuros de la Universidad.* UANM. México.

Marques P. 2008. *Calidad e innovación educativa.* U. de Barcelona, España.

Mas Torelló, Oscar. 2005. *El profesor universitario en el nuevo espacio europeo de educación superir. Perfil competencial y necesidad formativa.* Barcelona, España.

Maturana, Humberto. 2009. *Que queremos de la educación*. Chile

Monero, Carlos. 2008. *El aprendizaje estratégico*. España.

Morín, Edgar.2006. *¿Qué saberes enseñar en las escuelas?* Ed. CNDP, Francia

Muñoz García, Humberto. 2002. *Universidad: política y cambio institucional.* México: UNAM.

Muñoz Rosales, Victorico. 2010. *Enseñanza de la Filosofía*. UNAM.

Prawda, Juan. 2001. *México educativo revisitado.* México: Océano.

Rama, Claudio. 2008. *La tercera reforma de la educación superior en América Latina.* Uruguay

Sánchez V., Adolfo. 2007. *Ética y Política.* México: Fondo de Cultura Económica.

Solá F. Miguel. 1999. *Escuela pública y atención a la diversidad*. España, Aula libre.

Touraine, Alain. 1996. *La comunicación intelectual contra la globalización económica.* México: Universidad Iberoamericana.

Torre, Miguel de la. 2004. *Del humanismo a la competitividad.* México: Facultad de Filosofía y Letras, UANL.

Tünnermann, Carlos. 1998. *La reforma universitaria de Córdoba*. Revista Educación Superior y Sociedad

UANL. 2008. *Estatuto General de la Universidad*. N.L. México.

UANL. 2010. *Vida Universitaria.* N.L. México

Villarreal, René. 1984. *La contrarrevolución monetarista*. México. Océano.

Villarreal, René. 1998. *Hacia una nueva economía de mercado*. México, Castillo.

Zemelman, Hugo. 1996. *Cultura, identidad y globalización en América Latina.* México: Separatas.

2

FORMACIÓN PROFESIONAL EN LOS ACTUALES PROCESOS DE REFORMA LABORAL: MIRADAS UNIVERSITARIAS

Sara Margarita Yañez Flores
Jaquelina Lizet Hernández Cueto
María del Consuelo Salinas Aguirre
Daniela Delgado Talancón

Universidad Autónoma de Coahuila

Resumen

El artículo aborda lo relacionado con la articulación entre la Formación Profesional (FP) y sus implicaciones en el ámbito laboral desde la mirada de docentes y estudiantes universitarios. ¿La formación profesional promueve en sus estudiantes la necesidad de abordar y conocer las actuales condiciones laborales? Para ello, se diseñó un instrumento de investigación (Microsoft Forms) el cual cuenta con tres ejes: Diseño curricular, Capacitación laboral y Formación profesional. La investigación

solo se centró en el tercer eje y se recurrió a la escala decimal de razón en donde el cero es verdadero para garantizar la ausencia del atributo. La muestra es por disponibilidad e integrada por 65 docentes y 138 estudiantes de la universidad pública, aunque se contó con la participación de otras instituciones educativas. Para describir a la población se recurrió a frecuencias y porcentajes, mientras que el análisis univariable para las 10 variables integradoras de FP. En un primer acercamiento, la FP que se desarrolla en las instituciones educativas se abordan los temas que aluden a las características del trabajo digno y a los derechos y obligaciones como trabajador (X=8.12); sin embargo, poco se aborda lo relacionado con el antes y el ahora del ahorro, las afores y las pensiones (X=6.82). La mayoría de las respuestas son homogéneas tanto en docentes como en estudiantes (CV=<0.33) el agrupamiento de variables puede ser extrapolado a contextos con características similares (Z=> 1.96).

Palabras clave: Formación Profesional, Educación Superior, Derechos y obligaciones laborales

Abstract

The article addresses what is related to the articulation between Vocational Training (FP) and its implications in the workplace from the perspective of teachers and university students. Does vocational training promote in your students the need to approach and know the current working conditions? For this, a research instrument (Microsoft Forms) was designed which has three axes: Curriculum design, Job training and Professional training. The research only focused on the third axis and the decimal ratio scale was used where zero is true to guarantee the absence of the attribute. The sample is based on availability and is made up of 65 teachers and 138

students from the public university, although other educational institutions participated. To describe the population, frequencies and percentages were used, while the univariate analysis was used for the 10 integrating variables of FP. In a first approach, the VET that is developed in educational institutions addresses the issues that refer to the characteristics of decent work and the rights and obligations as a worker (X = 8.12); However, little is addressed about the before and now of savings, Afores and pensions (X = 6.82). Most of the responses are homogeneous in both teachers and students (CV = <0.33). The grouping of variables can be extrapolated to contexts with similar characteristics (Z => 1.96).

Keywords: Vocational Training, Higher Education, Labor Rights and Obligations

Introducción

No se debe de soslayar el hecho de que los estudiantes aún antes de concluir sus estudios universitarios necesitan desempeñarse laboralmente en trabajos dignos donde se reconozca su valía como profesionistas universitarios lo que a su vez implica, que estos conozcan los actuales devenires en materia de la legislación laboral.

La formación profesional universitaria por su vocación humanista, ética y universal, intenta lograr el equilibrio entre los conocimiento necesario para su formación, la práctica inherente a ella y la investigación e impostergable, vincular la preparación de los estudiantes para su posterior inserción laboral en el sentido de conocer las reformas laborales que en los últimos tiempos se han implementado en nuestro país.

Por ello se plantea ¿La formación profesional promueve en sus estudiantes la necesidad de abordar y conocer las actuales condiciones laborales? El objetivo general es analizar si la formación profesional universitaria, desde la perspectiva de docentes y estudiantes, incluye en sus contenidos información relacionada con las condiciones laborales actuales.

Los objetivos específicos refieren a Describir las características demográficas y socioeducativas de los participantes; Identificar las condiciones en que los docentes laboran en sus instituciones educativas y Caracterizar las variables que indican la inserción de temáticas alusivas al ámbito laboral desde las miradas universitarias.

La investigación es cuantitativa y de corte transversal; la muestra por disponibilidad está compuesta por 138 estudiantes y 65 maestros de diferentes perfiles y niveles universitarias.

Marco Teórico

De acuerdo con la OCDE (2019a) el ingreso a educación superior en México a diferencia de otros países miembros de este organismo, es a edades tempranas:

> La edad es de 20 años para los programas de técnico superior universitario y 21 años para los programas de licenciatura, por debajo del promedio de la OCDE de 25 años para técnico superior y 22 años para los programas de licenciatura (p.2)

Este mismo informe, indica que en el país la tendencia de ingreso a la universidad por parte de los hombres se ha estado revirtiendo, ya que:

> A diferencia de la mayoría de los países de la OCDE, los hombres de 25 a 64 años de edad tienen más probabilidad de lograr una educación superior en México que las mujeres del mismo grupo. Sin embargo, este patrón ha sido revertido en las generaciones más jóvenes. La tasa de logro de las mujeres de 25 a 34 años, es un 4% más alto que su contraparte masculina. (p.3)

Sin embargo, queda pendiente lo que alude a la incorporación productiva y las formas de contratación, salario y demás prestaciones que considera la legislación correspondiente. Antes de la pandemia, los estudiantes se encontraban trabajando en establecimientos que con el inicio de la cuarentena, quedaron de la noche a la mañana desprotegidos por el cierre de estos; no hubo explicaciones, no hubo indemnizaciones o por lo menos una ayuda para sobrellevar estos meses de incertidumbre.

Durante la pandemia, los estudiantes vuelven a incorporarse al sector productivo, para apoyar a su familia y/o costear sus estudios, gastos e incluso abonar al crédito adquirido de recursos tecnológicos necesarios para sus clases en línea. Claro, queda la duda si los estudiantes sabían de sus derechos y obligaciones de acuerdo a ley y si sabiéndolo, de cualquier manera no tenían muchas opciones de contratación.

Respecto a lo mencionado anteriormente, la OCDE (2019a), indica que:

> Aunque los trabajadores con educación superior disfrutan de un mejor acceso a los trabajos formales, un título de educación superior no garantiza de inmediato un empleo formal. Al comienzo de sus carreras profesionales, los jóvenes adultos con educación superior (de 25 a 34 años de edad) tienen más

> probabilidad de carecer de seguridad social y cobertura de pensión… (p.4)

El organismo deja claro que, “La información sobre resultados del mercado laboral en México debe entenderse dentro del contexto de los altos niveles de empleo informal que tiene el país” (p.4)

De acuerdo con los datos proporcionados por INEGI-ENOE (2017), las personas de 15 a 64 años laboran sin protección de seguridad social y/o pensión; sector que se ubica en el sector informal de México de acuerdo con los estándares de la OCDE. La informalidad es una problemática que acentúa las desigualdades y la exclusión social y esto trae como consecuencia la baja productividad y frena el crecimiento económico. La informalidad, afecta en mayor medida a los jóvenes.

Por otra parte, la OCDE (2019b) menciona la baja participación de la fuerza laboral en nuestro país que se ubica como la segunda más baja de los países miembros de este organismo; aunque también se indica que la tasa de desempleo ha sido baja, misma que se ha mantenido a si por dos décadas. Al respecto la OCDE (2019b), indica que:

> La inexistencia de un sistema nacional de seguro de desempleo en México implica que la mayoría de los desempleados no pueden costear un periodo largo de búsqueda de un empleo adecuado a su nivel de educación y competencias, por lo que a menudo aceptan la primera opción disponible. (p. 75)

En diversos estudios se ha patentizado que los mexicanos trabajan más horas y su sueldo anual es inferior, al compararse con los indicadores de la OCDE (2019b), “…tienden a trabajar muchas horas (2 137 horas, en

comparación con el promedio de la OCDE de 1 752 horas al año)…" (p. 77)

La informalidad y el desempleo son problemáticas que no se han podido subsanar con las reformas emprendidas desde el 2012; además de lo anterior, el empleo formal también presenta sus propias características tales como "la mala calidad del entorno de trabajo, una baja remuneración promedio y grandes desigualdades (OECD, 2019b, p. 80)

Agudelo (2021) consigna que de acuerdo con la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo Nueva edición (ENOEN, diciembre 2020) la crisis sanitaria derivada del COVID-19 trajo serias consecuencias en la economía mexicana "…los empleos informales fueron los más afectados por la crisis sanitaria, ya que el 60% de la pérdida total de empleos fueron informales mientras que el 40% fueron formales".

Además de lo anterior, Agudelo (2021) explica que "Lo anterior se traduce en que más de la mitad de los trabajadores mexicanos y mexicanas que perdieron su fuente de ingreso durante el 2020 no tenían derecho a prestaciones y/o liquidación para hacer frente a esta crisis económica".

En el contexto de esta crisis sanitaria y económica, los tiempos/horas de trabajo se incrementaron; es decir, "…al cierre del año, 14.2% de los trabajadores totales de México necesitaban trabajar más horas para tener ingresos suficientes, una tasa de más del doble de la observada al cierre de 2019". (Agudelo, 2021)

Murillo y Montaño (2018), analizan las condiciones laborales en egresados de educación superior e indican que de acuerdo con Infante y

Vega-Centeno (1999) y Mocelin (2008), la calidad en el empleo se relaciona con factores que apuntan al "bienestar sostenido" y esto supondría "remuneraciones, beneficios, inclusión y seguridad económica".

Pero, la calidad en el empleo no solo refiere a un mayor salario sino a las condiciones en que se da el trabajo a favor del empleado; los autores aclaran que "…aunque estos [los empleados] no toman la decisión de trabajar únicamente con base en las condiciones laborales, sí pueden tener repercusiones en el largo plazo y en la productividad de los trabajadores (Rodríguez-Oreggia y Silva, 2009 como se citó en Murillo y Montaño, 2008)

Para Granados y Vences (2011, como se citó en Murillo y Montaño, 2018) indican que "…los trabajos de "buena calidad" presentan las siguientes características: son de tiempo completo, se rigen por contratos de tiempo indeterminado y los trabajadores se encuentran protegidos por la legislación laboral".

Bajo estas condiciones, se realiza el análisis de las opiniones de estudiantes y docentes en el sentido de si en el desarrollo de las materias en diferentes niveles educativos universitarios, se aborda lo relacionado con la legislación en materia de reforma laboral.

Marco metodológico

La ponencia Formación profesional en los actuales procesos de reforma laboral: miradas universitarias, analiza desde una perspectiva cuantitativa las opiniones expresadas por estudiantes y docentes de la universidad pública; por sus características es de corte transversal y su muestra es por disponibilidad.

El instrumento de medición está integrado por tres ejes, Diseño curricular, Capacitación laboral y Formación profesional. La investigación solo se centró en el tercer eje mismo que está integrado por 10 variables simples las cuales son analizadas en el presente estudio. Se recurrió a la escala decimal de razón en donde el cero es verdadero para garantizar la ausencia del atributo.

El instrumento se diseñó en Microsoft Forms™ y se compartió a través del envío de mensajes masivos y, además se compartió por con la ayuda de redes sociales a personas de otras universidades.

El análisis de los datos se realizó con un programa estadístico; se recurrió a las frecuencias y porcentajes para la descripción de las características de los participantes y, el univariable (n, media, desviación estándar, coeficiente de variación y puntaje Z) para la descripción de las opiniones de los participantes voluntarios.

Resultados

Análisis de frecuencia y porcentaje de los datos de los respondientes

Lo que refiere a los datos socioeducativos de 65 docentes y 138 estudiantes, en la Tabla 1 se observa que hay un equilibrio de maestras y maestros mientras que en los estudiantes hay más presencia de mujeres.

Tabla 1

Descripción por Sexo

Docentes			Estudiantes		
Variable	Fr	%	Variable	Fr	%
Mujeres	35	53.85	Mujer	97	70.29
Hombres	30	46.15	Hombre	41	29.71

Con referencia a las edades, en la Tabla 2 se observa que las edades predominantes de los estudiantes se localizan entre los 17 a los 25 años.

Tabla 2

Descripción de Edades

Docentes			Estudiantes		
Variable	Fr	%	Variable	Fr	%
45-50	16	25.00	17-20	72	52.17
38-44	15	23.00	21-25	36	26.09
53-58	13	20.00	26-30	15	10.87
59 a 71	11	17.00	31-35	8	5.80
31-37	8	12.31	36 a 58	7	5.07
23-29	2	3.08			

Vale aclarar que identificaron siete (7) estudiantes cuyas edades están entre los 23 a 27 años que actualmente estudian maestría (Tabla 2).

En la Tabla 2, también se observa que hay maestros y maestras muy jóvenes frente a grupo; en contraparte, se identifican en los docentes participantes edades que se acercan a su periodo de jubilación.

El equilibrio se localiza en las edades de 31 a 50 años (60.31%). Lo anterior, también se fundamenta en la Tabla 3 que describe la antigüedad de los maestros que participaron en el presente estudio.

Tabla 3

Descripción de antigüedad de los docentes

Variable	Fr	%
1 a 5 años	16	24.62
6 a 10 años	10	15.38
11 a 15 años	10	15.38
21 a 25 años	10	15.38
26 a 31 años	9	13.85
16 a 20 años	9	13.85

Lo que alude a la ocupación de los respondientes dentro de las Unidades Académicas (UA), la Tabla 4 muestra que la mayoría son estudiantes de licenciatura y los menos cumplen doble función: Profesor de Tiempo Completo (PTC) y funcionario.

Tabla 4

Descripción de ocupación

Variable	Fr	%
Estudiante de licenciatura	122	60.10
PTC	44	21.67
Docente de tiempo parcial	18	8.87
Estudiante de postgrado	16	7.88
PTC y Funcionario	3	1.48

Finalmente dentro del análisis de los datos socioeducativos, se identificó que los docentes proceden de 24 UA diferentes y los estudiantes de 32; al revisarse la base de datos, se observó cierto equilibrio entre docentes y estudiantes participantes.

Análisis univariable de diseño curricular

Para las 10 variables simples que integran el eje de Formación Profesional, se utilizaron los estadígrafos de tendencia central como la media (□) y estadígrafos de dispersión como el coeficiente de variación (CV), desviación estándar (S), curtosis (K), sesgo (Sk) y puntaje Z.

Tabla 5

Análisis univariable de Formación Profesional

Variables	n	X	S	Sk	K	CV	Z
Derechos y obligaciones	200	8.12	2.19	-1.59	2.60	26.98	3.71
Características del trabajo digno	199	8.12	1.92	-1.32	1.97	23.70	4.22
Reglas-normas de comunicación	199	8.11	1.95	-1.16	1.15	24.09	4.15
Capacitación y empleo digno	198	8.10	1.89	-1.15	0.84	23.40	4.27
Derechos sociales	198	8.07	2.23	-1.65	2.87	27.59	3.62
Incidencia de la formación profesional	199	7.89	1.96	-1.34	2.24	24.76	4.04
Condiciones legales de contratación	200	7.57	2.54	-1.41	1.62	33.59	2.98
Reformas educativo-laborales	199	7.18	2.15	-1.04	1.01	30.02	3.33
Implicación socio-laboral	199	7.04	2.48	-1.04	0.55	35.17	2.84
Antes y el ahora del ahorro, las afores…	200	6.82	3.04	-0.93	-0.16	44.57	2.24
Xx= 7.70 Ss=2.24 Ls=9.94 Li=5.47							

En la Tabla 5, se observa que los respondientes consideran que en la Formación Profesional que se desarrolla en su institución educativa, se abordan en primera instancia los temas que aluden a los derechos y obligaciones como trabajador; las características del trabajo digno (por ejemplo: dignidad humana, seguridad social...); las reglas-normas para una comunicación eficaz y la capacitación como ayuda para tener un empleo digno.

En un segundo momento, la Formación Profesional aborda los temas que refieren a los derechos sociales (por ejemplo: derecho a la salud, la educación…) y la incidencia de la formación profesional en la realidad socio-laboral; así mismo, tanto los docentes como los estudiantes, opinaron que también se aborda lo relacionado con las condiciones legales

en materia de contratación; las reformas educativo-laborales como implicaciones en la realidad socio-laboral y la implicación socio-laboral de cuestiones afines al empleo (por ejemplo: desempleo, informalidad, subempleo…).

Sin embargo, ambos participantes indican que el antes y el ahora del ahorro, las afores, las pensiones en la realidad socioeducativo-laboral no son temáticas recurrentes en su Formación Profesional.

El sesgo es negativo (-Sk), por lo que las respuestas se encuentran en la parte alta de la escala. En la mayoría de las variables del eje Formación Profesional, se observa un solo grupo de opinión (CV< 33) exceptuando en la variable el Antes y el ahora del ahorro, las afores… El total de este agrupamiento de variables puede ser extrapolado a contextos con características análogas dado el valor del puntaje Z (Z> 1.96).

Se aclara que se hicieron diferentes análisis estadísticos para identificar si había variaciones significativas entre hombres y mujeres; si los estudiantes diferían de los docentes o si los estudiantes de las diversas UA presentaban otro tipo de respuesta. Los análisis no reportaron diferencias significativas y esto se comprueba con el coeficiente de variación (CV) que indica la homogeneidad de las respuestas.

Discusión y descripción de resultados

Los resultados indican que los docentes de Tiempo Parcial presentan características que es necesario destacar, por ejemplo algunos docentes indican tener entre 20-25 años de antigüedad y, sus edades se localizan entre los 52 y 62 años. Ciertamente laborar en una universidad pública,

presenta más beneficios que en una institución privada, sin embargo su protección social y cobertura de pensión está en grave riesgo.

Tal como lo comenta Murillo y Montaño (2008) "…aunque estos [los empleados] no toman la decisión de trabajar únicamente con base en las condiciones laborales, sí pueden tener repercusiones en el largo plazo y en la productividad de los trabajadores (Rodríguez-Oreggia y Silva, 2009 como se citó en Murillo y Montaño, 2008).

Además esto apoya lo que indica Granados y Vences (2011, como se citó en Murillo y Montaño, 2018) "…los trabajos de "buena calidad" presentan las siguientes características: son de tiempo completo, se rigen por contratos de tiempo indeterminado y los trabajadores se encuentran protegidos por la legislación laboral".

La contraparte en los docentes que cumplen doble función PTC y funcionario se identificaron maestros menores a los 50 años (35; 38…); aunque por supuesto están los maestros que rebasan estas edades y su jubilación es cada vez más cercana, si así ellos lo deciden.

Respecto a los estudiantes, sus opiniones expresan que su formación profesional les proporciona la información necesaria respecto a las condiciones actuales de la legislación laboral; aunque se destaca el hecho de que lo que alude al ahorro, afores y pensiones, es una temática que se debe de considerar en las diferentes materias que así lo permitan.

Conclusiones

A la pregunta ¿La formación profesional promueve en sus estudiantes la necesidad de abordar y conocer las actuales condiciones laborales? La respuesta destaca indicadores interesantes:

Primero, para estudiantes y docentes coinciden en reconocer que la enseñanza y el aprendizaje sobre la legislación laboral se abordan en los salones de clase; destacándose que las temáticas más significativas son los derechos y obligaciones como trabajador; las características del trabajo digno (por ejemplo: dignidad humana, seguridad social...); las reglas-normas para una comunicación eficaz y la capacitación como ayuda para tener un empleo digno.

Es interesante que para docentes y estudiantes sea significativo el tema de la capacitación ya que de acuerdo con la legislación laboral, es una derecho que se tiene como trabajador pero también es una obligación de las empresas/instituciones y, por otra parte, las normas para una comunicación eficaz, es parte de las requisitos para el ingreso al sector productivo, lo que se traduce en una de las exigencias por parte de los empleadores.

En un segundo punto, para ambos actores, también se aborda temas que refieren el derecho a la salud, la educación…, las circunstancias legales de contratación, reformas educativo-laborales y las cuestiones como el desempleo, informalidad, subempleo… Todo indica que la Formación Profesional se imparte de forma integral, independientemente de los perfiles de cada carrera.

En tercer lugar pero no menos importante, las cuestiones sobre las afores, pensiones y jubilaciones indica escaza atención o abordaje en las diferentes materias o programas de las UA. Esta es una temática que no debe de soslayarse en los salones de clase ya que las actuales condiciones en este rubro, sobre todo para los estudiantes, es de sumo interés.

Se afirma que los objetivos planteados en este estudio se han alcanzado a través de los análisis presentados; los perfiles demográficos indican que la mayoría de los participantes son mujeres y las edades de los estudiantes oscilan entre los 17 a 58 años, aunque los de mayor edad se encuentran estudiando su postgrado. Las edades de los docentes están entre los 23 a 71 años.

Relacionado con los perfiles socioeducativos, la mayoría son estudiantes de licenciatura y el 21.67% son profesores de tiempo completo (PTC); entre estas poblaciones se identifican docentes de tiempo parcial 8.87% (14 maestros) y docentes que cumplen dos funciones: PTC y funcionario

El objetivo de identificar las condiciones en que los docentes laboran en sus UA, se identifican seis (6) maestras de tiempo parcial cuyas edades están entre los 35 a 55 años y su antigüedad es de 3 a 23 años; mientras que 11 maestros de tiempo parcial indican tener de 1 a 20 de antigüedad laboral y sus edades están entre los 37 a 62 años.

Es interesante destacar que aunque los docentes conocen y expresan lo que refiere a la necesidad de conocer las condiciones actuales en materia de legislación laboral, algunos de ellos están en grave riesgo en

relación a su edad y antigüedad; otros llevan tendencia y equilibrio entre estas variables.

Finalmente el objetivo de caracterizar las variables que indican la inserción de temáticas alusivas al ámbito laboral desde las miradas universitarias, se considera se ha alcanzado lo que ha permitido la respuesta a la pregunta planteada en la introducción de esta ponencia. Las miradas universitarias ven un panorama de formación profesional integral en sus diferentes contextos de formación.

Referencias documentales

Agudelo, P. (vie 22 enero 2021) *#ElDatoDeLaSemana: Mercado laboral mexicano durante 2020*. Expansión. https://expansion.mx/opinion/2021/01/22/eldatodelasemana-mercado-laboral-mexicano-durante-2020

OCDE (2019a) *Education at a Glance: Indicadores México* https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2019_CN_MEX_Spanish.pdf

OCDE (2019b). *Educación Superior en México. Resultados y relevancia para el mercado laboral*. Capítulo 2. La economía y el mercado laboral. https://doi.org/10.1787/26169177

Murillo, F., Montaño, P. (2018). Condiciones laborales de egresados de Instituciones de Educación Superior en México. *REDIE* vol.20 no.3 Ensenada jul./sep. 2018 https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.3.1644

Sánchez, C. (11 de febrero de 2020*). Citar Periódicos* – Referencia Bibliográfica. Normas APA (7ma edición). https://normas-apa.org/referencias/citar-periodicos/

3

CAMBIOS EN LOS ACTORES SOCIALES DE LA EDUCACIÓN

Benigno Benavides Martínez

Universidad Autónoma de Nuevo León

Resumen

El presente artículo se enfoca al análisis de los cambios en los actores y procesos educativos como consecuencia del cierre de los espacios físicos de los edificios e instalaciones escolares en época de la pandemia. Se parte de la idea de que en el proceso educativo intervienen elementos que son imprescindibles, como los estudiantes, los profesores y el contenido, siendo los dos primeros de carácter social y dotados de la capacidad para actuar y transformar su actividad, su entorno y aún de transformarse a sí mismos. Con el confinamiento domiciliario, una buena parte de su capacidad para actuar y relacionarse se ha vuelto limitada a las posibilidades de acceso y uso de las herramientas electrónicas de comunicación e información con las que cuente en su domicilio o las que le

proporcione la institución, incidiendo en el trabajo de enseñanza de los profesores y en la capacidad para poder aprender significativamente los contenidos, pero sobre todo, la formación social, profesional y humana de los estudiantes sería la más mermada. Por otro lado, se destaca la gran transformación del recurso tecnológico de la computación que se convierte prácticamente en el exclusivo ambiente de la educación y condiciona las acciones sociales y el aprendizaje. En cuanto a los contenidos se destaca la escasez de los cambios académicos y de formación integral. Finalmente se reflexiona acerca de las medidas que se pudieran tomar para enfrentar las consecuencias educativas más graves como la deserción escolar, el desempleo de profesores, la flexibilidad curricular, el cierre de escuelas y la posible “pérdida generacional”.

Palabras clave: educación en pandemia, cambios educativos en la pandemia, acciones educativas frente a la pandemia.

Abstract

This article focuses on the analysis of changes in educational actors and processes as a consequence of the closure of physical spaces in school buildings and facilities at the time of the pandemic. It starts from the idea that elements that are essential such as students, teachers and content intervene in the educational process, the first two being of a social nature and endowed with the ability to act and transform their activity, their environment and even transform themselves. With home confinement, a good part of their ability to act and interact has become limited to the possibilities of accessing and using the electronic communication and information tools available at their home or those provided by the institution, affecting in the teaching work of the teachers and in the ability to be able to

significantly learn the contents, but above all, the social, professional and human formation of the students would be the most diminished. On the other hand, the great transformation of the technological resource of computing stands out, which practically becomes the exclusive environment of education and conditions social actions and learning. Regarding the contents, the scarcity of academic changes and comprehensive training stands out. Finally, it reflects on the measures that could be taken to face the most serious educational consequences such as school dropout, teacher unemployment, curricular flexibility, school closings and possible "generational loss".

Keywords: education in the pandemic, educational changes in the pandemic, educational actions in the face of the pandemic.

Introducción

El sistema educativo, como casi todos los aspectos de la sociedad, se ha visto afectado por la pandemia del Coronavirus y para afrontar este peligro se ha recurrido a medidas de confinamiento en los domicilios particulares y desde ahí se adoptó la alternativa del uso de equipos de información y comunicación para poder continuar con algunas de las actividades sociales, entre ellas la educación. El paso de la escolaridad presencial a la virtual de manera urgente no podía hacerse sin tropiezos, carencias ni accidentes debido a lo problemático de la situación, por lo que rápidamente emergerían estas situaciones, al igual que los relatos de experiencias exitosas de educar en la virtualidad y la profusión de ofertas en el mercado de la tecnología de herramientas que anunciaban su vocación pedagógica y que prometían la solución a los problemas educativos, los cuales envolvieron el ambiente de la enseñanza. Los problemas educativos y el

crecimiento del mercado de la tecnología presentada como su solución se conjugaron para exhibirse como el contexto en el que se debía enseñar y en el que los estudiantes debían aprender, confundiendo aun más acerca del dilema de si para poder educar mejor se debía de gastar más en equipos y servicios de comunicación e información.

A pesar de la reflexión que se pudiera elaborar, prevaleció la urgencia para adoptar acciones remediales, más con la intención de minimizar las afectaciones que se pudieran padecer que para volver a educar con la eficacia perdida. La acción inmediata se centró directamente sobre el establecimiento de la impartición de cursos de manera virtual, adoptando los medios de comunicación e información como la alternativa más viable. Sobre el asunto de la adopción del ambiente virtual para impartir cursos, es en el que se enfoca el objetivo de este artículo, con la intención de analizar los cambios en los patrones de acción de los agentes educativos. Además, se pretende analizar los diversos componentes de la adopción de las herramientas tecnológicas, en especial la creación del ambiente virtual que sustituyó al ambiente de aula. Por último, se pretende poner de relieve las consecuencias posibles de las transformaciones tanto de los actores como de los ambientes y las formas como se pudiera afrontarlas. El enfoque metodológico que se siguió fue contrastando la hipótesis acerca de la creación de un ambiente virtual que sustituyera la educación presencial, para retomar las tareas de la educación, a través del análisis de documentos disponibles en internet.

Marco teórico

La escuela actual es una organización proveniente del proceso de modernización social iniciado en el siglo XVIII, la cual estaría encargada de

formar las nuevas generaciones de ciudadanos que habrían de conformar la sociedad, desde esa época hasta nuestros días. La escuela como construcción histórica, tiene un origen mucho más antiguo que el advenimiento de la modernidad, pues se puede datar prácticamente con el inicio mismo de la civilización, inicialmente debido a la necesidad de enseñar los mecanismos de la escritura a niños o jóvenes que se pudieran dedicar a ciertos oficios relacionados con el registro de las actividades de la administración pública y religiosa. En este sentido "la escuela procede directamente de la escritura" (Kramer, 1985) pero se iría transformando hasta convertirse en todo un centro de cultura, debido a las necesidades de la vida social, como se puede identificar en la sociedad griega clásica cuando la escuela consolida su forma básica de ser un lugar en que concurren profesores y estudiantes, dedicados a la enseñanza y al aprendizaje de contenidos definidos en tiempos preestablecidos (Marrou, 1985) pero lo más importante que se puede destacar de la escuela en Grecia es que posibilitaba el acceso para cualquier estudiante sin importar su origen social por lo que el conocimiento quedaba al alcance de todos. Esta última característica es la que constituye uno de los aspectos fundamentales de la educación en la actualidad. Posteriormente cuando se abre acceso libre a esta institución, significó, en cierto sentido, que la educación sería un medio para la movilidad de los individuos dentro de las jerarquías de la sociedad.

Como ya se ha mencionado, la escuela tiene su origen en la escritura como una formalización perdurable de las relaciones sociales que se han establecido y que se desea que permanezcan y que sean reconocidas, ya sean de la vida religiosa, económica, política o social. El contenido de la enseñanza con la intención de formar individuos para que

se integren a la sociedad se define por los intereses prevalecientes en cada sociedad en lo particular, por lo que el contenido que se va a transmitir cambia constantemente de una educación a otra, pero siempre, se establece un contenido como motivo de la educación y como parte del modelo de hombre o ciudadano que se pretenda formar. El contenido de la enseñanza es, sin duda, una construcción social (Gvirtz & Palamidessi, 1998) y su transmisión suele presentarse como el motivo más importante para educar, puesto que cada sociedad pretende perpetuar sus propios fundamentos a los jóvenes que habrán de ocupar los lugares de los actores sociales (Coll & Gallart, 1987).

Los elementos que integran a la educación han sido estructurados tradicionalmente utilizando la metáfora de un triángulo pedagógico (Galazzi, 2015) lo cual ha sido muy útil para delimitar los factores intervinientes en la educación, caracterizando cada uno de ellos y definiendo sus cualidades y su tratamiento o desempeño, de tal modo que posibilita que se establezcan relaciones entre los ángulos. Las posiciones en el triángulo son ocupadas por el maestro, el estudiante y el contenido, lo cual confiere cierto tradicionalismo a la concepción de enseñanza porque se preestablece lo que se debe de hacer y las relaciones que se pueden mantener. Si bien la metáfora del triángulo es muy esquemática, permite que otros elementos intervengan en el proceso, aunque esto se tenga que hacer a través de alguno de los elementos ya considerados, de tal modo que, por ejemplo, el papel del estado se verifique valiéndose de los contenidos y del maestro. Algo parecido ocurre si se hace intervenir a la economía para redefinir contenidos y orientar las acciones de los estudiantes, pero el problema principal de esta metáfora está en que los

elementos se pueden llegar a complejizar hasta el punto en que se haga insostenible dentro de los límites de cada uno de ellos.

Uno de los problemas más evidentes que hemos destacado es el referente a los contenidos, puesto que están sujetos a los avances del conocimiento en todos sus posibles ámbitos, además del científico, como lo son los contenidos filosóficos, cívicos, artísticos y muchos otros como el referente a la tecnología, que en la actualidad se destaca singularmente. La dinámica de los contenidos incidirá en los actores educativos, tanto en los profesores como en los estudiantes, además de interactuar con los contextos. Como se ha mencionado, tradicionalmente son tres los elementos de la enseñanza, y aunque se pudiera agregar alguno, se suele integrar a los ya existentes, como es el caso de los materiales, recursos y apoyos a la enseñanza.

Los materiales y recursos se han vuelto muy dinámicos en la educación y pueden visualizarse incluso más allá del aula, aunque siempre conserven sus fines pedagógicos, sobre todo en la educación básica (Moreno, 2015) debido a que se considera que el aprendizaje del niño debe ser motivado por diversos medios, sobre todo materiales que le sean atractivos para despertar su interés, el cual no se presenta de manera espontánea debido a las características propias de la infancia. En el caso de la educación superior no es frecuente encontrarse con la idea de que la enseñanza debe apoyarse con materiales que ayuden al aprendizaje de los estudiantes, puesto que se considera a éstos como personas adultas, ya de por sí, interesadas en el aprendizaje, por lo que no requieren de otras motivaciones. En su lugar, los requerimientos de apoyo en la educación superior se orientan hacia herramientas, máquinas,

instrumentos e instalaciones como bibliotecas, laboratorios, gimnasios, talleres, auditorios, etc. que, más que facilitar, realmente posibilitan la educación de este nivel. El sentido que adquieren los medios y recursos materiales en la educación superior es muy diferente al que tienen en la educación infantil, aunque en un último análisis se podrían sintetizar en su propósito de apoyar la enseñanza y facilitar el aprendizaje.

Pero lo más importante de los medios es que en la actualidad, en la época de la pandemia, se han convertido en un requisito para la enseñanza y el aprendizaje, ya no son solo "un medio" sino que son la base con la que es imprescindible contar para poder realizar alguna actividad de enseñanza que no ponga en riesgo la salud de los actores educativos. Nos estamos refiriendo, desde luego a los medios electrónicos de comunicación que posibilitan las acciones pedagógicas de manera virtual y que suplen los contextos del aula, como lugar físico tradicional de la enseñanza. Al igual que el aula no puede ser, por sí misma, un elemento imprescindible del proceso educativo, tampoco lo pueden ser los medios ni los recursos didácticos, pues su papel no se puede comparar a lo que realizan los profesores o a lo que hacen los estudiantes.

El aula se puede considerar como el lugar físico tradicional en el que se realiza la enseñanza y propicia el aprendizaje y desde esta posición, genera un ambiente que hace que los elementos de la educación interactúen de la mejor manera posible ubicando los recursos y apoyos de tal modo que sean bien aprovechados por los actores educativos. El aula puede ser solamente el lugar, pero también incluye y dispone de todos los recursos didácticos, además del mobiliario apropiado para las actividades escolares.

Los recursos han incrementado su número y su variedad a lo largo de la historia de la enseñanza, pero ha sido a partir del siglo XVIII, con el desarrollo modernizador que se han acelerado gracias al avance de la ciencia, la tecnología y la democracia, permitiendo hacer diversas clasificaciones con variados criterios (Bravo, 2004) pero es a partir de la implantación de la escuela pública y de la mercantilización de los recursos educativos que éstos se han multiplicado hasta el extremo de llenar hasta el último rincón de los espacios disponibles en el aula.

El aula puede ser tradicional o moderna, pero en la actualidad se hablaría más específicamente de aulas inteligentes por contar con equipos de cómputo conectados a internet, tanto para profesores, como para estudiantes. En este sentido, los equipos tecnológicos son un aditamento que enriquece los recursos del aula.

Discusión

Las innovaciones tecnológicas de los sistemas de cómputo aplicados a la información y comunicación han alcanzado tal nivel de desarrollo que pueden cumplir un sinfín de tareas en apoyo a la educación en todos los niveles educativos y en todas las escuelas que cuenten con el equipo e instalaciones suficientes y adecuadas para aprovechar por completo el potencial que ofrecen los sistemas de cómputo e información. Desde luego que los recursos tienen también que ver con la edad de los estudiantes y con las condiciones en las que se pretende aplicarlas, de tal modo que para las etapas infantiles de la educación, todo material puede ser atractivo, sobre todo si es algo nuevo en su medio, mientras que en la educación superior, los profesores y los estudiantes han diseñado formas de enseñar y de aprender a través de sus años de experiencia a lo largo

de su desempeño en las escuelas, por lo que consideran esas formas como maneras seguras de alcanzar sus objetivos y de cumplir con sus tareas, pero tendrían cierta resistencia a cambiar esas formas por otras que sean innovadoras, pero que no han sido probadas o experimentadas por ellos. Es posible que, en los niveles superiores, las innovaciones en los recursos sean revisadas, e incluso ajustadas antes de ser aceptadas, como también es posible que de un recurso solo se tome la parte que sea adaptable a las formas de aprender ya asimiladas.

Como se ha venido desarrollando en el presente estudio, los elementos educativos fundamentales en la educación son el profesor, el contenido y el estudiante, pero igualmente desde que se puede hablar del ejercicio de un proceso de enseñanza intencionada, se puede hablar también de la necesidad de recursos que lo apoyen, por lo que, aun sin ser un componente imprescindible, los recursos han estado presentes en la educación. Todos los componentes educativos se han transformado, pero es sin duda, en los recursos donde la importancia notoriamente se ha ido incrementando. Las razones de este incremento son curiosamente casi todas ellas de carácter extra pedagógico, puesto que lo pedagógico estaría fundado en el alcance de fines educativos referentes a la realización de todas las potencialidades del ser humano.

Los recursos de apoyo evidentemente mejoran las condiciones de la enseñanza y del aprendizaje en las instituciones escolares, aunque las escuelas como organizaciones y sobre todo los estudiantes tengan acceso diferenciado a esos beneficios. El edificio escolar y los campus universitarios son muestra de esta diferenciación que exige inversiones económicas considerables para equiparlas en todo lo posible, desde lo

básico de la edificación hasta los equipos de cómputo y los laboratorios más sofisticados. La argumentación para invertir en recursos de apoyo a la educación es contundente en cuanto a su incidencia directa en la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje, lo cual es suficiente confirmación para seguir invirtiendo.

Una posible problemática que se presenta consiste en que, debido al acceso diferenciado a los recursos educativos, éstos marcan diferencias sociales entre los actores educativos, favoreciendo a quienes tienen las posibilidades económicas más amplias y el capital social suficiente para aprovechar sus ventajas económicas, mientras que otros sectores poblacionales se verán rezagados o definitivamente privados de los beneficios educativos de los recursos. El problema se agudiza en las sociedades que presentan grandes diferencias sociales entre su población, siendo siempre los pobres la población más numerosa y quienes tienen que recurrir a la educación pública, casi como su única posibilidad de acceso a la educación.

El sistema educativo responde a la lógica de esfuerzo y logro de la sociedad moderna, recompensando a los estudiantes que mejor se esfuerzan por conseguir los objetivos de la escolaridad estableciendo, de hecho, un sistema de competencias para determinar aquellos individuos que deben recibir los más importantes reconocimientos por parte de la escuela, los cuales pueden hacerse extensivos a la sociedad. De acuerdo con este esquema la escuela es una especie de sistema (Parsons, 1976) que socializa a los estudiantes con los esquemas de la vida social y los prepara para integrarse funcionalmente a la sociedad. Un prerrequisito para el funcionamiento de este esquema es el de la igualdad de

oportunidades, puesto que de otra manera el sistema escolar solo reafirmaría las desigualdades sociales y lo que es todavía más problemático es que podría invertir los elementos del sistema de desigualdad haciendo pensar que se deben a la falta de capacidad de quienes ocupan los peores lugares de la escala social y atribuyendo una supuesta capacidad y esfuerzo a quienes se ubican en los niveles más altos de la jerarquía.

La tendencia del sistema educativo responde a los principios de la jerarquización a través de la competencia para seleccionar a los más aptos para cumplir con las tareas más importantes. Este sistema, primeramente, dedicado a los estudiantes se extiende a los profesores y desde luego también a las instituciones y hasta a los países que exhiben sus éxitos y limitaciones en la educación. La competencia educativa se verifica en la actualidad también en el ámbito de los recursos de apoyo a la educación, y desde luego que se sustenta en la adopción de medios de la tecnología informática y computacional para marcar diferencias y seleccionar a los mejores.

El problema de la competencia desigual en la educación repercute en las desigualdades sociales y consolida la persistencia de ciertos grupos en la dirección de la toma de decisiones, aislando a los demás sectores sociales. De acuerdo con esta argumentación, se puede inferir que los tradicionales elementos de la educación expresada como un triángulo, se han transformado debido a la irrupción de recursos, aunque no exclusivamente educativos, los cuales son cada vez más sofisticados y resultan más costosos en un medio tan diversificado socialmente como lo es la educación, especialmente la educación pública. Los elementos

típicos de la educación permanecen en su esquema fundamental, pero con la implantación de los recursos y sobre todo de la tecnología, la educación, tanto en sus elementos como en su conjunto, se presenta envuelta en un nuevo ambiente.

La educación ya no se puede llevar a la práctica escolar si no es con el uso, apoyo y enseñanza de la tecnología, ya que la información se convierte en contenido y que los actores se encuentran inmersos en el ambiente de la tecnología, lo cual hace pensar que el ambiente de la tecnología se ha transformado en el ambiente de la educación y más aún en el ambiente fundamental de la educación en la época de confinamiento por la pandemia.

A pesar de la evidencia contundente de la necesidad del uso de la tecnología durante el confinamiento por la salud, no parece ser esta época la que marca el inicio de la transformación de la tecnología en el ambiente fundamental de la educación, pues se encuentran evidencias que demuestran el uso de recursos materiales de apoyo a la educación casi desde el inicio de la civilización y del uso de los medios masivos de comunicación desde hace décadas, pero lo que se presenta realmente como nuevo es el grado de dependencia de la educación hacia la tecnología y posiblemente a que la educación se defina, ya no por los actores o por los elementos involucrados, sino por la implantación de sistemas informáticos en todos los ámbitos de la educación.

Si la educación depende más de la tecnología y se tenga que definir cada vez más con acuerdo a la tecnología, es necesario revisar el concepto de educación en cuanto a fenómeno humano y social recurriendo a las posibilidades de acción de sus elementos básicos. En este sentido se

abre la posibilidad de reconceptualizar la educación incluyendo a la tecnología, lo cual puede ser una pretensión radical, pero necesaria si se pretende lograr una explicación sobre los cambios en la educación. El análisis se hace desde la consideración de una "razón tecnológica" (Colom, 2002) como perspectiva de estudio en tres de los elementos de la educación: procesos de aprendizaje, medios y en la metacognición, los cuales se han construido siguiendo la racionalidad tecnológica propia de la modernidad. El fundamento de la racionalidad tecnológica en la educación se sintetiza, siguiendo a Colom, en "saber para hacer o aplicar" con lo que se reconfigura la educación, ya no solo en los medios, sino en todo el proceso. Para terminar con la posibilidad de integración de los medios tecnológicos en la conceptualización de la educación, la razón tecnológica de la educación se debe conjugar con los principios de la teoría pedagógica de la formación del hombre y con los fundamentos del aprendizaje constructivista, respetando la individualidad del estudiante y favoreciendo su orientación social de trabajar colectivamente.

Los medios ya no pueden ser considerados solo como un recurso que apoya a la educación, sino que han pasado a ser la "razón" de la educación, por lo que se enseña y se aprende con tecnología y gracias a la tecnología. Además, la tecnología se ha convertido en un ambiente de la educación, a semejanza de los conceptos ecológicos, se describiría que la tecnología no es solamente un medio para comunicarse, o para acceder a la información, sino que es el medio en el que se realiza la educación. Durante siglos la educación se proyectó como un fenómeno localizado en la escuela con la intención de que en su conjunto, el edificio escolar proporcionara lo necesario para que la educación se llevara a cabo en forma exitosa, además de propiciar otras formas de convivencia estudiantil

y de trabajo profesional para los profesores, de tal modo que la escuela y específicamente el aula se deberían de separar de los otros lugares físicos de la comunidad porque podrían distraer a los actores educativos del cumplimiento de sus tareas. Bajo esta perspectiva la escolarización significaba concentrar en un mismo tiempo y lugar a estudiantes y profesores para facilitarles el aprendizaje a través de su estancia en el aula, lo cual era congruente con la tendencia al derecho a la educación y a la obligación del estado para garantizar ese derecho. El aula era el ambiente más propicio para la educación, pero no faltaron señalamientos que puntualizaban el abandono de otros ambientes que también podrían ser educativos como los talleres, los comercios, el campo, la naturaleza misma y en general cualquier lugar se podría considerar como un ambiente educativo que se podía dejar de lado si solo se concentraba en el aula.

El ambiente educativo se entiende como un escenario interactivo (Duarte, 2003) que se transforma y se renueva por los actores, quienes se desenvuelven y se relacionan entre ellos y el ambiente para mejorar las condiciones en las que se realiza el proceso educativo. El ambiente favorece la participación, el trabajo, la convivencia y la realización tanto individual como colectiva de los participantes, por lo tanto, el ambiente educativo no se circunscribe solo al aula, sino que se puede extender a otros sitios, pero es en la escuela y específicamente en el aula en donde se verifica nítidamente por estar diseñada propiamente para este propósito.

El aula se enriquece con todos los elementos que colaboren en la finalidad educativa, sobre todo en la actualidad con equipos electrónicos que ya se han vuelto parte constitutiva del aula, por lo que el aula, sin dejar

de ser un lugar de encuentro social se torna en un ambiente tecnológico. Hasta este punto se puede decir que la tecnología seguía siendo un recurso de apoyo, pero con la contingencia en la salud, el uso de equipos informáticos y de cómputo fue prácticamente el único recurso de apoyo disponible y apropiado para recuperar la relación educativa entre estudiantes y profesores. El aula y su ambiente no podían ser utilizados, pero ante la persistencia de las necesidades educativas la tecnología se convirtió en el ambiente de la educación.

Los actores de la educación y los contenidos permanecieron inalterados, pero se veían en un escenario por completo diferente al del aula, en el que ya no habría el lugar de encuentro más que el de la virtualidad de la pantalla de una computadora o de un teléfono inteligente. Los encuentros en la virtualidad son muy diferentes y se crean en otro ambiente, por lo que resulta conveniente analizar los cambios en los elementos educativos.

En primer lugar, es de destacar que el cambio más urgente era el de los contenidos de la educación, los cuales deberían ser enfocados hacia las necesidades del cuidado de la salud como un asunto prioritario y relevante (Comisión Económica para América Latina - Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2020) además de que el currículo se debe flexibilizar para destacar los propósitos de la educación que se pudieran alcanzar bajo las modalidades de la virtualidad. Los contenidos obviamente que no pueden ser los mismos que fueron diseñados para el ambiente de aula y en algunos casos para la educación a distancia.

La alternativa de la educación digital fue la que más generalmente se adoptó como una solución inmediata ante el cierre de escuelas pero esta solución requeriría que los contenidos fueran pertinentes de acuerdo a la situación y el contexto, con modelos institucionales adecuados a la virtualidad y a la educación a distancia, lo cual demandaría que los profesores se enfocaran hacia prácticas eficaces en la virtualidad y que se generaran entornos que favorecieran el aprendizaje (Naciones Unidas, agosto 2020) de otro modo, los sistemas educativos se verían superpuestos a la disposición de las ofertas de la tecnología en el mercado internacional.

El señalamiento de Las Naciones Unidas (2020) es que se requieren tecnologías “gratuitas y de código abierto” pues si se introducen en la educación los contenidos y la tecnología que se ha elaborado sin una perspectiva pedagógica, se estarán agudizando los problemas y se estarán postergando las acciones que ya de por sí eran urgentes en la época anterior a la pandemia.

Los profesores, al igual que los estudiantes tuvieron que realizar sus tareas en sus propios hogares y valerse de las herramientas tecnológicas puestas a su disposición por el sistema escolar. Hasta el comienzo de la pandemia, la virtualidad en la educación era vista como una posibilidad de enseñanza, como un recurso de apoyo para ciertas situaciones de aprendizaje, por lo que no se puede decir que alguien, dentro del sistema educativo, estaba adecuadamente preparado para ese cambio. Lo que se podía esperar era que los profesores tenderían a seguir con sus actividades como si estuvieran en el aula, enseñando los mismos contenidos, en los mismos tiempos, con los mismos estudiantes y con la

misma disposición para continuar en casa. Para hacer efectiva esta estrategia se impartieron curos de capacitación en el uso de herramientas tecnológicas a los docentes esperando que ellos, a su vez, la transmitieran a los estudiantes.

Como en todos los procesos educativos, la carga mayor de responsabilidad descansaría sobre los docentes, quienes estarían encargados de llevar a la práctica la enseñanza que recibirían los estudiantes en las condiciones imperantes. Evidentemente que los profesores mantienen su mismo rol como componentes de la educación, pero deben hacerlo en una situación diferente, por lo que las tareas habituales se deben realizar de manera congruente con las herramientas electrónicas de la virtualidad. Un cambio importante es el de la interacción educativa que se realizaba anteriormente entre el profesor con un grupo de estudiantes, se realiza ahora con un conjunto de imágenes separadas, aunque virtualmente unidas en el tiempo y en el canal, si bien el profesor puede estar enseñando como lo hacía en las sesiones presenciales, la interacción se diluye, pues no se puede esperar que todos los estudiantes mantengan la atención en el profesor ni que éste pueda interactuar con cada uno de sus estudiantes.

Por otro lado, la docencia es un rol profesional y es en este ámbito en el que los cambios parecen más significativos, debido a los problemas económicos que se tienen que afrontar como consecuencia de la pandemia. La baja en la matrícula, la deserción escolar y el cierre de escuelas, sobre todo privadas eliminan también muchos empleos en el sector educativo (Grupo Banco Mundial Educación, Mayo 2020) y los

puestos laborales que quedan, son intensamente trabajados por salarios bajos y con escasas prestaciones.

Si como se ha afirmado, en los profesores recae la responsabilidad de enseñar en las condiciones que se tenga que vivir, son los estudiantes son quienes verán minimizada su formación en cuanto a que no pueden recibir las atenciones necesarias para su aprendizaje, además de las ya mencionadas bajas en la matrícula e incrementos en la deserción escolar.

La preparación como estudiantes no consiste solo en asuntos académicos, sino que la escuela presenta un conjunto de servicios como los deportivos, de participación en los órganos de gobierno universitario, de convivencia, de relación con la profesión, de servicio social a la comunidad y muchos otros que no se pueden realizar plenamente de manera virtual. Funcionalmente el rol del estudiante es el de aprender los contenidos educativos, cuyo cumplimiento sería validado por la evaluación de su aprendizaje y la emisión de documentos comprobatorios de su escolaridad, pero si bien, en la época de la pandemia las actividades educativas son más difíciles de realizar, la evaluación del aprendizaje es un rubro especialmente delicado, ya que los profesores se verían limitados en cuanto a poder pedir evidencias de aprendizaje a los estudiantes quienes evidentemente no las pueden cumplir por completo sino solo aquellas que se adapten a la virtualidad. Sin embargo, los períodos escolares casi no se modificaron, por lo que se emitieron evaluaciones y certificados escolares, aun con todas las irregularidades que se pudieran haber pasado.

En el caso de la educación superior, el egreso de los estudiantes se relaciona directamente con el acceso al empleo, pero ante la situación de la economía, la oferta de empleo se vería reducida y muy competida. Los

egresados universitarios sin empleo se irían acumulando a lo largo del tiempo que permanezca la pandemia con el consecuente peligro de que sus conocimientos se hagan obsoletos y pierdan la pertinencia que debían tener en su etapa formativa.

Los estudiantes son sin duda, el sector que más se ha visto afectado, pues constituyen la población dedicada específicamente y en el mayor grado a la escuela, además de que forman el sector más numeroso que acude a los planteles escolares, pero, sobre todo son en quienes incide en mayor medida las afecciones que repercuten en el sistema educativo, tanto en la actualidad de su vida estudiantil como en cuanto a su futuro como ciudadanos y como profesionistas.

Conclusiones

Los componentes básicos del esquema educativo se han transformado buscando adaptarse a las nuevas circunstancias por el confinamiento por el cuidado de la salud, sin embargo, de los tres componentes fundamentales se destacan los profesores y los estudiantes por su carácter activo en cuanto a su actividad social y humana, la cual se ha visto limitada a relaciones virtuales, mientras que con relación a los contenidos de la educación, éstos deberían haber sido modificados por los agentes buscando adaptarlos a las nuevas circunstancias, lo cual prácticamente no ocurre, cuando mucho, los contenidos son simplemente transferidos a los medios electrónicos, sin mayor modificación ni revisión curricular.

Las acciones frente a una contingencia evidentemente que se hacen con la urgencia del caso, por lo que las consecuencias de esas alternativas no se pueden apreciar claramente, pero es posible vislumbrar que los

aprendizajes se verán afectados, así como la formación integral de los estudiantes y en el caso de la educación superior, el egreso de profesionistas se enfrenta con un mercado laboral sin ofertas de empleo. El cierre de escuelas sobre todo de propiedad privada y la desocupación de los profesores, así como la falta de prestaciones se deberán afrontar como problemas, aún con la pandemia, puesto que sería imposible esperar a que ésta termine para comenzar a darles solución.

Un ámbito poco explorado de la problemática de la pandemia consiste en el cambio de la razón de educar, que se cambió por la razón formativa del ser humano por la razón tecnológica que hace posible la educación, lo cual hace pensar que el concepto mismo de la educación ha sido cambiado.

Bibliografía

Bravo, J. L. (julio de 2004). *Los medios de enseñanza: Clasificación, selección y aplicación*. (U. d. Sevilla, Ed.) Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, (24), 113-124.

Coll, C., & Gallart, S. (1987). La importancia de los contenidos en la enseñanza. *Investigación en la Escuela*, 19-27.

Colom, A. J. (2002). Para una teoría tecnológica de la educación: Fundamentos y Epistemología. *Revista Educación y Pedagogía*, XIV (33), 13-27.

Comisión Económica para América Latina - Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Informe*

COVID-19 CEPAL-UNESCO. Santiago: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual. *Estudios Pedagógicos* (29), 97-113.

Galazzi, L. (2015). *Modelos teóricos para conceptualizar la enseñanza: algunas consideraciones críticas acerca del "triángulo pedagógico*". Paideia (102), 1.20.

Grupo Banco Mundial Educación. (Mayo 2020). *Covid-19: Impacto en la Educación y espuestas de Política Pública. Resumen Ejecutivo*. Banco Mundial.

Gvirtz, S., & Palamidessi, M. (1998). *La construcción social del contenido a enseñar. En El ABC de la tarea docente: Currículo y enseñanza* (págs. 17-48). Buenos Aires: Aiqué.

Kramer, S. N. (1985). *La historia empieza en Sumer*. Barcelona: Ediciones Orbis S.A.

Marrou, H.-I. (1985). *Historia de la Educación en la Antigûedad*. Madrid: Akal Editor.

Moreno, F. M. (diciembre de 2015). Función pedagígica de los recursos materiales en educación infantil. *Vivat Academia. Revista de Comunicación,* XVIII(133), 12-25.

Naciones Unidas. (agosto 2020). *Informe de Políticas. La Educación durante la COVID-19 y después de ella.* Organización de las Naciones Unidas.

Parsons, T. (1976). La clase escolar como sistema social. Algunas de sus funciones en la sociedad americana. *Revista Educación* (242), 64-86.

4

NUEVAS FORMAS DE APRENDER Y DISFRUTAR LAS HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES EN LA FORMACIÓN TÉCNICA

Carlos Guadalupe González Cardona
Lizette Berenice González Martínez
Rosario Lucero Cavazos Salazar

Universidad Autónoma de Nuevo León

Resumen

Este trabajo involucra tres tendencias actuales de la Educación que conllevan a una innovación en la práctica de la enseñanza: aula invertida, aprendizaje basado en retos y gamificación teniendo una duración de tres semanas en total, es decir; una semana destinada a cada innovación. La población en la cual se realizó la intervención es de 230 estudiantes distribuidos en cinco grupos de una institución de nivel medio superior con

carrera técnica; siendo esta Enfermería. Cuatro grupos siendo de primer semestre con dos módulos del área de Humanidades y un grupo ubicado en quinto semestre con un módulo del área de Ciencias Sociales. Al inicio del curso, la metodología implementada por el profesor correspondía a un patrón tradicional en la enseñanza: el uso de la técnica expositiva a través de presentaciones PowerPoint. Esto generaba en los estudiantes, apatía y aburrimiento, lo cual relacionaban con el contenido de los módulos por el área a la que correspondían; más que la personalidad del profesor. Es aquí cuando surge la vertiente de innovar la práctica a nivel micro ubicándose en cinco contextos áulicos diferentes, con una gran diversidad de personalidades, gustos, interés y necesidades en los estudiantes. El resultado: un gran cambio de desempeño académico y sobre todo motivación para tomar los módulos; un gran cambio de actuar y de pensamiento en asignaturas del área de Humanidades y Ciencias Sociales.

Palabras clave: innovación educativa, tendencias, aula invertida, aprendizaje basado en proyectos, gamificación.

Résumé

Ce travail implique trois tendances actuelles en éducation qui mènent à une innovation dans la pratique pédagogique: la classe inversée, l'apprentissage par défis et la gamification d'une durée totale de trois semaines, c'est-à-dire; une semaine dédiée à chaque innovation. La population dans laquelle l'intervention a été réalisée est de 230 étudiants répartis en cinq groupes issus d'un établissement de niveau lycée à carrière technique; étant cette infirmerie. Quatre groupes étant au premier semestre avec deux modules du domaine des sciences humaines et un

groupe situé au cinquième semestre avec un module du domaine des sciences sociales. Au début du cours, la méthodologie mise en œuvre par l'enseignant correspondait à un schéma pédagogique traditionnel: l'utilisation de la technique de l'expositoire à travers des présentations PowerPoint. Cela a généré de l'apathie et de l'ennui chez les étudiants, qu'ils ont mis en relation avec le contenu des modules par le domaine auquel ils correspondaient; plus que la personnalité du professeur. C'est ici que se présente l'aspect de l'innovation de la pratique au niveau micro, se situant dans cinq contextes de classe différents, avec une grande diversité de personnalités, de goûts, d'intérêts et de besoins chez les étudiants. Le résultat: un grand changement dans la performance académique et surtout la motivation à suivre les modules; un grand changement d'action et de pensée dans les sujets du domaine des sciences humaines et sociales.

Mots clés: innovation pédagogique, tendances, classe inversée, apprentissage par projet, gamification.

Introducción

La contingencia actual que se vive a nivel global ha marcado nuevas pautas en el comportamiento humano. La educación, al ser un proceso realizado por el ser humano para contribuir a la formación de otros seres humanos en desarrollo; ha tenido una serie de cambios debido a esto. La más notoria -podríamos decir- es el migrar los contextos áulicos de un sistema presencial a una modalidad en línea.

El mundo cambiante en el que vivimos nos exige adaptarnos a las necesidades presentes, los profesores tienen que estar actualizándose constantemente porque, aunque sea un pequeño lapso el que se tomen sin

mantenerse vigentes puede provocar que se vayan quedando obsoletos debido a las constantes tendencias que surgen para cambiar los patrones de enseñanza y, sobre todo, de aprendizaje en los estudiantes a través de la tecnología que va surgiendo.

A pesar de los tiempos que se viven, es necesario saber crear ambientes de aprendizajes óptimos para el desarrollo de los educandos aprovechando los recursos que tenemos a la mano. ¿Quién imaginaría que el pizarrón de gis o el pizarrón de marcador serían sustituidos por plataformas como Jimboard, Padlet o Nearpood? ¿Quién hubiera dicho que los exámenes de lapiz y papel se quedarían obsoletos y aplicaciones como Kahoot, Emaze, Socrative y Quizzizz ocuparían su rol en el proceso educativo?, y así como esas aplicaciones hay una gran infinidad que se pueden destinar para la transmisión de conocimientos, habilidades, aprendizajes, sentimientos e ideas con la finalidad didáctica que le destinemos.

Cotidianamente, las asignaturas referentes a las Humanidades y a las Ciencias Sociales se relegaban dándole mayor peso a las de Ciencias exactas, hoy en día podría ser más frecuente esa problemática. Como base de la metodología para resolver esta necesidad presente, se tiene la práctica docente realizada en cinco grupos de nivel medio superior con carrera técnica; en la cual se detectaron algunas actitudes apáticas de los cinco grupos, estudiados en diferentes momentos e incluso en diferentes módulos. Es por eso, que el proyecto tiene como objetivo mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje a través de la innovación reflejada en estrategias, recursos y formas de evaluar para hacer del estudiante un actor activo en su proceso de aprendizaje.

Este artículo corresponde a la categoría de investigación debido al proceso que se realizó para la redacción de este. El proyecto de innovación tiene establecido su objetivo del cual se desprendió toda la metodología aplicada y con ello, los resultados obtenidos. Para tener un sustento teórico se consultaron antecedentes que conformen el marco teórico con investigaciones previamente realizadas y que contribuya a la justificación de la problemática tratada, así como el marco conceptual de los términos empleados a lo largo del estudio realizado.

Objetivo

Este trabajo de investigación-acción tuvo como objetivo implementar nuevas formas de hacer didáctica basándose en la situación actual, donde se han cambiado los espacios de trabajo y, por ende, las formas de enseñanza y los elementos didácticos presentes. Se seleccionaron tres estrategias acordes con las tendencias de innovación educativa que pueden desarrollarse con resultados positivos; tales como el aula invertida (también conocido como el Flipped classroom), el aprendizaje basado en retos y la gamificación.

Marco teórico

El aula invertida es un término acuñado por Bergmann y Sams (2012) también conocido como el Flipped Classroom:

> Es un modelo pedagógico que consiste en invertir los dos momentos que intervienen en la educación tradicional: el primer momento que corresponde a las actividades propias de la clase como la exposición de los contenidos por parte del docente y, el segundo, a la realización de las actividades fuera de la escuela, como las tareas. Es así como en el aula invertida las tareas o

> proyectos se concretan en el salón de clase y los contenidos temáticos son aprendidos fuera de la escuela. (p. 74).

Según Gaskins, Johnson y Maltbie (2015) el aprendizaje basado en retos

> Involucra a los estudiantes en problemas del mundo real y los hacen partícipes del desarrollo de soluciones específicas. Sin embargo, esta estrategia difiere en que en lugar de presentar a los estudiantes un problema a resolver, ofrece problemáticas abiertas y generales sobre las cuales los estudiantes determinarán el reto que abordarán. (p.6)

El uso que se le da a la innovación de la gamificación como estrategia didáctica de acuerdo con Collazos, Jiménez y Revelo (2017) es para influenciar y motivar a las personas. Los objetivos de aplicar este tipo de enfoque a una clase son: la transformación de las actividades de clase en desafíos, fomentar el liderazgo de los participantes, desarrollar equipos de colaboración, recompensar la eficiencia y el esfuerzo en el desarrollo de actividades y fomentar una experiencia de aprendizaje significativa.

Zichermann y Cunningham (2011) mencionan que la actividad gamificada repercute en el aumento de la predisposición psicológica a seguir en un estado activo. Este es un fenómeno que en psicología se denomina “estado de flujo”, y que consiste básicamente en el incremento de nuestra capacidad atencional, el aumento del rendimiento y del esfuerzo que somos capaces de dedicar a una tarea, la sensación de cierta suspensión temporal y un sentimiento de agrado que nos hace mejorar en nuestra capacidad de trabajo. Con base a esto, la gamificación como una estrategia didáctica desarrolla una parte psicológica dentro del proceso de atención y recuperación de contenidos para ponerlos en

práctica dentro del proceso educativo; y no solo en eso, sino que puede dar una significatividad a los aprendizajes.

Hamari y Koivisto (2013) citados por Foncubierta y Rodríguez (2017) mencionan dos puntos muy interesantes sobre cómo se puede utilizar la gamificación como una estrategia didáctica de acuerdo con su finalidad:

- La gamificación tiene como principal objetivo influir en el comportamiento de las personas, independientemente de otros objetivos secundarios como el disfrute de estas personas durante la realización de la actividad del juego.

- La gamificación produce y crea experiencias, crea sentimientos de dominio y autonomía en las personas dando lugar a un considerable cambio del comportamiento en estas. Los videojuegos tan solo crean experiencias hedonistas por el medio audiovisual.

Foncubierta y Rodríguez 2017 en su trabajo presentado complementan muy bien ambas finalidades, mencionando:

> Cuando un profesor se plantea usar el juego como instrumento de aprendizaje, lo más probable es que haga uso de un juego de mesa, de cartas o de dados, y que haga que sus alumnos entren de lleno en el mundo y la fantasía del juego, en ese espacio mágico donde hay unas normas, para tratar de canalizar el aprendizaje mediante la diversión o el entretenimiento: disfrazar el aprendizaje. Sin embargo, cuando un profesor se plantea incorporar una historia narrada para crear expectación y añadir algún tipo de dinámica basada en la resolución de enigmas o conflictos, así como cuando añade una tabla de puntuación o un desafío contrarreloj sobre una tarea de

> aprendizaje basada en el modo subjuntivo o, del mismo modo, cuando echa mano de recomendaciones para trabajar con páginas, como lyricstrainning, o trabaja la comprensión lectora apoyándose en la sensación de juego que añade Kahoot!, por poner solo unos ejemplos, al alumno no se le está invitando a entrar en un juego con unas pautas, unas reglas y un universo así estructurado. En estos casos, el alumno se ha encontrado, simplemente, con una actividad de aprendizaje gamificada, es decir, aderezada con el espíritu del juego. Esto es, al fin y al cabo, la prueba de que la gamificación puede que haya llegado a sectores como la empresa, la publicidad o los departamentos de recursos humanos, pero sin duda ya estaba en el aula, siempre ha estado ahí, ese ha sido su hábitat natural. (p.43)

La diferencia claramente establecida es que la lúdica puede abarcar un juego más tradicional, que se puede hacer en una situación áulica presencial, mientras que la gamificación conlleva un proceso más instruccional, pues además de tener una finalidad didáctica también contribuye a factores de motivación y sirve para atrapar al estudiante y hacer que haya más aprendizajes de por medio. Bien se revisó con Bruner y con Piaget; el individuo adopta todo a sus esquemas mentales y a través de un momento de diversión y donde se sienta estimulación con la actividad realizada puede asociar todos los conocimientos con esa experiencia.

Metodología

Este diseño metodológico se basó en un enfoque cuantitativo con diseño no experimental de tipo transversal, con una metodología correlacional. Para el diseño de este, se tomaron en cuenta las situaciones más pertinentes de acuerdo con las didácticas específicas de los grupos donde se implementó para tratar de obtener los mejores resultados posibles.

Como se mencionó anteriormente, el proyecto de innovación abarcó tres tendencias de innovación: la primera de ellas siendo el aula invertida. Como primer paso, el profesor formó cinco grupos con la misma cantidad de integrantes para cada uno en los cinco módulos; posteriormente, a través de una rifa utilizando Bitmojis como referencia, se repartieron los temas que cada equipo debía buscar en diferentes fuentes de información para realizar un role playing. Dentro de esta actividad, los equipos debían preparar el material acorde a las temáticas tratadas y exponer de una manera diferente interaccionando entre ellos y con sus demás compañeros. Las temáticas de los role playing fueron las mismas para todos los grupos, los contenidos son de acuerdo con el módulo donde se implementaron.

Figura 1

Distribución de contenidos de acuerdo con el módulo y sus temáticas.

Role playing	• **Cuento** • **Noticiero** • **Dramatización** • **Programa de espectáculos** • **Videoblog de YouTube**
Módulo: Proyección personal y profesional	• Metas financieras • Plan de ahorro • Ahorro e inversión • Créditos • Toma de decisiones
Módulo: Autogestión del aprendizaje	• Proceso de atención • Proceso de memorización • Estrategias para organizar contenidos • Estructuración de la información conceptual
Módulo:	• Proceso del lenguaje • Disciplinas sociales

Contextualización de fenómenos sociales, políticos y económicos.	• La economía y el proceso de industrialización • El desarrollo económico y su factibilidad ante los cambios • Factores que impactan en la población urbana y rural • El incremento de la población • Participación ciudadana

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con el orden secuenciado de los contenidos acorde al programa del módulo, fue la intervención de cada equipo. Al finalizar cada role playing, se realizaba una coevaluación a través de un formulario de Microsoft Forms donde sus compañeros evaluaban el desempeño, preparación, diseño de materiales, ejecución de la actividad y la interacción que hubo con el grupo para dirigir la práctica autónoma por equipos. Cuando se culminaron todas las participaciones, se dio la retroalimentación a cada equipo a través de la plataforma Microsoft Teams añadiendo comentarios por parte del profesor acorde a una rúbrica de evaluación.

Continuando con la metodología implementada, se procedió al aprendizaje basado en retos. Se encomendó trabajar con los mismos equipos de trabajo y el profesor realizó canales a través del equipo grupal en la plataforma de Microsoft Teams; donde antes de comenzar a la elaboración de su proyecto, se explicó el uso de las herramientas de la Paquetería Office y de la plataforma Canva para la creación de contenidos.

La forma de trabajo consistió en unir los grupos donde se impartiera el mismo módulo, es decir; los dos grupos de Proyección personal y profesional trabajaron el proyecto ¡Proyecta tu futuro a través de la educación financiera!, donde se asignaron los contenidos vistos en el role

playing para crear infografías, posters y organizadores gráficos para su posterior difusión en redes sociales. En cuestión de los grupos de Autogestión del aprendizaje, ambos grupos de este módulo crearon el proyecto ¡Aprender nunca había sido tan divertido!, en donde además de trabajar nuevamente los contenidos vistos en el role playing se sumaron aquellos vistos en la primera fase: tipos de aprendizaje, estilos de aprendizaje, inteligencias múltiples y procesamiento de la información.

Esta tendencia excluyó al grupo de quinto semestre en los mismos tiempos de trabajo que el resto de los grupos, debido a que la cantidad de horas era menor a la de los módulos de Humanidades y además de eso, el día donde había más cantidad de horas de ese módulo fue asueto; por lo que no se pudo trabajar con el proyecto de las Ciencias Sociales y se pasó directamente a la tercera parte de la metodología. Sin embargo, dosificando los tiempos para el cumplimiento de esta actividad se acomodó de tal manera que el grupo realizó una campaña política creando su gabinete político, nombre y logotipo del partido, políticas y acciones de mejora; al finalizar la presentación de su campaña se realizó una simulación de proceso electoral tomando como base la población.

El trabajo que se realizó fue una práctica autónoma debido a que ellos mismos preparaban sus materiales, compartían sus pantallas a la hora de trabajar en sus canales; usaban su muro para publicar dudas y platicar entre ellos. Una vez finalizado el trabajo con la información asignada, crearon memes con situaciones conocidas y actuales que se pueden ver en redes sociales enlazándolas con el contenido. Esto para incluir una parte divertida donde se vieran reflejados los temas con situaciones reales y que tuviera un impacto en las personas ajenas al

proyecto que vieran la información y que de alguna manera pueda hacer uso de ella.

Como cierre del aprendizaje basado en retos, una persona de cada uno de ellos se encargó de recolectar todas las infografías, posters y organizadores realizados junto con los memes. El profesor se encargó de redactar un boletín escolar para introducir las temáticas tratadas y posteriormente, se dieron paso al posteo en Facebook. Los estudiantes se encargaron de la difusión de su proyecto, alcanzando como meta:

- ¡Proyecta tu futuro a través de la educación financiera! 570 reacciones y 300 compartidas.
- ¡Aprender nunca había sido tan divertido! 475 reacciones y 220 compartidas.

La última tendencia implementada, la gamificación, conllevó el uso de siete aplicaciones: Educaplay, Educandy, Quizizz, ¡Kahoot!, 100 estudiantes dijeron, Padlet y Mentimeter.

De acuerdo con la finalidad didáctica que se debía cumplir y la naturaleza de los contenidos, Educaplay fue destinada para los módulos de Proyección personal y profesional y Contextualización de fenómenos sociales, políticos y económicos a través de una sopa de letras ubicando los conceptos más relevantes de la fase, contando con una resolución grupal mientras que el profesor compartía la pantalla y los estudiantes trataban de gritar todas las posibles respuestas antes de que se terminara el tiempo. Mientras que en el módulo de Autogestión del aprendizaje se llevó a cabo el armado de un Puzzle a través de Educandy, que tenía una imagen de los diferentes tipos de aprendizajes, la cual se debía formar

antes de dos minutos y al terminar esa cantidad de tiempo, los estudiantes publicaban en el equipo de Teams la imagen denominada “arte abstracto” por parte del profesor.

Una vez detectados los conceptos tratados durante la fase, se pidió que por equipos seleccionaran a un representante que se registrara en el quiz con el nombre de su equipo mientras que el resto de sus compañeros le ayudaran a través de WhatssApp con las respuestas; esto para trabajar nuevamente el área de la comunicación, el trabajo en equipo y el dominio de los contenidos. Los quizes elaborados de cada módulo variaron en cantidad de reactivos, siendo entre 20 y 25 ítems el total en cada uno.

Al finalizar el Kahoot, se determinó al equipo ganador de acuerdo con el pódium. Sin embargo, para realizar un repechaje y que hubiera revancha entre los cuatro equipos que no salieron victoriosos, se llevó a cabo el juego de 100 estudiantes dijeron; en donde hubo tres rounds retomando los temas de la fase y quien levantara la mano a través del botón de la videollamada le daba la oportunidad de hablar a su equipo.

Otra de las aplicaciones que se utilizaron para verificar los contenidos fue Quizziz, la cual sirvió para volver a verificar los conocimientos adquiridos ya que se avecinaba la evaluación de exámenes RAP; por lo que cumplió doble finalidad al fungir como un repaso de las fases vistas anteriormente.

No todas las aplicaciones fueron destinadas con una parte lúdica. Padlet fungió como una pizarra sincrónica donde los estudiantes ingresaban y contestaban unas preguntas que el profesor les había dejado para verificar los contenidos a modo de cierre de la fase y del proyecto.

Mientras que la aplicación de Mentimeter sirvió para crear una nube de palabras en tiempo real para conocer a grandes rasgos los aprendizajes que se llevaron de las tres semanas del proyecto.

Resultados

El instrumento que se aplicó para recabar información con base en las experiencias del estudiantado se diseñó a través de Microsoft Forms. Se tomó una parte de la población total donde se aplicó la metodología para analizar las perspectivas con más detalle; por lo que la población que evaluó al proyecto fue en total 113 estudiantes distribuidos en los cinco grupos.

Dicho instrumento estuvo compuesto por 12 reactivos, siendo el primero de ellos una barra de respuesta abierta para colocar su nombre, el segundo la fecha de evaluación y el último algún comentario que quisieran dejar para el profesor sobre toda la experiencia que vivieron en los días donde experimentaron las nuevas formas de aprender.

Gráfico 1

Estrategia más llamativa utilizada en el proyecto de innovación.



Fuente: Elaboración propia.

La innovación más llamativa para el estudiantado fue el aprendizaje basado en retos con 40 votos por parte de los encuestados, representando el 35% de la población total. Seguido a ella, la gamificación tuvo 38 votos, siendo el 34% de la muestra y, por último, el aula invertida con 35 votos representando el 31% de los participantes.

Gráfico 2

Estrategia menos llamativa implementada en el proyecto de innovación.



Fuente: Elaboración propia.

La innovación menos llamativa según los participantes fue el aula invertida, teniendo 50 votos que representan el 44%, posteriormente se tiene al aprendizaje basado en retos con 44 votos siendo el 39% de la población total; y finalmente, la gamificación con 19 votos representando el 17%.

Estas prácticas no son usadas habitualmente por otros profesores. De acuerdo con los resultados el 60% de la población (68 participantes) no había tenido acercamiento con la innovación educativa. El 40% de ellos sí, que detallan en el siguiente ítem en cuál de ellas han tenido previas experiencias.

El 58% de los participantes declararon no haber tenido alguna experiencia con estas tendencias de innovación. El 26% seleccionó el aula invertida como parte de su formación previa o en otros módulos. El 16% eligió el aprendizaje basado en proyectos mientras que solo el 3% menciona a la gamificación como una estrategia que ya habían conocido anteriormente

Gráfico 3

Habilidades desarrolladas durante el aula invertida.



Fuente: Elaboración propia.

A través del aula invertida, 103 participantes lograron desarrollar la habilidad de trabajar en equipo. 76 de ellos seleccionaron el trabajar la comunicación como parte esencial al hacer esta actividad. 69 personas eligieron el buscar información y 66 de ellos seleccionaron la organización.

Por medio del aprendizaje basado en retos, las mismas habilidades desarrolladas en el aula invertida continuaron desarrollándose. Sin embargo, también se destaca que el aprender a compartir información con otros, utilizar plataformas digitales y enseñar a otras personas figuran como características que se trabajaron durante esta innovación.

La aplicación de Kahoot figura como la gamificación que más les gusto al estudiantado, teniendo 87 votos por parte de ellos. 84 personas votaron por la actividad de 100 estudiantes dijeron, mientras que Educaplay figura en el tercer lugar de votos.

En este ítem, los participantes externaron a través de una escala de rango su desempeño antes de implementar este programa y después. Esto permite conocer la manera en que los estudiantes perciben un mejoramiento en su rendimiento hacia los módulos de Humanidades y Ciencias Sociales. Previamente, el estudiantado tenía un 3.50% de aprovechamiento; teniendo un 1.50 perdido. Posteriormente, se incrementó gradualmente a un 4.47% de rendimiento escolar, demostrando que únicamente faltó un 0.53% por desarrollar.

Según 79 participantes antes de implementar el proyecto la clase era buena, 61 de ellos mencionaron que era divertida y 39 dijeron que era sociable. Sin embargo, también figura como parte de sus respuestas aburrida, tediosa, y que no se propiciaba interacción.

Algunas respuestas son mostradas como parte de este ítem. El estudiantado externó que es muy importante cambiar las formas en las que estamos habituados a enseñar y, sobre todo, a aprender. Este proyecto les pareció muy interesante y desarrollaron la motivación como un factor imprescindible para lograr mayor atracción. Gracias a esto, consideraron los módulos de Humanidades y Ciencias Sociales como las más activas y divertidas donde podían aprender mientras disfrutan hacer un sinfín de actividades.

Gráfico 4

Perspectiva para replicar dichas prácticas a otros ecosistemas de aprendizaje.



Fuente: Elaboración propia.

Asimismo, 112 participantes mencionaron que es de gran importancia replicar este tipo de prácticas para poder interesar a otros estudiantes. Sabemos que es muy importante tomar como base este tipo de metodologías aplicadas en otros contextos áulicos para determinar su efectividad, por lo que estas respuestas brindan un factor positivo como resultado final.

Me gustaría dedicar esta última parte en el desglose de las respuestas proporcionadas por los participantes. Uno de los propósitos que tiene un docente es ser un guía para otras personas. Bien se dice que los profesores hacemos arte; cuando enseñamos -por más mínimo que sea- no solo transmitimos eso que pretendemos que la otra parte aprenda, sino también un montón de experiencias que lo dejan marcado de por vida.

Las respuestas proporcionadas, reflejan el desempeño que como profesor he tenido. Cabe recalcar que este es el primer semestre donde estoy de manera oficial frente a un grupo; solo había tenido muy pocos

acercamientos y fungía un rol de practicante o auxiliar, sin embargo; una de mis mayores motivaciones es hacer que todo el estudiantado se interese por aprender mientras juega, disfruta y lo ve como un espacio donde puede socializar y practicar sin miedo a equivocarse.

Considero que la innovación educativa, al transformar aquello que ya estaba establecido para mejorarlo todavía más; también toma como parte importante la parte humana. Los y las estudiantes son seres pensantes, que sienten, que un día estarán felices y otros días podrán estar muy cansados, tristes o incluso enojados. Es un proceso normal, incluso los profesores lo vivimos. Pero lo esencial de todo esto, es saber cómo hacer que a pesar de las circunstancias podamos trabajar en equipo y lograr todo lo que nos propongamos como agentes de cambio.

Discusiones

Una limitante del estudio fue la misma tecnología que se usa como medio para un aprendizaje en modalidad en línea. La conectividad de estudiantado dependía de la calidad de su red, algunos no contaban con servicio de internet y disponían de un chip otorgado por la institución que les brindaba una recarga con datos cada cierto tiempo, pero en algún momento también se llegaban a agotar; por lo que su asistencia dependía mucho del período en que los datos móviles llegaran a su chip nuevamente. Asimismo, hay algunos que cuentan con varios dispositivos para conectarse, mientras que otros solamente cuentan con uno siendo el celular, por lo que era una gran limitante para ellos hacer las actividades de gamificación al estar entrando y saliendo de la sesión de clase perdiéndose el contenido que se visualizaba en la pantalla o las instrucciones por parte del docente.

Algunas fortalezas que se evidenciaron durante la metodología y sobre todo en los resultados finales, es que no solo se trabajaron los contenidos marcados por el programa como una enseñanza uniforme donde el profesor enseña a través de alguna estrategia y el estudiante aprende la información, ya sea memorizándola o realizando una actividad de reforzamiento. Sin embargo, a raíz de estas nuevas formas de enseñar y aprender, el estudiantado logró un incremento significativo en sus resultados.

Como oportunidades para este proyecto, la principal es establecer mejor los tiempos tomando en cuenta la agenda del estudiantado por parte de la institución. Muchas veces asistían a eventos académicos que los hacían perder algunas sesiones y el tiempo se recuperaba, pero de una manera más apresurada. Considero que tener en cuenta este imprevisto ayudaría a reorientar los procesos.

Conclusiones

Esta experiencia ha sido maravillosa dentro de mi profesión docente. Muchas veces, vemos que el estudiantado no está muy motivado, que no prestan atención, no se obtienen los resultados esperados; y nosotros inmediatamente pensamos que todo recae en ellos. Cuando probablemente, la didáctica que estamos utilizando ha quedado un poco obsoleta o bien, no pensamos en ellos al momento de planear nuestro actuar, implementar y evaluar para conocer como reorientar nuestras prácticas.

Con base a los resultados obtenidos, esta intervención aporto nuevas metodologías que permiten cambiar nuestras formas tradicionales

de enseñar, pero también, en el estudiante ayuda a sacarlos de la caja y a tener nuevos roles dentro de su proceso de aprendizaje. Se puede asegurar que muchos profesores no cuentan con las habilidades que permiten transformar su práctica, por lo que están acostumbrados a brindar una enseñanza un poco -desde mi perspectiva- tradicional.

Incluso, esto puede dar paso a una propuesta de investigación-acción a desarrollar en un programa de maestría o bien, transformarlo en un problema de investigación dentro de un doctorado. Situar a los aprendices como el centro de toda enseñanza y de aprendizaje involucra conocer qué más podemos hacer para focalizar su atención, motivarlo y hacer que rompa con los esquemas receptivos a los que están muy acostumbrados.

El aula invertida, el aprendizaje basado en proyectos y la gamificación; son tendencias de innovación educativa que han permitido ampliar los panoramas de lo que se puede hacer en una clase. No solo los estudiantes aprenden en una sesión. Los profesores nos llevamos muchas experiencias que nos ayudan a conocer que nos está funcionando y que no.

Sin embargo, algo muy interesante es que esta innovación incorporada redujo las brechas entre motivación, conocimiento, interés y gusto por los módulos. Eso significa que con más desarrollo y profundización en estudios e investigación se pueden todavía pulir más las futuras prácticas a implementar con un sustento teórico-metodológico con visión innovadora.

Agradecimientos

Dedico totalmente este trabajo de intervención educativa, a mi madre; la enfermera María Elena Cardona Herrera, quien siempre me ha orientado y ayudado a ser mejor cada día, dando lo mejor de mí y compartir todo lo que sé para lograr lo mejor en mis estudiantes. Gracias a ella sé cómo puedo interactuar mejor con mis próximos enfermeros y enfermeras.

Asimismo, esto ha sido posible gracias a cada estudiante que me ha enseñado a ser profesor. Siempre se aprende y estoy muy agradecido de contar con grandes maestros como ustedes. Cada día les hice hincapié de que ustedes se convertirán en agentes de cambio, esto podrá servir a más profesores y se beneficiarán otros estudiantes. Gracias por su esfuerzo, compromiso y dedicación puesto en cada role playing, durante todo el proyecto, en cada juego y sobre todo en cada clase. Gracias por esperar nuestras sesiones con ansias. Seguiremos implementando nuevas formas de aprender y disfrutar las Humanidades y las Ciencias Sociales en mi carrera técnica.

Bibliografía

Cobos, G., Valdivia, S. (2017). *Aprendizaje basado en proyectos. Instituto de Docencia Universitaria*. Disponible en: https://idu.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/2017/08/5.-Aprendizaje-Basado-en-Proyectos.pdf

Bergmann, J. & Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. EE.UU.: International Society for Technology in Education.

Collazos, C., Jiménez, J., Revelo, O. (2018). *La gamificación como estrategia didáctica para la enseñanza-aprendizaje de la programación: un mapeo sistemático de literatura.* Disponible: https://www.researchgate.net/publication/332234842_La_gamificacion_como_estrategia_didactica_para_la_ensenanzaaprendizaje_de_la_programacion_un_mapeo_sistematico_de_literatura

Gaskins, W. B., Johnson, J., Maltbie, C., y Kukreti, A. (2015). Changing the Learning Environment in the College of Engineering and Applied Science Using Challenge Based Learning. *International Journal of Engineering Pedagogy* (iJEP), 5(1), 33-41. Recuperado de: http:// journals.sfu.ca/onlinejour/index. php/i-jep/article/view/4138

Foncubierta, J. y Rodríguez, J. (2017). *Didáctica de gamificación en la clase ELE.* Disponible en: https://espanolparainmigrantes.files.wordpress.com/2016/04/didactica_gamificacion_ele.pdf

Hamari, J. y Koivisto, J. (2013). Social motivations to use gamification: an empirical study of gamifying exercise. En *Proceedings of the 21st European Conference on Information Systems*. Utrecht, Netherlands.

Zichermann, G. (2011). *Gamification has issues, but they are not the ones everyone focuses on.* [Editorial] O'Reilly Radar. http://radar.oreilly.com/2011/06/gamification-criticism-overjustification-ownership-addiction.html

5

FORTALECIMIENTO DE VALORES ÉTICOS EN LOS ESTUDIANTES DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y SALUD A TRAVÉS DE LA ASIGNATURA DE ÉTICA: ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

Leyda Marisol Chávez Mancilla
Guadalupe Chávez González

Universidad Autónoma de Nuevo León

Resumen

Las universidades, preocupadas porque sus egresados realicen una buena praxis, implementaron asignaturas dentro de sus planes de estudios de formación general para fomentar la ética profesional. Por lo general, las estrategias de enseñanza-aprendizaje que utilizan estos programas están planeadas pensando en la comunidad universitaria general, es decir, un solo programa se aplica a todas las facultades. Debido a que los

estudiantes tienen perfiles distintos de acuerdo a la carrera que cursan, consideramos que cada facultad debería diseñar su propio programa de la asignatura de ética, utilizando estrategias de enseñanza que suelen ser más efectivas para su comunidad estudiantil y además, que sean aplicadas al contexto profesional, de esta forma los contenidos no solo les serán sencillos de entender y aplicar, también les ayudarán a fortalecer los valores éticos. En este artículo hablaremos de los avances de un trabajo de investigación que propone implementar estrategias de enseñanza en la asignatura de ética impartida a estudiantes de la actividad física y deporte. Se aplicó un cuestionario para conocer el tipo de prácticas y estrategias de ética profesional que aplican los estudiantes al momento de realizar actividades físicas y deportivas. La muesta estuvo compuesta por 26 jóvenes adultos (Hombres=16, Mujeres=10, Medad=20) estudiantes de la Licenciatura de Ciencias del Ejercicio de la Facultad de Organización Deportiva UANL. El cuestionario contiene 31 ítems con escala de respuesta tipo Likert, compuesto por tres bloques de preguntas que expresan: sus actitudes, sobre los valores durante la práctica de algún deporte, y actitudes hacia la asignatura de ética que cursan. Los resultados más destacados muestran que los estudiantes esperan que las actividades de la asignatura estén diseñadas para estudiantes de la actividad física y deporte, y que, además, se les proporcionen herramientas para implementar actividades formativas en valores en sus clases de prácticas académicas.

Palabras clave: ética profesional, ética, valores, actividad física y deporte.

Abstract

Universities, concerned that their graduates carry out good practice, implemented subjects within their general curricula to promote professional ethics in the university community. In general, the teaching-learning strategies used by these programs are planned taking into account the general university community, it means that one program is taught in all faculties. Because students have different profiles according to their careers, we consider that each faculty should design its own ethics course program, using teaching strategies that tend to be more effective for their student community and also, that they are applied to the professional context, so in this way the contents will not only be easy for them to understand and apply, they will also help them to strengthen ethical values. In this article we will talk about the progress of a research that proposes to implement teaching strategies in the subject of ethics that is taught to to students of physical activity and sport. A questionnaire was applied to find out the type of professional ethics practices and strategies that students apply when carrying out physical and sports activities. The sample of this research was made up of 26 young adults (Men = 16, Women = 10, Middle age = 20) students of the Bachelor of Exercise Science of the School of Physical Education UANL. The questionnaire contains 31 items with a Likert-type response scale, composed of three blocks of questions that express: their attitudes, about the values during the practice of a sport, and attitudes towards the subject of ethics that they are taking. The most outstanding results show that the students expect that the activities of the subject should be designed exclusively for students of physical activity and sport, in addition, they should be provided with tools to implement training activities in values in their academic practice classes.

Key words: professional ethics, ethics, values, physical activity and sport.

Marco teórico

Se le llama valores a las cualidades que se atribuyen a algo o a alguien y que por tanto se les tiene estima. Esta estimación puede ser positiva, llamándolo valor, o negativa llamándolo antivalor. Maraliz Bringas define los valores morales como “cualidades positivas que están reconocidas a nivel mundial y que determinan el tipo de persona que somos ante la sociedad en la que nos desarrollamos” (2015, p. 84). Son impresiones subjetivas que son gratas o ingratas para el hombre dependiendo si son buenas o malas.

Un individuo solo puede convertirse en persona por medio de la práctica de los valores, afirma Max Scheler (Chávez, 2009), pues es con base en los valores que practica que llega a tomar sus decisiones. Es por esto que la personalidad se forja en la medida en que practican los valores con acciones y actitudes concretas, y además se tiene la libertad de ejecutar valores que le beneficien o repercutan.

Para John Dewey, seguidor del pragmatismo, los valores son suposiciones sobre lo que es bueno. Llamó experiencia consumatoria a aquellos actos o acciones que generan resultados satisfactorios. Dewey plantea que el único valor superior que reconoce es “el crecimiento de las capacidades de acción inteligente”. Por esto, considera que el conocimiento es lo más importante y en lo que se debe creer. Conceptualizó a los valores como sustantivo y verbo. Como sustantivo lo define como una cualidad de las situaciones que causan placer. Como

verbo es definido como la acción de valorar objetos o situaciones en los que el hombre está implicado (Chávez, 2009).

Dentro de la ética existe la ética profesional, la cual es considerada una disciplina que estudia al conjunto de normas y valores profesionales que rigen el actuar del profesionista en su entorno laboral, y su principal objetivo es buscar el bien común a través de trabajo hacia los demás antes que los beneficios individuales. La ética profesional se puede expresar en la deontología, que son un conjunto de normas y reglas que regulan el quehacer profesional de una carrera en específico, así como la práctica de los valores profesionales.

Lo valores profesionales son aquellos valores que están vinculados al entorno laboral por lo tanto éstos guían las decisiones y el actuar de las personas en su contexto profesional. De acuerdo con Víctor Díaz (2006) algunos de valores profesionales más conocidos son: honestidad, rectitud, diligencia, probidad, lealtad, veracidad, sinceridad, justicia, dignidad, honradez, buena fe, respeto, responsabilidad, formalidad, honorabilidad, discreción, compromiso, autonomía, etc. (p. 88-103).

Similar a la ética general, hay consecuencias por el comportamiento deliberado de las reglas, quebrantarlas o faltar al código deontológico, pues se sanciona con el despido laboral, pérdida de cédula profesional y/o incluso alguna sanción de índole legal. Las normas, deberes, obligaciones y aspectos éticos que rigen a una determinada profesión se llaman códigos deontológicos; son plasmadas en un documento y determinadas por cada colectivo profesional.

Las características de un profesor eficaz han generado siempre un debate en la pedagogía y psicología de la educación. Fontana (1995) citado por Dosil (2008), sostiene que al momento de juzgar o evaluar el desempeño de un docente se debe tomar en cuenta variables externas como su capacidad, edad, e incluso el entorno socioeconómico de sus alumnos, etc. Por ejemplo, puede ser que dos docentes se encuentren en las mismas circunstancias pero "lo que le va bien a uno puede resultar nefasto para otro en las mismas condiciones y no ser por ello un mal profesor" (p. 291).

Douglas Izarra (2019) señala que los docentes deben contar con condiciones que permitan su bienestar logrando así el desarrollo efectivo de los procesos educativos de calidad, pues de acuerdo a Vidiella y Larrain (2015 citado por Izarra, 2019) los docentes experimentan una fuerte sensación de vulnerabilidad, culpabilidad y explotación. Una forma de contribuir a la disminución de ese sentir es ayudándolos en su formación a través de la constante capacitación. Esto les ayuda a sentirse más confiados, a su autoestima y la armonía profesional. Dado que los docentes deben ser personas ejemplares, su formación debe incluir aspectos que le ayuden a sensibilizarse ante los valores y también aspectos de aptitud vocacional. Las circunstancias personales también influyen en el quehacer del docente por lo que Víctor Díaz asevera que "los docentes somos una circunstancia que se forma a partir de una persona. Si la formación personal es fuerte, sólida. Así lo será el docente. Por eso es necesario preguntarnos ¿Cuáles son los valores y convicciones que orientan mi actuación?" (2006, p. 90).

Los principios y normas éticas que rigen al docente de educación física y deporte. Anteriormente se regía por el Código de la Asociación Europea de Educación Física (EUPEA), creado en 1991. Sin embargo, en noviembre de 2019 se creó un código deontológico de la profesión de la Educación Física y Deportiva en España, avalado por el Consejo General de la Educación Física y Deportiva. En el capítulo segundo, artículo 04, inciso 1, de principios generales del ejercicio profesional, menciona que el educador físico deportivo se rige por principios comunes: "respetar a las personas, a los derechos humanos, al sentido de responsabilidad, a la honestidad, a la sinceridad para con las personas consumidoras y/o usuarias, alumnado y/o deportistas, a la prudencia en la aplicación de instrumentos y técnicas, a la competencia profesional y solidez de la fundamentación objetiva y científica de sus intervenciones profesionales" (CDPEF, p. 6).

También el código hace hincapié en la responsabilidad inconscientemente (para algunos) adquirida: "El/la Educador/a Físico Deportivo/a en el ámbito de la docencia universitaria deberá aprovechar cualquier circunstancia en el transcurso de la docencia para inculcar al alumnado los valores éticos y el conocimiento de este Código. Debe ser consciente del valor formativo de su ejemplaridad y de que todo acto tiene un componente ético. (CDPEF, p. 20).

Si bien es cierto que es en el seno familiar donde el individuo adquiere valores, y son los padres quienes son responsables directos de la formación de valores, también es cierto que la escuela es la segunda responsable de la promoción de los valores ya adquiridos y de formar nuevos los cuales no son formados en casa, dada las diferencias sociales

y culturales (Ibarra, 2007). La actividad física y deporte no solo debe promover el bienestar físico, sino que también deben tener como objetivo la adquisición de un aprendizaje actitudinal el cual logre la formación moral del alumno.

El docente de la educación física en el ámbito del deporte educativo y el entrenador en el ámbito del deporte recreativo son los principales responsables en fomentar los valores éticos. Dada la social responsabilidad que adquiere el docente/entrenador, es importante que la escuela tome en cuenta la formación no solo profesional de éste. Hay tres niveles de preparación: técnico, práctico y metodológico. Puede que el docente de la educación física se sitúe en los tres niveles o solo en uno. Actualmente hay docentes es que solo tienen la preparación técnica, sin embargo esto no es suficiente para poder desempeñar su función, ya que se debe contar con el conocimiento sobre metodologías de enseñanza-aprendizaje. Además, para que se logre el desarrollo integral del estudiante, el docente funge también como tutor del grupo pues orienta, aconseja, motiva y es un ejemplo a seguir.

Es por eso que el docente debe fomentar y crear un clima de confianza y libertad de expresión a través del diálogo, crear espacios para la reflexión sobre problemas morales como los dilemas a los cuales se enfrenta el niño durante los juegos, y debe proporcionarle respuestas socialmente aceptadas y reforzadas por los compañeros.

Weingber (2010), clasifica los dilemas en tres categorías generales: La primera es sobre la equidad de las acciones de los adultos. Ésta se da por ejemplo, cuando las decisiones de los árbitros son injustas o cuando hay favoritismo por parte de los entrenadores. La segunda es sobre las

conductas negativas que se dan durante los partidos, por ejemplo, cuando se generan las faltas pero de manera intencional o cuando hay intimidación verbal por parte del contrincante. Y la tercera es sobre las conductas negativas de los miembros del mismo equipo, por ejemplo, cuando hay deshonestidad o egoísmo por parte de los compañeros.

Gracias a la clasificación de Weingber es posible darse cuenta de que los dilemas éticos a los que se enfrentan los estudiantes no solo se presentan durante los partidos deportivos o las actividades físicas, también antes, durante y después de ellos. El docente debe fomentar la moralidad de grupo, no permitir comportamientos inadecuados de tal manera que el niño se sienta seguro y apoyado al enfrentarse a los conflictos que se presenten. Día a día los valores se practican dependiendo de diferentes factores circunstanciales: el lugar donde se está, la actividad que se realiza, la compañía que se tiene, el deseo o intención que se tenga en ese momento, etc.

Marco metodológico y descripción de datos

La presente investigación se trabajó con el enfoque metodológico de la Investigación-Acción (IA), pues éste tiene como principal objetivo generar un cambio en el entorno educativo, mejorando el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de diferentes etapas como los son la observación, el diagnóstico, la planificación, la acción, y la reflexión de manera cíclica.

Antonio Latorre define la IA 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” (2003, p. 24). En el libro La investigación-acción, conocer y cambiar la práctica educativa

hace un extenso análisis de éste método contemplando a cuatro autores y sus respectivos modelos: Kurt Lewin (1946), Stephen Kemmis (1989), John Elliott (1993) y Whítehead (1991).

Para Elliott (citado por Latorre, 2003), la IA se centra en el descubrimiento y resolución de los problemas del profesorado, supone una reflexión simultanea sobre los medios y fines, es una práctica reflexiva pues consiste en que el docente evalúe las cualidades de su propio yo, integra la teoría a la práctica y supone el diálogo con otros profesionales. El modelo de Elliott (1993) remodela el espiral lewiniano y crea su propia espiral de acción que tiene las siguientes fases: 1. Identificación de una idea general. 2. Exploración o planteamiento de las hipótesis de acción. 3. Construcción del plan de acción.

Para la obtención de datos, se realizó un acercamiento inicial para conocer las nociones de los jóvenes acerca de la ética mediante la observación áulica de 5 grupos de 7º. semestre tomando la asignatura de Ética, Sociedad y Profesión. Se realizaron diferentes actividades de aprendizaje, entre ellas una evaluación diagnóstica el primer día de clases en agosto de 2019. En esta actividad se solicita a los estudiantes definir con sus propias palabras conceptos pero sin consultar en ese momento fuentes, pues se pretende que el mismo estudiante se dé cuenta si conoce y/o domina conceptos como ética, moral, conducta moral, valores y filosofía. Después de realizar la actividad se prosiguió a compartir la información en pequeños grupos, para así comparar las definiciones propias y fue ahí en donde quedó en evidencia que los estudiantes no sabían como definir los conceptos y algunos ni siquiera tenían una idea de explicarlos. En esa misma actividad, pero en el ítem que pregunta si el

estudiante cree que los conceptos ética y moral significan lo mismo y, de ser diferentes, mencionar cuál es la diferencia, las respuestas de la mayoría de los estudiantes fue que los conceptos significaban casi lo mismo, aunque no pudieron explicar que es en sí lo que los diferencia. Posteriormente, en otras actividades que se realizaron para la unidad 1, entre ellas un glosario en equipos y la exposición de un cuadro comparativo en parejas, poco a poco los chicos fueron comprendiendo los conceptos.

Cuando se inició la unidad 3 en la cual se trabajó en un foro de discusión sobre dilemas éticos que se enfrentan en la realización de actividades físicas y deportivas, fue evidente que los estudiantes no estaban familiarizados con el tema de dilemas, no sabían distinguir ese tipo de situaciones. Por lo tanto, a través de la observación de estas actividades fue como se pudo constatar que los estudiantes: a) no tienen claro los conceptos: ética, moral y valores b) desconocen algunos valores c) carecen de algunos valores d) no saben cómo fomentar algunos valores a través de actividades deportivas en las prácticas académicas a alumnos de primaria d) se les dificulta identificar situaciones donde se presentan dilemas éticos.

Para la realizar el diagnóstico definitivo de la IA, se diseñó un cuestionario dirigido a los estudiantes de la licenciatura en ciencias del ejercicio, el cual está compuesto por tres bloques de preguntas que expresan actitudes, valores que muestran durante la práctica de algún deporte, y actitudes hacia la asignatura de ética que cursan, siendo este último bloque de mayor interés para la presente investigación. Se utilizó la escala de respuesta tipo likert contempla 5 opciones de respuesta, en total

la encuesta contiene 31 ítems. En los bloques en mi vida cotidiana y mientras practico un deporte, se utilizaron las opciones de respuesta: muy importante (5), bastante importante (4), algo importante (3), poco importante (2), y nada importante (1). Para el tercer bloque sobre la asignatura que curso, las opciones de respuesta fueron: totalmente de acuerdo (5), de acuerdo (4), ni de acuerdo ni en desacuerdo (3), en desacuerdo (2), y totalmente en desacuerdo (1).

Al final de cada bloque se presenta un listado de valores. Los bloques 2 y 3 presentan el mismo listado pues son valores relacionados con la práctica de deportes o con el cursar clases, el listado del bloque 1 se enfoca a valores practicados en situaciones cotidianas. Para crear los listados se seleccionaron un total de 37 valores tomados de diferentes estudios relacionados con la transmisión de valores en la educación física y deportes (Berengüí y Garcés, 2007; Lee, Whitehead y Balchin, 2000; Ruiz et al. 2017):

Cuadro 2

Tabla de valores

Cooperación	Autocontrol	Triunfo	Integridad	Competición
Disciplina	Compañerismo	Equidad	Ambición	Justicia
Respeto por las reglas	Espíritu de equipo	Respeto por los demás	Reconocimiento social	Respeto por uno mismo
Logro	Armonía interna	Individualismo	Placer	Tolerancia
Lealtad	Compromiso	Igualdad	Libertad	Honradez
Obediencia	Responsabilidad	Juego limpio	Esfuerzo	Independencia
Imparcialidad	Amistad	Solidaridad	Liderazgo	Valentía
Autosuperación	Deportividad			

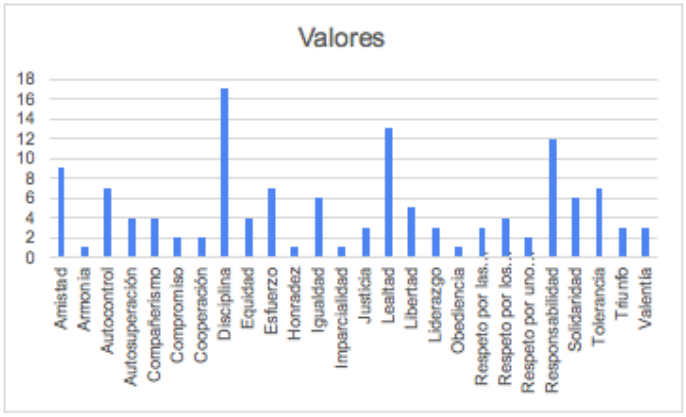
Elaboración propia. Fuente: Berengüí y Garcés, 2007; Lee, Whitehead y Balchin, 2000; Ruiz et al. 2017.

Análisis de resultados

Para este diagnóstico se utilizó como técnica de recolección de datos la encuesta nombrada “Encuesta sobre valores de estudiantes de la FOD”, creada para esta investigación, que se aplicó a través de Google forms. La muestra definitiva está compuesta por 26 alumnos de la Licenciatura de Ciencias del Ejercicio de la modalidad presencial de 2º, 7º y 8º semestre de la Facultad de Organización Deportiva, campus Ciudad Universitaria. Se compone de 16 hombres y 10 mujeres, la edad media es de 20 años y las edades comprendidas son de entre 20 a 40 años.

En el gráfico 1 se aprecian los valores que destacan los estudiantes, los que según su opinión consideraban que son los más importantes en su vida cotidiana. Este ítem se encuentra en el bloque 1 En mi vida cotidiana en el que se solicita seleccionar “5 valores que consideras más importante en tu vida cotidiana”. El valor de la disciplina obtuvo 17 puntos, lealtad 13 puntos, responsabilidad 12 puntos, amistad 9 puntos y autocontrol, esfuerzo y tolerancia obtuvieron 7 puntos.

Gráfico 1

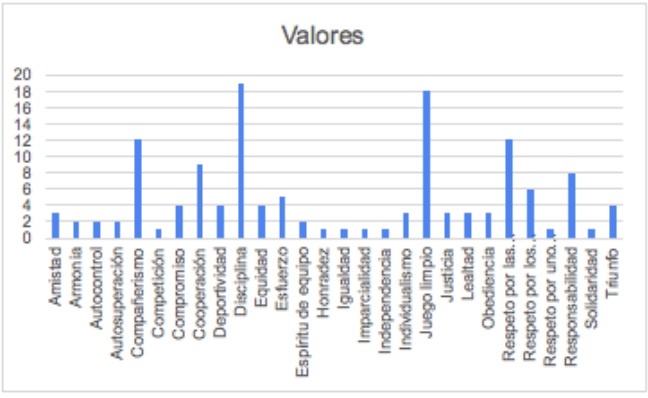


A continuación, se menciona el dato que aparece en los siguientes ocho ítems en la opción muy importante:

- "Respetar las reglas y normas en la escuela, para mí es…", 53.8%
- "ser honesto, aunque haya consecuencias negativas, para mi es…", 34.6%
- "cumplir con mis objetivos, sin quebrantar mis principios, para mi es", 46.2%
- "ser líder, para mi es…", 19.2%
- "ganar un partido o competición, para mí es…", 46.2%
- "lograr objetivos personales cuando soy parte de un equipo, para mí es…", 46.2%
- "no hacer trampa durante un partido o competición, para mí es…", 65.4%

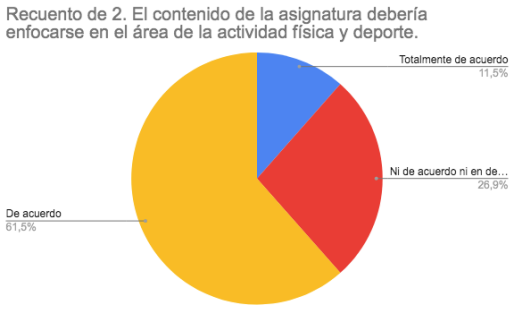
El último ítem del bloque 2 dice "selecciona 5 valores que consideras que el deporte debe promover" y los resultaron fueron: El valor de la disciplina obtuvo 19 puntos, juego limpio 18 puntos, compañerismo y respeto por las reglas 12 puntos, cooperación 9 puntos y responsabilidad 8 puntos.

Gráfico 2



En el bloque 3 titulado Con respecto a la asignatura que estoy cursando los resultados fueron los siguientes: Para el ítem que expresa “el contenido de la asignatura debería enfocarse en el área de la actividad física y deporte” el 61.5% está de acuerdo con la afirmación, 11.5% esta totalmente de acuerdo, y un 26.9% está en postura ni de acuerdo ni en desacuerdo.

Gráfico 3

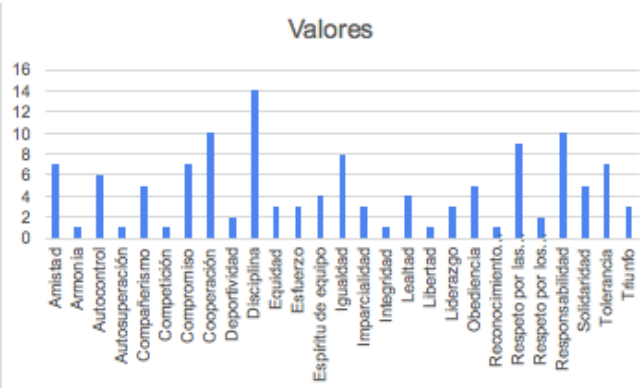


Para los siguientes tres ítems se muestran los porcentajes obtenidos de la opción totalmente de acuerdo:

- “lograr “considero que la asignatura debería ser optativa y no obligatoria, y así, únicamente quien la seleccione la curse”, 30.8%
- “la asignatura debería enseñarme a manejar mis grupos de prácticas académicas”, 34.6%
- “se debería usar un manual formativo sobre valores en el deporte que me enseñe técnicas o herramientas para ponerlas en práctica con los alumnos de las prácticas académicas”, 42.3%

Para finalizar la encuesta se pidió seleccionar valores de nuevo, el ítem dice “selecciona 5 valores que consideras que un maestro de educación física promover en sus clases”. El valor más seleccionado fue disciplina con 14 puntos, cooperación y responsabilidad con 10 puntos, respeto por las reglas con 9 puntos, igualdad con 8 puntos, y finalmente con 7 puntos los valores de la amistad, compromiso y tolerancia.

Gráfico 4



Discusiones y descripción de los resultados

El propósito de la aplicación de la encuesta es para establecer la tendencia de los estudiantes en cuanto al fomento de los valores en una asignatura universitaria, los valores a los que les dan mayor importancia en su actuar diario, y lo valores que practican mientras realizan una actividad física. Algunos ítems tienen preguntas que pudieran parecer similares por lo que se esperaría que las respuestas fueran también similares. De los 31 ítems de la encuesta aplicada a los estudiantes de diferentes semestres se explicará solamente aquellos que hasta ahora son más significativos para la presente investigación.

En el bloque En mi vida cotidiana en el que se solicita seleccionar 5 valores que consideran más importantes los estudiantes en su vida cotidiana, de los seleccionados únicamente respeto y tolerancia son de los valores que las instituciones con programas educativos en el área de la actividad física y deporte esperan del perfil de ingreso. Sien embargo, de los valores como disciplina, amistad y autocontrol que fueron otros seleccionados por los encuestados, solamente el valor de la disciplina es uno de los que se fomenta en los programas educativos.

La honestidad es el valor que para el 86.4% de los encuestados es importante y que va de la mano con el respeto por las reglas, sin embargo, esto depende del lugar donde se tengan que respetar, ya que, de acuerdo a los resultados arrojados, los encuestados dan más importancia a respetar las reglas en el trabajo que en la escuela. Si se hace una triangulación del respeto por las reglas y la disciplina se muestra que los encuestados sí dan prioridad a estos valores tanto en su vida cotidiana como durante la práctica de una actividad física y deporte.

La importancia de ser líder es otro resultado que arrojó la encuesta, pues el 79.2% respondió entre que es muy importante e importante. De acuerdo a la información de la presente investigación, en el apartado de marco teórico se explicó que los entrenadores fomentan el liderazgo pero de manera inadecuada, por lo que en un siguiente instrumento se intentará verificar qué tipo de liderazgo tienen los encuestados, si es positivo o negativo. Se hizo una comparación de hombres con mujeres y el resultado obtenido fue que los hombres son quienes más buscan el obtener el triunfo en una competencia o partido que las mujeres, respaldando así la teoría de Gutiérrez (1995).

Dos ítems que parecen estar entrelazados son los que hablan del valor de la honestidad y el no hacer trampa durante un partido o competencia. Los encuestados esta en muy de acuerdo y de acuerdo en no hacer trampa, así que si se visualizan de nuevo los porcentajes de los ítems casi idénticos, 86.4% dice ser honesto y el 84.6% dice no hacer trampa. Para cerrar el bloque 2, con respecto a los valores que dicen los encuestados que el deporte debe fomentar, es visible por los resultados que estos valores son practicados por ellos pues la disciplina, el juego limpio y el respeto por las reglas son tres de los valores seleccionados y que en otros ítems obtuvieron porcentajes altos. Por lo tanto se constata que hay que trabajar en el fomento de los valores que las instituciones promueven en sus programas académicos.

En el bloque final de la encuesta las preguntas están enfocadas a la asignatura y los resultados obtenidos ayudan a respaldar el objetivo del presente trabajo de investigación-acción. El 73% de los encuestados afirman que la asignatura debería estar enfocada en la actividad física y deporte, y el 80.8% que es necesario usar un manual de actividades formativas en valores que les proporcione las herramientas para poder aplicarlas en las clases con los grupos de prácticas académicas.

Conclusiones

La encuesta ayudó a tener una aproximación sobre la perspectiva que tienen los estudiantes, y debido a los resultados han surgido nuevas interrogantes por lo cual es necesario implementar un último instrumento que nos ayude a obtener información más detallada. Ahora se procederá a revisar cuáles son los estilos de aprendizaje de los estudiantes en actividad física y deporte, pues esta fue una nueva interrogante que surgió.

De esta manera se sigue el procedimiento de la investigación-acción, tal como lo dicta el ciclo de acuerdo a Kemmis (1989): planificar, actuar, observar y reflexionar para hacer ajustes de ser necesario y comenzar de nuevo. Por ejemplo, con respecto al ítem que afirma que la asignatura debería estar enfocada en la actividad física y deporte, los estudiantes no realizaron comentarios que tal vez indiquen si creen que es más provechoso no cursar una asignatura de ética o bien cursar una asignatura como ética deportiva. De hecho, ningún estudiante expresó sugerencias o comentarios en la sección llamada comentarios.

La contingencia sanitaria en la que la humanidad se encuentra debido al SARS-Covid 19 ha hecho que los estudiantes tomen las asignaturas de manera virtual. Esto limitó de alguna manera la aplicación de los instrumentos a un grupo reducido de estudiantes, cuando se tenía la perspectiva de aplicarse a un grupo numeroso. También abarcó únicamente a estudiantes de 3 de los 9 semestres que cursan la licenciatura. A pesar de haber tenido estas limitantes, se percibe que la muestra es aceptable. El siguiente paso de la investigación será realizar el diseño de las estrategias de aprendizaje.

Referencias

Beregüí, R., y Garcés de los Fayos Ruiz, E. (2007). Valores en el deporte escolar: estudio con profesores de educación física. *Cuadernos de psicología del deporte*, 7(2),89-104. Recuperado a partir de https://revistas.um.es/cpd/article /view/54621

Bringas, M., González, M. y Solís, S. (2015). *Hijos con carácter*. D.F., México: Editores Mexicanos Unidos, S.A. p. 82-90

Chávez, G., Bustos, A., Infante, J. y Benavides, B. (2009). *Ética, sociedad y profesión.* (8a ed.). Nuevo León, México: Grupo editorial Patria, S.A. de C.V. p. 9-34

Código de ética de la FOD (s.f.) Recuperado de http://www.fod.uanl.mx/la-facultad/ conocenos/codigo-de-etica/

Código Deontológico de la profesión de la Educación Física y Deportiva (CDPEF) Cap. 1. Art.02. 30 de noviembre de 2019 (España).

Díaz, V. (2006), "Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico", *Laurus. Revista de Educación,* núm. 12, p. 90.

Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, 12(Ext),88-103. [fecha de Consulta 20 de Mayo de 2020]. ISSN: 1315-883X. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=761/76109906

Dosil, J. (2008). *Psicología de la actividad física y del deporte*. (2a ed.) Madrid, España: McGraw-Hill. p. 290-304

Gutiérrez, M. (1995). *Valores sociales y deporte.* Madrid: Gymnos

Ibarra, G. (2007). *Ética y valores profesionales. Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios,* (49),43-50. [fecha de Consulta 20 de Mayo de 2020]. ISSN: 0188-168X. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=340/ 34004907

Izarra, D. (2019). Entre la desmoralización y el bienestar: obstáculos para la formación de un docente con valores profesionales. En A. Hirsch y J.Pérez-Castro (Ed), *Ética profesional y responsabilidad social*

universitaria: experiencias institucionales. (pp. 61-68). México: iiSUE educación

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica activa.* 1ª. Barcelona: Editorial Graó. P. 23-38

Weinberg, R. y Gould, D. (2010). *Fundamentos de psicología del deporte y del ejercicio físico.* (4a ed.). Madrid, España: Editorial Médica Panamericana. p. 552-556

6

ESTIMULACIÓN Y GESTIÓN DEL PROCESO CREATIVO EN LA FORMACIÓN ACADÉMICA DEL DISEÑADOR GRÁFICO, HACIA UNA PROPUESTA EDUCATIVA

Rosa Elizabeth Cisneros Ríos
María Eugenia Flores Treviño
Karina Gabriela Ramírez Paredes

Universidad Autónoma de Nuevo León

Resumen

En el presente escrito se describe un proyecto de tesis doctoral[1] en el que se busca conocer los patrones que permiten incidir en el proceso creativo

[1] Tesis doctoral titulada: "Patrones del proceso creativo en el perfil profesional del diseñador gráfico, hacia un diagnóstico con soluciones", en el doctorado en Filosofía con

para la formación profesional del diseñador gráfico; el proyecto de investigación en construcción intenta establecer, por medio de un diagnóstico, la relación dinámica que existe entre el proceso de creación y el diseñador gráfico a través de su formación, (auto)concepción y práctica profesional, para crear una propuesta educativa que permita estimular y gestionar el proceso de creación, con el propósito de fortalecer la perspectiva y consideración que se tiene del proceso creativo, y al mismo tiempo, aprovechar esos resultados para aportar hacia la mejora del perfil profesional del diseñador gráfico impulsando su capacidad creativa e innovadora desde su formación académica. El alcance y la relevancia del estudio a partir de los hallazgos y resultados, busca generar un impacto favorable al atender la incertidumbre que vive el diseñador gráfico al llevar a cabo su proceso creativo, gracias a los patrones identificados en este estudio y en el escenario contemporáneo, que permitirán brindar una propuesta educativa que mejore la práctica profesional de la disciplina del diseño gráfico, además del abordaje científico en esta área.

Palabras clave: Diseñador gráfico, Formación académica, Proceso creativo, Propuesta educativa

Abstract

This paper describes a doctoral thesis project that seeks to understand the patterns that allow influencing the creative process for the professional training of the graphic designer; the research project under construction attempts to establish, by means of a diagnosis, the dynamic relationship that exists between the creative process and the graphic designer through

---

acentuación en Estudios de la Cultura en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León, México.

his training, (self-)conception and professional practice, in order to create an educational proposal to stimulate and manage the creative process, with the purpose of strengthening the perspective and consideration of the creative process, and at the same time, to take advantage of these results to contribute to the improvement of the professional profile of the graphic designer by promoting his creative and innovative capacity from his academic training. The scope and relevance of the study from the findings and results, seeks to generate a favorable impact by addressing the uncertainty that the graphic designer lives when carrying out his creative process, thanks to the patterns identified in this study and in the contemporary scenario, which will provide an educational proposal to improve the professional practice of the discipline of graphic design, in addition to the scientific approach in this area.

Keywords: Graphic designer, Professional education, Creative process, Educational proposal

Patrones del Proceso Creativo en el Perfil Profesional del Diseñador Gráfico: Contexto

El proceso creativo es un elemento inherente y esencial que fomenta la capacidad creativa e innovadora del diseñador gráfico, ya que le permite orientar su inspiración, generar y evaluar sus ideas, para desarrollarlas a partir de sus habilidades y así desempeñarse profesionalmente con mayor fluidez en su día a día.

"Patrones del proceso creativo en el perfil profesional del diseñador gráfico, hacia un diagnóstico con soluciones", es un estudio de investigación en construcción que nace al identificar una problemática

dentro de las observaciones de un proyecto de investigación[2] previo, en el cual se busca conocer cómo los diseñadores gráficos emplean las técnicas, métodos y metodologías para estimular su capacidad creativa, dicho proyecto permitió observar que el mismo diseñador gráfico se (auto)sabotea cuando va a atender una necesidad profesional y no considera su proceso creativo, abandonándolo, para enfocarse en dar una solución rápida que cumpla con las necesidades del proyecto a desarrollar.

Además, Carreño (2019) comenta que el proceso de diseño es un proceso de toma de decisiones, en donde interviene: el conocimiento, la experiencia y la creatividad del diseñador gráfico, por lo que considera que la incertidumbre es inseparable del proceso de diseño.

Por lo tanto, el presente estudio de investigación busca abordar el proceso de creación en la trayectoria del diseñador gráfico (es decir en la formación académica, (auto)concepción y práctica profesional) para conocer los patrones que existen y brindar una solución a la problemática identificada, la cual se resume en dos preguntas (principales) de investigación:

1. ¿Cuál es la relación entre el proceso creativo y el diseñador gráfico a partir de su formación académica, (auto)concepción y práctica profesional?

2. ¿Cómo se puede mejorar la capacidad creativa e innovadora del diseñador gráfico?

[2] Tesis de maestría titulada: “Valoración de los estimulantes creativos cognitivos para mejorar el desempeño laboral en el diseñador gráfico” por Cisneros, en la Facultad de Arquitectura de la Universidad Autónoma de Nuevo León, México, 2020.

Con el propósito de resolver las preguntas previamente planteadas, brindar una solución y realizar una aportación tanto al abordaje científico como a la enseñanza de la disciplina del diseño gráfico y su comunidad, el presente estudio ha establecido dos objetivos generales de investigación:

1. Establecer la relación dinámica entre el proceso creativo y el perfil profesional del diseñador gráfico a partir de su formación académica, (auto)concepción y práctica profesional para conocer patrones que impiden o fomentan el desarrollo creativo.

2. Idear una propuesta educativa con los resultados obtenidos a partir de las etapas de formación académica, (auto)concepción y práctica profesional del diseñador gráfico para fortalecer, por medio de su implementación, la perspectiva del proceso creativo y mejorar su capacidad creativa e innovadora.

El presente tema de investigación es trascendente debido a que el alcance que puede tener va a beneficiar a todos los actores e instancias involucradas en el proceso: tanto al diseñador gráfico, como a la enseñanza de la disciplina, a la sociedad y su entorno.

Se realizará una aportación en la formación académica del diseño gráfico, por medio de una propuesta educativa que busca fortalecer la consideración y perspectiva que el diseñador gráfico tiene del proceso creativo y se busca que, al implementarse se pueda abordar el proceso de creación de una forma segura, consciente y fácil, para mejorar el perfil profesional. Esa innovación abrirá la posibilidad para que la trayectoria

profesional del diseñador gráfico se vea reconocida con diversos incentivos como: menciones, premiaciones, oportunidades de ascenso laboral, así como enriquecer el diálogo e interacción de la comunidad gráfica-creativa.

Al actualizar el contenido académico en la enseñanza de la disciplina, se pretende formar egresados con una mejor visión y gestión de su propio proceso de creación, el cual también puede obsequiar una mayor productividad, crear propuestas gráficas e innovadoras de comunicación visual y, además, mejorar el panorama general en donde el diseñador gráfico se inserta para brindar sus servicios a la sociedad, como consecuencia podrá mejorar su entorno y calidad de vida.

Por ello, es pertinente y relevante incluir “una dosis adecuada de estímulo al desarrollo creativo para fomentar en los estudiantes la premisa de que todo está sujeto a cambio y hay un mundo de posibilidades de mejorar las condiciones existentes” (Montemayor, 2012, p. 26).

Al mismo tiempo, se intenta que el abordaje científico de los hallazgos y resultados obtenidos en la investigación puedan enriquecer esta área poco explorada por el método científico, igualmente que sea considerada de manera formal y para contribuir a la comunidad de diseñadores-investigadores.

A continuación, en concepto de marco teórico se comparten las categorías de análisis (creatividad y proceso creativo, diseño y diseñador gráfico, formación y práctica profesional del diseño gráfico) que se han localizado hasta el momento, las cuales representan la estructura del proyecto y son elementos teóricos-operativos que servirán de apoyo para describir el fenómeno que se esta estudiando (Rivas, 2015).

Creatividad y Proceso Creativo

La creatividad es considerada una habilidad del ser humano y se vincula a su propia naturaleza, ha sido definida y redefinida en incontables ocasiones debido al interés por profundizar y desarrollar trabajos que aporten a este concepto.

El origen del proceso creativo también se relaciona con la naturaleza o habilidad del ser ya que el proceso de creación nace a partir del concepto: “poiesis”, el cual es considerado como “toda causa que haga pasar cualquier cosa del no-ser al ser” (Platón, 1988 p.252) y a partir de esa postura Aristóteles (1995) estableció una relación entre el principio de la entrada a la presencia de las cosas y las formas en las que se producen las cosas, es decir, lo que ha sido creado por la naturaleza tiene su principio en si mismo y lo que ha sido creado a paritir de la actividad productiva del ser humano, se encuentra fuera de este principio.

Sin embargo, en las definiciones del proceso creativo desde posturas teóricas del área de diseño hay tanto diferencias como similitudes, por ejemplo, Davis y Scott (1975), distinguen el proceso creativo como una manera de concebir la creatividad.

Por otro lado, Rodríguez (2006), propone establecer un instructivo o manual que se encuentre listo para que todos lo puedan utilizar, ya que para el, cada persona tiene su propio camino y sigue su propio ritmo.

Mientras que en una propuesta más actual, Teresa Marín (2016), considera el proceso creativo como un sistema cognitivo autoorganizado y dinámico que al mismo tiempo constituye una de las principales facetas de la naturaleza múltiple de la creatividad y se activa ante la aparición de un

problema, buscando una solución por medio de un plan de acción; también plantea que es un conjunto de acciones, en donde, a partir de asociaciones de cosas ya existentes se permite modificar lo conocido o generar nuevas ideas.

Marín (2016) afirma que cuando estas acciones se llevan a cabo y aparece nueva información, las estructuras ya existentes deben permitir que se genere un nuevo orden entre los elementos; por ello, también indica que se puede entender por "creatividad como la capacidad de generar nuevos ordenes o asociaciones entre los elementos" (Marín, 2016, p.35).

Es por ello que, para fines de la investigación, se define el proceso creativo como una herramienta de apoyo para la generación, estructuración y evaluación de ideas, que se emplea de modo que, en ocasiones, por el ritmo de trabajo, es imperceptible para el diseñador gráfico saber que lo está llevando a cabo y aunque sugiere un orden, tiene la cualidad de ser flexible y adaptarse a la necesidad que va a atender, enriquece y permite obtener mejores resultados además de optimizar recursos, mejorar la calidad, prestar atención y reducir riesgos.

Diseño y Diseñador Gráfico

Después de crear una definición del proceso creativo para aplicarse en el presente proyecto de investigación, a continuación, se presenta el diseño gráfico con la finalidad de definir a su agente profesional, diseñador gráfico.

El diseño es una disciplina muy amplia, es por ello que, al buscar definirla, es posible encontrar interpretaciones relacionadas con la estructura gráfica-visual, la moda, el interiorismo, la industria y el

urbanismo y a pesar de sus especialidades, todas las posibilidades tienen el fin de proyectar, producir y comunicar por medio de la armonía entre los elementos.

De acuerdo con la postura de Campi (2020), pese a la gran variedad que existe en la tipología de profesionales y el amplio ámbito de aplicación del diseño, se suelen organizar las subdivisiones del diseño en cuatro grupos: diseño del espacio, diseño industrial o de producto, diseño gráfico y la comunicación visual y el diseño textil y de moda.

Además, menciona que el diseño “está generando su propia cultura y que ninguna práctica profesional puede prosperar si no desarrolla su propio marco teórico” el cual implica un análisis, reflexión crítica y conocimiento de la historia (Campi, 2020, p. 37). A continuación, nos enfocaremos en el diseño gráfico.

Para definir el diseño gráfico partiremos desde el año 1985 con los diseñadores gráficos Walton, Gillies y Heppell, quienes lo consideraron como una transformación de ideas y conceptos que cuenta con un orden y estructura visual, diez años más tarde, el diseñador y teórico Wucius Wong (1995), lo establece como un proceso de creación visual que tiene un propósito y logra diferenciarse de la pintura y escritura ya que satisface exigencias prácticas, transporta un mensaje prefijado y da la mejor expresión visual de la esencia de algo.

Un par de años después, en México, la diseñadora gráfica Luz del Carmen Vilchis (1999) establece el diseño gráfico como una disciplina social y socializante que tiene como principal característica la interdisciplinariedad, en otras palabras, que tiene una relación permanente

y dinámica con otros ámbitos cognoscitivos ya que el diseñador al ejercer profesionalmente debe contar con una visión global donde involucra proyección, planificación, además de tener conocimiento en áreas como la comunicación, tecnología, sociología y economía, entre otras.

Por el contrario, el diseñador gráfico Newark (2002), desde una perceptiva artística, considera el diseño gráfico como la más universal de todas las artes ya que a nuestro entorno vital le aporta significados, trasfondo y entre sus principales funciones se encuentra clasificar y diferenciar.

Por lo tanto, para la presente investigación, se propone abordar el diseño gráfico como una profesión o disciplina establecida dentro del campo de las humanidades, caracterizada principalmente por la interdisciplinariedad y al mismo tiempo es considerada un quehacer que permite por medio de un proceso transformar las ideas y conceptos, satisfacer, expresar un mensaje, plasmar ideas y solucionar problemáticas o situaciones de la sociedad por medio de la creación de propuestas visuales con significado.

Las definiciones anteriores dan pie a construir el concepto de diseñador gráfico, Jorge Frascara (2004) menciona que el diseñador gráfico es identificador, solucionador de problemas y activo coordinador de equipos, además resalta que en la mayoría de las ocasiones los diseñadores son multidisciplinarios y se dedican a mejorar el bienestar de las personas, resolviendo cada situación con responsabilidad la cual se segmenta en: profesional, al crear mensajes que puedan ser detectables, atractivos, discriminables y convincentes para el cliente y el público. Al mismo tiempo de incluir la responsabilidad ética, cuando el diseñador

gráfico incorpora los valores humanos en el mensaje, responsabilidad social, al producir mensajes que contribuyan positivamente a la sociedad y por último la responsabilidad cultural, mediante la creación de objetos visuales que ayuden al desarrollo cultural.

Rodolfo Fuentes (2005), en su libro “La práctica del diseño gráfico”, considera al diseñador gráfico como un ser curioso y altamente sensible, que tiene la capacidad para encontrar nuevas maneras de comunicar un concepto, una idea o una propuesta de manera sencilla.

Mientras que para Ramírez (2018) el diseñador gráfico es “el responsable de llevar a cabo la comunicación por medio de elementos visuales, y que además posee la agilidad mental para traducir elementos lingüísticos a elementos gráficos con un sentido estético tanto local como global” (p.13).

En la presente investigación se considera al diseñador gráfico como un individuo participativo, reflexivo y creativo que busca una capacitación especializada para desempeñarse en el ámbito del diseño gráfico y que le permita resolver cada situación con responsabilidad por medio de materiales, formas y códigos en continua transformación, además, busca dar sentido y transmitir adecuadamente mensajes a la sociedad.

Formación Académica y Práctica Profesional del Diseño Gráfico

Una vez explicado los principales tópicos que integran el proyecto de investigación, se presenta el escenario contemporáneo (considerando su entorno académico y profesional) en el que se encuentra el diseño gráfico.

La formación en diseño gráfico empezó a partir de la apertura de la escuela de arquitectura, diseño, artesanía y arte Bauhaus, fundada en 1919, ya que fue la primera academia en establecer un sistema modular de aprendizaje en torno al diseño (Treviño, 2012), y la escuela de Ulm creada en el año 1953 en Alemania, la cual logró asumir el legado conceptual de la escuela Bauhaus y fue pionera en integrar industria y diseño (Pérez, 2019). En México, el diseño gráfico se asentó en el año 1968 cuando el Consejo Universitario de la Universidad Iberoamericana (UIA) aprobó el plan semestral.

De acuerdo con Frascara (2004), el diseñador gráfico logra sobre salir profesionalmente cuando tiene una adecuada capacitación que le brinde los componentes educativos requeridos para formar el perfil ideal, pero para lograr destacar, es importante que el diseñador gráfico manifieste una actitud pensante y reflexiva, ya que esta conducta será la que establezca una gran diferencia respecto a solo tener la habilidad técnica.

En cambio, Fuentes (2005) considera que la educación del diseñador inicia desde el momento en el cual, el individuo se va inclinando hacia la disciplina proyectual mucho antes, sin saberlo. Al mismo tiempo que indica que enseñar y aprender diseño es un acto serio, debido a que se requiere invertir tiempo para la formación, reflexión y práctica.

Después de exponer el contexto de la formación del diseño gráfico, a continuación se comparte el panorama general en el cual el diseñador gráfico se inserta para ofrecer sus servicios a la sociedad, el campo profesional se encuentra compuesto por empresas públicas o privadas, que se dividen en estudios de diseño, agencias de publicidad, empresas

de consultoría; y al mismo tiempo el diseñador gráfico se puede desempeñar como consultor externo, freelance (independiente, en idioma español) y al mismo tiempo puede integrar equipos interdisciplinarios para desarrollar proyectos (Tadeo, 2007), dichos espacios, a partir de los años 90', se consideran dentro del término industria creativa (Department of Culture, Media and Sport, 1998) o también economía creativa, economía naranja (Márquez y Buitrago, 2013, párr. 2).

Actualmente existe una comunidad activa y sólida de diseñadores gráficos en foros y plataformas digitales (como AIGA, Encuadre, Design Council, ico-D, entre otras), en donde interactúan y reflexionan sobre sus logros o necesidades profesionales, así como para compartir sus procesos y bibliografía que se constituyen en recursos que les permiten seguir en constante aprendizaje.

Metodología Proyectada

Después de presentar el proyecto de investigación y en concepto de marco teórico se comparten (brevemente) los principales tópicos que intervienen en la estructura de esta investigación en construcción, en este apartado se aborda la delimitación del estudio y la ruta para llevar a cabo la fase experimental de la investigación.

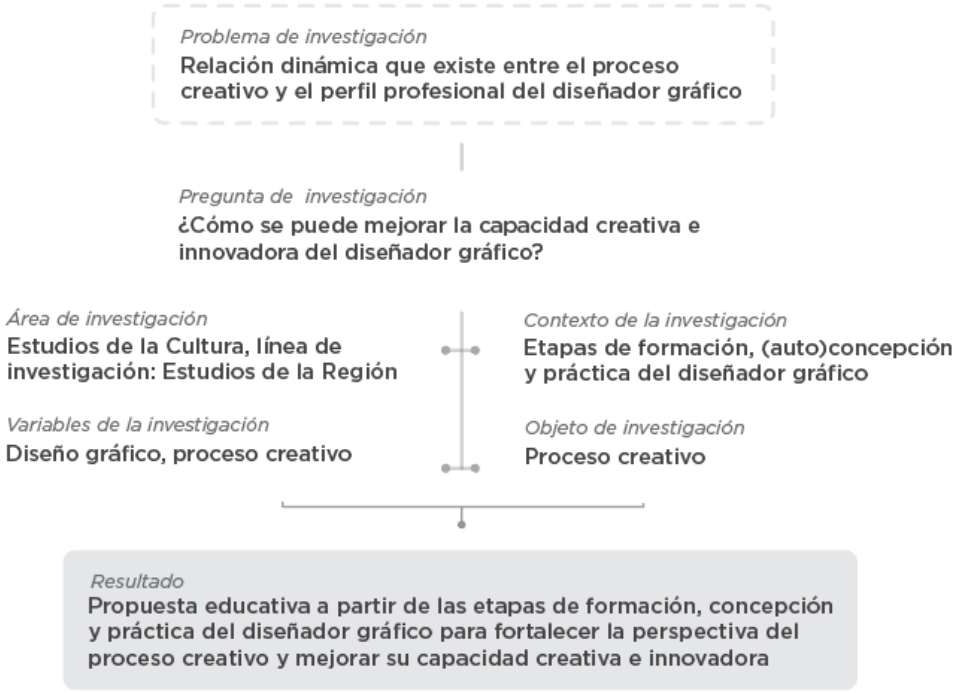
Recordemos que el presente estudio busca conocer por medio de un diagnóstico los patrones que existen y por los cuales el diseñador gráfico impide o estimula su proceso de creación, para comprender y establecer la relación dinámica que acontece entre el proceso creativo y el perfil profesional del diseñador gráfico; y también, a partir de esos resultados, crear una propuesta educativa que fortalezca, por medio de su

implementación, la gestión y estimulación del proceso creativo; con ello se pretende mejorar la capacidad creativa e innovadora del diseñador gráfico, complementar su proceso de diseño, y atender la incertidumbre que los lleva a abandonar su proceso de creación.

Es importante resaltar que el proyecto de investigación corresponde a una tesis doctoral en Filosofía con acentuación en Estudios de la Cultura, en la línea de investigación Estudios de la Cultura en la Región, en la Figura 1 se muestra una representación gráfica que resume algunos aspectos esenciales.

Figura 1

Esquema del diseño de la investigación. Elaboración Cisneros, R. (2021).



Nota: En la Figura 1, se observa en la parte superior la problemática a atender, igualmente se incluye abajo la pregunta principal a resolver; luego, a la izquierda, se incluye el área desde la cual se abordará el proceso y enfrente, el contexto en el que se encuentra el objeto de estudio para llegar a ofrecer un resultado aplicativo del proyecto de investigación, a la izquierda abajo, pueden verse las variables del estudio, y frente a ellas, a la derecha, el objeto sobre el que gira la indagación, y, al final de la figura, el resultado esperado.

Por tanto, es importante considerar la delimitación del estudio ya que permite enfocar las áreas de interés, alcances y límites espaciales, temporales, sociales y teóricos para observar la problemática desde una realidad concreta y factible.

En la **delimitación del contenido teórico** se busca indagar en el diseño gráfico, abordando su historia como disciplina, su aportación a la sociedad y la práctica profesional para conocer cómo se ha construido el perfil profesional del diseñador gráfico y comprender sus etapas de formación a analizar. El segundo concepto a estudiar es el proceso de creación, el cual se abordará desde su origen y concepción en la antigua Grecia como “poiesis”, hasta su descripción y gestión para intervenir en la práctica creativa desde la perspectiva del diseño gráfico. Asimismo, se consideran algunas alternativas del proceso creativo, los beneficios de su aplicación con otros métodos y procesos a partir de investigaciones y publicaciones diversas.

La **delimitación espacial y temporal** en la que se considera desarrollar la investigación corresponde a la región Noreste de México, específicamente en la Facultad de Artes Visuales de la Universidad

Autónoma de Nuevo León, debido a que en esta facultad se imparte la Licenciatura en Diseño Gráfico. Los períodos que se consideran son enero-junio 2022 para la aplicación de la prueba piloto y agosto-diciembre 2022 para la aplicación del instrumento.

En cuanto al período que se considera analizar teóricamente para alcanzar los objetivos que comprenden el estudio, se propone del año 2010 al 2020, con la intención de obtener bibliografía actualizada sin descartar las teorías clásicas.

En lo que respecta al **universo social** seleccionado para la aplicación del instrumento, se consideran tres muestras debido a que se busca analizar la formación, (auto)concepción y práctica del diseñador gráfico, por lo tanto, para la etapa de formación se consideran estudiantes activos en la licenciatura que se encuentren en séptimo semestre (debido a que es el último semestre confirmado por asignaturas teóricas y prácticas según el plan de estudios), para la etapa de (auto)concepción se consideran diseñadores gráficos con menos de tres años de experiencia profesional e interés en seguir aprendiendo su profesión y por último, para atender la etapa de práctica profesional, se consideran egresados con más de cinco años de experiencia profesional en diversas áreas del diseño, y que se hayan involucrado en la docencia e investigación en pro al diseño.

Para alcanzar cada uno de los objetivos generales que comprenden el proyecto de investigación se plantea un conjunto de **objetivos específicos**, los cuales al mismo tiempo facilitan la ruta metodológica para llevar a cabo la investigación.

1.1 Conocer la práctica del proceso creativo desde la (auto)concepción del diseñador gráfico para identificar los patrones que la constituyen.

1.2 Comprender la práctica del proceso creativo desde el desempeño profesional del diseñador gráfico para verificar los patrones obtenidos a partir de su (auto)concepción.

1.3 Valorar la práctica del proceso creativo desde la formación académica del diseñador gráfico para encontrar su incidencia en el perfil profesional.

2.1 Determinar a partir de los patrones obtenidos, las principales necesidades del diseñador gráfico para desarrollar la habilidad creativa.

2.2 Diseñar una propuesta que permita atender las necesidades identificadas en los patrones para complementar el proceso creativo del diseñador gráfico.

2.3 Implementar la propuesta diseñada para atender y complementar el proceso creativo del diseñador gráfico con la finalidad de comprende/comprobar el funcionamiento de la propuesta con el objeto de estudio.

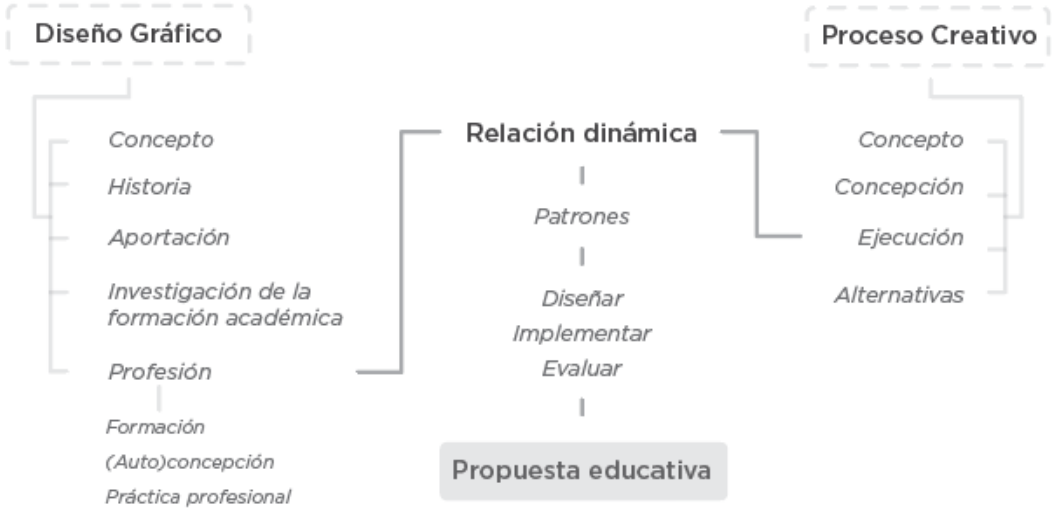
2.4 Evaluar la propuesta educativa diseñada para complementar el proceso creativo del diseñador gráfico, a partir de su implementación, para analizar su interacción y proponer mejoras.

Por lo tanto, hasta el momento se proyecta la siguiente ruta de investigación para llegar a la propuesta educativa (ver Figura 2). A partir de un análisis teórico del diseño gráfico y del proceso creativo se busca comprender la relación dinámica que existe entre los dos tópicos y así

identificar los patrones del proceso creativo en el diseñador gráfico para llegar a diseñar, implementar y evaluar una propuesta educativa que promueva la gestión y estimulación del proceso de creación para la mejora del perfil profesional del diseñador gráfico impulsando su capacidad creativa e innovadora desde su formación académica.

Figura 2

Ruta de investigación "Patrones del proceso creativo en el perfil profesional del diseñador gráfico, hacia un diagnóstico con soluciones". Elaboración Cisneros, R. (2021).



Nota: En la Figura 2 se observa en la parte superior las dos variables incluidas en la investigación, luego, a la izquierda, se incluyen los apartados a estudiar (concepto, historia, aportación, investigación de la formación académica y profesión) para comprender la variable Diseño gráfico, y en el extremo derecho, se indican los apartado a estudiar (concepto, concepción, ejecución y alternativas) para interpretar la variable

Proceso creativo; para posteriormente identificar la relación dinámica y los patrones de la ejecución del proceso creativo a partir de formación, (auto)concepción y práctica profesional del diseño gráfico y así diseñar, implementar y evaluar la propuesta educativa y ser aplicada formalmente dentro de la formación académica de la disciplina del diseño gráfico.

Conclusiones: Hacia una Propuesta Educativa

El propósito e interés del presente estudio es ofrecer una alternativa de solución a esta problemática, a partir de la investigación, crear una propuesta educativa para fortalecer la perspectiva del proceso creativo y al mismo tiempo, que sea útil para mejorar el perfil profesional de los futuros egresados en la licenciatura en diseño gráfico, y que, a partir de su réplica, sirva para impulsar la mejora en la producción visual de nuestro entorno.

Atender la metodología del proyecto por medio de los objetivos específicos, ha permitido generar una visión de los dos pasos esenciales para llevar a cabo la fase experimental de esta investigación, recopilación y análisis de la información para posteriormente llegar a la creación de la propuesta educativa.

¿Por qué estimular la creatividad durante la formación académica del diseñador gráfico?

La creatividad juega un papel muy importante en el diseñador gráfico, es fundamental para llevar a cabo su desempeño profesional-laboral, es por ello que se debe dominar y enseñar de manera adecuada, y que se convierta así en un punto a favor dentro de los rasgos del perfil profesional, como una habilidad que se sabe estimular y gestionar por el diseñador gráfico.

A pesar de que la creatividad figure dentro de las asignaturas teóricas y prácticas de la formación académica del diseñador, es importante actualizar su contenido y seguir generando curiosidad en los egresados para mejorar su habilidad creativa e innovadora.

Además, Montemayor (2012) afirma que los programas de estudio dan por hecho que los estudiantes ingresan con un potencial creativo y solamente con base en la práctica es como logran desarrollarlo. Vincular el fomento de la creatividad con la elaboración de proyectos, hace percibirla como una cualidad que el ser humano es capaz de desarrollar con práctica, en lugar de procurar su estimulación.

Referencias

Aristóteles. (1995). *Física*. Madrid: Gredos.

Campi, I. (2020). *¿Qué es diseño?.* Barcelona, España; Ed. Gustavo Gilli.

Carreño, R. (2019). *Modelado de la incertidumbre en los procesos de diseño* (Doctoral dissertation, Universidade de Vigo).

Davis, G. y Scott, J. (1975). *Estrategias para la Creativiad*. (1ra. ed.). Paidós.

Department of Culture, Media and Sport. (1998). *Creative Industries Mapping Documen*t, DCMS. London.

Frascara, J. (2004). *Diseño gráfico para la gente: comunicaciones de masas y cambio social*. Buenos Aires, Argentina: Infinito.

Fuentes, R. (2005). *La práctica del diseño gráfico. Una metodología creativa.* Barcelona, España: Paidós.

Interamericano de Desarrollo, B., Márquez, I. D., & Restrepo, P. F. B. (2013). *La economía naranja: una oportunidad infinita*. Inter-American Development Bank.

Marín, G. T. (2016). *Teoría sobre creatividad*. [Archivo PDF] http://www.imaginar.org/taller/ttt/2_Manuales/Teoria_creatividad.pdf

Montemayor, A. (2012, mayo). El fomento de la creatividad como punto de partida y elemento preponderante en la enseñanza del diseño. *Imaginario Visual*, 3(2), 24-35.

Newark, Q. (2002). *¿Qué es el diseño gráfico?* Barcelona, España: Gustavo Gili.

Platón. (1988). *Diálogos vol.III.* Fedón. Banquete. Fedro. Madrid: Gredos.

Pérez, A. (8 de noviembre de 2019). *La escuela de diseño ULM*. https://www.ofiprix.com/blog/la-escuela-de-diseno-ulm/

Ramírez, K. (2018). *La (re)construcción del perfil idóneo del diseñador gráfico a través de una formación centrada en la investigación. Una intervención educativa*. Tesis doctoral. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Nuevo León.

Rivas, L. (2015). *Capitulo 6 La definición de variables o categorías de análisis.* [Archivo PDF].

Rodríguez, L. (2006). *Diseño: estrategia y táctica.* México: Siglo Veintiuno Editores.

Tadeo, M. (2007). *Problemas y necesidades del licenciado en Diseño Gráfico en la profesión en Córdoba Capital*. [Archivo

PDF].https://repositorio.uesiglo21.edu.ar/bitstream/handle/ues21/11107/Monica_Tadeo_TFG.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Treviño S., M. (2012, noviembre). El cambio esperado en el perfil del diseñador gráfico mexicano: la sustentabilidad. *Imaginario Visual,* 3(2), 37-47.

Vilchis, L. (1999). *Diseño universo de conocimiento*. México: Ed. Claves Latinoamericanas.

Walton, R., Gillies, K. y Heppell, L. (1985). *Haga usted mismo su diseño gráfico.* Londres: Ed. Hermann Blume.

Wong, W. (1995). *Fundamentos del diseño.* Barcelona, España: Gustavo Gili.

7

ESTUDIO DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DEL PIANISTA ACOMPAÑANTE

Aurora Cruz García
Luz Verónica Gallegos Cantú

Universidad Autónoma de Nuevo León

Resumen

El estudio de la identidad profesional del pianista acompañante se sitúa en nuestro estudio por medio de la actividad constructivista que le rodea como elemento mediador entre su estructura cognitiva por la experiencia y los conocimientos previamente establecidos en los planes de estudio existentes en su campo. Se observa que la universidad ha legitimado ciertos saberes de métodos y modelos europeos observando importancia en la preparación del pianista en las competencias para actuar en el entorno profesional. Mediante el debate y la resignificación de currículum y

sociedad desde un sistema de ideas sobre la identidad colectiva a partir de lo procesual como algo abierto generando por medio de la educación la posibilidad del estudio formador en su acción y su entorno.

Palabras clave: Educación superior, identidad profesional, pianista acompañante, identidad colectiva

Abstract

The study of the professional identity of the accompanying pianist is situated in our study through the constructivist activity that surrounds him as a mediating element between his cognitive structure by experience and the knowledge previously established in the existing study plans in his field. It is observed that the university has legitimized certain knowledge of European methods and models, observing importance in the preparation of the pianist in the competences to act in the professional environment. Through the debate and the resignification of curriculum and society from a system of ideas about collective identity from the procedural as something open, generating through education the possibility of the formative study in its action and its environment.

Keywords: Higher education, professional identity, accompanying pianist, collective identity

Introducción

Una vez que hemos delimitado las variables referidas a los estudios superiores en piano, así como la forma en la que las instituciones y el entorno social contribuyen a la formación de conocimientos, habilidades y aptitudes en el desempeño de pianistas como acompañantes, se ha

identificado la grieta no respondida por los autores por lo que en el presente trabajo presentamos la investigación de la teoría que proporcionará las raíces necesarias para sustentar el análisis de nuestros propios datos y poder teorizar al respecto. Como resultado de esto, nos posicionaremos en la formación de la identidad profesional en los estudios universitarios, observando qué es la identidad como tal, para posteriormente estudiar la identidad profesional y cómo se va construyendo mediante su colectividad.

Marco teórico

El presente trabajo de investigación presentado aquí se encuentra en proceso, específicamente en la etapa del inicio del trabajo de campo, en donde se buscará contacto con experiencias y testimonios de acciones y conocimientos al respecto. A continuación, se establecen antecedentes que ofrecen elementos para el análisis de datos que permitan desarrollar las categorías de análisis para posteriormente establecer una descripción del diseño metodológico que orientará el estudio de campo.

Inicialmente, encontramos que, al pensar en la diversidad de aptitudes y necesidades en cada estudiante, partimos de la orientación vocacional como impulso que proporcione al estudiante las herramientas para construir su identidad profesional. Desde empleadores de los que habla la OCDE (2019) hasta lo educativo, detrás de cada personalidad hay distintos tipos de facilidades y gustos, y resulta de interés profundizar en el papel que juega el ambiente educativo para descubrir junto con el estudiante la elección de áreas de especialización a la luz de las aptitudes que pudiera tener cada persona.

Bellver (2017) y Lago y Ponce (2012) coinciden al estudiar la importancia de esta orientación para detectar aspectos significativos en cada estudiante, como por ejemplo, desde la elección del instrumento musical que se va a estudiar es observado como algo en lo que la mayoría de los casos se determina sin poner atención en la conexión de las acciones y saberes propios de los que a la par expresa Plaza (2013), es decir, saber quién se es para así poder crecer profesionalmente siendo protagonista del propio proceso de aprendizaje encontrando con qué se puede ser uno mismo y no la reproducción de los profesores.

El resultado de esto lo plantea Olmos (2013) como una orientación profesional que asegurará aprendizajes significativos en la música que motiven a cada persona a finalizar sus estudios y ejercer satisfactoriamente.

Tomando como referencia el análisis en el campo del lenguaje del que hablan Palou y Treserras (2014), podemos observar la influencia positiva de hacer conscientes a los alumnos de la variedad de lenguas que pueden compartir con sus compañeros, incluyendo aquellas externas a las planteadas en los contenidos escolares homogéneos, motivándoles una visión más integral. Relacionando esto con el tema que nos compete, en un entorno donde se presentan estudiantes con falta de criterios de formación integral y un mercado laboral sin regulaciones para el músico, Guadarrama (2014) analiza que debido a esto no son predominantes los empleos permanentes, además los puestos que más sobresalen son la interpretación y la docencia. De esta manera Lago y Ponce (2012) determinan que suelen desconocerse las demás profesiones vinculadas a la especialidad del músico.

Un aspecto importante a considerar como oportunidad para propiciar una integración al mundo laboral satisfactoria, es plantear sobre el hecho del que habla Pérez (2018) en la formación de individuos que han sido especializados en un área específica del conocimiento perdiendo lo multifacético, a lo cual se suman García y Aguilar (2016) estudiando la validez de los procesos teóricos en las artes y cómo estas se han centrado al desarrollo de habilidades de expresión omitiendo procesos teóricos, cognitivos y reflexivos.

En la búsqueda de lo que se quiere ser, estudiando lo dicho a través de Palou y Tresserras (2014) y Kaufmann y Furió (2004), observamos como panorama general que la identidad se presenta como un proceso de relación con el entorno y entenderse a sí mismo de una forma a partir de la experiencia, desembocando en acciones de seguridad y determinación en el proceso educativo que presupone la idea de único y distintivo.

Como precedente sobresaliente de la identidad y de cómo entenderla, continuando con los autores Kaufmann y Furió (2004) quienes inicialmente hablan de la sustitución de la religión por la razón como clave para el orden del mundo, establecen que esto inicialmente se impone para después fracasar y traer consigo la idea del “individuo”, la realización personal generada por la reflexibilidad y el consumo de masas en una configuración social reunificada que sustituye lo disciplinario de algo dado en una tarea que se dedicaba a reproducir y dar por seguro un estrato social, que, como Mármol (2020) expresa, la identidad antes que imponer, se presenta como algo elegible y múltiple.

A tal conciencia individual, se suma Chauvel (2007) quien la reconoce como un hecho socioideológico construido históricamente

situado en un determinado imaginario cultural y de discurso determinado. Mientras tanto, Kaufmann y Furió (2004) explican que la economía se presenta como hecho que terminó por imponerse, generando incertidumbre en lo intelectual e inquietud por la búsqueda de un nuevo "todo" que encuentre sentido en las acciones en un panorama en el que se desarrolló una racionalidad operativa guiada por aspiraciones materiales. Por lo que la economía, la política y lo científico regían una nueva organización social.

Como elementos que conforman la identidad, se encuentra que está ligada a la modernidad individualista en continuo movimiento que procede de una regulación interna conformada por una variedad de distintos puntos de vista que construyen un pensamiento común de visibilidad, escenario en el que Mármol (2020) valida el elegir entre una o más identidades. A lo que Kaufmann y Furió (2004) le llaman la era de las identidades de dominio intelectual de los procesos, mientras que Chauvel (2007) los reconoce como el aspecto de los criterios de relaciones e interacciones que intervienen en la conformación de la identidad.

En cuanto a la construcción social de identidad, Chauvel (2007) la presenta como algo que sucede en lugares como la escuela, lo político, la iglesia entre otros mediante la interacción comunicativa y social. A lo que Mármol (2020) observa como una estrategia de vida desplegada en identidades que han de evitar ser fijadas debido a que la materia prima de las identidades es la construcción en base a inestabilidades relacionadas entre el qué y el quién.

Por su parte, Guadarrama y otros (2012) presentan la identidad profesional del músico como una profesión que tiene trayectorias fundadas

por vocación, Valenzuela (2013) se refiere a esto como el acto de compaginar lo artístico con lo laboral, de manera que sea posible integrarse en una realidad con pocas posibilidades de hacer carrera debido a limitantes de empleos y prestaciones, poniendo en riesgo la identidad profesional fundada por el amor al trabajo. Como resultado de esto, Guadarrama y otros (2012) concluyen que se propicia la multiactividad del músico generando un estado permanente de incertidumbre y frenando la motivación para crear un proyecto personal de vida a largo plazo.

En cuanto al pianista y en qué consiste su identidad, para Pérez (2018) cobra relevancia el aprendizaje a través de las raíces propias culturales como punto de partida para ser un estímulo y seguir practicando. Sin embargo, Herrera y Gómez (2011) y Barreiro (2018) dejan ver que la preparación del pianista se ha enfocado en su mayoría en trabajar repertorio consolidado para solista, los mismos autores a su vez comprueban que este mismo perfil ha presentado problemas para ser acompañantes al no contar con una preparación más diversa en su área.

Por lo tanto, la actividad del solista y del acompañante se identifican con distintas competencias, sin ser una mejor que otra. Continuando con los autores podemos ver que, para el solista es ideal trabajar en la representación de su música a través del desarrollo de la memoria en su repertorio, así como la expresividad y técnica de determinados pasajes que así lo requieran. Para el pianista acompañante el principal objetivo se torna en poder interpretar la mayor cantidad de piezas en el menor tiempo, a su vez, además de trabajar en la representación de su música como lo hace el solista, en simultáneo ha de estar consciente en la del compañero y la manera de interpretar de ambos para lograr el ensamble idóneo.

Por su parte, Herrera y Gómez (2011) hablan sobre otra característica del acompañante y las ricas sonoridades que debe manejar en el piano, es decir, la representación de la orquesta es una actividad que necesita saber cuándo hacer respiraciones que emulen la orquesta para que a quien se acompañe pueda trabajar su expresividad.

Finalmente, y por todas las competencias que se han planteado, la identidad del acompañante la enriquece Barreiro (2018) al analizar que, aunque el término implique ser un papel en segundo plano que se dedique únicamente a acompañar como el término usado lo indica, más bien esta profesión resulta una parte activa en la obra a interpretar.

A través de los autores vemos que la rama es una realidad que es de demanda alta en los conservatorios y escuelas de música en todas las universidades, por lo cual, para el gremio musical, el acompañante forma parte de su día a día. De tal manera, podremos explorar la formación del pianista acompañante adoptando posturas como la de García y Aguilar (2016) cuando presentan en su análisis en la educación artística, en el que se proponen desplazar los modelos tradicionales de contenidos ya que resultan limitados al estar enfocados en las habilidades expresivas.

Marco metodológico y descripción de los datos

Con base en lo planteado en el apartado anterior, se determinó que los objetivos de investigación se llevarán a cabo mediante metodologías cualitativas aplicadas, ya que permiten enfocarse en un caso determinado, así como reconocer los distintos procesos de interacción que le conforman. La flexibilidad y aplicabilidad a situaciones naturales que caracterizan a

una investigación cualitativa, hablan como exigencia en que se encuentre algún límite físico social que otorgue identidad.

Además de la revisión de trabajos acerca del tema del pianista acompañante, su formación y de las importantes teorías vinculadas con el desarrollo de la identidad profesional, se realizarán entrevistas a pianistas experimentados en el área del acompañamiento y a profesores de instrumentos de aliento, cuerda, percusión, voz que requieren de un pianista acompañante para las presentaciones de sus alumnos.

Con esto, se posibilita dar testimonio de lo que se ha hecho y qué podría hacerse para continuar con la actualización de competencias profesionales del pianista acompañante, mediante el conocimiento de elementos de apropiación que intervienen en sus actores, por un lado, las aspiraciones a encontrar en la educación todo lo que el ejercicio profesional requiera, y por otro con qué de eso cumple la universidad, para construir una red de significados culturales dentro y fuera de la universidad.

Así mismo, se busca observar qué constituye a un pianista y cómo ha logrado la frontera que le mantiene la identidad de acompañante que le sigue distinguiendo de otros sectores en el campo musical y a la vez producir nuevas prácticas dentro del colectivo. Por último, se establece el propósito de describir e interpretar los fenómenos sociales y educativos del pianista acompañante, mediante el estudio de los significados e intenciones de las acciones desde la perspectiva de los propios sujetos.

El estudio se realiza de esta forma porque, en la metodología cualitativa el estudio del proceso más que del resultado, tiene una gran

importancia. Por lo que se observa el debate colectivo mediante procesos de individualización como algo que se construye a partir de la apropiación, y con esto se obtiene información que aporta a la comprensión de los rasgos de un pianista acompañante, pero que además, explica en cómo este profesionista mediante experiencias y significados atribuidos ha logrado la frontera que le identifica, el énfasis es colocado en sus metas y en el campo de oportunidades y restricciones sistémicas dentro del cual tiene lugar la acción, por lo que es importante el argumento que ofrecen los informantes quienes compartirán cómo dotan de sentido su acción y qué de ello proviene de procesos empíricos o metodológicos.

Otro aspecto fundamental en la construcción de los métodos y técnicas es que, en la realización de la investigación se experimenta identificación con las personas informantes, es decir que nos encontramos en el mismo campo de prácticas y con esto, las motivaciones del estudio aportan conocimiento al campo de la música y el progreso profesional del pianista.

El tipo de estudio elegido que responde a los intereses de la investigación es el referido al paradigma del constructivismo desde la metodología cualitativa. Con el propósito de conocer los significados que los actores le dan a su experiencia, y de reconstruir la realidad observada por estos dentro de un sistema predefinido, se tiene un enfoque fenomenológico por ser un estudio de estructuras internas de la conducta humana que hacen posible la interacción con los objetos y que permite reflexión acerca del contenido en la mente desde el propio marco de referencia de quien actúa y al mismo tiempo, dejando a un lado todo el resto.

Tal enfoque, observa que el actor elige y modifica los significados en vista del escenario en el que se encuentra, por lo que son sus apreciaciones y conceptos de la situación lo que guía su acción. Lo relevante es capturar el proceso de interpretación por el cual el actor establece su entorno y acciona en consecuencia. En esta perspectiva, en virtud de establecer comunicación interna, se señala a sí mismo los aspectos respecto de los cuales está actuando y que tienen significado. Por lo que encontramos que lo que tiene sentido se convierte en un proceso de dirigir significados.

Por su parte, el enfoque etnometodológico se fundamenta en la presente investigación como procedimiento para estudiar el modo de vida de una unidad social concreta, la etnometodología va desde los estudios de ambientes institucionales hasta el examen de las conversaciones y formas de pensar, que hace posible entender los rasgos culturales objetivos que identifica y selecciona cada miembro de una comunidad. Con lo cual, es factible realizar un examen en los actores de las formas de ejecutar reglas culturales abstractas y evocaciones en común a situaciones concretas, dichos significados se presentan como un éxito práctico en los social por parte de sus miembros.

Por último, el presente estudio tiene carácter de exploratorio-descriptivo. Debido a que las variables involucradas en el fenómeno a estudiar no están vistas como aspectos a medir, sino como algo que se ha de entender en lo social donde los pianistas acompañantes son los participantes.

A partir de nuestro marco teórico, hemos podido observar que el sociólogo italiano Alberto Melucci considera a los individuos como actores,

con capacidad de agencia para transformar la realidad social, por lo que ellos se miran a sí mismos a partir de una serie de significados que la cultura les aporta, eso implica pensar en cuál es la cultura y las ideas que le conforman en la formación académica al ejecutante pianista.

Aunque el programa educativo no haya dado elementos suficientes para ser acompañantes, los individuos como agentes se han desarrollado a partir de su capacidad cognitiva y de las experiencias que llevan a la acción de la que habla Melucci, aspecto que encontramos ligado con nuestro planteamiento del problema.

Por lo que la identidad colectiva, es observada como categoría de análisis a partir de una teoría de la acción colectiva que cuenta con administración de sus semejanzas y diferencias, permite observar el fenómeno como unidad distintiva de relaciones interpersonales reguladas por un orden legítimo en donde se generan definiciones cognitivas y normativas mediante sistemas de relaciones y representaciones que orientan y organizan una actividad ordinaria. Los miembros del grupo, de manera consciente, cooperan y crean redes y lazos solidarios.

Melucci ofrece los elementos para hacer el análisis del espacio institucional, la forma en la que colabora la universidad y el perfil de egreso, ya que su diferenciación referida en las sociedades complejas se observa a través del papel de la universidad en dicho proceso en el contexto donde la música se ha profesionalizado como formadora de individuos con cualidades específicas que aporten a la sociedad desde un perfil de egreso. Por lo que, en la triangulación de las instituciones, pianistas acompañantes y profesores de instrumento, se podrá observar la relevancia en la mirada hacia la institución educativa.

Para la realización de esta investigación educativa cualitativa, partiremos de que, desde la filosofía, la investigación es la disciplina que se ocupa del conocimiento. Tal proceso de la construcción de la mente ocurre mediante comprobación de certezas o falsedades, el conocimiento se torna científico cuando trata de describir, comprender y transformar la realidad para poder contrastar empíricamente teorías.

Con lo que Gómez y José (2007) explican que, para comprender el hecho educativo, se presenta el concepto de investigación educativa, el cual ha ido cambiando y adoptando nuevos significados derivado de nuevos enfoques y modos de comprender el hecho educativo que han ido apareciendo. Su propósito es interpretar y comprender fenómenos educativos yendo más allá de análisis causales, se observa la práctica y en esta, se obtiene un método permanente de autorreflexión con el énfasis en el ser humano como instrumento.

Con lo anterior, en la presente investigación es posible describir el significado de la experiencia desde la perspectiva de quienes han vivido la acción de pianistas acompañantes, centrando el estudio en métodos o estrategias empleados para la construcción que da sentido y significado a sus prácticas sociales cotidianas. Bajo el prisma interpretativo del que habla la investigación educativa, se observan las nociones científicas de comprensión, significado y acción.

Dicho proceso de comprensión como resultado de una tarea cooperativa y activa entre personas que interactúan en la experiencia de construcción de significados ofrece una mirada al carácter interpretativo constructivista y naturalista característicos de una investigación cualitativa como lo es esta. La teoría del procesamiento de la información proporciona

una concepción constructivista del ser humano, el trabajo entre las personas que interactúan ofrece el proceso de comprensión que nos colocan en el paradigma constructivista como enfoque de método de investigación.

Para Mercado y Hernández (2010) la construcción de la identidad colectiva desde la perspectiva de los miembros del grupo permite comprender los elementos culturales que son considerados significativos. Para el constructivismo social, toda colectividad es observada como artefacto social modelado de acuerdo con principios culturales que dice algo y se va reflexionando o pensando al respecto.

Con esto, la presente investigación será guiada para generar en los informantes un ejercicio de autorreflexión a través del cual los actores destacarán sus capacidades, potencialidades, orientaciones y propósitos en su campo de acción individual y en convivencia con los otros como miembro de un grupo. Así mismo, se pudo hacer una revisión de cómo se da el proceso de elección para que estos actores se identifiquen más con un grupo que con otro, observando los repertorios de ideas y prácticas colectivas como rasgos que les caractericen miembros de la colectividad.

Con lo anterior, Serrano y Pons (2011) nos permiten observar un enfoque constructivista en educación como un proceso del “qué”, “cómo” y “quién” componen los saberes como algo auténtico del actor y no una réplica de conocimientos existentes. Acerca del cómo se construye, los modelos cognitivos refieren mecanismos autorreguladores en los que el actor construye conocimiento, presentes en cualquier tipo de constructivismo. Un actor que se comunica con el entorno y que va modificando sus conocimientos de acuerdo con ese proceso se identifica

como el actor individual, epistémico, psicológico y colectivo. Por lo que, la construcción de los conocimientos considera una internalización guiada por los "otros sociales".

Análisis de datos

Como se ha expuesto, el presente trabajo de investigación en campo se encuentra en proceso, por lo que a continuación se presentan los datos encontrados en las instituciones de educación superior que se consideran para el presente estudio, los cuales tratan sobre los actuales programas de estudio superior en música de la localidad y del país, sus planeaciones al respecto y análisis de la puesta en práctica a nivel estudiante y profesionista en el noreste de México.

La oferta educativa de IES públicas en México cuenta con 584 escuelas de las cuales 36 ofrece licenciaturas en música con diferentes acentuaciones. De acuerdo con la revisión de los respectivos sitios web oficiales con la información al respecto de las instituciones, la interpretación musical resultó como la única especialidad que se puede encontrar en todos los planteles, a la cual le siguen la especialidad en composición y educación como ofertas predominantes en la mayoría de ellos, además de otras especialidades que encontramos como lo son: musicología, etnomusicología, dirección coral, jazz, tecnología de la música, producción.

En el caso de la zona noreste, esta será entendida según la ANUIES como la zona integrada por los estados de Coahuila, Durango, Nuevo León, San Luis Potosí, Tamaulipas y Zacatecas, se observa que la oferta académica se presenta de la siguiente manera:

El estado de San Luis Potosí aún no cuenta con alguna institución pública que oferte la carrera, mientras que los estados de Coahuila, Durango, Tamaulipas y Zacatecas tiene una cada uno, las instituciones son Universidad Autónoma de Coahuila (UADEC), Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED), Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT) y Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ), finalmente Nuevo León cuenta con 2 instituciones que son Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) y Escuela Superior de Música y Danza de Monterrey (ESMDM).

A través de estas instituciones se obtiene el conjunto de las carreras de instrumentista, compositor, educador musical y dirección coral. En el caso de la especialidad de ejecución musical, los perfiles de egreso que presentan en sus sitios web oficiales con información de la oferta educativa en música, encontramos que tienen como objetivo común formar ejecutantes competentes a nivel individual o colectivo aplicando conocimientos de las distintas corrientes artísticas e históricas, así como el desempeño profesional en la docencia.

Tal realidad le da relevancia al tratamiento de la formación del pianista como acompañante, al encontrar que, en los currículos del estado de Coahuila, Durango, y Nuevo León incluyen prácticas de acompañamiento en los alumnos de piano. Como dato adicional y continuando con la revisión de los planes de estudios oficiales de las instituciones, para complementar el contexto apuntaremos que son pocos los estados restantes que se suman a la inclusión del acompañamiento en la formación, esos estados son Chihuahua, Colima, Estado de México, Guanajuato.

Por otro lado, obtenemos los elementos que conforman a un pianista acompañante como hallazgos en cuanto a datos alcanzados hasta el momento, situados en lo estudios previos de reciente elaboración sobre el tema del acompañamiento en otros puntos geográficos y que han arrojado testimonios de profesionistas en el área. Es así como profundizamos en dichas actividades expresivas sobre las que se realizará la investigación con los informantes, observando inicialmente que resultan distintas vías derivadas de la misma acción de tocar el piano, desde ser solista concertista, hacer música en grupo, entre otras.

Al respecto de hacer música en grupo, Molleja (2019) le llama como interpretación cooperativa e incluye en la categoría la práctica del acompañamiento al piano. Tal acción tiene sus orígenes en la actividad de la interpretación musical y la necesidad de encontrar expertos musicales en diversos campos que no solamente sean solistas o profesores.

Han sido distintas las descripciones que han identificado a esta actividad, la terminología de “acompañante” es la más común y se le atribuye como factor que minimiza el reconocimiento de sus funciones. Para proseguir, existen otros términos para este colectivo como: correpetidor, colaborador, acompañador, pianista de conjunto, camerista. Cabe destacar que de lo anterior ninguno de dichos términos hace referencia a su papel como docente.

Trabajos como los de Grau (2018), Barreiro (2018) y Herrera y Gómez (2011), dejan ver la importancia de las capacidades, habilidades y actitudes del pianista acompañante en cuanto a diferenciarlas y adquirirlas. Por lo que a continuación se presentan de la siguiente manera.

Partiendo de lo que especifica Grau (2018), partiremos de la competencia de trabajar con el bajo cifrado, que, si bien actualmente ha dejado de ser vital, en su momento fue uno de los factores de importancia para otorgarle una identidad al acompañamiento. Se trata de la habilidad para improvisar patrones de acompañamientos mediante guías armónicas escritas, aplicando el conocimiento del acompañante sobre el estilo musical que se esté presentando. Esta actividad cumplía con otorgar una base musical, sin protagonismo y como apoyo para el solista.

Continuando con el autor, este especifica como otra competencia del pianista la de tener que centrarse en la parte solista además de la suya, es decir que se ve en la necesidad de preparar repertorio de forma distinta a la que lo haría si fuese repertorio de piano solista. Por su parte, para Arrabal (2017) el origen y la evolución del acompañamiento pianístico tiene sus orígenes en la importancia que tomó el piano en el acompañamiento instrumental y vocal generando distintas técnicas de trabajo para la ejecución en conjunto mediante el estudio y análisis de repertorio camerístico como sonatas, lieders, cuartetos, etc.

La importancia de la práctica de la reducción orquestal es expresada por los autores Grau (2018), Barreiro (2018) y Arrabal (2017) quienes explican que existen acompañamientos que son reducciones de conciertos para solista y orquesta, en este caso se ha de tener en cuenta el propósito de imitar timbres y registros característicos de los instrumentos que componen una orquesta, refiriéndose a instrumentos que por su naturaleza expresiva poseen sonidos de mucha proyección o suaves en otros casos, así como los efectos propios de un sonido emitido por instrumentos de aliento, percusiones o cuerdas frotadas por ejemplo. El resultado sonoro

de cada instrumento ha de estar en la mente del acompañante y éste emulará lo más posible el color orquestal para conseguir en el piano el mayor empaste musical del ensamble. Además de esto, Barreiro (2018) plantea que conocer de reducción orquestal ayuda cuando algunas ediciones resultan incómodas de ejecutar para el acompañante, o le faltan voces que sirven de guía o que son importantes para el solista.

Continuando con estos autores, otra herramienta para un empaste sonoro ideal es la adecuación del pianista acompañante hacia la persona a la que se esté acompañando, refiriéndose al conocimiento de las características expresivas y técnicas de su instrumento, es decir la fisionomía y características acústicas como la afinación. Siguiendo a Arrabal (2017) podemos complementar la idea, esto en el sentido de que no es lo mismo interpretar música en solitario que tener que adecuarse musicalmente con otros instrumentistas.

En tal escenario se trabaja en su gran mayoría acompañando a estudiantes, derivando esto en retos que se presentan al tratar de escuchar la música que se está acompañando a la vez que se interpreta la obra musical con el enfoque en hacer correcciones de aspectos interpretativos. A lo que Arrabal se refiere a los pianistas acompañantes como los máximos responsables de que la práctica instrumental sea productiva, es decir que los estudiantes a los que se acompaña se encuentran en proceso de formación y es de esperarse que tengan mayor licencia para cometer errores.

Grau (2018), Barreiro (2018) y Arrabal (2017) además coinciden al hablar de que, debido a la necesidad del acompañante por atender repertorio de número y dificultad considerables, será necesario mantener el

desarrollo de la lectura a primera vista, también llamada repentización. Este aspecto, más allá de ser capaz de reproducir en el instrumento las notas que se leen en el momento, los autores lo explican como el hecho de identificar la forma y el discurso de la pieza para establecer las melodías o armonías que resultan más protagónicas sin la necesidad estricta de reproducir cada nota escrita.

Por otra parte, Barreiro (2018) distingue la música de cámara como utilidad para trabajar la música en conjunto con otros músicos. A Barreiro se le suma Grau (2018) para hablar del caso de la improvisación como herramienta sobre todo para el acompañante de danza, quien se encarga de ser parte importante en las sesiones de esta disciplina y al seguir las indicaciones de lo que se tenga que practicar en cada clase, ha de conocer el estilo que indique la persona que esté al frente de los bailarines y en base a esto, ejecutar música que siga el calentamiento, los ejercicios o las coreografías que los bailarines necesiten en ese momento. En el área instrumental y de canto, esta actividad de improvisación auxilia como competencia para rescatar el ensamble por aspectos imprevistos que puedan surgir durante la interpretación en ensayos o presentaciones.

Otra actividad es el conocimiento del idioma extranjero, Barreiro (2018) lo describe como algo útil en especial al trabajar con cantantes, su repertorio se realiza en idiomas como italiano, francés y alemán en su mayoría. Para el pianista, tener en cuenta lo anterior le permite realizar el seguimiento de la música y de lo que trate la pieza que se interpreta en conjunto.

Grau (2018), Barreiro (2018) y Arrabal (2017) vuelven a coincidir en la sección donde hablan de la capacidad del acompañante para hacer

cambios a la tonalidad de la pieza que se esté trabajando, conocido esto como transportar. En conjunto con los cantantes, esto es útil ya que la naturaleza de cada timbre de voz demanda en ocasiones adecuar tonalidades de repertorio para que la voz pueda desempeñarse en los registros que se necesiten. Mientras que en el área instrumental existen diversos instrumentos transpositores, es decir que producen el sonido distinto a la tonalidad en la que se encuentre su partitura. En este caso habrá que establecer afinaciones entre piano y solista de forma transpositora, y con esto ser capaz de seguir la música del solista en caso de presentarse cambios que puedan surgir en el momento de la presentación ante un público. Sin embargo, con el tiempo se han generado diversas ediciones de partituras favoreciendo las tonalidades más utilizadas, dejando a la lectura todo el trabajo, es decir que, sigue siendo necesario realizar el transporte, pero en menor medida.

Otro aspecto que desarrollan los autores se encuentra en lo que Arrabal (2017) estudia, es el caso de la comunicación no verbal, esta resulta como otra de las habilidades importantes en el acompañante que unificará las interpretaciones individuales por parte de los integrantes del ensamble, en una sola. Esto quiere decir que, al encontrarse interpretando la partitura, habrá que hacerse entender musicalmente y saber seguirle a aquella persona con quien se esté tocando, mediante movimientos corporales como cabeza, respiraciones literales, expresión facial, giros sutiles del cuerpo hacia el compañero, movimientos del instrumento que se esté tocando a manera de batuta para dirigir el fragmento que se requiera, entre otros. Esto no tiene que estar sucediendo durante toda la interpretación, sin embargo, se hace presente regularmente a manera de

conversación musical entre los participantes durante fragmentos claves que requieran enfatizar el empaste sonoro.

Por su parte, Herrera y Gómez (2011) estudian dos competencias más dentro de la profesión del acompañante. Por un lado, hablan del control rítmico como parte fundamental del papel de soporte musical que ejerce el acompañante quien en ocasiones ha de apoyar a la estabilidad de la pieza, así como ser capaz de adecuarse a la interpretación técnica y lírica del solista. El ritmo es uno de los elementos principales de los que se puede valer un ensamble para lograr un empaste musical ideal. Por otro lado, la segunda competencia de la que hablan los autores se trata de todos los aspectos mencionados como algo que deriva en el procesamiento dual en el entendido de los diversos detalles en la partitura, auditivos, interpretativos en lo individual y colectivo en los que ha de estar al pendiente en simultáneo el acompañante.

Finalmente, Grau (2018) junto a Pérez (2002) abordan al tema de la didáctica como otra competencia dentro del ejercer del pianista acompañante, esto debido a que en su papel de actividad orgánica se requieren bases metodológicas de instrucción para hacer retroalimentación con el solista, ya que en la gran mayoría de los casos el trabajo se conforma de profesor pianista acompañante colaborando con alumnos de música en los distintos niveles educativos existentes, por lo cual resulta preciso que las IES se orienten hacia esta actividad.

Discusión y descripción de resultados

Las competencias que hemos podido observar como parte de lo recabado en la actividad del pianista acompañante, establecen un contraste con lo

dicho por los autores al respecto de la formación a nivel superior del pianista, conformando profesionales que han seguido una línea limitada en su acción integral. Se ha podido observar que la tarea central de la educación superior se vincula a los ámbitos social y productivo, debiendo apuntar a la conformación de niveles convenientes en lo social, económico y cultural del conocimiento. De la misma manera el músico resulta un reflejo de la sociedad y la realidad en la que vive, en este contexto se encuentra el intérprete profesional, entendido por Barrenechea (2007), como aquel que asume la responsabilidad de recrear y difundir la música como una parte integral de la vida capaz de llegar al público de manera convincente. Vilar (2008) apunta que la medida del éxito del intérprete ha radicado en ser ejecutante o compositor más que en cualquiera otra de las profesiones de la música.

Lo anterior, a pesar del crecimiento de la industria musical, continuando con la hegemonía en los estilos y metodologías que se siguen aplicando en la educación superior musical. Vicente y Aróstegui (2003) ofrecen testimonios de profesionistas que expresaron haber recibido una formación insuficiente a lo que hoy requieren para desempeñarse como músicos, por lo tanto, el perfil profesional del músico ha cambiado enfrentando realidades distintas a las expectativas creadas en su formación.

A partir de lo anterior, podemos decir que se ha generado un uso ineficiente de las competencias de los jóvenes con estudios superiores, a quienes la OCDE (2019), como consecuencia de tal panorama, los ha ubicado en la informalidad por un lado y la sobre cualificación por el otro. Debido a que la educación superior es clave para el desarrollo de las

competencias fundamentales del músico intérprete que se integrará en el mercado laboral, en los siguientes párrafos presentamos los aspectos más relevantes que problematizan la situación al respecto.

Para Pérez (2018) el aprendizaje de tocar un instrumento musical resulta ser una de las clases que ha conservado la propiedad de ser de las más personalizadas que existen. En el camino a formarse como intérprete musical, Olmos (2013) encuentra como hecho predominante la postura del ejecutante de música brillante como medio para asegurar un puesto de trabajo, sin embargo, el autor plantea que ser intérprete comprende un abanico de tareas además de la mencionada. Tanto el solista como el acompañante requieren ejercitar habilidades técnicas, lo que ha sucedido con los pianistas que siguen una preparación tradicional, es expuesto por Herrera y Gómez (2011) como la acción de verse en escenarios en los que se toca música como acompañantes y resulta complicado seguir la dirección de otra persona provocando distracción. Por lo tanto, la interpretación musical en conjunto con otras personas implica una multimodal comunicación no verbal a través de lo gestual, visual y auditivo.

Con lo anterior se busca establecer las conexiones necesarias para desarrollar el discurso musical, mientras que Molleja (2019), al hablar de las competencias en los pianistas para ejecutar música en grupo, se refiere a esto como el acto de desarrollar el discurso musical para lograr establecer atributos musicales como tempos, acentos, fraseo, estructura musical, entradas, articulaciones; de no ser así, la repetición de modelos con falta de conciencia en el proceso musical genera un tema de peso como por ejemplo el miedo escénico para el cual no existe formación

suficiente y cuando sucede se desconoce cómo hacerle frente, de esto hablan Herrera y Rey (2016).

Los autores, al estudiar a los pianistas en formación, explican que tal fenómeno afecta la interpretación generando con ello frustraciones, resignación e incluso deserción de la carrera como pianista. Este hecho se ha derivado de la oferta educativa limitada a la formación técnica, generando carencias importantes. Es por eso por lo que Herrera y Rey (2016) continúan estudiando que el temor es una realidad en la mayoría de los alumnos participantes en el estudio que realizaron, en donde encontraron que esto ha sido un obstáculo relevante que ha llegado a bajar el desempeño en la interpretación ante otras personas. Además de esto, otra carencia de la que hablan los autores es el conocimiento de las posibilidades que tiene el piano, es decir que debido a que cuenta con un registro amplio que le da versatilidad en las áreas de solistas, acompañantes entre otras posibilidades que vale la pena difundir en los estudiantes de piano.

Continuando, al observar que la universidad ha legitimado ciertos saberes de métodos y modelos europeos, Arbeláez (2011) y Orlandini (1999) concuerdan sobre la importancia de preparar a los músicos en las competencias para actuar en el entorno profesional sin perder presencia, además expresan que a pesar de encontrar que somos fruto de la tradición europea, se siguen presentando distintas formas de manifestaciones musicales que no justifican la marginación de los saberes de los grupos minoritarios.

Ante tal panorama, entre las distintas especialidades instrumentistas, el presente trabajo desarrollará lo relacionado con el pianista al ser esta figura el principal eje de nuestro objeto de estudio.

Partiendo de los métodos para su evaluación en las IES, Asprilla (2003) observa que estos consisten en centrarse en la ejecución de repertorio por grados de dificultad excluyendo la sensibilidad sobre la función que ejerce la música entre los seres humanos otorgándole a su desempeño una preocupación estética implicando durante la especialización la pérdida del músico integral y la búsqueda exhaustiva de la técnica como preocupación fundamental.

Concluidos los estudios superiores, el pianista opta por dar conciertos, ser profesor o acompañar instrumentos, voz o danza. Al respecto se ha identificado que la formación superior está diseñada para los dos primeros y que el perfil profesional del título del instrumentista en piano presenta inconsistencias en la preparación del alumno para ejercer como pianista acompañante, Grau (2013) apunta que en América existe la inclusión de la asignatura y por su parte en Estados Unidos hay inmenso despliegue en el campo del acompañamiento pianístico.

Por tal situación, en apoyo de Plaza (2013) encontramos que los aprendizajes que resultan empleables en determinado contexto social son aquellos que resultan significativos, ya que la identidad musical y la social se contribuyen y se refuerzan la una a la otra.

Conclusiones

Como conclusiones y resultados parciales que se desarrollan como parte de lo investigado, encontramos como elementos relevantes los siguientes aspectos al respecto.

Establecer prácticas de orientación vocacional en los estudios superiores de piano alientan a desarrollar aspectos clave como la creatividad o la curiosidad constante por conocer el entono profesional, el aprendizaje que permita tener contacto con las distintas modalidades de la música genera un valor motivacional demostrando que hay una necesidad de contextualizar sistemas educativos con la sociedad a causa de que el contexto es diverso. Tales herramientas pueden ayudar a los estudiantes a tener una perspectiva más amplia de sus capacidades y a lograr mejores resultados laborales. La consecuencia de esto será facilidad para encontrar qué tipo de músico se quiere ser.

Pasando al tema de identidad profesional, podemos observar que es entendida como una etapa en donde se inicia la vida laboral o los estudios superiores. En este proceso se determina el cómo ser, actuar y comprender la actividad profesional y el papel que se juega en la sociedad en donde los contextos históricos, sociales y culturales repercuten en la construcción del conocimiento y la identidad, ya que es un proceso conformado por lo personal, lo social y lo profesional mediante la apropiación.

En este panorama, los elementos implicados en el diseño metodológico entendidos como profesores pianistas acompañantes, profesores de instrumento e instituciones educativas, interpretan y

reinterpretan el conocimiento a través de un proceso activo y comunicativo. Situando en nuestro estudio la actividad constructiva que rodea al pianista acompañante como elemento mediador entre su estructura cognitiva por la experiencia y los conocimientos previamente establecidos en los planes de estudio existentes en su campo.

Al respecto de los elementos que conforman a un pianista acompañante podemos observar la importancia de reivindicar términos al encontrar que la falta de estimación hacia ciertos contenidos se convierte en una reducción al valor social de oportunidades para salir adelante como profesionales. La práctica del acompañamiento se distingue de otras debido a competencias específicas que desarrollan fortalezas que les permitan desempeñarse como tal.

Por lo que, como parte del estudio, resulta sobresaliente el tema cognitivo empírico y metodológico, al respecto del cual se puede advertir que en la educación musical prevalece la función reproductora y a la vez crítica en la formación de alumnos críticos, creativos y al mismo tiempo obedientes, repetidores, respetuosos del sistema social para reproducirlos. Concretando el estudio del currículum como la noción más amplia que aquella que lo define como la conformación de planes y programas de estudio, la teoría posibilita cuestionar la propia práctica docente y los procesos de construcción de los saberes del pianista acompañante.

El enfoque sobre el colectivo de pianistas acompañantes que den cuenta de la identidad profesional se encuentra en nuestra investigación con base en que, debido a que el movimiento social no puede organizarse a sí mismo si no produce una definición consciente de sí mismo, el principio de oposición es aquello frente a lo cual se afirma la identidad y

esta surge a partir de un conflicto social y grupos de oprimidos que apunta a cambios estructurales del sistema social, debido a que no es posible concebir la desigualdad únicamente como la distribución irregular de recursos económicos, se puede observar el campo de la música a partir de aspectos como la perduración de escuelas tradicionales, del elitismo, de la limitación que generan en el pianista, etc.

Bajo la idea de las sociedades complejas, el poder se funda en el control sobre la producción y circulación de la información, generando conflictos de enfrentamiento entre la lógica racional del sistema educativo, social a causa de limitaciones de acción en los pianistas que implica una disputa contestataria centrada en la reinterpretación de normas, por lo que se vuelven autónomos mediante la construcción de identidades para construir sus propios sentidos acerca de la vida y la realidad social y hacer funcionar tal sistema complejo, en su derecho a la diferencia frente a los imperativos sistémicos.

Por lo que se puede hablar de un derecho a ser iguales cuando la diferencia minimiza, en nuestro caso como lo hemos planteado en los antecedentes al encontrar relevancia en vertientes como el uso del término “acompañante” declarado como algo que minimiza el reconocimiento de sus funciones, la desorganización del trabajo, desigualdad de salarios, etc., ello de frente al derecho a ser diferentes cuando la igualdad descaracteriza, entendido aquí como una ecuanimidad fundada a partir de la premisa de la identidad profesional del pianista acompañante.

Es decir que, la lucha por la igualdad es el mismo movimiento que produce la diferencia que subestima, y es en donde es posible que el paradigma de la identidad se construya en la definición común y

compartida de acción en interacción con fines prácticos vividos en la teoría de los movimientos sociales y culturales en los que la manera en que las interacciones personales modelaban al individuo incorporándose a rituales, prácticas y artefactos.

Con todo lo anterior, realizando el estudio como los autores plantean, podemos ver el debate y la resignificación de currículum y sociedad desde un sistema de ideas sobre la identidad colectiva a partir de lo procesual como algo abierto, no cerrado, que va transformándose, incorporando en la mirada filosófica el ser hacedores por medio de la educación, de entramados sociales herederos del pasado y constructores del presente y futuro que legaremos.

Referencias

Arbeláez, A. S. (2011). Educación musical a nivel superior e interculturalidad en el siglo XXI: nuevas epistemologías, nuevas aproximaciones didácticas. *El artista*, (8), 297-316

Arrabal, E. M. R. (2017). *Investigando al/a la pianista acompañante*. Tercio creciente, (11), 93-106

Asprilla, L. I. (2003). *El intérprete: tema y variaciones. Una concepción formativa en construcción desde el proyecto "Hacia un modelo alternativo para la educación musical de jóvenes y adultos a nivel superior"*. Nómadas (Col.), (18), 213-225

Barreiro Berrío, N. (2018). *Propuesta curricular para la inclusión del piano acompañante como pregrado en música* (Master's thesis, Universidad EAFIT)

Barrenechea, M. D. M. G., y Gil, C. C. P. (2007). *La formación de intérpretes profesionales en los conservatorios en el marco de la reforma educativa* (Vol. 178). Ministerio de Educación

Bellver, C. (2017). La Orientación Profesional aplicada a las enseñanzas profesionales de música. *Artseduca*, (18), 10-29

Chauvel, L. E. (2007). Identidad e identidades. *Inventio, la génesis de la cultura universitaria en Morelos,* 3(5), 67-72

de Alba, A., y Lopes, A. C. (Eds.). (2015). *Diálogos curriculares entre México y Brasil*. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

García Salgado, D. E., y Aguilar Tamayo, M. F. (2016). *Formación Artística profesional: Enseñanza y Aprendizaje*

Gómez, M. J. A., y José, M. (2007). *La investigación educativa: Claves teóricas.* McGraw-Hill

Grau, L. V. (2018) Retos del pianista acompañante. In *ACTAS DEL CONGRESO* (p. 195)

Grau, L. V. (2013) El acompañamiento al piano (iii). *Arteseduca*, (4), 16-31

Guadarrama Olivera, R. (2014). Multiactividad e intermitencia en el empleo artístico: El caso de los músicos de concierto en México. *Revista Mexicana de sociología,* 76(1), 7-36

Guadarrama Olivera, R., Hualde Alfaro, A., y López Estrada, S. (2012). Precariedad laboral y heterogeneidad ocupacional: una propuesta

teórico-metodológica*. Revista mexicana de sociología*, 74(2), 213-243

Herrera, L., y Gómez, I. G. (2011). Programa de entrenamiento cognitivo-constructivista para piano de acompañamiento de ballet clásico. *PUBLICACIONES*, 41

Herrera Rodríguez, H. E., y Rey Barrote, Á. A. (2016). *Herramientas técnicas, física y psicológicas para una óptima presentación pública en pianistas*

Kaufmann, J., y Furió, M. (2004). *La fábula del Sistema. Historia, Antropología Y Fuentes Orales*, (32), 5-28. Retrieved May 5, 2020, from www.jstor.org/stable/27753169

Lago Castro, P., y Ponce de León Barranco, L. (2012). Creatividad y tecnología en la orientación de nuestros futuros músicos. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*

Mármol, J. (2020). Zygmunt Bauman y la identidad como problema ético. *AULA Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 66(1), 29-38

Mercado Maldonado, A., y Hernández Oliva, A. V. (2010). El proceso de construcción de la identidad colectiva. *Convergencia*, 17(53), 229-251

Molleja, A. M. C. (2019). *APROXIMACIÓN A LAS COMPETENCIAS PERCEPTIVO-ATENCIONALES EXPRESADAS POR PIANISTAS AL INTERPRETAR MÚSICA EN GRUPO*. Nº Extra, 25

OCDE. (2019). Hi*gher Education in Mexico: Labour Market Relevance and Outcomes*. Higher Education

Olmos. R. P. (2013). La orientación académica y profesional en los conservatorios de música. *Artseduca*, (5), 58-69

Orlandini, L. (1999) De la enseñanza profesional del músico: Reflexiones acerca de la carrera de Interpretación Musical. *Revista Musical Chilena,* 53(192), 78-79

Palou, J., y Tresserras Casals, E. (2014). Entornos y construcción de la identidad profesional. Comunicació presentada al simposi: Sancho, JM, Correa, JM, Giró, X. y Fraga, L. (Coord.) (2014). Barcelona, 21–22 de noviembre, 2013. 528 p. *Procesos de constitución de identidades docentes*. p. 413-418

Pérez Barría, D. (2018*). El maestro de piano, facilitador en la búsqueda de la música interna*

Pérez, M. E. (2002) *Rememoranzas de un pianista. Revista musical chilena,* 56, 78-80

Plaza, J. L. A. (2013). El desarrollo de la identidad profesional del profesorado: el caso del especialista de música. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 27(3), 145-159

Ruvalcaba-Coyaso, J., Alvarado, I. U., y García, R. G. (2011). Identidad e identidad profesional: Acercamiento conceptual e investigación contemporánea. *CES Psicología*, 4(2), 82-102

Serrano González-Tejero, J. M., y Pons Parra, R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 13(1), 1-27

Valenzuela, V. (2013). *La construcción de la identidad profesional desde la perspectiva de la psicología de la orientación: el caso de los músicos.* In V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires

Vicente, A., y Aróstegui, J. L. (2003) Formación musical y capacitación laboral en el Grado Superior de Música, o el dilema entre lo artístico y lo profesional en los conservatorios. *Revista electrónica de LEEME*, (12)

Vilar Torrens, J. (2008). Jóvenes músicos, formación académica y mundo laboral. *Musiker, cuadernos de música*, (16), 341-350

8

LA PEDAGOGÍA HOSPITALARIA, UN ACERCAMIENTO A LOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE UNA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Arely Carolina Villanueva Garza
Guadalupe Chávez González

Universidad Autónoma de Nuevo León

Resumen

En el presente trabajo se realiza un acercamiento a la pedagogía hospitalaria, considerada una vertiente importante para dar continuidad a la educación de niñas y niños que enfrentan una enfermedad crónica y de larga duración a efecto de que puedan recibir atención educativa adaptada a sus necesidades particulares. La revisión del estado de la cuestión permite comprender la importancia de esta disciplina pedagógica que posibilita la concreción del derecho a la educación para las niñas y los

niños que se encuentran en los nosocomios, como lo establecen los organismos internacionales en los Objetivos del Desarrollo Sustentable, Objetivo 4. La pedagogía hospitalaria apuntala una investigación acción que tiene como propósitos destacar su importancia como una estrategia de educación inclusiva, contribuir a su comprensión y aportar elementos para su eventual integración a un programa de formación de estudiantes de una licenciatura en educación. Ya sea como un curso regular o co-curricular, un programa complementario i una línea de investigación que apoye en la obtención de las bases de esta disciplina, que hasta ahora no ha sido considerada de manera formal. El interés último es contribuir a formar profesionales capacitados en el campo de la pedagogía hospitalaria.

Palabras clave: Pedagogía Hospitalaria, Investigación-acción, Educación, Nosocomio

Abstract

In the present work an approach to hospital pedagogy is made, considered an important aspect to continue the education of children facing a chronic and long-term illness so that they can receive educational care adapted to their particular needs. The review of the status of the issue makes it possible to understand the importance of this pedagogical discipline, which makes it possible to realize the right to education for girls and boys in nosocomials, as established by international organizations in the Sustainable Development Goals, Goal 4. Hospital pedagogy underpins an action research that aims to highlight its importance as an inclusive education strategy, to contribute to their understanding and to contribute elements for their eventual integration into a programme of training for students with a degree in education. Whether as a regular or co-curricular

course, a complementary program and a line of research that supports the obtaining of the bases of this discipline, which has not been considered so far in a formal way. The ultimate interest is to contribute to the training of professionals trained in the field of hospital pedagogy.

Key words: Hospital Pedagogy, Education, Nosocomial.

Introducción

La educación es un derecho, y particularmente cuando se trata de niñas y niños es importante garantizar que este derecho se haga efectivo, como lo estableció la ONU (2015) mediante los Objetivos del Desarrollo Sostenible incluidos en la Agenda 2030 para mejorar la vida de todos, sin dejar a nadie atrás. Destaca en particular, el Objetivo 4 porque está en la base de esta propuesta, ya que mediante dicho objetivo se busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, así como promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida.

Las niñas y los niños que sufren una enfermedad crónica que les requiere permanecer periodos largos en un hospital, abandonan con frecuencia la escuela porque les resulta difícil armonizar ésta con el tiempo que deben dedicar a su tratamiento. La pedagogía hospitalaria puede resolver este déficit mediante las diversas propuestas que ofrece, de ahí la necesidad de verla como una herramienta para hacer realidad la educación inclusiva, allegando a estas niñas y niños una oportunidad para no truncar sus estudios.

En México, la pedagogía hospitalaria surge en 2005 cuando se pone en marcha el Programa “Sigamos aprendiendo… en el hospital” (Cruz, 2017). Más adelante, el Programa Pedagogía Hospitalaria como práctica

de innovación, fue una de las acciones de la Administración Federal de Servicios Educativos (2015), para favorecer la continuidad escolar de la población de educación básica en condición de hospital, y, así, contribuir a elevar los índices de eficiencia terminal y los estándares curriculares en los niveles de preescolar, primaria y secundaria.

Cuando las niñas y niños se encuentran en condición de hospital, una de las preocupaciones de sus familias y de ellos mismos, es la interrupción de la escuela, es por ello que el Programa “Sigamos aprendiendo” pretende, a través de un modelo pedagógico idóneo que ubica la escuela al centro, fortalecer las figuras escolares y de apoyo técnico que convergen para propiciar las condiciones adecuadas para el aprendizaje de quienes se encuentran en esta situación (niñas, niños, adolescentes).

En función de lo expresado, es que el interés de esta propuesta se centra en abordar el tema de la pedagogía hospitalaria, su conceptualización e importancia en la educación de hoy en día, el por qué es necesario su conocimiento, así como la metodología que se llevará a cabo para poder desarrollar un proyecto de intervención acerca de dicho tema.

La pedagogía hospitalaria comprende el conjunto de estrategias que, tomando en consideración todas las circunstancias que rodean a las niñas, niños o adolescentes en condición de vulnerabilidad debido a la necesidad de atender su salud, permitirá que reciban una educación de calidad. Su propósito es brindar a las y los infantes que se encuentran hospitalizados o bien que recuren frecuentemente a nosocomios debido a alguna enfermedad crónica, la oportunidad de recibir educación y así evitar

el rezago educativo que pueden llegar a tener al momento de regresar a la educación tradicional, pero, además, posibilitarles un camino efectivo para su formación.

De acuerdo con los autores Jiménez, Montes & Alcocer (2019), la pedagogía hospitalaria tiene relevancia, porque realiza el hecho de educar a los niños sin importar su condición de salud como una estrategia de potenciación de capacidades humanas para afrontar la enfermedad, pero también para que estos no pierdan su condición de sujetos de derechos y se les siga tomando en cuenta en todas las decisiones de las políticas públicas.

Ahora bien, como se sabe, en el campo educativo es necesario recurrir a diversas disciplinas para resolver las problemáticas que se presentan, la educación de infantes hospitalizados, es sin duda un tema que tiene muchas aristas, es por ello que, Ramírez & Rodríguez (2012), mencionan que es de suma importancia que existan ofertas educativas que integren un trabajo multidisciplinario a favor de una vida integral de la población hospitalizada, lo que se puede posibilitar mediante una disciplina como la pedagogía hospitalaria.

En este mismo sentido se pronuncia el autor De Souza Fontes (2003), la pedagogía hospitalaria es relevante ya que muchas veces los niños que se encuentran hospitalizados son personas que antes de acudir a la escuela por primera vez comienzan a vivir en el hospital, desconociendo todo lo que ofrece y privándose de la educación que es su derecho.

Dando a entender que la importancia que tiene la pedagogía hospitalaria es apoyar el derecho constitucional sobre la educación que tienen los niños y niñas hospitalizados, así como crear ambiente de aprendizaje acordes a su edad y condiciones.

Su objetivo principal, según Polaino-Lorente (1990) y Lizasoain Rumeu (2000), citados por López (2013), es la educación del niño enfermo para que así pueda seguir desarrollándose de manera integral y adquiriendo los aprendizajes básicos de su edad; también se encarga de las necesidades tanto psicológicas como sociales que pueden surgir a causa de la enfermedad que padece.

Es así como la necesidad de la educación hospitalaria va desde un ámbito social hasta el político ya que, como sociedad es nuestro deber responder a la necesidad de un grupo social que se encuentra rezagado del resto.

Así como concordamos con la autora Refugio, I. (2016) cuando nos dice que la pedagogía hospitalaria nace de la creciente necesidad de sectores de la población que sufren de algún tipo de discapacidad o enfermedad por lo cual deben recibir atención educativa, independientemente de sus condiciones o circunstancias por las que se encuentran. Mientras que del lado político es responsabilidad del gobierno brindar la educación a todos los niños por igual pues como lo menciona la Constitución mexicana de los estados Unidos Mexicanos es un derecho.

El problema de investigación, objetivos y supuestos

Las problemáticas a las que nos enfrentamos cuando hablamos de la pedagogía hospitalaria, se consideran desde la definición del concepto de

pedagogía hospitalaria, hasta su mera aplicación en la vida diaria, sin embargo, una parte fundamental es la concepción de que verdaderamente existe una pedagogía hospitalaria y los mismos profesionales de la educación no conocen de su existencia, siendo que es un área del campo educativo al pueden dedicarse.

El problema acerca del conocimiento de la pedagogía hospitalaria y en especial en los futuros profesionales de la educación surge desde hace tiempo en España cuando Ruiz, M. & García, L. (2019), mencionan que pueden existir dos beneficios significativos de que la pedagogía hospitalaria llegue a formar parte de las asignaturas de las universidades, en primer lugar la atención educativa brindada a los niños y niñas será de mayor calidad, en segundo lugar la producción de investigaciones, proyectos o actividades relacionadas a la pedagogía hospitalaria supone que crecerá de manera significativa ya que es en la universidad donde se verá por primera vez el concepto.

Es por esto por lo que la problemática central que se abordará en este proyecto de investigación-acción, se centra en el escaso conocimiento que existe sobre la pedagogía hospitalaria y la necesidad que se tiene en las universidades de incorporar el área de la pedagogía hospitalaria dentro de la formación de los futuros profesionistas de la educación, en específico en la Universidad Autónoma de Nuevo León, en la Facultad de Filosofía y Letras con estudiantes de la Licenciatura en Educación.

¿Cómo lograr que los estudiantes de la FFYL-UANL de la Licenciatura en Educación obtengan un conocimiento pertinente de la Pedagogía Hospitalaria para que puedan estar en condiciones de

favorecer proyectos en estos espacios y proporcionar una educación de calidad a las y los infantes enfermos?

Algunas preguntas complementarias: ¿Qué tipo de conocimientos poseen los estudiantes de la licenciatura en educación acerca de la pedagogía hospitalaria? ¿Cuáles son las ventajas de formar a los estudiantes de la licenciatura en Educación en la pedagogía hospitalaria? ¿Cómo es posible lograr la incorporación de la pedagogía hospitalaria en el curriculum de la carrera de Educación? ¿Qué tipo de contenidos o temáticas se deben abordar en un curso, programa o taller sobre pedagogía hospitalaria?

Como se puede observar, en este proyecto el objetivo es que los estudiantes de la licenciatura en educación conozcan los fundamentos básicos de la pedagogía hospitalaria, así como la importancia dentro de nuestra sociedad de formarse en esta disciplina para coadyuvar en un área tan sensible e importante como lo es, proporcionar educación a las niñas y niños que están en los nosocomios.

Marco teórico

La pedagogía hospitalaria como se ha mencionado anteriormente es un concepto que se reconoce a nivel mundial, sin embargo, aún cuenta con una escasa producción académica. Aquí se mencionan los antecedentes, tanto de investigaciones como de libros publicados que se han localizado hasta ahora sobre el tema, lo que constituye para el presente proyecto, un acercamiento a los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan a esta disciplina.

En primera instancia, los autores María Cruz Molina, Verónica Violant y Crescencia Pastor (2011), en su libro titulado *Pedagogía hospitalaria: bases para la atención integral*, abordan el tema de la pedagogía hospitalaria como una especialidad que está teniendo una gran expansión a nivel internacional y por ende se crea la necesidad de una formación específica básica y continua de los profesionistas implicados en el proceso de la pedagogía hospitalaria, siendo su desarrollo principal el sistematizar los contenidos fundamentales de la formación posgraduada que se ha ido desarrollando en la Universidad de Barcelona y en Santiago de Chile, en los últimos años, así como presentar las bases conceptuales y metodológicas para implementar programas y estrategias educativas en los diferentes contextos de intervención (hospital, escuela y domicilio).

El libro de la autora Olga Lizasoáin (2016), que lleva por título Pedagogía hospitalaria, guía para la atención psicoeducativa del alumno enfermo, aborda las diferentes líneas de actuación que, desde la pedagogía hospitalaria, se plantean para la inclusión escolar, de modo que no pierda la continuidad en el proceso de desarrollo ni en sus aprendizajes, a la vez que se procura atender a las necesidades psicológicas y sociales derivadas de la concreta enfermedad que padece. Este libro ofrece una serie de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que persiguen servir de guía básica para los profesionales de la educación que trabajan con alumnos enfermos y hospitalizados.

El texto de Lizasoáin (2016), está dirigido principalmente a profesionales de las aulas hospitalarias, estudiantes o egresados del área pedagógica o piscología, así como voluntarios o padres de familia que se encuentren inmersos en la pedagogía hospitalaria, ya que muestra las

principales problemáticas a las que se enfrenta el alumnado hospitalizado y que la pedagogía hospitalaria busca dar respuesta. El objetivo principal de este ejemplar es, el de ser una guía básica para los profesionistas de la educación que trabajan bajo el esquema de la pedagogía hospitalaria.

Complementando con un enfoque distinto a los anteriores, Una escuela hospitalaria. Etnografía sobre los cuidados de niños gravemente enfermos de la autora Torijano, E. (2017), ya que menciona la articulación que existe entre el cuidado y la educación que se pretende conseguir en una pedagogía hospitalaria, describe como se produce el cuidado y la enseñanza relatando vivencias de las maestras encargadas de la instrucción de los niños, este libro llega para mostrar la faceta poco habitual que se relata entre el cuidado, la enseñanza y las experiencias vividas.

Ligado a esta misma perspectiva se encuentra el texto de Lina Flórez (2015), *Pedagogía Hospitalaria y de la Salud hacia la Concreción de la Inclusión Educativa*, en el que la autora peruana que muestra una síntesis de las inmersiones al aula hospitalaria en la que ha participado a lo largo de 15 años de su trayectoria dentro del campo de la pedagogía hospitalaria, siendo de su mayor importancia mostrar el propósito que se tiene con dichas inmersiones a las aulas hospitalarias, pues el objetivo es llegar a modificar la estructura cognitiva de quien enseña y de quien aprende así como cumplir con los parámetros administrativos y legales de la Educación Inclusiva para la Inclusión Educativa y Social, rompiendo barreras para el aprendizaje y la participación en atención a la diversidad.

Sin embargo, México no se queda rezagado pues la Secretaría de Educación Pública. (2009), ya que en el libro titulado *Apuntes de la*

pedagogía hospitalaria, registra de manera general, la experiencia del Primer Diplomado en Pedagogía Hospitalaria y pone a disposición de los maestros que laboran, o pretenden incursionar en este ámbito, los contenidos abordados con el fin de orientar y enriquecer su práctica profesional.

Así mismo, como lo expresan Ruiz, M. & García, L. (2019), creemos que las vías más eficaces para reivindicar la necesidad de formación de los profesionales de la Educación en Pedagogía Hospitalaria son en primera instancia las investigaciones que pongan de manifiesto las necesidades de los niños internados derivadas de la aparición de la enfermedad infantil, así como las de sus familias y, por otra, plantear la necesidad de implantar la asignatura de Pedagogía Hospitalaria en los grados de Educación superior como necesidad social.

Viendo este punto de vista, el principal beneficiario a la promoción y concepción de la pedagogía hospitalaria serían los niños hospitalizados así como sus familias, sin embargo, los estudiantes de la Licenciatura en Educación se convierten en segundos beneficiarios, ya que una de las competencias específicas de la licenciatura es la de diseñar estrategias educativas de enseñanza y de aprendizaje, que contribuyan al desarrollo integral de los individuos y a la construcción de una sociedad más justa, equitativa e incluyente así como el proponer alternativas a problemas educativos específicos, ajustándose a los diversos contextos como lo estamos viviendo hoy en día. El asunto es de gran importante y la propuesta es innovadora en tanto que subsana y ojalá que resuelva también, un aspecto importante.

Basándonos en lo anterior cabe mencionar lo que nos indican Ruiz, M. & García, L. (2019), que la formación en pedagogía hospitalaria es necesaria por múltiples razones, entre las que se destaca el contexto en el que se desarrolla la labor docente, ya que la preparación psicológica y mental para hacer frente a situaciones tan complejas como estas, al objeto de saber gestionarlas, es asimismo importante, al igual que las propias competencias profesionalizadores más específicas. La relación ámbito educativo-escenario familiar es, en estos casos, todavía más decisiva que en situaciones de normalidad; la preparación competencial para ello es, en consecuencia, un aspecto básico y fundamental

Marco metodológico

En un inicio debemos decir que el término "investigación acción" proviene del autor Kurt Lewis y fue utilizado por primera vez en 1944. describía una forma de investigación que podía ligar el enfoque experimental de la ciencia social con programas de acción social que respondiera a los problemas sociales principales de entonces. Mediante la investigación – acción, Lewis argumentaba que se podía lograr en forma simultáneas avances teóricos y cambios sociales.

Existen diversas definiciones sobre la investigación-acción según afirma Latorre (2005), de ellas, destacan las de los siguientes autores:

Para Bartolomé (1986), la investigación-acción es un proceso reflexivo que vincula dinámica mente la investigación, la acción y la formación, realizada por profesionales de las ciencias sociales, acerca de su propia práctica. Se lleva a cabo en equipo, con o sin ayuda de un facilitador externo al grupo.

Lomax (1990), define la investigación-acción como «una intervención en la práctica profesional con la intención de ocasionar una mejora). La intervención se basa en la investigación debido a que implica una indagación disciplinada.

Elliott, en 1993, definió la investigación-acción como «un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma». La entiende como una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por el profesorado que tiene como objetivo ampliar la comprensión (diagnóstico) de los docentes de sus problemas prácticos. Las acciones van encaminadas a modificar la situación una vez que se logre una comprensión más profunda de los problemas.

Según refiere Murillo Torrecilla (2011), las características de la investigación-acción han sido descritas con amplitud desde 1988 por Kemmis y McTaggart, decididos promotores de esta forma de indagación. En las líneas que siguen se sintetizan los rasgos más destacados de la investigación-acción, conforme a estos autores (las que podremos ver que coinciden en lo general con las que ya se enunciaron):

La investigación-acción es participativa pues las personas que están inmersas trabajan con la intención de mejorar sus propias prácticas, la investigación sigue una espiral introspectiva es decir que es una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, así como es colaborativa pues se realiza en grupo por las personas implicadas en todo el proceso, induce a teorizar sobre la práctica.

La investigación-acción crea comunidades autocríticas de personas que participan y colaboran en todas las fases del proceso de investigación,

así como un proceso sistemático de aprendizaje, orientado a la praxis (acción críticamente informada y comprometida) ya que somete a prueba las prácticas, las ideas y las suposiciones.

Pero también implica registrar, recopilar, analizar nuestros propios juicios, reacciones e impresiones en torno a lo que ocurre; exige llevar un diario personal en el que se registran nuestras reflexiones y es un proceso político porque implica cambios que afectan a las personas, realiza análisis críticos de las situaciones y procede progresivamente a cambios más amplios.

Otra de las características principales es que la investigación-acción empieza con pequeños ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, avanzando hacia problemas de más envergadura; la inician pequeños grupos de colaboradores, expandiéndose gradualmente a un número mayor de personas.

Para abundar sobre este tema, Antonio Latorre (2005) destaca que Zuber-Skerritt (1992) señala que la investigación-acción, como enfoque alternativo a la investigación social tradicional, se caracteriza porque es: práctica, participativa y colaborativa, emancipatoria, interpretativa y critica.

Por último, Latorre (2005) nos menciona que para Esperanza Bausela, la investigación – acción se presenta como una metodología de investigación orientada hacia el cambio educativo y se caracteriza entre otras aspectos por ser un proceso que como lo señalaron Kemmis y MacTaggart (1988); (i) Se construye desde y para la práctica, (ii) pretende mejorar la práctica a través de su trasformación, al mismo tiempo que procura comprenderla, (iii) demanda la participación de los sujetos en la

mejora de sus propias prácticas, (iv) exige una actuación grupal por la que los sujetos implicados colaboran coordinadamente en todas las fases del proceso de investigación, (v) implica la realización de análisis crítico de las situaciones y (vi) se configura como una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.

Discusión

Así como lo dicen Ruiz, M. & García, L. (2019) La educación complementa el desarrollo de las personas y es un derecho fundamental del que la enfermedad no debe privar a quien la padece.

Aunque existen diversas investigaciones a lo largo de la historia que nos orientan a la concepción de la pedagogía hospitalaria se manifiesta en muchas de ellas que la formación universitaria se ha quedado rezagada en este ámbito y en especial en el país de México, ya que a lo largo de la investigación se ha visto que la formación específica en el campo de la pedagogía hospitalaria fue dominada el continente europeo.

Es por esto por lo que al igual que Ruiz & García (2019) consideramos prescindible dotar a la pedagogía hospitalaria de una base científica de profesores cada vez más sólido, ya que es el primer paso hacia la consecución de un objetivo común: que los niños enfermos sean atendidos educativamente por profesionales formados específicamente para ello, velando de este modo por un derecho fundamental de los/as menores: el derecho a la educación.

Lo que abre las puertas a un gran campo de investigación- acción en especial para los futuros profesionistas pues no se cuenta con una explotación sobre la pedagogía hospitalaria, al contrario, podría llegar a

decirse que si bien se conoce pasa inadvertida por especialistas de la educación y por la misma sociedad.

Se considera que llevar a cabo el presente proyecto de investigación-acción en el marco del programa de la carrera de Educación es relevante para el futuro profesionista de la educación, porque le permitirá adquirir bases teóricas y metodológicas acerca de la pedagogía hospitalaria, una disciplina que hoy en día no se contempla en dicho programa, pero cuya importancia es evidente en estos tiempos de gran complejidad. Como se sabe, la pandemia que se declaró a partir de marzo 2020, ha puesto de manifiesto la necesidad de proporcionar educación de calidad a niños y niñas que se encuentran hospitalizados a efecto de que no abandonen sus estudios, aspecto que se ha convertido en un tema de importancia en el nivel local, nacional y mundial.

Al llevar a cabo un curso-taller, se propicia un espacio para dar a conocer los fundamentos de la pedagogía hospitalaria a los estudiantes de Educación, y así brindarles las herramientas necesarias para otorgar una educación de calidad a los niños y niñas que, por razón de una enfermedad, se encuentran en los hospitales. Con ello se busca también propiciar la creatividad y de liderazgo que se requiere para desenvolverse en un medio que no es el aula tradicional.

Coincidimos con Ruiz & García (2019), cuando afirman que todo docente debería tener unas competencias específicas en pedagogía hospitalaria adquiridas durante sus estudios universitarios que fueran implementadas por cursos de formación específicos o posgrados, para el caso de desarrollar su carrera profesional dentro de un contexto hospitalario, puedan cumplir con el objetivo fundamental: que los niños

enfermos sean atendidos en su formación escolar de forma adecuada por profesionales que hayan sido formados específicamente para ello, velando de este modo por un derecho fundamental de los/as menores, como es el derecho a la educación.

La pedagogía Hospitalaria se ha vuelto de gran importancia en los últimos años ya que trata a un sector especifico de la comunidad que se encuentra rezagado de atención o conocimiento social pues si bien existen programas enfocados específicamente a combatir el rezago educativo infantil de niños hospitalizados, se desconocen en su gran mayoría, tal es el caso del programa “Sigamos aprendiendo… en el hospital” que se encuentra funcionando dentro de 23 entidades federativas del país de México, encontrando a Nuevo León dentro de ellas, sin embargo no se cuenta con la publicidad suficiente para que la sociedad en general tenga conocimiento acerca de la PH.

Así mismo como nos lo dice Ruiz & García (2019) creemos que las vías más eficaces para reivindicar la necesidad de formación de los profesionales de la Educación en Pedagogía Hospitalaria son en primera instancia las investigaciones que pongan de manifiesto las necesidades de los niños internados derivadas de la aparición de la enfermedad infantil, así como las de sus familias y, por otra, plantear la necesidad de implantar la asignatura de Pedagogía Hospitalaria en los grados de Educación como necesidad social.

Viendo este punto de vista, el principal beneficiario a la promoción y concepción de la pedagogía hospitalaria serían los niños hospitalizados así como sus familias, sin embargo los estudiantes de la Licenciatura en Educación se convierten en segundos beneficiarios, ya que una de las

competencias específicas de la licenciatura es la de diseñar estrategias educativas de enseñanza y de aprendizaje, que contribuyan al desarrollo integral de los individuos y a la construcción de una sociedad más justa, equitativa e incluyente así como el proponer alternativas a problemas educativos específicos, ajustándose a los diversos contextos como lo estamos viviendo hoy en día.

Conclusiones y/o perspectivas

Hasta ahora, se ha realizado una búsqueda que apoya en esta primera etapa la investigación que se realiza, no obstante, existe el compromiso de fortalecer aún más el estado de la cuestión, en aras a apuntalar de mejor manera la investigación. Debido a ello, es que no es posible aportar algún tipo de conclusiones acerca de los fundamentos teóricos y conceptuales de la PH, ni obstante, el proyecto contempla aplicar próximamente un instrumento diagnóstico, el cual será aplicado a las y los estudiantes de la carrera de Educación, así como al grupo de docentes que atienden esta licenciatura en la FFyL-UANL, esto con la finalidad de obtener información para conocer el nivel de conocimientos que ambos grupos poseen acerca de la PH.

En todo caso, es posible adelantar, por acercamientos a la comunidad de estudio, que el conocimiento de la PH es casi inexistente dentro de las aulas; y aunque se menciona esporádicamente en algunas sesiones de clase, nunca se profundiza en el tema, ya que no existe propiamente como curso ni teórico ni práctico.

Referencias

Cruz Martines, Y., I. (2017). *Pedagogía Hospitalaria: un espacio de inclusión para los adolescentes. Propuesta pedagógica para obtener el grado de licenciada en pedagogía*. Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de: http://200.23.113.51/pdf/32644.pdf

De Souza Fontes, Rejane (2003). Educación hospitalaria: un recurso frente al rezago escolar. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), XXXIII (1), 151-160. [Fecha de Consulta 25 de Noviembre de 2020]. ISSN: 0185-1284. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=270/27033105

Flórez P., Lina (2015). *Pedagogía Hospitalaria y de la Salud hacia la Concreción de la Inclusión Educativa*. Lima-Perú: Red Educativa Mundial, REDEM. https://www.redem.org/wp-content/uploads/2020/05/LIBRO-PEDAGOGIA-HOSPITALARIA-Lina-Florez.pdf

Jiménez NNV, Montes JEO, Alcocer ECP (s/f). *La pedagogía hospitalaria: un espacio de amor y reconocimiento para el paciente pediátrico oncológico.* Texto Contexto Enferm [Internet]. 2019 [acceso AÑO MES DÍA]; 28: e20180112. Disponible en: http://dx.doi.org/10.1590/1980-265X

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa.* España. Editorial Graó, de IRIF, S.L.

Lizasoáin R., O. (2016). *Reseña del libro Pedagogía Hospitalaria, Guía para la atención psicoeducativa del alumno enfermo.* Recuperado

de: https://www.berri.es/maxificha_pdf2.php?cod=&isbn=9788490772577

López, C. (2013). *Pedagogía hospitalaria: un estudio sobre sus aulas*. Tesis de maestría. Universidad Internacional de la Rioja Facultas de Educación. Recuperado de https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2006/2013_07_18_TFG_ESTUDIO_DEL_TRABAJO.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Molina, Mª C., Violant H., V. & Crescencia P., V. (2011). *Reseña del libro Pedagogía Hospitalaria - Bases para la atención integral.* Recuperado de: https://librotea.elpais.com/libros/pedagogia-hospitalaria-bases-para-la-atencion-integral/

ONU (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible.* Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible. Recuperado de: https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/

Perdomo, L., F. (2015), *Reseña del libro Pedagogía Hospitalaria y de la Salud hacia la Concreción de la Inclusión Educativa.* Recuperado de: https://www.redem.org/wp-content/uploads/2020/05/LIBRO-PEDAGOGIA-HOSPITALARIA-Lina-Florez.pdf

Programa Pedagogía Hospitalaria (2017). https://www.gob.mx/aefcm/es/acciones-y-programas/programa-pedagogia-hospitalaria#:~:text=El%20Programa%20Pedagog%C3%ADa%20Hospitalaria%20como,elevar%20los%20%C3%ADndices%20de%20eficiencia

Ramírez, J. Rodríguez, N. (2012). *Pedagogía hospitalaria: un modelo de inclusión educativa que disminuye el rezago educativo. Tesis de licenciatura.* Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de: http://200.23.113.51/pdf/28626.pdf 018-0112

Refugio, I. (2016). *Hoy puede ser un gran día y mañana también*. Tesis de licenciatura. Universidad Pedagógica Nacional. E

Ruiz, M. & García, L. (2019, febrero 27). Pedagogía hospitalaria. una asignatura pendiente en la formación universitaria de los profesionales de la educación. *Edetania*, 55, pp.181-202.

Secretaría de Educación Pública. (2009). *Apuntes de la pedagogía hospitalaria.* México, SEP. Primer diplomado. Recuperado de https://www2.aefcm.gob.mx/pedagogia_hospitalaria/archivos-acciones/apuntesph_digital-v3.pdf

Torijano, E. (2017). *Reseña del libro Una Escuela Hospitalaria. Etnografia Sobre Los Cuidados De Niños Gravemente Enfermos*. Recuperado de: https://www.elsotano.com/libro/una-escuela-hospitalaria-etnografia-sobre-los-cuidados-de-ninos-gravemente-enfermos_10528383

9

LABORATORIOS VIRTUALES COMO ESTRATEGIA DE EVALUACIÓN FORMATIVA

Yolanda Canónico González
Irma María Flores Alanís

Universidad Autónoma de Nuevo León

Resumen

Este estudio se investiga acerca de la implementación de los laboratorios virtuales, como estrategia didáctica para el aprendizaje de la genómica, así como su uso como instrumento de evaluación formativa. Por lo tanto, el objetivo de este trabajo es diseñar una estrategia de evaluación para describir el impacto de los laboratorios virtuales en el aprendizaje. Se utilizará una metodología cualitativa y centrado en un diseño de investigación-acción, será posible reconocer el aporte de los laboratorios

virtuales en la personalización de aprendizajes y en la evaluación formativa.

Palabras clave: Laboratorios virtuales, aprendizaje virtual, evaluación, evaluación formativa.

Abstract

This study investigates the implementation of virtual laboratories, as a didactic strategy for learning genomics, as well as its use as a formative evaluation instrument. Therefore, the aim of this work is designing an evaluation strategy to describe the impact of virtual laboratories on learning. A qualitative methodology will be used and focused on an action-research design, it will be possible to recognize the report of the virtual laboratories in the personalization of learning and in the formative evaluation.

Keywords: Virtual laboratories, virtual learning, evaluation, formative evaluation.

Introducción

Los nuevos desafíos y oportunidades tecnológicos han empujado a los educadores a enfrentarse a escenarios educativos, sociales y económicos que cambian constantemente. Para asegurar la integración del aprendizaje teórico y práctico, los educadores han utilizado durante años prácticas de laboratorio. Estas experiencias refuerzan el aprendizaje de conceptos teóricos y proporcionan la transición de la comprensión teórica a la práctica. Woodfield et al. (2004) sugirieron que los principales propósitos de las sesiones de laboratorio incluían la enseñanza de técnicas de

laboratorio y habilidades de pensamiento analítico, así como hacer una fuerte correlación de la teoría aprendida con la práctica de laboratorio. También enfatizaron que el desarrollo de habilidades de laboratorio requiere que los estudiantes realicen auténticas tareas experimentales dentro del entorno del laboratorio.

Hoy en día, debido a que Internet es una infraestructura de comunicaciones disponible casi universalmente para el aprendizaje, la instrucción virtual se ha convertido en un método alternativo popular de impartición de cursos para ayudar a las escuelas, colegios y universidades a ampliar el acceso a la instrucción tanto a nivel nacional como internacional (Shelton & Saltsman, 2004). Este tipo de instrucción no solo permite que las instituciones educativas amplíen el acceso a sus cursos, sino que también brinda a las personas la oportunidad de mejorar su bienestar financiero y social y, al mismo tiempo, aumentar su nivel educativo. Aunque los educadores están comenzando a adquirir más experiencia con el uso de herramientas de impartición de cursos virtuales, el uso de laboratorios virtuales es relativamente nuevo y los verdaderos costos de la instrucción virtual de alta calidad y las posibles economías de escala no están claros (Tucker, 2007). Esta falta de conocimiento sobre los resultados del aprendizaje de los estudiantes de los laboratorios virtuales ha creado presión sobre los educadores para que prueben su eficacia así mismo como utilizarlos y evaluarlos.

La evaluación es un proceso importante en la educación, puesto que su implementación en diferentes escenarios y niveles de organización de las instituciones educativas permitiendo conocer y reconocer su realidad, tomar decisiones, orientar transformaciones, potenciar fortalezas, entre

otros aspectos; en últimas, producir conocimiento sobre la educación. Esta relevancia de la evaluación como proceso formativo, regulador, de toma de decisiones y de producción de saber, abre permanentemente las posibilidades de cuestionarse sobre su posibilidad, sus modalidades, sus medios y sus sentidos y usos.

Plantamiento del problema

En el contexto de la educación, uno de los principales problemas a los que se enfrentan los métodos de enseñanza es la separación de los conocimientos teóricos y la formación práctica; tal división ha originado límites muy marcados entre el aprendizaje de conceptos, la resolución de problemas y la realización de prácticas de laboratorio, con lo que se coarta el aprendizaje.

Ante la necesidad de complementar las actividades realizadas en el laboratorio las cuales son insuficientes para proveer un panorama amplio de la temática a trabajar debido a limitaciones de tiempo y recursos tanto físicos como humanos surge como una alternativa viable el uso del laboratorio virtual, brindando la oportunidad de profundizar en los temas, realizando múltiples experiencias en corto tiempo.

A pesar de la disponibilidad de los recursos, las estrategias de evaluación pueden ser muy variadas, desde pruebas escritas individuales o grupales hasta sustentaciones orales; en todo caso éstas deben abarcar un conjunto de actividades cuyo instrumento se busca definir.

Por este motivo es necesario no solo una evaluación técnica de las herramientas empleadas (softwares) y del proceso, sino también una

evaluación que permita a través del control de distintos indicadores, detectar los puntos fuertes y las áreas de oportunidad de los estudiantes.

Objetivos

Objetivo general

- Diseñar una estrategia de evaluación para analizar el impacto de la utilización de los laboratorios virtuales en el aprendizaje.

Objetivos específicos

- Describir la implementación de un laboratorio virtual como estrategia didáctica para el aprendizaje de la Genómica.
- Implementar un instrumento que permita evaluar formativamente el aprendizaje de los laboratorios virtuales.
- Identificar los desafíos de la implementación de los laboratorios virtuales.

Preguntas de investigación

El estudio se realizará para responder a las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cómo evaluar formativamente el aprendizaje en los laboratorios?
- ¿Qué factores deben tenerse en cuenta al planificar el desarrollo y la implementación de los laboratorios virtuales?
- ¿Qué instrumentos de evaluación deben de emplearse en los laboratorios virtuales?

Supuestos

Los laboratorios virtuales son empleados como estrategia de evaluación formativa apoyan al estudiante a la adquisición y consolidación de conocimiento.

Marco teórico

Evaluación

La evaluación es un proceso que ayuda al estudiante al crecimiento personal por medio de la guía y orientación que se le proporciona dentro del proceso de aprendizaje. Siendo la evaluación continua integral y sistemática, flexible, interpretativa, participativa y formativa, en la metodología activa se proponen las siguientes formas de evaluación en donde se le permite al estudiante ser proactivo.

Para Stake (2006) la evaluación siempre consiste en una determinación de los méritos y los defectos. A veces, es mucho más, pero su función esencial es establecer el mérito.

La evaluación tradicionalmente ha estado vinculada con el concepto de medida del rendimiento académico de los contenidos disciplinares (valoración de los resultados), manteniendo una visión examinadora y de control, y restringida al aprendizaje de los alumnos. La principal técnica utilizada para valorar el trabajo de los alumnos individualmente es el examen; uno de los avances más significativos ha sido la consideración de que existen elementos que se escapan de lo “real”, que no son cuantificables. Estos componentes se han convertido en los factores innovadores de los procesos evaluativos, constituyendo todo un desafío

para la elaboración de instrumentos que posibiliten su empleo cotidiano en la práctica docente (Moreno-Olivos, 2009; Díaz-Noguera, 1995).

Para Díaz Barriga (2002) existen tres clases de evaluación que deben considerarse como necesarias y complementarias para una valoración global y objetiva de lo que está ocurriendo en la situación de enseñanza aprendizaje: Evaluación diagnóstica, 2. Evaluación formativa y 3. Evaluación sumativa

Evaluación Diagnóstica

La evaluación diagnóstica es la que se realiza previamente al desarrollo del proceso educativo, es decir, al inicio de todo proceso. Se hace una evaluación a un grupo para determinar si los estudiantes poseen conocimientos para poder asimilar y comprender en forma significativa lo que se les imparte.

La evaluación diagnóstica sirve para obtener conocimientos previos que se relacionan con los conocimientos nuevos que han de aprenderse.

Para Ávila y Calatayud (2007) la evaluación diagnóstica es la que se realiza al comienzo de un proceso de aprendizaje.

Evaluación Formativa

Es aquella que se realiza constantemente en el proceso de enseñanza aprendizaje por lo que debe considerarse como una parte renovadora y fundamental del proceso.

Su función es sistematizar el proceso de enseñanza aprendizaje para adecuar o ajustar las condiciones pedagógicas, como estrategias,

técnicas, actividades, para que los estudiantes obtengan mejores resultados.

Este término formativo fue introducido en el año 1967 por M. Scriven para referirse a los procedimientos utilizados por los profesores con la finalidad de adaptar su proceso didáctico a los progresos y necesidades de aprendizaje.

En la evaluación formativa se valoran los procesos, los aciertos o logros que los estudiantes van demostrando en el proceso de construcción de su aprendizaje y el estudiante tiene la oportunidad de saber qué criterios se están evaluando en su aprendizaje.

Bonvecchio y Maggioni (2006) indican que la evaluación formativa o de procesos consiste en ir recabando información sobre el proceso de enseñanza. Sus principales técnicas e instrumentos son la observación de todas las actividades que realizan los alumnos en clase y los trabajos prácticos de rutina. Se concluye entonces que en la evaluación formativa verificamos si realmente se están produciendo o provocando los aprendizajes esperados de tal manera que se pueden ir realizando acuerdos necesarios para un buen rendimiento.

Evaluación Sumativa

La evaluación sumativa tiene por objeto establecer controles de los resultados obtenidos al finalizar un proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se realizan informes que resuman los resultados en relación con los criterios de evaluación. Es la que certifica que una etapa establecida del proceso de enseñanza-aprendizaje pequeño o grande, se ha culminado o

la que se realiza cuando se deben tomar decisiones en caso de competencia entre varias personas. Por lo tanto, es la que se da al final de cada ciclo escolar.

Picado (2006) indica que la evaluación sumativa permite valorar los logros alcanzados por los estudiantes respecto a hechos, conceptos, fenómenos, procedimientos actitudes y valores establecidos en los objetivos, para dar una calificación final al concluir un proceso de enseñanza aprendizaje.

Evaluación del aprendizaje

Las ideas acerca de lo que deben ser la educación y las prácticas educativas (incluyendo los sistemas evaluativos) dependen del marco teórico de referencia. Casanova (1998) considera que debe buscarse un modelo de evaluación que sea “formativo, continuo e integrado en el desarrollo del currículo, colaborando a la mejora del mismo y de los propios procesos de aprendizaje del alumnado” por ser “el considerado válido y adecuado para evaluar los procesos de formación humana”

La Red de Evaluación Formativa y Compartida entiende la evaluación formativa como: “todo proceso de constatación, valoración y toma de decisiones cuya finalidad es optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar, desde una perspectiva humanizadora y no como mero fin calificador” (Pérez et al., 2009). En la misma línea, autores como Brown y Pickford (2013) la definen como el procedimiento utilizado para reconocer y responder al aprendizaje del estudiante con el fin de reforzarlo durante el propio proceso.

Rotger (1990) habla de “instrumentos” para referirse a: “la observación directa del alumno, la observación del grupo, la autoevaluación, la revisión de los trabajos personales y su equipo, la coevaluación, etc.”.

Brown y Glasner (2003) hablan de “métodos de evaluación”, haciendo referencia a los siguientes: listado de competencias, proyectos, estudio de casos, cuaderno de notas, diarios, diarios reflexivos, incidentes críticos, portafolios, elaboración de prototipos, informes de los expertos, pósters y presentaciones, evaluaciones orales y contratos de aprendizaje.

Por su parte, Rhodes y Tallantyre, (2003) hablan de “herramientas de evaluación”, haciendo alusión a test de diagnóstico, materiales de autoevaluación, proyectos, presentaciones, observaciones, diarios, contratos de aprendizaje, simulaciones o cuestionarios orales. Álvarez (2003) hace alusión a las “técnicas de evaluación”, refiriéndose a pruebas objetivas, exámenes, diarios de clase, exposiciones, o entrevistas.

Castejón et al. (2009) se proponen exponer una serie de herramientas que sirvan al profesorado para poder recoger la información necesaria en el proceso de evaluación, pero también se reconoce que “es difícil separar los instrumentos de las estrategias y técnicas de evaluación”.

A pesar de las definiciones propuestas de los medios, las técnicas y los instrumentos de evaluación, existe una carencia en esta clasificación, pues se observa que no tiene cabida la participación del alumnado en la evaluación. Es decir, en dicha clasificación no se contempla la autoevaluación, ni la evaluación entre iguales, ni la evaluación compartida, para la evaluación formativa también ha de ser compartida y la

participación del alumnado en el proceso evaluativo es claramente necesaria.

Los instrumentos de evaluación son las herramientas que tanto el profesorado como el alumnado utilizan para plasmar de manera organizada la información recogida mediante una determinada técnica de evaluación.

El Laboratorio de ciencias

El laboratorio ha sido una característica destacada de la enseñanza de las ciencias desde el inicio de la enseñanza sistemática de las ciencias en el siglo XIX. Un laboratorio se refiere a "experiencias en entornos escolares en los que los estudiantes interactúan con equipos y materiales o fuentes secundarias de datos para observar y comprender el mundo natural" (Hofstein & Kind, 2012, p. 190). Sin embargo, en los primeros años de experimentación científica en la escuela, los laboratorios eran simplemente entornos en los que practicar o confirmar la información aprendida durante las clases o en los libros de texto.

La evolución de los laboratorios como el entorno a través del cual se produce la exploración y la indagación llevó décadas, y es un proceso que aún está en curso.

Si nos remontamos a la década de 1960-1970, no se pueden subestimar las contribuciones de los psicólogos al campo de la enseñanza de las ciencias, y específicamente a la experimentación. Basándonos en Piaget (1970) y en la psicología cognitiva, los investigadores educativos desarrollaron el ciclo de aprendizaje para enfatizar el proceso de la ciencia: 1) la exploración, en la que los alumnos manipulan materiales concretos, 2)

la introducción de conceptos, en la que el profesor introduce nuevos conceptos, y 3) la aplicación de conceptos, cuando el alumno aplica el concepto aprendido a situaciones novedosas. De este modo, el trabajo con objetos concretos, tal y como permite la parte de laboratorio de las clases de ciencias, se consideraba un componente esencial del desarrollo de los procesos de pensamiento, especialmente como requisito previo al periodo de "operaciones formales" (Hofstein y Kind, 2012; Karplus y Butts, 1977).

El desarrollo de un modelo basado en la indagación para la experimentación científica continuó a lo largo de este periodo y más allá (Kempa & Ward, 1975; Tamir, 1974). Sin embargo, se argumentó que se puso un énfasis excesivo en el "método científico" como un enfoque simplificado y empirista que incluía seguir instrucciones, obtener la respuesta correcta y manipular el equipo.

En la década de 1980-1990 se produjo un aumento de la ciencia con un enfoque en el conocimiento procedimental (es decir, el aprendizaje de cómo hacer ciencia), además del desarrollo conceptual, que formó una nueva perspectiva en la enseñanza de la ciencia denominada "constructivismo" (Hofstein y Kind, 2012). En el campo de la psicología, el constructivismo del desarrollo se refiere a la idea de que los niños aprenden haciendo (Piaget, 1963). De acuerdo con esta teoría, el laboratorio de ciencias se consideraba el escenario ideal para esa construcción del conocimiento.

Posteriormente, los constructivistas ampliaron sus ideas incorporando la visión sociocultural del aprendizaje de Vygotsky (1978), que dicta que la construcción de conceptos se origina en actividades mediadas socialmente, especialmente a través del lenguaje. Por lo tanto, el

aprendizaje que tiene lugar en un laboratorio fue visto como una socialización en la cultura científica. Este proceso requiere que los estudiantes se comprometan con la metacognición en el sentido de que deben interiorizar los procesos de pensamiento propios y los de sus compañeros (Hofstein y Kind, 2012).

El constructivismo se refiere a la capacidad de un individuo para construir su propio conocimiento basado en sus creencias y estructuras mentales utilizadas para interpretar los constructos individuales (Phillips, 2000; Solvie y Kloek, 2007). Por otra parte, Jonassen (1991) afirmó que, "La mente es instrumental y esencial en la interpretación de eventos, objetos y perspectivas sobre la base que es personal e individualista".

La idea principal del constructivismo es que el aprendizaje es una actividad en la que los individuos tienen la opción de tomar o no la información, aunque la comprensión de los conceptos debe provenir del deseo de aprender del alumno. Según Woolfolk (1993), un entorno constructivista era un entorno social en el que la mente de los estudiantes actuaba como medio de procesamiento de información para determinar si se produciría el aprendizaje. El uso de las tecnologías de la información y la comunicación por parte de los estudiantes modernos ha mejorado su comprensión de los materiales de la clase, ya que han estado creando conocimiento al dar sentido a lo que están haciendo. En el aprendizaje constructivista, se anima a los estudiantes a evaluar cómo una actividad determinada les ayudará a aprender preguntándose a sí mismos y sus estrategias, convirtiéndose así en aprendices expertos.

Hofstein y Lunetta (2004) plantean serias dudas sobre la eficacia y los beneficios del laboratorio de ciencias. El laboratorio en la enseñanza de las ciencias ha demostrado ser eficaz en el desarrollo de habilidades prácticas y manipulativas relacionadas con el manejo de equipos, pero no ha logrado mejorar la construcción de conceptos, el pensamiento crítico y la comprensión de la naturaleza de la ciencia; en esencia, el laboratorio se ha convertido en un lugar para "manipular equipos y materiales, pero no ideas" (Hofstein & Kind, 2012, p. 192). Algunas de las razones que explican la falta de pruebas sobre la eficacia de los laboratorios son los procedimientos inadecuados de evaluación e investigación (Lazarowitz & Tamir, 1994), como el control insuficiente de los procedimientos de laboratorio (por ejemplo, los manuales de laboratorio, el comportamiento del profesor, las evaluaciones de los profesores sobre el rendimiento de los alumnos), las muestras inadecuadas y el uso de medidas que no eran sensibles al entorno de aprendizaje del laboratorio (Hofstein & Lunetta, 1982).

La inclusión de conceptos como la indagación y el constructivismo fue difícil de aplicar ya que los docentes preferían realizar las prácticas como una "receta de cocina", en el que los alumnos realizan los procedimientos; por lo que los profesores subestimaban las capacidades de los alumnos para manejar la alta demanda cognitiva que requieren las verdaderas investigaciones (Hofstein & Kind, 2012). De hecho, cuando Sere (2002) llevó a cabo un estudio exhaustivo y a largo plazo sobre el uso de los laboratorios en varios países de la Unión Europea, basado en 23 estudios de casos, descubriendo que, aunque el trabajo de laboratorio se percibía como un componente esencial de las ciencias experimentales, los objetivos planteados para el trabajo práctico en el laboratorio eran

demasiado numerosos y exigentes para que el profesor de ciencias medio pudiera ponerlos en práctica.

Hofstein y Kind (2012) destacan una serie de posibles soluciones a estos retos sobre el papel del laboratorio en las aulas de ciencias. Destacan la importancia de incorporar la metacognición en todas las actividades; esto también se considera una forma de desarrollar aprendices independientes, Son necesarias cuatro condiciones para fomentar un entorno de indagación en el que pueda darse la metacognición: tiempo, oportunidad, orientación y apoyo (Baird & White, 1996). El tiempo se puede conseguir reduciendo la cantidad de tiempo que se dedica a las tareas que pueden ser manejadas por la tecnología.

Del mismo modo, Hofstein y Lunetta (2004) presentan una forma de superar los retos de la falta de indagación en los laboratorios de ciencias: invertir en la formación y el uso de "tecnologías que potencian la indagación". Ya a principios de la década de 1980, se reconoció que las tecnologías digitales eran herramientas importantes para el laboratorio de ciencias. Básicamente, estas tecnologías pueden utilizarse para realizar tareas que requieren mucho tiempo, como la recogida y el análisis de datos. Esto permite a los estudiantes disponer de más tiempo para observar, reflexionar y construir conocimientos conceptuales; realizar, interpretar e informar de datos más precisos y relevantes; y centrarse en la colaboración de los estudiantes, el desarrollo de una comunidad de indagadores y la participación en la argumentación (Hofstein & Kind, 2012). Todas estas características son el resultado de una investigación de laboratorio basada en los conceptos de indagación, constructivismo y aprendizaje social.

Laboratorio virtual

En términos más generales, un laboratorio virtual se define como "un espacio de trabajo electrónico para la colaboración y la experimentación a distancia en la investigación u otra actividad creativa, para generar y entregar resultados utilizando tecnologías de información y comunicación distribuidas", (Rauwerda, Roos, Hertzberger et al., 2006, p. 230). Esencialmente, estas modalidades hacen uso de contenidos en red para proporcionar un rico entorno de aprendizaje inmersivo mediante visualizaciones, gráficos y aplicaciones interactivas.

El término "laboratorios virtuales" se utiliza a menudo de forma imprecisa entre los desarrolladores de software que desean atraer a los educadores a su uso. De hecho, el concepto engloba cinco categorías diferentes (Borgman et al., 2008; Nedic, Machotka, & Nafalski, 2003). Simulaciones que contienen ciertos elementos de los experimentos de laboratorio, pero que se utilizan principalmente para las visualizaciones y están disponibles en línea. Se denominan simulaciones clásicas y "ciberlaboratorios". Las simulaciones que intentan representar los experimentos de laboratorio con la mayor fidelidad posible, mediante la adquisición de habilidades de indagación, se denominan laboratorios virtuales.

El deseo de implementar laboratorios virtuales nace de una combinación de la teoría del aprendizaje social constructivista y el aprendizaje experiencial.

Según el constructivismo, el ser humano desarrolla el conocimiento mediante la realización de una tarea situada (constructivismo endógeno) y la negociación social (constructivismo dialéctico). Los constructivistas

sugieren que el uso de tareas y herramientas auténticas se puede utilizar para evitar conceptos erróneos debido a simplificaciones inapropiadas (Duffy & Jonassen, 1992). La complejidad desafía los modelos mentales de los estudiantes de una manera exigente y motivadora. Los estudiantes desarrollan confianza en sí mismos y perciben el progreso en la construcción del conocimiento colectivo (Koschmann, 1995).

La teoría del aprendizaje experiencial proviene de la escuela de pensamiento constructivista. John Dewey escribió por primera vez sobre los beneficios de la educación experiencial en 1938, explicando que había una relación íntima y necesaria entre los procesos de la experiencia real y la educación. La teoría del aprendizaje experiencial propaga el aprendizaje a través de la experiencia y por la experiencia. Según esta teoría, el aprendizaje se entiende como un proceso iterativo mediante el cual se crea conocimiento mediante la transformación de experiencias (Kolb, 1984).

Constructivismo y tecnología

Las dos principales características importantes del constructivismo son la asimilación y la acomodación. Es debido a la asimilación que un alumno acepta tomar nuevas ideas y ponerlas en las existentes para crear nuevos puntos de vista y elegir lo que es importante y eventualmente cambiar sus puntos de vista. Luego, la incorporación de las nuevas ideas se completa cuando se produce la acomodación. Los mismos principios del constructivismo son aplicables a la tecnología.

La tecnología juega un papel importante en la mejora del constructivismo porque la tecnología y el constructivismo se utilizan juntos para fomentar la comprensión de los materiales de las lecciones por parte

de los alumnos. Debido al uso de tecnologías, últimamente ha habido una renovada atención centrada en el constructivismo debido a su capacidad para empoderar a los estudiantes con un fácil acceso a información relevante que fomenta su aprendizaje (Mann, 1994). Por lo tanto, la tecnología es importante en la educación porque traerá cambios en la enseñanza y los profesores no tendrán más remedio que utilizar un enfoque constructivista para enseñar (LeBaron y Bragg, 1994).

La tecnología como herramientas cognitivas

La visión cognitiva constructivista del aprendizaje sostiene que un alumno activo y reflexivo construye conocimiento personal a través del descubrimiento y la exploración en un entorno de aprendizaje receptivo. (Nanjappa & Grant, 2003),

La tecnología se considera una parte integral de la actividad cognitiva. Esta visión de la cognición distribuida tiene un impacto significativo en la forma en que pensamos sobre el papel de la tecnología en la educación y la formación, el enfoque no está en el individuo de forma aislada y lo que sabe, sino en la actividad en el entorno. Es la actividad enfocada y contextualizada lo que es central para el proceso de construcción que está dirigido a crear un mundo que tenga sentido para nosotros, que sea adecuado para nuestro funcionamiento cotidiano.

Por lo tanto, el alumno debe estar en un estado continuo de aprendizaje utilizando las oportunidades de aprendizaje disponibles para ponerse al día con los cambios tecnológicos (Lajoie, 2000). La visión tradicional de las tecnologías de instrucción como impulsores del conocimiento académico es reemplazada por el papel activo de los

estudiantes en el aula constructivista (Nanjapa y Grant, 2003). Los estudiantes también se convierten en diseñadores de su propio conocimiento mediante la recopilación de datos y su transmisión a otros (Jonassen y Reeves, 1996). En un entorno constructivista que se apoya en tecnologías, los alumnos descubren nuevos datos mediante el uso de los motores de búsqueda disponibles y luego los transforman en materiales de fácil lectura (Jonassen, Carr y Lajoie, 2000).

Laboratorios virtuales como estrategia didáctica

El diseño de entornos educativos virtuales hace que el proceso enseñanza-aprendizaje se centre en el alumno, que es el protagonista de su formación por lo que es necesario contribuir al desarrollo de un pensamiento crítico e innovador y que sepa trabajar en un ambiente de colaboración. Los laboratorios virtuales se enmarcan en lo que se conoce como Entornos Virtuales de Aprendizaje, los que aprovechan las funcionalidades de las Tecnologías de Información y Comunicación (TICs) y ofrecen nuevos contextos para la enseñanza.

"Los laboratorios virtuales de biología son herramientas informáticas que aportan las TICs y simulan un laboratorio de ensayos biológicos desde un entorno virtual de aprendizaje" (Galarza, 2015). Constituyen una alternativa complementaria válida que brindan ventajas para el aprendizaje de las ciencias de la vida, tales como: la posibilidad de trabajar en un ambiente de enseñanza e investigación protegido y seguro, se puede realizar trabajos individuales y grupales.

La incorporación de los laboratorios virtuales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Biología, propicia en los estudiantes la

adquisición de habilidades necesarias para realizar las prácticas en el laboratorio real, ya que tienen la oportunidad de repetir las prácticas virtuales tantas veces como lo consideren necesario.

Asimismo, se facilita la autoevaluación, el estudio independiente y además contribuye al ahorro de recursos y cuidado del medio ambiente. “El término estrategia refiere a un sistema de planificación aplicable a un conjunto articulado de acciones para llegar a una meta” (Fautopo, 2009).

Importancia de los laboratorios virtuales

Un laboratorio virtual tiene una función principalmente pedagógica que permite asimilar conceptos, leyes y fenómenos sin tener que esperar largos periodos e invertir en infraestructura (Velasco, Arellano, Martínez et al., 2013).

También es una herramienta para la predicción y verificación de datos para el diseño de experimentos cada vez más complejos, además ayudan a realizar prácticas o imitaciones digitales reducidas a la pantalla del ordenador.

Los Laboratorios virtuales pueden aplicarse en diversos campos, entre los que se destacan los laboratorios de ciencias biológicas, químicas, físicas, ingeniería y control de procesos. Asimismo, se pueden aplicar para demostrar procesos o sucesos que tardan mucho tiempo en ocurrir, como en los casos donde se quiera demostrar el comportamiento en el crecimiento de plantas o cultivos, los bioprocesos e incluso los estragos de los cambios ambientales. Por otra parte, estos laboratorios pueden emplearse para capacitar y adiestrar a los individuos en el uso de equipos.

Marco metodológico

El enfoque de la investigación será cualitativo ya que estará basado en descripciones o significados más profundo; Gilbert (2009) menciona que los datos cuantitativos se pueden utilizar para descubrir asociaciones, pero con el fin de revelar causa y efecto, es necesario un diseño de investigación que implique el uso de enfoques cualitativos. En consecuencia, los datos cualitativos son útiles para comprender los matices que se encuentran más allá de esos procesos a medida que se desarrollan. Por su parte Jonhson y Christensen (2014) mencionan que la investigación cualitativa se enfoca en la generación de ideas a partir de la exploración, descripción y en la generación y construcción de conocimiento y teorías de datos del fenómeno.

Por lo que esta metodología se presenta tras una aproximación al fenómeno de estudio, centrando su atención en la población observada y su idiosincrasia, más allá de los datos estadísticos o la validación de pruebas estandarizadas (Chihu, 2007).

En este sentido, el enfoque cualitativo representa una categoría de investigación orientada a la recolección e interpretación de información principalmente del contacto directo con quienes se encuentran inmersos en el centro del estudio, mediante descripciones de una realidad paralela a otros contextos socioculturales (Denzin y Lincoln, 2005).

Taylor y Bogdan (2013) señalan que en esta metodología suelen emplearse diferentes técnicas para el acopio de datos, cuya sensibilidad radica no en el instrumento sino en el investigador y principalmente su experiencia en la comprensión de los hechos aparentemente inmutables,

pero que aportan resultados de suma relevancia a partir de un meticuloso análisis.

Al respecto, técnicas como encuesta cualitativa (Jansen, 2013), el registro de observación es de campo, grabaciones en audio o video, captura de imágenes fotográficas y entrevistas representan medios potencialmente enriquecedores de información; emulando fragmentos de un cuadro en el cual un investigador puede reconstruir su perspectiva sobre el fenómeno estudiado (Lecompte, 1995).

Así mismo el presente trabajo será abordado utilizando un diseño fenomenológico como método de investigación ya que busca explorar, describir y comprender las experiencias del docente y los estudiantes con relación a la experiencia generada del uso de los laboratorios virtuales, pues la fenomenología permite al investigador estudiar cuáles son los significados estructuras y esencias de las experiencias individuales, grupales o colectivas sobre un fenómeno específico y que le aporta un reconcomiendo del mismo.

Por lo tanto, en lo que se refiere a la investigación, se podrá describir cómo ha será le experiencia del uso de los laboratorios virtuales y su evaluación. Por lo que a partir de su concepto podemos identificar a la fenomenología como un diseño de la investigación cualitativa, esto es debido a que cumple con las características descritas por Creswell (2012). Como lo es explorar el problema y desarrollar una compresión detallada sobre un fenómeno, analizando y describiendo la información y/o las categorías recopiladas e interpretar el significado más amplio de los hallazgos y la redacción de un informe utilizando estructuras y criterios de evaluación flexibles antes y durante la investigación.

Por su parte Muñoz (2015) identifica las siguientes características en el diseño fenomenológico, donde este diseño se abstiene de formular juicios de cualquier clase que conciernan a la realidad objetiva y que rebasen los límites de la experiencia pura es decir subjetiva. Estudiando los casos concretos como base para el descubrimiento de lo que es esencial y generalizable; y siempre comienza con la experiencia completa, pero teniendo en cuenta su marco referencial es un método descriptivo, reflexivo y de exigente rigor científico. Sus enunciados son válidos en un tiempo y un espacio específico, pero además tiene la validez universal de la vivencia individual es decir que es universalmente aceptable que esta vivencia sea así para el individuo.

El estudio requiere de un alcance descriptivo en el cual se pueda documentar con claridad las características del aprendizaje tras el uso de los laboratorios virtuales, así como la adquisición del conocimiento tras el proceso de evaluación. Muñoz (2015) menciona que el investigador debe utilizar la investigación descriptiva diseñando un proceso para descubrir las características o propiedades de determinados grupos, individuos o fenómenos; estas correlaciones ayudaran a determinar o describir

Con respecto a los estudios descriptivos Sellitz (1976), afirma que, estos tienen como propósito especificar las propiedades de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis. Plantea el autor en mención, que los estudios descriptivos miden, evalúan diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar. En este sentido, determinar la incidencia que tienen los laboratorios virtuales como estrategia para la enseñanza de la química, permitió seleccionar variables con el fin de conocer el aprendizaje de los

estudiantes después de haber aplicado un tratamiento (estrategia de enseñanza y aprendizaje), para luego describir el fenómeno lo más amplio posible.

La estrategia planteada será la investigación-acción, Kurt Lewin es una las primeras personas en conceptualizar la investigación acción en 1992, proponiendo que esta estrategia buscará alcanzar un objetivo, tomando en cuenta una espiral de etapas o fases para hacer su análisis, buscando hechos, planificando y ejecutando las fases planteadas. La clave de la investigación-acción es la reflexión, con ello siempre se va a replantear las cosas y evaluarlas de una mejor manera. Por lo tanto, en nuestro proyecto se prevé la revaluación de las estrategias didácticas empleadas en aula, para conocer mediante las acciones si están son útiles o no.

Es principalmente la de mayor utilidad y conveniencia dentro de entornos educativos, pues se caracteriza por recabar información de diversos aspectos y a partir de ello generar estrategias para incentivar procesos de cambio y tomar decisiones adecuadas hacia la mejora continua. En este tipo de investigación se generan proyectos con diferentes fines, entre los cuales destacan el diagnóstico de situaciones de riesgo, preparación o actualización docente, aplicación de nuevos enfoques en la enseñanza-aprendizaje y resolución de problemáticas al interior de los planteles educativos. Se constituye como una reflexión sobre la práctica social y educativa con impacto en la enseñanza, hábitos de estudio e incluso evaluación del urrículum y desarrollo profesional.

En complemento y relacionado con la investigación evaluativa orientada a la mejora de programas educativos, se pueden caracterizar

desde una perspectiva positivista, pragmática, interpretativa y crítica (Greene, 2008); así como objetivista, subjetivista y crítica (Colás & Rebollo, 1993).

Levin y Rock (2003) se refirió a la investigación de acción como "investigación sistemática por parte de los maestros con el objetivo de mejorar sus prácticas de enseñanza" y a su vez Kemmis y McTaggart en 1992 argumentan que "la investigación de acción es planear, actuar, observar y reflexionar con más cuidado, de manera más sistemática y rigurosa de lo que uno suele hacer en la vida cotidiana" De tal manera que en la investigación-acción los investigadores son participantes, el fin es que se examiné críticamente su propia práctica y en su propio contexto particular.

La investigación-acción va por ciclos, hay investigaciones que se producen de manera lineal y otros que se producen por ciclos, lo interesante de la investigación-acción son los ciclos que generan reflexiones profundas. Para esto es necesario desarrollar un plan (secuencia didáctica, por ejemplo), implementa el plan (o actos) y observándose sistemáticamente los resultados de las acciones recolectando información, diarios de campo, etc.

Técnicas e instrumentos

Para la recolección de información se utilizaron las siguientes técnicas e instrumentos

Entrevista: Para establecer si los estudiantes están conscientes de la importancia del uso de un laboratorio virtual para fortalecer el

aprendizaje de la Genómica; lo que también permitirá describir sus problemáticas con los laboratorios virtuales.

Por lo tanto, las respuestas de las entrevistas serán grabadas y transcritas íntegramente constituyeron los datos cualitativos brutos para su posterior análisis.

Encuesta: Estará compuesto por preguntas que se aplicaron a los estudiantes para indagar sus conocimientos sobre el laboratorio virtual.

Lista de cotejo: Se elaboraran ítems, los mismos que sirvieron para verificar si se lograron los aprendizajes propuestos.

Población y muestra

El proyecto de tesis está dirigido a estudiantes del nivel de licenciatura y para realizar el análisis de datos obtenidos de la entrevista semiestructurada se seleccionará aleatoriamente a alumnos, así mismo, las encuesta y lista de cotejo serán empleadas a todo el grupo de estudio.

La población está determinada por los 30 estudiantes de sexto semestre de la Carrera de Licenciado en Biotecnología Genómica, que se encuentren legalmente matriculados en la Facultad de Ciencias Biológicas, de la UANL.

Referencias

Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/com

o-hacer-investigacion-cualitativa.pdf

Ávila Cañadas, M., Bardisa Ruiz, T., Cabello Hernandorena, I., Calatayud Salom, A., Castillo Arrendondo, S., & Chirivella Ramon, A (2007). *La evaluación como instrumento de aprendizaje. Técnicas y estrategias* https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP12222.pdf&area=E

Baird, J. R., & White, R. T. (1996). *Metacognitive strategies in the classroom. Improving teaching and learning in science and mathematics, 190-200*. (Google scholar)

Bonvecchio, M., & Maggioni, B. (2006). *Manual para docentes.* Buenos Aires–Argentina, Ediciones novedades educativas. https://doi.org/10.15366/tp2018.31.001

Borgman, C. L., Abelson, H., Dirks, L., Johnson, R., Koedinger, K., Linn, M. C., et al. (2008). *Fostering learning in the networked world: The cyberlearning opportunity and challenge.* Office of Cyberinfrastructure and Directorate for Education and Human Resources of the National Science Foundation. Retrieved from http://www.nsf.gov/publications/pub_summ.jsp.

Brown, S. A., & Glasner, A. (Eds.). (2003). *Evaluar en la universidad: problemas y nuevos enfoques* (Vol. 5). Narcea Ediciones

Brown, S., & Pickford, R. (2013). *Evaluación de habilidades y competencias en Educación Superior* (Vol. 36). Narcea Ediciones. https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=2977

Casanova (1998: 66) *por ser "el considerado válido y adecuado para evaluar los procesos de formación humana*" (1998: 71).

Castejón, F. J., Capllonch, M., González, N., y López, V. M. (2009). Técnicas e instrumentos de evaluación. En V. M. López Pastor (Ed.), *Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior* (pp. 65-92). Madrid: Narcea.

Chávez, N. (2001). *Introducción a la Investigación Educativa*. Maracaibo Venezuela Editorial Universal

Chihu Amparán, A., & López Gallegos, A. (2007). La construcción de la identidad colectiva en Alberto Melucci. *Polis*, 3(1), 125-159.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning. Conducting, and Evaluating.*

Colás, P., & Rebollo, P. (1993). *Evaluación de programas. Una guía práctica* Sevilla: Kronos.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *Introduction: The discipline and practice of qualitative research.*

Dewey, J. (1938/1997). *Experience and education*. New York: Macmillan.

Dewey, J. (1910). *Experience and education*. NY: MacMillan.

Díaz Noguera, D. (1995). *Ver, saber y ser: participación, evaluación, reflexión y ética en el desarrollo de las organizaciones educativas*, Sevilla: Publicaciones MCEP.

Moreno Olivos, T. (2009). La evaluación del aprendizaje en la universidad: tensiones, contradicciones y desafíos. *Revista mexicana de investigación educativa,* 14(41), 563-591.

Díaz Barriga, Á. (2005). El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos. *Perfiles educativos,* 27(108), 9-30.

Duffy, T.M., & Jonassen, D. (Eds.), (1992). *Constructivism and the technology of instruction: A conversation*. Englewood: Lawrence Erlbaum.

Galarza, C. A. R., & Salas, C. P. P. (2015). Relación entre el modelo híbrido de las funciones ejecutivas y el trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Psicología desde el Caribe*, 32(2), 299-314.

Gilbert N. (2009) *Researching social life*. 3. London: SAGE Publications.

Greene, J. (2008). *Mixed methods in social inquiry*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Harms, U. (2000, June). *Virtual and remote labs in physics education. Paper presented at the Second European Conference on Physics Teaching in Engineering Education*, Budapest.

Hofstein, A., & Kind, P. M. (2012). *Learning in and from science laboratorie*s. In B.

J. Fraser, K. Tobin & C. McRobbie (Eds.), *Second international handbook of science education* (pp. 189-207). New York: Springer Verlag.

Hofstein, A., & Lunetta, V. N. (1982). The role of the laboratory in science teaching: Neglected aspects of research. *Review of Educational Research,* 52, 201-217.

Hofstein, A., & Lunetta, V. N. (2004). The laboratory in science education: Foundations for the twenty-first century. *Science Education*, 88, 27-54.

Jansen, H. (2013). La lógica de la investigación por encuesta cualitativa y su posición en el campo de los métodos de investigación social. *Paradigmas*, 39-72.

Johnson R B y Christensen R (2014) *Educational Research. Quantitative, Qualitative and mixed approaches*. Sage Publications Inc.los Angeles.

Jonassen, D. H., Carr, C. S., & Lajoie, S. P. (2000). *Computers as cognitive tools.*

Jonassen, D. H.(1991). Evaluating constructivistic learning. *Educational technology,* 31(9), 28-33.

Jonassen, D. (1995). *Computadoras como herramientas de la mente para las escuelas: el pensamiento crítico*. Engaging (2ª Ed.) Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall Inc.

Jonassen, D., & Reeves, T. (1996). Learning with technology: Using computers as cognitive tools. In D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of Research in Educational Communications and Technology*, 693-719. New York: Simon & Schuster Macmillan.

Karplus, R., & Butts, D. P. (1977). Science teaching and the development of reasoning. *Journal of Research in Science Teaching*, 14, 169-175.

Kempa, R. F., & Ward, J. E. (1975). The effect of different modes of task orientation on observational attainment in practical chemistry. *Journal of Research in Science Teaching*, 12, 69-76.

Kemmis, S. & MacTaggart, R. (1992). *Cómo planificar la investigación-acción.* Barcelos: Laertes.

Kolb D. (1999). *The Kolb learning style inventory*, version 3. Boston: Hay Group.

Kolb D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

Koschmann, T. (Ed.) (1995). CSCL: *Theory and practice of an emerging paradigm.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Lajoie, S. (2000). *Computers as cognitive tools, volume two: No more walls: Theory change, paradigm shifts, and their influence on the use of computers for instructional purposes*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Lazarowitz, R., & Tamir, P. (1994). Research on using laboratory instruction in science. In D. L. Gabel (Ed.), *Handbook of research on science teaching and learning* (pp. 94-128). New York: Macmillan.

LeBaron, J. F., & Bragg, C. A. (1994). Practicing what we preach: Creating distance education models to prepare teachers for the twenty-first century. *American Journal of Distance Education*, 8, 5-19.

Levin, B. B., & Rock, T. C. (2003). The effects of collaborative action research on preservice and experienced teacher partners in professional development schools. *Journal of teacher education*, 54(2), 135-149.

Lewin, K. (1992). La investigación-acción y los problemas de las minorías. AA. VV., *La investigación-acción participativa. Inicio y desarrollo,* Biblioteca de Educación de Adultos, 6, 13-25.

Mann, C. (1994, February). New technologies and gifted education. Roeper Review, 16, 172-176.

Muñoz, C. I. (2015). *Metodología de la investigación*. Oxford.

Nanjappa, A., & Grant, M. M. (2003). Constructing on constructivism: The role of technology. *Electronic Journal for the integration of Technology in Education*, 2(1),38- 56.

Nedic, Z., Machotka, J., & Nafalski, A. (2003). *Remote laboratories versus virtual and real laboratories.* Paper presented at the 33rd ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference, Boulder, CO.

Piaget, J. (1970). *Structuralism*. New York: Basic Books.

Piaget, J. (1963). *Origins of intelligence in children*. New York: Norton.

Phillips, D. C., Phillips, D. C., & Burbules, N. C. (2000). *Postpositivism and educational research.* Rowman & Littlefield

Picado Mesen, M. (2006). *Un acercamiento ala evaluacion cualitativa a partir de algunas de sus aristas metodologicas*. Universidad de Costa Rica, San Jose.

Rauwerda, H., Roos, M., Hertzberger, B. O., & Breit, T. M. (2006). *The promise of a virtual lab in drug discovery.* Drug Discovery Today, 11, 228-236.

Rotger, B. (1990). *Evaluación Formativa* Editorial Cincel. Madrid. España.

Rhodes, G., & Tallantyre, F. (2003). Evaluación de las habilidades básicas. In *Evaluar en la Universidad: Problemas y nuevos enfoques* (pp. 129-143). Narcea.

Sere, M. G. (2002). Towards renewed research questions from the outcomes of the European project labwork in science education. *Science Education*, 86, 624- 644.

Selltiz, C. (1976). *Métodos de investigación en las ciencias sociales* (No. 300.18 R4Y 1976).

Solvie, P., & Kloek, M. (2007). Using technology tools to engage students with multiple learning styles in a constructivist learning environment. C*ontemporary Issues in Technology and Teacher Education,* 7(2), 7-27.

Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares.* Barcelona: Graó.

Tamir, P. (1974). An inquiry oriented laboratory examination. *Journal of Educational Measurement,* 11, 25-33. https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.1974.tb00967.x

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (Vol. 1). Barcelona: Paidós

https://asodea.files.wordpress.com/2009/09/taylor-s-j-bogdan-r-metodologia-cualitativa.pdf

Velasco, A.; Arellano, J.; Martínez, J. y Velasco, S. (2013). Laboratorios virtuales: alternativa en la educación, *Revista de Divulgación Científi ca y Tecnológica de la Universidad Veracruzana*, vol. 26:2 https://doi.org/10.35381/cm.v6i3.396

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press. doi.Vygotsky, 1978

Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The elementary school journal*, 93(4), 355-372 https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/461729

10

LA AUTORREGULACIÓN Y SU RELACIÓN CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO: UNA PROPUESTA DE IMPLEMENTACIÓN TECNOLÓGICA

Dan Isaí Serrato Salazar
Nallely Garza Rodríguez
Rubén Suárez Escalona

Universidad Autónoma de Nuevo León

Resumen

En la actualidad el sistema educativo en México se ha visto en la necesidad de adecuar estrategias de aprendizaje en sus programas debido a la pandemia Covid-19. En dichas adecuaciones, los procesos de autorregulación de los aprendizajes por parte de los estudiantes juegan un papel preponderante, ya que las clases se toman de manera virtual. Esta investigación piloto de tipo cuantitativa tiene como objetivo correlacionar la

autorregulación por parte de alumnos universitarios para aprender inglés como lengua extranjera con el rendimiento académico en el dominio del inglés. Se consideran las dimensiones que determinan la autorregulación para el aprendizaje tales como la planificación del aprendizaje, cognición, motivación, comprensión y contexto del aprendizaje. Este estudio se desarrolla en una universidad pública del Noreste de México y participan 50 estudiantes que cursan el octavo semestre de licenciatura. Se adaptó y aplicó la Escala Evaluación de la Autorregulación del Aprendizaje (ARATEX), que contiene 23 ítems que se contestan con base en una escala de tipo Likert. Por otra parte, se utilizó el examen de Diagnostico Framework como instrumento para medir el rendimiento académico en el aprendizaje del inglés. Finalmente se analizan los resultados utilizando el programa estadístico informático Producto de Estadística y Solución de Servicio (SPSS) para correlacionar las dimensiones que componen la encuesta de la autorregulación con los resultados de la evaluación del nivel de competencia en el idioma. Posterior al análisis de resultados estadísticos se corroboró que existe un grado de correlación positiva entre gestión de planificación, gestión de la cognición, gestión de la motivación, gestión de la evaluación de la comprensión y la gestión del contexto en momentos en que el estudiante se encuentra en situaciones de aprendizaje del inglés. Dado que el uso de las tecnologías promueve los procesos de autorregulación de aprendizajes los cuales tienen impacto positivo en el rendimiento académico, se propone el uso de tándems virtuales.

Palabras clave: autorregulación, rendimiento académico estrategias, tecnologías, inglés como lengua extranjera y contexto de aprendizaje

Abstract

Nowadays, the educational system in Mexico has been adapting different learning strategies in its programs due to the pandemic Covid-19. In these adaptations, the self-regulation processes of learning are taking a preponderant role since students are taking virtual classes. This quantitative pilot study aims to correlate university students' self-regulation to learn English as a foreign language to academic performance in English proficiency. The dimensions that determine self-regulation for learning are planning, cognition, motivation, understanding and context of learning. This study was carried out in a public university in the Northeast of Mexico. Fifty university students from eighth semester participated in this study. To measure students' self-regulation, a Likert-type scale instrument with 23 items was adapted and implemented based on the Assessment of Self-Regulation of Learning Scale (ARATEX). In addition, the Diagnostic Framework exam was used as an instrument to measure academic performance in learning English. Finally, the results of the language proficiency level were analyzed by using the statistical Software Product of Statistics and Service Solution (SPSS) to correlate the dimensions for self-regulation survey with the results of the level of proficiency in the language. After the analysis of statistical results, it was confirmed that there was a degree of positive correlation between planning management, cognition management, motivation management, management of the evaluation of understanding and management of the context at times when the student is in English learning situations. Given that the use of technology promotes self-regulatory learning processes which have a positive impact on academic performance, the use of virtual tandems is proposed.

Keywords: self-regulation, academic performance, strategies, technologies, English as a foreign language and learning context

Introducción

El aprendizaje del idioma inglés es fundamental en el desarrollo de los países y particularmente en México por su proximidad a los Estados Unidos de América. De acuerdo con los resultados del Índice de Competencia en inglés (EPI), México obtuvo un puntaje de 51.34. Este puntaje colocó al país en un nivel de aptitud bajo (Education First, 2015). Aun y cuando la proporción del gasto en educación se encuentra entre las más altas de América Latina, México se ubicó en el lugar cuarenta de setenta países evaluados. Dado que las estadísticas muestran que el sistema educativo debe implementar estrategias más efectivas para mejorar el nivel de competencia en inglés, se pone de manifiesto en su Modelo Educativo 2017, que la enseñanza del inglés es una de las prioridades del nuevo currículo.

En el Modelo Educativo de la Secretaría de Educación de México se tiene como objetivo que todos los estudiantes en México aprendan a leer y comunicarse en inglés para insertarse plenamente en el mundo globalizado y en la sociedad del conocimiento (Secretaria de Educación Pública [SEP], 2017). De manera particular, diferentes organizaciones gubernamentales que destacan la importancia de aprender inglés han implementado estrategias específicas como la autorregulación para el incremento de las habilidades comunicativas. Como parte de la reforma educativa, se implementó el programa "México en inglés" para fortalecer el aprendizaje de este idioma con la finalidad de que todos los estudiantes mexicanos se vuelvan bilingües, además de contar con una certificación

internacional. La Secretaría de Educación Pública (SEP) ha reunido esfuerzos para elevar la competencia de los estudiantes en el idioma inglés (Hernández, 2017); sin embargo, aunque esto es un indicador de impacto en el país no se ha visto reflejado en la práctica (Ramírez et al., 2017), motivo por el que es de suma relevancia considerar diferentes posibilidades que permitan la reflexión y el análisis de nuevas propuestas de mejoramiento en este importante aspecto de desarrollo nacional.

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), declara que el aprendizaje de un segundo idioma como el inglés en México se ha convertido en un medio principal de comunicación dentro de las competencias que todos los estudiantes universitarios deberían desarrollar (ANUIES, 2017). Dicha institución creó un catálogo con 84 buenas prácticas dirigidas a la capacitación docente con la posibilidad de mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje que impacten de forma positiva en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Por su parte, el Modelo de Educación de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) (UANL, 2015) enuncia en sus ejes transversales, que el estudiante universitario debe desarrollar habilidades sociales y de comunicación utilizando lenguas extranjeras y realizando estudios en el área internacional para interactuar con sus pares en el exterior, participando en programas de intercambio internacional. Cada vez más, nuestro país necesita mejorar su nivel de competencia para realizar intercambios con otros países en los ámbitos educativo, deportivo, cultural, social, político, tecnológico y económico.

La UANL ha implementado diferentes estrategias para que sus estudiantes tengan un nivel de competencia deseable y poder comunicarse

en inglés, por ejemplo, se han establecidos los Centros de Autoaprendizaje de Idiomas (CAADI). De acuerdo con Fabela (2014) el proceso para el establecimiento del CAADI se dividió en tres fases. La primera fase fue la capacitación sobre los centros de auto-acceso, su filosofía, el desarrollo del aprendizaje autónomo y la implementación de estos. La segunda fase implicó que las universidades interesadas establecieran un CAADI con el apoyo del Fondo de Modernización para la Educación Superior (FOMES), quien hizo llegar a las universidades participantes presupuesto para implementar parte del centro. La tercera fase tenía, la preparación de materiales, la organización del centro, la adaptación de espacios, la capacitación del personal y finalmente del usuario.

Como se puede reflejar, no hay duda de que el aprendizaje del idioma inglés tiene un impacto sustantivo para el desarrollo de un país. Las instituciones educativas han hecho eco a esta necesidad de formación; sin embargo, no se ha podido establecer de manera efectiva el impacto que han tenido sus estrategias para el impulso de estas acciones. Los estudiantes tienen diferentes formas de acceder al aprendizaje de una lengua extranjera particularmente haciendo uso de la tecnología, pero es verdad también que hay diferentes barreras que limitan la adquisición de competencias comunicativas.

Este estudio es relevante para aquellos que principalmente están involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés como lo son; directivos, investigadores, maestros y alumnos. Una vez que se tienen los resultados en este estudio y la propuesta de intervención de mejora, los principales beneficiados son todos aquellos que buscan mejorar el nivel de competencia oral en inglés haciendo uso de la

tecnología para mejorar los procesos de autorregulación de los estudiantes. Con la aplicación de una metodología de aprendizaje del idioma de manera autorregulada como lo es a través de la interacción con nativos de manera virtual, el aprendiente tendrá mejores oportunidades basadas en la realidad para desarrollar sus competencias comunicativas tales como; hablar, leer, escribir y escuchar. Se considera el uso de la tecnología como medio para promover autorregulación, ya que facilita al aprendiente de un segundo idioma en tener contacto con el idioma de una manera práctica y natural, además de interactuar con nativos haciendo uso de medios de comunicación tecnológicos al que los estudiantes en su mayoría tienen acceso.

La importancia de que los egresados profesionistas tengan conocimiento del inglés es de ubicarlos a nivel de competencia internacional. El tener egresados sin conocimientos del idioma, conlleva a que el profesional tenga limitantes para desempeñarse como tal, en su campo de conocimiento. Algunas limitaciones son la imposibilidad de hacer intercambios estudiantiles en países de habla inglesa, incapacidad en la comprensión de documentos oficiales en inglés, perder oportunidades de empleo en el extranjero, perder oportunidades de empleo con mejor sueldo en México, no publicar investigaciones en inglés de alcance internacional y la falta de competencia para comunicarse con pares del mismo campo de conocimiento en inglés, entre otras. Con base en estos antecedentes surgen las preguntas que guían este estudio piloto, ¿Cuál es la relación entre la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico al aprender inglés en alumnos universitarios? y ¿Cómo se puede promover la autorregulación del aprendizaje por medio de la tecnología?

La teoría de la autorregulación

La autorregulación es la capacidad que el estudiantado universitario requiere para enfrentar los diferentes retos en este nivel educativo y en el medio laboral (Daura, 2017). Es considerada como un proceso de construcción por el cual el aprendiente debe seleccionar metas académicas, monitorear, regular la cognición, la motivación, la conducta y analizar el contexto (Pintrich, 2000, citado en Daura,2017). De acuerdo con Zimmerman (2002) la autorregulación son los sentimientos, pensamientos y acciones autogeneradas para alcanzar las metas de aprendizaje propias de cada individuo. Desde esta perspectiva se entiende que cada individuo busca de manera personal autorregular las acciones necesarias cuando se enfrenta a los diferentes retos de aprendizaje. En el caso académico, los estudiantes monitorean su comportamiento en términos de lo que se han trazado alcanzar para reflexionar sobre su creciente efectividad. Esta mejora trae consigo autosatisfacción y motivación para continuar mejorando sus métodos de aprendizaje.

Según a Bermúdez et al. (2012), la autorregulación está directamente relacionada con la autodeterminación. En un estudio previo, los autores describen la teoría de la autodeterminación como un acercamiento a la personalidad y motivación humana en la que se destaca el carácter activo del individuo y su disposición hacia la autorregulación. Además, se menciona que el proceso de internalización de las actividades del individuo como un proceso motivado por el exterior controlado desde afuera pero que con el tiempo pueden llegar a ser consideradas como actividades realizadas por motivaciones internas u autónomas. En este sentido, con el propósito de conocer los diferentes niveles de

externalización-internalización, Bermúdez et al. (2012) proponen los siguientes tipos de regulación y enlistan los niveles del proceso de externalización – internalización de la siguiente manera:

- **Regulación externa:** la persona actúa por agentes externos como obtener un premio o evitar un castigo.
- **Regulación introyectada:** la persona estima las actividades ajenas a su voluntad y aunque esté en desacuerdo considera como su deber realizarlas.
- **Regulación identificada:** aunque no totalmente de manera autónoma, la persona acepta y valora la actividad.
- **Regulación integrada:** la motivación del individuo es totalmente autónoma y autorregulada.

Por otra parte, el proceso de autorregulación también se entiende como un proceso en el que se llevan acabo tres fases cíclicas (Zimmerman, 2002). En primer lugar, se estima la fase de previsión la cual se refiere a procesos y creencias que ocurren antes de los esfuerzos por aprender; la fase del desempeño que se refiere a los procesos que ocurren durante implementación conductual y la fase de autorreflexión que se refiere a los procesos que ocurren después de cada aprendizaje esfuerzo. Conocer estas fases de cíclicas de la autorregulación ha permitido a los investigadores formular programas de intervención dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Otro principal proponente en la teoría de la autorregulación es Pintrich (2000), quien considera que la autorregulación del aprendizaje es

un proceso activo y constructivo por el cual los alumnos establecen objetivos para su aprendizaje para posteriormente así monitorear, regular y controlar su cognición, motivación y comportamiento, guiados y limitados por sus objetivos y las características contextuales en el entorno. Estas actividades autorreguladoras pueden mediar en las relaciones entre las personas y el contexto, y su logro general. En este sentido, Zimmerman (2002) y Pintrich (2000) concuerdan que los estudiantes autorregulados cuentan con características que engloban las dimensiones metacognitivas, motivacionales y conductuales en un contexto determinado. En resumen, un estudiante regulado realiza las siguientes actividades:

- Establece metas u objetivos
- Ejecuta actividades cíclicas o procesuales
- Usa estrategias de aprendizaje en diferentes áreas o dimensiones

La autorregulación en el aprendizaje de lenguas extranjeras

Pinker (2012) menciona que el lenguaje es como la ventana que nos adentra a conocer la mente humana. Desde la psicología cognitiva se pueden conocer los procesos internos y estados cognitivos como creencias, deseos y motivaciones que afectan los pensamientos, sentimientos y comportamientos de las personas en diferentes contextos (Lumen Learning, 2017). Es por esto que, a partir del entendimiento de la psicología cognitiva, se pueden conocer aquellos procesos por los que un estudiante pasa al momento de aprender una lengua extranjera. Zimmerman (2002) se refiere a la autorregulación como aquellos "pensamientos, sentimientos y comportamientos autogenerados que están

orientados a la obtención de metas" (p.65). Esto significa que los estudiantes son capaces de dirigir personalmente su propio esfuerzo en la adquisición y habilidades de una lengua extranjera al establecer metas académicas y utilizar las estrategias de autorregulación.

Además, otros autores (Dörnyei, 1994; Oxford & Shearin, 1994) establecen la relación entre motivación y rendimiento académico en una lengua extranjera. Dörnyei (1994) menciona que motivación puede ser definida como una función cognitiva que parte de los pensamientos de una persona y no solamente un estado de instinto o necesidad. Por lo que se ha determinado en investigaciones recientes (Mahmoodi, et al., 2014; Tseng et al., 2015) que la motivación extrínseca puede ser autorregulada para que de paso a la motivación intrínseca. Por lo tanto, la motivación autorregulada, puede ser considerada un componente importante en la adquisición de lenguas extranjeras.

El concepto de aprendizaje refiere a un cambio permanente en el comportamiento o conocimiento como resultado de una experiencia (Lumen Learning, 2017), por lo que se entiende que al aprender una lengua extranjera el estudiante adquiere una serie de conocimientos y habilidades a través de la experiencia. Estas experiencias de aprendizaje se pueden presentar tanto en contextos presenciales como en línea o virtuales. Particularmente en escenarios virtuales los estudiantes son capaces de desarrollar como mayor facilidad las estrategias de autorregulación de aprendizaje (Macintyre, 2007). Según Macintyre (2007), las acciones realizadas por los estudiantes que desean aprender una lengua extranjera en ambientes virtuales realizan acciones de autorregulación de aprendizaje como interactuar con otros grupos de

aprendizaje y participar en tareas lingüísticas y colaborativas que le permitan desarrollar sus habilidades en le lengua extranjera.

Según la teoría social cognitiva introducida por Bandura, los individuos están sujetos a influencias ambientales, que reduce sus comportamientos al control del estímulo a través del refuerzo y el castigo. En esta teoría se enfatiza que los individuos aprenden dentro de un contexto social a través de interacciones con su entorno y mediante el aprendizaje observacional. Dentro de su propuesta se encuentra enfoque tríadico de la reciprocidad en el que los individuos influyen en el medio ambiente y el ambiente influye en los individuos y los comportamientos (Bembenutty et al. 2015). Por lo tanto, es importante definir como los comportamientos de los estudiantes en función de las actividades de autorregulación se desarrollan en diferentes contextos educativos como la educación en línea o virtual.

Naseri y Motallezadeh (2016) mencionan que tanto el inglés como las habilidades tecnológicas son necesarias para la vida estudiantil. Los avances en la tecnología y los avances en las conexiones de internet han permitido que los estudiantes puedan tener acceso a material en línea de manera gratuita, así como poder la capacidad de interactuar con otras personas a través de los medios electrónicos con el propósito de aprender y practicar una lengua extranjera. Por lo tanto, la autorregulación en ambientes virtuales es un factor importante en la adquisición de una lengua extranjera y es una variable significativa para comprender el rendimiento académico de los estudiantes (Su, Li et al., 2018).

Algunos estudios han presentado la relación entre los diferentes métodos de instrucción y el aprendizaje autorregulado de lenguas

extranjeras en ambientes virtuales. Entre las actividades de autorregulación que se proponen incluyen el uso de podcasts para incrementar la competencia lingüística del idioma (Naseri & Motallezadeh, 2016), el uso del aula invertida (Sun et al, 2017) y aprendizaje en línea para incrementar la autoeficacia en el aprendizaje (Su, Zheng et al. 2018) y la aplicación de actividades en wikis en las cuales se incrementa las formas de autorregulación y co-regulación en ambientes colaborativos (Su, Li et al., 2018).

En resumen, la autorregulación es uno de los factores que intervienen de manera positiva en el aprendizaje de una lengua extranjera ya que no solamente ayuda a incrementar la motivación, el rendimiento académico y la colaboración entre pares, sino que, además, permite que el estudiante monitoree, guie y planifique sus propios procesos de aprendizaje. Finalmente, en ambientes virtuales de aprendizaje de lenguas, el docente pude poner en práctica diversas actividades que estimulen y promuevan el desarrollo de estrategias de autorregulación que le permitan al estudiante aplicar en diversos contextos y situaciones de aprendizaje sin la presencia de un maestro.

Método

Este estudio es de tipo cuantitativo de tipo descriptivo y correlacional, se recogieron los datos en un momento específico por lo tanto es de corte transversal. El instrumento que se utilizó para la recolección de datos fue una adaptación de la escala ARATEX-R diseñada por Solano et al. (2005), así como un cuestionario sociodemográfico en el que se recoge información sobre edad, licenciatura, género y rendimiento académico basado en el resultado obtenido del examen de Diagnostico Framework.

La escala contiene 23 ítems que se contestan con base en una escala de tipo Likert de 5 opciones en donde 1 es nunca y 2 ocasionalmente, 3 algunas veces, 4 con frecuencia y 5 siempre. Los 23 ítems se dividen en cinco dimensiones interrelacionados tales como: Gestión de planificación (ítems 6, 7, 9, 12, 14, 23), gestión de la cognición (ítems 10, 17, 18, 19,20, 21), gestión de la motivación (ítems 1, 3, 8, 11, 15), gestión de la evaluación de la comprensión (ítems 4, 5, 13, 22) y la gestión del contexto (ítems 2, 16).

Discusión y resultados

Para medir la confiabilidad del instrumento se realzo la prueba de consistencia interna del Alfa de Cronbach la cual establece que un constructo es confiable siempre que el alfa de Cronbach sea superior a .6 en la tabla 1 de muestran los resultados del alfa de Cronbach de cada dimensión del instrumento.

Tabla 1

Análisis de consistencia interna del alfa de Cronbach

Dimensión	Alfa de Cronbach
Gestión de planificación	.876
Gestión de la cognición	.937
Gestión de la motivación	.832
Gestión de la evaluación de la comprensión	.838
Gestión del contexto	.683

Nota: Resultados de las Alfas de Cronbach usando el software SPSS

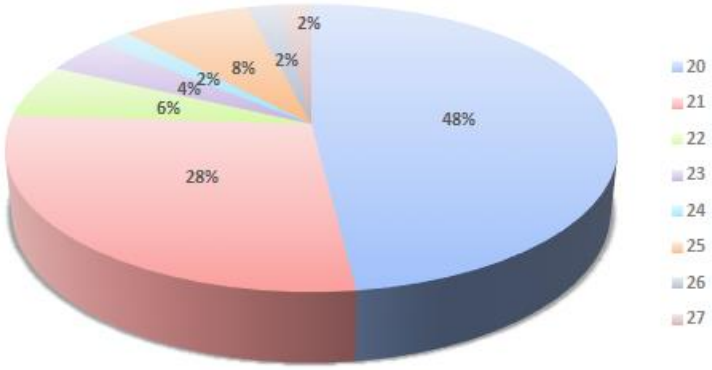
En este estudio, se aplicó la encuesta a 50 alumnos universitarios dentro de la unidad de aprendizaje llamada Estrategias de Aprendizaje Autónomo impartida en una universidad pública en el Noreste de Nuevo León, México. Se decidió trabajar con estudiantes del octavo semestre de licenciatura ya que es allí donde todos tienen que presentar el examen de diagnóstico Framework para demostrar su competencia en inglés. Es el semestre donde los maestros observan el progreso de manejo del idioma inglés. Los participantes son jóvenes en edad de entre los 20 y 25 años.

Posteriormente, se realizó un análisis descriptivo para ver el nivel de autorregulación de los estudiantes, así como el promedio de los resultados del examen y después un análisis de regresión lineal multivariada para determinar cuáles dimensiones de la autorregulación tienen un mayor impacto en los resultados del examen de inglés y así poder comprobar las hipótesis propuestas en este estudio piloto a pequeña escala.

Los resultados del análisis descriptivo de los datos muestran que el 48 % de los estudiantes encuestados tienen 20 años, 28% tienen 21 años y el 24% restante son mayores a 21 años. Los porcentajes se muestran en la figura 1.

Figura 1

Porcentaje de las edades

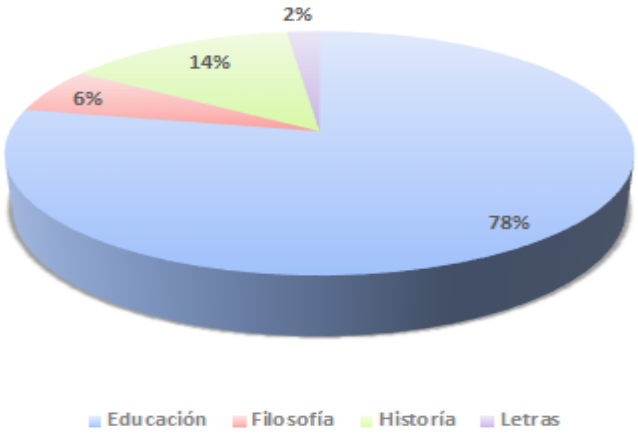


Nota: Porcentajes de edades de los estudiantes encuestados

Con respecto a el colegio a donde pertenecen los estudiantes, la mayoría pertenece al colegio de educación, seguido por el colegio de Historia, en la figura 2 se muestran los porcentajes por colegio.

Figura 2

Porcentaje de los estudiantes por colegio al que pertenecen

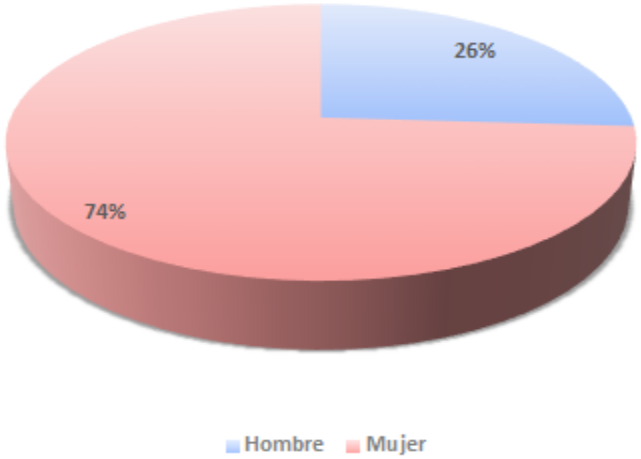


Nota: Porcentajes de una muestra de 50 estudiantes de licenciatura

Para finalizar el análisis de las variables demográficas, podemos observar en la figura 3 el porcentaje de hombres y mujeres que fueron encuestados y como se aprecia la mayoría fueron mujeres.

Figura 3

Porcentaje de alumnos por género



Nota: Porcentaje de alumnos por género

Los resultados de las figuras 1, 2 y 3, nos dan una perspectiva de cómo está compuesto el universo de la muestra lo cual es importante al momento de revisar los niveles de autorregulación de los estudiantes.

En cuanto a las dimensiones de autorregulación de los estudiantes la tabla 2, muestra baja autorregulación en la mayoría de las dimensiones, siendo la más baja la gestión de planificación.

Tabla 2

Estadísticos Descriptivos de las dimensiones de la autorregulación

Dimensión	Mínimo	Máximo	Media	Desviación	Porcentaje
Gestión de planificación	5	23	15.26	4.45	51.3%
Gestión de la cognición	6	30	22.8	5.98	70%
Gestión de la motivación	5	25	16.72	4.75	58.6%
Gestión de la evaluación de la comprensión	4	20	14.32	3.80	64.5%
Gestión del contexto	2	10	8.08	1.95	76%

Nota: La columna de Porcentaje se calculó restando el valor mínimo a la media y dividiéndolo entre la diferencia del valor máximo y mínimo posible.

Finalmente, los datos descriptivos de la variable dependiente que en este caso son los resultados de un examen se muestran en la tabla 3.

Tabla 3

Resultados del examen

Variable	Mínimo	Máximo	Media	Desviación
Examen	13.5	89.5	55.41	22.19

Nota: Datos recogidos del examen de inglés

En la tabla 3 se observa que el promedio general es de 55.41 con una desviación estándar de 22.19. Lo que indica que es un promedio bajo

ya que nadie obtuvo una calificación mayor a 90. Considerando los resultados entre la tabla 2 y 3, se identifica que los estudiantes tienen un nivel bajo de autorregulación y bajo nivel de rendimiento académico. Esto comprueba la importancia de que los estudiantes deben desarrollar sus capacidades de autorregulación, ya que es la capacidad que los estudiantes universitarios necesitan para ser competentes en los diferentes retos en este nivel educativo y en el medio laboral (Daura, 2017).

Tabla 4

Correlaciones bivariadas entre las dimensiones

	GM	GCT	GEC	GP	GC
GM Correlación	1	.638	.623	.704	.575
GM sig.		.000	.000	.000	.000
GCT Correlación	.638	1	.703	.663	.679
GCT sig.	.000		.000	.000	.000
GEC Correlación	.623	.703	1	.819	.798
GEC sig.	.000	.000		.000	.000
GP Correlación	.704	.663	.819	1	.761
GP sig.	.000	.000	.000		.000
GC Correlación	.575	.679	.798	.761	1
GC sig.	.000	.000	.000	.000	

Nota: El nivel de sig. menor a .005 indica una fuerte correlación

Por otro lado, como se muestra en la tabla 4, existe una correlación directa entre la dimensión de gestión de cognición y los resultados del examen. De este resultado se observa que los alumnos utilizan estrategias de cognición en su autorregulación confirmando que los estudiantes son

capaces de dirigir sus propios esfuerzos cognitivos en la adquisición y habilidades de una lengua extranjera donde establecen metas académicas y utilizan estrategias de autorregulación tal y como afirma Zimmerman (2002).

Tabla 5

Regresión lineal con el examen

Dimensión	T de student	Sig.
GM	-.875	.386
GCT	-.358	.722
GEC	.501	.619
GP	-1.091	.281
GC	2.055	.046

Nota: Los valores de sig menores a .005 indican una fuerte correlación

En cuanto a la correlación entre las dimensiones y el examen solo la dimensión de gestión cognitiva tuvo una relación significativa con el examen los resultados de la regresión se muestran en la tabla 5.

Para el resto de las dimensiones no se encontró correlaciones significativas con el examen. Sin embargo y por ejemplo, para la gestión de la motivación se refleja un nivel bajo. En este estudio se comprueba que los estudiantes tienen baja motivación dentro de los procesos de aprendizaje de una lengua extranjera y se refleja en su bajo rendimiento académico. Lo anterior concuerda con Dörnyei, 1994; Oxford y Shearin (1994) cuando establecen que sí hay relación entre motivación y rendimiento académico en una lengua extranjera.

Los resultados para la gestión del contexto también resultaron bajos, lo cual indica que los estudiantes prestan poca atención al entorno en que aprenden el idioma. El idioma de desarrolla en contextos sociales, ya que se necesita interactuar y comunicarse con otros de manera recíproca. De aquí, la relevancia de que los estudiantes tengan dentro de sus estrategias de aprendizaje contextos donde se promueva la comunicación en inglés. La reciprocidad es fundamental, ya que los individuos influyen en el contexto y el contexto influye en los aprendizajes de los individuos tal y como lo afirman Bembenutty et al. (2015).

Conclusión y propuesta

En este estudio piloto con una muestra de 50 estudiantes universitarios se pudo corroborar que existe correlación entre la gestión de planificación, gestión de la cognición, gestión de la motivación, gestión de la evaluación de la comprensión y la gestión del contexto con el rendimiento académico de los estudiantes cuando se encuentra en situaciones de aprendizaje del inglés. Dado que los participantes obtuvieron niveles bajos de autorregulación y niveles bajos de rendimiento académico se realiza una propuesta para la promoción de estrategias de autorregulación de aprendizajes de inglés.

La propuesta incluye un contexto virtual donde los estudiantes puedan interactuar con otros nativos de la lengua meta para contribuir a que los estudiantes aprendan una lengua extranjera y realicen acciones de autorregulación de aprendizaje al interactuar con otros grupos de aprendizaje y participar en tareas lingüísticas y colaborativas que le permitan desarrollar sus habilidades en le lengua extranjera Macintyre (2007). La adecuada aplicación de una estrategia didáctica fundamentada

en las bases de la psicología del aprendizaje es un medio para promover la autorregulación de los alumnos. Todo maestro debe estar consciente que, para promover la autorregulación hacia el aprendizaje, es necesaria la elaboración de una minuciosa y detallada estrategia con la cual el alumno pueda ser guiado paso a paso en su transitar como aprendiente.

Mientras haya más egresados universitarios con competencia para comunicarse en inglés, México estará en mejores condiciones para competir con el mundo. Uno de los objetivos que tienen instituciones educativas universitarias es el de formar profesionistas capaces de desempeñarse de manera autónoma y por consecuencia que pueda autorregular sus procesos de aprendizaje. Para esto, la enseñanza debe enfocarse en dirigir los estudiantes a desarrollarse con estrategias de autorregulación, capaces autorregular la cognición, la motivación, la evaluación de la comprensión y la gestión del contexto en momentos en los cuales el alumno se encuentre en un proceso de aprendizaje, particularmente el inglés.

Por la anterior, la institución debe de contar con proyectos específicos donde se promueva la autorregulación del aprendizaje por parte del alumno. Para efectos de continuidad en este estudio, se propone un modelo de intervención titulado “Aprender inglés en tándem para mejorar la autorregulación y la competencia comunicativa”. El e-tándem de lenguas se utilizará dentro del entorno académico, con el objetivo de conocer estudiantes de otras culturas y practicar la lengua que se está aprendiendo.

Se espera que por medio de uso de la tecnología como lo es el uso videollamadas, el estudiante de alguna universidad local se pueda

comunicar con un alumno de otro país. El e-tándem permite al alumno que está aprendiendo un idioma pueda comunicarse con un alumno que nativo del idioma meta, mientras que el alumno del otro país quiere aprender el idioma del otro. La mitad del tiempo de dialogo es en un idioma y la segunda mitad del tiempo en el idioma del otro.

Esta interacción ayudará no solo a practicar el idioma sino a aprender el uno del otro acerca de cuestiones propias del idioma y de la cultura del país. Dentro de esta intervención se propone que el estudiante desarrolle la autorregulación utilizando estrategias de planeación, motivación, cognición, contexto y autoevaluación durante la interacción con otros utilizando el idioma meta.

Referencias

ANUIES. (2017). *Difunde la ANUIES en sus Instituciones asociadas Catálogo de Buenas Prácticas en la enseñanza del inglés.* Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. http://www.anuies.mx/noticias/difunde-la-anuies-en-sus-instituciones-asociadas-catlogo-de-buenas

Bembenutty, H., White, M. C., Vélez, M. R. (2015). Self-regulated learning and development in teacher preparation training. En: *Developing Self-regulation of Learning and Teaching Skills Among Teacher Candidates* (Eds.), Springer Briefs in Education. (pp. 9-28). Springer, Dordrecht

Bermúdez, J., Pérez, P., Ruiz, J., Sanjuan, P., & Rueda, B. (2012). *Psicología de la Personalidad*. Madrid. UNED.

Daura, F. (2017). Aprendizaje autorregulado e intervenciones docentes en la universidad. *Revista Educación*, 41(2). http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44051357004

Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom*. The Modern Language Journal,* 78(3), 273-284. http://www.jstor.org/stable/330107?origin=JSTOR-pdf

Education First (2015). *Índice de Nivel de Inglés. EF English Proficiency Index*. www.ef.com/epi

Fabela Cárdenas, M; (2014). 20 años de centros de auto acceso en México: Lecciones aprendidas, presente y futuro. *Revista Electrónica de la Mediateca del CELE-UNAM*, Año 1 (3), 15. http://cad.cele.unam.mx/leaa/cnt/ano06/num01/0601a02.pdf

Hernández, L. (2017, Julio 11). *Capacitación de normalistas para impartir inglés.* El Economista. http://eleconomista.com.mx/sociedad/2017/07/11/capacitacion-normalistas-impartir-ingles

Lumen learning. (2017). *Introduction to psychology.* https://courses.lumenlearning.com/wsu-sandbox/

Macintyre, P. D. (2007). Willingness to communicate in the second language: Understanding the decision to speak as a volitional process. *The Modern Language Journal*, 91(4), 564-576.

Mahmoodi, M. H., Kalantari, B., & Ghaslani, R. (2014). Self-regulated learning (SRL), motivation and language achievement of Iranian EFL

learners. *International Conference on Current Trends in ELT*, 98, pp. 1062-1068. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.03.517.

Naseri, S., & Motallebzadeh, K. (2016). *Podcasts: A factor to improve Iranian EFL learners' self regulation and use of technology.* Educational Technology & Society, 19(2), 328-339.

Oxford, R., & Shearin, J. (1994). Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *Modern Language Journal*, 12-28.

Pinker, S. [Big Think]. (2012, October 6). *Steve Pinker: Linguistics as a window to understanding brain* [Video]. https://www.youtube.com/watch?v=Q-B_ONJIEcE

Pintrich, P. R. (2000). *The role of goal orientation in self-regulated learning.* In M. Boekaerts, P.

Ramírez, L., Pérez, C. & Lara, R. (2017). Panorama del Sistema Educativo Mexicano en la Enseñanza del Idioma Inglés como Segunda Lengua. *Revista de Educación, Cooperación y Bienestar Social*. (12), 13- 21. www.saece.org.ar/relec/revistas/8/art2.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/198738/Modelo_Educativo_para_la_Educacio_n_Obligatoria.pdf

Su, Y., Li, Y., & Rosé, C. P. (2018). Exploring college English language learners' self and social regulation of learning during wiki-supported collaborative reading activities. *International Society of Learning Sciences,* 13, 35-60. doi:https://doi.org/10.1007/s11412-018-9269-y.

Su, Y., Zheng, C. , Liang, J. C., & Tsai, C. C. (2018). Examining the relationship between English online self-regulation and their self-efficacy. *Australian Journal of Educational Technology*, 34(3), 105-121.

Sun, J. C., Wu, Y. T., & Lee, W. I. (2017). The effect of the flipped classroom approach to OpencCourse Ware instruction on students' self regulation. *British Journal of Educational Technology*, 48(3), 713-729. doi:10.1111/bjet.12444.

Tseng, W., Chang, Y., & Cheng, H. (2015). Effects on L2 learning orientations and implementation intentions on self - regulation. Pyschological Reports: *Sociocultural Issues in Psychology*, 117(1), 319-339. doi:10.2466/11.04.PR0.117c15z2.

Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL). (2015). *Modelo educativo de la UANL*. http://www.uanl.mx/sites/default/files2/Modelo_educativo.pdf

Zimmerman, B. (2002). *Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. Theory Into Practice*, 41:2, 64-70.

11

ESTRATEGIAS DIGITALES Y SU IMPACTO PARA EL DESARROLLO DE LA AUTOGESTIÓN DEL APRENDIZAJE

Karla Guadalupe Garza Villalobos
Luz Verónica Gallegos Cantú

Universidad Autónoma de Nuevo León

Resumen

En la educación superior, la modalidad no escolarizada ha pasado a ser la principal estrategia para la era digital. Cuando dicha modalidad se rige bajo el enfoque del aprendizaje por competencias y centrado en el estudiante, asume el trabajo autónomo del aprendiente, mismo que debería ser capaz de establecer sus metas, administrar su tiempo y ser autorregulador de su aprendizaje; es decir, ser el encargado de su propio proceso de aprendizaje. El docente, por su parte, es facilitador y se encarga de orientar al estudiante en el proceso; su papel es fundamental en esta

modalidad, es abrir posibilidades para que los estudiantes adquieran experiencias y conocimientos para su vida profesional. Desde ese paradigma, la autogestión del aprendizaje ha ganado más valor en el desarrollo del estudiante; mismo que se apropia de su proceso, administra sus recursos materiales y sus objetivos académicos. Por su parte, los profesores tienen el deber de apoyar el desarrollo de esa habilidad autogestiva, y hacer lo necesario para que los estudiantes se adapten a ella, con el fin de desarrollar capacidades para llevar eficazmente su proceso de aprendizaje. Este trabajo presenta resultados de un proyecto de investigación-acción, cuyo objetivo es mejorar el proceso de enseñanza en modalidad no escolarizada, con el fin de apoyar el desarrollo de habilidades autogestivas de estudiantes de la Licenciatura en Ciencias del Ejercicio. El análisis de los datos fue realizado con base a la teoría de Albert Bandura, y se presentan resultados sobre la implementación de estrategias digitales utilizadas por los docentes, cuyo fin es la autogestión del aprendizaje de los estudiantes desde la visión del profesorado. Permitiendo conocer si la selección de herramientas digitales para el área del deporte es funcional para la adquisición de la autogestión del estudiantado y con ello el logro del perfil de egreso.

Palabras clave: Autogestión, Estrategias digitales, Educación a distancia.

Abstract

In higher education, virtual education has become the main strategy for the digital era. When this modality is governed under the student-centered and competency-based learning approach, it assumes the autonomous work of the learner, who should be able to set goals, manage his/her time and be self-regulating of his/her learning, i.e., be in charge of his own learning

process. The teacher, on the other hand, is the facilitator and is in charge of guiding the student in the process; his/her role, that of opening possibilities for students to acquire experiences and knowledge for their professional life. From this paradigm, self-management of learning has gained more value in the development of the student, who takes ownership of his/her process, manages his/her material resources and his/her academic objectives. For their part, teachers have the duty to support the development of this self-management ability, and to do what is necessary for students to adapt to it, in order to develop skills that effectively manage their learning process. This paper presents the results of an action-research project, whose objective is to improve the teaching process in non-school modality, in order to support the development of self-management skills of undergraduate students who are majoring in Exercise Science. The data analysis was based on Albert Bandura's theory, and the results are presented on the implementation of digital strategies used by teachers, whose purpose is the self-management of student learning from the teacher's point of view. It allows knowing if the selection of digital tools for the area of sport is functional for the acquisition of student self-management and thus the achievement of the profile of graduation.

Introducción

Este documento representa los resultados del análisis de una intervención llevada a cabo con profesores y estudiantes universitarios, quienes tienen como área de especialidad las ciencias del ejercicio. Esto se dio a través de encuestas realizadas con la intención de conocer el grado de autogestión que poseen los estudiantes y qué tanto influyen las indicaciones y las estrategias seleccionadas por los profesores para que

este desarrollo del proceso autogestivo pueda ser generado a través de lo trabajado por los docentes dentro de la modalidad no escolarizada en la Facultad de Organización Deportiva de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Esta intervención es parte de un proyecto de investigación – acción mucho más amplio, el cual tiene como finalidad el contribuir en la mejora de capacidades docentes con relación a la mejora de las estrategias dirigidas que propicien el desarrollo de la autogestión del aprendizaje de estudiantes del programa educativo, específicamente en la modalidad no escolarizada.

Esta segunda intervención en el proceso de investigación – acción, tuvo lugar a partir del conocimiento de datos notables, los cuales fueron obtenidos a través del análisis de las recomendaciones de organismos evaluadores nacionales, así como entrevistas semiestructuradas a autoridades y docentes clave de la dependencia universitaria, posterior a ello, se logró conseguir más información a través de la primera intervención del proyecto la cual consistió en un curso – taller a profesores de la dependencia que imparte clases en la modalidad no escolarizada, lo cual nos permitió conocer los retos de los profesores que han trasladado los contenidos de sus unidades de aprendizaje de la modalidad escolarizada o presencial a la modalidad no escolarizada o en línea.

Las necesidades que lograron ser observadas durante los momentos del diagnóstico en relación con las entrevistas y la revisión de las recomendaciones, así como, durante la primera intervención dieron lugar a la generación de una propuesta dirigida hacia el profesorado y, al mismo tiempo, a la generación de la autorreflexión del estudiantado, a través del diseño del instrumento trabajado durante esta intervención, esto

permitiendo que los profesores conozcan las inquietudes de los estudiantes con respecto a las estrategias tomadas para la enseñanza del curso a fin de mejorar su práctica docente, vinculándola con un fundamento esencial para la educación a distancia: la autogestión del aprendizaje.

La educación no escolarizada (a distancia) y el proceso de autogestión del aprendizaje

La educación es sin duda uno de los pilares de la evolución dentro de la sociedad, y del mundo, y gracias a los cambios ocurridos a través de la globalización y a la transmisión de la información que se da a través de la virtualidad, la educación no escolarizada (educación a distancia) ha causado revuelo en el país y en el mundo. La modalidad no escolarizada en la actualidad no solamente es un apoyo para la educación en general sino que pasa a ser indispensable para la impartición de cursos, esto permitiendo que se convierta en una parte fundamental en la educación en cualquier parte del mundo incluyendo el sector educativo y empresarial.

Aunque este proyecto investigativo ha sido propuesto en agosto de 2019, su pertinencia ha ascendido debido a la respuesta que han tenido que dar las Instituciones de Educación Superior como la UANL (a través de su estrategia digital) ante el reto de continuar los programas educativos en medio del confinamiento obligatorio debido a la pandemia por COVID-19.

La educación a distancia actualmente es indispensable para la impartición de cursos a nivel escolar y empresarial, convirtiéndose en un aspecto fundamental en los sistemas educativos en cualquier parte del mundo, sean países desarrollados o no. Esta modalidad y este tipo de

educación brindan acceso a aquellas personas que no pueden asistir a la escuela, pero, también se utiliza para poder atender a la demanda de los aspirantes o de los estudiantes de una universidad que no cuenta con la suficiente infraestructura para el desarrollo de todos los espacios para brindar una adecuada trayectoria académica, reduciendo costos.

Tras la primera intervención, se observó que los profesores tienen inquietudes con relación a las estrategias de enseñanza que exige la modalidad a distancia, así como la manera de implementarlas correctamente para obtener los resultados esperados frente a la obtención de experiencias de forma virtual de su área disciplinar que son las Ciencias del Ejercicio. Dado que parte de las unidades de aprendizaje impartidas en la licenciatura son de carácter deportivo (prácticas), se realizó una segunda intervención en el proceso de investigación-acción, cuyo fin fue el trabajar con las planeaciones de distintos profesores de la facultad los cuales imparten materias deportivas (ejemplo: fútbol, atletismo, básquetbol, entre otras).

El profesor puede crear espacios dentro de la plataforma para mantener la información y comunicación que es necesaria para los alumnos y posibilitar el trabajo en equipos, incitando al trabajo colaborativo dentro de su aula, a pesar de que esta sea virtual. También es posible enviar mensajes y compartir archivos, fomentando la comunicación entre profesor-estudiante y estudiante-estudiante.

Se propone que la calidad educativa de un programa puede ser vista desde tres enfoques diversos: si logra sus metas y los objetivos previstos, si incluye contenidos valiosos y útiles que respondan a los exigencias para formar de manera integral al alumno, para preparar

profesionistas catalogados como de calidad, acordes con las necesidades sociales; que provean de herramientas valiosas a los estudiantes para la integración del individuo a la sociedad, y si cuenta con los recursos necesarios y, sobre todo, que los emplee de manera eficiente, es decir, una buena planta física, laboratorios, programas de capacitación docente, así como un buen sistema académico y administrativo, incluyendo apropiadas técnicas de enseñanza (Marqués, 2008).

La importancia del proceso de enseñanza y aprendizaje en educación no escolarizada

El proceso enseñanza y aprendizaje implica la organización consciente en relación con la apropiación de los contenidos y las formas de conocer, hacer, vivir y ser, construyendo todo esto mediante la experiencia que es generada a través de las actividades diseñadas por los profesores que los estudiantes van realizando durante los cursos, en combinación con las interacciones que genera con la sociedad.

El aprendizaje según Negrete (2013) es un proceso en el que los seres humanos se apropian de la realidad, la integran a su acervo personal y desarrollan la capacidad de elaborar una explicación del mundo en torno de su perspectiva, de ellos mismos. Comparar e integran lo aprendido al mundo exterior conectando los hechos y creando un aprendizaje significativo. Al momento en el que el hombre entiende la realidad, se integra a ella y es capaz de desarrollar desde su interior la capacidad de transformar la misma.

El aprendizaje en línea es una forma de aprendizaje a través de internet la cual puede ser sincrónica o asincrónica. La primera de las dos

formas se realiza en tiempo real, los estudiantes cuentan con un instructor en vivo para explicar los temas y atender sus dudas, este puede ser incluso similar al salón de clases presencial, la diferencia es que los alumnos pueden tomar los cursos o las clases en cualquier parte del mundo, claramente contando con acceso a una computadora y conexión a internet (Arshavskiy, 2014).

La segunda forma de aprendizaje en modalidad no escolarizada es la asincrónica, la cual es autodidacta, los estudiantes van a su propio ritmo, en este caso el profesor facilitador da el material para que el estudiante tenga acceso y pueda revisarlo a cualquier hora en la que le convenga. Las sesiones son grabadas, la comunicación se da a través de foros, blogs, entre otros.

Para poder lograr que el aprendizaje en línea se pueda dar de la manera más optima y eficiente posible, es necesario generar estrategias de enseñanza digitales que permitan que el estudiantado desarrolle habilidades y experiencias para generar conocimientos o conectar los aprendizajes que ya tiene dentro de sí, con nuevos aprendizajes y generar a través de esto un aprendizaje significativo.

Como ya conocemos, el estudiante de la modalidad no escolarizada es definido como un autogestor de su propio aprendizaje, puesto que él mismo planea sus tiempos de estudio y tiene flexibilidad dentro de sus cursos, él sabrá cuando atender a los requerimientos establecidos dentro del curso. Por otro lado, el profesor se encarga de engrandecer la práctica educativa y el proceso de aprendizaje del estudiante al crear ambientes de aprendizaje, actividades y/o técnicas de enseñanza pertinentes para dicha modalidad, adaptadas a las plataformas educativas en cuestión.

El aprendizaje en modalidad no escolarizada y las posibilidades de que éste se pueda generar a través del uso de plataformas tecnológicas, a distancia y de manera virtual, se vuelve un proceso complejo para quienes estudian áreas del conocimiento en el ámbito de la Actividad física y el Deporte encaminadas al aprendizaje remoto. ¿Qué pueden realizar los profesores para validar que los estudiantes de las ciencias de la actividad física o ciencias del deporte están generando conocimientos? ¿Qué aspectos deberán conocer los profesores para el diseño de un curso de esta índole en modalidad no escolarizada? Y algo sumamente importante ¿qué logran hacer los estudiantes para que su aprendizaje a través de plataformas educativas en la web se generen aprendizajes significativos?

Ahora bien, pasemos a hablar sobre la autogestión del aprendizaje por parte de los estudiantes. Esta es entendida según Bandura (1982) como el marco en que el estudiante es el principal responsable y administrador de su proceso de aprendizaje, encuentra sus objetivos académicos, gestiona recursos de material humano, prioriza sus decisiones y tareas en su circuito de aprendizaje. En pocas palabras él es el único responsable del cumplimiento y el logro de objetivos específicos de cada unidad de aprendizaje impartida a través de la virtualidad que constituya su plan de estudios.

La autogestión se encuentra ligada al constructivismo en primera instancia, el cual dicta que cada persona construye una representación del mundo que le rodea a través de experiencias vividas en por sí mismo y esquemas mentales del sujeto en cuestión. Así que, la autogestión del aprendizaje se entiende como la situación en la cual el estudiante es

dueño de su propio proceso de aprendizaje, quien deberá monitorear sus objetivos académicos y motivacionales, administrar sus recursos, etc.

Para que un estudiante pueda generar este proceso de autogestión Góngora (2016) menciona que puede basarse en tres elementos básicos: la metacognición, la motivación y la volición, esto con el fin de que se logre efectivamente este desarrollo.

Hablando sobre la metacognición nos podemos referir principalmente a la información que una persona posee sobre sus propios procesos cognitivos. Esta es relevante únicamente cuando los estudiantes hacen consciencia de sus procesos de aprendizaje. Implica el aprender de compañeros, buscar ayuda para la elaboración de actividades o búsqueda de información, la organización y el pensamiento crítico.

El segundo aspecto es la motivación, la cual es un factor esencial para el logro y aprendizaje de los estudiantes. Es un estado interno de cada persona que dirige y mantiene la conducta para poder lograr las metas a alcanzar establecidas desde un inicio (Polanco Hernández, 2005. p.2). Los estudiantes que se consideran como autorregulados son caracterizados por su motivación e implicación personal dentro su proceso de aprendizaje, siendo capaces de persistir y esforzarse en las tareas diarias para conseguir las metas que ellos mismos han estipulado para lograr alcanzar.

Por último, según Heckhausen y Kuhl (1985) la volición tiene la intención de regular el esfuerzo de un estudiante y es fundamental para el desempaño del mismo, especialmente cuando el hecho de lograr los objetivos exige de concentración y esfuerzo durante largos periodos de

tiempo. Para ello se hace énfasis en el papel que tiene la voluntad como fuerza impulsora que mueve a la persona y le permite elaborar sus decisiones y decidir ante las otras alternativas que son presentadas, pensamientos y emociones no deseadas. Los modelos actuales de autorregulación del aprendizaje plantean que las estrategias volitivas para conservar la motivación y el esfuerzo dirigido hacia el logro de los objetivos, así como para controlar las emociones negativas que se presenten, están conectadas y participan colaborativamente o en conjunto en la autorregulación de aprendizaje (Pintrich, 2000a).

El proceso metodológico: segunda intervención y profundización del tema

Este trabajo ha sido elaborado con relación a la metodología de la investigación – acción, misma que es referente a estrategias que pueden llegar a ser puestas en marcha para lograr mejorar el sistema educativo y social de un contexto educativo. Está orientada al mejoramiento de la calidad de las prácticas dentro del ámbito educativo; es tomada como una indagación práctica que realiza el personal docente que siendo a través de ciclos y en colaboración con otros compañeros genera la acción y la reflexión de los mismos agentes participantes para mejorar la calidad en la educación a través de estas reflexiones dadas.

El proyecto investigativo está basado en la teoría de Elliot quien citado por Latorre (2005) menciona que la investigación – acción es una reflexión sobre las acciones realizadas por los seres humanos y las situaciones sociales vividas por el profesorado que tiene como objetivo ampliar la comprensión de los docentes con relación a sus problemas prácticos. La investigación-acción se diferencia de otro tipo de

investigaciones por el hecho de que va dirigida a generar un plan de acción para lograr el cambio de la práctica educativa interviniendo desde la propia reflexión y comprensión de los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje.

El momento metodológico descrito a continuación es la segunda de al menos tres acciones (intervenciones) que se llevarán a cabo durante el proyecto de investigación, y acontece del análisis de las recomendaciones de los organismos acreditadores nacionales[1] y los resultados arrojados de la primera intervención, la cual fue perteneciente a un curso – taller sobre estrategias docentes para el aprendizaje en línea, el cual se ofertó para todos los docentes de la Facultad de Organización Deportiva con el objetivo de que conocieran los procesos del trabajo en la modalidad a distancia, se decidió trabajar con todos los docentes dentro del taller por disposición de la Facultad y requerimientos de nuevas necesidades gracias a la pandemia por COVID-19.

Posterior al curso – taller impartido en la facultad se obtuvieron resultados que arrojaron inquietudes por parte de los profesores al momento de impartir sus cursos prácticos a través de la modalidad no escolarizada, uno de los comentarios que propiciaron esta segunda acción fue el siguiente:

> Es muy importante conocer las herramientas que se pueden utilizar a distancia, para lograr el logro de los aprendizajes de los alumnos establecidos y adquiridos. En lo particular me hace falta tomar cursos para diseñar mi clase, aprender formas nuevas de enseñanza, de evaluación y estrategias para que el

[1] Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior.

> alumno sea quien genere o llegue al conocimiento de forma autónoma. (Docente G)

Este comentario dio pie a que se indagara más sobre qué es lo que realizan los profesores para que los estudiantes puedan conocer qué contenidos y qué herramientas deberán utilizar para elaborar las actividades y evidencias de aprendizaje que les son encargadas dentro de esta modalidad, lo cual nos permitió centrarnos en un grupo reducido de profesores.

Con lo anterior, se abrió la posibilidad de continuar el proyecto de investigación-acción, dando lugar al análisis particular de las estrategias que son desarrolladas por los docentes dentro de sus cursos, quienes podrán mejorar sus propias prácticas a partir de los procesos de reflexión que demostraron a través del curso-taller que pueden llevar a cabo, así como la capacidad de transformar su propuesta docente a partir de necesidades específicas de cada unidad de aprendizaje.

Se invitó a participar a cuatro profesores que imparten materias prácticas (meramente deportivas) dentro del plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias del Ejercicio con el fin de reducir el núcleo base para obtener resultados para esta investigación. Los profesores han mostrado una actitud de colaboración invaluable para este proyecto.

Debido a que la modalidad no escolarizada se maneja a través del acceso remoto, se optó por elaborar una herramienta que nos permitiera conseguir resultados por parte de los estudiantes de dicha modalidad. Fueron diseñados cuatro cuestionarios distintos, cada uno con el objetivo de recolectar datos sobre una unidad de aprendizaje (UA) en específico.

Cada cuestionario se enfocó en una actividad estipulada en el programa analítico de dicha UA; cabe destacar que todos tenían un mismo enfoque, conocer la autogestión del estudiante y qué tan importantes son los aspectos básicos llevados a cabo sobre las estrategias de enseñanza y aprendizaje en la modalidad no escolarizada, así como, la importancia del diseño instruccional y la retroalimentación dentro de un curso en esta modalidad.

Tabla 1

Participantes en la intervención (encuestas). Fuente: elaboración propia

	Cantidad	Etiqueta utilizada para el análisis
Profesores invitados a participar en la intervención	4	-
Número de cuestionarios respondidos	55	1-55 (numérica)

Participaron en el estudio 55 estudiantes de la Licenciatura en Ciencias del Ejercicio, de diversos semestres: 1er semestre (4 estudiantes), 2do semestre (30 estudiantes), 5to semestre (20 estudiantes) y 6to semestre (1 estudiante). De los 55 participantes, se pudo observar que el 50.9% (28) de los participantes equivale al género femenino y el 49.1% (27) es equivalente al género masculino.

Análisis de la acción: los conocimientos derivados de la aplicación de encuestas

La metodología de la investigación-acción implica una constante problematización y resolución de interrogantes que surgen durante el proceso de investigación, con el único fin de que el conocimiento sea aprovechado durante el proceso. Por esta razón, a continuación se narran los conocimientos en primera instancia que resultaron de la intervención (acción) llevada a cabo con los estudiantes a través de los profesores mediante una encuesta.

En un primer momento, se realizó la selección de unidades de aprendizaje que pudieran ser relevantes para este proyecto investigativo que fueran específicamente de carácter práctico para conocer cuál es el impacto del trabajo docente en la elaboración de las actividades por parte de los estudiantes y qué tanto utilizan la autogestión los mismos estudiantes.

Asimismo, se realizó una revisión dentro de las plataformas educativas que son utilizadas por la dependencia (Microsoft Teams y Plataforma Territorium[2]) para observar la forma en la que cada uno de los docentes que quiso contribuir en la recolección de datos para la investigación realiza sus actividades para la unidad de aprendizaje correspondiente.

Los resultados han sido divididos entre actividades prácticas y actividades teóricas:

[2] Plataforma utilizada por la dependencia para llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje de las unidades de aprendizaje.

Tabla 2

Actividades según la orientación (teórica o práctica)[3] Fuente: elaboración propia

	Cantidad	Etiqueta utilizada para el análisis
Número de cuestionarios respondidos	55	-
Respuestas de actividades teóricas*	25	A-X (alfabética)
Respuestas de actividades prácticas**	30	1-30 (numérica)

Se observó que para la mayoría de los estudiantes que debían entregar una evidencia práctica correspondiente a su unidad de aprendizaje, les pareció que lo más complicado para su elaboración fue lo siguiente:

> El hecho de no contar con compañeros con quienes pudiera ejecutar la sesión físicamente y el no poder salir todavía con la confianza de hacer una sesión en un campo de futbol. (Estudiante 20)[4]

[3] Se toman como actividades prácticas las que son equivalentes a la elaboración de entregables que tengan que ver con las técnicas deportivas (ejemplo: sesión deportiva, prácticas, entrenamientos, entre otras).

**Las actividades teóricas están encaminadas a ejercicios de escritura o pensamiento (ejemplo: investigación, presentaciones, ensayos, reportes escritos, etc.)

[4] Debido a la contingencia por la pandemia COVID-19.

Esta actividad consistía en realizar un auto vídeo en el cual los estudiantes debían explicar una sesión deportiva con herramientas metodológicas, pero ¿qué obtuvieron ellos para lograr saber cuáles eran los contenidos indicados para poder realizar la evidencia?

Dentro de la organización por parte del docente para la explicación de la evidencia a entregar, solamente se estableció la entrega de la tarea dentro de la plataforma Territorium. No se incluyó una guía tal cual de lo que el estudiante debía realizar para esta evidencia entregable. Un referente importante para la autogestión es la motivación del estudiante para investigar y seguir adelante, así que se pudo identificar que los estudiantes a pesar de no tener las herramientas necesarias para poder concluir satisfactoriamente la evidencia o no tener un índice de lo que se solicitaba a detalle, lograron completarla indagando en la web o preguntando sus dudas a sus compañeros o al mismo profesor.

Una de las preguntas establecidas dentro del instrumento para la evidencia práctica fue ¿Cómo logró saber cuál era el contenido indicado para poder realizar la evidencia sobre el auto vídeo explicando una sesión deportiva con herramientas metodológicas? Las respuestas fueron algunas de las siguientes:

> Tuve que buscar varias páginas relacionadas con el tema hasta poder entender algo de lo que hablaba (Estudiante 10).
>
> Realizando una breve investigación en internet con ejemplos de una sesión deportiva al igual apoyándome de algunos videos de YouTube[5] (Estudiante 2).

[5] Plataforma en la que se pueden visualizar videos de cualquier tipo.

Con ello podemos observar que los estudiantes están dispuestos a conseguir la información que consideren que les hace falta para poder completar adecuadamente sus actividades, incluso si estas son complejas por el hecho de que no conocen la disciplina tal cual. En cambio, en las actividades teóricas, como la selección de técnicas para crear un reporte escrito, podemos notar que los contenidos se les han dado de manera específica a través de las dos plataformas educativas que maneja la dependencia, esto apoyando a que pueda ser menos complejo el trabajar con la actividad y que los estudiantes comprendan de mejor manera los contenidos con los que están trabajando.

> El profesor fue muy claro con lo que pidió, nos dio una clase sobre el tema y nos pidió que realizáramos una síntesis con nuestras propias palabras para poder apropiarnos del aprendizaje de esa actividad (Estudiante S).

Se logró observar que el 49% de los estudiantes que participaron respondiendo el instrumento, independientemente de si su actividad era teórica o práctica, no solo se quedan con la información que les es proporcionada, sino, que buscan en fuentes externas para conocer más sobre la materia en cuestión, así como preguntan a sus compañeros e indagan con expertos en la materia para lograr realizar adecuadamente sus actividades y evidencias de aprendizaje, esto generando un aprendizaje significativo, ya que no solamente se quedan con la información proporcionada, sino que se apropian de ella para conocer más a profundidad y generar nuevos conocimientos.

Dentro de los instrumentos proporcionados a los estudiantes para que colaboraran con sus valiosas respuestas se generó una sección que era idéntica para los dos tipos de actividades realizadas en las unidades de

aprendizaje prácticas, una de las preguntas que son indispensables para conocer el panorama de la modalidad no escolarizada es: ¿Considera que las indicaciones son importantes para su desarrollo académico? ¿En qué aspecto influyen estas en el desarrollo óptimo de la actividad?

La participación derivó en la siguiente exposición por parte de un estudiante:

> Si son muy importantes, en especial porque somos modalidad en línea y los maestros tienen que ser lo más claros posibles con las instrucciones escritas, ya que los vemos solo una sesión cada semana (o hasta 3 semanas), algunos son accesibles y nos permiten otros medios para comunicarnos directamente con ellos (Estudiante A).

En la modalidad no escolarizada, el aprendizaje es un proceso más complejo que en la modalidad presencial, debido al hecho de la falta de contacto visual o físico entre los actores, es complicado conocer la situación de los estudiantes para poder saber qué elementos considerar para poder llevar el curso eficientemente. Los estudiantes tienen distintos contextos, así sean personales, emocionales, familiares, sociales etc., los cuales interfieren en el proceso de aprendizaje de estos. Será tarea del profesor generar ambientes de aprendizaje que atrapen la atención de los estudiantes y propicien el aprendizaje significativo.

Se hizo un proceso de autorreflexión sobre qué es lo que realizan los estudiantes para saber si la evidencia o actividad de aprendizaje que se está entregando cumple con lo establecido y cómo ellos mismos realizan una autoevaluación antes de entregar dicho documento. Las respuestas fueron variadas, pero el 80% de los encuestados toma como referencia las instrucciones dadas por el profesor para hacer una lista de comprobación y

verificar si está cumpliendo con lo requerido para dicha actividad, una vez que el estudiante se cerciora que cumple con los elementos indicados para la tarea, se encarga de enviarla a través de la plataforma educativa indicada.

> El maestro nos dice que son los puntos que tiene que cumplir (portada, contenido, imágenes, extensión, creatividad, etc.). Siempre realizo una autoevaluación comprando mi trabajo con los puntos que el profesor nos ha dicho que se tienen que cumplir Estudiante M).

El 90% de los estudiantes mencionó que cuando tiene dudas utiliza las plataformas educativas para comunicarse con el profesor a cargo de la unidad de aprendizaje y externar las inquietudes que pueden llegar a presentársele, esto con el fin de que el docente pueda aclararlas y que el estudiante pueda completar las evidencias, así como, entender mejor los contenidos que le son proporcionados.

> Tenemos 3 opciones, la plataforma de territorio que es por medio de notificaciones que aparentemente funcionan como correo, pero tardan mucho en contestar, así que no es efectiva porque generalmente son dudas urgentes, la plataforma de Teams es más eficiente porque generalmente contestan el mismo día que envías el mensaje, y por último WhatsApp que es menos ético por disponer del tiempo y la privacidad de los maestros que es 100% efectivo y casi contestado de inmediato (Estudiante A).

En la modalidad no escolarizada es indispensable que los profesores establezcan un horario para la atención de dudas para sus estudiantes, esto con el fin de que se pueda generar una comunicación efectiva y apoye a la generación de la comprensión de los contenidos

establecidos en los programas analíticos de cada unidad de aprendizaje. Asimismo, esto ayudará a que a pesar de la distancia, el estudiante se sienta integrado en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En los contextos virtuales de aprendizaje, la comunicación y la interacción atenúan el desarrollo de relaciones interpersonales que favorecen el aprendizaje y la unión del grupo, a través del establecimiento de objetivos comunes y redes de aprendizaje en el curso.

El 85% de los encuestados mencionaron que las instrucciones que les fueron dadas habían sido suficientes para poder ejecutar la elaboración de su actividad y/o evidencia de aprendizaje.

> Si, fueron suficientes, el maestro siempre se toma la molestia de hacer una sesión para la materia y la deja grabada para tener acceso cuando lo necesitemos, primero explica el tema, las actividades y evidencias a realizarse, hace recomendaciones, y menciona que es lo que NO debemos hacer para no perder puntos de la ponderación (Estudiante K).

Pero, el otro 15% de los estudiantes que participaron en la encuesta mencionan que no les fueron suficientes las instrucciones que se les proporcionaron para la realización de la tarea estipulada, ya que consideran que les faltaron ciertos detalles por mencionar a los profesores que dieran pie a que al finalizar la actividad pudieran generar esta autoevaluación la cual les indica si realizaron correctamente el documento entregable.

> No, porque no viene que tenemos que poner específicamente y así no sé si me faltará algo y al momento de que lo revisan pues resulta que si falto (Estudiante 22).

Los datos arrojaron que los estudiantes encuestados consideran que al ser una modalidad no escolarizada la retroalimentación pasa a ser indispensable, ya que los estudiantes no cuentan con la interacción al mismo grado que dentro de la modalidad escolarizada. Para que puedan mejorar su proceso de aprendizaje es necesario que se les notifique lo que hacen bien y sus áreas por mejorar.

> Del 1 al 10, siendo 10 el máximo y 1 el mínimo, un 10 debido a que los estudiantes necesitamos saber en qué fallamos para mejorarlo y aprender de manera más didáctica con retroalimentación (Estudiante 18).

La retroalimentación es un elemento indispensable dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje y deberá darse en ambos sentidos entre el profesor y el estudiante (obteniendo las áreas de oportunidad del estudiante), así como, de estudiante – profesor para que el estudiante comunique las áreas que el profesor podría mejorar y asegurar así que el aprendizaje se está dando por ambas partes de manera eficiente.

> Es demasiada la importancia que tiene ya que por el momento al estar a distancia tener una retroalimentación siento que se le pone más atención a la tarea y son puntos de mejora en debilidades o cosas que no hicimos bien (Estudiante 26).

Barberá (2006) menciona que los procesos de retroalimentación logran adaptar y readaptar de forma creciente el conocimiento ajustándolo de un modo correcto, en la modalidad no escolarizada, pasa a ser un elemento indispensable para el logro del mejoramiento académico de los estudiantes.

> Mucho, sin una retroalimentación no se puede mejorar el desempeño de las tareas al no saber dónde se encuentra el error o acierto (Estudiante O).

La retroalimentación es una herramienta indispensable y fundamental, ya que gracias a ella es que el alumno se da cuenta de sus fortalezas y áreas de oportunidad, asociado a esto la retroalimentación es una oportunidad que el profesor tiene para causar la reflexión en el aprendizaje y construirlo aún más profundo y significativo de lo que antes de esta era. Para llevar lograr la retroalimentación con resultados satisfactorios es importante considerar los aspectos que influyen en ella, tal como lo menciona Alvarado García (2014): las habilidades pedagógicas del profesor - facilitador, el nivel de actividad por parte de los estudiantes, así como el esfuerzo compartido entre ambos agentes del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Podemos observar que incluso los estudiantes conocen la importancia que tienen los elementos claves del diseño instruccional para los cursos que actualmente están llevando en la modalidad no escolarizada.

Conclusiones

Dentro de las conclusiones a las que se puede llegar en esta parte del proceso de investigación-acción con el proyecto investigativo y las acciones realizadas, se puede observar que debido a que no se tiene esa interacción diaria entre los participantes, hay situaciones que no logran permitir que los estudiantes tengan una comunicación efectiva con sus profesores y que hay que reconsiderar el hecho de poder generar un aprendizaje significativo, debido a que los estudiantes se encuentran en

una modalidad que les permite acceder a la hora y en el lugar que ellos deseen.

Podemos concluir también que la modalidad no escolarizada debe planearse con la posibilidad de tener un cambio de planificación, ya que existen algunas situaciones que no permitirán llevarlo a cabo de la manera en que se tenía establecido; deberá ser indispensable contar con contenidos que sean impartidos de forma remota, que las interacciones de los cursos sean de forma sincrónica (en el mismo momento) y asincrónica (en tiempos distintos) dependiendo del curso.

Algo indispensable es la generación de las guías instruccionales y del diseño instruccional para los cursos en esta modalidad, esto con el fin de que el curso esté lo más completo posible permitiendo que los estudiantes puedan conocer lo que se pide en específico para cada una de las actividades, así como, estar diseñado específicamente para que los estudiantes puedan generar conocimientos a través de la web.

Es importante que el profesor especifique cuáles serán los medios y formas de comunicación con los estudiantes; establecer qué medio de comunicación y las reglas de estos logrará que se tenga un control, evitando así que se deformen los motivos del uso de las plataformas digitales y que la comunicación sea efectiva y asertiva para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es preciso por lo tanto, generar estrategias que permitan al estudiante forjar conocimientos por su cuenta, tomando el papel de autogestor del aprendizaje dictado por la Universidad Autónoma de Nuevo León y por las bases de la modalidad no escolarizada.

El aprendizaje en la modalidad no escolarizada ha desempeñado nuevos roles para los agentes del proceso de enseñanza y aprendizaje y ha logrado esquivar las barreras del tiempo y el espacio; por lo tanto, es indispensable que se generen estrategias y espacios ideados para cada grupo en específico para poder lograr la individualización de la enseñanza durante este proceso.

Es indispensable contar con la retroalimentación para los estudiantes, ya que es un elemento fundamental para el mejoramiento de las prácticas tanto del estudiantado como del profesor, así permitirá que los estudiantes conozcan sus áreas de oportunidad al momento de que le son evaluadas cada una de las tareas entregadas y así podrá dar pie a mejorar su forma de trabajo, evitando ciertas prácticas que puedan ser perjudiciales para su rendimiento académico.

Las reflexiones de los estudiantes serán brindadas a los profesores con el objetivo de que se genere una autorreflexión sobre su práctica docente y se generen nuevas estrategias de aprendizaje y enseñanza por parte del profesorado de educación no escolarizada.

Referencias

Alvarado García, M. (2014) *Retroalimentación en Educación en Línea: Una estrategia para la construcción del conocimiento*. México: Universidad TecVirtual del Sistema Tecnológico de Monterrey, Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=331431248004 (consulta 2021, 25 de marzo).

Arshavskiy, M. (2014) *Diseño instruccional para aprendizaje en línea: Guía esencial para la creación de cursos exitosos de educación en línea*. USA: Middletown, DE.

Barberá, E. (2006). Aportaciones de la tecnología a la e-Evaluación. *Revista de Educación a Distancia*, V (VI), (1-13). Disponible en:http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54709901 (consulta 2021, 22 de marzo).

Bandura, A. (1982) Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.

Heckhausen, H., & Kuhl, J. (1985). From wishes to action: the dead ends and short cuts on the long way to action. En M. Frese and J. Sabini (Eds.), *Goal directed behavior: The concept of action in psychology* (pp. 134-160). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Góngora, J. (2016) *La autogestión del aprendizaje en ambientes educativos centrados en el alumno.* México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM). Disponible en: http://sitios.itesm.mx/va/diie/docs/autogestion.pdf (consultado 2021, 20 de marzo).

Latorre, A. (2005) *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa.* España: Editorial Graó, de IRIF, S.l.

Marqués, P. (2008) *Calidad educativa. Barcelona: Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Barcelona.* Disponible en http//www.uab.es/, recuperado en marzo de 2021.

Negrete, J. (2013) *Estrategias para el aprendizaje*. México: Limusa.

Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self regulated learning. *International Journal of Educational Research,* 31, 459-470.

Polanco Hernández, A. (2005). La motivación en los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación".* Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44750219 (consultado 2021, 29 de marzo).

12

INVESTIGAR EN PANDEMIA. LA ETNOGRAFÍA DIGITAL COMO PROPUESTA PARA TRASLADAR LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA AL CONTEXTO VIRTUAL

Leticia Morales González
Elizabeth Alvarado Martínez

Universidad Autónoma de Nuevo León

Resumen

La pandemia declarada en marzo de 2021 obligó a diversos gobiernos del mundo a dictar condiciones de confinamiento por prevención sanitaria. En México, se ordenó el cierre de todas las instituciones educativas y las clases pasaron de ser presenciales a clases en línea. El presente artículo aborda la problemática que enfrentan quienes en estas condiciones realizan investigaciones en el área educativa, bajo el paradigma cualitativo

y que proyectaron, antes de la pandemia, incursionar en el área física en la que se desarrolla el fenómeno en estudio, buscando interpretar los significados que se generan a partir de las interacciones y procesos que éste suscita. El objetivo de este escrito es realizar una propuesta metodológica para una investigación en progreso con las características ya mencionadas y que por cuestiones de tiempo debe continuar su desarrollo. Se exponen las implicaciones que conlleva el cambio del contexto de lo presencial a lo virtual, que se hacen más complejas por la condición de pandemia. Se revisaron trabajos de investigación relacionados con la problemática que ha dado lugar a este artículo, encontrando que la etnografía digital puede ser una propuesta viable. El supuesto se basa también en el análisis que se hace de los principios del paradigma cualitativo, la etnografía y la etnografía digital así como la evolución que éstas han tenido. Se explica el punto de partida de la investigación citada y de qué manera la etnografía digital puede ser una estrategia de investigación congruente para darle continuidad.

Palabras clave: investigación educativa, pandemia, enfoque cualitativo, etnografía digital.

Abstract

The pandemic declared in March 2021 forced several governments around the world to dictate conditions of confinement for health prevention. In Mexico, all educational institutions were ordered to close and classes went from face-to-face to online. This article addresses the problems faced by those who, under these conditions, conduct research in the educational area, under the qualitative paradigm and who planned, before the pandemic, to enter the physical area in which the phenomenon under study

develops, seeking to interpret the meanings generated from the interactions and processes that it provokes. The objective of this paper is to make a methodological proposal for a research in progress with the aforementioned characteristics and which, due to time constraints, must continue its development. The implications of the change from face-to-face to the virtual context are more complex by the pandemic condition. Research works related to the problematic exposed in this article were reviewed, it was found that digital ethnography can be a viable proposal. The assumption is also based on the analysis of the principles of the qualitative paradigm, ethnography and digital ethnography as well as their evolution. It is explained the starting point of the mentioned research and how digital ethnography can be a congruent research strategy to give it continuity.

Keywords: educational research, pandemic, qualitative approach, digital ethnography.

Introducción

La declaración de pandemia el 11 de marzo de 2020 a causa del coronavirus Covid-19 (Organización Panamericana de Salud, 2020), provocó que se dictaran medidas de prevención sanitaria que llevaron al confinamiento domiciliario de millones de personas en el mundo. La previsión es comprensible si se toma en cuenta que a mediados de marzo del año 2021 había alrededor de 117 millones de personas infectadas por Covid- 19 en el planeta y cerca de 2,6 millones de personas habían muerto por la misma causa. En México, se restringió el acceso a instituciones de carácter público y privado y se ordenó el cierre de las escuelas de toda la nación de todos los niveles educativos. Los centros escolares con los

recursos necesarios continuaron las clases por medio de diferentes plataformas digitales.

En este contexto, se expone la problemática que enfrentan investigadores del campo educativo a causa del cambio repentino de clases presenciales a un medio virtual. En particular, investigadores en etapa formativa, que responden a un programa al que también puede estar sujeto un plan de apoyo económico. Se afirma que debido a la pandemia, en general se afectaron las investigaciones en las áreas de las ciencias sociales y la antropología porque en su mayoría se realizan bajo el enfoque cualitativo y utilizan estrategias en las que deben incursionar en el espacio físico en el que se desarrolla el fenómeno en estudio (Ghosh, 2020).

En este artículo se aborda el caso particular de una investigación en proceso, titulada Adaptación andragógica de estrategias en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, que se realiza bajo las características contextuales citadas en párrafos anteriores. El objetivo es generar discusión en torno a un nuevo diseño metodológico de esta investigación. Con base en que las condiciones bajo las cuales se proyectó el estudio pasaron repentinamente de un contexto de clases presenciales a clases en línea, lo que repercute en aspectos operativos (Alvarez, 2009). Se enfatiza que Castells (citado en Bernal, 2012), sostiene que las interacciones que tienen lugar en la red determinan un nuevo orden, lo que en el campo de investigación en el área educativa es de trascendencia. Aunado a esto se toma en cuenta que las condiciones de pandemia agregaron, a la investigación educativa en adultos, nuevos interrogantes debido a que se

reporta que son quienes están padeciendo más estrés (Ortega, 2021) y que los docentes están padeciendo de agotamiento extremo (Chao, 2020).

Se realizó una búsqueda de trabajos de investigación que informaran de experiencias relacionadas con la investigación educativa de paradigma cualitativo en medios digitales. Se encontró que Meneses & Cardozo (2014); Gutiérrez, Fernández & de la Iglesia (2017) Ruiz & Aguirre (2015) realizaron investigaciones con estas características y Alvarez, 2009; Aronica, 2019; Ghosh, 2020; Hernán- García, Lineros-González, & Ruiz-Azarola, 2020 realizaron sus estudios en otras áreas del conocimiento diferente de la educativa. En la revisión de estos trabajos se encontró en común que proponen la etnografía digital como estrategia para dar lectura a los significados que producen las interacciones y procesos de quienes integran una comunidad que se relaciona en un sitio de campo virtual. Con base en esta indagación se especula que la etnografía digital podría ser una propuesta metodológicamente viable para la investigación en proceso, antes citada.

Planteamiento del problema

Actualmente personas de todo el mundo viven con un alto grado de estrés, derivado de la experiencia de sentir miedo e incertidumbre ante la posibilidad de llegar a padecer la enfermedad provocada por el coronavirus Sars-Cov-2, que el 11 de marzo de 2020 provocó la declaración de pandemia (Organización Panamericana de Salud, 2020). De acuerdo con BBC News/Mundo (2021), en un nivel global, al día 11 de marzo de 2021 había aproximadamente 117 millones de personas infectadas por el virus y cerca de 2,6 millones de personas perdieron la vida por esta causa.

Desde el inicio de la pandemia se cerraron escuelas y quedaron prohibidas las clases de manera presencial, se proyectaba que su reapertura sería en septiembre de 2020. Pero, actualmente se reconoce que esto depende de diferentes factores que se entrelazan de manera compleja, en tanto que el mundo entero vive una situación de caos en todos los entornos sociales (Fullan, 2020). Las fallas existentes en las diversas áreas en las que se desenvuelven los seres humanos ha evidenciado sus carencias, en especial en los sistemas educativos. En algunos casos la respuesta ha sido proveer de experiencias de aprendizaje remoto. Para el resto, las posibilidades de respuesta han sido insuficientes. La pandemia exhibió los sistemas educativos que ya antes se encontraban detenidos y que necesitan cambios profundos (Fullan et al., 2020).

Las consideraciones anteriores retan la capacidad de respuesta de los investigadores en el área educativa, en especial aquellos que se encuentran en una etapa formativa. Ghosh (2020) expone que en general, la investigación en las áreas de las ciencias sociales y de la antropología se ha afectado con la pandemia. Estas disciplinas emplean en muchas de sus investigaciones el método cualitativo, en el que se llevan a cabo estrategias de investigación que requieren de la introducción al espacio del fenómeno en estudio. Pero, han tropezado con francas barreras a nivel local, nacional e internacional para ir al campo o moverse en él. Los gobiernos ordenaron medidas restrictivas en un esfuerzo por frenar las transmisiones del virus causante de la pandemia. Las reservas son comprensibles, ya que dada la naturaleza altamente contagiosa de COVID 19, estarían en riesgo tanto los investigadores como quienes participan en los estudios.

En México, las instituciones educativas a nivel de posgrado viven también esta situación de emergencia sanitaria. Las condiciones de confinamiento han provocado que estudiantes de posgrado, que trabajan en proyectos de investigación en el campo educativo, replanteen sus métodos de indagación. En razón de que las condiciones en las cuales se estudian los entornos escolares han cambiado intempestivamente, pasando de un modo presencial a un modo virtual en todos los niveles, desde educación básica hasta posgrado, incluyendo escuelas particulares y públicas, como medida de protección para la población en general.

Diferentes investigaciones en proceso, dependiendo de su grado de avance, requieren que los investigadores en formación, se involucren de manera presencial en el campo que es objeto de estudio, en este trabajo nos referimos al área educativa, en especial aquellos trabajos que siguen un método cualitativo. Es el caso de una investigación en proceso, titulada Adaptación andragógica de estrategias en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, en la que se proyectó realizar una intervención con el objeto de optimizar la práctica docente de maestros de inglés para favorecer el aprendizaje de alumnos de 40 años o más de edad. Estos estudiantes son un grupo minoritario en las aulas de un centro de enseñanza de idiomas en una universidad pública del norte de México. La mayoría de los estudiantes son jóvenes que cursan carreras profesionales en la misma institución. Se detectó que el grupo minoritario de estudiantes adultos de más edad tardan más tiempo para realizar las actividades de la clase, lo que llega a ocasionarles incomodidad y a algunos les lleva a abandonar el curso. La propuesta para dar solución a esta problemática es aplicar estrategias de enseñanza orientadas por la teoría andragógica. La propuesta metodológica para la generación de conocimiento en esta

investigación es de enfoque cualitativo y como estrategia de investigación, el estudio de casos.

Gibbs (2007) afirma que la pregunta central en el enfoque cualitativo es ¿Qué está pasando aquí? La cuestión que se plantea en el presente trabajo es encontrar cuál sería una alternativa metodológica viable para llevar a cabo el proceso científico de contestar esta pregunta. Pero, ahora bajo un contexto diferente al que se proyectó la investigación, misma que sin lugar a elección cambió su escenario de una presencia física en las aulas a un ambiente completamente virtual. Alvarez (2009) afirma que trasladar la investigación de lo que las personas hacen de manera presencial al campo virtual, tiene implicaciones operativas. Además, se sospecha que el factor pandemia tenga repercusiones importantes en los participantes del estudio, en función de que pertenecen a una población que puede estar fuertemente afectada. Ortega (2021) reporta que en España adultos de 24 años y más de edad son quienes padecen mayor estrés durante la pandemia; Chao (2020) previno acerca de que la aflicción socioemocional a causa de la pandemia afectaría el aprendizaje. Argumentó que la aflicción afecta la capacidad de atención y que en México, estudios reportan que 7 de cada 10 hogares han padecido episodios de estrés agudo, 27% de las personas con edades de 18 años o más presentan síntomas depresivos, 32% de síntomas severos de ansiedad y que docentes están manifestando síndrome de agotamiento extremo. Por lo que habrá que investigar en primera instancia, de qué manera el cambio en el contexto modifica la investigación, para hacer los ajustes metodológicos de acuerdo con los hallazgos.

Hernán- García et al., (2020), afirman que la pandemia pudo haber sorprendido a los investigadores realizando las labores investigativas, en diferentes grados de avance y a diferentes niveles, realizando por ejemplo: el trabajo de campo, proyectando una nueva investigación, en una grado doctoral o en una maestría. En todo caso el reto es continuar con el proceso de investigación con las medios disponibles, lo cual requiere de reflexión y de capacidad para adaptarse a las nuevas condiciones. De acuerdo con Ghosh (2020), especialistas en salud y observadores consideran que volver a las condiciones anteriores a la pandemia puede tener pocas posibilidades al menos en los próximos años. Comenta que el problema es aún más intenso para los investigadores estudiantes en etapas tempranas de la carrera, situados en un sistema de respaldo económico, quienes realizan sus indagaciones con plazos limitados. Razón por la que es imperante trabajar en respuestas creativas para gestionar la crisis actual.

En busca de solventar la problemática que da lugar a este artículo, se revisaron trabajos de investigación en el campo educativo en plataformas digitales. Se encontró que la etnografía digital y sus principios metodológicos son utilizados para acceder a las experiencias y significados que se generan de las actividades de los actores involucrados en un fenómeno en estudio, en contextos escolares y en un medio virtual, como lo muestran los siguientes estudios: Meneses & Cardozo (2014) buscaron identificar el aprendizaje colaborativo como estrategia de mediación en un escenario virtual; Gutiérrez, Fernández, & de la Iglesia (2017) analizaron la creación y difusión de contenidos transmedia producidos por alumnos de grado en educación social, en su diseño metodológico combinaron la investigación narrativa; Ruiz & Aguirre (2015) estudiaron la conducta y las

representaciones que generan docentes, en educación virtual y a distancia, en relación a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Además, se hallaron diferentes artículos que argumentan la conveniencia de adaptar la Etnografía Digital para adentrarse en el estudio de las comunidades virtuales en diferentes campos de conocimiento (Alvarez, 2009; Aronica, 2019; Ghosh, 2020; Hernán- García, Lineros-González, & Ruiz-Azarola, 2020).

De acuerdo con estos antecedentes se sugiere que la etnografía digital, con bases de enfoque cualitativo puede ser metodológicamente viable para averiguar de qué manera el cambio de contexto, de presencial a virtual, influye o no en la problemática planteada en la investigación titulada Adaptación andragógica de estrategias en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Se estima que al conocer las nuevas condiciones en las que operan los actores, es posible realizar los ajustes necesarios para responder a las preguntas que esta investigación plantea, dando así continuidad al estudio a pesar de las condiciones que imperan a causa de la pandemia. De acuerdo con estas observaciones, el objetivo que se plantea en esta investigación es: proponer un diseño metodológico adaptado a un contexto virtual, por medio de las principios de la etnografía digital, para dar continuidad a un estudio de perspectiva cualitativa, que busca optimizar la práctica del maestro de inglés en favor de los estudiantes adultos de 40 años o más de edad, diseñado en un contexto presencial. Con base en los antecedentes encontrados se especula en que los aportes metodológicos de la etnografía digital permiten la generación de conocimiento a partir de las experiencias y significados que emergen de las interacciones entre estudiantes de inglés, adultos de 40 años o más de edad, el maestro y sus compañeros de clase, en un ambiente virtual.

Marco teórico

En este artículo se busca encontrar una alternativa metodológica para dar continuidad a una investigación que como objetivo final persigue dar respuesta a un segmento minoritario de adultos de 40 años o más de edad, que buscan aprender inglés. Pero encuentran que tardan más tiempo para realizar las actividades de las clases en comparación con sus compañeros de grupo que son en su mayoría jóvenes alrededor de 20 años. Además, en el contexto de la institución educativa en que se estudia el fenómeno, es frecuente que el maestro dirija sus estrategias de enseñanza a la mayoría, que son los estudiantes jóvenes, quedando de lado las características de aprendizaje de los adultos de 40 años o más de edad.

Se estimó que el enfoque cualitativo es el idóneo para la generar conocimiento en torno a los procesos y significados que se generan en el fenómeno expuesto. La intención de la exploración no es hacer generalizaciones, por lo que el estudio de casos se consideró conveniente porque permite un número limitado de entidades que pueden investigarse a profundidad (Vasilachis, 2006). La indagación se proyectó en las clases en un ambiente presencial, pero la pandemia determinó el cambio de clases a un medio digital. Se estima que trasladar una investigación de un contexto a otro no solo tiene implicaciones operativas, la mediación de la tecnología en las interacciones sociales es complejo y modifica los procesos y la conducta humana, como se percibe en las siguientes reflexiones que, además, enmarcan el estudio en un contexto más amplio.

En 1979, en su obra La condición postmoderna. Informe sobre el saber, Lyotard (1987) expuso su inquietud acerca del impacto que tendría

el avance de la tecnología sobre aspectos del saber, en especial en dos rubros: la investigación y la transmisión de conocimientos. Advirtió que el uso creciente de los medios digitales afectaría la circulación de los conocimientos y que su impacto sería de tanta trascendencia que podría compararse con las transformaciones que se dieron en las sociedades humanas a partir del desarrollo de los medios de transporte y de la transmisión de sonidos e imágenes. De acuerdo con Castells (citado en Bernal, 2012), el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación plantea un nuevo orden en el mundo, las causas no son exclusivamente inherentes al aspecto tecnológico, las interacciones humanas que se dan en la estructura social que se conforma en la red, juegan un papel fundamental.

Además, la condición de pandemia agrega otro elemento a considerar, como es la sensación de fragilidad que vive actualmente la población en el mundo. Ortega (2021), afirma que cuando se experimenta miedo, sufrimiento y vulnerabilidad, se hacen palpables los límites de la experiencia humana. La vulnerabilidad entendida como la disminución de la capacidad de las personas para resistir los efectos que puede ocasionar un peligro natural o causado y para sobreponerse a él. Los orígenes de la vulnerabilidad pueden ser diversos, entre ellos están el aislamiento, la inseguridad y la sensación de desamparo ante situaciones de riesgo. En todo caso, todos esos peligros que amenazan la vida humana violentan su existencia. Esta argumentación puede hacer más comprensible la experiencia de vivir en pandemia y que puede constituirse como una variante que puede influir en las interacciones sociales que se dan actualmente en las comunidades virtuales.

De acuerdo con las razones expuestas en los párrafos anteriores se estima que trasladar la investigación a un contexto diferente es una tarea compleja, porque requiere considerar nuevas variables que pueden influir de manera decisiva en los resultados de la investigación. En la argumentación acerca de por qué la etnografía digital es una alternativa conveniente para explorar el nuevo contexto de la indagación, a continuación se explica el punto del cual se parte, es decir, las bases del paradigma cualitativo ya que sobre ellas se diseñó la ruta metodológica de la investigación Adaptación andragógica de estrategias de enseñanza del inglés como lengua extranjera,

La investigación de enfoque cualitativo en entornos tradicionales

Cuando se ha optado por la implementación de la perspectiva cualitativa en la construcción de conocimiento nuevo, los datos que serán recopilados pueden ser textos, secuencias narrativas o también imágenes. Cuando se pasa de un contexto presencial a un ambiente virtual se requiere una armonización o reorientación metodológica (Hernán- García, et al., 2020). Por lo que se estima pertinente exponer las características del enfoque cualitativo en un entorno tradicional, es decir, presencial.

Munarriz (1992), afirma que el enfoque de investigación cualitativo se ha adoptado ampliamente para el estudio de problemas del campo educativo. En este tipo de estudios es necesaria la interacción del investigador y los participantes en el estudio. La finalidad es poder interpretar los significados que subyacen en las dinámicas en que participan los actores del fenómeno estudiado. Observando el desarrollo histórico en el que se desenvuelve la perspectiva cualitativa, es posible identificar las diferentes vías por las cuales contribuye a construir el

conocimiento. Sus campos tradicionales han sido la psicología y las ciencias sociales. En el campo de la psicología, a inicios del siglo XX, el método cualitativo se empleó para indagar en la psicología de los pueblos, por medio de estudios descriptivos, interpretativos y participativos. Al mismo tiempo, se discutía en Alemania el proyecto de orientar el campo de la sociología a la inducción y al estudio de casos (Flick, 2004).

Principalmente en la década de 1920 a 1930 y la de 1950 a 1960 proliferaron las técnicas de recolección y análisis de información de enfoque cualitativo en el campo de la sociología, siguiendo líneas de enfoque constructivista, feminista y de estudios culturales. En la primera década de auge, en América, la Escuela de Chicago fue una de las principales impulsoras de técnicas de recolección de datos que llegaron a ser representativas del enfoque cualitativo, estas son: las historias de vida, entrevistas a profundidad, la indagación por medio de documentos personales, organización intensiva y sistemática de trabajo de campo, grupos de discusión, entre otras. Esta Escuela, también trasladó al campo de la sociología la observación participante, que era propia del campo de la antropología (Sosa, 2019).

En un segundo auge de las técnicas de tipo cualitativo, en la sociología norteamericana se utilizaron los métodos biográficos, los estudios de caso y los métodos descriptivos. Posteriormente volvieron a tomar fuerza los enfoques de corte cuantitativo, que también se han denominado como duros con respecto a lo que se consideró una visión blanda, de la perspectiva cualitativa, que empleó estrategias como: la comprensión, los estudios de tipo abierto y cualitativo-descriptivo. A partir de 1960 toman fuerza la crítica norteamericana de investigación social

hacía la postura cuantitativa. Diez años más tarde esta discusión se da en el círculo alemán. Ambos debates tanto el estadounidenses como el alemán darían un nuevo impulso a la investigación cualitativa en las ciencias sociales y en la psicología (Flick, 2004).

En este punto se considera conveniente citar la relación de complementariedad y el carácter subsidiario que guardan las ciencias de la educación con las ciencias humanas. Particularmente, la psicología y la sociología aportan el conocimiento para resolver los problemas complejos que se presentan en el campo educativo. Complementariedad porque el campo educativo se encuentra inmerso en las ciencias humanas y así como en su carácter subsidiario las ciencias de la educación se nutren de otros campos, las ciencias de la educación aportan a estas ciencias, en una relación de reciprocidad que les enriquece y les replantea nuevas directrices (Colom & Rodríguez, 1996).

Retomando el tema central, Guba (1981) sintetiza los supuestos básicos del enfoque cualitativo, o naturalista los cuales se resumen en los siguientes puntos:

- Existen diversas realidades, todas ellas se interrelacionan, por lo que el estudio de una parte influye en las demás.
- El investigador y las personas investigadas se interrelacionan y se influencian mutuamente.
- Las generalizaciones no son posibles. El paradigma naturalista sostiene que las diferencias son tan importantes como las similitudes en la comprensión de la realidad.
- Utiliza los métodos de tipo cualitativo.

- Mientras los racionalistas ponderan el rigor metodológico, los naturalistas resaltan la relevancia del estudio.
- A partir de los datos se construye la teoría.
- Construcción sobre el conocimiento tácito y para expandir ese conocimiento.
- El investigador es el instrumento, con lo que se gana flexibilidad y la oportunidad de construir sobre el conocimiento tácito.
- Se inclina por un diseño abierto, emergente, que se desarrolla en la interacción con las personas investigadas y sus múltiples realidades.
- Se da en el lugar natural, en el que ocurren los hechos. Se induce a que surjan las posibles interferencias que se dan en el mundo real.

Los puntos señalados por Guba (1981) constituyen una base argumentativa importante por la que la investigación educativa con frecuencia ha empleado el enfoque cualitativo con diferentes tácticas de indagación.

Burke & Christensen (2014) señalan estrategias de investigación que han sido aplicados en el proceso de resolver interrogantes planteadas en al campo educativo, sus métodos se describen a continuación:

- **Teoría fundamentada.** Se considera que esta estrategia de investigación es de tipo inductivo, persigue generar teorías o explicaciones. Los datos que se han recolectado de los puntos de vista de los participantes sirven como base para elaborar una teoría. Creswell (2007) señala que en este tipo de indagación se

hace una comparación frecuente de datos emergentes con las teorías que se derivan de datos de diferentes grupos para encontrar diferencias y similitudes.

- **Investigación narrativa.** En la investigación narrativa el investigador promueve que quienes participen en el estudio relaten sus experiencias de vida. El investigador puede o no compartir este tipo de experiencias. Al final, la historia termina siendo contado por ambos; investigador y participante. Los investigadores narrativos también indagan las narrativas de las instituciones y obtienen datos de origen múltiple.

- **Fenomenología.** La característica principal de este tipo de estudio es que el investigador intenta entender cómo las personas involucradas viven el fenómeno en estudio. El objetivo es entrar en el mundo interior de cada participante para captar la esencia de sus experiencias.

- **Estudio de casos.** En el estudio de casos se realiza un estudio detallado de uno o más casos, basado en datos que comúnmente son de tipo cualitativo, pero no se descarta otro tipo de información. Este tipo de investigación se puede utilizar con diferentes finalidades, para explorar, describir o explicar un fenómeno. Stake (1999) sostiene que en el estudio de casos existe la posibilidad de utilizar una gran variedad de recursos para la obtención de datos en un tiempo establecido.

- **Investigación histórica.** La investigación histórica ha ocupado tradicionalmente un lugar importante en la investigación de

fenómenos educativos de diferente índole. Utiliza procesos propios de la historiografía: formulación de preguntas, recopilación de materiales de origen auténticos, el análisis y la interpretación de esos materiales, y la composición de los resultados en un informe final.

- **Etnografía.** La etnografía se enfoca en el estudio de grupos culturales. Trata de descubrir el significado que posee para los miembros del grupo pertenecer a él. Los estudios pueden enfocarse en múltiples aspectos, como pueden ser: sus valores, sus prácticas, interacciones, por ejemplo. Los etnógrafos tienen presente que cada grupo humano es más que la suma de cada miembro que lo integra. Este modelo es empleado comúnmente en el área educativa.

Habiendo expuesto las características de las diferentes estrategias de investigación con base en el enfoque cualitativo, que se han utilizado en el campo educativo, se estima que la etnografía es un modelo que permite adentrarse al conocimiento de un nuevo contexto bajo el cual se desarrolla un fenómeno. Por lo que a continuación se expone de qué forma el método etnográfico ha sido utilizado en el campo educativo.

El diseño etnográfico en la investigación en el ámbito educativo

La etnografía como estrategia de investigación es introducida al campo de la sociología por Robert Park, Everett Hughes y Louis Wirth, miembros destacados de la Escuela de Chicago en la década de 1920 a 1930. Los sociólogos mencionados tomaron como base las estrategias de indagación etnográficas empleadas por los antropólogos culturales de fines del siglo

XIX e inicios del XX en sus estudios de las comunidades no pertenecientes al mundo occidental. Los estudios etnográficos en el campo sociológico, en cambio, se enfocaron a investigar acerca de los contextos urbanos, específicamente en aspectos del comportamiento humano, tratando de encontrar correspondencias en el ámbito social con leyes y pautas que ya habían sido descritas en el campo de las ciencias naturales (Goetz & LeCompte, 1984).

La etnografía inicialmente se relaciona con el enfoque estructural-funcional en el campo de la antropología y de los estudios de la cultura. Se define como la observación, reconstrucción analítica y registro de las prácticas culturales de los grupos humanos. Los estudios etnográficos son evaluados en relación con el grado en que simbolizan la esfera cultural que ha sido estudiada y comunican las representaciones recolectadas por el investigador. En la práctica etnográfica se trata a grupos comunes como representantes únicos, lo que permite observar a detalle tanto aspectos generales como los muy específicos. Anteriormente los etnógrafos se situaban en un solo entorno, que podía ser incluso un grupo pequeño de personas, en otros casos se enfocaban en procesos sociales, haciendo registros minuciosos del fenómeno estudiado. Posteriormente, se empezaron a realizar estudios de un fenómeno, observados simultáneamente en diferentes contextos (Goetz & LeCompte, 1984).

Flick (2004) expone que la investigación etnográfica posee ciertos rasgos específicos:

a) Énfasis en la exploración de la naturaleza del fenómeno social particular, la creación de hipótesis o su comprobación ocupan un lugar secundario.

b) En su ruta de estudio se trabaja en primer lugar con datos que no se recogieron con base a categorías de análisis establecidas previamente.

c) Investigación centrada en un número de casos pequeño, puede ser solo uno, pero se analiza a profundidad.

d) En el análisis de datos están implícitos los significados y funciones emanados de la acción humana del grupo estudiado, mismos que son expuestos en descripciones y explicaciones. Los datos cuantitativos y estadísticos tienen un papel dependiente.

e) La pregunta de investigación y las características del campo de estudio determinan la recogida de datos.

Cada punto del resumen expuesto por Flick (2004) suma a las razones por las cuales sería conveniente adoptar la etnografía digital como estrategia de investigación para continuar con la investigación: a) Se desea explorar un fenómeno en el contexto de la cibercultura, los hallazgos no están sujetos al supuesto formulado; b) existe apertura al conocimiento de un campo ahora inexplorado, de donde pueden surgir nuevas categorías; c) el método es congruente con el tamaño de la muestra, que es pequeña, porque se trata de un grupo minoritario, que por las condiciones de pandemia puede haberse reducido aún más, lo que no impide profundizar en el fenómeno; d) se pretende captar los significados que subyacen en el proceso educativo los cuales, en un medio virtual, pueden tener diversas expresiones; e) se estima el ingreso al campo de estudio como observador, la recogida de datos se hará por medio de notas. De acuerdo

con lo observado se diseñarán nuevos instrumentos o se ajustarán los ya previstos.

La etnografía digital como alternativa en el cambio del entorno presencial de la investigación a un ambiente virtual

En las últimas décadas del siglo pasado, el desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) ha tenido un desarrollo sin precedentes. La introducción masiva de artefactos tecnológicos que median la comunicación entre los seres humanos ha propiciado que los investigadores en el campo educativo busquen alternativas para incursionar en el campo virtual. La pandemia por COVID 19 se sumó a estos elementos y aceleró esta búsqueda. Aronica (2019), sostiene que el rol que actualmente tiene el uso de la tecnología, va más allá de ser un solo instrumento mediador. Las herramientas tecnológicas han llegado a transformar la forma de vida, las interacciones y en conjunto las prácticas de los seres humanos. El ejercicio etnográfico se constituye como una alternativa para incursionar en estudios en el espacio en línea. Su práctica requiere que los métodos de estudio que utiliza se ajusten para dar respuesta a las condiciones del ambiente virtual. Kaur-Gill & Dutta (2017), conceptualizan la etnografía como un método flexible, capaz de responder a fenómenos novedosos y en desarrollo, cuestionar la variedad de experiencias de vida cultural y las representaciones en las plataformas digitales.

La evolución y el impacto de Internet en la vida de los individuos, en un corto espacio de tiempo, motivan la investigación para la comprensión del espacio virtual. De acuerdo con Hine (2015), Internet puede describirse como cultura y como artefacto cultural capaz de crear un espacio en donde

es posible todo tipo de interacción social. En relación con el trabajo indagatorio, Internet puede observarse bajo dos ópticas: como objeto de estudio y como herramienta para la investigación. Ambas modalidades informan mutuamente una de otra.

El uso de Internet en sus inicios es muy diferente al que se le da en la actualidad. Hoy, Internet se ha arraigado de manera profunda en la vida diaria y los sitios de campos virtuales se han diversificado. Por lo tanto, la tarea del etnógrafo de perseguir la entrada a esos sitios se ha multiplicado. Así también, Internet se ha arraigado en más dispositivos, desarrollando nuevas facetas en su uso, por ejemplo: su empleo en la tecnología móvil y en dispositivos inteligentes que toman decisiones en lugar de las personas. Así, la diversificación y el impacto del arraigo de Internet representa un reto para el etnógrafo y motivo de profunda reflexión en torno a la su incursión en el campo de estudio (Hine, 2015). Habiendo hecho estas precisiones se retoman algunas consideraciones que facilitan el entendimiento de la evolución del trabajo etnográfico.

Las bases etimológicas de la palabra etnografía, ethnos que significa pueblo o tribu y graphos yo escribo, hacen referencia a los orígenes de la etnografía, cuando su estudio se enfocaba específicamente al estudio de la cultura de los pueblos. Posteriormente esta forma de investigación se trasladó a los ambientes urbanos enfocándose en el estudio de grupos marginados. Las ciudades se caracterizan por albergar una población de diferentes orígenes y culturas que convergen en un mismo espacio y que establecen interacciones complejas. La etnografía entonces se orientó al estudio de las interrelaciones y la identificación de las subculturas que cohabitan en las grandes urbes, por lo que los grupos

objeto de estudio fueron más cerrados. El papel de los etnógrafos pasó de ser únicamente de observador al de tratar de interpretar la realidad desde la perspectiva de quienes estaban involucrados en el fenómeno en estudio. En la actualidad son múltiples las vías de investigación, más complejas y se ha agregado a su estudio el ambiente virtual. El objetivo es entonces buscar la comprensión de las culturas y grupos que interactúan bajo condiciones diferentes en relación al espacio tiempo (Alvarez, 2009).

La evolución que ha tenido la etnografía plantea nuevas directrices debido a que en la actualidad existen comunidades que no se sitúan físicamente en ningún lugar, la presencia es virtual y las interacciones son mediadas por aparatos electrónicos necesarios para la conexión a internet. Esto plantea múltiples retos para quienes investigan las nuevas formas de expresión de experiencias con el uso de este medio, es decir para investigar la cibercultura. Por ejemplo, la delimitación del área de estudio se proyecta que debe ser rigurosa y apegada a los objetivos, en función de que las comunidades virtuales, de acuerdo a las características del grupo, pueden ser variables en tamaño, diversidad y de crecimiento constante. La formación de grupos de intereses específicos propicia una tendencia en la que los estudios se enfocan en temas particulares y no en estudiar las formas de vida de manera holística o de comunidades globales de interés en temas como educación, la economía, etc., (Sosa, 2019).

De acuerdo con la variedad de formas en la que se ha practicado la etnografía desde su inicio, se reconoce que una sola definición de esta estrategia de investigación es insuficiente. Son necesarios nuevos enunciados para precisar en qué consiste este tipo de investigación. Las definiciones que se han dado están relacionadas con el tipo de intereses

que mueven las indagaciones (Pink, et al., 2015). La etnografía digital, es considerada por algunos, una rama de la etnografía, es un método para representar la vida real y las culturas por medio de combinar elementos digitales con las lecturas que se extraen del fenómeno en estudio (Kaur-Gill & Dutta, 2017).

La etnografía tradicional implica el contacto directo y sostenido con los humanos en su vida diaria y su cultura. Trasladar el proceso a los medios digitales involucra acciones que consisten en ver lo que sucede, escuchar lo que se dice, hacer preguntas y aspirar a hacer más que un relato que refleje de manera íntegra la experiencia humana. Se dice que las prácticas etnográficas convencionales pueden llevarse a la etnografía en los medios digitales, pero las prácticas en esta última modalidad están en permanente evolución. En el quehacer de la etnografía digital con frecuencia el contacto con los participantes es mediado por innovativos artefactos tecnológicos. Por medio de estas herramientas es posible pedir el acceso a redes sociales de las personas para conocer su actividad en ellas. En lugar de solo escuchar, puede transformarse en leer y encontrar otras formas de comunicación. Mientras que la escritura puede convertirse en videos, fotografías o blog. El trabajo etnográfico digital involucra diversas actividades en sus indagaciones, tales como: discusiones en grupo, observación de realidades virtuales, análisis de salas de chat específicas (Pink, et al., 2015).

La variedad en el ejercicio de la etnografía digital y los diversos sitios de recolección de datos requieren que en un paso inicial el investigador tenga presente los siguientes aspectos: a) los conceptos centrales del método; b) tener claros los objetivos de la investigación; c) la

manera de abordar el campo desde una perspectiva emic; d) la permanencia en el campo; e) los instrumentos de recolección de datos (Kaur-Gill & Dutta, 2017). Guba (1981) recomienda que el investigador cualitativo al incursionar en el campo investigativo requiere implementar procedimientos que expliquen la complejidad del fenómeno estudiado, evitar cualquier tipo de agresión al incursionar en el campo de estudio, lo que en términos generales se traduce en cuidar la integridad de la muestra.

Kaur-Gill & Dutta (2017) especifican tres consideraciones que es conveniente que el etnógrafo tome en cuenta antes de introducirse al campo virtual:

- Identificar el sitio del campo. Reconocer el sitio del campo de estudio es complejo porque las fronteras no son tan claras como en el espacio físico. Los espacios geográficos son poco claros y las relaciones de poder, en línea, son intrincados ya que son diversos los valores, creencias y costumbres que interaccionan en este medio. Identificar los constructos que se mezclan en las diferentes redes de información se convierte en una difícil tarea para el etnógrafo. Hine (2015), indica que el investigador tiene como tarea encontrar un punto por el cual puede ser aceptado en el sitio e interactuar con los participantes de acuerdo como el espacio lo permite, lo que varía de acuerdo con cada plataforma.

- Aspectos públicos y privados. Por cuestiones éticas, para el etnógrafo digital es prioritario comprender cómo, en un entorno en línea, se constituye lo público y lo privado. En este ambiente

los límites entre lo público y lo privado no se distinguen fácilmente. El hecho de que el investigador tenga acceso al sitio, no determina que éste sea un espacio público. Aun cuando un espacio sea público, las interacciones del investigador y el participante pertenecen al ámbito privado. El investigador requiere analizar qué nivel de intrusión puede alcanzar el estudio y no puede determinar qué es lo público y lo privado de acuerdo con lo que facilite su indagación. Iniciar una sesión en el anonimato para captar conversaciones o vivencias en línea, es una falta a las leyes de privacidad. También lo sería no informar a los participantes en qué consiste el estudio, previo a la recolección de datos.

- Intromisión. La proximidad y la distancia del etnógrafo digital está sujeto a debates debido a que el medio digital permite que el investigador pueda permanecer anónimo, observando en completa discreción. Es por lo que se requieren ciertas consideraciones de tipo ético, teniendo como principio rector la privacidad de los participantes. El investigador deberá gestionar su presencia con los participantes por diferentes medios, como el correo electrónico, mensajes instantáneos o chats. La observación discreta sin compromiso con los participantes es una opción. Pero, se estima que una de las fortalezas de la etnografía es el dialogo en un ambiente de colaboración para obtener las narrativas. Se reconoce que notificar la presencia del investigador puede ocasionar cambios de conducta en los participantes. De qué manera se gestiona su presencia en el

campo de estudio, puede modificar el tipo de datos que se recogen.

De acuerdo con lo expuesto es claro que el trabajo etnográfico digital, requiere de una preparación a fondo por parte del investigador en temas de dispositivos electrónicos, su funcionamiento, los sitios de campo virtual, aspectos éticos para acceder a las experiencias de comunidades virtuales.

Marco metodológico

En este trabajo se aborda la problemática de trasladar a un entorno virtual un estudio en proceso, con base de indagación en el modelo cualitativo, diseñada originalmente en un contexto de clases presenciales. El artículo tiene por objetivo generar reflexión en torno a los recursos que ofrecen los principios metodológicos de la etnografía digital aplicada a la investigación del área educativa en contextos virtuales en la comprensión de que el fenómeno en estudio responde a una cultura y en el estudio se busca dar lectura a, valores, creencias y significados que le son propios.

Discusión

En este artículo se plantea adoptar procedimientos metodológicos que permitan captar los significados que se generan en una investigación de carácter educativo, cuya problemática fue observada en clases presenciales, del que se han utilizado tradicionalmente en esquemas presenciales para su empleo en ambientes virtuales. Fullan et al., (2020) abordan la manera en la que se elige responder a los cambios que se han dado intempestivamente en el entorno educativo. Afirman que estamos ante la oportunidad de responder creativamente a los problemas

inmediatos mientras construimos un puente hacia un sistema educativo reinventado. Al respecto las palabras de Denzin (2008, pág. 73), aunque dichas en otro contexto se encuentran convenientes para delinear la actitud necesaria de los investigadores en tiempo de pandemia, por lo que a continuación se citan textualmente:

> La investigación y los investigadores son miembros de una sociedad con el encargo de entender los problemas sociales de manera en la que esos entendimientos puedan responder a situaciones que inflijan sufrimiento a los seres humanos. Los investigadores cualitativos pertenecen a una comunidad global…La comunidad interpretativa debe unirse en una sola gran comunidad para que podamos compartir nuestros problemas y experiencias con estos nuevos discursos.

La reflexión expuesta por Denzin, al referirse a la controversia entre los paradigmas cualitativo y cuantitativo, enfatiza que el cambio es inherente a la marcha del mundo y a la vida humana. Se puede afirmar, desde una mirada superficial, que lo inusual de las transformaciones que se viven en la actualidad, es el tiempo reducido en que las condiciones del espacio físico de las personas cambiaron y por ende la modificación de las interacciones sociales, mismas que son medulares en la investigación educativa.

La etnografía digital ya había iniciado su marcha antes de la pandemia como un recurso que guía al investigador en el descubrimiento de los significados que subyacen en las practicas sociales y los procesos que se viven en el un sitio virtual y que retan al investigador a desarrollar nuevas capacidades para operar los medios digitales, captar, leer, interpretar.

Conclusión

Las condiciones de aislamiento sanitario, forzado por la pandemia, cambiaron el contexto de las investigaciones en el campo educativo en México y en otras partes del mundo. Los grupos escolares ahora constituyen comunidades en las que la comunicación está mediada por dispositivos electrónicos que transforman las interacciones sociales, mismas que ahora tienen lugar en las estructuras de los espacios digitales y otros medios digitales alternativos. La etnografía digital conserva los principios y la flexibilidad de la práctica etnográfica tradicional más un método flexible para incursionar en sitios del campo virtual, que la hacen la estrategia idónea para el estudio de la cibercultura y los significados que se generan en ella.

Referencias

Alvarez, G. M. (enero-junio de 2009). Etnografía virtual: exploración de una opción metodológica para la investigación en entornos virtuales de aprendizaje. *Revista Q,* 3(6), 3-28.

Ardèvol, E., Bertrán, M., & Callén, B. (núm. 3, primavera, 2003). Etnografía virtualizada: la observación participante y la entrevista semiestructurada en línea. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 72-92.

Aronica, S. (2019). *La Etnografía Digital. Descripción de un caso de aplicación para el análisis de interacciones virtuales*. VI Simposio Argentino sobre Tecnología y Sociedad (STS 2019) - JAIIO 48 (Salta) (págs. 28-39). Córdoba: Universidad Nacional de la Plata.

BBC News/Mundo. (11 de marzo de 2021). *BBC News/Mundo*. Obtenido de https://www.bbc.com/mundo/noticias-56341201

Bernal, A. (2012). Condición postmoderna y esbozo de una nueva pedagogía emancipatoria. Un pensamiento diferente para el siglo XX. *Revista de Estudios Sociales* (42), 27-39.

Burke, J. R., & Christensen, L. (2014). *Educational Research.* Londres: SAGE Publications.

Chao, C. (26 de noviembre de 2020). *Ibero Ciudad de México. Obtenido de La Mirada de la Academia. Opinión, análisis, investigación*: https://ibero.mx/prensa/afliccion-por-pandemia-afectara-el-aprendizaje-de-estudiantes-academica

Colom, A. J., & Rodríguez, M. d. (1996). Teoría de la educación y ciencias de la educación: carácter y ubicación. *Teoría de la educación: revista interuniversitaria*, 43-54.

Creswell, J. W. (2007). *Diseño de Investigación: enfoques cualitativo, cuantitativo y con métodos mixtos*. Nebraska: Sage Publications, Inc.

Denzin, N. K. (agosto de 2008). Los nuevos diálogos sobre paradigmas y la investigación cualitativa. Un compromiso en la relación universidad-sociedad. *Reencuentro*, núm. 52, agosto, 2008, pp. 63-76(52), 63-76.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa* (3a ed.). (T. del Amo, Trad.) Madrid, España: Morata.

Fullan, M. (2020). Learning and the pandemic: What's next? *Prospects 49,* 25–28 (2020), 25-28.

Fullan, M., Quinn, J., Drummy, M., & Gard, M. (2020). *Education Reimagined: The Future of Learning. A collaborative position paper between New Pedagogies for Deep Learning and Microsoft Education.*

Ghosh, B. (2020). *Digital Ethnography During the COVID-19*. Obtenido de Doing Sociology: https://doingsociology2020.blogspot.com/2020/12/digital-ethnography-during-covid-19.html

Gibbs, G. (2007). *Analyzing Qualitative Data*. SAGE Publications of London.

Goetz, J., & LeCompte, M. (1984). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.* Madrid: Morata.

Guba, E. G. (1981). Criteria for Assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. ECTJ, 75-91.

Gutiérrez, J. M., Fernández, E., & de la Iglesia, L. (junio de 2017). Narrativas transmedia con jóvenes universitarios. Una etnografía digital en la sociedad hiperconectada. *Anàlisis*(57), 81-95.

Hernán- García, M., Lineros-González, C., & Ruiz-Azarola, A. (15 de julio de 2020). *Cómo adaptar una investigación cualitativa a contextos de confinamiento*. Gacet Sanit, s.p.

Hine, C. (2015). *Ethnography for the Internet: Embedded, Embodied and Everyday.* London: Bloomsbury Publishing.

Kaur-Gill, S., & Dutta, M. J. (2017). Digital Ethnography. En *The International Encyclopedia of Communication Research Methods* (págs. 1-11). John Wiley & Sons, Inc.

Lyotard, J.-F. (1987). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber.* Madrid: Cátedra.

Meneses, T., & Cardozo, J. J. (2014). La Etnografía: una posibilidad metodológica para la investigación en cibercultura. *Revista Encuentros, Universidad Autónoma,* 2(12), 93-103.

Munarriz, B. (1992). Técnicas y métodos en Investigación cualitativa. En E. Abalde, & J. M. Muñoz (Ed.), Metodología educativa I. *Xornadas de Metodoloxía de Investigación Educativa* (págs. 101-116). Coruña: Universidad de Coruña.

Organización Panamericana de Salud. (11 de marzo de 2020). *OPS Organización Panamericana de Salud.* Obtenido de La OMS caracteriza a COVID-19 como una pandemia: https://www.paho.org/es/noticias/11-3-2020-oms-caracteriza-covid-19-como-pandemia

Ortega, R. (enero-junio de 2021). La pandemia del COVID-19 como experiencia límite del sentido de la existencia del ser humano posmoderno. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación* 30, pp. 273-296.(30), 273-296.

Pink, S., Horst, H., Postill, J., Hjorth, L., Lewis, T., & Tacchi, J. (20 de Diciembre de 2015). *Digital Ethnography. Principles and Practice*. Los Angeles: SAGE.

Ruiz, M. d., & Aguirre, G. (2015). Etnografía virtual, un acercamiento al método y a sus aplicaciones. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, vol. XXI, núm. 41, pp. 67-96, 2015, XXI(41), 67-96.

Sosa, A. (marzo de 2019). La inducción analítica como método sociológico desde una perspectiva histórica. *Cinta moebio*(64), 11-30.

Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata.

Vasilachis, I. (2006). *Estartegias de investigación cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa.

13

SINTOMATOLOGÍA DEPRESIVA E IDEACIÓN SUICIDA: RETOS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR QUE SE AGUDIZAN FRENTE AL ESCENARIO DE PANDEMIA POR COVID-19

Juan Diego Nava Gutierrez

Universidad Autónoma de Nueco León

Resumen

La pandemia por COVID-19 ha impactado en todos los ámbitos de la vida en sociedad, con repercusiones negativas en la salud física y mental. En el plano educativo, un foco de atención se ha dirigido a las consecuencias emocionales que ha experimentado la comunidad estudiantil, a fin de propiciar la concientización al respecto. En tal sentido y dentro del ámbito de la Educación Superior, el objetivo de este trabajo ha sido identificar la manifestación de sintomatología depresiva e ideación suicida en una

muestra de 94 estudiantes de ingeniería civil, quienes cursaban el primer semestre de la carrera al momento de su aplicación en diciembre de 2020. Por medio de un estudio cuantitativo, exposfacto y transversal, la recopilación de datos se realizó con la Escala de Depresión del Centro de Estudios Epidemiológicos de Estados Unidos (Radloff, 1977; adaptado por Herrero y Menezes, 2006) y la Escala de Ideación Suicida (Roberts, 1980; adaptado por Mariño, Medina, Chaparro y González-Fortea, 1993). Los estadísticos descriptivos, confiabilidad y correlación de Pearson se obtuvieron a través del programa SPSS en su versión 23, cuyos resultados permitieron identificar la manifestación de sintomatología depresiva en 38 estudiantes (Baja= 18, Media= 12 y Alta= 8); así como de ideación suicida en 7 estudiantes (Baja= 4, Media= 1 y Alta= 2) y una correlación de Pearson r=0,522.

Palabras clave: Sintomatología depresiva, ideación suicida, Educación Superior, estudiantes, ingeniería civil, COVID-19.

Introducción

Si bien el escenario que enfrentamos a nivel mundial, derivado de la pandemia por COVID-19, ha agudizado problemáticas de nuestro sistema educativo escolarizado en materia de cobertura, accesibilidad y atención a las necesidades del estudiantado, también nos ha situado en un contexto de incertidumbre por el riesgo inminente a la salud y la calidad de vida; tal como el malestar emocional manifestado en sintomatología depresiva e ideación suicida en el estudiantado y lo cual representa el punto de análisis en el presente trabajo.

Crisis en el ámbito educativo por COVID-19

Desde su detección en China durante diciembre de 2019, el contagio de la enfermedad denominada COVID-19 se incrementó de manera rápida y descontrolada a nivel mundial hasta escalar a la condición de pandemia a principios del 2020 (Pérez Abreu, Gómez Tejeda, & Dieguez Guach, 2020), con un cuadro viral asociado principalmente a complicaciones en las vías respiratorias y alto riesgo de contagio en su fase asintomática (Organización Mundial de la Salud, 2021). Ante esto, las autoridades gubernamentales adoptaron como estrategia preventiva la restricción de toda actividad que implicara contacto directo y continuo de las personas en espacios reducidos, lo cual generó el cierre temporal de las aulas escolares y forzó a las instituciones educativas a transitar de un sistema presencial a uno totalmente en línea.

Ante la abrupta migración a una modalidad totalmente a distancia, el primer gran reto educativo ha sido reducir las brechas sociales que impiden disponer de recursos tecnológicos suficientes y conocimientos necesarios para que toda la población pueda utilizar herramientas idóneas para la conectividad de los estudiantes a sus clases. En este sentido, Cabero-Almenara (2020) destaca una serie de problemas como:

- Percepción social de algunos sectores educativos referente a la educación en línea; a menudo considerándole de una categoría inferior a la modalidad presencial.
- Deficiencias en cuanto al uso de herramientas digitales incorporadas a esta modalidad, por parte del profesorado.

- Acentuación de las dificultades económicas como factor clave para disponer de los medios y herramientas tecnológicas indispensables bajo la modalidad en línea.

Si bien dentro de los aspectos urgentes se consideró atender la trayectoria formativa del alumnado y garantizar los medios adecuados para las clases en línea, los puntos de riesgo asociados con la salud física y evitar el contagio seguían siendo los principales temas por tratar. Este hecho comenzó a manifestarse cada vez más en restricciones a la interacción social, portación obligatoria de cubrebocas, adquisición de caretas protectoras y aplicación continua de líquidos desinfectantes para manos; sin duda, todo un cambio en el comportamiento cotidiano de las personas y un estilo de vida paulatinamente desgastante para la salud mental.

Impacto en la salud mental en Educación Superior

A raíz de numerosos estudios que en la literatura científica ya se han reportado, podemos disponer cada vez más de evidencias sobre las reacciones derivadas de este escenario en pandemia, tanto de quienes la han padecido como de aquellas personas que se han mantenido en aislamiento social. En tal sentido, se reporta que es común identificar reacciones de incertidumbre, temor, percepciones de riesgo distorsionadas, angustia, insomnio, consumo de alcohol, tabaquismo, somatizaciones y estrés postraumático (Urzúa, Vera-Villarroel, Caqueo Urizar, & Polanco Carrasco, 2020). Aunado a esto, es importante señalar que la experiencia no es igual en todos los niveles de escolaridad frente al panorama adverso; por lo que niñas, niños, adolescentes y jóvenes deben recibir la atención de las instituciones educativas correspondientes y según

las necesidades propias de la etapa del desarrollo físico, cognitivo y conductual que atraviesan (Murillo & Duk, 2020).

De forma particular en el ámbito universitario, enseguida se mencionan algunas repercusiones durante el período de pandemia:

- Al igual que todas las instituciones educativas, las universidades se vieron forzadas a cerrar sus instalaciones indefinidamente.
- Los períodos de receso por vacaciones se vieron interrumpidos.
- Tanto estudiantes como docentes que cursaban alguna estancia o pasantía en el extranjero vieron truncada esta trayectoria al no poder recibir una evaluación adecuada.
- Disponer inmediatamente de plataformas digitales para continuar con las clases en línea, así como de materiales para capacitación a docentes y estudiantes sobre su uso.
- Reprogramación de actividades, calendarización flexible
- Dar seguimiento a docentes y estudiantes en cuanto al uso de los medios dispuestos.

En relación con esto, Cobo-Rendón, Vega-Valenzuela y García-Álvarez-(2020) afirman que las investigaciones con estudiantes universitarios durante el confinamiento y exposición al COVID-19 ha permitido identificar consecuencias psicológicas preocupantes como síntomas depresivos y aumento en pensamientos sobre suicidio.

Un cuadro depresivo suele manifestarse clínicamente de diversas maneras, aunque en todas ellas el rasgo distintivo es un malestar profundo que lleva a la persona que lo padece a un sentimiento desesperanzado respecto al mundo, hacia sí misma y el futuro; todo ello, mediado por factores neurobiológicos, intrapersonales e interacciones psicosociales (Rossi, y otros, 2019) y con una tasa de detección baja en contraste con su prevalencia entre la población cada vez mayor en regiones hispanoparlantes desde hace algunos años (Herrero & Gracia, 2007). Adicional a esto, el estudiante puede reflejar un rendimiento bajo en el desempeño de sus actividades cotidianas en función a la intensidad con que experimenta estos síntomas (Vallejo Casarín, y otros, 2020), que pueden llevarle a obtener bajas calificaciones, ausentismo, reprobación y deserción.

Añadir a todas estas circunstancias el aislamiento social y las restricciones propias de la pandemia con el afán de evitar contagios, se ha revelado como una problemática de dimensiones dramáticas para jóvenes que han crecido con el uso de las redes sociales, plataformas virtuales y dispositivos inteligentes principalmente para uso recreativo, pero carentes de fondo en cuanto a la identidad, resistencia al estrés y tolerancia a la frustración; generando con ello repercusiones negativas en la salud mental (Lovón Cueva & Cisneros Terrones, 2020) e incluso tomando decisiones que atenten contra su vida, como el suicidio.

Según Bojórquez, Quintana y Coronado (2021), atentar contra la propia vida representa uno de los problemas con mayor tasa de mortalidad entre los jóvenes, estimando 1 intento de suicidio que recibe la ayuda profesional pertinente por otros 4 actos de este tipo que ni siquiera son

reportados. Esto resulta alarmante no sólo por el daño que puede realizar la persona hacia sí misma, sino por el impacto que se genera en la familia; o bien, las secuelas que pueden originarse cuando dicha tentativa no logra su cometido. Aunado a esto y en la etapa en que se desenvuelve socialmente un estudiante universitario, pueden representar factores de riesgo los sentimientos de soledad o vacío existencial, pérdida de un ser querido, distanciamiento involuntario de la pareja o pérdida de la ilusión por vivir ante un panorama de incertidumbre (Bojórquez Díaz, Quintana López, & Coronado Sauceda, 2021); todo lo cual puede ser asociado con el escenario de pandemia que vivimos desde 2020: el temor extremos al contagio, la muerte de un familiar a raíz del virus, el aislamiento social absoluto con un descontrolado manejo de las emociones.

Marco metodológico

Para fines de este trabajo se consideró una metodología de corte cuantitativo, no experimental, exposfacto y transversal; con una muestra conformada por 94 estudiantes de la Facultad de Ingeniería Civil (FIC), de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL). Dicha selección se hizo por conveniencia, a través de un enlace de Internet a un formulario en Google Forms, anteponiendo la confidencialidad de cada participante y autorización para el uso de respuestas con fines de investigación mediante el consentimiento informado. La recolección de datos se enfocó en la sintomatología depresiva e ideación suicida, a través de dos instrumentos en escala Likert y cuyo tratamiento estadístico se llevó a cabo por medio del programa SPSS en su versión 23.

Para contextualizar el propósito de esta investigación, es importante señalar el ambiente bajo el cual se desarrolla: ingeniería civil. Es característico en este entorno profesional que el estudiante conciba su formación profesional únicamente desde el pensamiento matemático; dejando de lado aspectos del desarrollo humano, así como las emociones y salud mental. Sin embargo, dentro del panorama de incertidumbre que se vive por la pandemia del COVID-19, se ha configurado un escenario proclive para abordar este tipo de temáticas y recopilar información al respecto. Todo lo cual llevó al presente trabajo de investigación a identificar manifestaciones de la sintomatología depresiva e ideación suicida en el estudiantado participante, definiendo 4 categorías para cada uno de estos constructos: No se manifiesta, Nivel bajo, Nivel medio y Nivel alto.

A continuación se muestran los datos correspondientes a la recopilación y análisis de información.

Tabla 1

Distribución de la muestra en relación con el sexo

	Frecuencia	Porcentaje
Mujer	16	17
Hombre	78	83
Total	94	100

Por medio de la tabla 1 se puede observar que la muestra estuvo conformada por 94 estudiantes: 16 mujeres que corresponde al 17% y 78 hombres equivalente al 83%. En la siguiente tabla podemos identificar la distribución de edades.

Tabla 2

Distribución de la muestra con relación a la edad

	Frecuencia	Porcentaje
17	64	68.1
18	18	19.1
19	5	5.3
20	4	4.3
22	2	2.1
24	1	1.1
Total	94	100.0

De la tabla 2 se identifica un rango de edades entre los 17 a los 24 años. Destacan los 64 estudiantes que señalaron tener 17 años; mientras que 18 alumnos mencionaron contar con 18 años. Ambos en conjunto representaron la mayor parte de la muestra.

Tabla 3

Distribución de la muestra según grupo

	Frecuencia	Porcentaje
0	2	2.1
2	46	48.9
4	45	47.9
5	1	1.1
Total	94	100.0

En la tabla 3 se puede observar la distribución de la muestra, conformada principalmente por 46 personas del grupo 2 (48.9%) y 45 estudiantes del grupo 4 (47.9%). Cabe señalar que 2 estudiantes no precisaron su grupo; mientras que sólo 1 persona indicó ser parte del grupo 5.

La recolección de datos se hizo mediante dos instrumentos con recorrido de opciones Likert. El primero de ellos fue la Escala de Depresión del Centro de Estudios Epidemiológicos de Estados Unidos (Radloff, 1977; adaptado por Herrero y Menezes, 2006). Este instrumento está compuesto por 7 reactivos (ejemplo: “Me sentí deprimido”) y 4 opciones de respuesta (1= “Nunca”, 2= “Pocas veces”, 3= “Muchas veces” y 4= “Siempre”). Asimismo, se empleó la Escala de Ideación Suicida (Roberts, 1980; adaptado por Mariño, Medina, Chaparro y González-Fortea, 1993) conformada por 4 ítems (ejemplo: “Pensé en matarme”) y un recorrido de 4 puntos (1=”0 días”, 2=”De 1 a 2 días”, 3= “De 3 a 4 días” y 4=”De 5 a 7 días”).

Tabla 4

Correlaciones inter-elementos de la escala Sintomatología Depresiva (ESSD)

		Sentía como si no pudiera quitarme de encima la tristeza, ni siquiera con la ayuda de mi familia o amigos.	Me costaba concentrarme en lo que estaba haciendo.	Me sentí deprimido.	Me parecía que todo lo que hacía era un esfuerzo.	No dormí bien.	Disfruté de la vida.	Me sentí triste.	ESSD_final
Sentía como si no pudiera quitarme de encima la tristeza, ni siquiera con la ayuda de mi familia o amigos.	Correlación de Pearson	1	.542**	.799**	.379**	.481**	.530**	.732**	.879**
	Sig. (bilateral)		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	94	94	94	94	94	94	94	94
Me costaba concentrarme en lo que estaba haciendo.	Correlación de Pearson	.542**	1	.433**	.460**	.330**	.215*	.433**	.657**
	Sig. (bilateral)	.000		.000	.000	.001	.037	.000	.000
	N	94	94	94	94	94	94	94	94
Me sentí deprimido.	Correlación de Pearson	.799**	.433**	1	.366**	.452**	.581**	.735**	.860**
	Sig. (bilateral)	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000
	N	94	94	94	94	94	94	94	94
Me parecía que todo lo que hacía era un esfuerzo.	Correlación de Pearson	.379**	.460**	.366**	1	.313**	.177	.306**	.586**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000		.002	.088	.003	.000
	N	94	94	94	94	94	94	94	94
No dormí bien.	Correlación de Pearson	.481**	.330**	.452**	.313**	1	.408**	.421**	.661**
	Sig. (bilateral)	.000	.001	.000	.002		.000	.000	.000
	N	94	94	94	94	94	94	94	94
Disfruté de la vida.	Correlación de Pearson	.530**	.215*	.581**	.177	.408**	1	.532**	.663**
	Sig. (bilateral)	.000	.037	.000	.088	.000		.000	.000
	N	94	94	94	94	94	94	94	94
Me sentí triste.	Correlación de Pearson	.732**	.433**	.735**	.306**	.421**	.532**	1	.815**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.003	.000	.000		.000
	N	94	94	94	94	94	94	94	94
ESSD_final	Correlación de Pearson	.879**	.657**	.860**	.586**	.661**	.663**	.815**	1
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	
	N	94	94	94	94	94	94	94	94

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

En la tabla 4 se observa la información correspondiente a las correlaciones entre los 7 reactivos que componen la escala ESSD, a su vez incluso con p< 0.01 de significancia. Asimismo, al calcular la prueba de confiabilidad, fue α=0.85 como resultado.

Por su parte, la Escala de Ideación Suicida fue identificada para este análisis como EIS y arrojó un α=0.82 como resultado. Aunado a esto, en la tabla 5 se pueden observar las correlaciones entre sus ítems.

Tabla 5

Correlaciones inter-elementos de la EIS

		No podía "seguir adelante". [Durante la última semana.]	Tenía pensamientos sobre la muerte. [Durante la última semana.]	Sentía que mi familia estaría mejor si yo estuviera muerto(a). [Durante la última semana.]	Pensé en matarme. [Durante la última semana.]	EIS_total
No podía "seguir adelante". [Durante la última semana.]	Correlación de Pearson	1	.530**	.461**	.372**	.755**
	Sig. (bilateral)		.000	.000	.000	.000
	N	94	94	94	94	94
Tenía pensamientos sobre la muerte. [Durante la última semana.]	Correlación de Pearson	.530**	1	.677**	.574**	.852**
	Sig. (bilateral)	.000		.000	.000	.000
	N	94	94	94	94	94
Sentía que mi familia estaría mejor si yo estuviera muerto(a). [Durante la última semana.]	Correlación de Pearson	.461**	.677**	1	.722**	.862**
	Sig. (bilateral)	.000	.000		.000	.000
	N	94	94	94	94	94
Pensé en matarme. [Durante la última semana.]	Correlación de Pearson	.372**	.574**	.722**	1	.795**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000		.000
	N	94	94	94	94	94
EIS_total	Correlación de Pearson	.755**	.852**	.862**	.795**	1
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	
	N	94	94	94	94	94

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

En la tabla anterior se puede observar la correlación entre los 4 ítems y la escala total, con un p<0.01 en la significancia.

Respecto a los datos obtenidos por medio de cada una de estas escalas, se obtuvo la distribución del grupo en función a la intensidad con que manifestaron ambos constructos. De este modo, en la tabla 6 se puede identificar lo que corresponde a la sintomatología depresiva.

Tabla 6

Niveles de sintomatología depresiva

	Frecuencia	Porcentaje
No manifiesta SD	56	59.6
Nivel medio SD	12	12.8
Nivel bajo SD	18	19.1
Nivel alto SD	8	8.5
Total	94	100.0

De esta tabla se observa que 18 estudiantes manifestaron sintomatología depresiva (19.1%); mientras que 12 alumnos denotaron nivel medio (12.8%) y 8 estudiantes nivel alto (8.5%).

Tabla 7

Niveles de ideación suicida

	Frecuencia	Porcentaje
No manifiesta IS	87	92.6
Nivel medio IS	1	1.1
Nivel bajo IS	4	4.3
Nivel alto IS	2	2.1
Total	94	100.0

En la tabla 7 es posible observar que 4 personas denotaron nivel bajo de ideación suicida (4.3%); mientras que 2 alumnos manifestaron nivel alto (2.1%) y 1 estudiante mostró nivel medio (1.1%).

Discusión

En los análisis realizados podemos identificar la mayoría de los estudiantes que formaron parte de la muestra fueron hombres. Esto coincide con la población de alumnos que ingresa a esta carrera profesional. Asimismo, enlazado con la cantidad de participantes que no denotaron la condición de ideación suicida o sintomatología depresiva, nos puede indicar que el perfil de este tipo de estudiante es capaz de afrontar situaciones que conlleven a estos malestares psicológicos; aunque también pueden llevarnos a pensar en la posibilidad de evitar mostrar este tipo de sentimientos precisamente por el perfil tradicionalmente concebido en esta carrera.

El hecho de haber identificado 38 casos con sintomatología depresiva nos debe llevar a reflexionar acerca de los factores que pueden formar parte de esto; ya sean de naturaleza intrapersonal o social; si es en cuestión a la relación entre pares o con sus familias. Por ello, el presente análisis representa el primer paso de lo que se puede seguir trabajando en el tema, para ampliar la muestra con estudiantes de otros semestres, conocer los posibles riesgos y la experiencia que están atravesando a lo largo de esta pandemia. Asimismo, indagar acerca de cómo es que la pandemia ha surtido tales efectos en su salud mental, con el punto de contrarrestar esta situación.

Respecto a la ideación suicida, el tema es alarmante incluso con 1 sola persona que hubiese manifestado experimentarla. Al igual que en la anterior escala, es fundamental seguir indagando acerca de cuáles pueden ser los aspectos que detonan estos sentimientos de atentar contra sí mismos, qué puede orillar a un estudiante a buscar esta alternativa como

salida a su realidad, si se ha manifestado recurrentemente o si ha sido a raíz de haber ingresado a la carrera.

Abordar este tipo de temáticas en áreas definidas tradicionalmente como de ciencias duras debe llevarnos a la reflexión dentro de las instituciones educativas a cuestionar los modelos bajos los cuales se está trabajando y cómo solventarlo de manera adecuado, con el asesoramiento de especialistas en el tema, siempre teniendo en cuenta los intereses y necesidades del estudiantado.

Conclusiones

No puedo sino considerar que este tema es amplio y sumamente importante trabajar desde las academias. No basta con la detección de este tipo de situaciones, sino actuar e involucrar a los agentes principales del proceso educativo: las y los estudiantes. El profesorado en cualquier rama del conocimiento debe procurar mantenerse al tanto de este tipo de fenómenos, especialmente en escenarios como el que enfrentamos actualmente. Es importante que se dialoguen estos temas con los pares profesionales, pero siempre en mutua relación de asesoramiento con especialistas en la materia, así como considerando los múltiples factores que pueden estar implícitos en esto.

No concluye en definitiva esto; por el contrario, sólo es punta de lanza para seguir profundizando y obtener mayor información al respecto, que permita generar estrategias efectivas para hacer frente a estas situaciones. Incluso, considerando ahora a los profesores como participantes.

Referencias bibliográficas

Bojórquez Díaz, C. I., Quintana López, V. A., & Coronado Sauceda, A. (enero-marzo de 2021). El sentimiento de soledad y su relación con la ideación suicida en estudiantes universitarios. *Revista Inclusiones,* 8(Especial), 80-94. Recuperado el 31 de marzo de 2021, de http://revistainclusiones.org/pdf3/6%20Bojorquez%20et%20al%20VOL%208%20NUM%20ESP,%20SONORA%202021INCL.pdf

Cabero-Almenara, J. (2020). Aprendiendo del tiempo de la COVID-19. *Revista Electrónica Educare,* 24(1). doi:http://dx.doi.org/10.15359/ree.24-s.2

Cobo-Rendón, R., Vega-Valenzuela, A., & García-Álvarez, D. (2020). Consideraciones institucionales sobre la Salud Mental en estudiantes universitarios durante la pandemia de Covid-19. *CienciAmérica*, 9(2). doi:http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i2.322

Herrero, J., & Gracia, E. (septiembre-octubre de 2007). Una medida breve de la sintomatología depresiva (CESD-7). *Salud Mental*, 30(5). Recuperado el 30 de marzo de 2021, de http://www.scielo.org.mx/pdf/sm/v30n5/0185-3325-sm-30-05-40.pdf

Lovón Cueva, M. A., & Cisneros Terrones, S. A. (septiembre de 2020). Repercusiones de las clases virtuales en los estudiantes universitarios en el contexto de la cuarentena por COVID-19: El caso de la PUCP. *Propósitos y Representaciones*, 8(3). doi:http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.588

Murillo, F. J., & Duk, C. (2020). El Covid-19 y las brechas educativas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva,* 14(1). doi:http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100011

Organización Mundial de la Salud. (02 de septiembre de 2019). *OMS*. Recuperado el 31 de marzo de 2021, de https://www.who.int/es/: https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/suicide

Organización Mundial de la Salud. (30 de marzo de 2021). *Preguntas y respuestas sobre la enfermedad por coronavirus (COVID-19).* Obtenido de https://www.who.int/es/: https://www.who.int/es/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/question-and-answers-hub/q-a-detail/coronavirus-disease-covid-19

Pérez Abreu, M. R., Gómez Tejeda, J. J., & Dieguez Guach, R. A. (2020). Características clínico-epidemiológicas de la COVID-19. *Revista Habanera de Ciencias Médicas,* 19(2). Recuperado el 2021, de http://www.revhabanera.sld.cu/index.php/rhab/article/view/3254/2505

Rossi, J. L., Jiménez, J., Barros, P., Assar, R., Jaramillo, K., Herrera, L., . . . Martínez, F. (2019). Sintomatología depresiva y bienestar psicológico en estudiantes universitarios chilenos. *Revista médica de Chile,* 147(5), 579-588. doi:https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872019000500579

Urzúa, A., Vera-Villarroel, P., Caqueo Urizar, A., & Polanco Carrasco, R. (2020). La psicología en la prevención y manejo del COVID-19.

Aportes desde la evidencia inicial. *Terapia psicológica.* doi:http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082020000100103

Vallejo Casarín, A. G., Saldaña Gutiérrez, A. Y., Rodríguez Hernández, A. G., Medina Rojas, C. M., Mar de los Ángeles, S., Mastachi Pérez, M., & García Núñez, E. A. (2020). Sintomatología depresiva en estudiantes de psicología de nuevo ingreso: comparación entre tres generaciones. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 23(3). Obtenido de https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=96089

Velazque Rojas, L., Valenzuela Huamán, C. J., & Murillo Salazar, F. (2020). Pandemia COVID-19: repercusiones en la educación universitaria. *Odontología Sanmarquina*, 23(2). doi:http://dx.doi.org/10.15381/os.v23i2.17766

14

LA DESERCIÓN ESCOLAR EN LA MODALIDAD EDUCACIÓN A DISTANCIA/NO ESCOLARIZADA EN LA PREPARATORIA #22

Montserrat Obregón Rodríguez

Universidad Autónoma de Nuevo León

Resumen

El problema de la deserción escolar reviste una gran importancia por sus diferentes características en que éste fenómeno se presenta, ya que involucra a los padres de familia, docentes, directivos y sociedad en general. La reprobación es un problema constante y vigente en las escuelas que se manifiesta en todos los semestres. Este fenómeno es un factor para provocar la repetición escolar, el mal aprovechamiento y el fracaso escolar. Puede considerarse como uno de los problemas educativos que más experimentan los estudiantes. La deserción se refiere

al abandono de los estudios por parte del estudiante y constituye uno de los problemas que se enfrenta la educación media superior, pues el hecho de que los estudiantes interrumpen su formación educativa es preocupante, ya que esto repercute en sus vidas en el presente y su futuro. Así, la deserción escolar se ve influenciada por varios factores entre ellos familiares, económicos, de salud, afectivos y pedagógicos, que aumentan el riesgo estudiantil hacia el abandono escolar. Esto se trabajará en la Preparatoria #22 de la U.A.N.L., es un trabajo aun no terminado, ya que falta por realizarse las encuestas para poder llegar a las conclusiones.

Palabras clave: Deserción escolar, Reprobación, Fracaso Escolar, Problema educativo, Pedagógico.

Abstract

The problem of school dropout is of great importance due to the different characteristics in which this phenomenon occurs, since it involves parents, teachers, administrators and society in general. Failure is a constant and current problem in schools that manifests itself in all semesters. This phenomenon is a factor that causes school repetition, poor achievement and school failure. It can be considered as one of the educational problems most experienced by students. Dropout refers to the abandonment of studies by the student and constitutes one of the problems faced by higher secondary education, since the fact that students interrupt their educational training is worrisome, as this has repercussions on their lives in the present and their future. Thus, school dropout is influenced by several factors including family, economic, health, emotional and pedagogical, which increase the student's risk of dropping out of school. This work will be carried out in High School #22 of the U.A.N.L., it is a work not yet finished,

since the surveys are yet to be carried out in order to reach the conclusions.

Keywords: Dropout, Failure, School failure, Educational problem, Pedagogical.

Planteamiento del problema

El problema de la deserción recae cuando existe esta misma a temprana edad, si bien existen muchos factores que ocasionan la misma, el más sobresaliente es el costo de oportunidad de estudiar en el tiempo. Esto es, en el corto plazo los alumnos deciden desertar presumiblemente porque tienen problemas económicos, probablemente el mercado laboral les compensara más que el seguir estudiando, la cuestión enfatiza cuando no se tiene una idea clara de lo que pasara en el largo plazo. En el largo plazo, esos alumnos que abandonan sus estudios, enfrentan problemas para integrarse al mercado y conseguir un trabajo más remunerado, a su vez, son menos productivos y finalmente generan un costo social que puede ser reflejado en bajo crecimiento económico, trampas de pobreza o bien desigualdades de los ingresos.

Desde el punto de vista de la Preparatoria #22, basándose en una cita sobre la deserción escolar hecha por la UANL. Según la U.A.N.L (s/f) define el concepto deserción escolar como el abandono que hace el alumno de los cursos o carreras a las que se ha inscrito, dejando de asistir a las clases y de cumplir las obligaciones fijadas, lo cual afecta la eficiencia terminal del conjunto. Es un indicador que, tomando en cuenta el total de las deserciones de los alumnos, aprecia el comportamiento del flujo escolar de una generación. La deserción incluye cuatro posibilidades:

- Es el abandono o suspensión voluntaria y definitiva de los estudios por parte del alumno, lo cual puede deberse a problemas tanto sociales como personales.
- Por deficiencia académica, es la expulsión de alumnos de bajo rendimiento escolar.
- Por cambio de bachillerato o carrera (continua el alumno en la misma institución, pero pasa a pertenecer a otra cohorte).
- Por expulsión disciplinaria, la que se aplica a los alumnos que alteran el orden y la disciplina, quienes reciban esta sanción no pueden ingresar a ninguna escuela o facultad de la universidad.

Este mismo concepto es definido por la Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas de la Secretaria de Educación Pública (2005), quien afirma que la deserción es el total de alumnos que abandonan las actividades escolares antes de concluir algún grado o nivel educativo, expresado como porcentaje del total de alumnos inscritos en el ciclo escolar. La deserción es un indicador que forma parte de la triada de indicadores de eficiencia (reprobación, deserción y eficiencia terminal) más representativa en relación con el éxito o el fracaso escolar. Asimismo, con base en este indicador, es posible determinar con exactitud la permanencia del alumnado dentro del sistema educativo (número de años que los desertores permanecen dentro del Sector antes de abandonar sus estudios definitivamente).

La educación y la deserción escolar: De acuerdo a la ley general de educación del capítulo I de las disposiciones generales, articulo 2: “Todo individuo tiene derecho a recibir educación y, por lo tanto, todos los

habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional, con solo satisfacer los requisitos que establecen las disposiciones generales aplicables".

De lo anterior, es importante señalar que la educación se llega a definir como un recurso fundamental para obtener ciertos medios, como adquisición, transmisión y elevación del nivel cultural, que permita de cierta manera contribuir de forma continua al desarrollo de la persona, y al mismo tiempo, transformar a la sociedad. Esta debe ser un factor clave para la obtención de conocimientos y que ayude a formar hombres que busquen el bienestar social (Ley General de Educación).

La literatura relevante ha encontrado diferentes formas de definir a la deserción escolar, Lavalo y Gallegos (2005) hacen una compilación sobre la definición de deserción escolar que han elaborado diferentes autores a través del tiempo, las que se tiene:

Bachman, Green y Wirtanen (1971) definen que las deserciones escolares se originan por aquellos estudiantes que interrumpieron su asistencia a la escuela por varias semanas por diferentes razones, diferentes solo aquellas por enfermedad.

Morrow (1986) define a la deserción cuando un estudiante que estuvo inscrito en la escuela, la abandona por un largo tiempo y no se inscribió en otro colegio, no se toman en cuenta a todos aquellos estudiantes que estuvieron enfermos.

Fitzpatrick y Yoels (1992) analizan a la deserción, enfocada principalmente, en el sentido de que los estudiantes dejan la escuela sin

graduarse, independientemente si regresan o reciben algún certificado equivalente.

Frankiln y Kochan (2000) tratan de unificar en un solo concepto la deserción escolar, definiendo esta como, un estudiante que se inscribió en algún momento del año anterior y no se inscribió a principios del año actual, dejando inconclusa su preparación y sin haber sido transferido a otra escuela.

Boon (2002) define a la deserción similar a los autores anteriores, sin embargo, considera además que el sistema educativo no sea la única manera formal de educarse, sino también acepta el sistema de tutorías por parte de los padres o de forma privada como sustituto del colegio.

Lavaros y Gallegos (2005) establecen que la deserción escolar se da cuando los individuos que asistieron a la escuela el año anterior, en el año actual o corriente no lo están haciendo, sin tomar en cuenta a aquellos que han dejado de asistir por motivos como: cumplieron el ciclo secundario y se encuentran estudiando el bachillerato o una carrera técnica, estuvieron enfermos, accidentados. Finalmente, el INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación define a la deserción como número de alumnos matriculados que se estima abandonan la escuela antes de concluir el ciclo escolar, por cada cien alumnos que se matriculan al inicio de cursos de un mismo nivel educativo.

Según un estudio hecho por la DES (2005) se encontró que son varias las causas que explican la inasistencia a la escuela. Las más comunes se ubican en las restricciones de demanda. Un alto porcentaje de los jóvenes más pobres no asiste a la escuela. Esa inasistencia se explica

por la falta de recursos, la necesidad de trabajar, falta de tiempo o falta de interés, y la falta de cupos originada, en parte, por el flujo de estudiantes del sector privado al público debido a la crisis económica de finales de la última década. En el decil más alto las causas de inasistencia pueden relacionarse con fenómenos como la falta de interés o motivación, así como por la incidencia de otros problemas de índole sociocultural y de salud como el alcoholismo y la drogadicción.

Entre las principales causas de deserción se encuentran factores económicos, desempeño escolar, factores socioculturales, factores endógenos al sistema escolar, como problemas de asequibilidad (disponibilidad de cupos e infraestructura física y docente suficientes), accesibilidad (eliminación de cualquier tipo de discriminación y a la promoción del acceso al sistema por parte de niños de grupos vulnerables), aceptabilidad (aspectos como la garantía de calidad, o por lo menos algunos topes mínimos de desarrollo de las capacidades básicas, con el fin de que la educación trascienda de la simple obtención de un certificado a la adquisición de saberes y habilidades para la realización humana), y adaptabilidad (permanencia de los alumnos en el sistema educativo, de tal forma que éste se adapte a las necesidades del alumno y no al contrario). Dichos factores pueden ser agrupados en tres categorías:

- Factores relacionados con la institucionalidad en la prestación del servicio educativo. Dichos factores se relacionan con la escasez de recursos y los objetivos para los que son utilizados.

- Factores relacionados con factores pedagógicos y propios de la docencia.

- Factores relacionados con el entorno socio económico y de salud de los estudiantes.

Estos últimos factores comprenden la situación socio económica de los hogares, el trabajo a temprana edad, la escolaridad de los padres, las expectativas sociales, el desplazamiento forzado y el estado nutricional y de salud de los estudiantes.

Massé y al. (2006) y Janosz (2000) presentan dos distintas tipologías de los alumnos con alto riesgo de deserción escolar. En las dos tipologías se encuentran elementos similares y elementos diferenciadores. El análisis de las dos muestras le permitió al equipo de Janosz llegar a una tipología según tres dimensiones de la experiencia escolar, que son: la inadaptación escolar conductual, el compromiso frente a la escolarización y el rendimiento escolar. Al cruzar estas tres dimensiones, se formularon cuatro perfiles de alumnos que desertan la escuela: los discretos, los descomprometidos, los de bajo nivel de rendimiento y los inadaptados.

Los *"desertores discretos"* no tienen problemas conductuales, el compromiso hacia la escuela es alto pero el rendimiento es muy bajo. Los adolescentes calificados como discretos son poco detectados, porque no son notados por el personal de la escuela, ya que, la única debilidad que tienen es el bajo nivel de rendimiento, no molestan en clase, no tienen castigos y les gusta la escuela. Hay un peligro en esta tipología de adolescentes porque no se nota que están en una situación personal difícil.

Los *"desertores descomprometidos"* son adolescentes a los que no les gusta la escuela, sus aspiraciones escolares son bajas, las notas no les importan y se consideran menos competentes de los demás. Estos

adolescentes parecen tener una adecuada capacidad cognitiva para desempeñarse bien en la escuela. Pero como no están comprometidos, se dejan "llevar por la ola". Ellos logran tener un mínimo en las notas sin trabajar y sin involucrarse en la escuela, pero presentan más problemas conductuales que los discretos que estarían más vinculados a una frustración frente a la experiencia escolar.

Los *"desertores de bajo nivel de rendimiento"*, presentan un nivel de compromiso bajo, el nivel de inadaptación escolar es mediano y el rendimiento escolar es muy bajo. Esta tipología de adolescentes no es muy frecuente. Se demarca de las otras tipologías por sus dificultades a responder a las exigencias escolares a nivel de los aprendizajes.

Los *"desertores inadaptados"* se caracterizan por un nivel bajo de rendimiento escolar, un bajo compromiso y un nivel de inadaptación escolar elevado. Estos adolescentes tienen una relación negativa con la experiencia escolar tanto al nivel de los aprendizajes como a nivel conductual, tienen un nivel de ausentismo escolar y están mucho más sancionados que los demás. Estos adolescentes tienen una experiencia escolar más negativa que las otras tipologías de desertores.

Ahora bien, la deserción de los alumnos de las escuelas no es un problema fácil de resolver, ya que ésta, en gran medida, tiene relación con la reprobación, los factores son múltiples y diversos; la falta de interés de los docentes por hacer sus clases más amenas y participativas, los grupos numerosos, la falta de perfil del profesor, el alumno que no encuentra significativos los contenidos tratados en el aula, la lejanía de la escuela, el matrimonio adolescente, la incorporación a la vida laboral, la pobreza extrema y la poca comprensión de las autoridades educativas de la

escuela, cuando un alumno ha terminado sus grados dentro de la escuela, pero adeuda alguna materia y no se le orienta bien para recibir su certificado. Además, la deserción escolar puede estar relacionada con la reproducción de esquemas de control de la disciplina, aplicando distintas sanciones, a través del castigo, existen profesores autoritarios, que llegan al maltrato, ya sea físico o psicológico (Ojeda et al, 2003).

Un conjunto de estudios por la DES, reafirma que esta problemática no solo tiene implicaciones en el nivel de ingresos, sino que también se asocia a dinámicas de exclusión y desintegración social, como el desempleo, la falta de participación, el desplazamiento forzado, la drogadicción e incluso las conductas delictivas.

Los principales enfoques referidos a deserción escolar pueden ser agrupados en dos perspectivas. Por una parte, aquellos que la consideran como un problema que refiere como causa fundamental la situación socioeconómica y en consecuencia psicosocial de los alumnos (condiciones de pobreza y marginalidad, adscripción laboral temprana, adicciones y consumos, anomia familiar, etc.), y, por otra parte, aquella que hace referencia a las situaciones intrasistema que conflictúan la permanencia de los jóvenes en la escuela (rendimiento, disciplina-miento, convivencia, etc.). Lo que aparece en juego, en ambos planteamientos, es el nivel de responsabilidad que se le confiere a las instituciones educativas que tengan alumnado que se encuentren en situaciones de deserción. De esta manera si las causas son externas a la escuela corresponde, en consecuencia, aumentar las coberturas sociales que generan condiciones para retener a los jóvenes; por el contrario, si dichas causas son internas

de las unidades educativas es necesario precisar las orientaciones y los sentidos del sistema educacional (Goicovic, 2002).

Factores que motivan la deserción escolar. De acuerdo a Elías y Moreno (2002) y al documento de Panorama Social de América Latina 2001-2002, los factores de deserción pueden ser resumidos en las siguientes líneas:

- Problemas de desempeño escolar, esto es, un bajo rendimiento, dificultades de conducta y aquellos relacionados a la edad.
- Problemas con la oferta educativa o la falta de establecimientos, es decir, ausencia del grado, lejanía, dificultades de acceso, ausencia de los maestros.
- Falta de interés de las/los adolescentes y de sus familias en educación.
- Problemas familiares, básicamente mencionando por las niñas y los adolescentes tales como la realización de quehaceres del hogar, el embarazo y la maternidad.
- Problemas relacionados al medio que los rodea tanto comunitario como las redes sociales existentes.
- Razones económicas, falta de recursos en el hogar para hacer frente a los gastos que demanda la escuela, el abandono para trabajar o buscar empleo.

- Otras razones, tales como la discapacidad, servicio militar, enfermedad o accidente, asistencia a cursos especiales, entre otros.

De los factores mencionados, el problema más inmediato es que más del 70% de los jóvenes señala que se ha retirado por dificultades económicas o porque se encuentra trabajando o buscando empleo (Panorama Social de América Latina, 2001-2002).

La educación media superior atiende a estudiantes que se encuentran entre los 15 a 17 años, durante estas edades los alumnos están atravesando la etapa de la adolescencia. De acuerdo con Papalia (2012), la adolescencia abarca aproximadamente el lapso entre los 11 y los 19 o 20 años. La adolescencia se caracteriza por “una transición del desarrollo que implica cambios físicos, cognoscitivos, emocionales y sociales, y que adopta distintas formas en diferentes escenarios culturales, sociales y económicos” (Papalia, Feldman & Martorell, 2012). Aunado a estos cambios, el alumno que cursa el bachillerato debe tomar decisiones que inciden en su futuro.

Otro factor crítico es la deserción por parte de los estudiantes de bachillerato. Existe un documento por Román y otros (2008) en el cual se analizan las causas de abandono escolar de estudiantes en educación media superior para el estado de Sonora. Aplicaron una encuesta a 147 jóvenes sobre su situación familiar, historia escolar, motivos de deserción escolar y planes futuros, entre otros aspectos. De acuerdo a los resultados, se encontró que el 86% de los estudiantes encuestados abandono la escuela entre el primer y tercer semestre con un promedio de 7.49 en el tercer semestre. Las principales razones de la deserción fueron: factores

económicos, haber reprobado materias y la falta de interés, de hecho, el 93% de ellos, no estaba satisfecho con el nivel de estudios alcanzados, pero lo más preocupante, es que no tenía planeado regresar a la escuela.

La educación está determinada como un factor de formación de capital humano y este a su vez, está ligado al crecimiento económico, a su inversión como rentabilidad y la disminución de la desigualdad de los ingresos. El hecho de que exista el problema de deserción escolar conlleva a que los individuos detengan la posibilidad de continuar con sus estudios y a su vez dejar de incrementar su nivel de bienestar, medido como nivel de ingreso, y al mismo tiempo, incrementar el bienestar social.

- Algunos estudios como los de Witte, Cabus, Thyssen, Groot y Van den Brink (2013), Dussaillant (2017) y OECD (2010) son reiterativos al manifestar que la deserción constituye uno de los mayores fracasos de la política educativa, pues trae consigo consecuencias que pueden extenderse para toda la vida e incluso de forma intergeneracional.

Valenzuela et al. (2019) conceptualizan los factores asociados a la deserción como “pull-outs” y “push-outs”, siendo los primeros factores externos a la escuela que llevan o acercan al estudiante a la deserción y, los segundos, factores intraescuela que pueden llevar a desertar. Esta conceptualización también sirve para entender la deserción como un fenómeno multidimensional complejo que es el resultado de la interacción dinámica de diversos factores.

Uno de los factores push-out que tiene efecto significativo y positivo sobre la probabilidad de desertar (De Witte, 2013) es la reprobación

escolar. El hecho de repetir un curso a menudo se convierte en uno de los motivos de los estudiantes que desertan, particularmente si dicha reprobación se produce a final del ciclo educativo.

Respecto a otros factores individuales que determinan un mayor riesgo de deserción, se encuentran la asistencia y el desempeño escolar. Sahin et al. (2016) encontró evidencia de que los estudiantes que poseen menores niveles de asistencia presentan, posteriormente, un desempeño más deficiente en asignaturas como Lenguaje y Matemáticas, además que puede gatillar otras consecuencias adversas como los comportamientos de riesgo, el abuso de sustancias y la deserción escolar. Cabe destacar que un nivel de ausentismo crónico es un determinante clave del desempeño académico (Chang y Romero, 2008).

Por otro lado, también asociado a factores individuales, existen elementos ligados a la conducta socioemocional de los estudiantes que inciden en el riesgo de ser excluidos del sistema escolar. Ciertos elementos como la motivación intrínseca, el compromiso escolar del estudiante y sus expectativas hacia su proceso educativo, guardan relación con las probabilidades que tenga este de desertar (Román, 2013).

Respecto a los factores familiares asociados con el riesgo de desertar, existe evidencia de que la familia tiene una función clave a la hora de contribuir a generar trayectorias educativas completas en los estudiantes. Zaff et al. (2019) encuentra evidencia que el involucramiento y la cercanía de los padres o apoderados en el aprendizaje del alumno puede contribuir a mayores probabilidades de terminar la escuela.

De la misma forma, factores de la familia de orden sociodemográfico también pueden determinar mayores o menores niveles de deserción. Particularmente relevante en contexto de pandemia es la evidencia para Latinoamérica encontrada por Adelman y Székely (2017): encuentran que la pobreza de los hogares, la existencia de un jefe de hogar desempleado y la existencia de jóvenes que desempeñan roles de sostén, son factores que se correlacionan negativamente con el enrolamiento en educación secundaria.

Otro factor asociado al sistema escolar en su conjunto tiene que ver con la importancia de la relación estudiante-docente. Rumberger y Lim (2008) indican que las relaciones positivas entre el docente y sus alumnos son un factor significativo para reducir los niveles de deserción. Esto, como ya se mencionó, podría verse eventualmente amenazado por las condiciones a las que se ve limitado el sistema educacional debido a la pandemia del COVID-19.

Pregunta de investigación

La presente investigación parte de la siguiente pregunta:

¿Cuáles son los posibles factores que provocan la deserción en los alumnos del Bachillerato a Distancia/No Escolarizado en la Preparatoria #22?

Objetivos

Objetivo General:

Detectar los factores que provocan la deserción en los alumnos del Bachillerato a Distancia/No Escolarizado en la Preparatoria #22 de la

Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), mediante un análisis cuantitativo / cualitativo de las ultimas 3 generaciones, para determinar posibles estrategias que disminuyan índices de deserción.

Objetivos Específicos:

1) Determinar el porcentaje de deserción por deficiencia de conocimientos, actitud y problemas personales que se da en los alumnos del Bachillerato a Distancia/No Escolarizado.

2) Definir las estrategias a aplicar para disminuir el índice de deserción por deficiencia de conocimientos en la Preparatoria #22.

3) Proponer líneas de acción para lograr reducir los índices de deserción de los alumnos del Bachillerato a Distancia/No Escolarizado en la Preparatoria #22.

Definición de deserción

Es importante destacar que existen diversas interpretaciones de lo que significa la acción de desertar. El término “deserción” significa el abandono o fracaso de una actividad o curso de acción. Aplicado a la educación se entiende como el abandono de sus estudios por parte del alumno antes de concluirlos. Sin embargo, esta definición puede tomar diferentes interpretaciones dependiendo del punto de vista desde el cual se analice (Garza, 2000).

Tinto (1989) define la deserción desde el punto de vista individual e institucional:

La deserción desde el punto de vista individual. El problema de definir la deserción desde la perspectiva individual radica en suponer que todos los estudiantes ingresan al nivel medio superior o superior con el mismo propósito. Existen estudiantes de medio tiempo que ingresan para adquirir un conjunto de habilidades especificas requeridas por las tareas que desempeñan, para ellos el terminar su escuela puede no ser una de sus metas. Por otro lado, es imposible encontrar la misma situación en aquellos alumnos cuyas metas educativas superan a las de la institución. El proceso de clarificar la meta conduce invariablemente a algunos alumnos a abandonar definitivamente los estudios o a transferirse a otras instituciones o programas, y esto puede probablemente ocurrir si la institución no invierne recursos adecuados para la orientación académica de sus estudiantes.

La deserción desde el punto de vista institucional. Definir la deserción según la perspectiva institucional es, en algunos aspectos, una tarea más simple que hacerlo de acuerdo al punto de vista individual. En otros, sin embargo, es considerablemente más difícil. Es más simple en el sentido de que todos los sujetos que abandonan una institución de educación media superior pueden, teniendo en cuenta las razones alegadas para hacerlo, ser clasificados como desertores. Cada estudiante que abandona crea un lugar vacante en el conjunto estudiantil que pudo ser ocupado por otro alumno que persistiera en los estudios. Por consiguiente, la pérdida de estudiantes causa serios problemas financieros a las instituciones al producir inestabilidad en la fuente de sus ingresos.

Esto es en particular evidente en el sector privado, en el que las colegiaturas constituyen parte sustancial de los ingresos institucionales, pero no es menos importante en el sector publico debido a los presupuestos insuficientes.

Si esta fuera la única consideración para definir la deserción desde el punto de vista institucional, la tarea para hacerlo sería completamente sencilla. Sin embargo, no es así, pues no está claro que todos los tipos de abandono requieran la misma atención o exijan similares formas de intervención por parte de la institución. La dificultad que afrontan las preparatorias y universidades para definir la deserción, consiste en identificar qué tipos de abandono, entre todos los que pueden ocurrir en la institución, deben ser calificados como deserciones en sentido estricto y cuales considerados como un resultado normal del funcionamiento institucional. Como se señaló antes, la decisión de abandonar puede obedecer a distintas causas: algunas de ellas son susceptibles de intervención institucional, otras no. Ciertas formas de abandono tal vez involucran a tipos específicos de estudiantes, cuya baja constituya motivo particular de preocupación para los funcionarios de la institución; otras formas pueden representar la perdida de individuos cuya permanencia quizás no sea tan importante para la universidad. El conocimiento de estas diferencias constituye el punto de partida para la percepción de la deserción según la perspectiva institucional y las bases para elaborar políticas universitarias eficaces para mejorar la retención estudiantil (Garza, 2000).

La deserción en la Preparatoria #22

Para efectos de identificación, la deserción escolar en la Preparatoria #22 de la UANL se define como el hecho mediante el cual un alumno interrumpe voluntaria o involuntariamente sus estudios en forma definitiva, sin haber cubierto en su totalidad el plan de estudios del bachillerato.

Por lo anterior, podemos identificar dos tipos de deserción, según Garza (2000):

- Deserción voluntaria: Cuando el alumno solicita al Departamento de Servicios Escolares el trámite de "baja definitiva" de acuerdo al reglamento interno de la institución.
- Deserción incurrida: Cuando el alumno agota las oportunidades para acreditar una materia, o cuando después de tramitar una "baja temporal" transcurren tres semestres consecutivos.

Deserción escolar en tiempos de pandemia

En el marco de las presiones que ejerce la pandemia del COVID-19 sobre el sistema educacional con clases presenciales suspendidas, con una educación remota en desarrollo y con un escenario económico adverso, surge la deserción como una de las principales consecuencias negativas en la educación que podrían derivarse de esta crisis. La educación es un factor esencial para todo ser humano, sin embargo, las limitadas situaciones económicas, ambientales, políticas, y de problemas sanitarios afectan radicalmente la continuidad de la formación de los niños, niñas y adolescentes.

Uno de los problemas a nivel mundial que ha incidido en la deserción escolar es la pandemia del covid-19, transformando la educación en un factor complejo de continuar al cerrar las instituciones educativas, esto genero inestabilidad en el proceso de estudio, aplicando estrategias inmediatas como la educación en casa y la educación virtual. La educación en casa no ha sido totalmente efectiva para todos los hogares, especialmente para aquellos que carecen de recursos económicos y que han perdido los empleos a causa de la pandemia a nivel mundial, esto ha ocasionado un aumento en la deserción escolar de los niños, niñas y adolescentes.

Para el Grupo Banco Mundial de Educación (2020), la pandemia de Covid-19 amenaza con deterioro la educación, el impacto de cierre en las instituciones educativas representa una crisis simultanea que ha ocurrido en el mundo entero, evitar la deserción escolar, garantiza una condición escolar saludable; sin embargo, la reducción del aprendizaje es claro y han incrementado los estudiantes desertores, especialmente en grupos vulnerables, acrecentando el trabajo infantil de familias que no lograron vencer la pandemia.

La pandemia no solo vino a afectar la salud de los seres humanos, sino la estabilidad económica, laboral y educativa, escasez de alimentos, la falta de sobrevivencia en las familias, la perdida de seres queridos en los hogares, el desempleo; todos esto ha formado una problemática de incidencia en la deserción escolar.

En América Latina y el Caribe se adoptaron ante la crisis sanitaria la suspensión de clases presenciales en todos los niveles, aplicando como estrategia tres campos de acción para el proceso educativo: la modalidad a

distancia, mediante el uso de plataformas y formato con o sin uso de tecnología; la movilización y el apoyo personal de las comunidades educativas y la educación virtual (CEPAL-UNESCO, 2020).

Dada la emergencia sanitaria del Covid-19, las instituciones educativas se vieron en la obligación de aplicar estrategias que validen el proceso de educación, afianzando la contención emocional no solo para las familias y estudiantes, son también para el grupo de profesional docentes que atravesaron por situaciones difíciles, las estrategias implementadas por la mayoría de países en Latinoamérica fue la educación a distancia y virtual, dando resultados en ciudades donde la accesibilidad de la internet era eficiente; sin embargo, las zonas o sectores vulnerables no han contado con una estabilidad educativa, ocasionando la deserción escolar.

La deserción escolar ha sido más fuerte por la pandemia, el acceso a la internet es una complicación que afecta a estudiantes y docentes de las zonas rurales, es notable reconocer que muchos docentes han establecido estrategias propias, como ir de casa en casa a enseñar de los lugares más cercanos del sector, pero la afectación de la pandemia obstaculiza el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Marco metodológico

Educación a Distancia: La propuesta hecha por la Preparatoria #22 para la UANL para iniciar una modalidad de educación a distancia en el nivel medio superior fue hecha en junio del 2002 y comenzó sus actividades en la Preparatoria #22 el día 12 de agosto del 2002, dentro de su fundamentación se habla sobre que el incremento cada vez mayor en el

número de alumnos que egresan de la enseñanza secundaria conlleva también al aumento en el número de aspirantes a cursar estudios de preparatoria. Según información estadística de la Dirección General de Bachillerato de la SEP a nivel general en la última década muestra que la matricula en el bachillerato general ha crecido en un 36 %. En el caso de Nuevo León la demanda en este nivel educativo es de más de 30 mil alumnos y la oferta de la UANL es cercana a los 18 mil lugares disponibles. La educación a distancia responde a los problemas y retos de la enseñanza media superior en sus rubros principales que son la Equidad, la Calidad y la Gestión, integración y coordinación del sistema, establecidos en el Programa Nacional de Educación 2001-2006. Además, se mencionaba que es preciso cumplir con los cuatro pilares que la UNESCO señala como fundamento de la educación y que consideramos en el proceso de enseñanza aprendizaje en el estudio del bachillerato en la modalidad a distancia:

- Aprender a conocer
- Aprender a hacer
- Aprender a ser
- Aprender a convivir

A través de la educación a distancia se podrá llegar a todos los sectores de población que por diversas razones no logran tener acceso a las instituciones educativas de nivel medio superior, como son las económicas, biológicas, de género, de traslado, de orden laboral y familiar. en esta modalidad académica el estudiante tiene la oportunidad de acceder a los contenidos programados en el momento que él lo requiere

de acuerdo a su ritmo personal de trabajo estando estos a disposición en un paquete didáctico. La metodología en la educación a distancia es el pilar fundamental para el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje, ya que se preparará una clase con todos los elementos didácticos y pedagógicos propios para su aplicación en la educación a distancia incluyendo los recursos necesarios para resolver los problemas que pudieran presentarse, así como de las experiencias de aprendizaje que los alumnos deben llevar a cabo en cada contenido.

Contextualización pedagógica de la propuesta: La educación a distancia se concibe como una estrategia alternativa para el alumno en el proceso de aprendizaje del nivel medio superior. Esta modalidad se va a desarrollar a través de distintos medios tecnológicos como el internet, la televisión, cd´s, videos, etc. El aprendizaje dentro de esta modalidad se enfocará desde el constructivismo, ya que el mismo alumno va construyendo su conocimiento a través de la práctica, participación crítica y análisis de los problemas. El aprendizaje se hace independiente, ya que el alumno a través del uso del material didáctico y los medios tecnológicos, asume más responsabilidad en su proceso de crecimiento.

En esta modalidad el tutor o maestro será principalmente un facilitador que regule y determine todo el proceso pedagógico, ya que comparte responsabilidades en el aprendizaje con el alumno. Así mismo se propicia el aprendizaje colaborativo y cooperativo a través del uso de los medios tecnológicos y mediante estrategias de trabajo presencial.

Objetivo general del bachillerato: Ofrecer una alternativa a la demanda de alumnos que por motivos de dispersión geográfica, factores económicos, de edad o de género no han logrado su ingreso al bachillerato

en su modalidad presencial, logrando a través de la modalidad a distancia una educación de excelencia en el nivel medio superior que conduzcan a la formación de egresados altamente preparados, a quienes corresponde ser los líderes del progreso social, cultural, humanístico y económico, que enfrenten con éxito los retos presentes y futuros que el proceso de globalización demanda.

Objetivos específicos del bachillerato.

- Ofrecer una alternativa a distancia en el estudio del bachillerato a las personas que por sus ocupaciones laborales no cuentan con el espacio suficiente de tiempo para una educación solamente presencial.
- Cubrir la demanda de estudios del bachillerato general en jóvenes que por su lugar de residencia y nivel socioeconómico no tienen acceso inmediato a este nivel de estudios.
- Impartir el bachillerato a distancia mediante el uso efectivo de medios didácticos visuales y auditivos, como lo son el internet, videos, televisión, etc.
- Beneficiar a una mayor población de estudiantes en los diversos sectores geográficos que se consideren como obstáculo en el proceso formativo.
- Atender a los alumnos interesados en este nivel de estudios y que tengan alguna discapacidad invalidante de tipo motriz.

La modalidad a distancia se constituye como un enfoque y una alternativa acorde a las necesidades educativas actuales; dicha modalidad

implica el diseño de ambientes de aprendizaje innovadores mediante el uso de una metodología didáctica centrada en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, apoyado por los medios de comunicación y por la tecnología educativa. La educación a distancia permite que los procesos de enseñanza aprendizaje ocurran de una manera flexible, sin la necesidad de una interacción presencial frecuente entre el profesor y estudiantes.

Fundamentación y propósito general del bachillerato: La educación a distancia puede ser considerada en la actualidad como una alternativa metodológicamente fundamental para atender los retos de la calidad, equidad, cobertura y pertinencia. Por tal motivo la UANL considera la Modalidad a Distancia como una alternativa educativa que tiene como prioridad la práctica de la equidad, dando una respuesta de calidad a las necesidades del estudiante, particularmente aquellas que surgen por compromiso extra académicos y que le impiden incorporarse al modelo presencial.

Aunado a lo anterior, dada la creciente tendencia hacia la globalización que incide directamente en el ámbito educativo, existe cada vez una mayor demanda de estudiantes a nivel local, estatal, nacional e internacional interesados en una formación de calidad. En este sentido la incorporación de la educación a distancia surge como una alternativa que responde a la necesidad de “ampliar y diversificar la oferta de educación a distancia mediante el incremento del número de programas académicos, la ampliación significativa de su cobertura y la mejora permanente de su calidad...” (ANUIES, 2001).

Así pues, enmarcado en el Modelo Educativo de la UANL (2008), la Modalidad Educativa a Distancia en todos sus niveles tiene como propósito, ofrecer una alternativa educativa de calidad para atender a los estudiantes que por motivos de tiempo y dispersión geográfica no puede ingresar a una modalidad presencial.

Principios pedagógicos: Los principios pedagógicos que sustentan la propuesta metodológica de la modalidad a distancia de la UANL, para los distintos niveles educativos son:

- La modalidad educativa a distancia como un proceso de aprendizaje sinérgico, cooperativo e interactivo con el uso de medios tecnológicos y la guía del facilitador.
- La propuesta facilita el trabajo independiente del estudiante en interacción con sus compañeros y facilitadores.
- El proceso de enseñanza y aprendizaje se ajusta a su ritmo de aprendizaje, su tiempo y espacio.
- El estudiante como constructor de su propio conocimiento y aprendizaje.
- La inclusión de una diversidad de estrategias didácticas (individuales y colaborativas) considerando los diferentes estilos de aprendizaje.
- El profesor es el facilitador y guía en los procesos de construcción del conocimiento y aprendizaje.

- El uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) como un medio para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- La modalidad a distancia incorpora momentos de presencialidad para la interacción facilitador-estudiante y estudiante-estudiante.

Las metodologías de enseñanza y aprendizaje: El proceso de enseñanza y aprendizaje de la modalidad educativa a distancia se basa en metodologías centradas en el aprendizaje, con el apoyo de materiales y medios tecnológicos, en donde se busca que el estudiante tenga un papel activo. Por ello, se considera que, al asumir la responsabilidad y el control sobre este proceso, los estudiantes serán capaces de:

- Utilizar su experiencia como detonador del aprendizaje.
- Desarrollar tareas vinculadas directamente con su realidad.
- Aprender contextualmente.
- Apoyar a sus compañeros en su proceso de aprendizaje.
- Tolerar la diversidad de opiniones.

Reconocer el valor del otro, por sus experiencias, conocimiento y lo que aporta al proceso de aprendizaje.

La información de este apartado fue obtenida del documento de la “Modalidad a Distancia UANL”.

Modalidad No Escolarizada: esta modalidad tiene la ventaja de no asistir a clases en lugares y horarios definidos, además promueven el

estudio independiente por parte del estudiante, quien adquiere una mayor responsabilidad en su desempeño académico en su proceso de formación profesional. Está destinada a estudiantes que no asisten a la modalidad escolarizada, esta falta de presencia es sustituida por la institución mediante elementos que permiten lograr su formación a distancia. Se caracteriza por la inexistencia de una institución como se concibe en el enfoque institucional, y donde el sistema de influencias se comparte entre diversos agentes educativos, incluyendo a la familia, así como a la comunidad, y en el que el papel del educador disminuye su protagonismo y se convierte en un promotor y facilitador.

En el documento de la UANL se mencionan las características de la modalidad no escolarizada y dice que, a partir de la publicación del Modelo Académico Nivel Medio Superior de la UANL, primera actualización, aprobado el 21 de febrero de 2018, se establece ofrecer el bachillerato general en la modalidad no escolarizada. La modalidad **No Escolarizada** se basa en una metodología de enseñanza y aprendizaje completamente en línea (100% a distancia), es decir el estudiante **no tiene presencialidad** en la dependencia adscrita, realiza actividades de manera independiente y en colaboración con sus compañeros, con la guía del profesor como facilitador, a través de plataformas tecnológicas que permiten la comunicación vía internet, complementándose con el apoyo de medios y materiales didácticos digitales. El seguimiento y apoyo adolescente se da vía virtual, tiene acceso a las actividades académicas, materiales didácticos y procesos de evaluación, a través de la tecnología, principalmente mediante la plataforma educativa institucional, además de redes computacionales, internet, videoconferencia, entre otros. En esta modalidad se encuentra la opción “A Distancia”.

Generalidades del bachillerato: Se cursarán las materias del Bachillerato general de 2 años, cuatro semestres. No hay trabajo presencial (clases en salón con el maestro). Trabajo no presencial, tareas y actividades fuera de la escuela mediante alguna plataforma tecnológica supervisadas por el maestro de la materia.

Conclusiones y/o perspectivas

Para concluir quisiera comentar que, aunque este trabajo sigue siendo una investigación en proceso, se realizará un análisis mediante los kardex y una encuesta para poder determinar las causas por las cuales se da la deserción en la Preparatoria #22.

Pero si quisiera agregar algunas conclusiones parciales sobre lo que es la deserción escolar, ya que se considera que la deserción escolar es un hecho sociológico, pues está ligada a factores económicos social, la presión de la sociedad sobre el rendimiento del alumno/a. Además, se considera a la deserción escolar como un hecho pedagógico, por lo tanto, se fija en la organización escolar, evaluación, interacción didáctica, etc.

Se dice que en la educación media superior se presentan más casos de alumnos que por algún problema social dejan de asistir a la escuela, existen estudios que afirman que a nivel nacional solo 6 de cada 10 alumnos que ingresan al nivel medio superior logran terminar sus estudios satisfactoriamente, y es en ese nivel donde se registra el mayor número de desertores y es donde se encuentra el mayor índice de rezago educativo en nuestro país.

En conclusión, la deserción escolar es un problema educativo que afecta al desarrollo de la sociedad y del país. La pobreza, la exclusión y la

escasa capacidad de las escuelas para retener a los alumnos serían las principales causas de la deserción escolar en todos los niveles educativos. Además, considero que se puede contrarrestar esta problemática si se toman en cuenta los factores y estrategias más adecuados.

Referencias

Castillo C. (2018). *Estrategias de aprendizaje en el nivel medio superior y de innovación en el superior.*

Corzo, C. (s/f). *Deserción escolar*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH)

Dirección de Educación a Distancia (2011). *Modalidad a Distancia UANL*.

Dirección de Educación a Distancia. (2015). *Lineamientos de Educación a Distancia.* Aula.Edu. UANL

Garza, S (2000). *Determinación de los factores que propician la deserción escolar.*

Martínez J Y Ortega A. (2012). *La problemática actual de la deserción escolar. Un análisis desde lo local.* Universidad Autónoma de Chihuahua, Facultad de Economía Internacional.

Ministerio de Educación (2020). *Deserción escolar: Factores de Riesgo y Prácticas de Prevención en Tiempos de Pandemia.* Gobierno de Chile.

Pachay, M; Rodríguez, M (2021). La deserción escolar: Una perspectiva compleja en tiempos de pandemia. *Revista Polo del Conocimiento.*

Tinto, Vincent (1989). “Definir la deserción: una cuestión de perspectiva”. *Revista de la Educación Superior*. ANUIES. México, D.F.

UANL (2002). *Modalidad de Educación a Distancia en el Nivel Medio Superior.*

UANL (2018). *Modelo Académico Nivel Medio Superior, primera actualización.*

15

UN ACERCAMIENTO AL APRENDIZAJE BASADO EN JUEGOS DIGITALES Y LOS SERIOUS GAMES

Samantha Carolina Márquez Moreira

Universidad Autónoma de Nuevo León

Resumen

Este trabajo tiene por objetivo hacer un acercamiento al concepto de aprendizaje basado en juegos digitales (ABJD), describiendo cómo resulta ser una metodología innovadora que pudiera formar parte de proyectos que consideren la virtualidad. Implica utilizar los juegos con objetivos educativos, destacando su potencial como recursos que apoyen los procesos de enseñanza de manera significativa. Debido a las circunstancias presentadas por la pandemia y la necesidad de generar propuestas innovadoras y compatibles con la educación a distancia, se pretende presentar el uso de los juegos digitales como una alternativa para

ofrecer experiencias de aprendizaje diferentes e interesantes para el estudiante. El desarrollo de este artículo requirió de la revisión de diversas fuentes, resaltándose algunos estudios relevantes y sus resultados, para finalizar en la discusión sobre el impacto que el uso de esta metodología puede llegar a tener en el desarrollo de prácticas más pertinentes. Se pretende reflexionar acerca de las necesidades actuales de nuestro contexto, así como las características de un estudiante que requiere de estrategias más dinámicas e interactivas.

Palabras clave: pandemia, aprendizaje basado en juegos digitales, serious games, virtualidad.

Abstract

This paper aims to approach the concept of Digital Game Based Learnig (DGBL), describing how it turns out to be an innovative methodology that could be part of projects that consider virtuality.It involves using games with educational objectives, highlighting their potential as resources that support teaching processes in a meaningful way. Due to the circumstances presented by the pandemic and the need to generate innovative proposals compatible with distance education, it is intended to present the use of digital games as an alternative to offer different and interesting learning experiences for the student. The development of this article required the review of various sources, highlighting some relevant studies and their results, to end with a discussion on the impact that the use of this methodology can have on the development of more relevant practices. It is intended to reflect on the current needs of our context, as well as the characteristics of a student who requires more dynamic and interactive strategies.

Keywords: pandemic, digital game-based learning, serious games, virtuality.

Introducción

Es indudable que el ser humano transforma su manera de percibir el mundo e conducirse en él de manera progresiva a través del tiempo; ha sido durante los últimos años, entre la creciente necesidad de trascender fronteras y de generar espacios de comunicación, que es posible notar como el estar activamente interconectados es un fenómeno cada vez más común.

Sin embargo, algo que ha quedado más que evidenciado a causa de la pandemia COVID-19 (SARS-CoV-2) y a las medidas de tomadas por la contingencia que originó, es que hay ocasiones en que los cambios se presentarán de una forma más súbita de lo que se espera, originando situaciones complejas para las cuales difícilmente se previeron respuestas acertadas.

Actualmente vivimos en un momento sin precedentes en el que prácticamente todos los países se han visto afectados, pues se han presentado arduos desafíos para el sector salud, así como también han sido notorias las graves consecuencias en la esfera económica. Es posible decir que prácticamente no existía alguna clase de preparación que menguara los efectos de estas circunstancias en ningún ámbito en realidad, y el sistema educativo de nuestro país tampoco resultó ser excepción.

Aunque diversos fenómenos, de orden natural o social, habían anteriormente implicado cierres e interrupciones en los sistemas

educativos nacionales y locales, en ningún otro momento de la historia se habían visto suspendidas las actividades de prácticamente todos los estudiantes, de todos los niveles educativos, en todo el mundo (Casanova, 2020). Esta situación implicó una serie de reacciones diversas por parte de los agentes involucrados en el acto educativo, quienes desde entonces han tenido que buscar adaptarse a los inesperados cambios que se han causado en la manera que deben efectuarse las clases.

Más que haber sido invitados a la transformación, docentes y alumnos se han visto en la obligación de realizar alteraciones abruptas en sus dinámicas de trabajo, las cuales se habían mantenido muy estables anteriormente a comparación de lo sucedido en el último año. Aquellos involucrados en la operatividad de los procesos de enseñanza y aprendizaje pasaron por momentos de tensión; y con el genuino deseo de que las cosas funcionen, como señala Gallegos (2020), se ha pasado por un “aprendizaje de shock” para responder a las intenciones institucionales, pero se ha descuidado esencialmente la formación del estudiantado.

A pesar de que el tema de la innovación educativa y la transformación de las prácticas no es una novedad, tampoco había existido la misma necesidad de desarrollar estos temas con la misma expectativa de hoy en día, urgiendo en la necesidad de satisfacer las demandas del tipo de circunstancias que viven los agentes involucrados en los procesos formativos. La educación debería ayudar al individuo en su camino por la vida, capacitándolo para enfrentarse a los problemas que se pueda encontrar a lo largo de su existencia, así como también relacionarse de manera efectiva con otros. No solo es una cuestión de adquirir nuevos conocimientos, se trata de percibir y actuar sobre la realidad que lo rodea.

Es por lo anterior mencionado que se hace visible lo esencial de generar estrategias para la educación a distancia en el desarrollo de proyectos que sean compatibles con el ámbito de la virtualidad. Después de todo, es claro que incluso cuando cesen las restricciones de distanciamiento social y tanto estudiantes como docentes puedan regresar a las aulas, la manera en que se concibe la educación será diferente. El acto formativo nunca volverá a ser el mismo, y sería un error pretender que sí. Resulta más adecuado afrontar nuestra realidad cambiante y compleja con una actitud receptiva y abierta a las posibilidades, para así lograr verdaderamente progresar.

Existen diferentes maneras de estudiar y llevar a cabo la enseñanza, las cuales pueden influir en los modos en que los profesores piensan sobre lo que hacen, y el cómo conducen los procesos educativos. El conocimiento nunca deja de renovarse pues el ser humano, en su naturaleza curiosa, tiene la necesidad de refrescar y generar nuevos saberes; ya que siempre tendrá el deseo de explicar su realidad y operar activamente en ella. Es a partir del conocimiento y la comprensión del contexto que se logra mejorar la práctica docente, por lo que se debe profundizar en la capacidad de enseñar de una manera eficiente y correctamente fundamentada.

En la actualidad, las prácticas educativas que priorizan la transmisión y memorización de información como únicos recursos cognitivos se han vuelto obsoletos. Lo ideal es trabajar en la generación de modelos educativos centrados en la innovación que fomenten aptitudes indispensables en la actualidad como la autonomía, la creatividad y el pensamiento crítico. Es en esta situación que la inclusión de las

Tecnologías de la Información y Comunicación en la vida áulica ofrece un panorama que, si bien no es nuevo, no ha sido completamente explorado en sus posibilidades e implicaciones.

El uso de la tecnología y los aparatos electrónicos ha marcado claramente nuestra rutina, y es aún más visible en las nuevas generaciones que incursionan en sus procesos formativos, ya que se caracterizan por utilizar las TIC de manera recurrente para tener acceso a la información en cualquier momento y lugar, así como para interactuar a la distancia. La generación Z, comúnmente llamados también “nativos digitales” y nacidos entre mediados de los 90’s hasta 2009, son ahora los alumnos que demandan un cambio en las metodologías y exigen la inclusión de recursos digitales, especialmente en el nivel superior y medio superior.

Sin embargo, suele haber un desbalance, pues no siempre el avance tecnológico se ha desarrollado teniendo en cuenta la importancia de contar con un adecuado sustento a nivel pedagógico. Existe una gran cantidad de recursos, plataformas y herramientas que, si bien son novedosas e interesantes, no tienen una finalidad educativa concreta o no se ha instruido correctamente acerca de su uso, y resulta ser una situación que resulta primordial mejorar.

Se ha hablado de tendencias como el aula invertida o la gamificación, las cuales muestran generalmente aceptación por parte del alumnado al tratarse de estrategias innovadoras y que se adaptan a sus intereses y necesidades en la vida real. En este artículo se describe una metodología relacionada, la cual pretende generar transformaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje: el aprendizaje basado en juegos,

pero en su variante que toma en consideración los recursos tecnológicos. Esto tiene que ver con el alcance que ha tenido el desarrollo y uso de los juegos digitales durante los últimos años, cuyo uso predomina en la mayor parte de los niños y jóvenes, incluso adultos. Ya sea a través de consolas, computadoras personales o dispositivos móviles, el aprendizaje que puede ser generado a partir de los videojuegos es un tema que requiere ser explorado.

Por otra parte, la reflexión sobre su potencial impacto en el ámbito educativo no es algo nuevo en realidad. La intención de conducir procesos que tomen en cuenta el ABJD implica hacer uso de lo que se llama "Serious games" o juego serio, el cual es un tipo específico de videojuego diseñado con objetivos educativos y se describe como un recurso digital de innovación pedagógica.

Existen investigaciones que señalan experiencias donde los juegos serios pueden ser un medio potencialmente provechoso para la adquisición de aprendizajes y acrecentar el interés y el desempeño del alumno (Sánchez, 2013; Urquidi & Calabor, 2014; Calabor, Mora, & Moya, 2018). De esta manera, apoyando la idea de que los videojuegos tienen la posibilidad de dejar de ser únicamente una forma de ocio para convertirse en un recurso valioso en las aulas, habría que discutir sobre cómo su uso puede ofrecer amplios beneficios educativos que van más allá de solo lo recreativo: fomentar las competencias, aumentar el rendimiento, reforzar conocimientos, incentivar el trabajo en equipo, entre otros.

El aprendizaje y la adquisición de competencias

El aprendizaje es un proceso a través del cual las personas se apropian de la realidad, la integran a sí mismos y los hace capaces de construir una explicación de su entorno. Solo cuando el hombre puede hacer interpretaciones sobre el mundo que le rodea, tiene la posibilidad de integrarse a la realidad y a la vez transformarla. Asimismo, es necesario destacar que el aprendizaje no debería ser considerado como un acto inmediato; sino que se encuentra mediado por una serie de instancias, procedimientos, medios, instrumentos, formas o modelos (Negrete, 2012).

Una de las principales características del aprendizaje es que conlleva a realización de un cambio interno dentro de la persona que está en formación, por lo cual es posible afirmar que se ha aprendido algo cuando se tiene la capacidad de pensar y actuar de manera distinta a como se hacía en el pasado. Después de todo, y de acuerdo a perspectivas constructivistas, el hombre es un ser abierto y capacitado para construir su propia realidad. Por tal razón, deben evitarse a toda costa las afirmaciones de verdades absolutas, pues el conocimiento no puede ser universalmente válido, ya que éste, a la par del ser humano, está en continuo cambio y desarrollo.

Por otro lado, el término de competencia refiere a “un conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y valores en un contexto sociohistórico específico, que permite a la persona humana resolver los “problemas” satisfactoriamente” (Pimienta, 2008, pág. 25). Persiste una demanda social hacia la formación de personas competentes; a lo cual tienen el deber de responder las instituciones educativas formando alumnos que sean capaces adaptarse a los nuevos y desafiantes entornos.

Se deben promover procesos educativos que favorezcan el aprender a desenvolverse acertadamente en situaciones específicas, así como el desarrollar un pensamiento crítico que les ayude en la toma de decisiones para la resolución de problemas.

Las competencias se definen, según Negrete (2012), en tanto si se refieren a conocimientos declarativos (que se refieren a hechos y conceptos); los procedimentales (que abarcan las habilidades y las destrezas); y los actitudinales (que se refieren a las manifestaciones de los valores por medio de actuaciones en un contexto determinado). La adquisición de estas competencias debe centrarse principalmente en el estudiante y en las experiencias previas que pueda tener, pues es quien debe tomar la iniciativa en su propia formación y percibirse como responsable de la misma.

Por otro lado, el docente ha de usar diferentes tipos de recursos que puedan ayudar a que el estudiante se sienta en un contexto real, desafiar la indagación entre los estudiantes al formular preguntas cuyas respuestas deberían tener una lógica y ser producto de la reflexión; estimular la participación entre los mismos compañeros, etc. Entre los recursos que logran cumplir con este propósito, está el juego serio.

El uso del juego para aprender

El juego ha sido utilizado como recurso educativo por el hombre desde la antigüedad. Está presente en las corrientes de pensamiento de muchos filósofos, pedagogos y psicólogos, destacando por ejemplo a Piaget o a Vygotsky. Al implementar un juego con fines educativos se busca

principalmente motivar al alumno en su aprendizaje, así como desarrollar determinados comportamientos o actitudes.

Cuando se aplican juegos o componentes de los mismos en el aula se conoce como gamification o gamificación, término que se refiere al uso de la mecánica de jugabilidad en contextos ajenos a los juegos. Sin embargo, no es lo mismo que aprendizaje basado en juegos, pues este último no trata de solo añadir algunos elementos de los juegos a la acción didáctica, sino que incorporar el juego como tal.

Los juegos vienen a ser el medio mediante el cual el sujeto aprende a desarrollarse en sociedad, y representan herramientas que son agentes transmisores de contenidos, reforzadores de valores, actitudes y normas de control social (Rivera & Torres, 2018).

Claramente el juego es parte de la naturaleza humana; sin embargo, los juegos físicos implican espacios materiales los cuales no siempre están a disposición del usuario.

Aprendizaje basado en juegos digitales: el juego serio

Como tal, el aprendizaje basado en el juego promueve la actividad a través de la exploración, la experimentación, la competencia y colaboración en grupo, ayudando además a estimular el aprendizaje autónomo y la motivación por seguir aprendiendo o profundizar en ciertos contenidos. Como Garza (2014) señala, en el caso de los juegos electrónicos, está la ventaja de una mayor practicidad, ya pueden jugarse en diversos espacios y momentos, ayudando a complementar la necesidad de recreación que tiene el hombre

Los videojuegos tienen un alto impacto en la sociedad, no sólo por su capacidad de innovación tecnológica, sino porque es uno de los productos de consumo que más demanda tiene en la actualidad (Sánchez, 2013). Esencialmente, los juegos electrónicos suponen una interacción simulada que se visualiza a través de una pantalla, la cual ha ido evolucionando gracias al avance de las tecnologías y alcanzando cada vez mayor complejidad (Rivera & Torres, 2018). Actualmente pueden ser ejecutados en diversos dispositivos: computadoras, consolas o aparatos portátiles (teléfono móvil o tablet), etc.

El aprendizaje a través de juegos digitales tiene tres enfoques distintos para abordar el uso de los videojuegos en la enseñanza formal, los cuales intentan conciliar la pedagogía con las características de los videojuegos (Radetich, 2014):

1) Los estudiantes cumplen el rol de diseñadores de juegos y logran aprender el contenido al construir el juego.

2) Pretende integrar los videojuegos comerciales como un recurso más a la enseñanza en las aulas.

3) Implica utilizar videojuegos diseñados específicamente para la enseñanza, llamados serious games o “juegos serios”, donde se integra el aprender y el jugar.

Entonces, el término de serious games hace referencia a los juegos utilizados en la formación, ya sean en forma de simulaciones, mundos virtuales o realidad aumentada (Calabor, Mora, & Moya, 2018). La utilización de los videojuegos en la educación implica una metodología que potencia el proceso de enseñanza-aprendizaje en busca de nuevas

prácticas educativas para responder a las exigencias de la sociedad actual. Es un asunto que ha sido más explorado en niveles básicos, por lo cual sería beneficioso lograr una reflexión de su impacto en el nivel superior o medio superior y generar nuevos diseños en los programas de formación que promuevan aprendizajes significativos y constituyan herramientas potenciadoras del cambio social (Avello, Baute, López, & Vidal, 2018).

Rivera y Torres (2018) señalan así algunas de las ventajas que tiene el aprendizaje basado en juegos digitales, al rescatarse sus cualidades didácticas:

- Manejar el constructivismo y conectivismo, gracias a que las herramientas de comunicación que incorporan muchos videojuegos pueden comunicarse entre usuarios, compartir información y aprender entre ellos, ya sea sobre el juego o sobre cualquier otro tema.

- Desarrollar la iniciativa e impulsar el autoaprendizaje. Al incorporar problemas complejos y tener la necesidad de resolverlos, el jugador busca las soluciones en los medios alcanzables a su propio ritmo, generando una motivación que lo mueve a ser responsable de su propio aprendizaje.

- Reforzar la responsabilidad en la organización y manejo de tareas en tiempo y forma. Usualmente el jugador tiene que realizar actividades en las que el tiempo es un factor vital y no manipulable; se tiene que respetar, y si no se realizan las actividades dentro del rango de tiempo establecido, hay consecuencias.

- Generar experiencias significativas en el jugador. Aunque comúnmente los videojuegos traen a la mesa una representación de la realidad con variantes de ficción, a fin de cuentas, siempre parten de la realidad. Es entonces que el aprendizaje significativo se asienta cuando se relaciona lo que se experimenta, aun siendo simulado, con lo que se enseña.

- Incorporar el trabajo colaborativo. Tanto en los videojuegos como en la escuela es posible desempeñarse en equipos para lograr objetivos en común. Igualmente se trabaja el liderazgo, ya que el jugador frecuentemente tiene el papel del jefe o líder que maneja o conduce a un conjunto de personajes u otros jugadores que siguen sus órdenes para completar ciertas metas.

- Ofrecer la oportunidad de aprender al intentar las veces deseadas sin temor a equivocarse, ya que el fracaso no representa grandes pérdidas, a diferencia de la realidad. Los jugadores experimentan un verdadero sentido de desenvolvimiento y control, tienen un sentido de propiedad sobre lo que están haciendo.

Emplear los juegos serios implica hacer consciente al jugador-estudiante de los aprendizajes que está adquiriendo a través de mismo, permitiendo el dominio de conocimientos y habilidades. Los alumnos pueden repetir y reformular sus las acciones hasta llegar a dominarlas, adquiriendo sensación de control sobre las mismas; además, cuando hay plena claridad en los objetivos y tareas que se solicitan al alumno, hay mayor motivación para seguir intentando hasta conseguir la meta. Por otra parte, también se puede favorecer la sana interacción con el resto, al

promover una dinámica de cooperación y respeto por el otro durante el juego.

Entre los tipos de juego serio que existen está el de simulación. Éste involucra el aprendizaje inmersivo, el cual es una característica fundamental ya se desarrolla a través de una narrativa, combinando vivencias, la toma de decisiones y el análisis de las consecuencias prometedora (Gros, 2009). Los juegos de simulación proporcionan un entorno virtual complejo y rico que hace posible la consecución de tareas en las cuales los estudiantes aprendan y ponen a prueba sus competencias en la resolución de múltiples problemas; proporciona un tipo de aprendizaje que permite al alumno comprender los contenidos, desarrollar autonomía, explorar e investigar los temas de su propio interés, entre otras habilidades (Urquidi & Calabor, 2014).

Metodología

Se hizo la revisión de artículos que describen la aplicación del enfoque del aprendizaje basado en juegos digitales, resaltándose algunos estudios relevantes que utilizan el juego serio y sus resultados. Primeramente, en el trabajo de Sánchez (2013) se narra cómo un grupo de profesores de diferentes niveles educativos incorporaron los videojuegos como recurso didáctico en el aula, con el objetivo de identificar cómo se desarrollaba de manera progresiva el aprendizaje por descubrimiento, experiencial y autorregulado en sus alumnos.

El grupo de 40 profesores estudiaban la maestría de Comunicación y Tecnología Educativa, ofrecido por el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa. Como tal, el estudio se llevó a cabo en 35

escuelas; 34 en México y una en Ecuador. Se realizó a partir de una metodología de investigación-acción con una duración de seis meses. Las actividades principales fueron: sesiones de sensibilización e introducción al uso de videojuegos, luego un periodo de incorporación de los videojuegos a su planeación didáctica como un recurso complementario, así como también se destinó un tiempo para generar una reflexión final respecto a la experiencia. Se diseñaron tres cuestionarios realizados con las herramientas que ofrece la plataforma Moodle, el primero fue para conocer el nivel de familiaridad de los profesores con los videojuegos y su uso como recurso didáctico, el segundo cuestionario fue referente a los estudiantes de todos los niveles educativos, y el tercero fue una pregunta abierta que se refería a su experiencia semanal de los docentes.

En el primer cuestionario se destacó que la mayor parte de los docentes consideraba el juego como una distracción, que ninguno había hecho uso nunca de los mismos en clase y que era complicada su incorporación en la planificación cuando no había incentivo por parte de la administración para ello. En el segundo cuestionario, entre los resultados referentes al desempeño de los alumnos se determinaron una serie de beneficios en una comparación entre la primera y última sesión: incrementaban cada vez su interés por la utilización de los videojuegos, superaban la frustración a perder y mostraban aprender de los errores cometidos, resolvían cada vez más problemas de manera intuitiva, y también se menciona ligeramente una mayor coordinación y control durante el juego.

La pregunta abierta final reflejó un cambio radical en las percepciones de los docentes respecto al videojuego. Se rescata que hubo

gran sorpresa pues los estudiantes reafirmaron sus conocimientos, aplicaron la resolución de problemas y se mostraron curiosos por experimentar e investigar mediante los juegos. Los docente expresaban satisfacción por el desempeño mostrado por los alumnos, ya que se aumentaban los niveles de participación en el curso.

Un segundo caso es el trabajo de Urquidi & Calabor (2014), quienes describen un estudio sobre la percepción del uso de un juego serio en estudiantes de nivel superior, logrando establecer también los factores y fundamentos que intervienen y determinan su eficacia como herramienta pedagógica. Así mismo, tomaron en cuenta los rasgos personales de los alumnos y la metodología didáctica utilizada en el juego de simulación.

La intención del proceso formativo era acercar al alumno a la toma de decisiones en el ámbito empresarial en escenarios definidos como auténticos y relevantes. Se incluyeron situaciones de presión para aprovechar su manejo de emociones y capacidad de actuación, así como opciones restringidas acordes a situaciones reales. Se pretendía que los alumnos fueran capaces de analizar las consecuencias y los resultados obtenidos a partir de sus elecciones.

Las autoras destacaron una serie de características que consideraron determinantes para conseguir que los juegos serios sean una herramienta de aprendizaje eficaz, y las cuales posteriormente reafirmaron al realizar la evaluación de las perspectivas de los estudiantes a partir de cuestionarios. Entre los rasgos más destacables de un juego serio pertinente están: el nivel de realismo del juego (pues, incluso cuando las simulaciones no pueden ser un reflejo estricto de la vida real, sí deben ser una abstracción razonable y mantener concordancia entre las decisiones

que toman los estudiantes y los resultados que se obtienen a partir de éstas) y la facilidad de uso (al contar con una interfaz que sea clara, así como un conjunto de menús, ventanas y botones que sean fáciles de leer y entender, se asegura la claridad en cuanto al manejo del juego y se motiva al alumno en enfocarse en el contenido).

Se explica en las conclusiones que, al analizar los discursos de los estudiantes, fue notoria la satisfacción con el curso y los contenidos desarrollados, pues señalaron que "los alumnos los aceptan y los consideran [los juegos de simulación] como una herramienta altamente motivadora ya que les permite un aprendizaje constructivo y creativo, basado en la resolución de problemas y en la toma de decisiones" (Urquidi & Calabor, 2014, pág. 10).

En el tercer caso es un estudio de Calabor, Mora & Moya (2018). En este trabajo, los objetivos fueron describir una experiencia docente de implantación de un juego serio, también en el ámbito universitario. Fue una materia de contabilidad, y se trató de evaluar la adquisición de competencias tanto genéricas como específicas previamente definidas como objetivo de dicha materia, mediante el análisis de la percepción de los estudiantes.

Entre los resultados obtenidos, se destaca que la experiencia demostró que el juego serio fomenta el trabajo en equipo, el liderazgo y la creatividad del alumno, así como también competencias interpersonales y sistémicas. Se pone énfasis en la valoración positiva de los mismos estudiantes, quienes en el instrumento realizado para recoger sus perspectivas, concordaron en haber practicado en mayor o menor medida los conocimientos y habilidades de su curso.

En esta investigación, las autoras señalan como conclusión que los alumnos expresan que, a través del uso del juego serio, los alumnos entienden mejor la información, aprehenden mejor los contenidos y tienen mayor confianza respecto a cómo éstos pueden utilizarse en situaciones reales o cuasi reales.

Discusión

Uno de los rasgos más cuestionados sobre implementar la metodología del ABJD, así como el uso del juego serio, podría ser de tipo cualitativa, al hablar sobre los requerimientos en cuanto a equipamiento. Tan sólo en 2018 el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, (CONEVAL) afirmaba que en México existían 52.4 millones de personas que se encontraban en situación de pobreza y otros 8.6 millones en pobreza extrema; implicando que prácticamente la mitad de la población estaba y muy probable sigue en un estado de vulnerabilidad que ha condicionado las nuevas formas de llevar la educación a las familias mexicanas (Casanova 2020). Es común que los docentes expresen su impotencia por no contar con la infraestructura suficiente en sus escuelas, pues se trata de una situación que evidentemente apenas sobrellevan muchas instituciones (Sánchez, 2013).

Por otro lado, tampoco resulta sencillo seleccionar los videojuegos para su incorporación en el programa de un curso, pues deben ser seleccionados de acuerdo a la materia y al tema, para de esta forma incluirlos de manera efectiva en una planeación. Hay que aclarar que son un recurso que complementa el proceso educativo, no el principal protagonista del mismo. Claramente no siempre es requerida o provechosa la implementación del aprendizaje basado en juegos digitales, y depende

mucho de la capacidad para adaptar las estrategias a las necesidades y recursos con los que se disponen.

Integrado de manera adecuada, el aprendizaje a través del uso de los juegos digitales resulta generalmente muy motivador para los estudiantes por su singularidad, tratándose así de un método que genera experiencias significativas. Es por ello que el videojuego se describe con el potencial de ser un recurso didáctico que "fomenta la actividad a través de la exploración, experimentación, competencia y colaboración en grupo, y ayuda además a estimular el autoaprendizaje, el interés por seguir aprendiendo o profundizando en ciertos temas" (Sánchez, 2013, pág. 2).

De manera general, es posible afirmar que los videojuegos no son una tecnología desconocida o poco familiar para los estudiantes, sino que representan un medio que forma parte de su vida cotidiana (Sánchez, 2013; Urquidi & Calabor, 2014). La inclusión de los mismos dentro del aula permitió abordar diferentes materias y desarrollar una serie de diversas habilidades y destrezas. Sin embargo, la autora señala que entre lo más trascendental de la investigación e intervenciones realizadas, y que no formaba parte del objetivo central, fue ver cómo quienes modificaron principalmente su actitud hacia los videojuegos fueron los profesores, que realmente no se habían propuesto a aprovecharlos como recursos didácticos y se asombraron de la respuesta de sus estudiantes.

Entre los principales retos que enfrentan los docentes están el seleccionar los videojuegos de acuerdo al tema e incluirlos en su planeación. Es una necesidad creciente el que los docentes comiencen a abrir su perspectiva sobre el uso de los videojuegos, no solo considerándolos un medio para el ocio, sino como un recurso con

potencial pedagógico. Por esta misma razón, se ha de señalar la necesidad de impulsar la alfabetización digital entre todos los actores de la educación.

Para lograr implementar los videojuegos en la metodología de enseñanza-aprendizaje es necesario tener claros los intereses de los estudiantes, así como también contar con las bases teóricas sólidas y las pautas de acción necesarias para alcanzar prácticas que empleen de manera efectiva las tecnologías, y de esta manera lograr incorporar estrategias novedosas a los contenidos tradicionales del currículo.

Los juegos serios pueden ofrecer amplios beneficios si se aplican de manera reflexiva y estratégica, tomando en cuenta las motivaciones y el contexto del alumnado. De esta manera, se favorece la creación de ambientes de aprendizaje que pueden apoyar el desarrollo de diversas competencias que son indispensables hoy en día, como la resolución de problemas, el pensamiento crítico, la inteligencia emocional, entre otras.

Conclusiones

Es claro que el mundo actual ofrece escenarios complejos donde los avances en información y comunicaciones se han elevado de forma exponencial. La sociedad global, ahora interconectada más que nunca, requiere de adoptar nuevas formas de interacción en las que las fronteras físicas se desvanezcan para dar paso a la virtualidad.

Es acorde a dicho planteamiento que se ha generado una creciente necesidad de apostar por el empleo de nuevas tecnologías dentro del aula que coadyuven a tal fin, y hacerlo además de manera organizada y consiente. No implica necesariamente deshacerse por completo de las

metodologías que ya se utilizaban en las aulas, sino más bien considerar maneras de incorporar en la práctica diversos recursos que incrementen la posibilidad de ofrecer una educación que cumpla con las necesidades del estudiante y las exigencias de su contexto.

Resulta importante reflexionar sobre cómo los procesos educativos pueden ser mejorados y adaptados a las nuevas necesidades. Los profesionales de la educación deben tener un gran compromiso y sentido de la responsabilidad, pues deben ser capaces de ver qué es lo que sucede en el mundo y en su contexto más cercano, entrando en contacto con los alumnos, circunstancias, intereses, etc.

Es también significativo sustentar las prácticas que se promueven en fundamentos didácticos que verdaderamente las justifiquen, estableciendo de manera clara qué es lo que se espera de los alumnos y cómo lograrán desarrollar sus competencias y generar nuevos aprendizajes. Hay que definir porqué una actividad o estrategia resulta más pertinente que otra en determinadas situaciones, y más aún en tiempos como el nuestro en que afrontamos los desafíos de una educación en la virtualidad.

Tomando en cuenta la necesidad de cambio en la manera en que se dirigen los procesos de enseñanza-aprendizaje, hay que considerar alternativas que puedan desarrollar en los estudiantes las competencias propias de una formación integral, aun contemplando la distancia. Si bien la organización de la dinámica de juego como tal se encuentra limitada por la necesidad de un espacio físico común y la presencia de las personas, el juego digital puede maniobrarse con o sin dicha condición. Se plantea que los serious games pueden ser una herramienta didáctica para mejorar el

proceso educativo al facilitar el aprendizaje, despertar el interés e incrementar los niveles de compromiso del alumno a través de la configuración de retos, misiones y una narrativa inmersiva donde se brinde la libertad de experimentar y fallar en un entorno agradable.

Es por esa razón que es pertinente promover la reflexión sobre el uso de los videojuegos (específicamente los juegos serios) como un recurso educativo digital con el potencial de actualizar las metodologías didácticas y aportar al diseño de proyectos educativos efectivos de diversa índole.

Referencias

Avello, R., Baute, L., López, I., & Vidal, M. (2018). Juegos digitales en la educación superior. *Educación Médica Superior*, 264-276.

Calabor, M., Mora, A., & Moya, S. (2018). Adquisición de competencias a través de juegos serios en el área contable: un análisis empírico. *Revista de Contabilidad*, 38-47.

Casanova, H. (2020). *Educación y pandemia: el futuro que vendrá*. Consejo Mexicano de Ciencias Sociales.

Gallegos, L. (2020). *Lo urgente y lo importante: entre trayectorias escolares y travesías vitales.* Académic@s 43 de Monterrey, https://academicxsmty43.blog/2020/05/04/lo-urgente-y-lo-importante-entre-trayectorias-escolares-y-travesias-vitales-por-luz-gallegos/.

Garza, D. (2014). Videojuegos: un medio recreativo. *Ciencia UANL,* 73-73.

Gros, B. (2009). Certezas e interrogantes acerca del uso de los videojuegos para el aprendizaje. *Comunicación*,, 251-264.

Negrete, J. (2012). *Estrategias para el aprendizaje*. México: Limusa.

Pimienta, J. (2008). *Evaluación de los aprendizajes. Un enfoque basado en competencias.* México: Pearson Educación.

Radetich, L. (2014). *Los videojuegos en la enseñanza de las ciencias sociales y la historia.* Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. Buenos Aires.

Rivera, E., & Torres, V. (2018). Videojuegos y habilidades del pensamiento. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo.*

Romero, F. (2009). *APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y CONSTRUCTIVISMO.* Temas para la educación.

Sánchez, M. (2013). Profesores frente a los videojuegos como recurso didáctico. *Revista Didáctica, Innovación y Multimedia*.

Urquidi, A., & Calabor, M. (2014). Aprendizaje a través de juegos de simulación: un estudio de los factores que determinan su eficacia pedagógica. EDUTEC. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*.

Vlachopoulos, D., & Makri, A. (2017). The effect of games and simulations on higher education: a systematic literature review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*.

16

TALLER PILOTO SOBRE MINDFULNESS PARA NIÑOS DE PRIMER Y SEGUNDO GRADO DE EDUCACIÓN BÁSICA NIVEL PRIMARIA

Daniela Alejandro Covarrubias
Benigno Benavides Martínez

Universidad Autónoma de Nuevo León

Resumen

El objetivo principal de esta investigación será indagar en aspectos emocionales que envuelven a los estudiantes de primer y segundo grado con la finalidad de presentar una propuesta a base de un taller piloto en donde se lleve a cabo la práctica de técnicas de mindfulness para contribuir al bienestar emocional en tiempos de contingencia. El estudio se apega a una investigación cualitativa tomando como metodología principal la investigación acción, en donde el docente será autorreflexivo en su

práctica y generará un impacto en el desarrollo integral de los alumnos generando prácticas innovadoras como técnicas de mindfulness para formar alumnos a base de un autoconocimiento y autorregulación emocional. Los resultados han sido limitados debido a los medios por los que se llevaron a cabo las intervenciones, pero son un primer acercamiento siendo este un taller piloto. Cuenta con áreas de oportunidad por tiempo y espacio, pero en respuesta positiva de alumnos y padres de familia que buscan implementar las técnicas de mindfulness en momentos de emergencia ante respuesta de impulsos agresivos o depresivos. Se finaliza discutiendo que el taller en su rediseño puede generar un impacto más significativo debido a la asistencia que se obtuvo y los comentarios positivos que se obtuvieron durante las sesiones desarrolladas, mismas que invitan al docente a recrear contextos educativos en donde temas socioemocionales tengan un lugar exclusivo y se busque seguir implementando situaciones que den frutos en el desarrollo emocional de los estudiantes.

Palabras clave: mindfulness, técnicas, autorregulación emocional, educación a distancia.

Abstract

The main objective of this research will be to investigate emotional aspects that involve first and second grade students in order to present a proposal based on a pilot workshop where the practice of mindfulness techniques is carried out to contribute to emotional well-being in times of contingency. The study adheres to a qualitative research taking action research as the main methodology, where the teacher will be self-reflective in his practice and will generate an impact on the integral development of students by

generating innovative practices such as mindfulness techniques to form students based on self-knowledge and emotional self-regulation. The results have been limited due to the means by which the interventions were carried out, but they are a first approach being this a pilot workshop. It has areas of opportunity due to time and space, but in positive response from students and parents seeking to implement mindfulness techniques in times of emergency in response to aggressive or depressive impulses. It is concluded by discussing that the workshop in its redesign can generate a more significant impact due to the attendance that was obtained and the positive comments that were obtained during the sessions developed, which invite the teacher to recreate educational contexts where socioemotional issues have an exclusive place and seek to continue implementing situations that bear fruit in the emotional development of students.

Keywords: mindfulness, techniques, emotional self-regulation, distance education.

Marco teórico

A continuación, se presentarán los conceptos necesarios para dar introducción al plan de acción que se describiría a continuación. El motivo de la propuesta que se plantea en la investigación se deriva a partir de la contingencia que se vive mundialmente debido al COVID-19, la cual ha dado un total giro al proceso de educación en todos los niveles, pero en este caso enfocado a nivel primaria.

Educación socioemocional

La educación socioemocional es considerada una innovación que satisface las necesidades sociales, que tiene como fin desarrollar competencias emocionales que contribuyen al bienestar emocional y social de las personas (Peralta, 2013). Los tiempos que se viven actualmente han tenido una gran demanda en tomar en cuenta aspectos humanos que son importantes para el desarrollo integral de los estudiantes y esta se concibe como un procesos permanente y continuo la cual capacita para la vida.

Delors (1996) en su informe titulado “La educación encierra un tesoro” define los cuatro pilares con enfoque humanista, de los cuales los sistemas educativos deben estar apegados para enfrentar los desafíos y objetivos que van surgiendo a lo largo del tiempo. La forma en que se organizan los cuatro pilares son: a) aprender a conocer, b) aprender a hacer, c) aprender a vivir juntos; y d) aprender a ser (Peralta, 2013). Pudiera decirse que a lo largo que continuaba la práctica educativa se consideraban los dos primeros pilares como los principales, ya que toman aspectos académicos, pero lo correcto es integrar el aprender a vivir juntos y aprender a ser para adoptar una perspectiva integral en la formación estudiantil.

La SEP (2016) en los Aprendizajes Clave Para la Educación Integral plantea que los docentes deben de trabajar aspectos tanto cognitivos, como emocionales e innovar lo tradicional y direccionar el desarrollo socioemocional en los estudiantes teniendo claro que no es solo responsabilidad del hogar, sino que el docente puede llegar a trascender en total formación para el futuro de cada niño. La educación socioemocional es el proceso de aprendizaje en el cual los niños y

adolescentes se adentran a conceptos relacionados con los valores, habilidades y actitudes que promueven la comprensión y manejo de las emociones, en donde se practican herramientas que les generen bienestar personal y con los demás, mismas que puedan ponerlas en práctica durante su estancia académica y su vida personal (SEP, 2016).

Un aspecto a resaltar dentro del documento mencionado anteriormente por parte de la SEP, es que la educación socioemocional durante su práctica tiene como objetivo que los estudiantes logren comprender y lidiar con sus estados emocionales, impulsivos o aflictivos, y que sus relaciones interpersonales sean una motivación para su aprendizaje y bienestar lo cual contribuye en el logro de sus metas personales. Con esto es importante recalcar que los docentes son una guía fundamental durante esta formación emocional y es necesario dedicarle tiempo exclusivo para crear momentos de reflexión enfocado al autoconocimiento, la autorregulación, la convivencia afectiva con pares y la aceptación de la diversidad.

Autoconocimiento y autorregulación emocional

La educación socioemocional tiene diversos temas para poder desarrollar la práctica dentro del aula y no existe como tal una guía que de la secuencia de contenidos que se deben de abordar a lo largo de la formación integral dentro de las instituciones. Pero, la educación socioemocional propone un compuesto de cinco dimensiones que guían el enfoque pedagógico para lo que se desea proponer en la práctica: 1. autoconocimiento; 2. autorregulación; 3. autonomía; 4. empatía; y 5. colaboración (SEP, 2016).

El docente es quien conoce el contexto en el que está inmerso con los alumnos que tiene a su cargo y de él dependerá desarrollar una propuesta de estrategias o contenidos que sean necesarios para contribuir al desarrollo integral de los estudiantes, tratando de detectar las áreas de oportunidad siempre y cuando teniendo como base las dimensiones que conforman la educación socioemocional. En esta investigación se centra en las dos primeras: el autoconocimiento y la autorregulación emocional.

El autoconocimiento es la habilidad de conocer sus propias emociones y percibir las emociones que abundan en un mismo contexto (GROP, 2009). Esto implica conocerse y comprender la propia personalidad, cuáles son las emociones propias y de qué forma se genera la relación en un entorno social. Además es conocer las propias limitantes y fortalezas (SEP, 2016). Esta primera dimensión abre paso a lo que se considera en este primer acercamiento de investigación en la educación socioemocional, ya que permitirá visualizar qué conocimiento tienen los alumnos de sus propias emociones antes de dar paso a las técnicas que contribuirán a un bienestar.

La autorregulación emocional es la capacidad de poder utilizar las emociones de forma adecuada y pertinente (GROP, 2009). Autorregular los propios pensamientos, sentimientos y conductas es la habilidad de conocer el impacto que podrían generar antes de actuar en alguna situación. Esta ayuda a modular los impulsos y quienes tienen esta habilidad pueden afrontar conflictos y retos de la vida de forma pacífica (SEP, 2019); por eso es importante buscar desarrollar la atención plena en los estudiantes para poder centrar la atención en los propios estímulos y saber autorregularse de maner adecuada sin que llegue afectar

personalmente o terceros. Esta dimensión es la consiguiente del autoconocimiento: una vez identificada la emoción, podrá regularse.

El bienestar emocional aparece a partir de que se autoconoce y se autorregula algún impulso o emoción que no deja avanzar en el presente, en situaciones que suceden en el aquí y el ahora, en este caso hablando desde una perspectiva educativa. El bienestar emocional es definido por Diener, Suh, Lucas y Smith (1999, citado en Rosa 2018) como una construcción individual que se va creando a partir de aspectos positivos, como el afecto, satisfacción o felicidad; y de aspectos negativos, como la ansiedad, el estrés, el enojo, etcétera.

Para poder contribuir a un bienestar emocional a partir de prácticas educativas, deben de existir espacios donde surjan situaciones que generen diálogo y desarrollo de habilidades socioemocionales, en este caso de autoconocimiento y autorregulación para generar conocimiento que trascienda y contribuya a la atención plena. Las innovaciones por parte del profesorado serán la clave para el desarrollo integral del estudiante, y más aún en tiempos de contingencia y educación a distancia.

Mindfulness: técnicas de atención plena

A lo largo de la vida, se suelen presentar situaciones que no dejan avanzar en lo cotidiano y en ocasiones suele salirse de las manos y no se puede controlar lo que ocurre alrededor.

Por ejemplo, ahora que se está viviendo la contingencia sanitaria por el COVID-19 en todo el mundo, la educación ha tenido de adaptar los sistemas educativos de manera virtual, en su mayoria, mismo que es algo que no está en manos de estudiantes o docentes, mismos que deben de

lidiar con su aprendizaje a través de una educación a distancia, situación que no depende más que de autoridades.

La palabra mindfulness es una palabra inglesa que traduce sati, término del idioma pali que significa conciencia, atención y recuerdo (Siegel y Cols, citado en Simón 2010). En español, mindfulness significa "atención plena" y "conciencia plena". El mindfulness no suele ser más que estar consciente de uno mismo y de lo que rodea, vivir el aquí y el ahora; es evidente que se llega a catalogar las emociones como positivas o negativas, pero hay que recalcar que no existen emociones buenas o malas, sino que se tiene que estar consciente en saber que son emociones que se pueden experimentar en algunas ocasiones, pero que por algunos motivos tienen que autorregularse y olvidarlas por un momento.

El mindfulness en niños es una herramienta que ayuda a afrontar el presente ante cualquier circunstancia mediante la meditación, recalcando debe ser con fines educativos (Snel, 2011). Las técnicas de meditación que son derivadas del mindfulness pueden ser de gran aporte cognitivo y emocional para los niños que están pasando por situaciones de estrés, distracción, angustia, ya que permiten que por medio de la respiración, la meditación y la atención plena puedan encontrar el centro y tranquilizarse, entrando en contacto con su propia experiencia emocional.

Marco metodológico y descripción de los datos

Para dar alcance a los objetivos planteados se utilizó la metodología cualitativa, la cual recurre a ser la más efectiva al tener que recurrir a diferentes instrumentos: la observación, la encuesta y la observación. Este tipo de metodología utiliza técnicas y métodos diversos que permiten por

medio de estrategias reunir lo necesarios para realizar una interpretación, explicación y predicción de lo que se está investigando (Munarriz, 1992).

La investigación cualitativa parte de supuestos, esto permitirá observar el fenómeno dentro del contexto en el que se está indagando y comprender la situación subjetiva a partir de las cualidades que envuelven el escenario donde se desarrolla la investigación. De esta manera será factible llegar a una comprensión de los hechos (Guerrero, 2016).

Descripción del contexto y los participantes

En la investigación participaron 24 alumnos, de los cuáles eran 11 de segundo grado de primaria y 13 alumnos de primer grado de primaria. La edad de los alumnos rondaba entre los 6 y 8 años de edad. Los alumnos son pertenecientes de una Escuela Primaria ubicada al poniente de Monterrey, Nuevo León.

La escuela es perteneciente al Programa Escuelas de Tiempo Completo, el cual brinda el servicio educativo con una jornada de entre 6 y 8 horas. Sus características son las siguientes: lograr que los alumnos alcancen los aprendizajes esperados y avancen en el logro de los rasgos del perfil de egreso de educación básica; favorecer la educación inclusiva y eliminar o minimizar las barreras que interfieren en el aprendizaje de los alumnos; desarrolla líneas de trabajo educativas (leer y escribir, jugar con números, aprender con TIC, vivir saludablemente, aprender a convivir y leer y escribir en lengua indígena); utilizar el tiempo de manera eficiente para cumplir con los propósitos de las asignaturas en la educación básica; mejorar procesos de la gestión básica, las prácticas de enseñanza y concientizar centrar la atención en los estudiantes de forma colaborativa;

construir ambientes seguros y propicios para el aprendizaje; y por último, ofrecer servicios de alimentación saludable (SEP, sn).

Debido a la contingencia sanitaria por el COVID-19, el Programa Escuelas de Tiempo completo se ha visto afectada, ya que la jornada tuvo que acortarse a medio tiempo y algunas de las características mencionadas no son consideradas, como el apoyo de alimentos, la jornada de horas, y lo que consta de convivencia se ha visto limitado ya que existen muchos alumnos que no cuentan con servicios de internet o medios electrónicos para estar diariamente conectados, por lo que se consideran ciertos días a la semana para realizar las videollamadas con los alumnos y tener las sesiones de clase.

Investigación-Acción

La metodología investigación-acción se relaciona a la investigación dentro del aula, investigación participativa o la acción del profesor investigador, por lo cual Latorre (2005) la define como la gran gama de estrategias que se pueden utilizar para intervenir en procesos y sistemas educativo o social con el fin de buscar mejorarlo.

Elliot (1993, citado en Latorre 2005) define a la investigación-acción como el estudio de una situación social que pretende mejorar la calidad de la acción que se lleva a cabo dentro de la misma. Lomax y Kemmis (citado en Latorre, 2005) mencionan que la investigación-acción genera una intervención para ocasionar una mejora y la vuelve una ciencia crítica ya que indaga y genera una autoreflexión en la práctica, en este caso del profesorado y alumnado.

Latorre (2005) menciona que el ciclo de la investigación-acción es en cuatro fases: plan de acción, acción, reflexión y observación a la acción. Elliot (2010 p. 4) aborda ocho características de la investigación-acción en la escuela de la siguiente forma: la investigación acción en las escuelas analiza las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los profesores como problemáticas, contingentes o prescriptivas; su propósito es profundizar la comprensión del diagnóstico por lo que adopta una postura exploratoria; adopta una postura teórica; al explicar "lo que sucede", la investigación-acción construye un "guión", que este sería el estudio de casos, sobre el hecho de cuestión; interpreta lo que ocurre desde los comentarios y puntos de vista de los participantes (profesores, alumnos, director); explica lo que sucede con el lenguaje mismo que se utiliza por los participantes; la investigación-acción crea autorreflexión en los participantes activos dentro de la problemática; y debe existir confianza en la investigación- acción y un marco ético que permita el libre acceso a los datos del investigador y viceversa.

Las fases del proyecto de intervención se mostrarán a continuación:

Diagnóstico. Como parte inicial de la investigación-acción, fue realizar una reunión con padres de familia titulada "Orientación y acompañamiento emocional: convivencia familiar en pandemia" para conocer los aspectos emocionales que los alumnos han experimentado y como en familia se han tratado de darle el seguimiento durante la pandemia y la escuela a distancia.

Planeación. Diseñar un Taller Piloto Sobre Técnicas de Mindfulness para Niños de entre 6 y 9 años, a partir de la teoría de Eline Snel (2010) la

cual tiene fines educativos y son sencillas de manejar en contextos escolares generando un importante impacto.

Aplicación. Implementar el taller a partir de un programa el cual estará dividido en tres sesiones distintas tocando temas relacionados al autocontrol y autorregulación emocional para introducir las técnicas de mindfulness y su finalidad.

Evaluación. Analizar los resultados una vez aplicada la estrategia por medio de encuestas con las cuales se podrá conocer el impacto que tuvo en los alumnos participantes y las observaciones que los padres de familia han detectado. Contrastar los resultados del diagnóstico y los resultados obtenidos después de la aplicación del taller.

Replanificación. Realizar una revaloración del diseño del taller para detectar áreas de oportunidad en el escrito y en la aplicación una vez evaluada.

Instrumentos

Instrumentos del diagnóstico

Siguiendo con la metodología investigación-acción, considerando a Elliot (2010) como el modelo principal para la elaboración de la futura aplicación, se debe tener un diagnóstico previo a una propuesta para generar el cambio, ya que el diagnóstico permitirá ver el área de oportunidad para así generar una reflexión, la cual lleva a generar una solución mediante un esquema de intervención.

El diagnóstico se llevó a cabo mediante instrumentos y acercamientos que permiten ver el contexto con el cual se deseaba

indagar y conocer a fondo la situación del manejo de emociones en los alumnos de primer y segundo grado de primaria durante este tiempo de contingencia y educación a distancia. Todos los instrumentos aplicados generan la autorreflexión como docente para generar un cambio en la práctica educativa, misma que deberá ser para generar impacto en los alumnos.

Para la recogida de información previa la aplicación de la estrategia, se realizó una reunión con padres de familia en donde se platicaron los siguientes aspectos: convivencia en familia durante la pandemia, generar rutinas, manejo de dispositivos, atención a las actitudes de los alumnos. También se platicó sobre cómo apoyar a los alumnos con sus emociones y el manejo de las mismas, donde también se compartió el primer instrumento: una encuesta para identificar las emociones que se han experimentado durante la pandemia y la práctica escolar a distancia. Las preguntas se presentan a continuación:

- ¿Cómo ha vivido la situación de la contingencia?
- ¿Qué retos se han enfrentado los alumnos en la escuela a distancia?
- ¿Qué emociones han experimentado?
- ¿Cómo influyen las emociones en su aprendizaje?
- ¿Qué emociones predominan en su día a día?
- ¿A qué se ha recurrido para fortalecer aspectos emocionales en los alumnos?

Análisis de los resultados

Antes de generar la estrategia, en este caso la propuesta del taller, se preparó la junta con los padres de familia y se generó un instrumento para conocer más a fondo en qué situación se encuentran los alumnos en el manejo de sus emociones. Dadas las preguntas previamente en la explicación del instrumento, se hará un análisis de las respuestas que se obtuvieron en cada una de las preguntas:

¿Cómo ha vivido la situación de la contingencia?

Algunos de los resultados que se presentan en la primera pregunta se engloban en desesperación, inquietud o deseo de regresar a la normalidad:

> El niño ha estado muy inquieto, quiere regresar a la escuela y se siente desesperado porque no es lo mismo de antes, no puede convivir con sus compañeros y los extraña mucho (Padre de familia 3).
>
> Ha estado tranquila, aunque se le ha hecho muy difícil el poner atención a sus clases virtuales, extraña mucho a sus abuelos y a sus compañeros de la escuela (Padre de Familia 16).

Dentro de esta primera pregunta se tienen resultados alentadores y otros tanto desafiantes para los alumnos, ya que algunos de ellos no han podido lograr adaptarse a llevar el proceso de aprendizaje a distancia por medios electrónicos. Mendoza (2020) la relación humana entre la educación presencial y la educación en línea son diferentes en la interacción y la manera de llevar a cabo cada una, en un aula el docente conoce su material, sabe cómo y cuándo utilizarlo, y el alumno el espacio lo aprovecha, tiene libre acceso a la convivencia y al material didáctico.

Lamentablemente las relaciones entre pares es lo que más ha impactado a alumnos de este nivel, sabiendo que para ellos el interactuar es parte esencial de su desarrollo. Además, la transformación del aula por medios digitales ha sido un medio en donde ha costado más tiempo darle seguimiento a la formación de actitudes y valores.

¿Qué retos han enfrentado los alumnos en la escuela a distancia?

Retos han existido en los procesos educativos e involucra a todos sus participantes, pero los retos se han incrementado debido a que la contingencia ha generado un aislamiento social muy importante:

> Darle seguimiento su aprendizaje, porque ha habido cosas que no entiende muy bien y se desespera y ya no quiere hacer la tarea (Padre de familia 8)

El trabajo durante la contingencia ha sido docente, padre de familia y alumno, ya que para lograr los objetivos se ha tenido que recurrir a trabajar un cincuenta por ciento docente y cincuenta por ciento en casa, donde se encuentran papás y alumnos juntos. Esto ha generado cierto desconcierto e incertidumbre por parte de los alumnos, ya que en situaciones caen en la desesperación de que se vuelva rutina y la lúdica se vea escasa.

Mendiola (2020, citado en Mendoza 2020) menciona que, en tiempos de contingencia, la educación virtual ha sido un desgaste psicológico al tener que esforzarse el doble para poder comprender y expresarse con el otro. Las labores del docente se complican debido a que tiene que depender de la calidad del audio, video y transmisión de datos para que el alumno comprenda lo que quiere que logren; y el alumno

depende de factores como disponibilidad de dispositivo y compatibilidad de horario, mismo que puede ser un factor determinante para su motivación y desempeño.

¿Qué emociones han experimentado?

Aquí se compartieron algunas de las emociones que han podido los padres de familia visualizar:

> Tristeza y desánimo (Padre de familia 3).
>
> Desesperación, a veces enojo porque no quiere hacer tareas y en ocasiones llora (Padre de familia 11).
>
> Ha estado feliz, a veces se desespera un poco, pero tiene ánimo (Padre de familia 6)

Se han presentado este tipo de situaciones no solo en familia, sino que, durante las sesiones virtuales de clase al ser observador participante, se pueden hacer notar las actitudes que toman los alumnos estando en la videollamada. En ocasiones, se alcanza a visualizar como el padre o la madre de familia tiene que intervenir para controlar al alumno o alumna y, en algunos casos, puede ser un factor distractor y no pueden regresar a la clase.

Los alumnos frente a la pantalla suelen buscar que la clase sea lo suficientemente llamativa para que puedan interactuar con sus demás compañeros, si no es el caso, comienzan a mostrarse irritados o desanimados. El cuerpo debe ser parte de la experiencia del aprendizaje (Mendoza, 2020), si bien no es un espacio donde brinquen o jueguen, pero el enseñar a utilizar todos los sentidos en una educación virtual, puede acabar con el solo tener que leer y escribir frente a una pantalla, y así las

emociones y los sentidos se vuelven parte del aprendizaje, y no como un factor distractor.

¿Cómo influyen las emociones en su aprendizaje?

Existieron respuestas muy idénticas en esta cuestión, mencionando que los alumnos requieren de mucha motivación, no solo de los papás, sino que los docentes son una parte fundamental para lograr objetivos en este momento de contingencia:

> Yo creo que mucho, si no están de buenas no quiere hacer las cosas, si está enojado tampoco. (Padre de familia 9).
>
> La verdad ellos necesitan muchos ánimos en este momento, pero los maestros son quienes han influido más en mis hijos, porque cuando les echan porras y los animan a seguir, ellos se motivan mucho. (Padre de familia 12).

Como se menciona, el docente toma un papel importante en el desarrollo del aprendizaje de tal manera que sea efectivo. En estos tiempos de angustia e incertidumbre, los alumnos llegan a presenciar tales emociones al preguntarse cuándo se regresará a las aulas, en qué momento se terminará la pandemia, cómo es que seguirán aprendiendo, entre otros cuestionamientos que pueden influir en no permitirles vivir el aquí y el ahora.

Como docente, hay que tratar de generar tranquilidad y poder aclarar este tipo de dudas cuando se presenten, pero no está de más poderles brindar nuevos conocimientos en temas sobre educación socioemocional para que este pueda influir de manera positiva en su aprendizaje. Las técnicas o teorías actuales deben de manejar temas de autorregulación emocional, los estudiantes aprenden más cuando existe

este tipo de conocimiento donde aprenden a vivir y convivir siendo tratados con afecto y respeto (Monereo, 2007).

> Yo creo que va a ser muy importante trabajar las emociones desde ahora, porque cuando regresen a la escuela el tema de convivir con más compañeros va a ser nuevo para ellos, y más que nada porque son alumnos pequeños, apenas están conociendo que es la primaria. (Padre de familia 17).

Esta fue una respuesta muy inteligente y realista, ya que la escuela es uno de los círculos de socialización y convivencia más importantes en los primeros años de vida y es tradicionalmente el lugar donde se forman ciudadanos socialmente participes de la vida (Meta et. al 2009, p. 2). Tal es que la escuela será un reto en su regreso, con quienes apenas están conociendo lo que es convivir con demás personas y que muchas son diferentes a todos.

El manejo de emociones será clave para que la convivencia sea efectiva y sana en su regreso. Si el rol de la escuela se transforma en crear ambientes donde se formen de manera académica y afectiva, se podrá avanzar en un desarrollo no solo académico, sino que los resultados y aprendizajes se pueden reflejar en pruebas nacionales e internacionales (Meta et. al 2009, p. 3).

¿Qué emociones predominan en su día a día?

Al generar este cuestionamiento, se platicó una de las convivencias virtuales que se organizó en el plantel y como este cambio el estado de ánimo de uno de los alumnos:

> Le platiqué a la maestra que Alumno “N” ha estado muy desanimado, y él es un niño muy activo y participativo, pero de

> un tiempo para acá como que lo he visto muy angustiado. Cuando hicieron la fiesta del día del amor y la amistad por videollamada de verdad, estaba bien contento, no dejaba de platicar cuando llegue del trabajo de todo lo que les tenían preparado, ese día él no dejaba de contarles a todos que lo que habían hecho… Yo opino que depende del día y lo que experimentan es lo que reflejan en su emoción. (Padre de familia 17).

La mayoría de las emociones que predominan son: angustia, estrés, desesperación, enojo, felicidad y tranquilidad, pero podemos rescatar del comentario anterior que las acciones que se producen en la escuela también son un factor importante en generar emociones que contribuyan a su bienestar en su día a día.

Aun estando en la educación a distancia, es importante innovar en los procesos educativos para que el aprendizaje que se desea lograr estando aún en contingencia pueda concretarse, pero sobre todo generar una satisfacción con la cual los alumnos puedan experimentar emociones que les permitan estar tranquilos y acompañados en este proceso de enseñanza-aprendizaje a distancia. Mendoza (2020) atribuye peso importante al docente para apoyar a los alumnos a crear adaptabilidad, involucrando recursos necesarios para poder sobrellevar la situación de la contingencia y que el aprendizaje no se vea afectado, mismo que debe de ir acompañado con estrategias innovadoras que pretendan cubrir aspectos emocionales, incluso estando a distancia.

¿A qué se ha recurrido para fortalecer aspectos emocionales en los alumnos?

> Platicar con ellos, estar pendiente de ellos también, ser responsables como papás y si necesitan ayuda extra pues tratar de atender eso. Más que nada, estar para ellos siempre, porque así debe ser como padres. (Padre de familia 4)

Es importante que, en estos tiempos de contingencia, la presencia de los padres de familia esté más que nunca, ya que como se mencionó anteriormente, debido a la situación de la pandemia se ha recurrido a un trabajo en equipo forzoso de un cincuenta por ciento profesores y cincuenta por ciento padres y alumnos. Pero, el trabajo del docente también es importante para fortalecer aspectos emocionales, a través de la práctica de la educación socioemocional, que forma parte del plan curricular de la SEP para la formación integral de los estudiantes

El futuro de la educación es incierto, pero se debe tener en claro que los padres de familia y docentes deben de transformar trabajando en equipo la manera en que se tienen que formar estudiantes preparados para enfrentar adversidades (Arévalo, 2020) y que no simplemente deben de concretar aprendizajes cognitivos, sino que se deben buscar alternativas necesarias para trabajar un currículo integral en línea para tener ciudadanos preparados para lo que próximamente se presente, por ejemplo, el regreso a clases presenciales.

Todas estas notas tomadas durante la junta con padres de familia, acompañada por autoridades del plantel fueron importantes para generar una estrategia a partir de las vivencias que los alumnos han experimentado con sus emociones y las cuales han podido ser presentadas por padres de familia. La reunión dio los indicios necesarios para generar una autorreflexión en la práctica docente que se lleva a cabo en tiempos de contingencia y en la educación a distancia, para generar una solución que

trascienda en el desarrollo integral de los alumnos ante adversidades como estas.

Procedimiento

A raíz del primer acercamiento para conocer la situación que los alumnos viven en situación de contingencia, y con el objetivo de brindarles a los alumnos técnicas que satisfagan su bienestar emocional durante la educación emocional se les compartirá por medio de un taller técnicas derivadas del mindfulness para que los alumnos puedan practicarlas y utilizarlas en momentos oportunos y necesarios.

El taller se trabajó durante 3 sesiones de 60 minutos cada una en el mes de marzo del 2021. Las sesiones tuvieron un objetivo específico en donde se compartía una parte teórica y otra totalmente práctica, mismas que fueron solamente dados por la plataforma Zoom. En la parte teórica se daba una explicación de los conceptos claves de cada sesión, pero de tal forma que fueran comprendidos por los alumnos para así dar paso a los momentos prácticos en donde las técnicas se pondrían en acción.

En la primera sesión se llevó a cabo la explicación teórica de de la primera dimensión de la educación socioemocional: el autoconocimiento. El objetivo era evaluar si los alumnos tenían conocimiento de sus propias emociones, en donde se explicó que es el autoconocimiento para después avanzar a lo práctico mostrando un video sobre “El monstruo de las emociones” en donde conocían las emociones como tristeza, calma, enojo, miedo y alegría. Para finalizar se mostraron tarjetas con las emociones mencionadas para jugar a caras y gestos, y después comentar en qué situaciones podrían sentirlas.

En la segunda sesión se introdujo el mindfulness explicando lo que es la atención plena mediante una dinámica que tenía como objetivo conocer cómo encontrar calma y estar atentos a lo que sentimos. La dinámica consistió en que probaran un bocado de fruta que previamente se les solicitó para la sesión, tenían que saborearla y concentrar todos sus sentidos en su sabor, textura, olor, entre otras características. Tendrían que contestar a la pregunta ¿cómo le explicarías a un marciano lo delicioso de la fruta?, para este punto era importante recalcar que los marcianos no conocen la fruta que ellos están ingiriendo y tampoco la conocen físicamente, pero como estuvieron "atentos plenamente" en su sabor y textura sabrían cómo describirla. Para finalizar, se enseñó la técnica del cubito de hielo, el cual tiene como finalidad centrar la atención en las emociones que nos hacen rígido como un hielo. Se dirigió la técnica desde una historia en donde se imaginaban que salía el sol en el horizonte y poco a poco los derretía, lo cual hacía que sus músculos se fueran relajando.

En la tercera y última sesión se tomó el concepto de autorregulación emocional, con lo que el objetivo era lograr comprender el término de autorregular, en este caso las emociones, y cómo el saber hacerlo genera un bienestar emocional y permite que avancen con las actividades que están realizando en el aquí y el ahora. Se les mostró un video animado de cómo se presentan las emociones enojo y estrés para que pudieran recordar si han sufrido episodios como estos, después de entrar en diálogo se pasó a la práctica con una técnica conocida como "técnica de la tortuga" que consiste en una analogía la cual hace referencia a la acción que hacen las tortugas de meterse a su caparazón cuando se sienten amenazadas. Eso mismo replicarán los alumnos cuando sientan amenaza de alguna

emoción que no los deja actuar de buena manera, no pueden controlar sus impulsos ante estímulos o para expresar alguna emoción.

La técnica de la tortuga inició en imaginar que tuvieron un conflicto durante el receso para después realizar la técnica en cuatro pasos: hacer un alto al sentimiento que están experimentando, doblar sus piernas y meter la cabeza entre ellas simulando un caparazón, respirar profundo 4 veces hasta lograr tranquilidad, salir del caparazón y actuar conscientemente. Esta técnica se realizó por segunda vez con la intención de comprender su utilidad y recordarles que se utilizará en momentos donde ciertas emociones están dominando nuestra tranquilidad.

Estos fueron los pasos de las tres sesiones que se llevaron a cabo con los alumnos del primer y segundo grado. Cabe recalcar que la realización del taller fue un primer acercamiento, podría decirse que fue un taller piloto para conocer si existe interés por parte de los alumnos ante estos temas.

Discusión de los resultados

Tras la aplicación del taller sobre las técnicas de mindfulness se fueron presentando sucesos que eran claves para la continuación y avance de la estrategia, misma que fue dando frutos durante las sesiones en relación con comentarios, sentimientos y vivencias de los alumnos.

En la primera sesión se pudo observar el entusiasmo en la participación de los alumnos, y como el observar cosas diferentes les ayudó a levantar el ánimo y a mostrarse más participativos en las dinámicas que se implementaron. Observar las emociones en el video “El monstruo de las emociones” les permitió visualizar de una manera más

concreta cómo eran las emociones que el monstruo experimenta y que ellos como niños también las viven. Además de que fue muy relevante la participación de ellos después de observar el video a realmente dar una explicación acertada de situaciones en donde se experimentan las emociones de tristeza, miedo, enojo, tristeza, y calma sabiéndolas discriminar de una forma casi perfecta a la edad con la que cuentan.

En una segunda sesión, se adentró a temas más profundos e importantes, en donde los alumnos generaron su atención plena. Para ellos fue muy sencillo el describir la fruta que ingirieron durante el taller para después describirla, pero fue satisfactorio que sin ayuda de terceros supieron poner en a prueba sus sentidos y su concentración al aquí y al ahora para poder describir de la manera más objetiva cómo era la fruta. Muchos comentaron que era suave, acida, dulce, tenía un sabor parecido a otra fruta, era dura como la manzana, pero no tan aguada como el plátano, entre otras explicaciones. Todas estas reflejando la puesta en práctica del mindfulness, del vivir el aquí y el ahora.

En cuanto a la técnica del cubito de hielo fue algo totalmente nuevo y novedoso para los alumnos, ya que ellos nunca habían practicado técnicas de relajación. Mencionaban que lo usarían cuando se sintieran muy cansados o sin ganas de realizar la tarea porque “a veces sentían que eran cubitos de hielo rígidos cuando no querían hacer la tarea”. Esas palabras fueron satisfactorias, ya que comenzaban a relacionar las experiencias que llegaban a relacionar como momentos inoportunos o situaciones que no los dejaban avanzar con sus actividades diarias, pero el recordar que el sol sale del horizonte, respirar y derretirse podrá tranquilizar esas emociones, es decir, autorregular.

Por último, la técnica que disfrutaron igualmente fue la de la tortuga, y esta es muy fácil y sencilla de entender, ya que les llamó mucho la atención el imaginarse que eran una tortuga. Encontraron el fin de la analogía, que cuando se escondían en su caparazón era porque realmente necesitaban reflexionar sobre lo que sucedía en el exterior “y así no gritan, no agreden a sus compañeros, no hacen las cosas sin pensar”. Fueron algunas de las expresiones que los alumnos comentaban, ya que reflexionaron en que si llegan a sentir alguna de las emociones que pueden hacer sentir mal a uno mismo o a terceros, será fácil acordarse de que pueden ser un cubito de hielo rígido pero que se derrite, o una tortuga que se protege, respira dentro de su caparazón y actúa conscientemente.

Los padres de familia que estuvieron presentes en el taller solo supervisando, comentaban que las técnicas y las explicaciones fueron sencillas de comprender y son fáciles de seguir practicándolas. Se mostraron satisfechos del breve taller que se les propuso para trabajar el autoconocimiento y la autorregulación emocional, considerando que son técnicas que trascienden a su bienestar emocional, además de que pueden recordárselas como papás para seguir concientizando en casa que la educación socioemocional es importante en el aprendizaje y desempeño de los alumnos en la escuela.

Conclusiones

A modo de conclusión, es importante destacar que la intervención al taller solo fue un pequeño acercamiento a lo que verdaderamente se planea hacer próximamente con una propuesta didáctica que pretenda abordar temas de autorregulación emocional y mindfulness con una magnitud mayor, en donde se solicité a los alumnos contar con más disposición de

tiempo, si está en sus posibilidades, y crear toda una experiencia más enriquecedora. Por esta ocasión, solo fueron tomados los puntos clave en la junta de padres para generar una prueba piloto de este primer taller.

En base a lo que se vivió, puede concluirse que existen ventajas y limitantes. Algunas de las limitantes son el tiempo que dura la sesión, ya que como se menciona con alumnos que están en edades de entre los 6 y 9 años, quienes la mayoría no se suele captar su atención por medio de un dispositivo electrónico por un tiempo prolongado, y aunque este también es un punto que atacan las técnicas del mindfulness, el estar presente y atento, sigue siendo una limitante en un principio; también la disponibilidad de estar conectados de manera virtual, y a pesar de que hubo 24 alumnos, se cubrió casi el 50 por ciento de la asistencia, lo idea es rebasar esa cantidad.

Una ventaja es que los alumnos pueden vivir experiencias muy diferentes a lo usual, incluso estando en línea. Además de que los padres de familia están presentes visualizando las técnicas y tomando nota de la forma en que se llevan a cabo para seguir reforzando con los estudiantes en casa. Y aunque una limitante podría ser el espacio que tienen asignado en casa para llevar sus clases en línea, el estar desde un lugar que ya conocen rodeada de familia les genera más confianza el realizar los ejercicios.

La práctica del mindfulness desde el aula y puesta en desarrollo por un docente es todo un reto, pero no imposible de realizar. Existen sin fin de ejercicios de relajación muy variados y específicos a las situaciones que se perciben en el contexto de los estudiantes para poder atacar áreas

específicas de la educación socioemocional, que más que pasarla a segundo plano, la vuelve dinámica y significativa.

El utilizar técnicas de este tipo revoluciona lo que ya se ha hecho y permite captar atención de los alumnos. No hay que tener miedo a intentar, incluso si solo es un acercamiento, a innovar las practicas de la educación y que mejor, practicas que contribuyan a un bienestar emocional que será de mucha utilidad para los alumnos en tiempos de crisis como la que sucede en estos tiempos de COVID-19. Se necesita de docentes que generen conocimiento significativo y apreciable para la vida, y quienes se preocupen por un desempeño eficaz integral de sus alumnos.

Referencias

Delors, J. (1996) *La educación encierra un tesoro.* Grupo Santillana de Ediciones UNESCO. Madrid.

Elliott, J. (2010) *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.

GROP (2009): Actividades para el desarrollo de la inteligencia emocional en Guerrero Bejarano, M. A. (2016). La Investigación Cualitativa. *INNOVA Research Journal*, 1(2), 1-9. https://doi.org/10.33890/innova.v1.n2.2016.7

Latorre, A. (2005) *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa.* Editorial Graó.

Mena, M. I., Romagnoli, C., Valdés, A. (2009) El impacto del desarrollo de habilidades socio afectivas y éticas en la escuela. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación,* vol. 9, núm. 3,

pp. 1-21 Universidad de Costa Rica San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica

Mendoza, L. (2020) Lo que la pandemia nos enseñó sobre la educación a distancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol. L. Núm esp., pp. 343-352. México.

Monereo, C. (2007) Hacia un nuevo paradigma del aprendizaje estratégico: el papel de la mediación social, de self y de las emociones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 5, núm., pp. 497-534 Universidad de Almería Almeria, España.

Munarriz, B. (1992) Técnicas y métodos en investigación cualitativa. Metodología educativa I. *Xornadas de Metodoloxía de Investigación Educativa.* p.101-106

Peralta, A. (2013) *Importancia de la educación socioemocional en el jardín infante.* Editorial Dunken. Buenos Aires.

Rosa Guillamón, A. (2018) *Condición física y bienestar emocional en escolares de 7 a 12 años.*

Acta colombiana de psicología, 21 (2), p. 282-291. doi: http://www.dx.doi.org/10.14718/ACP.2018.21.2.13

SEP (2017) *Plan y Programas de Estudio para la Educación Básica: Aprendizajes Clave Para la Educación Integral*. https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201611/201611-3-RSC-gNV6EtJGdR-caracter_sticas_de_una_etc_2016.pdf

Simón, V. (2010) *Aprender a practicar mindfulness*. Sello Editorial.

Snel, E. (2010) Tranquilos y atentos como una rana. Prefacio de Christophe André. Editorial Kairos. Soler, J. L., Aparicio, L. (2016) *Inteligencia Emocional y Bienestar II*. Ediciones Universidad San Jorge. Zaragoza.

17

EL TRABAJO DE LAS ACADEMIAS EN LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS: EL CASO DE FIC E ID

Adriana Olivares Vargas
Tzitel Pérez Aguirre

Universidad Autónoma de Nuevo León

Resumen

El presente trabajo tiene como propósito exponer la experiencia desarrollada en trabajo por academias de dos unidades de aprendizaje del área curricular de formación básica: Fundamentos de investigación científica e Investigación documental, el trabajo desarrollado a partir de una perspectiva interdisciplinaria que promueve la adquisición de habilidades y competencias básicas, que conformarán una base común para las y los estudiantes de todas las licenciaturas por los contenidos que

integran ambas unidades de aprendizaje. También se describe el proceso de las sesiones de los y las docentes, el trabajo que se realiza en las reuniones y cómo se dialoga sobre los contenidos que integran las unidades.

Palabras clave: Investigación científica, investigación documental, interdisciplina.

Objetivos

En este trabajo se establecen los siguientes objetivos:

- Presentar el trabajo colegiado de las academias de las unidades de aprendizaje: Fundamentos de la Investigación Científica e Investigación documental.
- Identificar los elementos de transdisciplinariedad en ambas unidades de aprendizaje.
- Destacar su relevancia en el ACFB para el desarrollo de las competencias generales y específicas.

Marco teórico

Concepto de academia

“La academia es un cuerpo colegiado de miembros del personal académico dedicado al análisis y discusión para el diseño, desarrollo, actualización y evaluación de una o varias unidades de aprendizaje cuyas competencias profesionales y contenidos programáticos guarden relación ente sí… espacios de análisis y evaluación de su práctica docente, para

coadyuvar al mejoramiento de la calidad académica de la Universidad en todas las áreas del conocimiento."

Academia de Fundamentos de Investigación Científica

La unidad de aprendizaje (UA) de Fundamentos de Investigación Científica se imparte en el primer semestre dentro del Área curricular de formación inicial disciplinar ACFI-D (Antes Área Curricular de Formación Básica ACFB), tiene como propósito que los estudiantes identifiquen la investigación científica como el proceso de construcción de un tipo de conocimiento específico, fundado en la razón y permanentemente sujeto a la verificación, cuya aplicación permite encarar los problemas sociales del mundo actual. A través del análisis de los fundamentos de la investigación científica, será capaz de establecer el lugar de la sistematización del proceso investigativo, así como sus componentes, fases, resultados y discusiones contemporáneas. Toda vez que incorpore este lenguaje en su quehacer académico, podrá reconocer los campos de trabajo de la investigación en el ámbito de las Humanidades y Ciencias Sociales (Benavides, 2019).

Está vinculada al nivel medio superior denominada Los caminos del Conocimiento, que permite al estudiante una primera aproximación al análisis, reflexión y valoración de las formas en las que se construye el conocimiento, y a su vez que reconozca y analice casos del proceso de construcción y generación del conocimiento científico en las ciencias experimentales, en las ciencias sociales y las humanidades. También se relaciona con las UA de nivel superior: Comunicación oral y escrita, ubicada en el mismo semestre, en tanto que se plantea el desarrollo de un lenguaje pertinente para el trabajo académico en las Humanidades y

Ciencias Sociales, y con Investigación documental, UA subsecuente, cuyo fin es el desarrollo de un proceso de una investigación documental, así como la correcta realización de citas en diversos manuales de estilos que le permitan amplificar su mirada en el área de conocimiento de la profesión. (Pérez, 2020).

Está enfocada a las siguientes competencias generales (UANL, 2020):

Competencias instrumentales

1. Aplicar estrategias de aprendizaje autónomo en los diferentes niveles y campos del conocimiento que le permitan la toma de decisiones oportunas y pertinentes en los ámbitos personal, académico y profesional.

Competencias personales y de interacción social

9. Mantener una actitud de compromiso y respeto hacia la diversidad de prácticas sociales y culturales que reafirman el principio de integración en el contexto local, nacional e internacional con la finalidad de promover ambientes de convivencia pacífica.

Competencias integradoras

14. Resolver conflictos personales y sociales de conformidad a técnicas específicas en el ámbito académico y de su profesión para la adecuada toma de decisiones.

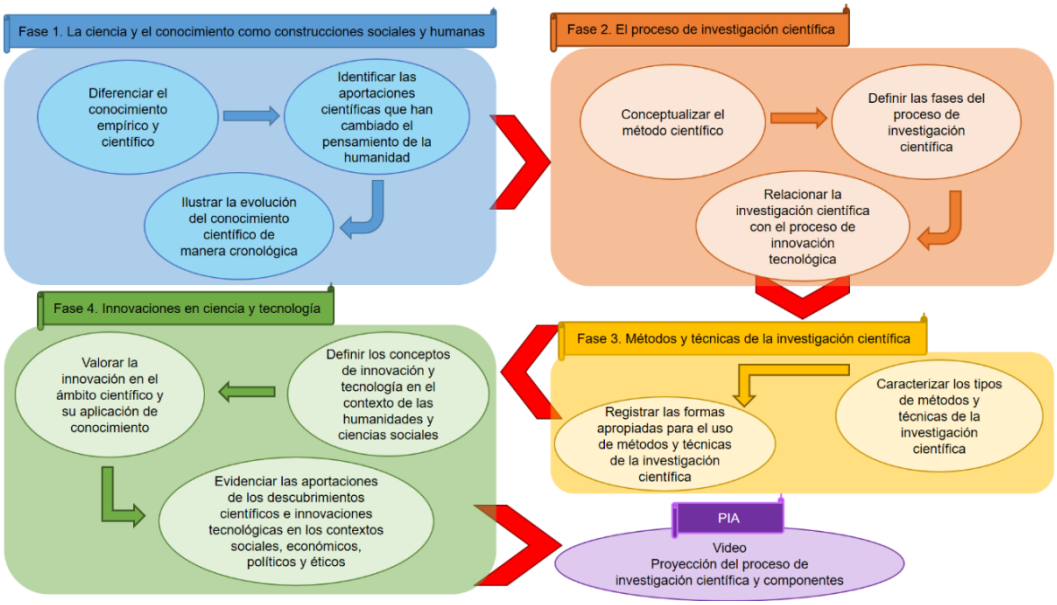
Esta unidad de aprendizaje, además, contribuye a desarrollar las competencias específicas de los programas educativos del grupo de Humanidades ya que integra conocimientos, habilidades y actitudes que son fundamentos para el desarrollo de alternativas de comprensión de la

realidad que sean significativas en la sociedad y la cultura, aplicando métodos para el procesamiento y análisis de los datos, acordes a la metodología de investigación, con esto generar conocimiento a partir de las diferentes perspectivas teórico-metodológicas y con un alto compromiso social. Por lo tanto, el eje rector de esta unidad de aprendizaje es el desarrollo del interés y la curiosidad por los problemas humanos y sociales, así como el proceso investigativo que le permitiría poner las bases para la generación de conocimiento como parte de su formación profesional.

Busca que el estudiante comprenda el proceso de construcción del conocimiento de tipo específico, así como el conocer los métodos y técnicas de la investigación. En la primera fase del curso se reflexionará sobre ciencia y conocimiento como construcciones sociales y humanas; en la segunda fase se hará referencia al proceso de investigación científica; asimismo en la fase tres, se conocerá los diversos métodos y técnicas de investigación para su implementación en un proyecto de investigación; y en la cuarta fase se verá la importancia de los aspectos económicos, políticos, sociales y culturales de las innovaciones científicas y tecnológicas. Lo anterior es con la finalidad de tener conocimiento sobre los elementos que le permitirán al alumno la construcción del producto integral de aprendizaje, el cual consiste en la elaboración de una monografía sobre la investigación científica.

Imagen 1

Representación gráfica de la UA de Fundamentos de Investigación Científica



Comenzó su trabajo de academia el 17 de julio de 2019. Desde entonces ha estado enfocada en la implementación y mejora de su contenido, objetos y recursos de aprendizaje.

La academia está conformada por los maestros que han impartido la UA y las sesiones han sido semanales, los miércoles, inicialmente en un horario de 14:10 horas y a partir del 2020, los miércoles al mediodía.

La Dra. Luz Gallegos comenzó como coordinadora de esta academia, luego en el año 2020, continúo la Mtra. Tzitel Pérez Aguirre.

Durante su desarrollo se han observado cambios, inicialmente con base en la experiencia de los maestros, tomando en cuenta el trabajo de la

UA parecida: Construcción del Conocimiento Científico., luego con la experiencia de la aplicación del programa recién creado.

Academia de Investigación Documental

La unidad de aprendizaje de Investigación documental se imparte en el segundo semestre dentro Área curricular de formación inicial disciplinar ACFI-D (Antes Área Curricular de Formación Básica ACFB), tiene como propósito que el estudiantado desarrollé la capacidad de búsqueda de información en diversos documentos físicos y electrónicos, al igual que la correcta realización de citas y referencias en diversos formatos tales como APA, Chicago, Harvard para realizar una investigación documental, así como del uso adecuado de la teoría en la construcción del marco teórico en un enfoque cuantitativo y de la construcción del estado del arte en un enfoque cualitativo, lo anterior, ya que es necesario para el desarrollo del futuro egresado saber buscar información y utilizar de manera correcta tanto la teoría como los diferentes formatos para citación.

El trabajo de esta UA se apoya en los avances de la unidad de aprendizaje de Fundamentos de investigación científica, en cuanto al fundamento epistemológico y las perspectivas filosóficas de la investigación, así como de la búsqueda de información. Por otro lado, se continuará en las UA relacionadas con la investigación, aplicables en los diversos campos de las ciencias sociales y las humanidades, aportando el desarrollo de competencias para llevar a cabo procesos de investigación documental en su área profesional.

Está enfocada a las siguientes competencias generales (UANL, 2020):

Competencias instrumentales

8.- Utilizar los métodos y técnicas de investigación tradicionales y de vanguardia para el desarrollo de su trabajo académico, el ejercicio de s profesión y la generación de conocimiento.

Competencias personales y de interacción social

10.- Interactuar frente a los retos de la sociedad contemporánea en lo local y lo global con actitud crítica y compromiso humano, académico y profesional para contribuir a consolidar el bienestar general y el desarrollo sustentable.

Competencias integradoras

13. Asumir el liderazgo comprometido con las necesidades sociales, profesionales para promver un cambio social pertinente.

La contribución al desarrollo de las competencias específicas en esta UA es necesaria para realizar un proceso de investigación documental, aplicando las técnicas apropiadas al tipo de información que se requiere y con base en las fuentes pertinentes, utilizando las diferentes técnicas de investigación documental y uso de la teoría, así como los diversos formatos y tecnologías de indagación, a efecto de buscar, organizar y gestionar adecuadamente la información para su presentación académica.

La UA está divida en cuatro fases, en la primera se presentan las bases teóricas de la investigación lo que permite al estudiante describir los fundamentos del proceso de investigación científica, luego, en la segunda, revisará los elementos para llevar a cabo la búsqueda, selección y registro de la información identifica las características de las técnicas para realizar una investigación documental;; mientras que en la tercera el estudiante identifica las características de las técnicas para realizar una investigación documental y para concluir en la cuarta fase, reconocerá las etapas que deben considerarse en la redacción de un reporte de investigación documental. Dicho reporte será retroalimentado y enriquecido como producto integrador de aprendizaje.

Imagen 2

Representación gráfica de la UA de Investigación documental



El 19 de diciembre de 2019, comenzó la organización del trabajo y la primera reunión de academia fue el 17 de enero de 2020, las primeras reuniones fueron presenciales, estuvieron suspendidas durante el mes de

marzo por contingencia y luego por el receso académico de semana santa, reanudándose el 23 de abril de 2020, en línea a través de la plataforma Teams.

Al igual que la UA de FIC, el trabajo se basa en la implementación y mejora de su contenido, objetos y recursos de aprendizaje.

La academia está conformada por los maestros que han impartido la UA y las sesiones han sido semanales, los jueves en un horario de las 7:00 horas. La Mtra. Adriana Olivares Vargas ha estado como coordinadora de esta academia.

Durante su desarrollo se han observado cambios, inicialmente con base a la experiencia de los maestros, tomando en cuenta el trabajo de la UA parecida: Construcción del Conocimiento Científico, luego con la experiencia de la aplicación del programa recién creado.

La UA de FIC es la asignatura previa a la UA de ID, mientras en la primera se busca que el estudiante trabaje con las teorías para entender el proceso y relevancia de la metodología de investigación científica, en la segunda se ofrecen los conocimientos, las herramientas y técnicas que le permitan desarrollar una investigación documental, enfocándose en la base de el proceso: el planteamiento del problema y el marco teórico.

El programa analítico original de ambas asignaturas se actualizó para una modalidad no presencial durante el desarrollo del curso Taller de elaboración de programas sintéticos y analíticos de las unidades de aprendizaje del Área curricular de formación inicial disciplinar ACFI-D, impartido por la Dirección del Sistema de Estudios de Licenciatura a inicios del mes de marzo de 2020.

Ambas UA comenzaron en modalidad presencial, en las fechas antes mencionadas, a partir del 20 de marzo de 2020, se han estado impartiendo en una modalidad no presencial a través de la plataforma Teams. Al finalizar el primer semestre de 2020 la mayoría de los docentes atendieron el Diplomado para el desarrollo de habilidades docentes, en donde se presentaron herramientas para la nueva modalidad, en este diplomado, los maestros pudieron desarrollar y compartir objetos de aprendizaje diseñados exclusivamente para la modalidad no presencial.

Antes de comenzar el semestre actual, se ofrecieron algunos cursos como el del video educativo y microaprendizaje donde los docentes que continuado desarrollando habilidades para el diseño de materiales para la modadlidad no presencial.

Concepto de transdisciplinariedad

Dentro del eje transversal referente a la innovación académica, el Modelo Académico de la UANL “se promueve el establecimiento de programas de colaboración que permitan elaborar propuestas formativas académica sy profesionales, inter, multi y transdiciplinarias a nivel local, nacional e internacional” (UANL, 2020).

Entendiendo la transdisciplinariedad como “la unificación semántica y operativa de las acepciones a través y más allá de las disciplinas… Presuponiendo una racionalidad abierta mediante una nueva perspectiva sobre la relatividad de las nociones de “definición” y de “objetividad” (Nicolescu, s.f.).

La transdisciplina se entiende desde “el cruce de fronteras disciplinares y de otro tipo de saberes en la construcción del conocimiento

y no se detiene en las “interacciones y reciprocidades entre conocimientos e investigaciones especializadas sino que sitúa esas relaciones entre disciplinas al interior de un sistema sin fronteras entre las disciplinas”. (Piaget, 1972 en ITESO, 2012).

La transdisciplinariedad discierne de la pluridisciplinariedad que estudia un objeto de una disciplina por varias disciplinas a la vez y de la interdisciplinariedad que transfiere los métodos de una disciplina a otra.

En el ámbito educativo, las supera, transgrede las fronteras entre las disciplinas, está entre, a través y más allá de toda disciplina. Su finalidad es la comprehensión del mundo presente en el cual uno de los imperativos es la unidad del conocimiento. (Nicolescu, s.f.).

La transdisciplinariedad busca el equilibrio entre la interioridad y la exterioridad del ser humano. Pretende que pueda pasar del aprender a conocer, a hacer y a vivir juntos, a aprender a ser. Visualiza la educación como integral.

Y considera la disciplinariedad, la pluridisciplinariedad, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad como las cuatro flechas de un solo y mismo arco: el del conocimiento. (Nicolescu, s.f.).

El trabajo que se ha realizado en las academias busca partir desde la transdisciplinariedad, tomando en cuenta que ante una incremento considerable en el conocimiento disponible, aumenta la desigualdad entre los individuos que tienen acceso a este y los que no, para lo cual es necesario, integrar, ir más allá de la mera abstracción en el conocimiento, debe enseñar a contextualizar, concretar y globalizar, complementarlo con la parte humanista, mediante el diálogo y reconciliación de todas las

ciencias, además de las artes y la experiencia interior. La educación transdisciplinaria reevalúa el rol de la institución, del imaginario, de la sensibilidad y del cuerpo, en la transmisión de conocimientos. (Carta, Artículo 11).

Lo anterior considerando las características esenciales de la actitud y visión transdiciplinaria: el rigor en la argumentación, la apertura para aceptar lo desconocido y la tolerancia en el reconocimiento de las ideas. (Nicolescu, s.f.).

Marco metodológico y descripción de los datos

El estudio es descriptivo, toma como objeto de estudio a las academias de las UA FIC y ID. La información se ha obtenido mediante la participación y observación en las reuniones de academia, además de la infomación presente en las minutas semanales.

Discusión

En las dos UA se busca abonar a los ejes rectores del Modelo académico 2020, los ejes estructurales: centrado en el aprendizaje y basado en competencias, los ejes operativos: favoreciendo la flexibilidad curricular y los transversales: buscando la innovación académica y la resposabilidad social.

En la UA de FIC, se destaca la importancia de la divulgación científica en la vida cotidiana, mientras que la UA de ID, se muestra la necesidad de desarrollar trabajo de investigación para solucionar situaciones comunes.

En el trabajo de la academia se desarrollaron estrategias y materiales innovadores para la presentación de los contenidos, se elaboraron ejercicios y se probraron nuevos enfoques de enseñanza, nuevas formas de evaluación. Estas actividades se probaron y se revisaron de manera colegiada, buscando replantear y reestructurar los contenidos y aprendizaje.

Conclusiones

La comunicación y el trabajo en ambas academias han sido constantes y han rendido muy buenos frutos gracias a la participación activa de sus integrantes.

Otras ventajas y beneficios del trabajo en academias es proporcionar un espacio de diálogo y retroalimentación para los docentes, lo cual motiva el quehacer del profesorado, y da soporte para la mejora continua del programa analítico de las unidades de aprendizaje.

Identificar los elementos de transdisciplinariedad en ambas unidades de aprendizaje, ambas unidades integran contenidos que se vinculan para fortalecer y optimizar las competencias en el estudiantado referentes al concepto de ciencia y su evolución y al proceso de investigación documental lo cual les provee un conocimiento base para unidades de aprendizaje consecuentes.

Destacar su relevancia en el AFCFB para el desarrollo de las competencias generales y específicas.

Referencias

Benavides, B. Y Gallegos, L. (7 de marzo de 2019). *Programa analítico de la UA fundamentos de investigación científica*. UANL.

ITESO. (2012). *Interdisciplina y transdisciplina: aportes desde la investigación y la intervención social universitaria*. Guadalajara: ITESO.

Nicolescu, B. (s. f.). *La transdisciplinariedad*: Manifiesto. Ediciones Du Rocher.

Olivares, A. (28 de agosto de 2020). *Programa analítico de la UA Investigación documental.* UANL.

Pérez, A. et al. (15 de marzo de 2019). *Programa analítico de la UA Investigación documental.* UANL.

Pérez, T. (marzo de 2020). *Programa analítico de la UA fundamentos de investigación científica.* UANL.

UAN. *Guía institucional de trabajo para las academias de nivel profesional asociado y licenciatura*. http://www.uan.edu.mx/d/a/sd/desacargas/registro_de_academias_2011/guia-trabajo-academias-profasocia-lic.pdf

UANL (Junio 2020). *Modelo Académico 2020 de técnico superior universitario, profesional asociado y licenciatura*. https://www.uanl.mx/wp-content/uploads/2018/08/modeloacdemico2020tsu.pdf

Más sobre la transdiciplinariedad

https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/579

http://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.42(1-12)-Mejias%20Carlos_articulo_id592.pdf

https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7284606

http://www.revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/197

http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/article/view/2

INNOVACIÓN EDUCATIVA EN LA UNIVERSIDAD: REFLEXIONES Y APORTACIONES PARA LA MEJORA EDUCATIVA EN EL CONTEXTO DE PANDEMIA

18

LA NARRATIVA BIOGRÁFICA: UNA EXPERIENCIA AUTOFORMATIVA EN TIEMPOS DE CONTINGENCIA SANITARIA

Guadalupe Chávez González

Universidad Autónoma de Nuevo León

Resumen

Esta colaboración ofrece un análisis de algunas de las experiencias personales y sociales de los estudiantes en tiempos del Covid 19, que compartieron como relatos o trozos de su biografía. El análisis es parte de una incipiente investigación biográfico-narrativa, que nos introduce en el territorio de las escrituras del yo, como son: historias de vida, escritos, autobiografías y narraciones autobiográficas, entre otros, cuya finalidad es obtener conocimiento a partir de la estructura de ciertos eventos o secuencia de acontecimientos. El material narrativo procede de la escritura de los estudiantes, quienes produjeron estos textos en el marco de una

clase de paradigmas de la investigación educativa, curso que forma parte del programa educativo de la licenciatura en Educación de una universidad pública. La investigación narrativa es una vertiente de la investigación cualitativa, indagación que justamente comienza con la recogida de relatos (auto)biográficos, en una cierta interacción de diálogo en la que se representa el curso (o un tramo de ese curso) de una vida individual, a requerimiento del investigador, y, posteriormente es analizada para dar significado al relato. Los propósitos específicos de la indagación, son: posibilitar al estudiantado una oportunidad para escribir y favorecer la expresión de la subjetividad y de las emociones ante las circunstancias; y, recabar sus percepciones sobre la educación en línea, virtual o no presencial, mediada por las tecnologías, Se parte del supuesto de que la realidad del confinamiento ante la pandemia y las nuevas clases virtuales es la que describen los estudiantes, es el relato de sus circunstancias, del antes, del ahora y de un posible después. Se recogieron 65 relatos, de los cuales se ofrecen el análisis de algunos de ellos.

Palabras clave: estudiantes, relatos biográficos, investigación narrativa, estudiantes.

Abstract

This collaboration offers an analysis of some of the personal and social experiences of the students in the time of Covid 19, which they shared as stories or pieces of their biography. The analysis is part of an incipient biographical-narrative research, which introduces us into the territory of the writings of the self, such as: life stories, writings, autobiographies and autobiographical narratives, among others, whose purpose is to obtain knowledge from the structure of certain events or sequence of events. The

narrative material comes from the writing of the students, who produced these texts in the framework of a class on paradigms of educational research, a course that is part of the educational program of the Bachelor's degree in Education at a public university. Narrative research is an aspect of qualitative research, an inquiry that precisely begins with the collection of (auto)biographical accounts, in a certain dialogue interaction in which the course (or a section of that course) of an individual life is represented, at the request of the researcher, and subsequently analyzed to give meaning to the account. The specific purposes of the research are: to provide students with an opportunity to write and encourage the expression of subjectivity and emotions in the face of circumstances; and to gather their perceptions of online, virtual or non-presential education, mediated by technologies. The assumption is that the reality of confinement in the face of the pandemic and the new virtual classes is what the students describe; it is the account of their circumstances, the before, the now and a possible after. Sixty-five stories were collected, some of which are analyzed below.

Keywords: students, biographical stories, narrative inquiry, students.

Introducción

El objetivo de esta colaboración es ofrecer un análisis de algunas de las experiencias personales y sociales de los estudiantes en tiempos de pandemia por el Covid 19 que compartieron a manera de narraciones. El análisis procede de una investigación biográfico-narrativa, en tanto que categoría amplia que incluye un extenso conjunto de modos de obtener y analizar relatos referidos, al territorio de las escrituras del yo, expresión

que Antonio Bolívar recoge de Gusdorf (Bolívar, 2001)1, y que pueden ser: historias de vida, escritos, autobiografías y narraciones autobiográficas, entre otros.

Como se sabe, la situación nos mostró una realidad no imaginada, nos obligó a cambiar nuestras prácticas de convivencia, puso en jaque al sistema de salud y educativo, además de hacer evidentes las grandes diferencias entre los diversos sectores sociales para acometer la crisis. Esto, sin duda, generó entre las y los jóvenes una condición particular que incluso, llevó a algunos a abandonar sus estudios, porque no veían que su formación universitaria pudiera continuar bajo la situación que se estaba presentando.

Tanto en el mundo como en el nivel local se ha vivido un tiempo difícil, de grandes cambios en el entorno personal e institucional, es por ello que en esta universidad pública se diseñaron estrategias diversas para resolver la continuidad de los estudios, que necesariamente tendrían que ser no presenciales. Posibilitar un espacio para que las y los jóvenes expresaran lo que estaban viviendo y cómo resolvían su vida, fue una estrategia que como docente e investigadora vimos que era posible llevar a cabo, y funcionó.

El material narrativo-biográfico procede de la escritura de los estudiantes, quienes produjeron estos textos en el marco de una clase de

[1] Georges Gusdorf (1912-2000) es el fundador o iniciador de los estudios sobre la escritura autobiográfica y en sus trabajos presenta un enfoque original, sistemático, riguroso y documentado de la evolución del género autobiográfico (Camarero, 2008). https://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/17307/cedille_4_5.pdf?sequence=1&isAllowed=y

paradigmas de la investigación educativa, curso que forma parte del programa educativo de la licenciatura en Educación de la FFyL-UANL.

Se considera a la investigación narrativa como una subárea de investigación cualitativa, más específicamente, como investigación experiencial. Esta forma de indagación comienza con la recogida de relatos (auto)biográficos, en una cierta interacción de diálogo en la que se representa el curso (o un tramo de ese curso) de una vida individual, a requerimiento del investigador, y, posteriormente es analizada para dar significado al relato.

En un análisis preliminar de tipo cualitativo, se examinó el material narrativo y se buscaron algunas categorías: similitudes y diferencias, tipo de lenguaje, actitud optimista o pesimista, así como las ideas que compartían sobre la manera de llevar las clases, sobre todo a través de la *trama argumental*. Diversas emociones afloraron en los escritos.

El material que se analizó procede de la escritura de las y los estudiantes, quienes atendieron la invitación a escribir sobre cómo se sentían ante el confinamiento decretado a partir de marzo del año 2020, que, entre otras consecuencias, propició la modalidad de clases no presenciales en una plataforma digital.

El contexto general y local

Como se ha dicho, la Organización Mundial de la Salud declaró la pandemia por el coronavirus 11 de marzo del año 2020, virus que después se nombró Covid 19. El semestre enero-junio se inició a finales de enero, así que, para cuando se hizo la declaratoria mundial, apenas estábamos conociéndonos alumnos y profesores. México atendió esta declaratoria y

para el martes 17 de marzo, las clases en todos los niveles educativos pararon, e igualmente se decretó el confinamiento de las personas en sus hogares, en aras de evitar el contagio a niveles incontrolables, además de otras actividades de la vida nacional, consideradas no esenciales.

Aunque se desconocían muchas de las circunstancias en torno al nacimiento del virus, lo que rápidamente circularon, fueron diversas versiones de lo que al parecer había sucedido. Uno de los primeros textos que se publicaron sobre la crisis mundial que se vivía en aquellos primeros momentos, fue un Ebook que lleva por título *Sopa de Wuhan* (2020). El libro aborda muchos aspectos de la crisis de salud y presenta una realidad poco alentadora; incluso, algunos autores se centran en las llamadas teorías conspirativas (creencias falsas, en este caso, sobre el origen del virus), lo que sin duda contribuyó a sembrar más inquietud entre la población. Los jóvenes no fueron inmunes a todo esto, quizá por ello, a pesar de lo oportuno que parecía o justamente por eso, también recibió críticas, como la de Christina Soto (2020), quien afirmó que dicho texto “es un síntoma del oportunismo y reduccionismo que vivimos en estos difíciles momentos”.

El sistema educativo nacional, la SEP, que atiende desde preescolar hasta preparatoria, diseñó de forma apresurada una estrategia para salvar el año escolar que funcionó medianamente, sobre todo, porque, con base en las formas de comunicación a distancia y/o digitales existentes, puso en evidencia las dificultades que se presentaron a los estudiantes pata poder comunicarse por cualquiera de esos medios (no)disponibles, por la sencilla y dolorosa razón de que carecían de ingresos económicos que les permitieran obtener un dispositivo electrónico o una conexión a la red de

internet. Para el siguiente ciclo era notorio el desánimo, ya que muchos niños, niñas, adolescentes y jóvenes no se inscribieron a la escuela.

En Nuevo León, estado del norte del país con un desarrollo económico e industrial importante, detuvo también sus actividades económicas, administrativas y escolares, desde mediados de marzo del aciago año 2020 y recomendó el confinamiento. La situación nos mostró una realidad no imaginada, nos obligó a cambiar nuestras prácticas de convivencia y nuestras prácticas sociales. Además, puso en jaque al sistema educativo, que tuvo que diseñar de forma apresurada una estrategia para salvar el año escolar.

En la UANL se retomaron los cursos de forma no presencial a partir de abril 2020, y para ello se diseñó una estrategia digital, que resolvió en buena medida la situación, sobre todo porque permitió dar salida a la gran preocupación y estrés que provocó en las y los estudiantes la posibilidad de ver afectada su trayectoria académica.

Se instruyó con premura al personal docente en el uso de una plataforma de comunicación virtual (SM Teams) y se implementó posteriormente un diplomado para fortalecer las competencias digitales de las y los profesores. Los logros efectivos en el aprendizaje, aún se desconocen. Al momento actual se discute el regreso a la modalidad presencial, aunque la disposición del alumnado no se manifiesta totalmente a favor de esta idea.

Los relatos se enmarcan, como ya se ha dicho, en el contexto de confinamiento por la pandemia y que, para la educación universitaria tuvo

como consecuencia dejar de inmediato las clases virtuales y enfrascarse en las clases no presenciales.

Propósitos de la investigación

Las circunstancias que se vivían atrapaba la atención generalizada, era evidente que se vivían momento de expectación, estrés e incluso, miedo. Como docente e investigadora, era difícil ignorar los hechos o dejar de mencionarlos en cada sesión de clase virtual, fue por ello que se consideró importante diseñar una estrategia que ayudara en diversos sentidos.

Así, se nació la idea de realizar una investigación a partir de los escritos de los estudiantes; solicitar relatos sobre quiénes eran, por qué estudiaban en la universidad, cómo se sentían ante la adquisición de nuevos conocimientos, es decir, expresar su subjetividad, ha sido en nuestra práctica docente, una constante. El tiempo adecuado para analizar materiales de esta naturaleza se presentó ahora, por ello se optó por la investigación biográfico-narrativa.

Se parte del supuesto general de que la realidad del confinamiento ante la pandemia y las nuevas clases virtuales, más allá de lo que digan los periódicos, los noticieros o las autoridades universitarias, es la que describen los estudiantes, es el relato de sus circunstancias, del antes, del ahora y de un posible después. La investigación tiene tres propósitos principales:

1) Posibilitar al estudiantado una oportunidad para escribir sobre el confinamiento ante la pandemia a través de una narración que equivale a un trozo de su biografía, recurso metodológico (social, académico, incluso, que favorece la expresión de la

subjetividad y las emociones ante las evidentes circunstancias de estrés que vivían los jóvenes en sus hogares. Se trató de darle sentido y resignificar a través del lenguaje la experiencia que se vivía.

2) Recabar sus percepciones sobre la educación en línea, virtual o no presencial, mediada por las tecnologías de información, una alternativa a las clases presenciales que la universidad puso en práctica.

3) Realizar una investigación en el rubro de la narración biográfica, por ser esta una manera de conocer a las y los estudiantes, a quienes conocíamos poco para se declaró la pandemia; con ello, obtendríamos un mayor conocimiento sobre las circunstancias que vivían.

Marco teórico y metodológico

La investigación a partir de los relatos de los jóvenes posibilita explorar cómo las narrativas biográficas personales están incrustadas en las estructuras sociales y enmarcadas en las condiciones históricas, que, en este caso, afloran con facilidad, ya que el hilo conductor era precisamente: la educación universitaria en tiempos de pandemia.

Lo que en un primer momento se observó, es que, en las narraciones, además de una intención clara de describir cómo se sentían (lo que equivale a una cierta trama argumental), hay una presencia importante del lenguaje relativo a la crisis sanitaria que en ese momento estaba en plena curva ascendente (virus, coronavirus, covid, cuarentena, personal de salud, hospital, desinfectar, gel antibacterial, pandemia,

contigencia sanitaria, cubrebocas, etc.), y, por otro lado, una especie de descubrimiento de lo que era estar en casa en horarios en que regularmente se asistía a la escuela.

De 70 estudiantes con los que se trabajó el tema del confinamiento y las clases virtuales, así como su posible abordaje como objeto de estudio, respondieron 65.

La narrativa (auto)biográfica: algunos elementos para su comprensión

Todas, todos, en nuestra relación con los demás, contamos historias, elaboramos narrativas sobre nuestra vida. La narrativa, además de que es una forma básica de pensamiento, también nos ayuda a organizar el conocimiento y la realidad (Bolivar, 2001). Cuando elaboramos un relato escrito, la escritura permite elaborar una secuencia y darle orden a las ideas y a los diversos momentos vividos, esto, es una experiencia de la que todos pueden dar cuenta. De ahí que las aseguradoras de coches, cuando sucede un accidente de tránsito, suele pedir a los involucrados que escriban, que elaboren una narración, de cómo acaecieron los hechos.

Pues bien, la narrativa autobiográfica ofrece un espacio donde explorar los modos como se concibe el presente, se divisa el futuro, y –sobre todo- se conceptualizan las dimensiones intuitivas, personales, sociales y políticas de la experiencia en general, y en particular, de la experiencia educativa. El conocimiento que produce no es generalizable (eso sucede en toda investigación cualitativa), pero, si es posible obtener, mediante diálogos entre los relatos, es decir, entre diversas visiones de la

realidad, una visión plausible de determinados acontecimientos que sea útil socialmente.

La práctica de contar historias la conocemos bien las y los profesores, aunque también lo hacen los estudiantes. Ellas, ellos, tienen su modo particular de narrar sus experiencias; en sus narrativas la implicación es obvia, no nos cuentas historias, nos cuentan su historia o por lo menos un tramo de esa historia de vida.

El giro narrativo

Los trabajos y estudios previos que se revisaron para lograr el primer acercamiento a un marco teórico y metodológico de la investigación biográfico-narrativa, coinciden en que, el llamado *giro narrativo* (giro hermenéutico o perspectiva interpretativo-hermenéutica) se produce a principios de los años 70, con el cuestionamiento de las visiones conductistas y tecnocráticas sobre el comportamiento y la educación, que en lugar de privilegiar los números, destacan la importancia del significado y la interpretación en los procesos, en las experiencias y comportamientos humanos, lo que significa un redescubrimiento del valor de la subjetividad y con ello de las experiencias personales y sociales en un contexto escolar.

Según refiere Fernando Hernández (2011), los cuestionamientos al paradigma positivista que repara más en los números que en las experiencias, propiciaron, en diversos campos de estudio, un considerable desarrollo y valorización de la investigación basada en relatos biográficos, con lo que se fortalece el reconocimiento de las historias como fuentes de información, ya que, de hecho, contar historias es el acto más importante de la mente. De esta forma y debido a la insuficiencia del paradigma

positivista a la hora de captar y dar cuenta de las experiencias de vida de los seres humanos, es que se refuerza la tendencia que adopta la investigación en ciencias sociales –y en educación- hacia una metodología narrativa.

La investigación biográfica y narrativa en educación, como en otros campos disciplinares, se asienta en el denominado "giro hermenéutico" producido en los años setenta del pasado siglo en las ciencias sociales y humanas; hay una *perspectiva interpretativa-hermenéutica* en la cual el significado que elaboran y ponen a jugar los actores sociales en sus discursos, acciones e interacciones se convierte en el foco central de investigación (González-Giraldo, 2019).

La importancia de este enfoque metodológico es evidente en el campo educativo, porque, como afirman Tania Mateos y Luis Nuñez (2011), dado que la actividad educativa es una acción que acontece en contextos y situaciones específicas, la información que se pueda recoger sobre experiencias, historias o sucesos vividos en el centro escolar (real o virtual) constituye un material significativo para conocer diversos aspectos de ese contexto del ámbito educativo.

Las personas, a través de sus historias, reviven nuevamente momentos significativos, no solo desde el punto de vista descriptivo, sino también desde el punto de vista emocional. Al narrar vuelven vivir su historia. Así, como lo mencionan Rosario Landín y Sandra Sánchez (2019), *narrar* es relatar, contar, informar acerca de algo, algo que lleva un sentido, tanto para quien lo narra como para quien lo escucha o lo lee. Narrar es un proceso que activa la reflexión para dar sentido a la

experiencia vivida y develar los significados construidos generados por la relación que las personas establecen con su mundo.

El enfoque narrativo ofrece muchas posibilidades como fuente de conocimiento; independientemente de cómo se obtenga la información que se defina como punto de partida (diarios, biografías, autobiografías, historias de vida, relatos personales, memorias), el material narrativo constituye uno de los recursos más valiosos para acceder al conocimiento además de ser una de las fuentes para captar la experiencia humana (Mateos y Nuñez, 2011).

Características principales de la narrativa

Para Antonio Bolívar *et al.* (2001), quien sigue en esta idea a Bruner (1991), los seres humanos leen e interpretan su propia experiencia y la de los otros en forma de relato, este es un principio que guía el pensamiento (porque proporciona formas de interpretación) y la acción, que son de hecho, las dos funciones que tiene. La capacidad narrativa sirve a los humanos para organizar la experiencia, proporcionando marcos para enmarcar lo que sucede: una narración consta de una secuencia singular de sucesos, estados mentales, acontecimientos en los que participan seres humanos como personajes o actores.

La narrativa, en su forma autobiográfica consiste en dar un sentido global al pasado y presente, entre lo que el narrador era y es, estableciendo una consecuencia que, a pesar de las posibles transformaciones, mantengan una identidad. Las características principales de la narrativa, son, de acuerdo con Bolívar et al. (2001, p. 22):

- El conocimiento narrativo está basado en una epistemología constructivista e interpretativa. El lenguaje media la experiencia y la acción.
- La narrativa es una estructura central en el modo como los humanos construyen el sentido. El curso de la vida y la identidad personal son vividas como una narración.
- La trama argumental configura el relato narrativo.
- Temporalidad y narración forman un todo: el tiempo es constituyente del significado.
- Las narrativas individuales y las culturales están interrelacionada.

De esta forma, el conocimiento narrativo parte de la idea de que el lenguaje no se limita a representar la realidad, sino que la construye, en los modos como los humanos dan sentido a sus vidas y al mundo. Es interpretativo, en la medida en que nuestras acciones y las de otros son entendidas como textos a interpretar, según el momento temporal en que lo hacemos, puesto que las vidas cambian con el tiempo.

Siguiendo con esta idea de Bolívar (2001), es posible afirmar, que el lenguaje tiene un papel clave en la construcción de significado y experiencia, en cuanto que pensamientos, sentimientos y acciones están mediados semiótica y lingüísticamente. Así que, los relatos pueden ser reales o imaginarios, o tener un poco de ambos aspectos, pero esto no importa. El sentido viene dado primariamente por el propio discurso, no por

su referencia. Es decir, lo que importa es lo que se dice y cómo se dice. El lenguaje media la experiencia y la acción.

La narrativa es una estructura de construcción de significados. Los humanos piensan, perciben y dan sentido a la experiencia de acuerdo con estructuras narrativas que se procesan y representan en una secuencia temporal. La narrativa posibilita la construcción social de significados, ¿cómo sucede eso si la realidad es la que se expresa en el relato? Según Bruner (1991), las realidades sociales son significados que conseguimos compartiendo las cogniciones humanas. “Llegar a ponerse de acuerdo se realiza través del diálogo, razonando con distintos relatos” (Bolívar, 2001, p. 23).

Por ser la investigación narrativa una metodología compleja, en este trabajo solo se analizan los relatos que claramente muestran una línea o trama argumental, una historia con un cierto principio y final que más o menos se puede vislumbrar.

La trama argumental

La narrativa es un encadenamiento de acontecimientos, cuyo significado viene dado por su lugar en la configuración total de la secuencia (trama o argumento). Esta trama argumental, que también es temporal, define en su secuencialidad el sentido de cada componente; la narración identifica a los sujetos a través del relato de sus actos. Esto porque, la trama argumental estructura y organiza las distintas dimensiones en un relato con sentido

Lo que hicimos y lo que encontramos

Los estudiantes son de Tercer semestre de la Licenciatura en Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Jóvenes que se iniciaban en las asignaturas de formación profesional, como fue el caso de los cursos de investigación educativa. La muestra se seleccionó a conveniencia por ser los grupos a cargo de quien realiza la investigación, en total 72 estudiantes inscritos en dos grupos, de los cuales 65 compartieron su relato.

El análisis es cualitativo, basado en los fundamentos principales de la investigación biográfico narrativa que pone su énfasis en los procesos, en los sujetos, en los actores; se revisaron los relatos y se buscaron algunos hilos conductores, como el tipo de lenguaje, la actitud ante el confinamiento y las clases virtuales, principalmente. Algunas ideas emerger de ciertos pasajes de los relatos nos sugerían estas ideas: estar mal, pero estar bien; todos en casa; no todo es comodidad; habilidades digitales; intercambio de saberes; visiones sobre el confinamiento y pandemia; clases a distancia o presenciales, entre otras. Los resultados no con concluyentes, aunque es posible que mucho de lo que aquí dicen los jóvenes, coincida con lo que dicen en otros lugares.

El relato de Valeria

Actualmente (**presente**) estamos en una contingencia por el coronavirus que apareció en China en diciembre del año pasado y provoca una enfermedad llamada COVID-19, que con el tiempo se empezó a extender por todo el mundo y fue declarada pandemia global por la Organización

Mundial de la Salud. (La descripción del contexto hace referencia a las noticias públicas).

Se empezaron (**el pretérito perfecto de indicativo se utiliza para hablar de acciones que tuvieron lugar en el pasado y ya han concluido**) a tomar acciones sobre la educación ya que no podemos salir de casa, se tomó (**pasado**) la decisión de que ahora las clases serian por línea en mi caso por la plataforma de Microsoft Teams que en lo personal cubre con mis expectativas es una buena herramienta de trabajo ya que proporciona realizar videollamadas, compartir pantalla para ver documentos en vivo por así decirlo, así como subir tareas, hacer comentarios sobre la materia ya sea dudas o aportaciones, en realidad cumple con lo necesario (**habilidades digitales**), al principio no sabía cómo utilizar esta aplicación pero los maestros, así como las universidad y mi representante de grupo nos compartieron tutoriales que fue con lo que pude aprender a utilizar esta herramienta. Así mismo utilizamos de otras herramientas tan solo como ayuda que son classroom, correo y redes sociales, claro solo con algunos maestros utilizamos una de la que mencione aparte de Ms teams.

Yo como alumna ante esta contingencia al principio (**el origen del problema**) si me fue difícil hasta podría decirse que estresante (**sensaciones y emociones**) esta situación ya que yo suelo ser una persona con muchas actividades fuera de casa (**cambio en las rutinas**), como clases de mi carrera, clases de inglés, dos entrenamientos, trabajo y de vez en cuando salir a pasear. Sin embargo, con el tiempo pues digamos me acostumbré (el pasado y el presente) a estar en casa y eh estado teniendo las medidas de precaución. Esta situación me ha puesto a pensar

(**reflexión**) en que debo de disfrutar más mi vida y no enfocarme tanto en los pequeños problemas o detalles malos (**ser positiva**). Asimismo, sé que terminando esto ya no seré (**futuro**) la misma persona claro siendo para mejor (**reflexión sobre la identidad**), también siento que seré (**futuro**) más consciente para evitar que vuelva a suceder esto. Y en relación con la educación siento que fue una buena manera de llevar esto, la plataforma cubre con nuestras necesidades (**aprobación hacia la institución**) claro no es lo mismo clases en presencial que a distancia (**nostalgia por las prácticas tradicionales**), pero hay que sobrellevar esto hasta que termine (**confianza en el futuro**) sin que nos perjudique en el ámbito escolar (**priorización o poner por encima de todo el bien mayor**).

La trama argumental de Valeria

- (**presente**) estamos en una contingencia por el coronavirus, ya que no podemos salir de casa, las clases serán por línea, en realidad cumple (esta modalidad) con lo necesario, (porque) pude aprender a utilizar esta herramienta.

- Al principio (**el origen del problema**) fue difícil … estresante (**sensaciones y emociones**), me acostumbré (**el pasado y el presente**) a estar en casa;

- (**reflexión**) debo de disfrutar más mi vida (**ser positiva**), terminando esto (**confianza en el futuro**) ya no seré la misma persona (seré) mejor (**reflexión sobre la identidad**), más consciente,

- (**la escuela**) la plataforma cubre con nuestras necesidades (**aprobación hacia la institución**) claro no es lo mismo clases

en presencial que a distancia (**nostalgia por las prácticas tradicionales**), pero hay que sobrellevar esto hasta que termine (**confianza en el futuro**) sin que nos perjudique en el ámbito escolar (**priorización o poner por encima de todo el bien mayor**).

De otros relatos

De los escritos analizados, encontramos que hay una presencia importante del lenguaje relativo a la crisis sanitaria que está en juego, además, las emociones se proyectan cuando hablan de miedo, de frustración, de enojo, de tener cuidado o precaución por sí mismos o por las familias, también cuando hacen referencia a sus estudios, y mencionan que sufren estrés.

Con respecto a la educación virtual o mediante aplicaciones y plataformas tecnológicas, se presentan claramente dos posturas: 1. La de quienes aprueban y les parece una excelente solución en medio de esta crisis; y, 2. La de quienes manifiestan dudas respecto de que la educación virtual sea efectiva y desean volver pronto a las clases presenciales.

Por otro lado, expresan en sus narraciones, las dificultades que algunos tienen u observan en su entorno familiar con respecto a la accesibilidad a medios y dispositivos electrónicos, incluso con el manejo de los mismos. En este sentido, descubrimos que un porcentaje importante trabaja en su teléfono celular, porque no dispone de otro tipo de dispositivo.

Algo digno de destacar, es que en muchos hogares se ha potenciado la posibilidad de intercambiar saberes. Algunos estudiantes describen como enseñan lo que saben a sus padres sobre el uso de

herramientas y dispositivos electrónicos o les explican alguna tarea para que ellos lo hagan con sus hermanos pequeños. *"Mi rol aquí es explicarle a mi madre cómo escanear o tomar fotos a los cuadernillos y juntarlos en un archivo, así como explicar cómo mandar correos"* (Gladys). Otras, otros, aprendieron cosas que no sabían: a cocinar, a cortar el cabello, a coser, incluso los videojuegos.

Existe conciencia sobre la propia situación y la de otros. *"Personalmente creo que si nosotros podemos permanecer en nuestra casa es un privilegio que debemos de valorar…"* (Evelyn). *"esta contigencia si afectó mi vida personal…porque estás acostumbrada a otras cosas, incluso la mayoría no estamos acostumbrado a convivir con nuestra familia 24/7"* (Kimberly).

Sobre la estrategia en educación: *"creo que fue muy buena la estrategia de seguir mediante clases en línea"* (María). *"esto nos puede ayudar (estar en casa), tanto los alumnos como a los maestros, a tener la capacidad de aprender cómo manejar las nuevas herramientas en línea"* (Mariana). *"las clases en línea, no digo que sea una mala opción… pero también debo decir, que así como tiene sus ventajas, tiene sus desventajas"* (Daniela). *"esto de llevar las clases en línea es un poco complicado, ya que no es para nada igual estar yendo todos los días a clase presencial y preguntar nuestras dudas…"* (Fátima). "si me preocupa llevar las clases en línea y no solamente por mí, también por mis compañeros, porque no todos tenemos la habilidad de aprendizaje en línea" (Esme).

Como hemos afirmado antes, las conclusiones son parciales y el material requiere un análisis en mayor detalle, que se espera lograr en un tiempo cercano.

Referencias

Agamben, Giorgio, Slavoj Zizek, Jean Luc Nancy, Franco “Bifo” Berardi, Santiago Lopez Petit, Judith Butler, Alain Badiou, David Harvey, ByungChul Han, Raul Zibechi, Maria Galindo, Markus Gabriel, Gustavo Yanez Gonzalez, Patricia Manrique y Paul B. Preciado (2020), *Sopa de Wuhan, Pensamiento contemporáneo en tiempos de Pandemias.* Buenos Aires: ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio), 2020, 288 pp. Disponible en: http://iips.usac.edu.gt/wp-content/uploads/2020/03/Sopa-de-Wuhan-ASPO.pdf

Bolívar, A., Domingo, J. y Manuel Fernández (2001). *La investigación biográfica-narrativa en educación. Enfoque y metodologías*. Barcelona: La Muralla.

Bruner, J. (1991). *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza. (1990).

González-Giraldo, O.E. (2019). La narrativa biográfica como una prometedora experiencia (auto) formativa en el trayecto de formación docente. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos,* 15 (1), 68-90.

Hernández, F. (2011). Las historias de vida en el marco del giro narrativo en la investigación en Ciencias Sociales: los desafíos de poner

biografías en contexto. En Hernández, Sancho y Rivas, *Historias de vida en educación.* Barcelona: Universitat de Barcelona. En https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7515254

Landín Ma. del Rosario & Sánchez, Sandra (2019). El método biográfico-narrativo. Una herramienta para la investigación educativa. *Educación* XXVIII(54), marzo 2019, pp. 227-242 / ISSN 1019-9403. https://doi.org/10.18800/educacion.201901.011

Mateos, Tania & Nuñez, Luis (2011). *Narrativa y educación: Indagar la experiencia escolar a través de los relatos.* Ediciones Universidad de Salamanca. Disponible en https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/8648

Soto, Christina (2020). El oportunismo del pensamiento crítico: sobre Sopa de Wuhan. En *Revista Tierra Adentro.* Disponible en: https://www.tierraadentro.cultura.gob.mx/el-oportunismo-del-pensamiento-critico-sobre-sopa-de-wuhan/

19

EXPLORACIÓN DEL PERFIL AXIOLÓGICO Y FORMACIÓN PROFESIONAL EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Irma Eugenia García López[1]
Felipe Abundis de León[2]

[1]Universidad Autónoma del Estado de México
[2]Universidad Autónoma de Nuevo León

Resumen

Este capítulo expone la relación entre la formación profesional y el desarrollo humano, a través del estudio de dos comunidades universitarias que exploran el perfil axiológico del alumno para reflexionar sobre las posibles implicaciones en la consolidación de instituciones y estructuras sociales en profesionistas. Para ello, mediante un muestreo por conveniencia del Estudios de valores propuesto por Allport, Vernon, y

Lindzey (2001) se aplicó con fines expositivos, no representativos, para identificar las escalas de valores de los alumnos y comparar qué guía su actuar, fruto de la formación. Resultado importante fue la similitud de los perfiles axiológicos de ambos casos salvo mínimas diferencias; presentaron una jerarquía axiológica similar a pesar de estar en contextos diferentes. Asimismo, llamó la atención el bajo nivel del valor religioso en las dos comunidades.

Palabras clave: formación profesional, sistema de valores, ética, institucionalización.

Abstract

This chapter exposes the relationship between professional training and human development, through the study of two university communities that explore the axiological profile of the student to reflect on the possible implications in the consolidation of institutions and social structures in professionals. For this, the convenience sampling of the Values Studies proposed by Allport, Vernon, and Lindzey (2001) was applied for expository, non-representative purposes to identify the students' value scales and compare what guides their actions as a result of the training. An important result was the similarity of the axiological profiles of both cases except for minor differences; presented a similar axiological hierarchy despite being in different contexts. Likewise, the low level of religious value in the two communities drew attention.

Keywords: vocational training, values system, ethics, institutionalization

Introducción

Dos comunidades de estudiantes universitarios

Para llevar a cabo el presente estudio colaboraron dos profesores, uno de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx) y otro de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), dados a la tarea de analizar el perfil axiológico de estudiantes universitarios y reflexionar sobre las implicaciones en el desarrollo humano. Para el logro del propósito enunciado, se eligió el instrumento de (Allport, Vernon, y Lindzey, 2001) Estudio de valores, se procedió a aplicarlo a los estudiantes asignados, logrando recabar información de ochenta individuos (N=80), distribuidos en cuarenta y tres (43) casos en la UAEMéx y el restante (37) en la UANL en los meses de marzo-abril 2020; los detalles metodológicos serán expuestos en la sección correspondiente.

Universidad Autónoma del Estado de México

La Universidad Autónoma del Estado de México, es por definición la institución pública de nivel superior más importante del Estado de México; esta entidad federativa tiene ciertas particularidades, como ser la entidad más densamente poblada del territorio mexicano, y la que más contribuye al Producto Interno Bruto (PIB), además de su riqueza cultural y expresiones sociales únicas. Se estima que la población del Estado de México es de 16.1 millones de habitantes (INEGI, 2015). La UAEMéx, como muchas universidades públicas estatales, en su régimen interno se divide por Facultades, para el presente estudio se realizó el ejercicio con estudiantes de la Facultad de Arquitectura y Diseño (FAD) que ofrece carreras profesionales en el campo de arquitectura, diseño gráfico, diseño

industrial, así como administración y promoción de la obra pública (APOU), es en esta última en donde se concentra el instrumento.

Con relación al perfil axiológico que se promueve a nivel universidad cabe destacar que, en el 2018, se establece por decreto el Código de Ética y Conducta, que como instrumento normativo pretende fomentar la cultura ética y el compromiso con el desarrollo social, al mismo tiempo que ratifica su responsabilidad social continua, mediante la constitución de un Comité de ética y conducta. En ese mismo sentido, la universidad promueve principios, valores y criterios de conducta basados en la igualdad, equidad, respeto, tolerancia, solidaridad, honestidad, pluralismo, sustentabilidad, dignidad humana, paz y armonía, libertad, responsabilidad, cuidado patrimonial, identidad universitaria y humanismo (UAEMéx, 2018, págs. 74-77).

En tanto que a nivel FAD promueve un código de ética para todas las profesiones que se imparten en sus instalaciones, incluso este código está plasmado a nivel arquitectónico y se realizan ceremonias de graduación o similares en estos espacios. Para el ciclo escolar 2019-2020 la FAD tiene matriculados a 1,873 estudiantes, de los cuales 366 pertenecen al programa de APOU, 199 hombres y 167 mujeres (UAEMéx, 2019, pág. 71).

Universidad Autónoma de Nuevo León

La Universidad Autónoma de Nuevo León, es una de las principales universidades públicas de su respectiva entidad federativa, en este caso del estado de Nuevo León. A diferencia del Estado de México, Nuevo León es demográficamente menor, con una población aproximada de 5.11

millones de habitantes (INEGI, 2015); su actividad económica difiere de la entidad mexiquense, pues prepondera la actividad industrial, ganadera y comercial. Otra de las características es que su distribución demográfica se concentra principalmente en su área metropolitana, siendo que las comunidades rurales cuentan con una baja densidad demográfica, con excepción de algunos centros de población estratégicos, dentro de los cuales destaca el municipio de Linares, donde se encuentra una sub-sede de la UANL.

Similar a su homóloga mexiquense, la UANL en su régimen interno, se divide principalmente en Facultades, en este caso, el estudio se centró en la Facultad de Filosofía y Letras (FFL) en donde se ofertan diferentes carreras como sociología, filosofía, bibliotecología, o educación; el estudio se centra en los estudiantes de ésta última.

A nivel Universidad, la UANL no cuenta con un código de ética como su homóloga mexiquense, ni cuenta con un instrumento equiparable. Probablemente el documento más cercano sería un Reglamento General sobre la Disciplina y el Buen Comportamiento dentro de las Áreas y Recintos Universitarios, que está lejos está de ser una guía deontológica o un instrumento que delimite el perfil axiológico de los universitarios, pues en ninguna parte de este documento, se promueven o se declaran valores. En su Plan de Desarrollo Institucional 2018-2030: UANL visión 2030 se reconocen algunos “valores asociados al quehacer institucional” como la responsabilidad, justicia, libertad, igualdad, verdad, comportamiento ético, honestidad, tolerancia, solidaridad y respeto (UANL, 2019, págs. 70-71).

En tanto que la FFL, en su régimen interno es muy particular en comparación con otras Facultades, pues cuentan con Colegios por carrera,

en donde sesionan y deliberan las cuestiones relacionadas con la gestión educativa de sus correspondientes áreas. En ese sentido el Colegio de Educación no ha expedido, hasta el momento, ningún instrumento que pueda asemejar a un código de ética de dicha profesión. Para el ciclo escolar 2019-2020 la FFL contaba con una matrícula de 1,450 en la Licenciatura en Educación (LE), que cursan sus estudios en Ciudad universitaria, mientras que para la Unidad de Linares solamente 89 estudiantes matriculados.

Marco Teórico

Institucionalización universitaria y valores

Dubet (2013) explica que el programa institucional "...se funda sobre valores, principios, dogmas, mitos, creencias laicas o religiosas…" a lo que le añade que estas se implantan en un plano sagrado, que les permite estar más allá de la evidencia, o de que pueda representar una utilidad social. Lo sagrado o extraterrenal es uno de los elementos teóricos más interesantes de este autor, pues se infiere como un elemento inaudito, o fuera de este mundo, para que con ello se pueda trascender la necesidad de probarse o mostrar evidencia o utilidad.

Con base en lo anterior, desde la visión de Dubet (2013), los programas institucionales son medios que logran evocar en formas particulares de cosmovisión, formas de actuar o de vida. En ese mismo sentido Durkheim (1986), sugiere que las disciplinas sociales son el área de estudio interesada por las instituciones. Por lo que lograr que los valores se integren a la práctica social, es uno de los retos más grandes que enfrentan estas disciplinas en su búsqueda para integrarse al

quehacer del desarrollo humano en la elaboración de leyes, políticas, planes de estudio o cualquier producto o servicio, físico o virtual, que impulse o promueva valores que tiendan a un desarrollo sostenido.

Como se podrá inferir, la institución es uno de los elementos teóricos clave para la comprensión de una de las perspectivas de la educación en valores, para lo cual se estima conveniente reparar en la obra de Dubet (2013) que define a las instituciones como "...maneras de ser, objetos, maneras de pensar y, por último, toda la vida social puede remitirse a un conjunto de instituciones" (Dubet, 2013, pág. 30). En síntesis, se trata de un elemento que permite materializar un sinfín de fenómenos, como normas de comportamiento, restricciones sociales, conductas, organizaciones, convencionalismos o incluso leyes, sin ser una lista exhaustiva.

Valores, ética y moral en contextos educativos

Los valores resultan ser tópicos controvertidos debido a su significado y trascendencia en lo individual, social, cultural, económico, moral y político, pues dependiendo de su perspectiva pueden centrarse en aspectos de origen, definición y práctica; enfocándose en el origen del valor, o a la dignidad del individuo. Parafraseando a Pestaña de Martínez (2004, pág. 3) el debate sobre los valores se orienta al interés, conceptualización, y génesis.

Las palabras ética y moral, pueden ser consideradas sinónimos desde el punto de vista normativo; sin embargo, la primera es una noción individual, mientras que la segunda es colectiva; es decir, su origen normativo es autónomo y heterónomo respectivamente. La palabra

axiología, como un vocablo compuesto, tiene su origen etimológico en axios (valioso) y logos (ciencia) definiéndose como la teoría del valor. Sin embargo, la axiología como disciplina científica está orientada al campo filosófico, sociológico y psicológico. En tanto que los valores se caracterizan por ser susceptibles de jerarquizarse y ordenarse, condición que permite seleccionar el orden de importancia respecto a la evaluación personal (García Anchorena, Grimaldo Muchotrigo, y Manzanares Medina, 2016; Angelucci, y otros, 2008; Schwartz, 1994). Similar a la clasificación de instituciones de Dubet (2013), quien las clasifica en legítimas y bastardas; en el caso de los valores se habla de la propiedad de polaridad, es decir, que hay tanto valores positivos como negativos, oscilan entre lo deseable e indeseable, valores y antivalores, considerándose lo bueno y lo malo.

De las propiedades de los valores está el subjetivismo y el objetivismo axiológico, Frondizi (1986) lo define al primero como una realidad subjetiva que debe su existencia, su sentido o validez, a reacciones fisiológicas o psicológicas de la persona que valora. Mientras que para el objetivismo es una realidad objetiva, independiente de la persona o de una conciencia valorativa. De manera integral, ambos enfoques suponen a los valores como una realidad objetiva ubicada fuera de la persona quien percibe, es decir, los valores existen e importan en una situación social, cultural, histórica o individual.

Por su parte, Fermoso (1985, pág. 233) nos invita a reflexionar sobre los valores educativos, al señalar que no gozan de absolutez y objetividad, y que, por esta condición, la jerarquización de los valores no puede ser absoluta o perpetua, sino que son relativos al contexto. Mientras

que Frondizi (1986, pág. 50) complementa la noción de valores en el ámbito pedagógico como prioritarios y vinculantes con la formación humana, y en consecuencia, con los sistemas educativos en una sociedad determinada.

El comportamiento humano también se puede relacionar con la personalidad debido a que se manifiesta en conductas, actitudes, emociones, y sentimientos, entre otras, lo cual, es resultado o reflejo de un sinfín de características de base psicológica donde se desenvuelve el individuo, es decir, todo aquello que ocurre en su entorno y puede influir, afectar o favorecer su manera de ser, debido a que se manifiesta a partir del sentir o de las experiencias conscientes del sujeto; así, el valor, como rasgo característico de la personalidad, implica un (meta-)comportamiento en la persona (Lewin, 1973; Allport, 1984).

Los modelos teóricos psicológicos de la personalidad presentan un amplio espectro de fundamentaciones, orientaciones y perspectivas. El estudio de la personalidad específicamente alude al campo de la investigación ideográfica y formal consistente en un "...estudio exhaustivo de un número relativamente pequeño de sujetos, utilizando diversas técnicas de evaluación" (Schultz y Schultz, 2002, pág. 27). Desde la perspectiva general, la teoría de la personalidad se enmarca en la psicología humanista, fundamentándose en dos fuentes filosóficas: la fenomenología y el existencialismo, las cuales son recuperadas por Allport (1984), psicólogo estadounidense, para quien la personalidad es una amalgama de características únicas y representativas, dinámicas ante cualquier cambio de situación personal, es decir, es una organización dinámica de sistemas psicológicos y físicos que delimita el pensamiento y

actuación de cada individuo en su proceso de acoplamiento al entorno, lo cual le permite tener influencia en los procesos de autopercepción y autoestima.

Así mismo, es conveniente acotar el concepto de autonomía funcional o valores, ya que según Allport (1984), son los motivos actuales de una persona, son autónomos a sus orígenes, y estos se manifiestan a través de dos formas: la primera es (1) la autonomía funcional perseverante, que se refiere básicamente a los hábitos, es decir, son conductas que ya no se usan para sus propósitos iniciales, pero se conservan; y la segunda es (2) la autonomía funcional apropiada, hábitos que se transforman en un valor personal o individual, orientada al self o proprium, esto es, el sujeto en sí mismo, autopercepción integrada por múltiples estilos, características, experiencias y deseos.

El rol de la educación ética en el desarrollo

Dentro de la complejidad que caracteriza el contexto actual, las instituciones de educación superior juegan un papel trascendental en instituir la ética de aquellos que se forman en su seno; no se puede concebir la formación profesional como un proceso donde sólo se privilegie la adquisición de saberes o el desarrollo de habilidades, sino también donde la formación moral de los educandos sea prioridad del proceso instruccional. El papel que la escuela juega en la formación de valores se basa en propiciar las ocasiones a los estudiantes (individual y colectivamente) para que configuren, mediante la experiencia y lenguaje propios, sus valores constitutivos de la personalidad y de la individualidad humana (Hersh, Reimer, y Paolitto, 1984). Hablar de formación ética significa abordar la educación moral de los individuos sobre la base de la

interiorización de un determinado sistema de valores, a través de un proceso de construcción personal consciente, deliberado y empático (González Blasco, y otros, 2013); esta tarea es ineludible y no puede ser relegada a un segundo plano: hoy más que nunca, educar desde esta concepción es un reto para todos los centros educativos que asumen responsablemente su tarea.

Para muchas sociedades, la educación es considerada como el eje rector que promueve el desarrollo y la renovación social, ya que es mediante el proceso educativo donde se transmiten los valores fundamentales que sirven como base para la formación de los recursos humanos que la sociedad demanda (Esper Jorge, 2008). En la actualidad, la modernidad se caracteriza por el cambio, la complejidad y la incertidumbre; la cual demanda del sistema educativo una transformación y modernización acorde a los cambios que experimenta hoy en día la humanidad (Márquez Jiménez, 2017). Es decir, esta complejidad demanda que los sistemas educativos redefinan sus funciones y busquen nuevas formas de adaptarse a los continuos y vertiginosos cambios en donde los valores se resignifican y asumen de manera diferente a épocas pasadas (Durkheim, 1992; Yong Castillo, Nagles García, Mejía Corredor, y Chaparro Malaver, 2017); es de esta manera, que la escuela es convocada a repensar en la importancia de la formación ética de sus aprendientes, para que estos, a través de los procesos de enseñanza–aprendizaje en las aulas asuman su propia jerarquía de valores (García Anchorena, Grimaldo Muchotrigo, y Manzanares Medina, 2016; Angelucci, y otros, 2008; Schwartz, 1994) que les permitan desarrollarse de manera integral.

Todo proceso de educación en valores tiene como características el ser sistemático, pluridimensional, integrado e intencional, donde el propósito central es garantizar la formación y desarrollo armónico del estudiante (Rendón Rojas, 2007). Dicho proceso se expresa, en algunos casos, en el modelo educativo y se concreta a través del diseño curricular de los planes y programas de estudio (Rendón Rojas, 2007; Acosta Sanabria, 2002), incidiendo además las prácticas de currículo oculto (Maceira Ochoa, 2005; Suárez Obando y Díaz Amado, 2007) que se viven en las aulas, y de todo cuanto ocurre en el entorno donde se lleva a cabo el proceso de enseñanza–aprendizaje.

El acto educativo, parece ser una práctica exclusivamente humana, por las capacidades volitivas, cognitivas y afectivas que lo distinguen de otras especies, es la práctica más noble si se considera la profundidad y la amplitud de su influencia en la existencia humana (Rendón Rojas, 2007); a este respecto, Antonio Severino, citado por Gadotti (2003:17) nos dirá que "...desde el surgimiento del hombre, (la educación) es la práctica fundamental de la especie, distinguiendo el modo de ser cultural de los hombres del modo natural de existir de los demás seres vivos".

La educación, como patrimonio del individuo, fortalece su capacidad de desarrollo personal, social, económico, político y cultural; constituye el principal instrumento de superación personal y es factor fundamental para el progreso. Algunos autores especialistas en esta temática de la formación de valores dentro del proceso educativo (Lapati, 2000; Delors, 1997) nos plantean que la educación tiene un fin específicamente social y que la escuela no termina en sí misma, sino que funciona como una plataforma por la cual los hombres y mujeres pueden lanzarse a la vida,

para adaptarse e insertarse en ella; y dado que la educación tiene un tinte de intencionalidad y desde los primeros años de formación académica se persiguen fines específicos determinados por la cultura.

Analizando la historia de la educación, los procesos educativos han sido de particular interés para todas las sociedades. Cada grupo humano, de alguna manera, se ha ocupado de institucionalizar (Dubet, 2013), es decir, en transmitir a sus nuevos miembros las costumbres, los modos de vida, las actitudes y una serie de valores que permitan una convivencia más o menos pacífica, para la sobrevivencia de sus integrantes.

Considerando este planteamiento, se infiere que los procesos de educación se han dado de manera diversa en cada cultura desde el inicio de la existencia humana y que la construcción de modelos pedagógicos ha variado de acuerdo con las necesidades sociales de cada época; al respecto, Ruiz (2007, pág. 50) nos dirá: “cada momento educativo ha sustentado determinados modelos pedagógicos y estos a su vez han inspirado a determinadas concepciones curriculares”.

En el ámbito de las universidades la inclusión de valores cobra importancia en la formación ética del alumno, pues a través de la transversalidad del currículo, se contribuye al reforzamiento y fortalecimiento, no solo de las áreas de conocimiento, las disciplinas o tópicos específicos de una profesión, sino también de la creación de condiciones para que el estudiante establezca vínculos y conexiones en aspectos sociales, culturales, ambientales o de salud. Así, la transversalidad de los valores se fundamenta a partir de la orientación propia de la filosofía universitaria articulada por medio de la misión, visión, código de ética, y perfil de egreso.

Metodología

Allport, Vernon y Lindzey (2001), desarrollaron una categoría y una prueba de valores que determina los valores ideales, manifiestos en seis tipos de personalidad humana, que a su vez fueron diseñadas por Spranger en su libro Types of Men (Allport, Vernon, y Lindzey, 2001); así, define cada tipo de la siguiente manera: teórico (racional, lógico); económico (utilitario, hedonista); estético (belleza, armonía); social (relaciones personales y sociales); político (poder, dominio); religioso (unidad, trascendencia).

Para la realización de dicho estudio, se aplicó el instrumento denominado Estudio de los valores, una medición de los intereses dominantes de la personalidad con la propuesta de Allport, Vernon y Lindzey (2001), que corresponde a la segunda edición traducida de la tercera edición en inglés, que puede consultarse en la bibliografía. Como se mencionaba el estudio es de carácter exploratorio, y no intenta tener una representatividad a nivel universidad o entidad federativa. El procesamiento estadístico, como aquel que es propio del cálculo de las puntuaciones, se siguió en todo momento la guía de Allport, Vernon y Lindzey (2001), anteriormente mencionado.

El ejercicio estadístico pretende generar información descriptiva de valores de los diferentes estratos. Para este procesamiento se utilizó casi exclusivamente Hojas de cálculo de Google; en dicho sistema se incorporan los intervalos de interpretación según el manual de Allport, Vernon y Lindzey (2001), que hace una distribución de la siguiente manera:

Tabla 1

Interpretaciones del Estudio de Valores de Allport, Vernon y Lindzey (2001)

	Varones universitarios		Mujeres universitarias	
	Bajas - Altas	Bajas - Altas Sobresaliente	Bajas - Altas	Bajas - Altas Sobresaliente
Teórico	39-49	34-54	31-41	26-45
Económico	37-48	32-53	33-43	28-48
Estético	29-41	24-47	37-48	31-54
Social	32-42	28-47	37-47	33-51
Político	38-47	34-52	34-42	29-46
Religioso	32-44	26-51	37-50	31-56

Fuente: Elaboración propia con base en Allport, Vernon y Lindzey (2001).

Las puntuaciones obtenidas de los valores se pueden considerar como Baja-Alta o Baja-Alta Sobresaliente si se encuentran fuera de los rangos declarados en la tabla anterior, es decir que, si los valores están dentro de esos rangos, en este trabajo, se consideran intermedios. A continuación, se hace una exposición de los principales resultados de la aplicación del instrumento, para que con ello se dé pie al apartado de conclusiones.

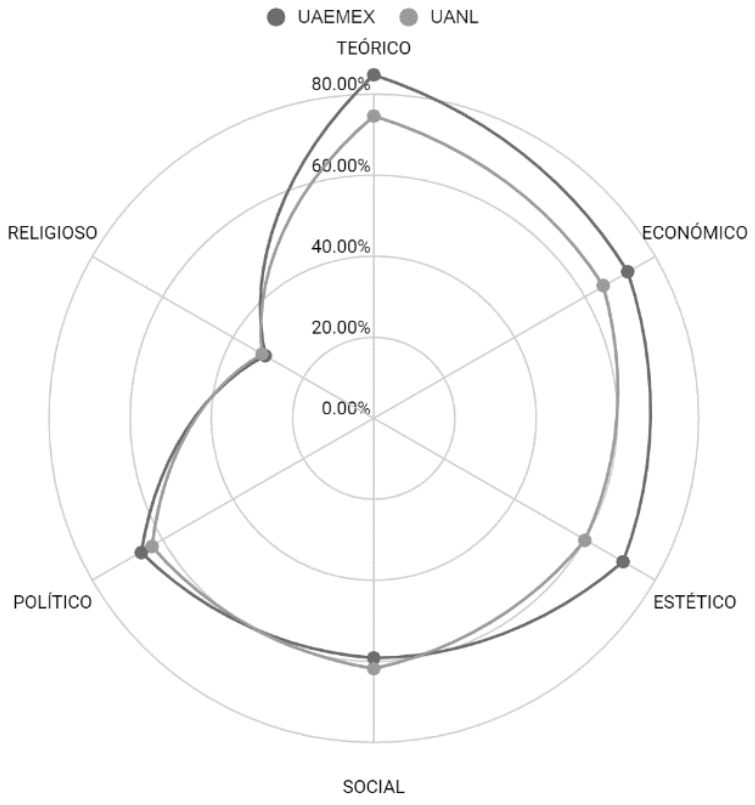
Resultados

Considerando que el total de participantes es de 80, distribuidos en 43 de la UAEMéx y 37 de la UANL, se optó por ponderar los rangos de cada universidad de la siguiente manera: para los valores bajo sobresaliente, a cada persona que se encuentra en este rango, se multiplica por 1; para baja se multiplica por 2, y así sucesivamente hasta alto sobresaliente por 5. Una vez hecha esta operación se divide entre la máxima puntuación posible, de manera que si por ejemplo, las 43 personas de la UAEMéx obtuvieran alto sobresaliente, se obtendría un total de 215, mientras que para la UANL sería 185; de esta manera, por ejemplo, al ponderar los

rangos obtenidos de la UAEMéx en el valor teórico (182), éste se divide entre la máxima puntuación posible (215) dando como resultado 84.65%, mientras que para la UANL sería lo equivalente de realizar la división de 138 obtenidos en el valor teórico, dividido entre 185, dando como resultado 74.59% para dicho valor. Lo anterior permite que se genere el gráfico radial que se muestra a continuación.

Figura 1

Perfil axiológico de los estudiantes encuestados



Fuente: Elaboración propia con base en resultados de la aplicación del Estudio de Valores de Allport, Vernon y Lindzey (2001)

Uno de los resultados más llamativos del presente estudio exploratorio ha sido la similaridad que tienen los perfiles de ambos casos, salvo por mínimas diferencias, los estudiantes universitarios tienen un espectro de valores similar, a pesar de estar en contextos sumamente distintos, no solo geográficamente, sino además en la licenciatura que estudian. Con base en la distribución demográfica porcentual por rango de los seis tipos de valores, se calcula los coeficientes de correlación que se muestran en la Tabla 2. Destacando que la similitud del perfil axiológico en la dimensión religiosa, social, económica; mientras que las similitudes más débiles están en la parte política, teórica y estética.

Tabla 2

Perfil axiológico de los estudiantes encuestados

	Teórico	Económico	Estético	Social	Político	Religioso
UAEMEX	84.65%	72.09%	70.70%	59.07%	66.05%	30.70%
UANL	74.59%	65.41%	60.00%	61.62%	63.24%	31.89%
COEF. CORRE.	87.48%	91.59%	88.96%	96.71%	63.71%	99.78%
DES. EST.	0.1971	0.1859	0.1791	0.1801	0.1692	0.246

Fuente: Elaboración propia con base en resultados de la aplicación del Estudio de Valores de Allport, Vernon y Lindzey (2001).

Un resultado que ha llamado la atención ha sido el bajo nivel del valor religioso entre la población estudiada; cuando se analiza a detalle el comportamiento de este valor es de destacar que en ambos casos el 63.64% se encuentra en el rango de bajo sobresaliente, 16.25% está en bajo, el 20.11% es intermedio. De acuerdo con la información obtenida, el valor religioso es el más bajo de todos y en la totalidad de los participantes. En contra punto, está el valor teórico, cerca del 47% de la población total

(N=80) se encuentra en el rango intermedio, mientras que el segundo grupo son el 35% que se encuentra en el rango alto sobresaliente.

Discusión

El punto medular que cabe resaltar es el hallazgo que reflejó e hizo evidente las tendencias en valores específicos.es decir, los valores convergentes básicos en ambas instituciones fueron: teóricos y económicos. El primero exterioriza la necesidad intelectual, racional, empírica, con clara orientación por el conocimiento y comprensión intelectual del mundo con sentido crítico. En tanto que lo económico se interesa en aquello que es útil, así como en la satisfacción de necesidades corporales.

Asimismo, se identificaron los valores divergentes pero importantes como el valor político se interesa en el poder, liderazgo y el dominio. En contraposición se mostró que los valores, social y estético. El primero, marca tendencia por considerar agrado hacia las relaciones personales y sociales, mostrándose altruistas en sus actos. En tanto que el estético, tiene como principales valores la forma y la armonía lo que se expresa en elegancia, simetría y buena forma. Por último, el valor no alineado en ambas comunidades: el valor religioso, que, a pesar de expresar unidad y trascendencia, no se observó visiblemente como una guía de comportamiento, sino como una cualidad interior.

Un área que requiere reflexión son los Objetivos para el Desarrollo Sostenible desde la dimensión del combate a la corrupción. En este fenómeno del subdesarrollo, los valores juegan un papel primordial, y una de las áreas de oportunidad más grandes están en las universidades. Se

estima prudente aproximarse a la cuestión de la corrupción mediante un estudio de percepciones de egresados que ejercen una profesión determinada, detectar las carencias y necesidades éticas del ejercicio profesional y atenderlo de manera preventiva en el aula.

En otro aspecto, uno de los datos que sin duda llamaron la atención y requieren de estudios más profundos es el bajo nivel del valor religioso. Al menos a nivel exploratorio no solo se puede estimar que en las universidades públicas estatales pueda estar operando un perfil axiológico similar al detectado. A nivel de hipótesis se estima que los valores teórico y religioso pudieran estar relacionados de manera antagónica, o bien ser un fenómeno generacional, o bien que los datos del estudio exploratorio no representan la realidad social.

Conclusiones

El presente estudio hace una reflexión sobre la educación universitaria como incubadora de valores, así como instituciones que puedan tender al desarrollo humano sustentable. Es un hecho que se manifiesta muchas veces y de muchas formas, es así como los egresados ocupan espacios laborales, o se vuelven agentes sociales, y sus acciones tienen repercusiones en el desarrollo. Sin embargo, también ésta exploración ha dejado claro que medir el impacto que tienen estos valores en el desarrollo social es una tarea complicada. Una de las perspectivas que se ha impulsado con este ejercicio, ha sido el considerar a los programas institucionales materializados en planes y programas de estudio, además de la documentación formal como códigos y leyes.

Ciertamente es un reto delimitar el rol que cumplen los valores en el desarrollo; sin embargo, se abren muchas líneas de investigación que desarrollen conocimiento sobre la forma en cómo se pueden instrumentar, ejecutar y evaluar los programas institucionales y con ello dar cuenta de su efectividad al momento de participar en acciones tendientes al desarrollo. Una de las áreas que también se pueden explorar es trabajar desde las percepciones, como una fuente de información sociológicamente efectiva para detectar la forma en como estos valores se presentan en el quehacer de una universidad, profesor, estudiante o lugar de trabajo.

Esta investigación deja la línea abierta sobre los valores en los espacios universitarios, particularmente en la formación de profesionales o agentes sociales activos. Los valores determinan una parte importante de los problemas sociales que se implantan en agendas del desarrollo sustentable, en políticas públicas, legislaciones, entre otros instrumentos de rigor jurídico vinculante; como el combate a la corrupción, el cuidado del ambiente, o la justicia social para grupos vulnerables. Todos esos casos pueden abordarse y atenderse desde la formación de valores, no necesariamente evaluados como competencias, sino valores que no requieren la demostración de utilidad o veracidad para ser validados como una acción comunicativa con rigor jurídico-científico-académico, sino evocadas al desarrollo humano, y, en consecuencia, con algunas dimensiones del bienestar que no necesariamente se rigen por la racionalidad y el utilitarismo.

Referencias Bibliográficas

Acosta Sanabria, R. (2002). Inserción del eje transversal. Responsabilidad social en los planes de estudio de la Universidad Metropolitana.

Anales de la Universidad Metropolitana, II (2), 51-71. Recuperado el 8 de septiembre de 2020, de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4004192

Allport, G. W. (1984). *Que es la personalidad*. Buenos Aires: Siglo Veinte.

Allport, G. W., Vernon, P. E., y Lindzey, G. (2001). *Estudio de valores* (Segunda ed.). (L. Blanca, Ed., y G. Padilla Sierra, Trad.) México: El Manual Moderno.

Angelucci, L., Juárez, J. F., Dakduk, S., Lezama, J., Moreno, A., y Serrano, A. (2008). Jerarquía de valores en estudiantes universitarios. *Argos*, XXV (48), 6-20. Recuperado el 8 de septiembre de 2020, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttextypid=S0254-16372008000100002ylng=esytlng=es

Delors, J. (1997) *La educación encierra un tesoro*. México: UNESCO.

Dubet, F. (2013). El *declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad.* (L. Padilla, Trad.) México: Gedisa.

Durkheim, É. (1992). *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas: la evolución pedagógica en Francia*. Madrid: Endymión.

Durkheim, E. (1986). *Las reglas del método sociológico*. (E. Champourcín, Trad.) México: FCE.

Esper Jorge, M. d. (2008). *Cómo educar valores éticos* (Segunda ed.). México: Trillas.

Facultad de Arquitectura y Diseño - UAEMéx. (2015). *Licenciatura en administración y promoción de la obra urbana* (LAPOU). Recuperado el 8 de septiembre de 2020, de Sitio oficial de la Facultad de Arquitectura y Diseño - UAEMéx: http://www.faduaemex.org.mx/apou/

Fermoso, P. (1985). *Teoría de la educación. Una interpretación antropológica.* Barcelona: CEAC.

Frondizi, R. (1986). *Qué son los valores. Introducción a la axiología.* México: FCE.

Gadotti, M. (2003) *Historia de las ideas pedagógicas*. México: Siglo XXI

García Anchorena, R., Grimaldo Muchotrigo, M., y Manzanares Medina, E. L. (2016). Jerarquía de valores entre estudiantes de secundaria de colegio religioso y colegio laico de Lima. *Liberabit*, XXII (2), 229-238. Recuperado el 8 de septiembre de 2020, de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttextypid=S1729-48272016000200010ylng=esytlng=es

Gonzalez Blasco, P., Moreto, G., Janaudis, M. A., de Benedetto, M. A., Delgado-Marroquín, M. T., y Altiseri, R. (2013). Educar las emociones para promover la formación ética. *Persona y Bioética*, XVII (1), 28-48. doi:10.5294/pebi.2013.17.1.2

Hersh, R. H., Reimer, J., y Paolitto, D. P. (1984). *El crecimiento moral: De Piaget a Kohlberg.* Madrid: Narcea, S.A. Ediciones.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2015). *Encuesta Intercensal 2015.* Recuperado el 8 de septiembre de 2020, de Instituto Nacional

de Estadística y Geografía: https://www.inegi.org.mx/programas/intercensal/2015/default.html

Latapi, P. (2000) *La moral regresa a la escuela*. México: Plaza y Valdés.

Lewin, K. (1973). *Dinámica de la personalidad*. (A. Álvarez Villar, Trad.) Madrid: Morata.

Maceira Ochoa, L. (2005). Investigación del currículo oculto en la educación superior: alternativa para superar el sexismo en la escuela. La ventana. *Revista de estudios de género*, 187-227. Recuperado el 8 de septiembre de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttextypid=S1405-94362005000100187ylng=esytlng=es

Márquez Jiménez, A. (2017). Educación y desarrollo en la sociedad del conocimiento. *Perfiles educativos*, XXXIX (158), 3-17. Recuperado el 8 de septiembre de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttextypid=S0185-26982017000400003ylng=esytlng=es

Pestaña de Martínez, P. (2004). Aproximación conceptual al mundo de los valores. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, II (2), 67-82. Recuperado el 8 de septiembre de 2020, de https://www.redalyc.org/pdf/551/55120206.pdf

Rendón Rojas, M. Á. (2007). Los valores sociales y políticos dentro del paradigma bibliotecológico en el área de la información. *Transinformação*, XIX (1), 9-18. doi:https://doi.org/10.1590/S0103-37862007000100001

Ruiz, M. (2007). *La Formación en competencias. Tres procesos metodológicos esenciales*. Monterrey: Facultad de Filosofías y Letras, UANL.

Schultz, D. P., y Schultz, S. E. (2002). *Teorías de la personalidad*. Thomson.

Schwartz, S. H. (1994). Beyond individualism/collectivism: New cultural dimensions of values. En U. Kim, H. C. Triandis, Ç. Kâğitçibaşi, S.-C. Choi, & G. Yoon, *Cross-cultural research and methodology series,* Vol. 18. Individualism and collectivism: Theory, method, and applications (págs. 85-119). Sage Publications, Inc.

Suárez Obando, F., y Díaz Amado, E. (2007). La formación ética de los estudiantes de medicina: la brecha entre el currículum formal y el currículum oculto. *Acta bioeth,* XIII (1), 107-113. doi:https://dx.doi.org/10.4067/S1726-569X2007000100011

Universidad Autónoma de Nuevo León. (2019). *Plan de Desarrollo Institucional 2018-2030.* Recuperado el 8 de septiembre de 2020, de UANL Visión 2030: https://www.uanl.mx/wp-content/uploads/2019/04/PDI-2018.pdf

Universidad Autónoma del Estado de México. (abril de 2018). *Código de Ética y Conducta.* Recuperado el 8 de septiembre de 2020, de Gaceta Universitaria No. 274: https://www.uaemex.mx/images/pdf/Cod_Etica_Cond_2018.pdf

Universidad Autónoma del Estado de México. (2019). *Agenda estadística.* Recuperado el 8 de septiembre de 2020, de UAEMéx: Secretaria de

Planeación y Desarrollo Institucional: http://planeacion.uaemex.mx/docs/AE/2019/AE2019.pdf

Weber, M. (2007). *Sociología del poder: los tipos de dominación*. Madrid: Alianza Editorial.

Yong Castillo, É., Nagles García, N., Mejía Corredor, C., y Chaparro Malaver, C. E. (2017). Evolución de la educación superior a distancia: desafíos y oportunidades para su gestión. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 81-105. Recuperado el 8 de septiembre de 2020, de https://www.redalyc.org/pdf/1942

20

LA FORMACIÓN DIDÁCTICA DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS

Selena Guadalupe Hernández Ayala
Benigno Benavides Martínez

Universidad Autónoma de Nuevo León

Resumen

El presente trabajo muestra los avances de investigación realizados con los docentes de la Facultad de Ingeniería Civil de la Universidad Autónoma de Nuevo León, la investigación tiene como objetivo conocer la formación académica de los docentes para fortalecer las áreas de oportunidad que sean pertinentes para su labor en la docencia, proporcionado material de apoyo al docente para facilitar y aplicar con los estudiantes estrategias que generen aprendizajes significativos. La metodología que se utiliza es de investigación – acción, la cual tiene como propuesta principal la innovación curricular del docente al fortalecer en la formación con conocimientos de didáctica que impacten en la calidad de la educación de los estudiantes

universitarios. El instrumento de recopilación de información utilizado fue la aplicación de una encuesta enviada a todos los docentes de la facultad, donde se obtuvo la participación de 36 docentes, el instrumento permitió conocer la formación académica, la experiencia como docente, las estrategias y recursos que utilizan en sus clases, entre otros aspectos. Como consecuencia de la contingencia del COVID- 19, la modalidad de las clases ha cambiado de Escolarizada (presencial) a No escolarizada (virtual), surgiendo la necesidad de transformar las competencias, habilidades, conocimientos, destrezas de los docentes para adecuarse a las necesidades de los estudiantes y el contexto.

Palabras clave: Docencia universitaria, formación didáctica, innovación.

Abstract

This work shows the research advances made with the teachers of the Facultad de Ingenieria Civil of the Universidad Autonoma de Nuevo Leon research aims to know the academic training of teachers to strengthen areas of opportunity that are relevant to their teaching work, provided teacher support material to facilitate and implement strategies with students that generate meaningful learning. The methodology used is research-action which has as its main proposal the curriculum innovation of the teacher by strengthening training with teaching skills that impact the quality of education of university students. The information- gathering tool used was the application of a survey sent to all teachers, the instrument allowed to know the academic training, the experience as teacher, the strategies, and resources they use in their classes, among other aspects. As a result of the contingency of COVID- 19, class mode has changed from schooled o

not schooled (virtual), the need to transform teachers' skills, knowledge to suit needs and context.

Keywords: university teaching, didactic training, innovation.

Introducción

El objetivo del artículo es presentar los avances de la investigación – acción, la cual tiene como propósito conocer la formación y experiencia de los docentes. La 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, durante el servicio social se tuvo la oportunidad de trabajar con estudiantes y docentes

El Programa brinda servicios para los estudiantes como apoyo psicopedagógico, asesorías, consejería, tutorías y para los docentes brinda los servicios de superación docente con cursos, talleres y pláticas. A su vez, el programa también ofrece apoyo a los padres de familia.

El planteamiento del problema gira en torno a los docentes que son expertos en su área disciplinar al ser egresados de la misma facultad y donde surge el área de oportunidad es la formación didáctica.

El objetivo es ofrecer material de apoyo que sirva de acompañamiento a los docentes durante su práctica para fortalecer su formación didáctica con conocimientos de estrategias de enseñanza y de aprendizaje, herramientas digitales e instrumentos de evaluación.

Las siguientes son las preguntas de investigación ¿Cuáles son las prácticas didácticas que realiza el docente de Ingeniería Civil en su labor cotidiano? ¿Cuál es la formación didáctica de un docente de Ingeniería Civil? ¿Qué tipo de estrategias de enseñanza y de aprendizaje debe aplicar un docente de Ingeniería Civil en sus clases?

La sociedad va transformándose lo que impacta en el contexto educativo modificando en el docente y el estudiante los roles, funciones, formas de interacción y colaboración, estrategias de aprender y enseñar, modalidades educativas, herramientas digitales y competencias, lo que requiere de la actualización por parte del docente en su formación y acompañado de una disposición ante el cambio.

Marco teórico

La enseñanza universitaria busca generar en el estudiante una formación profesional e integral, enriqueciéndolos de un perfil con características, habilidades, competencias, actitudes y valores que le sean de utilidad en el contexto laboral, social, académico y personal.

La transcendencia de la enseñanza en la docencia universitaria implica tres elementos básicos como lo son “la preparación, el desarrollo de la intervención didáctica y las acciones posteriores” (Zabalza, 2003, p. 221). Para generar los ambientes de aprendizaje adecuados se requiere de conocimientos didácticos, contenido de relaciones interpersonales de una comunicación efectiva y de estrategias que faciliten la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes.

El rol docente requiere de una continua transformación debido a que, en primer lugar, surgen constantes cambios en los contextos sociales,

económicos, culturales, etc. y, en segundo lugar, para cumplir con las demandas de los contextos.

El docente en el contexto universitario tiene roles que permiten cumplir con sus funciones a continuación se explicarán dos:

- Rol de facilitador, es la guía del conocimiento, teniendo la función de "orientar y ayudar a construir esquemas de comprensión e interpretación que permitan esquemas de aprender a aprender y aprender a emprender" (Capote, 2016, p.24). Es decir, el docente proporciona las herramientas, recursos y estrategias que sean pertinentes y adecuados a las características de los estudiantes y los contenidos.

- Rol de tutor de los estudiantes, en el cual se brinda un acompañamiento, contribuyendo al desarrollo académico y personal del estudiante. Debido a que, en esta etapa, los estudiantes se enfrentan a diversas cuestiones sociales, familiares, académicas, en la cual van cambiando sus responsabilidades, pensamientos, intereses, etc.

La formación docente es "uno de los pilares fundamentales de desarrollo profesional del docente universitario, que ayuda a generar universidades de calidad y excelencia" (Montes, 2016). La actitud y disposición de los docentes para involucrarse en los procesos formativos es de vital importancia. Ya que "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" (Tirados, 2007, p. 3). Siendo de gran importancia la integridad y el bienestar físico, emocional y psicológico del docente.

Un elemento indispensable en la práctica docente es la reflexión, la cual puede ser definida como "un hecho cotidiano, observable, que reconoce una forma particular, singular de actuar" (Orozco, 2012, p. 465) que le permite conocerse, estimular su desarrollo personal, satisfacer sus necesidades, así como elevar la calidad de su desempeño en el cumplimiento de su responsabilidad social.

La reflexión en la práctica docente es un proceso de "cuestionamiento, indagación, análisis y experimentación, de generación de nuevas estrategias de actuación, de reconceptualización de las creencias y teorías implícitas" (Hernández, 2020, p.5) sin olvidar elementos como la autoevaluación y la observación.

La cual genera "una actitud sistemática de análisis y valoración de su quehacer docente para diseñar nuevas estrategias" (Rodríguez, 2014, p.66) obteniendo resultados pertinentes, alcanzables, medibles y de acuerdo con las necesidades que requieren los estudiantes.

Un elemento fundamental en la docencia es la planeación, la cual permite establecer las metas y propósitos del curso, se diseñan las actividades individuales o grupales que favorezcan la cooperación y la colaboración de los estudiantes, promoviendo un pensamiento creativo y crítico, utilizando estrategias, recursos y herramientas digitales que acompañen el proceso de enseñanza y del aprendizaje.

El utilizar estrategias en los estudiantes de licenciatura es con la intención de facilitar la comprensión de los contenidos e impactar en su

desarrollo ético, social, moral y cognitivo, siendo un acercamiento previo a posibles situaciones, que una vez egresado el estudiante tenga la capacidad de buscar soluciones, analizar la información y aplicarla en el contexto.

Para la selección de las estrategias es importante, por un lado, realizar una evaluación diagnostica que permita conocer las características de los estudiantes, como la edad, el desarrollo psicológico, el nivel de conocimientos y, por otro lado, el objetivo, la aplicación en el contexto, secuencia, nivel de profundidad de los contenidos, entre otros.

Tener conocimiento de la didáctica permite al profesor universitario saber dónde, como, cuando y porque realizar algo, es decir, justifica de manera fundamentada y pertinente su quehacer docente. Actualmente, con la contingencia del COVID-19 se requiere la actualización de habilidades y conocimientos digitales, y actitudes de los docentes y los estudiantes que les serán útiles en su formación académica, profesional y social.

Existen instituciones y se han realizado investigaciones que buscan mejorar la formación didáctica de los docentes en el nivel de licenciatura a través de distintas estrategias y propuestas de intervención.

A) Instituciones

1. Universidad Autónoma de Nuevo León:

- Dirección General de Planeación y Proyectos Estratégicos (DGPPE): Contribuir al mejoramiento de la calidad de la

Institución a través de acciones de planeación estratégica, formación, consultoría, gestoría y servicios.

- Programa de Superación Docente: Forma y actualiza al personal académico de las instituciones mediante procesos didácticos, intercambios de experiencias para el desempeño satisfactorio de los docentes y resultados óptimos de los estudiantes.

2. Universidad Nacional Autónoma de México en la Dirección General de Asuntos de Personal Académico (dgapa) el cual tiene programas para la formación:

- Programa de Apoyo a Proyectos para la innovación y Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME). Su objetivo es impulsar la superación y desarrollo del personal académico mediante un apoyo a proyectos que conduzcan a la innovación y al mejoramiento del proceso de enseñanza- aprendizaje que beneficien a los estudiantes.

  Los proyectos de innovación de la enseñanza deberán girar en torno a temas que permitan una enseñanza creativa, con nuevas formas de pensar, motivando el interés de los estudiantes.

- Programa de Actualización y Superación Docente (PASD) el cual ofrece actualización y superación académica a través de cursos y diplomados orientados a la formación pedagógica y transdisciplinaria. Se trabaja dentro del marco de los planes y programas de estudio de las carreras, buscando reforzar a los docentes en el manejo de aspectos didáctico-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. Facultad de Ingeniería Civil de la Universidad Nacional Autónoma de México:

- Secretaría de Apoyo a la Docencia (SADFI): 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 evaluación educativa.

4. Pontificia Universidad Católica de Chile:

- Centro de Desarrollo Docente (CDDoc): Es una dirección de la Vicerrectoría Académica cuya misión es fortalecer el rol docente de los profesores para que logren en los estudiantes aprendizajes profundos y significativos.

- Ofreciendo diversos servicios como lo son 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 su mejoramiento continuo.

B) Proyectos, declaraciones e investigaciones

1. Formación docente inicial y en servicio realizado por Inzunza en el 2011, el cual se llevó a cabo en Chile y tiene como objetivo evidenciar los modelos de la formación, para obtener datos sobre las características actuales de la formación docente.

Se ofrecen distintos tipos de formación como lo son la general, una específica o disciplinaria y otra pedagógica. La formación consecutiva está orientada a quienes tienen una licenciatura académica o un título profesional centrado en alguna disciplina específica y desean obtener el título de profesor de enseñanza media.

Se define el perfil de egreso en la formación inicial vinculada a conocimientos, habilidades y competencias en preparación para la enseñanza, creando ambientes propicios para el aprendizaje. A su vez, busca un perfeccionamiento integrado al trabajo docente, teniendo la oportunidad de una continua reflexión sobre su quehacer docente.

2. Seminario Permanente de Posgrado de Historiografía en la unidad Azcapotzalco en la Universidad Autónoma Metropolitana por María Luna Argudín en el 2011, como producto se diseñó una página web llamada Habilidades docentes, la cual proporciona contendidos sobre enfoques educativos, técnicas didácticas e instrumentos de evaluación con el propósito de apoyar a los docentes en su práctica y en su planeación didáctica.

3. Declaración de Bolonia tiene un proyecto de innovación “Implementación de Metodologías Docentes Dentro del Espacio Europeo de Educación Superior” llevado a cabo en la Escuela Técnica Superior de

Ingeniería Industrial (ETSII) de la Universidad Politécnica de Cartagena (UPCT).

El proyecto busca facilitar herramientas y orientaciones para planificar los procesos de enseñanza- aprendizaje poniendo a la disposición del profesorado no especializado en temas didácticos una batería de estrategias y técnicas. Dicho proyecto está constituido de la siguiente manera:

1. Diseño del plan formativo
2. Desarrollo de las metodologías docentes
3. Planificación metodológica de asignaturas
4. Análisis final y resultados del proyecto

Marco metodológico y descripción de los datos

La investigación – acción es definida como "una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social" (Latorre,2005, p.23). Donde el docente es el principal investigador, siendo que experimenta de manera cercana los procesos de enseñanza y de aprendizaje en los estudiantes, mediante un proceso continuo de reflexión y análisis, busca mejorar y generar cambios favorables y pertinentes.

La aplicación de la investigación- acción en el contexto educativo genera beneficios que impactan en las condiciones favorables para el aprendizaje de los estudiantes y en la profesionalización y superación de los docentes. Un elemento importante es la participación y la colaboración para generar encuentros de intercambios.

Entre las fases del ciclo de investigación- acción en la primera fase es el plan de acción donde se plantea la idea general o el problema que se tiene la intención de generar un cambio, comenzando con el diagnostico, el cual es el punto de partida para la investigación, donde se aplican los instrumentos que apoyan para recabar información.

En la facultad para la aplicación del instrumento de recopilación de información, se solicitó de la autorización del Subdirector de Licenciatura de la Facultad para enviar por correo electrónico la encuesta a 147 docentes inscritos durante el período semestral de agosto 2020 – enero 2021. Se registró la participación de 28 docentes hombres (77,8%) y 8 docentes mujeres (22,2%), siendo un total de 36 docentes.

La segunda fase es la acción, la cual sirve para registrar la información de las condiciones y los logros que se van realizando.

La tercera fase es la observación, la cual proporciona información, a través de técnicas de recogida de información como entrevistas, observaciones, diarios, grabaciones, análisis de documentos, notas de campo, grupos de discusión.

La cuarta fase en la investigación- acción es la reflexión, donde se comienza con la interpretación de la información obtenida mediante los instrumentos de recogida de información y de la experiencia del proceso de investigación y las experiencias de la práctica docente.

Las categorías surgen de la recopilación de la información es importante dividirla y representarla visualmente con el apoyo de tablas y gráficas.

Al finalizar la investigación un elemento que concluye el trabajo es el informe, el cual se realiza como una descripción o narración de cada una de las etapas mencionadas del trabajo, la bibliografía, podemos hablar de las experiencias que vivimos, las decisiones y bajo qué argumentos nos basamos para la toma de decisiones.

Lo que da como resultado un proceso continuo sobre las prácticas docentes, el cual se realiza mediante ciclos de una continua espiral reflexiva tomando en cuenta las cuestiones morales, haciendo una aplicación del conocimiento teórico en la práctica, donde permite generar encuentros de diálogo, redes de apoyo y comunidades de aprendizaje entre los docentes, estudiantes y comunidad educativa.

Análisis de los datos

Inicialmente, como instrumento de recopilación de información se tenía planeado la realización de entrevistas a profundidad y observaciones a clases, pero debido a la contingencia por el COVID – 19 y para respetar las medidas de prevención se aplicó una encuesta virtual.

Para adecuar las preguntas de la entrevista a la encuesta, se realizó la aplicación del borrador de la entrevista a 2 docentes de manera presencial, lo cual ayudo para determinar las secciones y las preguntas que se enviaron en la encuesta.

La encuesta dirigida a los docentes contiene alrededor de 30 preguntas las cuales se dividen en las siguientes secciones:

- 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 a la par de la docencia.

- Formación didáctica: Obtener información respecto a las capacitaciones, cursos, talleres, diplomados a los que han asistido durante el último año y los temas de la didáctica que considera como 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.

El procedimiento estadístico que se realizó fue la presentación de los resultados mediante tablas y gráficas.

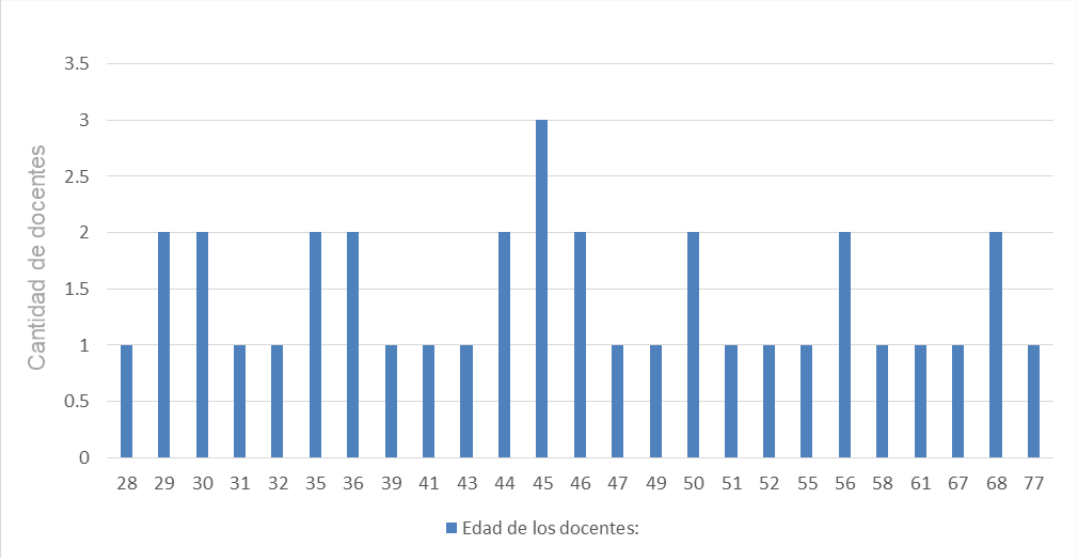
Discusión y descripción de los resultados

En la Figura 1. Gráfica que representa las edades de los docentes encuestados. Teniendo mayor participación de docentes de 45 años,

siendo el más joven de 28 años y de 77 años el de mayor antigüedad en la Facultad.

Figura 1

Edad de los docentes



Los docentes encuestados mencionan que su forma de contratación para desempeñar el puesto como docente fue mediante invitación, debido a la jubilación de otro docente, a través de puestos administrativos, por vacante disponible, ingresó como instructor o como profesor de asignatura y medio tiempo, por contrato de rectoría, cátedras del CONACYT y por recomendación de otros docentes.

En la Universidad Autónoma de Nuevo León los docentes están distribuidos en tres categorías las cuales cada una tiene distintas responsabilidades, en la encuesta se obtuvo participación de 10 Profesores de Tiempo Completo, 3 Profesores de Medio Tiempo y 23 Profesores de Asignatura.

Los docentes son egresados de distintas licenciaturas, dando como resultado 19 docentes de la Facultad de Ingeniería Civil, entre otras Facultades de la Universidad Autónoma de Nuevo León se encuentran las siguientes:

Filosofía y Letras, Ingeniería Mecánica y Eléctrica, Ciencias Químicas, Arquitectura, Ciencias Físico Matemático, Psicología y Economía. Se registró universidades externas como la Facultad de Ciencias de UALP, Facultad de Ingeniería Mochis- UAS, Facultad de Ingeniería Civil de UAT y la UACH.

Los docentes a la par de la docencia realizan otras actividades de manera interna en la Facultad como lo son puesto administrativo, rol de tutor, investigación y de manera externa realizan trabajo en empresas en actividades de diseño o revisión de proyectos, consulta privada (psicología), estudios de doctorado, capacitaciones y profesional privado dando asesorías.

Los medios que los docentes utilizan como formación para la superación docente es mediante cursos, talleres, diplomados. En la Facultad de Ingeniería Civil se encuentra el Programa de Formación Docente y Tutorías, el cual ofrece cursos de actualización docente.

Entre los cursos que han asistido los docentes de la Facultad de Ingeniería Civil en el último año se encuentran un total de 22 cursos, diplomados y talleres, entre ellos se encuentran los siguientes:

- Diplomado para Habilidades Docentes, el cual surgió como estrategia debido a la Contingencia por el COVID-19.
- Manejo de Plataformas MS Teams, NEXUS.

- Estrategias para la Planeación, Ejecución y Evaluación de la Clase en Condiciones de Virtualidad de la Enseñanza y el Aprendizaje.
- 1er. Congreso Virtual en Educación Exponencial.
- Estrategias para la Labor de Tutorías.

Los medios por los cuales el docente adquirió las estrategias que aplica en su práctica docente actual, dando como resultado que 16 docentes aprendieron por su experiencia como estudiante, 10 docentes de manera personal, investigando y 10 docentes en cursos, talleres, diplomados entre otros.

Las áreas de oportunidad que los docentes mencionan en su formación docente se obtuvieron el uso de herramientas digitales, temas de didáctica, enseñanza, inteligencia emocional, tutoría, actividades de aprendizaje, evaluación, comunicación y planeación.

En la Facultad los 36 docentes realizan la planeación de su curso, en primer lugar, por períodos, registrando 8 docentes lo realizan de manera semestral, 6 docentes por clase diaria, 5 docentes con el calendario escolar, en segundo lugar, realizan la planificación con apoyo de recursos como el programa analítico, revisión de material, bibliografía, resolución de problemas, por competencias esperadas del curso y como medios de comunicación utilizan las reuniones de academias.

En la encuesta se solicitó a los docentes que describieran el proceso de planeación de una clase en inicio, desarrollo y cierre, algunas de las actividades que los docentes de la Facultad de Ingeniería Civil realizan son las siguientes:

- Inicio, realizan actividades como la presentación, la introducción del tema, recuperación de contenidos y la bienvenida.
- Desarrollo de la clase mediante la explicación del tema, utilizan preguntas y actividades.
- Cierre realizan las conclusiones, aclaran dudas y señalan las pautas para la siguiente clase y el registro de la asistencia.

El docente es principal responsable del diseño y planeación 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 del docente y el aprendizaje de los estudiantes.

Actualmente, con la contingencia por el COVID -19 se incrementó el uso de herramientas digitales, surgiendo la necesidad de actualizarse en el uso y manejo de herramientas digitales por parte del docente y el estudiante, a su vez, tendrán que incorporarlas como un medio para reforzar y ampliar su conocimiento.

Al tener acceso de contenidos multimedia e información actúan como medios de expresión y comunicación, haciendo uso de aplicaciones de mensajes, participación en foros, videos, video llamadas, correos, entre otros, dando como resultado aprendizajes y experiencias compartidas e individuales de los contenidos, fortaleciendo las comunidades de aprendizaje.

Lo que permite que la comunicación y el clima dentro y fuera sea agradable, libre de temores donde se pueda expresar las dudas sobre los temas expuestos, permitiendo tener relaciones sanas y productivas.

Conclusiones

El docente actúa como uno de los principales pilares en el proceso educativo y busca responder a las necesidades del contexto y de los estudiantes para obtener aprendizajes significativos.

Debido a los diversos cambios que ocurren en el contexto, el docente debe replantearse su formación y actualización de la práctica docente, con lo que es de suma importancia la reflexión, realizar autoevaluaciones para conocer sus fortalezas y áreas de oportunidad.

La reflexión puede ser un trabajo individual o grupal, en colaboración con los docentes para que surjan las comunidades de aprendizaje, las redes de apoyo, donde unos a otros dediquen tiempo, disposición, apertura al diálogo para compartir sus experiencias sobre su práctica docente y enriquecerse de alternativas.

Se requiere de una continua actualización, trasformación e innovación en su formación, la cual genera aspectos positivos para el docente, en primer lugar, genera un impacto en su desarrollo profesional y personal, al desarrollar habilidades emocionales e intelectuales que lo preparen para desempeñarse satisfactoriamente y, en segundo lugar, ayuda a solucionar las necesidades de acuerdo con las características y las demandas del contexto de los estudiantes.

Referencias

Capote, G. (2016). La formación de ingenieros en la actualidad. Una explicación necesaria. *Revista Universidad y Sociedad*, 21-28.

Hernández, O. (2020). Reflexión de la práctica: la profesionalización del docente. *Revista Digital Universitaria*, 1-9.

Latorre, A. (2005). *La investigación- acción. Conocer y cambiar la práctica educativa.* España: GRAÓ.

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.

Rodríguez, R (2014). *El desarrollo de la práctica reflexiva sobre el quehacer docente, apoyada en el uso de un portafolio digital, en el marco de un programa de formación para académicos de la Universidad Centroamericana de Nicaragua* [tesis de doctorado, Universitat de Barcelona]. Tesis doctorals en Xarxa. http://hdl.handle. net/10803/108035

Tirados, R. (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación,* 1-14.

Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. -: Narcea.

21

MARCO TEÓRICO: LA GAMIFICACIÓN Y EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN CONTEXTOS EDUCATIVOS CON ADOLESCENTES

Claudia Alejandra Morales Escareño
Irma María Flores Alanís

Universidad Autónoma de Nuevo León

Resumen

Un docente resiliente adopta las características de su profesión al adecuarse a los vertiginosos cambios sociales principalmente ante una pandemia inminente, es necesaria la diversificación de estrategias innovadoras que trasciendan en los estudiantes como lo es la gamificación, su inventiva del aprendizaje motivacional a través de los elementos del juego mismos que funcionan como aliciente en los educandos para el desarrollo y regulación de habilidades, competencias y actitudes que se

transmiten en ambientes virtuales o presenciales regulados por el profesorado. El alcance del uso de los elementos del juego en actividades gamificadas para el desarrollo habilidades socioemocionales son expuestas en el marco teórico del presente avance de tesis, en donde se detalla la fundamentación teórica de los procesos pedagógicos para favorecer la expresión de sentimientos, emociones y la participación colaborativa. La metodología exploratoria, con la búsqueda de expertos en el tema, se utilizó el método secundario como soporte de la recopilación de la fundamentación teórica con los recursos digitales de acceso libre disponibles en la web. El presente documento es un extracto del avance de tesis con el tema: La gamificación como propuesta didáctica para el desarrollo socioemocional de los adolescentes en el Estado de Coahuila.

Palabras clave: gamificación, competencia socioemocional, educación, adolescentes.

Abstract

A resilient teacher adopts the characteristics of his profession by adapting to the vertiginous social changes mainly by facing an imminent pandemic, so it is necessary to diversify by innovating on different strategies that have a positive impact on students such as gamification, its inventiveness of motivational learning through the elements of the game function as an incentive in students for the development and regulation of skills, capabilities and attitudes that are transmitted in virtual or face-to-face environments regulated by teachers. The scope of use of the elements of the game in gamified activities for the development of socio-emotional skills are exposed in the theoretical framework of the development of the thesis, which details the theoretical basis of pedagogical processes to promote

expressions, feelings, emotions, and collaborative participation. The exploratory methodology, with the search for experts on the subject, the secondary method was used to support the collection of theoretical foundation with the digital free access resources available on the web. This document is an excerpt from the progress of thesis with the topic: Gamification as a didactic proposal for the socio-emotional development skills of adolescents in the State of Coahuila.

Keywords: gamification, socio-emotional skills, education, adolescents.

Introducción

Los cambios acelerados de la sociedad sobrellevan retos que para el profesorado implica una complejidad abrumadora de sucesos impredecibles. En las líneas de investigación y generación de conocimiento, en la teoría y la práctica de la enseñanza áulica en el plano educativo parte de la necesidad de adaptarse a los cambios de los procesos educativos durante la contingencia.

Un ícono postmoderno que no vivía en su tiempo es Nietzsche (citado por Kaufmann, 2013), en su discurso, se refiere a que la guerra de civilizaciones, en su opinión se lograban más cosas luchando que solo con el amor al prójimo, en nuestra época postmoderna, ya se ve vive la guerra de la información sin tomar en cuenta el derecho o valores del hombre, por lo tanto, son irreconocibles, su aplicación en tiempos modernos es imparcial pues trasciende a todo el mundo.

Los educandos tienen acceso a la tecnología y son bombardeados por sistemas información indiscriminados, esta condición propicia a la absorción de los aprendizajes en ambientes tecnológicos; la introducción

de la gamificación en las aulas, promueve las habilidades cognoscitivas, emocionales y sociales con una gran capacidad de resolución de problemas, esto significa que la innovación empleada por profesores en la creación de ambientes favorables para el desarrollo del conocimiento también impactan en el desarrollo de las competencias socioemocionales que permiten al alumno enunciar de forma apropiada sus sentimientos. (Lumsden et al., 2016; Aranda y Caldera, 2018; Luhmann, 1988).

El Sistema Educativo Mexicano a partir del 2018 (SEP, 2017) confiere al docente frente a grupo la capacidad de integrar procesos didácticos y metodológicos que consideren el uso de herramientas tecnológicas como apoyo de nuevas estrategias didácticas innovadoras, entre éstas la gamificación ha cobrado auge en el ámbito pedagógico para crear oportunidades únicas en el empoderamiento del aprendizaje y las competencias socioemocionales en los adolescentes. Por ello, la inercia positiva del movimiento postmoderno que Nietzsche (1887, citado en Cabezas et. al, 2009) afirmaba en su discurso posmoderno sobre la guerra de civilizaciones que, en nuestra época posmodernista, ya se vive la guerra de la información sin tomar en cuenta el derecho o valores del hombre, que los hace irreconocibles, por lo que su aplicación trasciende a todo el mundo, evolucionando hasta la hoy llamada inteligencia artificial, su aplicación ha conducido a una gran cantidad de docentes a mejorar sus estilos de enseñanza con actividades innovadoras, creativas y dinámicas para captar la atención de los estudiantes, la contingencia ha traído cambios en los procesos y actores de la educación es indispensable el desarrollo integral y armónico con la finalidad de potenciar el aprendizaje positivo y constructivista.

Entre estos está la gamificación en los proceso de enseñanza y aprendizaje como medio operativa para influir positivamente en el comportamiento de los educandos, al incrementar su motivación y beneficiar aportes más significativos a través de la participación, por lo que en el aula se desarrollan destrezas y habilidades para la solución de problemas en el pupilo, así como la colaboración y la mejora de la comunicación en los estudiantes, su amplia gama y versatilidad de mecanismos que se utilizan de manera didáctica permite incentivarlos en el descubrimiento guiado en la construcción de su aprendizaje y promueve comportamientos deseados. (Lozada y Betancur, 2017; Kapp, 2012; Lee y Hammer, 2011).

Planteamiento del problema

Las reformas educativas en México están encaminadas a la integración del estudiante en la sociedad y de acuerdo con la evaluación internacional de PISA (2015) la realidad del contexto escolar dista mucho de ser la ideal (citado por OECD, 2015). Debido a estas carencias, existen numerosas recomendaciones para que el docente no solo se centre en lo cognitivo, sino que también en el desarrollo de contenidos para afianzar las competencias socioemocionales desde la intención pedagógica para influir positivamente en la conducta psicológica y social del alumno (Kapp, 2012). Actualmente, la Organización Mundial de la Salud (2020) encarga a los proveedores de servicios educativos suscitar el desarrollo y la adaptación de los adolescentes cuando surjan problemas. La educación integral es una premisa para cultivar en los jóvenes la convicción, la motivación y la capacidad necesaria para contribuir al logro de desarrollo personal en una sociedad más incluyente, responsable, capaz de ejercer y defender sus

derechos de tal manera que mejore su entorno social, profesional y académico (SEP, 2017).

En cuanto a este punto, Rubington & Weinberg (citado por Paredes, 2018) enuncian una problemática social basada en la existencia fundamentada en una situación incompatible con los valores de un número significativo de personas que están de acuerdo en la necesidad de actuar para cambiar la contexto, sin embargo, esto se produce “cuando un grupo influyente percibe una condición social que amenaza sus valores y puede ser remediada a través de la acción colectiva” (Sullivan, Thompson, Wright, Gross y Spady, 1980, p.103). Según las investigaciones de Lee y Hammer (2011), revelan que los docentes no solo deben vincular el área cognitiva con otras áreas del conocimiento, sino que también es indispensable desarrollar las competencias socioemocionales porque involucra sentimientos y emociones tanto positivas como negativas, de logro y fracaso, de orgullo y temor, esto va de la mano con la competencia social, donde el individuo a través del juego desempeña diversos roles, papeles e identidades que le permiten tomar decisiones ante nuevas situaciones con la finalidad de obtener resultados favorables. Los estudios del Tecnológico de Monterrey (2018) indican que el 77% de los estudiantes de secundaria les hace falta incluir actividades socioemocionales para integrarse en nuevos ambientes académicos (citado por EduTrends, 2016).

La problemática social en el contexto educativo conlleva la articulación de orientaciones y valores como un instrumento para funcionar en sociedad, de esta manera la dificultad de la integración de los adolescentes en la estructura social donde la trayectoria formativa se ve trunca por la disfunción familiar, la violencia escolar, la depresión y la baja

autoestima, etc., por lo cual induce la inestabilidad emocional para la permanencia escolar y continuar con sus estudios, esto a su vez, denota una significante disminución en el rendimiento académico (PLANEA, 2019). En el siguiente apartado se analiza informes que fundamentan la problemática abordada.

Antecedentes

La presente investigación tiene la finalidad de identificar la gamificación no solo como mejora los procesos de aprendizaje, sino que también su uso en el desarrollo de las competencias socioemocionales de acuerdo con una serie de actividades que tienen lugar en ambientes no lúdicos en la educación escolarizada y asincrónica que es utilizada para las clases en línea, actualmente, los estragos causados por la pandemia que azota al mundo entero han transformado el ámbito educativo se ha evidenciado con el uso de herramientas digitales que impliquen el juego y la tecnología para incitar a los estudiantes a participar de manera comprometida en la vinculación de la enseñanza y el aprendizaje.

La Secretaría de Educación Pública en México añadió la competencia socioemocional como parte de los planes y programas de estudio (SEP, 2018). La fundamentación intelectual, moral y política de orden social para la reconstrucción de la humanidad es necesaria como una base racional de la conducta. Entonces, desde el punto de vista filosófico ¿qué implica la competencia socioemocional? Su origen multidireccional en las áreas cognoscitiva, actitudinal y conductual, al implementarla contempla contextos áulicos que involucran la incertidumbre, identificación, interpretación, argumentación y resolución de

problemas, integrando valores, conocimientos, habilidades sociales y emocionales que movilizan la actuación (Comte, 1984).

En primera instancia, los investigadores plantean que la gamificación está cobrando auge entre la comunidad docente, la facilidad de emplear técnicas y dinámicas del juego que incentivan, inspiran e involucran al alumno a participar en las tareas asignadas para impulsar en los estudiantes la toma de acciones pensadas y predecibles al conjugar los elementos del juego. Esta vinculación organizada y competitiva impulsa la subsistencia para la humanidad, a través de los juegos populares, puesto que es sabido que son parte de las tradiciones, y muchos de estos aún en nuestra época se siguen practicando, su singularidad emplea el movimiento motor que tiene la finalidad de dar placer, satisfacción, diversión y alegría, creando un sistema de emociones positivas en el individuo; y su uso en la práctica docente enriquece los métodos de comunicación y socialización (Valda y Arteaga, 2015; Harris, 1968).

Si los elementos del juego proyectados en la gamificación son apropiados en contextos educativos como herramienta didáctica, para la solución a la pasividad de clases aburridas o monótonas, los investigadores, exponen que hacer uso de las mecánicas y dinámicas del juego promueven comportamientos deseados a través de métodos gamificados, de tal manera que abarca dos problemáticas en el ámbito educativo, la motivación y el sentido de compromiso, éstos a su vez, involucran tres áreas de oportunidad para su estudio: la primera abarca lo cognoscitivo, la cual plantea el objetivo, la motivación a través de recompensas, las reglas del juego, la exploración activa y el descubrimiento guiado (las cuales son estrategias didácticas aplicadas en

la pedagogía); la segunda competencia es de trasfondo emocional, puesto que son estímulos aprendidos como parte de la cultura debido a que involucra sentimientos que despiertan toda una gama de emociones tanto positivas como negativas, de logro y fracaso, de orgullo y temor, etc.; la tercera es la competencia social, donde el individuo a través del juego desempeña diversos roles, papeles e identidades que le permiten tomar decisiones ante nuevas situaciones de competencia social en la búsqueda de resultados favorables con beneficio personal y para el de su equipo (Lozada y Betancur, 2017, Lee y Hammer, 2011 y Ekman y Oster, 1981, Heick, 2021).

Hoy en día se considera que lo cognitivo configura lo afectivo y lo afectivo lo cognitivo, entonces, la idea de la enseñanza incluye la práctica emocional en la que intervienen ambos procesos, misma que es ampliamente aceptada por investigadores y educadores, esto alude que históricamente la conceptualización de competencia y su uso en la educación significa vincular la teoría con la práctica de tal manera que basa el aprendizaje en la experiencia, por ejemplo, la comprobación del pensamiento por medio de la acción, requiere que se convierta en conocimiento (Hargreaves, 1998; Dewey, 1897, citado en Restrepo, 2013).

Reflexionar en el desarrollo de habilidades y destrezas con la capacidad de resolución de conflictos, la toma de decisiones genera actitudes útiles para la convivencia, la solidaridad, el respeto mutuo o la tolerancia, así como el aumento de la autoestima y la motivación en estudiantes impacta en los sentimientos que estructuran la adaptación en un sistema de personalidad basado en actitudes y valores que dan lugar a una motivación más profunda cuando se les integra en un sistema social y

de colectividad, la estructura social áulica intensifica el uso de competencias socioemocionales que el permitan ser parte de un grupo social. Toda aptitud pone en acción de forma integrada el saber ser, saber conocer y el saber hacer al interactuar en diversos contextos sociales y escolares, de esta manera la competencia socioemocional es multifacética en lo cognoscitiva, actitudinal y conductual, de hecho, esta combinación en los ambientes educativos promueven la actuación del sujeto en el contexto que involucra emociones, habilidades sociales y acciones como la incertidumbre, identificación, interpretación, argumentación y resolución de problemas, integrando valores, conocimientos y secuencias de comportamientos que pueden ser controlados a través de diseños gamificados al interactuar con la experiencia de la inteligencia digital (Rendón, 2011; Sánchez, 2015; Beltrán, Rivera y Maldonado, 2018, Heick, 2021).

En la historia de las Ciencias de la Educación, la Pedagogía ha desarrollado la metodología y la didáctica como fundamento y método principal de la impartición del conocimiento. El filósofo Marcuse (1969, citado por Paredes, 2018) la coloca dentro del marco de actualización y trascendencia educativa con los beneficios que despliega el goce comprensivo del saber, en el arte, la naturaleza, el deporte y el juego. Estas interrelaciones disciplinares constituyen un diálogo epistemológico y metodológico significativo para lograr establecer canales de comunicación y definir un marco epistémico que establezca la consiliencia entre distintos campos de la comprensión, de este modo al articular las tendencias del aprendizaje enfocadas en la superación de los modelos unidireccionales de comunicación entre disciplinas, se enuncian como un problema social, que consiste en la existencia alegada de una situación incompatible con

los valores de un número significativo de personas que interactúan entre sí para redimir una situación cuando un grupo influyente amenaza los valores y puede ser remediada a través de la acción colectiva en sociedad (Sullivan, Thompson, Wright, Gross y Spady, 1980).

El servidor docente responde a las necesidades actuales del educando desde la pedagogía y la didáctica, sin embargo, actualmente se le exige por medio de la revolución tecnológica del siglo XXI, flexibilizar los modelos educativos en beneficio de los usuarios con diversos itinerarios formativos, la personalización de material y contenidos para lograr mayor difusión de contenidos metodológicos para la implementación de sistemas de aprendizaje, la construcción del conocimiento, la comprensión, sistematicidad, flexibilidad, y el humanismo, que si nos son considerados da lugar a una enseñanza monótona y desmotivante, así mismo, el estudiante pierde el interés, puesto que se carece del otros elementos como la reflexión a través de la metacognición. Entonces es necesario que los alumnos cuenten con entornos académicos que les permitan exponer habilidades de pensamiento y demostrar capacidades de aprendizaje autóctono. Esta intervención del temperamento innato, intelectual y moral del quehacer docente lo hace un ser único; por lo tanto, la preparación del colectivo docente en servicio, demandan la colaboración, la unificación de la ciencia, la innovación y el progreso en pro del conocimiento transformador del universo educativo debido a que con la correcta implementación de estrategias innovadoras para incentivar al educando, permea la unificación de saberes con el uso de técnicas reflexivas que permitan la constantemente revisión de las visiones pragmáticas sobre la enseñanza, el aprendizaje y las diferencias individuales en escenarios tecnológicos a nivel internacional. Por lo tanto, el docente introduce la

objetividad de los cambios sociales desde el aula los cual son utilizados para comunicarse e integrarse con los miembros de la sociedad, así que confieren sentido y reflexión sobre experiencias comunes y vinculan la cultura universal de un mundo subjetivo ante la voluntad del hombre (Harris, 1979 citado por Paz, 2014; Torres, 2010, Mairal, 2021; Williams, 1961 citado por Cárdenas, 2009; Ortega, 2008; Calderón, et al., 2014).

Finalmente, la revolución tecnología ha colocado el tema de la gamificación como novedoso, creativo, dinámico, entre la comunidad docente, especialmente cuando está adaptado a la enseñanza y el aprendizaje (Heick, 2021). Por consiguiente, de acuerdo con el estudio de los antecedentes, en el siguiente apartado se define el problema de la investigación.

Definición del problema

En las relaciones interpersonales que se observan entre los adolescentes mexicanos y mexicanas, presentan indicios de una pobre educación socioemocional. Entre las problemáticas que se destacan principalmente es la falta de identidad propia, misma que se ve reflejada en el estado de ánimo de los jóvenes y adolescentes según el contexto familiar, escolar y social en el que se desenvuelven (INEE, 2019; Ibarrola, et. al, 2019).

Los retos educativos impuestos por las leyes constitucionalistas en el país, hacen alusión al ser docente como el rector principal de la integración, inclusión y desarrollo de valores, al interactuar frente a un grupo escolar, sin embargo, en la presente tesis se considera que no existen suficientes propuestas didácticas que faciliten la autorregulación de competencias socioemocionales en el campo educativo, por lo que dicha

escasez (DOF, 2019; Rueda, Cabello, Filella, y Ros, 2017), se precisa como área de investigación en la elaboración de diseños de propuestas didácticas gamificadas para el desarrollo de competencias socioemocionales en adolescentes mexicanos, de tal manera que se facilita la aplicación en el contexto educativo del nivel de Secundaria en Educación Básica de la Región Sur del Estado de Coahuila de Zaragoza, México.

Justificación

Ante la necesidad de diseñar propuestas didácticas gamificadas para el desarrollo de competencias socioemocionales en adolescentes de Secundaria en Educación Básica en Coahuila. Los desafíos educativos para lograr la integración social de los jóvenes en el contexto escolar tienen como finalidad prevenir el abandono escolar y el bajo rendimiento académico; según los investigadores anticipan la gran influencia que tiene la gamificación en el desarrollo cognitivo de los estudiantes, en las emociones y en los procesos de socialización que se generan a lo largo del proceso cognitivo en el aula. Por lo tanto, dentro de este marco los beneficios pueden ser ventajosos en lo cognitivo y emocional, porque permiten la aplicación de diversas interfaces de conocimiento que implican la intervención oportuna de los efectos positivos en el logro del incremento de la capacidad para resolver problemas socioemocionales en adolescentes. (SEP, 2017; Lumsden et al. 2016).

Por ello, la dicotomía del proceso de autoconstrucción de las capacidades del objeto de estudio propuestos por los agentes socializadores del conocimiento, por lo tanto, los docentes juegan un rol de vital importancia en los procesos pedagógicos y metodológicos en

especial al integrar nuevos modelos de enseñanza en el aula con herramientas tecnológicas como apoyo del diseño de actividades gamificadas, que a su vez, crean un paralelo de oportunidades únicas dentro del marco formativo para el empoderamiento de las competencias socioemocionales, por lo tanto, la propuesta del uso de pedagogías innovadoras, entre las que destacan los elementos fundamentas que sirven de prueba para determinar las capacidades de aprendizaje centrada en el estudiante durante su estancia escolar a través de la diversificación de juegos, variantes de sesiones interactivas y su vinculación con situaciones de la vida real (UNESCO, 2019).

Dicho lo anterior, para la investigadora es fundamental considerar la preparación de propuestas didácticas gamificadas para el desarrollo de competencias socioemocionales en adolescentes de una manera clara y sencilla de usar en contextos escolares para comprender sus capacidades individuales. En el siguiente apartado se presentan los objetivos con la finalidad de prever el alcance de la investigación.

Objetivos

Objetivo General para el extracto de la Fundamentación Teórica

Reflexionar sobre las propuestas didácticas gamificadas empleadas para el desarrollo de competencias socioemocionales en estudiantes de edad escolar entre 13 y 15 años.

Objetivos específicos

- Describir la vinculación que existe entre la gamificación y el desarrollo de las competencias socioemocionales.

- Comprender la relación que existe entre la gamificación y el desarrollo de las competencias socioemocionales en la educación.
- Considerar la correlación que existe entre gamificación y el desarrollo de las competencias socioemocionales en el ámbito educativo.

Preguntas de investigación

En este espacio surge la pregunta central del tema de investigación.

¿Qué reflexiones sobre el diseño de las propuestas didácticas gamificadas se derivan para el desarrollo competencias socioemocionales en los adolescentes de educación básica en el estado de Coahuila?

Lo anteriormente expuesto se debe tomar en cuenta como parte del proceso durante la investigación, así como para la elaboración de los supuestos teóricos.

Supuestos Teóricos

Con referencia al tema de estudio y al análisis de la indagación fundamentada a través del uso de recursos digitales se resaltan los siguientes supuestos teóricos:

Existe la vinculación entre la gamificación y el desarrollo de competencias socioemocionales en los adolescentes esta afirmación implica debatir cómo es esa vinculación gamificada y qué diseños pedagógicos se emplean para el desarrollo competencias socioemocionales en los adolescentes cuando se usan como propuesta

didáctica. Sin embargo, en este trabajo de tesis se considera que no existen suficientes propuestas didácticas por lo que dicha escasez se precisa como área de investigación en la presentación de diseños de planteamientos didácticos entre la gamificación y el desarrollo de competencias socioemocionales en adolescentes para facilitar su aplicación en el contexto educativo de Educación Básica de la Región Sur del Estado de Coahuila (Aranda y Caldera, 2019, Rueda, Cabello, Filella, y Ros, 2017).

Marco Teórico

La investigación educativa es una actividad encaminada hacia la creación de conocimientos científicos que son de interés para los educadores (Travers, 1979). El capítulo II explica el marco general de estudio a través de la conceptualización, análisis del contexto y la teoría fundamentada en las nociones elementales para el estudio de las palabras claves, Gamificación, Competencias Socioemocionales, Propuesta Didáctica, Adolescentes.

Gamificación

Proviene de la idea de incitar un comportamiento deseado; el origen anglosajón de gamificación o gamification, en su raíz “game”, juego, y los afijos “i-fica-ción” indica un proceso, es decir, “hacer, convertir en, producir” o la “puesta en juego” en la transformación de actividades orientadas al juego desde la antropología y la didáctica. Por su inicio en el sector empresarial desde el 2011, en los negocios lo refieren a la aplicación de elementos del juego con el fin de atraer, animar y persuadir a los usuarios para realizar cierta acción; por lo tanto, la idea de usar el pensamiento y

los mecanismos del juego para persuadir a la audiencia, utiliza como eje principal el juego, mismo que data de las primeras civilizaciones hasta el día de hoy; siendo éste un componente activo en todas las culturas por ser inherente a la naturaleza humana, debido a que desde la niñez es parte del esparcimiento y diversión, entonces como sistema motivador no es del todo nuevo, pues esta tendencia se proyecta con el uso de medios digitales al adherir los elementos principales del juego como herramienta de ventas y marketing, (Zichermann y Cunningham, 2011; Heick, 2021; Gómez, 2015; Pascuas, Vargas y Muñoz, 2017).

La conceptualización de la gamificación por medio de la indagación es resumida como sigue: El uso de elementos y de diseños propios de los juegos en contextos que no son lúdicos, esto significa con base en los elementos del juego es aplicable en cualquier ámbito o modalidad. Otra definición es el proceso de manipulación de la diversión para servir objetivos del mundo real, esto significa que los mecanismos del juego son implementados para que el jugador se divierta y logre objetivos o metas. Una tercera, expone que las mecánicas basadas en juegos, estética y pensamiento lúdico fidelizan a las personas porque motivan sus acciones al promover aprendizajes y resuelven problemáticas. Entonces enunciar la gamificación sitúa las mecánicas del juego y sus dinámicas en la promoción de comportamientos deseados; en la resolución de problemas y en el sustento de la toma de decisiones por medio de un proceso divertido y motivador (Teixes, 2015; Lozada y Betancur, 2017; Hamari y Koivisto, 2013).

De lo anteriormente expuesto la investigadora define la gamificación como una estrategia didáctica en el área educativa con componentes

metodológicos y pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje de conocimiento y competencias con base en los elementos del juego en ambientes no lúdicos para el cumplimiento de diversas tareas, retos y actividades adaptadas para el desarrollo de competencias y habilidades socioemocionales en contextos escolares.

Por otro lado, algunos investigadores indican que para construir los andamiajes del aprendizaje gamificado en el aula, el mayor reto para el docente es la ambientación del contexto escolar, la planificación y organización de las tareas para marcar objetivos innovadores y motivadores, los cuales deben de contribuir al desarrollo de capacidades y talentos para despertar la pasión y el entusiasmo en los educandos para que se enganchen en el juego. Entre las clasificaciones de motivos editada por psicólogos se detallan diez inmersos en el juego: disfrutar, controlar, cooperar, socializar, cazar recompensas, superar retos, descubrir, competir, aventurarse y contribuir, a cada una de estas palabras se le atribuye un perfil motivacional el cual el jugador en su rol corresponde a un patrón o función de acuerdo con el contexto (Pérez-López, Rivera y Trigueros, 2007; Valderrama, 2015).

Entre la búsqueda de propuestas didácticas gamificadas está la de Muñoz, Herrero y García (2018) quienes tuvieron como objetivo potenciar el autocontrol emocional, desarrollar habilidades sociales, fortalecer el pensamiento crítico, fomentar la cooperación y la autorregulación. Es preciso resaltar que se ha adoptado la gamificación como una metodología innovadora y activa para cautivar al oyente de una manera pragmática, misma que utiliza el juego como punto de partida con alcances pedagógicos. Al comparar con la investigación de Ortiz, Jordán y Agredal,

(2018), quienes proponen recursos didácticos áulicas para aumentar la motivación y el compromiso de los alumnos, sobre todo, identificar los beneficios de ponerla en práctica a nivel intrapersonal. En este sentido, la teoría gamificada que impera como metodología didáctica en el diseño de ambientes de aprendizaje, según el Tecnológico de Monterrey, las categoriza como mecánicas, dinámicas, componentes, estéticas y emociones. También es importante distinguirla pues no se debe confundir con la ludicidad, los juegos serios y el aprendizaje basado en juegos (ABJ), porque éstos utilizan el juego como estrategia didáctica y no los componentes principales que tienen la función de motivar a través de puntos o incentivos, la narrativa, la retroalimentación, el reconocimiento y la libertad a equivocarse (EduTrends, 2016). En otras palabras, la aplicación de sus principios y elementos propios del juego en ambientes de aprendizaje idóneos propuestos por el docente, tienen el propósito de influir en el comportamiento, incrementar la motivación y favorecer la participación de los estudiantes (Kapp, 2012).

Elementos de la gamificación

Entre los elementos principales de la gamificación se encuentran el descubrimiento, la incorporación, los andamios y el final de juego, su estructura principal para ganar se encuentra la motivación, la mejora de la productividad y el compromiso (Yu-kai, 2013). Por otro lado, el Tecnológico de Monterrey (EduTrends, 2016), describe la intención con la que se pueden aprovechar y aplicar los principios y elementos del juego para el desarrollo de competencias, mismas que entre ellas incluye la evaluación formativa:

Tabla 1

Aplicación de los principios y elementos del juego

Elementos del juego	Apoyo en el Sistema de Evaluación
Retos, misiones y desafíos	Aplica conocimientos y realiza tareas específicas. (Vinculación con la praxis del área cognitiva y motriz).
Narrativa	Favorece el aprendizaje de contenido declarativo, asociación de hechos, ideas y conceptos. (Vinculación con asignaturas de español, historia y lenguaje).
Reglas y restricciones del juego	Demuestra el área actitudinal. (Vinculación con el desarrollo de competencias socioemocionales).
Elegir entre diferentes rutas	Demuestra habilidades de liderazgo, resolución de problemas y creatividad. (Vinculación con la asignatura de geografía)
Múltiples oportunidades para realizar una tarea, múltiples vidas, puntos de restauración.	Favorece el desarrollo de resiliencia, dominio de conocimientos específicos. (Vinculación con el desarrollo de habilidades socioemocionales ante el reto, la derrota y la frustración.)
Equipos, juego de roles, batallas.	Emplea el trabajo colaborativo, resolución de problemas, liderazgo, integración. (Vinculación con Educación Física, juegos y deporte educativo).
Puntos de experiencia, niveles, barras de progreso y acceso a contenido bloqueado.	Información sobre el progreso, logros de objetivos, feedback o retroalimentación. (Vinculación con la regulación del agón).
Insignias, niveles, puntos, logros, resultados obtenidos.	Evidencia de la adquisición de habilidades y el dominio de conocimientos. (Vinculación con la evaluación)
Cuenta regresiva	Valora la eficiencia del proceso, optimización de recursos, toma de decisiones y solución de problemas

Fuente: Edutrends (2016, p.13) Análisis de la vinculación propia.

En el análisis de la tabla, la evaluación en el campo educativo tiene principios pedagógicos donde se evidencian los conocimientos, habilidades, actitudes y valores para garantizar los niveles educativos deseados También busca que el estudiante aprenda a organizar, estructurar y utilizar sus aprendizajes para resolver problemas con argumentos y elementos válidos para la autorregulación cognitiva, la mejora de sus aprendizajes y la metacognición (En conclusión, incluir la evaluación gamificada es pertinente porque se concibe como un proceso

de carácter formativo, misma que es una acción permanente dentro de la enseñanza y no solo un momento de comprobación de lo aprendido al final del periodo, más bien es la búsqueda de la constitución de mejora la continua, que permite realimentar los aprendizajes logrados por los estudiantes e identificar la pertinencia de las actividades. La práctica de la evaluación en la educación básica por el docente asume un rol de observador y guía pedagógico para otorgar una valoración de acuerdo con el nivel de desempeño del estudiante (Airasian, 2002; EduTrends, 2016; SEP, 2017).

El rol del juego

El juego ha estado presente en la vida humana desde tiempos inmemoriales como constructor de relaciones sociales y culturales (Ruffino, 2014). En el siglo XIX, hace su aparición con el principio utilitario de la industrialización y da paso a la modernidad en beneficio económico tomando la característica de juegos serios. La definición de juego desde el punto de vista sociológico, según Johan Huizinga, (1938) es una acción o actividad voluntaria que se realiza dentro de ciertos límites fijados en el tiempo y espacio, es acompañada de un sentimiento de tensión, alegría y de una conciencia de ser algo diferente de lo que es la vida corriente. La palabra juego etimológicamente proviene del vocablo latín Jocus(iocus-iocare), que significa ligereza, frivolidad, pasatiempo y el término Ludus-Ludere, significa el acto de jugar; esto da lugar a dos palabras más, que unidas, ludus (acto de superar dificultades), evoluciona el complemento de la paidia (disciplina/enriquece). De lo anteriormente expuesto y de acuerdo con los autores, la investigadora define el juego como parte de la historia de nuestra vida, es lugar donde se elige participar de manera voluntaria

para obtener méritos personales, de logro individual o grupal desde diversas facetas o niveles, ya sea recreacional, competitivo o en juegos serios (citado por Campo, 2000).

El juego en el contexto escolar

El uso del juego lúdico, como medio didáctico en el aprendizaje de los educandos, según Torres (2010), menciona que es necesario que los alumnos cuenten con entornos educativos de aprendizaje más efectivos y didácticos, para el desarrollo de habilidades de pensamiento y destreza que dependa de la correcta aplicación de estrategias innovadores para cautivar al oyente. La UNESCO (1998) dice que los juegos aportan a la práctica pedagógica el medio para estimular la creatividad influyendo principalmente en el desarrollo de la personalidad. Para Lee y Hammer (2011), los juegos motivan debido a que impactan directamente en las áreas cognitivas, emocionales y sociales de los jugadores.

Por otro lado, Bantulá (2004) enseña que el juego es neutro, transmite y potencia un determinado código de valores, como una manera de establecer las relaciones entre personas, es decir, un estilo de diversión. Por otro lado, la definición del psicólogo Vygotsky (1979 citado por Omeñaca y Ruiz, 2007) considera el juego como una acción que orienta a la socialización y a los valores, además de ser un factor esencial en el desarrollo humano. Así mismo, desde la perspectiva de Parbelas (1988), opina que el juego en la asignatura de educación física en educación básica contribuye en la producción de respuestas afectivas, promueve la cooperación y la participación igualitaria con la finalidad de fomentar la motivación y la integración grupal (Citado por Campo, 2000). De igual manera, Omeñaca y Ruiz (2007) indica que el atributo de la

actividad lúdica es utilizado como un medio para el servicio del proceso educativo, el cual, la mayoría de las veces va acompañado de vivencias, alegrías, sentimientos de placer y plenitud emocional.

Existen diversas teorías del juego que conciben la importancia de su uso en educación básica, desde la perspectiva psicológica, fisiológica, ética y social, así como su efecto en el desarrollo del adolescente desde los campos afectivos, sociales, cognitivos y aptitudinales (SEP, 2017). A continuación, se muestra la tabla de teorías y planteamientos del juego analizadas a partir del área psicopedagógica de Spencer (1853), Caillois (1986), Piaget (1969), Freud, Gross (1916), Carr (1925), Elokin (1985), (citados por Campo, 2000, y Omeñaca y Ruiz 2007).

Tabla 2

Teorías y planteamientos del juego

AUTOR	AÑO	TEORÍA DEL JUEGO	PLANTEAMIENTO DEL JUEGO
Herbert Spencer	1853	Liberación de energías acumuladas. El juego es una actividad para eliminar el exceso de energía.	Se considera una válvula de escape de la energía superflua para liberar tensiones del organismo.
Rogert Caillois	1986	Las actitudes íntimas del comportamiento humano.	Intervienen estructuras determinantes de la conducta que corresponden a impulsos de la personalidad.
Jean Piaget	1969, 1984	Actividades sensoriomotoras.	Es la repetición por placer de actividades adquiridas con un fin de adaptación, misma que estimula el desarrollo global de la función biológica y moral.
Sigmund Freud	1920	Teoría psicoanalítica desde una visión terapéutica.	Es una forma de descargar tensiones y expresar sentimientos en la realización de actividades que le

			produzcan sensaciones caracterizadas por un intenso tono afectivo y de placer porque permite la expresión de la sexualidad infantil y la realización de deseos insatisfechos de tal manera que construye un medio de socialización, de elaboración de lo desagradable y de conflictos, así como del desarrollo de la moral y de la transición hacia la sexualidad del adolescente.
Karl Groos	1916	Es un ejercicio preparatorio para la vida adulta.	Es un impulso de actividad acompañada por el placer de la función del juego, siendo éste la primera forma de aprendizaje que se ofrece.
Harvey A. Carr	1925	Teoría catártica del juego y del ejercicio complementario.	Es la purga de las tendencias antisociales para la fijación de nuevos hábitos adquiridos que ayudan a perfeccionar al individuo.
D. Elokin	1985	Origen social.	El impacto que produce el juego en la actividad humana y las relaciones sociales consiste en reproducir una acción, en parte o en su totalidad de cualquier fenómeno de la vida al margen de su propósito real.

Fuente: Campo, (2000 p. 22-28) y Omeñaca y Ruiz (2007 p. 12-17).
Elaboración propia a partir de la fuente.

Como se observa en la tabla 2, el juego es parte del aprendizaje y crecimiento del ser humano, siendo un importante generador de motivación intrínseca y pieza clave para el rendimiento escolar al acercar a los estudiantes a su nivel más alto de competencia, por lo tanto el juego en el contexto escolar como medio de enseñanza y aprendizaje, el docente al interactuar con el alumno cuando utiliza el reforzamiento conductual de Skinner de forma extrínseca, aprueba las conductas prosociales en el juego de tal marea que permea la significatividad del aprendizaje al ser trasladados a otros ámbitos de la vida social, escolar y familiar (Hunt, 1971,

Skinner, 1970, Ausbel, Novak y Hanesian, 1983, citados por Omeñaca y Ruiz, 2007). De esta manera, se postula la introducción a la educación socioemocional con las principales aportaciones al juego desde el plano afectivo en individuos de edad escolar, especialmente enfocado en adolescentes de secundaria en Educación Básica observando estrecha vinculación con el tema de tema de estudio.

Desarrollo de las competencias socioemocionales

Dentro de este marco referencial, Repetto y Pena (2010), mencionan que la competencia socioemocional es parte de un componente cognitivo y la habilidad de reflexionar sobre sus emociones, a esto le llama inteligencia emocional. Su inclusión como parte de los aprendizajes en los adolescentes implica que la adaptación social en el medio escolar y laboral tenga éxito, por lo tanto, el docente, desempeña un papel fundamental en el desarrollo de habilidades socioemocionales como parte de la currícula actual.

La educación socioemocional es un proceso de aprendizaje que integra en la vida del adolescente los conceptos, valores, actitudes y habilidades en 5 dimensiones socioemocionales a desarrollar en el contexto escolar, por lo que para aprender a vivir en sociedad, primero implica trabajar en lo individual y luego en sociedad; el segundo, aprender a ser por medio del autoconocimiento con el objetivo de que cada individuo comprenda y maneje sus emociones, el tercero, aprender a hacer a través de la autorregulación la cual contribuye en la construcción de la identidad personal, el cuarto, aprender a convivir, favorece la colaboración y la empatía para mostrar atención y cuidado a los demás así como establecer relaciones positivas con otros, y el quinto, aprender a aprender al obtener

instrucción en el manejo de situaciones retadoras para resolverlas de manera constructiva y con ética; en la siguiente figura se aprecian las 5 dimensiones que desarrollan las competencias socioemocionales y su interrelación en los campos del ser (SEP, 2017).

El desarrollo de competencias en las relaciones sociales y las emociones

La tendencia de Sánchez (2015), en su reflexión sobre el concepto de competencia, menciona que es el desarrollo de habilidades, destrezas, incluye la capacidad de resolución de conflictos y la toma de decisiones, porque son actitudes útiles para la convivencia, la solidaridad, el respeto mutuo o la tolerancia, con una proyección positiva en la autoestima y la motivación de los adolescentes, su influencia en los sentimientos apoya la estructura de adaptación en un sistema de personalidad denominado actitudes-valores que dan lugar a una motivación más significativa cuando es integrada a un sistema social y colectivo.

Las afirmaciones de Lee y Hammer (2011), en su investigación sobre la gamificación en el desarrollo de competencias emocionales, involucran sentimientos que evocan toda una gama de emociones tanto positivas como negativas, por ejemplo de bondad y frustración, de vanidad y desconfianza, en especial al momento de socializar a través del juego pues éste desempeña diversos roles, papeles e identidades que le permiten interactuar con otros en la toma de decisiones para obtener beneficios personales y en equipo. Por lo tanto, es primordial su aplicación como indica Eisenberg, (2000) y Gross (2015) al establecer la regulación emocional para aumentar, mantener o disminuir cualquier resultado de una respuesta emocional en donde se involucre la experiencia y el

comportamiento expresivo para favorecer el aprendizaje y la convivencia social.

Por otro lado, de la Secretaría de Educación Pública en México (SEP, 2017), se fundamenta en el enfoque pedagógico de la psicología humana, para impulsar la educación integral de los estudiantes, está encaminada a mostrar reconocimiento y dignidad a través de expandir oportunidades que impacten en la transformación de sí mismo y de su entorno, por lo cual, se entiende que los propósitos a alcanzar van más allá de los aspectos académicos de la práctica profesional del docente.

De tal manera que se hace énfasis en las emociones primarias más relevantes que de acuerdo con el programa de tutoría son: miedo, tristeza, asco, ira, alegría y sorpresa; las emociones secundarias con dos componentes que complejizan su entendimiento el cultural y cognitivo así mismo las categoriza en las positivas que provocan estados de bienestar como lo es la benevolencia, el perdón, la gratitud y el respeto; entre las negativas que causan estadios de malestar; son envidia, celos, odio, frustración y venganza (SEP, 2017).

Aunque Goleman (2011) sitúa el desarrollo de la inteligencia emocional como una competencia clave para la supervivencia, esta se desglosa en comprender las emociones desde el componente psicológico, es decir, conocer y comprender los pensamientos, actitudes y creencias relacionadas con los estados emocionales vinculados para lograr la autorregulación y mejorar el estado de ánimo, de esta manera verá la vida desde un efecto constructivista para el futuro. Esta cualidad permite generar emociones positivas y evita actuar de manera impulsiva, irracional o iracunda. Para tal efecto, es importante mostrar empatía con los demás,

una vez que se sensibiliza para comprender las emociones propias y así entender la realidad de otras personas. Estas habilidades sociales son las que permiten la intervención e interacción con el mundo social por lo que es necesario cultivar relaciones sanas y positivas para lograr la inclusión en diversos contextos sociales en la integración del individuo. Como se ha desarrollado en los párrafos anteriores y de acuerdo con la investigación sobre el tema, la investigadora conceptualiza el desarrollo de competencias socioemocionales como un proceso químico a nivel neuronal que afecta el raciocinio del individuo en sus relaciones interpersonales, misma que puede tener un desenlace positivo o negativo de acuerdo con la madurez emocional que haya desarrollado al momento de la interacción. A continuación, se analizan las referencias bibliográficas de la investigación con respecto a los adolescentes desde su origen ontológico.

Adolescente

La OMS (2020) define la adolescencia como el periodo de crecimiento y desarrollo humano que se produce después de la niñez y antes de la edad adulta, entre los 10 y los 19 años. El término adolescente se entiende como la etapa del desarrollo donde sucede la transición hacia el estado adulto (Lozano, 2014). Según Carvajal-Carrascal y Caro-Castillo (2009) los adolescentes tratan de conceptualizarse a sí mismos entre los cambios fisiológicos, emocionales e intelectuales que pueden alterar su autoconcepto desde la formación de la identidad, los rasgos físicos, el pensamiento, las creencias, los valores y las relaciones sociales. Por otro lado, Sigmund Freud y Erick Erikson reconocen que la sociedad ha establecido formas de atender a un niño en desarrollo, pero si bien es cierto que para Piaget (1986), la maduración sigue determinando cuando

surgirán ciertas dimensiones de la personalidad y del desarrollo social las cuales son parte del desarrollo cognitivo y ocurren toda la vida (citados por Meece, 1997).

En la tabla 3, se muestran las ideas del desarrollo de la adolescencia según la teoría de etapas de Freud, Erikson y Piaget.

Tabla 3

Teoría de las etapas del desarrollo

Edad	Freud	Erikson	Piaget
Adolescencia (12 a 19 años)	Genital	Identidad frente a la confusión de roles. Intimidad frente al aislamiento.	Operaciones formales. Le permiten usar la lógica proposicional, el razonamiento científico y proporcional.

(Fuente: Meece, 1997; 21)

La OMS (2020), de manera similar concuerda con las fases del crecimiento y desarrollo mismas que están condicionadas por diversos cambios biológicos, siendo ésta la fase de transición más importante de la vida del ser humano. La principal característica del adolescente es el ritmo acelerado de crecimiento y cambios abrumadores que determinan la personalidad del individuo para su edad adulta. En tal sentido, para conceptualizar la adolescencia, la investigadora lo define como un proceso evolutivo de vida, donde un individuo de acuerdo con las fases

madurativas deja la infancia por medio de cambios biopsicosociales para convertirse en un adulto.

En la adolescencia los jóvenes inician la búsqueda del yo como parte del sentimiento de la identidad está estrechamente vinculado con la angustia, antes los cambios abruptos que van aconteciendo en la vida cotidiana del joven, de tal manera que la depresión y la ansiedad que se experimenta desestabiliza la integración espacial y temporal del contexto en donde se desenvuelve, transforma su imagen corporal con la adquisición de objetos acorde a la reestructuración de su identidad que le harán sentirse separado y distinto o incluido y aceptado en un grupo social (Silva, 2007).

El adolescente en el contexto escolar según Piaget, Freud y Gresell (citados por Campos, 2000) indican que el desarrollo afectivo una vez consolidado interactúa de una manera independiente y realista, en cuanto a la fluctuación de estados de ánimo comienzan a estabilizarse una vez concluida la adolescencia, sin embargo, Gresell indica que existe mayor estabilidad emocional en las chicas que en los chicos, pero los chicos tienen a canalizar los estímulos sexuales y avanzan hacia patrones estables; por otro lado, otro punto interesante, es el desarrollo ético y social, que según los autores mencionados al inicio del párrafo exponen la influencia de cambios cognitivos en el modo de afrontar problemas, pero Freud contradice a Piaget, pues esto conlleva el decremento de normas sociales, en cuanto a este punto, Gresell ratifica que los adolescentes tratan de adquirir mayor libertad en el entorno familiar y buscan los lazos de amistad especialmente en las actividades escolares, pues la ven como

medio social y esto a su vez se convierte en una fuente de motivación muy importante.

Educación

La Reforma Educativa en México busca el mejoramiento de la calidad con el nuevo modelo educativo bajo esquemas de contenidos didácticos y principios pedagógicos que contribuyan al desarrollo integral de los estudiantes mexicanos de educación básica. Estas transformaciones que ha vivido el ámbito educativo son en pro de la construcción, transmisión y socialización del conocimiento en la creación de formas complejas de pensar, críticas, creativas, reflexivas y flexibles para que los alumnos profundicen en sus metas y en la forma de resolver problemas, donde el docente frente a grupo ofrece fundamentos filosóficos, sociales y científicos en colaboración del colectivo de las instituciones educativas. Su enfoque humanista tiene a bien contribuir y facultar el potencial de los pupilos en lo cognitivo, físico, social y afectivo, que de manera activa y creativa hace uso de herramientas, estrategias didácticas y metodológicas para cubrir los requerimientos y exigencias educativas (SEP, 2017).

Así mismo, Colom y Rodríguez (1996), la historia de las Ciencias de la Educación, la Pedagogía ha desarrollado la metodología y la didáctica como fundamento y método principal de la impartición del conocimiento. Dewey (1952) centra la educación orientada al niño desde el punto de partida, el centro y el final. Esto significa que el enfoque pedagógico está basado en los intereses del estudiante como centro de experiencias de aprendizaje, quien debe de ser tratado como un ser íntegro y único (citados por Meece, 1997). En cambio, Marcuse (1969), concluye que la educación enmarca el sinónimo de actualización y trascendencia educativa

con los beneficios que despliega el goce comprensivo del campo de las ciencias, en el arte, la naturaleza, el deporte y el juego.

Definitivamente, Vygotsky (1978) concluye que el hombre y la mente del individuo son hechuras de la cultura, entonces, si la mente es producto de la enseñanza también lo son los valores, los sentimientos, las emociones, el carácter, el conocimiento, la cognición, las particularidades del cuerpo son obras de la cultura, de la educación, esta vinculación de diversas disciplinas, que se manifiestan como una nueva frontera de pensamiento necesaria para reformar los problemas derivados de la reducción y fragmentación a la que fueron sometidas la ciencia, la realidad humana y la estructura ontológica de la naturaleza, se entrelazan para constituir el diálogo epistemológico y metodológico significativo para establecer canales de comunicación e interacción social con la finalidad de definir un marco epistémico o cognitivo que establezca la consiliencia entre distintos campos de la comprensión, con la finalidad de articular las tendencias del aprendizaje enfocadas en la superación de los modelos unidireccionales de comunicación entre disciplinas.

Por otro lado, Luhmann (1988) indica que las expectativas de la conducta humana pueden ser identificadas por valores, normas, roles, metas, programas, personas, de tal manera que la diferenciación funcional de la sociedad acelera los procesos de negación, rechazo y cambio ante la identidad personal de la sociedad actual que devienen ideologías y perspectivas particulares por los agentes socializadores en la estructura sociológica del estudiante. Delors (1996) en su discurso ante la UNESCO, titulado La educación encierra un tesoro, remarca que para afrontar los nuevos retos del siglo XXI se establecen objetivos para una educación

integral los cuales se organizan con relación a cuatro pilares básicos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser, mismas que deben de estar globalizadas en las actividades aplicadas por los educadores.

De acuerdo con la investigación exploratoria, con el método segundario, la investigadora define la educación como el conjunto de enseñanzas impartidas a individuos que están en proceso aprendizaje continuo.

Propuesta Didáctica

La experimentación de una propuesta didáctica en el ámbito educativo aborda los procesos de implementación de aprendizajes que contribuyen al desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes en los adolescentes. Utiliza diversas estrategias pedagógicas y metodológicas como herramienta de reorientación de la enseñanza y el aprendizaje para el desarrollo de aspectos específicos en una planeación de una unidad didáctica o secuencia de actividades o estrategias didácticas con base en objetivos claros que permiten confrontar la experiencia de logro de los propósitos y el dominio de competencias en los educandos (SEP, 2005). Sin embargo, Torres (2010) contrasta el área pedagógica y didáctica de la educación, como formas de construcción del conocimiento, el cual es comprensivo, sistemático, flexible y humanista. También señala que una enseñanza monótona desmotiva y hace que el estudiante pierda el interés por las concepciones epistemológicas o cognoscitivas cuando se reflexiona a través de la metacognición, igualmente es necesario que los alumnos cuenten con ambientes de aprendizaje eficientes y didácticos en entornos educativos que les permitan desarrollar sus habilidades para pensar y

desarrollar su capacidad de aprender. Entonces, los profesores requieren el acompañamiento del aprendizaje con actividades didácticas que aportan ambientes para la atención a la diversidad, con espacios sociales y culturales propicios para el desarrollo intelectual y emocional del aprendiz (SEP 2017). En síntesis, y de acuerdo con las referencias bibliográficas de una propuesta didáctica, la investigadora la conceptualiza como la planeación de secuencias didácticas en una unidad con la finalidad de cumplir los objetivos y propósitos estipulados para la enseñanza y el aprendizaje de contendidos didácticos, pedagógicos y metodológicos.

Los protocolos didácticos para la elaboración de una propuesta didáctica gamificada, cuando el uso de la tecnología no está al alcance del docente, según García-Magro, Martín-Peña y Diaz-Garrido (2019), indican en su investigación que la gamificación alternativa a las tecnologías requiere el uso de dinámicas de juego, mecanismos y componentes del juego, las cuales están estrechamente relacionadas con la motivación, de modo que la selección del desafío en la actividad engancha al individuo en el logro de las competencias socioemocionales, al determinar la narrativa, la progresión y los retos que impliquen situaciones de constante superación personal para alcanzar las misiones propuestas ya sea de manera individual o en equipos, de esta manera impacta en la socialización y en la sana convivencia; por lo tanto, de esta manera queda de manifiesto según los autores mencionados en el presente párrafo que la gamificación con o sin el uso de tecnología en el aula es una vertiente idónea para el docente.

Rol del docente

En el área educativa, el docente tiene grandes responsabilidades como lo es el ser promotor de la formación integral, que se interese por generar ambientes educativos de aprendizaje activo en el aula con el uso de la metodología del juego y la diversión para promover el aprecio por el conocimiento (Ardila-Muñoz, 2019). El equipo docente necesita cohesión sobre los principios de integración y aplicación transversal de la programación de aula, los comportamientos reales hacia el alumnado, los valores y las actitudes se transmiten cotidianamente en diversos criterios de la práctica de la enseñanza; por lo tanto, el docente en lo individual tiene como responsabilidad la regulación de conflictos, la promoción de valores de convivencia, de tolerancia, solidaridad y de respeto hacia la diferencia (Bantulá 2004).

Para Harris (1968), el hombre goza de la capacidad intelectual, moral y el temperamento innato que lo hace un ser único. La preparación del personal docente en servicio cuando hace uso de correcta aplicación de estrategias innovadoras para incentivar al educando deberá estar unificada a una serie de técnicas reflexivas que permitan constantemente revisar las visiones sobre la enseñanza, el aprendizaje, y las diferencias individuales (Paz, 2014). Por otro lado, el Tecnológico de Monterrey (EduTrends, 2016) caracteriza al profesor en la implementación de la gamificación con la responsabilidad de diseñar e implementar los recursos tecnológicos y pedagógicos en actividades atractivas y retadoras para que guíen al alumno a la experiencia y el desarrollo de competencias vinculadas con la enseñanza y el aprendizaje de contenidos específicos.

Vinculado al concepto del rol del docente la investigadora lo define como el gestor de diversos recursos y metodologías didácticas para facilitar el conocimiento a sus estudiantes con la finalidad de potenciar en ellos competencias, habilidades y destrezas que les permitan integrarse a una sociedad cambiante y globalizada.

Esto significa que el rol del profesorado en la escuela tiene el reto de enfrentarse a sistemas educativos más complejos por lo cual, se le exige mayor preparación desde el inicio de su formación para conseguir las capacidades que respondan a los cambios y expectativas que experimenta la sociedad educativa 5.0 hoy en día el docente ya no es la única fuente de conocimientos; esto apremia la importancia de que el maestro se convierta en tutor, para orientar a sus estudiantes en el viaje único e individual hacia el conocimiento a través de la motivación con la gran responsabilidad de hacerles llegar las competencias exigidas por la sociedad para enfrentar y afrontar la incertidumbre con una gran capacidad de adaptación (Observatorio de la Juventud en España, 2012).

De acuerdo con el párrafo anterior, la Secretaría de Educación Pública en México (SEP, 2017), expone la necesidad de fortalecer a los y las adolescentes en el contexto escolar al instituir un tutor como acompañante para que los jóvenes sean fortalecidos en la etapa vivida durante su estancia en la escuela secundaria, con la finalidad de promover el desarrollo de competencias socioemocionales y favorecer en los estudiantes mexicanos la capacidad de decisión y autonomía así como la búsqueda de soluciones como mediador de conflictos y diferencias que tengan la alumnos, este reto incluye la promoción del diálogo cordial e interlocución entre el docente tutor y los pupilos de secundaria para

identificar las necesidades, intereses y posibles dificultades personales y escolares.

Conclusión

Evidenciar la importancia de identificar la vinculación que existe entre la gamificación y la competencia socioemocional en el ámbito Educativo invita a la reflexión pedagógica del docente en las actividades didácticas diseñadas para los educandos, ¿cuántas veces se elabora una planeación contemplando a parte de las orientaciones cognitivas, las emociones, sentimientos, o, en otras palabras, las competencias socioemocionales?

Los procesos psicopedagógicos en la enseñanza y el aprendizaje conllevan el desafío metodológico en la implementación de actividades gamificadas para el desarrollo de competencias socioemocionales, la invitación a un cambio de diseño que incluya los elementos del juego en actividades serias en el aula va más allá de los planes de estudio. Esto significa, que la dedicación injertada por maestro en sus adecuaciones metodológicas, según se analizó en el marco teórico, indica que es posible ejecutarlas en estudiantes de diversos niveles educativos.

Referencias

Airasian, P. (2002). Assessment in the Classroom. A concise approach. *La evaluación en el salón de clases.* McGraw-Hill Interamericana Editores.

Aranda, M. y Caldera, J. (2019). Tesis de Grado. *El fomento de habilidades socioemocionales mediante una metodología gamificada en*

estudiantes de bachillerato. Tesis para obtener el grado de Maestría en Procesos Innovadores en el Aprendizaje. UDG-UPC.

Aranda, M., y Caldera, J. (2018). Gamificar el aula como estrategia para fomentar habilidades socioemocionales. *Revista educ@arnos*. 8. 41-66.

Ardila-Muñoz, J., (2019). Supuestos teóricos para la gamificación de la educación superior. Magis. R*evista Internacional de Investigación en Educación,* 12(24), 71-84.

Bantulá, J. (2004) *Los juegos motrices cooperativos*. Colección Pedagogías Corporales. España: Editorial Paidotribo.

Bauman, Z. (1996). Teoría sociológica de la posmodernidad. *Espiral*, II(5), 81-102. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13820504

Beltrán, A., Rivera, R. y Maldonado J. (2018). El valor de la gamificación como herramienta educativa. Gamificación En Iberoamérica. *Experiencias desde la comunicación y la educación*. Universidad Politécnica Salesiana p. 97-110.

Bisquerra, R. (2006). *Educación emocional y bienestar*, Bilbao: Wolters Kluwer

Cabezas, D. et al. (2009). *Nietzsche: el primer posmoderno. Filósofos clásicos hoy.* Barcelona, España: La Busca Ediciones. https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=396065

Calderero, J., Aguirre, A., Castellanos, A, Peris, R., y Perochena, P. (2014). Una nueva aproximación al concepto de educación personalizada y

su relación con las tic. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 15(2). https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2010/201031409007

Campo, G. (2000). *El juego en la Educación Física Básica: juegos pedagógicos y tradicionales*. Armenia, Colombia: Kinesis.

Cárdenas, T. (2009). Nuevas relaciones entre cultura y comunicación en la obra de Raymond Williams. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas Época II.* Vol. XV. Núm. 29, Colima, junio 2009, pp. 69-90

Carvajal-Carrascal, G. y Caro-Castillo, C. (2009). Soledad en la adolescencia: análisis del concepto. *Aquichan*, 9(3),281-296. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=741/74112147008

Cathalifaud Arnold, Marcelo, & Osorio, Francisco (1998). Introducción a los Conceptos Básicos de la Teoría General de Sistemas. *Cinta de Moebio*, (3). https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=101/10100306

Comte, A. (1984). *Discurso sobre el espíritu positivo.* Madrid: Alianza Editorial. 4-72

Delors, J. (1996.): *"Los cuatro pilares de la educación" en La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 46, 91-103.

Diario Oficial de la Federación (DOF). (15 de mayo, 2019) *DECRETO por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados*

Unidos Mexicanos, en materia educativa. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15%2F05%2F2019&print=true

EduTrends (2016). *Gamificación. Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey. Nuevo León, México*. https://observatorio.tec.mx/edutrendsgamificacion

Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual review of psychology,* 51, 1, 665-697. Recuperado de https//doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.665

Ekman, P. y Oster, H. (1981). Expresiones faciales de la emoción. *Dialnet. Estudios de Psicología* (7) 117-143.

García-Magro, C., Martín-Peña, M., Díaz-Garrido, E. (2019). PROTOCOL: Gamify a subject without advanced technology. Universitat Politécnica de Valéncia. *WPOM-Working Papers on Operations Management,* 10 (2), 20-35. https://polipapers.upv.es/index.php/WPOM/article/view/12662

Goleman, D. (2011). *The Brain and Emotional Intelligence: New Insights*. Barcelona, España: Kariós

Gómez, I. (2015). Gamificación como recurso de la ingeniería en comunicación social. *Razón y Palabra*, (90). https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1995/199538784009

Gross, J. (2015). The Extended Process Model of Emotion Regulation: Elaborations, Applications, and Future Directions, *Psychological Inquiry,* (26)1, 130-137.

Hamari, J., y Koivisto, J. (2013). *Social Motivations To Use Gamification: An Empirical Study of Gamifying Exercise*. Asociation for Information Systems. ECIS 2013 Completed Research. 105. https://aisel.aisnet.org/ecis2013_cr/105

Hargreaves, A. (1998). *The emotional practice of teaching. Teaching and Teacher Education*, 14, 835- 854.

Harris, M. (1968). *El desarrollo de la teoría antropológica. Historia de las teorías de la cultura.* The rise of anthropological theory. A history of theories of culture. Primera Edición en Español. España: Siglo XXI de España.

Heick, T. (2021, 19 de marzo). *How Gamification Uncovers The Nuance Of the Learning Process. Teach Thought*. https://www.teachthought.com/learning/how-gamification-uncovers-nuance-in-the-learning-process/

Ibarrola, M. et. all (2019). *"Los desafíos que enfrenta la formación de los jóvenes para el trabajo del siglo XXI. Las escuelas de nivel medio superior y otras alternativas".* Gobierno de México, SEP. https://www.sep.gob.mx/es/sep1/educacion_media_superior

INEE (2019). *Tercera Encuesta Nacional sobre la Exclusión, Intolerancia y Violencia en Escuelas de Educación Media Superior*. Recuperado de inee.edu.mx/up-content/uploads/2019/03/Tercera-Encuesta-Nacional.pdf

Kapp, K. (2012). *La gamificación del aprendizaje y la instrucción: métodos y estrategias de juego para la formación y la educación*. Pfieer.

Kaufmann, Walter A. (2013). *Nietzsche. Philosopher, psychologist, antichrist.* (4th. Ed.). Baskerville: Princeton

Lee, J. y Hammer, J. (2011). "Gamification in education: What, how, why bother?", *Acad. Exch. Q.,* (15)2, p. 146.

Lozano, A. (2014). Teoría de Teorías sobre la Adolescencia. *Ultima década,* 22(40), 11-36. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362014000100002

Lozada, C. y Betancur. S. (2017). La gamificación en la educación superior: una revisión sistemática*. *Revista Ingenierías Universidad de Medellín,* 16(31). https://www.researchgate.net/publication/323465181_La_gamificacion_en_la_educacion_superior_una_revision_sistematica

Luhmann, N. (1998). *Complejidad y modernidad: De la unidad a la diferencia.* Madrid: Trotta.

Lumsden, J. Edwards, E.A., Lawrence, N.S., Coyle, D., Munafò, M.R. (2016). Gamification of Cognitive Assessment and Cognitive Training: A Systematic Review of Applications and Efficacy. *JMIR Serious Games* 4(2). https://games.jmir.org/2016/2/e11

Mairal, Ricardo. (2021, 3-5 de marzo). *Ecosistemas educativos para la era digital* [sesión de conferencia]. Congreso Global Académico, Virtual Educa Lisboa. https://virtualeduca.org/congresoglobal/

Marcuse, H. (1969). *Cultura y Sociedad. Acerca del carácter afirmativo de la cultura.* Sur: Buenos Aires.

Meece, J. (1997). *Child and Adolescence Development for Educators.* México: McGraw-Hill Interamericana.

Muñoz, L., Herrero, R., & García, C. (2018). El kahoot como medio educativo para el aprendizaje de destrezas sociales y gestión emocional en el alumnado de Educación Superior. Gamificación En *Iberoamérica. Experiencias desde la comunicación y la educación.* Universidad Politécnica Salesiana. 425-437. https://www.researchgate.net/profile/Angel_TorresToukoumidis/publication/328031316_Gamificacion_en_IberoamericaExperiencias_desde_la_comunicacion_y_la_educacion/links/5bb3c79092851ca9ed34ec3e/Gamificacion-en-IberoamericaExperiencias-desde-lacomunicacion

Observatorio de la Juventud en España. (2012). *Juventud y Educación ante nuevas sociedades tecnológicas del siglo XXI.* Injuve Ministerio de derechos Sociales y Agenda 2030 Gobierno de España. http://www.injuve.es/observatorio/infotecnologia/juventud-y-educacion-ante-las-nuevas-sociedades-tecnologicas-del-siglo-xxi

OECD (2015). *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) 2015-Resultados*, París, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2016. Recuperado de https://www.oecd.org/pisa/

Omeñaca, R y Ruiz, J. (2005). *Juegos Cooperativos y Educación Física.* Barcelona. España: Paidotribo.

Oliva, H. (2016). La gamificación como estrategia metodológica en el contexto educativo universitario. *Realidad y Reflexión*, 44(0), 1–19. https://doi.org/10.5377/ryr.v44i0.3563

Organización Mundial de la Salud (2020). *Desarrollo en la adolescencia. Salud de la madre, el recién nacido, del niño y del adolescente*. https://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/

Ortega, J. (2008). *Formación docente y uso escolar de las TIC.* Boletín de Educación, 1(39), 28-36.

Ortiz., A., Jordán, J. y Agredal, M. (2018). Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Educação e Pesqui*, 44. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=298/29858802073

Paredes, G. (2018). Los serious games como herramientas educo-informativas para el diseño de la conciencia social. Gamificación En *Iberoamérica. Experiencias desde la comunicación y la educación*. Universidad Politécnica Salesiana, p. 303-329.

Pascuas, Y., Vargas, E. y Muñoz, J. (2017). *Experiencias motivacionales gamificadas: una revisión sistemática de literatura. Innovación educativa* (México, DF), 17(75), 63-80. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732017000300063&lng=es&tlng=es.

Paz, C. (2014). *Competencias docentes para la atención a la diversidad: Investigación acción en la Universidad Pedagógica Nacional*

Francisco Morazán de Honduras (Tesis de doctorado). Universidad de Alicante, España.

Pérez-López, I., Rivera. E. y Trigueros, C. (2017). La profecía de los elegidos: un ejemplo de Gamificación aplicado a la docencia universitaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* (17)66. https://www.researchgate.net/profile/Isaac_Perez-Lopez/publication/279850142_LA_PROFECA_DE_LOS_ELEGIDOS_UN_EJEMPLO_DE_GAMIFICACIN_APLICADO_A_LA_DOCENCIA_UNIVERSITARIA/lin ks/559bdb9308aee2c16df0260d.pdf

PLANEA (2019). *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes PLANEA 2019 Tercero de Secundaria*. http://www.planea.sep.gob.mx/

Piaget, J. (1986). *La epistemología genética.* Madrid: Debate

Rendón, A. (2015). Educación de la competencia socioemocional y estilos de enseñanza en la educación media. *Sophia*, 11(2). https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4137/413740778009

Repetto, E., y Pena, M. (2010). Las Competencias Socioemocionales como Factor de Calidad en la Educación. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (5), 82-95. http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=55119084006

Restrepo, B. (2013). Fundamentos teóricos de la evaluación por competencias: trazabilidad histórica del concepto*. Uni-pluriversidad*, 13(2), 14-23.

http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/16970/14694

Ruffino, P. (2014). From Engagement to Life or: How to Do Things with Gamification? En M. Fuchs, S. Fizek, P. Ruffino & N. Schrape. *Rethinking Gamification*, 47-68. Lüneburg, Germany: Meson Press

Rueda, P., Cabello E., Filella, G., y Ros, A. (2017). Los programas de educación emocional Happy 8-12 y Happy 12-16 para la resolución asertiva de conflictos en niños y adolescentes. *Innovación Educativa*, (27), 75-90. https://doi.org/10.15304/ie.27.4315

Sánchez, J. (2015). Gamificación. Education In The Knowledge Society (EKS), 16(2), 13-15.

Secretaría de Educación Pública, SEP. (2017). *Educación Física. Educación básica. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. México. pp.15, 22-25, 29-31; 169-171.

Secretaría de Educación Pública, SEP. (2017). *Educar para la libertad y la creatividad. Modelo educativo para la educación obligatoria*. México. p. 75

Secretaría de Educación Pública, SEP. (2017). *Educación Física. Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Educación Básica. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. México. pp. 15, 22-25, 29-31; 120, 169-171

Secretaría de Educación Pública, SEP. (2017). *Educación Socioemocional. Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Plan y programas de estudio para la educación básica.* México.

Secretaría de Educación Pública, SEP. (2005). *Taller de Análisis del Trabajo Docente y Diseño de Propuestas Didácticas I y II. Guía de Trabajo Educación Física.* México. p.6-7.

Silva, I. (2007). *La adolescencia y su interrelación con el entorno. Injuve Gobierno de España Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030.* http://www.injuve.es/observatorio/familia-pareja-e-igualdad-de-genero/la-adolescencia-y-su-interrelacion-con-el-entorno

Sullivan, T., Thompson, K., Wright, R., Gross, F., y Spady, D. (1980). *Social problems: Divergent perspectives.* Nueva York, Estados Unidos: Wiley.

Teixes, F. (2015). *Gamificación: Fundamentos y aplicaciones.* Volúmen 7 de UOC Business School. Barcelona, España: Editorial UOC.

Travers, R. (1979). *Introducción a la investigación educacional*. Paidós: Buenos Aires.

Torres, M. (2010). La enseñanza tradicional de las ciencias versus las nuevas tendencias educativas. *Revista Electrónica Educare*, 14(1), 131-142. http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/1515

UNESCO (1998). *El niño y el juego. Planteamientos teóricos y aplicaciones pedagógicas N°34 Estudios y documentos de Educación*. http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001340/134047so.pdf

UNESCO (2019). *Las TIC en la educación.* Recuperado de: https://es.unesco.org/themes/tic-educacion

UNESCO (2019). *Cuando la neurociencia y la IA confluyen: ¿Qué nos reserva el futuro del aprendizaje?* Entrevista a la Dra. Nandini Chatterjee Singh. https://es.unesco.org/news/cuando-neurociencia-y-ia-confluyen-que-nos-reserva-futuro-del-aprendizaje

Valda, F., y Arteaga, C. (2015). Diseño e implementación de una estrategia de gamificación en una plataforma virtual de educación. *Fides et Ratio - Revista de Difusión cultural y científica de la Universidad La Salle* en Bolivia, 9(9), 65-80. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2071-081X2015000100006&lng=es&tlng=es.

Valderrama, B. (2015). Los secretos de la gamificación. *Revista Capital Humano.* (295) p. 75. www.capitalhumano.es

Vigotsky. L. (1978). *Mind in Society. Cambrige*, Mass. USA: Harvard University Press.

Yu-kai, C. (2013). *Gamification Design: 4 Phases of a Player's Journey*. http://yukaichou.com/gamification-examples/experience-phases-game/

Zichermann, G., y Cunningham, C. (2011). *Gamification by design: Implementing game mechanics in web and mobile apps*. Canada: O'Reilly Media. https://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkposzje))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1808930

22

INSTRUMENTO PARA IDENTIFICAR HABILIDADES GERENCIALES Y DE GESTIÓN DE INFORMACIÓN EN DIRECTIVOS

Yadira Nieves Lahaba
Víctor O. Briones Montoya

Universidad Autónoma de Nuevo León

Resumen

El presente estudio propone un instrumento para identificar habilidades gerenciales (HG) y de gestión de información (GI) en directivos de organizaciones que pertenezcan al campo laboral de los egresados en las distintas disciplinas de la Ciencia de la Información, como parte de un interés por analizar la relación entre estas variables. Este trabajo se deriva de las líneas del grupo de investigación Gestión y estudios de la Información, de la Facultad de Filosofía y Letras, de la Universidad

Autónoma de Nuevo León. El documento aborda la gestión de información desde un marco conceptual, sus características y la importancia que tiene dentro de las organizaciones. Se plantea además algunas tendencias gerenciales y su relación con la gestión de información. Finalmente se realiza la propuesta del cuestionario como instrumento propuesto para la recolección de datos. El proceso metodológico para el diseño del instrumento, conllevó el análisis documental, la definición de las variables, el diseño y prueba piloto del cuestionario, así como la definición de la plataforma para el desarrollo, distribución y aplicación del cuestionario. Las variables que se incluyen en el instrumento elaborado son: descripción de directivos, características de directivos, dominio de enfoques gerenciales, aplicación de la gestión de información, aplicación de enfoques gerenciales. Los principales resultados arrojan que el diseño del instrumento después de ser sometido a prueba es idóneo para reconocer habilidades de los directivos relacionadas con la gestión empresarial y la gestión de información.

Introducción

La gestión de la información involucra el tratamiento de los datos ya que se ocupa de “organizar, evaluar, presentar, comparar los datos en un determinado contexto, controlando su calidad, de manera que esta sea veraz, oportuna, significativa, exacta y útil y que esta información esté disponible en el momento que se le necesite”. (Vidal y Araña, 2012, p.474). Involucra además la gestión del conocimiento pues la información es conocimiento explicitado y a la gestión documental ya que la información se deposita en soportes físicos y electrónicos y se transforma en lenguajes digitales los cuales deben ser identificados y recuperados.

Sin embargo la GI también se enmarca en otros procesos organizacionales como son los relacionados con la toma de decisiones. Gauchi (2012) ofrece su visión en este sentido cuando señala que "el objetivo fundamental de la gestión de información consiste en aprovechar la información de los recursos y capacidades de información de la organización con el fin de permitir a la organización adaptarse a su entorno cambiante" (p.541). Sin información oportuna los procesos de adaptación al cambio, toma de decisiones y aprendizaje organizacional están en riesgo pues no hay insumos validados que permitan el análisis coherente de la situación.

Otros tipos de problemas también se generan de una incorrecta gestión de información. Las organizaciones pueden determinar que no están realizando procesos informacionales de calidad cuando: no hay política para la gestión de información y el tratamiento de datos, cuando hay dispersión de información y documentos, cuando hay islas o exceso de información y además no se comparte la información en el formato adecuado, o con las especificaciones necesarias. Cuando varios departamentos almacenan o generan la misma información ocasionando duplicidad de información o, duplicidad de almacenamiento en distintos formatos, medios o ubicaciones. Cuando no hay especialistas dedicados al monitoreo y análisis de los procesos informacionales, provocando la ausencia o dificultad en la evaluación.

Estas malas prácticas influyen negativamente en los procesos gerenciales de las organizaciones pues la toma de decisiones necesita como insumo fundamental información de tipo pertinente y relevante.

En la actualidad, la actividad gerencial se caracteriza por el uso de diferentes enfoques o visiones: empoderamiento[1], cuadro de mando integral, gestión de talento, gestión del conocimiento, liderazgo, responsabilidad social, industria 4.0, o las metodologías de innovación como *design thinking*, o *agile*. Alrededor de estos temas también se encuentran los aspectos relacionados con el aprendizaje organizacional, del cual se generan perspectivas como la organización inteligente, y aplicaciones como el aprendizaje de doble bucle pues los estilos y las vías para el aprendizaje son muy personales. Sin embargo indudablemente los enfoques gerenciales, se relacionan con la recopilación de datos e información y el análisis del desempeño, condiciones para aprender en el ambiente organizacional (MKD, 2018).

La aplicación de estos enfoques no son fórmulas mágicas. Sus preceptos son resultado de la acumulación, unión y aplicación de otros enfoques que se han ido adaptando a las realidades históricas de las organizaciones. Cada uno de estos enfoques, en distintos niveles y visiones de aplicación, se soportan teniendo en cuenta o cumpliendo los objetivos de la gestión de información: ofrecer acceso y uso de la información adecuada, en el momento adecuado, para la persona adecuada.

Vínculos entre la gestión de información y los enfoques gerenciales

Los ejecutivos o directivos de las organizaciones tienen un papel fundamental en establecer la manera en que se aplican los enfoques gerenciales. Sobre su gestión recae una gran responsabilidad pues son los

[1] Traducción de Empowerment

encargados de marcar la ruta de los procesos estratégicos, de propiciar la gestión idónea de los valores, la cultura y el clima organizacional. Ocupar un puesto de jerarquía en las organizaciones, significa propiciar espacios para el aprendizaje y la estimulación del talento, aplicar el benchmarking para adaptar prácticas exitosas, o estar consciente de tendencias del entorno. El manejo de estos aspectos a través de la gestión de la información determinará su desempeño.

Por otra parte, los integrantes de las organizaciones son claves en hacer realidad los planes y proyectos de una organización. Este es el punto de partida para la gestión de talento (GT). La GT para Björkman y Smale:

> se centra en el conjunto o pool de empleados que están situados a la cabeza en términos de rendimiento y de competencias, y que por tanto se considera que son líderes o profesionales clave ya sea en el momento presente o en algún momento futuro. (2010, p.5)

Otro punto de vista sitúa este enfoque gerencial como “un conjunto de acciones tendientes a demostrar el nivel de relación causal entre el impacto de diversos programas y políticas de talento humano y los estados financieros de la empresa” (Pardo y Porras, 2011, p.178).

Parte vital de la GI lo constituyen las relaciones entre los sistemas que la integran y los integrantes de la organización. por lo que se necesitan acciones constantes para elevar las competencias informacionales, “La cultura organizacional e informacional presente en el sistema, juega un papel vital en el comportamiento del trabajo informacional” (Ponjúan, 2011, p.15). Estos procesos están presentes en la gestión del talento la cual a su

vez necesita el tratamiento de grandes volúmenes de información. La calidad de estos procesos garantizará la toma de decisiones como actividad fundamental para este enfoque. (Riascos y Aguilera, 2011).

La gestión de talento se relaciona directamente con otros enfoques como son el empoderamiento y el liderazgo, los cuales están encaminados al desarrollo de las potencialidades de los miembros de la organización, “el liderazgo no es sinónimo de dominación, sino el arte de convencer a la gente de que colabore para alcanzar un objetivo común” (Coleman, 2013, p.36). Quienes dirigen grupos de personas dentro de las organizaciones ya no son llamados jefes sino líderes, hoy ya no se habla de dar órdenes sino de delegar responsabilidades de empoderar a sus integrantes “la esencia del liderazgo es la influencia sobre sus seguidores, es el poder que pueda ejercer sobre ellos a partir de cómo es percibido” (Ramírez, 2012, p.95).

El liderazgo debe orientar sus propósitos en cuatro aspectos:

> facilitar la interpretación de las visiones y expectativas colectivas de los agentes que participan directa e indirectamente en las organizaciones; promover la adaptación del sistema a su entorno a través de la movilización del poder entre sus miembros; potenciar la diversidad personal a través del reconocimiento de las habilidades particulares y, generar, a través de la comunicación, contextos propicios para la creatividad e innovación, en donde la virtud más importante es la confianza. (Contreras y Castro, 2013, p.73)

El Empoderamiento, en cambio, se enfoca en las personas y en otorgarles poder de decisión. El líder las reconoce con potencial para aportar, llevar a cabo ideas y funciones valiosas. Esta cultura de

participación permite la colaboración informada y alcanzar objetivos propuestos (Rangel, 2013; Ríos, Tellez, y Ferrer., 2010).

Delegar en términos de empoderamiento no se relaciona con falta de comunicación o ausencia de intercambio de información, todo lo contrario

> se basa en conferir poder, información, recursos y recompensas a los subordinados para que tengan un rango de acción o poder más amplio y así plasmarles el sentimiento de que son dueños de su propio trabajo, tomen decisiones responsablemente y actúen en base a ello; además, favorece la creatividad e innovación para tomar decisiones guiados en la experiencia e intuición de los trabajadores pero sin dejar de mantenerlos informados, beneficiando las competencias, autodeterminación y resultados de los mismos. (Alviar y Fiorella, 2018, p.20)

Al lograr estos propósitos tanto líderes como integrantes llevan acciones conjuntas de GI de manera adecuada, lo que significa: optimizar la naturaleza de la información, potenciar la calidad del ambiente informacional y evaluar el impacto de los procesos informacionales en el ambiente social y laboral (Urdaneta, 1992).

Otro enfoque gerencial relacionado con la GI es el Cuadro de Mando Integral (CMI). Este enfoque se basa en técnicas estadísticas donde los datos son el insumo fundamental para que las metas sean medibles y alcanzables. De acuerdo con Amo (2010) es una “técnica de gestión, que ayuda a las organizaciones a transformar su estrategia en objetivos operativos medibles y relacionados entre sí, facilitando que los comportamientos de las personas clave de la organización y sus recursos se encuentren estratégicamente alineados” (p.10).

La aplicación del CMI es amplia y puede aplicarse en cualquier organización pues al optimizar el sistema de información con datos confiables estandarizados y controlados, ofrece claridad a lo largo de todas sus etapas en las que se incluye diseño, planeación y, seguimiento asegurando así su eficacia e integración para responder a los cambios con toma de decisiones certeras (Gan y Triginé, 2013; Quesado, Guzmán, y Rodríguez, 2013).

Una organización que aplique enfoques como la gestión del talento, el empoderamiento, el liderazgo o el MCI está en el camino de la gestión del conocimiento y la construcción de una organización inteligente, pues el centro de atención es la explicitación de conocimientos adquiridos en favor de los procesos organizacionales. De acuerdo con González y García (2011) son varias las ventajas

"el contenido de dicha disciplina gira en torno al análisis de los procesos de dirección de conocimiento –desarrollo, integración, protección, transferencia, explotación– necesarios para obtener el mayor valor posible de los esfuerzos empleados en la generación de capital intelectual de las organizaciones" (p.87)

La gestión del conocimiento es un proceso de generación de valor que favorece la experiencia de una cultura que va desde el tratamiento de los datos, hasta compartir conocimiento de manera voluntaria y responsable como recurso para el aprovechamiento de activos intangibles como son las rutinas y los valores (Fontalvo, Quejada, y Puello,2011; Chávez y Torres, 2012; Valecillos, 2013).

Al interior de las organizaciones es común encontrarse con que no todos sus directivos están conscientes de la importancia que la gestión de la información tiene para el desarrollo de los procesos organizacionales. Es fundamental que se practiquen y promuevan sus preceptos de manera que la organización pueda proponer y responder acertadamente no solo a su gestión interna, sino también en favor de la comunidad en la que participa en las dimensiones económica, social y medioambiental como forma de responsabilidad social (Fernández, 2010; Cuevas y Rodríguez, 2017) una tendencia que se vuelve cada vez más relevante.

Itinerario de investigación

Al no ser posible encontrar un instrumento que satisficiera las inquietudes por identificar y relacionar las habilidades de gestión de información y enfoques empresariales en directivos, se realizó esta investigación para solventar este vacío. Como parte del estudio se realizó la búsqueda de literatura especializada de interés para identificar enfoques gerenciales que actualmente se aplican, habilidades y rutinas, así como acciones vinculadas con la gestión de información, lo que permitió identificar los aspectos principales del tema.

El instrumento escogido fue el cuestionario, a través de la técnica encuesta por la facilidad que brinda para el análisis cuantitativo y la forma de medición principal es la escala de Likert por su aplicabilidad a este tipo de instrumento.

Evaluación del instrumento

Para la evaluación del instrumento se llevaron a cabo dos acciones: aplicar prueba piloto del instrumento y valorar criterios de pertinencia, univocidad y relevancia (PUR).

La univocidad, se refiere al nivel de precisión lingüística teniendo en cuenta cuestiones como ambigüedad, sinonimia, concordancia, u otras interpretaciones que se puedan derivar de los términos. En el caso de la pertinencia se evaluó que el contenido del reactivo permitiera aportar información congruente con el objetivo del estudio. Para la relevancia se tomó en cuenta la importancia el reactivo para el objetivo del estudio

En la valoración del instrumento participaron 2 grupos de especialistas. El criterio de selección para los que participaron en la valoración de los criterios PUR, fue: profesores investigadores de nivel superior que hayan abordado el tema de la gestión empresarial. Participaron tres profesores de nivel superior. Uno de la Universidad Autónoma de Nuevo león de la Facultad de Filosofía y Letras, y dos de la Facultad de Comunicación de la Universidad de la Habana, de la disciplina de Gestión de información. La evaluación consistió en un grupo de enfoque realizado de manera online donde se evaluó cada criterio.

El criterio de selección para los que participaron en la aplicación de la prueba piloto del instrumento fue: directivos o coordinadores de cualquier tipo de organización que tuvieran al menos 3 años de experiencia en un puesto de jerarquía organizacional. Participaron 3 directivos de organizaciones de Monterrey, Nuevo León. Un dueño de empresa

concesionaria del gobierno de México, un director general de empresa privada, y un alto ejecutivo de una institución de educación superior.

Informantes y plataforma de aplicación

Para el diseño, distribución y aplicación del cuestionario, se exploraron varias plataformas que permiten diseñar cuestionarios online: google forms, Microsoft forms, QuestionPro y Survey Monkey. Se decidió utilizar La herramienta online QuestioPro, por ser la que ofreció mejor relación entre las funcionalidades para el diseño y la distribución, así como por las posibilidades que brinda para el análisis estadístico.

La población seleccionada para ser aplicado el instrumento corresponde a directivos de organizaciones vinculadas con el mercado laboral de los egresados en Ciencia de la Información en México.

Resultados

Los resultados se basan en las actividades llevadas a cabo para la evaluación del cuestionario. Con respecto a los criterios de PUR, los especialistas mencionan la necesidad de realizar ajustes en la univocidad para eliminar las cuestiones lingüísticas de, sinonimia en la redacción, descripción y operacionalización de las variables y los reactivos.

En cuanto a la pertinencia y la relevancia, los especialistas coincidieron en que, para las variables características de directivos y dominio enfoques gerenciales las opciones en los reactivos admitían mayor especificación. El cambio fue aceptado y de 13 opciones se aumentó a 17 para la variable característica de directivos y de 10 opciones se aumentó a 13 para la variable dominio enfoques gerenciales. Otras

cuestiones estuvieron enfocadas en ajustar el orden de los reactivos, lo cual también fue aceptado y llevado a cabo.

Una vez que se realizaron los cambios de los criterios PUR, fue aplicada la prueba piloto. Los resultados fueron que el 100 por ciento de los encuestados pudieron terminar el cuestionario, así como estuvieron de acuerdo con que todos los reactivos son entendidos y tributan al objetivo de la investigación.

Variables y reactivos del cuestionario

Para identificar habilidades gerenciales (HG) y de gestión de información (GI) en directivos de organizaciones que pertenezcan al campo laboral de los egresados en las distintas disciplinas de la Ciencia de la Información se definieron cinco variables las cuales se describen en la siguiente tabla 1.

Tabla1

Descripción de variables

Variable	Descripción
Descripción de directivos	Se refiere al sector del entrevistado y el tipo de jerarquía del directivo
Características de directivos	Se refiere a las acciones que caracterizan la labor de un directivo relacionadas con la actividad gerencial y la gestión de información.
Dominio de enfoques gerenciales	Se refiere al conocimiento sobre tendencias gerenciales, y a la importancia que le concede
Aplicación de enfoques gerenciales	Se refiere a como aplica tendencias gerenciales y si está de acuerdo o no con su aplicación
Aplicación de la gestión de información	Se refiere a como aplica la gestión de información y si está de acuerdo o no con su aplicación

Para la variable descripción de directivos se utiliza el reactivo de tipo lista desplegable de selección única. Las opciones se describen en la siguiente tabla 2.

Tabla 2

Operacionalización de la variable descripción de directivos

Tipo de jerarquía	Sector de la empresa:
Director, Gerente o coordinador de área operativa	Compañías y empresas de computadoras y software
Director, Gerente o coordinador de área administrativa	Centros de investigación o innovación
Otro	Agencia de noticias
Director o gerente general	Bancos y Finanzas
Director, Gerente o coordinador de área de servicio	Archivos
Director, Gerente o coordinador de Recursos humanos o Capital Humano	Servicios profesionales (planeación, asesoría, investigación de mercado)
	Centros educativos
	Casas editoriales y Editores de revistas
	Bibliotecas (Museos. dirección, delegaciones, secretarías de bibliotecas)
	Otros

La variable característica de directivos se aborda a través de un reactivo de tipo matriz de selección única. Este reactivo se enfoca a seleccionar de una lista de acciones cuales e encuestado considera son propias o no de un directivo.

El formato que se utiliza y la lista de habilidades se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 3

Operacionalización de la variable características de directivos

Acciones	1. Si es característica de un directivo	2. No es característica de un directivo
Asumir la capacidad para comunicarse efectivamente en la organización mediante canales que no generen duplicidad de comunicaciones.	❑	❑
Buscar nuevas opciones que promuevan los cambios para mejorar el uso de datos e información	❑	❑
Buscar y manejar información en el ambiente electrónico y digital.	❑	❑
Demostrar preocupación por realizar el trabajo de manera eficiente usando información pertinente.	❑	❑
Desarrollar talentos al interior de la organización a partir de la medición de resultados.	❑	❑
Enfocar el trabajo hacia la innovación teniendo en cuenta información relevante de casos de éxito.	❑	❑
Establecer metas colectivas vinculas con los resultados laborales.	❑	❑
Fomentar el trabajo en equipo con evidencias de resultados y su socialización.	❑	❑
Identificar situaciones complejas a partir del análisis de indicadores y puntos clave para el desarrollo organización.	❑	❑
Superar situaciones en corto plazo realizando mediciones constantes.	❑	❑
Lograr los objetivos organizacionales en el tiempo definido utilizando el resultado de indicadores.	❑	❑
Manifestar capacidad de auto control de las emociones.	❑	❑

Aceptar errores y aprender de ellos teniendo en cuenta datos e información pertinente.	❑	❑
Organizar y planificar proyectos con alianzas estratégicas.	❑	❑
Resolver problemas y discrepancias de manera analítica utilizando datos relevantes.	❑	❑
Sobrepasar las metas teniendo en cuenta resultados históricos	❑	❑
Asumir los cambios a partir del análisis de resultados	❑	❑

La variable dominio de enfoques gerenciales se aborda a través de dos reactivos de tipo matriz de selección única.

En el primer reactivo se selecciona si se conocen o no distintos enfoques gerenciales que se le presentan. Solo aquellos que responden que si lo conocen, responderán el segundo reactivo que mide la importancia que se le concede a los enfoques gerenciales presentados a través de la siguiente escala de Likert: Muy importante, Algo importante, Nada importante. El formato que se utiliza para este último se muestra en la siguiente tabla 4.

Tabla 4

Operacionalización y escala de Likert de la variable Dominio de enfoques gerenciales

Conceptos	2.Muy importante	3.Algo importante	4. Nada importante
Downsizing (ajuste de la plantilla)	❑	❑	❑
Empowerment (empoderamiento)	❑	❑	❑
Cuadro de mando integral	❑	❑	❑
Gestión del talento	❑	❑	❑

Aprendizaje de doble bucle	❑	❑	❑
Intraemprendurismo	❑	❑	❑
Gestión de la felicidad	❑	❑	❑
Liderazgo	❑	❑	❑
Responsabilidad Social	❑	❑	❑
Gestión del conocimiento	❑	❑	❑
Gestión de información	❑	❑	❑
Tratamiento de datos	❑	❑	❑
Enfoque de organización inteligente	❑	❑	❑

En el caso de la variable aplicación de los enfoques gerenciales esta se aborda a partir de acciones que caracterizan a los enfoques. Estas acciones de describen en la siguiente tabla 5

Tabla 5

Operacionalización de la variable Aplicación de enfoques gerenciales

Enfoques gerenciales	Aplicación de los enfoques gerenciales
Downsizing	• Reestructurar la organización organizacional mediante la reducción, redefinición o reubicación de la plantilla • Propiciar las fusiones, cierres de áreas o reducción de costo • Reducir categorías profesionales o puestos de trabajo
Empoderamiento (empoderamiento)	• Promover la reflexión en los trabajadores sobre el porqué de sus puestos y sus intereses • Propiciar en los trabajadores la toma de decisiones Descentralizar la ejecución de los procesos y delegar responsabilidades
Cuadro de mando integral	• Planificar estrategias con base en los resultados de los indicadores • Evaluar el desempeño de la empresa en base a los resultados de los indicadores • Contemplar la evolución de la organización con base en los resultados de los indicadores

Gestión del talento	• Desarrollar competencias en todos los niveles de la organización • Evaluar el desempeño de los trabajadores para identificar y medir el talento • Fomentar el trabajo multidisciplinario
Aprendizaje de doble bucle	• Tener disposición para hacer cambios aunque conlleve aceptar errores cometidos • Resolver problemas y discrepancias a partir de evidencias y hechos registrados • Replantear lo ya aprendido para atacar la raíz de los problemas
Intraemprendurismo	• Fomentar la superación y renovación de los integrantes de la organización • Conceder importancia a las recompensas e incentivos • Tratar oportunamente los recursos y capacidades de la organización
Gestión de la felicidad	• Propiciar procesos para las emociones positivas • Alinear el compromiso y sentido de pertenencia • Favorecer la orientación al logro y las relaciones positivas
Liderazgo	• Predicar con el ejemplo • Propiciar la transparencia en la gestión • Demostrar empatía
Responsabilidad social	• Establecer metas para el crecimiento de los integrantes vinculas con la actividad laboral. • Manifestar preocupación por la comunidad con acciones que la favorezcan • Establecer alianzas con los factores de la comunidad para el trabajo en conjunto.

Para la recolección de datos de la variable aplicación de enfoques gerenciales se utilizan dos reactivos de tipo matriz de selección única. El primer reactivo se enfocan en determinar como el encuestado aplica o no diferentes enfoques gerenciales (Tabla 6). En el segundo reactivo se le presentan las mismas acciones pero en este caso se enfoca a determinar si está de acuerdo o no con su aplicación.

Tabla 6

Matriz de respuesta única para el reactivo 1 de la variable aplicación de enfoques gerenciales

Acción	1.Aplico teniendo en cuenta datos cuantitativos	2.Aplico teniendo en cuenta datos cualitativos	3.Aplico combinando datos e información cualitativos y cuantitativos	4. Aplico de manera intuitiva	5. Aplico teniendo en cuenta aspectos que no se incluyen en las opciones anteriores	6. No la aplico
Reestructurar la organización organizacional mediante la reducción, redefinición o reubicación de la plantilla	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Propiciar las fusiones, cierres de áreas	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Reducir categorías profesionales o puestos de trabajo	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Promover la reflexión en los trabajadores sobre el porqué de sus puestos y sus intereses	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Propiciar en los trabajadores la toma de decisiones	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Descentralizar la ejecución de los procesos y delegar responsabilidades	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Planificar estrategias	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Evaluar el desempeño de la empresa	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Examinar la evolución de la organización	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Desarrollar competencias en todos los niveles de la organización	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Evaluar el desempeño de los trabajadores para identificar y medir el talento	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Fomentar el trabajo	❑	❑	❑	❑	❑	❑

multidisciplinario						
Tener disposición para aceptar errores y aprender de ellos	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Resolver problemas y discrepancias	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Fomentar la superación y renovación de los integrantes de la organización	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Conceder importancia a las recompensas e incentivos	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Tratar oportunamente los recursos y capacidades de la organización	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Propiciar procesos para las emociones positivas	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Alinear el compromiso y sentido de pertenencia	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Favorecer la orientación al logro y las relaciones positivas	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Predicar con el ejemplo	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Propiciar la transparencia en la gestión	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Demostrar empatía	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Establecer metas para el crecimiento de los integrantes vinculas con la actividad laboral.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Manifestar preocupación por la comunidad con acciones que la favorezcan	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Establecer alianzas con los factores de la comunidad para el trabajo en conjunto	❑	❑	❑	❑	❑	❑

En el caso de la variable Aplicación de la gestión de información, esta se aborda a partir de acciones que la caracterizan. Estas acciones de describen en la siguiente tabla 7.

Tabla 7

Operacionalización de la variable Aplicación de la Gestión de información

Acciones	Descripción
Organización inteligente	• Fomentar las dinámicas para el aprovechamiento de los conocimientos organizacionales • Identificar conocimiento organizacional que son factores críticos para su gestión • Planificar la evolución de la organización con base en los resultados de los indicadores • Impulsar la visión compartida
Tratamiento de datos	• Propiciar procesos y sistemas tecnológicos para la recopilación de datos • Invertir en almacenes de datos • Implantar procesos para la seguridad de los datos • Propiciar procesos para el intercambio o, gobernanza de los datos
Gestión de conocimiento	• Crear espacios para compartir los conocimientos organizacionales • Propiciar el registro y uso de buenas prácticas • Explicitar el conocimiento de los integrantes para generar buenas prácticas • Generar cultura para compartir conocimiento
Sistematización de información	• Establecer políticas para el ciclo de vida de la información • Propiciar la integración de los sistemas de información • Promover que la información esté disponible en el momento que se necesita • Evaluar el costo o impacto de los procesos informacionales

Para abordar la variable aplicación de la gestión de información se utilizan dos reactivos de tipo matriz de selección única. El primer reactivo se enfocan en determinar como el encuestado aplica o no diferentes enfoques gerenciales (Tabla 8). En el segundo reactivo se le presentan las mismas acciones pero en este caso se enfoca a determinar si está de acuerdo o no con su aplicación.

Tabla 8

Matriz de respuesta única para el reactivo 1 de la variable Aplicación de la gestión de información

Descripción	1.Aplico teniendo en cuenta datos cuantitativos	2.Aplico teniendo en cuenta datos cualitativos	3.Aplico combinando datos e información cualitativos y cuantitativos	4. Aplico de manera intuitiva	5. Aplico teniendo en cuenta aspectos que no se incluyen en las opciones anteriores	6. No la aplico
Fomentar las dinámicas para el aprovechamiento de los conocimientos organizacionales	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Identificar conocimiento organizacional que son factores críticos para su gestión	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Planificar la evolución de la organización con base en los resultados de los indicadores	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Impulsar la visión compartida	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Propiciar procesos y sistemas tecnológicos para la recopilación de datos	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Invertir en almacenes de datos	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Implantar procesos para la seguridad de los datos	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Propiciar procesos para el intercambio o, gobernanza de los datos	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Crear espacios para compartir los conocimientos organizacionales	❑	❑	❑	❑	❑	❑

Propiciar el registro y uso de buenas prácticas	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Explicitar el conocimiento de los integrantes para generar buenas prácticas	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Generar cultura de compartir conocimiento e información	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Uso de las tecnologías para potenciar los procesos de intercambio de información	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Propiciar la integración en los sistemas de información de los conocimientos organizacionales	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Planificar la evolución de la organización con base en los resultados de los indicadores	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Promover que la información esté disponible en el momento que se necesita	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Evaluar el impacto de los procesos informacionales	❑	❑	❑	❑	❑	❑

A modo de conclusiones

La actuación de los directivos en las organizaciones está marcada por distintos aspectos, sin embargo, cada vez más se necesita entender cómo es que se realiza la gestión organizacional y como se resuelven los procesos que en ella se llevan a cabo. El estudio de las habilidades gerenciales y de gestión de información es un tema que puede ilustrar como suceden estos procesos y necesita ser abordado de manera compleja puesto que en la actualidad son muchos los cambios de tipo tecnológico o procedimental para la gestión organizacional.

El instrumento que se propone recupera características esenciales de las habilidades gerenciales y de la gestión de información a través de aspectos como: las acciones que caracterizan la labor de un directivo, el conocimiento sobre tendencias gerenciales, y la importancia que le concede, así como la aplicación de tendencias gerenciales y de gestión de información.

Fue posible la elaboración de un cuestionario como instrumento de investigación para identificar habilidades gerenciales y de gestión de información en directivos de organizaciones que pertenezcan al campo laboral de los egresados en las distintas disciplinas de la Ciencia de la Información. En el instrumento de investigación incorporan cinco variables: Descripción de directivos, Características de directivos, Dominio de enfoques gerenciales, Aplicación de enfoques gerenciales, Aplicación de la gestión de información y se utilizan la matriz de selección única y la escala de Likert como vía para la indagación.

Recomendaciones

Para la selección de la muestra se recomienda utilizar la base de datos Conexión Ejecutiva (México) así como el Directorio Nacional de Bibliotecas de México. El criterio de selección de estos recursos corresponde a que ambas contienen información fiable y existe facilidad de acceso a estas fuentes de información.

La base de datos Conexión Ejecutiva contiene catorce categorías de organizaciones, de las cuales al menos ocho se relacionan con el uso y la generación intensiva de información. Las categorías que se proponen son las siguientes:

- Compañías y empresas (entretenimiento, computadoras y software)Servicios profesionales (Planeación, Asesoría, Investigación de mercado)
- Centros de investigación
- Museos
- Agencia de noticias
- Casas editoriales
- Bancos y Finanzas
- Revistas

Referencias

Alviar, E., Fiorella, G. *Coaching y su relación con el empoderamiento en la clínica Vesalio S.A*. (2018). San Borja, 2018, 73, (29). http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/24696/Elias_AGF.pdf?sequence=6&isAllowed=y

Amo, F. (2010). *El cuadro de mando integral*. Balanced Scorecard. ESIC Editorial. https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=lang_es&id=y0unHnt0KYoC&oi=fnd&pg=PA9&dq=cuadro+de+mando+integral&ots=TJbe90d8JW&sig=f4mr_psgU8W8djkN0LnW9zL_Ym0#v=onepage&q=cuadro%20de%20mando%20integral&f=false

Björkman, I., Smale, A. (2010). *La gestión global del talento: Retos y Soluciones.* UCJC Business and Society Review (formerly Known As Universia Business Review), 3(27). https://journals.ucjc.edu/ubr/article/view/749

Chávez, N., Torres, G. (2012). La organización inteligente en un ambiente de aprendizaje: una exploración de sus aspectos generales. *AD-minister,* (21), 101-115. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-02792012000200007&lng=en&tlng=es

Coleman, D. (2013). *Liderazgo, el poder de la inteligencia emocional*. Editorial España. https://books.google.com.mx/books?hl=en&lr=&id=E6hnBAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT8&dq=liderazgo&ots=FqV7HTveNX&sig=8_NOQTy50RlrkrkAKUMJhzLInF4#v=onepage&q=liderazgo&f=false

Contreras, F., Castro, G. (2013). Liderazgo, poder y movilización organizacional. *Estudios Gerenciales*, (29), 72-76. https://www.redalyc.org/pdf/212/21228397008.pdf

Cuevas, R., Rodríguez, R. (2017). Responsabilidad social y ética profesional en la gestión de la administración pública y empresarial. *Pensamiento & Gestión,* (42), 1–25. http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=d5737491-227c-468a-8019-2dfe2bc08cd8%40sessionmgr102

Fernández, C. (2010). Fundamentos para la gestión de información en ETECSA. *Tono: Revista Técnica de La Empresa de Telecomunicaciones de Cuba, S.A,* 7(1), 20–27. http://www.revistatonoetecsa.cu/articulo/fundamentos-para-la-gestion-de-informacion-en-etecsa

Fontalvo, T., Quejada, R., Puello, J. (2011). La gestión del conocimiento y los procesos de mejoramiento. *Dimensión empresarial*, (1), 80-87. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3797779

Gan, F., Triginé, J. (2013). *Cuadro de Mando Integral.* Ediciones Díaz de Santos. https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=lang_es&id=09TBkkpG58gC&oi=fnd&pg=PA461&dq=cuadro+de+mando+integral&ots=88pgJwyFqX&sig=rr9DjIho6pJSp90K3uOYvFewXhQ#v=onepage&q=cuadro%20de%20mando%20integral&f=false

Gauchi, V. (2012). Aproximación teórica a la relación entre los términos gestión documental, gestión de información y gestión del conocimiento. *Revista española de Documentación Científica*, 35(4), 531-554. http://redc.revistas.csic.es/index.php/redc/article/view/762/844

González, R., García, F. (2011). Innovación abierta : un modelo preliminar desde la gestión del conocimiento. *Intangible Capital*, (1), 82-115. https://upcommons.upc.edu/handle/2099/10380

MKD, (2018, 23 de Julio). *Aprendizaje de doble bucle.* Marketing Digital Consulting. https://marketingdigitalconsulting.com/aprendizaje-de-doble-bucle/

Páez Urdaneta, I. (1992). To experience aconnection; in search of a new information professional for Latin America. En: FID *Special Interest Group on Roles, Career sand Development of the Modern Information Professional (FID/MIP). State of the Modern Information*

Professional 1992-1993. The Hague, FID, pp. 33-53. (FID Occasional Paper 4)

Pardo, C., Porras, J (2011). La gestión del talento humano ante el desafío de organizaciones competitivas. *Gestión y sociedad*, (4), 167-183. https://docplayer.es/18888092-La-gestion-del-talento-humano-ante-el-desafio-de-organizaciones-competitivas.html

Ponjúan, G (2011). La gestión de información y sus modelos representativos. *Valoraciones. Ciencias de la Información* Vol. 42, No. 2, mayo - agosto, pp. 11 - 17, 2011. https://biblat.unam.mx/hevila/Cienciasdelainformacion/2011/vol42/no2/3.pdf

Quesado, P., Guzmán, B., Rodríguez, L. (2013). El Cuadro de Mando Integral en Organizaciones Privadas Portuguesas: Un Análisis Descriptivo. *SOCIEDADE, CONTABILIDADE E GESTÃO*, 7(1). http://www.atena.org.br/revista/ojs-2.2.3-06/index.php/ufrj/article/view/1474/1322

Ramírez, M. (2012). Estilos de liderazgo y sus enfoques gerenciales. Una aproximación teórica-metodológica para el análisis de la dirección organizacional. *Revista de Ciencias Sociales* (Ve), vol. XVIII, núm. 1, enero-marzo, 2012, pp. 89-98 Universidad del Zulia Maracaibo, Venezuela. https://www.redalyc.org/pdf/280/28022785007.pdf

Rangel.R (2013). *Empoderamiento y su efecto en la calidad del servicio del área de créditos hipotecarios del banco de la nación, agencia Trujillo.* Trujillo.: Universidad de los Andes. Tesis de grado. http://dspace.unitru.edu.pe/bitstream/handle/UNITRU/5952/Tesis%2

0Doctorado%20-%20Jimmy%20Ly%20Layza.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Riascos, S., Aguilera, A. (2011). Herramientas TIC como apoyo a la gestión del talento humano. *Cuadernos de administración*, (46), 141-154. http://www.scielo.org.co/pdf/cuadm/v27n46/v27n46a11

Ríos, M., Téllez, M., Ferrer, J. (2010). El empoderamiento como predictor del compromiso organizacional en las Pymes. *Contaduría y administración,* (231), 103-125. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0186-10422010000200006&lng=es&tlng=es

Valecillos, C. (2013). Intervenciones para la formación del talento humano por competencias dentro del enfoque Organizaciones Inteligentes. *Negotium*, 9 (26), 143-167.

Vidal, M., Araña, A. (2012). Gestión de la información y el conocimiento. *Educación Médica Superior*, 26(3), 474-484. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412012000300013&lng=es&tlng=es.

FILOSOFÍA Y SEMIÓTICA EN LAS HUMANIDADES Y LAS CIENCIAS SOCIALES

23

REFLEXIONES FILOSÓFICAS EN TORNO AL PROBLEMA DEL CONOCIMIENTO Y EL SER

Mayra Janeth Flores Ramírez
Jorge Ignacio Ibarra Ibarra

Universidad Autónoma de Nuevo León

Introducción

En el siguiente trabajo nos abocaremos a explicar acerca de dos de los principales problemas de la Filosofía.

En primera instancia explicaremos el problema del conocimiento desde el cuestionamiento que se ha hecho acerca del origen y principio del conocimiento hasta responder las preguntas más frecuentes como: Qué es el conocimiento, Qué es conocer, Cómo conocemos, Es posible conocer y qué podemos conocer, por lo tanto, se responderán las preguntas con

base a las principales doctrinas que han profundizado en torno a esta problemática.

En segunda instancia profundizaremos acerca del problema del ser y de las dos disciplinas filosóficas que responden a este problema, tales como la Ontología y la Metafísica, así como las respuestas a los conceptos que han formado diversos filósofos a través de los estudios del Ser.

El problema del conocimiento

Principio del conocimiento

¿Qué es el conocimiento?, ¿Qué conocemos?, ¿A quién podemos conocer?, ¿Cómo conocemos? y cuál es el origen del conocimiento; son las preguntas iniciales que nos llevaran a comprender la importancia del problema del conocimiento.

Cabe señalar que nos es fácil responder a dichas preguntas ya que para comprender el problema del conocer debemos entender qué es el conocimiento partiendo de la idea de aquello que es conocido, es decir, lo que existe, de tal manera que estamos comprometidos a explicar lo que conocemos a partir de lo que existe, ese es el objetivo de este escrito, explicar la existencia para entender el proceso del conocimiento.

¿Qué es conocer?

Platón: Filósofo ateniense del siglo III a.c. responde a la pregunta qué es conocer, en una de sus obras filosóficas más importantes, La República (1998), señala que el principio del conocimiento consiste en la aplicación del diálogo, en la contraposición de ideas y en las refutaciones argumentativas, por lo tanto, para este filósofo, la respuesta al principio del

conocer lo identificamos en la dialéctica; Método aplicado por el filósofo en toda su aportación filosófica.

En dicho diálogo, compara dos mundos: el sensible y el inteligible, en el primero señala que es un lugar aparente en donde habitan sombras, los compara a las sombras que habitan en la caverna, en el segundo lo compara al cielo el topus uranus, lugar donde habitan las ideas, perfectas y eternas.

Por lo tanto, para Platón (1998) el conocimiento consiste en elevarnos por medio de la dialéctica, la discusión de las contraposiciones hasta llegar a la intuición intelectual de ese mundo suprasensible, compuesto por las unidades sintéticas, que son las ideas y que al mismo tiempo comprende una unidad ontológica.

Para Aristóteles (1998), filósofo griego del siglo IV a.c., el conocimiento inicia a partir de las impresiones que nos causan los sentidos, en el libro primero de la Metafísica, señala que todos los "hombres tiene naturalmente el deseo de saber" y el sentido de la vista es el que garantiza el conocimiento de los objetos y nos permite diferenciar entre ellos sus cualidades (Aristóteles,1998, p. 5).

Volviendo a la pregunta qué es el conocimiento, Aristóteles responde que consiste en la construcción del concepto que nos formamos de las cosas, es decir, tener una referencia sensible de las cosas, por ejemplo la imagen de un árbol, es una imagen de aquello que existe como árbol, el sujeto se forma una representación de aquello que tiene como imagen del árbol y conforme a ello dirá que conoce, por lo tanto, conocer, para Aristóteles consiste, en la representación que nos formamos a partir

de lo existe y que es percibido por los sentidos, en primera instancia el de la vista.

De aquí se desprende la inquietud de responder en que consiste la diferencia entre saber y conocer, ya que se ha entendido hasta ahora que conocer implica lo que está fuera, es decir una representación que podemos identificar a través de los sentidos, según lo expuesto por Platón y Aristóteles y saber, consiste en formarnos una intuición intelectual según lo señalado por Platón y la construcción de un concepto, expuesto por Aristóteles.

Diferencias entre saber y conocer

Aristóteles señala en la Metafísica (1998), dos formas de conocer, primero, consiste en la construcción de conceptos, es decir, formar en nuestra mente las características de las esencias que se realizan en la sustancia individual. Segundo, es un acto de abstracción del material de la percepción sensible, esto nos conduce a la construcción de conceptos, por lo tanto, para Aristóteles, saber consiste en construir muchos conceptos, “El que más sabe es el que más logoi tiene en la inteligencia”

En cambio, para Nicolás de Cusa- Filosofo medieval- hay una distinción entre el saber y el conocer, al primero lo considera relativo en la obtención del mismo; el segundo atiende más al orden.

Cusa (2003), Argumenta en su texto la docta ignorancia, la diferencia entre lo que existe y lo no existente es la misma diferencia entre el saber y la ignorancia, al igual que Sócrates considera que entre más se sabe más se ignora, ya que el hombre por su naturaleza se ve impedido a

conocerlo todo y por tal razón debe reconocer su ignorancia antes que su sabiduría.

El saber implica un proceso de abstracción, en donde el sujeto forma ideas y conceptos que le son difícil de explicar ya que no forman parte de una realidad sensible existente, en cambio el proceso de conocimiento parte de la impresión de los objetos sensibles, externos y que son obtenidos a partir de las impresiones que nos proporcionan los sentidos, en eso consiste la distinción ente el saber y el conocer, diremos que solo conocemos lo que existe y sabemos lo que abstraemos.

Una vez que hemos obtenido las respuestas entre el saber y el conocer, nace la interrogante, ¿cómo conocemos?

Cómo conocemos

Durante el siglo XVIII inicia una etapa de profunda reflexión filosófica en torno al problema del conocimiento, ya en el siglo XVI René Descartes-Filósofo moderno y padre del racionalismo, señaló, en su obra el Discurso del Método, que nada debía aceptarse como válido y verdadero sin antes haberlo pasado por la razón y no aceptar como verdad lo que se percibe a través de los sentidos, ya que dudar es lo que va a determinar el acto de conocer

Para este tiempo se manifiesta la discusión al problema del conocimiento y con ello se forman distintas teorías que a continuación se explicará una postura psicológica, expuesta por Juan Hessen.

Teoría del conocimiento

De acuerdo con la teoría de Hessen (1998), el conocimiento es un proceso intelectual, en donde pone frente a frente el sujeto y el objeto, por un lado, el objeto es aprehendido de forma mental por el sujeto y este a su vez aprehende las cualidades externas del objeto.

Hessen explica en su libro Teoría del conocimiento, en el proceso de conocer se hallan frente a frente el sujeto y el objeto, el conocimiento se presenta en la relación de estos dos miembros que permanecen eternamente separados el uno del otro, sin embargo, representan una dualidad y una correlación.

Proceso del conocimiento

Hessen (1998) explica en su texto Teoría del conocimiento el proceso de conocimiento vista desde el sujeto, se determina de la siguiente manera:

Esta aprensión se presenta como una salida del sujeto fuera de su propia esfera una invasión en la esfera del objeto y una captura en las propiedades de este. El objeto no es arrastrado., empero, dentro de la esfera del sujeto, sino que permanece trascendente de él. No en el objeto, sino en el sujeto, cambia algo por obra de la función del conocimiento. En el sujeto surge una cosa que contiene las propiedades del objeto, surge una imagen del objeto.

Por otro lado, Hessen (1998) explica el proceso del conocimiento vista desde el objeto, se determina de la siguiente manera:

El conocimiento se presenta como una transferencia de las propiedades del objeto al sujeto, al trascender del sujeto a la esfera del

objeto, corresponde un trascender del objeto a la esfera del sujeto. El conocimiento puede definirse, como una determinación del sujeto por el objeto

Por lo tanto, la Teoría del conocimiento de Hessen parte de la idea de la relación sujeto y objeto como dualidad en el proceso de aprehender las cualidades por parte del sujeto al objeto, el sujeto siempre va a ser pasivo frente al objeto, en dicha aprehensión se da el conocimiento.

¿Es posible conocer?

Una vez que se dio respuesta al origen del conocer, a partir de la Teoría del conocimiento Juan Hessen, nace la inquietud, si es posible conocer, ya que hay quienes dudan de la posibilidad de conocer.

Según Hessen (1998) son los escépticos los que niegan la posibilidad del conocimiento, Escéptico es aquel que duda, es decir que no atribuye credibilidad a la capacidad gnóstica de hombre. Niega la posibilidad del conocimiento, por lo tanto, el escéptico niega la posibilidad de lo real.

Por otro lado, está el dogmatismo que es la doctrina que afirma que el conocimiento si es posible y que la relación sujeto-objeto se sustenta en la razón, pues es esta quien determina el conocimiento.

Escepticismo

Hessen (1998) afirma en su libro, Teoría del conocimiento, que en el escepticismo el sujeto no puede aprender las cualidades del objeto, ya que el proceso del conocimiento no es real, es decir, no se percibe de manera tangible, por lo tanto el conocimiento en una aprehensión real, en relación

sujeto-objeto, no es posible de apreciar, de tal manera que debe negarse cualquier tipo de afirmación acerca del conocimiento, el conocimiento es imposible, según aquellos que dudan de la posibilidad de conocer; es por dicha razón que el escepticismo es contrario al dogmatismo, pues los dogmáticos son aquellos que afirman la posibilidad de conocer.

Dogmatismo

El dogmatismo es la doctrina que afirma que el conocimiento es posible y que la relación sujeto-objeto se sustenta en la razón, según Hessen (1998) afirma que la razón es la que determina el conocimiento.

Entendemos por dogmatismo aquella posición epistemológica para la cual no existe todavía el problema del conocimiento. El dogmatismo da por supuestas la posibilidad y de la realidad del contacto entre el sujeto y el objeto. Es para el comprensible del suyo, el sujeto, la conciencia cognoscente aprehende el objeto, esta posición se sustenta en una confianza en la razón humana, todavía no debilitada por ninguna duda.

Por lo tanto, para el dogmatismo el proceso del conocimiento en la relación sujeto-objeto, no es aprehendido de forma concreta, es decir, no se percibe la aprehensión del sujeto hacia el objeto, el dogmático acepta que se posee de forma implícita e inherente la capacidad de abstraer por medio de la razón y que por esa cualidad se da el conocimiento. El dogmático no ve la función del conocimiento porque concibe la idea que se posee naturalmente la capacidad de conocer; a consecuencia de esto nos preguntamos, ¿qué podemos conocer? ya que nos es dada por naturaleza dicha capacidad.

Qué podemos conocer

Ya habíamos dicho que Aristóteles señala que podemos conocer todo aquello que existe y que por su mera existencia es objeto de conocimiento.

Aristóteles señala en la Metafísica, que podemos conocer todo aquello que existe, gracias a la capacidad que tiene el hombre de sentir y pensar.

Las cosas

Para Aristóteles (1998) el mudo, este mundo en que vivimos, el mundo sensible de las cosas tangibles y visibles es al mismo tiempo un mundo inteligente. Las substancias son, existen y además de ser y existir son inteligibles; nosotros podemos comprenderlas, por que han sido hechas inteligentemente, sino hubieran sido hechos inteligentemente, serían para nosotros incomprensibles, son inteligibles porque su ser se descompone en el ser puro y simple existencial y en la esencia inteligible.

Por lo tanto, para Aristóteles conocemos las cosas concretas porque el hombre posee por naturaleza la capacidad de conocer, las cosas se hacen inteligibles ante nuestro entendimiento porque poseemos la capacidad de conocer, somos seres inteligibles, y las cosas son, substancias que existen porque son inteligibles, es decir, se pueden conocer.

En suma, solo se puede conocer lo que existe, lo que está afuera, lo concreto, es decir, las cosas.

Entonces, ¿qué existe?

Lo que existe

Habíamos dicho que podemos conocer lo que existe gracias a la participación de los sentidos y el entendimiento, según lo expuesto por Aristóteles.

A esto se pregunta Manuel García Morente (1980), en su libro Lecciones preliminares de la Filosofía, ¿Qué existe? Y ¿Quién existe? Responde a partir del sustento de la metafísica realista, que ¿quién existe?, existen las cosas el mundo de las cosas y yo en ellas.

García Morente (1980) afirma que la relación en que nosotros nos hallamos, con ese mundo de cosas impregnadas de inteligibilidad, es una relación de conocimiento. Nosotros conocemos esas cosas, es decir el mundo, las cosas y al hombre.

Finalmente hemos llegado al fondo de la discusión, surge la necesidad de responder cuál es el origen del conocimiento, quién determina el proceso de conocer.

El origen del conocimiento

¿Qué es el conocimiento? es la pregunta inicial de este escrito, habíamos dicho que es una pregunta difícil de responder y explicar, sin embargo, Durante el periodo de la época moderna en el siglo XVII se marca el inicio de uno de los debates más importantes que enfrentaron dos posturas filosóficas, por un lado, el racionalismo encabezado por el filósofo francés, René Descartes y por el otro, el empirismo representado por el filósofo Inglés John Lock, la Gnoseología es la disciplina filosófica que pone en

discusión el problema del conocimiento y del que filósofos racionalistas y empiristas atendieron a dar respuesta.

En la historia de la filosofía se dio un debate durante el siglo XVII, encabezado por dos grandes corrientes del pensamiento, por un lado, René Descartes, padre del racionalismo y precursor de la duda metódica, afirma que el origen del conocimiento es la razón.

Por otro lado, John Locke, filósofo moderno padre del empirismo inglés, afirma que el origen del conocimiento lo determina la experiencia.

La razón

René Descartes (2011), afirma que la razón es la que determina el conocimiento, su teoría se sustenta en el supuesto de la duda como eje principal del origen del conocer.

Descartes, pone en duda lo que existe, considera que lo que percibimos puede resultar inexistente ya que los sentidos se engañan con facilidad y por lo tanto no son confiables, quién garantiza la verdad, es la Razón.

Otras de las proposiciones cartesianas se basan en explicar El cogito , Descartes (2011) insiste en dudar y a pensar que todo es falso, sin embargo hay una sola cosa que no puede serlo, su existencia, en la cuarta parte de su obra el Discurso del método afirma que mientras quería pensar que todo era falso, era necesariamente que yo, que lo pensaba, fuese algo; y observando que esta verdad: pienso, luego soy, era tan firme y tan segura que todas las más extravagantes suposiciones de los escépticos no

eran capaces de quebrantarla, juzgué que podía admitirla sin escrúpulo como el primer principio de la filosofía que buscaba.

Esta postura sostenida por Descartes, señala que sólo podemos conocer, lo que abstraemos por medio de la razón, ya que es la única confiable, el hecho de pensar las cosas le da de inmediato la existencia, y habíamos dicho que solo podemos conocer lo que existe, por lo tanto para Descartes el conocimiento se basa en su cogito ergo sum, pienso luego existo, el pensar las cosas le da la existencia, por lo tanto es la razón la que nos permite conocerlas.

El racionalismo

La postura racionalista encabezada por el filósofo Francés René Descartes quien es reconocido por la Historia de la Filosofía como el máximo exponente de la Filosofía moderna y padre del racionalismo; Sus obras no sólo se basaron en el estudio de la Filosofía, escribió textos de matemáticas, biología y física, sin embargo, su obra más representativa la encontramos en el Discurso del método, publicado en 1637 (Marías: 1980, p, 205)

El problema cartesiano lo identificamos en la Duda metódica, a Descartes nada le convence, le satisface y parece no depositar con facilidad su confianza en los sentidos, ya que estos se engañan con facilidad, además de la imaginación, las alucinaciones y los sueños, porque “cometen paralogismos y se cae con frecuencia en el error” (Marías:1980, p,206).

Descartes propuso una filosofía de la cual no se pueda dudar y a su vez esta duda sirva de fundamento de la cual se apoye; la duda metódica

consiste en: poner en duda todas las cosas, señala: “No hay que admitir ni una sola verdad de la que se pueda dudar. No basta con que él no dude realmente de ella: es menester que la duda no quepa ni aun como posibilidad. Por eso hace Descartes de la duda el método mismo de su filosofía” (Marías: 1980, p, 206).

Otras de las proposiciones cartesianas se basan en explicar El cogito , Descartes insiste en dudar y a pensar que todo es falso, sin embargo hay una sola cosa que no puede serlo, su existencia, en la cuarta parte su texto el Discurso del método afirma” Mientras quería pensar así que todo era falso, era menester necesariamente que yo, que lo pensaba, fuese algo; y observando que esta verdad: pienso, luego soy, era tan firme y tan segura que todas las más extravagantes suposiciones de los escépticos no eran capaces de quebrantarla, juzgué que podía admitirla sin escrúpulo como el primer principio de la filosofía que buscaba” (Marías: 1980, p, 207).

Por lo tanto, en el pensamiento cartesiano se reafirma que no hay nada cierto más que yo, “Y yo no soy más que una cosa que piensa, mens, cogitatio. Ego sum res cogitans” Por lo tanto no sólo hombre corporal sino razón (Marías: 1980, p,208).

Es la postura filosófica propuesta por René Descartes (2011). quien afirma, que es la razón quien determina el origen del conocimiento.

Según Hessen, señala que el conocimiento, solo merece en realidad este nombre cuando es lógicamente universalmente válido, cuando la razón juzga que una cosa debe ser así y no de otro modo, solo entonces nos encontramos ante un verdadero conocimiento.

La experiencia

Es la experiencia la causa del conocimiento, quien le da origen y determinación, ya que no se puede concebir conocimiento alguno si este no se puede constatar a través de las vivencias, esto es lo que afirman quienes aseguran que la experiencia es la que determina el principio del conocer.

La experiencia, es vivencia, es la constatación de percibir las cosas por medio de los sentidos, es decir es una mezcla entre la participación de los sentidos y la vivencia.

La experiencia exige la constatación de lo que se percibe y por lo tanto la que determina el conocimiento.

El empirismo

John Locke (1993), filósofo moderno inglés, es el padre del empirismo, al contrario de descartes, afirma en su texto Ensayo sobre el entendimiento humano, que el origen del conocimiento se da a partir de la experiencia y los sentidos, afirma que la única fuente del conocimiento humano es la experiencia, el espíritu humano esta por naturaleza vacío es una tabula rasa, una hoja en blanco por escribir y en la que escribe la experiencia, señala que todos nuestros conceptos e incluso los más generales y abstractos, proceden de la experiencia.

Para Lock el inicio del entendimiento se da por las ideas, sin embargo, hay ideas que él llama simples y complejas, las primeras provienen de la experiencia (la sensación y la reflexión), en cambio las

segundas son producidas por el espíritu mediante la asociación de varias ideas simples.

Las ideas simples son aquellas que proporcionan el entendimiento a través de las sensaciones y las reflexiones, no obstante, llama a las ideas complejas operaciones internas que se concentran en la mente, es decir, son internas, se nace con ellas y son las que nos permiten entender los objetos de reflexión; ambas son el origen del entendimiento humano (Lock 2000: p, 84).

Otro de los filósofos empiristas que se suma al debate sobre el conocimiento es el obispo Berkeley, quién asume una postura a partir de las ideas que propone Lock en su Ensayo, sin embargo él se opone a las ideas complejas que propone el padre del empirismo, ya que señala que no entiende porque " estas cualidades primarias y al carácter de puras vivencias del yo les añade además el de ser reproducciones fieles de una realidad existente en sí y por sí, fuera del yo" (García Morente 2004:p,196).

Berkeley considera que todas las ideas poseen el mismo carácter vivencial, ya que todas son vivencias y ninguna de ellas puede sacar de sí mismo y trasladarse a una región de existencias metafísicas en sí y por sí (García Morente: 2004: p.196).

Finalmente, otro de los exponentes del empirismo en la Teoría del conocimiento es el filósofo David Hume, quien propone como argumento del origen del conocimiento a las impresiones y las define:

> llama "'impresiones" a los fenómenos psíquicos actuales, a las vivencias de presentación actuales; yo ahora tengo la impresión de verde. Y llama ideas -restringiendo ahora un poco el sentido

> de esta palabra- a los fenómenos psíquicos reproducidos, a las representaciones: yo que tenía la impresión de verde, ahora ya no tengo la impresión de verde; pero pienso en ella, la recuerdo o la imagino, y entonces tengo la idea de verde. De modo que tenemos impresiones; pero tenemos muchas más ideas que impresiones. (García Morente 2004: p, 199)

Por lo tanto, para hume las impresiones son lo dado, lo que proviene del exterior, lo que está ahí, no plantea un problema psicológico, ni metafísico, la idea compleja no tiene origen y por lo tanto carece de realidad (García Morente 2004: p, 200).

El problema del Ser

El problema del ser, al igual que el conocimiento están estrictamente vinculados y es difícil de explicar por la rigurosidad del concepto.

En este capítulo la idea central es el Ser.

El Ser

Como habíamos mencionado en los capítulos anteriores, cuando nos referimos al conocimiento de las cosas, decimos que estas son ya que no podemos percibirlas sin antes darles la existencia, por lo tanto, lo que existe es, y lo que es, se puede conocer.

El ser: concepto general y universal

Según Manuel García Morente (1980) en su texto Lecciones preliminares de la filosofía afirma que el concepto del ser es el más general ya que no se puede definir ni explicar, por al momento de explicarlo lo estamos particularizando y el ser no se puede dividir en partes ya que representa al todo, es la universalidad, esto significa que todo aquello que existe, existe

de tal manera que pese a su diversidad, puede formar un todo y un todo requiere que entre sus partes, haya afinidad y orden.

Por lo tanto, es necesario señalar las concepciones que han propuestos diversos filósofos en tormo al problema del Ser.

Ontología: Teoría del ser

En primera instancia es necesario explicar en que consiste la Ontología o mejor conocida como la teoría del ser, diremos que es una disciplina filosófica que se ocupa del problema del ser, se pregunta por el ser en general, atiende la necesidad que tienen los seres humanos ante la inquietud de investigar y buscar respuestas de lo que está más allá de los límites de la experiencia, se ocupa también de la preocupación de los hombres por conocer los fundamentos de la realidad y su sentido final

Debate en torno al problema del ser

El problema del ser lo concebimos como general o universal, como habíamos dicho es indefinible, porque al definirlo lo particularizamos y contradiríamos su universalidad.

Nociones del concepto del ser

Aristóteles (1998) afirma en su metafísica que del ser se pueden decir muchas cosas, en el libro V, señala que al ser se le identifica como ente, consiste en todo aquello que pueda constituir una proposición afirmativa aun cuando no incluya alguna realidad.

En Baruch de Spinoza, su punto de partida se encuentra en la metafísica, inserta en una tradición filosófica múltiple y uno de los

conceptos sobre el ser lo concibe con el de la de sustancia; Spinoza (Sf) afirma: por sustancia se entiende aquello que no necesita de nadie para existir y en rigor solo podría ser sustancia de Dios

Para Spinoza (Sf) la sustancia es aquello que es en sí mismo y se concibe por sí mismo, es decir, es de sí y para sí, no parte del otro sino de sí; por ejemplo, Dios es un ente que posee una sustancia infinita con múltiples atributos, por lo tanto, se entiende "aquello que es en sí y se concibe por sí; esto es, aquello cuyo concepto no necesita del concepto de otra cosa, por el que deba formarse. Por tanto, para Spinoza no va a haber más que una sustancia única" (Spinoza).

Una de las principales aportaciones de la metafísica de Leibniz es su concepto de las mónadas, que quiere decir unidad "Las mónadas son las sustancias simples, sin partes, que entran a formar los compuestos; son los elementos de las cosas" (Leibniz, monadología).

Las mónadas de Leibniz (2003) no tienen partes, son indivisibles, no poseen extensión, no se pueden corromper ni perecer, ni comenzar por composición, una mónada solo llega a ser por creación, dice Leibniz, estas mónadas no tienen ventanas, es decir, no hay nada que pueda desprenderse de cada una de ellas y pasar a ella e influir en ella, pero cada una de ellas tiene cualidades y son distintas entre sí.

Por lo tanto, la mónada es fuerza; fuerza de representación, con este concepto metafísico Leibniz(2003) arguye sobre la armonía preestablecida, señala que el acontecer del universo no puede explicarse más que del supuesto de que todo emerge de la mónada, lo que verdaderamente Leibniz (2003) llamó como armonía prestablecida es un

orden establecido previamente a cada mónada, que hace que, al desenvolver solitariamente sus posibilidades, coincida con todas las restantes y se encuentren armónicamente, constituyendo un mundo, a pesar de su radical soledad e independencia. Y este orden solo puede haberlo hecho Dios en sus designios, al crear sus mónadas, solas y reunidas a la vez. «Es menester, pues, decir que Dios ha creado primero el alma, o cualquiera otra unidad real, de manera que todo le nazca de su propio fondo, por una perfecta espontaneidad respecto a sí misma, y, sin embargo, con una perfecta conformidad con las cosas de fuera.

Hegel (2003), filósofo moderno idealista, aplica el método de la dialéctica para explicar el recorrido que emprende el espíritu; la dialéctica hegeliana volverá a recuperar su sentido fuerte, la entenderá desde el punto de vista ontológico , pues parte del pensamiento de Heráclito y del monismo de Spinoza, en su fenomenología del espíritu señala que concibe la realidad dinámicamente como una oposición de contrarios, producto de una razón (Espíritu) absoluta, infinita y creadora que se despliega y deviene con una finalidad: la total autoconciencia de sí.

El infinito, la razón o la idea tienen como motor de su propio devenir la contradicción porque siempre que algo deviene, lo hace en algo distinto (otro) de lo que es esencialmente (en sí), sirviendo de escalón a que el en sí (objeto) sea también un para sí (sujeto), con lo que se supera la escisión entre sujeto y objeto. La razón es creadora: el sujeto construye el objeto al conocerlo. El objeto sólo existe en tanto que pensado como distinto de mí.

Debemos de considerar que para algunos filósofos no llaman con claridad al ser como lo había hecho en un principio Aristóteles, según lo expuesto anteriormente identificamos que cada aportación filosófica define bajo su concepto el problema del ser.

Metafísica

La Metafísica al contrario de la Ontología, se encarga de investigar los objetos metafísicos, etimológicamente la palabra significa , las cosas que vienen después de la física, quien acuño este término fue Andrónico de Rodas (siglo I AC) cuando al ordenarse los escritos esotéricos de Aristóteles, agrupo varios textos, llamados Filosofía Primera, después de los libros de la Física, de aquí que Aristóteles la define en su Metafísica como: la ciencia de las causas primeras, de la manera que los objetos metafísicos son aquellos que nos perceptibles en la realidad entre ellos el problema del ser.

A raíz de esta aseveración de lo que se ocupa la Metafísica, generó polémica y disgusto por algunos filósofos, entre ellos, Hume y Augusto Comte ya que señalaron que los estudios metafísicos no resolverían los problemas ya que es imposible su demostración al tratar con objetos no físicos.

Posturas anti-metafísicas

En primera instancia David Hume (1998), filósofo inglés del siglo XVIII afirma que la fuente de todo conocimiento procede de los sentidos llegando a poner en entredicho la relación causa-efecto

Augusto Comte filósofo francés del siglo XVIII se pregunta en su libro Discurso sobre el espíritu positivo, si es posible conocer la naturaleza última de lo que existe, respondió negativamente afirmando que lo único que puede ser conocido son los hechos positivos y sus relaciones, las cuales pueden ser descritas en las matemáticas.

El positivismo de Augusto Comte (Sf) propone que solo la razón es suficiente para llegar al conocimiento de la verdad, reconoce como única ciencia aquella que parte de lo sensible, descubre y formula las leyes que gobierna la naturaleza.

La Metafísica para Augusto Comte, es un saber anacrónico que es superado por el espíritu de las ciencias positivas.

Bibliografía

Abbagnano Nicolás, Historia de la Filosofía volumen 2, Hora, Barcelona, 1994.

Aristóteles, 1998, Metafísica, México Ed Porrúa.

Augusto Comte, Discurso sobre el espíritu positivo, Recuperado 1 de diciembre de 2018 http://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2014/12/doctrina37229.pdf

Cusa Nicolás,2003 De la docta ignorancia, Buenos Aires, Ed Biblios.

David Hume, 1988, investigación sobre el conocimiento humano, Madrid, Ed Alianza.

Descartes, 2011, Discurso del método, Madrid, Ed. Gredos

García Morente Manuel, Lecciones preliminares de Filosofía, primera edición, Trillas, 2004.

Hegel, 2003, Fenomenología del Espíritu, México, Ed F.C.E.

John Locke, 1993, Ensayo sobre el entendimiento humano, Madrid, Ed, Universidad complutense.

Juan Hessen, 1998, Teoría del conocimiento, México Ed, Porrúa

Julían Marías, Historia de la Filosofía, Revista de occidente, Madrid, 1980.

Leibniz, 2003, Monadología, México, Ed Porrúa

Manuel García Morente, 1980, Lecciones preliminares de Filosofía, México, Ed Porrúa

Platón, 1998, Diálogos, México, Ed Porrúa.

Spinoza Baruch, tratado sobre el entendimiento humano, recuperado el 1 de diciembre de 2018 http://www.seminariodefilosofiadelderecho.com/Biblioteca/S/baruchspinozareformadelentendimiento.pdf

24

CLASIFICACIÓN DE LA TEOLOGÍA CIVIL, POÉTICA Y NATURAL DE LA DE CIVITE DEI DE SAN AGUSTÍN: CRÍTICA AGUSTINIANA A LA TEOLOGÍA CIVIL, FABULESCA Y TEOLOGÍA NATURAL COMO CRÍTICA A LA CIVIS PAGANA

Raúl Jorge Alberto Rodríguez Garza

Universidad de Nuevo León

Resumen

La investigación gira en torno al problema que plantea. Agustín en la obra *Ciudad de Dios* en torno a las tres teologías que la tradición filosófica pagana había clasificado: civil, poética y natural. Dicha clasificación significa una cosmovisión de orden que lo plasmaban en la concepción de divinidad que tenían. Agustín va a poner en duda dichas concepciones

desde la crítica platónica y la teología cristiana. Ello conllevara al cambio de concepción teológico que modificara la forma de entender el orden político. La metodología usada es la bibliográfica. Se usaron las mejores ediciones posibles de las obras para realizar la investigación.

Palabras clave: Civis, Polis, Teología, Civil, Poética, Natural

El centro de la crítica al mundo pagano se da entre los libros VI a VIII con la problemática de las teologías que se desarrollaron en la antigüedad: natural, civil y poética. La clasificación de teología civil, poética y natural no es algo original que hace Agustín. Agustín se limita a recoger una tradición en torno a la reflexión de la divinidad. En *De Civitate Dei* IV, XXVII, Agustín evoca la autoridad de Escèvola para hablar de los tres géneros de dioses: el de los poetas, el de los filósofos y el de los príncipes de las ciudades. Posteriormente en Civitate Dei VI, V, utiliza la clasificación de Varròn de los tres géneros de teología que se había desarrollado en el mundo pagano: mítico, civil y natural. (Agustín, 2018)

> Al primer género (mítico) le denominaremos con propiedad fabulosa, que es lo mismo que *mithicon, pues mithos,* en griego quiere decir fábula: que al segundo llamemos natural, ya la costumbre de hablar así lo exige, al tercero, que se llama civil, èl mismo le nombró en lengua latina. Después dice llaman mítico aquel que usan los poetas, natural al de los filósofos y civil del que usa el pueblo. (Lib. VI, 1)

La clasificación de Varron utilizada por Agustín fue elaborada, como se ha dicho, por toda una tradición filosófica. Esta clasificación tiene como origen los *Typoi peru theologias* o los distintos tipos de verdad, que Platón realizó en su obra República.

Los distintos tipos de verdad

El concepto de teología fue utilizado por primera vez en el texto de la República de Platón. (D. Auri, 2012) De nuevo se observa una relación estrecha entre lo político y lo teológico. La reflexión sobre la teología o sobre los dioses en Platón comienza cuando se profundiza el problema de los poetas y su función en la Polis. El tema de la poesía en la antigüedad refiere siempre al mito. El mito tiene un carácter fundacional, es decir, origina la identidad de una sociedad humana, creando además un carácter performativo.

Platón, en su obra la *República,* señala que los poetas con sus mitos y fabulas, han deformado la imagen de la divinidad, y por ende del orden del cosmos. De ahí que Platón considerara que durante mucho tiempo el mito homérico –incluso Hesiodo–, hayan sido fuente de engaño

> A las de Hesiodo y de Homero y de otros poetas que para nosotros fueron compuestas. Porque esos son los que compusieron esas fabulas embusteras que se contaban y se cuentan a los hombres (…) Ni tampoco, de todo punto que los dioses hacen la guerra a los dioses, conspiran y pelean entre sì; porque no es verdad; si necesitamos que los que deben guardar nuestro Estado se crean deshonrados por aborrecerse fácilmente los unos a los otros. Es necesario impedir que se les cuente o represente en grabados los combates de los gigantes y los otros muchos y de muy variadas clases de odios de los dioses y héroes para con sus allegados y amigos. (Platón, 2005)

Por lo que puede señalarse que las fabulas de los poetas conciben a los dioses de manera inapropiada, en particular cuando les asignas atributos humanos como el ser violentos, lujuriosos, etc. Esto representa un

problema para Platón, y no trillado, o con suma importancia pues según él, la mitología poética da por hecho una actitud contradictoria con el ser divino, ya que, en la teología que Platón denomina filosofía, Dios debe emanar solamente el Bien.

“Por consiguiente, esa sería una de las leyes relativas a los dioses y modelo al que deberá ajustar sus discursos el orador y sus ficciones el poeta: que Dios no es la causa de todas las cosas, sino del bien.” (Platón, 2005)

Platón, con esta critica a los poetas clásicos que contribuían con sus obras a la configuración del mundo griego, permite entender con mayor claridad la discusión que los pre-socráticos abordaron respecto al arje: el problema de la unicidad de lo divino. (Bacca, 1998)

Esta búsqueda del arje conlleva a la noción de unicidad del principio divino. Platón lleva a problematizar de mejor manera esta consecuencia. En su diálogo del Eutifron deja muy claro el problema de la pluralidad de los dioses que los poetas antiguos inculcan a los hombres: Entre ellos hay discordias por sus diferencias, algo que no se puede concebir en la teología verdadera que Platón denomina filosofía.

> Sócrates: ¿Pues qué es lo que podría hacemos enemigos irreconciliables, si llegáramos a disputar sin tener una regla fija a que pudiéramos recurrir? Quizá no se presenta a tu espíritu ninguna de estas cosas, y voy a proponerte algunas. Reflexiona un poco y mira si por casualidad estas cosas son lo justo y lo injusto, lo honesto y lo inhonesto, el bien y el mal. Porque ¿no son éstas las que, por falta de una regla suficiente para ponernos de acuerdo en nuestras diferencias, nos

arrojan a deplorables enemistades? Y cuando digo nosotros, entiendo todos los hombres.

Eutifron: He aquí, en efecto, la causa de nuestros disentimientos.

Sócrates. Y si es cierto que los dioses tienen diferencias entre si sobre cualquiera cosa, ¿no es preciso que recaigan necesariamente sobre alguna de las mismas que dejo expresadas?

Eutifron: Eso es de toda necesidad.

Sócrates: Por consiguiente, según tú, excelente Eutifron, dices están divididos sobre lo justo y lo injusto, sobre lo honesto y lo inhonesto, sobre lo bueno y lo malo; porque ellos no pueden tener otro objeto de disputa; ¿no es así?

Eutifron: Como lo dices.

Sócrates: ¿Y las cosas que cada uno de los dioses encuentra honestas, buenas y justas las ama, y aborrece las contrarias?

Eutifron: Sin dificultad.

Sòcrates: Según tú, una misma cosa parece justa a los unos e injusta a los otros, y este disentimiento es la causa de sus disputas y de sus guerras. ¿No es así?

Eutifron: Sin duda.

Sòcrates: Se sigue de aquí, que una misma cosa es amada y aborrecida por los dioses, y les es al mismo tiempo agradable y desagradable.

Eutifron: Así parece.

Sòcrates: ¿Y, por consiguiente, lo santo y lo impío no son una misma cosa según tú?

> Eutifron: La consecuencia parece ser exacta.
>
> Sòcrates: Aún no has respondido a mi pregunta, incomparable Eutifron; porque yo no te preguntaba lo que es a la vez santo e impío, agradable y desagradable a los dioses; de manera que podrá suceder muy bien sin milagro que la acción que haces hoy persiguiendo en juicio a tu padre, agrade a Júpiter y desagrade a Coelo y á Saturno; que sea agradable á Vulcano y desagradable á Juno; y así a todos los demás dioses que no estén conformes en la misma opinión. (Pp. 61-63)

Ahora bien, Platón a pesar de criticar el contenido de la poesía olímpica de Hesíodo y Homero, no niega que se pueda utilizar la poesía para educar a la *polis* de una manera correcta. Esta manera correcta de educar a los guardianes es la de mostrar a Dios tal cual es mediante la lírica o la poesía, o con la filosofía. Cuando Platón critica a los poetas no es por la forma, sino por la materia.

No es la poesía en sí lo que contiene las poesías de Homero y Hesíodo, los cuales han educado por largo tiempo al pueblo griego. (Jeager, 2012) La poesía y la lírica deben presentar un mito acorde con lo que es Dios: como el Sumo Bien que no comete actos indebidos.

Platón al hacer esta reflexión comienza a diferenciar las formas en que se pueden clasificar los discursos acerca de la divinidad: la mitología que los poetas crearon la categoriza como una teología falsa y peligrosa para la Polis; una teología civil, el cual es una forma útil de educar a la poli para dar un orden político; y una teología verdadera que es la de los filósofos, ésta última Varrón le denomino: Teología natural. (Agustín, 2018)

La reflexión pagana de lo divino ya diferenciaba el culto a las divinidades civiles y el conocimiento de las divinidades naturales. Las primeras, eran de carácter religioso; los de la teología natural se limitaban a conocer el carácter de los principios del mundo natural, y eran indiferentes a lo que ocurriera con los hombres.

La ciudad: Hogar de dioses y hombres. La necesidad de los dioses civiles en el orden de la comunidad según Varrón y Cicerón.

Los pensadores latinos del imperio romano heredaron esta clasificación en torno al debate sobre verdad y será uno de los temas de discusión en la filosofía antigua. La obra de Cicerón *De natura deorum* es una obra que da un buen retrato de esta problemática. En esta obra, Cicerón invita a discutir a varios filósofos, entre los que destacan un representante de la escuela estoica y uno de la epicúrea, así como a uno que defendía a las creencias civiles romanas que los poetas inculcaron.

Este dialogo ofrece una perspectiva perfecta del problema de las tres verdades. La teología de los poetas, bajo la perspectiva de los filósofos, es algo grotesco y poco digno de llamarse reflexionarse a la luz de la razón. Sin embargo, para la organización de la *polis*, la veneración a los dioses que los poetas han mostrado al pueblo y que él mismo ha adoptado como su patrón protector son necesarios para la seguridad de la misma. (Cicerón, 2016)

> Pero si los dioses, por su parte, no pueden ayudarnos, ni quieren hacerlo, ni cuidan de nosotros en modo alguno, ni advierten lo que hacemos, ni procede de ellos nada que pueda influir en la vida de los hombres, ¿Qué motivo hay que ofrezcamos a los dioses inmortales cualquier tipo de culto, de

> honor y de súplica? Además, la piedad, al igual que las restantes virtudes, no puede permanecer bajo una envoltura de simulación y fingimiento; junto con ella habría que eliminar, necesariamente la devoción y la práctica religiosa, de cuya supresión se deriva el desorden y una gran confusión. Y no sé si, al suprimirse la piedad hacía los dioses, no se elimina también la lealtad, la cohesión entre el género humano y una virtud de suma excelencia: la justicia. (I, 4)

Para entender la razón por la cual, pensadores como Cicerón y Varrón, a pesar de dar a conocer la crítica de los filósofos a las religiones civiles, tenemos que entender que los conceptos *polis* y *civis* engloban mucho más, pues tienen una connotación religiosa. Ello se pone de manifiesto en expresiones que los pensadores paganos le atribuían, como: *civitas aeterna, beata, sancta, pulchra, pudens, inmortalis*, religiosa, etc. (Ratzinger, 2014) Los dioses civiles no pueden separarse del Estado, como el Estado no puede hacerlo de los dioses. La *polis* y la *civilis* eran las iglesias de los cultos civiles. (Schmidt, 1939)

Lo que intentó Varrón, según Agustín, fue acercar más el culto de la Polis al orden natural del ser. Ahora bien, Varrón refiere que el culto civil tiene como función crear una *pietas*, una religión para unir las voluntades en una actitud frente a lo divino. La religión civil no se plantea como una respuesta a Dios, pues el Dios que se plantea de la teología natural, es naturaleza o Alma del Mundo, sino que la *pietas* es un asunto entre hombres. La religión civil sirve para dar orden a los ciudadanos de la *civis* o la *polis*. La norma de la religión no es Dios, sino la *civis*. Para redondear la idea: Hay que decir que las divisiones hechas por Varrón muestran la naturaleza de cada teología: la *theologia naturalis* tiene que ver con la

natura deorum, pero las otras dos theologiae, con *las divina instituta hominum*. La teología civil no tiene Dios, tiene religión. (Sabine, 1981)

Lo dicho anteriormente se puede resumir en una premisa que Agustín refiere sobre el texto de las “Antigüedades” de Varrón: Antes de la existencia de los dioses, existe la civis. La ciudad, razona Varrón, consiste en la unión de diversas voluntades que se unen por el mismo amor. A partir de ese amor el pueblo crea su dios.

En esto coincide Carl Schmitt:

> La polis antigua era una comunidad religiosa. Varrón distingue la teología mítica (fabulosa) de los poetas, cuyo lugar es el teatro, respecto de la teología natural (física) de los filósofos, cuyo lugar es el mundo, y de la teología política, cuyo lugar es la *polis* o la *urbis.* Esta teología política pertenece al n*omos* y constituye la vida pública mediante el culto de los dioses, el culto de los sacrificios y las ceremonias. Pertenece a la identidad y continuidad política de un pueblo en el que la religión de los antepasados, las fiestas legales y el *deum colere kata ta nomina* [honrar al dios según los nombres] son esenciales para identificar la herencia, la sucesión legítima, y para identificarse a sí mismo. (P. 86)

Lo interesante es subrayar que, aunque Cicerón y Varròn, entre otros filósofos, consideraban inapropiado el discurso de los dioses civiles y poéticos bajo la perspectiva de la filosofía, seguían manteniendo la idea de que es necesario el culto a las deidades civiles, debido a que la naturaleza y el culto civil son ajenos entre sí, y el culto civil sirve para mantener el orden en la civis. La teología natural puede depurar el discurso de la teología civil, pero nunca dejarla de lado. Cicerón sigue respaldando la necesidad de los dioses civiles a pesar de tener ya contacto con la

filosofía. Cicerón, al igual que Varrón, estuvieron influenciados bajo la óptica de una teología civil: La del imperio romano.

El imperio romano fue la base del pensamiento cosmopolita de Cicerón. Realmente el cosmopolitismo de Cicerón de base la idea del imperio universal, encarnado por Roma, que uniría a toda la raza humana en una solo Imperio. Por lo que Roma hacía de sus ciudadanos habitantes de dos lugares: de su ciudad (nación) y del imperio universal (Roma). Según esto, entonces, Roma era la realización histórica de la unidad de los diversos pueblos y anunciar, con ello, que la condición del César es que Cesar reina sobre los dioses (pueblos), pero no gobierna sobre ellos. (Peterson, 2012)

La conciencia religiosa cosmológica seguía vigente en el Imperio Romano. Para esta concepción, los dioses eran posteriores a la ciudad, es decir, antes de los dioses tenía que haber *polis o civis*. Estos dioses locales podían ser desde los fundadores de la ciudad hasta los héroes que habían luchado en las batallas por la misma comunidad. (Manent, 2003)

La *polis* es casa de hombres y dioses. Ambos coexisten y lo que haga los hombres a favor y en contra de los dioses, la comunidad política lo recibirá. Foustel de Coulagnes en su obra: “Los dioses de la ciudad” escribe:

> Se ve con esta singular idea se hacían los antiguos de sus dioses. Durante mucho tiempo no consideraban a la divinidad como una potencia suprema. Cada familia tenía su religión doméstica, cada ciudad su religión nacional. Una ciudad era como una pequeña iglesia completa con sus dogmas, dioses y cultos. Esas creencias nos parecen muy burdas, pero eran las del pueblo más espiritual de aquella época, y ejercieron sobre

> ese pueblo y sobre el pueblo romano una acción tan fuerte que la mayoría de sus leyes, instituciones e historia provenían de ahí. (P. 178)

El imperio romano sigue teniendo la lógica de la *pietas* civil, sin embargo, no es una *civis* particular, sino un imperio que busca reinar bajo todos los pueblos. El Imperio llega a someter a las polis, bajo el argumento de la unidad divina: La unidad del Cesar. De aquí procederá la idea de la *Pax* Augusta, en la que todos los pueblos tendrán una paz creada por el Imperio. Sería ingenuo pensar que la figura del Cesar es distinta a la que tenían los dioses de las ciudades antiguas ya expuestas por Fustel de Coulanges, pues la figura divina del Cesar expresa la misma naturaleza del culto religioso de la ciudad antigua: realizar la unidad de ciertos hombres bajo la misma divinidad. El fundamento de esta unidad entre Cesar y lo divino es el monoteísmo filosófico. El monoteísmo filosófico es el fundamento metafísico del Imperio. El monoteísmo filosófico subordina a los dioses al Imperio y al Cesar, sin embargo, no los señala como falsos, sino que los somete para poder reinar a los pueblos que tiene en su mano.

Pierre Bayet, un especialista en el tema, observo en su obra *La religión romana,* como el emperador romano, bajo la idea de la monarquía imperial, originado en la ideología helenística del soberano “cosmócrator”, influenciado sobre posturas estoicas y pitagóricas. Por evolución general, la ordenación terrena del *Orbis Romanus y* su autoritaria jerarquía*,* dominado por un único señor, influencio en la propagación en las consciencias de un monoteísmo filosófico, ligado al emperador y al imperio. (Bayet, 1984)

Para ilustrar esta imagen, hay una cita de Orosio, alumno de Agustín, que ilustra la imagen del monoteísmo que se fue formando en las consciencias durante la época de Augusto.

> Y sobre todo porque los propios filósofos profanos, por no hablar de nuestros santos, al investigar y estudiarlo todo con el sudoroso esfuerzo de su inteligencia, descubrieron que había un solo Dios, autor de todas las cosas, de forma que hacia él solo todas las cosas tienen que volver. De ahí que todavía ahora los paganos, que se ven ya derrotados por la verdad revelada, no en su ignorancia, sino en su contumacia, al verse desmoronados por nuestros argumentos, confiesen, no que ellos adoren a muchos dioses, sino que veneran, bajo un solo Dios, a muchos ayudantes de éste. (VI, 1)

Crítica agustiniana a la teología civil y fabulesca

De la trilogía teológica propuesta por la antigüedad, Agustín va a clasificarlas de la siguiente manera: En primer lugar, la teología natural tiene aspectos verdaderos, sobre todo de los que viene de la línea platónica, aunque para Agustín, siguen teniendo errores que para él tienen que ser refutados, como lo es la idea cíclica del tiempo o la eternidad del mundo. Sin embargo, la teología de los filósofos, para Agustín, ha ayudado a depurar las verdades religiosas de la superstición. En segundo lugar, la teología civil y poética, Agustín las clasifica como algo totalmente falso e indigno de tomar en cuenta.

> Dejando a un lado por un breve momento la teología que llaman natural, de la cual hablaremos después, ¿os parece, acaso; que debemos perder o esperar la vida eterna de los dioses poéticos, teátricos, juglares y escénicos? (…) De donde se infiere que nadie alcanzará la vida eterna con la teología fabulesca, ni con la civil; porque una va sembrando doctrinas detestables,

> fingiendo de los dioses acciones torpes, y la otra, con el aplauso que las presta las va segando y cogiendo; la una esparce mentiras, la otra las acoge. (VI, 4)

Así puede resumirse la principal tesis que Agustín a ambas teologías. Ambas no deben diferenciarse, sino que deben de ir en la misma categoría de discurso falso. Agustín, a diferencia de tomar a discusión esta teología como lo hace con la natural, no pretende tomarla en cuenta. Esta teología es falsa, y por serlo no debe transmitirse de generación en generación. La falsedad de esta teología la hace no solo inútil, sino despreciable. En esta circunstancia teorética es donde Agustín con Cicerón y Varrón, que tomando la idea de que la teología civil, aunque sea falsa es útil para mantener el orden de la comunidad política.

El Argumento de Agustín contra la teología civil y mítica puede resumirse en que están demasiado “antropologizadas” y muestran una idea imperfecta de lo que es Dios, pues los dioses que los poetas enseñan al vulgo no hacen más que obscenidades indignas de un Dios perfecto y bueno. El juicio de Agustín hacia este tipo de teologías es la misma que se hacía en la misma tradición filosófica. Sin embargo, lo novedoso que hay en Agustín es haber propuesto que a partir de las premisas de las cuales parte, se deduce un error en la teología natural que ha venido cuestionando, a saber: La noción del Alma Divina del Mundo. Para Agustín, esta manera de entender la teología natural conduce necesariamente hacia las teologías civiles y poéticas. Es decir, la filosofía no habría podido resolver el problema que él observó debido a que los filósofos no contaban con los conceptos necesarios para realizar esta distinción entre el cosmos y Dios. (VII, 6)

Retomando algunas de las ideas explicadas en el apartado pasado, esta utilidad de la teología civil se explica si asumimos que la ciudad pagana fue lugar de hombres y dioses, es decir, un templo. Los dioses, según esta concepción, siempre fueron posteriores a la ciudad. (Coulanges, 1998). Nótese cómo lo plantea Agustín que cita en *Civitate Dei* VI, 2, el texto de las *Antigüedades* de Varrón donde el pensador romano argumenta que para que existan los dioses, debe existir primero la ciudad.

> Varrón mismo testifica que escribió primero sobre las cosas humanas y después sobre las divinas precisamente porque primero existieron las ciudades y luego éstas instituyeron las cosas religiosas (…) El motivo que da Varrón cuando confiesa que escribió primero sobre las cosas humanas y después sobre las divinas justamente porque las divinas fueron instituidas por los hombres, es éste: «Así como es primero el pintor que el cuadro, y primero el arquitecto que el edificio, así también son primero las ciudades que lo instituido por ellas. (VI, 2)

Ante Varrón, Agustín contrapone, en el mismo apartado, que la ciudad Celeste, a diferencia de las *civis* que crean sus dioses para crear la unidad, siempre ha existido antes de todos los tiempos por Dios.

Agustín, argumentando contra Varrón, subraya que, a pesar de intentar justificar la utilidad de la teología civil por unir las voluntades, a pesar de su falsedad, eso no lo hace acreedora de enseñarse al vulgo, debido que se debe evitar mostrar la falsedad de los mitos civiles.

Tiene razón Voegelin al afirmar, que la razón por la que Agustín deduce esto al estudiar a Cicerón y Varrón fue que estaba fuera de la experiencia de representación de la verdad que el culto a Roma había

heredado a estos pensadores: la inseparable comunidad de dioses y hombres. Pues para Agustín, la experiencia de la existencia humana ya se había diferenciado entre la *civitas terrena* y la *civitas Dei.* En la Ciudad de Dios, que Agustín propone, no se establece primero la ciudad luego hacen un dios al fundador y se erigen en él los cultos que mantengan el amor entre sus ciudadanos; sino que esa *civis* ya estaba antes de ser formada por los hombres. En la *civis* de Agustín existe primero Dios, luego el amor que los hombres le tienen le dan la unidad. Es una unidad trascendente, fuera de toda esfera secular. *(Voegelin, 2008)*

La experiencia de lo divino, para Agustín, estaba en una esfera diferente a la experiencia terrena. Precisamente la crítica de fondo que da a la teología civil es contra la idea de un alma divina del mundo. Agustín señala en Civitate VII, 6 que, si bien Varrón que propone la idea del alma divina del mundo, y que siendo esta una reflexión de la teología natural llega a la concepción de unidad divina, llega a de proponer diversas fuerzas divinas en la naturaleza que se manifiestan tanto en el sol, la luna y el éter, como héroes y lares que son dioses de las comunidades políticas paganas.

Esta idea de la multiplicidad de dioses que emanan de una unidad divina es de suma importancia para la analogía entre la monarquía del rey o del Cesar para con sus súbditos, que en este caso sería los dioses menores. El fundamento de esta concepción es la idea de emanación, ya que de la unidad divina emana seres de la misma naturaleza; pero, de grados inferiores se puede legitimar el culto a las deidades inferiores, que están sumisas al monarca divino, a los dioses estelares y a los políticos. Esta idea se puede observar también en Elio Aristides, según el cual en la

muchedumbre de dioses es una emanación de Zeus, el Padre. Dion Crisóstomo, sucede algo similar, pero lo hará desde nociones del neopitagorismo, que ofrecen el cuadro más acabado de la monarquía y jerarquía cósmica emanada por la divinidad. Para él, el rey es el hijo de Zeus y emanación de él mismo. En particular Crisóstomo usa la palabra "hijo" en sentido figurado, lo que realmente quiere significar es la analogía entre el reino de Zeus y el del rey. (Aristides, 1936)

Esta idea también se puede observar el en himno a Zeus de Calimaco:

> Pero "de Zeus proceden los reyes", pues nada hay más divino que los soberanos, hijos de Zeus. Por ello también te los escogiste como tu lote. Les otorgaste guardar las ciudades, mientras tú ocupas tu puesto en lo más alto de los burgos, como vigía de quienes con juicios torcidos al pueblo oprimen y de quienes, a la contra, lo llevan por buen camino. De opulencia los cubriste, de riqueza en abundancia: a todos, sí, pero no de la misma manera. Parece oportuno concluirlo del caso de nuestro soberano, que muy adelantado anda en excelencia. Lo que es aquél, a la tarde culmina lo que por la mañana idea, a la tarde, sí, las más grandes cosas, y las menores en cuanto las concibe. Los otros unas cosas en un año, otras ni en uno; a otros, en fin, tú mismo les impediste verlas realizadas y quebraste su afán. Salud a ti en grado sumo, Crónida excelso, dador de bienes, dador de dicha. Tus obras, ¿quién las cantaría? Ni nació ni nacerá: las obras de Zeus, ¿quién las cantará? Salud, padre, salud otra vez: concédenos virtud y opulencia. Que la riqueza sin virtud no sabe elevar a los varones, ni la virtud sin riqueza: concédenos a la par virtud y riqueza. (P. 75)

En el capítulo VII, 23, Agustín, arremeterá contra la divinización de la naturaleza porque la considera causante, como ideología, de privar de la libertad espiritual del ser humano que goza desde la postura cristiana. Según la crítica que hace, la noción naturalizante de la divinidad condicionó a que el hombre se creara ídolos, inferiores incluso al mismo hombre, y cuyo propósito consistía en adorarle y temerle. Esto ocasionaría, siguiendo a Agustín, en crear un al culto civil, creando así una comunidad religiosa entre hombres y dioses. Esta diferencia entre lo divino y lo creado corta con la idea de emanación neoplatónica que estaba en la base de la reflexión monárquica del Imperio. (Agustín, 2018, VII, 23)

Por estos motivos, la teología civil y poética quedan clasificada, para Agustín, como teología falsa. De aquí que en *De Civitate Dei*, Agustín mostrará entre líneas una nueva clasificación de las teologías: Teología civil y poética, teología natural y teología sobrenatural. La primera clasificación, según plantea su argumento, debe ser rechazada por falsa, por lo cual lo que sigue se enfocará en la discusión sobre las últimas dos.

La Teología natural o sobre la divinidad del mundo desde la perspectiva de San Agustín en De Civitate Dei

Agustín de la teología natural se han encargado los filósofos. Agustín divide en dos las primeras escuelas filosóficas que de ella se ocuparon: la jónica y la itálica. La jónica fue la inaugurada por Tales de Mileto, Anaxímenes y Anaximandro, quienes, en su búsqueda por un el principio (arje) en la materia (aire, agua, fuego, tierra); la itálica es la que fue inaugurada por Pitágoras quien propuso que dicho principio inmaterial (número) sería su arje en una realidad inmaterial. Estas dos escuelas, prosigue Agustín, son en esencia contemplativas, sin embargo, difieren en

sus principios: pero de naturalezas opuestas: lo material y lo inmaterial. (Agustín, 2018, VIII, 3)

Para Agustín el mayor referente de teología natural que defiende el principio inmaterial es Platón.

> Así pues, consistiendo el estudio de la sabiduría en la acción y contemplación, de modo que una parte puede llamarse activa y la otra contemplativa (la activa concerniente al modo de pasar la vida, esto es, de arreglar las costumbres, y la contemplativa, a la meditación de las causas naturales y contemplación de la verdad sincera, de Sócrates dicen que se señaló en la vida activa, y de Pitágoras que se dedicó más a la contemplación, empleando en ella todo cuanto pudo las fuerzas de su entendimiento, y por eso elogian a Platón, porque, abrazo y unió las dos puso en perfección la Filosofía, la que distribuye en tres partes: Moral, natural y racional. (VIII, 4)

Según Agustín, Platón es el filósofo que más se acercó a la verdad revelada pues a diferencia de los filósofos presocráticos y de la escuela de Demócrito, los estoicos y los epicúreos, puso el principio de las cosas en las verdades eternas e inteligibles. La perspectiva de los platónicos superaba a las demás escuelas, según Agustín, porque la inteligencia la han elevado a las verdades invisibles e inmutables en lugar de concentrarla en las mudables y perecederas. (VIII, 5)

> Observamos que estos filósofos (los platónicos), que con justa causa vemos preferidos a los demás en fama y gloria, que ninguna especie de cuerpo es Dios; por cuyo motivo trascendieron e hicieron análisis de todos los cuerpos para hallar a Dios. Advirtieron que todo cuando era mudable o estaba sujeto a las leyes de la inestabilidad no era el sumo Dios, y así dirigieron todos sus discursos a examinar y

> averiguar la esencia y cualidades de todas las almas y espíritus instables, para descubrir en ellas a Dios. (VIII, 6)

Agustín conecta entonces el pensamiento platónico con el cristianismo: en que ambas ponen el principio de las cosas en una realidad inmutable y eterna. Las analogías también las realiza Agustín en el plano de los textos sagrados del cristianismo y las obras filosóficas de Platón. Por ejemplo, trata de mostrar las similitudes que encuentra entre el libro del Timeo con el libro del Génesis. (VIII, 9)

Sin embargo, a pesar de la similitud en cuanto a los principios, Agustín señala que los platónicos sí afirman la necesidad de la adoración de muchos dioses. Esto debido a que Agustín señalaba que los filósofos no pudieron diferenciar entre el Creador del Universo con el cosmos. En esto es importante hacer un énfasis: Del platonismo que Agustín describe en su obra es el neoplatonismo, el cual tenía la teoría en el que del Uno emanaba, por necesidad, las otras realidades como lo es el cosmos. Por lo que el Uno no se diferencia por naturaleza de las otras realidades, sino por emanaciones. De manera que no hay una diferencia de naturaleza entre el Uno y lo que emana de él. Es por eso por lo que, para estos platónicos, a pesar de visualizar la unidad divina, no excluían de sus teorías el culto a las múltiples deidades que se forjaban en las ciudades. (Peterson, 2012) Los platónicos que destacan en este ámbito son: Jámblico, Proclo, Porfirio y Apuleyo el africano, el cual, estos dos últimos desarrollan una demonología, es decir, la idea de unos seres intermediarios entre los hombres y los dioses, lo que criticó con mayor énfasis Agustín.

Los platónicos que Agustín refiere son de la corriente del platonismo medio (Apuleyo) y el neoplatonismo (Porfirio, Jámblico, Plotino). Esta

corriente afirma que del Uno emana todo el cosmos. El primogénito del Uno es la Inteligencia divina, la cual contiene en sí las formas eternas o los arquetipos del Ser. De la Inteligencia emana el Alma Universal, la cual se encarga de establecer un contacto entre el mundo inteligible y el mundo sensible. El Alma Universal no pasaba de ser una hipóstasis, destinada a procurar el eslabón entre los dos mundos del sentido de la inteligencia; y como tal, constituida una típica racionalización de la mente humana. Con esta cosmología no es de extrañar que se produjera la necesidad de retomar la teoría de los demonios, como necesarios intermediarios entre el mundo inteligible y el sensible. (Cochrane, 1992) Los demonios, según los platónicos, son los que unen ambos mundos, ya que son los que llevan los mensajes de los hombres a los dioses inmutables. Por lo que la teoría de la emanación del Uno divino posibilitaba la adoración de los dioses estelares como los del poder político, ya que ellos gobernaban con los hombres. (Peterson. 2012)

En un fragmento de su escrito *Sobre el sacrificio* escribe Porfirio que al Dios primero, al único, al superior a todos, se le debe veneración, y que después hay que considerar necesariamente al resto de los dioses. (Porfirio, 1936) Apuleyo en su obra *el Dios de Sócrates*, subraya el carácter medio de los demonios para interceder por los hombres a los dioses.

> Platón dividió en tres partes toda la naturaleza en lo que se refiere a los seres vivos principales y consideró que en lo más alto estaban los dioses. Lo más altos, los de en medio y los más bajo deben entenderse no solo como separaciones espaciales, sino como distinción natural (…) Los dioses inmortales consagro el cielo (…) Los hombres, que gozan de la razón, que son poderosos por el lenguaje, con almas

> inmortales, con miembros mortales, con espíritus ligeros e inquietos, son los habitantes de la tierra (los que moran en el lugar más bajo del cosmos). (…) No sostengo yo que los dioses se encuentren separados y ajenos a nosotros hasta el punto de creer que nuestros votos no lleguen hasta el cielo. Pues no los he apartado del cuidado de los asuntos humanos, sino solo de su gestión directa. Por lo demás, hay unos poderes divinos intermedios en el lugar que ocupa el aire, entre el éter que corresponde a la parte superior y la inferior correspondiente a la tierra, por medio de los cuales trasladan hasta los dioses nuestros anhelos y méritos. Los griegos les dan el nombre de démones. (Apuleyo, 2016, Pp. 61-69)

La idea de los *démones*, intermediarios entre los dioses celestiales y los hombres, será lo que Agustín va a criticar a la filosofía platónica, y a lo que llamaría teología natural.

El primer argumento esgrimido por Agustín contra Apuleyo y contra el platonismo, que los *démones* no son superiores a los hombres; opinión contraria a Apuleyo, debido a que, según él, éstos habitan en el aire, los cuales los hacen más cercanos a los lugares celestes del éter. Agustín rechaza esta idea y argumenta que la superioridad de los seres no se mide a partir de rasgos corporales, sino en las cualidades inteligibles que el ser humano tiene en su inteligencia para vivir virtuosamente.

> Por lo cual, un corazón verdaderamente religioso y rendido al verdadero Dios, considerando estas futilezas, de ningún modo debe pensar que los demonios son mejores que él porque tienen cuerpos más bien organizados, pues por la misma razón pudieran ser aventajados por muchas bestias, que, en la viveza de los sentidos, en la facilidad y ligereza de los movimientos, en la robustez de las fuerzas, en la firmeza y solides de los cuerpos, nos hacen conocida ventaja. (…) Pero, así como en el

> discurso y la razón somos más excelentes que estos, así también, viviendo bien y virtuosamente somos mejores que los demonios. (Agustín, 2018, VIII, 15)

El segundo argumento tiene que ver con la naturaleza moral de los demones. Agustín comienza señalando que éstos poseen las características que los poetas han adjudicado a los dioses. Para Agustín, tomando de base la tradición filosófica es indigno de los dioses ese comportamiento. (Agustín, 2018, VIII, 14)

Este argumento tiene como fin desembarazar la consciencia de la creencia de los intermediarios entre los hombres y los dioses. Ya que cuando argumenta que los demones sufren de las perturbaciones similares a los hombres, está tratando de demostrar que no merecen el culto que se le debe a la divinidad. Lo que ésta haciendo Agustín es poner en evidencia que la creencia en los intermediarios entre la divinidad y los hombres es una superstición.

Hagamos un paréntesis en el concepto superstición; pues su significado actual es distinto del antiguo. En la antigüedad, cuando se habla de superstición no se está alegando en la negación de fuerzas sobrenaturales, sino que se está señalando una actitud inadecuada hacia lo divino. Esto se puede observar en la obra de Plutarco que tiene por nombre *Sobre la superstición*. En esta obra Plutarco argumenta en torno a lo que él considera son dos actitudes erróneas: La atea y el supersticiosa. (Plutarco, 1987) La primera es propia de personas que no creen en la divinidad lo que ocasiona que quien viva en ella no pueda ordenar su vida civil y mucho menos poder contemplar las maravillas del cosmos; la segunda denota y connota miedo a las fuerzas sobrenaturales del cosmos.

La superstición da a los dioses los vicios de los hombres como el adulterio y el hurto.

Agustín, al respecto de estas actitudes, señala que los *demones* se les ha adjudicado aquellos vicios que son indignos para esos seres, que, para el platonismo, son de naturaleza más alta que los hombres. Por lo que Agustín, haciendo énfasis en la forma impía en que los *demones* se comportan según su naturaleza, categoriza la creencia de estos como una superstición que no debería tomarse enserio.

> Por dejar lo demás y tratar solamente de lo que se dice que los demonios tienen común con nosotros, esto es, las pasiones del alma; si todos los cuatro elementos están llenos cada uno de sus animales, el fuego y el aire de los inmortales, agua y tierra de los mortales, pregunto: ¿Por qué las almas de los demonios padecen turbaciones y tormentos de las pasiones? Porque perturbación es lo que en griego se dice pathos, por lo cual lo llamó en el ánimo pasivos; pues palabra por palabra, *pathos* se dijera pasión, que es un movimiento del ánimo contra la razón. (…) Pero los dioses dicen que no padecen estas perturbaciones, porque no sólo son eternos, sino también bienaventurados, pues las mismas almas racionales dicen que tienen también ellos, aunque puras y purificadas de toda mácula y contagio.” (VIII, 15.)

De lo dicho, Agustín deduciría que la creencia en los *demones* es una actitud supersticiosa, y por lo tanto dañina para los hombres. Agustín refiere que la religión verdadera debe liberar a los hombres del miedo a la superstición, porque los demones no tienen poder sobre los hombres, porque solo Dios puede mandarles cuando actuar o no, y no tienen en sí la capacidad para actuar libremente.

Además, Agustín no acepta la existencia de los *demones* como intermediarios, pues para él, la única mediación entre los hombres y Dios es Cristo, esto debido a que el logos divino se encarnó bajo la naturaleza humana. Recordemos que el logos neoplatónico usa un intermediario, que es el Alma Universal, y esa Alma Universal, subraya Plotino, es de vida anfibia, es decir, era el que conectaba al Logos con el mundo material para evitar que el Logos se contamine de materia. En cambio, el Logos que propone la teología agustiniana es un logos que entra en el mundo, y une al hombre con Dios. El logos cristiano que Agustín describe comparte la naturaleza humana y divina, esta unidad forma una concepción nueva de relación entre la esfera humana y la divina: Dios ha entrado en la realidad humana, ya no está en una esfera distante en la que el hombre necesite de seres que funjan como intermediarios, por lo que resulta innecesaria la existencia de *demones* que lleven las plegarias de los hombres a la divina. (IX, 18)

Esta idea es importante, como refutación, se percibe un intento por des divinizar el cosmos. Si el cosmos no está ya regido bajo las fuerzas de los *demones,* entonces los hombres no tiene por qué temer a fuerzas sobrenaturales.

La filosofía ante el problema de lo divino llego a cuestionar los fundamentos de la teología civil, sin embargo, y eso ha sido a señalado partir de las referencias a Varrón en su texto de las *Antigüedades* y de Cicerón con su obra *De nature deorum*, no solo no lograron desembarazarse del culto civil, muy al contrario, la proponían como útil para dar orden a la comunidad política, como se refirió anteriormente. Esto debido a que ellos tenían la concepción de *civis*. La búsqueda de una

unidad divina o un principio del cosmos por parte de los filósofos fue una crítica aguda a la pluralidad de dioses nacionales, sin embargo, del "monoteísmo metafísico" de los filósofos, según Agustín, no termino con la idea de los intermediarios o los *demones*, los cuales a pesar de la filosofía seguían teniendo culto y, además, lo fundamentaban racionalmente. Esto debido a la teoría de la degradación del ser. El hombre, pensaban los platónicos, es como un microcosmos. En el hombre, se encuentran reunidos los cuatro planos cósmicos y por su mediación pertenece a él a los cuatro ámbitos del mundo y de esa forma puede entrar en contacto con el dios "supra-mundano". Esa degradación del ser afecta a las almas humanas que están encerradas en un cuerpo que tiende a la multiplicidad en lugar de la unidad. Así, los filósofos platónicos pretendían justificar el culto a los dioses o *demones* de la antigüedad. Sus cultos civiles estaban justificados. (IX, 18)

Esa pluralidad de dioses y de *demones* estaban bajo el mando de la Unidad divina. Monarca no es quien está solo, sino el que gobierna solo, argumentaría Porfirio. Monarca es el que gobierna sobre otros seres iguales, por lo que Dios gobierna sobre sus semejantes, deduciendo la idea de que Dios gobierne sobre dioses menores o *demones*. El politeísmo se impone en la comunidad política. En el Imperio Romano, esta idea del monarca divino que reina sobre los dioses menores que gobiernan las potestades humanas, será la base de la teología augusta. La analogía de "un Dios un emperador" tiene como consecuencia la teología pagana de los *demones* que se forja por el monoteísmo metafísico. El orden del Dios único debe ser imitado por el monarca imperial: La Monarquía de Dios sobre los dioses es imitado por el orden que el Imperio Romano ha ejercido sobre las naciones. (Peterson, 2012)

Ante la idea de Dios monarca sobre los otros dioses, Agustín responde a esa idea en el capítulo IX. 23 de la Civitate Dei en tanto que niega el reinado de Dios sobre otros dioses.

> Porque todos los dioses de los gentiles, a quienes éstos tienen por tales, son demonios, es terrible para ellos, y por eso con miedo y terror decían al Señor: “Para qué viniste a perdernos y atormentarnos?” Donde dice igualmente Dios de los dioses no puede entenderse Dios de los demonios, y donde dice Rey grande sobre todos los dioses, líbrenos, Dios de decir Rey o Caudillo grande sobre todos los demonios. (Agustín, 2018, IX, 23)

En la teología cristiana no se permite que permee la idea de intermediarios aéreos como son los *demones.* Por esa razón Celso dice que los cristianos rechazan el politeísmo fundándose en que no se puede servir a varios señores. Y responde que esa es la voz de la rebelión, la voz de quienes se apartan y separan del común de los hombres. Hablando así, los cristianos proyectan, en el fondo, sus propios afectos sobre Dios. En realidad, prosigue Celso, quien honra a los otros dioses, honra con ello también al Dios sumo. Quien se refiere a Dios diciendo que no hay más que un Señor, procede como un ateo, porque introduce separatismos y rebeliones en el gobierno real de Dios. Agustín rechaza la acción mediadora de los *demones,* y, por lo tanto, todo culto civil.

Agustín introducirá su teoría de los ángeles, los cuales, a diferencia de los *demones,* los ángeles no buscan que se les dé culto, sino que buscan adorar a Dios junto al pueblo. Al margen de esto, ni uno de los dos son mediadores (ángeles y *demones),* solo el Hijo que comparte la naturaleza humana y divina lo es, liberando al hombre del miedo a los demonios. Así, se inaugura una nueva forma de culto. El nuevo culto ya no

es para la civis terrena, sino ahora es un culto que tiene una realidad fuera de toda esfera política. Ya no es el culto público civil que se realizaba a los dioses en nombre del poder del Dios único que se trasladaba a la imagen del Cesar, sino que es un culto que proviene del interior del alma y que tiene como fin alcanzar una patria no terrenal. (Agustín, 2018, X, 3) El alma individual es el nuevo altar que el hombre ofrece a Dios. La ofrenda que habla Agustín es la que debe darse en el nuevo Imperio celestial. En el libro II, 22 de la Ciudad de Dios, invita a los romanos a buscar la patria celestial añadiendo un verso de Virgilio: "In ea veraciter semperque regnabis", y la cambia, porque en lugar de decir: "Imperium fine sine dedi", la trueca en futuro por "Imperium fine sine dabit". El Imperio de Cristo con el nuevo culto del alma individual de la persona, que no está en el mundo presente, sino en el venidero, ha sustituido el culto civil del Imperio romano pagano por un culto que se hace a Dios por medio de la vida interior, y que no tiene como fin la espera mesiánica a un Imperio eterno en la tierra. El principio de la nueva civis que Agustín propone en De Civitate Dei es la unión de los hombres a un Dios que ha existido antes que las ciudades formadas por los hombres. (XI, 1)

Agustín hace explicita la consecuencia lógica de su pensamiento filosófico y teológico: El culto a los dioses y a Cesar no tienen cabida en su sistema filosófico ni teológico. La nueva teología des-diviniza el mundo en tanto que las fuerzas mistéricas que tenían aterrados a los hombres no caben en ella, además, con ello niega un caudillismo divino, ya que niega que Dios es rey de los demonios. Por lo que desemboca en negar el culto al Cesar o al poder político. Las esferas se separan, la religión ya no es asunto de la *civis* civil, sino de una comunidad separada de ella: La Iglesia. Formando así la idea de una nueva *civis*. Una *civis* donde el amor a un

Dios une a la nueva *populus*, que no está dentro de un culto patriótico o nacional, ni terrenal ni imperial, sino es supra-terrestre.

Bibliografía

Agustín, Ciudad de Dios, Biblioteca de autores cristianos, Madrid, España, 2018.

Apuleyo, El dios de Sócrates, Gredos, Madrid, España,2016.

Celso, *Discurso verdadero contra los cristianos*, Editorial Alianza, Madrid, España, 2012.

Cicerón, De natura deorum, Editorial Gredos, Madrid, España, 2016.

Cochrane, Charles Norris, Cristianismo y cultura clásica, Fondo Económico de Cultura, México, D.F., 1992.

D., Auri, El Hombre, Dios y el Estado, Libros de Anarres, Buenos Aires, Argentina, 2014.

Foustel de Coulange, La Ciudad Antigua, La Ciudad Antigua, EDAF, Madrid, España, 1982.

Garcìa, Bacca, Los presocráticos, Fondo Económico de Cultura, D.F., México, 1980.

Jeager, Werner, Cristianismo primitivo y paideia griega, Fondo Económico de Cultura, D.F., Mèxico, 2012, P. 44.

K. L. Schmidt, Die Polis in Kirche und Welt, Basilea 1939.

Manent, Pierre, Curso de filosofía política, Fondo Económico de Cultura, D.F., México, 2003.

Platón, Eutifron, edición de Patricio de Azcárate, tomo 1, Madrid, España, 1871.

_____, La República, Editorial Gredos, Barcelona, España, 2005.

Peterson, Erik, El monoteísmo como problema político, Editorial Trotta, Madrid, España, 2012.

Pierre, Bayet, La religión romana, Ediciones Cristiandad, Madrid, España, 1984.

Porfirio vid. Ed. Norden, Agnostos Theos, Leipzig, 1912.

Ratzinger, Joseph, . Pueblo y casa de Dios en la doctrina de San Agustín, Editorial Encuentro, Madrid, España, 2012.

Sabine, George, Historia de la teoría política, Fondo Económico de Cultura, D.F., México, 1981.

Schmitt, Carl, Teología Política, Editorial Trotta, Madrid, España, 2009.

Voegelin, Eric, Nueva Ciencia de la Polìtica, Editorial Katz, Buenos Aires, Argentina, 2006

25

CULTURA Y SIGNOS CULTURALES: LA SEMIÓTICA EN LAS TRANSFORMACIONES DEL SIGLO XXI

Jorge Ignacio Ibarra Ibarra
Mayra Janeth Flores Ramírez

Universidad Autónoma de Nuevo León

Resumen

La pasada centuria fue una época convulsa y de acelerado desarrollo, que en sus dos últimas dos décadas nos puso frente a la disyuntiva del cambio total o una destrucción total. Si bien, y para nuestra fortuna aún no se ha pulsado el "botón rojo" nuclear, estamos sin embargo en el filo de una confrontación global que nos deja respirar mientras se resuelve la supremacía global. Asistimos a una época histórica donde podemos afirmar que tenemos realmente un "sentido" global y una historia verdaderamente universal, pues todo el género humano a este punto de la historia humana relacionado y participando activamente en el desarrollo de

los acontecimientos de una civilización mundial. Hoy día no es posible hablar de la historia de Asia o de África como estancos aparte, formamos para nuestra fortuna o desgracia parte de un barco llamado humanidad global, o cualquier nombre que le queramos otorgar. Esta peculiar situación nos hace participes en grado mayor o menor, según la situación y capacidad de nuestra comunidad, región o ciudad, de los beneficios o males de dicha civilización global.

En nuestro mundo local, estamos confinados a una dinámica marcada por nuestra herencia e identidad cultural, pero miramos siempre hacia el concierto global que nos marca la pauta de hacia donde hemos de mirar o que esperar. Creemos por nuestra parte, y es el fin de nuestro presente trabajo, que la semiosis operada por distintos actores dentro de la globalidad propone un semiosfera de violencia y agresión que se traduce en conductas calificadas frecuentemente como destructivas o bien "autodestructivas" por los medios de comunicación, presentaremos diversos enfoque que pueden ser útiles en cuanto a una aproximación filosófico semiótica además de proyectar posibles caminos para la investigación de nuestro cuerpo académico.

Planteamiento del problema

La entrada del presente siglo se encuentra llena de contradicciones y sucesos estremecedores por su consecuencia social, política e histórica, por no mencionar aquellas que atañen a los procesos culturales como a los individuos en su percepción de la realidad. El siglo XXI es un siglo que comienza temprano, incluso antes de pasar el año 2000. Observamos con sorpresa y asombro el surgimiento de un nuevo orden geopolítico con la caída del muro de Berlín, el fatídico 11 de septiembre con el ataque a las

torres gemelas en Nueva York, el crecimiento de las redes sociales, el calentamiento global y recientemente el gobierno de Donal Trump en Estados Unidos, con lo que significa para las democracias, así como para la paz mundial. Fenómenos como la migración, o la pandemia de COVID-19, la aparición del Bitcoin, la nueva ola del feminismo, movimiento Balcj Lives Matter,las fake news, son todos eventos o sucesos que llenan nuestros sentidos y mentes con nuevas experiencias que están cuajadas aún. Son muchos los datos informativos, las imágenes y los contenidos, los cuales se suceden con pasmosa velocidad. Un siglo acelerado y convulso, que apenas dos décadas nos coloca en la disyuntiva del cambio total o el regreso al pasado. Si bien, y para nuestra fortuna aun no se ha pulsado el "botón rojo" nuclear, lo cual es ganancia, estamos sin embargo en el filo de una confrontación global que nos deja respirar mientras se resuelve la supremacía global. Asistimos a una época histórica donde podemos afirmar que tenemos realmente una conciencia global y una historia verdaderamente universal, pues todo el género humano a este punto de la historia humana relacionado y participando activamente en el desarrollo de los acontecimientos de una civilización mundial. Hoy día no es posible hablar de la historia de Asia o de África como estancos aparte, formamos para nuestra fortuna o desgracia parte de un barco llamado humanidad global, o cualquier nombre que le queramos otorgar. Esta peculiar situación nos hace participes en grado mayor o menor, según la situación y capacidad de nuestra comunidad, región o ciudad, de los beneficios o males de dicha civilización global.

En nuestro mundo local, estamos confinados a una dinámica marcada por nuestra herencia e identidad cultural, pero miramos siempre hacia el concierto global que nos marca la pauta de hacia donde hemos de

mirar o que esperar. Nosotros los civilizados globales, locales y globales como diría Nestor García Canclini, pertenecemos a una nueva era de la humanidad. Nuestro trabajo busca explorar y problematizar esta situación inédita de lo humano y particularmente como esta civilización global se encuentra marcada por la tendencia a la violencia así como a la experimentación de una semiosis, en el sentido que Ch. Morris otorga al término (Morris, 1994), donde los significantes persisten en aludir a zonas confusas o en el límite de la agresión física o psicológica o bien en los lindes de la permisividad moral de la sociedad. Creemos por nuestra parte que la semiosis operada por distintos actores dentro de la globalidad propone un semiosfera (Lotman,1996) de violencia y agresión que se traduce en conductas calificadas frecuentemente como destructivas o bien "autodestructivas" por los medios de comunicación, incluso se considera por parte de algunos sectores de opinión y académicos, que los mismo medios de comunicación impulsan tanto la violencia directa como aquella mediada por los signos y lo simbólico, en particular los video juegos, impactando mayormente en la infancia (Pérez Contreras, 2008). En nuestro punto de vista las transformaciones culturales del Siglo XX en su gran diversidad y complejidad, pasan por un aspecto que es central e ineludible: la normalización de la violencia. Este aspecto a su vez, se presentan definitivamente y de manera preeminente a través de los sistemas de signos en las redes sociales, cine y las plataformas digitales, entre otros vehículos semióticos.

Marco teórico

La semiótica y lo semiótico

Ha existido en la historia de la filosofía un notable desacuerdo entre nociones nos dice Roland Barthes (1915-1980) en cuanto a cómo denominar la realidad el signo y la semiósis misma (Barthes, 1985), pues por ejemplo los términos índice, símbolo, alegoría y señal, han competido con el signo para dar a entender una relación entre dos relata. Para el caso de la lingüística, Saussure rondó entre varios términos hasta que se inclinó por signo como unión entre significante y significado, un signo es algo que relaciona inmediatamente un significante (verso o reverso) con las partes anterior o posterior de una hoja de papel.

Existe, dice Barthes, también la cuestión de que los partidarios de la escuela de Saussure son partidarios de un uso de signo en el sentido antes dicho (unión significante/significado), mientras que los mecanicistas americanos descartan el significado por considerarlo sustancia o bien cuestión de la psicología.

El signo se ve enriquecido por una concepción de “doble pinza” donde los monemas, esto es, palabras que contienen un sentido, se combinan con los fonemas, unidades desprovistas de sentido, en operaciones o combinatorias. Es por esta operación que es posible que el español americano provisto de 21 unidades distintivas (un conjunto cualquiera de palabras de ese número) pueda dar lugar a cien mil unidades significativas, por nombrar un caso.

El signo entonces, está compuesto de un significante y de un significado. El plano de significantes constituye el plano de expresión y por

su parte el plano de significados el plano de contenidos. Tanto el plano de expresión como el de contenidos están conformados por dos estratos: forma y sustancia. La forma se refiere a los aspectos positivos, descriptivos, y la sustancia a los aspectos no directamente descriptivos que requieren recursos metalingüísticos para ser descritos, por ejemplo el sonido de las palabras. Tenemos entonces:

1) Sustancia de expresión: por ejemplo, la sustancia fonética, articulatoria, no funcional de la cual se ocupa la fonética y no la fonología.
2) Forma de la expresión: constituida por las reglas paradigmáticas y sintácticas (se notará dice Barthes, que una misma forma de expresión puede tener dos sustancias, el caso de la escritura, una sustancia fonética y otra grafica)
3) Sustancia del contenido: son los aspectos emotivos o ideológicos del significado o bien su sentido positivo.
4) Forma del contenido: es la organización de los significantes entre sí en ausencia de marcas semánticas.

Para completar esta primera aproximación al signo y significado, Barthes, hablara también de la función signo, con la cual designa el rasgo distintivo del signo semiótico y el lingüístico, pues el primero dice Barthes, nos habla de la inmediatez del signo con el objeto al que se refiere, es una función que se toma inmediatamente y es utilitaria en primer lugar. Por otra parte tenemos que en el signo función ocurren dos momentos temporales (decir tiempo es aquí un mero decir pues es algo simultaneo) en un primer momento el signo es penetrado por una semantización, una

función, que ata el signo a un significado. De ahí un error fatal dice Barthes pues siempre hemos de identificar un signo necesariamente con un objeto.

Sin embargo ocurre otro momento, donde el sujeto puede "re-funcionalizar" el signo, esto es, puede operar en el un cambio de significado, pues tal como sucede en el bricolaje de Levi-Strauss, el ser humano ésta en busca de estos nuevos sentidos. Así la diferencia entre signo semiótico y signo lingüístico ha de radicar según Barthes a un nivel sustancial donde lo semiótico se refiere antes que nada a algo utilitario e inmediato, mientras que el signo lingüístico se relaciona con lo semántico.

Propiamente dicho, Roland Barthes establece a través de estas nociones básicas que hemos revisado arriba, que la lengua es un sistema semiótico en cuanto contiene signos o bien significantes, y estos a su vez tienen antes que un origen individual uno más social. De hecho, las transformaciones en la lengua, o bien no solamente en la lengua sino en todo sistema de signos, lo cual es muy amplio, es realizada no tanto por una voluntad individual sino por una social, es el caso por ejemplo de la moda, o bien la industria del automóvil donde una élite, (Barthes le llama logo - técnico) se ocupa de realizar modificaciones en la institución que se convierten en institucionales. Es precisamente esta último aspecto, el que buscamos poner en relieve al abordar la semiótica en su perspectiva cultural, esto es, en su impacto más relevante y dirigido por una élite. Veremos en lo que sigue como los conceptos vertidos por Barthes se conectan con otra escuela de la disciplina semiótica desarrollada en las orillas del Mar Báltico.

La escuela de Tartu: lo semiótico cultural

A diferencia de la corriente semiótica de occidente, en Rusia o más precisamente en la extinta Unión Soviética, se desarrolla en Tartu en la hoy república independiente de Estonia un movimiento fuertemente motivado hacia la crítica cultural y la aproximación semiótica de la literatura y la mitología pero unido fuertemente al desarrollo científico. La llamada escuela de Tartu liderada por Iuri Lotaman (1922-1993), y que tiene un fuerte ingrediente técnico en cuanto manejaba la especialización terminológica producto de una fusión entre varias disciplinas. Así, Peter Torop comenta acerca del nacimiento de esta escuela: " La escuela como corriente científica puede llamarse Tartú-Leningrado-Moscú. La primera denominación tiene en cuenta el tiempo y el lugar de nacimiento de la escuela (que fue la conferencia de Moscú de 1962 y la conferencia de Tartu de 1964) La segunda se desprende las tradiciones heredadas. Así A.B. Uspensky relaciona el éxito de la corriente con la tradición lingüística moscovita y de la literaria de Leningrado. Por cierto estas tradiciones no se pueden comprender en sentido estrecho. En su tiempo Iuri Lotman se oponía activamente a que las raíces históricas de la semiótica humanista se redujeran a trabajos de OPOIAZ." (Torop, 2003) Donde esta última publicación OPOIAZ, que en ruso significa Sociedad para el estudio del lenguaje poético, reunía trabajos de crítica literaria y cultural, sociedad que tal vez Lotaman percibía como limitada para los intereses de una nueva semiótica. Esta sociedad se encontrará asociada al formalismo ruso, y será el punto de partida para Lotman. Es relevante también la revista TZS, que será la plataforma para la escuela de Tartú, esto en los setenta del siglo pasado. Para Torop es también importante enfatizar que en la Unión Soviética se estaba al tanto de los avances que se hacían en occidente,

particularmente del círculo de Praga, del estructuralismo, por supuesto que de Roland Barthes, de la fenomenología, de la semiótica clásica de Charles Morris, sin embargo esto no era una preocupación central para la naciente escuela de Tartú ni aún para su recepción en el interior de la Unión Soviética, así entonces comenta Torop: "En este marco son curiosas las polaridades en la recepción de la escuela de Tartu. La crítica oficiosa vio insuficiencias no solamente en el anti-historicismo, en el formalismo, etc. Sino también en la influencia de occidente: del estructuralismo francés, o del husserlianismo, del neo-kantismo y de la filosofía semántica. La crítica más profesional por el contrario indicaba la oposición más completa entre el estructuralismo francés y la escuela de Tartú, asegurando que en Tartú se dedicaban no a especulaciones filosóficas sino a investigaciones empíricas." (Torop, 2003) Con esto queda dicho que la orientación de Tartú con Lotman a la cabeza indica un camino de análisis muy concreto y particular que equipara la semiótica con la ciencias exactas. No es de extrañar que el lenguaje usado por Lotman y sus compañeros como Selishchev, Tomashevsky o Propp y Bajtín, sea tanto riguroso como diverso en cuanto a las disciplinas de donde provienen.

Así entonces, para la escuela de Tartú, más allá de lo estrictamente lingüístico y literario, se tratara a la semiótica no como una disciplina que propone una interpretación o contenido específico, sino antes bien nos encontramos con una perspectiva que está interesada en la historia y la cultura como hechos humanos sostenidos en sistemas de signos, y que pueden ser abordados a su vez desde diversas perspectivas metodológicas. En este punto señala Torop que dada la diversidad de objetos de estudio (folclore, mitología, fabula, rituales, artes plásticas, etc.) así como el peso de las individualidades de los integrantes de la escuela

de Tartu, era más importante enfocarse en los objetivos de la escuela que una metodología propia (Torop, 2003). Siendo esto así es importante ahora presentar los principales conceptos que Lotman vierte en su texto de Semiósfera sobre el problema de la cultura.

Aunque no se defina de manera exacta, cada cultura o sistema cultural necesita el símbolo (Lotman, 1996) Se acepta generalmente el símbolo es un contenido que sirve a su vez de plano de expresión de otro contenido, tiene una independencia e identidad respecto a un contexto, y esto señala Lotman es muy importante para considerarlo en otros elementos sígnicos. El símbolo es una memoria o arje, condensa textos importantes de la cultura que son expresados simbólicamente. Así un símbolo tiene capacidad de atravesar su tiempo, ir más atrás o al futuro, es una capacidad para superar un tiempo dado, no es sincrónico. Dice Lotman, la memoria de un símbolo es más antigua que la de su entorno no semiótico. Los cortes históricos o de áreas culturales (romanticismo, clasicismo, barroco, etc.) son heterogéneos aún y cuando los percibamos como una unidad o estrato monolítico. Sin embargo el símbolo opera aquí como un continumm que salva esta heterogeneidad y fragmentación al otorgar una unidad al período o área. Véase para ejemplo de lo que plantea Lotman sobre la figura de Frankenstein o Drácula como símbolo del romanticismo, o la misma figura de Goethe. Mucho se podría decir aquí de esta falta de unidad del período o símbolo, Lotman señala también las diferentes velocidades de la cultura, con la moda por ejemplo, o el conservadurismo. En nuestro tiempo por ejemplo es notable el hecho de que caminemos en una época de distintas velocidades de todo tipo.

La mutabilidad del símbolo se relaciona directamente con lo anterior. Para Lotman es claro que el símbolo al atravesar culturas y tiempos, revela su capacidad para adaptarse, para ser parte de un contexto sin fundirse en él (Lotman, 1996). El símbolo tiene la capacidad de llegar a ser generador de nuevas interpretaciones en el contexto dado. Ello se debe principalmente por obra de lo que Lotman llama su carácter de ambigüedad respecto al plano de contenido. Lo que significa aquí Lotman es la característica peculiar del símbolo de no contener por completo el plano de contenido sino de sugerir parte de su verdad, el plano de expresión nunca abarca por completo el contenido, de ahí su riqueza tanto como su debilidad si así pudiéramos llamarlo. Por ello es que Lotman divide los símbolos en simples y complejos (Lotman, 1996, 103).

Los complejos tratan o pretenden colmar el contenido en el plano de expresión. O bien describir enteramente lo que se va a manifestar en el plano de expresión. Lotman pone ejemplos de la pintura en ese caso. La traducción o traslado de los pasajes bíblicos a la pintura puede ser vista como un intento de esta relación plano de expresión y plano de contenido, donde sin embargo se traiciona el plano de verdad al colmarlo de descripciones que se autonomizan de la verdad del plano de contenido. Mientras que los símbolos simples (la cruz, la media luna, el pez) dejan un amplio espacio para la verdad, como algo no abarcable, no conmensurable en el símbolo. Los símbolos simples dice Lotman son sin duda lo que tienen más poder por esta capacidad de ser flexibles en cuanto pueden acomodarse a los contextos diferentes. Además dice Lotman los símbolos simples son el núcleo de una cultura y permite el grado simbolizante o des simbolizante de una cultura determinada.

Existen también dos procesos que Lotman llama simbolizantes y des simbolizantes (Lotman, 1996, 103). El primero es la ubicación en un símbolo una verdad, buscar una figura o representación donde una verdad arcaica encuentre lugar y se pueda desenvolver. Tal es el caso del escritor que detecta una verdad fundamental de la cultura y la dispone en un personaje o serie de personajes. El segundo caso es que partiendo de una figura determinada o símbolo se llega a la verdad cultural, se toma aquí el símbolo como un "síntoma" de algo que va más allá y es preciso revelar. Es el caso del siglo XIX y su persecución de verdades detrás de los símbolos. Lo interesante aquí dice Lotman es que este doble proceso se puede presentar en una sola escritura.

Ejemplo de lo anterior son las obras de F. Dostoyevsky, quien utiliza arjes biblícos y culturales para colocarlo en voz y figura de sus personajes. El sujet o tema, por ejemplo en su novela el Idiota es la mujer joven asediada por los hombres, es un tema presente en diferentes pasajes bíblicos, que Dostoyevsky pone en su personaje de Natalia Filipovna (Lotman, 1996, 105).

Aquí por ejemplo es necesario recordar dice Lotman que símbolo y reminiscencia no son lo mismo. El símbolo opera como la creación de una nueva cara a una verdad anterior, el símbolo es anterior al texto dice el lituano; mientras que la reminiscencia parte del texto. Es una operación diferente pero relacionada: el autor emplea una vieja verdad, arje, para darle una nueva cara o situación. Mientras que en la reminiscencia el receptor o lector parte de ese texto para llegar al arje. Así como ejemplo de lo anterior Lotman menciona los sucesos criminales como síntoma en la novela el Idiota de Dostoyevsky (Lotman, 1996, 105) El símbolo también

opera con la convencionalidad, emplea la limitación del lenguaje, o emplea lenguaje limitado para dar entender una verdad última, lejana y profunda.

De esta forma la semiótica de la cultura en la escuela de Tartu, o bien en Lotman, parte del símbolo como hecho humano que filosóficamente toma un sentido de signo compuesto que revela tanto una verdad última y primigenia como un texto que nos hace pensar en un "algo trascedente".

La cultura global y tecnología

Sostenemos aquí que la preocupación por la una violencia como modo de vida "normal" es posible gracias a que un mundo globalizado, o bien hipermoderno como lo denomina Gilles Lipovetsky (Lipovestky, 2006) se configura como un orden complejo e inédito en la experiencia humana que es preciso observar bajo la óptica de una realidad político, social y económica que da lugar a una cultura que observa a su vez una conjunción entre la tecnología, moda y subjetividad. Este proceso, como sabemos hunde sus raíces en el siglo XX, y se desarrolla hoy completamente a través del comercio global y las redes sociales. Para Giddens (Giddens, 2000) por ejemplo la globalización es una serie compleja de procesos en los cuales se incluye el factor económico, político, social así como el cultural. Sus repercusiones por lo demás, son tanto al nivel Objetivo como en un nivel Subjetivo. La globalización como procesos conlleva la realización de un mayor poder local a la vez que una perdida del poder local. Para Zygmunt Bauman en cambio la globalización entraña una actitud masiva que consiste en un consumismo exacerbado y orientado al placer del consumo, nada nuevo, sin embargo Bauman establece algunos elementos distintivos de la era global que es necesario

tomar en cuenta: “ Nuestra sociedad es una sociedad de consumo. Al emplear esta expresión nos referimos a algo más que la observación trivial de que los miembros de la sociedad consumen; todos los seres humanos, en realidad todos los seres vivos “consumen” desde tiempos inmemoriales. Lo decimos en el sentido profundo y fundamental de que en la sociedad de nuestros antecesores, los que sentaron sus bases en la etapa industrial, era una “sociedad de producción”. Esa forma de sociedad moderna más antigua utilizaba a sus miembros principalmente como productores y soldados; la formación que les daba, la “norma” que les mostraba y les instaba a seguir, obedecían al deber de cumplir esas dos funciones. Cada un debía ser capaz de cumplirlas, y hacerlo de buen grado. Pero en su etapa moderna tardía (Giddens), moderna segunda (Beck)sobremoderna (Balandier) o posmoderna, ya no necesita ejércitos industriales y militares de masas; en cambo debe comprometer a sus miembros como consumidores” (Bauman, 2001) Acordamos con Bauman que sin duda una de las consecuencias más visibles dela globalización es el consumo aunque si bien es necesario actualizar esta visión por la noción de un “consumo en línea” que tiene efectos insospechados tanto en el ámbito de la psicología individual como en la de las masas. Los efectos de un desplazamiento desde la tienda como lugar físico y concreto hacia la pantalla digital, con los catálogos y pagos vía banco en línea pueden ser palpables en cuanto al accesibilidad a mercancías como a estrategias del consumidor en cuanto a los rendimientos de su ingreso. Pero también, podemos observar, en una reducción de la convivencia social, donde los centros comerciales, los llamados “templos” del consumo del siglo XX se ven reducidos por obra de este comercio digitalizado a meras construcciones vacías de donde la sociedad se ha retirado. La

globalización del consumo ha entrado en definitiva en una nueva etapa que es preciso pensar desde la complejidad digital por ello también desde una semiótica.

Así, tanto Lipovetsky, Bauman y Giddens, señalan los aspectos sociales y políticos de la globalización donde el elemento de la semiótica no es incluido por ser tal vez extraño todavía en las primeras décadas del siglo XXI una orientación hacia las redes sociales. Aunque si bien el sociólogo francés es en este caso más cercano a la problemática derivada de esta realidad semiotizada del entorno de las redes sociales y la digitalización de la educación. Es precisamente Lipovetsky quien ha tenido un acercamiento en nuestro punto de vista más cercano a la realidad de nuestros días cuando señala efectos psicológicos importantes que es necesario tomar en cuenta como marco de la globalización moderna, o bien como el mismo Lipovetsky la llama: Hipermodernidad.

Marco metodológico

Tomando como base una aproximación interdisciplinaria, tal como la define Miguel Martínez Miguelez (Martinez; 2008, 91) en cuanto orientación metodológica, tenemos que: “En la investigación interdisplinaria también los participantes pertenecen a diferentes disciplinas, pero la integración comienza ya en las mismas bases epistemológicas, en el proceso, en la formulación del plan de acción y en la especificación de la contribución de cada miembro: cada uno trata de tener en cuenta los procedimiento y trabajo de los otros de acuerdo con una meta en común que define la investigación. Por ello, la coordinación, la comunicación, el diálogo y el intercambio son esenciales, para traducir los términos propios, aclarar los lenguajes ambiguos, seguir, aunque sea parcialmente, procedimientos

metodológicos similares y, en general, tratar de compartir algunos de los presupuestos, puntos de vista y lenguajes de otros" (Martínez, 2008, 92) Es así que la interdisciplina como abordaje metodológico se ajusta a los objetivos planteados al inicio de este trabajo, esto es, definir un estado de violencia particular en una época particular también, cuyo vehículo preferente o notorio es la semiósis digital o visual. Igualmente este enfoque permite la colaboración de investigadores de diferentes formaciones, con distintos procedimientos, unidos por el objetivo y dispuestos a un diálogo abierto sobre sus estos mismos procedimientos. El abordaje interdisciplinar nos dice Martínez se ocupa también de la colaboración en la medida que tiende un puente entre las distintas perspectivas además de hacer traducciones entre los distintos lenguajes científicos. Por nuestra parte no consideramos un numero especifico de profesiones o perspectivas, sino antes que nada dos: filosofía, sociología e historia. De tal manera que aún y si puede considerarse reducido el número de disciplinas que participan nos permite sin embargo observar variedad en los puntos de vista. Siendo esto pasamos a plantear las preguntas de investigación. Definimos una serie de pasos, comenzando por las interrogantes.

a) Para nuestra investigación hemos planteado una investigación documental guiados por las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Es posible plantear la semiótica como una perspectiva válida para abordar el tema de la violencia en la sociedad hipermoderna global?

2. ¿Si nos encontramos ante un ambiente de violencia generalizada, principalmente impulsado en las redes sociales,

es válido estudiarlo desde un punto de vista filosófico semiótico? ¿Qué resultados se buscaría de ser así?

b) Planteamos de entrada los siguientes elementos metodológicos para efectuar nuestro análisis:

1) Exploración de literatura pertinente a la definición de la semiótica de la cultura.

2) Exploración de la literatura sobre la globalización en su relación con la cultura

3) Clarificación de una relación entre cultura global hipermoderna y semiótica de la cultura.

4) Ubicar al menos un posible objeto de análisis empírico que pueda ser abordado con un instrumento de análisis semiótico y de cuenta de las características culturales de su contexto, ello en relación a la violencia que toma como vehículo la semiósis hipermoderna.

c) Hemos planteamos, como mencionamos más arriba un análisis documental basados primeramente en la recopilación de fuentes textuales de tipo teórico y de análisis de casos.

d) El siguiente paso lo conforma una base de datos con fichas bibliográficas sobre los textos consultados.

e) Se contempla a continuación una selección de aquellos textos relevantes y en dirección directa con el objeto de estudio.

Añadiremos que se encuentra contemplado añadir la dimensión pragmática del signo y el símbolo además de considerar la introducción de la semiósis visual cinematográfica en una posible ampliación de nuestro análisis.

Discusión

Con base a lo anterior señalaremos dos posiciones o posturas sobre el problema aquí planteado:

A) No es posible definir un “ambiente” de violencia que toma como vehículo la semiótica puesto que planteado de esa manera es un aún muy ambiguo o vago, queda por definir algunos símbolos o signos culturales (por ej. Letra de música de reggaton o narco corridos, memes que inducen a la burla o escarnio) y solamente su clasificación permite una posterior catalogación como violencia masiva.

B) Es posible hablar de una violencia semiótica en nuestra cultura, ya definida por la mercadotecnia y las redes sociales que establecen signos y símbolos claramente orientados hacia significados relacionados con algún tipo de violencia (machismo, bullying, violencia interracial, violencia interreligiosa, etc.) Esta violencia semiótica en nuestra cultura es ya fuente de debates, por lo cual es necesaria su discusión no solo política, jurídica o social sino filosófica.

Respecto al punto A, añadimos que la filosofía ha definido en su historia diversos procedimientos lógicos y epistemológicos que realzan el análisis de la percepción confusa hacia definición del objeto o su correcta

apreciación. Los métodos filosóficos como el de G. Leibniz o David Hume, establecen, sea de manera lógica o empírica un procedimiento que nos ayuda a tener en claro nuestro procedimiento del conocimiento del mundo y sus fenómenos (Bochensky; 1965) existen entonces diversos procedimientos que nos acercan a la comprensión de aquello que nos presenta de manera primaria como un todo confuso, reacio a la definición o claridad. Sin embargo, el método semiótico, tal y como dice Bochensky goza de gran reputación en el medio filosófico siendo primordial su conocimiento pues nos pone en contacto de una manera directa con las cosas, así dice Bochensky: "Ya los sofistas y Platón (Crátilo y otros) rozaron de paso los problemas semióticos. Su obra de la Enunciación, contiene en otras cosas, el primero sistema conocido de categorías sintácticas. Con los estoicos y los escolásticos tiene la semiótica un notable desarrollo, sobre todo con los últimos en las Grammaticae speculaticae. Por desgracia, fuera de algunos pocos fragmentos, las obras de los estoicos sean perdido y la semiótica escolástica apenas si ha sido estudiada hasta el presente." Este inicio en la filosofía de la semiótica se desarrolla hasta nuestros días con gran vigor siendo la obra de Ch. S. Pierce un gran desarrollador de la semiótica filosófica. Todos estos intentos nos permiten afirmar que es posible para la semiótica filosófica, y en particular filosófica el abordar problemas reservados a las ciencias sociales. El problema de la violencia mediática, o bien semiótica, implica la creación del signo en condiciones especiales que es necesario dilucidar y discutir.

Sobre el punto B debemos confirmar igualmente que las diversas teorías provenientes de las ciencias sociales deben converger con las humanidades en cuanto se guarda un interés común: el progreso y la

aspiración a una humanidad al conocimiento de su propio comportamiento así como al sentido de su historia. En este sentido pensamos que nuestra investigación debe arribar a un análisis de la violencia imperante en una semiósis o bien en palabras de Lotman, una semiósfera, altamente volátil y violenta que ha tomado la herencia cultural para transformarla en nuevos sentidos y significados que es preciso estudiar. Coincidimos en este trabajo de investigación que la filosofía y la semiótica de la cultura ocupan en un contexto de incertidumbre nuevos tipos de investigación.

Perspectivas

Completamos nuestra experiencia de investigación en los siguientes puntos:

1. Es preciso documentar y analizar un contexto de violencia semiótica, estudiando las filosofías de la cultura que nos invitan a una reflexión amplia y profunda sobre los cambios que un período de incertidumbre como el que vivimos nos obliga a pensar.

2. Las humanidades perviven en este contexto bajo la presión de un mundo hipermoderno y globalizado que requiere de la reflexión activa y profunda de los eventos que afectan en este momento al planeta. La velocidad de la transformación informática o bien digital, es sobre todo un fenómeno que atañe a la expresión y como tal atañe a un análisis semiótico.

3. Sera necesario colaborar con otras disciplinas, particularmente la psicología social así como la antropología cultural para completar los puntos de vista filosóficos con el trabajo empírico

efectuado con metodologías diversas que den cuenta de la complejidad de la violencia semiótica en nuestro entorno.

Referencias

Barthes, Roland. (1985) *La aventure semiológique*. Editions du Seuil

Bauman, Zygmunt. (2001) *La globalización, consecuencias humanas*. F.C.E.

Bochensky, I.M. (1995) *Los métodos actuales del pensamiento*. RIALP.

Giddens, Anthony. (2000) *Este mundo desbocado*, Taurus.

Lipvetsky, Gilles. (2006) *Los tiempos hipermodernos*. Anagrama.

Lotman, Iuiri. (1996) *Semiosféra I.* Universidad de Valencia

Martínez Migueléz, Miguel (2008) *Epistemología y metodología cualitativa en las ciencias sociales.*Trillas.

Morris, Charles (1994) *Fundamentos de teoría de los signos*. Planeta-Agostini.

Torop, Peter (2003) La escuela de Tartú como escuela. *Entretextos, revista semestral de estudios semióticos de la cultura.* 1-13, https://israelleon.files.wordpress.com/2010/02/entretextos2.pdf

Pérez Contreras, María de Montserrat. Infancia y violencia en los medios de comunicación. *Boletín mexicano de derecho comparado*. Vol 41, número 121, http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0041-86332008000100010

26

LA SEMIÓTICA DE LOTMAN, UN ANÁLISIS DEL FILME *EX MACHINA*: LA TENSIÓN ENTRE EUTOPÍA Y DISTOPÍA[1]

Oscar Andrés Treviño Contreras

Universidad Autónoma de Nuevo León

Resumen

Según Lotman (1979) el cine es polifónico, políglota y demanda su comprensión. La función artística e ideológica del cine sólo puede interpretarse desde el propio lenguaje cinematográfico. La complejidad de sus sistemas semióticos y su polisemia artística, lo convierten en una especie de "organismo vivo", un centro concentrado de información de estructura compleja. El cine es un componente importante del metamecanismo de la cultura contemporánea pues satisface la aspiración de escapar de la compleja y enajenada organización social, y de

[1] Este trabajo forma parte de mi tesis doctoral en desarrollo.

enriquecer y complicar la esfera artístico-social de la semiótica. *Ex Machina* (Alex Garland, 2015) es una película de ficción científica británica que presenta una versión del tema hombre *vs* máquina, que se estudia aquí desde la semiótica de Lotman basada en la articulación de tres grandes perspectivas teóricas: la estética formal, la teoría general de sistemas y la teoría de la comunicación. Con el objetivo de abordar la tensión entre los espacios semióticos en el ámbito físico, social y simbólico, el análisis de este texto artístico incluye algunas categorías de la Semiótica de la Cultura como semiosfera, frontera, texto, imprevisibilidad, sistemas de signos, sistema modelizador y el *sujet*.

Palabras clave: cine, distopía, imprevisibilidad, semiosfera, frontera.

Abstract

According to Lotman (1979) cinema is polyphonic, polyglot and wants to be understood. The artistic and ideological function of cinema can only be interpreted from the cinematographic language itself. The complexity of its semiotic systems and its artistic polysemy turn it into a kind of “living organism”, a concentrated information center with a complex structure. Cinema is an important component of the meta-mechanism of contemporary culture. It satisfies the aspiration to escape from the complex and alienated social organization, as well as enriching and complicating the sphere of artistic-social semiotics. *Ex Machina* (Alex Garland, 2015) is a British science fiction film that presents a version of the man vs machine theme. It is studied here from Lotman's semiotics which is based on the articulation of three major theoretical perspectives: formal aesthetics, general systems theory, and communication theory. In order to address the tension between the semiotic spaces in the physical, social and symbolic

fields, the analysis of this artistic text includes some categories of the Semiotics of Culture such as semiosphere, boundary, text, unpredictability, sign systems, modeling system and the concept of sujet.

Key-words: cinema, dystopia, unpredictability, semiosphere, boundary.

Introducción

La ficción científica, mejor conocida como ciencia ficción es uno de los géneros con más popularidad e influencia en la historia del cine. Películas como *Avatar* (2009), *Star Wars: Episode VII: The Force Awakens* (2015) y *Jurassic World* (2015) se encuentran entre los filmes con mayor recaudación a nivel mundial.

Para Linda Seger, por lo general, cualquier buena historia de ciencia ficción tiene la intención de decirnos algo “sobre nuestros propios problemas sociales en la tierra, sobre las malas decisiones y los errores que cometemos, y sobre como las formas ineficaces de relacionarnos entre nosotros” (2018: 178).

La mayoría de las distopías fílmicas están situadas en un futuro incierto, bajo un régimen represivo, con referencias explícitas e implícitas a la sociedad contemporánea, y las tramas son cuentos de precaución sobre las posibles consecuencias de nuestras acciones negativas actuales (Bergan, 2011).

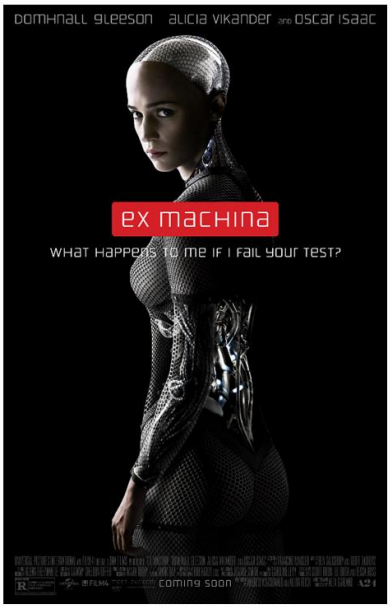
De acuerdo con Yuri Mijáilovich Lotman “La idea en el arte es siempre un modelo, pues recrea una imagen de la realidad” (1982: 23). Distinguimos cómo las ideas, conceptos surgidos de la imaginación de la ciencia ficción pueden inspirar a la ciencia y expresar los miedos y

ansiedades sociales sobre los peligros del desarrollo tecnológico y la deshumanización plasmados en escenarios distópicos y postapocalípticos.

El trabajo que está por leer presenta el análisis del filme *Ex Machina* (ver Figura 1) desde la semiótica de la cultura principalmente, y los planteamientos de Lotman, especialmente la categoría de semiosfera como concepto nuclear de su propuesta dialéctica y transdisciplinaria, integrada "a las teorías de la complejidad y de la incertidumbre" (Haidar, 2005: 1), ligada a otros conceptos como son: el texto, la frontera semiótica, la imprevisibilidad, el sujet, entre otras categorías y propuestas.

Figura 1

La información del filme



Título en español	**"Ex-máquina"**
	Ficha técnica
Dirección	Alex Garland
Dirección artística	Katrina Mackay
Producción	Andrew Macdonald, Allon Reich
Diseño de producción	Mark Digby Alex Garland
Guión	Geoff Barrow, Ben Salisbury
Música	Rob Hardy Mark Day
Fotografía	Double Negative London
Montaje	Domhnall Gleeson
Efectos especiales	Alicia Vikander Oscar Isaac
Protagonistas	Sonoya Mizuno
	Datos y cifras
Año	2015
País	Reino Unido
Género	Ciencia Ficción, Drama, Suspense
Duración	108 minutos

Nota. Adaptado de *Ex Machina* [Imagen], 2015, IMDB (https://www.imdb.com/). A24.

Semiótica de la cultura, del arte y del cine

En las Escuelas de Verano de los años 60, los semiólogos de Tartu-Moscú fueron los primeros en profundizar en el estudio de lo que entonces llamaron los *sistemas de modelización secundaria*[2] —propuesto por Uspenski para todo el complejo de los sistemas semióticos supralingüísticos—, que constituyen una estructura de comunicación que se superpone al nivel lingüístico natural o sistema primario, y que son considerados, en cuanto sistemas semióticos, como modelos que explican el mundo.

En semiótica se entiende por lenguaje natural el que utilizamos en la vida cotidiana, como regla, tienen forma oral y visual. El lenguaje es un sistema ordenado de signos, utilizados para la comunicación y tiene un carácter semiótico.

De acuerdo con Lotman (1979) el lenguaje es algo que se aprende y su significado y expresión mantienen unas relaciones estructurales que integran un sistema. El concepto de lenguaje es aplicable a todos los sistemas de comunicación de la sociedad humana, entre ellos el cine.

Para Lotman el arte es un *sistema de modelación secundario* y crea un nuevo nivel de realidad, crea su propio mundo:

> Hace posible no sólo lo que está prohibido sino imposible. Por ello el arte, con respecto a la realidad, se presenta como el campo de la libertad. Pero la misma sensación [oščuščenie] de esta libertad presupone un observador que mira el arte desde la realidad. Por eso el arte incluye siempre un sentimiento de

[2] En el presente trabajo los conceptos y categorías de análisis se escriben con cursivas.

> extrañamiento. Y ello introduce inevitablemente los mecanismos de la valoración ética (1999: 203).

En su obra *Estética y semiótica del cine*, Lotman precisa que "El arte no reproduce simplemente el mundo con el automatismo inerte del espejo: él convierte las imágenes del mundo en signos, él llena el mundo de significados" (1979: 21). La misión no es simplemente reproducir el objeto artístico, sino hacer de él un portador de significado.

El cine como arte puede describirse como un lenguaje secundario, y el filme como un texto artístico en este lenguaje. Además, cada película pertenece a la lucha ideológica, a la cultura y al arte de su época, y su significación se expresa con medios del lenguaje cinematográfico y es imposible fuera de él (Lotman, 1979). A partir de sus ideas sobre el argumento, se puede decir que la narrativa distópica es un texto argumental por excelencia:

> Un texto de argumento es una lucha entre un determinado orden, una clasificación, un modelo del mundo y sus transgresiones. Un estrato de esa estructura está construido sobre la imposibilidad de la transgresión y el otro sobre la imposibilidad de la no-transgresión de un sistema. Por eso es indudable el sentido revolucionario de la narrativa de argumento y su importancia para el arte (Lotman, 1979: 91).

A continuación, se presenta una síntesis de la historia de *Ex Machina*: Caleb Smith (Domhnall Gleeson), un programador de Blue Book —el motor de búsquedas más popular en internet—, es el ganador de una estancia en el centro de investigaciones del dueño. Nathan Bateman (Oscar Isaac), un excéntrico magnate adicto al alcohol y el ejercicio le propone firmar una carta de confidencialidad para trabajar en su nuevo

proyecto. La tarea es aplicarle la prueba de Turing a su más reciente prototipo llamado Ava (Alicia Vikander), un androide de apariencia femenina con inteligencia artificial. En el transcurso de las sesiones, Caleb desarrollara una complicidad afectiva con Ava ante la desconfianza en Nathan, al descubrir que fue utilizado como el elemento humano de su laboratorio. Por medio de un juego de seducción Ava logrará convencer a Caleb de sus miedos y sentimientos, llevándolo a la locura de incluso dudar sobre su propia identidad. En un intento desesperado por salvarla, Caleb se revelará contra Nathan, no sólo para liberarla de su confinamiento, sino para realizar su fantasía de estar con ella en plena sociedad.

La semiosfera como espacio de traducción y transformación

De acuerdo con Lotman (1996), la conformación de la semiótica de la cultura como "disciplina [que] examina la interacción de sistemas semióticos diversamente estructurados, la no uniformidad interna del espacio semiótico, la necesidad del poliglotismo cultural y semiótico" (1996: 52), cambió en considerable medida las ideas semióticas tradicionales.

El sistema modelizante puede ser considerado como un texto y, en el sistema de la cultura, los textos cumplen por lo menos dos funciones básicas: la transmisión adecuada de los significados y la generación de nuevos sentidos. Para Lotman, el significado del texto se construye de la siguiente manera:

> gracias a su correlación con otros sistemas de significado más amplios, con otros textos, con otros códigos, con otras normas presentes en toda cultura, en toda sociedad. Por tanto,

> comprender un texto (artístico o no) es comprender no sólo las relaciones intratextuales, sino también las relaciones extratextuales y las que surgen de confrontar éstas con aquéllas (Lotman, 1996: 169).

En ese sentido, Lotman (1996) propone un nuevo enfoque partiendo de la base que los sistemas no existen por sí solos en forma aislada, sino que sólo funcionan estando inmersos en un *continuum* semiótico llamado *semiosfera* —análogo al concepto de biosfera de Vladimir Vernadski—, en donde sólo dentro de tal espacio abstracto, resultan posibles la realización de los procesos comunicativos y la producción de nueva información.

La semiosfera, el "gran sistema", es el espacio semiótico donde existe la semiosis, el universo donde el acto sígnico particular se hace realidad. Como señala Lotman (1996), la semiosfera se caracteriza por una serie de rasgos distintivos:

1. *Carácter delimitado*. Donde uno de los conceptos fundamentales es la *frontera semiótica* que funge como filtro y traductor de los mensajes externos (alosemióticos o extrasemióticos) al lenguaje interno de la semiosfera, para que estos no-textos adquieran realidad para ella, y a la inversa.

2. *Irregularidad semiótica*. La irregularidad en el espacio semiótico y la división de *núcleo y periferia*, se presentan como ley de la organización interna de la semiosfera. "La irregularidad en un nivel estructural es complementada por la mezcla de los niveles" (1996: 16), no existe una jerarquía entre lenguajes y textos. Además, por su naturaleza heterogénea, se desarrolla con

> diferente velocidad en sus diferentes sectores, y a diferente tiempo y magnitud de ciclos, en sus diversos lenguajes.

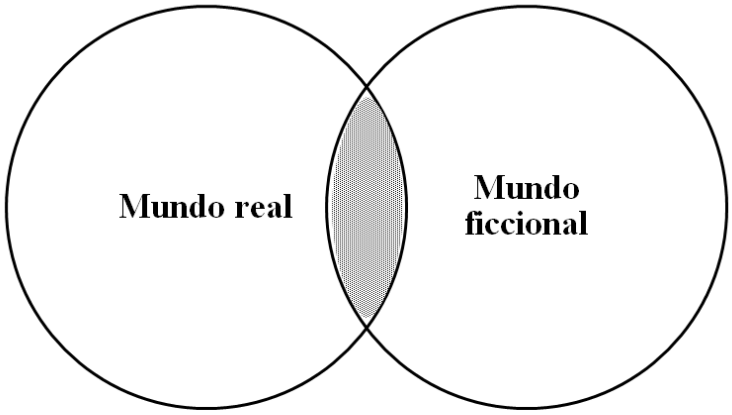
El mundo de la semiosis no es cerrado, sino que forma una estructura compleja y heterogénea en un *continuum* dialógico con el espacio que le es externo, "con el mundo que se extiende más allá de sus límites a la relación entre lo dinámico y lo estático, entre lo homogéneo y lo heterogéneo" (Lotman, 1999: IV).

En ese sentido, se puede considerar la distopía fílmica como uno de esos objetos semióticos que puede entrar en diálogo con los signos de otros objetos ya sea de manera intra, inter o extratextual a través del límite o *periferia*, donde los nuevos signos ingresan a una semiosfera desde otras.

Dentro del espacio de la semiosfera los signos de los textos de la realidad —reconociendo que es multidimensional y con diferentes niveles (Nicolescu, 2009)— sociocultural, por ejemplo, pueden ingresar a los signos de los textos de la realidad ficcional y viceversa (ver Figura 2), gracias a la traducción y transformación adaptativa del mecanismo de *frontera*.

Figura 2

Dialógica entre mundo real y mundo ficcional



Nota. Elaboración propia basado en la semiosfera de Lotman (1996).

Para Lubomír Doležel (1999), el mundo real es el universo de discurso de los textos ficcionales y a su vez, estos textos como mundos posibles, son artefactos estéticos construidos por sistemas semióticos y accesados por canales semióticos. Es aquí donde el concepto fundamental de *frontera* tiene relevancia para poder cruzar entre los reinos de lo real y de lo posible en un diálogo entre la realidad y la ficción.

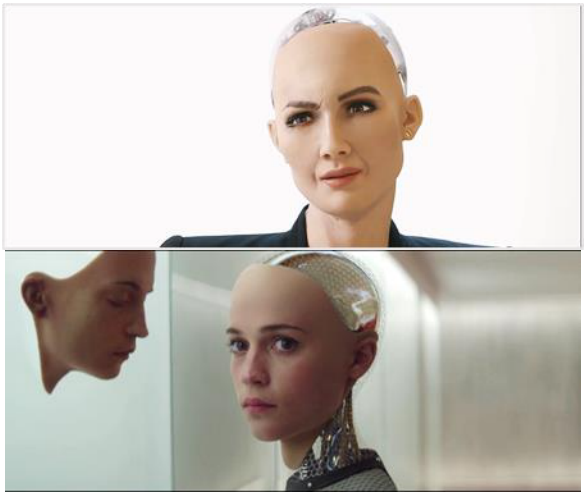
Como estructuras pensantes —objetos semióticos— las distopías fílmicas abren sus fronteras para adaptar textos externos y actualizar los miedos y pensamientos de la sociedad, creando así la nueva información para reproducir estas realidades posibles, conservando —gracias a su capacidad de memoria— sus convenciones cinematográficas.

De manera inversa, en el proceso de traducción y transformación, la cultura recibe los signos de estas visiones ficcionales como un suceso de

semiosis generando un elemento de imprevisibilidad en el acto (ver Figura 3), de “explosiones” que admiten nuevas interpretaciones sobre la realidad. La semiosfera nos permite interpretar como la distopía fílmica dialoga con la realidad extratextual para replantear su visión crítica de la sociedad y cómo esta puede ser transformada por la ficción.

Figura 3

Dialógica entre ginoide real y ginoide ficcional



Nota: Adaptado de *Sophia Awakens - Episode 2* [Fotograma], 2016, Hanson Robotics Limited y *Ex Machina* [Fotogramas], de Alex Garland, 2014, Universal City Studios.

La relación compleja entre utopía, eutopía y distopía.

Reducido a su significado de “no-lugar”, lo utópico se ha tomado como ilusorio o para referirse a algo que no se puede materializar, siendo despojado del segundo término eutópico de connotación positiva.

Según Ursula K. Le Guin (2016) desde la *Utopía* de Moro, todas las utopías han sido también tanto un buen lugar como un lugar de pesadilla. Para Le Guin, cada utopía contiene una distopía y cada distopía contiene una eutopía, estableciendo una relación entre los tres conceptos.

Para establecer y comprender esta relación compleja, acudimos a las definiciones propuestas por Gregory Claeys y Lyman Tower Sargent (1999):

a. *Utopía:* una sociedad inexistente descrita en detalle y normalmente ubicada en el tiempo y el espacio.

b. *Eutopía* (*utopía* positiva): una utopía considerablemente mejor que la sociedad contemporánea.

c. *Distopía* (utopía negativa): una utopía mucho peor que la sociedad contemporánea.

De origen griego οὐ-τόπος, utopía significa literalmente “no-lugar”, es decir, puede comprenderse como un espacio que no es estático, lo cual problematiza la definición anterior y para fines del trabajo, aporta la dimensión dinámica temporal y espacial del término. Si entendemos la *utopía* como la búsqueda o viaje (interno/externo) del sujeto, la *eutopía* sería el buen viaje y la *distopía* un mal viaje.

Para Josep M. Català Domènech, la superación del pensamiento lineal implica reconocer que no hay una visión considerada absoluta, descubre la aparición de lo contrario, situado en el mismo nivel ontológico, en la misma dimensión, donde los fenómenos (reales o imaginarios)

adquieren la forma de una cinta de Moebius “aparentemente poseen dos caras pero estas no son más que dos aspectos de la misma” (2012: 13).

De acuerdo con Edgar Morin (2005) hay tres principios que pueden ayudarnos a pensar la complejidad: el *principio dialógico*, el *principio recursivo* y el *principio hologramático*.

El *principio dialógico* “puede ser definido como la asociación compleja (complementaria /concurrente/antagonista) de instancias, necesarias conjuntamente necesarias para la existencia, el funcionamiento y el desarrollo de un fenómeno organizado” (Morin, 1999: 109).

Este primer principio admite asociar dos términos como lo son la *eutopía* y la *distopía* en términos dialógicos como antagónicos y complementarios, permitiendo mantener la dualidad en el seno de la unidad, en la *utopía*.

En este sentido, la *eutopía* y la *distopía* son visiones —determinadas por la percepción del autor— que reflejan lo ideal o lo indeseable de la sociedad ficcional. El sueño de un sujeto puede ser la pesadilla de alguien más, sin embargo, como dos caras de la misma moneda se complementan en una misma realidad.

Morin explica esta dialógica con los términos enemigos de *orden* y *desorden*, donde uno suprime al otro, “pero, al mismo tiempo, en ciertos casos, colaboran y producen la organización y la complejidad” (2005: 106). La dialógica presupone que los distintos elementos en contraposición puedan organizarse integrando lo distinto u opuesto, en ordenanzas superiores de armonía y complejidad.

El segundo principio es la *recursividad* donde Morin, para darle significado a ese término, utiliza el proceso del remolino, donde cada momento del remolino es producido y, al mismo tiempo, productor. Para Morin, un proceso recursivo "es aquél en el cual los productos y los efectos son, al mismo tiempo, causas y productores de aquello que los produce" (2005: 106).

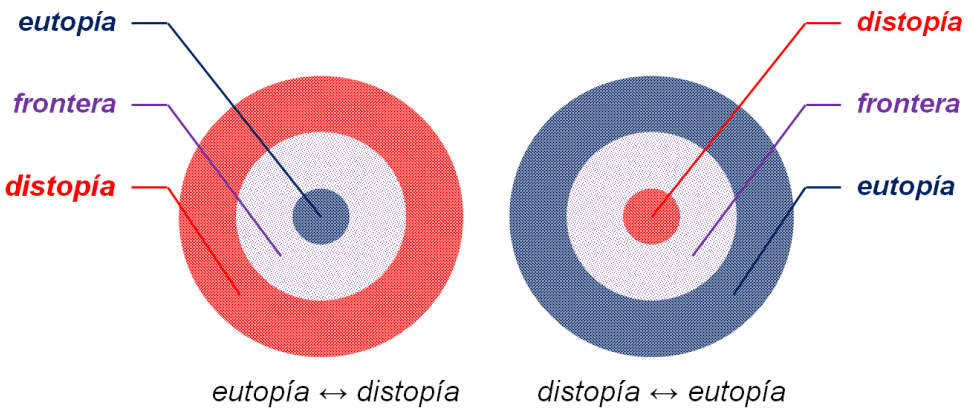
Según Morin (1999), la idea de *bucle recursivo* es más compleja y rica que la de *bucle retroactivo*. De este modo, el proceso recursivo de la dialógica *eutopía* ↔ *distopía*, es un proceso que se produce/reproduce a sí mismo, dando paso de un estado al otro, alimentado por las acciones o los fenómenos presentados en la ciencia ficción.

La sociedad —incluso en la ficción distópica— es producida por las interacciones entre los individuos, y ésta, a su vez, retroactúa sobre los individuos y los produce.

De acuerdo con Català, en estos relatos existe una relación recursiva (ver Figura 4) pues "en toda utopía hay inmersa una distopía, de la misma manera que en toda distopía se incluye también un factor forzosamente utópico" (2012: 13).

Figura 4

Recursividad de los dos movimientos



Nota. Elaboración propia basado en la semiosfera de Lotman (1996).

De esta manera, la *utopía* aparece como una semiosfera con dos subsistemas en punga, la *eutopía* y la *distopía*, y que se conjugan dos perspectivas, la periferia amenazante de empeorar el espacio, o estar en un lugar indeseable y se trata de salir para buscar un mejor lugar.

El *principio de recursividad* es, por tanto, trascendental al momento de pensar la relación *eutopía* ↔ *distopía* en estas películas como la organización de un *sistema complejo*.

Como plantea Morin, se debe comprender la noción de sistema y la relación todo-partes para explicar el *principio hologramático*, pues "evidencia la aparente paradoja de algunos sistemas en los que no sólo la parte está en el todo, sino que el todo está en la parte" (2010: 136).

Se presenta como *unitas multiplex*, como una complejidad que asocia la idea de unidad y de diversidad:

> La idea de unidad compleja va a tomar densidad si presentimos que no podemos reducir ni el todo a las partes, ni las partes al todo, ni lo uno a lo múltiple, ni lo múltiple a lo uno, sino que es preciso que intentemos concebir juntas, de forma a la vez complementaria y antagonista, las nociones de todo y de partes, de uno y de diverso (Morin, 1993: 128).

El *principio hologramático* —las partes en el todo y el todo en las partes— está presente en el mundo natural y sociológico. Por ejemplo, el sujeto humano forma parte de la sociedad, y ésta última, se encuentra presente —reflejada— en cada persona como un todo a través del lenguaje, las normas y la cultura. De esta manera, el factor humano es un elemento esencial en la dinámica compleja de la utopía.

Ava la ginoide de *Ex Machina* es un reflejo de la tecnología actual, en un nivel de realidad social se presenta una serie de conflictos a partir de lo que ella representa: las tecnologías disruptivas, la deshumanización, la alienación tecnológica, la singularidad tecnológica, el post y transhumanismo, etc.

La modelización espacial

Por lo general, en los argumentos heroicos, el protagonista sale de su zona de confort para desafiar sus miedos o combatir a sus “gigantes”, logrando así la integridad, el reconocimiento como héroe. El *viaje del héroe* es el paso del *mundo ordinario* al mundo especial, del cual el héroe regresa transformado.

En el caso de *Ex Machina*, el personaje de Caleb buscará el reconocimiento heroico por parte de Ava, transgrediendo la autoridad y

acuerdo con Nathan, incluso poniendo en juego su integridad y vida por ella.

A partir de las propuestas de Lotman, se acudirá al concepto de *semiosfera* como categoría dialéctica, polisémica y recursiva (Haidar, 2019), principalmente, para analizar los conflictos y tensiones que surgen entre los personajes en los espacios físicos y simbólicos.

De acuerdo con Lotman (1998, 2019), la forma mínima de organización de un sistema semiótico activo es el dualismo semiótico. La descripción estructural del sistema semiótico se construye sobre la base de la distinción y las leyes que aseguran la cohesión de dicho sistema son la binaridad y la asimetría.

El intercambio constante en el núcleo y la periferia es uno de los mecanismos más importantes de la dinámica estructural de la *semiosfera*, se trata de la contraposición de dos sistemas semióticos que se hallan en complejas relaciones de interacción.

Para Lotman “En la tensión estructural entre esos polos se desarrolla un único y complejo todo semiótico: la cultura”. Es el concepto de *frontera* el que permite establecer un espacio bidimensional en la *semiosfera*, donde ambas dimensiones “constituyen un conjunto universal” (Lotman: 1998: 55, 71).

Aunque se organiza de estructuras en conflicto, el espacio no deja de conservar su individualidad. La autodescripción de la *semiosfera* “implica el empleo de un pronombre personal en primera persona” (Lotman, 2019: 19), así el espacio es “nuestro”, “mío”, está “cultivado”,

"sano" y armoniosamente "organizado", etcétera, por contraste con "su espacio", que es "otro", "hostil", "peligroso" y "caótico".

Para Lotman, el texto de la cultura es el modelo más abstracto de la realidad y podemos definirlo como "el *cuadro del mundo* de una cultura dada" y la descripción de su espacio "actuará en calidad de un metalenguaje en el cual el investigador mantiene una conversación sobre la organización interna de un modelo dado del mundo" (1998: 69). La descripción no sólo es espacial, sino también psicológico, religioso, nacional, histórico o social.

Lotman señala que "el lenguaje de las relaciones espaciales se revela como uno de los medios fundamentales de interpretación de la realidad" (1982: 271) y la propiedad de construir modelos espaciales de conceptos que no cuentan con dicha naturaleza espacial es de suma importancia para el arte.

De acuerdo con Lotman (1998) llamaremos *modelos de la cultura*, a las descripciones de textos de la cultura construidos con ayuda de los recursos —en particular las topológicas— de la modelización espacial. Las características fundamentales de estos modelos son: 1) los tipos de divisiones del espacio universal; 2) la dimensionalidad del espacio universal; 3) la orientación.

Además, manifiesta que la frontera divide el espacio de la cultura que encierra un punto o conjunto de puntos, y la interpretación semántica de su modelo "consiste en el establecimiento de correspondencias entre sus elementos (espacio, frontera, puntos) y fenómenos del mundo objetivo" (1998: 71).

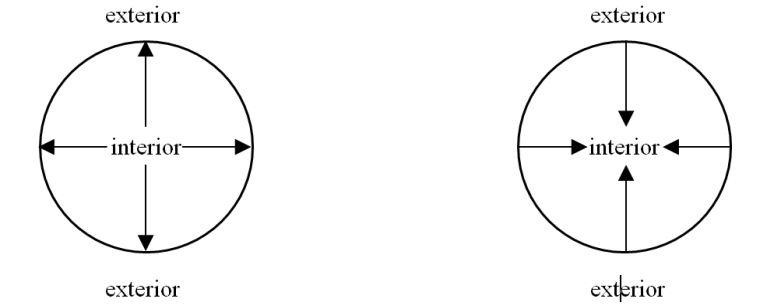
De esta forma, se puede considerar —como rasgo general de los modelos de la cultura— la presencia de una frontera que divide un espacio bidimensional (plano) en dos dominios, el externo y el interno, estableciendo así un primer tipo de visión y la más simple interpretación semántica del modelo: *nosotros* ↔ *ellos.*

Como plantea Lotman, podemos interpretar el punto de vista como "la orientación del modelo de la cultura respecto cierto tipo de espacio" (1998: 72). La orientación recta surge cuando el punto de vista del texto coincide con el espacio interior del modelo de la cultura y sus vectores se dirigen desde el centro. Al contrario, la orientación invertida surge cuando el punto de vista coincide con los puntos del espacio exterior y los vectores se dirigen hacia el centro (ver Figura 5).

Así, la oposición *nosotros* ↔ *ellos*, en dependencia de la orientación, genera una doble interpretación: *nosotros* (interior) ↔ *ellos* (exterior) y *nosotros* (exterior) ↔ *ellos* (interior).

Figura 5

Las orientaciones recta e inversa y sus direcciones vectoriales de tensión



orientación recta *orientación invertida*

Nota. Elaboración propia basado en Lotman (1998: 72).

Para Lotman (1982) los modelos ideológicos del espacio se convierten en la base organizadora para la construcción de una "imagen del mundo":

> Los conceptos «alto-bajo», «derecho-izquierdo»; «próximo-lejano», «abierto-cerrado», «delimitado-ilimitado», «discreto-continuo» se revelan como material para la construcción de modelos culturales de contenido absolutamente no espacial y adquieren significado: «válido-no válido», «bueno-malo», «propio-ajeno», «accesible-inaccesible», «mortal-inmortal», etcétera. Los modelos más generales sociales, religiosos, políticos, morales del mundo, mediante los cuales el hombre interpreta en diversas etapas de su historia espiritual la vida circundante, se revelan dotados invariablemente de características espaciales unas veces en forma de oposición «cielo-tierra» o «tierra-reino subterráneo» (estructura vertical de tres términos organizada según el eje alto-bajo); otras, en forma de una cierta jerarquía político-social con la oposición marcada de «altos» y «bajos»; otras, en forma de valoración moral de la oposición «derecho-izquierdo» (expresiones: «hacer las cosas derechas», «tener mano izquierda»). Las ideas acerca de pensamientos, ocupaciones, profesiones «altas» y «bajas», la asimilación de lo «próximo» con lo comprensible, propio, familiar, y de lo «lejano» con lo incomprensible y ajeno, todo ello se ordena en modelos del mundo dotados de rasgos netamente espaciales (1982: 271).

Por lo tanto, las interpretaciones semánticas de la semiosfera no solo fluyen a través de los niveles horizontales, sino que también tienen su efecto en una dirección vertical y promueven diálogos complejos entre los niveles.

Lotman (1990) explica que la comprensión del espacio geográfico es una de las formas en que la mente humana modela el espacio. Sin

embargo, en el pensamiento medieval, la vida terrenal era una categoría de valor en oposición de la vida celestial: *tierra ↔ cielo.*

Simbólicamente, el movimiento en el espacio geográfico significaba moverse en la escala vertical de valores religiosos y morales: *alto (cielo) ↔ bajo (infierno)* De esta manera, la geografía se convierte en una especie de ética (1990: 172).

Los ideales y sistemas sociales que el espíritu medieval podía imaginar eran pensados y realizados en un lugar geográfico específico: “La geografía y la literatura geográfica eran utópicas por esencia, y cada viaje tomaba el aire de un peregrinaje” (Lotman, 2019: 77).

Siguiendo a Lotman (1990), la ciudad ocupa un lugar importante en el sistema de símbolos de una cultura, como espacio simbólico y modelo idealizado del universo se considera el centro de la tierra. En *Ex Machina*, la ciudad es representada por la residencia y centro de investigación de Nathan (ver Figura 6).

Figura 6

El centro de investigación como espacio simbólico



Nota: Adaptado de *Ex Machina* [Fotogramas], de Alex Garland, 2014, Universal City Studios.

Esta comparación parece pertinente pues coincide con Lotman cuando dice la ciudad excéntrica se sitúa “al borde” del espacio cultural: a la orilla del mar, en la desembocadura de un río. La antítesis que se activa en este caso es *natural* ↔ *artificial.*

En ese sentido el centro de investigación se presenta como un desafío a la naturaleza y lucha con ella: la victoria de la razón o perversión del orden natural: “La ciudad ideal, artificial, la utopía racionalista realizada” (Lotman, 2019: 108).

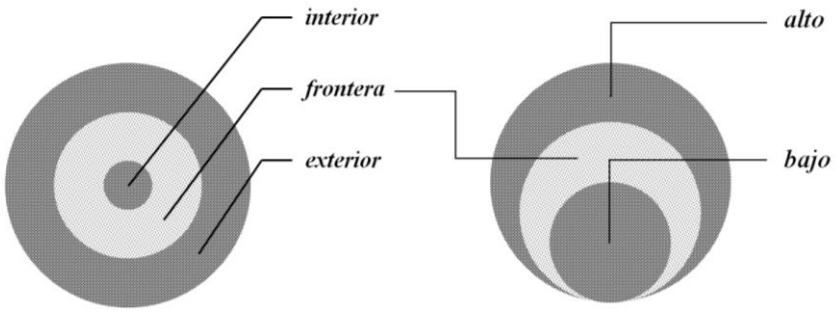
Según Lotman (1990) el tema del “mundo al revés” de la cultura europea del siglo XVI y principios del XVII está asociado con el barroco, y se presta a dos interpretaciones. El mundo al revés en la tradición del barroco, similar a la tradición del carnaval folclórico de Bajtín, era una

utopía, o un mundo inverso con las características aterradoras de Breughel o Bosch.

Entonces, desde la perspectiva de Caleb, el modelo espacial en *Ex Machina* y la trayectoria del héroe, puede inicialmente interpretarse como el paso inicial de la *frontera* (ver Figura 7) entre el *mundo ordinario* al mundo especial-paradisiaco de Alaska con la oposición *interior* ↔ *exterior*, y el descenso e introducción al centro de investigación desde el exterior como *alto* ↔ *bajo.*

Figura 7

Dialógica entre las oposiciones exterior ↔ interior y alto ↔ bajo en Ex Machina



Nota. Elaboración propia basado en las propuestas de Lotman (1996, 1998).

Se trata de un espacio real absolutamente diferente, una heterotopía en términos de Foucault: “las heterotopías siempre tienen un sistema de apertura y cierre que las aísla respecto del espacio circundante” (2010: 28). A estos espacios sólo pueden acceder aquellas personas a las que se les es permitido —o “sorteado” como el caso de Caleb— u obligado como las prisiones. El espacio utópico, el deseo proyectado a futuro por Caleb de

una relación con Ava en el exterior (ver Figura 8), está delimitado por una transparente frontera, el cristal que los separa.

Figura 8

La utopía como deseo



Nota: Adaptado de *Ex Machina* [Fotogramas], de Alex Garland, 2014, Universal City Studios.

Lo imprevisible en *Ex Machina*

Para Lotman (1999) el arte es un medio de conocimiento del ser humano. La trama de *Ex Machina* posee el rasgo de colocar al ser humano ante una situación de libertad y examina el comportamiento que elige en esta situación.

Cuando hablamos de la imprevisibilidad —según Lotman—, "entendemos un determinado complejo de posibilidades, de las cuales solamente una se realiza", el momento de la imprevisibilidad es el momento de la explosión y cada explosión "tiene su conjunto de posibilidades igualmente probables de pasaje al estado siguiente, más allá del cual se sitúan los cambios notoriamente imposibles" (1999: 170).

Propia del hombre —dice Lotman— es la capacidad de pasar del dominio de las acciones previsibles a la esfera de la acción imprevisible. El

héroe tradicional es de “altura desmesurada y fuerza gigantesca” y la victoria ante cualquier conflicto será determinada por su superioridad física. Sin embargo, el folklore mundial conoce también otra situación: “la victoria del débil —en el ideal del niño— sobre el fuerte” (1999: 62).

En el primer libro de Samuel se encuentra el relato bíblico de David contra Goliat, que presenta una situación en desequilibrio, donde un oponente más pequeño y débil se enfrenta a un adversario mucho más grande y fuerte. En *Ex Machina*, el débil y tímido Caleb se enfrentará al ejercitado y confiado Nathan, CEO de Blue Book, para liberar al ginoide[3] Ava de su reclusión.

Para el análisis de lo imprevisible en *Ex Machina*, se acudirá a la estructura ternaria *tonto-inteligente-loco* propuesta por Lotman (1999) en *Cultura y explosión*, en relación con las acciones de sus personajes principales y a partir de dos antinomias: *tonto vs. inteligente, e inteligente vs. loco.*

La estructura ternaria *tonto-inteligente-loco* (1999: 61) es la siguiente:

1. *Tonto*: se halla privado de una rápida reacción frente a la situación que lo circunda. Su comportamiento es totalmente predecible. La única forma de actividad que le es accesible es la violación de las correlaciones adecuadas entre situación y acción. Sus acciones son estereotipadas, pero él las adopta a destiempo.

[3] Un *ginoide*, o *fembot*, es un robot antropomorfo de aspecto femenino.

2. *Inteligente:* su comportamiento es definido como normal, es también previsible y corresponde a las fórmulas de las leyes y a las reglas del uso.

3. *Loco:* El comportamiento insensato. Este se diferencia por la libertad posterior que este individuo tiene gracias al hecho de violar las prohibiciones, de poder cometer actos prohibidos al hombre "normal". Esto confiere a sus acciones el carácter de imprevisibilidad.

En ese sentido, en la Figura 9, se pueden establecer las siguientes transformaciones en los personajes principales desde la perspectiva de Caleb el personaje principal:

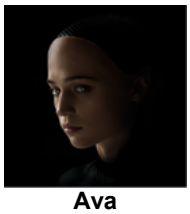
Figura 9

La estructura ternaria: tonto-inteligente-loco desde la perspectiva del héroe



Caleb

Sus acciones pasan de la nobleza a lo desleal en el orden de inteligente → loco → tonto.



Ava

Sus acciones pasan de la seducción al desencanto en el orden de inteligente (artificial).



Nathan

Sus acciones pasan de manipulador a mártir en el orden de inteligente → tonto.

Nota. Adaptado de *Ex Machina* [Imágenes], 2014, http://exmachina-movie.com/. A24.

La transformación del Caleb se producirá en un inicio, al competir con Nathan en un conflicto de egos (inteligente vs. inteligente), al justificar su conducta desleal posterior por el comportamiento del director ejecutivo con las *ginoides* y que lo llevarán a la locura (ver Figura 10), incluso a

utilizar una cuchilla de afeitar y hacerse un corte en su brazo para comprobar si él no es un androide.

Figura 10

De la cordura a la locura



Nota: Adaptado de *Ex Machina* [Fotogramas], de Alex Garland, 2014, Universal City Studios.

Para Lotman el inteligente realiza acciones inesperadas, imprevisibles para sus enemigos. La inteligencia manifestada por Caleb se realiza como astucia ante un confiado y alcohólico Nathan: “Lo imprevisto de la acción es eficaz porque saca al adversario de la situación habitual para él” (1999: 62-63).

El final es una tragedia compleja, en términos aristotélicos[4], pues el desenlace del conflicto es provocado por la *harmatia* (αμαρτία), una acción equivocada o defecto de carácter, un cierto grado de ignorancia que lo

[4] *Poética* (1966) de Aristóteles, Aguilar.

lleva a cometer un error y por una *anagnórisis*, el reconocimiento de las intenciones verdaderas de Ava, la causa específica del cambio de fortuna del personaje hacia un destino fatal (*fatum*).

Conclusiones

La utopía, comprendida desde las categorías de la epistemología de la complejidad, nos permite redefinirla y comprenderla en su dinámica compleja, además de establecer nuevas aproximaciones a su estudio en los relatos de la ficción distópica.

El estudio del cine como sistema de modelización secundaria, permite analizar los sistemas semióticos en relación con el mundo. La semiótica de la cultura como semiótica espacial accede a otras aproximaciones analíticas al arte y del cine, cuya pertinencia, de acuerdo con Lotman (2019) reside en el hecho de que son construidos sobre un continuum icónico visualmente perceptible.

La imagen espacial del mundo creada en *Ex Machina* comporta varios niveles ideológicos, sobre todo con referencia a la religión y la mitología.

Finalmente, lo imprevisible como categoría de análisis, en relación con las acciones de sus personajes principales y a partir de las antinomias revisadas, nos permite comprender la complejidad y posibilidades de los actantes del relato y representar el filme como un experimento intelectual.

Referencias

Aristóteles (1966). *Poética*. Aguilar.

Bergan, R. (2011). *Film Isms…: Understanding Cinema*. Universe Publishing.

Calabrese, O. (2012). *LA era neobarroca*. Cátedra.

Català Domènech, J. (2012). Narración y cognición. *Anàlisi: quaderns de comunicació i cultura*, 5-18. https://doi.org/10.7238/a.v0iM.1498

Chion, M. (1993). *La audiovisión: introducción a un análisis conjunto de la imagen y el sonido*. Paidós.

Claeys, G., & Sargent, L. T. (1999). *The utopia reader*. NYU Press.

Doležel, L. (1999). Heterocósmica: ficción y mundos posibles. ARCO/LIBROS.

Foucault, M. (1998). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI.

— (2010). *El cuerpo utópico. Las heterotopías*. Nueva Visión.

Haidar, J. (2005). La complejidad y los alcances de la categoría de semiosfera. Problemas de operatividad analítica. *Entretextos. Revista Electrónica Semestral de Estudios Semióticos de la Cultura*. (6). http://www.ugr.es/~mcaceres/entretextos/pdf/entre6/haidar.pdf

— (2019). Iuri Lotman, el análisis de la cultura desde la complejidad y la transdisciplinariedad. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, 14(4), 103-120. https://doi.org/10.1590/2176-457338776

Lotman, Y. M. (1979). *Estética y semiótica del cine*. Gustavo Gili.

— (1982). *Estructura del Texto Artístico* (2ª. ed.). Istmo.

— (1990). *Universe of the mind: A semiotic theory of culture*. IB Tauris.

— (1996). *La semiosfera I. Semiótica de la cultura y del texto*. Cátedra.

— (1998). *La semiosfera II: Semiótica de la cultura, del texto, de la conducta y del espacio.* Cátedra.

— (1999). *Cultura y explosión. Lo previsible y lo imprevisible en los procesos de cambio social.* Gedisa.

— (2000). *La semiosfera III. Semiótica de las artes y de la cultura.* Cátedra.

— (2019). *La semiosfera.* Universidad de Lima.

Moro, T. (2016). *Utopía: Con textos de Ursula K. Le Guin. Introducción de China Miéville.* Ariel.

Morin, E. (1999). *El Método III: el conocimiento del conocimiento* (3.ª ed.). Cátedra.

— (2001). *El Método I: la naturaleza de la naturaleza* (6.ª ed.). Cátedra.

— (2005). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.

Nicolescu, B. (2009). *La transdisciplinariedad. Manifiesto*. Multiversidad Mundo Real Edgar Morin.

Rebinow, P. (2015). Espacio, saber y poder. Entrevista a Michel Foucault. *Bifurcaciones: revista de estudios culturales urbanos*, (19). http://www.bifurcaciones.cl/bifurcaciones/wp-content/uploads/2015/06/bifurcaciones_019_Reserva.pdf

Sanchís Sinisterra, J. (2017). Proh*ibido escribir obras maestras. Taller de Dramaturgia Textual*. ÑAQUE.

Seger, L. (2018). *El secreto del mejor cine: el subtexto en el guion y en la novela.* Madrid: Rialp.

27

SEMIOSIS Y TRANSDISCIPLINARIEDAD EN UNA INTERVENCIÓN EDUCATIVA. CASO FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS, UANL, MÉXICO

Manuel Santiago Herrera Martínez

Universidad Autónoma de Nuevo León

Resumen

La enseñanza de la literatura clásica en el ámbito universitario demanda apegarse a los nuevos paradigmas en la educación y proporcionarle al estudiante las herramientas necesarias para que contextualice su entorno a través de la intertextualidad, la transdisciplina y la epistemología. El objetivo de esta investigación en curso es mostrar la aplicación teórica y metodológica, bajo las actuales corrientes pedagógicas, en la asignatura *Textos clásicos* cursada por los alumnos de primer semestre en la carrera de Letras Hispánicas en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad

Autónoma de Nuevo León, México. La intención es abordar las obras cumbre de las culturas griegas y romanas desde diversas disciplinas como la semiótica de la cultura, la semántica, la educación y el arte. Las preguntas guías son: 1) ¿Cuáles serían las estrategias didácticas empleadas desde la semiótica de la cultura para fortalecer las habilidades de lecto-escritura en nuestros estudiantes? 2) ¿Cómo se construye una propuesta educativa transdisciplinaria?, y 3) ¿Qué tipo de docente surgiría bajo esta modalidad? La metodología por emplear será la Investigación-acción-formación (Galvani, 2007) donde se examinarán el aprender a pensar, a dialogar y aprender. Dentro de los sustentos teóricos se encuentran: la *traducción intersemiótica* (Torop, 1992) y la *semiosfera* (Lotman, 1988); especialmente se aplican los conceptos de *frontera* para señalar cómo el lenguaje y los sujetos en cuanto traductores transitan de una semiosfera a otra. Así el maestro como traductor de la semiofera debe sostenerse sobre el constructo lotmaniano de conciencia. Dentro de las conclusiones parciales se evidencia cómo el docente-traductor, en el sentido lotmaniano, construye las estrategias idóneas para los objetivos de aprendizaje.

Palabras claves: semiosis, educación, transdisciplinariedad

Abstract

To teach classical literature at the university level requires the professor to embrace new education paradigms, as well as to provide students with the necessary tool for them to contextualize their environment through intertextuality, transdisciplinarity and epistemology. This research in progress aims to show the theoretical and methodological application semiotics of culture, under current pedagogical trends in the subject of

Classical Texts. This, specifically for first semester students majoring in Hispanic Literature, of the School of Philosophy and Literature of Autonomous University of Nuevo Leon, Mexico. It is intended to go over the great masterpieces of Greek and Roman ancient cultures, from the perspective of different disciplines such as semiotics of culture, semantics, education and arts. The guiding questions are: 1) What are the teaching strategies within the discipline of semiotics of culture to strengthen students' reading and writing skills? 2) How is a transdisciplinary education proposal developed? And 3) What type/profile of professor would emerge from this modality? The methodology on research-action-training (Galvani, 2007) will be applied to examine the processes of thinking, speaking and learning. The theoretical framework includes *intersemiotic translation* (Torop, 1992) and *semiosphere* (Lotman, 1988); the concepts of *border* to indicate how language and subjects as translators circulate from one semiosphere to another. Hence, the professor acting as translator of the semiosphere must prevail upon the Lotmanian construct of conscience.

Key words: semiosis, education, transdisciplinarity.

Introducción

Dentro de la Visión 2030 la Universidad Autónoma de Nuevo León presenta dentro de su modelo educativo una propuesta de mejora continua. En esta línea de formación, el panorama se centra en "ofrecer una educación integral de calidad para toda la vida, incluyente y equitativa; innovadora en la generación y aplicación del conocimiento que trasciende por su responsabilidad social y aportaciones a la transformación de la sociedad" (Plan de Desarrollo Institucional, 2019, p. 70). Desde esta

perspectiva la UANL aspira a proporcionarle al estudiantado un pleno desarrollo intelectual a raíz de los conocimientos y valores.

Cabe resaltar dos puntos centrales dentro de esta visión universitaria para este trabajo en curso: la transdisciplinariedad y la perspectiva de género. Estos atributos institucionales revitalizan las aptitudes y los compromisos en los educandos, abren una posibilidad de profundizar en los programas bajo otra mirada. En el primer elemento, la UANL señala:

> Trabajo colaborativo multi, inter y transdisciplinario. Entendido como la configuración del trabajo intelectual e institucional, en el que los expertos de diversas disciplinas se integran en equipos para enfrentar con mayores probabilidades de éxito, y con un alto sentido ético, cuestiones complejas planteadas por la realidad (Plan de Desarrollo Institucional, 2019, p. 73).

Bajo esta modalidad se pretende englobar un saber que coadyuve al análisis del entorno y que dé respuestas ante diversas necesidades. En cuanto a la perspectiva de género menciona lo siguiente:

> Perspectiva de género. Enfoque transversal de las funciones universitarias a partir del cual se visualizan los distintos fenómenos de la realidad científica, académica, social y política, que tiene en cuenta las implicaciones y efectos de las relaciones sociales entre los géneros. En el marco de la planeación estratégica, la Universidad propicia que las oportunidades de desarrollo y los recursos asignados resulten asequibles de manera equitativa entre universitarias y universitarios (Plan de Desarrollo Institucional, 2019, p. 73).

Para alcanzar este objetivo, es esencial incluir dentro de los planes de estudios una equidad tanto en igualdad como de oportunidades. El

trabajo colaborativo implica una convivencia de valores; sin embargo, dentro de las áreas temáticas se debe abordar la mirada inter e intra subjetiva de los estudios de género entre los estudiantes.

En esta misma línea la Facultad de Filosofía de Letras busca que los programas se apeguen a estas perspectivas. La asignatura de *Textos clásicos*, dentro de sus propósitos, establece:

Esta UA contribuye a desarrollar las competencias generales tales como: ordenar las palabras de acuerdo con las normas de sintaxis en la elaboración de textos en forma clara y coherente, participar con visión comprometida y ética al conocer y analizar diversas prácticas sociales y culturales, lograr una interacción pacifica en situaciones y contextos sociales diversos. Lo anterior permitirá al estudiante ser capaz de construir propuestas culturales novedosas para enfrentar las problemáticas del mundo global e interdependiente.

Además, desarrollar las competencias específicas del perfil de egreso mediante las cuales el estudiante podrá construir y valorar textos de diversos tipos: lingüísticos, estéticos y culturales para su circulación y recepción en forma crítica e interdisciplinaria.

El objetivo es que el alumno analice diversos tipos de textos que le permitan construir su identidad a partir de su contexto. Es importante también la producción textual para visualizar cómo en esta transdisciplinariedad se conjuntan saberes para lograr una interpretación.

La lectura y la escritura son dos herramientas indispensables en la vida del ser humano. Ambas proporcionan habilidades de pensamiento que nutren el espíritu y enriquecen el conocimiento. La lectura nos despierta la

imaginación, la creatividad y el fomento por los valores. Por su parte, la escritura plasma nuestras ideas en textos claros para lograr una comunicación asertiva. Ambas estrategias se emplearán dentro de la materia *Textos clásicos* con un enfoque transdisciplinar cuyo fin es alcanzar el análisis, el pensamiento crítico y la interpretación.

Análisis del problema

La asignatura de *Textos clásicos* se imparte en el primer semestre de la carrera de Letras Hispánicas. El 95% de los(as) alumnos(as) son adolescentes que oscilan entre los diecisiete y veinte años, provienen directamente de la educación media superior o de carreras técnicas. El otro 5% lo conforman personas de mayor edad que reinician sus estudios universitarios.

El problema inicial en los estudiantes es la dificultad de plasmar sus ideas en párrafos coherentes y precisos; asimismo, se busca que esas ideas sean producto de una reflexión crítica y analítica por parte de la lectura.

De acuerdo con preguntas de sondeo al inicio del semestre, los estudiantes inscritos relacionan la carrera con el acto de leer. Sin embargo, repasan resúmenes y traen la idea de que las clases de literatura son círculos de lectura donde sólo comentarán sus apreciaciones en relación con el contenido. De aquí la importancia de trabajar la transdisciplinariedad para proporcionarle al estudiante otra manera de leer y trabajar el texto literario.

Antecedentes

Al revisar material pertinente para este objeto de estudio, se encontraron dos textos. El primero alude a *La importancia de los Textos clásicos para una educación humanista* de Ezequiel Téllez (2015). En él se manifiesta la mirada del mundo clásico a través de la era tecnológica como el empleo de las redes sociales, el blog, el Instagram, los memes, etc. Sin embargo, se aleja del propósito de esta indagación.

El otro es *Lectiones*. *Textos clásicos para aprender latín I.* de Patricia Villaseñor Cuspinera (2004). Buena propuesta para acercar a los jóvenes a esta lengua a través de los clásicos; sin embargo, no mantiene una línea directa con la investigación.

El resto de los escritos consultados versaban sobre compilaciones de los *Textos clásicos* o sólo manejaban la evaluación de la lectura por medio de cuestionarios. No hay material que aborde la transdisciplina desde la semiótica de la cultura en este campo. Así que este proyecto intenta ofrecer una propuesta educativa al respecto.

Metodología

La metodología para emplear será la Investigación-acción-formación propuesta por Galvani (2007). En ella se establecen tres tipos de aprendizajes ligados a su vez con tres grandes dimensiones o niveles de realidad del sujeto:

a) vinculado con el nivel teórico-epistémico o cognitivo, se busca el aprender a pensar, mediante la investigación y a través de los tres pilares

de la intradisciplinariedad y los 7 principio de la complejidad, intentan generar un pensamiento complejo.

b) Relacionado con el nivel práctico se enfatiza el aprender a dialogar, distinguir y religar las disciplinas, asumir sus límites y complementos; buscar su interacción a través del diálogo (abierto versus la discusión o la persuasión) y la exploración colectiva;

c) ligado al nivel ético o existencial (reintroducción de las dimensiones sensible y ética) se trabaja con la perspectiva de aprender a aprender sobre el conocimiento de sí mismo, de los propios prejuicios, condicionamientos sociales, históricos y personales de nuestras creencias y certezas, nuestra inspiración y vocación, a unidades, límites y posibilidades, pero también generar reflexiones sobre el conocimiento y el conocimiento del conocimiento.

Esta investigación-acción-formación se sustenta en la transdisciplinariedad. De acuerdo con Nicolescu (2006) su finalidad es la comprensión del mundo y la articulación de las diferentes áreas del conocimiento y los saberes. Se apoya en los pilares de la complejidad, los niveles de realidad y la lógica del tercero incluido, los cuales definen su metodología y la visión de la naturaleza y del ser humano.

Dentro de la transdisciplinariedad la complejidad busca ampliar el nivel de conocimiento de una manera general que permita el acceso de otras disciplinas y redondear los aprendizajes. Según Morin (2005) la complejidad es capaz de asociar lo que está desunido y concebir la multidimensionalidad de toda realidad antroposocial mediante la aplicación de siete principios: sistémico u organizacional, hologramático,

retroactividad, recursividad, autonomía/dependencia, dialógico, reintroducción del sujeto en todo conocimiento.

En nuestra investigación se complementará la transdisciplinariedad con la semiotica de la cultura para mostrar cómo la semiosis le permitirá al estudiante analizar e interpretar las obras clásicas desde otra perspectiva.

Esto contribuye con la propuesta de Morin (2002) cuando refiere:

> ceder un diezmo epistemológico o transdisciplinar que preservaría el 10% del tiempo de los cursos para una enseñanza común dedicada al conocimiento de las determinaciones y presupuestos del conocimiento, la racionalidad, la cientificidad, la objetividad, la interpretación, los problemas de la complejidad y la interdependencia entre las ciencias. (p. 89).

Fundamentos teóricos

Para alcanzar los objetivos planteados en esta investigación, dentro de los elementos pedagógicos se trabajará el concepto de *evaluación por evidencias* propuesto por López (2016). “Esta valoración reside en que el maestro orientará el aprendizaje de los estudiantes para que diseñen actividades de manera colaborativa, las lleven a la práctica y después presenten un producto derivado” (págs. 107-110).

También se trabajará la *educación emocional* sugerida por Bisquerra (2000) cuando estipula que:

> El desarrollo cognitivo debe complementarse con el desarrollo emocional. Por otro lado, la educación es un proceso caracterizado por la relación interpersonal, la cual está impregnada de factores emocionales y ello exige que se le

> preste una atención especial a las emociones por las múltiples influencias que tienen en el proceso educativo para desarrollar la habilidad de automotivarse (p. 243).

La parte emocional es trascendental para motivar al estudiante, canalizar sus energías y despertar sus dotes artísticos para la producción y reflexión de sus ideas. Posteriormente, se abordará el concepto de *literacidad* propuesto por Cassany (2009). Este autor la define como una manera adecuada de emplear la lectura y la escritura dentro de un propósito específico.

Debido a este periodo de contingencia, se ha diseñado la asignatura de *Textos clásicos* en una modalidad digital. En este punto, Cassany ofrece el término de *literacidad electrónica* para sugerir otra visión en torno a la lecto-escritura.

La investigación sobre la *literacidad electrónica* estudia estos nuevos usos tecnológicos. En el ámbito de la didáctica de la lengua, “surgen propuestas de un enfoque electrónico, que sugiere que en la enseñanza de la lengua debe incluirse la enseñanza de los discursos electrónicos, en la medida que en el uso real de la lengua estos ya ocupan un volumen importante” (Cassany, 2017, p. 06).

Asimismo, Cassany señala que esta literacidad digital construye un nuevo tipo de lector. Finalmente, se empleará la *teoría sociocultural* de *Vygotski* (2003), la cual señala que es “un proceso cognitivo y conductual que permite a un sujeto aprehender la realidad de su entorno para entenderlo epistemológicamente y afirmarlo nuevamente en la realidad con conocimientos aplicados” (p. 63).

La teoría sociocultural de Vygotski será central en la investigación porque considera a la contextualización como base central en la construcción de la identidad del estudiante y en la reflexión sobre las obras a analizar.

Marco teórico

En la Escuela de Tartu, Lotman plantea la importancia de la semiótica de la cultura como una interdisciplina que abraza a otros textos. Define a la cultura como un texto complejo por los diversos entretejidos que la conforman; de ahí el compromiso de ser capaces de traducir ese entorno cultural. En este sentido la cultura como texto semiótico complejo, refleja tanto a los diferentes textos como a los diversos individuos que forman parte de ella.

Para Lotman (1996) “la memoria del hombre es considerada como un texto complejo, ya que al entrar en contacto con el texto produce cambios creadores dentro de la cadena informacional. Lo paradójico es que al texto debe precederle otro texto, la cultura” (pág. 90). Considerando lo anterior, Lotman (1996) define al texto como un “espacio semiótico en que interactúan, se interfieren y se autoorganizan jerárquicamente los lenguajes” (pág. 9).

Ese espacio semiótico Lotman la define como semiosfera. Señala que el texto es un espacio donde surgen nuevas comunicaciones e interpretaciones. Dentro de los rasgos sobresalientes de la semiosfera, se encuentra el de la *frontera* vista como los puntos internos y externos pertenecientes a este espacio.

De acuerdo con Lotman (2000), los textos permanecen en la memoria de la cultura mediante tres mecanismos: 1) Aumenta de manera significativa el volumen de conocimiento, es decir, la cultura va tomando de la realidad que la rodea los elementos que necesita para sobrevivir. 2) Reorganiza de manera constante los contenidos culturales, y 3) utiliza el "olvido" para mantener los textos dentro de una cultura; es decir, permite que unos textos tomen el lugar de otros (pág. 174).

Lotman, al hacer una analogía entre el paralelismo estructural de las caracterizaciones semióticas y las personales, define el texto de cualquier nivel como una persona semiótica, y considera asimismo como texto a la persona en cualquier nivel sociocultural. Esta definición refleja la interacción que tienen, para Lotman, el hombre y todos los sistemas semióticos (o textos) "como manifestaciones de una cultura y dentro de esa misma cultura, de manera que interactúan no solo como depósito de información, sino también como textos con capacidad de crear nuevos textos o mensajes" (Lotman, 2000, p. 197).

Uno de los aportes de la semiótica de la cultura es el generar nuevos sentidos. Lotman propone la participación de los traductores o filtros bilingües que explican la finalidad de los textos a los demás.

De acuerdo con lo anterior, Lotman (2000) define al texto como:

> A la luz de lo dicho, el texto se presenta ante nosotros no como la realización de un mensaje en un solo lenguaje cualquiera, sino como un complejo dispositivo que guarda variados códigos, capaz de transformar los mensajes recibidos y de generar nuevos mensajes, un generador informacional (p. 125).

En esta producción de sentidos, el texto pasa por una serie de diversos procesos socio-comunicativos. Entre los cuales Lotman (2000) refiere:

1) El trato entre el remitente y el destinatario. El texto cumple la función de un mensaje dirigido del portador de la información al auditorio.

2) El trato entre el auditorio y la tradición cultural. El texto cumple la función de memoria cultural colectiva.

3) El trato del lector consigo mismo. El texto interviene en el papel de mediador que ayuda a la reestructuración de la personalidad del lector.

4) El trato del lector con el texto. Deviene un interlocutor de iguales derechos que posee un alto grado de autonomía. Tanto para el autor (el remitente) como para el lector (el destinatario), puede actuar como una formación intelectual independiente que desempeña un papel activo e independiente en el diálogo.

5) El trato entre el texto y el contexto cultural. Los textos, como formaciones más estables y delimitadas, tienden a pasar de un contexto a otro. Al trasladarse a otro contexto cultural, se comportan como un informante trasladado a una nueva situación comunicativa: actualizan aspectos antes ocultos de su sistema codificante. Tal 'recodificación de sí mismo' en correspondencia con la situación pone al descubierto la analogía entre la conducta sígnica de la persona y el texto.

Estudios recientes abordan la importancia de la semiótica de la cultura con la educación. Algunos teóricos retoman los principios de Lotman y proponen un modelo de análisis. Según García (2014), la semiotica es relevante dentro de la pedagogía porque esta es un fenómeno social, de construcción y asignación del sentido por medio de prácticas significantes que llevan a término tanto docente como discente, ambos, "sujetos sensibles, cognoscentes e históricos reflexivos en constante formación" (p. 84).

Magariños (2008) establece que dentro de estas prácticas significantes en la educación surgen la *semiosis sustituyente* y la *semiosis sustitutiva*. La primera la define como las configuraciones perceptuales (frases, imágenes, objetos y comportamientos exhibidos" (p. 63) que le otorgan sentido a lo percibido en el contexto o en las personas que las emplean. Pone el ejemplo de las secuencias didácticas y de los recursos educativos empleados por el docente para configurar al educando.

Este *docente productor intérprete* (así lo denomina García, 2014) logra desarticular estos constructos semióticos de los *discentes intérpretes productores* (los estudiantes) a través de lo que se denomina *semiosis sustituida*. Es decir, el *docente productor intérprete* por medio del discurso pedagógico y de las estrategias concebidas proporciona otro sentido a los estudiantes sobre determinados objetos del mundo.

En este proceso de sustituciones, Magariños (2008) menciona tres operaciones semióticas básicos: la atribución, la sustitución y la superación. La atribución se refiere a los conocimientos parcial adquirido. La sustitución es desplazar las nociones concebidas en torno a un tema y la superación tiende a generar nuevos sentidos.

García (2012) denomina a esta semiosis educativa como *semiótica cognitiva dialéctica* debido a que el estudiante recibe información que le permite profundizar en su interior y comprender su entorno. Señala que estas operaciones son "fundamentales que tratan determinadas opciones de pensamiento, proyectadas a mundos semióticos posibles, en el marco de una teoría constructivista de los aprendizajes" (p. 13).

En esta *semiótica cognitiva dialéctica* es relevante la función del *docente productor intérprete* por traducir los sistemas modalizantes de los textos, desentrañar el sentido para que los estudiantes aprehendan los conocimientos y logren una identidad cultural.

Finalmente, cuando el discente alcanza la operación semiótica de superación es porque ha sido capaz de relacionar los valores de las atribuciones de cada objeto semiótico del cual se sirve para describir segmentos de la realidad; ha aprendido a interpretar esa realidad en función de un contexto o una memoria colectiva y ha encontrado la manera de conectar estas nuevas formas semióticas en el *continuum* dinámico de la cultura.

A continuación, se expondrá una de las estrategias didácticas diseñadas desde la semiótica de la cultura en la obra *La Ilíada* de Homero.

TEMA 1: LA EKFRASIS EN *LA ILÍADA*

Una de las obras cumbre de la literatura clásica es *La Ilíada* de Homero. Para iniciar el trabajo con los estudiantes, se les proporciona un calendario con los cantos a leer. La clase se divide en la exposición del docente y la otra parte en ejercicios o comentarios por parte de los educandos.

Para abordar el tema de la *ekfrasis*, se estudian otros tópicos previos con la intención de encaminar al alumno hacia este concepto. En primer lugar, se trabajó con el término de lectura analógica. Aquí se cimentó esta propuesta con la definición de Cassany cuando externa:

> Desde una mirada sociocultural, leer es una actividad situada, enraizada en un contexto cultural, que está interrelacionada con otros códigos (habla, íconos), que se rige por relaciones de poder y que sirve para desarrollar las prácticas sociales de la comunidad (2009, p. 17).

Esta definición fue vital para ir ampliando el panorama de la lectura en los estudiantes universitarios. El primer ejercicio consistió en una comunicación intrapersonal cuya finalidad es autoconocerse y reconocerse dentro de una sociedad. Se les pide elaborar su línea del tiempo con las fotografías más significativas de su vida (nacimiento, bautizo, festejos…) con los sucesos histórico a nivel local o nacional.

Posteriormente, los alumnos se dibujan a sí mismo, recapacitan sobre su vida y responden sobre las distintas esferas que giran alrededor de su existencia e influyen en la construcción de su identidad: la religiosa, la cultural, la social, entre otras.

El proyecto se diseñó por planeación de clase. En la primera sesión se habló sobre la definición de analogía, las partes que consta, la explicación de cada uno de sus elementos y la manera de redactarlas. Asimismo, se abordó el tema de la comparación con el fin establecer similitudes. Se les mostró la manera básica: “Perro es ladrar como gato es a maullar” para de ahí redactarlas en la forma actual: “Perro:ladrar::gato:maullar”. La tarea encomendada fue investigar sobre los

cinco modos de producción: primitivo, esclavista, feudalista, capitalista y socialista.

La segunda sesión consistió en tratar la descripción. Se explicó tanto su definición como las principales clases (prosopografía, etopeya, retrato, crinografía, topografía y cronografía) para entrelazar la comparación con la analogía. Se hizo una interacción con el grupo a través de los principales héroes de cómic para que de forma oral proporcionaran ejemplos. Entre ellos están:

Thor:mazo::Hombre Araña:telaraña (muestra de crinografía)

Ciudad Gótica:Batman::Océano: Aquaman (topografía)

Furia: Hulk::Bondad:Superman (prosopografía)

La tercera sesión se juntó por equipos de dos integrantes y compartieron la información sobre los modos de producción. En una diapositiva iban plasmando por cada modo de producción las costumbres o creencias que aún prevalecían en nuestra cultura. Asimismo, dibujaban un personaje característico de cada modo de producción. En el primitivo fue un cavernícola; en el esclavista, una persona de color con cadenas y taparrabos; en el feudalista, un mago, rey o sacerdote; en el capitalista, un hombre con traje y portafolio; y en el socialista, un obrero con su lonchera.

La cuarta sesión consistió en exponer frente al grupo sus observaciones. Entre algunas de ellas están:

- El primitivo: El empleo del fuego, la cacería, la agricultura y la pintura. Un equipo comentó que aún persisten estos rasgos sólo que en la cacería ahora lo hacen con personas. Señaló la

cacería de ilegales que han sido baleados y mostrados por videos a través de los noticieros.

- El esclavista: El abuso físico de las personas y la venta de prisioneros. Aquí otro equipo dedujo que la trata de personas se ha convertido en una venta moderna de esclavos.

- El feudalista: La religión, los reyes y los bufones. Sólo comentaron la presencia de la religión en nuestros días y la visita de los Papas.

- El capitalista: El consumismo y el empobrecimiento de las clases bajas. Narraban el aumento de los precios y cómo se enriquecen las clases altas.

- El socialista: La igualdad de derechos. Hablaban de que todos tenían los mismos derechos, pero no eran felices. Daban como muestra el caso de Cuba y cómo la gente huía en balsas para pedir auxilio.

Posteriormente, fueron creando analogías tanto de la información contenida en las diapositivas como en los dibujos.

Una vez que los alumnos trabajaron los términos de analogía, la comparación y la descripción, se pasó al tema de la percepción visual. El propósito es que el estudiante despierte su sentido visual para captar los cambios de significados inmersos en una imagen. Esta actividad pretende introducir al estudiante a una exploración interna con la idea de que posteriormente visualice los giros semánticos en la lectura. Los contenidos

temáticos que abarca son la habilidad visual y las figuras de pensamiento (la comparación, la metáfora, la hipérbole, el eufemismo y las analogías).

La estrategia docente reside en que el alumno contemple varios dibujos (para efectos del trabajo sólo se ejemplifica con una muestra) y advierta qué figura se observa. Esto con la intención de que perciba cómo dentro de una imagen se visualiza otra

Figura 1

Imagen con doble vista



A simple vista se admira un paisaje y una pareja. Sin embargo, al fijarse detenidamente se ve un bebé entre las rocas y el árbol. Con este ejercicio visual se pretende mostrar cómo descifrar lentamente los mensajes en el texto y configurar nuevos sentidos.

De esta actividad se pasa al tema de la metáfora. Aquí nos basamos en la definición proporcionada por Muñoz Pérez (2015):

> Las metáforas, como recurso estilístico, expresan dicha fase de metamorfosis narrativa. Una metáfora, un puñado de palabras ordenadas de tal modo que apelen a una nueva interpretación de la realidad, es, en sí, una metamorfosis del lenguaje, que a su vez lo es del pensamiento (p. 47)

En el desarrollo de la clase se ejemplifica más el tema de la metáfora. Para complementar más sobre este tópico, se diseñó el presente cuadro con el fin de que el estudiante analice e interprete este tropo dentro del contenido de *La Ilíada*.

Cuadro 1

La metáfora

METÁFORA	SIGNIFICADO	RELACIÓN	ALUSIÓN

Al abordar esta figura se ha notado que el estudiante emprende una asociación directa entre la metáfora y su significado. Un ejemplo sería: “El aro dorado emerge del mar” y la respuesta es “el Sol”. Sin embargo, no vinculan cómo llegaron a ello. Por eso se agregaron los dos cuadros restantes para que emprendieran el análisis. En “relación” deben señalar la conexión. Por ejemplo: por el color (dorado) y el tamaño (el círculo). En la categoría de “alusión” deben explicar esa metáfora de acuerdo con el asunto de *La Ilíada*.

En el desarrollo de estas actividades propuestas (lectura analógica, las descripciones, la habilidad visual y la metáfora), se busca que el estudiante *aprenda a pensar*. En ese avance asimile conocimientos, descarte otros y tenga una mirada distinta al abordar el texto.

La segunda parte de este proyecto se intenta que el estudiante aprenda a dialogar. Para eso se diseñó una actividad sobre la mayéutica, la cual es definida como:

> El oficio de partear, tal como yo lo desempeño, se parece en todo lo demás al de las matronas, pero difiere en que yo lo ejerzo sobre los hombres y no sobre las mujeres, y en que asisten al alumbramiento, no los cuerpos, sino las almas. La gran ventaja es que me pone en estado de discernir con seguridad, si lo que el alma de un joven siente es un fantasma, una quimera o un fruto real. […] esfuérzate en responder, en cuanto te sea posible, a lo que te propongo; y si después de haber examinado tu respuesta creo que es un fantasma y no un fruto verdadero, y si en tal caso te lo arranco y te lo desecho, no te enfades conmigo […] yo no obro así porque les tenga mala voluntad, sino porque no me es permitido en manera alguna conceder como verdadero lo que es falso, ni tener la verdad oculta. (Platón, 1964, p. 301)

De acuerdo con esta cita, se ideó esta estrategia didáctica. Consiste en preguntar al interlocutor acerca de algo (un problema, por ejemplo) y luego se procede a debatir la respuesta dada por medio del establecimiento de conceptos generales. El debate lleva al interlocutor a un concepto nuevo desarrollado a partir del anterior.

Este ejercicio se realiza en parejas y al término de la actividad se entrega una ficha de trabajo, la cual se presenta a continuación:

Cuadro 2

Ficha de trabajo sobre la mayéutica

FICHA DE TRABAJO

1) Nombre de los integrantes:
2) Tema por discutir:
3) Conocimientos sobre el tema:
4) Discusión sobre el tema.
5) Después de haber analizado el tema, escriban cada uno su conclusión.

Los estudiantes derivan un tema de la lectura *La Ilíada* e inician con el debate. Es interesante registrar cómo a través de este ejercicio se introduce a los estudiantes a que argumenten e interpreten los sentidos en el texto.

Finalmente, se llega con el siguiente aprendizaje que *es aprender a aprender*. Para eso se trabajará la *ekfrasis*. Es considerada una figura retórica que se caracteriza por una descripción precisa y detallada de un objeto o artefacto de arte. Esta obra de arte puede ser real o ficticia y, a menudo, su descripción está insertada en una narración.

En algunas écfrasis el autor se limita, en efecto, a describir un cuadro, una escultura, una fotografía, pero en otras no describe, sino que narra lo que sucede en la obra visual (Gómez Valderrama, 2014).

Los signos se dividen en dos grupos: los convencionales y los figurativos o icónicos. Estos últimos recogen la imagen única, natural del significado. Lotman (2000) agrega que, en la historia de la humanidad, encontramos dos signos culturales independientes e iguales en valor: la palabra y el dibujo. “La civilización necesita de ambos tipos de signos. Así, el signo icónico obedece a una convencionalidad y por ello su lectura sólo es fácil en un área cultural, más allá de esa circunscripción se hace incomprensible” (p. 125).

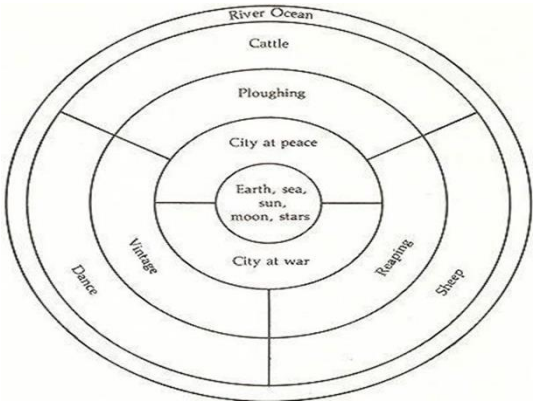
La figura de la écfrasis, como se sabe, tiene antecedentes en el mundo clásico, el más recordado de los cuales (y, hasta cierto punto, modelo para las écfrasis posteriores) es la descripción del escudo de Aquiles fraguado por Hefestos, la cual aparece en el canto 23 de *la Ilíada* de Homero.

La figura de la écfrasis, tal como lo señalan los teóricos, tiene como objetivo hacer una reproducción de lo visible, razón por la que, en sus propósitos centrales, buscaría, principalmente, hacer una mímesis de otra mímesis y producir un efecto de presencia. Es decir, “al reproducir con palabras una imagen artística se estaría buscando hacer una especie de traslado del mundo de lo visible al mundo de lo legible” (Guasch, 2003, p. 216).

Como ya se ha abordado la ekfrasis dentro de La Ilíada, la idea es orientar al estudiante en cómo se desenvuelve este término en el interior de la obra. Se retoman este capítulo en el cual aparece la explicación del escudo de Aquiles. Para eso se explican las presentes figuras:

Figura 2

El escudo de Aquiles



En esta primera figura se explican las partes que componen el escudo de Aquiles y en la siguiente imagen se completa de acuerdo con la descripción detallada.

Figura 3

La ekfrasis en el escudo de Aquiles



En esta parte del ejercicio se explican la parte de la astronomía, el surgimiento de las ciudades y los litigios, la guerra, los idilios, las actividades económicas y los océanos. En este apartado se aborda también la equidad de género para complementar el rol de las mujeres dentro de la sociedad griega.

Todos los ejercicios anteriores tienden a que los estudiantes en pareja realicen la *ekfrasis* sobre el cinturón de Afrodita. Con esta actividad se buscan los tres aprendizajes (pensar, dialogar y aprender) con base en la semiótica de la cultura, la importancia del docente como traductor y orientar al estudiante en el nuevo significado del texto.

Conclusiones

A través de esta investigación acción formación, se busca un cambio en la enseñanza-aprendizaje. La intención es lograr una educación integral donde el estudiante despierte su interés por la investigación y la producción discursiva por medio de sus habilidades lingüísticas: leer, escribir, escuchar y hablar.

La transdisciplina complementa los temas vistos en la asignatura al retroalimentar su perspectiva para analizar e interpretar. Le muestra a nuestros estudiantes una visión clara y de utilidad a su conocimiento.

Asimismo, las actividades diseñadas para este curso buscan conectar las diversas áreas de estudio para posteriormente apoyarse en la transdisciplina como la semiótica de la cultura y la pedagogía para reforzar el aprendizaje en aprender, a pensar y a dialogar.

Bibliografía

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.

Cassany, D. (2004). *Describir el escribir*. México: Paidós.

---, D. (2009). *Taller de textos.* México: Paidóa.

---, D. (2017). *Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad.* Universitat Pompeau Fabra. http://www2.udec.cl/catedraunesco/05CASSANY.pdf

Galvani, P. (2007a, mayo-junio). “La reflexividad sobre la experiencia: Una perspectiva transdisciplinar sobre la autoformación (1ª Parte)”. *Visión docente con-ciencia*, Año 6 N° 36, 5-11. Disponible en http://www.ceuarkos.com/Vision_docente/revistas/No.%2036.pdf

García de Molero, Í. (2012). Semiótica y didáctica. Relaciones pensamiento/semiosis/mundo en la construcción de aprendizajes significativos en el Aula Preescolar. *Omnia*, 18, 11- 24. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/737/73723402002.pdf

García de Molero, Í. (2014). Pedagogía semiótica sensible en la práctica significante de la docencia. *Ontosemiótica*, 1, 77-86. Recuperado de http://erevistas.saber.ula.ve/index. php/ontosemiotica/article/view/5354

Giraldo. E. "Entrar en los cuadros. Écfrasis literaria y écfrasis crítica en los ensayos de Pedro Gómez Valderrama". *Revista Co-herencia* Vol. 12, No 22 Enero - Junio 2015. Medellín,. Colombia.

Guasch, A. M. (2003). "Las estrategias de la crítica de arte". En*: La crítica de arte. Historia, teoría y praxis.* Barcelona: Ediciones del Serbal, pp. 211-244.

Homero. (2010). *La Ilíada.* México: Editorial Porrúa.

López, O; Rodríguez, J.L; Rubio, M.J. *"El portafolio electrónico como metodología innovadora en la evaluación universitaria:el caso de la OSPI".* EDUTEC 2004. Barcelona. Recuperado el 12 de Octubre de 2016, de http://edutec2004.lmi.ub.es/pdf/179.pdf

Lotman, I. (1996). *La Semiosfera I.* España: Ediciones Cátedra.

---(2000). *La Semiosfera III.* España: Ediciones Cátedra.

Magariños de Morentin, J. (2008). *La semiótica de los bordes. Apuntes de metodología semiótica.* Recuperado de http://www.magarinos.com.ar/Impresion.html

Morin, E. (2002) *La cabeza bien puesta: repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Argentina: Nueva Visión.

Morin, E. (2005) *Introducción al pensamiento complejo*. España: Editorial Gedisa.

Muñoz Pérez, A (2015). *Las metamorfosis de Ovidio: origen, argumentos, estructuras e influencias en el cine norteamericano de cambio de milenio.* España: Universidad Pontificia de Salamanca.

Nicolescu, B. (2006, julio-agosto). "Transdisciplinariedad: pasado, presente y futuro (1ª parte)". *Visión Docente Con-Ciencia*, Año 6, N° 31, 15-31. Disponible en: http://www.ceuarkos.com/Vision_docente/revista31/t3.htm

Plan de Desarrollo Institucional. 2019. Universidad Autónoma de Nuevo León, México.

Platón. (1962). *Diálogos.*México: Porrúa.

Téllez Maqueo, E. (2015). *La importancia de los Textos clásicos para una educación humanista*. México: Universidad Panamericana, Campus Guadalajara.

Vygotsky, L. S. (2003). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. España: Austral.

Villaseñor Cuspinera, P. (2004). *Lectiones. Textos clásicos para aprender latín I.* México: Facultad de Filosofía y Letras-Dirección General de Asuntos del Personal Académico, Universidad Nacional Autónoma de México.

28

TRANSDISCIPLINA Y SEMIOSIS EN EL DISEÑO GRÁFICO

Karina Gabriela Ramírez Paredes

Universidad Autónoma de Nuevo León

Resumen

El diseño gráfico es una disciplina que asume un alto compromiso con la sociedad; cuya práctica permite comprender, planear, generar, transformar y proyectar ideas por medio de diversos soportes, principalmente visuales, que inciden en la cultura. A partir de lo anterior, el artículo tiene como objetivo analizar la construcción y organización del conocimiento del diseño gráfico desde la Semiótica de la cultura de Lotman (1998). El proyecto se justifica en virtud de que desde una visión transdisciplinar (Nicolescu, 1994) el diseño gráfico busca y permite el conocimiento integral del ser humano por medio del vínculo entre disciplinas, y además es un

puente transdisciplinario en una cuarta dimensión, al tener que: 1) ser, 2) ser investigado, 3) ser enseñado y, 4) ser creado. En este sentido, se ve al diseño gráfico como una semiosfera (Lotman, 1998), es decir, como un espacio en el que conviven las cuatro dimensiones, llamadas ahora micro semiosferas, que por medio del inevitable y necesario entrecruce de sus fronteras semióticas hace posible la transformación y generación de nueva información que permita comprender al diseño gráfico desde diversos niveles, en donde el investigador, el docente y el diseñador fungen como traductores. Para el cumplimiento del objetivo se argumenta la concepción y caracterización políglota del diseño gráfico, para posteriormente centrar la atención en cómo las micro semiosferas del diseño gráfico son producto del intercambio de información entre disciplinas y su generación de sentido renace con los cambios de paradigmas en las distintas disciplinas cuyas fronteras irrumpen.

Palabras clave: Diseño gráfico, Semiótica de la Cultura, Lotman, Transdiciplina, Frontera semiótica.

Abstract

Graphic design is a discipline that assumes a high commitment to society. Its practice allows to understand, plan, generate, transform and project ideas through various media, mainly visual, to impact culture in general. This paper aims to analyze the construction and organization of graphic design knowledge by Lotman´s (1998) Cultural Semiotics. The project is based on a transdisciplinary vision (Nicolescu, 1994) in which graphic design seeks and allows a comprehensive knowledge of the human being through linkage with other disciplines; it is also a transdisciplinary bridge in a fourth dimension, meant to: 1) be, 2) be researched, 3) be taught and, 4)

be created. In this sense, graphic design is a semiosphere (Lotman, 1998), a space in which these four dimensions coexist, now called micro semiospheres, that through the inevitable and necessary crossing of their semiotic borders transform and generate new information to understand the graphic design in several levels, the researcher, the teacher and the designer act as translators. In order to fulfill the objective, the conception of graphic design and metaphorical characterization are argued; we later focus on how the micro semiospheres of graphic design are the product of the exchange of information between disciplines and their generation of meaning is reborn with the paradigm shifts in the different disciplines whose borders break.

Keywords: Graphic design, Semiotics of culture, Lotman, Transdiscipline, Border of semiotic.

Introducción

El diseño gráfico es una disciplina que asume un alto compromiso con la sociedad; cuya práctica permite comprender, planear, generar, transformar y proyectar ideas por medio de diversos soportes, principalmente visuales, que inciden en la cultura. Por lo tanto, el diseño gráfico

> […] requiere trabajo intelectual e investigativo debido al compromiso que asume con la cultura, la ética, la responsabilidad social, el medio ambiente, entre otros; también requiere un trabajo práctico al tener que comprender, planear y proyectar ideas por medio de la visualidad. (Ramírez, 2018, p. 46)

Lo anterior significaría entender al diseño gráfico no únicamente como una imagen, sino como un puente entre disciplinas y entre esas

disciplinas y la sociedad, es por ello que el objetivo de este artículo es analizar, por medio de una visión transdisciplinaria (Nicolescu, 1994), la construcción de significados y comprensión del diseño gráfico desde la Semiótica de la Cultura de Lotman (1996).

Se parte del supuesto de que el diseño gráfico, al igual que la transdisciplinariedad, busca y permite el conocimiento integral del ser humano por medio del vínculo entre disciplinas, ya que comparten algunas nociones de la comunidad de espíritus transdisciplinarios (Nicolescu, 1994) como el reconocimiento de la existencia de diferentes niveles de realidad, la búsqueda a la apertura de todas las disciplinas a aquellos que las atraviesan y las trascienden, la enseñanza a contextualizar, concretar y globalizar, el rigor para argumentar, la apertura a lo desconocido e inesperado, y la tolerancia a las ideas y verdades contrarias. Entonces, se propone que el diseño gráfico, a través de dichas características, es un vínculo transdisciplinario en una cuarta dimensión, al tener que 1) ser, 2) ser creado, 3) ser enseñado y, 4) ser investigado.

El modelo operativo de este trabajo se construye a partir de la articulación de los aportes de Nicolescu (1994) para revisar los principios fundamentales de la transdisciplinariedad, Lotman (1996) para la comprensión de las dimensiones transdisciplinarias (llamadas ahora micro semiosferas) desde una visión de la Teoría de la Semiótica de la Cultura, que permite describir al diseño gráfico como semiosfera y que por medio del entrecruce de sus fronteras semióticas hace posible la transformación y generación de nueva información que permita comprender al diseño gráfico desde diversos niveles de percepción, en donde el investigador, el docente y el diseñador fungen como traductores.

Estrategia Metodológica

La investigación es de tipo documental descriptiva. La investigación descriptiva se consideró pertinente debido a que "se busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis" (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio 2014, 92).

En primer lugar se buscó comprender al diseño gráfico desde una visión transdisciplinaria cuyo fin permitió comprender las distintas percepciones de las que puede estar conformada la disciplina. Lo anterior permitió establecer un panorama para posteriormente ejemplificar cada visión desde la Teoría de la Cultura de Lotman (1994), lo que le dio un carácter dinámico a la comprensión de la complejidad de la que se compone el diseño gráfico y sus variaciones como nominales, como diseño de información, comunicación visual, comunicación en diseño, entre otras.

El análisis se complementa y fortalece con extractos de las publicaciones en las que se analiza el diseño gráfico, lo que permite hacer uso de las bases conceptuales y la reflexión teórica que se ha creado de la disciplina desde otros campos del conocimiento, pero también desde los mismos diseñadores que se han abierto camino en la investigación, ya que en palabras de Roldán (2015) investigar en diseño obliga a

> […] enfrentarse a la disciplina con mirada crítica, a recabar hacía los rincones más profundos del quehacer de Diseño, a revisar y reflexionar permanentemente sobre las bases conceptuales en las que se funda, a redimensionarse como actividad de creación, método de abordaje de problemas y

> proceso de pensamiento, a expandirse hacia otros campos del conocimiento encontrando puntos de inflexión y a tomarse con el rigor del caso la reflexión teórica que le articula como disciplina. (Roldán, 2015, p. 27)

El Diseño Gráfico desde una Visión Transdisciplinar

En palabras de Chávez (2016), la relación, fusión e interconexión disciplinar comienza a producirse cada vez con más frecuencia; en el caso del diseño gráfico, la vinculación se da con otras disciplinas como la semiótica visual, el arte y la tecnología y le dan un carácter dinámico a través de las distintas percepciones que aportan una realidad que complementa el trabajo del diseñador gráfico, ya sea al momento de interpretar, de crear, de analizar o investigar la misma disciplina.

En este sentido, se puede entender al diseño gráfico desde el pensamiento complejo, el cual

> [...] tiene su correlato en una visión de la realidad (todo lo que existe, sea cual fuere su naturaleza o especificidad) como algo siempre complejo, cuyo conocimiento debe ser concebido como un proceso multifacético y pluridimensional, pudiendo ser éste, a la vez, entre otros, biológico, cerebral, espiritual, lógico, lingüístico, cultural, social, histórico, sin por ello perder su individualidad e identidad y estableciendo relaciones entre el ser, la sociedad, la vida y el mundo. (Chávez, 2016, p.2)

Entender a una práctica que desde sus inicios ha estado al servicio de la industrialización y la publicidad, cuya identidad ha sido difícil consolidar, como un sistema complejo, permite dar cuenta de las cambiantes realidades que estimulan al diseño gráfico, y que sirven para poner en común a la sociedad; entonces la idea de oficio y tecnicismo queda a un lado, la intuición y la creatividad se vuelven cualidades, y se

comprende la complejidad de las interrelaciones de las que se puede componer la disciplina. En efecto, no es una tarea sencilla, ni en solitario, es necesario el intercambio de dominios con otros productores, docentes e investigadores de diseño gráfico, pero sobre todo de las otras disciplinas y la capacidad de todos para articular sus conocimientos y realidades; de acuerdo con Morin (2004) "[...] El problema no es que cada uno pierda su competencia. Es que la desarrolle bastante para articularla con otras competencias, las cuales, encadenadas, formarían un bucle completo y dinámico, el bucle del conocimiento del conocimiento" (p.13). Este paradigma busca comprender no solo al diseño, sino también al diseñador gráfico y a la investigación en diseño gráfico de manera distinta a la que estamos acostumbrados.

La transdisciplinariedad, estrategia para enfrentar la complejidad,

> [...] no es únicamente un enfoque ampliado desde el punto de vista metodológico para el análisis de fenómenos interrelacionados (interdisciplinariedad), sino que es, además de lo anterior, una nueva visión de la realidad, una nueva organización compleja (epistemológica) del conocimiento y una nueva actitud ante sí mismo, ante el conocimiento y ante el mundo. (Osorio, 2012, p.283)

Nicolescu (1996) afirma que la visión transdisciplinar considera una realidad multidimensional y multirreferencial, "estructurada en múltiples niveles, que reemplaza la realidad unidimensional de un solo nivel en el pensamiento clásico" (p.40), para ello, el mismo autor propone la metodología de la investigación transdisciplinaria, conformada por tres pilares: los niveles de Realidad, que reconocen la existencia de diferentes realidades, conocimientos y percepciones; la lógica del tercero incluido, la

cual permite la vinculación entre los niveles de realidad y, la complejidad, que entiende a los niveles de realidad como una estructura compleja ya que existen de manera simultánea.

Durante el Primer Congreso Mundial de Transdisciplinariedad, llevado a cabo en el Convento de Arrábida, Portugal en noviembre de 1994, se firmó La Carta de la Transdisciplinariedad "entendida como el conjunto de principios fundamentales de la comunidad de los investigadores transdisciplinarios" (Nicolescu, 1996, p.105) y que recoge planteamientos de Lima de Freitas, Edgar Morin y Basarab Nicolescu. El documento aborda la forma de entender a la transdisciplinariedad en el sentido ontológico, epistemológico y metodológico y se reconocen ideas como: "la existencia de diferentes niveles de realidad", "una nueva visión de la naturaleza y de la realidad", "apertura de todas las disciplinas", "reconciliación [...] con el arte, la literatura, la poesía y la experiencia interior" "revalúa el papel de la intuición, de lo imaginario, de la sensibilidad y del cuerpo en la transmisión del conocimiento", "rechaza toda actitud que niegue el diálogo y la discusión de cualquier orden", "Rigor, apertura y tolerancia son las características fundamentales" (Nicolescu, 1996, pp.106-107).

Estas ideas coinciden con las características propias del diseño gráfico, es por esto que en esta propuesta se le considera como un vínculo que permite conciliar opuestos o crear puentes que permitan generar conocimiento integral del ser humano, es decir, puente transdisciplinario; se puede hablar también del diseño gráfico desde la complejidad, por un lado se puede analizar la significación de un logotipo, de un cartel publicitario, de una infografía y su relación funcionalidad-estética, luego se

puede estudiar el proceso de creación del objeto diseñado y las distintas perspectivas que influyen en el diseñar, también es posible estudiar al diseño como objeto cambiante y adaptativo y las formas en las que se enseña, y finalmente, las investigaciones que se hacen acerca del diseño gráfico, cada vez más consolidadas; por lo tanto, se hacen presentes las distintas dimensiones, referencias y realidades desde las que se puede abordar a la disciplina.

Entonces, se habla del diseño gráfico como vínculo para la transdisciplinariedad en una cuarta dimensión: 1) al ser diseño gráfico, 2) al crear diseño gráfico, 3) al enseñar diseño gráfico y, 4) al investigar diseño gráfico; pero, ¿de qué forma se puede concebir una nueva realidad de cada una de estas dimensiones?, ¿cómo se puede comprender a la disciplina del diseño gráfico en la actualidad desde estas varias dimensiones de realidad? Para esto se propone incluir a la Semiótica de la Cultura de Lotman (1996) como método de análisis, la cual se aborda en el siguiente apartado.

La Semiótica de Lotman en la Significación del Diseño Gráfico

La semiosfera definida por Lotman (1996) es

> [...] el espacio semiótico fuera del cual es imposible la existencia misma de la semiosis. Así como pegando distintos bistecs no obtendremos un ternero, pero cortando un ternero podemos obtener bistecs, sumando los actos semióticos particulares, no obtendremos un universo semiótico. Por el contrario, sólo la existencia de tal universo —de la semiosfera— hace realidad el acto sígnico particular. (p.12)

En un proyecto de diseño gráfico las decisiones, cuanto más fundamentadas sean, mejor; por lo que la investigación es la herramienta que permite generar conocimiento para tomar las decisiones y las elecciones más apropiadas (Leonard y Ambrise, 2014), entendiendo como proyecto de diseño aquel que va desde la proyección de comunicación visual, las estrategias a través de las cuales se enseña la disciplina, las formas en las que se investiga o realiza un proyecto de investigación cualquiera que sea su finalidad, por mencionar algunos; por lo que es importante ver a la construcción de un proyecto de diseño como un universo semiótico en el que conviven distintos "bistecs" cuyas fronteras cargan de sentido a la disciplina.

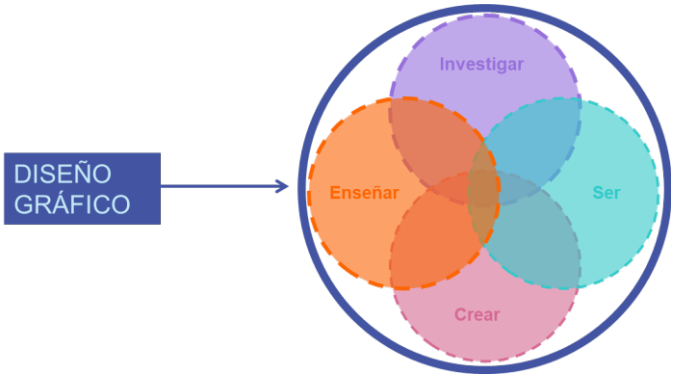
Se entiende a la frontera semiótica como "un mecanismo bilingüe que traduce los mensajes externos al lenguaje interno de la semiosfera y a la inversa" (Lotman, 1996, p. 13-14),

> [...] significa la separación de lo propio respecto de lo ajeno, el filtrado de los mensajes externos y la traducción de éstos al lenguaje propio, así como la conversión de los no-mensajes externos en mensajes, es decir, la semiotización de lo que entra de afuera y su conversión en información. (Lotman, 1996, p. 14)

En este sentido, y para fines de la investigación, se propone que es a través de estas fronteras que en la construcción de proyectos de diseño se generan nuevas significaciones, no únicamente desde las fronteras de las cuatro micro semiosferas que se proponen: 1) al ser diseño gráfico, 2) al crear diseño gráfico, 3) al enseñar diseño gráfico y, 4) al investigar diseño gráfico (Ver Figura 1), sino también de aquellas que transmiten información desde otras disciplinas, ya que como se mencionó anteriormente, la tarea del diseño no es en solitario.

Figura 1

Micro semiosferas del Diseño Gráfico. Elaboración de la autora



En la Figura anterior se muestra la perspectiva desde la cual se analiza al diseño gráfico, entendido como una semiosfera (Lotman, 1996), en donde interactúan las cuatro dimensiones transdisciplinarias (Nicolescu, 1994), las cuales permiten la generación del conocimiento en diseño gráfico, y por lo tanto su gestión y consolidación.

> Así pues, la semiosfera es atravesada muchas veces por fronteras internas que especializan los sectores de la misma desde el punto de vista semiótico. La transmisión de información a través de esas fronteras, el juego entre diferentes estructuras y subestructuras, las ininterrumpidas «irrupciones» semióticas orientadas de tal o cual estructura en un «territorio» «ajeno», determinan generaciones de sentido, el surgimiento de nueva información. (Lotman, 1996, p.17)

Para explicar la generación del sentido semiótico en el diseño gráfico, en el siguiente apartado se muestran proyectos en cada una de las micro semiosferas propuestas: 1) al ser diseño gráfico, 2) al crear diseño gráfico, 3) al enseñar diseño gráfico y, 4) al investigar diseño gráfico.

La Construcción de Significados y Comprensión de las cuatro Micro Semiosferas del Diseño Gráfico

Este apartado tiene como finalidad mostrar cómo las micro semiosferas del diseño gráfico son producto del intercambio de información entre disciplinas, y que permiten a través de la vinculación disciplinar generar nuevos elementos semiotico-discursivos que a su vez consolidan al diseño gráfico con base en su producción, organización, enseñanza e investigación y sus fronteras semióticas.

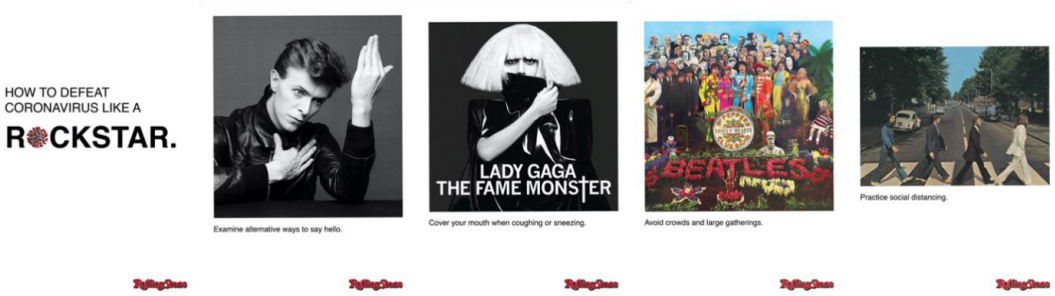
1) Ser

“lo diseñado se presenta en su posible existencia a partir de necesidades observadas, constituyendo primero una serie de condiciones semánticas y posteriormente sintácticas que darán origen a su base estructural y objetual definida progresivamente” (Vilchis, 2013, p.120).

En el caso de lo diseñado, es través del uso de la retórica visual que el mensaje se hace evidente, lo que permite que la audiencia genere, a través de su experiencia, una interpretación propia; y con el fin de que el mensaje se entienda de la manera más cercana a la que el emisor desea, es necesario que sea diseñado ad hoc a determinados públicos o audiencias. Enseguida se muestran dos ejemplos que permiten generar conciencia acerca del necesario distanciamiento provocado por la pandemia por Covid19, ambos dirigidos a públicos distintos, pero con un mismo objetivo: buscar el distanciamiento social.

Figura 2

Campaña de revista Rolling Stone para derrotar al coronavirus como rockstar. Imagen de adsoftheworld.com (2020).



Nota: La revista Rolling Stone presentó portadas de discos para representar formas de derrotar al coronavirus.

Figura 3

Campaña del Gobierno de México: Susana Distancia. Imagen de www.gob.mx (2020)



Nota: Infografía creada como parte de la estrategia Quédate en casa del gobierno mexicano, la cual fue publicada el 22 de abril de 2020.

2) Ser Creado

Para que el objeto diseñado cumpla su objetivo, el diseñador gráfico debe planear, organizar, estructurar y proyectar de manera ordenada los mensajes visuales que desea transmitir, para ello, es necesario el conocimiento de métodos de diseño, los cuales brindan bases y pautas para tomar las decisiones más acertadas de acuerdo con el mensaje que se desea transmitir. “Toda percepción implica una búsqueda de significado. Toda búsqueda de significado requiere un proceso de ordenamiento. Todo un proceso de ordenamiento requiere una hipótesis de diseño” (Frascara, 2000, p.78).

De acuerdo con Vilchis (2002) “la metodología del diseño integra conjuntos de indicaciones y prescripciones para la solución de los problemas derivados del diseño, ella determina la secuencia más adecuada de acciones, su contenido y los procedimientos específicos” (p.41); existen diversos métodos de diseño, como la metodología proyectual de Bruno Munari, Diseño generalizador integrado de Víctor Papanek, Relación inputs-outputs de Christopher Jones, Metodología de proyección de Gui Bonsiepe, entre otros, a estos métodos se pueden sumar otras metodologías propias de otras disciplinas, como el Design Thinking de Tim Brown, Scrum de Ken Schwaber y Jeff Sutherland, Lean UX de Jeff Gothelf, Design Sprint de Jake Knapp, entre otras. Sin embargo es importante resaltar que los procesos creativos bajo los que trabaja el diseñador gráfico se construyen a partir de la experiencia del mismo diseñador y el tipo de proyecto que va a realizar y la capacidad que tenga de interactuar con otros campos del conocimiento, muestra de ello es la

marca para el proyecto turístico Visit Nordkyn en la península de Nordkyn, Noruega, en donde:

> [...] Las condiciones meteorológicas son radicales, hay grandes oscilaciones de temperatura y las tempestades surgen de un momento a otro. Tales características producirían un posicionamiento para el trabajo creativo: "donde la naturaleza reina". Ese hilo conductor llevó al desarrollo de una marca que se comporta de acuerdo a las variaciones del clima. El Instituto Meteorológico de Noruega es capaz de ofrecer los datos actualizados constantemente sobre el clima; ello terminó por convertirse en un elemento verbal de la marca que es variable y, principalmente, que se transforma en un generador de informaciones que altera el color del símbolo –que varía con la temperatura- y que transforma la propia forma del hexágono –de acuerdo con la dirección y la velocidad del viento. (Kopp, 2016, p.6)

Figura 4

Proyecto Visit Nordkyn, creado por el estudio de diseño Neue. Imágenes de www.neue.no



Nota: en las imágenes se observan las variaciones, interpretación visual de la retícula implementada y aplicaciones de la marca.

La marca ofrece una narrativa incesante sobre sí y sobre el lugar que ella representa. Es capaz también de crear una experiencia personal a los visitantes, toda vez que existe la posibilidad de 'bajar' el logotipo del sitio de acuerdo con el día y horario en el cual el turista experimentó las formas de acuerdo a cómo la naturaleza se manifestó en Nordkyn durante su visita. (Kopp, 2016, p.7)

3) Ser Enseñado

En el caso de la enseñanza del diseño gráfico, las mallas curriculares se realizan en función a la pertinencia del contexto social en el que se ubican y a las necesidades de la sociedad para la cual se forma al futuro egresado, entre los rubros básicos que se abordan para su estudio y/ producción son: identidad, diseño de información, comunicación, experiencia del usuario, diseño de entorno, cultura y sociedad; mientras que otras áreas que pueden variar son la gestión y liderazgo de proyectos, innovación, arte, legalidad, pedagogía e investigación.

Lo anterior se encuentra ligado a lo afirmado por o Rivera (2013) "[…] las instituciones universitarias […] deben orientar la formación profesional hacia un perfil centrado en la investigación (desarrollo de habilidades), la creatividad (desarrollo de aptitudes) y la capacidad de emprender (desarrollo de intereses)" (p.18). Cabe destacar que a partir del confinamiento generado a partir de la pandemia por Covid19, la enseñanza en plataformas digitales ha aumentado exponencialmente, la generación de cursos extra curriculares ha impactado de manera favorable en la adquisición de nuevas competencias, especialmente en aquellos contenidos que los currículos universitarios no han alcanzado o actualizado.

4) Ser Investigado

De acuerdo con Pontis (2009), “el diseño gráfico ha sido mayoritariamente abordado como práctica profesional. Sin embargo, en los últimos años ha habido un creciente interés por entender y analizar los procesos estructurales involucrados en el diseño, es decir, por investigar el diseño gráfico” (Pontis, 2009, párr. 2).

Entre las diversas perspectivas en torno al asunto de cómo entender y definir la investigación en Diseño, una propuesta que ha ganado adeptos, es la que se conoce como el paradigma for-trhu-through (Frayling, 1993; Findeli, et.al.; 2008, Herrera Batista, 2010). Con esta definición se alude a la necesidad de distinguir entre la investigación para el Diseño; la investigación sobre el Diseño, y la investigación a través del Diseño. (Ynoub, 2020, p. 26)

La diferencia radica en el tipo de estudio y objetivo que se busca, en primer lugar se puede entender a la investigación en diseño como aquella cuyo fin es el entendimiento del desarrollo y proceso de diseñar, es decir, el cómo se hace el diseño; la investigación para el diseño, genera conocimiento que se puede aplicar en la producción del diseño y que se desarrolla a partir de la vinculación disciplinar y el trabajo científico; la investigación sobre diseño, es la que estudia al diseño mismo, es decir, lo toma como objeto de estudio, ya sea el producto diseñado, sus procesos o prácticas; finalmente, la investigación desde el diseño, produce conocimiento útil para otras áreas del conocimiento.

Conclusiones

Resulta importante concluir con que el diseño gráfico es una disciplina que “renace diferente de acuerdo con las necesidades de la sociedad” (Ramírez, 2018, p.92), pero también renace con los cambios de paradigmas en las distintas disciplinas cuyas fronteras irrumpen, por lo que aunque su consolidación parece débil, es más bien cambiante y adaptativa, resulta ser una disciplina muy abarcadora y compleja, aunque algunas veces invisible para la sociedad. El diseño, como lo afirma Cardoso, “es un campo especialmente híbrido, que opera el vínculo entre cuerpo e información, entre artefacto, usuario y sistema” (Cardoso, 2014, p.158).

De acuerdo con Vilchis (2013), el “proyecto de diseño implica momentos de esfuerzo investigador y exige la minuciosa elaboración de modos que involucran al sujeto con la cosa en una acción consciente de comprensión semiótica considerando los niveles sintáctico, semántico y pragmático” (p.120). Por lo que resulta fundamental que, para entender de diseño y gestión del mismo, el diseñador gráfico comprenda a la investigación como actividad inherente en todas las micro semiosferas del diseño, ya que permite generar sentido e información, perfeccionar métodos e innovar procesos, así como fomentar conexiones con otros campos del conocimiento y sobre todo, desarrollar otras competencias e incrementar la propia para generar “[...] un bucle completo y dinámico, el bucle del conocimiento del conocimiento” (Morin, 2004, p.13), y con ello, generar una cultura visual, construir conexiones que permitan hacer visible al diseño y mejorar la calidad de vida de la sociedad mediante diversos tipos de proyectos.

Referencias

adsoftheworld.com. (2020). *Rolling Stone: Defeat Coronavirus Like a Rockstar.* [Imagen]. Recuperado el 01 de abril de 2021 de https://www.adsoftheworld.com/media/print/rolling_stone_defeat_coronavirus_like_a_rockstar

Cardoso, R. (2014). *Diseño para un mundo complejo*. Ars Optika Editores, S.A. de C.V.

Chávez Cáceres, M. L. (2016). Una teoría para la educación transdisciplinaria (Basada en el Manifiesto de Basarab Nicolescu). *Revista Psicológica Herediana*, 8(1-2), 1. Recuperado el 06 de abril de 2021, de: https://doi.org/10.20453/rph.v8i1-2.2944

Gobierno de México. (2020). *Infografías de Susana Distancia*. [Imagen]. Recuperado el 01 de abril de 2021 de: https://www.gob.mx/conadis/galerias/susana-distancia-240731

Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista M. (2014). *Metodología de la investigación.* McGraw-Hill.

Koop, R. (2016). *Diseño Gráfico cambiante para marcas hipermodernas*. Ars Optika Editores

Lotman, I. (1996). *La semiosfera I. Semiótica de la cultura y del texto*. Cátedra

Morin, E. (2004). *La epistemología de la complejidad.* Gazeta de Antropología, 20. Recuperado el 06 de abril de 2021, de: http://hdl.handle.net/10481/7253

neue.no. (s.f.). *visit-nordkyn* [Imagen]. Recuperado el 01 de abril de 2021 de: https://neue.no/work/visit-nordkyn/

Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplinariedad: manifiesto*. Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, AC. Recuperado el 06 de abril de 2021, de: https://basarab-nicolescu.fr/BOOKS/Manifeste_Espagnol_Mexique.pdf

Osorio, N. (2012). El pensamiento complejo y la transdisciplinariedad fenómenos emergentes de una nueva racionalidad. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Militar Nueva Granada.* rev.fac.cienc.econ, XX (1). Recuperado el 06 de abril de 2021, de: http://www.scielo.org.co/pdf/rfce/v20n1/v20n1a16.pdf/

Pontis, S. (2009). *Qué es y qué implica la investigación en diseño* [Mensaje en Foro]. Recuperado el 06 de abril de 2021, de: http://foroalfa.org/articulos/que-es-y-que-implica-la-investigacion-en-diseno

Ramírez, K. (2018). *La (re)construcción del perfil idóneo del diseñador gráfico a través de una formación centrada en la investigación. Una intervención educativa.* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Nuevo León. Recuperado el 21 de febrero de 2021, de: http://eprints.uanl.mx/19637/

Rivera, A. (2013). *La Nueva Educación del Diseño Gráfico.* Designio: libros de diseño

Roldán, A. (2015). El panorama de la investigación en diseño. *Revista Oblicua* 7: 23-27. Recuperado el 21 de febrero de 2021, de: https://issuu.com/fadpcali/docs/revista-oblicua-07

Vilchis Esquivel, L. D. C. (2000). *Metodología Del Diseño: Fundamentos* Teóricos. UNAM.

Vilchis Esquivel, L. D. C. (2013). El fenómeno de semiosis en el diseño gráfico. *DeSignis,* (21), 0120-128. Recuperado el 21 de febrero de 2021, de: https://ddd.uab.cat/record/212641

Ynoub, R. (2020). Epistemología y metodología en y de la investigación en Diseño. C*uadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación* [Ensayos] 82: 17-31. Recuperado el 21 de febrero de 2021, de: https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/cuadernos/detalle_articulo.php?id_libro=722&id_articulo=15214

29

LA POLÍTICA DE LO SAGRADO. COSMPOLÍTICA EN EL DISCURSO-SEMIOSIS DE LOS PINTORES DE AMATE EN EL ALTO BALSAS, GUERRERO

Oscar Ochoa Flores

Escuela Nacional de Antropología e Historia

Resumen

El objetivo de esta investigación es demostrar cómo a través del discurso y la semiosis del amate pintado los pueblos nahuas del Alto Balsas, Guerrero expresan una serie de vínculos con diferentes entidades del cosmos que posibilitan su continuidad como pueblos campesinos. A las distintas alianzas que dichas comunidades entablan con entidades en diferentes niveles de Realidad, las cuales se abordan desde un punto de vista transdisciplinario, arrojando datos novedosos para la comprensión de las relaciones de estos pueblos con su entorno. En este sentido, se aborda

al amate pintado como una práctica semiótico-discursiva, el cual opera como un dispositivo de memoria de la cultura, en el que se articulan otros tipos de memoria como la social y la biocultural. En términos discursivos se presenta un concentrado de los objetos discursivos más frecuentes en las entrevistas a los pintores. En el ámbito de la semiosis se desarrolla la relación implícito-explícito en la generación del sentido desde la semiosis del amate pintado; y en complementariedad se muestran ciertas materialidades que permiten generar sentido más allá de la inmediatez de la superficie del papel pintado. En un nivel de mayor profundidad epistemológica, los resultados del análisis semiótico-discursivo servirán para señalar una comprensión del cosmos desde una complejidad subjetiva que involucra al homo complexus como sujeto trandisciplinario, y al objeto desde sus distintos niveles de Realidad. Así se muestra una relación triádica Sujeto-conocimiento-Objeto en la gráfica del papel amate que rebasa los límites de la razón. En este punto se articula lo semiótico-discursivo y lo complejo y transdisciplinario con la cosmopolítica como una forma altamente ritualizada de intercambios de los pueblos con el cosmos, para señalar la semejanza entre las propuestas epistemológicas de la complejidad y la transdisciplinariedad con la cosmopercepción de los pueblos nahuas del Alto Balsas.

Palabras clave: papel amate, Alto Balsas, cosmopolítica, complejidad, transdisciplinariedad.

Abstract

The aim of this research is to demonstrate how through the speech and semiosis of the painted amate the Nahua peoples of Alto Balsas, Guerrero express a series of links with different entities of the cosmos that allow their

continuity as peasant peoples. To the different alliances that these communities establish with entities at different levels of Reality, which are approached from a transdisciplinary point of view, yielding novel data for the understanding of the relations of these peoples with their environment. In this sense, the painted amate is approached as a semiotic-discursive practice, which operates as a memory device of culture, in which other types of memory such as social and biocultural are articulated. In discursive terms, a concentration of the most frequent discursive objects in interviews with painters is presented. In the field of semiosis, the implicit-explicit relationship develops in the generation of meaning from the semiosis of the painted amate; and in complementarity, certain materialities are shown that allow generating meaning beyond the immediacy of the paper surface. At a level of greater epistemological depth, the results of the semiotic-discursive analysis will serve to indicate an understanding of the cosmos from a subjective complexity that involves the homo complexus as a transdisciplinary subject and the object from its different levels of Reality. Thus, a triadic relationship Subject-knowledge-Object is shown in the graph of the paper amate that goes beyond the limits of reason. At this point, the semiotic-discursive and the complex and transdisciplinary is articulated with the cosmopolitics as a highly ritualized form of exchanges between peoples with the cosmos, to point out the similarity between the epistemological proposals of complexity and transdisciplinarity with the cosmoperception of the Nahua peoples of Alto Balsas.

Keywords: Amate paper, Alto Balsas, cosmopolicy, complexity, transdisciplinarity.

El papel amate pintado como práctica semiótico-discursiva

De las múltiples dimensiones que poseen los dibujos y pinturas sobre papel amate, su funcionamiento como dispositivo de memoria de la cultura y entrecruzamiento con otros tipos de memoria resulta privilegiada para una arista en el análisis complejo y transdisciplinario de la representación visual del mundo.

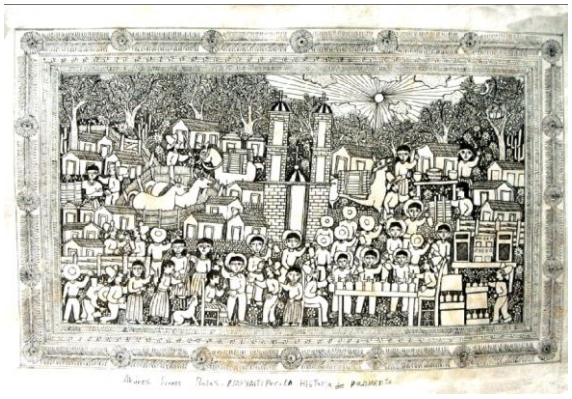
El amate como dispositivo de memoria de la cultura y convergencia de otras memorias

Según Lotman (1996), la cultura es una memoria e inteligencia colectivas que conforman un sistema articulado, pero no cerrado en sí mismo en el que se generan, traducen y modifican ciertos textos, es decir, comunicaciones que articula por lo menos dos lenguajes (como el textual y el visual en este caso). Y en este sentido el amate pintado representa un dispositivo de memoria que almacena la información sobre aspectos rituales, símbolos valorados localmente, mitos y trabajos colectivos de la región, produciendo procesos mnemotécnicos de dos tipos: de memoria informativa, al conservar saberes y formas rituales a lo largo del tiempo; y de memoria creadora, la cual se manifiesta plenamente en el ámbito de lo artístico, lo que ejemplifica el dinamismo y la actualización continuos como lo ilustran los amates de historia que recrean los días de fiesta, los tipos de rituales como un pedimento de novia o personajes históricos. En este sentido, la memoria creadora recupera los textos de la profundidad de la memoria de la cultura actualizándolos, aunque éstos salen del espacio geográfico al ser vendidas, pero dentro del espacio semiótico que conforman los amates pintados se actualizan al ser observados por otros pintores y servir de referencia para sus propias creaciones.

A su vez, la memoria colectiva, que se define como el conjunto de recuerdos y memorias que atesora, destaca y transmite un determinado grupo social (Halbwachs, 2004), se construye a través de medios que los mismos grupos construyen para evocarlos; dichos medios son nombrados por Halbwachs como marcos sociales, y van desde el lenguaje y la familia hasta el gremio, el barrio e incluso el grupo étnico. En términos semiótico-discursivos la recreación de recuerdos (reales o imaginarios) se efectúa mediante los amates de historia como en el caso de "Pedimento" de la novia en que se representa una forma tradicional de petición de la novia. En esta obra se aprecia la declaración del novio a la muchacha, lo que deriva en el castigo de la madre a la muchacha "por haber deshonrado a la familia" y termina con la fiesta. Sin embargo, lo relevante es la producción de estas historias en el contexto familiar, pues la producción de amate y barro pintados se realiza en el taller familiar donde padres e hijos se reúnen para elaborar estas artesanías mientras comparten asuntos diversos como técnicas, recuerdos y temas para sus creaciones.

Foto 1

Amate de historia "Pedimento" de Andrés Flores, Ameyaltepec, Guerrero. s/f



Desde el punto de vista biocultural, el papel amate producido y transportado desde Pahuatlán, en la Sierra Norte de Puebla por los pueblos otomíes de la región, representa un producto de la memoria biocultural, entendida como el acervo de saberes y prácticas que poseen los pueblos ancestrales en el manejo y conservación de su entorno ecológico (Toledo y Barrera, 2008) con un equilibrio relativamente exitoso entre los grupos humanos y su entorno natural. Desde este punto de vista lo biocultural emerge de la interacción de los pueblos con el nicho ecológico en el que se encuentran, lo que representa desde la extracción de la corteza hasta la elaboración del papel con los diversos procesos y conocimientos que buscan mantener el equilibrio ecológico, tales como la extracción de la corteza en ciertos periodos para que le nazca nueva corteza al jonote (nombre del árbol utilizado) y la cocción de la corteza con cal y ceniza, en lugar de la sosa cáustica utilizada a finales del siglo pasado, pero que se entiende proviene de una larguísima duración que inició en las culturas ancestrales mesoamericanas. Así el papel amate condensa en sus fibras y superficie un entramado de memorias que van de lo material a lo semiótico-discursivo que se actualizan en cada creación realizada.

Los dominios y el orden de la cosmovisión nahua en el discurso de los pintores

Ante la gran variedad de objetos discursivos registrados en campo[1] se realizó un concentrado de los campos semánticos en los que se organiza

[1] La investigación se realizó entre los años 2007 y 2008, en los pueblos de Xalitla y Ameyaltepec, en el estado de Guerrero. Las entrevistas contemplaron a 4 pintores de las comunidades y las obras de 6 pintores de amate.

la cosmovisión y el ethos de los pueblos de la región. De esta manera los tópicos resultantes fueron:

En la cosmovisión (marco cosmo-perceptivo de la Realidad y su orden)

- Supramundo (cielo)
  - Seres divinos (Dios, arcángeles, ángeles, Virgen de Guadalupe)
  - Estrellas, sol, luna
  - Nubes, aves, mariposas
- Mundo (Tierra)
  - Cerros, montañas, monte
  - Pueblos, ciudades, países (Tixtla, Iguala, Acapulco, Belem)
  - Otras sociedades (urbanas, nacionales e internacionales)
  - Personajes históricos (Vicente Guerrero, Emiliano Zapata)
  - Trabajos del campo (sembrar, cosechar, barbechar)
  - Seres naturales (venados, toros, órganos, magueyes, mariposas)
  - Seres sobrenaturales (nahuales, brujos)
- Inframundo
  - Diablo (Satanás, Lucifer)
  - Infierno
  - Esqueletos, calaveras

Sobre el ethos entendido como el talante de los sujetos, su estilo moral y estético, se obtuvieron los siguientes resultados.

- Aspectos morales
  - Prácticas de medicina tradicional
  - Prácticas religiosas
  - Enfermedades ligadas al desequilibrio espiritual
  - Valores morales
  - Personajes sociales nocivos

- Aspectos relacionados con la estética
  - Juegos y actividades lúdicas
  - Pintar y dibujar, materiales relacionados con el amate pintado
  - Tradiciones
  - Juguetes tradicionales
  - Goce y alegría por pintar
  - Innovaciones estéticas
  - Reconocimientos y prestigio

En este breve condensado sobre los discursos de los pintores se exponen los aspectos cosmoperceptivos[2] y éticos de los pueblos que circulan en la producción del amate pintado, en el que se observan los niveles en que se organiza el mundo, así como ciertos elementos que conforman el ethos de estos pueblos.

[2] La cosmopercepción a diferencia de la cosmovisión, abarca una comprensión del mundo más allá de lo visual, por ello la sustitución del término, ya que involucra los otros sentidos, además de la dimensión emotiva que para los pueblos ancestrales mesoamericanos posee un gran valor en el entendimiento de los elementos que los rodean.

Lo explícito-implícito en lo visual y la generación de sentido

En la generación de sentido la relación explícito – implícito resulta importante, específicamente en torno a lo visual (que opera de la misma forma que en el discurso) como sugiere Haidar (2006). La semiosis visual opera igualmente a través de inferencias e implícitos por medio de los cuales el amate pintado genera múltiples sentidos. Lo explícito apunta a lo que se encuentra en la superficie de toda producción semiótico-discursiva, en tanto que el sentido implícito se construye a partir de lo explícito.

En el amate pintado lo explícito se sitúa en la superficie de las pinturas y los dibujos, de las figuras y de sus acciones y contextos. Para los amates de pájaros, lo explícito surge de escenas en las cuales las aves despliegan sus alas, los venados o borregos levantan grácilmente sus patas, mientras las flores, los árboles o los cactus adornan el acontecimiento con sus formas y colores.

Pero lo que emerge de esta superficie, entendido como lo implícito, revela un sentido más profundo: lúdico, de exhibición y cortejo. En el amate de pájaros, realizado por Gaudencio García el implícito es el juego de cortejo, entre las aves que se posan en el árbol, ostentando su plumaje, mientras que los venados detienen su juego para observarlas al tiempo que el ave central exhibe el plumaje de su cola, similar al de un pavorreal.

Foto 2

Amate de pájaros. Gaudencio García, Xalitla, Guerrero. s/f



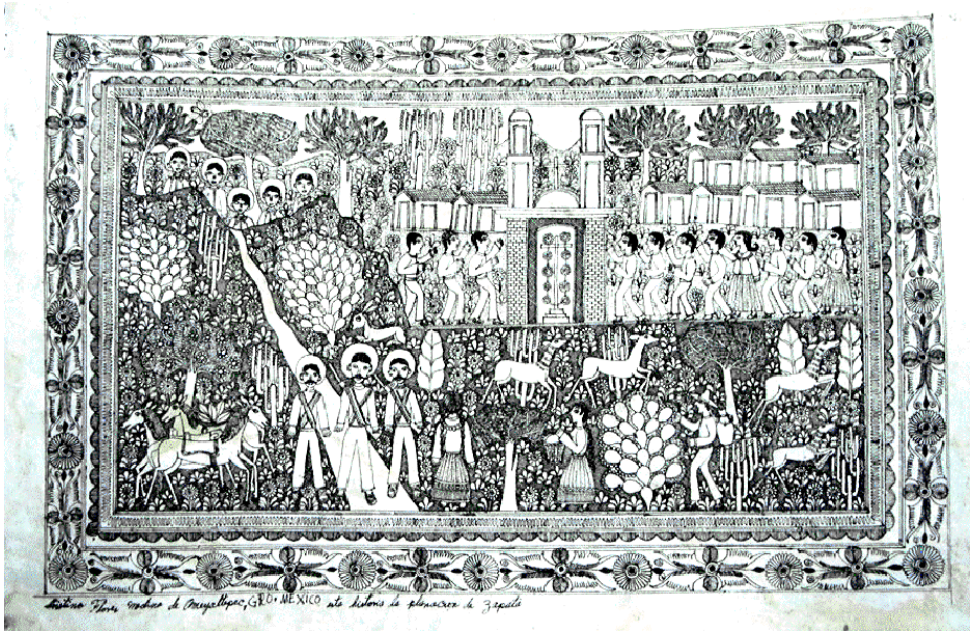
Los amates de historia muestran desde el plano explícito, un noviazgo que deriva en fiesta; la llegada de Zapata y sus rebeldes a un pueblo, mientras se reúne con algunos partidarios en las afueras de éste; y en otras creaciones se retrata la petición de lluvia y fertilidad en lo alto de los cerros. Y desde lo implícito las escenas de los amates de historia complementan lo que en las formas y las composiciones se observa directamente, sobre todo porque el implícito "constituye el funcionamiento canónico de la ideología y del poder, cuando no se quiere utilizar la fuerza, sino lograr el consenso y la hegemonía" (Haidar, 2006:108). En términos de las obras realizadas por los pintores un implícito desde el poder se concreta en la presencia constante de la iglesia como un doble fundamento ideológico: como aparato ideológico de la religión católica y como elemento

identitario del pueblo, ya que se erige como aposento del santo patronal, cargado generalmente de un mito fundacional.

De esta forma, en el amate de historia “Pedimento” se representa una fiesta por el pedimento de la novia, lo que resultará en una unión sancionada por la iglesia, misma que aparece en la parte central de la composición y por encima de cualquier otra edificación; a su vez, en el amate “La planeación de Zapata” los pobladores acuden a la iglesia para resguardarse del peligro que se avecina con la llegada de los revolucionarios.

Foto 3

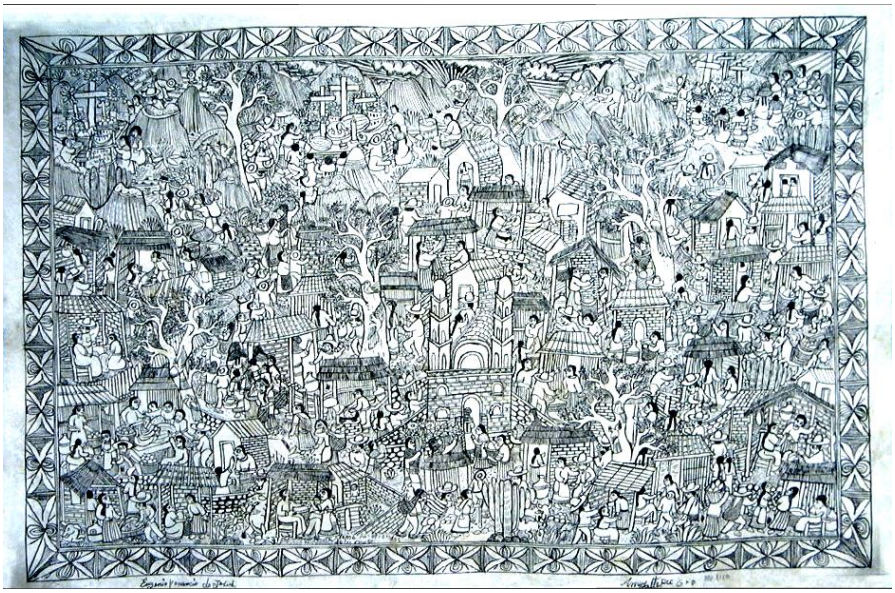
Amate de historia “La planeación de Zapata” de Cristino Flores, Ameyaltepec, Guerrero. s/f



En el caso del amate ‘sin título’ que retrata un día de celebración, la iglesia ocupa un lugar central, siendo la celebración en su expresión sincrética (cívico-religiosa) el implícito que condensa el sentido ideológico y de poder que sintetiza la conjugación del “sistema de cargos que está compuesto por dos jerarquías, una civil y una religiosa, pero concebidas como una estructura piramidal, donde los servicios son obligatorios, alternantes y progresivos (Celestino, 2004:67); por lo que el implícito del poder y la ideología emergen en estas fiestas que muestran como sobreentendido la obligatoriedad en su participación.

Foto 4

Sin título, de Eugenio Venancio. Ameyaltepec, Guerrero. s/f



Las materialidades social, cultural, histórica y del poder en el amate pintado

Todo discurso y semiosis produce sentidos que van más allá de lo que genera en su superficie. A los elementos generadores de sentido que rebasan dicha superficie Foucault (2002) les denomina materialidades, y tales materialidades se pueden entender como capas o estratos del sentido. Para Haidar (2006) estas materialidades llegan a 13 (sensorial, comunicativo-pragmática, ideológica, del poder, cultural, histórica, social, cognoscitiva, del simulacro, psicológica, psicoanalítica, estético-retórica y lógico-filosófica) de las cuales tomaremos la social, la histórica, cultural y del poder, dado que, en el amate pintado se representan manifestaciones socioculturales, políticas e históricas de los pueblos y la Naturaleza de la región.

Desde los amates de pájaros, estas materialidades se presentan en forma distinta a las de las sociedades humanas, ya que para estos pueblos los animales y otros seres vivos también son sujetos, aspecto a desarrollar más adelante y que por ahora sólo se esboza. La materialidad social se muestra en el vínculo entre animales de la misma especie como aves, venados, carneros, flores o árboles, donde tal relación emerge de la proxémica entre las figuras de elementos similares como las aves, que se muestran en el segundo amate de pájaros realizado por Gaudencio García de Xalitla, donde incluso la relación se establece entre las aves y un burro de crin y cola multicolor.

Foto 5

Amate de pájaros de Gaudencio García, Xalitla, Guerrero. s/f



Con respecto a las materialidades histórica, cultural y del poder, se observa que en los amates de pájaros no existen dichas esferas, por tratarse de entornos naturales, y no aparecen registros temporales, simbolizaciones, complejos materiales, aunque sí rituales de cortejo y con ellos, el dominio de unos sobre otros, por lo que el poder aparece de manera velada en estos rituales.

Por otro lado, en los amates de historia la materialidad social se expresan diferentes tipos de vínculos entre los sujetos, dinamizando su composición social: en “Pedimento” (foto 1) el noviazgo, el conflicto con la madre y la celebración de la futura pareja demuestran estas

transformaciones; en “La planeación de Zapata” (foto 3) otros tipos de vínculo reúnen a rebeldes, líderes, simpatizantes y pobladores temerosos; por su lado, en el amate ‘sin título’ (foto 4) los grupos humanos son tantos como sus actividades: cargando provisiones, conviviendo en sus casas, asistiendo a la iglesia, subiendo a la montaña y ofrendando en la cima.

La materialidad histórica emerge de los procesos sociales cuyos efectos perduran en el tiempo, y se retratan hechos locales idealizados en el imaginario colectivo. El sentido histórico se materializa al referirse a la época del gobierno zapatista que decretaría la repartición de tierras en 1914. Del mismo modo, se retrata de manera ideal, uno de los días festivos más importantes de la región como punto significativo del calendario agrícola en estos pueblos, que contempla más de 23 etapas (Celestino, 2004:127), que van desde la “limpia y roza” o *Tlapopualo* en marzo-abril hasta el *Tlaoyalo* o “desgrane” en diciembre-enero.

Desde la materialidad cultural, los símbolos y rituales que se plasman en las obras son fragmentos del complejo universo semiótico de estos pueblos como la conjugación de varios rituales en el inicio y formalización de un matrimonio; la presencia del Caudillo del Sur como referente de la lucha agraria, y de la gran cruz florida y las cruces en los cerros que connotan simbólicamente un contexto sagrado excepcional, relacionado con la petición de lluvia y el culto a los cerros, pues algunos de ellos como el de Oztotempan, representan el “ombligo del mundo” y está asociado con el inframundo (Good, 2001:390), por lo que en varias de las fiestas agrícolas, los cerros donde hay cruces son fundamentales para este tipo de rituales propiciatorios.

Con respecto a la materialidad del poder, entendido como una relación de fuerzas y una situación estratégica en un momento determinado para una sociedad (Foucault, 1980), cuyas relaciones son asimétricas y donde la ideología se presenta como significado (Thompson, 2002) que se interrelaciona con los sujetos. Esta materialidad se presenta en las obras tanto de manera velada como ostensible. En el amate "Pedimento" el poder se ejerce sobre la mujer de manera violenta. En el caso de la "La planeación de Zapata" se muestran dos poderes: los zapatistas como un poder militar, en tanto que la iglesia se muestra como un poder ideológico. Y en el amate 'sin título', el poder institucional de la iglesia se muestra de manera velada, ya que legitima tales festividades como el Día de la Santa Cruz. El poder entonces, aparece en las actividades colectivas sancionadas por las instituciones, o en procesos contrarios a estas como las acciones revolucionarias, pero también como significado entre los sujetos, que participan de los rituales familiares, de rebeliones o fiestas patronales que adquieren una carga emotiva, un sentido racional y el deseo de realización.

La relación sujeto-objeto desde la complejidad y la transdisciplinariedad

El abordaje de la producción semiótico-discursiva del amate desde una epistemología compleja requiere de un panorama general de ciertos principios, por lo que de manera sintética podemos señalar que la complejidad (Morin 2003, 2002, 2001) se basa en los principios de recursividad (retroacción entre causas y efecto en que productos se vuelven productores y viceversa), de dialogicidad (comunicación continua entre los distintos niveles de la Realidad en que procesos opuestos son

complementarios), de hologramaticidad (en el que el todo está en la parte que está en el todo), desde los cuales se articulan procesos naturales con los sociales y viceversa.

Por su lado, la epistemología de la transdisciplinariedad (Nicolescu, 2012, 1996) se articulan tres elementos fundamentales que constituyen la lógica de investigación desde esta perspectiva: 1) Los niveles de Realidad, 2) la lógica del tercero incluido y 3) la complejidad. Un breve desarrollo de estos componentes permitirá entender mejor la mirada transdisciplinaria en la producción del amate pintado.

Se entiende como nivel de la Realidad al conjunto de sistemas que permanecen invariantes ante la acción de ciertas leyes generales, destacando en tres niveles: a) el de la microfísica, b) el de la biología y fenómenos psíquicos, y c) el de lo social, las experiencias filosóficas y religiosas. La lógica del tercero, se define como el estado que permite que una entidad sea dos cosas al mismo tiempo (A y no-A) pero en un nivel de Realidad distinto. Aunado a esto, se atiende la complejidad, que desde la perspectiva de Nicolescu posee ciertas diferencias con las de Morin, pero se conserva las semejanzas entre estas dos posturas con la finalidad de hacer operativa su articulación, como la lógica de los complementarios y antagónicos, la no linealidad, la incertidumbre y el desequilibrio.

Los pintores como sujetos complejos y transdimensionales

A partir de los presupuestos anteriores, se puede afirmar que los pintores nahuas del Alto Balsas en Guerrero son sujetos complejos y transdimensionales, si consideramos que el sujeto es un *homo complexus* en el cual “se actualizan y revelan las virtualidades de *homo sapiens-*

demens, faber-ludens, oeconomicus-consumans, prosaicus-poeticus, functionalis-estheticus, y donde se expresa su dialógica desenfrenada" (Morin, 2003: 249), ya que los pintores no sólo son sujetos racionales desde el desarrollo de normas y leyes propias que les permiten la convivencia armónica en estos pueblos, sino irracionales como lo evidencia embriaguez que se extiende por Xalitla, y en menor medida por Ameyaltepec. Pero la faceta demencial del pintor como sujeto complejo no sólo puede verse desde una óptica negativa pues también es factor de su creatividad: en la proyección de seres oníricos, de paisajes irreales y formas inéditas en su creación pictórica.

A su vez, la relación entre el homo *faber* y el *homo ludens* se expresa en la dicotomía que hay en la vida social de estos pueblos, donde la dimensión *faber* se aprecia en las innovaciones que han hecho en barro pintado, papel amate, en máscaras y talla de madera. En contraparte, la expresión del *homo ludens* se aprecia en algunas historias que retratan jaripeos o juegos perdidos, pero en la vida social durante las fiestas se realizan bailes, ferias con juegos mecánicos, y sobre todo jaripeos, lo que expresa esta pulsión lúdica.

En torno a la relación entre *homo economicus* y *homo consumans* se refleja primeramente en las actividades encaminadas a obtener recursos para la sobrevivencia, entre las que destacan la agricultura de autoconsumo y la producción y venta de artesanías; pero los artesanos pueden viajar largas distancias y establecer grandes redes comerciales para vender sus artículos. En contraparte, el *homo consumans* aparece muy ligado a la dimensión lúdica, en las fiestas y celebraciones, literalmente "quemando el dinero" en castillos, toros o cualquier artificio

pirotécnico de las grandes celebraciones o en la remodelación de las iglesias, que en Ameyaltepec rebasó un millón de pesos.

El vínculo entre *homo prosaicus* – *homo poeticus*, desde el ámbito de la investigación, se puede hablar de la poética de la imagen, así como de su prosaica. El homo prosaicus se presenta en la cotidianidad de su taller y su parcela, realizando los trabajos diarios. Por su lado, el *homo poeticus* aparece derrochando formas y colores en los amates de pájaros, cuyas formas son fantásticas y sus plumas son multicolores, siempre en armonía y contrastes bien ensayados con el resto de la composición, y en los amates de historia, la abundancia de flores en rituales y fiestas proyecta parte de esta poética.

Con respecto a la relación *functionalis-estheticus* del *homo complexus*, la dualidad surge en términos de su propia práctica campesina y artesanal. Una forma de funcionalidad se expresa en la rapidez con la que cambian de soporte para sus pinturas. Por más de 30 años el amate se mantuvo como principal producto artesanal del Alto Balsas, pero cuando sus ventas bajaron rápidamente. En términos estéticos, el amate y el barro pintado poseen una complejidad que se oculta bajo las formas simples, los colores brillantes y directos, apelando a una sensibilidad de la ternura y el juego, persuadiendo al observador de lo idílico del paisaje, de lo armónico de las relaciones comunitarias y de lo increíble de sus animales. No obstante que lo estético desde la complejidad se caracterizaría por una relación recursiva bio-psico-cultural, colectiva-individual, cotidiana-excepcional, universal-particular y prosaica-poética (Morin, 2003; Mandoki, 2006), lo que rebasa por mucho la acepción corriente de estética relacionada con la belleza.

Ahora bien, desde la transdisciplinariedad puede comprenderse que los pintores nahuas poseen ciertas ideas sobre otros niveles de Realidad, con los cuales interactúan a partir de una serie de procesos y saberes que conservan desde su ser indígena. Sin utilizar conceptos de la física cuántica, los pintores expresan la existencia personas que son dos seres a la vez, o bien se transforman en otro ser (nahuales), y aún más importante es la relación de los pueblos con los cerros, en un plano espiritual, lo que plasman en el amate pintado: una reciprocidad generalizada[3] (Pálsson, 2001) consistente en ofrendas a los cerros, a los aires y la lluvia mediante el sacrificio de aves, ofrendas de comida, ocote, cera, agua, fuego; así como energía que se condensa en la explosión de cohetones, rezos, esfuerzos para subir con la ofrenda y adornar las cruces con flores y velas, puesto que lo etéreo de los sabores y sonidos son un medio para trascender el mundo físico y alcanzar el mundo inmaterial (Good, 2001: 388) al cual solicitan temporales propicios para la siembra y la vida.

Desde la transdisciplinariedad, se abordan los Niveles de Realidad más visibles como el bio-psíquico-espiritual de los habitantes de Xalitla y Ameyaltepec quienes se nutren del maíz y los paisajes locales, pues gran parte de los habitantes siembra maíz y hortalizas para el autoconsumo, así como del agua de pozos o manantiales, como en Ameyaltepec (que en náhuatl significa “en el cerro del manantial”) donde los habitantes bajan unos 800 metros para llenar sus bidones de agua fresca de manantial; en términos psíquicos la vida de los pueblos es tranquila y el silencio de los días es perturbado por los anuncios del sonido local que invita a comprar

[3] La reciprocidad generalizada hace referencia al intercambio en el cual se da o recibe un bien o servicio sin esperar una retribución próxima por lo ofrecido.

productos de los vecinos. En lo referente a las experiencias religiosas y filosóficas, los nahuas mencionan encuentros con seres divinos o demoniacos, pero nuevamente la referencia del culto a los cerros y milpas evidencia una vida religiosa activa y de una cosmovisión donde los postulados de la física clásica no aplican del todo.

En términos de una complejidad basada en antagonismos complementarios, la no linealidad y la incertidumbre aunada al desequilibrio, se puede señalar que en Ameyaltepec más que en Xalitla, la concepción de la muerte como necesaria para la vida, se celebra con el mismo fervor que el del culto a los cerros, con ofrendas donde abundan las flores de cempasúchil, visitas al panteón y a los cerros, porque en días de muertos también es temporada de levantar cosecha. Los nahuas de esta región consideran que sus ancestros (totatatitzihuan) o "nuestros venerados padres" viven debajo del cerro de Oztotempan y constituyen una forma de energía (chicahualiztli) o esfuerzo, nutriendo la vida humana en colectivo, y la cual es esencial para la fertilidad (Good, 2001), lo que confirma el postulado de Pinheiro (2017) en el sentido de que el inframundo transforma la entropía (como desgaste energético o degradación material) en sabiduría y espiritualidad, debido tal vez, al conocimiento que los pueblos ancestrales tienen del subsuelo y de su basta complejidad para producir la vida.

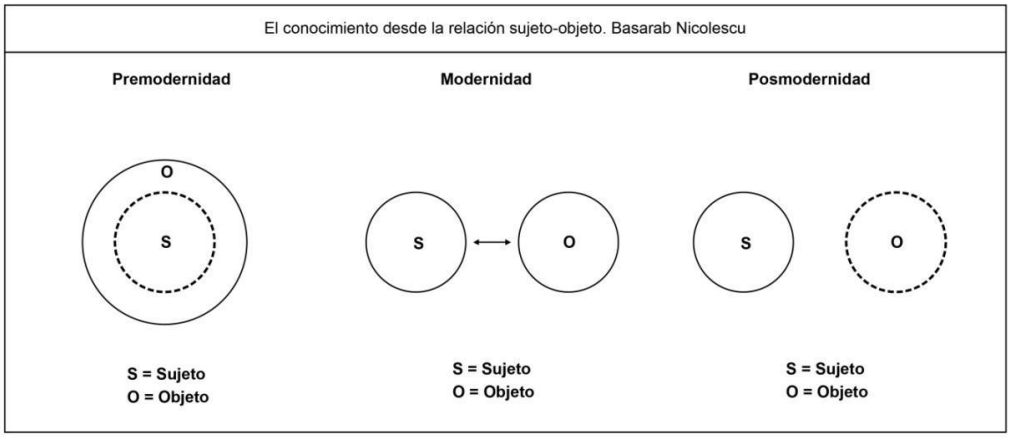
La relación sujeto-objeto-conocimiento en el amate pintado

El tema de la cosmovisión nahua del Alto Balsas, considera el conocimiento de estos grupos centrado en una construcción distinta al conocimiento moderno, donde el objeto está subjetivado, personificado por el sujeto, esto es, el sujeto es susceptible a la influencia del objeto, lo que

en Occidente se muestra como una etapa pre-moderna. Otras formas de conocer como la modernidad, construyen a un sujeto dinámico que interpela a un objeto inerte del cual surge el conocimiento. A su vez, en la posmodernidad, el objeto es un ente difuso, independiente del sujeto que interpreta libremente el conocimiento con respecto al objeto (Nicolescu, 2018).

Diagrama1

Distintas formas de conocimiento en Occidente, (Tomado de Nicolescu, 2012, pp. 14-15)



No obstante, la forma aparentemente ilógica del amate pintado, se aprecia en este una ontología animista, concebida como interioridad similar a la humana: con capacidades como subjetividad, intencionalidad, reflexividad y afectos, atribuida a otros seres vivos u objetos (Descola, 2002), que se oculta bajo el ropaje de un estilo en apariencia sencillo y tierno, mencionado previamente. Esto se aprecia en el amate de historia ‘sin título´ que representa al sol con rostro humano, además de las cruces en los cerros que son adornadas con flores, al igual que en “La planeación

de Zapata" donde la cruz de la iglesia está ataviada con flores, lo que evidencia un trato de personas a las cruces (Good: 2001, 379).

El culto a los cerros, las milpas y otras entidades no humanas, son evidencia de esta subjetivación del conocimiento, pues se personifica aquello que se conoce, en operación contraria a la modernidad que objetiva lo que quiere conocer. En este sentido el objeto es también sujeto, ampliando la concepción de sujeto a lo no humano, expresado en cruces, cerros o montañas, cuevas, tierra, nubes, viento y sol, entre otros, que aun cuando no se plasma en los amates de pájaros, se aprecia el valor que le dan al entorno natural como algo (¿o alguien?) digno de plasmar.

En el discurso de los pintores, hay un mundo espiritual lleno de seres que pueden provocar el bien o el mal (Dios, ángeles, santos, diablo, dragones, antepasados, etc.) a los cuales hay que pedir o combatir, a través de elaborados procesos rituales, en los que se ofrenda materia, energía y tiempo a cambio de lluvia, fertilidad o salud y así mantener el equilibrio de los pueblos con su entorno.

El conocimiento como diálogo constante entre el sujeto y el objeto generador de actos de entendimiento, rompe toda lógica eurocéntrica al considerar otros sujetos no humanos, por lo que el saber tendría un estatuto más amplio que el académico, instalándose en el corazón, cuerpo y mente de los sujetos. Y no resulta extraño que la mente humana aprende más fácilmente con metáforas que mediante expresiones matemáticas (Sperber, 2005) puesto que una mente emocionada es más receptiva que una que no lo está. Así, el conocimiento entre los nahuas de la región está anclado en la emotividad y la retórica, más que en la información racional.

El conocimiento plasmado gráficamente en el amate pintado es un saber anclado en la Naturaleza, en la flora y fauna regionales, trastocadas por la imaginación que transforma zanates en aves multicolores, cuyas plumas se extienden y alargan; es un conocimiento consciente del intercambio o trabajo colectivo (tequitl) cimentado etimológicamente en el amor (tlazohtla) y el respeto (tlacaita) que construyen la riqueza de los pueblos, y del mundo en su totalidad[4] por lo que la metáfora de la política de lo sagrado cobra sentido más allá de lo figurado, tornándose en ontología gráfica sobre papel amate.

Y si algunos rasgos de este conocimiento se hacen accesibles a otras culturas, urbanas nacionales e internacionales es gracias a la sensibilidad del observador, que le permite apreciar la calidad de las líneas, las formas, la composición de la obra, la textura del papel y la combinación de los colores, entre otros elementos gráficos.

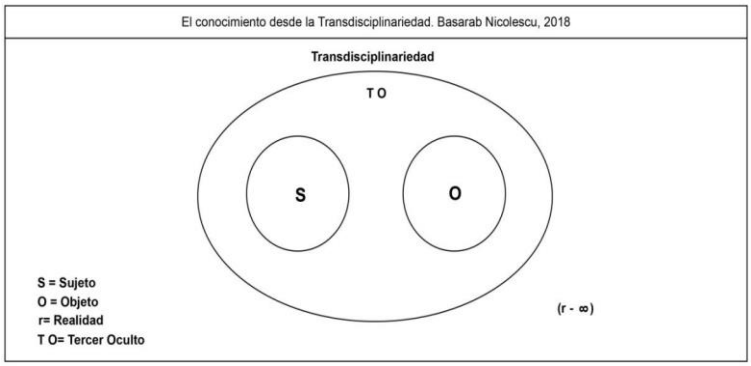
El conocimiento desde la transdisciplinariedad propuesta por Nicolescu, complementa otras formas de conocimiento, permitiendo una comunicación transubjetiva, posibilitando entender al amate pintado como un objeto transdisciplinario, tan lleno de vida que puede adquirir un estatuto diferente, no digno de veneración como los lienzos y códices entre algunos pueblos ancestrales, pero sí como un objeto portador de una estética y una lógica particulares al mismo tiempo, lo que desde la transdisciplinariedad constituye un conocimiento complejo en el que un sujeto transdimensional dialoga con un objeto transdimensional, inmersos ambos en ciertos niveles de Realidad. A esta fuente del conocimiento

[4] Estos son ejes conceptuales de los nahuas en torno al conocimiento –IIH-UNAM, disponible en: www.historicas.unam.mx>pdf>ecn36

Nicolescu[5] (2018) le llama Tercer Oculto, el cual no puede ser conocido porque es la fuente primaria de todo conocimiento, cuyo papel es establecer un vínculo entre la Realidad y lo Real; y la presencia del Tercer Oculto como zona de no resistencia entre sujeto y objeto niega cualquier razonamiento, por lo que la Realidad también es transracional (atraviesa múltiples racionalidades).

Diagrama 2

El conocimiento desde la Transdisciplinariedad. (Tomado de Nicolescu, 2012, pp.22)



En este sentido, el amate pintado no es un objeto inerte, sino un ente que interpela al sujeto y lo cuestiona en su propia lógica, desde una aparente inocencia donde la perspectiva, las dimensiones y los tiempos parecen aglomerarse en un solo espacio, sin que esto signifique una falta de conocimiento, sino más bien la expresión de otros tipos del mismo.

[5] En el seminario Las Ciencias Antropológicas y la Transdisciplinariedad, el Dr. Nicolescu desarrolló el concepto del Tercer Oculto, lo que implicó desarrollar los conceptos básicos de su teoría: Tercer Incluido, niveles de Realidad y complejidad.

La Cosmopolítica de los pueblos representada en el amate pintado

A partir de los discursos de los pintores y de la semiosis del amate pintado puede entenderse que estos pueblos consideran un universo multidimensional, en el que sus prácticas rituales y percepciones del universo van más allá de la cuarta dimensión del universo conocido para alcanzar esos otros planos de Realidad.

Desde muchos lugares del saber occidental se reconoce la necesidad de construir una vida que al igual que los pueblos ancestrales construya una relación con el cosmos de manera más abierta, respetuosa y transdimensional, un conocimiento que no sólo vaya más allá del eurocéntrico.

> Sin embargo, el gran reto de la transformación de las ciencias sociales no concluye con la construcción de una nueva teoría no-eurocéntrica (o no-androcéntrica). Es igualmente imprescindible que esa teoría cuestione los fundamentos antropocéntricos que han dominado las ciencias sociales desde su creación [...] Es indispensable invertir radicalmente muestras bases epistemológicas y llegar a construir, al modo de Stengers, Latour, Descola y otros, una cosmopolítica que vislumbre la gestión de una vida en común que implique no sólo a los humanos, sino también a todos aquellos elementos que componen su «entorno» (Picas, 2010:57).

Es a partir de la idea de cosmopolítica que practican los pueblos y que Joan Picas advierte como necesaria para Occidente que se analizan los dominios de lo discursivo y las semiosis manifiestas en los amates, en los que interactúan las cosmovisiones mesoamericana y judeocristiana, para identificar aquellos niveles de Realidad expresados en el discurso de los pintores, así como en las obras gráficas que ellos realizan.

En términos de la espiritualidad de los pueblos, pocas obras representan explícitamente la lucha entre el supramundo y el inframundo, la cual también representaría un conflicto entre el bien y el mal, en el cual el mundo se encuentra inmerso. La cosmopolítica de los pueblos nahuas del Alto Balsas se proyecta como una alianza entre humanos y seres del cielo contra los seres del infierno, expresando una idea del universo parcialmente inclinada hacia una cosmovisión judeocristiana. Tal es el caso del amate de historia titulado “La batalla del cielo” que relata la expulsión de Lucifer del cielo y la batalla con los arcángeles en La Tierra en la que los campesinos toman parte auxiliando a los arcángeles.

Foto 6

Amate de historia “La batalla del cielo”, Andrés García. Ameyaltepec, Guerrero, s/f.



En esta obra los campesinos atacan a los dragones que se retuercen en el piso, mientras que el Arcángel Miguel, que tiene encadenado a Lucifer blande una espada en lo alto. Los otros dos arcángeles hacen lo mismo con sus espadas al derrotar a los dragones que yacen en el piso. Uno de los campesinos dispara su escopeta contra un dragón que serpentea; por el otro lado un campesino se aproxima corriendo con una hoz en la mano, queriendo atacar al dragón que ya está agonizando. En el piso hay gran cantidad de huesos y algunas calaveras, completando la división del cosmos en tres niveles: supramundo, mundo e inframundo.

En términos de la cosmopolítica de estos pueblos, desde la producción semiótico-discursiva del amate pintado se aprecia una relación estrecha con el supramundo desde su práctica religiosa, sin embargo, al interior de esa misma práctica se encuentran otras como las ofrendas a los aires, las cuales se realizan mediante un sincretismo simbólico que articula fórmulas cristianas del catolicismo y del universo mesoamericano. Esto queda de manifiesto en las ofrendas de petición a inicios del mes de mayo con motivo de la Santa Cruz, cuando los pobladores de esta región suben a los cerros o a las salidas de los pueblos para adornar las cruces y realizar tales ofrendas.

Foto 7

Ofrenda a las afueras de Ameyaltepec el 2 de mayo. Oscar Ochoa, 2009.



Pero como ya se expresó con anterioridad, el culto a los cerros también es a los muertos, pues en la cosmovisión nahua de la región, y de gran parte del territorio nacional, los cerros también son la morada de los ancestros. Los rezos y ciertos elementos de la liturgia católica impiden reconocer el sentido cosmpolítico que conecta lo alto (aires, nubes, lluvia, truenos) con lo bajo (semillas, ancestros, muerte) mediante este tipo de rituales propiciatorios.

A partir de los análisis semiótico-discursivos previos donde los dominios de la cosmovisión nahua y las prácticas es posible realizar un esquema general donde se aprecian los niveles de Realidad y los seres con los que estos pueblos establecen relaciones de reciprocidad.

Diagrama 3

Articulación de las semiosis del amate pintado y de los objetos discursivos de los pintores, en la cosmopolítica de los pueblos nahuas con el cosmos. Fuente: elaboración propia, 2009.

<table>
<tr><td colspan="7">Articulación semiótico-discursiva sobre la cosmopolítica
de los pueblos nahuas del Alto Balsas, Guerrero, a partir del amate pintado</td></tr>
<tr><td colspan="7">Cosmovisión</td></tr>
<tr><td colspan="5">Semiosis</td><td colspan="2">Discurso</td></tr>
<tr><td>Natural</td><td>Cultural</td><td>Social</td><td>Histórica</td><td>Política</td><td>Objetos discursivos</td><td>Niveles del cosmos</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Cielo</td><td colspan="4">Dios, Arcángeles, ángeles (sagrado)</td><td>Jehová, Dios, Virgen de Guadalupe, santos</td><td>Supramundo (Lugares celestiales Paraíso, reino celestial)</td></tr>
<tr><td colspan="4">Sol, luna, estrellas, eclipse, nubes</td><td>Aves, pavos, mariposas,</td><td>Cielo (natural)</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Mundo
Región
Montaña
Campo
Pueblo
Río</td><td colspan="4">Aves, árboles, cactos, campesinos, nopales, flores, venados, conejos, caballos, toros, peces, patos, mariposas</td><td>Órganos, cerros, aves, pavos, venados, conejos, flores</td><td rowspan="4">Mundo (Tierra, lugares Naturales)</td></tr>
<tr><td colspan="4">Zapata, revolucionarios</td><td>Zapata, Vicente Guerrero, Gabino Barrera</td></tr>
<tr><td colspan="4">Iglesia, pueblo, caserío</td><td>Ciudad, pueblo</td></tr>
<tr><td colspan="4">Campesinos, familias, feligreses</td><td>Sociedad, gente, pueblo, personas, extranjeros</td></tr>
</table>

	Fiestas patronales, Culto a los cerros, tradiciones, trabajos del campo, asistir a la iglesia	Fiestas, rezar y practicar la fe, sembrar, cosechar, zacatear	
	Ethos *Estilo moral* Prácticas religiosas, ofrendas y peticiones, medicina tradicional, fortalecimiento de la fe, valores colectivos, rechazo a las personas nocivas		
	Estilo estético Innovaciones pictóricas, valoraciones del estilo personal, amates pintados, el goce estético de pintar, juguetes tradicionales y actividades lúdicas		
Suelo	Diablo, dragones, esqueletos	Seres sobrenaturales, Satanás, nahual, hechicero, brujos, la muerte	Inframundo (Lugares sobrenaturales, infernales)

En el esquema el sombreado con la intensidad correspondiente a la semiosis política aparece en el ethos, en el ámbito relacionado con el estilo moral, es decir, las normas, valores y creencias existentes en esta sociedad, el cual se afianza en una serie de ofrendas para los seres naturales (cerros, nubes, lluvia) así como para los sobrenaturales que promueven el buen clima (aires, ángeles, Dios) para estos pueblos.

Los niveles de Realidad alcanzados mediante la práctica de una cosmopolítica que gestiona la vida en común con diversos elementos del cosmos son el social (en los intercambios que establecen desde los rituales cotidianos hasta los de transformación social como las bodas que se representan en los amates de historia), el cultural (que implica la conservación, creación y transformación de símbolos en las representaciones y discursos sobre las tradiciones), en el biocultural

(manifiesto en el cuidado de la milpa y de las actividades de caza y extracción de madera del monte para actividades cotidianas), en el plano cósmico (con el intercambio de ofrendas a los aires que traerán nubes y buen clima: ni mucha lluvia, ni sequía) para la cosecha de la que muchos de estos pueblos viven, incluso en lo simbólico, pues la agricultura de autoconsumo va cediendo al abasto de productos industrializados en tiendas locales, pero se mantiene esta relación de los pueblos con la tierra de manera simbólica, encontrándose este deber arraigado en las profundidades de la memoria de la cultura regional.

Conclusiones

El amate pintado como producción semiótico-discursiva se ve atravesado por múltiples factores sociales, históricos, culturales y políticos, los cuales inciden en los objetos semiótico-discursivos y en las estrategias utilizadas para representarlos. Tales objetos se recrean de manera persistente, ya que se incrustan en la cadena incesante de la intersemiosis-interdiscursividad de la cultura nahua en el Alto Balsas, conformando a la vez una memoria transdimensional, semiótica, discursiva, de la cultura, biocultural y colectiva que conserva símbolos locales, expresiones rituales, personajes históricos y su relación con la naturaleza, al tiempo que los re-crea de manera gráfica, actualizándolos en la conciencia colectiva.

Aunado a esto, el amate pintado funciona como generador de sentido al expresar de manera sutil o evidente el ejercicio del poder, apareciendo en todos los amates de historia la iglesia como poder ideológico, mientras que la violencia física o militar se hacen presentes en momentos de conflicto interpersonal o social.

Otra de las dimensiones en las que el amate pintado opera como generador de sentido es en las materialidades, cuya profundidad rebasa el plano de las líneas, las formas y los colores sobre el papel amate. La dimensión social se muestra en la diversidad de los vínculos y sus instituciones (iglesia, familia, fiestas, tradiciones); la historia de estos pueblos se expresa en aquellos momentos excepcionales que aparecen de manera idealizada: las peticiones de lluvia, los pedimentos de novia, las incursiones de fuerzas revolucionarias y las fiestas tradicionales quedan registradas en los amates de historia; la cultural se ve reflejada en los símbolos (cruces floridas, ofrendas), rituales (petición de lluvias, pedimentos de novia) y en los contextos de reciprocidad en que se articulan lo natural y lo cultural; con respecto al poder, la presencia de la iglesia, no sólo como elemento identitario sino como fuerza ideológica de coerción y dominio, resulta clara.

Sobre los pintores como sujetos complejos y transdimensionales, queda claro que su quehacer artesanal refleja mucho de la realidad que ellos viven. Son tan racionales y lógicos en su convivencia como irracionales e ilógicos en momentos de furor y festejo; trabajadores y productores como jugadores y divertidos; sobrios y austeros como derrochadores y pródigos en sus festejos; prosaicos en los trabajos cotidianos como poéticos en su creación gráfica; y tan ingeniosos e inteligentes como creadores y sensibles.

Insertos en una vida tan compleja como la de cualquiera, los pueblos nahuas reconocen una realidad múltiple, de la cual ellos mismos participan. El maíz, el agua y los alimentos que provienen de la tierra son productos de la conjunción entre fuerzas espirituales y fuerzas naturales.

Reconocen que los procesos vitales están vinculados necesariamente a la muerte, y con ello la recursividad primaria de la existencia en el Alto Balsas posee una carga de sacralidad tanto para la vida como para la muerte.

En este sentido, la cosmopolítica de estos pueblos se amplía a los dominios de los tres niveles del cosmos: inframundo, donde viven los ancestros, aunque veladamente también ubican el infierno; el mundo en el que viven los aires, las nubes y la lluvia; el supramundo donde residen los seres divinos como Dios, los ángeles y la Virgen de Guadalupe. Y las ofrendas y los rezos como parte de un ciclo inacabable de intercambios en forma de dones que expresa esta alianza de los pueblos con las fuerzas y elementos del cosmos a los que solicitan sus favores para la continuidad de una vida llena de vicisitudes como la de cualquiera en este mundo, donde el caos y la entropía se manifiestan en lo micro y lo macro, en lo cotidiano y lo excepcional.

Bibliografía

Celestino, Solís, Eustaquio, 2004.Gotas de maíz. Jerarquía de cargos y ritual agrícola en San Juan Tetelcingo, Guerrero, México, CIESAS.

Descola, Philippe, 2002, Antropología de la naturaleza, Lima, Lluvia editores

Foucault, Michel, 2002. Arqueología del saber, México, Siglo XXI.

Good, Catharine, 2001. Oztotempan: el ombligo del mundo, en Broda, Johanna, Stanislaw, Iwaniszewski y Montero, Arturo (Coordinadores) La montaña en el paisaje ritual, México, CONACULTA-INAH

Haidar, Julieta, 2006, Debate CEU-Rectoría. Torbellino pasional de los argumentos. México, UNAM.

Hallbwachs, Maurice, 2004, La memoria colectiva. Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza.

Lotman, Iuri, 1996, La semiosfera I. Semiótica de la cultura y del texto. Valencia, Cátedra.

Mandoki, Katia, 2006, Estética cotidiana y juegos de la cultura: Prosaica I. México, Siglo XXI

Morin, Edgar, 2003, El método. La humanidad de la humanidad, Madrid, Cátedra.

_____, 2002, El método. La vida de la vida. Madrid, Cátedra.

_____, 2001, El Método. La naturaleza de la naturaleza, Madrid, Cátedra.

Nicolescu, Basarab, 2012, Transdisciplinarity: the Hidden Third, between the Subject and the Object", en Human and Social Studies, vol. I, no. 2, 2012. pp.13-28

_____, 1996. La Transdisciplinariedad. Manifiesto. Mónaco, Ediciones Du Rocher.

Pálsson, Gílsi, 2001, "Relaciones humano-ambientales", en Philippe Descola y Pálsson; Gílsi, (Coordinadores) Naturaleza y Sociedad, México, Siglo XXI.

Picas, Joan, 2010, “Cosmopolítica como «cosmoética»: del universalismo occidental a las políticas de un mundo-común”, en ISEGORÍA. Revista de filosofía moral y política, No. 42, (pp. 55-72), Madrid, Instituto de Filosofía del CSIC.

Pinheiro, Sebastiao, 2017, Agroecología 7.0, Brasilia, Juquira Candiru Satyagraha.

Sperber, Dan, 2005, Explicar la cultura. Un enfoque naturalista, Madrid, Ediciones Morata.

Thompson, John, B. 2002. Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas, México, UAM-Xochimilco

Toledo, Víctor y Barrera-Bassols, Narciso, 2008. Memoria biocultural. La importancia ecológica de las sabidurías tradicionales. Barcelona, Icaria Editorial.

30

ESTRATEGIAS DE ABORDAJE SIMBÓLICO EN UN PROYECTO DE *INVESTIGACIÓN EN ARTES*

Futuro Moncada Forero

Universidad Autónoma de Nuevo León

Resumen

El arte es una vía de conocimiento cuya inserción en el contexto de la investigación académica es un hecho reciente. La idea de *investigación en el arte*, es decir, investigación orientada a la práctica es compleja y se abre a múltiples interpretaciones y debates, no sólo en términos del saber que puede ser generado, sino también, respecto a sus metodologías posibles y a la evaluación de sus resultados. *Poéticas y políticas de la paz* es un proyecto de investigación en artes, cuyos propósitos son (a) explorar, intervenir y activar el archivo fotográfico y hemerográfico de la Revista *Proceso*, así como acervos fotográficos y videográficos existentes en

Internet y (b) generar piezas, a través del diálogo con especialistas en resolución de conflictos, tanto en Colombia como en México; con el propósito de reflexionar acerca de la noción de paz y sus múltiples horizontes de sentido. La investigación plantea la hipótesis de que el *arte sobre la paz* explora las razones históricas de la violencia y las responsabilidades de los actores sociales implicados, y también elabora, en términos simbólicos, las nociones de justicia, perdón, memoria, reparación y no repetición de los hechos victimizantes.

Existen tres elementos que definen, desde la metodología del estudio de caso y la hermenéutica, la obra artística realizada durante la investigación: estrategias de abordaje simbólico, vías de reflexión y particularidades del lenguaje artístico. Este artículo se centra en el primero de ellos, es decir, las *estrategias de abordaje simbólico*, que constituyen puntos de partida para acometer piezas de arte en términos metodológicos, y son: (1) piezas autónomas, (2) encuentro con especialistas, (3) trabajo con archivos y (4) encuentro con víctimas. Este último no ha sido utilizado en el marco de esta investigación debido a las complejidades éticas que conlleva.

Palabras clave: Metodología, Creación artística, Conflicto social, Paz

Resume

Art is a way of knowledge whose insertion in the context of academic research is a recent fact. The idea of *research in art*, that is, based practice research is complex and opens up to multiple interpretations and debates, not only in terms of the knowledge that can be generated, but also, regarding its possible methodologies and evaluation of its results. *Poetics*

and Politics of Peace is a research project in the arts, whose purposes are (a) to explore, intervene and activate the photographic and hemerographic archive of Revista *Proceso*, as well as existing photographic and videographic collections on the Internet, and (b) generate pieces, through dialogue with specialists in peace issues, both in Colombia and in Mexico; with the purpose of reflecting on the notion of peace and its multiple horizons of meaning. The research hypothesizes that *art about peace* explores the historical reasons for violence and the responsibilities of the social actors involved, and also elaborates, in symbolic terms, the notions of justice, forgiveness, memory, reparation and no repetition of the violent events.

There are four elements that define, from the methodology of the case study and hermeneutics, the artistic work carried out during the research: strategies of symbolic approach, ways of reflection, particularities of artistic language and foundations in creative work. This article focuses on the first of them, that is, *the strategies of symbolic approach*, which constitute starting points to undertake pieces of art in methodological terms, and are: (1) autonomous pieces, (2) encounter with specialists, (3) working with archives and (4) encounter with victims. The latter has not been used in the framework of this research due to the ethical complexities that it entails.

Keywords: Methodology, Practice based research, Social conflict, Peace

El arte como conocimiento

El arte es una vía de conocimiento vinculado a la subjetividad, tanto del artista como de quien tiene contacto con la obra. Dicho conocimiento es

también intuitivo, y en ocasiones surge a partir de procesos inconscientes. Arte y ciencia han sido asumidos como modos opuestos de conocer el mundo y aunque lo son en muchos sentidos –los más evidentes–, su coexistencia en el ámbito académico abre una sucesión de retos e interrogantes que ponen a las artes en una posición incómoda.

El arte es, en cierta medida, una *rara avis* en el contexto de la academia, no solo debido a sus maneras de conocer, sino a su ineludible orientación práctica que es, al mismo tiempo, renuente a la funcionalidad. El ingreso de las artes en la vida académica genera, además, la dificultad de validar sus procesos, sus ideas y resultados, puesto que estos deben justificar su dimensión cognoscitiva al hacer parte del entorno universitario.

La ciencia, por el contrario, no suele ser puesta en entredicho como aparato generador de conocimiento, puesto que enuncia verdades universales, racionales, inobjetables. Tal es su reclamación, su manera de operar en la pluralidad y esto no es algo nuevo, pues “En latín conocimiento se dice *scientia* y ciencia llegó a ser el nombre de la clase de conocimiento más respetable” (Lakatos, 1983, 9). La ciencia se encuentra amparada por una narrativa vinculada a la realidad y a la presunción de verdad unívoca, mediante la sucesión: problema, objetivos, hipótesis, marco teórico, metodología, tesis, conclusión.

Uno de los autores fundacionales del modelo científico ratifica esta idea, cuando dirige la atención hacia la manera como este modelo le da sentido a la realidad objetiva: “debemos considerar el mundo exterior, no como dirigido por cualesquiera voluntades, sino como sometido a leyes, susceptibles de permitirnos una suficiente previsión, sin la cual nuestra actividad práctica carecería de toda base racional” (Comte, 1865, 23). La

ciencia se erige entonces como el modo humano para conocer la realidad tal cual es.

De este modo, la ciencia supone la base de la modernidad, en tanto que el arte reivindica el carácter atemporal de la imaginación y la creatividad humana. El arte le otorga un lugar a la dimensión simbólica propia del juego creativo (*poiesis*) que fluye muchas veces en la cotidianidad, a través de la palabra, las dinámicas del cuerpo, y la construcción de objetos, espacios y mensajes. Contrario al conocimiento generado por la ciencia, el artefacto, resultado del arte, no precisa mejorar una versión anterior, no es la solución de un problema conocido, y es poco probable que su conocimiento sea ampliamente aplicable o transferible (Scrivener, 2000, p. 4).

Poéticas y políticas de la paz: una investigación *en* artes

"What is known is believed" [Se cree lo que se sabe].

Juha Varto

Henk Borgdorff identifica tres tipos posibles de investigación en el arte, a partir de una división planteada por Christopher Frayling en su libro *Investigación en arte y diseño* (1993), tales son: (a) investigación *sobre las artes* (perspectiva interpretativa), que refiere un acercamiento desde las humanidades y consiste en estudios de la práctica artística que suponen "una separación fundamental entre el investigador y el objeto de investigación"; (b) investigación *para las artes* (perspectiva instrumental), que alude a una investigación aplicada, tendiente al desarrollo de materiales y tecnologías necesarias para el proceso creativo, e (c) investigación *en las artes* (perspectiva performativa), que consiste en la

unión entre teoría y práctica, entre sujeto y objeto de investigación, y entre el investigador y la obra artística; a esta ruta también se le denomina "práctica como investigación" (Borgdorff, 2006, p. 4).

La investigación *en las artes* suscita todo tipo de posturas y enfrentamientos académicos, ya que representa un contrasentido respecto a lo que ha significado históricamente el término investigación en el campo de las ciencias. Por una parte, es subjetiva, ya que el artista opera como un individuo privilegiado que puede dar cuenta, desde adentro, acerca de dicho proceso y, por otra, revela el conocimiento pre-lingüístico que supone la expresión artística, con todas las implicaciones que esto pueda conllevar. De este modo: "The relative opacity of artistic research practices urges us to ponder sense-making beyond linguistic signification and to consider how these practices contribute to shaping the relation of aesthetics and epistemology" [La relativa opacidad de las prácticas de investigación artística nos impulsa a reflexionar sobre la construcción de sentido más allá de la significación lingüística y a considerar cómo estas prácticas contribuyen a dar forma a la relación entre estética y epistemología] (Elo, 2017, p. 31).

Poéticas y políticas de la paz es un proyecto de investigación *en* artes, que consiste en generar prácticas artísticas asociadas a la noción de paz, a partir de los contextos de Colombia y México, mediante estrategias específicas de abordaje simbólico. El proyecto se propone: (a) explorar, intervenir y activar el archivo fotográfico y hemerográfico de la Revista Proceso, así como acervos fotográficos y videográficos existentes en Internet y (b) generar frases, a partir de entrevistas hechas a investigadores en derechos humanos y resolución de conflictos, que serán

entregadas, instaladas o proyectadas en el espacio público de la ciudad de Monterrey, México, con el propósito de reflexionar acerca de la paz y sus múltiples horizontes de sentido.

La importancia de la imagen visual

Son escasos los autores que desde la metodología refieren el tema de la imagen, y más escasos aún los que lo exponen en un campo diferente al de la antropología o la etnografía. Flick (2007), aduce que las imágenes han sido asimiladas en las ciencias sociales como textos, por eso, "se hacen resúmenes de contenido o descripciones de este material visual antes de elaborar la interpretación, para poder aplicar los métodos de interpretación textual sobre el material visual", sin embargo, reconoce que "falta todavía desarrollar procedimientos analíticos genuinos que se relacionen directamente con las imágenes" (p. 169). La iconología, la teoría del arte y la hermenéutica son algunas de las disciplinas que se ocupan de ello.

La complejidad de la imagen en el arte urge razones para su incorporación en el contexto académico doctoral. El primer elemento, el más evidente y neurálgico, tiene que ver con su origen humano en el plano de la comunicación. Es por esto que "Si el arte es […] un lenguaje organizado de un modo peculiar […] entonces las obras de arte, es decir, los mensajes en ese lenguaje- pueden examinarse en calidad de textos" (Lotman, 1982, p. 14).

En esta vía, Lotman plantea una división en los dominios del lenguaje: (a) las lenguas naturales, (b) las lenguas artificiales (los lenguajes de la ciencia) y (c) los lenguajes secundarios de comunicación.

En esta última categoría inscribe al arte, y lo denomina *sistema de modelización secundaria,* ya que hace parte de las "estructuras de comunicación que se superponen sobre el nivel lingüístico natural (mito, religión)" (p. 20). Una vez reconocido el plano de la imagen como *lenguaje,* resulta significativo pensar en su incidencia social. En este sentido, la antropología, la sociología y los estudios culturales "se ocupan no sólo de quien mira […], controla la circulación de las imágenes […], sino también de a quién otorga la sociedad el poder de mirar y de ser mirado, de cómo el acto de mirar produce conocimiento que, a su vez, constituye la sociedad" (Banks, 2010, p. 64). Tal énfasis es importante para este proyecto porque entraña el poder implícito en el uso de las imágenes.

El arte es un *lenguaje* que se funda en las imágenes (sonoras, mentales, visuales), por tanto, resulta central, tanto su codificación como su interpretación. Gillian Rose (2001) propone un grado de comprensión no cientificista de la *imagen*: "Interpreting images is just that, interpretation, not the discovery of the 'truth'" [Interpretar imágenes es solo eso, interpretación, no el descubrimiento de la 'verdad'] (p. 2), y plantea una aproximación crítica, apoyada en el pensamiento de la historiadora del arte Griselda Pollock, para asumir la importancia de las imágenes visuales, aduciendo que: (a) éstas deben ser tomadas en serio, "I argue that it is necessary to look very carefully at visual images, and it is necessary to do so because they are not entirely reducible to their context. Visual representations have their own effects" [sostengo que es necesario mirar con mucho cuidado las imágenes visuales, y es necesario hacerlo porque no son completamente reducibles a su contexto. Las representaciones visuales tienen sus propios efectos]; (b) pensar acerca de las condiciones sociales y los efectos de los objetos visuales, pues, en el decir de Pollock

"cultural practices do a job which has major social significance in the articulation of meanings about the world, in the negotiation of social conflicts, in the production of social subjects" [Las prácticas culturales desempeñan un trabajo que tiene un gran significado social en la articulación de significados sobre el mundo, en la negociación de conflictos sociales y en la producción de sujetos sociales] y (c) es clave considerar tu propia forma de ver las imágenes, "If ways of seeing are historically, geographically, culturally and socially specific, then how you or I look is not natural or innocent. So, it is necessary to reflect on how you as a critic of visual images are looking" [si las formas de ver son histórica, geográfica, cultural y socialmente específicas, entonces el cómo miramos, tú o yo, no es natural o inocente. Por tanto, es necesario reflexionar acerca de cómo estás mirando, desde la perspectiva del crítico de imágenes visuales] (pp. 15-16).

Investigación en artes, la elección metodológica

La pregunta como origen del proceso investigativo en las artes es un punto a debatir; Borgdorff (2014) se acoge a las dinámicas propias de la academia, planteando que "The choice of research methods is free and will vary with the research questions. The methodological diversity referred … is always complementary to the use made of the medium itself" [la elección de los métodos de investigación es libre y variará según las preguntas de investigación. La diversidad metodológica … siempre es complementaria al uso que se hace del propio medio] (p. 7). Sin embargo, acota dicha libertad a los métodos existentes, pues argumenta que, aunque el arte pudiera ser visto como un conocimiento diferente a las demás formas académicas, "that does not mean the methods for accessing, retrieving and

disseminating such knowledge are also different" [eso no significa que los métodos para acceder, recuperar y difundir dicho conocimiento también sean diferentes] (p. 5).

Por su parte, el investigador australiano Julian Meyrick (2014), antepone el objeto de estudio a la pregunta de investigación y asegura que: "the case study is a flexible approach, able to extract from the singular experiences of the phenomenal field, research objects that are plausible, comparable, and about which valid conclusions can be drawn" [el estudio de caso es un enfoque flexible, capaz de extraer de las experiencias singulares del campo fenoménico, objetos de investigación que son plausibles, comparables y sobre los que se pueden extraer conclusiones válidas]. Propone así al *estudio de caso* como vía metodológica del *Performance as Research* (PAR) o investigación artística, la cual asocia con la observación participante en razón de su "empatía" —proximidad a su referente—. Meyrick argumenta su elección: "In using the case study approach, artists must split their subjectivity, see their artwork not only as creatively singular but as an example of a type" [Al utilizar el abordaje del estudio de caso, los artistas deben dividir su subjetividad, ver su obra de arte no solo como creativamente singular sino como un ejemplo de un tipo]. En otras palabras, la metodología vincula la subjetividad creativa con un plano mayor en el que cada trabajo puede dialogar con un conjunto de elementos que se le parecen, generando así "un tipo", que facilitaría estudios posteriores centrados en la interpretación. Se ofrece entonces una cadena de elementos que van alineados desde la experiencia subjetiva hasta el desarrollo del conocimiento: fenómenos, objetos de investigación, tipologías, interpretación / análisis.

El profesor australiano Brad Haseman (2006) también se manifiesta contrario a la pregunta como origen, asegurando que la investigación artística no inicia propiamente con la percepción de un problema, sino más bien con un "entusiasmo por la práctica", en ese sentido, "practice-led researchers construct experiential starting points from which practice follows" [los investigadores en el arte construyen puntos de partida experienciales, a partir de los cuales tiene lugar la práctica] (pp. 99-100). Tenemos así, la sucesión: experiencia, práctica, investigación.

Poéticas y políticas de la paz hace uso del estudio de caso como método, además de la hermenéutica, entendida como un *interpretar* que está a medio camino entre el *explicar* y el *comprender*. Ricoeur (1995) clarifica estas dos vías: "en la explicación, nosotros explicamos o desplegamos la gama de proposiciones y sentidos, mientras que en la comprensión, entendemos o captamos como una totalidad la cadena de sentidos parciales en un solo acto de síntesis" (p. 84). *Interpretar* significa, por tanto, transitar entre ambos estadios, con el propósito de trazar un *círculo hermenéutico*, de este modo es posible "'hacer propio' lo que antes era 'extraño'" (p. 103).

Los datos contemplados en esta investigación son el resultado del ejercicio creativo y derivan de las piezas artísticas realizadas que utilizan medios específicos y conforman diversos cuerpos de trabajo. Los medios son las técnicas utilizadas, por ejemplo, fotografía o escultura. Los cuerpos de trabajo son conjuntos de piezas que integran un propósito conceptual y, usualmente, tienen un mismo medio de expresión. Refiero a continuación los datos, aludiendo al nombre de los cuerpos de trabajo y su materialidad (medio): *flores* (gráfica: intervención de material impreso), *a la sombra*

(gráfica: intervención de material impreso), *palabras fáciles* (gráfica: intervención de material impreso), *poemas mayas* (gráfica: intervención de material impreso), *trajeados* (gráfica: intervención de material hemerográfico), *cabelleras recobradas* (gráfica: intervención de material hemerográfico), *vecinos* (gráfica: intervención de material hemerográfico), *México en Proceso* (intervención de material hemerográfico), *acuerdos* (gráfica: intervención de material hemerográfico), *palabras* (video), *saludos de paz* (video), *instantáneas Colombia* (video), *instantáneas México* (video), *acciones* (escultura o instalación: intervención del espacio público), *flash cards* (fotografía), *nuevos músicos* (fotografía: intervención de archivo fotográfico), *detenidos* (fotografía: intervención de archivo fotográfico), *iconos* (fotografía: intervención de archivo fotográfico), *mant(r)as* (fotografía: intervención de archivo fotográfico), *des (armas)* (fotografía: intervención de archivo fotográfico), *dinero* (fotografía: intervención de archivo fotográfico), *deformes* (fotografía: intervención de archivo fotográfico), *cuaderno de frases* (gráfica), *raíz* (gráfica: recuperación de archivo personal).

Estrategias de abordaje simbólico

En el proyecto de investigación se plantean tres elementos que son el resultado del análisis e interpretación de la obra artística y sus procesos: estrategias de abordaje simbólico, vías de reflexión y particularidades del lenguaje artístico. En este documento se expondrán los resultados obtenidos respecto al primero de ellos.

La investigación plantea cuatro *estrategias de abordaje simbólico*, a saber: (a) piezas autónomas, (b) encuentro con especialistas, (c) trabajo con archivos y (d) encuentro con víctimas. Tales estrategias constituyen

puntos de partida posibles para la concreción de piezas de arte, pues permiten acceder a la configuración de sentido de una manera diferente en cada caso. Ahora bien, los conjuntos de piezas o cuerpos de obra, poseen una lógica interna —una singularidad— que suele significar el uso de una misma estrategia de abordaje para su materialización. Veremos a continuación una descripción y un ejemplo de cada una de estas estrategias.

Piezas Autónomas

Este tipo de piezas surge a partir de una percepción detallada de la cotidianidad; su origen puede ser disímil, muchas veces a consecuencia de una imagen, un giro del pensamiento, una sucesión de palabras, una deriva en Internet, un fragmento de un libro o una canción, todo punto de partida es válido y puede combinarse de manera libre con otros estímulos, a partir de reglas que se construyen durante el proceso de creación y que pueden replicarse o no en trabajos semejantes. De este modo, las ideas se van afianzando en una sucesión de hechos que resulta diferente en cada caso, a través de un ejercicio de asociación que le otorga una plasticidad al lenguaje, siempre en procura de nuevos límites, es decir, de nuevas relaciones entre los signos. Veamos un ejemplo de esta categoría para facilitar su comprensión:

Este es un Video

La idea de esta pieza surgió a partir de la escucha continua de noticias, posterior a la desaparición de los 43 estudiantes de la Escuela Normal Rural, Raúl Isidro Burgos de Ayotzinapa, ocurrida entre el 26 y el 27 de septiembre en la población de Iguala, Guerrero. Este hecho desencadenó

protestas masivas en toda la república mexicana, debido a la posible participación de políticos y fuerzas armadas (ejército y policía de distintas corporaciones) coludidas con el cartel *Guerreros Unidos*, que en ese momento aún no era plenamente conocido por la opinión pública.

El gobierno mexicano intentó cerrar el caso el 27 de enero de 2015, cuando el entonces procurador General de la República, Jesús Murillo Karam, dio a conocer ante los medios la "verdad histórica", una versión según la cual los estudiantes fueron detenidos por las fuerzas armadas y entregados a miembros del ya mencionado cartel, quienes los asesinaron e incineraron en el basurero del municipio de Cocula, para luego arrojarlos al río San Juan, debido a que los acusaban de pertenecer al Cartel de *Los Rojos*, una célula disidente del Cartel de los *Beltrán Leyva*, que disputaba el control de la plaza en dicho Estado.

La administración del presidente Enrique Peña Nieto (2012–2018), sin embargo, no pudo disolver una gran cantidad de inconsistencias intrínsecas a su interpretación de lo ocurrido, defendida hasta el final de su mandato. En noviembre de 2018, la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH), tras analizar los 618 tomos de la investigación que la PGR había realizado en torno al caso, concluyó que dicha versión es falsa, debido a que hubo tortura a detenidos y manipulación de escenas, y solicitó al gobierno mexicano retractarse acerca de los resultados de esa investigación sin conseguirlo. Si bien la investigación se ha reabierto, la verdad respecto al caso sigue siendo inédita.

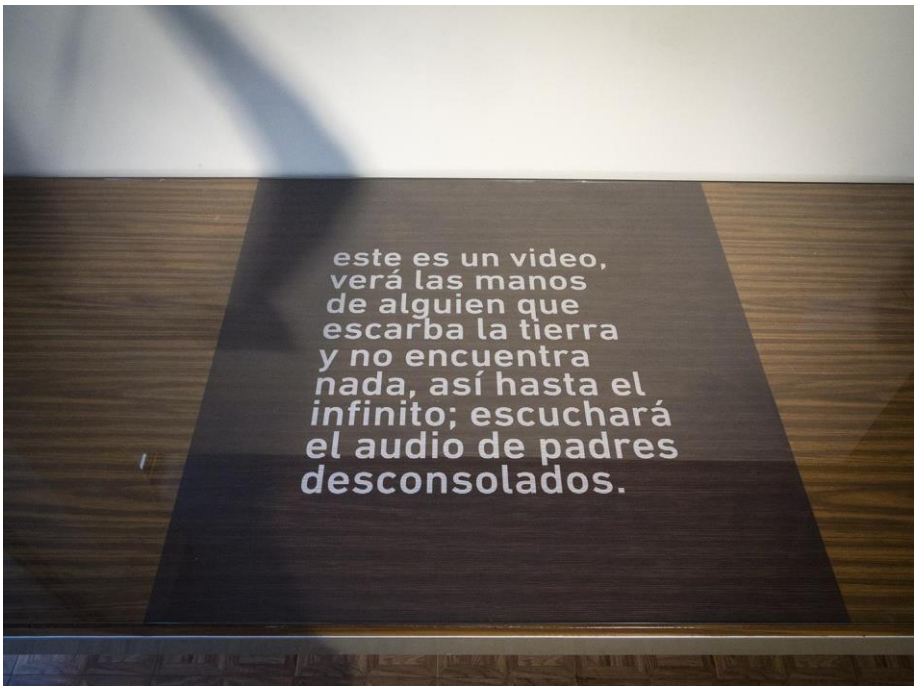
La noticia radial que suscitó la pieza *Este es un video*, aludía a la búsqueda de fosas comunes por parte de cuadrillas integradas por padres de los normalistas, familiares y personas que se sumaron a esa tarea,

removiendo tierra por sus propios medios en las inmediaciones de Iguala y Cocula. El intento desesperado de hallar los cuerpos, fue el origen de esta pieza, que prescinde del uso de la imagen y, en cambio, enseña un texto corto y expansivo en sus posibles sentidos.

La cédula que describe la pieza, indica como técnica el video, y lo hace de una manera conceptual, ya que el "video" es en realidad una lona microperforada, impresa, puesta sobre una mesa y cubierta con un vidrio. Se trata de un "video" en el que cada quien construye su propia imagen y sonido. La pieza no es una alusión exclusiva a la desaparición de los 43 estudiantes de Ayotzinapa (aunque la enuncia), sino también, a los miles de casos ocurridos en México durante la última década y media (Figura 1).

Figura 1

Este es un video, Colectivo Estética Unisex, video, medidas variables, 2015.



Encuentro con Especialistas

Esta práctica consiste en establecer diálogos con investigadores en temas de paz, derechos humanos y resolución de conflictos, que desembocan en frases breves y luego en piezas tipográficas que son puestas en común mediante su entrega simbólica, fijación o proyección en contextos donde ha habido violencia, en la ciudad de Monterrey. El encuentro con especialistas abre una veta muy prometedora acerca de la colaboración posible entre el arte y otras disciplinas, sin embargo, la calidad y profundidad de ese intercambio está determinado por el grado de confianza que surja entre los sujetos implicados, su disposición para trascender los límites disciplinares y la posibilidad de que el diálogo pueda conducir a la dimensión simbólica del arte. Veamos:

La paz es la Victoria de las Víctimas

Antanas Mockus, matemático, filósofo, profesor y político, generó vínculos entre sus saberes para ejercer el poder de una manera imaginativa; en el decir de Alicia Eugenia Silva (en Sommer), su ex-secretaria de gobierno, Antanas ve la ciudad como un enorme salón de clases" (2017, p.254). El trabajo político de Mockus es hoy motivo de estudio entre académicos internacionales, particularmente en los de Estados Unidos y Latinoamérica, la principal razón es la instrumentación de prácticas que se asocian con cambio social, en este caso, la disminución de la tasa de homicidios durante sus dos ejercicios como alcalde de Bogotá en 1995 — 1997 y 2001 – 2003[1], algunos investigadores encuentran una relación entre esas

[1] En Colombia, la Alcaldía de Bogotá es el segundo cargo más importante que puede obtenerse por votación popular, después de la Presidencia de la República.

prácticas y el ejercicio del arte. Este interés fue más evidente a partir de la labor iniciada por Doris Sommer desde el final de la década de 1990, con su trabajo académico referido a los Agentes Culturales, desde la Universidad de Harvard (Mockus, 2017, p. 602).

Agencia cultural es un concepto planteado por Sommer, que se instala en una frontera compartida entre arte y gobierno, según el cual un sujeto ordinario puede llevar a cabo contribuciones sociales positivas a través de prácticas creativas. Mockus representa claramente esta idea y Sommer nos lo corrobora en uno de sus textos: “El más destacado y espectacular agente cultural es hoy Antanas Mockus, un alcalde que piensa como artista. El segundo es Augusto Boal, un artista que participa en el gobierno de una ciudad” (Sommer, 2008).

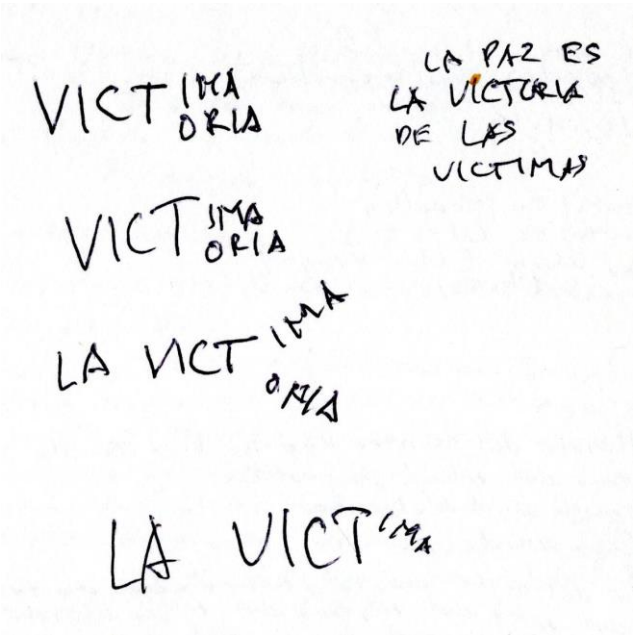
Uno de los múltiples vínculos de Mockus con el tema de la paz es el que tiene que ver con el triunfo de Juan Manuel Santos para su segundo mandato presidencial (2014–2018) cuando decidió apoyar su campaña, pese a haber contendido con él por ese mismo cargo en 2010, perdiendo en una de las elecciones más mediatizadas que se recuerden en Colombia. Las negociaciones entre el gobierno y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia – Ejécito del Pueblo, FARC–EP se encontraban en curso desde el año 2012 y en una fase delicada, por esa razón, su continuidad dependía de la permanencia en el poder de Santos, quien era uno de sus mayores impulsores. Santos, del Partido Unidad Nacional, perdería la primera vuelta de aquella elección con el candidato del Partido Centro Democrático, Óscar Iván Zuluaga, dirigido ideológicamente por el ex presidente Álvaro Uribe Vélez, uno de los principales opositores de los Acuerdos de Paz. La segunda vuelta daría

como ganador a Santos por un margen estrecho, asegurando la continuidad de un proceso que se concretaría el 26 de septiembre de 2016.

Durante las conversaciones que sostuve en Bogotá con Mockus, hubo una pluralidad de escenarios temáticos, debido a su hábito de dejar inacabadas las ideas para forzar asociaciones nuevas que no acaban de consolidarse, dando paso siempre a otro gesto, otra imagen, otra reflexión. En uno de esos pasajes tomó la libreta donde hacíamos anotaciones y después de comentar que siempre le había inquietado la similitud entre las palabras “victoria” y “víctima”, probó varios esbozos hasta amarrarlos en una frase: “La paz es la victoria de las víctimas” (Figura 2). El proceso de esta pieza resultó ser un ejercicio dialógico.

Figura 2

La paz es la victoria de las víctimas, Antanas Mockus, notas sobre papel, 2016.



Por aquellos días, durante una de las frecuentes caminatas que hice en el centro de Bogotá, hallé uno de los últimos talleres de impresión con tipos móviles en madera que existen en la ciudad. Acordamos con el dueño del taller, la impresión manual de 500 piezas con la frase de Antanas en tinta roja, con una fuente sin serifas y en mayúsculas (Figura 3). La consecuencia de esa decisión era previsible: pondríamos el cartel en los muros de la ciudad para hacer un comentario a la paz, en un medio polarizado que debatía la justicia transicional y las garantías o penalidades para los guerrilleros que se habrían de desmovilizar después de la firma de los acuerdos.

Figura 3

La paz es la victoria de las víctimas, Colectivo Estética Unisex en colaboración con Antanas Mockus, Impresión de tipos móviles sobre papel, 2016.



Trabajo con Archivos

Esta práctica ha sido una constante durante mi ejercicio en el arte, particularmente a partir de la exploración, apropiación e intervención del *Fondo Fundidora*, administrado por el Centro de las Artes de Nuevo León. Dicho acervo perteneció a la extinta primera siderúrgica de América Latina, *Fundidora de Fierro y Acero Monterrey S. A.*, y a partir de él surgió un proyecto de arte denominado *Fundidora S. A.* (2011-2017), que alude a la modernidad capitalista y a las relaciones de poder que se dieron entre la clase empresarial, política y trabajadora de esta ciudad y, por extensión, en otros lugares donde ocurrieron circunstancias ocasionadas por cambios económicos y tecnológicos similares.

El trabajo con archivos permite, en este caso, explorar, apropiar, intervenir y activar acervos documentales, fotográficos y videográficos,

vinculados a procesos sociales determinantes para el levantamiento armado y su cese. A partir de estos archivos se ha generado un cuerpo de obra que plantea reflexiones en torno al archivo mismo, como banco de memoria, pero no de una memoria incólume, sino cargada de subjetividades, manipulaciones y omisiones. El arte configura, de este modo, un trabajo crítico, apoyado en estrategias conceptuales como la tergiversación, la redundancia o la asociación de diferentes estratos históricos y sociales. El archivo enuncia, irremediablemente, la perspectiva de quien lo administra y organiza, sin embargo, el artista puede activar reflexiones desde afuera de la institución y animar, sobre todo la duda y el extrañamiento ante los hechos. A continuación, un ejemplo:

Acuerdos de Paz

Este ejercicio fue el resultado de una búsqueda en diversos acervos. El objetivo era integrar fotografías de saludos de mano o entregas de armas durante los múltiples procesos de paz que han ocurrido entre el Gobierno de Colombia y grupos guerrilleros o paramilitares. Las imágenes resultaron difíciles de conseguir, debido a que la inminente firma de los acuerdos hacía que las agencias noticiosas sintieran desconfianza respecto a su posible uso y la manera como los personajes de la vida política que aparecen en ellas, pudieran ser interpretados por la opinión pública. También les preocupaba la inserción de estas imágenes en el contexto del arte; no entendían (ni les interesaba entender) las estrategias de apropiación e intervención que se pensaba ejercer con ellas. Por esa razón, encarecieron los precios de las imágenes para inhibir su compra.

Las vías de recuperación documental de imágenes fueron el Archivo General de la Nación en Bogotá, así como los sitios electrónicos de las

agencias noticiosas. De este modo fue posible acopiar las fotografías más emblemáticas de los procesos de paz ocurridos en los últimos 60 años. El saludo de mano y la entrega de armas condensan la imagen por excelencia de estos procesos, su clímax, su final deseado, pero, al mismo tiempo, la capa más superficial de la paz.

En el Archivo General de la Nación resultó imposible obtener las imágenes emblemáticas; en cambio, surgieron fotografías menos espectaculares del día a día de las negociaciones, así como de los presidentes en momentos que se pueden vincular con los procesos de paz, gracias a encuentros entre representantes de los bandos en disputa y visitas protocolarias de funcionarios de las Naciones Unidas, o presidentes de países vinculados ideológicamente al conflicto armado interno en Colombia, como Cuba y Estados Unidos.

Las imágenes son poderosas, no solo por su significado documental, sino porque simbolizan la idea primera que tenemos de la paz. Su intervención ocurre a partir de una gramática posible, incidiendo en la superficie del papel mediante pigmentaciones, cortes y abrasiones, a fin de plantear un repertorio iconográfico que revele las dialécticas y contradicciones de la paz. De esta manera se tantean algunos de sus sentidos posibles, su naturaleza contradictoria y, al mismo tiempo, universal (Figura 4).

Figura 4

Acuerdos de Paz, Colectivo Estética Unisex, impresión e intervención sobre papel, 2016 - 2020.



Encuentro con Víctimas

Esta estrategia de abordaje simbólico ha sido desestimada para este proyecto, debido a la experiencia que se mencionará en breve, sin embargo, hace parte de esta enumeración, a fin de enunciarla como una vía posible de trabajo, aunque abierta a discusión. La objeción deriva de una experiencia vinculada al trabajo que se llevó a cabo en Bogotá con las bordadoras del *Costurero de la Memoria*, pues aunque representó un ejercicio de acercamiento a la realidad social colombiana y un escenario significativo para su interpretación, fue difícil, puesto que las mujeres que

acuden semanalmente a ese contexto, en el *Centro de Memoria Paz y Reconciliación*, han sido —ellas y sus familias— víctimas de desplazamiento forzado, además de otras violaciones infligidas a sus derechos, por esa razón, acceder a ese espacio y ser depositario de un mínimo nivel de confianza fue un factor que superé a medias, durante los dos meses y medio que asistí a dichos encuentros.

Fue importante escuchar a las víctimas y a una gran diversidad de personas que circulaban de manera ocasional por ese espacio, provenientes de ONGs, universidades, colegios y otras instituciones, ya que hizo posible asimilar el valor de sus experiencias de vida, compartidas de una manera orgánica y horizontal. Esta realidad suele desvanecerse con las estadísticas, con el curso de los hechos que fluyen en los medios de comunicación, y con la verbalidad de los innumerables estudios que se han desarrollado en torno al tema. Las voces de las víctimas son un polo a tierra para quienes no hemos tenido el infortunio de vivir esos grados extremos de violencia.

Se considera de gran importancia esta estrategia de abordaje simbólico, en lo relativo al trabajo de arte que ha venido afirmándose en este proyecto, sin embargo, aún está en proceso de ser integrada al desarrollo de eventuales piezas, debido a que con esta práctica pueden surgir dilemas éticos. Los puntos abiertos a debate son la incorporación de la realidad en el campo del arte; la posible colaboración de las víctimas durante el proceso de materialización de las piezas; la potencial “revictimización” en la que se puede incurrir al trabajar bajo ciertas condiciones y, sobre todo, el riesgo que representa esta vía para la integridad de las víctimas, debido al clima político que persiste en el país.

Sin embargo, el contacto con las víctimas (y quizá también con los victimarios) pudiera ser clave para orientar el sentido y la pertinencia de las prácticas artísticas sobre la paz.

Ahora bien, en el siguiente diagrama aparecen los requerimientos para el desarrollo de estas estrategias de abordaje simbólico, el tipo de piezas que pueden surgir a partir de ellas, el contexto de divulgación y las estrategias conceptuales que utilizan (Figura 5). Como vemos, existe una singularidad en cada una de ellas, que deriva de los elementos anteriormente mencionados. Por su parte, el *encuentro con víctimas* y el *encuentro con especialistas* suponen tres elementos difíciles de sortear para el investigador, que son inherentes a un trabajo colaborativo: nivel de confianza, frecuencia en la interacción y acceso común a un plano simbólico, esto último significa pensar en términos del arte. El *trabajo con archivos* también depende, en este caso de las instituciones que conservan los acervos, de modo, que la única categoría en la que las piezas pueden ser ejecutadas de manera independiente por el artista, es la *pieza autónoma*.

Figura 5

Estrategias de abordaje simbólico



Conclusiones

La investigación *en* artes (vía performativa) es considerada conocimiento en el contexto académico doctoral, asumiendo sus particularidades formales y metodológicas. Dicha vía supone la unión del artista y el investigador en un ejercicio que implica, por un lado, el ejercicio artístico vinculado a la interpretación, y por el otro, la textualidad, como elemento a través del cual ocurre dicha interpretación.

La obra desarrollada en este proyecto de investigación ha sido el resultado de la exploración, intervención y activación del archivo fotográfico y hemerográfico de la Revista Proceso, y de acervos fotográficos y videográficos que existen en Internet, así como de entrevistas realizadas a

especialistas en temas de paz, tanto en Colombia, como en México. En este documento se evalúa uno de los resultados de la investigación, denominado *estrategias de abordaje simbólico*, que reúne puntos de partida para el desarrollo y ejecución de piezas de arte visual.

Las estrategias de abordaje simbólico suponen caminos posibles para la concreción de ideas en el campo del arte. Durante este proyecto se han contemplado: (a) piezas autónomas, (b) encuentro con especialistas y (c) trabajo con archivos, no así el (d) encuentro con víctimas. Esta última ha sido desestimada, debido a sus implicaciones éticas, aunque puede constituir un camino valioso en condiciones específicas, con miras a la materialización de piezas artísticas que aludan al complejo tema de la paz.

Para terminar, es preciso decir que el *encuentro con víctimas* representa una vía de trabajo que puede generar un debate muy interesante en el campo de la investigación en artes, ya que abre la posibilidad de ejercer la argumentación, considerando las particularidades de cada caso, relativas al modo como el artista establece su vínculo con la comunidad y la manera como se materializa una pieza de arte en un escenario tan sensible como la violación de los derechos humanos en situaciones de violencia.

Referencias

Antanas Mockus. Entrevistado por Lorena Estrada Quiroga y Futuro Moncada Forero, 15 de abril de 2016, https://soundcloud.com/futuro-moncada/antanas-01

Borgdorff, Henk. 2006. “El debate sobre la investigación en las artes”, http://blogs.fad.unam.mx/asignatura/adriana_raggi/wp-

content/uploads/2015/01/El-debate-sobre-la-investigaci-n-en-las-artes-2.pdf

Colectivo Estética Unisex. 2017. “Como un espejo”, acceso 30 de junio de 2020, https://vimeo.com/207632676

Comte, August. 1999. *Discurso sobre el espíritu positivo* (E. Moya, trad.). Madrid: Biblioteca Nueva.

Elo, Mika. 2017. “Artistic Research Syndrome”. En: Vilà, I., y Alsina, P. (coords.). *Art and Research*. *Artnodes*, 20: 28-32. https://doi.org/10.7238/a.v0i20.3153

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.

Haseman, B. (2006) A Manifesto for Performative Research. *Media International Australia incorporating Culture and Policy, theme issue "Practice-led Research"*. 118: 98-106.

Lakatos, Imre. 1983. *La metodología de los programas de investigación científica*. Madrid: Alianza.

Lotman, Y. (1982). *Estructura del texto artístico* (V. Imbert, trad.). Madrid: Ediciones Istmo.

Meyrick, J. (2014). Reflections on the applicability of case study methodology to performance as research. *Text Journal* 18 (2) October. Disponible en: http://www.textjournal.com.au/oct14/meyrick.htm

Ricoeur, P. (1995). Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido. Ciudad de México: Siglo XXI.

Rose, G. (2001). *Visual Methodologies. An Introduction to the interpretation of Visual Materials*. Londres: SAGE Publications. https://doi.org/10.1080/08949460802341985

Scrivener, Stephen. 2000. “Reflection in and on action and practice in creative-production doctoral projects in art and design”. https://www.herts.ac.uk/__data/assets/pdf_file/0014/12281/WPIAAD_vol1_scrivener.pdf

Sommer, Doris (2008) “Arte y responsabilidad”, número 1, recuperado de: https://revistaseug.ugr.es/index.php/letral/article/view/3564?fbclid=IwAR1Sii1qH0eerehcM-6ST4lzDvf8vEblfUPG3OSoD-ZWgTuA-lY0f_KUNy4

Sommer, Doris (2017). “Por amor al arte” (Tognato, Carlo, Ed.) Cultural Agents Reloaded: The Legacy of Antanas Mockus. Bogotá, Harvard University, Universidad Nacional de Colombia.

Varto, Juha. 2014. Prólogo a *Artistic Research Methodology. Narrative, Power and the Public*. New York: Peter Lang Publishing. https://doi.org/10.3726/978-1-4539-1308-6

31

LA CLASE ESCOLAR COMO SEMIÓSFERA. CAMBIOS A PARTIR DE LA PANDEMIA

Lariza Elvira Aguilera Ramírez
Ernesto de los Santos Domínguez

Escuela Normal Superior “Profr. Moisés Sáenz Garza”

Resumen

La clase escolar es un constructo que tiene implicaciones teóricas y prácticas que debe ser replanteada en la formación de docentes a la luz de presupuestos teórico-metodológicos que revelen la complejidad del acto de enseñar y contribuyan a la reflexión de la práctica profesional docente. Si partimos de que la sociedad es una semiosfera entendida como un continuum que puede ir desde un texto hasta una cultura en que, en tanto sistema, se conforma por prácticas sociales propias de espacios del saber y el saber hacer humanos, entonces consideramos el espacio educativo

como una semiosfera de menor grado y, en consecuencia, proponemos la misma categoría sobre lo que hemos denominado “la clase escolar”, poseedora de los rasgos de la semiosfera; su construcción estructural concéntrica: áreas nucleares, áreas periféricas y frontera que delimita el adentro y el afuera, es decir lo semiótico del primero y lo alosemiótico del segundo. Aquí presentamos un avance de una investigación en proceso de corte cualitativo que se inscribe en una investigación más amplia. La problemática que se aborda en la presente comunicación es el movimiento o cambio imprevisible en la dinámica escolar a raíz de la pandemia y, con ello, en la semiosfera clase escolar; el objetivo propuesto es identificar los cambios que se produjeron en ésta y responder ¿qué cambios produjo en la semiosfera clase escolar el trabajo a distancia? El corpus de análisis consta de 40 entrevistas de autoconfrontación (2019, antes de la pandemia) y 40 narraciones de experiencias de docentes (2020, durante la pandemia); en el discurso se identificaron los objetos discursivos relativos a las preocupaciones de los docentes; se contrastaron los resultados de ambos corpus, 2019 y 2020 y se identificaron los cambios que, desde la perspectiva del profesor, tuvo la dinámica de la semiosfera “clase escolar”, sus prácticas, relaciones, rituales.

Palabras clave: clase escolar, semiótica de la cultura, semiosfera, texto, traducción

Abstract

The school class is a construct that has theoretical and practical implications that must be rethought in teacher training in light of theoretical-methodological assumptions that reveal the complexity of the act of teaching and contribute to the reflection of professional teaching practice. If

we start from the fact that society is a semiosphere understood as a continuum that can go from a text to a culture in which, as a system, it is made up of social practices typical of spaces of human knowledge and know-how, then we consider the educational space as a semiosphere of lesser degree and, consequently, we propose the same category about what we have called "the school class", possessing the characteristics of the semiosphere; its concentric structural construction: nuclear areas, peripheral areas and border that delimits the inside and the outside, that is, the semiotic of the first and the allosemiotic of the second. Here we present a preview of an investigation in a qualitative cut process that is part of a broader investigation. The problem addressed in this communication is the unpredictable movement or change in school dynamics as a result of the pandemic and, with it, in the school class semiosphere; The proposed objective is to identify the changes that occurred in it and to answer what changes did distance work produce in the school class semiosphere? The corpus of analysis consists of 40 self-confrontation interviews (2019, before the pandemic) and 40 narratives of teachers' experiences (2020, during the pandemic); In the discourse, the discursive objects related to the teachers' concerns were identified; The results of both corpus, 2019 and 2020, were contrasted and the changes that, from the teacher's perspective, had the dynamics of the “school class” semiosphere, its practices, relationships, rituals, were identified.

Keywords: school class, semiotics of culture, semiosphere, text, translation

Marco teórico

Son un lugar común las opiniones de los diversos agentes acerca de que en los sistemas educativos de América latina la escuela se sigue sosteniendo en visiones tradicionales tanto en su organización como en las prácticas de enseñanza y aprendizaje en todos sus niveles, incluyendo la formación docente. Tal parece que se prioriza la conservación del *status quo* para reducir la incertidumbre que conlleva la adopción de nuevos modelos de gestión institucional. Estas políticas educativas han sido superadas por los avances tecnológicos-científicos-sociales-económicos-culturales de tal forma que, con la aparición de la pandemia del COVID-19, los sistemas educativos del mundo con un menor grado de desarrollo han revelado estas carencias en su verdadera dimensión. Mota (2006) ya alertaba al respecto cuando afirmaba que:

> La mayoría de los problemas que están condicionando la calidad de vida, las posibilidades de supervivencia de la especie humana, y los cambios en la identidad cultural y social, tienen una escala global, mientras que las políticas educativas, las formas gerenciales y organizacionales y las estrategias de desarrollo social, enfrentan a estos problemas no sólo desde un espacio fragmentado y aislado como el local, sino a través de actitudes y aptitudes originadas en otra dimensión y escala de la experiencia humana (Mota, 2006, p. 2).

Contribución de la semiótica de la cultura para el estudio del hecho educativo que se desarrolla en la clase escolar.

La semiótica de la cultura explica los procesos de comunicación y de significación en la sociedad y, por ende los que se desarrollan en el ámbito de la clase escolar, ya que en la relación maestro-alumno en el aula física

o virtual supone que, además de abordar los temas establecidos en los planes y programas de estudio, implica la coproducción semiótica-discursiva sustentada en la socialización de significados y construcción de sentidos e intercambio simbólico dentro de la cultura de una sociedad determinada.

La "clase escolar" es un constructo conceptual que sustentamos con base en algunas aportaciones de diversas perspectivas teórico-metodológicas, tales como el análisis del discurso, semiótica de la cultura, el pensamiento complejo y la transdisciplinariedad. Entendemos la "clase escolar" como un espacio semiótico discursivo construido, en la trama de relaciones institucionales en la semiosfera educativa, para cumplir con el propósito de transmitir la cultura de la sociedad en que se inscribe.

La clase escolar como semiosfera.

Lotman construye el concepto de semiosfera a través de una analogía con el concepto de biosfera de V.I. Vernadski. Para este científico la biosfera "es un mecanismo cósmico que ocupa un determinado lugar estructural en la unidad planetaria" (Lotman, 1996, p. 22), mientras que la noosfera refiere a "una determinada etapa del desarrollo de la biosfera, una etapa vinculada a la actividad del hombre" (…). En este punto sostiene que mientras la noosfera tiene "una existencia material y espacial y abarca una parte de nuestro planeta" (Lotman, 1996, p. 22 y 23), la semiosfera se caracteriza por una existencia abstracta y que, en tanto sistema, es una esfera cuyo espacio se cierra a sí mismo como sucede, de forma semejante, con la propiedad de cerradura de los sistemas numéricos. De esta manera tenemos que "sólo dentro de tal espacio resultan posibles la

realización de los procesos comunicativos y la producción de nueva información" (Lotman, 1996, p. 23).

Haidar (2019), siguiendo a Lotman, distingue tres sentidos de la semiosfera, a saber

> (…) una semiosfera general, macro que abarca todo lo cultural, en donde funciona una infinidad de lenguajes, de textos (incluso con la posibilidad de que los textos pueden preceder a algunos lenguajes, el caso del texto-código) (Lotman 1996, 1998). En un segundo sentido, la semiosfera de la cultura está conformada por semiosferas específicas, particulares y cada una de éstas a su vez está constituida por lenguajes y textos heterogéneos. En el tercer sentido, las semiosferas están constituidas por formaciones semióticas, que es la propuesta analítica de Lotman para la segmentación (1996, 1998). Desde nuestro punto de vista, nos parece más pertinente el segundo sentido, en el cual se articulan recursivamente lo macro y lo micro, lo que permite abarcar las semiosferas de la música, del espacio, de la pintura, de la moda, etc." (Haidar, 2019, p. 105).

Así, entonces de acuerdo con Lotman (1996) "Se puede considerar [un] universo semiótico como un conjunto de textos y de lenguajes cerrados unos con respecto a los otros" (Lotman, 1996, pp. 23-24). Estos espacios semióticos son concebidos por Lotman "como un mecanismo único (si no como un organismo)" (Lotman, 1996, p. 24). En este sentido, el universo semiótico puede ser considerado un gran sistema que Lotman denomina semiosfera a la que define como "el espacio semiótico fuera del cual es imposible la existencia misma de la semiosis" (Lotman, 1996, p. 24).

Desde nuestro punto de vista y para efectos del presente trabajo consideramos que la sociedad es una semiosfera constituida por subestructuras de diferente grado que, al considerarlas en su particularidad, podemos utilizar el concepto de semiosfera porque en ellas circulan sus propios textos y enunciaciones que las constituyen y que son determinadas desde un condicionamiento histórico-político-cultural-social.

Es así como en la semiosfera de la cultura se entretejen prácticas sociales específicas que a su vez producen prácticas semiótico-discursivas. Siguiendo a Lotman (1996) podemos decir que la semiosfera de lo social es un espacio donde se relacionan diversas esferas de menor amplitud y mayor especialización en el saber y hacer humanos tales como la economía, la política, la religión, la educación, entre otras. En estas esferas se dan procesos de semiosis y construcción de sentido propios de cada una de ellas, tal como es el caso de la semiosfera de la educación y, por extensión, en aquella que hemos denominado la “clase escolar”.

Si partimos del principio hologramático de Morin (1999) en el que el todo está constituido por las partes que, a su vez tienen la mayor parte de la información de esa totalidad, entonces podemos ver que, independientemente de la diferenciación de las subestructuras de la semiosfera de lo social comparten con ésta sus formas organizativas y funcionales, relacionales y comunicativas capaces de producir sentido. Así entonces el abordaje del objeto de estudio denominado la clase escolar es desde la consideración de que comparte en un nivel micro las características de la semiosfera de lo social.

Por tanto, conceptualizamos a la “clase escolar” como una semiosfera en la que se entretejen diversas enunciaciones y textos

producto de las prácticas semióticas discursivas que se producen en su interior y en sus zonas de frontera al interactuar, de manera dialógica, con otras semiosferas en donde tienen lugar procesos de traducción para dar cabida a textos externos (alosemióticos) y, además propiciar la salida de textos hacia otras semiosferas. En este proceso el profesor juega un papel preponderante, como agente traductor-productor cuya función estriba en facilitar los procesos de enseñanza aprendizaje, mediante los cuales los estudiantes (intérpretes productores) transforman, mediante procesos de superación, sus esquemas de saberes, creencias, etc., que tienen su fundamento en su lenguaje primario que sustituyen por otros esquemas perceptivos generados desde los lenguajes de carácter secundario. Desde esta lógica demostramos la relevancia que los planteamientos teórico-metodológicos de la semiótica de la cultura de Lotman tienen en el estudio de la práctica docente.

La complejidad de la práctica social de la educación obedece a la convergencia de diversas semiosferas (Lotman, 1996), como ya lo expusimos y, por tanto, damos cuenta de la semiosfera “clase escolar” desde la transdisciplinariedad apoyándonos en la semiótica de la cultura y el análisis del discurso para configurar los procesos pedagógicos, didácticos y comunicativos que establecen las condiciones de producción, circulación y recepción semiótica-discursiva de este espacio social.

De acuerdo con Haidar (2006), definimos la educación institucionalizada como una esfera social en la que:

a) convergen discursos/textos diversos (Haidar, 2006; Lotman, 1996),

b) se desarrollan múltiples prácticas sociales a la que le corresponden determinadas prácticas semiótico-discursivas, que cambian de acuerdo con el momento histórico-político-económico-cultural y la coyuntura (Haidar, 2006)

c) atravesada por materialidades (Haidar, 2006) que inciden sobre la producción semiótico-discursiva de forma diversa en función de la dimensión que se estudie. En especial las materialidades de lo cultural, ideológico y del poder.

d) Además, produce y reproduce otras prácticas sociales tales como la docencia, la gestión, la investigación y fecunda espacios sociales diversos para su desarrollo;

e) dichas prácticas al mismo tiempo constituyen semiosferas en las que los sujetos se inscriben (Lotman, 1996).

f) Se funda en el sistema educativo complejo de la educación en el que se reconocen los principios de la recursividad, el hologramático y el dialógico (Arroyave, 2003; Morin, 1999, 1996).

g) Es una producción cultural en la que se construye sentido (Haidar, 2006).

Esta definición operativa de educación institucionalizada nos permite avanzar en la comprensión del fenómeno educativo en general y, en la “clase escolar”, en particular. Desde las ideas expuestas afirmamos que la práctica educativa institucional es un prisma que tiene múltiples

caras, dimensiones y niveles; su dinámica involucra diversos contextos, sujetos y colectivos diferentes que le dan vida.

La semiosfera “clase escolar” constituye, desde esta perspectiva, un sistema en el que la práctica docente se desarrolla con el propósito fundamental de cumplir con el proceso de enseñanza. Es un espacio interactivo, es el ámbito de concreción de lo pedagógico y lo didáctico del acto de enseñar; tiene carácter histórico pues es devenir en la trama de acontecimientos, se sitúa en el presente, en el transcurrir del ahora, espacio-tiempo que los docentes organizan para lograr el propósito fundamental que le da sentido. La “clase escolar” es un objeto de estudio que, desde la mirada del pensamiento complejo y la transdisciplinariedad, se nos revela como entramado de inter-retro-acciones que le dan vida y al mismo tiempo da vida a lo que lo origina. La concebimos como un sistema complejo abierto y la caracterizamos como un espacio social que:

a) Se comporta como una semiosfera que se inscribe en el sistema relacional de los signos y constituye un texto complejo.

b) Es un sistema semiótico que produce nueva información en cada uno de los participantes y, además,

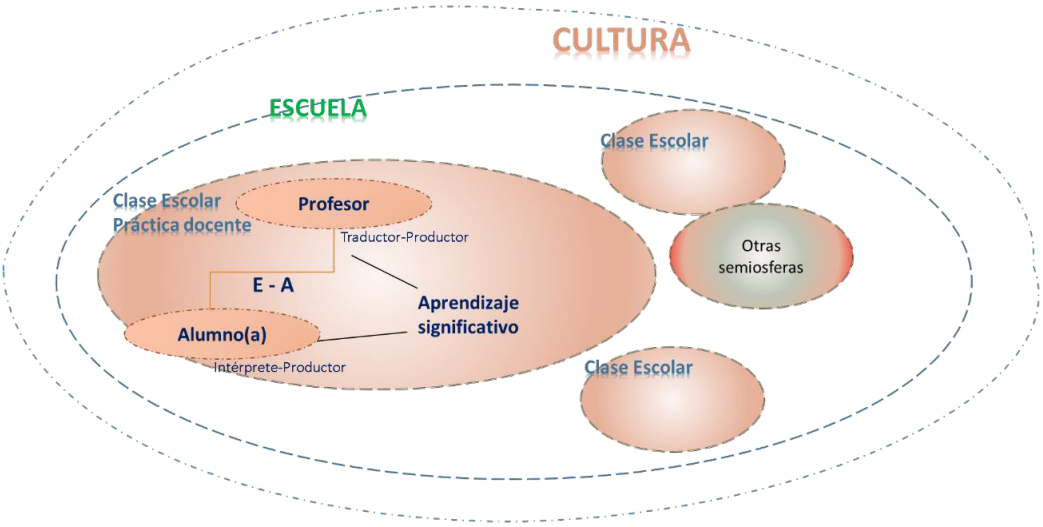
c) incide en las identidades de los sujetos interactuantes. Identidades que han de transformarse a la luz de las nuevas condiciones de la interacción en educación donde el ciber-espacio-tiempo adquiere un status de necesidad en el nuevo nivel de realidad de los sistemas educativos (en general) y la práctica docente (en particular).

"La clase escolar" es un espacio configurado para cumplir con un propósito político – educativo específico, se inscribe en la esfera social del campo educativo y ésta, a su vez, en la sociedad en general. En la clase escolar se llevan a cabo procesos diversos pero el fundamental es el que conocemos como enseñanza – aprendizaje en el que participan de forma central el profesor y los alumnos.

La "clase escolar", en tanto semiosfera, la representamos en la figura 1

Figura 1

Características de la semiosfera Clase escolar



En la ilustración tenemos representadas las características de la "clase escolar" que, considerada como semiosfera, es un espacio textual constituido por lenguajes y textos diversos; además, tiene un núcleo duro de significación, así como conocimientos y prácticas que circulan en los

márgenes. Cada “clase escolar” es singular y coexiste con otras semiosferas que forman parte del espacio educativo.

Es un dispositivo pensante en tanto que la circulación de información y su apropiación por parte de quienes participan en y de la “clase escolar”, permite la comunicación y la producción de nueva información.

La imprevisibilidad caracteriza el proceso de enseñanza - aprendizaje y en general el espacio semiótico de la clase. Es decir, las posibilidades de significación o de construcción de sentido por parte de quien recibe un texto, en este caso texto escolar, son múltiples, si no infinitas. Los alumnos en la clase son parte activa del proceso, al interpretar el material expuesto por el profesor que realiza el proceso de traducción que implica la generación de nueva información o textos y, con ello, cierto grado de imprevisibilidad puesto que, aunque se pueden anticipar las producciones de los alumnos en alguna medida, no es posible hacerlo en su totalidad. El sujeto interactúa con el texto y de acuerdo con sus experiencias, conocimientos previos, es que podrá elaborar un nuevo conocimiento respecto del texto escolar tratado en la “clase escolar”.

Posee una frontera que actúa como filtros bilingües para traducir aquello que es alosemiótico al espacio semiótico en cuestión, es decir lo que no es parte de la semiosfera pero que puede llegar a serlo a partir de los procesos de traducción. Lo que es externo a “la clase escolar” pueden ser otros sujetos, prácticas u objetos que le permiten a esta semiosfera definirse en tanto lo que no-es.

El proceso de enseñanza – aprendizaje consiste en incorporar los contenidos culturales que forman parte del núcleo duro de la cultura y los periféricos para su transmisión y que se encuentran plasmados en los planes y programas de estudio; el profesor es portador y traductor de dichos contenidos.

Dos procesos de traducción son necesarios para el logro de la transmisión de contenidos culturales en la educación:

1) El proceso de enseñanza consiste en un proceso de traducción-producción semiótica de los saberes, procesos y prácticas de las diferentes disciplinas a contenidos escolares o académicos, es decir, enseñables; dicho proceso denominado transposición didáctica, transformación didáctica o integración didáctica (Parga y Mora, 2014) se diseña en la planeación didáctica del docente, instrumento que compendia los propósitos, actividades y recursos que, organizados y articulados de forma particular, favorecen la presentación de los temas establecidos ante el grupo para el desarrollo del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

2) Por su parte, el alumno como sujeto activo en “la clase escolar”; también realiza procesos de interpretación-producción del contenido que previamente el profesor ya ha trabajado en la planeación para presentarlo como tema de enseñanza. El alumno posee un universo semiótico a partir del cual incorpora los nuevos mensajes, esos conocimientos previos son el punto de partida para la labor de traducción e interpretación del profesor y de los alumnos respectivamente.

En este sentido es pertinente aludir a las aportaciones teóricas que Vygotsky aporta en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que involucra lo que denomina zona de desarrollo real, zona de desarrollo próximo y potencial, (Vygotski, L. S., 2001). Así como el andamiaje (zona de desarrollo real del profesor), que el docente pone a disposición del discente para que transite en este trayecto tal como lo explicamos a continuación.

El estudiante pone en juego los conceptos espontáneos que ha desarrollado en la interacción comunicativa cotidiana que le permite construir una estructura de pensamiento para desenvolverse en ese nivel que, sin embargo, resulta insuficiente cuando debe aprender nuevos conceptos de mayor capacidad de generalización para resolver problemas que, al estar fuera de su alcance, requiere de la colaboración del profesor. En este punto parte de su zona de desarrollo real y transita hacia su zona de desarrollo potencial para arribar, finalmente a modificar su estructura de pensamiento situada en la zona de desarrollo próximo que se convierte así en su nueva zona de desarrollo real desde la que construye nuevos sentidos de un nivel de mayor capacidad explicativa. Este proceso es posible gracias a que:

> En la comunicación humana normal, aún más, en el funcionamiento normal de la lengua se parte del presupuesto de una no identidad de base entre hablante y oyente. En estas condiciones resulta normal una situación de intersección del espacio lingüístico del hablante y el oyente" (Lotman, 1999, p. 16).

En el caso del profesor y del alumno esta dinámica está presente. De esta manera entendemos el proceso enseñanza-aprendizaje como un

espacio dialógico constituido por voces diversas que abonan a la superación del conocimiento del escolar siguiendo siempre una ruta en espiral.

Marco metodológico y descripción de los datos

El presente estudio está inscrito en un programa de formación e investigación en el posgrado de la Escuela Normal Superior "Profr. Moisés Sáenz Garza" cuyo objetivo principal es enseñar lo que se investiga e investigar lo que se enseña. El avance en el análisis de resultados que aquí presentamos responde a la línea de investigación *La clase y la práctica docente desde la perspectiva del profesor* que se articula con la materia *Análisis y evaluación de la práctica educativa en ciencias.* La metodología de trabajo que se propuso tiene como base la propuesta del programa de investigación empírico y tecnológico "curso de la acción" desarrollado por Theureau (citado en San Martín, 2017).

La investigación inició en 2019 con la integración de un corpus de clases presenciales en el aula escolar y entrevistas de autoconfrontación en la que los docentes participantes (alumnos de la maestría) analizan una de sus clases que previamente se ha videograbado y posteriormente se lleva a cabo una sesión grupal de análisis; en 2020, dadas las condiciones de la pandemia causada por el virus SARS-COV2, no fue posible llevar a cabo la misma estrategia metodológica, así que se les solicitó a los profesores reunir evidencia del trabajo realizado para llevar a cabo la práctica docente, grabaciones de las clases por videollamada, páginas de Facebook, conversaciones por WhatsApp, videos grabados por los docentes y puestos a disposición en YouTube o Facebook, entre otros; en lugar de realizar la entrevista con el profesor se llevaron a cabo sesiones

grupales, entrevistas de aloconfrontación en la que los participantes comparten sus experiencias en la práctica docente y se les solicitó escribieran una narración de experiencias docentes durante la pandemia.

El cambio en el curso de la investigación por la contingencia sanitaria fue el origen del replanteamiento de los objetivos y la estrategia metodológica. La problemática que se enfrentó fue el movimiento o cambio imprevisible en la dinámica escolar y, con ello, en la semiosfera "clase escolar", la pregunta a responder en el presente artículo es ¿qué cambios produjo en la semiosfera clase escolar el trabajo a distancia?

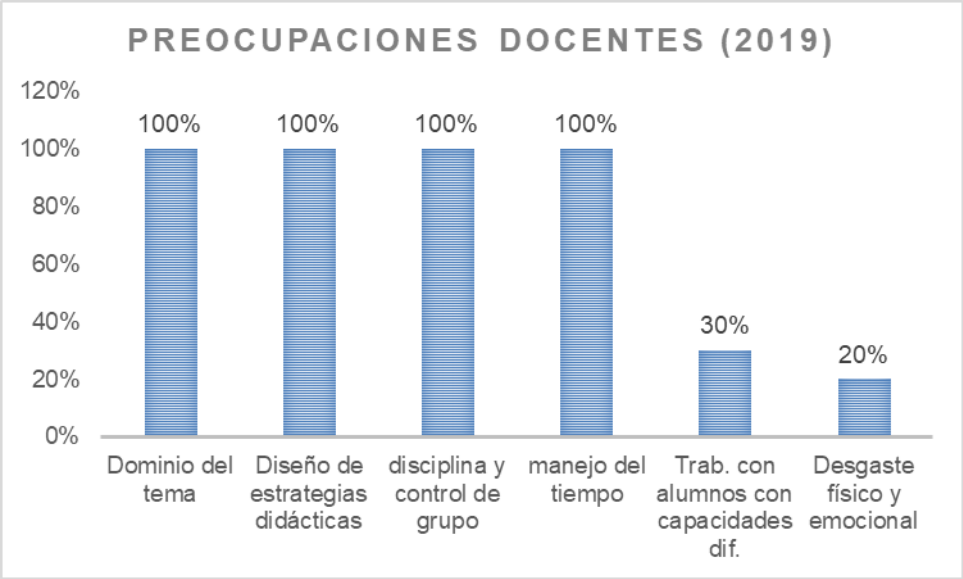
El *corpus* de análisis consta de 40 entrevistas de autoconfrontación (año 2019) y 40 narraciones de experiencias (2020). En ambos materiales se identificaron los objetos discursivos recurrentes en torno a las preocupaciones más sentidas de los profesores mientras se encuentran en la clase.

Análisis de resultados

Acerca de las problemáticas que viven cotidianamente, el 100% de los docentes manifestaron las siguientes: preocupación por el dominio del tema, el diseño de estrategias didácticas, la disciplina de los alumnos y el control de grupo y el tiempo para abordar el programa de la asignatura; el 30% (12) señaló que tienen dificultades para trabajar con alumnos con capacidades diferentes y el 20% (8) aludió a desgaste físico (véase gráfica 1).

Gráfica 1

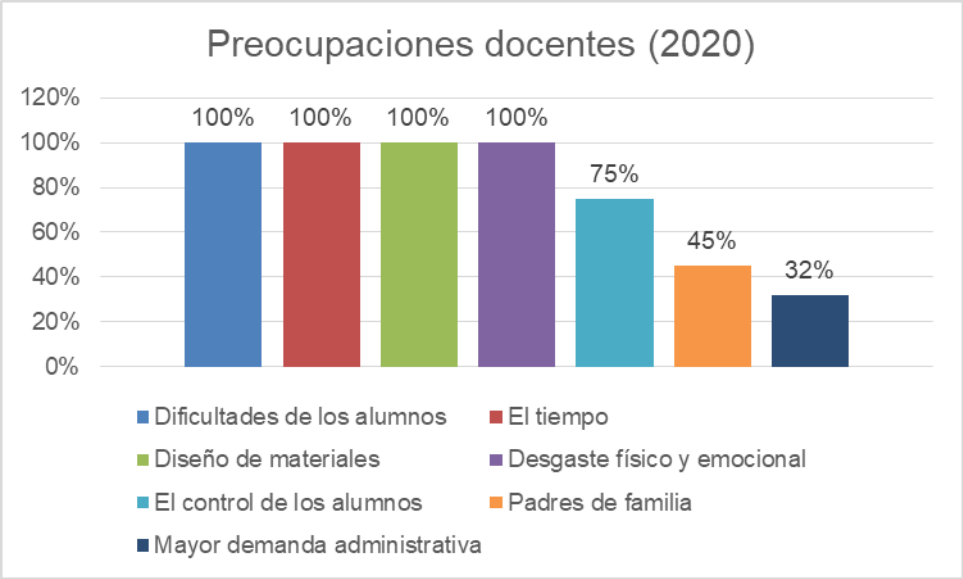
Preocupaciones docentes (2019)



En contraste, en el año 2020 las preocupaciones de los docentes se centran en: dificultades de los alumnos para conectarse a internet y desarrollar las actividades sincrónicas o asincrónicas (100%) ya que no todos tienen los recursos necesarios, el tiempo que la clase escolar les demanda, pues en el confinamiento se traslapan las actividades profesionales y las privadas (100%), diseño o búsqueda de materiales digitales (100%) (virtuales o de simulación), desgaste físico y emocional (100%), control de los alumnos durante las clases sincrónicas (videollamada) (75%), las relaciones con los padres de familia (45%) y mayor demanda administrativa (32%).

Gráfica 2

Preocupaciones docentes (2020)



Como puede observarse, la preocupación de los docentes se desplaza del dominio del tema (qué enseñar) a considerar el trabajo con el sujeto alumno (a quién enseñar); las estrategias didácticas antes centro de interés de los docentes, ahora son relevadas por lo materiales didácticos digitales; el tiempo tiene una dimensionalidad diferente, pasa a un segundo plano cumplir con el programa de estudios en las horas establecidas, ahora se pone de relieve, en primer plano, la necesidad de separar el tiempo profesional del personal. El desgaste físico y emocional ahora es una de las principales preocupaciones de los profesores, antes de la pandemia la salud no ocupaba el lugar de centralidad que ahora se le otorga. El control de los alumnos sigue siendo fuente de inquietud en los profesores.

Discusión y descripción de resultados

La semiosfera “clase escolar” ha tenido transformaciones importantes en el último año por la pandemia causada por el virus SARS-COV 2. Los ajustes, adaptaciones que el sistema educativo en México ha tenido que llevar a cabo para gestionar las clases en línea han tenido un impacto profundo en los procesos de trabajo de alumnos y profesores, así como para padres de familia que anteriormente ocupaban un lugar en los márgenes de la escuela.

La transición de las prácticas educativas al modelo virtual o a distancia con intermediación de los dispositivos digitales se preveía lenta, o al menos a un ritmo pausado. El espacio de la clase, tanto físico como imaginario, los recursos didácticos, el uso del tiempo, el contacto visual y la cercanía física han cambiado y, por lo tanto, las prácticas y las experiencias de profesores y alumnos. Previo al confinamiento en casa, el espacio de la clase se delimitaba de forma física entre cuatro paredes del salón de clases e imaginariamente se extendía a otros lugares de la escuela; los recursos didácticos más recurrentes los físicos (pizarrón o pintarrón) y, eventualmente, la proyección de material digital; el uso del tiempo estaba regido por un horario específico; y, la presencia física y el contacto visual eran medios para gestionar los vínculos entre los participantes.

La clase escolar, en su actualidad, se caracteriza por realizarse en un espacio del orden de lo privado, o al menos fuera del espacio típico profesional, la escuela; por lo general es el espacio familiar en el que cada profesor lleva a cabo la clase tanto sincrónica, mediante videollamadas, o asincrónica a través de otras plataformas. El desarrollo del proceso de

enseñanza y aprendizaje se realiza con el apoyo de materiales (videos, simulaciones, software) que los profesores encuentran en la internet, la grabación de videos con la explicación del contenido, eventualmente utilizan material concreto para impartir la clase. El horario de trabajo se ha extendido tanto por la necesidad de crear el contenido de su clase, como por atender las solicitudes de padres de familia en el tiempo que estos tienen disponible. Las relaciones docente-alumno se realizan a través de una pantalla que priva al docente y los alumnos de certeza respecto a quien se mira, y, en particular, al profesor del control de la visibilidad de los alumnos quienes pueden apagar su cámara cuando lo deciden. Las demandas administrativas para el control de las clases a distancia aumentaron, lo cual implica mayor inversión del tiempo personal del docente para cumplir con el llenado de formatos.

Los mecanismos de control y el ejercicio del poder que un año atrás aún tenía vestigios del panóptico de la modernidad ya no tienen pertinencia. Por su parte, el padre de familia tiene la posibilidad de ser testigo de las tareas educativas y convertirse en evaluador de la actividad docente. El imaginario del profesor se erige y reconstruye constantemente en el escenario que alterna lo público y lo privado.

Reflexiones finales

A través del discurso de los docentes es posible identificar los movimientos que la semiosfera de la educación y la clase escolar en particular han tenido desde el inicio de la pandemia en 2020. Al abordar las preocupaciones docente más importantes respecto de su práctica docente y al contrastar los datos obtenidos en 2019 y 2020 apreciamos que dicho

evento impredecible (pandemia por el COVID-19), trastocó las prácticas, los rituales, las concepciones y los imaginarios de los sujetos.

La incertidumbre caracteriza la situación social a nivel mundial, en la semiosfera "clase escolar" en particular, las certezas del profesor acerca de los vínculos con el otro, el alumno, se desvanecen al ingresar en un espacio poco conocido (el ciber-espacio-tiempo); con ello, en su papel de traductor del contenido disciplinar al escolar, se admite limitado al no conocer y/o manejar con destreza las herramientas que la internet le ofrece, y que en ocasiones es superado por sus estudiantes.

Los objetos discursivos que predominan son el agotamiento físico y psicológico en el ejercicio de la práctica docente. Este tema es abordado por los profesores con construcciones discursivas que tienden a la intensificación de su estado de desgaste en su sistema bio-psico-social. Se articulan con lo anterior objetos temas relativos al impacto que tiene en su imaginario el trabajo sincrónico mediante videollamadas, poca destreza en el uso de herramientas digitales y la invasión en la vida privada. El ciber-espacio-tiempo (Nicolescu, 1999), por tanto, es fuente de incertidumbre.

Referencias

Arroyave, D. (2003). La revolución pedagógica precedida por la revolución del pensamiento: un encuentro entre el pensamiento moriniano y la pedagogía. En Morin, E. *Manual de iniciación pedagógica al pensamiento complejo*. Ecuador: Publicaciones UNESCO, 2003, pp. 330-361.

Haidar, J. (2006). *Debate CEU-Rectoría. Torbellino pasional de los argumentos*. México: UNAM.

Haidar, Julieta. (2019). Iuri Lotman, el análisis de la cultura desde la complejidad y la transdisciplinariedad. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, *14*(4), 103-120. Epub November 14, 2019.https://doi.org/10.1590/2176-457338776

Lotman, Y. (1996). *La semiósfera I, Semiótica de la cultura y del texto*. Madrid: Cátedra.

Lotman, Y. (1999). *Cultura y explosión. Lo previsible y lo imprevisible en los procesos de cambio social*. Barcelona: Gedisa.

Morin. E. (1999). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión SAIC.

Morin, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Seix Barral.

Mota, R. (2006). *Complejidad, Educación y Transdisciplinariedad.* México: ENSE.

Nicolescu, B. (1999). La transdisciplinariedad. Manifiesto. Ediciones Du Rocher. [Disponible en: http://www.ceuarkos.com/manifiesto.pdf consultado el 23/09/2015].

San Martín, J.; Veyrunes, S. y Ria, L. (2017). Aportes del programa de investigación “curso de la acción” al análisis de la actividad de los profesores y a la formación. En: *Perfiles Educativos* Vol. XXXIX, núm. 158, IISUE-UNA.

Parga, D., & Mora, W. (2014). El PCK, un espacio de diversidad teórica: Conceptos y experiencias unificadoras en relación con la didáctica de los contenidos en química. *Educación Química, 25*(3), 332-342.

Vygotski, L. S. (2001). *Obras escogidas II.*Madrid: A. Machado Libros, S.A.

32

LA ASESORÍA Y CONSULTORÍA FILOSÓFICA FRENTE A LA CORRUPCIÓN

José Luis Cisneros Arellano

Universidad Autónoma de Nuevo León

Resumen

El presente trabajo forma parte de un proyecto de investigación del *Cuerpo Académico: ética y conocimiento*. Dicho proyecto ha sido postulado para recibir apoyo y reconocimiento en el programa de la UANL: PAICYT 2021. Como primer texto de dicho proyecto, tiene como objetivo señalar los puntos y posturas que permiten señalar la pertinencia de una asesoría filosófica frente a problemas como el de la corrupción. Para ello, primero delimitamos el cimiento ontológico –la relación en cuanto *relación* y la multiplicidad *múltiple*– que nos sirve de sustento y marco teórico para confrontarlo después con la noción de corrupción. Segundo, acudimos a señalar la noción de corrupción sometida a un breve cuestionamiento dialéctico como método de reflexión y exposición. Tercero, expusimos las

características específicas de la asesoría y la consultoría filosófica: la ética y la lógica argumentativa como herramientas que aportan criterios de juicio para la toma de decisiones en comités, juntas y comisiones. Por último, a lo largo de todo el trabajo señalamos que la asesoría y consultoría filosófica no tiene las pretensiones de voto y poder de decisión, sino sólo de apoyo reflexivo que da perspectiva y habilidad hermenéutica para entender un problema, en este caso, la corrupción.

Palabras clave: Corrupción, Asesoría filosófica, Lógica, Ética, Relación.

Abstract

This study is part of a research project by Academic Group: ethics and knowledge. The project has been nominated for support and recognition in the UANL program: PAICYT 2021. As the first text of this project, its purpose is to emphasize the aspects and views which highlight the relevance of a philosophical advice, facing issues like corruption. To this effect, firstly we must define the ontological foundation –relations as relation and multiple multiplicity–that supports as a basis and theoretical framework, hereinafter comparing it to the concept of corruption. Secondly, we point out the concept of corruption, which is subjected to a brief dialectical questioning as a method of reflection and exposition. Thirdly, we expose the specific characteristics of the philosophical advice and counseling: ethics and argumentative logic such as instruments that provide criteria of judgment to the committees, boards and commissions. Finally, throughout all the work, we stress that philosophical advice and counseling does not have voting claims and decision-making power, but thoughtful support, providing outlook and hermeneutic skill to understand an issue, in this case, corruption.

Key words: corruption, philosophical advice, logic, ethics, relations.

Introducción

La *metafísica de la relación* implica un marco de conexiones, articulaciones, ensamblajes, nodos y traducciones posibles. Cada uno de estas significa algo distinto, pero al final de cuentas, relacionados. Me concentraré en uno de ellos, la traducción, y con ella invito a dialogar sobre un problema en particular: la corrupción. Para ello aterrizaré algunas consideraciones que se desprenden del marco teórico y conceptual de una investigación en curso sobre este tema político-social y cómo hacerle frente desde la asesoría filosófica, en particular con las herramientas conceptuales y metodológicas de la lógica y la ética. Adviértase que emplearé para ello un primer acercamiento metodológico de corte dialéctico platónico y la etapa de recolección de datos quedará pendiente para futuras entregas. El objetivo principal en este trabajo es clarificar la noción de corrupción y cómo ésta se puede relacionar con el análisis lógico y con la evaluación ética como herramientas que cualquier profesionista de la filosofía puede implementar para la asesoría y consultoría en un comité, junta, o comisión en organismos públicos gubernamentales, privados o asociaciones civiles. Dicho proceso de purificación exige, de entrada, una postura ontológica expositiva que se asume como suelo firme, o condición de posibilidad. Esto nos permitirá emitir afirmaciones que se transformen en declaraciones hipotéticas propicias para iniciar la dialéctica que aquí asumimos como método. Iniciamos entonces con la siguiente base teórica.

Lo que es, y en particular lo que hay, lo que puede haber y lo que hubo, se asume ontológicamente como multiplicidad *múltiple*. Es decir, en el cimiento se encuentra el magma de significaciones que hacen posible

cualquier institucionalización de los imaginarios y, con ello, la idea de una ontología múltiple que hace posible más de un camino, más de una posibilidad. Con este fondo, sostenido a partir de la conexión entre las tesis de Cornelius Castoriadis y de Alain Badiou –explorada en *Ingeniería filosófica* (Cisneros, 2020)–, uno de los imaginarios institucionalizados es el llamado *mundo de la vida*, que tanto Husserl y más tarde Habermas trabajaron y que en este trabajo proponemos como basamento histórico-social instituido.

Así, el *mundo de la vida*, se asume como columna conceptual que sostiene un compromiso ontológico en torno a lo diverso, la contingencia y la historicidad. Ahí colocado, se ramifican de él un conjunto de relaciones de *relaciones* que van a tejer una urdimbre lo suficientemente compleja como asumir que los entes histórico-sociales son esencialmente difusos, es decir, con fronteras débilmente delimitadas y, a partir de ello, múltiples direcciones y desarrollos no lineales, no monocausales; es decir, su la dinámica de sus relaciones no se restringe a la secuencia mecánica de la causa y su efecto. Aquí asumimos que diversas causas pueden ocasionar un mismo efecto, tal y como lo defiende Manuel De Landa en *A new Philosophy of Society* (2016) y *Assemblage Theory* (2019); por ejemplo, una guerra civil no es el efecto de una sola causa o de un solo tipo de causa –como si de algo mecánico se tratara– pues un fraude electoral o bien un clima catastrófico la podrían desencadenar. Frente a semejante tela que distingue a lo histórico-social en donde se encuentran entidades difusas interrelacionadas entre sí, las fronteras se disuelven, y en ese sentido también la observamos como sociedad líquida, siguiendo la terminología de Zygmunt Bauman (2004).

¿Qué fenómeno histórico-social expresa fronteras difusas y se desenvuelve líquidamente? ¿Qué imaginario instituido manifiesta las características complejas del ente cuyas relaciones complejas despliegan más de una posibilidad de desarrollo y efectividad? Aquí nos inclinamos por el fenómeno de la corrupción como un problema presente en el interior del mundo ontológico al que nos hemos comprometido. Una primera aproximación al mismo se hará desde el enfoque dialéctico como método de investigación, mismo que mostrará los caminos que otros métodos filosóficos podrán abordar en futuras entregas. Habrá que definir, por tanto, qué es la corrupción, a fin de vislumbrar la posibilidad de que la filosofía pueda aplicarse como asesoría y consultoría para su detección, combate y prevención. ¿Qué es, preguntarían Sócrates y Platón, la corrupción?

Primera parte

Primer cuestionamiento

Dialécticamente, el tema exige una primera definición y, en función de la familiaridad que solemos tener con las definiciones de la Real Academia de la Lengua Española, a ella acudiré en primer lugar. Dice, en su cuarta acepción, que se habla de la corrupción “En las organizaciones, especialmente en las públicas, [como] práctica consistente en la utilización de las funciones y medios de aquellas en provecho, económico o de otra índole, de sus gestores”. (2020) La corrupción se localiza, entonces, en las organizaciones públicas. Sin embargo, salta a la vista que la definición no parece decirnos con claridad qué sucede con la corrupción en las organizaciones que no son públicas, ¿también se presenta en ellas? ¿Se da de diferente manera? ¿Es sólo una práctica y, ello incluye al discurso? ¿Cuál es esa otra índole? ¿Sólo la ejercen gestores públicos? De estas

preguntas, quizá la más importante sea aquella que asume que también existe corrupción en otros ámbitos, entonces, ¿de qué manera se da en ellos? Probablemente la corrupción se refiere a la práctica o abuso de un ejercicio político, mercantil, judicial, académico, y no solamente a lo dicho por la RAE.

Nuestra primera definición, entonces, es problemática porque evidentemente está incompleta o es insuficiente; al parecer tiene diversos significados, desde lo más genérico como la "alteración" de un objeto, hasta la "descomposición" o "desviación" de una estructura o una institución. Siguiendo la línea de la primera definición, la corrupción es un desvío de las funciones que, por ley, deben cumplirse en una organización. Dicho desvío tiene la connotación de ser un abuso, tal y como la agencia Transparencia Internacional (TI), que se define como una Coalición global contra la corrupción, señala: "We define corruption as the abuse of entrusted power for private gain" –más adelante se abordará nuevamente esta definición, pues está sustentada en Jonhston (1996)–. Además, se afirma que la corrupción puede tomar diversas formas:

- Public servants demanding or taking money or favours in exchange for services,
- Politicians misusing public money or granting public jobs or contracts to their sponsors, friends and families,
- Corporations bribing officials to get lucrative deals. (2021)

Segundo cuestionamiento

El asunto parece que empieza a mostrar algo más que la incompletud de la definición de la RAE. TI advierte que la corrupción puede suceder en cualquier lugar e involucrar a cualquier persona; si embargo, su definición y los tres puntos indicados no han dado aún una idea clara del

problema que nos permita definirla con precisión, pues, ¿la corrupción se da sólo en un poder confiado? ¿Qué es un abuso? ¿Todo tiene que ver con el intercambio de dinero? ¿Es acaso la corrupción una alteración o descomposición del ejercicio del poder político o privado vinculado con el dinero? Veamos otras definiciones que nos pueden ayudar.

Ana María Arjona Trujillo (2002), en *La corrupción pública: una revisión de la literatura*, rescata las siguientes definiciones vinculadas con diversos parámetros:

> - la moral: "la corrupción política es un atentado o transgresión de unas determinadas normas, principios y valores que se consideran importantes para la existencia y mantenimiento de un orden social justo y razonable" (López 1997);
>
> - los códigos legales: "la corrupción incluye aquellas maneras de "usar dinero para atender objetivos privados por medios políticos que son criminales o al menos ilegales" (Heidenheimer et al. 1989:11);
>
> - la percepción del público: "el concepto [de corrupción] se dará en virtud de la opinión del público" (Gibbons 1989:169);
>
> - la racionalidad económica: "podemos concebir la corrupción en términos de un funcionario público que ve su oficio como un negocio (…) cuyo ingreso debe maximizar", de modo que su ingreso dependerá de "la situación del mercado y de sus talentos para encontrar el punto de ganancia máxima en la curva de demanda del público". (Van Klaveren 1989)

La autora destaca que estas definiciones han sido clasificadas como "legalistas, moralistas, sociológicas, clásicas, neoclásicas y behavioristas" (Aroja, 2002, 6), y para entender mejor el problema, guiados por ellas, es pertinente distinguir, como señala Arjona, las definiciones subjetivas,

objetivas, legalistas, funcionalistas, relacionistas, ya que permiten contextualizar y determinar las condiciones de posibilidad de cada una. De todas ellas, continua la autora, la clasificación "tradicional" y aceptada es aquella ofrecida por Heidenheimer (1970) divida en tres ámbitos: de oficio público, centradas en el mercado y de interés público. Veamos:

> (1) Definiciones centradas en el 'oficio público' (public office). Estas definiciones califican como acciones corruptas a aquellas en que un funcionario público desvía sus obligaciones normales en busca de una ganancia (monetaria o no), que lo favorece a él o alguna persona allegada. A este grupo pertenecen, por ejemplo, las definiciones dadas por Nye (1967), Bayley y Nye (1970) y por Scott (1972).
>
> (2) Definiciones centradas en el mercado. Son aquellas que centran la esencia de la corrupción en un tipo de conducta que sigue la lógica del mercado; estas definiciones hacen énfasis en la existencia de un mercado (ya que existen oferentes y demandantes) y la decisión racional de unos y otros de involucrarse en prácticas corruptas porque de esta manera maximizan su utilidad.
>
> (3) Definiciones centradas en el interés público. Según Heidenheimer (1970), este tipo de definiciones son para algunos un punto medio entre aquellas enmarcadas en (1) – las cuales son demasiado 'cerradas', y las pertenecientes a (2) – que son consideradas excesivamente abiertas. De esta manera, las definiciones que apelan al interés público permiten dar cabida a aspectos importantes del fenómeno (como la noción de lo público, el poder y el daño a los sistemas públicos de la sociedad), sin abrir demasiado los límites conceptuales del término. Entre este grupo se encuentran las definiciones de autores como Rogow y Lasswell (1963) y Friedrich (966), para quienes un acto es corrupto si atenta contra el interés público –

> esto es, si favorece intereses privados sobre intereses particulares, afectando los 'sistemas públicos o civiles'. (2002, 7)

Además, la Arjona propone que se tome en cuenta la clasificación de Jonhston (1996), quien primero identifica las definiciones que hacen referencia al pensamiento político de los filósofos y su vinculación con la moral; después propone las vinculadas con el comportamiento –que adopta TI, "el abuso del oficio, poderes o recursos públicos, para el beneficio privado"–; el tercer criterio es el del llamado "principal-agente-cliente", en donde el agente traiciona al principal en beneficio de un cliente; la cuarta opción está relacionada con el tipo de sistema político y la clasificación específica que le otorga a la corrupción. (Aroja, 2002, 9 y 10)

Tercer cuestionamiento

Por el momento ya hemos obtenido algunas guías para entender qué es la corrupción a partir de dos criterios: su definición (como las primeras dadas) y los géneros (o clasificaciones en grandes conjuntos) en las que se ubican las diferentes definiciones. Ambos sugieren incluso las condiciones y causas por las cuales se da la corrupción. Sin embargo, parece que aún no quedan claras algunas consideraciones, lo cual nos comprometería demasiado temprano en el texto, a decantarnos hacia alguna definición o hacia alguna combinación de definiciones. Quizá incluso sea mejor formular nuestra propia definición. Tómese en cuenta lo siguiente: la primera clasificación que hace Arjona y que podemos sintetizar como aquella que hace énfasis en el ámbito de lo moral, el código legal, la percepción del público y la racionalidad económica inmediatamente nos coloca en un complejo u horizonte de panoramas social, es decir, de carácter evidentemente político. Esto es así porque ¿acaso la percepción

pública y el código legal no hacen referencia a lo político como condiciones de su ejercicio? Ahora bien, tanto la racionalidad económica como lo moral parecería que escapan de lo político y se encuentran también en lo privado. Por ello, ¿sugerimos acaso que la corrupción en lo moral y lo económico también se dan en lo privado?

De la moral, por ejemplo, ¿estamos sugiriendo que la corrupción se da cuando la honestidad, el decoro, la integridad, la rectitud y la virtud, no suceden? ¿podemos decir que alguien es corrupto consigo misma, con su familia, con sus amistades? Eso significaría que ¿la deshonestidad, el vicio, la falta de decoro, entre otras, son actos de corrupción? Parecería que sí lo son si tomamos en cuenta la siguiente definición –completamente aristotélica–: "es un cambio que va de alguna cosa al no ser de ella" (*Fís*. V, 1, 225ª 17, en Abbagnano, 1995, 246). Esto significaría que una persona corrupta consigo misma, incluso en cualquier otra actividad, ¿estaría en el camino de no ser persona? Desde luego que no, ¡existen las personas corruptas! ¿A qué se refería Aristóteles? A que existen diferentes formas de ser persona, y que la óptima sería aquella que es virtuosa, no corrupta; pero no deja de ser persona por ello, ¿qué dejaría de ser, en caso de alguna vez lo fuera? Precisamente a esa "forma" virtuosa de ser persona. Esto sin duda es un ideal, ¿acaso sirve para identificar, confrontar y prevenir la corrupción? Esto es algo que dejaremos para más adelante, puesto que aún queda por señalar si la racionalidad económica también hace referencia al ámbito privado.

La expresión "racionalidad económica" hace referencia a un sistema en donde se insertan las personas y las instituciones por ellas constituidas, es decir, en sociedad. ¿También se extiende esta influencia hacia lo

privado? ¿A la práctica del ahorro o de la inversión se les puede designar como expresiones de la racionalidad económica? Sabemos que las actitudes y comportamientos económicos de los individuos son elementos que hacen posible todo sistema económico, pero afirmar que existe un imaginario de racionalidad económica que no distingue ninguna característica individual o colectiva y que influye dogmáticamente en el comportamiento privado, como sugiere Botero Cedeño (2016) en su texto "Reflexión sobre el concepto de racionalidad económica y la noción del *homo oeconomicus*", es ignorar otros aspectos bio-ecológicos más determinantes y que impactan en lo económico. Es decir, no es lo económico lo determinante. Según él,

> no existe, más allá de que se reconozca que las acciones individuales están delimitadas por unos pocos grados de libertad, algo parecido a una definición inequívoca de racionalidad en general y, por supuesto, tampoco existe una específicamente adaptada para la ciencia económica. (Botero Cedeño, 2016, 50)

Algo se nos presenta en este punto. Para consigo misma, cada persona dentro de un sistema económico determinado, se identificará en función de la complejidad entre su ser auto-bio-ecológico, es decir, como individuo con potencialidades y límites biológicos y en co-relación con un entorno histórico-social y político. Este nudo entre lo individual y lo social parece aportar un campo de cuestionamiento, pues la corrupción entendida para el ámbito social, configurará las condiciones de posibilidad de toda individualidad. Retornemos a una definición genérica que nos pueda apoyar a desatar el enredo y delimitar los caminos de respuestas y propuestas. Por ejemplo, para la Enciclopedia Espasa Calpe la corrupción es "Alterar y trastocar la forma de una cosa". (2021) Esta definición se

asemeja a la visión aristotélica de arriba, pero si ahora lo aplicamos a la atadura compleja de la individualidad y su contexto, ¿a qué "cosa" se referiría la definición? Sin duda a la relación compleja. Entonces, si asumimos provisionalmente que la *cosa* que hemos llamado *relación compleja* es una entidad, y dejamos de lado tanto el ente individuo como el ente contexto, descubrimos una interesante puerta para abrir y explorar más allá. "Alterar y trastocar la forma" a la que se refiere la definición de Espasa Calpe implica que la *relación compleja*, ya no sería la misma relación compleja de un inicio. ¿Qué tipo de relación forma es esa, que se puede alterar y trastocar? Debido a que todo contexto es esencialmente ecológico y socio-histórico, y que toda individualidad personal es bio-psicológica, esa relación compleja consiste en que ambas partes (persona y contexto) persisten en su individualidad al mismo tiempo que se influyen una con otra. Esa forma es entonces difusa en su conjunto, mas no en sus partes. Su alteración implicaría que una de las partes se impone a la otra, domina o se disuelve en o hacia la otra.

Cuarto cuestionamiento

Planteado así, la corrupción irrumpe como una alteración de la forma equilibrada entre la individualidad de las personas y sus contextos, en donde una se pierde y otra domina. Esa *cosa* alterada no evitará eliminará la existencia de un sistema político, un mercado o una burocracia, pero ninguno de estos sistemas se presentará como la relación compleja y equilibrada entre ellos y los individuos que los hacen posibles. Antes bien, el sistema mismo será una persona, o las personas involucradas no aparecerán en el sistema y, por consiguiente, no habrá responsables directos de cualquier mal manejo del mismo. Por ejemplo, si en un sistema

político aparece un desvío de los fondos económicos, si no se investiga a fondo el caso, las personas que lo hicieron posible no serán visibles, porque ellas habrán desaparecido como individualidades, entre todo el aparato dinámico del sistema. O bien, cualquier desvío de fondos económicos, si el sistema mismo ha cedido su identidad frente a una personalidad que se ha impuesto, como un presidente, un general, o un funcionario, indagar en el problema será indagar a la personalidad misma y, por consiguiente, todo el sistema quedará en un segundo plano, en donde con probabilidad cualquier argucia legal o procedimental hará posible que el fraude quede impune. Parece que el problema no se aleja del género de lo público y lo económico, atravesado por una condición moral que anuda o desanuda la relación compleja de la corrupción.

Visto provisionalmente así, de forma genérica, puede extenderse la definición para vincularla con otros aspectos de la realidad, en particular, aquellos que nos interesan. Por ejemplo, para la Secretaría de la Función Pública (2013), la corrupción “Consiste en el abuso del poder para beneficio propio. Puede clasificarse en corrupción a gran escala, menor y política, según la cantidad de fondos perdidos y el sector en el que se produzca”

. En otras palabras, lo que está en juego cuando sucede la corrupción, es la alteración de la relación compleja que es, al parecer, el estado de inmoralidad o ilegalidad que impacta directamente a la dimensión política y/o económica. ¿Podemos ofrecer una definición de corrupción, y avanzar a partir de ahí, en el propósito del texto? Provisionalmente, entonces, la corrupción *es el desequilibrio que altera inmoral e ilegalmente la política y la economía de un contexto, con el objetivo de que se imponga o domine*

una de las partes que componen la relación entre un particular (o conjunto de particulares) y un sistema.

Segunda parte

Primer cuestionamiento

Entonces se trata de un desequilibrio en donde un ente difuso –la *relación compleja*– se convierte en un nudo y en un problema de consecuencias políticas y económicas. ¿Cómo prevenirlo? ¿En verdad puede la filosofía como profesión ofrecer herramientas conceptuales y metodológicas para identificar, afrontar y prevenir la corrupción? ¿No es acaso un tema jurídico y legislativo… incluso moral, pero no filosófico? A continuación, expresaremos algunos argumentos que consideramos pertinentes para defender la tesis de que la profesión filosófica permite ofrecer dos criterios primordiales, y otros dos secundarios, para ingresar al terreno del problema de la corrupción. Dicha tesis va acompañada de dos condiciones: primero, los criterios primordiales y secundarios son herramientas conceptuales y metodológicas, y en ningún momento son respuestas dogmáticas; segundo, son adecuados en un ambiente de asesoría y consultoría, no de voto deliberativo ni decisivo. En otras palabras, cualquier profesionista de la filosofía puede ofrecer sus servicios como asesor y consultor, pero no como agente de toma de decisiones. La razón de esto último radica en que, asumiendo que la filosofía es el ejercicio permanente de cuestionamiento, las certezas e hipótesis adquiridas pueden siempre ser sometidas a un ejercicio dialéctico y hermenéutico, lo que convierte la labor de quien filosofa, en una actividad de reflexión permanente. Hecha esta breve aclaración, procederemos.

Entonces la profesión filosófica puede ser ejercida como asesoría y consultoría a partir de ciertos criterios, dentro de un marco contextual específico, que le permiten a las comisiones, juntas y comités gubernamentales públicos y de la Iniciativa Privada (IP), deliberar y decidir con pertinencia en torno a diversos ámbitos de su injerencia, tales como el problema de la corrupción. Pero, ¿qué tipo de criterios?; ya especificamos arriba, en la advertencia de esta segunda parte, cuál es ese marco contextual, ¿cuáles son los criterios? La ética y la argumentación lógica. Evidentemente son dos disciplinas filosóficas, así como lo son la ontología y la estética, pero ¿por qué son criterios? Antes bien, con el fin de no perdernos en la importancia del punto, ¿qué es un criterio?

Criterio proviene del griego *kriterion*, que a su vez proviene del verbo *krinein* que significa decisión que se asume frente a una circunstancia de división. El sufijo *–io*, de *kriterion* refiere a un instrumento. Es decir, el criterio es la capacidad que tenemos de asumir una decisión ante al menos dos posibilidades de pensamiento y acción, y dicha capacidad se emplea como instrumento para afrontar una circunstancia que exige ser analizada. Así, tanto la ética como la argumentación lógica son instrumentos de reflexión. Entendidos de esta manera, ambas disciplinas filosóficas se vuelven prácticas y las dos por separado, o bien en conjunción, constituyen criterio sobre el cual se forma un juicio o se asume una postura delante de un problema o una hipótesis. Pero, parece que no queda claro aún, las razones por las cuales tanto la ética como la argumentación lógica podrían fungir como criterios, ¿qué más significa ser criterio? ¿Puede identificarse en la noción de criterio, la clave para pensar a estas áreas de la filosofía como dos tipos de criterio?

Antes deberíamos responder dos preguntas: ¿Qué es la ética?, ¿qué es la argumentación lógica? Ya no basta con saber que son disciplinas. Hace falta algo más. En primer lugar, toda disciplina ofrece un conjunto de conocimientos y de procedimientos que validan dichos conocimientos y hacen posible muchos más. Veamos qué se dice en la literatura especializada. Para Ángel Rodríguez Luño (1993), la ética es

> una reflexión sistemática y críticamente elaborada, que […] pretende esclarecer filosóficamente la esencia de la vida moral y las relaciones fundamentales en ella implicadas, con el propósito de formular normas y criterios de juicio que puedan constituir una válida orientación para el ejercicio responsable de la libertad personal. (Rodríguez, 1993, 18)

Salta a la vista aquí que la ética se vincula con la responsabilidad y la libertad. Al ser un ejercicio en post de estas dos condiciones, viene bien aquí la noción de ética más clásica, aristotélica, y que reside en entenderla como un "hábito bueno" para el ser humano como animal racional y político, es decir, como un ser vinculado con el interés común y de capacidad para conducirse según razones. En ese sentido, la reflexión filosófica en torno a los hábitos (praxis moral) buenos (para la consecución de su racionalidad y de los intereses comunes de su ciudad) coincide con la visión de Rodríguez Luño, pues dicha reflexión filosófica debe ser sistemática y debe aportar criterios para que todo individuo "responda" por lo que le corresponde para consigo mismo (su propia racionalidad) y los demás (su comunidad). Sin embargo, todo ello debe ser ejecutado en libertad, es decir, sin condiciones que limiten su capacidad de decisión frente a una situación (*kriterion*); de lo contrario, una acción sin libertad implica que, un agente externo se impone, y regresamos con ello al desequilibrio que se comentó en la sección anterior: un contexto se impone

y diluye la individualidad personal. En ese sentido, para Pedro Gómez Danés (2003) “la libertad se actualiza en la decisión” (41), y ella no se da si no se es capaz de identificar cuándo tomar una decisión es pertinente. ¿Qué significa esto? Que se necesita de todo un marco conceptual que nos permita, como si un respaldo se tratara, educar nuestra mirada, nuestra capacidad de observación cuando una situación se presenta. No bastan las evidencias, pues ellas no muestran todo lo que implican; de ahí que sea fundamental saber “leer entre líneas”. Para ello un “ojo entrenado” que perciba las aporías y los problemas de corte moral es necesario, sobre todo cuando ellos conducen hacia posibles impactos histórico-sociales –específicamente de corte político y económico–.

Así entonces, la ética aporta un conjunto de conocimientos que aquí denominaremos “paradigmas éticos”, y que se refieren a los modos en los que la moralidad se ejerce en virtud de diversas nociones de lo que significa *ser* humano. No se trata de ser bueno desde una moral occidental o antropocéntrica, por ejemplo; sino de reflexionar en torno a las normas y criterios que les permiten a las personas ser congruentes consigo mismas, relacionarse unas con otras, y vincularse con sus entornos ecológicos, políticos, económicos, y sus herencias históricas. En otras palabras, el ejercicio de la filosofía como profesión capacita para tener a su disposición los saberes necesarios para entender los paradigmas éticos que conducen, consciente o inconscientemente, el comportamiento de los seres humanos.

Por otro lado, la argumentación es, desde la perspectiva de Luis Vega (2012), “la manera de dar cuenta y razón de algo a alguien o ante alguien con el propósito de lograr su comprensión y su asentimiento […] es

una actividad discursiva e intencional". (66 y 67) Ahora bien, la lógica, según Concha Martínez Vidal (2012), es "la disciplina que se ocupa de formular criterios para la evaluación de argumentos". (383) Para Mauricio Beuchot (2011), es una ciencia que implica demostraciones y se distingue por estudiar "la conveniencia o discordancia entre las cosas en cuanto pensadas […] tiene por objeto (formal) de estudio las relaciones de razón". (13) Y para José Luis Cisneros (2018) "la lógica es la exploración y el ejercicio de las verdades inferenciales" (18). Entonces, la lógica argumentativa *es un ejercicio demostrativo de la verdad inferencial de un conjunto de argumentos, los cuales, tienen siempre la intención de obtener una comprensión o el asentimiento de una idea*.

De esta manera tenemos que la lógica argumentativa ofrece la pericia de reconocer y corregir la validez de un discurso, un mensaje, un razonamiento, y una propuesta argumentada. No se trata solamente de un conjunto de conocimientos que implican un abanico de opciones para elegir, sino de una habilidad racional para demostrar, es decir, para deducir de un grupo de premisas la validez de su conclusión, y ello requiere siempre el conocimiento y correcto uso de principios y reglas de inferencia. Tómese, por ejemplo, el uso del procedimiento inferencial más común, el conocido con la expresión de *modus ponens* (modo de razonamiento en el que, confirmada una premisa antecedente como verdadera, podemos inferir su relación con otra consecuente como si de una conclusión válida se tratara). Lo diremos con un ejemplo burdo, pero efectivo. Si sabemos que la lluvia moja la banqueta, y después confirmamos que efectivamente está lloviendo (pues escuchamos el sonido de las gotas golpear la ventana, o vemos llover a través de ella), podremos deducir sin temor a

equivocarnos que la banqueta se ha mojado. Formalmente diríamos: [(p → q) & p] ∴ q

En donde *p* significa llover y *q* banqueta mojada. La conjunción expresada con el símbolo & indica que después de sabernos la regla, a ello le agregamos que efectivamente estamos confirmando que llueve, los tres puntos (∴) significan "por lo tanto", lo que nos da la sugerencia de conclusión.

Segundo cuestionamiento

De esta manera tenemos que tanto la ética como la lógica argumentativa, para quienes ejercen la filosofía profesionalmente, no sólo son disciplinas, sino instrumentos que aportan criterios de decisión frente a una crisis (situación dividida y problemática), como la corrupción. En esta sintonía, las competencias profesionales de la filosofía aportan también otros dos criterios, esta vez secundarios para el caso que nos ocupa: la filosofía política y la antropología filosófica.

¿Qué tipo de conocimiento aportan estas dos disciplinas filosóficas? ¿En qué sentido complementan a la ética y a la lógica argumentativa? No diremos mucho de estas dos disciplinas, salvo que el conocimiento de los sistemas políticos que aporta la mirada filosófica hace posible identificar, también, los paradigmas que permiten entender los distintos regímenes de organización social que han existido y, con ello, los modelos construidos que sugieren una postura antropológica previa en torno a lo que se entiende por ser humano en cada uno de esos sistemas de gobierno.

Sabemos que ha imperado la visión antropocéntrica y androcéntrica desde hace siglos. En ello es posible identificar algunas de las prácticas y

tradiciones que articulan los procedimientos burocráticos, la legislación e interpretación de las leyes, y la ejecución de las normas judiciales y de control social. Para la tesis que estamos aquí defendiendo, si se conoce el modelo genérico de ser humano que implica el régimen político, las tradiciones y dinámicas sociales, es posible identificar los impactos políticos y de organización empresarial que pueden ocasionar en una postura ética asumida, un comunicado oficial, o una respuesta implementada a una problemática social. Y es que a la deliberación que pueda llevar a cabo cualquier comité, junta o comisión de toma de decisiones, tanto en el Estado como en la IP, deberá a sumir que se analizan los diferentes paradigmas éticos y antropológicos asumidos. ¿Con qué licencia profesional cuentan quienes examinan y proponen una solución frente a un problema? ¿Pueden conocer a profundidad la ética quienes se desenvuelven en los ámbitos del resto de las disciplinas? (Cisneros, 2018) Más allá de esta última pregunta evidentemente sesgada, el mismo Estado faculta y licencia a ciertas profesiones para ejercer un conocimiento con responsabilidad y pericia, ¿por qué no vincularles con procesos tan delicados y trascendentes, que involucran el interés común?

Por otro lado, el análisis lógico de los argumentos implicados para la toma de decisiones termina por complementar la asesoría y consultoría que se puede ofrecer en cualquier organismo de los ya comentados. Por ejemplo, frente a un problema social por atender, como podría ser la Pandemia por COVID-19 que se vive desde febrero de 2020, los argumentos para favorecer un tipo de política de prevención, contención y solución, frente a otros argumentos que abogan por otro tipo de política, pueden ocultar falacias que favorezcan al menos dos posibilidades: primero, esconder la ignorancia de los agentes involucrados en la toma de

la decisión; segundo, oscurecer un interés particular, o un desvío del problema en función de intereses particulares, incluso una falsa analogía que favorezca a algún sector político o empresarial en concreto. La capacidad para ejercer un análisis lógico hace visibles todos los errores de argumentación que pueden tergiversar la información, sesgar las decisiones, manipular las premisas, ignorar las conclusiones, o confundir las dimensiones discursivas involucradas.

Tercer cuestionamiento

A pesar de todo este argumento desarrollado hasta el momento, aún no queda claro cómo puede la asesoría y consultoría filosófica ayudar a prevenir la corrupción, por ejemplo, ahora en tiempos de pandemia. El asunto, al parecer, no es tan complejo. Veamos algunas ideas que pueden contribuir a centrar y clarificar el tema. Las ideas son: primera, toda asesoría y consultoría propicia focalizar el punto en cuestión como problema, es decir, como objeto de análisis visible gracias a una mirada sustentada en marcos conceptuales específicos; segunda, la corrupción entendida como *el desequilibrio que altera inmoral e ilegalmente la política y la economía de un contexto, con el objetivo de que se imponga o domine una de las partes que componen la relación entre un particular (o conjunto de particulares) y un sistema*, podrá ser observada a partir de las relaciones entre las premisas que justifican o se generan a partir de los discursos que expresan las decisiones asumidas por particulares o colectivos, pues toda decisión de impacto público u organizacional debe someterse a criterio y escrutinio, tercera, si bien la asesoría y la consultoría filosófica, según la proponen filósofos como Gerd Achenbach, Oscar Brenifier, Ran Lahav, Lou Marinoff y José Barrientos puede incidir en la

privacidad de una persona cuando esta decide libre y con información pertinente acercarse a quien ofrezca la asesoría/consultoría filosófica –lo cual podría formar parte de los programas de apoyo que brindaría las dependencias gubernamentales o de la IP–, en esta propuesta nos concentramos en que la asesoría y consultoría filosófica forme parte de los procesos de toma de decisión, no con voto, sino con argumentos que le permita a las personas con la prerrogativa, tener conocimiento de las trampas discursivas o procedimentales que se pueden implementar en un comité, junta o comisión que revise protocolos, procedimientos, propuestas, proyectos o incluso sanciones y correcciones.

A manera de conclusión

La asesoría y consultoría filosófica asume, como punto de partida, una postura ontológica de la multiplicidad *múltiple*, esto es, que la realidad es diversa y los entes que en ella co-existen se encuentran interrelacionados en urdimbres complejas, difusas, co-dependientes e incluso antagonistas. Esto supone que la perspectiva filosófica principal apunta hacia una metafísica de la relación en cuanto *relación* que fije la atención en las articulaciones, los nodos, los ensamblajes y las conexiones que hacen posible la aparición de nuevas realidades, como la corrupción, por ejemplo, que no es un fenómeno aislado y tampoco hipostasiado, es decir, sustancializado. No se trata de un objeto que pueda ser abordado y tratado con fórmulas; y aunque la transparencia y la auditoría como estrategias de intervención para identificarla, combatirla y prevenirla han rendido buenos frutos, el problema es mucho más complejo y requiere enfocarse también desde otras miradas. Una de ellas es la que aporta la asesoría y consultoría filosófica porque permite, primero, poner sobre la balanza la

perspectiva ética profesional (y no solo intuitiva o protocolaria, como se hace desde la medicina, la jurisprudencia o el campo laboral) que brinde criterio de juicio porque hace visibles los paradigmas éticos involucrados. Segundo, hace posible develar los mecanismos discursivos en los que se justifican las medidas propias de la corrupción, pero que son presentados como argumentos aparentemente correctos. Tercero, porque hace evidente la naturaleza del sistema político en el cual se insertan y el prejuicio antropológico que se asume como guía. Por último, durante una pandemia, la comunicación virtual se incrementa y la rapidez con la que se exigen los procesos trastoca los discursos que comunican ideas, políticas y estrategias. Saber leer los mensajes implícitos es ahora más que nunca, imperativo. Esto último es, en concreto, la capacidad hermenéutica de entender el contexto en el que vivimos… y la hermenéutica es un método de reflexión propio de la filosofía y del resto de las humanidades.

Bibliografía

Abbagnano, N. (1995). Corrupción. In *Diccionario de Filosofía* (2ª ed., p. 246). FCE.

Aroja, A. M. (2002). La corrupción política: una revisión de la literatura. *Documentos de Trabajo*, *04*, 1-49. https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/38/de021404.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Bauman, Z. (2004). *Modernidad Líquida* (1ª ed.). FCE.

Beuchot, M. (2011). *Introducción a la Lógica* (1ª ed.). UNAM.

Botero, E. A. (2016). Reflexión sobre el concepto de racionalidad económica y la noción del *Homo oeconomicus*. In *Bases conceptuales para un análisis crítico del discurso administrativo y económico* (1ª ed., pp. 19-53). Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia.

Cisneros, J. L. (2018). La corrupción en la función pública: reflexiones en torno a la pertinencia de un enfoque ético desde la filosofía. *Oxímora. Revista Internacional de ética y Política*, *13*, 98-111. doi.org/10.1344/oxi.2018.i13.22345

Cisneros, J. L. (2018). *Iniciación a la lógica* (1ª ed.). UANL/FFYL.

Cisneros, J. L. (2020). *Ingeniería filosófica. Metodología para el análisis de fenómenos sociales* (1ª ed.). Editora Nómada.

Danés, P. (2003). *Algunos Fundamentos de la Ética* (2ª ed.). UANL/FADYC.

DeLanda, M. (2016). *Assemblage Theory* (1ª ed.). Edinburgh University Press.

DeLanda, M. (2019). *A New Philosophy of Society* (1ª ed.). Bloomsbury.

Espasa. (2021). Corrupción. En *Espasa*.Planeta. http://espasa.planetasaber.com/default.asp

RAE. (4). *Corrupción | Diccionario de la lengua Española*. «Diccionario de la lengua española» - Edición del Tricentenario. https://dle.rae.es/corrupción

Rodríguez Luño, A. (1993). *Ética general* (2ª ed.). EUNSA.

Secretaría de la Función Pública. (2013, Diciembre 9). *Definición de Corrupción. Definición y ejemplos de mejores prácticas en combate a la corrupción*. Gobierno de México. https://www.gob.mx/sfp/documentos/definicion-de-corrupcion#:~:text=Corrupción%20pol%C3%ADtica%3A%20Manipulación%20de%20pol%C3%ADticas,su%20poder%2C%20estatus%20y%20patrimonio

Tranparency International. (2019, Noviembre 10). *What is corruption?* Transparency.org. https://www.transparency.org/en/what-is-corruption#

Vega, L., Olmos, P., & Vidal, C. (2012). *Compendio de lógica, argumentación y retórica* (2ª ed.). Editorial Trotta.

33

ANÁLISIS DEL ESTÁNDAR CONSTRUIDO POR LA CORTE INTERAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS SOBRE LA PRUEBA EN DELITOS DE VIOLENCIA SEXUAL A LA LUZ DE LA TEORÍA DE LA INTERPRETACIÓN ESCÉPTICA

Yady Marcela Florez López
Diego León López Martínez

Universidad Autónoma de Nuevo León

Resumen

En el presente artículo se realizará un análisis descriptivo de sentencias emitidas por la Corte Interamericana de Derechos Humanos que tiene por objetivo general observar cómo se creó el estándar probatorio implementado por el alto tribunal interamericano en delitos de violencia sexual.

Así las cosas se tomará como punto de partida la creación de la Convención Belém do Pará, que fomento un cambio de perspectiva frente a las obligaciones de los estados parte en casos que involucran violencia sexual, lo cual significo un gran movimiento en procura de los derechos humanos de la mujer que derivó en una progresiva implementación de un nuevo concepto de justicia por parte de la Corte Interamericana de Derechos Humanos. Igualmente, se hará alusión a la Teoría Escéptica de la Interpretación, en la cual se abordan temas como la distinción entre disposición y norma, las técnicas interpretativas y la construcción de normas implícitas. Este estudio preliminar otorgará las bases para argumentar y reconocer el fenómeno objeto de análisis.

Posteriormente, se estudiarán dos sentencias proferidas por el colegiado interamericano antes de la entrada en vigor de la Convención Belém do Pará, las cuales darán cuenta de su postura frente a la valoración probatoria en delitos de violencia sexual, la cual estaba alejada de los nuevos parámetros promovidos por la mencionada convención y daban muestra de la falta de garantías procesales y legales para las mujeres en este tipo de casos.

Finalmente, se realizará el análisis de una sentencia proferida por la Corte Interamericana de Derechos Humanos con posterioridad a la Convención Belém do Pará y bajo el referente de la Teoría Escéptica de la Interpretación, se observará el cambio en su perspectiva ideológica, al consolidar y legitimar la construcción jurídica edificada en torno a la esencia del tratado.

Palabras clave: Corte Interamericana, Jurisprudencia, Violencia contra la mujer, Interpretación, Convención belém Do Pará

Abstract

This article will carry out a descriptive analysis of utterances issued by the Inter-American Court of Human Rights, with the aim of observing how the probatory standard implemented by the Inter-American High Court in crimes of sexual violence was created.

The starting point for this analysis will be the creation of the Convention Belém do Pará, which fostered a change of perspective regarding the obligations of the states in cases involving sexual violence, which meant a big movement in search of women's human rights and led to the progressive implementation of a new concept of justice by the Inter-American Court of Human Rights. Likewise, there will be an allusion to the Skeptical Theory of Interpretation, in which issues such as the distinction between provision and norm, interpretive techniques and the construction of implicit norms are addressed. This preliminary study will provide the basis for arguing and recognizing the phenomenon under analysis.

Then, two sentences delivered by the inter-American collegiate before the taking affect of the Belém do Pará Convention will be studied, which will demonstrate its position regarding the probatory assessment in crimes of sexual violence, that was far from the new parameters promoted by the aforementioned convention and showed the lack of procedures and legal guarantees for women in this kind of cases.

Finally, there will be an analysis of a sentence uttered by the Inter-American Court of Human Rights after the Convention of Belém do Pará and under the optic of the Skeptical Theory of Interpretation, the change in

its ideological perspective will be observed, by consolidating and legitimizing the legal construction built around the essence of the treaty

Inclusión de la convención interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer (convención belém do pará) en la jurisprudencia de la CIDH

Como resultado de la movilización de diferentes organizaciones sociales que trabajaban incansablemente en procura de los Derechos Humanos, en especial, los de las mujeres, en el año 1994, la Comisión Interamericana de Mujeres (CIM) [1], en el seno de la Organización de las Naciones Unidas, aprueba el proyecto de Convención sobre violencia y mujer, para ser posteriormente adoptado por los Estados parte como Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la violencia contra la mujer, conocida también como Convención Belém do Pará (en adelante CBDP) . [2]

La CBDP fue una muestra del progreso normativo que experimentó el Sistema Interamericano de Derechos Humanos en las últimas décadas, ya que fue pionera en materia de derechos humanos de la mujer, al consagrar en su Artículo 3, el derecho que toda mujer tiene a una vida libre de violencia tanto en la esfera pública como en la privada. En este sentido, Mejía Guerrero (2012) sostiene que

La CBDP pone bajo la lupa del Derecho Internacional la realidad que enfrentan las mujeres a diario en la región, adoptando como nuevo

[3] En 1928, se creó la Comisión Interamericana de mujeres (CIM), en el seno de la Sexta Conferencia Internacional de la Organización de Estados Americanos (OEA)

[4] Colombia se adhirió a esta Convención el 15 de Noviembre de 1995 y fue aprobada en por la Ley 248 del 29 de Diciembre de 1995.
http://www.cancilleria.gov.co/international/politics/right/interamerican

paradigma de los derechos humanos (en especial los de las mujeres) que lo privado es público y en consecuencia les corresponde a los Estados, el deber de prevenir, sancionar y erradicar los hechos de violencia contra la mujer en ambos ámbitos. (Mejía Guerrero, 2012, p 7)

Igualmente, el Artículo 4 de la CBDP, enmarca la garantía que tiene toda mujer al reconocimiento de sus derechos y a las libertades inherentes a los mismos, mencionando tácitamente el respeto a su integridad, física, psíquica, moral y el derecho a no ser sometidas a ningún tipo de tortura.

En concordancia con el espíritu garantista de la CBDP, se encuentra que el Artículo 7, delimita las obligaciones de los Estados parte, condenando de manera tajante todas las formas de violencia contra la mujer y de la misma manera consagra las medidas legales que deben emplearse para prevenir, radicar y sancionar dicha violencia, con la mayor celeridad y diligencia[3].

[3] Articulo 7 CBDP: Los Estados Partes condenan a todas las formas de violencia contra la mujer y convienen en adoptar, por todos los medios apropiados y sin dilaciones, políticas orientadas a prevenir, sancionar y erradicar dicha violencia y en llevar a cabo lo siguiente:
a. Abstenerse de cualquier acción o práctica de violencia contra la mujer y velar por que las autoridades, sus funcionarios, personal y agentes e instituciones se comporten de conformidad con esta obligación;
b. Actuar con la debida diligencia para prevenir, investigar y sancionar la violencia contra la mujer;
c. Incluir en su legislación interna normas penales, civiles y administrativas, así como las de otra naturaleza que sean necesarias para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer y adoptar las medidas administrativas apropiadas que sean del caso;
d. Adoptar medidas jurídicas para conminar al agresor a abstenerse de hostigar, intimidar, amenazar, dañar o poner en peligro la vida de la mujer de cualquier forma que atente contra su integridad o perjudique su propiedad;
e. Tomar las medidas apropiadas, incluyendo medidas de tipo legislativo, para modificar o abolir leyes o reglamentos vigentes, o para modificar prácticas jurídicas o

Una vez fue concebida la CBDP y gracias a sus principios rectores, la CIDH inicio un proceso de incorporación y observancia de este tratado internacional en sus consideraciones, lo cual significo un gran aporte a la administración de justicia interamericana. Sobre la importancia de este cambio ideológico en las decisiones de la Corte Interamericana de Derechos Humanos, Zelada (2012), menciona que

La Corte Interamericana ha venido interpretando progresivamente, el contenido de este tratado en especial como parte de las obligaciones que surgen del derecho de las mujeres a vivir una vida libre de violencia contenido en el Artículo 7 de dicho instrumento. En suma, la Convención Belém Do Pará ha actuado como una suerte de lex specialis complementaria a la Convención Americana que ha permitido visibilizar la violencia sexual contra las mujeres como una violación a sus derechos humanos. (Zelada, 2012, p 147)

Igualmente, enfatizando en la inclusión de la CBDP en la jurisprudencia interamericana, Bustamante & Vásquez (2011) refieren que la CIDH toma como referencia interpretativa sus postulados, complementando el “Corpus Iuris” internacional en materia de protección de la integridad personal de las mujeres.

---

consuetudinarias que respalden la persistencia o la tolerancia de la violencia contra la mujer;

f. Establecer procedimientos legales justos y eficaces para la mujer que haya sido sometida a violencia, que incluyan, entre otros, medidas de protección, un juicio oportuno y el acceso efectivo a tales procedimientos;

g. Establecer los mecanismos judiciales y administrativos necesarios para asegurar que la mujer objeto de violencia tenga acceso efectivo a resarcimiento, reparación del daño u otros medios de comprensión justos y eficaces, y

h. Adoptar las disposiciones legislativas o de otra índole que sean necesarias para hacer efectiva esta Convención.

De hecho, el Artículo 7 de la CBDP ha resultado tan determinante para los pronunciamientos del máximo tribunal interamericano que se ha permitido vincularlo como referente jurídico en las consideraciones de sus sentencias, lo cual demuestra el gran compromiso que tiene la CIDH frente a la protección de los derechos de la mujer, al promover y ordenar la incorporación de medidas y/o mecanismos que garanticen la erradicación de todo tipo de violencia en las mujeres. Con el ánimo de ilustrar, es producente citar un aparte de la sentencia proferida en el caso Penal Miguel Castro Castro (2003) en el cual la CIDH argumenta que

Una vez ratificada la Convención Interamericana para Prevenir, Erradicar y Sancionar la violencia en las mujeres, los Estados parte están en la obligación de observar lo dispuesto en el Articulo 7B de dicho tratado, el cual los obliga a actuar con la debida diligencia para investigar y sancionar dicha violencia. La obligación de investigar también se ve reforzada por lo dispuesto en sus Artículos 1, 6 y 8 en los cuales se hace referencia a la obligación que tienen los Estados de tomar medidas efectivas para prevenir y sancionar la tortura en el ámbito de su jurisdicción (CIDH, 2003,p 344)

La inclusión del Artículo 7 en el discurso de la CIDH, ha revelado un impacto jurídico en sus pronunciamientos, cuando de manera categórica se permite concluir que

En su artículo 7B, dicha Convención (CBDP) obliga de manera específica a los Estados Parte a utilizar la debida diligencia para prevenir sancionar y erradicar la violencia contra la mujer. En estos casos, las autoridades estatales deben iniciar ex oficio y sin dilación una investigación seria, imparcial y efectiva una vez que tomen conocimiento de los hechos

que constituyan violencia contra la mujer, incluyendo la violencia sexual. De tal modo que ante un acto de violencia contra la mujer resulta importante que las autoridades a cargo de la investigación, la lleven adelante teniendo en cuenta el deber de la sociedad de rechazar la violencia contra las mujeres y las obligaciones de los Estados de erradicarla y brindar confianza a las víctimas en las instituciones estatales para su protección (CIDH, 2014, p 243).

Es acertado indicar que en razón del Artículo 7 de la CBDP, la CIDH realiza una función determinante para incentivar la transformación de las políticas y procesos implementados por los Estados en materia de violencia contra la mujer, cuando en el caso Campo Algodonero Vs. México, sostiene que

La Corte considera que el Estado no demostró haber adoptado normas o implementado las medidas necesarias, conforme al Artículo 2 de la Convención Americana y al Artículo 7C de la Convención Belém do Pará que permitiera a las autoridades ofrecer una respuesta inmediata y eficaz ante las denuncias de desaparición y prevenir adecuadamente la violencia contra la mujer. Tampoco demostró haber adoptado normas o tomado medidas para que los funcionarios responsables de recibir las denuncias tuvieran la capacidad y la sensibilidad para entender la gravedad del fenómeno de la violencia contra la mujer y la voluntad para actuar de inmediato (CIDH, 2009, p 285).

Anudado a lo anterior, resulta consecuente referir el enfoque de género que entraña la CBDP, toda vez que ha significado un ejemplo a tomar en cuenta frente al principio de igualdad y no discriminación promulgado por la CIDH, cuando afirma que

La Corte ha señalado que la noción de igualdad se desprende directamente de la unidad de naturaleza de género humano y es inseparable de la dignidad esencial de la persona, frente a la cual es incompatible toda situación que por considerar superior a un determinado grupo, conduzca a tratarlo con privilegio, o que a la inversa, por considerarlo inferior lo discrimine del goce de derechos que si se reconocen a quienes no se consideran incursos en tal situación. En la actual etapa de la evolución del derecho internacional, el principio fundamental de igualdad y no discriminación ha ingresado al dominio del "jus cogenes". Sobre él, descansa el andamiaje jurídico del orden público nacional e internacional y permea todo el ordenamiento jurídico (CIDH, 2014, p 216).

Con el ánimo de seguir evidenciado la influencia de la CBDP, en las sentencias de la CIDH, en cuanto a su labor dignificante y protectora de los especiales derechos de la mujer, se encuentra que

La Corte recuerda, como lo señala la Convención Belém do Pará, que la violencia contra la mujer no solo constituye una violación de los derechos humanos, sino que es una ofensa a la dignidad humana y una manifestación de las relaciones de poder históricamente desiguales entre mujeres y hombres, que trasciende todos los sectores de la sociedad independientemente de su clase, raza o grupo étnico, nivel de ingresos, cultura, nivel educacional, edad, religión y afecta negativamente sus propias bases (CIDH, 2014, p 190)

Se hace evidente la nueva perspectiva que trajo consigo la CBDP, la cual de forma vanguardista expande los horizontes jurídicos de la CIDH, otorgando un nuevo enfoque a la administración de justicia, que permite la

implementación de un punto de vista más extensivo frente a la normatividad, acabando con las categorías legales que institucionalizaban la impunidad, lo cual conlleva a una nueva relación entre la realidad social y los ordenamientos legales. Hasta el momento, se han conocido las principales características jurídicas de la CBDP, que más adelante fungirán como guía de ruta para analizar su influencia en la nueva jurisprudencia de la CIDH.

Principales postulados de la teoría de la interpretación escéptica

Teniendo plenamente identificada la función garantista de la CBDP, resulta pertinente mencionar la Teoría de la Interpretación Escéptica[4], la cual permite contextualizar el cambio de perspectiva que se ha evidenciado en la jurisprudencia de la CIDH, con posterioridad a la entrada en vigor de la CBDP.

Para entender los conceptos esbozados en la Teoría de la Interpretación Escéptica, se hará referencia a varios pronunciamientos inmersos en la producción literaria de Riccardo Guastini[5], quien es abanderado de una de las variantes más interesantes del escepticismo jurídico, la cual tiene su asidero argumentativo en los principios doctrinales

[4] "La teoría escéptica de la interpretación, la cual hoy en día es abanderada del realismo jurídico genovés, es consciente de la multiplicidad de técnicas interpretativas y del rol jugado por las construcciones dogmáticas de los juristas, por tal motivo toma en serio la equivocidad y la vaguedad del lenguaje de las fuentes del derecho, lo que tiene por consecuencia que antes de la interpretación, no existe algún sentido "objetivo" de los textos normativos". Guastini Riccardo, Nuevos estudios sobre la interpretación, traducción de Diego Moreno Cruz, Primera edición, Universidad Externado de Colombia, Bogotá, 201, página 99.

[5] Guastini, Ricardo, nació en Génova-Italia (1946). Se desempeña como profesor de Derecho Constitucional y Filosofía del Derecho en la Universidad de Génova.

del Realismo Jurídico Genovés[6] que promueven disertaciones de índole empírico y descriptivo, por medio de su filosofía empírica y analítica.

Para iniciar el análisis, es pertinente aclarar una cuestión básica, ligada a la interpretación jurídica, ya que según Guastini[7], no es adecuado decir que interpretar es simplemente atribuir un significado a un enunciado lingüístico, toda vez que es necesario realizar una distinción entre disposición y norma. De tal manera se tiene que, en derecho, se interpretan formulaciones normativas, o mejor llamadas disposiciones que nacen de la actividad interpretativa llevada a cabo con los enunciados normativos, es decir, las normas en sentido estricto.

Para ilustrar de manera práctica este concepto, es conducente mencionar a Gómez Martínez (2017) quien usando los postulados de Guastini (2010) como marco teórico menciona que

[6] El realismo jurídico ha sido el punto de partida de varias comunidades iusfilosoficas entre las cuales cobro especial importancia e influencia la de la Universidad de Génova en Italia, al extremo de que hoy en día se habla de una escuela de pensamiento propia (Escuela Genovesa) en la cual sobresalen investigadores como Giovanni Tarello, Silvana Castignone, Riccardo Guastini, Mauro Barberis, Paolo Comanducci y Pierluigi Chiassoni quienes se han caracterizados por la defensa de tesis propias de realismo jurídico: a) el escepticismo interpretativo, b) el carácter sistemático del derecho como variable dependiente de la labor de la doctrina, c)el no-cognoscitivismo ético y como corolario de este, la separación metodológica entre derecho y moral. También destaca el interés por responder a preguntas como ¿Qué significa "conocer el derecho"? y sobre todo ¿Cómo se conoce?, ¿existe una lógica de las normas jurídicas? Y en particular ¿es esta independiente de la voluntad de las autoridades normativas y de las operaciones de los juristas? Jordi Ferrer Beltrán/Giovanni B. Ratti, El Realismo Jurídico Genovés, Marcial Pons, 2011, página 12.

[7] Guastini, Ricardo (2014) Interpretar y Argumentar ISBN 978-84-259-1582-6 p 22

Disposición normativa, precepto normativo, enunciado normativo y formulación normativa son conceptos sinónimos que se refieren a una construcción lingüística que se expresa en un idioma determinado y que para el caso de lo jurídico estructuran, lingüísticamente hablando, lo que conocemos como fuentes del derecho. En la experiencia jurídica existen diferentes tipos de fuentes como los Tratados Internacionales, las Constituciones Políticas, etc. Estos materiales jurídicos, desde el punto de la interpretación escéptica son solo textos, es decir, un sistema de enunciados que no posee ningún "objetivo" antes de ser interpretados. Por ello, esos textos solo se convierten en normas después de ser interpretados, en consecuencia puede afirmarse que la norma es resultado de la interpretación (Gómez Martínez, 2017, p 84).

Se evidencia pues, que el ejercicio interpretativo sobre un enunciado normativo no es una mera operación mental, al contrario se trata de atribuir uno de los significados admisibles, según el uso común, los métodos y las teorías dogmáticas que no se encuentran tácitamente delimitadas. Para tales fines, Guastini (2012) sostiene que

> La interpretación, consiste en realidad, en la atribución de un significado a un texto normativo, elegido entre aquellos que el texto interpretado puede asumir con base a las reglas del lenguaje, lo que significa que cualquier texto normativo puede tener más de un significado, siendo la elección del interprete inevitablemente discrecional y no podrá ser descrita como un acto cognoscitivo. Esto permite trazar el limite más allá del cual, la interpretación se transforma en creación de normas jurídicas nuevas (Guastini, 2012, p 35).

En el desarrollo de su postura teórica, Guastini (1999) contempla varias técnicas interpretativas entre las que se destacan la declarativa y la

decisoria, siendo la primera un acercamiento literal al enunciado normativo que responde a la subjetividad del observador mientras que la decisoria hace relación a la creación de un significado completamente nuevo sobre una norma, la cual se desvincula de las interpretaciones otorgadas previamente (Guastini, 1999, p 26).

De la misma manera, Guastini (2014) afirma que la intención del legislador, a veces, debe responder a la finalidad de la norma observada, es decir, aquello que el legislador quería no decir, sino hacer, denominando a este argumento como teleológico.

Finalmente, Guastini (1999) construye el concepto de interpretación evolutiva en el que apartándose de anteriores interpretaciones consolidadas sobre un enunciado normativo, se atribuye un nuevo significado que difiere del históricamente asumido, es decir, que se realiza una adaptación de viejas normas a situaciones nuevas que no fueron concebidas por el legislador, en primer lugar. Según Guastini:

> En general, la interpretación evolutiva se basa en la idea de que al cambiar las circunstancias históricas (sociales, culturales, etc.) en las que una ley debe ser aplicada, debe cambiar (evolucionar) asimismo el modo de interpretarla. En suma, la interpretación evolutiva tiende a adaptar viejas (o relativamente viejas) leyes a situaciones nuevas o en definitiva no previstas por el legislador histórico (Guastini, 1999, p 51)

Ahora que se han mencionado los principales conceptos esbozados en la CBDP y en la Teoría de la Interpretación Escéptica, servirán más adelante como referencia para argumentar la evolución en la jurisprudencia de la CIDH.

Discurso de la corte interamericana de derechos humanos sobre violencia sexual contra las mujeres, antes de la entrada en vigencia de la Convención de Belém do Pará

Para continuar con el normal desarrollo del presente artículo resulta vital tener como objeto de estudio, algunas sentencias emanadas del alto tribunal, en las cuales se alegaba la presunta responsabilidad de los Estados demandados en hechos que involucraban violencia sexual ejercida específicamente contra mujeres y en razón del material probatorio presentado, no se determinó la culpabilidad de los mismos, toda vez que no se había presentado el cambio de paradigma impulsado por la CBDP en la jurisprudencia de la CIDH y la carga de la prueba recaía en cabeza de la víctima que carecía de garantías procesales para probar su padecimiento.

Caso Caballero Delgado Vs. Colombia

Hechos

De conformidad a los hechos probados por la Corte, el 07 de febrero de 1989, en un lugar conocido como la vereda Guadas, jurisdicción del Municipio de San Alberto, Departamento del Cesar, Colombia, el Sr. Isidro Caballero Delgado (en adelante Sr. Caballero) y la Sra. María del Carmen Santana (en adelante Sra. Santana) fueron capturados por el Ejército colombiano, al promover el "Encuentro por la Convivencia y la Normalización" como parte de sus actividades sindicales. [8] Teniendo en cuenta que transcurrieron más de seis (6) años, a la presentación de la demanda, sin recibir noticias del Sr. Caballero y la Sra. Santana, siendo

[8] Caso Caballero Delgado y otra. Sentencia 8 de Diciembre de 1994. Serie A. párr. 2.

infructuosa la búsqueda realizada por varios organismos sindicales y de los familiares de las víctimas en diferentes instalaciones militares, la Corte razonablemente induce su fallecimiento. [9]

A razón de la desaparición de las víctimas, los hechos fueron reconstruidos en virtud de los testimonios que fueron presentados como prueba para dar cuenta de la responsabilidad del ejército colombiano en el presente caso, como el de la Sra. Elida Gonzales Vergel, quien fue retenida en el mismo lugar, por la misma patrulla que conducía al Sr. Caballero y la Sra. Santana, manifestando que observó al Sr. Caballero vestido de camuflado, mientras que su compañera estaba totalmente desnuda y con las manos amarradas hacia atrás. Igualmente le llamo poderosamente la atención que el Sr. Caballero estaba caminando sin ningún tipo de atadura, mientras que a su lado caminaba la Sra. Santana, en las condiciones anteriormente descritas [10]

En el mismo sentido, Javier Páez indicó pertenecer a la comisión de paz del M-19 en San Alberto, a la cual también pertenecía el Sr. Caballero, a quien vio por última vez el 07 de febrero de 1989. El testigo sostiene que fue retenido por miembros del ejército a quienes diferenciaba plenamente de la guerrilla por la indumentaria que acompañaba el uniforme, indicando que esta práctica era bien conocida por los habitantes de la región que eran constantemente sometidos a este tipo de procedimientos arbitrarios. En medio de la requisa, lo cuestionaban sobre los otros dos guerrilleros que habían detenido el día anterior (el Sr. Caballero y la Sra. Delgado), mientras sumergían su cabeza en una quebrada, lo golpeaban con un fusil

[9] Ibídem. párr. 53.
[10] op.cit. 10.

y lo amenazaban de muerte. Cuando lo dejaron en libertad, se cruzó con varios campesinos que le contaron que habían visto al Sr. Caballero vestido con el uniforme militar en compañía de a Sra. Santana que estaba en ropa interior, descalza y con las manos atadas, guiados por un contingente del ejército Nacional.

La mayoría de los testimonios presentados por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, dan cuenta de la persecución que en esa zona, encabezaba el Ejército Nacional contra todo ciudadano que profesaba una ideología política diferente a la impuesta por el Estado colombiano, protagonizando una de las épocas más oscuras del otrora conflicto armado interno, en el cual muchas personas se vieron expuestas a todo tipo de vejámenes, incluso de índole sexual, toda vez que la violencia no hacia discriminación de género.

No obstante, el Estado colombiano en su alegato final aduce que los hechos que se han considerado como ciertos carecen de sustento probatorio, ya que son contradictorios y no demuestran la participación de militares colombianos, ni la materialidad de la vulneración a la Convención Americana de Derechos Humanos:

El recaudo probatorio, hasta ahora obtenido no puede conducir a la declaratoria de responsabilidad del gobierno colombiano, teniendo en cuenta que no existe certeza de acción de sus agentes en los hechos objeto de demanda, y que adicionalmente, las decisiones adoptadas por las instancias judiciales en la investigación de los mismos se adaptaron a las normas del derecho sustancial vigentes y aplicables en el país. (Corte Interamericana de Derechos Humanos, 1995, p 22-B)

Decisión de la CIDH

Después de analizar las pruebas recaudadas en el proceso, la CIDH decidió que la Republica de Colombia, violó los derechos a la libertad personal y la vida, contenidos en los artículos 4 y 7 en relación con el artículo 1.1 de la Convención Americana de Derechos Humanos en cabeza de Isidro Caballero Delgado y María del Carmen Santana. [11]

Igualmente la CIDH no declara la violación del derecho a la integridad personal del Sr. Caballero y la Sra. Santana. Si bien el máximo tribunal interamericano, no encuentra probados los malos tratos o la supuesta violencia sexual a la que pudo ser sometida una de las víctimas, esta sentencia puede considerarse como una sentencia hito, ya que por primera vez se encuentra responsable al Estado colombiano de la desaparición forzada de un hombre y una mujer.

Estándar Probatorio

Ahora bien, frente a la valoración probatoria que se llevó a cabo en el presente caso, resulta determinante para la investigación resaltar la postura empleada por los jueces que componían el colegiado interamericano, quienes legitimaron los testimonios que afirmaban la retención ilegal efectuada por el Ejército Colombiano al inferir que

No obstante que los diversos testimonios rendidos ante este Tribunal en la audiencia pública, así como los procedimientos internos tramitados en Colombia difieren sobre los detalles relativos al lugar y la hora de la detención, sí existen indicios suficientes para la razonable conclusión de que la detención y desaparición de Isidro Caballero Delgado

[11] op.cit. 10.

y María del Carmen Santana fueron efectuadas por personas que pertenecían al Ejército colombiano (Corte Interamericana de Derechos Humanos, 1995, p 53-B).

Sin embargo, la CIDH sostiene que no considera que existan elementos suficientes para demostrar que tanto el Sr. Caballero como la Sra. Santana hubieran sido objeto de torturas y malos tratos, durante su detención ya que este hecho se apoya solo en los testimonios de dos testigos que no se confirman con las demás declaraciones, por tanto no considera que se violara el derecho a la integridad personal garantizado por el Articulo 5 de la Convención, ya que a su juicio no hay prueba suficiente de que los detenidos hayan sido torturados o sometidos a malos tratos. [12]

Revisando las manifestaciones esgrimidas con anterioridad, se evidencia un contra sentido en la línea argumentativa del alto tribunal, ya que legitimó los indicios presentados por los testigos para llegar a una "razonable conclusión" declarando la desaparición forzada de las víctimas, pero intempestivamente se valió de ese mismo argumento para deslegitimar la presunta violencia acaecida por las víctimas, desvirtuando las declaraciones que daban cuenta de ese hecho.

Caso Loayza Tamayo Vs Perú

Hechos

El 06 de febrero de 1993, la Sra. María Elena Loayza Tamayo (en adelante la Sra. Loayza Tamayo), de nacionalidad peruana, profesora de la Universidad de San Martin de Porres, fue arrestada junto con un familiar

[12] op.cit. 10.

suyo, por miembros de la División Nacional contra el Terrorismo (en adelante DICONTE), adscrita a la Policía Nacional del Perú, con objeto de la acusación que sobre ellos recaía por su supuesta militancia en el grupo subversivo denominado Sendero Luminoso. La Sra. Loayza Tamayo estuvo privada de su libertad desde el 06 hasta el 23 de febrero de 1993, sin ser vencida en juicio[13].

Durante su permanencia en las instalaciones de la DICONTE, la Sra. Loayza Tamayo fue objeto de torturas, tratos crueles y degradantes como amenazas de ahogo a orillas del mar en horas de la noche y la violación sexual ejecutada por miembros de la DICONTE. Por más de 10 días permaneció incomunicada y su familia se enteró de su detención por medio de una llamada anónima. Para el 02 de abril de 1993, el Consejo Especial de Guerra de la Marina, condenó a la Sra. Loayza Tamayo por el delito de traición a la patria, pero el Tribunal Especial del Consejo Supremo de Justicia Militar, mediante sentencia del 11 de agosto del mismo año, la absolvió.

Sin embargo, la Sra. Loayza Tamayo finalmente fue vinculada a otro proceso jurídico, esta vez por el delito de terrorismo y fue condenada a 20 años de prisión, por medio de sentencia proferida el 10 de octubre de 1994[14]. Mientras purgaba su pena, la Sra. Loayza Tamayo fue objeto de vulneraciones a su integridad física, siendo aislada en una celda sin luz, ni ventilación en la cual era golpeada e intimidada con actos violentos.

[13] Caso Loayza Tamayo y otra. Sentencia 31 de enero de 1996. Serie C. No 197.párr 2-B.
[14] Corte Interamericana de Derechos Humanos, Sentencia Loayza Tamayo Vs. Perú, Párrafo 6.

Entre el material probatorio que se aportó en la demanda se encontraban las declaraciones de la Sra. Loayza Tamayo, quien detallo la forma ilegal en que se llevó a cabo su detención, entre otros, mencionó que fue llevada a la playa, donde la desnudaron, ataron, golpearon y finalmente la violaron por la vagina y el recto. Posteriormente, siguió experimentando tratos inhumanos en el centro penitenciario al cual fue conducida y donde se encontraba pagando su condena.

En el mismo sentido, el Sr. Víctor Álvarez Pérez afirmó que los procesos que se adelantaron contra la Sra. Loayza Tamayo presentaron irregularidades y que en el transcurso de su detención fue sometida a malos tratos e incluso fue violada, bajo una práctica muy conocida en las fuerzas militares, las cuales llevaban a sus víctimas hasta la playa para abusar sexualmente de ellas.

Se allegó también, el testimonio del Sr. Luis Guzmán Casas, quien fue detenido por la DICONTE al ser acusado del delito de traición a la patria, fue condenado, sufriendo las arbitrariedades de las autoridades policiales, al ser golpeado y humillado. Afirma que una noche fue llevado a la playa, en compañía de otro hombre y una mujer, allí lo desnudaron, golpearon, fue sumergido en el mar, envuelto en una cinta y escucho que esa misma noche la mujer, de nombre María fue violada, aunque no pudo ver nada.

Para desvirtuar el testimonio de la Sra. Loayza Tamayo, el Estado peruano, mencionó las declaraciones rendidas por la víctima ante funcionarios de la DICONTE, el 15 de febrero de 1993, en donde no menciona ningún tipo de trato inhumano, tortura o violación sexual. Además se refieren a un examen médico – legal en el cual no se registra

atención por haber sufrido delito de lesiones o delito contra su honor sexual, razón por la cual rechazó las imputaciones de la demanda.

Decisión de la CIDH

Con el fin de proferir su decisión, la CIDH hace una observación de las pruebas presentadas en el proceso, infiriendo que

> Los criterios de valoración de la prueba ante un tribunal internacional de derechos humanos revisten características especiales. No es un tribunal penal, por lo cual, las causales de objeción de testigos no operan en la misma forma, de modo tal que la investigación de la responsabilidad internacional de un Estado por violación de derechos humanos permite una mayor amplitud en la valoración de la prueba testimonial evaluada conforme a las reglas de la lógica y la experiencia. (Corte Interamericana de Derechos Humanos, 1997, p 42)

En relación con la declaración de la Sra. María Elena Loayza Tamayo, la Corte considera que por ser presunta víctima en este caso y al tener un posible interés directo en el mismo, dicho testimonio debe ser valorado como indicio en el conjunto de pruebas del proceso, aunque se abstiene de hacer una estimación mayor sobre este acápite.

Después de hacer un leve recuento sobre los hechos, la CIDH decide que el Estado peruano violo en perjuicio de la Sra. María Elena Loayza Tamayo el derecho a la libertad e integridad personal.

Estándar Probatorio

Se ha resaltado la relevancia que en este caso ha presentado la prueba testimonial, ya que en sus consideraciones, la CIDH ha sido enfática en el

impacto que tiene este material probatorio para el proceso. Sin embargo, resulta a todas luces dramático el cambio de postura que experimenta el alto tribunal, con relación a la determinación del delito de violencia sexual, el cual fue ampliamente expuesto, pero no fue considerado, puesto que

Aun cuando la comisión alego en su demanda que la víctima fue violada durante su detención, la Corte, después de analizar el expediente y **dada la naturaleza del hecho** no está en condiciones de probarlo. Sin embargo, de las alegaciones y pruebas examinadas aparecen elementos graves y convergentes que permiten válidamente presumir la existencia de una práctica de tratos crueles, inhumanos y degradantes en la cual se enmarca el presente caso (Corte Interamericana de Derechos Humanos, 1997, p 58)

Se evidencia claramente que la CIDH se permite realizar suposiciones frente a los hechos que ocasionaron daños en la integridad física de la Sra. Loayza Tamayo acreditando ampliamente las versiones que así lo describían, pero de manera ambigua basándose en los mismos testimonios debidamente legitimados, se aventura a otorgar una calificación diametralmente opuesta, cuando se abstiene de dar por probado los hechos que constituyeron violencia sexual. Es justamente en este desafortunado argumento en donde se evidencia la falta de cohesión en los postulados esgrimidos por la CIDH sobre la prueba testimonial, ya que a pesar de que el Estado peruano nunca logró desvirtuar los testimonios que dieron cuenta de los padecimientos de la Sra. Loayza Tamayo, entre los que se mencionaban actos de violencia sexual, inesperadamente decide depositar la carga de la prueba sobre la víctima que fue despojada de sus recursos legales para acreditar este abuso. Para

fines prácticos de la presente investigación, más delante se retomará esta postura argumentativa, con el fin de evidenciar la transformación en el discurso de la CIDH.

Es claro que para la fecha en la que se profirieron las anteriores sentencias el Sistema Interamericano de Derechos Humanos, adolecía de herramientas jurídicas que le permitieran realizar una valoración diferencial en los delitos que involucraban violencia sexual, ya fuera porque apenas se estaban suscribiendo o en su defecto porque no formaban parte de las prioridades de la agenda jurídica internacional, situación que no le permitía a su máximo tribunal ejercer su función natural de garante y protector del cumplimiento de las obligaciones contenidas en la Convención Americana de Derechos Humanos[15], aceptadas por los estados partes. Además necesitaba un cambio de perspectiva, que le permitiera ampliar su horizonte legal, llevando a cabo una administración de justicia más acorde con sus principios rectores.

Creación del estándar probatorio en delitos de violencia sexual, a la luz de la teoría de la interpretación escéptica y la convención interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer (Convención Belém do Pará)

Con anterioridad se realizó una revisión de algunas sentencias proferidas por la CIDH en las cuales estaba incluido el patrón fáctico de violencia contra la mujer en el marco de los conflictos armados internos que prevalecían en diferentes países de la región, con lo cual fue posible

[15] Colombia aprueba la convención americana de derechos humanos por medio de la Ley 16 de 1972 y fue ratificada el 28 de Mayo de 1973.
http://www.cancilleria.gov.co/international/politics/right/interamerican

identificar el comportamiento que hasta ese momento presentaba, este colegiado interamericano sobre la valoración de la prueba, específicamente de la prueba testimonial, para este tipo de casos.

Continuando con la estructura lógica de este artículo, se analizará la transformación que experimentó el Sistema Interamericano de Derechos Humanos y de manera directa, la CIDH, al incluir en sus providencias los conceptos de nuevas normas internacionales que, observadas desde la óptica de corrientes teóricas devenidas del realismo jurídico genovés, han permitido la incorporación progresiva de un estándar probatorio que brinda garantías a las víctimas de violencia sexual.

CASO ROSENDO CANTÚ VS. MÉXICO

Hechos

El día 16 de febrero de 2002 Valentina Rosendo Cantú (en adelante Sra. Rosendo Cantú), de 17 años de edad, perteneciente a una comunidad indígena, asentada en el estado de Guerrero (México), se encontraba en un arroyo cercano a su domicilio, en donde lavaba ropa. De repente, ocho militares se acercaron a ella para cuestionarla sobre unos individuos que aparecían en una foto que le enseñaron. La Sra. Rosendo Cantú manifestó que no conocía a las personas de la fotografía, acto seguido fue golpeada con un arma y quedo inconsciente por un tiempo. Cuando recobro el conocimiento, uno de los militares la tomo por el cabello, luego de quitarle la ropa interior, la penetro sexualmente, al término de lo cual fue igualmente penetrada por otro hombre.[16]

[16] Caso Rosendo Cantú y otra. Sentencia 31 de agosto de 2010, Serie C No 216, párr. 73.

Al llegar a su casa, la Sra. Rosendo Cantú narro lo sucedido a su esposo y a su cuñada, quienes inmediatamente la trasladaron a la clínica de Caxitepec para que la atendieran por los golpes que recibió, sin indicar que había sido agredida sexualmente. El médico le receto analgésicos para el dolor. Posteriormente, el día 26 de Febrero de 2002 acudieron a Ayutla de los libres (estado de Guerrero) para que fuera atendida en el hospital, refiriendo que los golpes habían sido ocasionados por un trozo de madera, en donde se limitaron a ordenar un examen de orina[17].

El 27 de febrero de 2002, la Sra. Rosendo Cantú y su esposo el Sr. Bernardino Sierra interpusieron una queja contra efectivos del ejército por violación de Derechos Humanos ante la Comisión Nacional de los Derechos Humanos. Igualmente, presentaron una solicitud de intervención ante el Gobernador Constitucional del estado de Guerrero, en donde además de pedir justicia, solicitaban correctivos frente a la atención medica en la Clínica de Caxitepec[18].

El 08 de marzo de 2002, la Sra. Rosendo Cantú interpuso una demanda ante el Ministerio Público de Allende, en donde inicialmente no querían aceptar su denuncia aduciendo un sinfín de excusas frente al procedimiento, entre las cuales se encontraba la ausencia de traductor de la lengua Me paa, en la cual se comunica la Sra. Rosendo Cantú. Además, se solicitó la intervención de un médico legista de sexo femenino para que le practicara el examen ginecológico a la Sra. Rosendo Cantú, pero informaron que solo contaban con un médico legista de sexo masculino y que se encontraba fuera de la ciudad.

[17] Ibídem, párr. 74.
[18] Ibídem, párr. 76.

Para el presente caso, en medio de la audiencia pública, el estado mexicano procede a reconocer parcialmente su responsabilidad internacional con relación al retraso en la atención médica especializada de la Sra. Rosendo Cantú en su condición de mujer y menor de edad, así como también lo hace frente al retraso injustificado en la investigación del caso. No obstante, en ningún momento manifiesta su responsabilidad sobre el delito de violencia sexual cometido contra la Sra. Rosendo Cantú, aduciendo que las declaraciones en ese sentido, carecían de credibilidad por las imprecisiones manifestadas por los testigos.

Decisión de la CIDH

Teniendo en cuenta que el Estado mexicano acepta parcialmente su responsabilidad internacional, la CIDH acepta dicho reconocimiento. No obstante, se permite puntualizar que para la fecha de los hechos, el estado de Guerrero experimentaba un contexto de violencia generalizada, en el cual prevalecía la vulneración de un porcentaje importante de comunidades indígenas que se encontraban radicadas en dicho estado, por lo cual declara que es igualmente responsable por la violación a los Derechos a la integridad personal, la dignidad, la vida privada, las garantías judiciales y la protección judicial en cabeza de la Sra. Rosendo Cantú.

Estándar Probatorio

En este escenario particular, la CIDH fue categórica al enfatizar en la importancia de la prueba testimonial en delitos de violencia sexual, y se permitió escuchar múltiples declaraciones que permitieran argumentar su decisión final, entre las cuales se encontraron:

Valentina Rosendo Cantú: como víctima, relato los hechos acaecidos el 16 de febrero de 2002 y refirió las denuncias presentadas antes las autoridades competentes, así como los múltiples obstáculos enfrentados en la búsqueda de justicia.

Hipólito Lugo Cortez, miembro de la Comisión de Defensa de los Derechos Humanos quien se refirió a las quejas recibidas en la Comisión de Defensa de los Derechos Humanos en el Estado de Guerrero y la falta de acceso a los servicios de salud, por parte de las mujeres indígenas.

Roxana Arroyo Vargas, perito designada por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos quien hizo referencia a la discriminación que sufren las mujeres víctimas de violencia sexual y la falta de diligencia presentada por el Estado mexicano en el juzgamiento de este tipo de delitos.

Frente a la valoración de las pruebas testimoniales, en su momento, el Estado mexicano argumento que las mismas no debían considerarse como prueba plena, desvirtuando su valor e incumbencia en el proceso, puesto que, aparte de la víctima, los demás declarantes no eran testigos directos de los hechos. Además afirmó que dichas declaraciones, no brindaban seguridad jurídica para tomarlas como ciertas, especialmente, el testimonio de la víctima, ya que estaba colmado de imprecisiones.

Partiendo de este argumento y tomando como referente teórico a la interpretación escéptica, se realiza una observación del hilo argumentativo de la CIDH para resolver el presente caso y retomando el concepto de argumento teleológico, se puede apreciar una alusión al carácter garantista de la CBDP, cuando sostiene de forma imperiosa que

En primer lugar, a la Corte le resulta evidente que la violación sexual es un tipo particular de agresión que, en general, se caracteriza por producirse en ausencia de otras personas más allá de la víctima y el agresor o los agresores. **Dada la naturaleza de este hecho,** no se puede esperar la existencia de pruebas gráficas o documentales y por ello, la declaración de la víctima constituye una prueba fundamental sobre el hecho (Corte Interamericana de Derechos Humanos, 2010, p 89)

Se hace referencia al argumento teleológico ya que este realiza un énfasis en la intención que se tiene frente a la finalidad de la norma, y si bien es cierto que el Artículo 7 de la CBDP, persuade a los Estados Parte para que implementen medidas y procedimientos que permitan la prevención, sanción y erradicación de la violencia en las mujeres, dicho enunciado normativo no indicó explícitamente cuales medidas debían implementarse para modificar o abolir practicas judiciales que respaldaran o promovieran la violencia contra la mujer, por tal motivo el alto tribunal procede a realizar una adecuación y posterior atribución de significado, en observancia de los fines propuestos por la CBDP.

También es indicado implementar la técnica de interpretación evolutiva en ese mismo párrafo, puesto que alejándose de anteriores pronunciamientos frente a un mismo supuesto, la CIDH modifica su propia práctica judicial que en ausencia de la CBDP, argumentaba que debido a la naturaleza del hecho, carecía de herramientas jurídicas para dar por probada la violencia sexual y en presencia de la CBDP se aparta de previas interpretaciones, cuando no espera la existencia de pruebas documentales que acrediten los hechos de violencia sexual revistiendo de

total importancia, a la prueba testimonial, adaptando así sus pronunciamientos a la realidad social de cada caso.

Al realizar un examen consciente de las consideraciones esbozadas por la CIDH para el caso en mención bajo la luz de la Teoría de la Interpretación Escéptica, se puede apreciar un notorio y significativo avance frente a la forma en la que realiza la valoración probatoria para delitos de violencia sexual, tomando como base los enunciados normativos contenidos en la CBDP, los cuales sirven como punto de referencia para la construcción de un estándar en materia probatoria, que reviste de verdaderas garantías procesales a las víctimas de violencia sexual en aras de contribuir al esclarecimiento de la verdad, puesto que concede una connotación fundamental a la prueba testimonial, buscando la impartición de justicia, mediante la reivindicación de la víctima.

Haciendo mención al estándar construido por la CIDH, resulta totalmente notoria, su rotunda transformación frente a la valoración de la prueba testimonial, si se compara con la concepción que manejaba antes de la CBDP, por ejemplo, en el Caso Tamayo Loayza (que se mencionó en el segundo capítulo de esta investigación) en donde se desestimó por completo la declaración de la víctima en atención a la “naturaleza del hecho” y fue solo hasta el Caso Rosendo Cantú, en donde el colegiado interamericano, infirió que es precisamente por la “naturaleza del hecho” que la declaración de la víctima constituye una prueba definitiva para la acreditación de la violencia sexual, cambiando así el panorama judicial, toda vez que obliga a los Estados a aportar pruebas que desvirtúen la versión de la víctima.

Conclusiones

4.1 De conformidad con las sentencias analizadas en el primer capítulo de la investigación, se pueden evidenciar la falta de unificación de criterios frente a la valoración probatoria cuando de hechos que involucraban violencia sexual se trataba. Dicha ausencia de elocuencia en el discurso de la CIDH estaba ligada a varios factores entre los cuales se encontraba la invisibilidad de la violencia sexual sufrida por las mujeres en los diferentes escenarios de la sociedad, que trascendía desde el seno de los hogares hasta el centro de los conflictos armados que se ejecutaban en la región. Igualmente, es a todas luces claro, que esa silenciosa y cómplice aquiescencia que caracterizaba a la CIDH hasta el momento, estaba determinada por la falta de herramientas jurídicas que le permitieran realizar una ponderación más ajustada en materia probatoria para ese específico tipo de delitos.

4.2 Con la entrada en vigor de la Convención Belém do Pará, la problemática de la violencia contra la mujer, hasta el momento subestimada e ignorada por los sistemas de justicia a nivel nacional y regional, fue puesta de manifiesto como un flagelo que vulneraba los derechos humanos de la mujer no solo en el contexto privado sino también en el contexto público y por tal motivo era una obligación inexcusable de todos los Estados parte, adoptar medidas para prevenir, sancionar y erradicar toda clase de violencia contra la mujer, entre ellas la violencia sexual. De manera particular para la CIDH, las obligaciones contenidas

en el Artículo 7 de la CBDP, implicaron una sustancial transformación en los preceptos contemplados por el colegiado interamericano en materia probatoria, toda vez que este enunciado normativo le otorgo argumentos para fomentar un procedimiento más justo y eficiente para juzgar los delitos de violencia sexual. Igualmente, se pueden aplicar los argumentos y técnicas de la Teoría de la Interpretación Escéptica para entender como a partir de las obligaciones consagradas en el mencionado Artículo 7, se creó un estándar en materia probatoria que brindara seguridad jurídica a las mujeres al legitimar la prueba testimonial como prueba fundamental en delitos de violencia sexual.

4.3 A raíz de la esencia edificante que aporto la CBDP, el Sistema Interamericano de Derechos Humanos vivencio una significativa evolución en cuanto a su función de salvaguardar los derechos inherentes a la condición humana no solo del hombre, sino especialmente de la mujer, al aplicar un enfoque garantista y apartado de conceptos literales de la norma que limitaban su poder decisorio. Hoy en día, esta metamorfosis jurídica que se materializo en la consolidación de un estándar de orden interamericano en materia probatoria para los delitos de violencia sexual, se sigue perfeccionando para atribuir la carga de la prueba a los Estados y así propiciar a la víctima, condiciones justas y eficientes para tratar de reivindicar sus derechos, al brindar una valoración de la prueba más equitativa e imparcial.

4.4 Tomando como referente las técnicas interpretativas enunciadas por la Teoría de la Interpretación Escéptica, se puede identificar una interpretación teleológica general de los fines consagrados en la CBDP en las sentencias de la CIDH, ya que esta ordena a los Estado Parte incluir en sus ordenamientos internos, mecanismos, herramientas y procedimientos que se encuentren encaminados a fortalecer y legitimar un nuevo sentido de la administración de justicia que los libere de las cadenas discriminadoras e indolentes del pasado y los acerque a una verdadera equidad social en donde la mujer deje de ser una víctima histórica, para vivir en total armonía con la sociedad.

Bibliografía

Bustamante y Otra (2011). La Convención Belem do Para Un balance de su aplicación en la jurisprudencia de la Corte Interamericana, a 16 años de su entrada en vigor. Civilizar 11(20):15-36, enero-junio.

CIDH, Corte Interamericana de Derechos Humanos (2015) Cuadernillo de jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos No. 4: Género y Derechos Humanos de las Mujeres.

CIDH, Corte Interamericana de Derechos Humanos (2009), Sentencia Caso Campo Algodonero Vs. México. CIDH, Corte Interamericana de Derechos Humanos (1995). Sentencia Caso Caballero Delgado Vs. Colombia.

CIDH, Corte Interamericana de Derechos Humanos (1997) Sentencia Caso Loayza Tamayo.

CIDH, Corte Interamericana de Derechos Humanos (2009) Sentencia Caso Gonzales y Otras Vs México.

Estrada, L. M. (2012) Protección de los Derechos Humanos de las víctimas de abuso sexual. Una mirada desde la Jurisprudencia. Artículo de Investigación, 1-13.

Ferrer, J & Otro. (2011) El Realismo Jurídico Genovés, Marcial Pons.

Gómez Martínez, D.L. (2017) El principio de Inmediatez en la acción de tutela, Editorial Universidad Santiago de Cali, Santiago de Cali.

Guastini, R. Distinguiendo, traducción de Jordi Ferrer Beltrán, primera edición, Gedisa, Barcelona, 1999.

Guastini, R. (2010). Nuevos estudios sobre la interpretación, traducción de Diego Moreno Cruz, Universidad Externado de Colombia, Bogotá.

Guastini, R. (2012). El escepticismo ante las reglas replanteado, traducción de Federico José Arena.

Mejía, L. P. (2010) La Comisión Interamericana de mujeres y la Convención Belém Do Pará. Revista IIDH, Volumen 56, PP 190-213.

Zelada & Otro. (2011) Develando lo invisible: La feminización de los estándares de prueba sobre violencia sexual en la jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos, Revista Derecho en Libertad, Universidad del Pacifico, Perú.

34

DECOLONIZAR LAS "VANGUARDIAS" EN EL ARTE CONTEMPORÁNEO: PRÁCTICAS SEMIÓTICO-DISCURSIVAS DESDE LA *AESTHESIS-RITUAL-COMUNAL*

David Terrazas Tello

Escuela Nacional de Antropología e Historia

Resumen

Las galerías y museos como el lugar de la enunciación en el arte "contemporáneo", padecen de una crisis, debido al creciente fetichismo y superficialidad de la obra en donde es más importante el "artista" que su propuesta, y a que casi cualquier objeto puede ser arte, desde un ticket del supermercado hasta un cesto de ropa sucia. En este sentido, el arte como isotopía o eje de sentido debe cuestionar la relación dialéctica en la lucha de clases por la legitimación de la obra de arte, los casos de reivindicación

estética del arte popular como campo de batalla y lucha de sentidos. El objetivo de este artículo funciona como una crítica hacia el arte hegemónico, y muestra que las condiciones de producción del arte popular son diametralmente opuestas a la lógica de las galerías y museos, ya que el arte que se produce desde la matriz cultural originaria se enuncia desde sentidos emocionales complejos, los cuales construyen imaginarios que están ligados a la memoria ancestral de la cultura, porque la *aesthesis-ritual-comunal* funciona como eje rector en la arquitectura del sentido en el arte popular. La imaginación que desborda el arte popular no tiene límites y siempre esta enriquecida por su carácter ritual, los mitos de origen y la naturaleza mágica, todo lo cual fortalece además la dimensión identitaria de los sujetos productores y re-reproductores de estas prácticas, por lo que una reflexión sobre la necesidad de redefinir el arte desde la transdisciplina es justa y necesaria.

Palabras clave: arte popular, matriz cultural originaria, identidad, lucha de sentidos

Abstract

Galleries and museums as the place of enunciation in "contemporary" art, suffer from a crisis, due to the growing fetishism and superficiality of the work where the "artist" is more important than his proposal, since almost any object it can be art, from a supermarket ticket to a laundry basket. In this sense, art as an isotopy or axis of meaning must question the dialectical relationship in the class struggle for the legitimation of the work of art, the cases of aesthetic vindication of popular art as a battlefield and struggle of the senses. The objective of this article functions as a critique of hegemonic art, and shows that the production conditions of popular art are

diametrically opposed to the logic of galleries and museums, since the art that is produced from the original cultural matrix is stated from complex emotional senses, which build imaginaries that are linked to the ancestral memory of culture, because *aesthesis-ritual-communal* functions as the guiding axis in the architecture of meaning in popular art. The imagination that overflows popular art has no limits and is always enriched by its ritual character, the myths of origin and the magical nature, all of which also strengthens the identity dimension of the producers and reproducers of these practices, so that a reflection on the need to redefine art from the transdiscipline is just and necessary.

Keywords: popular art, original cultural matrix, identity, struggle of the sense

Imagen 1

Aesthesis-ritual-comunal: danzante huehuenton frente a una ofrenda de día de muertos, Santa Cruz, Oaxaca [foto David Terrazas Tello]



Re-presentar el mundo a través de la *aesthesis-ritual-comunal*

Una obra de arte se juzga, ante todo,
por sus valores estéticos
Antonio Gramsci

La dimensión subjetiva o aesthesis (Mignolo 2010:13) en la creación y recreación del arte popular, entendido como aquel que se produce desde las clases populares y cuyas condiciones y objetivos de producción son diametralmente opuestos a las condiciones de producción del arte hegemónico, es contundente: el mejor arte es el propio. Si bien las fronteras entre el arte hegemónico y el arte popular son permeables, ya que existen casos en que artistas de origen popular acceden con su obra a galerías y museos, en un nivel macro la división entre arte hegemónico y arte popular es evidente. Esta división es la consecuencia de un largo proceso socio-histórico-político-cultural que puede ser rastreado desde las primeras invasiones coloniales al continente americano:

> … se les niega la contemporaneidad de su presencia y se construye un alocronismo, es decir dejarlos fuera del tiempo, lo que permite la justificación y legitimación de la subalternización y la diferencia colonial, a fin de poder seguir reproduciendo la colonialidad del poder, del saber y del ser (Guerrero 2010:32).

Subalternizar al colonizado es despojarlo de su particularidad lingüística: es lo primero que se proscribe, prohibir una forma particular de nombrar al mundo es prohibir una forma de percibir el cosmos, negar el derecho propio de categorizar la vida desde una lengua ancestral es despojar al colonizado de su voz propia. Subalternizar al colonizado implicó el desplazamiento forzado del territorio, la prohibición del uso de la indumentaria, la destrucción de los símbolos rituales, la desaparición y casi

total extinción de un modo de vida cotidiano, y la proscripción de un modo de organización política. En este sentido, el arte de los subalternos permitió que desde la clandestinidad y desde la simulación sobreviviera la memoria de la cultura ancestral, como es el caso del arte Tequitqui (Romano 1995:33), el cual a través de estrategias de simulación mantuvo la continuidad del símbolo ritual ancestral al incorporarlo en la arquitectura de la época de ocupación colonial.

> El arte como un sistema de interpretar, re-presentar, comprender, imaginar, simbolizar y problematizar el mundo nos devuelve de nuevo al proyecto moderno/colonial en el cual se establecieron categorías de lo que podía o no ser considerado como arte o como bello (Albán 2011:91).

Imagen 2

Re-presentar el mundo desde la mirada propia: nacimiento "minimalista" andino, Otavalo, Ecuador [foto David Terrazas Tello]



El arte popular interpreta el mundo desde dos ámbitos principales, que van de lo cotidiano a los sacro, ya que desde estas dos dimensiones existe una recursividad en la cual se desenvuelven estéticamente los sujetos para enunciar sus particularidades, la vida cotidiana que puede tornarse insoportable en su repetitividad constante puede ser conjurada a través de un tiempo mágico sagrado ritual, como es el caso de los carnavales que tienen tanta presencia en las clases subalternizadas. Re-presentar el mundo a través de la *aesthesis-ritual-comunal*, entendida como una praxis transdimensional y transubjetiva, devuelve a los sujetos la capacidad de re-existencia en un mundo caótico y cada vez más complejo; en dicha re-presentación semiótica-discursiva se enuncia y se reclama un lugar en el cual su presencia va más allá de la lógica mercantil del arte hegemónico, ya que la dimensión estética siempre va de la mano con la dimensión ritual, las cuales son puestas en escena de manera comunal. En este sentido, la *aesthesis-ritual-comunal* es transdimensional porque abarca la dimensión estética [que es la más evidente a la mirada], la dimensión ritual [que no es tan evidente y requiere de cierto manejo de códigos para su comprensión] y la dimensión comunitaria [que es la que le da sustento y legitimación humana]. La *aesthesis-ritual-comunal* es transubjetiva porque existe una recursividad dialógica entre los sujetos productores de la práctica artística [quienes son los portadores y herederos de la tradición ancestral], los sujetos receptores de dicha práctica y a quienes va dirigida [humanos y no-humanos], y los sujetos que construyen objetos de estudio con dichas prácticas.

La comprensión del arte popular desde su evidente dimensión estética no requiere de mucho convencimiento, ya que lo multicolor, lo surreal, lo exótico, lo barroco, y demás características del objeto artístico popular le otorgan una gran capacidad de seducción a la mirada de los sujetos receptores. Sin embargo quedarse únicamente con la dimensión estética del arte popular simplifica lo complejo de su práctica, por lo que es necesario integrar las dimensión ritual del arte que se enuncia desde las clases populares, develar los códigos metafóricos de las indumentarias, mostrar los complejos simbolismos en los bordados, la profunda filosofía de la poesía, y un largo etcétera que se encuentra enraizado en el objeto de arte popular. Por otro lado, la aesthesis [entendida como lo estético encarnado en una práctica real y tangible] y lo ritual, desde tiempos ancestrales son puestos en escena por lo comunal [entendido como la dimensión comunitaria en acción], son ellos quienes desde su trinchera cotidiana y/o sacra, le dan sentido a sus enunciados artísticos. Por todo lo anteriormente expuesto, la *aesthesis-ritual-comunal* debe ser entendida como una categoría transdimensional-transubjetiva que nos ofrece una posibilidad para comprender los multiversos del arte popular.

Imagen 3

Detalle de ofrenda de "instalación" día de muertos con fruta, café, cucharilla y máscara de huehuenton al centro, Eloxochitlán de Flores Magón, Oaxaca [foto David Terrazas Tello]



El poder de imaginación que muestran los multiversos del arte popular tiene un sustento de largo alcance histórico debido a que una de sus características principales es su raíz con los mitos originarios. Esta es una de las grandes diferencias entre el arte popular y el arte hegemónico [desde donde se enuncian las "vanguardias"], ya que mientras el primero contiene dentro de sí como característica principal una serie de "rupturas", el segundo mantiene un lazo emotivo-afectivo con el pasado ancestral: la memoria de la cultura se revitaliza y actualiza en el arte popular, el símbolo ancestral llega hasta la actualidad como un sobreviviente, como un eco que recuerda la identidad profunda, un lazo a un pasado sin rupturas. El

poder de evocación a través de la imaginación desbordada no tiene mucho en común con las modas y corrientes estéticas vanguardistas que permean por ciertas temporadas históricas la producción artística, sin embargo la historia del arte en occidente muestra que el arte popular ha influenciado la producción estética de las vanguardias, como es el caso del arte africano y el movimiento de los pintores impresionistas.

Imagen 4

Castillo "instalado" listo para ser encendido, fiesta patronal, Carbonero-Jacales Huayacocotla, Veracruz [foto David Terrazas Tello]



Lucha de sentidos en arte popular frente a "las vanguardias"

En México es hasta años recientes que se le otorga a la categoría de arte a lo que anteriormente se le conocía como artesanías (Ovando 2005), la discusión respecto a si se le debería dar o no dicha categoría provenía de grupos de académicos, funcionarios e intelectuales, algunos de los cuales estaban fuertemente influenciados por la historia occidental del arte. Evidentemente el trasfondo en esta lucha de sentidos contenía dentro de su discurso la negación estética de lo popular, que implícitamente contenía una fuerte carga de clasismo y racismo por parte de los grupos hegemónicos pertenecientes al México imaginario. Convertir el arte en mercancía era el objetivo central en esta lucha de sentidos permeada por formaciones sociales imaginarias en donde lo popular no tenía cabida, la clase en el poder se autoerigió entonces como el lugar privilegiado de enunciación que decidía que era arte y que no era arte. El sentido de la obra de arte como "única e irrepetible" facilitaba que el naciente mercado del arte pudiera especular y otorgar valores a través de los cuales dicha obra pudiera aparecer en el marcado a precios exorbitantes: la obra de arte como mercancía inalcanzable aparece como un símbolo de poder y estatus.

> Las complejas distinciones entre arte, arte popular, artesanía y objetos estéticos, no existieron antes del Renacimiento. Fueron producto de la evolución económica europea a partir del surgimiento del capitalismo. En la forma de organización social precapitalista no existió división entre arte culto y arte popular (Torres 1985:19).

Es importante señalar algunas diferencias fundamentales entre arte popular y arte hegemónico, una de las principales la encontramos en las condiciones de producción, ya que mientras las vanguardias constantemente buscan "la originalidad" a través de rupturas con el pasado, el arte popular mantiene códigos mitológicos, míticos y mágicos con lo ancestral, lo cual a su vez convierte al artista popular en un emisario del pasado que constantemente actualiza y reactualiza la memoria ancestral de la cultura a través de su obra. Al actualizar y re-actualizar la memoria ancestral de la cultura, también se traen ciertos aspectos ideológicos, lo cual sea probablemente una de las causas de que los grupos hegemónicos hayan intentado proscribir las manifestaciones estéticas de los grupos subalternos, ya que "los símbolos mnemotécnico-sacros representados por objetos materiales se insertan no en un texto verbal, sino en el texto de un ritual (Lotman 1998:60)". Una diferencia más en las condiciones de producción es que mientras en el arte hegemónico el "autor" mantiene su condición de sujeto-individuo, en el arte popular el autor es un sujeto-comunitario cuasi anónimo, pues en el arte popular la condición de la comunidad como sujeto productor de estéticas identitarias es transubjetiva. Producir el arte de manera colectiva como estrategia de resistencia y re-existencia contra los grupos en el poder, es uno de los principales atributos históricos del arte popular, muchos de los símbolos ancestrales sobrevivieron porque sus códigos permanecieron ocultos en la arquitectura, en los santos católicos, en los rituales, en los objetos cotidianos y en la indumentaria.

> La estética y el arte se constituyeron en el proceso de conquista y colonización del proyecto moderno/colonial occidental patriarcal en un patrón de poder que racializó subjetividades sometiéndolas, las ubicó en la escala social construida de acuerdo a cánones blanco-europeos y las discriminó para reducirlas y controlarlas. La estereotipación jugó un papel fundamental en el orden estético establecido y las producciones materiales y espirituales de pueblos indígenas y de africanos esclavizados y sus descendientes, fueron excluidas de las posibilidades de ser consideradas como arte (Albán 2011:114).

Los multiversos en el arte popular tienen un poder inmenso de evocación, en este sentido su función se convierte en un elemento más de identidad, un eslabón con el pasado que es posible gracias a la reminiscencia del ***tiempo-ritual-cíclico*** primigenio puesto en marcha durante la fiesta sagrada; la comunión étnico-comunitaria trae desde el pasado los imaginarios ancestrales hacia el presente, en donde el mundo real y el mundo imaginario se encuentran para estrecharse y permitir la autoafirmación y autoadscripción al árbol del mundo.

***Aesthesis-ritual-comunal*: de la resistencia a la re-existencia**

En el año de 1982, a instancias del antropólogo Guillermo Bonfil Batalla, se crea el Museo Nacional de Culturas Populares como un museo vivo, un espacio para los artistas en el cual pudieran mostrar su obra, un lugar donde igual tienen cabida expresiones ancestrales y producción artística actual. Posteriormente, en el año 2006 se inaugura el Museo de Arte Popular, que contiene cuatro salas permanentes: 1. Esencia del arte popular mexicano, 2. El arte popular y la vida cotidiana, 3. El arte popular y lo sagrado y 4. El arte popular y lo fantástico. La inauguración y funcionamiento de estos dos espacios son muy importantes, ya que se

materializa la reivindicación estética del arte popular (Castro 2002), una larga discusión entre diferentes actores llega a su fin, los antecedentes de esta lucha de sentidos los podemos encontrar el ahora celebre "Primer Congreso Internacional de Historia del Arte. La dicotomía entre arte culto y arte popular" realizada en Zacatecas en 1975. Los museos y galerías de arte como espacios que legitiman el arte popular son necesarios, aunque la historia del arte popular ha demostrado que a pesar de la negación que ha padecido, tanto de historiadores del arte y de los gobiernos y sus políticas culturales, mantiene su marcha hacia el futuro.

Si cruzamos una mirada entre la lógica del arte hegemónico y el arte popular a través de objetos empíricos, podremos comprender que la negación estética en esta lucha de clases a invisibilizado prácticas que son del dominio público, y que quizá no hemos reparado en ello. Ofrezco un par de ejemplos de lo que líneas arriba definí como *aesthesis-ritual-comunal*: la ofrenda del día de muertos y el nacimiento navideño. Estas dos prácticas bien pueden ser cruzadas por una de las "vanguardias" del arte hegemónico que está muy presente en los museos y galerías de arte contemporáneo: la instalación artística.

Se entiende una "instalación artística" como un género perteneciente al campo del arte contemporáneo, y cuyas características principales son: que es **experimental**, que se puede realizar **en cualquier espacio**, que puede ser **temporal o permanente**. Además de estas características, se agrega que es un dispositivo que ofrece ciertos grados de **interactividad** con el público receptor, creando un abanico de **emociones** que son parte fundamental en el sentido de la **experiencia estética** de este género.

> … el término 'instalación' por sí solo, únicamente alude a la situación de 'aparición y/o desaparición' de una obra de arte en un lugar determinado, al acto de desplegar diversos elementos en las coordenadas espacio-temporales (Sánchez 2006:13).

De acuerdo a las características arriba enumeradas, entonces, ¿un nacimiento mexicano y una ofrenda de día de muertos podrían ser una "instalación artística?

Empecemos con la primera característica: **lo experimental**. Una ofrenda de día de muertos, dependiendo de su contexto, ya sea urbano o rural, se compone materialmente de objetos disponibles en el entorno inmediato, que van desde objetos personales y fotografías del difunto, hasta comida, juguetes, instrumentos musicales, herramientas de trabajo, libros, etcétera etcétera. Todo este arsenal de posibilidades estéticas tiene como base los adornos de flores, el papel picado de colores, las mesas en donde se instala la ofrenda, y las velas, cuyo sentido simbólico es muy importante. Cada estado del país tiene su propia tradición, herencia ancestral de dichas prácticas, cada región tiene sus propias características estéticas en las ofrendas, finalmente, en cada casa en particular se expresa de manera propia el sentido de la ofrenda, de manera que es posible afirmar que no existe ninguna ofrenda que se parezca a otra. Los nacimientos, por otro lado, se expresan de la misma manera, si bien es una expresión estética introducida en el siglo XVI por las misiones de ordenes mendicantes a México, con el tiempo la agencia ha transformado esta tradición, se experimenta con materiales, hay nacimientos de barro, de hoja de lata, de hoja de maíz, de bronce, de plata, etcétera.

La segunda característica de la instalación es "que **se puede realizar en cualquier espacio**", se cumple cabalmente en el caso de las ofrendas de día de muertos y en los nacimientos. La ofrenda puede aparecer en el panteón, que es su lugar por antonomasia, puede aparecer en las casas de los deudos, pero también puede aparecer en oficinas, casas de cultura, museos, escuelas etcétera. Lo mismo se puede decir de los nacimientos, en ambos casos no existe un aparente límite espacial para ser instalados.

Respecto a la característica de ser "**temporal o permanente**", en el caso de la instalación de ofrendas de día de muertos y nacimientos nos encontramos con que hay una combinación de ambas: es temporal porque su presencia está calendarizada de acuerdo a la costumbre heredada por cada grupo practicante, y es permanente porque una vez que ambas tradiciones son heredadas se integran al repertorio cultural propio. La temporalidad tanto en la ofrenda y en el nacimiento, están insertas en un tiempo-espacio sagrado que para fines heurísticos nombraremos como cronotopo (Bajtin 1989:237) del encuentro, ya que durante estas dos fechas tan importantes en el ciclo cívico-ritual es cuando se reúnen las familias extensas, regresan los hijos con sus familias, regresan los familiares que emigraron por cuestiones de trabajo, la recursividad regreso-encuentro es una de las características principales del cronotopo del encuentro.

Como se mencionó líneas arriba, quedarse únicamente con la dimensión estética del arte popular es simplificarlo, por lo tanto haremos referencia a nuestro ejemplo empírico [ofrendas de día de muertos y nacimientos mexicanos] como prácticas que se insertan en una *aesthesis-*

ritual-comunal. Ambas prácticas contienen elementos que guardan semejanza con la "instalación artística", como se ha mostrado, sin embargo quedan dos aspectos más que habría que señalar: la interactividad y la dimensión emocional en dichas prácticas. La ofrenda de día de muertos es interactiva en distintos grados porque reúne a la familia para su colocación [o instalación]; es interactiva porque durante el tiempo de evocación a los difuntos se aprovecha para que la comunidad migrante regrese a recordar a sus ancestros; es interactiva porque al momento de ser trasladada al panteón se convive con amigos, familiares y compadres; y finalmente, interactúa con otro nivel de realidad sacro porque es un medio para que los muertos regresen a casa durante el cronotopo del encuentro. Habría que recordar que las fechas más importantes que reúnen a las familias son precisamente el día de muertos y la navidad, en este sentido, el nacimiento también muestra grados de interactividad, pues es una forma de alfabetización ritual a las nuevas generaciones que seguramente enseñaran a sus hijos sobre la tradición particular de su grupo social. La interactividad en los nacimientos también abarca a los grupos de familias, consanguíneas y no consanguíneas, las cuales aprovechan la temporada navideña para visitar las casas de familiares y amigos, y de mirar los nacimientos, en este sentido, existe una clara intención de vivir una experiencia estética, como en el caso de los sujetos que visitan un museo o galería.

La dimensión emocional en la instalación de nacimientos y ofrendas de día de muertos contiene una fuerte carga de ritualidad, los objetos son sagrados: las figuritas del nacimiento se heredan de una generación a otra, se restauran cada año, se invierte una gran cantidad de energía y trabajo en su colocación, se compran adornos, se busca un lugar especial ya que

dicha “instalación” estará “expuesta” durante el periodo que va del 16 de diciembre [fecha en que se lleva a cabo la primer posada] y hasta el 2 de febrero del siguiente año. En el caso de las ofrendas, existen relaciones rituales con los padrinos de velación, los que acompañaron al difunto al momento del deceso, padrinos de levantamiento de cruz con los cuales se establece un sólido parentesco ritual (Nutini 1980), por lo que existe un más allá de la simple instalación de la ofrenda, ya que se incluyen relaciones afectivas de alianza con otro sujetos comunitarios, lo cual además fortalece procesos identitarios. Recuperando la pregunta original: ¿puede ser una ofrenda de día de muertos y/o un nacimiento, una instalación artística? Si, si puede, porque como se mostró anteriormente, contiene las características principales que componen una instalación: experimentación, se puede colocar en cualquier espacio, tiene cierta temporalidad, es interactiva, contiene un sentido emocional, y es una experiencia estética. Entonces, si hacemos un recorrido desde la Tumba 7 de Monte Albán, hasta las ofrendas de día de muertos y nacimientos actuales encontraremos la memoria del símbolo que se reactualiza, hallaremos la memoria de la cultura que llega para dar sentido a las obras de los artistas populares que están en activo, observaremos la búsqueda constante de nuevos materiales, nuevos diseños, nuevos colores, nuevas formas para integrarlas a los nacimientos y ofrendas, a estos artistas que saben que están elaborando objetos que las más de las veces adquirirán el estatus de objeto sagrado al ser incluidos en los ritos, descubriremos a estos artistas que saben que su función dentro de la comunidad es indispensable: y que la mayoría de las veces, poco les importa si son considerados o no como artistas o artesanos, ya que ellos desde su matriz cultural originaria saben de cierto que sus narrativas artísticas

trascenderán, independientemente de que si algún día estarán o no expuestas en algún museo o galería, pues su consciencia creadora está por encima de cualquier lógica:

> La conciencia creadora puede ser definida, como aquel acto de intercambio informacional en el curso del cual el mensaje inicial se transforma en un mensaje nuevo. La conciencia creadora es imposible en las condiciones de un sistema completamente aislado, uniestructural y estático (Lotman 1996:47).

Existe una inmensa cantidad de ejemplos de *aesthesis-ritual-comunal* que bien podrían ser considerados como instalaciones: los tapetes de flores que se colocan durante las fiestas patronales y que llegan a cubrir varios kilómetros, los cuales son colocados de manera comunal; los castillos, toritos y juegos pirotécnicos que anuncian el fin de la fiesta; los adornos de cucharilla que se colocan para adornar los espacios considerados como sagrados; la quema de judas durante el sábado de gloria, los cuales también entrarían junto con los castillos dentro de la categoría de arte efímero; y una arsenal de posibilidades en las que los portadores de oficios y tradiciones artísticas ponen en marcha sus repertorios culturales, los cuales además otorgan un sentimiento de pertenencia y exaltación de la identidad.

Hacia una visión transcultural y transhumanista en el arte total

Es evidente que la historia de la humanidad ha demostrado que el arte es una necesidad intrínseca: no existe ningún grupo humano que carezca de producción artística, la necesidad de trascender la caducidad de la vida y dejar un testimonio del paso por el mundo de cada sociedad es rastreable a través de su producción artística material. Luego entonces si el arte tiene

una presencia universal, dicha presencia es transcultural porque está “en” las culturas [no hay sociedades sin cultura], “entre” [existe un intercambio de textos culturales que se enriquecen mutuamente produciendo nuevos textos] y “más allá” [las producciones artísticas rebasan la realidad y muestran un alto sentido utópico], habría que considerar entonces que el arte podría ser una herramienta de cambios estructurales, la historia de la humanidad con toda su demencia, ha mostrado también que en medio del caos y el sin sentido es capaz de heredarnos objetos sublimes que sobreviven en el tiempo-espacio, dichos cronotopos de belleza pueden ser admirados en museos y galerías en todo el mundo. Sin embargo para que toda esta herencia sea contemplada en toda su magnitud, es necesario integrar el rostro negado del arte popular, la cara que ha sido ocultada por el arte hegemónico cuya lógica mercantilista y capitalista a fetichizado los objetos, hasta llegar a extremos como considerar que un ticket de lavandería o un cesto de ropa sucia es una obra de arte. Un arte transhumanista, tendría que estar “en” [el derecho a la producción y el disfrute como derecho humano inalienable e innegociable], “entre” [la abolición de la lucha de clases y un mundo nuevo en el que quepan todos los mundos posibles], y “más allá” [una sola humanidad más allá de contradicciones entre hegemonía y subalternos], este arte utópico sería el compañero de viaje que allane el camino en tiempos de incertidumbre y caos, una herramienta contra el sinsentido que se nos presenta en lo cotidiano, un arte que se resista a la lógica del capitalismo: un arte para la vida.

Finalmente, habría que recuperar la propuesta wagneriana del arte total (Wagner 2000:155), entendido como un arte transdimensional que abarca toda la gama de las emociones humanas, un arte que vence las contradicciones de clase y la lógica capitalista que mercantiliza los objetos; un arte transubjetivo que tendría que ir más allá de los procesos de producción circulación y recepción y cuyo objetivo sería un visión en donde la condición humana se reconciliaría consigo misma; un arte total transhumanista en donde la búsqueda de una nueva perspectiva en donde el re-nacimiento ofrezca una nueva oportunidad para trascender la histórica demencia que se ha venido padeciendo: un arte total para la paz, un arte total para la vida, un arte total para la única e indivisible identidad planetaria.

Bibliografía

Albán Achinte, A. (2011). Estéticas Decoloniales y de Re-existencia: Entre memorias y cosmovisiones. En J. Haidar, & G. Sánchez Guevara, *La Arquitectura del Sentido II* (págs. 87-116). México: INAH-ENAH.

Bajtin, M. (1989). *Teoría y estética de la novela.* Madrid: Taurus.

Castro J., Sixto. (2002). Reivindicación estética del arte popular. En *Revista de Filosofía núm. 2* (págs. 431-452). España: Universidad Complutense de Madrid

Guerrero, P. (2010). *Corazonar. Una antropología comprometida con la vida. Miradas otras desde Abya Yala para la descolonización del poder, del saber y del ser*. Quito: Ediciones Abya Yala.

Lotman, I. M. (1996). Para la construcción de una teoría de la interacción de las culturas (el aspecto semiótico). En *Semiótica de la cultura I. Semiótica de la cultura y del texto* (págs. 40-51). Madrid: Ediciones Cátedra.

Lotman, I. M. (1998). Algunas ideas sobre la tipología de las culturas. En *Semiótica de la cultura II. Semiótica de la cultura, del texto, de la conducta y del espacio* (págs. 56-64). Madrid: Ediciones Cátedra.

Mignolo, Walter. (2019). Reconstitución epistémica/estética: la aesthesis decolonial una década después. En *Calle14: revista de investigación en el campo del arte*, 14 (25), 14-32. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Nutini, Hugo. (1980). *Parentesco ritual. Estructura y evolución histórica del sistema de compadrazgo en la Tlaxcala rural*. México: FCE.

Ovando, Claudia. (2005). *Arte popular y la escritura de su historia*. México: INBA-CENART

Romano Rodríguez, M. del Carmen. (1995). Arte tequitqui en el siglo XVI novohispano. En *Saber novohispano: anuario del Centro de Estudios novohispanos*. México: Universidad autónoma de Zacatecas-Facultad de Humanidades.

Sánchez Argilés, Mónica. (2006). *La instalación en España. 1970-2000*. Madrid: Tesis doctoral Universidad Autónoma de Madrid.

Torres Michúa, Armando. (1995). Arte, artesanía y arte popular. En *Revista de la escuela nacional de artes plásticas no. 3*. México: UNAM.

Wagner, Richard. (2000). *La obra de arte del futuro*. Zaragoza: Universidad de Valencia.

35

LAS PELEAS DE GALLOS COMO FORMA DE RESISTENCIA EN LA CULTURA POPULAR EN MONTERREY

Martín Velázquez Rojas
Ricardo Martínez Rodríguez

Universidad Autónoma de Nuevo León

Resumen

El presente trabajo versa sobre la construcción del imaginario colectivo en el Monterrey contemporáneo, se analizarán las peleas de gallos, como fenómeno sobre la visualización de resistencia de un estado lúdico, que permite la cohesión de grupos marginales, en contraste con los designios de los grupos dominantes. Abordado desde la interdisciplina y la transdisciplina, de esta manera la actividad funge como un mecanismo en la cultura popular, que ha permanecido como folklore, con tradiciones

generadas desde las zonas rurales hacia la zona urbana en un contexto de migración.

Este estudio abordará la temática de las peleas de gallos en Monterrey Nuevo León y su zona conurbada con los objetivos que pretenden: explicar cómo se construye el imaginario de las peleas de gallos y la influencia que ejerce en los grupos marginales, como la antítesis de la cultura de elite. Posteriormente, la metodología será cualitativa con el uso de la técnica bola de nieve de muestreo no probabilística me ayudará a la anexión de individuos del mismo campo para ser estudiados reclutando a nuevos participantes entre sus conocidos. Por otra parte, la hipótesis de la investigación consiste: Las peleas de gallos han subsistido como un mecanismo de identidad como parte de los grupos marginales de la urbe.

De esta manera, desde la propuesta de Louis Althusseir y Michel Foucault vista la pelea de gallos como una práctica de resistencia antes los Estados de ideología (Gobierno, iglesia, familia, leyes, etc.) Además de los estudios de Ginzburg sobre los estudios subalternos y hegemónicos, en “El Queso y los Gusanos”, donde la cultura popular resiste los abusos de la cultura que domina. Además de la forma de vestir de los galleros como signos y símbolos desde la mirada de Alison Lurie, Roland Barthes, Paul Ricoeur y Jean Baudrillard.

Palabras clave: Resistencia, cultura popular, vestimenta, signos y símbolos.

Las peleas de gallos son el habitus de una comunidad que se ha dedicado por un buen tiempo a lidiar aves de combate, en la marginalidad de Monterrey y su zona conurbada. De esta manera, este tipo de práctica se ha desempeñado como una actividad lúdica de verlos pelear, pues las apuestas son mínimas, ya que es un gusto o placer del sujeto (gallero) ver el desempeño (trabajo) de su animal en el redondel, la cual es una práctica popular de corte clandestino de resistencia ante la cultura dominante.

Esta resistencia implica, este tipo de actividades en diversos lugares de Monterrey y sus alrededores, pues la arenga de gallos, desde tiempo novohispanos se ha visto como una práctica denigrante. En Monterrey, este tipo de patrones fueron presentados en las ferias populares, luego de la expansión de la ciudad, la gleba gallística se ubicó en el centro de la ciudad, donde la cultura dominante, la expulso por ser una actividad sin precedente y amoral.

Desde el punto de vista Althusser (1988): La imposición de forma simbólica por el aparto ideológico del Estado, en este caso la iglesia, suprime o sanciona el hecho del juego de gallos en las zonas agrícolas de Nuevo León, además de algunos lugares de la urbanidad. Asimismo, este tipo de ideología de dominación imprime una triada, Alcaldía que otorga permisos legales, la iglesia legalidad patronal y ludópatas, así como la mercancía económica como vía liquida de fluidez económica. (p.13)

De esta manera, en la urbanidad otro de los miembros represores de las peleas de gallos es la policía, como elemento de la superestructura. De esta forma, la policía como mecanismo del Estado, trata de reprimir este tipo de práctica popular, que ha sido designada por el gobierno como situación ilegal debido por el uso de navajas, apuestas y clandestinidad.

Por otra parte, otro mecanismo de la super estructura son los partidos políticos, lo jurídico e incluso la familia que reprime de forma simbólica la situación popular de esta dinámica social entre los participantes de la lid gallística. “Los particos políticos imprimen leyes al igual que lo jurídico para la prohibición de este tipo de diversión, la familia al igual que los otros dos aparatos de ideología, somete por medio de la moral”. (1988, p13)

El Estado es concebido por Althusser (1988): “Como un aparato represivo, una máquina de violencia se puede ligar como forma de destrucción, no solo a los elementos lúdicos”, pues habrá que recordar, que el Estado tiene la función de regulación en el sistema social, ligado con las clases que reprimen (burgueses). De esta forma el mecanismo del Estado funciona como un Estado de aparato represivo, al igual que las clases elite. (P.9)

El ejército o la policía como miembros del Estado simbólicamente aplican como represores e ideológicos, pues en primer instante destruyen y regulan. Sin embargo, no solo somete, también aplica la moral. Cualquiera que sea la situación, la función es reprimir. Sea para restringir o idealizar la sociedad, el punto es sancionar, excluir, segregar o seleccionar.

Por otra parte, podemos encontrar la lucha de clases entre los dominantes y los dominados, comúnmente ricos contra pobres. Desde esta postura Carlo Ginzburg propone la idea de una cultura subalterna que idealiza el folklore como curiosidad, ya que la cultura dominante impone su cultura y los subalternos resisten a este tipo de cambios.

Sólo a través del concepto de «cultura primitiva» hemos llegado a reconocer la entidad de una cultura entre aquellos que antaño definíamos de forma paternalista como «el vulgo de los pueblos civilizados». La mala conciencia del colonialismo se cierra de este modo con la mala conciencia de la opresión de clase. Con ello se ha superado, al menos verbalmente, no ya el concepto anticuado de folklore como mera cosecha de curiosidades, sino incluso la postura de quienes no veían en las ideas, creencias y configuraciones del mundo de las clases subalternas más que un acervo desordenado de ideas, creencias y visiones del mundo elaboradas por las clases dominantes quizás siglos atrás. (Ginzburg, 1997, p 4)

Existe la gran controversia entre la lucha de clases, dada la dominación y la resistencia por parte de ambas culturas. De esta manera, el Estado apoyado por las clases dominantes somete de muchas formas a las clases populares, desde lo laboral, académico, jurídico, económico etc. Aunque esta resistencia radica en las ideologías simbólicas de la iglesia, laborales y de otra índole al seleccionar, sancionar o inclusive excluir.

Existe pues una causa de la transposición imaginaria de las condiciones reales de existencia: la existencia de un pequeño grupo de hombre cínicos que basan su dominación y explotación del pueblo en una representación falseada del mundo que han imaginado para esclavizar los espíritus mediante el dominio de su imaginación. (Althusseir, 1988, p.24)

Cabe considerar que el juego de gallos fue una práctica popular muy arraigada en la sociedad regiomontana, pues la información que se tiene es incierta debido a los patrones de historicidad, ya que dicha situación lúdica es de origen novohispana, pero algunos registros datan de 1737 en

el Nuevo Reino de León, donde se rescata la idea de dos billares y algunas fiestas patronales. De esta manera, la pelea de gallos fue relacionada con los estándares religiosos, que fueron sucediendo en las ciudades y villas de Nuevo León. Cada año las celebraciones tenían un gran impacto social, debido a las regulaciones por parte de los hacendados y gobierno de esos tiempos, aunque se tiene estimado que, a inicios del siglo XVIII, las regulaciones del Estado y niveles de asientos gallísticos en la ciudad de México tuvieron pagos por iguales. Por otra parte, en el Nuevo reino de león, imitar este tipo de regulaciones fue el mismo impacto por parte de la sociedad dominante.

> Y la institución responde: «No hay por qué tener miedo de empezar; todos estamos aquí para mostrarte que el discurso está en el orden de las leyes, que desde hace mucho tiempo se vela por su aparición; que se le ha preparado un lugar que le honra pero que le desarma, y que, si consigue algún poder, es de nosotros y únicamente de nosotros de quien lo obtiene». (Foucault, 1992, p.4)

Para el año de consolidación del México independiente, las celebraciones en el norte de país siguieron su rumbo con las prácticas religiosas de esa época. Sin embargo, el juego de gallos fue una característica importante que solo se llevaban a cabo durante las celebraciones de cada año, estas festividades tenían como duración más de un mes, donde las ferias, toros y gallos recibían una gran aceptación por los asistentes de las villas o ciudades. Después de las celebraciones la lid gallística tenía una recaída por no haber actividad de festividades, sin embargo, la gleba gallística gustaba de realizar este tipo de actividad en las periferias de las ciudades y villas más importes, sin tener que esperar

un año para las celebraciones religiosas que eran muy beneficiosas para esos lugares.

> En una sociedad como la nuestra son bien conocidos los procedimientos de exclusión. El más evidente, y el más familiar también, es lo prohibido. Se sabe que no se tiene derecho a decirlo todo, que no se puede hablar de todo. (1992, p.5)

Lo obvio es que el juego de gallos es una prohibición real, por el cruce de apuestas, además del uso de navajas y no contar con una regulación o permiso por parte de la alcandía o gobierno, pero bien nos aleccionó Althusser, comentando que los aparatos de ideología son dominantes y este tipo de juegos son prohibidos por el maltrato de animales. El discurso de Althusser nos indica el poder del gobierno, en varias esferas: Policía y ejército, ambos someten, ambos aplican la ética. De esta manera, las tapadas (juego de gallos clandestino) son perseguidas por este tipo de implementaciones de uso en los gallos. los galleros en su defensa argumentan: los gallos para eso nacieron, para pelear y morir, es parte de su naturaleza.

> El discurso, por más que en apariencia sea poca cosa, las prohibiciones que recaen sobre él, revelan muy pronto, rápidamente, su vinculación con el deseo y con el poder. Y esto no tiene nada de extraño: ya que el discurso —el psicoanálisis nos lo ha mostrado— no es simplemente lo que manifiesta (o encubre) el deseo; es también lo que es el objeto del deseo; y ya que —esto la historia no cesa de enseñárnoslo— el discurso no es simplemente aquello que traduce las luchas o los sistemas de dominación, sino aquello por lo que, y por medio de lo cual se lucha, aquel poder del que quiere uno adueñarse. (1992, p.6)

En ocasiones la práctica de este tipo de apuestas, como lo es la pelea de gallos, nos antepone la situación de clandestinidad, los galleros usan camuflaje ante la posibilidad de ser descubiertos por el uso de la vestimenta, ellos argumentan: usamos ropa así, casual, de tenis, gorra y mezclilla, para las clandestinas, es más cómodo. Los galleros, en su papel de pastor (entrenadores) los alimentan, preparan y pelean antes de una pelea forma. Aunque su consideración al contacto con el ave de combate, al platicar con él, al susurrarle y explicarle que tendrá una pelea, contra otro de sus iguales, pudiera ser considerado "un loco", sin embargo, la postura de reacción es amistad. (Hoy platique con mi gallo)

> Existe en nuestra sociedad otro principio de exclusión: no se trata ya de una prohibición sino de una separación y un rechazo. el loco es aquél cuyo discurso no puede circular como el de los otros: llega a suceder que su palabra es considerada como nula y sin valor, no conteniendo ni verdad ni importancia. (1992, p.6)

Al excluir a los galleros a un sitio clandestino a lidiar gallos de pelea, tienden a uniformarse las zonas periféricas, donde la dinámica sea vestirse de una manera casual. De esta manera, la forma de hablar de los jugadores, apostadores y mirones de los gallos adjudica la idea de las palabras informales al uso de una batalla con gritos, manotazos y palabras que usan los galleros cuando se desarrolla una contienda de aves de batalla. "En un mismo individuo se da la pluralidad y la coexistencia de léxico, formas el idiolecto de cada persona". (Barthes, 1986, p. 43)

Cuando los galleros están en las tapadas clandestinas, no visten el atuendo típico que generamos en la representación social imaginaria, ya que el gallero puede vestir con ropa tipo sport (cortos, camisas amplias con estampados de laguna marca deportiva, gorra y tenis

Jordan) en la nueva generación, por otra parte, encontramos al gallero de la vieja oleada, con ropa casual (gorra de gallos o un partido político, playera, jeans, tenis o botas) este tipo de atuendo genera la idea de no ser la imagen que se crea de un jugador de gallos. Los galleros de la vieja escuela narran que solo visten formal, cuando asisten a los palenques. “La lengua de la imagen no es sólo el conjunto de las palabras emitidas es también el conjunto de las imágenes recibidas” (1986, p. 43)

Durante la época de los veinte del siglo XX, la ciudad de Monterrey llevaba una actividad muy activa en el corazón de la ciudad, de esta manera en las calles Zaragoza y Terán se realizaban peleas de gallos, este tipo de actividad fructífera para gobierno fue llevada a juicio por síndicos, pues se argumentaba que este tipo de prácticas amorales, no eran convenientes para una sociedad con valores éticos, además de una sociedad cosmopolita en crecimiento urbano. Para esa época las calles mencionadas representaban la zona roja de la ciudad, realizando no solo lid de aves finas de combate sino también la prostitución.

> E ignoramos por el contrario la voluntad de verdad, como prodigiosa maquinaria destinada a excluir todos aquellos, que punto por punto en nuestra historia han intentado soslayar esta voluntad de verdad y enfrentarla contra la verdad justamente allí en donde la verdad se propone justificar lo prohibido. (1992, p.12)

Las peleas de juego de gallos clandestinas, es sin lugar a duda una de las mayores actividades lúdicas que desbordan una pasión por a sus aves de combate verlas entrar en intercambio de navajas. Pero este tipo de actividades prohibidas para la clase subalterna representa no el goce de un discurso regulado, sino que representa al ave de combate, por el

simple hecho de verla pelear. En palabras de los galleros: “No gano, pero como me divierto”.

> Existen, evidentemente, otros muchos procedimientos de control y delimitación del discurso. Esos a los que he aludido antes se ejercen en cierta manera desde el exterior; funcionan como sistemas de exclusión; conciernen sin duda la parte del discurso que pone en juego el poder y el deseo. (1992, p.13)

Para las clases dominantes, lo que se puede argumentar para dominar, no solo el juego de gallos, sino múltiples actividades lúdicas que no pueden ser reguladas por su carácter clandestino. Las peleas de gallos desde tiempos novohispanos han sido reguladas en casas de juego, casas de apuestas, pues el simple léxico de expresar gallos de pelea es sinónimo de apuestas y navajas. El hablar de gallos o glebas gallísticas, es denotar su origen rural y clandestino, llevado a la urbanidad, donde ha sido juzgado y castigado.

> En resumen, puede sospecharse que hay regularmente en las sociedades una especie de nivelación entre discursos: los discursos que «se dicen» en el curso de los días y de las conversaciones, y que desaparecen con el acto mismo que los ha pronunciado; y los discursos que están en el origen de un cierto número de actos nuevos de palabras que los reanudan, los transforman o hablan de ellos, en resumen, discursos que, indefinidamente, más allá de su formulación, son dichos, permanecen dichos, y están todavía por decir. (1992, Pp.13-14)

Durante un combate de aves finas, los asistentes y sujetos participantes ya sea en un palenque o una tapada clandestina desarrollan una serie de emociones importantes que dejan salir al ver a su gallo combatir, este tipo de discurso de diversión es aplicado en el redondel

(circulo donde combaten dos gallos, del mismo peso) los galleros gritan, manotean, chiflan, expresando frases como: ándale chiquito, ya lo tienes, ándale pollo, etc. Este tipo de léxico tiene como función animar al animal, sin llegar a la agresión del rival, pues los gallos fungen como avatares de los soltadores.

> El intercambio y la comunicación son figuras positivas que juegan en el interior de sistemas complejos de restricción; y, sin duda, no sabrían funcionar independientemente de éstos. La forma más superficial y más visible de estos sistemas de restricción la constituye lo que se puede reagrupar bajo el nombre de ritual; el ritual define la cualificación que deben poseer los individuos que hablan (y que, en el juego de un dialogo, de la interrogación, de la recitación, deben ocupar tal posición y formular tal tipo de enunciados); define los gestos, los comportamientos, las circunstancias, y todo el conjunto de signos que deben acompañar el discurso. (1992, p.24)

Por otra parte, encontramos la representación de un gallero, como se pudiera imaginar con su camisa de cuadros, cinto piteado, sombrero, pantalón de mezclilla y botas de algún animal exótico. De esta manera, podemos definir lo que es un gallero según lo que imaginamos o lo que se piensa de este personaje, cuando se nos habla y como lo recreamos en nuestra mente. Sin embargo, el gallero es múltiple al vestir, en lo clandestino muestra una ropa informal (ropa casual) o lo relacionado con lo que se expresa de él. En los palenques su ropa tiende a organizarse de una forma formal.

> La imagen es una representación, es decir, en definitiva, resurrección, y ya se sabe que lo inteligente tiene forma de ser antipático con respecto a lo vivido. Así pues, la analogía está considerada, que en la imagen es un sistema muy rudimentario

> en comparación con la lengua, y, otros piensan que la significación no es capaz de agotar la inefable riqueza de la imagen. (Barthes, 1986, pp. 29-30)

Asimismo, el juego de gallos y la vestimenta de los galleros pudiese considerar novohispano por el uso que esto representa, pero el uso de la ropa que usa este personaje ha evolucionado. De esta manera en el sur del país, aún siguen usando su traje típico o según sea la zona de lugar. Por ejemplo, en Quintana Roo, el gallero usa su guayabera, los soltadores y amarradores, ropa casual. Por otra parte, en la zona norte del país, los galleros para no ser identificados usan ropa cotidiana que consiste en playeras, gorra, jeans y tenis. *"Aquí nos estamos ocupando de un sistema normal, cuyos signos proceden de un código cultural (incluso cuando la relación entre los elementos del signo parece demasiado analógica"). (1986, p. 42)*

Para finalizar esta parte, es importante destacar que las peleas de gallos en Monterrey como una resistencia tiene como objetivo mostrar las particularidades que tiene este tipo de actividad o pasatiempo entre los galleros. Las peleas son una resistencia en la clandestinidad, la argumentación, es la sana convivencia y crear lazos de amistad, redes de conexión. La prohibición es asignada por gobierno, ya que el juego de gallos en Monterrey representa resistencia a los patrones establecidos por las ideologías de poder y las clases que dominan. La ilegalidad en los gallos es concebida de esa forma por cruce de apuestas y uso externo de navajas y no espuelas (espolones) al natural.

> Mas adelante se podría intentar analizar un sistema de prohibiciones del lenguaje: el que concierne la sexualidad desde el siglo XVI hasta el XIX; se trataría de ver no cómo, sin duda,

> se ha progresiva y afortunadamente desdibujado, sino cómo se ha desplazado y rearticulado desde una práctica de la confesión en la que las conductas prohibidas. (1992, p.38)

Una de las características a destacar en el juego de gallos, es la vestimenta de los asistentes y participantes que frecuentan este tipo de prácticas populares, ya sea clandestina o legal, destaca su forma de vestir, rural o agrícola por las condiciones que estas implican en zonas periféricas o rurales. Sin embargo, la vestimenta de un jugador de gallos cataloga un prototipo imaginario de un personaje que viste, en el supuesto de la sociedad.

> No, no hay un prototipo así que se identifique, anteriormente si era muy característico el cinto piteado con la hebilla con un gallo, chaleco, sombrero, botas, pantalón de mezclilla, camisa de manga larga, pero eso se ha ido modificando, ahora ya cualquier chavo trae su pans, lo que cuenta es el dinero, eso ha ido cambiando, te estoy hablando de aquí del norte. (Fragmento de la entrevista con el gallero de Villa Aldama, 27 de febrero 2021)

De esta manera, el imaginario del signo y símbolo al cual se le ha creado una forma de vestir al gallero de Nuevo León es un sujeto rural, que viste ropa de cuadros, pantalón de mezclilla, botas, cinto piteado, sombrero, navaja e incluso un bigote largo. Por otra parte, encontramos el contraste de la vestimenta de los galleros clandestinos y legales, al usar prendas de uso cotidiano, playera, pantalón de mezclilla, tenis y gorra.

> La significación simbólica, por lo tanto, está constituida de tal forma que solo podemos lograr las significaciones primarías donde ésta es el único medio de acceso del excedente de sentido. En efecto, la significación primaria apunta las secundarias como el sentido de un sentido. Esta característica

> señala la diferencia entre símbolo y alegoría. (Ricoeur,2006, pp 68-69)

Asimismo, la vestimenta tradicional de un gallero varia la forma de vestir ya sea en el norte o sur de México, en la entrevista con el gallero de "Villa Aldama" nos narró su experiencia con los participantes y asistentes que están involucrados en la lidia de gallos en diversos Estados donde se práctica este tipo de cultura popular.

> Pero por ejemplo si voy al centro del país a jugar gallos lo que es zacatecas, todavía se conserva la vestimenta del gallero la típica el cinto piteado con la hebilla con un gallo, chaleco, botas, pantalón de mezclilla, camisa de manga larga, llavero con un gallo el sobrero, hasta hay sobrero ligeramente con plumas del lado izquierdo allí si es muy característico, se conserva. En el sur del país allí es un poco diferente y allí es más mezclado y se nota de inmediato la diferencia quien entrena a los gallos, quien es que los peso, quien los amarra y quien es el dueño, el dueño si se diferencia en su vestimenta, hablemos de Yucatán, por ejemplo el dueño trae su guayabera fina, él no se ensucia, él no entra al redondel trae le dinero, el que entrena, los gallos el que lo amarra, ya es diferente la vestimenta, tenis, mezclilla, se nota la clase, pues la calidad de la ropa, el que va a postar y el que va a cuidar a los gallos (Fragmento de la entrevista con el gallero de Villa Aldama, 27 de febrero 2021)

Del mismo modo, la vestimenta del gallero contiene múltiples significados que ellos mismos le dotan, si usan tal camisa o playera y eso les permitió ganar la lid de gallos, la utilizan como vestimenta de buena fortuna. Sin embargo, al usar cierta prenda que los hizo tener una pérdida económica y del ave de pelea, no se vuelve a utilizar por la importancia que ellos le otorgan. "Una prenda no solo aparece en un lugar y un

momento concretos, debe hablarla, vestirla una persona concreta". (Lurie, 1992, p.32)

El jugador de gallos más estrictos, utilizan una forma de vestir muy sistemática para participar en diversas jugadas ya seas legales o clandestinas (lid gallística), al utilizar un conjunto de ropa, que pareciera uniforme (chaleco, playera, gorra, pantalón, tenis o botas) el chaleco y gorra con la figura de un gallo representando a la comunidad de su municipio o localidad. *"La indumentaria cliché puede a veces llegar a estandarizarse tanto que se la considera un uniforme, los miembros del grupo sabrán apreciar diferencias significativas".* (1992, p.34)

El vestir del gallero es un tipo de traje de éxito como lo menciona Alison Lurie (1992): *El uso de traje anuncia la distinción de la mujer o del hombre entre la población que viste a la moda de la oficina o de las vanguardias de los diseñadores*. (p 45)

Por otra parte, podemos encontrar la ropa mágica o de buena suerte en la gallera (grupo de jugadores de gallos), estos participantes utilizan ciertas prendas que simbólicamente piensan o atribuyen como significado que al utilizarlas o vestirlas les atraerá la buena fortuna, es tanta la superstición de la ropa o de los fetiches, como en el caso del gallero de Villa Aldama, el uso de una manita como él, la describe: es de buena fortuna.

> La magia por simpatía o simbólica también se emplea a menudo, como cuando nos colgamos del cuello cruces, estrellas o algunos de los símbolos actuales de fuerza […] invocando así calladamente la protección de Jesús, Jehová o Astarté. Tales amuletos, por supuesto, los podemos llevar para proclamar

> nuestra defensa de alguna fe o causa y no como amuleto, (1992, p.48)

Sin embargo, también podemos encontrar la contra parte de la ropa o vestimenta mágica, la ropa malévola la cual consiste en traer mala fortuna al usarla en la gleba gallística. Este tipo de indumentaria se caracteriza en las creencias de los participantes en atraer mala fortuna, debido a esto atribuyen a no volver a utilizarla en otra pelea de gallos o simplemente desecharla. De esta manera para Alison Lurie (como se citó en Enid Nemy, 1980)

> En el polo opuesto a la ropa de buena suerte y éxito, está la prenda de mala agüero. Sugiere que quizá tales ropas sean perezosas, prefieran quedarse descansando en una percha, sea cual fuere la causa, estas prendas tan propensas a los accidentes […] que sería mejor romper relaciones con ellas de inmediato. (p.50)

Por lo tanto, lo que se dice o se conoce de la ropa que usa el jugador de gallos implica una especie de código establecido por su patrón de ruralidad por el hecho de pelear gallos, el cual debe usar ciertas prendas que lo distinguen en la oralidad de la sociedad, sin embargo, la óptica es muy distinta al modelo usado en la lidia de gallos.

> Había en un principio, autonomía del código de vestimenta escrito y del código real, ese código nunca se realiza fuera de las palabras que lo traducen su autonomía es suficiente como para obligar a una operación de desciframiento original, necesariamente distinta del desciframiento de la lengua. (Barthes, 1978, p. 51)

Ahora bien, el uso de vestimenta de los galleros destaca entre lo legal y lo clandestino. La ropa que se usa en la clandestinidad implica

hasta cierto punto un camuflaje por parte de los participantes, el uso de: playera amplia, para tener un mayor movimiento al amarrar y soltar el ave de pelea, pantalón de mezclilla, gorra en ocasiones con imágenes de gallos y tenis para tener una mayor comodidad en el redondel. Por otra, en las peleas legales el uso de la vestimenta consiste en el uso de sombrero, camisa de cuadros, cinto piteado, pantalón de mezclilla y botas.

> Pero como esos enunciados tienen elementos fijos y comunes es fácil descubrir la parte cuya variación comparta un cambio de significado: es la oposición de abierto y cerrado. Es la abertura o el "esport" y de vestir "cierre" de un elemento que detenga, para un determinado de casos, el poder significante. (1978, p. 64)

En efecto el uso de la vestimenta del gallero radica no solo en su indumentaria al asistir a una pelea legal o clandestino, sino también de los fetiches que usa como artículos de fe o superstición, los cuales cuelgan de su cuellos abiertos o cerrados, como es el caso de cadenas de plata con figuras gallísticas o colmillos de jabalíes, también portan en sus muñecas esclavas de oro o plata con diversas incrustaciones que acompañan con la ropa. *"La substancia de la variante no puede confundirse con la substancia de los géneros, y ya que esta es material (un abrigo, un broche), mientras que esta otra es siempre inmaterial (largo, corto, abierto, no abierto)"* (1978, p. 104)

Resulta claro hablar de la vestimenta que se usa en las tapadas clandestinas, donde el uso de la ropa es casual, ropa amplia para el mejor desempeño del soltador al amarrar y soltar al ave de pelea, ya que al usar ropa ajustada se dificulta la movilidad del gallo dentro del redondel. Por otra parte, en los palenques legales, la ropa tiende a ser de las mismas características para tener una mejor movilidad, ya que la ropa ajustada o

apretada tiende a dificultar el manejo del gallo. El dueño del gallo (gallero) es el único que pude usar ropa ajustada o apretada, distinta al amarrador o soltador del gallo que viste ropa casual. "*Los significantes: lo apretado y los flujos cuyas variaciones terminológicas pueden, en apariencia, parecer muy distantes, según se trate de la relación de la pieza al cuerpo (ajustado) o de la pieza consigo misma (apretado)" (1978, p. 111)*

Cabe resaltar que la vestimenta del gallero tiene un significado de patrón rural, además de un sentido de honor, valentía, arrojo, vista desde la óptica imaginativa de la sociedad al relacionarlo con los rancheros o charros de la literatura mexicana, inclusive con la del cine. Sin embargo, al dar significante a la ropa del gallero implica otro significado de su forma de vestir en la población regiomontana. *"El signo de vestimenta, aunque reducido a la unidad, puede comprender varios fragmentos de significantes. De modo que no hay que intentar que tal parcela del significante se corresponde con tal otra del significado".* (1978, p. 187)

Los galleros que asisten a las lidias clandestinas tienden al uso del uso de zapatos (tenis) para una mejor comodidad al andar, además de los movimientos que se realizan dentro del redondel, ya que es de suma importancia el amarrar y soltar con una serenidad al gallo de pelea. Dentro de las peleas de compromiso (palenques legales) el uso de las botas tiende a ser parte de la indumentaria de los galleros, por otra parte, los soltadores o amarradores tienen a manipular las botas también, ya que lo consideran juego de honor y prestigio, al menos en Nuevo León. Ya que, al sur del país, los galleros usan ropa elegante y los subordinados ropa casual. *"La cobertura de función, en zapatos y las exigencias físicas del andar; en este caso la motivación no es, propiamente hablando analógica,*

sino funcional: la naturaleza signalética del vestido no absorbe completamente su origen funcional". (1978, p, 190)

El signo de vestimenta del gallero es creado desde el patrón de masculinidad, el cual implica una vestimenta entre lo legal y lo clandestino, así como entre el patrón rural y urbano, ya que este tipo de vestimenta entre el signo y el significado arroja significantes en la legalidad: camisa de cuadros, pantalón de mezclilla, cinto piteado, sombrero y botas. En la clandestinidad, el uso de lo casual, playeras, mezclilla o short, dependiendo de la edad, tenis y gorra. "*Lo Masculino es un significado, mientras la masculinidad sea un valor suficiente aberrante del vestido femenino […] lo masculino se convertirá en una connotación tan "mate" como lo "esport".* (1978, p. 207)

Además del juego de gallos, los participantes crean un fuerte vínculo con el ave de pelea, en palabras del Gallero de Villa Aldama (2021): les pongo nombres, los acarició, son consentidos, este objeto al cual se le ha otorgado la importancia por el gallero destaca la veracidad de la relación cariño hacia el gallo.

De esta manera, para Jean Baudrillard (como se citó en M. Rheims, p. 33).

> "Estoy loco por este objeto", declaran y, sin excepción, incluso cuando no interviene en esto la perversión fetichista, mantienen en torno a su colección un ambiente de clandestinidad, de secuestro, de secreto y de mentira que tiene todas las características de una relación pecaminosa. Este juego apasionado es lo que hace sublime esta conducta regresiva y justifica la opinión según la cual todo individuo (pp 99-100)

Para los galleros el ave de pelea es un amigo, al cual se le cría, cuida, protege y entrena, debido a esto se le guarda un cariño apreciable debido al proceso que llevan desde ser un huevo. El gallo es visto por los galleros como un objeto de honor y valor, al igual un sujeto ve a su perro como un miembro más de su familia, el gallero hace lo correspondiente.

> Pues el objeto es el animal doméstico perfecto. Es el único "ser" cuyas cualidades exaltan mi persona en vez de restringirla. En general los objetos son lo único existente cuya coexistencia es verdaderamente posible, puesto que sus diferencias no nos enfrentan unos a otros, como es el caso de los seres vivos, sino que convergen dócilmente hacia mí y se suman sin dificultad en la conciencia. El objeto es lo que más se presta a ser "personalizado*" y contabilizado a la vez.* (pp101-102)

Por otra parte, el gallo de pelea se le acaricia, se le observa, se ve la postura (entrenamiento) en el redondel y previamente en su jaula. El gallo no es inanimado, el gallo desprende pasión por el juego. Este tipo de objeto, creado por los galleros para apreciar y verlos pelear contra su similar, son objetos importantes para el prestigio de su gallera y personal.

> En pocas palabras, es un perro del que no queda más que la fidelidad. Y puedo mirarlo sin que él me mire. He ahí por qué se invisten los objetos de todo aquello que no pudo lograrse en la relación humana. He ahí por qué el hombre regresa, de tan buen grado, para "recogerse". Pero no nos dejemos engañar por este recogimiento y por toda una literatura a la que enternecen los objetos inanimados. Este recogimiento es una regresión. Esta pasión es una huida apasionada. Indudablemente, los objetos desempeñan un papel regulador en la vida cotidiana, en ellos desaparecen muchas neurosis, se recogen muchas tensiones y energías en duelo, es lo que les da un "alma", es lo

> que hace que sean “nuestros”, pero es también lo que constituye la decoración de una mitología tenaz. (p.102)

Diseño de Estudio

El enfoque metodológico que se utilizará para la realización de este trabajo será el cualitativo desde el enfoque inter y transdiciplinario, el cual aportará una visión desde diferentes disciplinas científicas tales como: Historia, sociología, antropología, psicología, semiótica, para ubicar el fenómeno de la práctica de peleas de gallos en la ciudad de Monterrey y sus alrededores. Toda actividad del presente es producto de un desarrollo histórico. En los últimos 60 años, la zona conurbana de Monterrey ha cambiado mediante la expansión de su entorno urbano y la confluencia de distintos grupos con sus valores culturales específicos.

El enfoque cualitativo aportará desde creswell (1994) dentro de las cinco tradiciones me apoyará a describir las categorías etnografía, Grounded Theory, fenomenología, estudios de caso y estudios narrativos sobre el patrón rural y clandestino de las peleas de gallos. Además de los aportes de Geertz (2001) en Bali, por medio de su descripción densa. Por otra parte, la etnografía aportará un desarrollo de una teoría para ser fundamentada o una exploración de un caso posiblemente inusual.

Para llevar a cabo esta investigación se llevará la temática de la siguiente manera. En primer lugar, se analizará las diversas concepciones teóricas sobre las prácticas culturales y sociales al interior de la ciudad, como un medio para explicar la interacción entre el área central urbana de la ciudad de Monterrey, con sus espacios periféricos irregulares fundados con base en la migración rural. Además de las explicaciones, se ahondará

en la forma de vestir, el habla, el simbolismo, la música y sus creencias entorno al fenómeno lúdico de las peleas de gallos.

Además de la guía de preguntas el trabajo tratará de incluir un acercamiento a la recolección de datos y presentar un avance de las teorías a utilizar en la investigación. “El estudio incluye métodos detallados, un riguroso acercamiento a la recolección de datos, al análisis de estos y la escritura final”. (1994, p. 18)

Posteriormente, la técnica bola de nieve de muestreo no probabilística me ayudará a la anexión de individuos del mismo campo para ser estudiados reclutando a nuevos participantes entre sus conocidos. Además de la técnica bola de nieve, también se estarán realizando preguntas dirigidas o abiertas, según se requiera el caso del trabajo a realizar, durante las entrevistas de los galleros de Monterrey y la zona conurbada. Siguiendo un patrón posterior hacia las visitas de campo a los diversos centros de diversión lúdico en el área metropolitana y sus zonas marginales.

Discusión de los resultados

Pregunta # 5.- ¿Cómo se viste un gallero para acudir a una pelea de gallos?

A continuación, se muestran los pre-resultados de la investigación sobre la vestimenta de los jugadores de gallos dentro de los patrones no oficiales y oficiales, en la cual se realizaron 8 entrevistas a diferentes galleros de Monterrey y su zona conurbada. La información derivada de las entrevistas demuestra el uso de ropa casual en las peleas clandestinas: como es el caso de gorra con imágenes de gallos lidiando, pantalón de

mezclilla, playeras y tenis. De esta manera, la información de la vestimenta arrojo que existen galleros con ropa tipo cholo, la cual consiste en vestir holgado en playeras y shorts, así como el uso de gorra y tenis “Jordan”, los cuales lidian sus gallos en los palenques oficiales y no oficiales. Asimismo, en el ramo legal de los palenques, los entrevistados describen el uso de ropa elegante, tipo charro o ranchero, que es la vestimenta que se describe: Sombrero con plumas, sea el caso si lo requiere, camisa de cuadros, cinto piteado, chaleco de piel con la imagen de un gallo de ¼ redonda (la navaja que se usa en el norte del país), también si lo requiere la ocasión, pantalón de mezclilla y botas de diversos animales exóticos (víbora, cocodrilo, avestruz, etc.). Por otra parte, algunos entrevistados concuerdan que la lid de gallos en el sur del país, los galleros (dueños del ave) visten de manera formal (rancheros) y sus acompañantes o subalternos (amarradores y soltadores), son quienes visten casual. Las entrevistas hasta el momento arrojan estos previos resultados, donde los galleros describen que es muy común el uso de ropa casual en lo clandestino en los 8 entrevistados. De esta manera, para lo legal es el uso de vestimenta campirana o tipo charro, comentan los consultados.

Conclusiones

El juego de gallos es una práctica de origen novohispano, cuyas características es la diversión de los jugadores, ver a las aves finas de pelea, lidiar entre ellas mismas, desafortunadamente desde estos tiempos, este tipo de tradición ha sido excluida por las apuestas y el uso de navajas. Sin embargo, este tipo de tradiciones populares fueron tan arraigadas que a pesar de su prohibición continuaron realizándose en las periferias del México virreinal. Por otra parte, en el Nuevo reino de León, las tapadas

fueron sinónimo de fiestas religiosas patronales, al finalizar las ferias, los gallos se debían jugar de forma ilegal en las periferias de las rancherías o zonas rojas de las ciudades, las cuales fueron perseguidas y sancionadas, hasta querer suprimir. El juego de gallos es una práctica popular que tiene como finalidad ver a sus aves combatir, para obtener prestigio de los otros grupos gallísticos, las apuestas son mínimas, ya que lo importante es disfrutar al ver los gallos lidiar.

Rerencias

Althusser, Louis. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Recuperado de: https://perio.unlp.edu.ar/teorias2/textos/m3/althusser.pdf

Barthes, Roland. (1978*). Sistema de la moda*. Recuperado de: https://jpgenrgb.files.wordpress.com/2017/01/barthes-sistema-de-la-moda-1978.pdf

Barthes, Roland. (1986). *Lo obvio y lo obtuso*. Recuperado de: Barthes-Roland-Lo-Obvio-Y-Lo-Obtuso-382pag.pdf (unam.mx)

Baudrillard, Jean. (1969). Sistema de los objetos. Recuperado de: El sistema de los objetos (sharepoint.com)

Creswell, John W. (1994). *Investigación cualitativa y diseño investigativo*. Recuperado: https://academia.utp.edu.co/seminario-investigacion-II/files/2017/08/INVESTIGACION-CUALITATIVACreswell.pdf

Foucault, Michel. (1992). *El orden del discurso*. Recuperado de: El orden del discurso (sharepoint.com)

Ginzburg, Carlo. (1997). *El queso y los gusanos*. Recuperado de: http://www.obta.uw.edu.pl/~lukasz/warsztat%20hispanisty/1_pdfsam_Ginzburg_Elquesoylosgusanos.pdf

Lurie, Alison. (1992). *El lenguaje de la moda.* Recuperado de: 306761751-Lenguaje-de-La-Moda-Alison-Lurie.pdf (sharepoint.com) Ediciones Paidós.

Ricoeur, Paul. (2006). *Teoría de la interpretación*. Recuperado de: Teoría de la interpretación: Discurso y excedente de sentido (sharepoint.com)

Entrevista al gallero de Villa Aldama realizada el 27 de febrero de 2021, por la plataforma Teams.

36

PROPUESTA DE ESTRATEGIA EDUCATIVA PARA LECTOESCRITURA MEDIANTE LA LENGUA DE SEÑAS EN MODALIDAD A DISTANCIA

Jesús Eduardo Doria Navarro
Elizabeth Alvarado Martínez
Dina Elizabeth Cortes Coss

Universidad Autónoma de Nuevo León

Resumen

Existen métodos escolares que han llegado a excluir los procesos de enseñanza y aprendizaje por el desconocimiento de la actividad docente en torno a la adecuación y significancia para los estudiantes, específicamente en edades primarias como la educación a niños. El rol docente es el de evaluar y analizar qué se debe aprender y cómo los estudiantes infantes prefieren hacerlo, por lo tanto, se justifica la

investigación-acción como una metodología principal que ayudará a identificar los tipos de estudiantes y sus necesidades para aplicar las estrategias correctas que permitan enseñar lectoescritura aplicado a la lengua materna a los niños en modalidad a distancia. Este proceso fundamental ha llevado a niños y niñas al fracaso escolar, siendo un objeto de exclusión por parte de la sociedad. Así mismo, este problema afecta psicológicamente a los infantes y en su desarrollo profesional. De tal manera, el docente debe proponer nuevas formas de llevar acabo la estimulación correcta de la lectoescritura a través de estrategias que se adecúen a la modalidad a distancia que también es un factor que ha afectado considerablemente tanto a docentes como a los alumnos. El objetivo esencial de esta investigación consiste en argumentar, tras un análisis exhaustivo, que la lengua de señas (utilizada como forma de comunicación entre la comunidad silente), resulta de gran ayuda en los procesos de lectoescritura en formación de la lengua materna con estudiantes normo auditivos. El estudio es de corte cualitativo, utilizando observaciones directas como principal instrumento de recolección de datos en una escuela en Apodaca Nuevo León. En la investigación participaron 13 infantes.

Palabras clave: Lectoescritura, lengua de señas, educación temprana, infantes, educación a distancia

Abstract

There are methods which have been excluded in teaching and learning processes due to the teacher’s lack of knowledge around the adequacy and significance for students, specifically in early ages. The teacher’s role is to evaluate and analyze what should be learned and how children prefer to do

it, therefore, action research is justified as a main methodology that will help to identify the kinds of students and their needs to apply the strategies that allow teaching literacy applied to the mother tongue to children in virtual classes. This important process has led boys and girls to school failure, being an object of exclusion from society. Likewise, this problem affects infants psychologically and in their professional development. In this way, the teacher must propose new ways of carrying out the correct stimulation of literacy through strategies that are adapted to virtual classes, which is also a factor that has considerably affected both teachers and students. The essential objective of this research is to argue, after an exhaustive analysis, that sign language (used as a form of communication between the deaf people), could help in the literacy processes in the formation of the mother tongue with children without disabilities. This study is qualitative, using direct observations as the main data collection instrument in Apodaca Nuevo León. 13 infants participated in this research.

Key words: Literacy, sign language, teaching children, virtual classes, children

La importancia de la lectoescritura en edades tempranas

En el proceso de enseñanza-aprendizaje en edades tempranas se enfatiza la lectoescritura como parte del desarrollo de una lengua, lo cual se trabaja generalmente en el primer ciclo de la educación primaria. El profesorado consciente de la importancia del desarrollo en este aspecto, prepara desde la educación inicial a los infantes para las tareas en este ámbito vital; por medio de actividades que les propicien las capacidades concretas para su óptimo desenvolvimiento. Concordando con esto se cita a Villavicencio (2013) “la lectura y la escritura deben ser herramientas aprendidas desde

la globalidad, con significado, que parta de sus ideas y conocimientos previos del mundo que les rodea (p.22)".

El desarrollo de la escritura de manera formal y, posteriormente la producción oral de las lenguas, constituye una de las competencias más significativas, la comunicativa. Ésta, sería el soporte que propicie el conocimiento de manera adecuada en diferentes áreas que son experimentadas desde edades tempranas.

En concordancia con lo anterior, la UNESCO (2005) constata que los infantes requieren desenvolver esta competencia comunicativa en las lenguas: "El aprendizaje de la lectura y la escritura es un medio esencial para dominar las demás materias y es uno de los mejores instrumentos para formular previsiones sobre los resultados del aprendizaje a largo plazo. La lectura debe considerarse un área prioritaria a la hora de centrar los esfuerzos en la mejora de la calidad de la educación básica, sobre todo en el caso de los educandos procedentes de medios sociales desfavorecidos (p.19)".

Así mismo, a través de la apropiación correcta de alguna lengua, simultáneamente se van adquiriendo diversos conocimientos y el infante se encontraría inmerso en la cultura y técnicas que la sociedad que lo rodea emplea (Celdrán y Zamorano s/f). El individuo necesita adquirir herramientas que lo ayuden a transitar en este mundo globalizado y de igual manera, para ser socialmente aceptado. No obstante, es importante enfatizar que el desarrollo de la competencia comunicativa a través de la lectura y escritura va más allá de lo anteriormente mencionado dado que si se suscita un aprendizaje efectivo, este evitaría la obstaculización en el progreso escolar.

A sabiendas de la importancia de la lectoescritura en edades tempranas es notable aclarar que no ha sido un proceso fácil de llevar, debido a que se siguen presentando problemas en el aula con relación a esta temática, emergiendo un entorpecimiento considerable, no solamente en el progreso escolar, sino que en el fracaso social. Celdrán y Zamorano (s/f) mencionan que, el infante compromete su auto concepto, autoestima, sus metas, aspiraciones, su relación social y la toma de decisiones relacionadas a su futuro académico y profesional.

El profesorado en su intento de fomentar la competencia comunicativa a través del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura ha quedado mal evidenciado. Londoño (1990, citado en Pérez y La Cruz, 2014) manifiesta que esto pudiese suceder debido a que el docente no está capacitado para desarrollar la lectoescritura a través de ciertas estrategias que propicien la atención, comprensión y memorización que son requeridas por parte de los infantes, o tal vez podría ser que no se aplican las estrategias de repetición, de organización y elaboración de contenidos aprendidos.

Con relación a la idea anterior se puede destacar otra área de oportunidad por parte del profesorado, y es que gracias a los cambios que se han suscitado actualmente, se han olvidado de lo importante que es lo que el alumno requiere, necesita o simplemente el interés en sus gustos. Los análisis de necesidades enfocados en la creación y/o adquisición de estrategias para el proceso de enseñanza-aprendizaje no son tomados en cuenta, por ende, los infantes, en este caso, terminan aprendiendo por medio de estrategias tradicionales que, en lugar de favorecer su aprendizaje, podrían estarlo empeorando.

En ese sentido, se plantea la propuesta de implementar estrategias de enseñanza-aprendizaje que sean interactivas, dinámicas y que tengan como principal actor al infante. Que representen centros de interés y motiven a los niños, desarrollando así ambientes de aprendizaje efectivos para la correcta construcción y adquisición del conocimiento. No obstante, se enfatiza el tomar en cuenta algunos aspectos que podrían influir de manera significativa en el aprendizaje del niño, como lo son las experiencias sensoriales. Impulsar la creación de representaciones mentales a través del uso del cuerpo, específicamente manos y el uso de gestos mejoraría el desempeño en el aprendizaje con relación a la lectoescritura, como el ejemplo; el uso de la lengua de señas.

El proceso de la lectoescritura en infantes

La adquisición de lectoescritura en cualquier lengua involucra diferentes procesos cognitivos que llevan al niño a poder leer y escribir. Los infantes desencadenarían el llamado proceso de conciencia cognitiva (Montealegre, 2006), que consiste en pasar del desconocimiento y no conciencia de la relación entre el lenguaje oral y lo escrito, su asociación y la manipulación de los signos escritos referidos a objetos, a pasar a un proceso de operaciones que son conscientes, tales como: la individualización de los fonemas, su representación, síntesis de palabras, la organización de las palabras, el dominio del texto escrito y lenguaje escrito.

Inmersos en el aprendizaje de la lectoescritura, los infantes han sido enseñados a través de un sistema de signos, el lenguaje escrito. Estos, rememoran los sonidos que se producidos en palabras y estas esperan ser asociadas a entidades u objetos. Por lo tanto, se analiza el lenguaje escrito de una forma en la que los signos escritos son convertidos a signos

verbales, permitiendo realizar el proceso de significación. Cuando los infantes dominan el lenguaje escrito, el simbolismo se procesa de manera directa, sin necesidad de recurrir a intermediarios para significar.

Sin embargo, para lograr este proceso, Vygotsky (citado en Montealegre, 2006) menciona que existen algunos factores importantes a considerar para desarrollar la capacidad de simbolismo, la cual permite que el infante comienza a realizar asociaciones entres significados y significantes: “a través del gesto, el garabato y el juego, se va desarrollando la capacidad de emplear simbolismos; mediante la representación simbólica de cosas en las actividades lúdicas cotidianas, siendo formas tempranas de representación, se estructuran las bases cognitivas necesarias para la asimilación del lenguaje escrito (p.27)”.

Otra teórica importante es Luria (1987, citado en Montealegre, 2006) quién menciona, al igual que Vygotsky, que los infantes recurren a la existencia de procesos primitivos de escritura y define la lectoescritura de esta manera: “la lectoescritura se caracteriza por la utilización de signos auxiliares que permiten restablecer, en la memoria del sujeto, alguna imagen, concepto o frase (p.28)”. Por lo tanto, si se sigue las consignas que estos dos teóricos tienen, se podría concluir que los infantes tienen una alternativa para lograr el proceso de significación, este sería a través de intermediarios que favorezcan las asociaciones entre significados y significantes.

Propuestas de trabajo de lectoescritura en infantes

En concordancia con el proceso de adquisición de lectoescritura de la lengua materna en infantes, han emergido diferentes propuestas de trabajo

que fomentan esta adquisición a través de diversas técnicas que involucran el desenvolvimiento activo del niño. Se trata, de no solamente contar con dos canales de percepción de información, sino que con tres: visual, auditivo y kinestésico. Lo cual permitiría al alumno obtener experiencias sensoriales que ayuden a construir un aprendizaje significativo en el área de la lectoescritura

Saracho (2004) expone que el juego fomenta el desarrollo de la lectoescritura, debido a que se sitúa al niño en un contexto natural en donde el uso del lenguaje y la lectoescritura reemplazan las prácticas tradicionales de repetición. El juego proporciona a los alumnos conexiones rápidas entre significados y significantes. Esto, a través de dinámicas que ubican al niño en diferentes escenarios, como, por ejemplo, hacer la lista del súper, intercambiar estampas de comida o simplemente, obtener recetas por parte del médico. Dichos contextos, aumentarían la comprensión de los niños con relación a la funcionalidad del lenguaje escrito (Montealegre, 2006).

Otra propuesta similar es la de Gutiérrez (2003, citado en Montealegre, 2006), quien expone que el infante puede obtener más información a través de experiencias de múltiples sensaciones. En opinión propia, los infantes participan activamente en la construcción del conocimiento, debido a que involucran movimientos de las manos y del cuerpo, simulando letras, o grafismos, lo cual les ayuda a percibir más sensaciones y asociaciones.

Por otro lado, Domínguez y Farfán (1996) exponen diversas guías de reflexión acompañadas de juegos sencillos que enmarcan la necesidad de utilizar el lenguaje corporal como medio de expresión, de

descubrimiento y de comunicación, que propiciarían sensaciones de recuerdo y de igual forma, de sensibilización.

En conclusión, se destaca que el proceso de adquisición de lectoescritura en infantes se puede trabajar de diversas formas que proveen una cierta flexibilidad al niño de crear asociaciones concretas a través del uso del cuerpo, específicamente de las manos. Los infantes construyen su conocimiento a través de un papel activo interactuando con representaciones mentales. Por lo tanto, este artículo tiene como primera instancia demostrar que el uso de la lengua de señas, favorecería la adquisición de lectoescritura de la lengua materna. Debido a que se involucran señas que, de manera icónica, pueden enriquecer las asociaciones entre significados y significantes a través de la creación de representaciones mentales.

Operacionalización de la lengua de signos

La lengua de señas o lengua de signos, además de ser el medio de comunicación entre la comunidad sorda, ayudaría al docente a proyectar de manera visual las palabras, sílabas o letras para ser aprendido. Implicarla en la enseñanza de lectoescritura, le da al niño diferentes alternativas para procesar la información que está siendo enseñada (Dennis y Azpiri, 2005).

Daniels comenta que la LS, utiliza sistemáticamente el uso de señas, gestos y movimiento corporal posibilitando al infante a realizar conexiones entre significados y significantes, debido a que la noción de la lengua de señas que se puede presentar en el niño está ligada al desarrollo del lenguaje (1995, citado en Mejía, 2016). Así mismo, el utilizar

la lengua de señas como estrategia ayuda al profesor a apropiarse de la atención de los alumnos, pues gracias al movimiento de las manos, éstos centran su atención al profesor (Dennis y Azpiri, 2005). La lengua de señas puede ir más allá de la comunicación entre la comunidad sorda y ayudar a los infantes a adquirir con mayor facilidad la lectoescritura.

Daniels (1995) expone que el uso de movimientos corporales y los gestos son expresiones de comunicación emitidas por infantes y que, con relación a lo que expone el teórico Piaget en su teoría del desarrollo cognoscitivo, esto, corresponde al lenguaje del movimiento, código natural que los niños utilizan para el intercambio de ideas mediante el uso de la mímica o de gestos. Por consiguiente, si la premisa de Piaget es acertada en relación de la contribución del lenguaje del movimiento con el desarrollo del lenguaje oral, entonces el uso de la seña también contribuiría a ese lenguaje de movimiento y ayudaría al desarrollo del lenguaje. Esto, explicaría el uso de las manos y gestos emitidos por los niños en la observación realizada para este artículo. Los infantes también se comunican a través de expresiones corporales y coadyuvan a su desarrollo lingüístico.

Asi mismo, Daniels y Azpiri (2005) argumentan que, durante la presentación de visuales, como lo son las señas mientras se da un argumento oral, los alumnos oyentes que están aprendiendo la lengua o un segundo idioma, incrementan su vocabulario. Daniels (1995) sostiene que las señas son catalogadas como mensajes representados visual y cenestésicamente. De manera viso-espacial, las señas se reciben por el hemisferio derecho del cerebro y por consiguiente se procesan por el hemisferio izquierdo. Son los ojos los receptores de estas señas, así como

los oídos son receptores de los idiomas orales. Esto, sería una comunicación visual. La combinación de diferentes señales (oral-visual) crea la posibilidad de múltiples impresiones para la memoria del infante. Lo cual ayudaría a resolver la problemática de la memorización de vocabulario de las palabras que se presentan en el salón de clase en la observación hecha para esta investigación.

Modelos de aplicación de la lengua de señas (LS) en contextos internacionales

Un aspecto importante en la innovación educativa es la difusión. Gómez (2016) menciona que la difusión de la investigación y resultados de las mismas, ayudan al sujeto a incrementar el conocimiento. Lo que ha sucedido con esta propuesta es que, hasta el día de hoy, nos han brindado información de que la lengua de señas, se puede utilizar como estrategia de enseñanza-aprendizaje en los procesos de la adquisición de lectoescritura y vocabulario para aprender una lengua (Daniels, 2004; Good et al., 1993 citados en Mejía, 2016). Sin embargo, acorde a la revisión documental ya hecha, no se ha encontrado instituciones mexicanas en particular que ya hayan integrado la lengua de señas como estrategia en sus procesos educativos. Empero, se ha notado que son los profesores quienes optan por esta estrategia innovadora, pues son los que se preocupan por el aprendizaje de sus alumnos.

No obstante, se enfatiza que la implementación de la lengua de señas dentro del salón de clase para niños sin discapacidad auditiva se ha utilizado en diversos países, principalmente en Estados Unidos. Como primera instancia se tiene el referente de Hafer, J. y Wilson, R. (1996) quienes señalan que la lengua de señas tiene diversos beneficios para el

desarrollo integral e intelectual del niño sin discapacidad auditiva. Ésto, a través de sus trabajos desarrollados con relación a la adquisición de la lectura. Concluyendo que, los infantes son capaces de adquirir tanto capacidades lectoras como de escritura a través del uso de las señas, como auxiliar en este proceso complejo.

Un segundo proyecto de investigación es el realizado por Daniels (1995), quien concluye su investigación enfatizando que el uso de la lengua de señas en el salón de clase es altamente recomendable para la formación de diversas habilidades primarias y secundarias que potencializan el lenguaje del niño o niña. Dentro de estas, se encuentran la lectura, escritura y vocabulario. Concuerda con la idea de Gallaudet (citado en Daniels, 1995) describiendo la lengua de señas como estrategia que fomenta el involucramiento de más de dos canales de percepción sensorial, “la lengua sería adquirida de una manera satisfactoria por parte de los infantes sin discapacidades auditivas a través de una combinación de signos y la oralización del inglés. Este conocimiento, sería almacenado de esta forma para después ser retenido (p.9)”.

Otra investigación similar y reciente, es la realizada por Sherman (2011), quien destaca la importancia de trabajar estrategias efectivas para la compresión lectora y posteriormente la escritura, las cuales conformarían la fluidez del lenguaje. Sustenta que a través del vocabulario a través del “señar” los infantes crean fácilmente representaciones mentales, nociones del concepto y los niños tienen la espontaneidad de practicarlo múltiples veces dentro y fuera del salón de clase. Aunado a esto, menciona que las señas son interactivas y estimulan el cerebro del niño. Sherman implementó el método *SEE-SAY-SIGN,* que involucra más

de dos canales de percepción de información, lo cual arrojó un 96% de efectividad.

Finalmente, un modelo más reciente de uso de lengua de señas en el salón de clase para infantes sin discapacidad auditiva fue el que desarrolló Ordoñez (2019). Él constata a través de su investigación que el utilizar la lengua de señas para la retención de palabras es efectivo y reemplazaría estrategias tradicionales de repetición. Brindándole al niño un papel activo y participativo con prolongación de sus niveles de atención para adquirir aprendizaje y desarrollo del lenguaje.

En resumen, diferentes modelos de uso de lengua de señas se han implementado en todo el mundo, donde se destaca la importante participación y desarrollo en el país de Estados Unidos, que si bien, se ha utilizado para aprender desarrollar la lengua materna de los infantes, también se ha utilizado para potencializar el desarrollo de lenguas extranjeras como lo es el inglés. Sin embargo, en el contexto situacional del país de México, no se han realizado investigaciones sobre el uso de la lengua de señas en el proceso de la adquisición de la lectoescritura en edades tempranas.

El uso de la lengua de señas en modalidad a distancia

Los ambientes virtuales de aprendizaje se perfilan como alternativas de solución ante una serie de problemáticas, tales como barreras geográficas, la demanda y el tiempo (Bermúdez, s/f; p.127). La educación, que ha estado en constante cambio, ha aceptado sumergirse de manera parcial y ahora, de forma total en el uso de las tecnologías de información y comunicación.

Debido a la pandemia por el COVID-19, se ha suscitado un cambio radical de la educación básica, que optaba la modalidad presencial sobre la modalidad a distancia y que, gracias a esta situación particular fue inevitable implementarla casi en su totalidad, ya que la preservación de la salud, desarrollo integral y la educación de los infantes ha sido y será lo más importante. No obstante, se ha detectado que el profesorado ha entrado en una crisis, pues no han obtenido resultados favorables con relación de la adquisición de la lectoescritura en los infantes.

Entre algunos de los factores de la problemática que se encuentran, son las siguientes: falta de conexiones para acceder a las clases y tener una discontinuidad en la enseñanza de la lectoescritura para los alumnos, el déficit de competencias digitales por parte de los docentes o la falta de estrategias adecuadas para lograr un aprendizaje significativo y que los infantes logren producir el lenguaje.

Establecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura por parte de los niños en modalidad a distancia, requiere un esfuerzo enorme para obtener una similitud a los progresos que se han obtenido en modalidad presencial y con relación a la aplicación de estrategias innovadoras es necesario no solo tomar en cuenta uno o dos canales de percepción de información, tal y como lo expresa Duarte (2003) “los procesos de enseñanza se ven obligados a indagar cómo se suscitan en una relación de aprendizaje ya no sólo mediada por el lenguaje oral y escritural, sino por el iconográfico, la imagen digital y los variados sistemas de representación que traen consigo nuevas maneras de pensamiento visual (p.111)”.

Se concibe que el ahora escenario del desarrollo del aprendizaje se encuentra inmerso en la tecnología, se inclina por una percepción y estilo visual, lo cual no es sinónimo de una preferencia, sino una necesidad, ya que el crear ambientes de aprendizaje virtuales, son determinados por los criterios de la digitalización y así mismo, se conforman como el resultado de la búsqueda de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en la actualidad (Duarte, 2003).

La percepción docente con relación al cambio de modalidades y plasmado en sus prácticas docente ha dado paso a descartar por completo el uso del cuerpo o en este caso, las manos; para fomentar la creación de ambientes de aprendizaje, ya que aún en modalidad presencial resulta ser un reto el enfoque lúdico, debido a la falta del conocimiento de ello.

La kinestesia en el aula presencial o virtual en niños resulta benéfico para su desarrollo y descartarla podría perjudicar el ambiente de aprendizaje que, a futuro, limitaría los conocimientos del alumno, ya que la educación a infantes suele ser un poco más activa e interactiva, pues esto propiciaría definitivamente un desarrollo del aprendizaje más significativo.

El uso de la lengua de señas en clases, constituye uso de kinestesia que propiciaría a los infantes información brindada por parte del movimiento y vivencias que posteriormente, se convertirían en aprendizaje significativo (León, 2015). En edades tempranas, se comienza a incrementar niveles de centración, sin embargo, se destaca que estos tienen problemas al poner atención en actividades o mensajes simultáneos. Aprovechar esta capacidad que ayuda a crear representaciones mentales para la construcción de conocimientos es vital para el desarrollo cognitivo del niño. El diseño de ambientes virtuales de

aprendizaje, no representa una limitación para el uso de la kinestesia en las secuencias didácticas. Al contrario, representaría una táctica interesante y llamativa para el infante.

En virtud de lo anterior y tratando de mejorar la práctica docente, se ha obtenido información relevante a través de una observación hecha y un análisis de necesidades desarrollado para llevar a cabo de manera satisfactoria la adquisición de lectoescritura en modalidad a distancia a través de la lengua de señas.

Marco metodológico y descripción de los datos

El ser humano se ha sometido al proceso de la evaluación desde mucho tiempo atrás y así mismo se ha dedicado a decretar diversos procesos que le permitan llegar a una certidumbre sensata (Toledo, 2020). Siendo así la finalidad de los procesos de investigación, el generar conocimiento certero.

A pesar de la complejidad que se tiene en el estudio de la sociedad, se toman esas pautas o procedimientos que proporcionan una cierta ubicación de la diversidad tan grande que tienen las ciencias sociales. En el ámbito educativo, las condiciones son diversas también y necesitan de una orientación para que el estudio sea más apegado a la realidad posible.

Dentro de un trabajo de investigación encontramos dos enfoques metodológicos fundamentales: el cualitativo y el cuantitativo, siendo este último el primero en la lista, debido a que se desarrolla en la apreciación del objeto de estudio y resulta ser más subjetivo, prestándose para posibles vertientes a investigar (Garduño, 2002). No obstante, en la búsqueda de la conocer las cualidades del objeto de estudio, se opta por desarrollar este artículo de corte cualitativo.

En virtud de lo anterior se toma la investigación-acción como principal modelo de investigación, que en similitud a Garduño (2012) se reconoce que este permite visualizar la problemática específica. De igual manera, este modelo proporciona la libertad de intervenir, ya sea de forma directa o indirecta, lo cual es fundamental para el desarrollo de los instrumentos de investigación.

La dirección de este artículo se puede describir de esta manera: tomar un aspecto cotidiano, que esté sujeto a cambio, como lo es la estrategia de lectoescritura en infantes. Desarrollar actividades exploratorias que permitan encontrar más hallazgos y conocer el trabajo de manera más profunda y adoptar una postura teórica, como lo es el constructivismo para la adquisición de lectoescritura en niños a través de la modalidad a distancia. En referencia a lo anterior, el modelo de Elliot (1994) es pertinente para sustentar a investigación acción desarrollada para la formulación de la propuesta didáctica.

El diagnóstico consta de instrumentos de fuentes primarias, descritas por Torres, Salazar y Paz (2019) como técnicas de investigación directa del objeto de estudio. Además, estas propician información detallada, como descripciones e interpretaciones de los aspectos de la realidad social que pueden no ser observables directamente y así mismo que son prácticos para su análisis, recogiendo la información de la muestra en una forma directa.

Los objetivos de este trabajo de investigación fueron primordiales para la búsqueda de argumentos sólidos sobre el uso de la lengua de señas como estrategia de lectoescritura en infantes en modalidad a distancia. Las observaciones, como principales instrumentos, permitirían

percibir acciones del profesorado con relación al alcance de la lengua de señas como estrategia de lectoescritura en modalidad a distancia para niños oyentes y, sobre todo, el contrastar el uso de ello.

En virtud de lo anterior, se optó por la realizar observaciones directas debido a que son técnicas que se ajustan adecuadamente a la obtención de datos relevantes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en modalidad a distancia en niños de entre 4 a 7 años. Además, que, como lo menciona Latorre (2003) son una técnica útil para la descripción amplia y detallada de fenómenos y que a través del registro se explican los procesos en desarrollo y se identifican ciertas pautas de conductas que se encuentran en contextos específicos. El uso de la observación como técnica de recogida de datos posibilita al investigador a acercarse a la realidad social y, sobre todo, a los problemas que le atañen.

La observación consta de un grupo de 13 niños de entre 4 a 6 años. En la primera observación no se aplicó lengua de señas para trabajar aspecto de lectoescritura en modalidad a distancia. Con base a los resultados de la observación, se trazó una ruta de trabajo mediante una planeación didáctica enfocada a estrategia.

Las estrategias de lectoescritura fueron modificadas y se adaptó la lengua de señas para la intervención y su observación pertinente, tomando como referencia los mismos contenidos con el fin de observar el alcance de la lengua de señas en este proceso tan importante en los infantes.

Resultados

Las dos observaciones fueron desarrolladas en concordancia a un cronograma que tenía el fin de empatar con las actividades laborales de la

institución en Apodaca Nuevo León. El grupo observado se cataloga como “ABP”, programa que lanzó la escuela para ayudar a los alumnos en términos de habilidades de lectura y de escritura del lenguaje.

Los grupos “ABP” en la institución tienen alrededor de 8 años trabajando continuamente y con resultados eficientes en la adquisición del lenguaje de los infantes, sin embargo, por cuestiones migración de modalidad presencial a virtual, el rendimiento de estos, fue decayendo y el aprendizaje del alumno parecía no mejorar. La administración adecuó el programa ABP de manera virtual y los docentes se vieron en la necesidad de trabajar las estrategias de lectoescritura de una manera diferente.

La plataforma que se utilizó tanto para el desarrollo de estas clases como para la obtención de datos, fue ZOOM. Plataforma amigable que es el medio de contacto e interacción en esta escuela.

Observación 1 – Proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura SIN LENGUA DE SEÑAS

Primeramente, se observó el desarrollo de las diferentes estrategias que se aplicaron para la adquisición de lectoescritura, y se detectó que los infantes se mostraban apáticos a las interacciones con el docente. El papel del infante era de manera receptiva, escuchando y viendo lo que el docente proyectaba e indicaba. Por lo tanto, se concluyó que las estrategias fueron trabajadas a través de dos canales de percepción, el canal visual y el auditivo. Aunado a esto, en las evidencias de aprendizaje que se aplicaron en la clase, los infantes parecían tener dudas con respecto a instrucciones y de igual forma solamente 6 de 13 niños entregaron correctamente ejercicios.

Fue perceptible el interés de los alumnos por el movimiento y gestualidad para comunicarse con sus compañeros y maestro. Las actividades que involucraban kinestesia fueron inexistentes en esta clase, reemplazándolas por estrategias tradicionales, como lo es la repetición. No obstante, se notó que los niveles de retención eran cortos, debido a que los infantes no respondían de manera adecuada a los cuestionamientos del docente y a los ejercicios en conjunto.

Con base a esta observación realizada, se propuso re-diseñar la secuencia didáctica del profesor, tomando en cuenta las necesidades y problemáticas en el momento didáctico. Se diseñó la secuencia didáctica para una intervención utilizando la lengua de señas dentro de la clase en virtud del fortalecimiento de la lectoescritura en los infantes, esto, como posible solución a lo percibido.

Intervención y Observación 2 – Proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura CON LENGUA DE SEÑAS

La secuencia didáctica fue implementada y se observaron cambios en la utilización de la lengua de señas en la clase de los infantes, los cuales se describen aquí:

- La apatía de los infantes cambió en las primeras actividades donde se introdujo la lengua de señas. La primera actividad fue una canción diseñada por el docente para introducir palabras con la letra M. Se utilizó la lengua de señas para representar pocas palabras que iniciaban con la letra M. Los infantes, se mostraron curiosos y así mismo, su papel de receptivos, cambio

a ser activos, por lo cual, su atención se enfocaba en el docente y en su desempeño con las configuraciones de las señas.

- Los recursos visuales utilizados como parte de la secuencia didáctica, permitieron involucrar la lengua de señas para mejorarlos. Se utilizó presentaciones con diapositivas e imágenes de las palabras que iniciaban con la letra M. Se pronunciaba la palabra, se enseñó la imagen al mismo tiempo y simultáneamente el docente mostró la configuración de la seña para que fuera replicada. En este caso, se concluye que se trabajaron más de dos canales de percepción de información por parte de los infantes.

- A través de la práctica con la lengua de señas, los estudiantes fueron capaces de obtener un desempeño satisfactorio en las pruebas de evaluación de palabras, sílabas con letra M. 10 de 13 alumnos obtuvieron resultados exitosos en las pruebas, en contraste a las pruebas mencionadas en la observación 1.

- La retención de información mejoró con el uso de las señas dentro del momento didáctico. Los cuestionamientos e instrucciones fueron entendidas de manera efectiva durante la clase y los infantes utilizaban las señas para lograr retener la información que se les fue dada.

Discusión

El desarrollo del momento didáctico en modalidad a distancia es un reto para el profesorado en este tiempo, debido a que la actualización debe ser constante para fortalecer sus competencias digitales y, sobre todo, el

conocer a sus estudiantes para una mejora en las planeaciones didácticas. Sin embargo, existen diferentes motivos por los cuales el docente no está preparado para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje en modalidad a distancia.

La Lectoescritura al ser un proceso complejo y no mecánico (Muñoz, 2009), requiere que el docente comprenda que existen procesos cognitivos que necesitan ser estimulados para que el alumno pueda crear asociaciones pertinentes y adquirir lo que se requiere para producir el lenguaje de estas formas. Primeramente, para que los infantes puedan dominar el lenguaje escrito, necesitan apropiarse de un sistema, el cual está determinado por signos y símbolos (Montealegre, 2006).

Por consiguiente, el infante tratará de dominar la lectura buscando significados a través de diversos procesos de ordenación y estructuración del texto donde también se encuentra el muestreo (identificación de cantidades de información), la predicción (anticipación utilizando conocimientos previos), la inferencia (uso de los conocimientos para completar información), autocontrol (control de lectura) y la autocorrección (detección de errores y nuevas hipótesis) (Goodman, 1986).

Las habilidades mencionadas en el lenguaje se constituirán a través del contexto, debido a que el lenguaje escrito se trabajará en las interacciones sociales que el infante tenga, así como también la cultura y las situaciones sociales y escolares. Esto, determinaría la estructura mental del niño, la que integra nueva información (Montealegre, 2006). Es así que, el profesorado debe propiciarle al infante herramientas que estimulen las habilidades con relación a los contextos.

En este artículo se habla de la lengua de señas y ésta es definida como una lengua viso-gestual con elementos clave como lo son las configuraciones, posiciones y orientación de las manos en relación al cuerpo y con el individuo. Es una lengua natural que elabora pensamientos e ideas (Muñoz, 2014).

La lengua de señas puede representar una sola palabra en una sola seña y resulta ser lógica que hasta cierto punto es fácil de entender. La vida cotidiana y situaciones particulares pondrían al infante en un plano de aprendizaje y el dominio de la lectoescritura se vería favorable. Utilizar la lengua de señas y representar silabas, letras o palabras al infante, le permitirá al niño encontrarse en una situación particular o contexto, pues las señas están configuradas con relación a la vida del individuo.

Existen numerosas ventajas del uso de la lengua de señas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura. Daniels (1995), comenta que utilizar la lengua de señas en el proceso de la adquisición de lectoescritura sería una comunicación visual. La combinación de diferentes señales (oral-visual) crea la probabilidad de múltiples impresiones para la memoria del infante. Lo cual ayudaría a resolver la problemática de la memorización de letras, sílabas y vocabulario de palabras que se presentan en el salón de clase.

La repetición es una técnica muy útil para el aprendizaje, sin embargo, cuando no se utiliza una estrategia interactiva, creativa o dinámica, ésta pierde el interés por parte del alumno. Utilizar la lengua de señas para presentar letras, sílabas o palabras cortas resultará un atractivo para los infantes, pues saldrían de lo convencional y no necesitarían de recursos externos para repasar lo enseñado ya que las señas representan

los conceptos de las palabras, letras o sílabas a través de los movimientos físicos (Ordoñez, 2019). Hakim (2016) constata a través de su investigación que la lengua de señas les da a los infantes una manera de procesar el lenguaje a través de la comunicación visual, lo cual a menudo les facilita el entender y responder.

Por otro lado, se cree firmemente que esta propuesta se apega al concepto de innovación educativa que Barraza (2005, citado en Gómez, 2016) expone, ya que él comenta que la innovación educativa indiscutiblemente excluye procesos de selección, organización y utilización de manera creativa aspectos vinculados con una gestión institucional, el curriculum y así mismo, de la propia enseñanza. Siendo un factor normal que impactaría a diferentes ámbitos gracias a la respuesta de necesidades o problemas que requieren respuestas integrales.

Dentro del proyecto se busca conocer cuáles serían los alcances del uso de la lengua de señas, porque acorde a las investigaciones revisadas (Sherman, 2011; Ordóñez, 2019; Mejía, 2016 y Hakim, 2016) existen más beneficios al utilizarla dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje cumpliendo lo que Barraza (2005, citado en Gómez, 2016) menciona acerca del impacto de alcance en diferentes ámbitos.

Conclusiones

En concordancia con lo ya antes expuesto se puede dar una idea de lo que la lengua de señas aporta en el proceso de lectoescritura siendo más eficaz en niños. Además, que algunos de los investigadores hacen énfasis en que no solamente aporta en el ámbito del desarrollo del lenguaje del niño y, sino que también, con el manejo de grupo.

Se puede mencionar que al concebir la lengua de señas como estrategia de enseñanza-aprendizaje en el ámbito de la lectoescritura podría fungir como un auxiliar para la retención y adquisición de léxico en infantes pues el compendio de movimientos de cuerpo, manos y gestos resulta mucho más atractivo e incrementa los niveles de atención.

Esta propuesta de intervención pedagógica yace de la necesidad de entender los procesos de aprendizaje de los niños de entre cuatro y siete años en el ámbito de la lectura y escritura como parte importante de la producción oral. Es vital que el profesorado tome a consideración las formas en las que su grupo aprende, sus intereses/gustos. Podría ser un poco complicado, sin embargo, tendría material para comenzar a trabajar diferentes estrategias.

Referencias

Bermúdez, G. (s/f). Ambientes de aprendizaje mediados por la TIC, virtuales o e-learning e híbridos o blended learning. Revista de la Facultad de Estudios en Ambientes Virtuales 1 (-), 119-134. Recuperado de https://journal.universidadean.edu.co/index.php/vir/article/view/1424

Celdrán, M. y Zamorano, F. (s/f). DIFICULTADES EN LA ADQUISICIÓN DE LA LECTO-ESCRITURA Y OTROS APRENDIZAJES. Logopedas en los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica de Murcia,1-37

Daniels, M. (1995). Seeing Language: The effect of Sign Language on Vocabulary Development in Young Hearing Children. [Reporte de investigación]. https://eric.ed.gov/?id=ED392103

Dennis, K. y Azpiri, T. (2005). *Sing to Learn*. Redleaf Press

Domínguez, M. E., y Farfán, M. (1996) Construyendo desde lo cotidiano. Pedagogía de la lecto-escritura. Chile: UNESCO/ Convenio Andrés Bello

Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje. Una aproximación conceptual. Estudios pedagógicos, 1(29), 97-113. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052003000100007

Elliot, J. (1994) La investigación-acción en educación. Madrid, España: Editorial Morata.

Garduño, S. (2002). Enfoques metodológicos en la investigación educativa. Investigación Administrativa,1(91): 1-14. Recuperado de https://biblat.unam.mx/hevila/InvestigacionAdministrativa/2002/vol31/no90/2.pdf

Goodman, K. (1986). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y el desarrollo. En E. Ferreiro, y M. Gómez Palacio (compiladores), Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura, (págs. 13-28). Buenos Aires: Siglo XXI.

Gómez R., (2016). Innovación educativa. Factor fundamental para el desarrollo del sector educativo. Limusa: D.F. México.

Hafer, J. C., & Wilson, R. M. (1986). Signing for reading success. Washington D.C.: Gallaudet University Press.

Hakim, S. (2016). *Utilizing American Sign Language in the Early Childhood Setting.* (Master's degree thesis, Bank Street College of Education).

Latorre, A. (2003). LA INVESTIGACIÓN ACCION. Conocer y cambiar la práctica educativa. ED. GRAÓ: España.

León, M. (2015). La kinestesia en el proceso de enseñanza del idioma inglés en los octavos años de educación general básica de la unidad educativa del milenio "réplica mejía" d7 del distrito metropolitano de quito en el periodo 2014. (Tesis de pregrado) Recuperado de http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/12117

Muñoz, A. (2014). Procesos de comunicación entre sordos y oyentes de la Universidad Tecnológica de Pereira. (Tesis de pregrado, Universidad Tecnológica de Pereira).

Mejia, I. (2016). The Effects of Sign Language on Second Language Acquisition. Obtenido de Sophia, the St. Catherine University repository website: https://sophia.stkate.edu/maed/185

Montealegre, R. (2006). DESARROLLO DE LA LECTOESCRITURA: ADQUISICIÓN Y DOMINIO. *Acta colombiana de psicología.* 9(1), 25-40.

Ordoñez, D. (2019). *The use of ASL as a tool for teaching sight words to A1 learners*. (Tesis de pregrado, Universidad de Cuenca).

Pérez V. y La Cruz, A. (2014). Estrategias de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en educación primaria. Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte, 21:1-16

Saracho, O. (2004). Supporting Literacy-Related Play: Roles for Teachers of Young Children. Early Childhood Education Journal, 31 (3), 201.

Sherman, J. (2011). Signing for success: Using American Sign Language to Learn Sight Vocabulary. SRATE Journal, 20, 8. Septiembre, 2019, De eric.ed.gov base de datos.

Toledano, I. (2020). Reflexiones sobre investigación cualitativa y cuantitativa. Revista Universidad Abierta, (-),1-9. Recuperado de https://revista.universidadabierta.edu.mx/docs/Reflexiones%20sobre%20investigaci%C3%B3n%20cualitativa%20y%20cuantitativa.pdf

Torres, M., Paz, K., y Salazar, F. G. (2019). Métodos de recolección de datos para una investigación. Universidad Rafael Landívar, Boletín Electrónico. 3. 1-21. Recuperado de http://fgsalazar.net/LANDIVAR/ING-PRIMERO/boletin03/URL_03_BAS01.pdf

UNESCO (2005). Informe de seguimiento de la EPT. Educación para todos. El imperativo de la calidad. París: Unesco.

Villacencio, N. (2013). Desarrollo psicomotriz y proceso de aprestamiento a la lectoescritura en niños y niñas del primer año de educación básica de la escuela “Nicolás Copérnico” de la ciudad de quito. propuesta de una guía de ejercicios psicomotores para la maestra parvulario. (Tesis de licenciatura, Universidad Central de Ecuador).

37

GRAFFITI DE *ESCRITORES* EN LA SIERRA OTOMÍ TEPEHUA: PRÁCTICA SEMIÓTICO-DISCURSIVA TRANSCULTURAL URBANA ALTERNATIVA

Marco Tulio Pedroza Amarillas

Escuela Nacional de Antropologia e Historia

Resumen

Los *escritores* de *graffiti* forman una cultura planetaria que comenzó a difundirse en los años setenta junto con sus prácticas semiótico-discursivas desde la ciudad de Nueva York, hacia todas las ciudades del planeta. Actualmente, en México la cultura de los *graffiteros* cuenta con una historia de casi treinta años. Esta cultura es transdimensional, porque se formó a partir de diferentes dimensiones: histórica, económica, psicológica, artística, etc. Con el objetivo de analizar la transculturalidad urbana

alternativa en las prácticas semiótico-discursivas de algunos escritores de *grafffiti* otomíes, originarios de la Sierra Otomí Tepehua; partimos de la convergencia epistemológica acerca de la necesidad de trasgresión de las fronteras disciplinarias que se encuentra presente en el Pensamiento Complejo de Edgar Morin (1994), en la Epistemología de la Transdisciplinariedad de Basarab Nicolescu (1996), y en el Análisis del Sentido de Julieta Haidar (2005). Desde estas tres propuestas, ampliamos las epistemologías de la transdisciplinariedad y la complejidad para abordar la transculturalidad en las prácticas semiótico-discursivas de los *escritores* de *graffiti* otomíes. Las prácticas artístico-culturales de los *graffiteros* otomíes, se materializan mediante una transculturalidad urbana alternativa en la que se articulan diversas dimensiones o niveles culturales e identidarios; propuestas estéticas; así como, semiosis visuales, características de las culturas involucradas. Abordar la transculturalidad implica una postura epistemológica que considera necesario que la construcción de los objetos de estudio se realice simultáneamente, desde distintos campos cognitivos y diversas disciplinas. Las ampliaciones realizadas a las epistemologías de la transdisciplinariedad y la complejidad permiten cumplir con este objetivo.

Palabras Clave: Transdisciplinariedad, Complejidad, Transculturalidad, Antropología, *Escritores* de *graffiti* otomíes.

Abstract:

Graffiti writers form a planetary culture that began to spread in the 1970s along with their semiotic-discursive practices from New York City to all cities on the planet. Currently, in Mexico the culture of graffiti artists has a history of almost thirty years. This culture is transdimensional, because it

was formed from different dimensions: historical, economic, psychological, artistic, etc. With the aim of analyzing alternative urban transculturality in the semiotic-discursive practices of some Otomí graffiti writers, originally from the Sierra Otomí Tepehua; We start from the epistemological convergence about the need to transgress disciplinary boundaries that is present in Edgar Morin's Complex Thought (1994), in Basarab Nicolescu's Epistemology of Transdisciplinarity (1996), and in the Analysis of the Sense of Julieta Haidar (2005). From these three proposals, we expand the epistemologies of transdisciplinarity and complexity to address transculturality in the semiotic-discursive practices of Otomi graffiti writers. The artistic practices of the Otomi graffiti artists are materialized through an alternative urban transculturality in which various dimensions or cultural and identity levels are articulated; aesthetic proposals; as well as visual semiosis, characteristics of the cultures involved. Addressing transculturality implies an epistemological stance that considers it necessary for the construction of the objects of study to be carried out simultaneously, from different cognitive fields and diverse disciplines. The extensions made to the epistemologies of transdisciplinarity and complexity allow to meet this objective.

Keywords: Transdisciplinarity, Complexity, Transculturality, Anthropology, Otomi graffiti writers.

Introducción

En este artículo se utilizan planteamientos provenientes de la Epistemología de la Complejidad y la Transdisciplinariedad, la Antropología, la Etnografía Multilocal, la Antropología Postimperialista, la Semiótica de la Cultura, con el fin de elaborar una categoría

transdisciplinaria de cultura. El procedimiento teórico-metodológico implica los siguientes pasos: a) en primer lugar, seleccionar las tendencias más importantes de cada campo cognitivo; b) en segundo lugar, seleccionar los autores más significativos de cada tendencia; c) en tercer lugar, escoger las producciones más importantes de cada autor; d) en cuarto lugar, recoger las problemáticas más importantes, y utilizar las categorías más pertinentes para analizar el objeto de estudio (Cf. Haidar 2006). Utilizando este procedimiento se elabora la categoría transdisciplinaria de cultura en la cual se establece un continuum entre las premisas utilizadas de cada propuesta seleccionada.

Posteriormente se utilizan planteamientos de la Antropología y la Antropología del Performance; primero para referirnos al sistema de clasificación de la cultura de *escritores* de *graffiti*; segundo para definir a la práctica semiótico-discursiva del performance socio-cultural mediante el cual el *graffiti* de *escritores* se produce o materializa. Para mencionar brevemente algunas características de los procesos identitarios en los *escritores* de *graffiti*, recurrimos a los planteamientos de la Sociología de la Identidad y se complementan con los de la Antropología Postimperialista. Además de ello, se utilizan propuestas de la Antropología Urbana para abordar el espacio público como uno de los elementos imprescindibles de las condiciones de producción del *graffiti* de *escritores*.

Finalmente, se utiliza también el Análisis del Sentido, para abordar la trasculturalidad urbana alternativa en las prácticas semiótico-discursivas o artístico culturales del Colectivo Jäit'Sibi. Quienes los días 20 y 21 de marzo de 2021, realizaron una producción mural en la plaza de la comunidad otomí de San Antonio el Grande, en el Municipio de Huehuetla,

Hidalgo. Para ello, se presenta un corpus fotográfico construido durante el trabajo de campo realizado en el año 2021, así como, los testimonios de estos *escritores* de *graffiti* originarios de la Sierra Otomí Tepehua. Para cerrar, se presentan algunas conclusiones.

Partiendo de la Epistemología de la Complejidad y la Transdisciplinariedad, y del Análisis del Sentido, se plantea que los *escritores* de *graffiti* organizan su sistema cultural en y a partir de los sistemas culturales con los que se interrelacionan y en los cuales ocupan lugares subjetivos. Observada desde el exterior, la cultura de los de los *graffiteros*, puede percibirse como contenedora de un máximo desorden, si embargo este es un desorden creador. En ella encontramos distintos niveles de interacción transcultural, interactúan con el resto de las culturas del planeta estableciendo un continuum. Al mismo tiempo, las culturas de *graffiteros* locales interactúan con las culturas de *graffiteros* regionales y nacionales, dichas interacciones hacen visible su dimensión planetaria. A partir de estas interacciones los *graffiteros* discriminan entre una infinidad de elementos que pueden o no incluir a sus procesos identitarios; por tanto, en sus prácticas semiótico-discursivas.

La Epistemología de la Complejidad plantea un doble movimiento entre naturaleza←→sociedad, así como la existencia de una relación de continuidad entre el sujeto←→objeto: estos movimientos constituyen bucles recursivos. Lo que en el conocimiento disciplinario aparece como separado, en la complejidad aparece fundamentalmente junto. Es necesario reorganizar nuestro sistema mental para reaprender a aprender. Debemos romper con la simplificación y reducción del pensamiento disciplinario. Debemos ser incluyentes de conocimientos que se nutran no

solo de la certidumbre, sino de la incertidumbre, de lo aleatorio, de lo imprevisible. Para poder acceder a los saberes propios de la cultura de los *escritores* de *graffiti* es necesario que escapemos al pensamiento disciplinario, no debemos abordarlo desde una sola perspectiva pues no daríamos cuenta de las complejas interrelaciones planetarias que mantiene con la suya y con otras culturas.

El bucle tetralógico: orden/desorden/interacciones/organización planteado por Morin (2001), implica que las interacciones son inconcebibles sin desorden. En este bucle tetralógico, las cuatro categorías implicadas, son a la vez complementarias, concurrentes y antagónicas. “El caos nos remite a la que es a la vez subdimensión y sobredimensión de nuestro universo” (Morin 2001: 80). Desde la Epiestemología de la Complejidad concebimos el universo como acéntrico y policéntrico al mismo tiempo. Dicho esto, es comprensible que los sujetos *graffiteros* sitúen como centro deluniverso a su cultura y simultáneamente a todas aquellas en las que ocupe un lugar subjetivo. Es decir, estos sujetos pertenecen no a una sino a varias culturas con las que interactúan y a partir de las cuales organizan y priorizan la importancia de cada uno de los lugares subjetivos que ocupan.

Aunque vista desde otras culturas, la cultura *graffitera* constituye un desorden (en el sentido no complejo), desde la complejidad es una “auto-eco-organización” (Morin 2001) que implica orden/desorden, es decir una recursividad al momento de interactuar con ella misma y con las otras culturas. En la interacción con otras culturas, la cultura urbana alternativa de los *graffiteros* se auto-eco-organiza, es decir, se ordena a sí misma asegurando así su desarrollo y permanencia en el tiempo-espacio

planetario. Gracias a la "auto-eco-organización" (Morin 2001) de la cultura, es posible la presencia de *graffiti* de *escritores* en las localidades más diversas del planeta. Aquí se presenta una muestra de ello, existe *graffiti* de *escritores* en la Sierra Otomí Tepehua. Dichas producciones culturales urbanas alternativas son auto-eco-organizadas por sujetos que ocupan diversos lugares subjetivos. En este caso existe una transdimensionalidad identitaria en dichos sujetos, quienes son simultaneamente: mexicanos, otomiés y *escritores* de *graffiti*.

No debe olvidarse que, en la Epistemología de la Complejidad, el desorden es un principio genésico e indisociable del orden. Así, mediante un orden que es percibido por otras culturas como desorden, la cultura de los *graffiteros* junto con sus prácticas se interrelaciona con el meta-sistema planetario de las culturas. Una de las características de la cultura *graffitera* planetaria es su auto-eco-organización, solo después de que dicha cultura está plenamente constituida como un todo que se auto-eco-organiza, sea en el nivel local o en el planetario; el resto de las culturas, comienza a percibirla y reconocerla también como una cultura.

La cultura del *graffiti* planetario aglutina culturas de *graffiti* tanto nacionales, como regionales y locales, porque en cada cultura local de *escritores* de *graffiti* se articula de una multiplicidad de crews o colectivos constituidos por sujetos diversos entre sí. Constituyendo así la interrelación de elementos diversos en la unidad de la cultura *graffitera* planetaria, es decir, la "unitas multiplex" (Morin 1994: 34), o unidad de la diversidad. Esto nos obliga a pensar en la "producción-de-sí" (Morin 2001: 244) de la cultura, la cual sucede mediante un proceso activo recursivo. El paso del desorden a la organización es un proceso recursivo en este caso el *graffiti*

de *escritores* produce *escritores* de *graffiti*. Este proceso recursivo se vuelve infinito, una vez constituidos como tales los *escritores* de *graffiti* se dedicarán a producir *graffiti* de *escritores* el cual a su vez interpelará a otros sujetos para constituirse como *escritores* de *graffiti*. Mediante esta interpelación y otros mecanismos como la transmisión de sus practicas de sujeto a sujeto por la vía oral, esta cultura genera la producción-de-sí y asegura su continuidad, permanencia y desarrollo en la unidad espacio-temporal panetaria.

Una vez instituida como tal, las interacciones entre la cultura de los *escritores* de *graffiti* con otras culturas de *graffiteros* se vuelven continuas y permanentes generando así el desarrollo de mallas planetarias de interacción. A través de estas mallas, los *escritores* de *graffiti* de diversos países recorren el planeta como si sus prácticas no estuvieran limitadas por fronteras políticas o culturales. Los *escritores* de *graffiti* también utilizan conocimientos y saberes propios de diversas culturas para aprender, conocer e interactuar con ellas. La cultura permite al *graffitero* adquirir los conocimientos propios de las distintas culturas en las que ocupa lugares subjetivos. La “unitas multiplex” (Morin 1994: 34) presente en la cultura permite a los sujetos identificarse y diferenciarse simultáneamente, tanto de otros sujetos como de otras culturas.

Los *escritores* de *graffiti* se encuentran separados de las otras culturas, pero simultánea y paradójicamente se encuentran unidos a ellas por la cultura. Este principio complejo, la unitas multiplex se presenta en la cultura de los *escritores* de *graffiti* en diferentes dimensiones. La cultura desde la Epistemología de la Complejidad se compone por un capital cognitivo y técnico, un capital mitológico y ritual los cuales son transmitidos

mediante la memoria, la cual puede manifestarse mediante los sujetos y mediante textos de distinta naturaleza. Dentro de esta propuesta, la cultura es en sí misma la fuente de la complejidad.

Para complementar los aportes de la Epistemología de la Complejidad integramos la propuesta de Basarab Nicolescu acerca de la epistemología de la Transdisciplinariedad. Nicolescu, a diferencia de E. Morin, incluye la complejidad dentro de la transdisciplinariedad. La transdisciplinariedad es una perspectiva relativamente nueva en la historia del conocimiento humano: surgió según Nicolescu siete siglos después que la disciplinariedad, debido al genio del filósofo y psicólogo suizo, Jean Piaget. Esta categoría apareció en Francia en el año 1970 durante la realización del taller internacional “Interdisciplinariedad: Problemas de la Enseñanza e Investigación en las Universidades”, financiado por la Organización Económica para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE).

Fue en este taller, donde Piaget reconoció la necesidad de considerar un nuevo campo del conocimiento, distinto de la multidisciplinariedad y de la interdisciplinariedad, como habían sido definidas hasta 1970. Según Nicolescu, E. Morin nunca ha definido la transdisciplinariedad, sin embargo, asegura que ambos están de acuerdo en la complementariedad entre transdisciplinariedad y complejidad. Por esta razón, articulamos ambas propuestas en nuestra postura epistemológica. Desde el año 1985 Nicolescu propone la inclusión del sentido: “más allá de las disciplinas”, mismo que fue incluido en la Carta de la Transdisciplinariedad firmada en 1994. De manera paradójica, esta idea emergió de sus años de experiencia en la Física Cuántica y pone en evidencia que después de un muy largo periodo, el conocimiento

disciplinario ha alcanzado sus limitaciones. Esto trae consigo serias consecuencias no sólo para la ciencia sino también para la vida cultural y social.

La reflexión de Nicolescu comienza por el actual estatus del sujeto, y explica que la ciencia disciplinaria se fundamenta en una separación total entre el sujeto cognoscente y la realidad, la cual era asumida como completamente independiente al sujeto que la observaba. Para una ciencia fundamentada en tal separación, el conocimiento solo es tal cuando es científico, objetivo; ello implica necesariamente una realidad objetiva, gobernada por leyes objetivas. “La objetividad, puesta como el criterio supremo de Verdad, tiene una consecuencia inevitable: la transformación del Sujeto en un Objeto” (Nicolescu 2006a: 18). La ciencia disciplinaria convirtió al sujeto en objeto, y este proceso es entendido por Nicolescu, como el preludio de la autodestrucción a escala global.

Nicolescu plantea que la Epistemología de la Transdisciplinariedad implica necesariamente al sujeto, pero no es el sujeto de la ciencia disciplinaria, se refiere más precisamente a la interacción sujeto←→objeto. “El Sujeto no puede ser captado en el campo disciplinario” (2006a: 19). Esta postura coincide con la relación recursiva sujeto←→objeto planteada por Morin. La Epistemología de la Transdisciplinariedad plantea un sujeto←→objeto reflexivo que se concibe a sí mismo, y que concibe las posiciones y relaciones que mantiene con el sistema. El *escritor* de *graffiti* se concibe como el *graffiti* que está en la calle y simultáneamente se concibe como la calle misma, reivindicándola como el primigenio e idóneo espacio o soporte de producción. Lo anterior es posible gracias a la

peculiar relación sujeto←→objeto concebida desde la Epistemología de la Complejidad y la Transdisciplinariedad.

La Epistemología de la Transdisciplinariedad es al mismo tiempo, unificadora y diversa: la unidad en la diversidad y la diversidad mediante la unidad es inherente a ella. "En la visión transdisciplinaria la pluralidad compleja y la unidad abierta son dos facetas de una sola y misma Realidad" (Nicolescu 1996: 43). Esta pluralidad abierta coincide y se articula de manera epistemológica con la unitas multiplex planteada por Morin.

En una crítica a la teoría de la complejidad, principalmente representada por Edgar Morin, Nicolescu señala que resulta "…útil distinguir entre la complejidad horizontal, que se refiere a un solo nivel de Realidad y la complejidad vertical, que se refiere a varios niveles de Realidad" (2006b 18). Del mismo modo, hace distinción entre la complejidad transversal y la complejidad transdisciplinaria vertical. Este artículo retoma la Epistemología de la Complejidad Transdisciplinaria Vertical de Nicolescu, y articulamos a ella la propuesta de Morin que se expuso arriba. Vista desde la Epistemología de la Transdisciplinariedad propuesta por Nicolescu, la complejidad es la forma actualizada del antiguo principio de interdependencia universal. "El principio de interdependencia universal trae consigo la máxima simplicidad posible que la mente humana puede imaginar: la simplicidad de la interacción de todos los niveles de Realidad" (2006b: 19). En la Epistemología de la Complejidad planteada por Morin, el principio de interdependencia universal se presenta como la unitas multiplex, es decir, la unidad de la diversidad o de lo múltiple. Según Nicolescu, la simplicidad de la interdependencia universal solo puede ser

capturada mediante el lenguaje simbólico, pues "…el lenguaje simbólico aborda la totalidad del ser humano, con sus ideas, sentimientos y cuerpo" (2006b: 19).

En la Epistemología de la Transdisciplinariedad se postula que sus valores no son ni objetivos ni subjetivos. "Resultan o provienen del Tercero Escondido, que significa la interacción de la objetividad subjetiva del Objeto transdisciplinario y la subjetividad objetiva del Sujeto transdisciplinario" (Nicolescu 2006b: 19). Lo anterior amplía la relación sujeto←→objeto, que se ha mencionado y se articula con el principio dialógico presente en la epistemología de la complejidad propuesta por Morin.

En la Epistemología de la Transdisciplinariedad de Nicolescu, "…la otredad es una fuente importante de profundización de la propia identidad" (Nicolescu 2006b: 25). Por ello, resulta necesario elevar a un estatus transdisciplinario la categoría cultura, es decir, lo cultural se concibe como transcultural. "La cultura transdisciplinaria es una necesidad de nuestro tiempo, debido a dos hechos contradictorios: por un lado, la evolución interna del conocimiento y por otro, el proceso de globalización" (Nicolescu, 2006b: 25). La cultura transdisciplinaria es "…capaz de armonizar diferentes campos del conocimiento, diferentes culturas y diferentes visiones del mundo" (Nicolescu, 2006b: 25).

Lo transcultural es para Nicolescu, la condición de ser de la cultura. "Lo transcultural designa la apertura de todas las culturas a lo que las atraviesa y las sobrepasa" (Nicolescu 1996: 35). Las diferentes culturas son para Nicolescu, las diferentes facetas de lo Humano. Lo transcultural asegura la traducción en toda otra cultura, por el desciframiento del sentido

que une las diferentes culturas, a la vez superándolas. Por otro lado, "…la pluralidad compleja de las culturas y la unidad abierta de lo transcultural coexisten en la visión transdisciplinaria. Lo transcultural es la punta de lanza de la cultura transdisciplinaria" (Nicolescu 1996: 89). La pluralidad compleja y la unidad abierta de lo transcultural se articulan con la unitas multiplex de la cultura planteada en la epistemología de la complejidad propuesta por Morin.

La Epistemología de la Transdisciplinariedad plantea la existencia de un lenguaje transcultural, que hace posible el dialogo entre todas las culturas y que, al mismo tiempo, impide su homogeneización. Miguel Martínez Miguélez retoma la propuesta de Nicolescu, y afirma que "…la actitud transdisciplinar implica la puesta en práctica de una nueva visión transcultural" (Martínez 2003: 117). Este autor aporta elementos que nos ayudan a definir la Epistemología de la Transdisciplinariedad. En primer lugar, propone contra la visión disciplinaria del conocimiento: "…crear nuevos sistemas para su codificación e integración, donde esos conocimientos serán más verdaderos y también más útiles y prácticos…" (Martínez 2003: 123). Dichos sistemas, implican una nueva perspectiva que transforma necesariamente, nuestro modo de pensar, y nuestro modo de percibir, así como nuestro modo de interrelación en el planeta y el universo.

La Epistemología de la Transdisciplinariedad debe ser integradora de todo aquello que sea disciplinario, y también de todo aquello que no lo sea. Esta unificación, es justificada por Martínez, al retomar la propuesta de Bertalanffy, según la cual vivimos en un sistema de sistemas, donde todo está relacionado con todo. Para Martínez, así como para nosotros,

estos sistemas de sistemas, son estructuras de altísima complejidad, los cuales solo es posible comprender recurriendo a la transdisciplinariedad.

Según Martínez, lo transdisciplinario es, ante todo, un proceso cognitivo. El conocimiento de un hecho o una realidad, de objeto o un sujeto, implica, en sus palabras, la aprehensión de ese hecho o de esa realidad, de ese objeto o de ese sujeto, en un "contexto más amplio", y ese contexto esta constituido por las diferentes disciplinas involucradas en el acto cognoscitivo, las cuales interactúan formando o constituyendo un todo con sentido para nosotros. La transdisciplina implica una nueva lógica, sustancialmente diferente a la lógica clásica, Martínez se refiere a la lógica del "tercer incluido" propuesta por Stéphane Lupasco la cual se ha mencionado más arriba. Gracias a la lógica del tercero incluido el enfoque transdisciplinario es capaz de percibir la presencia de las paradojas.

Ahora bien, la antropología nos ofrece herramientas precisas para analizar la cultura de los *escritores* de *graffiti*, la cual implica sus propios sistemas de clasificación que se expresan mediante los códigos lingüísticos y acciones rituales que reflejan dentro de ellas, la existencia de tradiciones bien establecidas. La antropología se ha dedicado desde sus inicios al estudio de la cultura, siendo la etnografía su herramienta principal como es muy reconocido.

Una de las propuestas más recientes respecto a la etnografía es la del antropólogo George E. Marcus (2001), en la cual define la etnografía multilocal. Marcus sostiene que cualquier etnografía de una formación cultural en el sistema mundo es también una etnografía del sistema y que, por tanto, no puede ser entendida sólo en términos de una etnografía unilocal. Lo anterior justifica la necesidad de precisar las fronteras internas

y externas de la cultura de los *escritores* de *graffiti* en México y en el planeta entero. Al realizar esta precisión es posible conocer sus distintos niveles de interacción inter- y extra-semiótica, y al mismo tiempo emplazamos este trabajo dentro de la perspectiva de las etnografías multilocales.

La etnografía multilocal implica adoptar un punto de vista deslocalizado, descentralizado con respecto a nuestro objeto de estudio, ubicándolo en un contexto global. Del mismo modo, se realiza un distanciamiento del marco conceptual de la resistencia y la contracultura, definiendo las prácticas culturales de los *escritores* de *graffiti* en términos alternatividad pues desde lo alternativo se resiste a los modelos de cultura impuestos desde la hegemonía. Utilizar la propuesta de la etnografía multilocal ayuda a reforzar la idea de la unitas multiplex o la unidad de la diversidad. Es decir, utilizando la etnografía multilocal se puede entender cómo es que lo global forma parte integral de lo local en la cultura de los *escritores* de *graffiti*. En este artículo se yuxtapone la cultura de *escritores* de *graffiti* de México y la cultura de *escritores* de *graffiti* del planeta con el fin de entender cómo es que se articulan orgánicamente sus múltiples interrelaciones.

Una vez posicionado quien redacta estas líneas, como militante de la etnografía multilocal, se circunscribe este artículo dentro de los estudios de la antropología postimperialista. Para Gustavo Lins Ribeiro (2003), la categoría cultura está históricamente marcada por diversos conflictos de inclusión/exclusión en unidades socio-políticas amplias conocidas como Estado-nación. Gracias a las condiciones producidas como efecto del postimperialismo, la cultura mexicana de *escritores* de *graffiti* pudo

gestarse, definirse y reactualizarse en función de los constantes, incesantes y cada vez más crecientes flujos de información digitalizada, tan característicos del postimperialismo.

Este artículo, ubicado en el contexto postimperialista, se interesa por comprender las características y dinámicas de las interconexiones existentes entre culturas de *escritores* de *graffiti* ubicadas en distintas comunidades y ciudades de México y el planeta entero. Muchas de esas interacciones actualmente son solo posibles a través de la utilización de las redes comunicacionales digitalizadas. Gustavo Lins Ribeiro (2003), señala que dichas tecnologías de comunicación son creadoras de comunidades imaginarias las cuales tienden a transformarse en sujetos políticos. A partir de la masificación del acceso a las redes comunicacionales digitalizadas, es posible percibir un reforzamiento del sentimiento de identificación de los *graffiteros* locales con la colectividad planetaria de *escritores* de *graffiti*.

El Estado-nación provee un escenario histórico para el desarrollo de las comunidades globales, al mismo tiempo, implica un sistema clasificatorio que, como cualquier otro, permite por su propia lógica la simultaneidad entre la inclusión y la exclusión, este truco es posibilitado por la coexistencia de diferentesniveles de integración. Según plantea Gustavo Lins Ribeiro (2003), ser miembro de las totalidades más amplias y complejas implica pertenencia a los segmentos más pequeños. Desde esta perspectiva, es posible ubicar los distintos lugares subjetivos que los *escritores* de *graffiti* ocupan dentro de los distintos niveles de integración socio-cultural del Estado-nación al cual se adscriben.

Actualmente las culturas se encuentran desterritorializadas y sujetas a múltiples hibridaciones. Arturo Escobar (1999) considera que la hibridación cultural evidencia de manera precisa el encuentro dinámico de prácticas diversas que emergen de variadas matrices culturales y temporales, así como hasta donde los grupos locales, participan de manera activa en el proceso de constitución de identidades, relaciones sociales y culturales. La participación activa de los grupos locales de *escritores* de *graffiti* se ha hecho posible gracias al aspecto desterritorializado, característico de las culturas y sociedades actuales. Para Escobar (1999), tanto sociedad, como cultura son concebidas como entes fluidos que se extienden, que migran, que se desplazan, dentro del marco del postimperialismo. La cultura de los *escritores* de *graffiti* no restringe sus desplazamientos a los límites impuestos por las fronteras de los Estados-nación y se hibridan fácilmente con las culturas locales con las que interactúan. Desde sus inicios, el *graffiti* de *escritores* se ha caracterizado por ser dinámico y desterritorializado, porque ha recogido y se ha hibridado con elementos de las culturas locales en las que se ha desarrollado.

En los últimos siglos, la modernidad y el capitalismo han organizado la vida económica y social en torno a la lógica del orden, la centralización y la construcción jerárquica. A pesar de ello, Escobar (2005) reconoce que, en décadas recientes, el ciberespacio y las ciencias de la complejidad, han visibilizado un modelo diferente para la organización de la vida socio-cultural. En su propuesta, el autor hace una distinción entre diferentes tipos de estructuras de red, que corresponde a la diferencia entre jerarquías y mallas. Las mallas, al contrario que las jerarquías, están basadas en: una descentralización de la toma de decisiones; estructuras no-jerárquicas;

auto-organización; y heterogeneidad y diversidad. Estos dos principios se encuentran mezclados y en operación en la mayoría de los ejemplos de la vida real, y uno puede ser origen del otro.

Tomando en cuenta la propuesta anterior, se considera que la configuración de la cultura de los *escritores* de *graffiti*, tanto a nivel local como planetario, se corresponde con la estructura de la malla. Pero al mismo tiempo se encuentra atravesada por, y ella misma atraviesa las estructuras de red organizadas de manera jerárquica, las cuales son características del postimperialismo. Al familiarizarnos con tal condición estructural, se vuelven aún más evidentes las interrelaciones entre la unidad y la diversidad (unitas multiplex) planteadas por Morin, y entre lo local y lo global planteadas por Ribeiro. Dichas interrelaciones implican que a pesar de que los sujetos de este estudio se identifiquen globalmente como *escritores* de *graffiti* o *graffiteros*, no dejan de adscribirse a denominaciones locales, mediante las cuales se define la identificación que los sujetos tienen con los niveles de integración socio-cultural, presentes dentro del Estado-nación al que pertenecen. En este caso en particular se identifican como mexicanos, otomíes, de diversas comunidades pertenecientes a los estados de Hidalgo y Puebla.

Los niveles de integración socio-cultural son determinantes para el pleno desarrollo y funcionamiento de la cultura de los *escritores* de *graffiti*. Gracias al funcionamiento de lo cultural, los *graffiteros* pueden auto-percibirse como una colectividad permanente en el tiempo-espacio, con una identidad que mantiene algunos aspectos relativamente estables. La cual tiene como objetivo común apropiarse estéticamente de los espacios

públicos urbanos se ubiquen o no en las ciudades, sea en condiciones de producción legales o ilegales.

Una de las características esenciales de la cultura es según Guillermo Bonfil Batalla (1987), su dinamismo o en sus propias palabras el cambio. En su propuesta, la idea de una cultura estática es aberrante, porque el cambio, la transformación, sostiene el autor, es la forma de ser de la cultura. Además de ser dinámica o cambiante, Bonfil entiende a la cultura como un universo discreto de rasgos concretos, es decir, como repertorio de recursos sociales. Este repertorio de rasgos y recursos, es lo que da especificidad a cada cultura particular. Al conocer el repertorio de rasgos concretos y recursos sociales los *escritores* de *graffiti* pueden participar de su propia cultura y relacionarse de una manera específica con la colectividad. Esto se justifica en el hecho de que la cultura es un fenómeno colectivo y no individual. Al participar de su cultura, los *graffiteros*, hacen evidentes los aspectos relacionales de las culturas locales y planetarias de *escritores* de *graffiti*, utilizando el repertorio de recursos sociales a su disposición.

El estudio sistemático relativo a la problemática de la mundialización de la cultura ha sido planteado anteriormente por Renato Ortiz (1998). Su crítica se ocupa de la cuestión nacional y de cómo ésta ha dejado de ser el elemento nodal de la explicación antropológica. Para entender el problema de la mundialización en su totalidad, Ortiz asegura que la perspectiva analítica debe librarse de las restricciones locales y nacionales. Esto exige la contextualización global de los diversos objetos de estudio abordados desde la antropología. Sin duda este punto de vista desterritorializado

propuesto por Ortiz converge con el punto de vista de la etnografía multilocal propuesta por Marcus, que se ha expuesto más arriba.

Otra postura acerca de la cultura la cual resulta imprescindible para el desarrollo de nuestra investigación, es la propuesta lotmaniana pues en ella se concibe no solo los signos y la comunicación visual como un texto, sino que la cultura misma se constituye como un complejo texto estructurador de textos dentro de una compleja trama textual. La Semiótica de la Cultura es una propuesta desarrollada por la Escuela de Tartu, su principal teórico fue Iuri Mijailovich Lotman (1996), quien realizó importantes aportes al desarrollo de la teoría semiótica en general, y su articulación con la cultura. En primer lugar, la semiosis fue definida por Lotman como la realización de los procesos comunicativos y la producción de nueva información, mientras que la semiosfera es el espacio semiótico fuera del cual es imposible la existencia misma de la semiosis.

Desde la semiótica de la cultura propuesta por Iuri M. Lotman (1996), se concibe a la cultura como una inteligencia colectiva, como una memoria colectiva y como una compleja trama textual. Al concebirse como memoria, se le considera un mecanismo que permite la conservación y transmisión de ciertos textos y la elaboración de otros nuevos. Para el caso que nos ocupa, el texto conservado y trasmitido mediante la memoria colectiva, es la cultura de los *escritores* de *graffiti* de Nueva York y el nuevo texto elaborado a partir de éste, es la cultura de *escritores* de *graffiti* de México. Al concebir la cultura como una memoria colectiva, Lotman nos da la pauta para poder rastrear los textos primigenios los cuales, según esta propuesta, deben preceder al lenguaje, y además son la materia prima de la que se elaboran todos los textos de una cultura dada.

El fenómeno de la cultura entendido desde la semiótica es paradójico pues en ella se conjuntan su variabilidad histórica y su carácter dinámico. Los aspectos semióticos de la cultura (por ejemplo, la historia del arte) se desarrollan, más bien, según leyes que recuerdan las leyes de la memoria, bajo las cuales lo que pasó no es aniquilado ni pasa a la inexistencia, sino que, sufriendo una selección y una compleja codificación, pasa a ser conservado, para, en determinadas condiciones, de nuevo manifestarse. Desde tal punto de vista, se considera que la cultura está sometida a las leyes del tiempo y simultáneamente posee mecanismos que le permiten poner resistencia al tiempo y a su movimiento. El más importante de esos mecanismos ha sido definido por Lotman como la memoria de la cultura o la memoria colectiva (1998: 109)

En esta propuesta, se plantea por una parte que los símbolos, conservados en la cultura, llevan en sí información sobre los contextos (o también los lenguajes), y, por otra, que para que esa información «se despierte», el símbolo debe ser colocado en algún contexto contemporáneo, lo que inevitablemente transforma su sentido. Así pues, la información que se reconstruye se realiza siempre en el contexto del juego entre los lenguajes del pasado y del presente (Lotman 1998: 111). La cultura de los *escritores* de *graffiti* en México reutiliza los símbolos de la cultura planetaria de los *escritores* de *graffiti* recontextualizándolos y resignificándolos, mediante la construcción y constante reactualización de su cultura en su propia ciudad o comunidad.

Tomando en cuenta las propuestas anteriores en torno a la cultura, se ha construido la categoría transdisciplinaria de cultura. Ella, es

concebida a manera de continuum entre las siguientes premisas extraídas de las propuestas mencionadas.

En este artículo entendemos que la cultura:

- Implica la unidad/diversidad, o unitas multiplex.
- Es un conjunto de sistemas simbólicos (semióticos).
- Se norma u ordena mediante sistemas de clasificación los cuales se expresan a través del lenguaje.
- Es dinámica, es decir, cambiante.
- Es un universo discreto de rasgos concretos, es decir, un repertorio de recursos sociales.
- Es un fenómeno colectivo y no individual.
- Es un sistema de significados (sentidos) que se aprende en la vida
- social.
- Es una compleja trama textual, con propiedades auto-generativas.
- Es una inteligencia y una memoria colectiva.
- En la actualidad se encuentra desterritorializada y sujeta a múltiples hibridaciones.
- Es transdisciplinaria o transdimensional, es decir, transcultural.

Al concebir la cultura de este modo, se pone énfasis en la perspectiva semiótica y en las relaciones de sentido que se establecen a través de los sistemas de clasificación. Concebida de tal manera, damos peso a la propuesta de Lotman (1996) en la cual la cultura se presenta como un complejo texto estructurador de textos o como una compleja trama textual en sí misma. De capital importancia resulta reconocer que la cultura es en si misma transdismensional, transcultural; si entendemos esto de manera holagramática, dichas características también son propias de los sujetos.

Debido a la importancia que tienen en toda cultura, nos interesamos especialmente por los sistemas de clasificación, porque mediante ellos se sistematiza, se organiza, se ordena la realidad y al mismo tiempo se favorece al mecanismo de la memoria (Lévi-Strauss 1975). Esos sistemas de clasificación tienen que estar expresados en códigos restrictos o elaborados (Douglas 1978), los cuales, a su vez, forman parte del código lingüístico de la cultura dada. La interacción de los sujetos depende en gran medida de la dimensión social del código lingüístico, es a través de él como se establece el orden, la clasificación, y también el sistema simbólico. El orden es la exigencia básica para la comunicación, ese orden está dado por el sistema de clasificación, por esa razón Douglas plantea al sistema de clasificación como una dimensión social en la que debe hallarse el sujeto.

Los sistemas de clasificación se componen por los conceptos, términos o categorías que los sujetos utilizan para designar la totalidad de elementos presentes en su cultura. En el caso de la cultura de los *escritores* de *graffiti* de Mexico, su sistema de clasificación proviene de la

primigenia cultura de *escritores* de *graffiti* neoyorkinos. Dicho sistema de clasificación incluye: categorías para que los sujetos se designen entre si; una tipología para designar la variedad de técnicas y estilos de *graffiti* que realizan; términos utilizados para designar los materiales y accesorios necesarios para la elaboración del *graffiti*; las maneras en las que organizan su cultura; las concepciones que tienen respecto a ellos mismos y respecto a sus prácticas artístico-culturales; y las maneras en como conciben al *graffiti* realizado en su ciudad o localidad en relación al *graffiti* realizado en otras ciudades y comunidades en el mundo entero.

La tipología de estilos que utilizan los *escritores* de *graffiti* en México para elaborar sus *graffiti*, se corresponde en casi en su totalidad con la utilizada actualmente por los *escritores* de *graffiti* de todo el mundo. Por ejemplo, algunos de los estilos más utilizados en orden de aparición e importancia en la cultura planetaria del *graffiti* de *escritores* son: tag (o firma), escurrido (o drip), bomba (o bubble-letter), throw-ups (o vomitados), pieza (o piece), carácter/personaje (o character), 3-D (o three-D), wildstyle (o estilo salvaje), top-to-bottom (de-arriba-a-abajo), y producciones o producciones murales. A continuación, caracterizamos de manera escueta cada uno de los estilos mencionados.

En la dimensión de la identidad de los sujetos pertenecientes a la cultura de *escritores* de *graffiti*, el tag tiene una importancia capital. Esencialmente, un tag es la firma de un *escritor* de *graffiti*, realizada de manera muy estilizada, veloz y por lo regular con un solo color de tinta o pintura. De este estilo de escritura de graffiti fueron derivando los otros que se han mencionado, las bombas o bubble-letters, son una variación del tag pero con una estructura bidimensional en oposición al anterior que es

unidimensional. Las bombas son letras redondeadas elaboradas con pintura en aerosol en dos dimensiones, utilizando por lo regular un color para el relleno y otro distinto para el trazo. Los vomitados o throw-ups son una variación de las bombas, se realiza únicamente el contorno con un solo color de pintura o tinta y puede presentar trazos incompletos, ya que este estilo se aplica velozmente y utilizando el mínimo de material posible.

Las piezas o pieces representan un estilo de escritura de *graffiti* que implica una mayor elaboración que los anteriores; mayor manejo de la técnica; utilización una gama más amplia de colores lo que requiere el conocimiento de la teoría del color; y la transición de la segunda a la tercera dimensión representada sobre un solo plano mediante proyecciones isométricas. Los caracteres o characters, son personajes extraídos en un principio de los comics, este estilo también ha marcado una transición de la representación bidimensional hacia la tridimensional. Actualmente la mayoría de los personajes en el *graffiti* de *escritores* se representan en tercera dimensión y por lo regular son creaciones originales de los *graffiteros*. Es principalmente este estilo el que será objeto de análisis en este artículo. El 3-D o three-D es un estilo de *escritura* de *graffiti* que pone especial énfasis en el manejo de la tercera dimensión, en ocasiones las letras pueden tener pliegues que imposibilitan su correcta percepción y que incluso sugieran al público, una lectura errónea del mensaje escrito literalmente. El estilo salvaje o wild-style es un estilo de *graffiti* de alta complejidad, que incluye flechas, flujos e interconexiones en las letras, degradados de color y tercera dimensión, es una muestra de las habilidades técnicas y estilísticas de un *escritor*.

Top-to-bottom (De-arriba-a-abajo) es un estilo de *escritura* de *graffiti* que como su nombre lo indica tiene una característica especial en cuanto a su formato se refiere, la traducción literal de este estilo es: de-arriba-a-abajo. Top-to-bottom implica cubrir completamente una pared con *graffiti*, en un continuum visual, que va desde su parte más superior hasta su parte más inferior, sin importar las dimensiones que ésta tenga. Los escurridos o drips son tags elaborados con una técnica tal que facilita que la tinta o la pintura se escurra sobre las superficies al momento de su aplicación.

La cultura de los *escritores* de *graffiti*, posee su propio sistema de clasificación que se expresa mediante los códigos verbo-visuales y acciones rituales que reflejan dentro de ella, la existencia de tradiciones bien establecidas. Una de las tesis de Douglas (1978) nos sugiere que el determinante principal del ritualismo consiste en la experiencia de grupos sociales cerrados. Entonces las conductas y las prácticas simbólicas realizadas por los sujetos dependerán necesariamente de la relación que mantienen con la cultura a la cual pertenecen. Las prácticas semiótico-discursivas de los *escritores* de *graffiti* implican distintos rituales seculares de trasgresión mediante los cuales producen y reproducen la semiosis visual característica de su cultura, utilizando códigos que se caracterizan por mantener un continuum entre lo abierto y lo restringido.

El ritual puede contener varias dimensiones, por lo que los rituales realizados por los *escritores* de *graffiti* implican al menos la dimensión performativa. Son varias las perspectivas desde las que se han abordado los estudios del ritual y/o el performance. Durkheim, por ejemplo, plantea que lo propio de los rituales es su carácter comunicativo, y que son un medio a través del cual la colectividad se envía mensajes a sí misma. Para

Rodrigo Díaz (1998) el contenido de dichos mensajes no depende, y aún está al margen de las intenciones explicitas de los sujetos. En la misma propuesta, se señala que los performances culturales desempeñan un papel esencial para la creación y reproducción de comunidades, y para la (auto) conciencia de comunidad. Al realizar sus performances de manera individual o colectiva, los *escritores* de *graffiti*, están creando comunidad, debido a que las performances crean la posibilidad de compartir la cultura.

El performance está articulado con la creación de la presencia, es decir, el performance puede crear y hacer presentes realidades y experiencias suficientemente vívidas. Dichas realidades y experiencias están necesariamente mediadas por nuestras creencias, tramas conceptuales, técnicas corporales, formas de vida, convenciones y expectativas culturales. Dentro de la cultura mexicana de *escritores* de *graffiti* existen convenciones y estilos de vida heredados de la tradición neoyorkina de los primeros *escritores* de *graffiti*. En dicha tradición ya existía un imaginario colectivo que tiene como uno de sus objetivos más claramente planteados desde su origen: el apoderarse estéticamente del espacio público se encuentre éste donde se encuentre.

La antropología del performance de Victor Turner (1982) introduce el ya conocido debate entre competencia y performance, y la categoría de dramas sociales para ocuparse de los rituales. Este autor considera que tanto los rituales como los dramas sociales son en sí mismos, dispositivos que organizan la experiencia según formas narrativas. Turner distinguió entre dos clases de performance: el performance social y el performance cultural. Consideramos que es imposible separar ambos y proponemos que el *graffiti* de *escritores* se realiza mediante una práctica semiótico

discursiva que implica distintos tipos de performances socio-culturales, los cuales pueden desarrollarse de forma personal y/o colectiva.

Es en la práctica semiótico discursiva del performance socio-cultural, donde se construyen y reconstruyen de manera dinámica las identidades colectivas de los *escritores* de *graffiti*; en el mismo lugar se reinventan y resignifican las tradiciones sobre las cuales han construido su cultura. Es mediante la repetición de esa práctica que la cultura de los escritores muestra de manera paradójica, elementos relativamente estáticos en el tiempo, como por ejemplo la tipología neoyorkina de estilos básicos utilizados en la cultura planetaria de *escritores* de *graffiti*.

Francois Dubet (1989) señala que la connotación más usual de identidad social se concibe como una dimensión subjetiva de la integración. En otras palabras, paradójicamente la identidad de los sujetos es inseparable de las identificaciones colectivas. Lo anterior se explica por el hecho de que las facetas psicológicas y sociales de dichas identificaciones, es decir, la integración del sujeto y la integración de la identidad, se articulan inevitablemente. Por otra parte, concibe las identificaciones negativas asociadas directamente con la estigmatización de los sujetos.

Esta es una representación clásica de la identidad, donde la sociedad se concibe como un sistema de integración, y la práctica social es la realización adecuada de esa integración. Tomando en cuenta estas premisas, sostenemos que la producción de *graffiti* de *escritores* es la práctica artístico-cultural que integra a una infinidad de sujetos ubicados en distintas comunidades y ciudades del mundo, en una colectividad y simultáneamente confiere la identidad de *graffiteros* o *escritores* de *graffiti*

a sus practicantes. En este caso, nos encontramos ante una identificación colectiva a la que los sujetos se integran sea por la vía personal o la grupal. Los sujetos practicantes de la identidad *graffitera* convergen psicológica y socialmente con una colectividad dedicada principalmente a la producción de *graffiti* de *escritores*.

En los *escritores* de *graffiti*, la identidad se presenta principalmente como un recurso para la práctica, es decir, como capacidad estratégica para producir *graffiti*, ello implica que los *escritores* se encuentran integrados a colectividades tanto locales como globales. Sin embargo, también existen casos en los que la identidad del sujeto además se manifiesta en términos de convicción y compromiso, por ejemplo: los *escritores* de las primeras generaciones que se mantiene vigentes en su practica artístico-cultural en la actualidad. Existe una infinidad de sujetos que se adscriben a la cultura de los escritores mediante los recursos de la identidad y de la capacidad creativa, los cuales pueden utilizarla a manera de integración o compromiso.

Los procesos de formación de identidad en el postimperialismo son contradictorios y paradójicos, en este sentido consideramos que la de los *escritores* de *graffiti* es una identidad transnacional y transcultural posibilitada por la conjunción de condiciones históricas, sociales, culturales, ideológicas, rituales y tecnológicas que son propias de la actual etapa histórica por la que atraviesa la humanidad. Gustavo Lins Ribeiro (2003), asegura que las redes transnacionales y transculturales que se han formado en el postimperialismo son heterodoxas, lo que a su juicio representa que la política trasversal está en práctica. La política transversal se asemeja y se articula a la perfección con los planteamientos acerca de

las estructuras de red organizadas a modo de mallas planteada por Escobar, quien propone la utilización de la metáfora "rizoma" para referirse a las mallas, la cual "…sugiere redes de elementos heterogéneos que crecen en direcciones no planeadas siguiendo las situaciones de la vida-real que encuentran (2005, 224). Las mallas rizomáticas fomentan heterogeneidad y diversidad mientras las jerarquías la evitan y rechazan.

Algo característico de la identidad de los *escritores* de *graffiti*, es que son sujetos urbanos que han creado pautas culturales alternativas con el fin de desempeñar un papel activo y tener una participación creadora en la elaboración de la imagen de las comunidades o las ciudades en las que viven. Mediante sus prácticas artístico-culturales modifican constantemente la imagen de las comunidades, de las urbes, haciéndolas más familiares, más características y más legibles para los integrantes de estas culturas. Esto refuerza los vínculos cognitivo-emotivos, así como las experiencias que los *escritores* de *graffiti* mantienen con sus entornos.

Las imágenes de la comunidad o la ciudad son resultado de procesos complejos entre el sujeto y su medio ambiente, por lo tanto, la imagen de una realidad determinada puede variar considerablemente de sujeto en sujeto. Sin embargo, existen coincidencias fundamentales en las imágenes que comparten los miembros de un mismo grupo o cultura. Los *escritores* de *graffiti* o *graffiteros* son manipuladores de la imagen de sus entornos, ellos modifican cotidianamente la imagen de toda superficie en donde puedan realizar su práctica artístico-cultural.

Por otro lado, la antropología urbana considera a lo urbano como su campo concreto y específico de estudio, por lo que nos proporciona herramientas especializadas para analizar las prácticas artístico-culturales de los *escritores* de *graffiti*. Los entornos urbanos y la diversidad de mundos sociales que contienen; las relaciones entre los sujetos; las relaciones entre los sujetos y el espacio; los distintos lugares sociales que ocupan los sujetos; los modos de existencia urbana son algunos de los objetos de estudio de los que se ocupa la antropología urbana. Esta disciplina logra constituirse como tal a partir de la década de 1970 y toma como antecedentes los trabajos de la Escuela Sociológica de Chicago, del Instituto Rhodes-Livingstone y de la Escuela de Manchester. Uno de los primeros antropólogos en reconocer su importancia es Ulf Hannerz (1986), quien ha realizado un recorrido histórico de las diferentes escuelas que han precedido su desarrollo.

Desde sus inicios, los estudios urbanos ayudaron a los antropólogos a elaborar conceptos más complejos de los que tienen acerca de los procesos y la organización cultural, Hannerz (1986) propone que la cultura es un asunto de tránsito de significados. Este autor considera que el sistema social urbano da origen a formas particulares de la organización de la cultura, es por ello que una de las propuestas más importantes que retoma es el “análisis de red”, al cual considera de particular utilidad para entender diversos aspectos de la vida en la ciudad. La cultura de *escritores* de *graffiti* se organiza a nivel planetario, en una estructura de red, que se encuentra más cercana a la “malla” propuesta por Escobar.

La práctica artístico-cultural del *graffiti* de *escritores* se realiza principalmente dentro de las ciudades, por esa razón resulta necesario utilizar las herramientas provenientes de la antropología urbana. Al utilizar dichas herramientas ponemos énfasis en la peculiar relación que estos sujetos urbanos, los *escritores* de *graffiti* mantienen con el espacio público ubicado o no en las ciudades. Con el paso de los años, la antropología urbana se ha consolidado fuertemente a través de los aportes de importantes teóricos que se han sumado a sus filas. Algunas propuestas recientes han puesto énfasis en la utilización de los espacios, es decir, en las relaciones que existen entre los sujetos y los espacios, las cuales son determinantes para la constitución de lo que se define como lugares.

El lugar como objeto de investigación hace posible la convergencia de diversas disciplinas científicas, es decir, el lugar es en sí mismo transdisciplinario. El objeto de estudio de la antropología urbana, ya no es la ciudad sino lo urbano como tal, la ciudad ha pasado a ser el escenario de las formas sociales urbanas. En el caso de la cultura urbana alternativa de *escritores* de *graffiti*, los sujetos se apropian de los espacios, imprimiéndoles mediante sus prácticas artístico-culturales, la semiosis visual que les es propia.

Desde la perspectiva de la antropología urbana, la urbanidad se define como una reunión de extraños unidos principalmente por la indiferencia, la evitación y el anonimato. Es Manuel Delgado quien nos ayuda a realizar estas precisiones en torno a la ciudad y lo urbano. “La ciudad tiene habitantes. Lo urbano está constituido por usuarios. Por ello el ámbito de lo urbano por antonomasia, su lugar, es, no tanto la ciudad en sí misma, como su espacio público” (2000: 46). La antropología urbana no es

en sí una antropología de la ciudad sino de todo aquello que sucede en la ciudad, y es en el espacio público donde se produce específicamente lo que es urbano.

La producción del *graffiti* de *escritores* se realiza principalmente en el espacio público de las ciudades, pero no exclusivamente, tambien puede realizarse en cualquier comunidad que cuente con urbanizacion, con espacio público. Es por ello, que consideramos a la de los *escritores* de *graffiti* como una cultura urbana alternativa. Esta alternatividad es perceptible en la metamorfosis que sufre la imagen visual de los espacios públicos de comunidades y ciudades, mediante las prácticas artístico-culturales del graffiti de escritores; así como en su estética característica, la cual, es transgresoramente divergente de la estética hegemónica.

El espacio público es una construcción social, en la propuesta de Delgado se describe como "…una máquina permanentemente activada de producción de nuevos significados y de lucha contra la tendencia que cualquier discurso pueda experimentar hacia la fijación" (2001: 34). El espacio público entonces se opone a lo fijo, a lo cristalizado, es el ámbito de las circulaciones y las ocupaciones efímeras. Pero es también el ámbito de la diferenciación, la identidad de los sujetos frecuentemente recibe su sentido al incluirse en contextos culturales que son asociativos y específicos. El espacio público forma parte simultáneamente de las condiciones de producción, circulación y recepción del graffiti de escritores, es el lugar donde la obra realmente adquiere sentido. En ese lugar se produce y ahí también sucede el encuentro con el público, con el transeúnte, quien lo percibe o lo ignora, lo interpreta o lo evita, lo decodifica o lo re-interpreta.

En el espacio público son los principios de la interacción y del intercambio comunicacional constante los que determinan una construcción y una autogestión discursiva de la realidad social. Siguiendo con la propuesta de Delgado, se plantea que los rasgos culturales y los elementos de diferenciación son el resultado de esas interacciones e intercambios. Al mismo tiempo, la diferenciación es provocada por una serie de lógicas y dinámicas de clasificación que tienen que ver con la autogestión discursiva de la realidad social. Los *escritores* de *graffiti* llevan al extremo la diferenciación, siendo imprescindible para su cultura la particular relación que mantienen con el espacio público. Se apropian de él visualmente, mediante la producción de imágenes visuales, verbales o verbo-visuales, que constituye uno de los rasgos culturales e identitarios que los hacen diferentes de otras culturas urbanas alternativas.

Los días 20 y 21 de marzo de 2021, el Colectivo Jäit'Sibi, realizó una producción mural en la plaza de la comunidad otomí de San Antonio el Grande, en el Municipio de Huehuetla, Hidalgo, pueblo que forma parte de la Sierra Otomí Tepehua. Apropiarse ritualmente del espacio público mediante la practica semiótico-discursiva del performance socio-cultural conocido *como graffiti* de *escritores*, no es exclusivo de las grandes urbes. En el contexto ritual o performativo del *graffiti* de *escritores* se expresan los sistemas de clasificación y las identidades mediante las prácticas semiótico-discursivas o prácticas artístico-culturales que le son propias y sólo a través de la articulación de estas dimensiones adquieren sentido para los sujetos que lo producen y para los sujetos que lo observan.

En el ejemplo de producción mural que se muestra a continuación, se representan diversos elementos cotidianos y rituales de la cultura otomí o ñuhu, a través de la práctica semiótico-discursiva transcultural urbana alternativa que hemos definido en este artículo como *graffiti* de *escritores*. Los *escritores* de *graffiti* otomíes que conforman el Colectivo Jäit'Sibi articulan distintos lugares subjetivos en su práctica artístico-cultural. Proyectan en sus obras la pertenencia a dos culturas, a la cultura planetaria de *escritores* de *graffiti* y a la cultura local otomí o ñuhu. Utilizando la técnica del *graffiti* de *escritores*, realizan traducciones intersemióticas de elementos cotidianos y rituales de la cultura otomí o ñuhu. Es decir, representan la cultura otomí o ñuhu, a través de *graffiti* de *escritores* realizado en muros de las diversas comunidades otomiés ubicadas en la Sierra Otomí Tepehua.

Cuando se trata de diferenciarse de la unidad del *graffiti* planetario, el *graffiti* local retoma principalmente elementos icónicos de la identidad regional o nacional para diferenciarse de la homogeneidad del *graffiti* planetario. El recurso del estilo personal, es utilizado por los *escritores* de *graffiti* para diferenciarse de la homogeneidad del *graffiti* local. La intuición, el imaginario (o la imaginación), la sensibilidad, la creatividad, la transmisión de los saberes y conocimientos humanos (incluidos los del cuerpo), son explotados al máximo por el escritor para ganarse el respeto y la admiración de sus pares locales y planetarios. Mediante el bucle tetralógico orden-desorden-organización-interacción, los sujetos *escritores* de *graffiti* discriminan entre una infinidad de elementos que pueden o no incluir a sus procesos identitarios y culturales. En el caso que nos ocupa, los *escritores* de *graffiti* del Colectivo Jäit'Sibi incluyen icónicamente en sus obras los elementos de la cultura local otomí o ñuhu para que éstas

adquieran sentido no solo en la cultura de *escritores* de *graffiti*, sino también en la cultura otomí o ñuhu.

Imagen 1

Realización de la producción mural del Colectivo Jäit´Sibi en San Antonio el Grande, Municipio de Huehuetla, Hidalgo.



Fuente: Pedroza Amarillas, Marco Tulio (2021).

Para entender el sentido que adquiere para cada uno de los participantes en la elaboración de este mural se realizaron entrevistas a los integrantes del Colectivo Jäit´Sibi. A continuación, se exponen tanto los testimonios como la obra terminada de cada participante.

Imagen 2

Personajes elaborados por Hartok representando los músicos de la danza del toro en San Antonio el Grande, Municipio de Huehuetla, Hidalgo.



Fuente: Pedroza Amarillas, Marco Tulio (2021).

Mi nombre es Fernando, mi seudónimo dentro del medio del *graffiti*, pinto Hartok. Ahorita nos encontramos en San Antonio el Grande, perteneciente a Huehuetla. Yo soy parte del Colectivo de Jäit´Sibi, que quiere decir hombre de fuego o persona de fuego. Y en esta ocasión, estamos aquí siguiendo la línea que hemos llevado que tiene que ver con llevar el fuego, o llevar esa chispa, esa lumbre, a distintas partes de la sierra principalmente. Eso nos trajo aquí a San Antonio el Grande, el mural que se realizó, estamos precisamente aquí en el centro de la comunidad. Bueno, mi participación aquí en San Antonio, yo retomé

parte de la fiesta del carnaval, algunos de los personajes que participan dentro de la danza. Sabemos que dentro de lo que es la fiesta del Carnaval, hay mucha, mucha gente participa, están los costaludos, está todo lo que hay detrás, todas las ofrendas que se hacen en los lugares sagrados, en algunos sitios, las diferentes presentaciones que se llevan a cabo en los espacios, en las casas. Pero aquí únicamente retomé a dos personajes, pero finalmente estamos hablando de lo que es el Carnaval, un poquito tocando lo que es el Carnaval que es muy característico de aquí, de este lugar. Bueno, yo retomé algunas imágenes de estas personas, como es el que toca el cuerno, don Ciro, es el que toca el cuerno y es el que llama al toro. Hay muchas historias, cómo es que se lleva a cabo la danza, cómo surge, pero siempre durante la fiesta, durante el Carnaval, no puede faltar el cuerno que es el que llama. Tampoco la música, ahorita ya hay música de cuerda, música de banda, pero también este señor el que toca sus sones, digamos que son sones de flauta y tambor. Los instrumentos que ellos mismos elaboran también son parte de toda la fiesta aquí y son tocados en momentos precisos durante como se va desarrollando lo que es la búsqueda del toro. Y cómo es que la gente integra esta parte del toro, a partir de una especie, una estructura que hacen, cobijado con hierbas, obviamente tiene su ofrenda, su permiso. Y al final se convierte en una fiesta, en una celebración donde los costaludos andan detrás del toro. Es por eso que hay unas sombras aquí detrás, que es lo que evoca, lo que evocan los personajes. Precisamente aquí de este lado, de este lugar de San Antonio el Grande es algo muy particular, lo quise retomar porque habla de aquí, habla del lugar. Y es una de las fiestas importantes que todavía está vigente, se sigue manteniendo, la gente llega, lo ve y sabe quienes

son las personas o de lo que se está hablando y dice: no pues si, es de aquí (Hartok 2021).

Imagen 3

Personajes elaborados por Smokingk representando seres alienígenas y la torre de San Antonio, en San Antonio el Grande, Municipio de Huehuetla, Hidalgo.



Fuente: Pedroza Amarillas, Marco Tulio (2021).

Mi nombre es Oscar, soy originario de San Nicolás, Municipio de Tenango. En este momento nos encontramos en San Antonio el Grande. Pertenezco al Colectivo Jäit´Sibi, que significa hombre de fuego. Estamos haciendo cava vez más, algo nuevo, diferentes cosas, ahorita como pueden ver hicimos este.

Imagen 4

Personaje elaborado por Basilio representando una curandera ñuhu con vestimenta tradicional, en San Antonio el Grande, Municipio de Huehuetla, Hidalgo.



Fuente: Pedroza Amarillas, Marco Tulio (2021).

Emanuel Basilio saludándolos, miembro del Colectivo Jäit´Sibi. Esta ocasión estuvimos pintando en San Antonio el Grande. En este mural yo participé con dos personajes. El primero es un hombre haciendo trabajo de campo, normalmente se acostumbra en la Sierra, con vestimenta normal. La segunda pieza fue una mujer con vestimenta

tradicional de pueblo en su papel de curandera, con los rasgos característicos de aquí del pueblo (Basilio 2021).

Imagen 5

Personaje elaborado por Basilio representando un leñador ñuhu con vestimenta normal y representación del Cerro del Águila realizada por Mac, en San Antonio el Grande, Municipio de Huehuetla, Hidalgo.



Fuente: Pedroza Amarillas, Marco Tulio (2021).

Qué tal amigos, soy Daniel, Mac, artista de la Sierra Norte de Puebla, integrante del Colectivo Jäit´Sibi, que en otomí quiere decir hombre de fuego. En esta ocasión nos tocó pintar aquí en la Sierra otomí de Hidalgo. Estamos en San Antonio el Grande, Huhuetla, Hidalgo. La idea principal es rescatar nuestra riqueza cultural y artística, me toco ahorita, por cuestión de la carretera que llegamos, me

percaté del Cerro del Águila, que pasamos. Entonces quise retomarlo y fue lo que pinté en esta ocasión.

Imagen 6

Personaje elaborado por Tete representando una mujer ñuhu detrás de mazorcas, en San Antonio el Grande, Municipio de Huehuetla, Hidalgo.



Fuente: Pedroza Amarillas, Marco Tulio (2021).

Mi nombre es Mayte, firmo como Tete y es la primera vez que pinto aquí con el Colectivo Jäit´Sibi, pues como la única hasta ahora mujer de fuego. Y esto es con lo que participé aquí en San Antonio, Huhuetla, Hidalgo. Y bueno, pues, ahí está, es una mujer haciendo alusión en este tejido, naciendo, estando detrás de esta cultura que es la base de la alimentación, el maíz. Pues es la primera ves que pinto grande y que agarro un aerosol y la verdad es una experiencia muy padre. Y estando aquí en interacción

con ellos, es un gran aprendizaje de todos estos maestros. Y pues bien agradecida de que me hayan aceptado aquí, siendo mujer, con los hombres de fuego.

Imagen 7

Personajes elaborados por Maya ZD representando un leñador ñhuhu y una mujer ñhuhu cocinando tortillas, en San Antonio el Grande, Municipio de Huehuetla, Hidalgo.



Fuente: Pedroza Amarillas, Marco Tulio (2021).

Mi nombre es Víctor, soy originario de Tenango. Bueno todos me conocen, o más bien, rayo como el Maya, el Maya ZD. Ahorita estamos pues aquí en otra nueva pinta en San Antonio, Municipio de Huehuetla. Bueno la obra que hoy realicé, es una práctica cultural que durante muchos años se ha llevado a cabo en toda la región. En

> todas las comunidades de la región la gente acostumbra a ir al monte a cortar leña. Yo crecí con esta práctica que me dejaron mis padres, después, pasaron de mi generación a otra generación. Y yo quise representarla aquí en este mural, en los procesos, por ejemplo, de la leña, la transformación en fuego y del fuego a la cocina. ¿Por qué?, bueno porque el símbolo del fuego, bueno y hasta eso creo que se relaciona con los hombres de fuego, el fuego. Para algunos habitantes de la región donde creció mi papá, por ejemplo, en Peña Blanca, ellos creían que la lumbre no era mala, sin la lumbre no pudiésemos cocer nuestros alimentos. A veces había quien le ponía primero, digamos una ofrenda a la lumbre cuando la encendía antes de empezar a hacer las tortillas, antes de empezar a hacer todo. Creo que por eso quise plasmar esta idea. Y en algunas otras cosas, siempre he hecho cosas distintas, pero siempre enfocados a la parte cultural de los pueblos ñuhu, otomí. Si ñuhu, otomí.

A través de estos testimonios, el lector puede percibir la transdimensionalidad identitaria en lo sujetos integrantes del Colectivo Jäit´Sibi, quienes son simultaneamente: mexicanos, otomiés y *escritores* de *graffiti*. El sentido que las obras mostradas adquiere para ellos tiende a reivindicar el lugar subjetivo que ocupan en la cultura ñuhu. Promoviendo de este modo, la reivindicación identitaria de los sujetos ñuhu pobladores de la comunidad de San Antonio el Grande, Municipio de Huehuetla, Hidalgo.

Conclusiones

La cultura de los *escritores* de *graffiti* es una cultura urbana alternativa planetaria la cual se encuentra desterritorializada. Ella implica sus propios sistemas de clasificación que se expresan mediante los códigos verbo-

visuales y acciones rituales que reflejan dentro de ella, la existencia de tradiciones establecidas al menos un par de generaciones atrás. Los *escritores* de *graffiti* realizan distintos rituales seculares de trasgresión mediante los cuales producen y reproducen lo semiótico, utilizando códigos que se caracterizan por mantener un continuum entre lo abierto y lo restringido. El ritual puede contener varias dimensiones, en el caso de los rituales realizados por los *escritores* de *graffiti* consideramos que al menos implican una dimensión performativa.

El *graffiti* de *escritores* se nos presenta como imágenes sean éstas meramente visuales o verbovisuales, las cuales son poseedoras de semiosis particulares derivadas de sus contextos culturales, históricos, sociales y estéticos. De manera simultánea, las imágenes utilizadas en el *graffiti* de *escritores* mantienen una relación de intersemiosis con diversas ramas del arte, la gráfica y la plástica, sean éstas pertenecientes a la cultura propia o a otras culturas distantes en el tiempo y el espacio.

En el caso presentado en este artículo, se hace perceptible la transculturalidad urbana alternativa en las prácticas semiótico-discursivas de los *escritores* de *graffiti* otomíes o ñuhus, integrantes del Colectivo Jäit´Sibi. Mediante la apropiación del espació público en el centro del pueblo San Antonio el Grande, Municipio de Huehuetla, Hidalgo; realizada a través del performance socio-cultural que implica el *graffiti* de *escritores*, se representaron diversos aspectos de la cultura otomí o ñuhu. De este modo, se hacen perceptible tanto la transdimensionalidad identitaria, como la transculturalidad propia de cada uno de sus integrantes. Articulándose así, la cultura local otomí o ñuhu con la cultura planetaria del *graffiti* de *escritores*.

Bibliografía

Bonfil Batalla, G. (1987). “Los pueblos indios, sus culturas y las políticas culturales”. En: García Canclini, N. Ed. (1987) *Políticas culturales en América Latina*. México: Enlace Grijalbo. pp. 89-125.

Delgado Ruiz, M. (2000). “Etnografía de los espacios urbanos”. En: D. Provansal, *Espacio y Territorio: Miradas Antropológicas* (págs. 45-54). Barcelona: Universidad de Barcelona.

Díaz, R. (1998) *Archipiélago de rituales*. México: UAM Iztapalapa.

Douglas, M. (1978). *Símbolos naturales*. Madrid: Alianza Universidad.

Dubet, F. (1989). “De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto”. En *Estudios Sociológicos* Vol. 7, No. 21 (Sep.- Dec., 1989), pp. 519-545.

Escobar, A. (1999). “Antropología y desarrollo”. En: Escobar, A. (1999) *El final del salvaje. Naturaleza, cultura y política en la antropología contemporánea*. Colombia. ICAN/CEREC. pp. 99-132.

Escobar, A. (2005). *Mas allá del Tercer Mundo. Globalización y Diferencia*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia.

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

Haidar, Julieta (2005). “El análisis del sentido: propuestas desde la complejidad y la transdisciplina”. En J. Haidar (Edit.) *La arquitectura*

del sentido. La producción y reproducción de las prácticas semiótico-discursivas (p. 409-435). México: CONACULTA/INAH.

Hannerz, U. (1986). Exploración de la ciudad. México: Fondo de Cultura Económica.

Levi-Strauss, C. (1975). El pensamiento salvaje. México: FCE.

Lins Ribeiro, G. (2003). *Postimperialismo. Cultura y política en el mundo contemporáneo*. Barcelona, España: Gedisa.

Lotman, I, (1996). *La semiosfera I* (Edición de Desiderio Navarro), Editorial Cátedra/Frónesis, Madrid.

Lotman, I, (1998). *La semiosfera II* (Edición de Desiderio Navarro), Editorial Cátedra/Frónesis, Madrid.

Morin, Edgar (2001). El Método I. La naturaleza de la Naturaleza. Madrid: Editorial Cátedra.

Morin, Edgar (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplinariedad*. Portugal: Du Rocher.

Nicolescu, B. (2006a). Transdisciplinariedad. Pasado, presente y futuro. Primera Parte. En *Visión Docente Con-sciencia*, 31, 15-31. México: Arkos Universidad.

Nicolescu, B. (2006b). Transdisciplinariedad. Pasado, presente y futuro. Segunda Parte. En *Visión Docente Con-sciencia*, 32, 14-33. México: Arkos Universidad.

Ortiz, R. (1998). *Otro territorio. Ensayos sobre el mundo contemporáneo*. Colombia. Convenio Andrés Bello. pp. ix-xxvii, 1-20 y 157-188.

Turner, V. (1982). *From Ritual to Theatre*. New York: PAJ Publications.

Entrevistas

Basilio. (21 de marzo de 2021). Entrevista a Basilio. (M. T. Pedroza Amarillas, Entrevistador)

Hartok. (21 de marzo de 2021). Entrevista a Hartok. (M. T. Pedroza Amarillas, Entrevistador)

Mac. (21 de marzo de 2021). Entrevista a Mac. (M. T. Pedroza Amarillas, Entrevistador)

Maya. (21 de marzo de 2021). Entrevista a Maya ZD. (M. T. Pedroza Amarillas, Entrevistador)

Smokingk. (21 de marzo de 2021). Entrevista a Smokingk. (M. T. Pedroza Amarillas, Entrevistador)

Tete. (21 de marzo de 2021). Entrevista a Tete. (M. T. Pedroza Amarillas, Entrevistador)

38

EXPLORACIÓN A LOS PARADIGMAS DE INTERACCIÓN *ONLINE* DEL COLECTIVO *OTAKU*[1] EN MONTERREY Y ÁREA METROPOLITANA[*]

Jorge Escobar Fernández

Universidad Autónoma de Nuevo León

Resumen

Acercamiento exploratorio a las modificaciones en los paradigmas de interacción y comunicación mediados por las plataformas digitales del

[1] Vocablo japonés de carácter generalmente peyorativo para hacer referencia a una persona con aficiones obsesivas sobre cualquier tema, en occidente se utiliza para designar a los aficionados de las historietas, los dibujos animados, las series televisivas, la música y otros productos para el ocio producidos en Japón.

[*] El presente artículo deriva de la tesis en proceso: "Cultura de masas japonesa: manifestaciones, consumo e identidades juveniles en Monterrey, México".

colectivo de aficionados y consumidores de productos de la cultura de masas japonesa (*otakus*) en un contexto en el que los eventos públicos y las visitas a centros físicos de reunión han decaído. Así, a modo de hipótesis general se establece que el grupo local es una derivación con características propias y no solamente una emulación del equivalente japonés; generándose así una identidad "tropicalizada" cuyas prácticas cubren necesidades importantes de diversa índole y para quienes *Internet* representa el principal medio de difusión de productos de la cultura de masas de Japón. Como objetivo rector se propone dilucidar las motivaciones (gregarias, personales o subjetivas e ideológicas) para el consumo de los productos de la cultura de masas de Japón, en la congregación entre consumidores y sus resultados varios (satisfacción de necesidades emocionales, biológicas, de identidad, solidaridad grupal, etc.) que derivan de los mismos. El método etnográfico y algunas técnicas de recolección de datos propias de la investigación cualitativa serán utilizadas en la realización de este trabajo, asimismo la netnografía ha sido considerada en el actual contexto de pandemia. Se presenta una fundamentación teórica parcial, se han seleccionado tópicos adyacentes al tema central del artículo. Los datos se encuentran en proceso de recolección y análisis, por lo que no se trata de un trabajo concluyente.

Palabras clave: Globalización, Medios, Cultura, Subcultura, *Otaku*

Abstract

Exploratory approach to the modifications in the interaction and communication paradigms mediated by digital platforms of fans and consumers of products of Japanese mass culture (otakus) in a context in which public events and visits to physical centers of meeting have decayed.

As a general hypothesis, it is established that the local group is a derivation with its own characteristics and not only an emulation of the Japanese equivalent; generating a "tropicalized" identity whose practices cover important needs of various kinds and for whom the Internet represents the main media of disseminating products of mass culture from Japan. As a major objective it is proposed to elucidate the motivations (gregarious, personal or subjective and ideological) for the consumption of the products of the mass culture of Japan, in the congregation between consumers and its various results (satisfaction of emotional, biological, identity needs, group solidarity, etc.) that derive from them. The ethnographic method and some data collection techniques typical of qualitative research will be used to carry out this work, and netnography has also been considered in the current context of a pandemic. A partial theoretical foundation is presented, topics adjacent to the central theme of the article have been selected. The data is in the process of collection and analysis, so it is not a conclusive work.

Keywords: Globalization, Media, Culture, Subculture, Otaku

Introducción

Como parte del problema planteado en el presente estudio, se piensa que existen necesidades de carácter emocional y anhelos que son cubiertos con el consumo de productos de la cultura de masas japonesa[2]. Asimismo, hay reglas, patrones y códigos que se reproducen y transmiten entre

[2] Historietas, dibujos animados, videojuegos, películas, series televisivas, juguetes, objetos coleccionables y música comercial.

aquellos individuos que pertenecen a este colectivo en la ciudad de Monterrey, Nuevo León, México y su zona metropolitana.

Hay además significados y afirmación de identidad derivados de las prácticas propias del grupo social en cuestión, mismos elementos que, desde la hipótesis, se sugiere que podrían ser una emulación del colectivo de origen (consumidores de productos de la cultura de masas en Japón) o bien, tratarse de una interpretación regionalizada de estos, derivando así en una "nueva" subcultura con base en la inicial, pero con suficientes diferenciadores que permitan considerarla una categoría distinta.

El fenómeno de la globalización en amalgama con los *mass media* y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han provocado que productos de países lejanos se encuentren a mayor alcance y que los individuos tengan una proximidad más estrecha con los mismos. Los lugares, ya sean públicos o privados, de modo adyacente a los "espacios" virtuales, cumplen con la función de reunir a los aficionados y expandir los sitios de diálogo e intercambio de ideas, códigos y productos culturales. Los mencionados espacios virtuales y las interacciones que se suscitan en los mismos se presentan como núcleo en este artículo, ya que, derivado del actual contexto de pandemia, la cancelación de los eventos presenciales ha dado paso a los virtuales.

Globalización, tecnologías de la información y la comunicación y *mass media*

La globalización, desde el punto de vista de Reyes (2001) es un fenómeno que se encuentra representado en una concordia entre los diversos países

y territorios del mundo que poseen cierto nivel de desarrollo y que por ende manejan intercambios de bienes culturales y comerciales.

Es a lo que Delors (1996) llama interdependencia planetaria, derivada de la mencionada globalización y las tecnologías de la información y la comunicación con sus repercusiones en lo económico y en lo cultural, que además han facilitado la emergencia de una sociedad interconectada, desdibujando las fronteras y acortando las distancias para el intercambio de elementos culturales e información, en ocasiones en tiempo real, al alcance de todo sujeto con acceso a *Internet* y a los *mass media*. Esto permite que exista una especie de evolución sociocultural adjunta a la tecnología, pero todavía inaccesible para buena parte de la población. Las culturas ajenas pueden ser asimiladas por aquellos que viven en un nivel suficiente de desarrollo como para “mundializarse”.

El proceso de globalización, aunado a la emergencia y desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, además de los correspondientes cambios sociales y económicos, han provocado una dilatada propagación de bienes, servicios y productos de las industrias culturales dirigidos a las masas y una evidente alteración en la interacción social mediada por las plataformas tecnológicas que es pertinente tomar en consideración (Hirmas, 2008).

En palabras de Hirmas (2008), la progresiva interconexión en la que actualmente estamos inmersos a nivel mundial producto del surgimiento, la expansión y la permanencia de la *Internet*, presenta modelos modificados

de relaciones "interpersonales"[3], que a la vez representa una mayor apertura para el intercambio de opiniones entre actores de diferentes sociedades y grupos culturales.

Así, el intercambio de ideas, códigos y bienes culturales se da sin la necesidad del desplazamiento físico de los sujetos, sin sacrificar el acceso a los mismos.

Al respecto, Bauman (2010) apunta que:

> Algunos no necesitamos viajar: podemos disparar, correr o revolotear por la *Web*, recibir y mezclar en la pantalla los mensajes que vienen de rincones opuestos del globo. Pero la mayoría estamos en movimiento aunque físicamente permanezcamos en reposo (p. 103).

Como consecuencia, existe una interacción entre aficionados a la vez que un acceso cada vez más grande a los productos de la cultura de masas importados, pues lo que anteriormente se difundió por medios de comunicación tradicionales, ahora puede ser adquirido en tiendas especializadas en línea o consumirse en sitios *web* representativos o en plataformas de distribución de contenidos.

La cultura, regulándose a sí misma, permaneció inamovible hasta que cedió a la influencia de la globalización, cuya consecuencia es precisamente el traslado de bienes culturales del sitio otrora endémico a un nuevo lugar en el que dichos elementos se reproducen, modifican y prevalecen en una potencial (y solamente a veces) nueva forma. Además

[3] Se coloca entre comillas puesto que la interacción persona a persona compartiendo el mismo espacio se degrada o se omite.

las fronteras simbólicas entre países y territorios se debilitan y desvanecen, la territorialidad de los elementos culturales masivos se va perdiendo y los mismos se "multiterritorializan" debido a la adopción global que sufren; en el caso específico de los productos de la cultura de masas japonesa, estos son asimilados en lugares fuera de la nación nipona, así, el movimiento *otaku* sale de Japón y se convierte en un fenómeno mundial, aunque sin perder la denominación de origen y el carácter más o menos exótico que el país de surgimiento le imprime, es decir, aunque su reproducción ocurre fuera de Japón, no pierde su original esencia japonesa, lo que es parte inherente del colectivo *otaku* (Bauman, 2013).

La interacción entre miembros de una comunidad global con similares intereses y aficiones es fácilmente alcanzable. Así, los modelos de consumo se han modificado con el surgimiento de la tecnología y la globalización, aunque tal vez las motivaciones y la satisfacción de las demandas de los consumidores permanezcan intactas, como antaño, creando así una identidad sólida que permanece hasta nuestros días; una identidad independiente, una identidad globalizada y que, como Bauman propone (2013), se manifiesta más allá de los territorios, se trata de una migración de contenidos culturales que tienen gran influencia en la edificación de la identidad cultural (o subcultural, en este caso) no importando nacionalidad, sistema de creencias o algún otro elemento de la cultura nativa a la que el sujeto pertenezca.

Para los *otakus* su identidad cultural dentro del colectivo trasciende el lugar físico, la dimensión cultural que se manifiesta y ejerce como parte de la tribu urbana obedece únicamente a la construcción de identidad

proveniente del grupo social al que los sujetos se han adscrito (Bauman, 2013).

Las tecnologías de la información y la comunicación aunadas a la novedad adyacente a las mismas, fungen como una ventana que permite a los grupos sociales con acceso a los recursos económicos y por ende, tecnológicos, a estar al tanto de lo que ocurre en el mundo y así asimilar, imitar, consumir y apropiarse de los variados discursos que circulan por *Internet* y otras plataformas de distribución de contenidos culturales masivos y que derivan en la influencia de los *mass media* sobre la construcción de identidad y de cultura (Moragas, 1987).

Se da entonces la construcción de la identidad, al exponerse los sujetos a los discursos mediáticos y productos culturales masivos extranjeros, no resulta extraño que ocurran los procesos de transculturación (de ser válido el término, ya que, los intercambios son principalmente moderados por la tecnología) de modo adyacente al acceso simplificado a dichos productos de la cultura de masas, en el caso particular de este estudio, proveniente de Japón, que trajo consigo la globalización, a la par de la emergencia y desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, con una notoria consecuencia: la evidente y continuada exposición de los jóvenes mexicanos a los productos culturales nipones.

Fandom[4] en la era digital

Dentro del contexto en el que los medios se desempeñan en este momento, Turkle (citado en Lacalle y Castro, 2018) señala que el proceso de comunicación intervenido por las tecnologías de la información y la comunicación, junto con la seguridad que representa el interactuar sin la presencia física de un interlocutor, ofrece la posibilidad de una dinámica en la que es habitual y válido para los usuarios adquirir o formar una identidad, luego descartarla y apoderarse de una nueva o bien de realizar una hibridación de dos o más elementos que configuran una identidad "a la medida".

En el contexto de los *otakus* y los productos culturales masivos que consumen, la lectura e interpretación que ofrecen a los contenidos y a sus personajes, los que además fungen como signos de identificación, promueven la "forja" de sus identidades, aunado a lo anterior, el mismo efecto se encuentra en la interacción en línea entre aficionados a los productos de la cultura de masas de Japón (Lacalle y Castro, 2018). De modo que los *mass media* y las tecnologías de la información y la comunicación juegan un papel determinante en el modelaje identitario.

Las prácticas, patrones, códigos, usos y costumbres dan forma al colectivo de aficionados y/o fanáticos y a su contexto situacional; a los

[4] Palabra inglesa proveniente de la conjunción de las palabras *fan* (fanático) y *kingdom* (reino) utilizada para definir a un grupo de aficionados o fanáticos de algún producto de la cultura de masas.

individuos se les conoce como *fans*[5] y su entorno se puede denominar como reino, haciendo una analogía a los espacios físicos y subjetivos que dominan; entonces todas las piezas que construyen lo mencionado se conoce como *fandom:* el reino de los fanáticos.

En lo tocante al término *fandom*, Fiske lo define como "una estrategia colectiva, un esfuerzo común para formar comunidades interpretativas que en su cohesión subcultural eluden el significado preferido e intencionado del bloque de poder". Por otra vertiente, Baym apunta que el *fandom* es "un colectivo de personas organizadas socialmente y su aprecio compartido por un objeto de cultura *pop* basado en objetivos" (citados en García, 2015, p. 77).

Así, el *fandom* en la era digital se constituye por la agrupación y las interacciones digitales entre sujetos aficionados a algún objeto cultural masivo del cual comparten sus valores, ideas e intereses. Los *fans* coinciden e interactúan a través de páginas especializadas, foros y redes sociales (García, 2015).

En la llamada era digital, las interacciones mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación, provocan una duración del grupo que se aleja de la dependencia a las relaciones interpersonales, es decir, que los puntos de reunión virtuales y los nexos dados en éstos, crean ese sentido de pertenencia sin que se precise compartir el mismo espacio; entonces los grupos no dejan de existir, prevalecen aún sin reunirse. Lo anterior ha cambiado completamente la idea original de "amistad" y "relación" (Cadenas, 2014, p. 12-13).

[5] Contracción de la palabra inglesa *fanatic*.

En este caso, al tratarse de grupos derivados de la cultura hegemónica, se les cataloga como subculturas, están adheridas al sistema, pero de algún modo buscan deslindarse en mayor o menor medida del mismo; son grupos que comparten valores, intereses, conductas y características identitarias, añadido a lo anterior, se relacionan en espacios geográficos delimitados y que representan sus dominios o puntos de reunión (en el caso del colectivo *otaku* son centros comerciales de temática especializada, exposiciones, convenciones y plazas); dichos espacios pueden estar diseminados ampliamente, incluso mundialmente (el fenómeno subcultural *otaku*, existe en varias ciudades desarrolladas de occidente) e interconectarse solamente a nivel virtual (García, 2012, p.307).

En este universo de lo virtual, lo digital, el avance tecnológico que representa la *Internet*, de la mano de la globalización, han generado lo que Octobre (2019, p. 60) llama “hipercultura globalizante”; es un fenómeno que implica que las industrias culturales tomen poder al tener a las tecnologías de la información y la comunicación como plataforma para la transmisión y diseminación de ideas, representaciones, códigos y bienes de consumo, más allá de las fronteras del mundo, lo anterior como un generador de cultura.

Entonces los medios digitales fungen como un recurso para esparcir mundialmente productos culturales altamente globalizados como la música, el cine, las series televisivas, los dibujos animados, implicando una interconexión cada vez más fuerte entre diversas comunidades en el mundo; teniendo como consecuencia el conocimiento de elementos

culturales lejanos por el simple contacto con los productos de la cultura de masas antes mencionados (Octobre, 2009).

América Latina se ha visto, en la palabras de Cobos (2010), "japonizada" por la difusión de *manga*[6], *anime*[7] y productos culturales varios provenientes de Japón, que pueden considerarse endémicos y que se apropian de nuevos territorios una vez que salen de las islas, surgiendo así la subcultura *otaku* latinoamericana con sus características propias derivadas de un "mestizaje cultural" mediático.

La etnografía digital

Las tecnologías de la información y la comunicación representan una plataforma para el "viaje" de discursos, ideas y productos culturales a través del planeta en un tiempo reducido. Asimismo los espacios de congregación, además de físicos, son virtuales; la cercanía interpersonal no es del todo necesaria para que exista el concepto de grupo. Así, se pueden hacer estudios netnográficos basados en la actividad de los colectivos interconectados a través de las tecnologías, además, el etnógrafo puede valerse de herramientas digitales para la realización de su estudio. A juicio de quien escribe, la etnografía digital no reemplaza a la etnografía tradicional, pues esta funge como un elemento adicional en el trabajo de "campo". Entonces el abordaje digital no se utilizará como único modo de acercamiento en el trabajo etnográfico, sino como un elemento

[6] Literalmente traducido como "dibujo irresponsable" es la palabra de origen japonés utilizada para referirse a las historietas o cómics japoneses.

[7] Nombre con que se define a los dibujos animados de producción nipona.

complementario al método etnográfico clásico o tradicional; se trata de involucrar las herramientas digitales y las tecnologías de la información y la comunicación en la labor de obtención de datos para la descripción sistemática del objeto de estudio.

En el actual contexto se han realizado, en el año 2020, eventos virtuales significativos para los integrantes del grupo de interés en este trabajo, que sin duda representan espacios de reunión importantes para las prácticas y códigos culturales del grupo social estudiado.

Con base en lo anterior, Pink ([et.al.], 2014) nos dice que “las nuevas tecnologías ofrecen nuevas formas de participar en los entornos de investigación emergentes, por lo que nuestras actuales prácticas como etnógrafos también cambian.” (p. 19).

Dicho cambio se da en las herramientas digitales y los métodos utilizados a través de ellas para hacer netnografía, al respecto agrega:

> En la etnografía digital a menudo establecemos contacto con los participantes a través de los medios, un contacto "mediado", más que a través de la presencia directa. (…), podemos conversar con las personas en cualquier momento de su vida diaria. Podemos observar qué hacen siguiéndolas digitalmente, o pedirles que nos inviten a participar en sus prácticas mediáticas sociales: escuchar puede implicar leer, o sentir y comunicar de otras formas. El texto etnográfico puede ser sustituido por el vídeo, la fotografía o el blog (p. 19).

A partir del inicio del confinamiento preventivo ante la pandemia, como investigador del presente proyecto de carácter antropológico y etnográfico, pensé que el trabajo de campo quedaría temporalmente suspendido hasta que las condiciones fueran de nuevo adecuadas para

realizar las visitas a los centros de congregación; la etnografía digital ofrece una alternativa para por un lado hacer investigación y análisis de las comunidades virtuales, hábitos de consumo en red y por otro la utilización de las herramientas digitales para trabajar de manera remota.

La mención del cúmulo de prácticas necesarias para desarrollar etnografía digital, se manifiesta en la siguiente cita:

> Deborah Lupton (citada en Pink [et.al.], 2014) defendía hace poco que quienes dicen ser sociólogos digitales se dedican a cuatro tipos de prácticas, entre ellas: primero, nuevas formas de práctica profesional en que el sociólogo utiliza instrumentos digitales para elaborar y entrelazar conversaciones; segundo, el estudio del uso que las personas hacen de los medios, las tecnologías y los instrumentos digitales; tercero, el uso de instrumentos digitales para el análisis; y, cuarto, la práctica del análisis crítico del uso y las consecuencias de los medios digitales (p.22).

Metodología y procedimientos

En cuanto a etnografía, se propone hacer uso de la herencia metodológica de Bronislaw Manilowski, realizar un trabajo de inmersión en la vida cotidiana de la población y participar de sus actividades comunes para esclarecer las dudas que durante el proceso surjan, así como para revisar los propósitos y funciones que cada fenómeno social cumple en la vida, tanto personal como de grupo; un acercamiento con una mirada holística con la finalidad de describir, traducir y explicar lo que los sujetos realizan en contextos determinados y los significados que proyectan a sus acciones (Álvarez y Jurgenson, 2014).

En el actual escenario de globalización y dominio de las tecnologías de la información y la comunicación para la transmisión de discursos diversos, la red de redes se consolida como un espacio en el que ocurre el diálogo y el intercambio de códigos y productos culturales, así, la netnografía representa un modo de aproximación apropiado para los intereses del presente estudio; netnografía o etnografía digital es un neologismo que se refiere al trabajo etnográfico en el ciberespacio, en los ambientes digitales, la observación participante en los entornos o espacios virtuales en los que también se presenta la comunidad, las relaciones entre sujetos y la afirmación de identidad.

La netnografía se utilizará como sistema de indagación en la *Internet*, trabajo "de campo" antropológico adaptado a análisis e interpretación de las actividades de miembros de comunidades formadas en red (o fuera de ella y que dan seguimiento a su cohesión y acciones en la red) y cuyas interacciones se encuentran mediadas por la tecnología; en la etnografía digital se puede, como afirma Turpo (2008):

> investigar el comportamiento del consumidor en el contexto de las comunidades virtuales y ciberculturas. Esta metodología en línea de análisis cualitativo deviene, al igual que la etnografía, en su ejercicio, de la participación continuada del investigador en los escenarios virtuales donde se desarrollan las prácticas, que son objetos de análisis (p. 83).

Recientemente han surgido propuestas de eventos masivos llevados a cabo por completo en línea, convenciones, ventas y ciclos de conferencias difundidas a través de la *Internet* representan los nuevos escenarios para las manifestaciones de los integrantes de diversos *fandoms*, en este caso el colectivo subcultural *otaku* se presenta en

eventos de talla mundial como *ComicCon@Home* (*ComicCon International at Home*, realizada en julio de 2020), una versión *online* de una de las convenciones internacionales de más tradición e importancia, otrora organizada en la ciudad de San Diego, California. A nivel local (septiembre de 2020) se realizó la *Animex Online*, originalmente planeada para llevarse a cabo en un importante centro de convenciones regiomontano (Cintermex); los mencionados eventos emergen como la alternativa a las congregaciones masivas presenciales y como las atmósferas virtuales ideales para la prevalencia de los grupos y sus respectivas actividades fuera del entorno físico.

La etnografía digital fungirá en este trabajo como una herramienta para obtener datos que encaminen a la comprensión del entramado *online* (que surge y madura en la *Internet*) del grupo social en cuestión. Se atenderán las actividades, patrones, procesos y fenómenos que "nazcan, crezcan y vivan" en el ciberespacio, trascendiendo las interacciones presenciales y también las que transiten de lo físico a lo virtual y viceversa (Foster citado en Turpo, 2008). En la misma línea se estudiarán las plataformas y herramientas digitales predilectas por los integrantes de la comunidad *otaku* de Monterrey y la zona metropolitana.

Estrategias e instrumentos

En el ejercicio etnográfico la presencia del investigador se extiende más allá de los escenarios físicos, de los dominios y espacios públicos de los que se hayan apropiado los sujetos de estudio, permeando a *Internet* y las recientes configuraciones en los procesos de interacción social y de las redes humanas que se tejen en la red; maneras de actuar, relacionarse,

asimilar, intercambiar y compartir productos culturales para las masas en el "mundo virtual" (Turpo, 2008).

Entonces desde la etnografía digital o netnografía se aborda según Turpo (2008) un:

> estudio sistemático y un análisis exhaustivo del quehacer de estos conglomerados sociales en sus interrelaciones e interacciones en Internet y sus costumbres y prácticas vitales, donde comparten aficiones, intereses de consumo, inclinaciones e ideas, forman colectividades con el objeto de compartir datos y departir propuestas, como también establecer vínculos emocionales que les ayuden a superar dificultades y a sentirse entre iguales; implica la búsqueda de métodos de investigación que permitan determinar en los variados entornos en línea y en la diversidad de las comunidades virtuales, lo que acontece: qué, cómo, quién, cuándo, dónde (p. 82).

Utilizar métodos etnográficos para la recolección de datos que arrojen material para desarrollar una descripción densa del colectivo y sus manifestaciones en red resulta de vasta significación para los propósitos de este proyecto; el sentido que se logre dar a las actividades de los *otakus* en la *Internet*, dependerá del trabajo "de campo" que se lleve a cabo visitando foros, redes sociales y otras plataformas digitales y los significados que se encuentren en los patrones observados dentro de este contexto; es necesario apuntar que la netnografía se considera complementaria y nunca sustituto del, llamémoslo, trabajo etnográfico tradicional, pues, en mi opinión, las interacciones presenciales con el colectivo de interés y la participación en su vida cotidiana siempre arrojará información más rica.

En lo respectivo a otra herramienta, las entrevistas en profundidad, se trata de conversaciones con informantes que, valiéndose el investigador

de una guía sobre qué información busca, persiguen una intención muy clara, ver la realidad a través de los ojos y escucharla mediante las palabras de los sujetos a quienes se estudia, qué sentido ofrecen a sus experiencias, relaciones interpersonales, motivaciones, emociones, subjetividades, a su día a día. Como lo indica su nombre, no se trata de algo superficial, sino de llegar a ver "con lupa" aquello que interese (Álvarez y Jurgenson, 2014).

Este instrumento nos permite tener una "radiografía" de lo que los sujetos piensan sobre sí mismos, cómo, en el caso de este trabajo, llegaron a interesarse en la cultura de masas japonesa, cómo se introdujeron (o los introdujeron, con invitación o al compartir productos culturales masivos) y qué características se atribuyen a sí mismos y al grupo, qué piensan de "los otros", en general cuál es la cosmovisión de los integrantes. La técnica arrojará datos que serán complementarios de lo que se obtenga en el trabajo de campo con la observación participante, por esto se considera pertinente.

Como un primer acercamiento a las interacciones entre miembros del colectivo mediadas por la tecnología, se han realizado dos entrevistas en profundidad a estudiantes de 21 y 28 años respectivamente, haciendo énfasis en los aspectos asociados al "otakismo" *online,* buscando establecer paralelismos y divergencias con respecto a las relaciones interpersonales en espacios y eventos públicos.

Una de las preguntas con las que se aborda el tópico en cuestión hace referencia a los espacios físicos de congregación. La pregunta es la siguiente: **¿Cuáles son los lugares que frecuentas como parte del colectivo?**

En este sentido se ha mencionado como sitios de reunión frecuentes a una tienda especializada en productos culturales masivos japoneses (en este caso una de las entrevistadas especificó que adquiere figuras coleccionables y *mangas*, además de las golosinas importadas de Japón) de nombre *Akibara* (contracción de *Akihabara*, distrito comercial en Tokio, Japón, dedicado al entretenimiento y a la venta de este tipo de productos) y que se encuentra cerca del campus ciudad universitaria de la Universidad Autónoma de Nuevo León en el municipio de San Nicolás de los Garza, asimismo la Frikiplaza[8], la plaza Garibaldi[9], donde "tanto el tercero como el cuarto como que se consideran los pisos más *otakus*, cuando no había pandemia se juntan demasiadas personas a jugar *Yu-Gi-Oh!*[10], a bailar *Just Dance*[11], y en mis tiempos cuando era más jovencita había más chavas disfrazadas y pues sí para poder socializar o estar como que en la onda en ese momento (…) esos son los lugares que suelo frecuentar más". Por otro lado se hace mención a *Lijiang Maid Caffe*[12] un formato de restaurante llamado *Meido Kissa* o *Maid Cafe*, mismo en el que

[8] Dentro de la Plaza de la Tecnología y con una sección conocida como Frikiplaza dedicada al comercio de productos de la cultura de masas de Estados Unidos y Japón. *Friki* deriva de *freak*, palabra inglesa para referirse a una persona rara o extraña. La plaza se ubica en Av. Benito Juárez 101, Centro, Monterrey, N.L.

[9] Plaza con locales comerciales especializados en la distribución de historietas, dibujos animados, coleccionables, videojuegos, etc. Ubicada en José Garibaldi 437, Centro, Monterrey, N.L.

[10] Franquicia de la autoría de Kazuki Takahashi que incluye juego de cartas, historietas, dibujos animados y videojuegos.

[11] Saga de videojuegos interactivos de baile y ritmo.

[12] Av. Del Estado 244, Tecnológico, 64700 Monterrey, N.L.

las meseras ataviadas como mucamas francesas, interactúan con los comensales, principalmente hombres, actuando como sirvientas y amos respectivamente. Este modelo de cafetería ha sido reproducido fuera de Japón obteniendo buena aceptación, sobre todo con la comunidad *otaku*; en la ciudad de Monterrey, México. En estos negocios no sólo se preparan y sirven platillos de la gastronomía japonesa, sino que además se siguen protocolos de etiqueta propios de los roles que meseras y comensales adoptan: palabras como *tadaima*[13], *okaeri*[14] e *itterashai*[15], son de uso común dentro de estos locales.

En cuanto a motivos para frecuentar los lugares se establece que es un modo efectivo "para pasar el rato con mis amigos, ya sea a comer o a platicar un rato, para socializar vaya, porque si de plano socializas en línea pues también socializas en físico y porque te entretienes mucho ahí, ya que, si no tienes la posibilidad de tener alguna consola de videojuegos pues puedes pagar ahí por una o dos horas para jugar un rato aunque sea pero pues sí, jugar ahí con tus amigos, con tu grupo social y pasar el rato". Ver gente ya conocida y desarrollar nuevas amistades, conseguir artículos que no es posible adquirir en otro sitio, el fácil acceso a la comida típica nipona y la experiencia que los restaurantes brindan, fueron otros factores mencionados a favor de las reuniones físicas.

[13] Palabra japonesa para saludar a las personas que se encuentran en casa, se traduce como "he vuelto".

[14] Palabra japonesa usada para recibir a quien llega a casa.

[15] Palabra japonesa utilizada para despedir a alguien que se va, pero cuyo regreso es deseado.

Los espacios *online* se han tomado en cuenta en el presente trabajo como una extensión de la congregación y las relaciones a nivel interpersonal, no obstante se asume que en el actual contexto de crisis sanitaria, los mismos han tomado un rol de mayor importancia. La pregunta es: **¿Existen espacios virtuales que visites constantemente?**

Se señala que antes de la pandemia se podía asistir fácilmente a sitios físicos y resultaba sencillo "buscar, preguntar y posiblemente ver otra cosa que te guste y comprarla. Ahora con el asunto de la pandemia, hay páginas en *Internet* o aplicaciones donde tienes que estar buscando cosas, sé perfectamente que no es lo mismo porque no estás ahí observando, viendo si tienen el producto en *stock* o no, en mi caso, a veces he pedido atuendo por tiendas en línea de *DokiDoki Cosplay* (tienda especializada de China), pero pues aquí pedir algo para que me llegue aquí, pues no, el cambio ha sido demasiado brusco, especialmente si no eres muy actualizado en esas páginas o no te dan mucha confianza por miedo a que te estafen; siento que esta pandemia nos ha afectado demasiado".

En lo respectivo a eventos públicos llevados a cabo en línea, se menciona que "el año pasado se hizo una convención en línea donde tenías el gusto o placer de conocer a los actores de doblaje por medio de una línea en *zoom* pero pues no es lo mismo a tomarte una foto con ellos en persona, conocer a tus ídolos".

Las interacciones se han visto alteradas en la vigente situación, en la que se aprovechan los beneficios de la era digital para dar seguimiento a las relaciones, aficiones y el consumo de productos culturales masivos de Japón, al respecto se dice: "sí sigo en contacto con mis amigos en línea, ya sea por medio de un grupo en *WhatsApp* o en *Facebook,* hacemos

vídeollamadas incluso a veces como que para pasar el rato nos disfrazamos para entretenernos, sí ha sido un poquito difícil pues pasar de salir todo el tiempo a ya no salir pues, es un cambio muy drástico. También nos pasamos material cuando se trata de que no encuentro tal capítulo y vas y buscas y si consigues algo el otro consigue otra cosa". Otra opinión en la misma línea es "Tengo grupos, fíjese, en *Facebook* el de *Pokemon*[16], de *Sakura (Card Captor)*[17] y *anime* en general. No me veo con gente, pero sí frecuento los grupos. No tengo páginas de *Internet* en las que compre nada, no compro ya casi nada de *anime*. Ya no frecuento tiendas. Y pues interactúo con mis amigos que les gusta el *anime* por chat de *Facebook* con un amigo venezolano y una amiga española".

Se ha dicho que se aproxima el estreno de una película animada que una de las entrevistadas y sus amistades desean ver en una sala de cine, pero si las condiciones no fueran adecuadas, como alternativa "hay una aplicación que no recuerdo como se llama, pero en esa tú envías una liga, ya sea a tus amigos a algún grupo, ellos entran y pueden ver lo mismo que tú estás viendo, tienes la opción de ver *YouTube*, estar en el navegador o ver *Netflix* y así es como nos ponemos nosotros de acuerdo para ver algún capítulo o alguna película entre todos".

[16] Franquicia distribuida por la marca Nintendo que incluye videojuegos de rol, juego de cartas, historietas y dibujos animados.

[17] Historieta creada por el grupo CLAMP y adaptada posteriormente a dibujos animados.

Conclusión

Aunque el presente estudio se encuentra en proceso y aún hay una cantidad considerable de entrevistas por realizar, con la limitada información que hasta el momento se ha obtenido, los lugares de congregación presencial como convenciones, exposiciones, tiendas especializadas, plazas comerciales temáticas y restaurantes y/o cafeterías representan espacios de gran importancia para el intercambio de ideas, códigos y patrones propios de la subcultura en cuestión, asimismo fungen como una "zona segura" para personas con similares intereses en la que se pueden manifestar y compartir las aficiones y el consumo de los productos de la cultura masiva japonesa. Los espacios virtuales como foros o grupos en redes sociales, páginas de comercio electrónico especializado y eventos públicos *online*, al parecer no han logrado cubrir las diversas necesidades que los sitios físicos sí, no obstante resultan útiles para sobrellevar la situación o bien como una alternativa complementaria.

Bibliografía

Álvarez, José Luis; Jurgenson, Gayou. (2014). Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. México: Paidós Educador.

Bauman, Zygmunt. (2010). La globalización: consecuencias humanas. México: Fondo de Cultura Económica

Bauman, Zygmunt. (2013). La cultura en el mundo de la modernidad líquida. México: Fondo de Cultura Económica

Cadenas, Hugo. (2014). Cultura y diferenciación de la sociedad: cultura en la sociedad moderna. Polis Revista Latinoamericana, No. 39. Recuperado de https://journals.openedition.org/polis/10487

Cobos, Tania Lucía. (2010). Animación japonesa y globalización: la latinización y la subcultura otaku en América Latina. Razón y Palabra, No. 72. Universidad de los Hemisferios. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199514906046

Delors, Jacques (1996). La educación encierra un tesoro. Ediciones UNESCO. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

García, Laura. (2015) El fandom en Asia Oriental. Entre la lógica del mercado y la lógica del cuidado. Asiadémica, revista universitaria de estudios sobre Asia Oriental, No. 6. P. 76-92. Recuperado de http://www.asiademica.com/n06/

Hirmas, Carolina. (2008). Educación y diversidad cultural: lecciones desde la práctica innovadora en América Latina. UNESCO. Recuperado en 13 de agosto de 2019 de http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001626/162699s.pdf

Lacalle, Charo; Castro, Deborah (2018). Fandom televisivo y construcción de identidad. Análisis de los comentarios de las fans españolas y los community managers. Revista Latina de Comunicación Social, 73, pp. 1-18. Recuperado de http://www.revistalatinacs.org/073paper/1242/01es.html

Moragas, Miquel de. (1987). Revisión y crítica del concepto cultura de masas. Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, Vol. I, No. 3, pp. 97-118. Universidad de Colima. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31610305

Octobre, Sylvie. (2019) ¿Quién teme a las culturas juveniles? Las culturas juveniles en la era digital. México: Océano Travesía

Pink, Sarah. (et al.). (2019). La etnografía digital. Principios y práctica. España: Morata

Reyes, Giovanni. (2001). Teoría de la globalización: bases fundamentales. Nómadas, No. 3, Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/181/18100308.pdf

Turpo, Osbaldo Washington. (2008). La netnografía: un método de investigación en Internet. EDUCAR, vol. 42, pp. 81-93, Universitat Autónoma de Barcelona Barcelona. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=342130831006

ESTUDIOS INTER Y TRANSDISCIPLINARIOS SOBRE CULTURA, SOCIEDAD E HISTORIA

39

ANÁLISIS DISCURSIVO Y CULTURAL DE LA RECONFIGURACIÓN SIMBÓLICA DEL PARQUE MIRADOR SALTILLO

Luis Daniel Luna Rivera
Gabriel Ignacio Verduzco Arguelles
Stella Maris Rodríguez Tapia
Juan José Mendoza Rodríguez

Universidad Autónoma de Coahuila

Resumen

El presente artículo forma parte de una investigación en curso para obtener el grado de licenciatura, en la cual se realiza un análisis de la formación de imaginarios culturales a partir de la reconfiguración simbólica de un espacio público, turístico e histórico como el Parque Mirador Saltillo (PMS). Se parte de la consideración del PMS como objeto semiótico el cual requiere un acercamiento teórico-metodológico para su análisis. Para esta investigación el PMS es un dispositivo complejo el cual forma parte de la

historia de la ciudad y es un referente de la comunidad en donde se encuentra, por lo que los cambios realizados en él son manifestaciones que proyectan la aparición de nuevos símbolos los cuales interactúan directamente con sus visitantes, provocando el desarrollo de una imagen diferente de la ciudad. Con base en esto, se propone realizar las observaciones de este proceso en el discurso patrimonial de los visitantes surgido a partir de la experimentación del fenómeno descrito. Lo anterior con el objetivo de resaltar la relación que se mantiene entre la composición del espacio y la percepción de sus ocupantes, estableciendo las consecuencias de la remodelación simbólica de sitios históricos y resaltando la reconfiguración del imaginario cultural en el entorno urbano. Los nuevos imaginarios culturales surgen en las personas que visitan el Parque Mirador Saltillo debido a que se trata de un espacio público recién configurado. Esto provoca la aparición de elementos que se insertan en el cotidiano de dichos habitantes como nuevos símbolos potencializados por la composición y relevancia del espacio, detonando una modificación al entorno público y paisaje urbano de la ciudad.

Palabras clave: espacio, símbolo, imaginario, discurso y mirador.

Abstract

The following article is part of an ongoing investigation for the bachelor´s degree which performs an analysis of the formation of cultural imaginaries based on symbolic reconfiguration of a public, touristic and historical space such as the Parque Mirador Saltillo (PMS). Placed on the consideration of the PMS as a semiotic object which requires an approach theoretical-methodological for its analysis. For this research the PMS is a complex device that is part of the history of the city and is benchmark of the

community where it's located, therefore, the changes made in it are manifestations that project the appearance of new symbols which interact directly with their visitors causing the development of a different image of the city. Based on this, it is proposed to make the observations of this process in the patrimonial discourse of the visitors arisen from the experimentation of the described phenomenon. The foregoing in order to highlight the relationship maintained between the space and perception of its occupants establishing consequences of the symbolic remodeling of historical sites and highlighting the reconfiguration of the cultural imaginary in the urban environment. The new cultural imaginaries emerge from people who visit the Parque Mirador Saltillo due to the newly configured public space. This causes the appearance of elements that insert the daily life of such inhabitants as new potentiated symbols by the composition and relevance of the space, detonating a modification to the environment and urban landscape of the city.

Keywords: space, symbol, imaginary, speech and mirador

El espacio es un factor decisivo el cual interviene en más de un aspecto en la actividad de los seres humanos. Su presencia pasa desapercibida conforme es utilizada en el desenvolvimiento social de cualquier sujeto. Sin embargo, dicho elemento no pierde su carácter de punto de encuentro para múltiples procesos tanto individuales como colectivos. Arnheim (1975) describe este concepto como: "el don que precede a los objetos en él, como el medio en el que toda cosa asume su lugar" (p.13).

Siguiendo esa postura, el espacio es la distancia que hay entre sus ocupantes la cual tiene la capacidad de extenderse en todas las direcciones convirtiéndose en un recipiente disponible para ser utilizado.

La especie humana vive ocupando el espacio, se mueve en él e imagina posibles formas de desarrollarlo. Al igual que sucede con una pintura, escultura o escrito los espacios contienen una serie de elementos en su interior que los estructuran con un objetivo predeterminado.

Dicha intención caracteriza el concepto en diferentes categorías. El mejor ejemplo, y el cual cumple con la cualidades que interesan resaltar en este trabajo, es el espacio público. Borja y Muxí (2001) lo definen como “la representación, en el que la sociedad se hace visible” (p.7). Estos lugares son recipientes de estampas históricas, manifestaciones, desfiles y otras formas de expresión popular. Por lo tanto, resalta su relevancia como el sitio a partir del cual se puede relatar y comprender el pasado, presente y futuro de una comunidad.

Para producir un espacio público se consideran tres tipos de actuaciones las cuales son delimitadas por los autores anteriores. La primera de estas es la regeneración presente en la recuperación de los centros históricos degradados mediante ajardinados, mobiliario urbano, iluminación y equipamientos socioculturales. La segunda es la reconversión en equipos públicos áreas de comunicación que han sido consideradas obsoletas. Y, como tercer aspecto, la producción de espacio a partir de la regulación interna del orden (Borja y Muxí, 2001).

El modelo de espacio público al que se aplican las observaciones elaboradas es el Parque Mirador Saltillo (PMS). Este lugar es el resultado más reciente de varias alteraciones realizadas a lo largo de los años en la cima de la Mesa de Arizpe donde históricamente se encontraban la mayor parte de los manantiales que abastecieron a Saltillo por varios siglos como el del Ojo de agua, el cual inspiró el nacimiento de la ciudad.

Imagen 1

Panorámica del ojo de Agua. s.f Fotografía de la Fototeca del AMS. Templos. Archivo Municipal de Saltillo. Saltillo, Coahuila.



Debido a esta cualidad geográfica y a los beneficios que presentaba para los habitantes, este espacio fue adaptando diferentes formas durante la evolución de Saltillo siempre con el objetivo de satisfacer las necesidades de cada contexto. Durante el siglo XIX fue un levantamiento estratégico militar para los conflictos tanto internos y como externos de la época, más tarde fue el primer proyecto de comunicaciones y transportes para el estado, y en el último siglo se convirtió en una atracción turística y de recreación social.

Gracias a su relevancia como espacio público y a la conexión que mantiene con el contexto de Saltillo, los cambios en este sitio histórico permiten comprender las consecuencias de la interacción del lugar con sus visitantes comenzando por la cualidad comunicativa. Este concepto es definido por Pérgolis y Moreno (2009) quienes sostienen que “el hombre se relaciona con el espacio y el espacio con él; entre ambos se entretejen lazos de comunicación: el hombre aporta y modifica el espacio, pero

también el espacio condiciona la vida y aporta significaciones al hombre." (p. 70).

Esa condición o capacidad que tiene el espacio para comunicar se manifiesta de dos maneras: "una, a través de su forma, que genera sensaciones y emociones positivas o negativas en quien lo participa. La otra manera en que el espacio se comunica es a través de relaciones o prácticas que el hombre establece con él" (Pérgolis y Moreno, 2009, p. 70). Estas posibilidades de expresión constituyen dos puntos de análisis. El primero es la instancia denotativa desde la semiótica de las formas y el segundo alude a las relaciones con la práctica significante.

A partir de esto se establecen *significaciones*, que se expresan a través de reconocimientos, y *sentidos* los cuales dan razón a algún lugar determinado a través de la narrativa del espacio. Lo anterior conduce a la aplicación de otros dos términos en este mismo sistema, los *medios* y la *representación*. El término de medios "se refiere al conjunto de sistemas y técnicas que permiten expresar el espacio (…) el concepto de representación (…) se refiere a la imagen que tenemos de él." (Pérgolis y Moreno, 2009, p.71).

Al buscar la función comunicativa se consideran las nociones señaladas como elementos esenciales para que el individuo que recorre el lugar lo cargue de significado. Dicha característica es el factor decisivo que comprueba la importancia del espacio como un fenómeno clave para el desarrollo cultural de una población. Toda ciudad genera un discurso y una narrativa particular integrada por su arquitectura, historia, celebraciones, tradiciones y encuentros los cuales están representados en el espacio público.

Actualmente el PMS se presenta como el punto turístico más visitado de la región tanto por extranjeros como por locales, quienes experimentan la explotación de un lugar emblemático en el centro histórico de la ciudad. La obra consiste en una superficie de 4200 metros cuadrados en los cuales se modificaron el suelo y se distribuyeron nuevas áreas verdes logrando la rehabilitación total del espacio. Finalmente, a esto se incluyó una torre de acero de 22 metros de alto con 122 escalones como la pieza principal.

Este nuevo parque se inauguró el 29 de enero de 2020, y a un año de ello se registraron más de 80 mil visitantes pese a haber permanecido cerrado durante los cuatro meses de cuarentena por el covid-19. Las prácticas que se llevan a cabo en sus límites son de naturaleza social, política, económica y cultural, pues distintos grupos lo utilizan como punto de encuentro para sus eventos y gracias a la afluencia, la zona a su alrededor ha implementado la mayor cantidad posible de negocios. Además, las actividades culturales propias de la ciudad han reestablecido su presencia a lo que hoy se conoce como el mirador.

Imagen 2

Parque Mirador Saltillo. 2020 Fotografía Urbana. Saltillo, Coahuila. [Fotografía de Nayeli Rios].



El Parque Mirador Saltillo está compuesto por seis zonas las cuales señalan el recorrido que las personas deben seguir en su visita; primero la entrada está marcada por las *Letras Saltillo*, a su izquierda se ubica la *Tienda* de recuerdos, más adelante aparece una área verde llamada *Las puertas del tiempo*, de frente a esta se sitúa la S*ala de exposición* y finalmente el *Observatorio* en la base del *Mirador 360*. De todas las atracciones la última es la que más capta la atención de sus visitantes.

El *Mirador 360* es una torre de acero de 22 metros de alto cuya función principal es extender el rango de visión a una perspectiva panorámica del valle de Saltillo. La razón por la cual esta construcción es el punto principal de la obra se debe a que todos los elementos están establecidos a partir de su referencia, por lo que se convierte en la imagen representativa de todo el parque. A lo anterior se añade la aplicación del *Espectáculo de luces* el cual consiste en apuntar con cañones de luz directamente a la torre mientras se incluye sonido y proyección de

patrones rítmicos. El espectáculo se activa todos los días a las 8:30 y 9:30 pm resaltando este elemento a quienes se encuentren en el parque y en las zonas a su alrededor.

Al sumar la relevancia de la ubicación histórica, la forma del espacio y las prácticas tanto prestablecidas como las que agregan los visitantes, se valora esta nueva manifestación como un espacio simbólico el cual a su vez genera un símbolo desde los medios de composición y el convivio con sus receptores. Siguiendo con la base teórica, para Pierce (como se citó en Barrena, 2005) el símbolo es "un Representamen cuyo carácter Representativo consiste precisamente en que es una regla que determinará su Interpretante" (p.6).

Para profundizar más en la implicación de este término, Ricoeur (1976) menciona que "el concepto de símbolo conjunta dos dimensiones (…), dos universos de discurso uno lingüístico y el otro de orden no lingüístico" (p. 67). Particularmente en los momentos no semánticos del símbolo, estos se resisten a la transcripción lingüística, lógica o semiótica de cualquier clase. Ricoeur (2006) afirma: "esta falta de claridad del símbolo está relacionada con lo arraigado de los símbolos en áreas de nuestra experiencia que están abiertas a diferentes métodos de investigación" (p. 70).

En esta variedad la actividad simbólica carece de autonomía y permanece sujeta a diferentes actividades de otra naturaleza (Ricoeur, 2006). Este es el caso del tema que contextualiza la reflexiones hasta el momento realizadas, la configuración del espacio es uno de esos condicionantes que confina la producción del símbolo por las experiencias humanas tanto semánticas como no semánticas que tienen lugar en su

interior. En el estudio de las características simbólicas de un espacio existen dos tendencias principales.

La primera considera el aspecto simbólico como una propiedad inherente del espacio. Este significado puede derivarse en los componentes físicos-estructurales, en la funcionalidad de las practicas sociales o en el fruto de las interacciones que se dan entre los sujetos quienes lo ocupan. En cambio, la segunda postura expone que los espacios tienen la capacidad de acumular significados desde la determinación social de un grupo. Para la elaboración del presente trabajo estas dos perspectivas se consideran complementarias una de la otra.

Citando a Valera (1996) “todo espacio está dotado de significado y este tiene su base en una construcción socialmente elaborada” (p. 67). Siguiendo la misma línea teórica, se considera que todo espacio tiene la capacidad de integrar un significado desde el momento que es concebido y además concentra la cualidad de elevar su valor simbólico al ser reconocido mediante implicaciones prácticas y afectivas de una comunidad. Valera (1996) propone el establecimiento de dimensiones con las cuales se pretender dotar de contenido significativo al espacio.

La postura aquí trabajada resalta únicamente tres de estas propuestas; la dimensión territorial, la dimensión temporal y la dimensión ideológica. La primera es utilizada en la medida en que se habla de límites geográficos definidos por los sujetos con el objetivo de establecer más categorías que los diferencien de otros grupos al interior del complejo urbano (Valera, 1996).

La dimensión temporal manifiesta la necesidad de generar una contextualización histórica entre el grupo y la relación con su entorno. El desarrollo de este proceso depende de la evolución de ambos, generando un sentido de pertenencia continuo de su historia en común (Valera, 1996). Por último, la dimensión ideológica considera que los espacios urbanos son representaciones de instancias ideológicas que rigen y determinan una sociedad. Las formas espaciales se consideran culturales en cuanto expresan las ideologías sociales de sus usuarios (Valera,1996).

Regresando a la aplicación de estas ideas, el mirador de la ciudad de Saltillo fue nombrado hace mucho tiempo como “la llave de la ciudad” debido a que únicamente se podía observar el valle desde la cima. Cada viajero proveniente del sur debía subir por la planicie para encontrar el camino, lo cual favoreció a los saltillenses quienes comenzaron la planificación de la capital del estado comenzando por esta elevación. Los barrios antiguos eran mesones para recibir a quien descendía de dicho lugar, las comunidades religiosas y los hogares españoles se situaron sobre el primer camino que desemboca de la Mesa Arizpe el cual más tarde se convirtió en el “Camino Real”.

Incluso, antes de la creación de la villa española, las comunidades originarias acudían a las faldas de este montículo para abastecer su comunidad de agua y realizar rituales relacionados con este recurso. Justo en el mismo lugar en donde después se construiría una ermita y un molino. Por lo anterior, este sitio siempre ha respondido a las necesidades y creencias de las personas que lo visitan. Representando el vínculo territorial e histórico de un espacio significativo.

Otro ejemplo de ello ocurrió en 1847, en el episodio de la Batalla de la Angostura el cual fue un enfrentamiento entre las fuerzas extranjeras y la defensa del ejército mexicano. Los estadounidenses construyeron una fortificación donde emplazaron un par de cañones que fueron utilizados para atacar a la caballería del general José Vicente Miñón. En dicho periodo Abner Doubleday resaltó esa condición, y como estratega del ejército norteamericano, proporcionó la información necesaria para la creación del "Fortín de los Americanos".

Aunque en el presente estos elementos no siguen en pie, las historias por las cuales se formaron permanecen en los registros de la memoria escrita y, ahora, son parte de una de las atracciones que tiene el PMS en su construcción. Los visitantes interactúan con estos elementos, los usan y establecen una hibridación de actividades recreativas y culturales. Lo mismo ocurre con el *Mirador 360* el cual, pese a ser reciente y autónomo, responde al contexto y a la realidad de Saltillo 2021.

Lo anterior se fundamenta en la revisión del contexto de la ciudad del cual se puede resaltar que es una región donde la cantidad de habitantes ha incrementado notoriamente. Con más de 864,431 ciudadanos la capital del estado tiene por principales actividades económicas la industria y el comercio, formando parte de una de las zonas más industrializadas con uno de los mayores clúster automotrices de México. Lo cual coloca en un margen de consideración el mensaje del gobierno municipal al mencionar la formación de un Saltillo *moderno*.

Una consecuencia de este evento es la tendencia que está transformando los lugares y edificios antiguos del centro histórico. El desarrollo urbano es un fenómeno el cual involucra tanto la infraestructura

pública como a la cultura. Saltillo está creciendo y proyecta una nueva imagen en el proceso. La consecuencia de ello es la emergencia simbólica del espacio la cual se concibe como el detonante de nuevos imaginarios culturales manifiestos en los futuros ambientes urbanos.

Primero, para entender el concepto de imaginario es necesario revisar la idea de imagen. Según Morin (2001) ambos términos son contradictorios y a la vez complementarios por lo cual afirma:

> "La imagen es un estricto reflejo de la realidad, su objetividad está en contradicción con la extravagancia imaginaria, pero al mismo tiempo es reflejo (…). La imagen está embebida de potencias subjetivas que van a desplazarla, deformarla, proyectarla en la fantasía (…). Lo imaginario es el lugar común de la imagen y de la imaginación". (Morin, 2001, p.74)

En el caso de la relación con el espacio, Hiernaux (2007) sostiene que "el espacio urbano tiene un rol especial en la activación de nuestra capacidad de imaginación" (p.22). Esta capacidad se fragmenta por las actuaciones del sujeto el cual imprime su carga imaginaria al enfrentarse de forma directa con una imagen. "Sin lugar a duda la exposición directa del sujeto al espacio le permite una percepción mucho más realista, ya que la dominante ocular no implica que los otros sentidos pierdan fuerza en el proceso" (p. 22).

Por ende, las imágenes a las que se enfrenta el ocupante son el resultado bilateral entre él y su medio ambiente. Lynch (2008) asegura: "El medio ambiente sugiere distinciones y relaciones, y el observador -con gran adaptabilidad y a la luz de sus propios objetivos- escoge, organiza y

dota de significado lo que ve" (p.15). De este modo, siguiendo las ideas propuestas por estos autores, es pertinente afirmar que la imagen de una realidad varía considerablemente entre diversos observadores. No obstante, Lynch (2008) propone tres posibilidades de construir coherencia entre los orígenes de las abstracciones:

> Puede ser poco en el objeto real lo que resulte ordenado o notable, y pese a esto su imagen mental ha adquirido identidad y organización a través de una larga familiaridad (…). Por otra parte, un objeto visto por primer a vez puede ser identificado y relacionado (…) porque se ajusta a un clixé ya construido por el observador (…). Asimismo, un objeto nuevo puede parecer que tiene una firme estructura o identidad debido a rasgos físicos notables que sugieren o imponen su propia pauta. (Lynch, 2008, 15-16)

Esta consideración promueve la idea de imágenes públicas. Estas son "representaciones mentales comunes que hay en grandes números de habitantes (…). Se trata de los puntos de coincidencia que puede esperarse que aparezcan en la interacción de una realidad física única, una cultura común y una naturaleza fisiológica básica" (Lynch, 2008, p.16-17). Esta relación puede ser organizada alrededor de un conjunto de puntos focales, partiendo de regiones dominadas y rutas que permanecen en la memoria.

La organización de estos elementos promueve la aparición de un fenómeno más el cual Lynch (2008) denomina imaginabilidad. Este es definido como la "cualidad de un objeto físico que le da una gran probabilidad de suscitar una imagen vigorosa en cualquier observador" (p.19). Los productores de este son las formas, colores y distribuciones

que suscitan la elaboración de imágenes mentales identificadas, estructuradas y de suma utilidad.

Aplicando lo anterior al objeto de este trabajo, el PMS cumple con el perfil de imagen pública considerando las tres posibilidades de coherencia de Lynch (2008) para, así, detonar el proceso de imaginabilidad antes de hablar propiamente de los imaginarios que proyecta. El nuevo mirador ha sido una representación común para más de 80 mil personas. Sin embargo, aunque se considere que cada visitante tiene una percepción individual, existen puntos en común que se pueden respaldar en lo previamente expuesto.

Dichas reflexiones se delimitan a la presencia de la *Mirador 360*, considerado como el elemento a resaltar de toda la construcción. Este objeto real destaca por su estructura y el enfoque recibido de los visitantes quienes cumplen con el recorrido que los guía directamente a la torre lo cual genera familiaridad con este una vez se ha visitado en distintas ocasiones. Además, en el caso de ser un objeto visto por primera vez existen dos inscripciones que apoyan la imagen del último elemento, sin considerar la distribución ni el espectáculo de luces.

La primera inscripción se observa al ingresar por la entrada principal en la placa de inauguración la cual recita los siguiente: “Trabajando juntos sociedad y gobierno modernizamos el Parque Mirador Saltillo”. El uso de la palabra “modernizar” no es exclusivo de este proyecto, pues como se señaló es parte de la campaña política del municipio en los últimos años. El concepto moderno según Echeverría (2008) es “un conjunto de comportamientos que estaría en proceso de sustituir esa constitución

tradicional, después de ponerla en evidencia como obsoleta, es decir, como inconsistente e ineficaz" (p.7).

El origen de la modernidad se debate entre el descubrimiento del continente americano, como citan varios autores, o en su sostén con la Revolución Industrial del siglo XVIII. Sin embargo, la idea general corresponde a la consolidación de la gran ciudad y sus prácticas de consumo y producción. Referente a este punto, cabe resaltar la presencia de la segunda inscripción la cual aparece en la última sección de las *Puertas del tiempo*, antes de llegar al *Mirador 360*.

Con el argumento, "De frente a una nueva década, nuestra capital apunta a ser una de las ciudades más prósperas (…) es un referente nacional e internacional como potencia automotriz gracias al trabajo de su gente siempre dinámica y emprendedora.", se alude al contexto previamente descrito en donde las principales actividades económicas impulsan el desarrollo de la ciudad y los beneficios que comparten sus habitantes. Por lo que sitúa a los visitantes locales como parte de esa realidad.

Finalmente, la base de la imagen se cierra con la mención del estilo en el cual se inserta el PMS y *Mirador 360*. La corriente en la que se ubica es el funcionalismo, un producto de la modernidad en esta disciplina, el cual se define como:

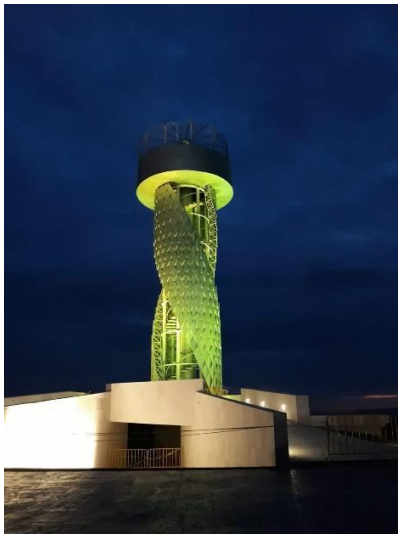
> La arquitectura funcionalista es aquella que desde su diseño y creación recurre a la predilección por las formas geométricas simples, logra una racionalidad en su solución que le da a la obra arquitectónica un carácter propio y definido. Esta arquitectura se destaca por el concepto de sistemas

> industrializados, con el uso de sistemas constructivos mecanizados y de montaje. (Córdova, 2010, p.69)

Lo anterior se ejemplifica desde la planificación del espacio hasta los materiales que fueron utilizados para su levantamiento. En el primer punto se demuestra con el plano del parque el cual responde a la simetría concebida para satisfacer las necesidades del usuario como las áreas verdes y las zonas de entretenimiento y consumo. Lo segundo está en la forma y en los materiales del *Mirador 360*. La torre es un monolito de acero industrializado y mecánico que se carga de sentido únicamente al interior de la obra.

Imagen 3

Parque Mirador Saltillo, 2020 Mirador Saltillo. Saltillo, Coahuila. [Fotografía de Carolina Ayala].



La disciplina a través de la cual se propone comprobar las reflexiones referidas es el análisis del discurso, sin embargo; se debe describir previamente la caracterización del corpus. Este se conforma por

entrevistas a informantes de la ciudad de Saltillo y están transcritas acorde a los criterios de transliteración que la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León, argumentó en el proyecto *El Habla de Monterrey*.

Una vez mencionado lo anterior, se debe señalar que la selección consta de dos muestras diferentes con la aplicación de un instrumento de recolección de datos específico para cada población. La primera, es una muestra de expertos la cual recoge la perspectiva de diferentes especialistas sobre el tema a partir de la elaboración de cinco entrevistas abiertas donde se pretende propiciar un dialogo entre los involucrados.

La segunda, una muestra homogénea conformada por los visitantes del Parque Mirador Saltillo de entre 20 y 40 años. Estos sujetos comparten su experiencia dentro del espacio al participar en una encuesta personal-oral estandarizada. Dicha metodología se encuentra en proceso por lo que los resultados parciales que se presentan en este articulo son los del primer grupo. No obstante, cabe agregar que el discurso generado de ambas unidades se analiza bajo las mismas perspectivas teórico-pragmáticas.

Para proseguir con las observaciones de la primera muestra se define como término fundamental de la categoría al discurso. Haidar (2006) lo define como “un conjunto transoracional con reglas de coherencia y cohesión (…). Es una práctica en donde emergen múltiples materialidades y funcionamientos complejos.” (p. 74). Por lo tanto, el discurso es el contendor del cual se desprenden varias observaciones que son igual de importantes mencionar.

En esta materia es de suma importancia la exposición de los imaginarios. La propuesta inicia con Michel Pêcheux y su obra *Hacia el análisis automático del discurso* en el cual señala dos familias de esquemas los cuales compiten a propósito de la composición extrínseca del comportamiento lingüístico en general. El primer esquema es el *racional*, que señala teorías psicofisiológicas y psicológicas del comportamiento, y el segundo es un esquema *informacional*, en donde se resaltan teorías psicológicas y sociológicas de la comunicación (Pêcheux, 1978).

Para la propuesta dentro de los límites de este artículo interesa resaltar el último de estos. Al respecto Pêcheux (1978) indica: “El esquema <<informacional>> presenta, por el contrario, la ventaja de poner en escena a los protagonistas del discurso, así como su <<referente>>” (p.46-47). En el discurso se asumen varias posiciones, por ejemplo, *A* como el remitente y *B* como destinatario pues en su relación designan la imagen que cada uno tiene de sí mismo y del otro (Pêcheux,1978).

Esta teoría indica que existen en los mecanismos de toda formación social reglas de proyección las cuales establecen relaciones entre las situaciones y posiciones que se deben asumir en el acto discursivo. A los anteriores conviene añadir el referente el cual es entendido por la letra *R*, debido a que corresponde a un elemento que también integra las condiciones de producción de *A* y *B* según el mismo autor.

Cuadro 1

Arquitectos

Significación de la expresión	Pregunta implícita cuya respuesta subyace a la formación imaginario correspondiente	Categoría “Arquitectos”
Imagen del lugar de A para el sujeto colocado en A	¿Quién soy yo para hablarle así?	Tengo experiencia en el tema. Voy a hablar de algo que sé.
Imagen del lugar de B para el sujeto colocado en A	¿Quién es él para que yo le hable así?	Es el estudiante. Me necesita para su investigación.
Punto de vista de A sobre R	¿De qué le hablo así?	Hablo de mi experiencia y desde mis conocimientos en la materia.

En el cuadro anterior se muestra las formaciones imaginarias de la primera categoría delimitada por la profesión que tienen en común tres de los sujetos analizados. Desde esta perspectiva se puede valorar un imagen positiva de A y medianamente negativa de B. En cuanto al referente se aprecia la familiaridad con la que abordan el tema pues es algo frecuente dentro de su formación. Esto es visible en los siguientes fragmentos correspondientes a las primeras entrevistas realizadas de manera virtual en el tiempo indicado por los participantes.

> **E1**: **Para mí** / la Torre del Mirador no es un símbolo / no me identifica como ciudadana de Saltillo. Tal vez se pueda convertir en un símbolo / en un futuro/ /**siempre tengo un conflicto / cuando me preguntan** / bueno si hay edificios en el centro histórico o hay elementos pero que se están cayendo entonces

qué / dónde está la línea entre querer conservar y dónde se cruza hacia la modernidad.

E2: Muy bien / muy bien / **tú qué** / **cuál es tu opinión** acerca del mirador / hablando ya de / cuestión personal / **cómo ves eso**.

En los ejemplos señalados se resalta dos puntos importantes. El primero es el uso directo de la primera persona del singular lo cual reafirma su posición como especialista, pero limita su opinión a su experiencia personal dentro del campo. El segundo, es la espera de una respuesta por parte del entrevistador para medir sus conocimientos con lo que se está a punto de ofrecer. No obstante, esto cambia en la segunda categoría donde la distancia se acorta y las respuestas se basan en datos concretos.

Cuadro 2

Historiadores

Significación de la expresión	Pregunta implícita cuya respuesta subyace a la formación imaginario correspondiente	Categoría “Historiadores”
Imagen del lugar de A para el sujeto colocado en A	¿Quién soy yo para hablarle así?	Un experto que ha experimentado el fenómeno de cerca.
Imagen del lugar de B para el sujeto colocado en A	¿Quién es él para que yo le hable así?	Un estudiante que quiere conocer lo que yo he tratado.
Punto de vista de A sobre R	¿De qué le hablo así?	Le comparto hechos del caso que desea conocer.

Para analizar los postulados de este último cuadro se señalan algunos fragmentos de las entrevistas finales. Una de ellas se realizó bajo el mismo formato virtual ya que se efectuó en una llamada telefónica. Sin

embargo, en la segunda se ejecutó un proceso diferente. Esta fue de manera presencial en el Parque Mirador Saltillo, objeto principal de este proyecto. En relación con el punto de vista de A sobre R es imprescindible hacer la anotación de que el tema era ampliamente conocido por los sujetos, pero sus respuestas se centraron en diferente información.

> **E3**: Bueno / el mirador / **es muy emblemático porque esta junto al ojo agua** / porque **es** / el / la **colina** / o la **protuberancia mejor localizada** / cerca del ojo de agua / **tiene acceso a la carretera escénica** / y **ahí originalmente** / **seguramente era un aduar de los indios huachichiles** / es un terreno muy duro

> **E5**: / **sí hay un cambio de dinámica** / de ser un lugar como muy visitado por los saltillenses o por los locales o por los mismo de aquí de la colonia **se ha convertido en un punto turístico** […] **sí se incrementó mucho el número de visitantes** / yo no estaba aquí antes de que lo inauguraran / pero **si trabajaba en turismo** / si se utilizaba este punto de / digamos turístico / cuando veníamos con el tranvía hacíamos aquí una parada / bajábamos a la gente / y si me daba cuenta de la afluencia / sí se incrementó muchísimo / **un 300% más**.

La distancia entre el sujeto colocado en A y el sujeto colocado en B es visiblemente más corta que en el primer cuadro. Se tiene un punto positivo de la figura A y una visión positiva del sujeto en el papel de B debido a la proximidad del referente para ambos actores. En la entrevista número tres esto lo potencia la familiaridad con el tema y la vocación del informante. Por su parte, en la entrevista de cierre se manifiesta por el compromiso laboral con el lugar en donde se realizaron las preguntas.

Estos lugares están representados en los procesos discursivos donde están puestos en juego. En este rol de funciones entre cada uno de

los implicados aparece una serie de formaciones imaginarias sobre las cuales se funda la estrategia del discurso. Dichas formaciones están delimitadas por ejes teórico-metodológicos y analíticos a través de los cuales se plantea su observación. Haidar (2006) en su trabajo *Debate CEU-Rectoría. Torbellino pasional de argumentos* propone cinco tipos a considerar.

Las aproximaciones presentadas en este proyecto se basan en el segundo eje el cual describe las condiciones de producción (CP), circulación (CC) y recepción (CR). Especialmente en la tercera propuesta referente a las formaciones de imaginarios en las prácticas semiótico-discursivas. De este elemento se recalca la propuesta de las *materialidades*. Estas como los componentes constitutivos fundamentales de las prácticas semiótico-discursivas. Según Haidar (2006) las primeras "(…) remiten a la construcción semiótico-discursiva que supera la dimensión lingüística y semiótica de la superficie." (p.82).

Haidar (2006) establece que la producción semiótico-discursiva contiene 13 materialidades distintas, cada una con sus respectivos funcionamientos. En esta revisión teórica se proponen directamente dos. Estas son la acústica, visual, olfativa, gustativa y táctil, y la cultural. Respecto a la primera Haidar (2006) precisa que "las dos primeras son las que sirven como sustancias más pertinentes y productivas para los diferentes significantes del signo." (p.84). Es decir, el trabajo de esta materialidad es medir lo perceptible a través de los canalizadores sensoriales-perceptivos de los seres humanos. Esto es de vital importancia ya que una de las manifestaciones por las cuales se reconoce la problemática expuesta en la investigación son los fenómenos visuales.

> **E2**: Los edificios históricos llegaron a convertirse en lo que son por la **importancia que tuvieron en su momento** / **con la población** / y después se extendió su apego con el tiempo por la **tradición oral** / y ahorita / en la actualidad / ese apego se sigue manteniendo / **en la medida en que la arquitectura enaltece esos edificios y los difunde**.
>
> **E4**: sí creo que **hubo una alteración al paisaje** / y porque las antiguas alteraciones habían sido muy paulatinas / casitas que van tumbando los árboles / **cada vez lo vemos más llenos de casitas** / y ahora de repente **ves un gran torre mirador**

En los fragmentos resaltados se puede examinar la importancia de los sentidos para poder percibir un signo en el espacio. Es posible notar un fuerte inclinación por lo visual y lo auditivo, ambos sentidos de vital relevancia para la emergencia y aceptación de un elemento nuevo como lo es el *Mirador 360*. Incluso, es el mismo espacio el cual favorece la utilización de otros sentidos los cuales no habían sido explotados en otros medios y que son necesarios para asociar al entorno con su uso.

En cuanto a la materialidad cultural Haidar (2006) explica lo siguiente: “Uno de los grandes aportes de esta materialidad es el estudio de la identidades (…). Además, se añaden varias investigaciones sobre las relaciones interculturales, el multiculturalismo” (p.87). Esta característica se ejemplifica en el siguiente fragmento:

> **E1**: Muchas veces **si no tomamos en cuenta** / los habitantes / nuestra **historia** / nuestras **costumbres** y **tradiciones** pues se va haciendo una ciudad totalmente **homogénea**.
>
> **E4**: Hay que darles un **sentido místico y mágico** también a los espacios / creo que también / **con pura ciencia** / **con puros cuadritos** y **reticulitas no vamos a resolver todo eso** /

necesitamos regresar a ser una ciudad más humana / más vivible

Como se puede apreciar la materialidad cultural se hace presente en los últimos ejemplos en dos momentos precisos. El primero se refiere al temor de crear una imagen homogénea de los espacios públicos que se han visto afectados por la idea de modernidad. El segundo, se relaciona con el anterior pues se espera que la imagen plana de la ciudad detone una identidad arraigada a estos espacios cada vez más comunes.

En la enumeración de estas perspectivas es desde donde se puede estudiar la producción de sentido semiótico-discursivo pues las circunstancias de producción, circulación y recepción de los discursos, como una exterioridad interiorizada, inciden de forma directa en los funcionamientos de las materialidades. No obstante, también ocurren otros procesos que son necesarios señalar.

El siguiente punto es el acto de habla el cual es atendido por dos autores. Comenzando por Lyons (1980) quien realiza una clasificación de verbos enumerando 15 posibilidades. Los que se destacan de esta teoría son de tres clases: *factivos*, *parentéticos* y *de actividad*. Los primeros se utilizan cuando se compromete con respecto a la proposición de verdad (Lyons, 1980). Esto significa que las palabras utilizadas, dentro del discurso de una persona, explican su percepción con un grado de seguridad respecto a lo que se expone. Esto se ejemplifica en la teoría con verbos como comprender, saber y conocer.

El segundo tipo, son aquellos usados para suavizar o modificar la pretensión de verdad la cual implica una aserción simple expresada bajo el primer pronombre personal del singular en tiempo presente (Lyons, 1980).

Por ejemplo, suponer, creer y pensar. Los últimos verbos son aquellos conocidos por Lyons (1980) como de actividad. Estos sirven para denotar una actividad relacionada con el contexto de la conversación entre el emisor y receptor del discurso. Algunos de estos son los relacionados con decir o hablar.

Los puntos anteriores son la primera parte de lo que se conoce como acto de habla. Para Searle (1994) “hablar un lenguaje consiste en realizar actos de habla, actos tales como hacer enunciados, dar órdenes, plantear preguntas, hacer promesas y así sucesivamente, y más abstractamente, actos tales como referir y predicar” (p.25-26). Debido a esto se puede definir a los actos de habla como la emisión de una oración hecha en las condiciones apropiadas, necesarias y suficientes.

La fuerza ilocucionaria participa en la realización de un acto en que el hablante intenta producir cierto efecto en su oyente para que este último reconozca su intención. Searle (1994) distingue cinco tipos de actos de habla de los cuales se destacan dos; los *actos expresivos*, los cuales se definen a través de su uso, pues son utilizados cuando se expresan sentimientos, emociones y actitudes, y los *actos asertivos*, utilizados para referirse dentro del contexto de la comunicación de una manera objetiva aludiendo únicamente a los datos de su naturaleza. (Searle, 1994).

> **E1**: **Yo pienso** que es muy importante / y sí los usos van cambiando / es parte de lo que te digo / **para mí es un conflicto interno** / no podemos detener la historia ni detener el avance de la sociedad
>
> **E3**: **Bueno primero vamos a dar un contexto** de la historia del espacio público en Saltillo / ya después tú me preguntarás algo

> en específico […] **Primero hay que considerar** que Saltillo se fundó como la integración de dos ciudades

Aplicando lo anterior la producción del discurso está controlada, seleccionada y redistribuida por cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar diferentes niveles de sentido. En la vida de comunidad son bien conocidos los procesos de exclusión y se sabe que no es posible decirlo todo y no se puede hablar de todo con completa seguridad. (Foucault, 1992).

Al interior de esta propuesta existen seis controladores del discurso, tres internos y tres externos. Al igual que en los apartados anteriores, únicamente se resaltan las definiciones de dos de ellos, uno de cada grupo. El primero de estos es interno y corresponde a la *organización de las diciplinas*. "Una disciplina se define por un ámbito de objetos, un conjunto de métodos, un corpus de proposiciones consideradas como verdaderas, un juego de reglas y de definiciones, de técnicas y de instrumentos." (Foucault, 1992, p.18).

Este controlador es con el cual se puede decir la verdad siempre que se diga en el espacio de una exterioridad salvaje, pero no se está en la verdad más que obedeciendo a las reglas. Al interior de este controlador existen subíndices de los cuales este estudio enfoca su atención en el inciso de la *adecuación social del discurso* comprendida como aquella que sigue en su distribución las líneas que le vienen marcadas por las distancias, las opciones y las luchas sociales (Foucault, 1992). Esto se muestra en el siguiente fragmento:

> **E4**: **Me gusta o no me gusta la torre del Mirador** / **no te voy a responder** eso / **pero sí creo que hubo una alteración** al paisaje.

En el fragmento expuesto se observa como el informante no expresa abiertamente su postura, por lo que opta por expresar otros argumentos para hablar del fenómeno. En la entrevista E4 el sujeto estudiado desde el comienzo censura cualquier juicio de valor que nuble su postura como experto en el tema para el que fue contactado.

Respecto a los controladores externos, *la voluntad de verdad* es definida como aquella que tiene vínculo con el tipo de separación que rige nuestra voluntad la cual ha atravesado diversos siglos de historia y va configurando un sistema de exclusión de carácter histórico, modificable e institucionalmente coactivo (Foucault, 1992). Esta precisión subraya que la voluntad de saber apoyada en una base y distribución institucional tiende a ejercer sobre los otros discursos presión y un tipo de poder. Por ejemplo:

> **E5**: Sí / porque se trata de ampliar la oferta turística y cultural / y pues si ya tenemos un punto que ya se rehabilito / ya se ajustó a la actividad turística de la ciudad pues se debe de darle uso ¿no? […] yo creo que **está bien** / que los lugares que se encuentren necesitados de una atención en cuestiones de infraestructura y todo eso se les **active** / la idea es **activar**

En esta muestra se percibe el uso de la institución como respaldo discursivo pues opera directamente en el último informante de esta serie de entrevistas. Por lo tanto, es pertinente recordar que esta fue la única sesión realizada de manera presencial y en las instalaciones del objeto de estudio. El sujeto enunciador sostiene un compromiso con su profesión,

pero está al servicio de la administración autora del nuevo espacio conocido como el Parque Mirador Saltillo.

Finalmente, existen otros factores que son necesarios tomar en cuenta para comprobar el análisis de cada muestra. Dicho objetivo no es posible desde una perceptiva lineal, por lo que para desentrañar la información se requiere de la consideración de los presupuestos, implícitos y sobre entendidos en cada mensaje. Los *implícitos* son un tipo de contenido que dentro de un contexto comunicativo amplían el significado de una oración (Charaudeau y Mainguenau, 2002).

La semántica y pragmática mencionan numerosas variedades de estos contenidos entre ellos el sobreentendido y presupuesto. El *sobreentendido* se actualiza bajo ciertas circunstancias enunciativas particulares mientras que el *presupuesto* está inscripto en el enunciado. (Charaudeau y Mainguenau, 2002). Dichos contenidos pueden estar o no marcados. Cuando no poseen una marca clara en el enunciado, que es lo más común, los implícitos solo pueden ser identificados en virtud de otros factores.

Por lo tanto, Charaudeau y Mainguenau (2002) afirman: “el trabajo interpretativo consiste, pues, combinando las informaciones extraídas del enunciado con ciertos datos contextuales, y gracias a la intervención de la lógica natural y de las máximas conversacionales, en construir del enunciado una representación semántico-pragmática coherente y verosímil” (p. 314). En la evidencia discursiva subyace estos elementos los cuales son resaltados a partir de esta observación.

> **E3**: / y de repente como **los políticos son muy ocurrentes** / y **tienen ideas maravillosas** para transformar la ciudad sin consultar a nadie / pues / se les ocurrió poner **una horripilante torre** que no tenía ningún sentido

En el ejemplo se observa un desacuerdo con el tema, pero subyace un argumento pasivo el cual se respalda en la visión histórica y de composición con el lugar afectado. En el nivel del expuesto está una relación entre el tema principal y las dirección del grupo que propicia estos problemas. Se sobreentiende y se implícita una decisión cuestionable de estos sujetos en la ironía “son muy ocurrentes y tienen ideas maravillosas”. Es una crítica al poder que permitió la transformación mencionada.

En conclusión, las modificaciones al espacio público traen consigo una serie de cambios urbanos y culturales para la ciudad y las personas que la habitan. Cuando estos cambios se presentan en un lugar histórico la magnitud de sus resultados considera otras implicaciones pues no solo se modifica un elemento aislado, sino también se altera una red de representaciones construidas a su alrededor.

En el caso del Parque Mirador Saltillo, dicho cambios se presentan en dos niveles. El primero se comprobó desde la estructura, pues los elementos con los cuales se reconstruyó este sitio son nuevos para la capital del estado. Sin embargo, la adopción de estos recursos fue justificada por el contexto y un proyecto a futuro. De entre estos destaca, por la construcción del espacio y su uso, el *Mirador 360*.

Al revisar el objeto completo se comprueba la capacidad simbólica de este espacio partiendo por su historia hasta las implicaciones de su actual construcción. La obra es de un corte funcionalista, su planificación

responde formas geométricas simples diseñadas para resaltar el compuesto de metal que representa al proyecto. Esta observación es respaldada por el mensaje de modernidad, el objetivo del nuevo mirador por captar la identidad de los saltillenses y el reconocimiento extranjero a partir de esta característica.

El segundo nivel está vinculado con el primero y se encuentra en la recepción de los factores de identidad y cultura propuestos por el espacio. Esto se demostró en el análisis del discurso ofrecido por uno de los dos grupos muestra de esta investigación. El primer grupo conformado por cinco personas expertas en arquitectura e historia ofrecieron una perspectiva critica considerando el valor histórico y la propuesta arquitectónica de sus nuevas instalaciones.

Cabe aclarar que cuatro de ellos no han visitado el mirador en los últimos años y el resultado que se obtuvo fue una valoración negativa bajo ciertos matices ya que solo uno de estos informantes, el único que tiene contacto con el espacio, consideró positivamente el PMS respecto a sus alcances en el futuro de Saltillo. Con los datos recolectados se busca establecer una relación de configuración y reconfiguración del mirador respecto a la idea de la ciudad considerando al segundo grupo.

En contraste, este se compone por los visitantes del Parque Mirador Saltillo quienes experimentan directamente el espacio y la situación actual de la ciudad sin importar su profesión o conocimientos sobre el objeto. El análisis discursivo de sus aportaciones está en desarrollo, no obstante gracias a los resultados de las primeras entrevistas y a las observaciones directas del fenómeno fue posible establecer el origen y la intención del objeto alrededor del cual giraran sus comentarios.

Por lo tanto, el cierre parcial de este trabajo consolida al mirador como un espacio simbólico y a su representación más reciente como el producto de la situación actual que experimenta Saltillo. La reforma a los espacios es una constante y los ciudadanos en general la aceptan como parte de la evolución de su ciudad. No obstante, el modelo que se sigue dentro de estas transformaciones, en la perspectiva de esta investigación, no es la adecuada a las exigencias de los últimos años.

Esta afirmación se basa en el concepto de ciudad media, el cual se define como una región donde la cantidad de pobladores es de porte medio y la cual tiene capacidad de controlar los bienes y servicios que ofrece dentro de su administración (Pasciaroni, 2012). A dicho término este estudio añade el factor histórico-cultural, propuesto como la capacidad de retención de los compuestos culturales e históricos tradicionalmente atribuidos a su comunidad.

De la lista presentada, Saltillo cumple con la primera condición, pretende alcanzar la segunda, pero no es consciente de la tercera. El pensamiento moderno lleva al abandono de esos elementos de identidad por la orden del progreso. La cultura que se representa en los espacios se dirige a un único camino donde se rescatan ciertas prácticas de desarrollo; pero no se considera a la naturaleza ni a las tradiciones con otros orígenes de la historia en su totalidad.

Esta propuesta busca la aproximación a una ciudad que vaya más allá de la modernidad donde los espacios narren una conciencia con el ambiente, las historias de otras expresiones culturales y el valor histórico en general. Lo anterior sin abandonar ni desmeritar los impulsores de la actividad económica y social que actualmente se realizan en la zona.

Referencias

Arnheim, R. (1978). *La forma visual de la arquitectura*. Gustavo Gili.

Barrena, S. (2005). *El icono, el índice y el símbolo*. CP.

Borja, J., y Muxí, Z. (2001). *El espacio público, ciudad y ciudadanía*. Electa.

Charaudeau, P., y Mainguenau, D. (2005). *Diccionario de análisis del discurso*. Editions du Seuil, 312-314.

Córdova, L. (2010). Funcionalismo: modernidad y espacio. *esencia y espacio*, (31), 69-74.

Echeverria, B. (2008). Un concepto de modernidad. *Contrahistorias*, (11) 7-18.

Foucault, Michel. (1992). *El orden del discurso*. Letra e.

Haidar, Julieta. (2006). *Debate CEU-Rectoría. Torbellino* pasional *de los argumentos*. Colección Posgrado UNAM.

Hiernaux, D. (2007). Los imaginarios urbanos: de la teoría y de los aterrizajes en los estudios urbanos. *Revista eure*, 33(99), 17-30.

Lynch, K. (2008). *La imagen de la ciudad*. Gustavo Gili.

Lyons, John. (1980). *La semántica*. Editorial Teide.

Morin, E. (2001). *El cine o el hombre imaginario*. Paidós.

Pêcheux, Michel. (1978). *Hacia el análisis automático del discurso*. Editorial Gredos.

Pasciaroni, C. (2012). Ciudades medias: aproximación metodológica, funcionalidades y estructura productiva. *Ciencias Económicas* 30(1) 399-415.

Pérgolis, J., y Moreno, D. (2009). La capacidad comunicante del espacio. *Revista de Arquitectura*, *11*, 68-120.

Ricoeur, P. (2006). *Teorías de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. Siglo xxi editores.

Searle, John. (1994). *Actos de habla. Ensayo de filosofía del lenguaje*. Planeta-Agostini.

Valera, S. (1996). Análisis de los aspectos simbólicos del espacio urbano. Perspectivas desde la psicología ambiental. *Revista de Psicología Universitas Tarraconesis*,18(1),63-84.

40

LA AUTOIMAGEN DENTRO DEL ÁMBITO POLÍTICO INTERCULTURAL: ANÁLISIS CONTRASTIVO DE LOS DISCURSOS DE MARINE LE PEN Y MARGARITA ZAVALA

Sofía Lizeth Barrientos Martínez
Orlando Valdez Vega

Universidad Autónoma de Nuevo León

Resumen

La lengua, al ser el medio por el cual los seres humanos expresan sus ideas, posee elementos de comunicación que son necesarios para construir un mensaje. El francés hablado en Francia y el español hablado en mexicano contienen en su estructura lingüística recursos discursivos que son propios de cada idioma y que, empleados dentro de un contexto determinado, tienen un impacto en el proceso comunicativo de quien recurre a su uso. En esta investigación, se realizó un análisis contrastivo

entre dos entrevistas, una de Marine Le Pen y la otra de Margarita Zavala, ambas excandidatas a las presidencias de Francia y México, respectivamente, centrando la atención en las actividades de autoimagen que cada una utilizó en sus discursos. Dicho contraste tiene como fin exponer cómo las especificidades discursivas de cada lengua condicionan el uso, en este caso, del recurso de la autoimagen para llegar a un fin comunicativo en específico. A partir de la definición de autoimagen de Hernández (2013), que establece que este recurso discursivo es empleado cuando el oyente tiene el propósito de realzar, proteger o reafirmar su propia imagen, se recurrió a la categorización propuesta por Brenes (2014) para analizar de manera contrastiva los fenómenos encontrados en los discursos de cada excandidata. Finalmente, se interpretó de manera contrastiva el impacto de las actividades de autoimagen presentes en las entrevistas de Le Pen y Zavala, y se concluyó que las actividades de autoimagen tienen un impacto que va más allá del discurso mismo, considerando las repercusiones más inmediatas en la campaña de ambas excandidatas, donde Le Pen ganó popularidad y Zavala no logró convencer a su electorado.

Palabras clave: *discurso, recurso discursivo, autoimagen*

Résumé

La langue est le moyen par lequel les êtres humains expriment leurs idées, donc, elle possède plusieurs éléments de communication qui sont nécessaires pour construire un message. Le français parlé en France et l’espagnol parlé au Mexique ont dans leur structure linguistique des ressources discursives qui sont propres à chaque langue ; selon le contexte où ces ressources sont utilisées, ils provoquent un impact dans le

processus de communication des personnes qui les utilisent. Dans cette recherche une analyse contrastive a été faite à partir de deux interviews, l'une qui correspond à Marine Le Pen et l'autre qui appartient à Margarita Zavala ; ces deux femmes étaient à ce moment-là des candidates à la présidence de la France et du Mexique, respectivement. Ce contraste a comme objectif d'exposer la manière dont les spécificités discursives de chaque langue conditionnent l'utilisation, dans ce cas-là, du recours de l'image de soi pour arriver à un but communicatif spécifique. L'analyse s'est focalisée sur les activités d'image de soi qui étaient présentes dans le discours de chaque candidate. D'après la définition donnée par Hernandez (2013), on comprend la ressource d'image de soi comme une stratégie discursive dans laquelle la personne qui parle a comme objectif de protéger ou de renforcer sa propre image. À partir de cette définition, nous avons utilisé le classement de Brenes (2014) pour faire une analyse contrastive des phénomènes trouvés dans le discours de chaque ex-candidate. Enfin, l'impact des activités d'image de soi présentes dans les interviews des ex-candidates a été interprété d'une manière contrastive, et nous avons conclu que les activités d'auto-image ont un impact qui va au-delà du discours lui-même en considérant les répercussions les plus immédiates sur la campagne des deux ex-candidates, où Le Pen a gagné de la popularité et Zavala n'a pas réussi à convaincre son électorat.

Mots clés: *discours, ressource discursif, image de soi*

Sobre el discurso político

Para explicar lo que es el discurso se toma en cuenta la definición de De la Fuente (2002), quien lo describe como el proceso en el que el individuo utiliza su competencia comunicativa para estructurar y organizar los elementos lingüísticos con el fin de realizar acciones sociales y entrar en un rol determinado. Asimismo, Rodríguez (2016) sostiene que el discurso es el conjunto de símbolos que el hablante utiliza al emitir un mensaje, sirviéndose de códigos verbales y no verbales en un contexto y momento específicos.

A partir de estas definiciones, se puede decir que, para analizar el papel del discurso en la sociedad, se debe estudiar de qué manera la influencia entre el discurso y la comunidad lingüística se manifiesta en las estructuras lingüísticas y no lingüísticas que fueron elegidas para construir el discurso, además de prestar especial atención en el contexto y el momento en el que su mensaje fue emitido.

Para analizar el discurso, es fundamental saber que el contexto en que este es emitido tiene una injerencia total en el mensaje que se está transmitiendo y en los recursos que son empleados para producirlo (Rodríguez, 2016). Esta investigación se centra en el discurso dentro del contexto de la política, por lo que es necesario conocer lo que se entiende por discurso político.

Dentro del ámbito político, específicamente en el tiempo de las contiendas electorales entre miembros de diferentes partidos políticos, el discurso es el arma más poderosa que estos actores sociales tienen para lograr su objetivo de ejercer una influencia en la opinión del electorado y

así ganar adeptos a su causa. En efecto, Pereira y Soler (2015) quienes definen el concepto de discurso político como un acto público donde se lleva a cabo un proceso básico de comunicación, en el que interviene un locutor, el mensaje que este emite y un interlocutor que recibe e interpreta el mensaje. La construcción de este tipo de discurso utiliza diferentes estrategias discursivas que persiguen, todas, el mismo objetivo de persuadir y convencer a quienes lo escuchan.

El estudio del discurso político se ha planteado a partir de distintas categorizaciones que buscan llegar a explicar diversos fenómenos que se presentan en dicho género discursivo. Tal es el caso de Chilton y Schäffner (2000), quienes propusieron cuatro funciones estratégicas desde las cuales se puede analizar el discurso político, las cuales eran: 1) coerción, 2) resistencia, oposición y protesta, 3) encubrimiento, 4) legitimación / deslegitimación. No obstante, la presente investigación centra su atención en los recursos de la (des)cortesía y la autoimagen presentes en los discursos de dos candidatas a la presidencia de sus respectivos países, Marine Le Pen en Francia y Margarita Zavala en México.

La actividad de autoimagen en el discurso político

Cuando se analiza el discurso político, es importante saber que cada vez que quien emite el mensaje, no sólo tiene en sus palabras el objetivo de convencer y persuadir a quien lo escucha, sino que está en constante construcción de la imagen de sí mismo, de acuerdo con el tipo de público que lo está escuchando (Segovia, 2012).

De acuerdo con Goffman (2012) la sociedad establece los medios por los que se categoriza a las personas, lo que ocasiona que se conciban

supuestos determinados sobre cómo debería de ser o actuar una persona que pertenece a cierto grupo o estrato social, es decir, se generan expectativas sobre el individuo en cuestión. No obstante, es importante establecer que las personas pueden matizar esa imagen que proyectan a los demás, dependiendo del contexto en el que se encuentren y el objetivo que persigan.

La actividad de imagen se define como una acción individual o personal que mezcla lo social con lo comunicativo y que tiene un efecto en la identidad social del individuo que emite el discurso; las repercusiones que la actividad de imagen puede tener en los receptores del discurso se da acuerdo a los criterios sociales que fueron previamente acordados por el grupo comunicativo al que el emisor del discurso se dirige (Hernández, 2013).

Dentro del discurso político, se puede considerar las actividades de imagen como un “plan de acción” (Kaul y Cordisco, 2014) en el que los emisores intentan crear o confirmar características que ellos mismos creen tener y que van a utilizar según el contexto y un momento determinado. Al respecto, Goffman (2012) hace una distinción entre la imagen personal y la imagen pública. Esta última corresponde a la concepción que tienen quienes no conocen personalmente al individuo; esta imagen puede ser construida por el individuo mismo mediante una selección de hechos verdaderos, exagerados o alterados, que le permitan mostrarse de la mejor manera o de la manera más conveniente a quien lo ve o lo escucha en un momento determinado.

Si se traslada lo expuesto por Goffman (2012) al ámbito de la política, se puede observar cómo, con el fin de crear una imagen de ellos

mismos, los políticos recurren a diferentes estrategias discursivas para crear su discurso, las cuales pueden llegar a tener efectos negativos, positivos y neutrales, no sólo en la imagen de quien utiliza dichas estrategias, sino también de quien las escucha o recibe. En esta ocasión, se consideró la autoimagen como un recurso que se presenta en el discurso político con el fin de cuidar, realzar o proteger la imagen de quien emite el mensaje.

Hernández (2013) afirma que la actividad de autoimagen constituye un comportamiento comunicativo en el que quien emite el discurso realza, protege o confirma su propia imagen. No es igual que la cortesía porque en esta actividad de imagen no existe una intención de obtener o provocar un efecto en la imagen del interlocutor, quien se ve afectado de manera neutral por el mensaje; en cambio, efecto del discurso recae sólo sobre la imagen del locutor y puede resultar en una imagen positiva o negativa hacia su persona.

A pesar de que el análisis del discurso es una actividad que puede ser realizada desde diferentes dimensiones (Rodríguez, 2016) en la presente investigación son las actividades de autoimagen presentes en los discursos de Marine Le Pen y Margarita Zavala las estrategias discursivas que toman protagonismo en el análisis.

Metodología

Para el desarrollo de este estudio se eligieron intencionalmente dos corpus audiovisuales, uno en francés de Francia y otro en español mexicano, de dos entrevistas realizadas a Marine Le Pen y Margarita Zavala en

programas de debate y análisis político francés y mexicano, respectivamente.

Marine Le Pen es identificada por la sociedad francesa como una mujer de esa misma ideología conservadora. Tras haberse postulado a la presidencia de la República de Francia en el año 2002, sin mucho éxito, en el 2017 volvió a incursionar en la contienda presidencial. El corpus francés fue obtenido de una entrevista hecha a Le Pen en el programa *Présidentielle 2017: 15 minutes pour convaincre (*franceinfo, 2017, 18s-18min02s), un programa especial televisado por France 2, por el fin de la primera vuelta de las elecciones francesas, donde los entrevistadores confrontaron durante 15 minutos las propuestas de cada candidato por la presidencia de Francia, entre los que se encontraba Le Pen. La emisión de dicho programa fue el 20 abril 2017 y los encargados de realizar la entrevista fueron Léa Salamé, periodista de la cadena televisiva France 2, enfocada en las noticias en el ámbito político, y David Pujadas, politólogo y periodista de la cadena televisiva TF1. Este corpus consta de 3647 palabras transcritas de un video con una duración de 18 minutos con 14 segundos.

En cuanto al sistema electoral francés, es importante precisar que, en Francia, el Artículo 7 Constitucional establece que es necesaria la mayoría absoluta de votos emitidos para elegir la figura presidencial (Público, 2012); para lograr la estadística, el proceso electoral se divide en dos partes, o dos vueltas. En la primera vuelta participan los candidatos de todos los partidos políticos debidamente registrados y autorizados, entre los cuales la población emite su voto y se destaca a los dos candidatos con más porcentaje acumulado de votos. Una vez electos, se procede a

preparar la segunda vuelta, en la que únicamente esos candidatos contienden por la presidencia de la República (Público, 2012).

Por otro lado, Margarita Zavala se prerregistró en 2018 en el Instituto Nacional Electoral para contender como candidata independiente a la presidencia de la República Mexicana, al ser aprobado este proceso, ella se convirtió oficialmente en la cuarta candidata en la contienda presidencial. El corpus mexicano se obtuvo de una entrevista realizada a Zavala en el programa de entrevistas, noticias y análisis “Despierta con Loret”(Noticieros Televisa, 2017, 01s-18min39s), emitido el 20 de febrero del 2018 por la empresa Televisa. Dicho programa es conducido por Carlos Loret de Mola, quien fuera titular de Primero Noticias en la misma empresa, economista y periodista, Ana Vega, politóloga, periodista y conductora de radio y televisión y Enrique Campos, director de Noticias de Radio Fórmula, una radiodifusora muy reconocida en México. Este corpus contiene 3588 palabras que fueron transcritas de un video de 18 minutos con 39 segundos de duración.

Es importante aclarar que, al contrario del sistema electoral francés, las elecciones en México se llevan a cabo en una sola votación, por lo que el proceso de campaña es único y no considera dos etapas, como en el caso de Francia.

En este caso, después de la elección y transcripción de los corpus se procedió a analizar fragmento a fragmento cada corpus, para después clasificarlos según la categorización de las actividades de autoimagen propuesta por Brenes (2014), la cual se muestra a continuación.

a) Actividad de realce de la autoimagen

b) Actividad de autoimagen mediante la descalificación de la opción política contraria

c) Utilización estratégica del rol desempeñado

La primera categoría, *(a)*, se refiere a los fenómenos donde el emisor del mensaje realza ciertos atributos de su persona que son considerados socialmente como buenos. La categoría *b)* incluye los actos donde se buscó descalificar o destruir al oponente para resaltar la imagen propia; no ha de confundirse esta categoría con un acto descortés, pues en este caso la intención principal del hablante es fortalecer su imagen mediante la agresión al otro, por el contrario, en la descortesía, la intención, antes de realzar la imagen, es la de destruir la reputación del otro.

Finalmente, la categoría que corresponde al uso estratégico del rol desempeñado *(c)*, se centra en que el hablante enfatiza alguno de sus roles en la sociedad, ya sea públicos (como, en este caso, ser personajes políticos) o privados (como su rol en la familia). Esta última estrategia tiene como fin crear una relación de cercanía con quienes escuchan el mensaje, y al mismo tiempo, darles más credibilidad a las palabras.

Como parte final de esta investigación, se hizo una interpretación del análisis contrastivo con base en los resultados obtenidos por cada candidata, tomando en cuenta las especificidades inherentes al español mexicano y al francés de Francia, y, de esa forma, dar a conocer el impacto de éstos en el proceso comunicativo.

Para hacer más sencilla la identificación de cada fragmento dentro del corpus original se empleó la siguiente codificación a lo largo de todo este capítulo: las iniciales de la candidata a la que le corresponde el corpus, MP para Marine Le Pen y MZ para Margarita Zavala, el número de párrafo en el corpus (#) y las iniciales de quien menciona el fragmento citado. Por ejemplo, el código MP17MP se refiere al fragmento del corpus de Marine Le Pen, en el párrafo 17 y es Marine Le Pen quien habla. Además, para los fragmentos en francés, se ofrece la transcripción de estos al pie de página donde aparecen.

Análisis contrastivo

El recurso discursivo de la autoimagen se define como un acto en el que quien emite el discurso realza, protege o confirma su propia imagen y que, al contrario de la cortesía, el locutor no busca agrandar la imagen de su interlocutor (Kaul, 2008), sino causarle una buena impresión, enfocándose en él mismo. A partir de esta definición, se tomó la clasificación propuesta por Brenes (2014) para analizar los fenómenos de autoimagen encontrados en ambos corpus, la cual se compuso de estos tres apartados:

1) Actividad de realce de la autoimagen, en los momentos donde las excandidatas buscaron resaltar diferentes atributos o cualidades que la sociedad considera buenos e incluso necesarios en una figura política;

2) Actividad de autoimagen mediante la descalificación de la opción política contraria, en aquellas manifestaciones donde las excandidatas, en un afán de ser empáticas y ser una más del pueblo, destruyen o minimizan la acción de sus oponentes;

3) Utilización estratégica del rol desempeñado; cuando las excandidatas recurrieron a sus diferentes roles en lo público y lo privado con el fin de lograr crear un lazo con sus destinatarios y darle más credibilidad a su discurso.

En los ejemplos que se muestran a continuación se analizaron las diferentes manifestaciones de este recurso con la ayuda de las tres categorías descritas.

Actividad de realce de la autoimagen

En esta primera categoría se encuentran todos los actos de autoimagen en los que las excandidatas buscaron resaltar una o varias cualidades que, según el contexto sociocultural en el que se encontraban, pueden ser consideradas como necesarias en una persona que busca el apoyo de la gente para adquirir un cargo público. A continuación se mostrarán algunos ejemplos según los diferentes rasgos que las candidatas quisieron resaltar.

- La preocupación por el pueblo

El hecho de que para las sociedades en general, los actores políticos sean reconocidos como personajes autoritarios y poseedores de una serie de privilegios que la gente normalmente no tiene (Gutiérrez, 2014), hace que sea imperioso para ellos crear la imagen de una persona realmente preocupada por el pueblo, que está dispuesta a destinar todo su poder en ayudarlo a vivir mejor. Los siguientes ejemplos de frases emitidas por ambas candidatas muestran la actitud recién explicada.

a) MP07MP: […] le contrat que je passe avec les francais euh, je compte engager une grande négociation pour leur rendre leur souveraineté[1] […]

b) MZ66MZ : [...] ahí estará un camino para los mexicanos, para las mujeres que quieren seguridad, para los jóvenes que quieren certezas también en su vida, para los empresarios que quieren trabajar, para los trabajadores que quieren que ya el gobierno les deje de cobrar impuestos. ESE es el camino que vamos a construir [...]

En estos fragmentos de Le Pen y Zavala, se observa una estrategia demasiado común entre quienes buscan agradar a los posibles votantes en una contienda por un puesto público: el hecho de mostrarse como una persona preocupada y comprometida con que el pueblo esté tranquilo y viva bien.

En el caso del discurso francés, Le Pen se esfuerza por comunicar que buscaría soluciones a los problemas de los ciudadanos sin empeorar su situación *(a)*.Por otro lado, en el mexicano, Zavala se enfoca en dar la idea de que su gobierno sería para todos los mexicanos, dando una imagen de "brazos abiertos" a todos los estratos sociales del país *(b)*.

Ambas estrategias dejan ver la situación de los dos países. Por un lado, en Francia, al ser miembro de la Unión Europea, hay ciertas decisiones que no benefician del todo al país, y eso, Le Pen lo ataca y lo usa como lo opuesto a su propuesta, por eso en *a)* y *c)* hace tanto énfasis en buscar la soberanía del pueblo francés y en implementar soluciones

[1] […] el contrato que hago con los franceses, euh, tengo la intención de iniciar una gran negociación para devolverles su soberanía

que no lo molesten. Por otro lado, en México hay un problema muy marcado de desigualdad social, donde hay ciertos sectores que normalmente quedan relegados por quienes ocupan el poder, por tal razón, Zavala se esfuerza en tratar de mencionar a todos los sectores sociales que se verían beneficiados con su posible triunfo.

- Reconocerse como parte del pueblo

Muy similar a lo ocurrido en los ejemplos anteriores, con la diferencia de que en los fragmentos que se exponen a continuación, Le Pen y Zavala recurrieron al uso de los pronombres *nous* y *nosotros* para aproximarse y ser uno más de la ciudadanía francesa y mexicana, respectivamente, no porque hiciera falta hacer notar su nacionalidad, sino para hacer ver a la gente que sus problemas también eran los de ellas.

c) MP23MP: […] Nous devons maitriser nos frontières nationales, c'est ESSENTIEL pour savoir qui entre chez nous[2] […]

d) MZ89MZ: […] yo ya soy más libre, y porque puedo hablar de lo que creemos millones de mexicanos […]

De los ejemplos recién expuestos, se destaca el uso de expresiones como *chez nous* en el corpus francés *(c)*, que da el contexto de hogar y que evidentemente sirve para hacerse una con el pueblo francés. Además, al utilizar constantemente los posesivos *nos* y *notre*, que se emplean para dar un sentido de pertenencia común hacia algo o alguien, refuerza la idea de que el mal gobierno que, de acuerdo con Le Pen, estaba al frente en

[2] […] Tenemos que controlar nuestras fronteras nacionales, es ESENCIAL para saber quién entra en nuestra casa

ese entonces del país, les afectaba a todos, y que por ende, las soluciones que ella daría al llegar al poder, los beneficiarían a todos.

En el otro corpus, Zavala no recurrió tanto como Le Pen a esta estrategia, pero se alcanzaron a apreciar ejemplos como *d)*, en el que asume que ella representa lo que millones de mexicanos creen que es lo mejor para el país. Al final esta estrategia deja ver que para el francés es muy importante sentir esa unidad nacional, considerando que al ser parte de la Unión Europea, hay ciertas situaciones en las que no se piensa por el bienestar de cada país individualmente, sino de todos los países miembros de la misma, por lo que en algunas decisiones, Francia no resulta tan beneficiada. Por el contrario, en el caso mexicano, la figura del actor político es vista tan alejada de la gente, que por más que este diga que es uno más del pueblo, los votantes no le tomarán como cierta dicha afirmación, por lo cual Zavala no hace el intento de conectar con su electorado de esa manera.

- Presentarse como personas humildes

Los ejemplos presentados a continuación entran todos en un mismo patrón: el de exaltar al electorado y ponerlo por encima de ellas mismas y de sus objetivos personales o de partido, dándole a la gente el rol de protagonistas en su gobierno, en caso de resultar electas.

e) MP70MP: […] c'est VOUS qui allez décider par un référendum. Je ne ferai RIEN, je n'engagerais jamais la France dans un choix si important que celui-là sans avoir VOTRE avis, VOTRE accord[3] […]

f) MZ44MZ: […] en realidad, entro yo a la boleta sin ningún compromiso de partido y dependiendo de los ciudadanos […]

El énfasis se puede notar en diferentes sentidos, por ejemplo, cuando Le Pen resalta las palabras "vous", "votre avis", "votre accord"*(e)*, insistiendo siempre en que sería el pueblo francés quien gobernaría a través de ella. Por el contrario, Zavala es más explícita y repite en diversas ocasiones que su candidatura es gracias a que miles de ciudadanos lo pidieron, dando a entender que, al debérselo a ellos, serían los intereses de esas personas los que marcarían la pauta en caso de que ella llegara al gobierno *(f)*.

Lo que estas manifestaciones muestran, es que esta estrategia es clave para el actor político: convencer al electorado que están a sus órdenes y que sus intereses están por encima de todo para que los votantes sientan la confianza en ellas y realmente crean que sus intereses están bien resguardados y que sobre todo, están encima de los propios intereses políticos de las candidatas.

[3] […] son ustedes quienes van a decidir por referéndum. Yo no haré NADA, no comprometeré jamás a Francia en una elección tan importante sin tener SU opinión, SU aprobación […]

Actividad de autoimagen mediante la descalificación de la opción política contraria

Como su nombre lo indica, en esta categoría se muestran los fragmentos correspondientes a ambos corpus donde, en un afán de mostrarse como la mejor opción para que la población votara por ellas, tanto Le Pen como Zavala incurrieron en descalificaciones o señalamientos de los errores de los gobiernos anteriores y de sus adversarios.

- *Al compararse con gobiernos anteriores o con sus opositores*

Otra muestra de las manifestaciones de autoimagen por parte de Le Pen y Zavala se muestra en los siguientes ejemplos, en los que se aprecia a ambas excandidatas compararse con otros actores políticos, haciendo ver que ellas son mejores opciones para elegir que aquellos a quienes critican.

g) MP60MP: […] je pense n'est à la France d'ailleurs, car moi, je pense toujours à la France. À chaque fois je me pose une question : quelle décision doit… est-ce que je dois prendre ? Je pense toujours à l'intérêt de la France et des français[4] […]

h) MZ17MZ: A mí me distingue de López Obrador muchas cosas […]

Estos ejemplos se presentaron en ambos corpus, pero fue Zavala quien más recurrió a esta estrategia, al contrario de Le Pen quien sólo la

[4] […] pienso en Francia, por otra parte, porque yo siempre pienso en Francia. Siempre me hago una pregunta: qué decisión debe… debo tomar? Pienso siempre en el interés de Francia y de los franceses […]

utilizó en el ejemplo citado. En estos fragmentos, las excandidatas se comparan frente a otros políticos. Zavala, por su parte, recurre mucho a compararse con sus contrincantes, diciendo siempre que ella es mejor y que tienen más valores que ellos *(h)*. En el caso de Le Pen, la única ocasión en la que se compara con otro político, lo hace con Donald Trump *(g)*, haciendo alusión a sus actitudes frente a las diferentes políticas exteriores en su gobierno.

Es de resaltar que mientras Le Pen nunca menciona el nombre de Macron ni de ningún otro contrincante, Zavala por el contrario se encarga de especificar los nombres de sus contrarios para después exponer todo lo que es bueno en ella en comparación con sus adversarios. Estas manifestaciones indican que para la sociedad mexicana, mucho más que para la francesa, la imagen personal del candidato puede llegar a pesar más que sus mismas propuestas. Es decir, vale más que un político inspire confianza y tenga una imagen agradable para el pueblo aunque sus propuestas no sean tan convincentes, que un político que tenga muy buenas propuestas, pero que no se vea cercano o confiable con la gente.

Utilización estratégica del rol desempeñado

En esta tercera categoría se analizaron aquellos actos de autoimagen donde las excandidatas hicieron referencia a sus diferentes roles en la sociedad o en su vida privada, con el fin de establecer un lazo de empatía con su público y, al mismo tiempo, darle credibilidad a su mensaje. En los ejemplos que se muestran a continuación se observan a qué roles las candidatas hicieron referencia para obtener su objetivo de comunicación.

- Por la condición de ser mujer

En ambos corpus se detectó por lo menos una manifestación de ambas candidatas en la que hacían referencia al rol de las mujeres en la sociedad. Sin embargo, en el ejemplo *i)* se observa cómo Le Pen hace alusión a su rol como madre, mientras que en el *j)*, Zavala se refiere a su rol dentro del mundo laboral, específicamente en el ámbito político.

i) MP33MP: [...] je suis comme beaucoup de français, je suis une mère, j'ai trois enfants, et je ne veux pas qu'à chaque fois qu'ils me disent qu'ils vont faire des courses à la Défense, avoir la boule au ventre en me disant que soit ils vont être agressés soit ils risquent d'être victimes du futur attentat[5] […]

j) MZ37MZ: […] Yo sé lo que es abrirse paso, yo sé que nos pongan obstáculos, yo sé, a las mujeres nos hacen recorrer el doble… Seguramente aquí está… Ana… estará de acuerdo… nos hacen recorrer el doble […]

En el discurso francés, Le Pen, se presenta como una madre de familia, lo cual es de llamar la atención porque la candidata no suele hablar de su vida privada en sus campañas, sin embargo, en esa ocasión, ocupó su papel como madre para de alguna manera estar más cerca de los posibles votantes y que la vieran no sólo como una mujer en el mundo de la política, sino que vieran que fuera de su trabajo era una ciudadana con las mismas preocupaciones que el resto de los franceses. En el discurso mexicano, Zavala no hace alusión a su rol de mamá o de esposa,

[5] […]yo soy como muchos franceses, soy madre, tengo tres hijos, y no quiero que cada vez que ellos me digan que van a ir de compras a la Défense, tener la preocupación de que sean agredidos o que corran el riesgo de ser víctimas de un atentado […]

sino que apela al logro que para ella representaba estar en esa posición política sabiendo que, por ser mujer, había tenido que sortear más obstáculos que sus contrincantes.

Se resalta la diferencia entre los contextos de cada corpus, en la que por lo que se dice, Le Pen no tiene que recalcar la diferencia en cuanto a la accesibilidad de ese tipo de puestos en la política y Zavala sí. Por el contrario, Zavala no necesita hacer alusión a su rol de madre para apelar al lado más sentimental o familiar de la sociedad mexicana, y Le Pen sí, recurriendo a empatizar con la gente en el hecho de que ella también tiene hijos por quien velar, siendo esto una especie de garantía de que realmente no hará nada que pueda causar molestias al pueblo francés, pues entre ellos, se encuentran sus hijos.

- Por su rol como candidata

En el corpus mexicano se apreciaron diferentes manifestaciones de Zavala donde la insistencia en que ella era ya una candidata, que estaba al mismo nivel que el resto de sus contrincantes y que su valor y posibilidades de ganar no cambiaban en ningún sentido en comparación con el resto de los candidatos, como se aprecia en los ejemplos a continuación.

k) MZ15MZ: […] soy ya tan candidata YO, como Ricardo Anaya, como Andrés Manuel y como Meade […]

l) MZ70MZ: […] Ahora, de las decisiones de gobierno, la responsable soy yo.

Es de llamar la atención que haya sido en el corpus mexicano y no en el francés donde se encontraron manifestaciones de autoimagen de este tipo, pues ayuda a entender la situación de la mujer en el ámbito político en México. Por ejemplo, cuando se le cuestionó a Zavala por el papel que jugaría Felipe Calderón, ex presidente de México, y esposo suyo, ella aclaró en repetidas ocasiones que él sería un apoyo y ella la responsable de gobernar, en caso de ganar la elección *(v)*, como si Calderón fuera a tener incidencia en el gobierno de Zavala por ser su esposo.

Este fenómeno se puede explicar debido a la mentalidad aún persistente en México, al menos en el ámbito de la política, de que las mujeres son menos confiables en un puesto de poder, por lo que Zavala reivindica en repetidas ocasiones su valía y relevancia en la contienda, situación que, a juzgar por la falta de manifestaciones de este tipo por parte de Le Pen, es un asunto ya no tan común en la sociedad francesa.

Interpretación del impacto del recurso de la autoimagen en el proceso comunicativo

El análisis ha mostrado cómo fue utilizada la actividad de autoimagen en los corpus de Margarita Zavala y Marine Le Pen, precisando mediante las categorías de Brenes (2014) las diferentes formas en que dicha actividad está presente en el corpus estudiado. Ahora bien ¿qué lograron Marine Le Pen y Margarita Zavala al emplear estos recursos discursivos? ¿Su objetivo de comunicación se logró? Estos cuestionamientos se pueden responder gracias a los resultados que las excandidatas obtuvieron durante sus procesos de campaña mediante una interpretación de los mismos.

Marine Le Pen quien, como ya se dijo, participó en el programa *15 minutes pour convaincre* (franceinfo, 2017, 18s-18min02s) para exponer sus propuestas al pueblo francés de cara a las elecciones de primera vuelta, logró obtener el segundo lugar de entre 11 candidatos, sólo con Emmanuel Macron por encima en cuanto a votos. Le Pen obtuvo el 21.4% de los votos emitidos en esa instancia, y se ganó la aprobación de la gente que la consideró como una candidata cercana a la gente, dispuesta a gobernar para todos los franceses, sin importar su ideología política (Esparza, 2017). La excandidata francesa, quien en ese entonces formaba parte del partido Frente Nacional, considerado popularmente como un partido conservador y representante de las grandes élites políticas y económicas, convenció al electorado al crear una campaña a nombre del pueblo, cambiándole completamente la percepción que se tenía de los candidatos representantes de dicho partido (Rtve.es, 2017).

Es importante mencionar que, después de esta victoria parcial de Le Pen, la excandidata terminó perdiendo la segunda vuelta de las elecciones presidenciales en Francia, siendo Macron el ganador. Sin embargo, la entrevista analizada en esta investigación no contribuyó directamente a esta derrota sino que, al contrario, contribuyó a que su popularidad aumentara en ese momento de la contienda.

Margarita Zavala, por su parte, tuvo un resultado de campaña nada satisfactorio, al no llegar ni siquiera a estar en las urnas para la votación el día de la elección, pues decidió renunciar a la pelea por la presidencia del país. Tres meses después de la entrevista de su entrevista en el programa Despierta con Loret (Noticieros Televisa, 2017, 01s-18min39s), Zavala anunció su renuncia a la contienda por la presidencia de México debido a

que, según su opinión, no había una distribución equitativa de los recursos destinados a cada candidato. Además argumentó que la carencia de una segunda vuelta electoral en el sistema político mexicano impedía que los mexicanos conocieran más a fondo y tuvieran una visión más amplia de los candidatos que no tienen tanta proyección en spots publicitarios (Hernández, 2018).

Este resultado es sorpresivo después de la seguridad con la que Zavala aseguró contar con más de un millón de personas que la respaldaban y de reivindicar las posibilidades con las que ella, al igual que el resto de los entonces candidatos, contaba para ganar la presidencia. Sin embargo, la realidad mostraba algo distinto en las estadísticas, que en los mejores escenarios le daban un escaso 4% de intención de voto entre el electorado mexicano (Lafuente, 2018). Al ser cuestionada por esta decisión, sobre todo en el sentido de si su renuncia estaba pensada como un movimiento estratégico para darle votos a Ricardo Anaya, candidato del PAN por la presidencia, quien en ese momento estaba en segundo lugar de las encuestas, Zavala sólo detalló que lo hacía para darle la posibilidad de votar por otro candidato a la gente que la apoyó en su campaña.

Conclusiones

Si bien en el discurso político construir una imagen de confianza frente a los posibles votantes es indispensable, estas estadísticas muestran cómo para lo sociedad mexicana, la imagen de un candidato es de los aspectos más importantes a tomar en cuenta al momento de emitir el voto. De ahí que Zavala haya recurrido a esta estrategia en 58 ocasiones durante toda la intervención, siendo la mayoría de estas intervenciones, como se explicó en el apartado anterior, enunciados donde se comparaba con los otros

contendientes, u ocasiones en las que reafirmaba el valor de su postulación.

Le Pen, por otro lado, al tener solamente 28 manifestaciones de autoimagen, mediante las cuales intentó acercarse al pueblo al incluirse en las necesidades y preocupaciones de este, creando una atmósfera de confianza y familiaridad entre dos sectores sociales, la gente y la élite política, que se ven muy alejados entre sí. No obstante, no recurrió en tantas ocasiones a esta estrategia, a diferencia de Zavala, por lo que se refuerza la idea de que para el pueblo francés es la comparación de propuestas la medida más común para elegir quién los gobierna.

Es de resaltar que hubo muy pocas manifestaciones de autoimagen por descalificación de la opción política contraria a las excandidatas. A pesar de ser una estrategia común entre los actores políticos, se destaca que dentro de los corpus aquí analizados, la intención de las excandidatas, tanto de Zavala como de Le Pen, era empatizar y acercarse a su audiencia mediante la crítica a sus oponentes. Al final, la actividad de autoimagen fue clave para entender cómo Le Pen consiguió pasar a la segunda vuelta de las elecciones francesas y Zavala no logró convencer a la población mexicana de su capacidad para dirigir el país, por lo que, al no ver un apoyo creciente, decidió abandonar la contienda.

Se puede concluir entonces que las actividades de autoimagen en efecto tuvieron un impacto que se materializó en los resultados que tuvieron las campañas de las excandidatas y quedó demostrado que el análisis del discurso estudia una lengua en acción, que comunica no sólo con lo que es dicho, sino que entiende la cultura en la que es emitido y el objetivo del hablante al construir un mensaje.

Bibliografía

Brenes, E. (2014). La imagen del político en los medios de comunicación. Identificación y análisis de las estrategias (des)corteses utilizadas en la entrevista televisiva no acomodaticia. *Revista de Filología*(32), 63-80.

Chilton P., S. C. (2008). Discurso y Política. En V. D. (Comp.), *El discurso como interacción social* (págs. 297-330). Barcelona: Gedisa.

De la Fuente, M. (2002). El análisis crítico del discurso. *Contextos, XIX-XX*(37-40), 407-414.

Esparza, P. (06 de mayo de 2017). *Marine Le Pen, la mujer de ultraderecha que ha sacudido la política de Francia y ahora va por la presidencia*. Recuperado el 13 de febrero de 2020, de BBC Mundo: https://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-39571215

france.info. (20 abril 2017). *Marine Le Pen dans "15 min. pour convaincre" sur France 2.* [Archivo de video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=vDXCATj74F4

Goffman, E. (2012). *Estigma. La identidad deteriorada .* Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Gutiérrez, A. (13 de julio de 2014). *Colaboraciones en medios, proyectos compartidos e iniciativas propias*. Obtenido de Antoni Gutiérrez Rubí : https://www.gutierrez-rubi.es/2014/07/13/la-humildad-en-la-politica-y-la-vida-publica/

Hernández, M. (17 de mayo de 2018). *Las razones de Margarita Zavala para abandonar la contienda presidencial*. Obtenido de Forbes México : https://www.forbes.com.mx/las-razones-de-la-renuncia-de-margarita-zavala-a-la-candidatura-por-la-presidencia/

Hernández, N. (2013). Actividad de imagen: Caracterización y tipología en la interacción comunicativa. *De Gruyter, 1*(2), 175-198.

Kaul, S. (2008). Tipología del comportamiento verbal descortés en español. En A. Briz, A. Hidalgo, M. Albelda, J. Contreras, & N. Hernández, *Cortesía y conversación: de lo escrito a lo oral. Tercer Coloquio Internacional del Programa EDICE* (págs. 254-266). Valencia/Estocolmo : Universidad de Valencia-Programa EDICE.

_____ & Cordisco, A. (2014). La descortesía verbal en el contexto político-ideológico de las redes sociales. *Revista de Filología*(32), 145-162.

NoticierosTelevisa. (20 febrero 2018). *Margarita Zavala en la mesa de Despierta con Loret - Despierta con Loret.* [Archivo de video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=ulPoZRePT_8

Pereira, A., & Soler, Y. (2015). Un acercamiento al estudio del discurso político venezolano desde la academia cubana. El caso de la segunda campaña presidencial de Henrique Capriles Radonski. *Ingeniería en Comunicación Social*(90), 727-746.

Público.es. (20 de abril de 2012). *¿Cómo funciona el proceso electoral francés?* . Obtenido de Público:

https://www.publico.es/internacional/funciona-proceso-electoral-frances.html

Rodríguez, L. (2016). La atenuación en la justificación argumentativa. Un estudio aplicado al discurso de informantes con educación universitaria. En U. N. México, *Anuario de Letras, Lingüística y Filología* (Vol. IV, págs. 159-195). UNAM.

Rtve.es. (24 de abril de 2017). *Elecciones en Francia 2017 Marine Le Pen, "en nombre del pueblo"*. Obtenido de Rtve: https://www.rtve.es/noticias/20170424/elecciones-francia-2017-marine-pen-perfil/1518680.shtml

Segovia, P. (2012). La construcción de la imagen de sí mismo y los imaginarios sociales en los discursos de campaña de Ricardo Lagos y Michelle Bachelet: Un acercamiento desde el análisis del discurso. *RIPS: Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas, 11*(2), 81-100.

41

IDEOLOGY IN MEDIA DISCOURSE: A CRITICAL DISCOURSE ANALYSIS OF TWO AMERICAN NEWS ARTICLES

Andrea Martínez Salazar

Universidad Autónoma de Nuevo León

Resumen

El presente estudio de metodología cualitativa se basó en el enfoque del Análisis Crítico del Discurso, centrándose en la exploración de la ideología del discurso periodístico en dos medios de comunicación estadounidenses, Fox News y CBS News. Este estudio tuvo por objetivo determinar los elementos discursivos que permiten que la ideología permee a través de las distintas capas de narrativas objetivas que abordan un mismo hecho. En esta investigación se aplicó el Análisis Crítico del Discurso (CDA) examinando los datos de acuerdo con sus actitudes ideológicas e

identificando su contexto y los principales elementos estructurales y gramaticales del texto. Se encontró que los valores vivenciales y relacionales son los elementos clave que revelan las actitudes ideológicas de cada artículo periodístico a nivel micro y macroestructural, además fueron identificados en el resto de los elementos textuales analizados en este estudio: titulares, sub titulares, párrafo de entrada o copete, modalidad y voz activa y pasiva. Ambos artículos de noticias fueron analizados y contrastados basándose en los practicantes de CDA Van Dijk, Halliday, Fowler, Nordlund, Fairclough y Reah.

Palabras clave: análisis crítico del discurso, ideología, discurso, artículos periodísticos, discurso mediático

Abstract

This study of qualitative methodology drew upon the Critical Discourse Analysis approach, focusing on the exploration of ideology in news discourse in two American news outlets, Fox News and CBS News. This study aimed to determine the discursive elements that allow ideology to permeate through the different layers of objective narratives, which address the same event. Critical Discourse Analysis (CDA) was applied in this research by examining the data in accordance with its ideological attitudes and by identifying their context and the text's main structural and grammatical elements. It was found that experiential and relational values are the key elements that reveal the ideological attitudes of each news articles at a micro and macro structural level and they were identified in the rest of the textual elements analyzed in this study: headlines, sub headlines, lead paragraph, modality, and active and passive voice. Both

news articles were analyzed and contrasted relying on CDA practitioners Van Dijk, Halliday, Fowler, Nordlund, Fairclough and Reah.

Key words: critical discourse analysis, ideology, discourse, news articles, media discourse

Introduction

It is commonsensical that language is a social product and a powerful tool. As Halliday (1982) remarks, it is through language that we learn about our culture, values, beliefs, even the role we play in society. All this takes place thanks to oral but also written communication. Therefore, media and press as linguistic mediums are ones of the most important vehicles for the interchange of ideas or discourses. According to Van Dijk (2009) and Fairclough (1989) discourses can be studied by the social sciences, as they are crucial social practices that contribute to the reproduction of society in general and of communities or groups, as well as their knowledge and ideologies.

Lippmann (as cited in Schudson, 1978) states that journalists should "develop a sense of evidence and forthrightly acknowledge the limits of available information; ... dissect slogans and abstractions, and refuse to withhold the news or put moral uplift or any cause ahead of veracity" (p.151). In other words, Lippmann (as cited in Schudson, 1978) advocated the fusion of the reporters' professionalism with objectivity. This relationship between professionalism, objectivity, and truth seeking had an impact on the occupational ideology of journalists and became well accepted by media researchers and journalism scholars as a subject of historical and sociological investigation (Schudson & Anderson, Objectivity, Professionalism, and Truth Seeking in Journalism, 2009).

Nonetheless, the ideal objectivity of news discourse can still be affected by ideologically influenced personal opinions about concrete events (Van Dijk, News, Ideology and Discourse, 2009). Van Dijk (2009) suggests that these ideologically biased opinions underpin ideological discourse, and permeate through "all levels of such discourse, from its sounds or visuals, to its syntax, topics, meanings, speech acts, style, rhetoric or interactional strategies" (p.194). Authors like Fowler (1989), and Van Dijk (2009) have linked the term of ideology to power and domination.

In news discourse, everything that is said or written is expressed from a particular ideological attitude (Fowler, 1991). Thus, news discourse can potentially be used to influence the readers' attitudes towards relevant social phenomena such as immigration, abortion, death penalty, racism and other forms of discrimination (Van Dijk, News, Ideology and Discourse, 2009). Van Dijk (2009) affirms that discourse generally does not reveal ideologies explicitly, but hints towards them through group attitudes on social issues and through personal opinions about specific events, "and under the influence of the communicative situation as subjectively defined by the speakers or writers" (p.194).

This research builds upon the premise that "news structure analysis shows us where and how ideologies preferably manifest themselves in news reports" (Van Dijk, 2009, p.195); and seeks to contrast the discourses of two American news reports in order to find the political ideologies embedded within regarding America's immigration policies and measures on this matter.

The purpose of this study is to contrast the ideologies of two American news articles when reporting and interpreting the same events

regarding America's immigration policies and measures on this matter—the separation of illegal immigrants' families at the U.S. southern border—using a Critical Discourse Analysis design and resulting in a qualitative study.

Language

Humans as social beings are characterized for developing a complex system of rules, sounds and signs to fulfill their need to communicate with their equals; this system is known as language. Hence, the possession of language distinguishes us from other animals. We can express our feelings and emotions through facial gestures and body language but in the end our main communication channel is language (Eifring & Rolf, 2005).

Language has been an object of study since ancient times: from the first linguistic texts in Babylonia (VI BC) and Paini's grammar in India (VII BC) to the rise of Universal Grammar in the fourteenth century and the Comparative Method in the seventeenth century (Campbell, 2002). In other words, humanity has always sought to rationalize the system of language in order to understand its structure, how it is used, its variations and its influence on the way people think. Furthermore, linguistics reminds us that languages all over the world have certain similarities regarding their structure, use, acquisition, and dynamism over time (BYU College of Humanities).

According to Hickey (2019), linguistics has taken different approaches throughout time as various theories have been proposed in attempt to explain the nature of the human language faculty. Before the nineteenth century, language was studied from a non-theoretical approach. Later on, in the late 19th century, the school of historical linguistics became what is known as Neogrammarianism. Last century represented a major

leap for the theoretical studies of language as the concepts of structuralism and generativism emerged. The structuralistic approach was introduced by Ferninand de Saussure, a Swiss-French linguist whose revolutionary ideas were published in 1916 in his book *Cours de linguistique générale*. Years later, during the second half of the 20th century, generative grammar was created and developed by Noam Chomsky, whose model has been predominant in formal linguistics for the last decades.

Linell (1998) states that contemporary linguistic studies theorize on language from two different approaches: the formalistic and the functionalistic. The former refers to the framework that defines language as a system or structure governed by rules that must be followed whereas the latter concerns language as discourse or language in practice. Even though language has been studied rigorously through formalistic approaches (Chomsky, 1981), which intend to unveil the secrets behind its structure, form and syntax in order to discover the patterns and rules that govern it; the functional grammar provides a new perspective regarding language as the main source of meaning for social practices, events or phenomena (Halliday, 1982; Linell, 1998).

It is commonsensical that language is a social product and a powerful tool. As Halliday, (1982) remarks, it is through language that we learn about our culture, values, beliefs, even the role we play in society. All this takes place thanks to oral but also written communication. James Paul Gee (2005) considers that many people believe that the main purpose of language is to communicate information. Nonetheless, language performs many other functions besides from the mere transaction of information. Gee (2005) emphasizes on the two main and closely related functions of human

language: “to support the performance of social activities and social identities and to support human affiliation within cultures, social groups, and institutions” (Gee, 2005, p. 1).

Language and discourse

According to Fairclough (1992) discourse is a complex concept, mainly because there are various definitions formulated from different theoretical and disciplinary perspectives. In linguistics, ‘discourse’ can occasionally refer to extended samples of spoken dialogue, while written ‘texts’ are considered a different product of language. In this sense, ‘text analysis’ and ‘discourse analysis’ are carried out under different limitations of linguistic analysis; either “they focus upon higher-level organizational properties of dialogue” (Fairclough, 1992, p.3), for example how the interlocutors take turns and follow a thematic structure; or they focus on the level hierarchization of written texts, for example the structure of a car accident, or a nature catastrophe in a newspaper (Fairclough, 1992, p.3).

However, in linguistics ‘discourse’ usually refers to large extracts of either spoken or written language. This sense of ‘discourse’ highlights the interaction between speaker and addressee or between writer and reader, and consequently emphasizes the processes of producing and interpreting oral and written speech, as well as the situational context in which discourse is engaged (Fairclough, 1992).

Gee (2005) makes a distinction within the definition of ‘discourse’: ‘Discourses’ and ‘discourse’. ‘Discourses’ refer to the socially accepted associations among ways of using language, either orally or written, in the ‘appropriate’ situational context. Whereas the word ‘discourse’ with a lower case ‘d’, denotes language-in-use or stretches of language in everyday

conversations. 'Discourses' are not only social practices that reproduce accepted relations and associations, but also an important subject of study to the social sciences, as they are crucial in the reproduction of groups' values and ideologies (Gee, 2005; Van Dijk, 2009).

For the purposes of this study the term 'discourse' conveys the meaning of what Gee (2005) and Van Dijk (2009) define as 'Discourses'.

Discourse and ideology

As it was stated in the section above, discourse plays a crucial role in the reproduction of society in general, as well as social groups' and communities' knowledge, customs, cultural practices and more importantly, ideologies. Ideologies are not just social beliefs, but "the fundamental, axiomatic beliefs underlying the social representations shared by a group, featuring fundamental norms and values (…) which may be used or abused by each social group to impose, defend or struggle for its own interests" (Van Dijk, 2009, p.193).

According to Van Dijk (2009) ideologies may be seen as the core of the positive self-image of a group, which is structured by essential categories such as the desired identity, valued actions, preferred norms and values, ideal resources and relations to other groups, etc. Consequently, such ideological constructions create a "polarization between (positive) Us (the ingroup), and (negative) Them (the outgroup)" (Van Dijk, 2009, p.193).

Ideologies as structures can govern more specific socially shared attitudes of groups. An example of this would be a racist ideology that perpetuates racist attitudes towards immigration, minorities' integration and

other related phenomena. These attitudes towards relevant social phenomena such as immigration, abortion, death penalty, racism and other forms of discrimination are general and abstract and may be more or less shared and applied by the members of a group, depending on their personal opinion and experience regarding specific social events (Van Dijk, 2009).

Van Dijk (2009) suggests that these ideologically biased opinions underpin ideological discourse, and permeate through "all levels of such discourse, from its sounds or visuals, to its syntax, topics, meanings, speech acts, style, rhetoric or interactional strategies" (p.194). Discourse generally does not reveal ideologies explicitly, but hints towards them through group attitudes on social issues and through personal opinions about specific events (Van Dijk, 2009).

Critical Discourse Analysis

According to Kress & Hodge (1979) in the late 1970s, a group of linguists and literary theorists at the University of East Anglia developed the branch of Critical Linguistics (CL) based on Halliday's Systemic Functional Linguistics. Halliday (1982) developed an analysis of context in terms of field, tenor and mode. These three elements build a system that helps illustrate any socio-linguistic occurrence: the context of situation. The field refers to the subject of matter and it can be found by asking the text the questions what is happening, to whom, where and when, why it is happening, and so on. The tenor is the social relation existing between the interlocutors in a communicative event. It includes relations of formality, power and intimacy. Finally the mode describes the way the language is

being used in the speech interaction, including the medium and rhetorical mode (ibidem).

Simillarly to Halliday (1982), Fowler (1991) states that the study of language as discourse requires focusing on the participants in the communication, and the actions that are translated into the texts and contexts within which the discourse is taken. He also connects text with context through the interpersonal function of the language. He distinguishes three types of contexts: context of expression, context of culture and context of reference. The context of situation and the context of culture, proposed by Halliday (1982) and Fower (1991) respectively, are considered part of the contextual analysis of this study, prior to the textual analysis.

The objective of CL practitioners was to isolate ideology in discourse and to show how it is manifested as systems of linguistic characteristics and processes. Following Halliday's approach, they considered that language in use simultaneously performs three functions: ideational, interpersonal, and textual functions. Over the years CL or what is known nowadays as Critical Discourse Analysis (CDA) has been further developed and broadened by renowned theorists like Van Dijk and Fairclough (Shayholislami, 2001).

For Van Dijk (1988), CDA studies and analyzes written and spoken texts to expose the discursive sources of power, dominance, inequality and bias. It examines the way in which these discursive sources are perpetuated within specific social, political and historical contexts. Similarly, Fairclough (1993) defines CDA as a discourse analysis that explores impervious relationships between discursive practices and social and cultural structures; "in order to research how such practices, events and

texts arise out of and are ideologically shaped by relations of power and struggles over power" (p. 135).

Theoretical framework and methodology for CDA

In the CDA field, Van Dijk is one of the most often referenced and quoted authors in critical studies of media discourse. Van Dijk (1988) proposes a structural analysis in which not only the grammatical and semantic level are examined but also the "higher level properties" such as coherence, overall themes and topics of news stories and other dimensions of texts. Van Dijk's analysis of media (1988) seeks to reveal the relationships between the three levels of news text production (structure, production and comprehension processes) and their connection to the social context they are embedded within. In order to find such relationships, the analysis takes place at three levels: microstructural, macro structural and superstructural (Van Dijk, 1988).

Fairclough (1989, 1995) has also addressed Critical Discourse Analysis from a different approach. In this approach of CDA, there are three spotlights to analyze any communicative event, which are: text (e.g. a news report), discourse practice (e.g. the process of production and consumption), and sociocultural practice (e.g. social and cultural structures which give rise to the communicative event) (Fairclough, 1995). These focuses are similar to Van Dijk's (1988) three dimensions of ideology analysis: discourse, socio-cognition, and analysis of social structures, respectively. By contrasting Fairclough's (1995) and Van Dijk's (1988) approaches, the second dimension becomes the main difference. While, Van Dijk (1988) considers that social cognition and mental models are mediators between discourse and society, Fairclough (1995) believes that

this task is carried out by discourse practices or "text production and consumption" (p. 59).

News, Ideology and Discourse

According to Van Dijk (1988) news reports, whether they are in the press or on TV, constitute a particular type of discourse**.** Earlier on this paper it was mentioned that discourse is a complex unit of linguistic form, meaning, and action that can be understood under the notion of a communicative event or communicative act. This conception of discourse is not limited to the actual verbal utterance, that is, to the text or dialogue itself, given that it also considers the contextual factors that affect it and that portray the addreser's ideological attitudes regarding a specific subject.

Many studies regarding news as ideological discourse have taken place around the world. Ghannam (2011) proposed a CDA based, mainly, on Fairclough's (1989) and Reah's (1984) approaches to analyze an event published in six lebanese newspapers to reveal the political stance of each newspaper concerning the 2006 July war between Hezbollah and Israeli. Yazgan and Eroğlu Utku (2017) examined the discriminatory traits of the online news discourse covering the Copenhagen gang wars, in terms of anti-immigrant bias, racism and marginalisation of minorities. Similar work on this subject can be found on Kitis and Milapides (1996), Teo (2000), Hassan (2018) and Mozūraitytė (2015).

Discourse structures and news reports

For written discourse types, the social interactional nature of discourse seems less obvious, as the writer, the text, and the reader are less closely participating in a one space-time situation. Nonetheless, there still is addresser-addressee interaction as the writers produce forms and

meanings that explicitly or implicitly address the readers, provoke reactions, etc. Therefore, in written communication, writers and readers are engaged in a form of sociocultural practice. These characteristics are also true for news discourse (Van Dijk, 1988).

News reports, as a type of discourse, are not a set of isolated sentences next to each other. The structure and meaning of a sentence in a discourse are usually defined taking into account the structures and interpretations of surrounding sentences in the same text. Therefore, the words' underlying semantic roles in a sentence may be determined by the discursive environment (Givón, as cited in Van Dijk, 1988).

As it was mentioned in the previous section, Van Dijk's (1988) analysis of news discourse takes place at three structural levels: microstructural, macro structural and superstructural. At the microstructure level, the analysis focuses on the semantic relations between propositions derived from sentences, which provide coherence in the text at the sentence level. On the other hand, at the macrostructure level the analysis draws upon the thematic structure of the news stories and their overall schemata. Macrostructures express the overall topics or themes of a text and also define the overall coherence of a text. The 'themes' and 'topics' can be found in the headlines and lead paragraphs. Van Dijk (1988) states that the headlines "define the overall coherence or semantic unity of discourse, and also what information readers memorize best from a news report" (p. 248).

Finally, the superstructure refers to the form of organizing the theme or macrostructure of a text as a whole. Such superstructure consists of a set of specific categories and by a set of rules that indicate how to order

these categories. In a narrative schema—for everyday conversations or story telling—these categories include: Summary, Setting, Orientation, Complication, Resolution, Evaluation and Coda. For the news' schema, some of the conventional functions that are usually used as categories for its organization include: the Summary category, which consists of Headlines and Lead paragraph, respectively, and for the body of the text there are the Main Events, Backgrounds, Context, History, Verbal Reactions, or Comments (Van Dijk, 1988).

As most CDA practitioners consider varied categories for the analysis, it was found that there are certain elements shared by some of the theorists who have carried out news discourse analysis with a critical view on ideology (Fairclough, 1992; Fowler, 1991; Reah, 1984; Van Dijk, 1988). Therefore, these micro, macro and superstructural elements are presented in the next subheadings.

Headlines and lead paragraph

As Van Dijk (2009) explains, news stories do not have the same superstructural organizations as everyday conversation stories. While everyday stories are somewhat chronological, news reports are structured by other principles such as relevance, importance and recency. "What comes first is the headline and lead, the most important information of the discourse, (…), but then the story in a news report is delivered in installments" (Van Dijk, 2009, p194). Thus, for the reader, it means that the beginning of the text always contains the most important information. This represents a significant link between 1) news text structures 2) the strategies of news production and 3) the uses of news reports in mass communication contexts (Van Dijk, 1988). Headlines also play a persuasive

role as they are designed to attract the reader and influence their opinion (Reah, 1984).

Modality

Modality, which "establishes the degree of authority of an utterance" (Kress & Hodge 1979, p. 22), refers to the ways of expressing attitudes such as can, could, may, might, must, should, shall, would, will, etc. Reah (1984) claims that a particular use of modal auxiliary verbs and the choice of specific adverbs allow the press or media to present opinions and speculations that the readers might interpret as facts. Any action attached to a modal auxiliary has not necessarily happened (Reah, 1984).

Active and passive voice

The use of the active or passive voice plays an important role in determining the function of the participants in an action or event, as it can be emphasized, minimized or even omitted. On one hand, the active voice is used to focus on the agent. On the other hand, the passive voice creates the opposite effect; the agent becomes less noticeable and the person or thing affected by the action is the focus (Nordlund, 2003).

According to Fowler (1991), the use of passive voice is common in the construction of headlines not only because it saves space but also because of the official or bureaucratic nature of the events that are addressed. Reah (1984) claims that in newspapers, the action agent may be omitted because "the paper is able to imply illegal conduct without actually making an accusation that could leave them vulnerable to legal action" (p. 88), or simply because it is unknown (Nordlund, 2003).

Relational values

A relational value is the way "a text's choice of wordings depends on, and helps create, social relationships between participants" (Fairclough, 1989, p.116). A relational verb expresses the relationship between two nouns or the agent and the object (Reah, 1984). Fairclough (1989) emphasizes on three grammatical aspects of texts, which portray relational values: the modes of sentence, modality and pronouns. For the modes of sentence, Fairclough (1989) focuses on three types: the declarative mode, the grammatical question and the imperative mode.

Experiential values

Experiential values are encoded in the vocabulary. Vocabulary can express the ideological differences between texts in their representation of the world (Fairclough, 1989). In other words, the most significant proof of ideology in a text is the wording or the vocabulary. Fairclough (1989) states, "some words are ideologically contested" (p.114). In order to detect the experiential values of words, it is important "to identify meaning relations in texts, and try and specify their ideological bases" (Fairclough, 1989, p.116). These meaning relations refer to the synonyms, words that have the same meanings or code the same idea, or hyponyms, which in a major class include or enclose the same idea, and antonyms, which denote that the meaning of one word is incompatible with the meaning of another (Fairclough, 1989).

U.S Press and Media Bias

Before professional journalism and media ethics rose in the early twentieth century, newspapers would reflect the publisher's judgment. Nonetheless, nowadays media bias in the United States still occurs when media

systematically leans reporting towards a perspective that crosses the standards of professional journalism. Claims of media bias in the United States include claims of political bias (liberal vs. conservative), corporate bias and mainstream bias. Such claims of political bias have increased as the US political parties have become more polarized (Sloan & Parcell, 2002).

Fox News has been accused by academics, media figures and political figures of having Republican Party bias in their news' coverage as well as of perpetuating more general views of a conservative bias. Fox News has publicly denied such charges stating that the reporters in the newsroom provide separate, neutral reporting, while acknowledging their opinion programming is not intended to be neutral. On the other hand, many critics of the media say liberal bias exists within a wide variety of media channels, especially within the mainstream media, including network news shows or outlets like CBS, CNN among others (Collings, 2010).

Methodology

For the purposes of this study, qualitative research was the most appropriate methodology. In contrast to many authors who defined what qualitative research is Strauss and Corbin (1998) defined qualitative research in terms of what it is not by portraying it as any research that is not based on counting or quantifying empirical material. Even though Critical Discourse Analysis can be based on a quantitative methodology, it can also be carried out from a qualitative approach or a mixed methodology (Kristy & Johanson, 2018). Nonetheless, for the purposes of this study, CDA was carried out from the qualitative approach, as it was not applied to a large corpus but to a small sample consisting of two news articles.

According to Creswell (2007), it is in qualitative research where the researcher becomes a key instrument as they not only collect the data themselves by examining documents and other sources of information but also they develop their own instrument. In this way, the data collected for this study was obtained directly from two different online news articles, while the creation of the instrument to analyze it relied on the work of Fowler (1991), Van Dijk (1988, 2009) and Fairclough (1995) as they are ones of the most referenced critical discourse analysis practitioners in critical studies of media discourse.

Qualitative research also gives the researcher the opportunity to use a "lens to view their studies, such as the concept of culture, central to ethnography, or gendered, racial, or class differences from the theoretical orientations" (Creswell, 2007, p.39). Based on this characteristic of qualitative method, this research addressed concepts such as ideology and discourse where the former is a " form of social cognition" (Van Dijk, 2009, p.193) and the latter was seen as the object of study related "to various kinds of 'situation', such as interactional, social, communicative, political, historical and cultural frameworks, interpreted by the participants as relevant 'contexts'"(Van Dijk, 2009, p. 192).

As Jane Ritchie (2003) described, qualitative research is considered an interpretative inquiry rather than experimental or manipulative setting. Researchers from this approach interpret data, as they hear, listen, read and observe. These interpretations part from prior understandings and backgrounds that the researcher unconsciously projects on the perspective towards the research problem. This characteristic was associated to the nature of the present study as it depended on a critical discourse analysis,

which, according to Van Dijk (1988) studies, deconstructs and interprets a complex communicative event that takes place in a social context under the critical lens of the practitioner.

However, Ritchie (2003) also emphasizes on the importance of remaining neutral as the researcher gives a personal insight but keeps a non-judgemental perspective on the matter. Parallelly, this qualitative study did not intend to evaluate the quality of the news outlets in USA nor to take a political stance but to study how language can reflect the ideology of each news chain.

Population and sample.

The sample considered for this study was American digital press, which consists of two digital news articles provided by two different chains, Fox News (Schallhorn, 2018) and CBS (Kates, 2018), regarding America's immigration policies and measures on this matter. In this case, they provided information concerning the separation of illegal immigrants' families, in June, 2018. The sample was selected considering the reputation of the news chains in question as it was reviewed earlier in Chapter 2. Other considerations for choosing the sample were the topics and facts addressed by the two news articles and the way in which the information was presented. It was intended to find similar news articles regarding these two aspects as they are crucial to establish a point of reference that allows the researcher to compare and contrast the information between the two news reports (Kristy & Johanson, 2018).

Research Design

The alternatives available to analyze qualitative data were varied given that different authors have proposed plentiful approaches. Creswell (2013)

suggests the narrative research, phenomenology, grounded theory, ethnography and case study as five approaches for a qualitative study. Similarly, Wertz, Charmaz, McMullen, Josselson, Anderson, and McSpadden, (2011) propose five approaches— phenomenology, grounded theory, narrative research, intuitive inquiry— to conduct a qualitative research in the social sciences field except for adding discourse analysis. Thereupon, they describe discourse analysis as part of "a family of contemporary approaches that emphasizes human language as a socially contextual performance" (Wertz, et al., 2011, p.4).

Even though discourse analysis was born in the early 1970's in the social sciences field as a tool for psychology studies, its current focus on language and discourse emerged from 'critical linguistics' in the late 1970's (Van Dijk, 1988). Critical Discourse Analysis (CDA), as a variation of discourse analysis, takes both linguistic and psychosocial approaches to an in-depth analysis of the data from a distinctly critical stance (Kristy & Johanson, 2018). This linguistic and social approach matched the purposes of this study as it sought to determine the discursive elements that reveal the embedded ideological attitudes in two news articles.

Instrument

According to Mogashoa (2014), given that discourse analysis is an "interpretive and deconstructing reading" (p.110), there are no specific parameters to conduct it. McGregor (as cited in Mogashoa, 2014) emphasizes on the eclectic and non-unitary theoretical framework for applying CDA, as there are different approaches. Yet these approaches enclose a set of shared perspectives regarding language, power, society and ideologies. Wodak (as cited in Mogashoa, 2014) suggests to carry out

CDA considering certain principles: a) the approach should be "problem-oriented rather than focused on specific linguistic items" (p.110), b) the theories, methodologies and techniques applied are varied and adapted to the object of study, and c) context in which the discursive practice takes place should be identified and considered as part of the analysis. Therefore, the instrument was elaborated taking into account different approaches proposed by the theorists presented below.

As this study draws upon the CDA, it was necessary to implement an instrument that organized the information in such a way that was easier for the researcher to analyze, compare and contrast the data. The instrument consisted of a table that identified the main elements of press or news discourse that could reveal valuable information regarding ideology, as reviewed on Chapter 2. Such elements were taken from the approaches set out by Fowler (1991), Halliday (1982), Van Dijk (1988) and Fairclough (1992), using the following textual elements as a framework for analysis: headlines and sub headlines (Reah, 1998, Van Dijk, 1988), lead paragraph (Van Dijk, 1988), modality (idem), active and passive voice (Fowler, 1991; Nordlund, 2003; Reah, 1988), relational values and experiential values (Fairclough, 1989).

On the first column, the textual elements were given one for each row (Headlines and sub headlines, lead paragraph, modality, active and passive voice, relational values, and experiential values). At the second and third column, respectively, Fox News and CBS article's discursive elements were identified and classified within the textual elements mentioned above. Finally, the fourth column corresponded to the

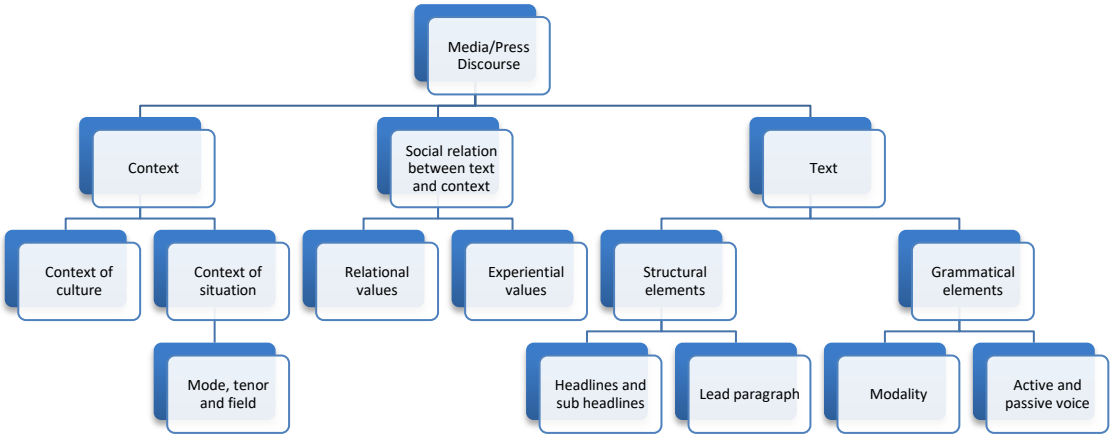
comparative and contrastive commentary that intends to interpret and unveil the ideological attitudes embedded in such elements

Analysis and Interpretation of Data

This section shows the CDA of the two news reports. As it was previously stated, the analysis draws mainly on Fairclough's model. The following semantic network (Figure 1) shows the elements analyzed in this study, which are the last stemming concepts from each branch.

Figure 2

Elements analyzed in this study



First, the context of culture and context of situation are approached. Fowler (1991) states that the study of language as discourse requires focusing on the participants in the communication, and the actions that are translated into the texts and contexts within which the discourse is taken. He also connects text with context through the interpersonal function of the

language. He distinguishes three types of contexts: context of expression, context of culture and context of reference. Halliday (1982) states that the text is embedded in a context of situation. This context of situation is a semiotic structure. He considers the situational factors as determinants of the text, and exemplifies it in the triadic formula used by Halliday, McIntosh and Strevens (1964), with the categories: field, tenor and mode.

Secondly, for the post cultural analysis, the textual elements considered in this study will be disscused providing an example of each to illustrate the concept.

Context of culture

Illegal immigration to the United States consists of both unlawful entry of foreign nationals into the United States and remaining in the country after the expiration of their entry visa or parole documents (8 U.S.C. § 1101 (a) 13 (A)). Ilegal immigration has been subject of debate in the United States since the 1980s, and has been a major concern of President Donald Trump administration, as shown by his campaign to build a wall along the Mexico's border.

In April 2018 the then-attorney general of the Trump administration, Jeff Sessions, publicized a zero tolerance policy regarding asylum seekers crossing the US southern border without a visa. Asylum seekers and their families who turned themselves into Border Control agents were charged with criminal entry. If the asylum seekers had brought their children, they were removed from their parents' custody and placed in detention centers.

The news reports used as sample for this study were released in June 2018, months after the zero-tolerance policy was announced, to explain and give an update on that matter.

Context of situation

Halliday (1982) developed an analysis of context in terms of field, tenor and mode. These three elements build a system that helps illustrate any socio-linguistic occurrence.

Field: The field refers to the subject of matter and it can be found by asking the text the questions what is happening, to whom, where and when, why it is happening, and so on (idem.). Thus, in this case, the field is constitued by two news reports from different American news chains with apparent opposite perspectives, which address the same event by providing different facts and additional information for the reader to understand what happened, why it happened and, also, so they know more about the illegal immigrant families' situation. This can be easily found on each news article lead paragraph, displayed on Table 1:

Table 1

Field of the Text

Fox News report's lead paragraph	CBS news report's lead paragraph
"Massive public outcry has built over children being separated from their parents as they attempt to cross into the U.S. illegally"	"The revelation that more than 2,300 children were separated from adults at the U.S. border with Mexico in just five weeks quickly led to a firestorm of condemnation, while federal officials have been defending their policy, and criticizing the media's coverage of it"

Tenor: It refers to the social relation existing between the interactants in a speech situation. It includes relations of formality, power, and affect (idem.). In this case is the relation between the author and the reader.

There is a formal relation between the journalist and the reader. Both news reports, as any other informative text, take on the responsibility of educating the recipient on this matter under their own conditions. As most news reports, these two are written in an impersonal voice and call upon the third person of singular when needed. There is only one direct interaction between witer and reader through the use of imperative mode: "Read on for a look at what's happening to children at the border – and what the law actually says" (Schallhorn, 2018).

Mode: The mode describes the way the language is being used in the speech interaction, including the medium and rhetorical mode (idem.). These news reports are in a written form, can be found on their website, and are organized in a similar structure to provide information for the reader to take a stand in the illegal immigration debate. This structure consists mainly on the insertion of interrogative subheadlines to provide more and new information related to the matter, as it was previously shown in Figure 1. It is an expository text and at the same time relatively persuasive.

Post contextual analysis

The most significant elements in this study are the experiential and relational values, which, according to Fairclough (1989), establish a social connection between the context and the text.

Relational and Experiential values

Relational values are what "a text's choice of wording depends on, and helps create, social relationships between participants" (Fairclough, 1989, p.116). These values may distinguish the perceived social relationship between the producer of the text and its reader, whereas experiential values show "how ideological differences between texts in their representation of the world are coded in their vocabulary" (Fairclough, 1989, p.113). Experiential values can help identify the author's point view regarding the subject in question.

Relational and experiential values permeate through the different layers of the text and can be found in the following elements.

Headlines and sub headlines

The analysis of headlines in this study is based on Reah's approach. A reader can skim the headlines and have an outline of the news of the day and notice its relative impact and importance (Reah, 1998). See Table 2.

Table 2

News Reports' Main Headlines

Fox News report's main headline	CBS News report's main headline
"What Trump's 'zero-tolerance' immigration policy means for children separated from families at border"	"Migrant children at the border – the facts".

CBS News report headline recalls the event by addressing the "facts" as if it was about to expose the misconceptions circulating around media, while Fox News report headline invites the reader to find answers or an explanation to the measures taken by the current administration. CBS' brief and concise headline establishes, so far, a distant and formal relation between the author and the text's recipient where the former assumes an instructive role. For Fox News headline the author establishes a closer relation with the reader as they chose to, relatively, over word the sentence making sure the reader knows that all what has happened regarding that matter is about to be explained.

Table 3

News reports' sub headlines

Fox News report's sub headline	CBS news report's sub headline
"Is there a difference between what Trump is doing compared to previous presidents?"	"Is there a new policy that has caused families to be separated at the border?"

Both news reports, as any other informative text, take on the responsibility of educating the recipient on this matter under their own conditions. One way to introduce the "facts" in an informative text is using interrogative sentences. Both news reports use similar structures for the body text as they raise questions for each sub headline, which some of them have a rhetorical function. The two sub headlines (see Table 3) seek to present more relevant information and almost ask the same question, "Is this a new or an old policy?". Nonetheless, the construction of each one and the use of different adjectives – vocabulary; experiential value – suggest a different answer. Fox News interrogative sentence foreshadows a negative answer and reveals the political stance of the news chain as if the answer was yes, in the first place, the article might not have had included it. On the other hand, CBS news report uses the word "new" to describe the policy and brings back the subject of the policy –illegal immigrant families –to reminds us how they were harmed. Thus, it is likely to say that Fox News report sub headline mitigates the impact or severity of the matter by providing information that explains and justifies the measures taken by the current administration, and CBS news report sub headline

seeks to do the opposite; to emphasize the fact of families' being separated and to hold the current administration accountable.

Lead paragraph

The headline and the lead paragraph are considered the gist or the most important parts of a news article. Usually, news leads include brief answers to the questions of who, what, why, when, where, and how the key event in the article took place (Spark and Harris, 2010).

Table 4

News reports' lead paragraphs

Fox News report's lead paragraph	CBS news report's lead paragraph
"Massive public outcry has built over children being separated from their parents as they attempt to cross into the U.S. illegally"	"The revelation that more than 2,300 children were separated from adults at the U.S. border with Mexico in just five weeks quickly led to a firestorm of condemnation, while federal officials have been defending their policy, and criticizing the media's coverage of it"

At the lead paragraph, (see Table 4) both texts address concisely the main event, the separation of illegal immigrant families and the national reaction to it, by using different words. Fox News report's reader could understand the reason why these families were separated as the author assures the use of the adverb "illegally" – vocabulary; experiential value – to describe the way the immigrants crossed the border, whereas CBS news

report gives a relatively larger description of the national response to the event and antagonizes the role of the current federal officials in this story.

Modality

Modality "establishes the degree of authority of an utterance" (Kress & Hodge 1979, p.122). It expresses different attitudes towards necessity and possibility, such as can, could, may, might, must, should, shall, would, will, etc. Reah (1998) states that the use of modal verbs and the choice of specific adverbs allow the newspaper to present opinions and speculation that might be interpreted as facts by the readers, shaping the relational values between the former and the latter.

Table 5

News reports' use of modality

Fox News report	CBS News report
"If you are smuggling a child, then we will prosecute you and that child will be separated from you as required by law," Sessions said in May".	"(Administration officials) Their argument is that gang members can exploit the loophole "zero tolerance" seeks to close, allowing families to stay together and be released from custody to enter the country".

As it is shown in Table 5, Fox News quotes on then-Attorney General, Jeff Sessions, who declares on the duty and responsability of the DHS (Department of Homeland Security) and states what the department is capable of or what it has the power of doing, by using the modal "will". This is particularly interesting because the author chose to share this quote, which reveals that unpleasent or "cold" facet of the administration officials,

despite the aparent political stand of the news article. One could elaborate on it and say that it demonstrates that determination and assertiveness bring, to most Americans, the reassurance of being territorially protected. On the other hand, CBS addresses an argument used by the current administration , which, through the use of the modal "can", gives power and capability to a gang group of entering the US with kidnapped children. This argument was later confronted by the author as he provided Customs and Border Protection statistics for fiscal year 2018, which "show that roughly 0.1 percent of people apprehended at the border (275 out of 256,857) have been linked to MS-13 by authorities" (Kates, 2018).

Active and Passive voice

The active or passive voice plays a major part in determining the role of the participant in an action. The role of a participant may be emphasized, minimized or omitted entirely" (Nordlund, 2003, p.9).

Table 6

News reports' use of active and passive voice

Fox News report	CBS News report
"Massive public outcry has built over children being separated from their parents as they attempt to cross into the U.S. illegally"	"(…) More than 2,300 children were separated from adults at the U.S. border with Mexico"

Fox News statement emphasizes world's reaction over the event using passive voice, and later draws attention to the parents who attempted to cross the border illegally. Parallely, CBS focuses on the object that receives the action, which is the children who were separated, using the

passive voice and. As both new reports attempt to show the reader what deserves attention in this story, they establish a relation –relational value – in which they should tell the reader what to think or what they opinion on this matter should be.

Table 7

News reports' use of active and passive voice

Fox News report	CBS News report
" (…) The Obama administration was criticized as ICE deported more than 72,000 parents who had at least one U.S.-born child, according to HuffPost"	" (…) Federal officials have been defending their policy, and criticizing the media's coverage of it"

Table 7 displays how Fox News focuses on the Obama administration being criticized due to ICE measures using passive and active voice respectively. CBS emphasizes the authority and alienation of the Federal officials towards the measures taken, as it uses active voice. This shows what the author's perception is, how they perceive the reality of this matter and who they think is right regarding this subject –experiential value.

Conclusions & Recommendations

For the first research question of this study, which intended to find out what elements of discourse reveal the ideology of each news article when reporting the same event, it was found that both of them take on the responsibility of educating the recipient about this specific matter, each with

a particular ideological attitude through experiential and relational values. Newspapers have the responsibility of informing and also enabling people to make judgments about subjects of different natures. It is crucial to have a press free of conferred interests to allow readers to form their own opinions (Gerbner, 1977). Truth, accuracy and impartiality should play a major role in press. However, in this study**,** the data analysis showed that ideological discourse could permeate even the most objective narratives.

With regard to the second question, which asks for the ideological attitudes of each news article, it was found that Fox News report, overall, mitigates the impact or severity of the matter by providing information that explains or justifies the measures taken by the current administration. Whereas CBS news report seeks to do the opposite; to emphasize and condemn the fact of families' separation at America's southern border and hold the current administration accountable. Thus, considering previous references (Collings, 2010) and the analysis of this study, Fox News report favors the current administration and is Republican Party biased. In contrast, CBS News report disapproves completely the measures taken by the current administration and has liberal tendencies.

Finally, for the third and last research question, it was found that both news articles presented active and passive forms, long, complex sentences; nominalizations, declarative forms and interrogative forms. Also, both news reports use similar structures for the body text as they raise questions for each sub headline. Nonetheless, the construction of each one and the use of different adjectives – vocabulary; experiential values and relational values– suggest a different answer and, therefore, a different perspective or even political stance regarding the same subject.

This study has shown that language can denote underlying ideologies by reporting and reshaping the articles in different ways. As it was stated in the results, experiential and relational values let ideology permeate objective narratives through the different structural and grammatical elements of the text. Thus, these results provided relevant answers for each of the research questions

However, one of the limitations in this study was the way CDA was approached. While it does accomplish its analytical function, this approach might not be as efficient when examining a large number of documents. Moreover, the instrument implemented in this study could have been built in a way in which it would be more thorough by considering more micro structural elements taken from different approaches and theories, such as transitivity, nominalization, rhetorical figures, among others. In addition, an instrument that also analyzes the visual material that accompanies the news article could provide valuable information.

References

BYU College of Humanities. (n.d.). *What is Linguistics?* Retrieved 09 04, 2019, from Linguistics. BYU College of Humanities: http://linguistics.byu.edu/what-is-linguistics/

Campbell, L. (2002). The History of Linguistics. In M. (. Aronoff, & J. (. Rees-Miller, *The Handbook of Linguistics* (pp. 81-104). New York: Blackwell Publishing.

Chomsky, N. (1981). *Lectures on Government and Binding.* Dordrecht: Foris.

Collings. A. (2010). *Capturing the News: Three Decades of Reporting Crisis and Conflict*. Columbia:University of Missouri Press

Eifring, H., & Rolf, T. (2005). *Linguistics for Students of Asian and African Languages.* Oslo, Noruega: Unpublished Manuscript.

Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. London: Longman

Fairclough, N. (1992). *Discourse as Social Change.* Cambridge: Polity Press.

Fowler, N. (1991). *Language in the News. Discourse and Ideology in the Press.* London: Routledge.

Gee, J. P. (2005). *An Introduction to Discourse Analysis.* New York: Routledge.

Halliday, M. (1982). *El lenguaje como semiótica social: La interpretación social del lenguaje y del significado.* México: Fondo de Cultura Económica.

Hickey, R. (2019, 06 29). *History of Linguistics*. Retrieved 09 04, 2019, from English Linguistics in Essen: https://www.uni-due.de/ELE/HistoryOfLinguistics.htm

Kates, G. (2018, June 20th). Migrant children at the border – the facts. *CBS News*. https://www.cbsnews.com/news/migrant-children-at-the-border-by-the-numbers/

Kress, G. & Hodge, R.(1979). Language as Ideology. London: Routledge & Kegan Paul.

Kristy, W., & Johanson, G. (2018). *Research Methods: Information, Systems, and Contexts.* Cambridge, MA, USA: Chandos Publishing.

Linell, P. (1998). *Approaching Dialogue: Talk, Interaction and Contexts in Dialogical Perspectives.* Amsterdam: John Benjamins.

Mogashoa, T. (2014). Understanding Critical Discourse Analysis in Qualitative Research . *International Journal of Humanities Social Sciences and Education , 1* (7), 104-113.

Nordlund, M. (2003). *An essay of Linguistic Manipulation: An Analysis of How Attitudes are Displayed in New Reporting.* Lulea University of Technology.

Reah, D. (1984). *The Language of Newspapers.* London: Routledge

Schallhorn, K. (2018, June 19th). What Trump's 'zero-tolerance' immigration policy means for children separated from families at border. *Fox News.* https://www.foxnews.com/politics/what-trumps-zero-tolerance-immigration-policy-means-for-children-separated-from-families-at-border

Schudson, M. (1978). *Discovering the news: A social history of American newspapers.* New York: Basic Books.

Schudson, M., & Anderson, C. (2009). Objectivity, Professionalism, and Truth Seeking in Journalism . In K. Wahl-Jorgensen, & T. Hanitzsch, *THE HANDBOOK OF JOURNALISM STUDIES* (pp. 88-101). New York: Routledge.

Sheyholislami, J. (2001). Critical Discourse Analysis. Retrieved September 29, 2019, from http://http-server.carleton.ca/~jsheyhol/articles/what%20is%20CDA

Sloan, W. D., & Parcell, L. M. (2002). *American Journalism: History, Principles and Practices.* N.C.: McFarland & Company

Van Dijk, T. (2009). News, Ideology and Discourse. In K. Wahl-Jorgensen, & T. Hanitzsch, *The Handbook of Journalism* (pp. 191-205). New York: Routledge.

Van Dijk, T. (1988). *News Analysis.* London: LAWRENCE ERLBAUM ASSOCIATES, PUBLISHERS

Williamson, K., & Johanson, G. (2018). *Research Methods: Information, Systems, and Contexts.*

Cambridge, MA, USA: Chandos Publishing.

42

ANÁLISIS COMPARATIVO DE LA CONSTRUCCIÓN IMAGINARIA DEL COVID-19 EN EL DISCURSO ORAL Y ESCRITO

Claudia Sofía de la Peña Ortiz
Stella Maris Rodríguez Tapia
Gabriel Ignacio Verduzco Argüelles

Universidad Autónoma de Coahuila

Resumen

El presente artículo forma parte de una investigación en curso la cual tiene la finalidad de identificar el impacto simbólico de la pandemia en la construcción imaginaria de la enfermedad del Covid-19 durante los primeros meses de confinamiento. Este objeto semiótico-discursivo requiere de diversos acercamientos teórico-metodológicos para su análisis. Por ende, se empleará la entrevista abierta a informantes y el análisis del

contenido seleccionado de la primera antología *Relatos de la cuarentena* de Tresnubes Ediciones y Editorial Universitaria de la UANL. Lo anterior con el objetivo de identificar el discurso de las entrevistas realizadas a informantes sobre el Covid-19, analizando la reconstrucción de esta enfermedad en el imaginario de las mismas. Además, se pretende de igual forma señalar el discurso de los textos seleccionados de la primera antología *Relatos de la cuarentena* con el propósito previamente aludido para, de este modo, asociar el fenómeno de la pandemia con su expresión oral y escrita. Al definir el vínculo entre ambos discursos se comprende el impacto simbólico de la pandemia en la construcción imaginaria de la enfermedad del Covid-19 durante los primeros meses de confinamiento debido a que la reconfiguración del símbolo de dicha enfermedad se manifiesta en las entrevistas a informantes y la literatura designada para el corpus de la investigación.

Palabras clave: discurso, imaginario, símbolo, pandemia, Covid-19

Abstract

The following article is part of an ongoing thesis, for bachelors degree, which has the purpose of identify the symbolic impact of the pandemic on the imaginary construction of the COVID-19 disease during the first months of confinement. This semiotic-discursive object requires various theoretical-methodological approaches for its analysis. Therefore, the open interview will be applied to informants and the analysis content selected from the first anthology *Relatos de una cuarentena* by Tresnubes Ediciones and Editorial Universitaria of the UANL. The foregoing in order to identify the oral speech in the interviews made to the informants about COVID-19, analyzing the

reconstruction of this disease in the imaginary of them. In addition, it's intended in the same way to point out the speech of the selected text from the first anthology *Relatos de una cuarentena* with the purpose of previously alluded to, in this way, associate the pandemic phenom with their oral and written expression. By defining the link between both discourses, it is understood the symbolic impact of the pandemic in the imaginary construction of the COVID-19 disease during the first months of the lockdown, inasmuch as the reconfiguration of the symbol of this disease manifests in informant's interviews and the designated literature of the research corpus.

Keywords: speech, imaginary, symbol, pandemic, COVID-19

A finales de marzo del año 2020, México comenzó a experimentar un evento de gran escala del cual actualmente se continúa viviendo sus efectos. Dichas proyecciones del fenómeno Covid-19 se visualizan en diversos ámbitos como la salud, lo económico, lo político, lo social, etc. Asuntos que se han exigido comunicarse, y sobre todo, explicarse. Desde el abordaje de las humanidades emergieron una gran cantidad de expresiones. Particularmente dentro de la literatura.

A raíz de esto se han presentado convocatorias a la expresión escrita. Incluso se les ha realizado el aditivo "de pandemia". Se precisa que este adjetivo no solo involucra una categoría; sino también una parte del todo al que difícilmente se le puede efectuar una sola apreciación. Por lo antedicho es de vital trascendencia no omitir esta vertiente del suceso ya que, de ser así, se negaría una pieza del impacto que contiene la pandemia.

Anteriormente se han realizado registros desde esta perspectiva en otras épocas mediante los textos de corte literario y por ello, han permanecido para la posteridad como la concepción efectuada de una enfermedad en un tiempo específico. Por ende, la situación actual permite efectuar una observación de lo referido de manera simultánea con su experiencia pues el virus del Covid-19 continúa diseminándose. Hecho que produce su manifestación en el discurso oral y escrito.

Es así que el primer término que da inicio a la estructuración del estudio es el *discurso*. Haidar (2006) define a dicho concepto, en su obra *Debate CEU-Rectoría. Torbellino pasional de los argumentos*, como "(…) un conjunto transoracional con reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas" (p.73), el cual "está siempre articulado con las condiciones de producción, circulación y recepción" (Haidar, 2006, p.74). Cabe añadir respecto al mismo la existencia de una serie de indicadores relevantes para el análisis oral y escrito, los cuales son reconocibles gracias a diversas perspectivas teórico-pragmáticas.

No obstante; previo al inicio de sus señalamientos se debe describir la caracterización del corpus. Este se encuentra constituido de tres entrevistas a informantes de la ciudad de Saltillo, capital de Coahuila. Los fragmentos a examinar fueron transcritos bajo los criterios de transliteración para los análisis del habla oral estipulados en el proyecto *El Habla de Monterrey*, propuesto por la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL.

Además de ello la selección se conforma de la presencia de tres variables ancladas a la proximidad que el individuo posee con la afección. La variable *no portador* concierne al sujeto que, en el transcurso de la

pandemia, no ha contraído el virus del Covid-19. La variable *portador*, a la persona que en una circunstancia previa o actual, adquirió la enfermedad. Finalmente la variable *personal de salud*, al individuo que desde el inicio del contagio se encuentra en constante cercanía a la práctica del fenómeno ya sea en el tratamiento o en las labores periféricas que complementan su diagnóstico.

En cuanto a la caracterización del corpus escrito, este se conforma de tres cuentos. *Silencio* de Adrián Ruíz Sánchez, *Una voz más del encierro* de Bladimir Ramírez y una aportación sin título de Sandra Saenco, los cuales pertenecen a la primera antología *Relatos de la cuarentena* de Tresnubes Ediciones y Editorial Universitaria de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

Prosiguiendo con la identificación de los indicadores el primero a señalar recae en la categoría de las *formaciones imaginarias*. Este concepto es tratado por Michel Pêcheux en su obra *Hacia el análisis automático del discurso*. En ella aclara que "todo proceso discursivo supone la existencia de (…) formaciones imaginarias" (Pêcheux, 1978, p.49), puesto que se designa "(…) el lugar que A y B atribuyen cada uno a sí mismo y al otro, la imagen que ellos se hacen de su propio lugar y del lugar del otro" (Pêcheux, 1978, p.48).

Además de esto, el mecanismo aludido posee una dependencia con normativas sociales donde se vinculan situaciones y posiciones. Por ello, surge la posibilidad de que una mismo evento contenga representaciones diversas que correspondan a una variedad de posiciones (Pêcheux, 1978). Característica presente en el corpus a abordar. Asimismo, se suma el lugar que los protagonistas del discurso forman con el contexto (Pêcheux, 1978)

debido a que también “pertenece (…) a las condiciones de producción. (…) se trata de un objeto imaginario (el punto de vista de un sujeto) y no de la realidad física” (Pêcheux, 1978, p.50).

Cuadro 1

No portador

Significación de la expresión	Pregunta implícita cuya respuesta subyace a la formación imaginaria correspondiente	Variable 1 No portador
Imagen del lugar de A para el sujeto colocado en A	¿Quién soy yo para hablarle así?	Conozco el contexto y tengo su experiencia indirecta.
Imagen del lugar de B para el sujeto colocado en A	¿Quién es él para que yo le hable así?	Conocido que desea saber sobre un tema en común.
Punto de vista de A sobre R	¿De qué le hablo así?	Comparto mi visión desde mi experencialidad indirecta del tema.

En el cuadro uno se exponen las formaciones imaginarias del individuo de la primer variable. *No portador*. En ellas se aprecia una percepción positiva tanto de A para el sujeto colocado en A como de B

para el sujeto colocado en A. Igualmente el lugar del actor del discurso respecto al referente (en este caso la actual pandemia del Covid-19). Lo anterior queda ejemplificado en la entrevista hecha al individuo *no portador* de la enfermedad:

> **E1**: Pues a pesar de que…que…de que conocíamos la enfermedad y sabía…mos que sí existía esa enfermedad y estaba en nuestra localidad/ no nos…-/no tomaban las personas y …incluso…me incluyo las medidas e…-/de sanidad correctamente **hasta que ya estamos en ese…-/en esa enfermedad y hacemos conciencia ya cuando sales de la enfermedad tienes un poco más de precaución pero…qué necesidad hay de…de llegar a ese punto** mejor realizar este…lo que se indica la sana distancia lavarnos las manos no tener contacto con…con muchas personas para no llegar a ese…punto a esa experiencia que…que pues es muy fea.

En el párrafo citado se involucra una postura que al referir o hablar directamente del contexto de la situación, es decir del Covid-19, expresa mediante la primera persona del plural lo acontecido pues en el proceso del discurso se supone una anticipación en la cual la distancia con B es poco visible. Por ello se infiere que existe una identificación entre orador y oyente. No obstante, en la segunda categoría, *portadores*, el uso de la primera persona del plural se encuentra ausente debido a que la experiencia del contexto de A está en una posición disímil y esto conlleva a una representación diferente de una misma situación.

Cuadro 2

Portador

Significación de la expresión	Pregunta implícita cuya respuesta subyace a la formación imaginaria correspondiente	Variable 2 Portador
Imagen del lugar de A para el sujeto colocado en A	¿Quién soy yo para hablarle así?	Conozco el contexto y tengo experiencia de manera directa.
Imagen del lugar de B para el sujeto colocado en A	¿Quién es él para que yo le hable así?	Conocido que desea saber sobre un tema en común.
Punto de vista de A sobre R	¿De qué le hablo así?	Comparto mi visión desde mi experencialidad directa del tema.

En el cuadro dos se exponen las formaciones imaginarias del individuo de la segunda variable. *Portador*. En ellas se aprecia una percepción positiva de A para el sujeto colocado en A sin embargo; en la de B para el sujeto colocado en A pese a ser positiva fue distante. Igualmente se aprecia una representación distinta de una misma situación en el lugar que ocupa el actor del discurso respecto al contexto. Lo anterior queda ejemplificado en la entrevista realizada al individuo *portador* de la enfermedad:

> **E2: […] yo tuve…/ pues tuve un diagnóstico temprano porque sospeche desde el primer síntoma porque pues…/diario había visto pacientes con Covid** […] entonces aunque trates de tener todos los cuidados y todas la precauciones m…estás ante…ante un…digámoslo digámoslo de forma coloquial ante un enemigo invisible o sea aunque te defiendas de él no sabes exactamente…en qué momento puedes fallar en hacer un procedimiento… y te infectas y pues eso fue lo que me pasó a mí […]

En el párrafo aludido se encuentran una postura que al referir o hablar directamente del contexto de la situación, manifiesta mediante la primera persona del singular lo acontecido pues en el proceso del discurso el remitente supone una anticipación en la cual la distancia con B es mayor. Por ello se infiere que no existe una identificación entre orador y oyente. Esto se proyecta de igual forma en la tercera categoría, *personal de salud*, donde el uso de la primera persona del singular está presente debido a que la experiencia del contexto de A está en una posición disímil y esto conlleva a una representación distinta de una misma situación.

Cuadro 3

Personal de salud

Significación de la expresión	Pregunta implícita cuya respuesta subyace a la formación imaginaria correspondiente	Variable 3 Personal de salud
Imagen del lugar de A para el sujeto colocado en A	¿Quién soy yo para hablarle así?	Conozco el contexto y tengo experiencia profesional del mismo.
Imagen del lugar de B para el sujeto colocado en A	¿Quién es él para que yo le hable así?	Joven que desea saber sobre un tema en común.
Punto de vista de A sobre R	¿De qué le hablo así?	Comparto mi visión desde mi experiencia profesional del tema.

En el cuadro tres se presentan las formaciones imaginarias del individuo de la tercer variable. *Personal de salud*. En ellas se aprecia una percepción positiva de A para el sujeto colocado en A no obstante; en la de B para el sujeto colocado en A, pese a ser positiva, fue distante. Además, se aprecia una representación diferente de una misma situación en el lugar ocupado por el actor del discurso respecto al contexto pues este se desenvuelve en centros de atención médica Covid. Lo anterior queda ejemplificado en la entrevista hecha al individuo:

> **E3:/ me dio tristeza ver a…a los nuestros enfermar** o sea los nuestros mis compañeros ¿verdad? tanto médicos camilleros enfermeros y…y te da tristeza que…la gente siga aún en las fiestas…en reuniones les vale la verdad **deseo que nunca se enfermen** que jamás se contagien y que jamás contagien a su familia y que nadie tenga que morir por su inconsciencia/ **que jamás sientan miedo el dolor que sentimos cuando…alguien se contagia cuando se enferma o cuando muere**…**algún amigo algún colega algún trabajador de la salud gente valiosa que no debe morir […]**

En el fragmento abordado surge una postura que al referir o hablar directamente del contexto de la situación, exterioriza mediante la primera persona del singular lo acontecido pues en el proceso del discurso el remitente supone una anticipación en la cual la distancia con B es mayor. Por ello se infiere que no existe una identificación entre orador y oyente puesto que la experiencia del contexto de A está en una posición distinta y esto conlleva a una representación diferente de la pandemia.

Para abordar el corpus del discurso escrito es necesario revisar las consideraciones semióticas de la literatura. Bonati (2001) comienza con la definición de mensaje dentro del discurso escrito como “una configuración significante, hecha de material lingüístico e intencionalmente producida por un sujeto, que es recibida, descodificada y comprendida por otro.” (p.164). Por ende, la obra literaria es un contenedor de mensajes los cuales ofrecen una perspectiva desde la cual deben ser analizados al igual que lo correspondiente en la parte oral.

No obstante; se deben considerar algunas diferencias. La primera de ellas es la inmediatez lingüística remota e impersonal de la literatura donde la situación comunicativa parte de la estructura de la obra (Bonati,

2001). La presentación de este modelo promueve una ventaja extra a la oferta discursiva anterior. La naturaleza de la literatura permite conservar el mensaje por más tiempo. “La respuesta que la obra literaria puede provocar, típicamente, no tiene fecha determinada u oportunidad histórica única”. (Bonati, 2001, p.166)

En cuanto al terreno de lo literario aparece una diferencia significativa. La perspectiva teórica del imaginario abordada en el corpus de lo oral no permite esbozar un acercamiento pertinente a lo escrito, por lo cual se considera la perspectiva del imaginario ficticio en su lugar. Bonati (2001) expone la idea del objeto ficticio como “aquel (…) que solo existe en nuestra imaginación y, por lo tanto, sólo en un material extraño a su naturaleza, es decir, existe impropiamente.” (p.196).

Este ente imaginario proviene de la interpretación-recepción de las obras como artefactos reales; pinturas, esculturas y arte escrito. “El acto imaginante de ficciones es dúplice: se proyecta un ser en el mundo (el mundo nuestro, real) y a la vez se lo suspende en la irrealidad.” (Bonati, 2001, p.193). El objeto imaginario está fuera de la mente y fuera del mundo real. La producción del discurso con sus imaginarios no le pertenece al autor real de un texto, pero sí tiene una implicación al interior de la estructura de la obra. Ejemplo de lo mencionado es la cita presente del cuento de Sandra Saenco:

> De repente pasa a mi lado un señor con mascarilla y en calidad de “córrele” me dirijo a la caja para pagar, las mascarillas son para los enfermos y yo no me quiero enfermar.

El mensaje que contiene recae en la narración de una mujer que se enfrenta a un peligro desconocido al efectuar una actividad cotidiana como lo es el ir de compras. La estructura parte de la primera persona del singular debido a que ella es quien relata su experiencia en el supermercado. Durante la realización de su recorrido se encuentra con un hombre con cubrebocas. Este hecho remite a una experiencia real puesto que, al inicio de la pandemia, solo la población contagiada debía usar la mascarilla para evitar la falta de insumos a personal de salud. Por esta razón se asocia el artefacto al padecimiento de la enfermedad. El Covid-19 existe de manera impropia a través de él.

Aquí la ficción se desarrolla a partir de las posibilidades de la representación de cualquier experiencia humana. Bonatti (2001) afirma: “la conciencia de la ficción expone el operar de nuestra imaginación, revela su creatividad fingidora y su potencialidad ilusoria” (p.200). En toda ilusión hay un objeto real por lo cual en la experiencia de la ficción se supone la de la realidad, haciendo más nítido y duradero el carácter de esta. Relación que no excluye la posibilidad de presentar a través de lo ficticio verdades universales (Bonati, 2001).

El segundo indicador del cual se parte para continuar con el análisis del corpus son la *materialidades semiótico-discursivas*. Por materialidad se entienden a los “componentes constitutivos fundamentales de todas las prácticas semiótico-discursivas” (Haidar, 2006, p.82), es decir, del “(…) soporte productor y reproductor de lo simbólico” (Haidar, 2006, p.75). De las 13 expuestas por Haidar se ha seleccionado la número 12, estético-retórica, para el estudio de los datos recolectados en las entrevistas. Ello debido a que se tiene el propósito de señalar cómo, en los informantes y

en los textos, se percibe la afección del Covid-19 mediante la construcción de su imaginario.

Cuestión que compete, en el ámbito de lo estético, a todo aquello que guarda relación no solo con la forma bella; sino también con lo horrible. Lo grotesco. Asimismo la retórica que está compuesta tanto de semiosis verbales (tropos, retórica y dicción) como no-verbales (Haidar, 2006). Figuras que están presentes, pero pasan desapercibidas debido a los procesos de lexicalización a los cuales se someten por parte de la comunidad que los emplea (Reboul, 1986). Ejemplo de lo citado son los párrafos aquí expuestos que muestran cómo opera la materialidad mencionada en el discurso del entrevistado al momento de referir el contexto de la conversación. La actual pandemia del Covid-19.

> **E1**: […] **esa enfermedad** pues **no perdona ni edades ni…ni…estabilidad económica nada de eso le puede afectar a**…**a una persona muy sana** también le puede afectar muy ma***-/*** **muy feo** […] es muy…muy fuerte muy feo e…convivir con una persona y…y…a los pocos días te enteras que…que se contagió y…uno dice okey está enfermo durante un tiempo acabará esa enfermedad y continuará con su vida normal/ pero de repente en el lapso de 15 días… y de repente/ menos de un mes ya había fallecido esa persona y te quedas de que…hace pocos días estuve con él y **cómo pudo ya haber estado…ya falleció** y…y que no…no a pesar de que ya falleció no lo puedan velar ni…ni nada no puedas **sentir el duelo** bien yo creo que **es de lo más feo que te quiten a una persona y que ya no la veas…ni jamás su rostro**…**te la entregan en**…en…**así…cremada**.
>
> **E2**: […] aunque trates de tener todos los cuidados y todas la precauciones m…estás ante…ante un…digámoslo digámoslo de forma coloquial **ante un enemigo invisible** […]

> **E3**: […] por favor no vayan gritando amenazando o tratando de desquitarse con el personal médico o paramédico/ que mejor lo que deben de hacer es desquitarse cómo y con quién se contagió la gente ¿verdad? por qué porque no se está cuidando y **no nos están cuidando a nosotros que somos la primera fila** […] la verdad yo no sé qué decir **impotencia desesperación coraje**/ porque luego uno pareciera que no le importa cuando no es así o sea **uno siempre ha estado al pie del cañón apoyando a la gente** ayudándola […]

El informante uno comenta “esa enfermedad no perdona […] le puede afectar a una persona muy sana […] muy feo”. En este diálogo se identifica, el empleo de la personificación y la hipérbole. La primera se encuentra en el verbo “perdona” ya que se le atribuye una actividad o intencionalidad propia del hombre a algo que originalmente no lo posee. Además, cabe inferir que la idea del perdón se utiliza en el sentido de librar a alguien de un castigo. Respecto a la segunda figura se encuentra una exageración desmesurada en la palabra “muy” puesto que se pretende realzar alguna cualidad o bien dar mayor expresividad a lo afirmado.

En el siguiente comentario se dice “cómo pudo haber ya estado…ya falleció […] es de lo más feo que te quiten a una persona y que ya no la veas…ni jamás su rostro…te la entregan en […] así…cremada”. Dentro emergen figuras de tipo morfosintáctico y también de clase semántica. Al interrumpir la frase y concluir con el verbo “fallecer” se localizan a la elipsis que surge de la supresión de un elemento y el eufemismo, que se usa como atenuante en términos tabú. Después se localiza a la personificación en el enunciado “que te quiten”, la hipérbole en las expresiones “más y jamás”, el hipérbaton en la alteración lógica de la frase final e igualmente la elipsis en la omisión del vocablo previo a la palabra “cremada”.

En el segundo informante se destaca la utilización de la metáfora y la personificación. La cita “ante un enemigo invisible” se sirve de esta última para denominar a la enfermedad. Asimismo la inserción del sujeto “enemigo” vincula una metáfora de corte bélico que alude al antagonismo entre entes sociales, en este caso, el Covid-19 y la humanidad.

El tercer informante al comentar “No nos están cuidando a nosotros que somos la primera fila” y “uno siempre ha estado al pie del cañón apoyando a la gente” utiliza metáforas que también apuntan a una imagen bélica de la afección pues el sujeto, al ser un médico, se encuentra en el campo de lucha (hospital) y está en la vanguardia de la defensa de la vida (primera fila). Además de ello se añade la descripción de la “impotencia desesperación y coraje”, figura lógica de gradación que otorga fuerza a lo argumentado.

Con relación a los cuentos, los componentes estético y retórico también son identificables. A lo largo de las narraciones se encuentran figuras, ya sean retoricas o tropos, que muestran cómo opera la materialidad mencionada en el discurso escrito al momento de referir a la pandemia. Esto se observa en los siguientes fragmentos de *Una voz más del encierro*:

del dolor de garganta? ¿Dormiste bien? Mi preocupación, o tal vez, mi miedo más latente, es que estamos encerrados, pensando que el virus va a ganar por pura perseverancia, que es una batalla contra el tiempo que no sabemos librar.

En mi caso, me aterra la idea de un virus, porque es algo invisible. Y es muy difícil combatir lo invisible. No sé si la vida después de la pandemia será mejor o peor, no sé si los gobiernos internacionales comenzarán a verse, uno a otro, como semejantes, como iguales más allá de las banderas y la cantidad de litros de petróleo. No lo sé, tampoco sé si nosotros, los que aún no estamos infectados, los que seguimos vivos, estemos preparados para lo que viene. Porque lo que viene son las muertes, los hospitales llenos, las ciudades llorando al unísono de la desesperación, el hambre, abriendo su boca desdentada e impaciente, el crimen y la abyección en su estado más puro.

El párrafo inicial comenta “estamos encerrados, pensando que el virus va a ganar por pura perseverancia, que es una batalla contra el tiempo que no sabemos librar”. En el primer enunciado surge el uso de la personificación al hablar del Covid mientras que en el segundo, la del tiempo el cual hace alusión en conjunto a un suceso devastador. Sin embargo; la imagen metafórica que surge de la unión de ambas ideas apunta a la noción de lucha. A la guerra por la supervivencia de alguno de los dos elementos involucrados.

Además, el listado sucesivo de “las muertes, los hospitales llenos, las ciudades llorando al unísono de la desesperación, el hambre, abriendo su boca desdentada e impaciente, el crimen y la abyección (…)” manifiesta una figura de gradación en la cual el porvenir es tan adverso como el presente. También se dispone del recurso de la personificación en la ciudad para referir al cambio que los individuos del mundo enfrentan, y en el hambre, donde el adjetivo “desdentada” cumple la función de vincular la percepción de un proceso lento y doloroso.

El tercer indicador es visible mediante las perspectivas teóricas elaboradas por John Lyons y Jhon Searle. En correspondencia a Lyons se

clasificaron los verbos del corpus acorde al modelo establecido en su obra *La semántica* donde se presentan las categorías posibles. De las 15 aludidas para este proyecto se emplea el análisis únicamente de los tipos parentético y descriptivo debido a que, al tratarse de un tema de controversia, se encuentra en lo parentético un intento de suavizar o modificar la pretensión de verdad que se indica con una aserción simple (Lyons, 1980).

De igual forma al hablar de experiencia debe utilizarse la descripción de los actos enunciados (Lyons,1980). Respecto a lo anterior, los verbos parentéticos aparecen un total de 29 veces en las entrevistas recolectadas y 14 en los textos, mientras que los descriptivos, 82 en los testimonios y 92 en los cuentos mostrando así su predominio. La propuesta de clasificación de los verbos se complementa simultáneamente con la operacionalización de los actos de habla.

En cuanto estos se menciona que "(…) hablar un lenguaje es participar en una forma de conducta gobernada por reglas" (Searle, 1994, p.31) las cuales requieren de un conjunto de condiciones necesarias para llevarse a cabo. Particularidad que a su vez desemboca en la caracterización de las emisiones efectuadas como actos de determinados géneros (Searle, 1994). Estos surgen cuando el hablante intenta producir un efecto en el escucha el cual solo se da de manera satisfactoria si él reconoce la *intención*.

Igualmente se debe reiterar que elementos como el orden de las palabras, la entonación, la puntuación, el género del acto o el modo verbal son parte de la ilocución; pero indirecta, es decir, de la interpretación que el oyente hace del enunciado (Searle,1994). Según Searle existen cinco

tipos de actos; no obstante, en las entrevistas imperan dos. Expresivos, que externan emociones o actitudes**,** y directivos, que intentan conseguir que se realice alguna acción. Con base en lo expuesto se observa la aplicación de las teorías de Lyons y Searle en los fragmentos siguientes:

> **E1**: […] la verdad que…que no **fue** nada agradable sí **fue**…muy feo muy muy duro porque pues te privan de…de la persona no la puedes ver no puedes **tener** contacto de primero comprendes la situación pero conforme pasa el tiempo e…te va pesando […] ya cuando sales de la enfermedad **tienes** un poco más de precaución pero…qué necesidad **hay** de…de llegar a ese punto **mejor realizar** este…**lo que se indica la sana distancia lavarnos las manos no tener contacto con**…con **muchas personas para no llegar a ese…punto a esa experiencia que**…que **pues es muy fea**.
>
> **E2**: […] los primeros meses de…de confinamiento **yo creo que…no sé…si representen lo mismo para todos pero fueron pesados porque…desconocíamos muchas cosas de la enfermedad**…entonces…no solamente…el sector médico sino **toda la población** este **teníamos mucho miedo…o sea tienes miedo no solamente de contagiarte tú sino de contagiar tu entorno o sea…hablando de tu entorno social entorno familiar y entorno laboral** […]
>
> **E3**: […] **yo creo que es como todos dicen hasta que no ves un familiar tuyo o hasta que no te toca a ti** […] **valoras** porque a la gente le vale un cacahuate.

En el primer párrafo el verbo “realizar” implica un acto directo de corte imperativo pues en él se expresan emisiones que contienen la idea de orden o consejo para el receptor que en este caso es B. Las medidas de prevención articuladas tienen la intención de conseguir que el individuo las realice. Esto con el objetivo de que el sujeto preserve su salud e

integridad. Por otro lado los actos ilocucionarios de clase expresiva están manifiestos en los comentarios posteriores.

Estas respuestas comunican al oyente un acto indirecto que involucra emotividad ya que la ilocución no solo se encuentra en el supuesto de que B se involucre en determinada circunstancia la cual desemboque en las sensaciones referidas; sino también en la fuerza ilocucionaria que contienen dichas emisiones puesto que al decirlas se denota un énfasis mayor en los supuestos aludidos al emerger un cambio del “nosotros” al “tú” haciendo referencia tanto a sí mismo (A) como al escucha (B), además de la alteración de la curva en la voz debido a que se eleva intencionalmente para que la cuestión emotiva sobresalga.

Del apartado realizado surgen observaciones que develan el propósito que el emisario tiene al contar sus experiencias del contexto. Las ópticas de la enfermedad se narran mediante el uso de la descripción y se plantean, incluso en el personal médico, desde una postura subjetiva que se señala en el empleo de lo parentético. Los ejemplos usados apuntan a la noción de incertidumbre sobre el devenir de la problemática y lo exteriorizan a través de lo directivo y expresivo.

Como sucedió con el segundo indicador, los actos de habla desde la óptica de Searle (1994) no proporcionan una perspectiva teórica adecuada para trabajar en el discurso escrito. En consecuencia, es Bonati (2001) quien a través de su perspectiva señala las principales diferencias para analizar las muestras de este corpus. El autor considera en su postura al discurso de la novela como un relato de hechos reales. Lo cual efectúa su traspaso al contexto de la realidad (Bonati, 2001).

Siguiendo esta línea, en el margen del texto ficticio las frases se validan como naturales y legitimas debido a que “El autor no nos parece un loco ni un mentiroso, sino un hombre eminente y serio, dedicado a un oficio de alta significación.” (p.68). Sin embargo; no es pertinente suponer que las oraciones novelísticas forman parte del discurso del autor pues, aunque las frases dentro de una novela poseen todos los atributos de sentido y función aludiendo a objetos de referencia, son tan ficticias como los hechos que describen (Bonati, 2001).

Para Bonati (2001) el autor de un texto crea un rincón ficticio de nuestro mundo real; pero este acto de creación no es un engaño sino un hablar ficticio por el narrador de la historia quien es distinto del autor. “Lo que da fundamento a la posibilidad del discurso ficticio, es la diferencia en el acto de la producción (…) de los signos del hablar; y el acto de hablar.” (Bonati, 2001, p.74). Por lo tanto, el discurso no es propiedad de quien reproduzca los signos escritos en la actualidad.

No obstante; al momento de leer el sujeto imagina el discurso del texto como el acto de comunicación lingüística originado por alguien responsable que le resulta desconocido. De ello, además, Bonati (2001) refiere “El discurso, pues, imaginario, que tengo ante mí, es substancialmente mío (es parte de mi vida imaginaria), pero lo sé ajeno y lo comprendo como discurso sostenido por un autor que no soy yo” (p.75). Esto refiere a la emotividad que genera un discurso escrito donde su enunciación es tan efectiva como la del oral. Ejemplo de ello es el siguiente fragmento:

> salir de aquí. Pero solo veo el tiempo pasar como castigo por no haber hecho caso a esas recomendaciones que tanto escuche una y otra vez por todos los medios.

Aquí la frase “no haber hecho caso” implica un acto de naturaleza imperativa pues en él se expresan emisiones que contienen la idea de orden o consejo para el lector que en este caso es B. Las medidas de prevención articuladas a lo largo del cuento tienen la intención de conseguir que el individuo las realice. Esto con la finalidad de que el lector preserve su salud e integridad. El discurso del texto es considerado un relato de hechos reales. Un espacio en el que se recrea el contexto real de la pandemia.

En el cuarto indicador se tiene como referente a la teoría de los controladores discursivos que Michel Foucault plantea en *El orden del discurso*. Dentro se explica que “ (…) en toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por un cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar los poderes y peligros” (Foucault, 1992, p.5). Ello mediante los métodos de exclusión que recuerdan el privilegio dentro del decir y hablar de todo (Foucault, 1992).

Dichas técnicas pueden catalogarse en externas e internas. Entre las externas, que “conciernen sin duda la parte del discurso que pone en juego el poder y el deseo” (Foucault, 1992, p.13), se localizan la palabra prohibida, la separación de la locura y la voluntad de verdad mientras tanto en las internas, donde “los discursos mismos (…) ejercen su propio control” (Foucault, 1992, p.13), se sitúan el comentario, el autor y la organización de las disciplinas. De lo citado, para fines de este estudio se tratarán dos:

organización de las disciplinas y palabra prohibida. Ambas son dominantes en las entrevistas realizadas.

La organización de las disciplinas fija sus límites por el juego de una identidad que tiene una forma de actualización constante de las reglas, determinando así las condiciones de uso al imponer a los individuos normativas que no brindan un acceso sencillo (Foucault, 1992). Muestra de ello emerge en las siguientes partes que constituyen el corpus oral en las cuales hay rasgos que remiten al *enrarecimiento*. A la calificación que posee el sujeto para entrar en el orden discursivo:

> **E2: […] sentí pánico […] porque… el agente que trabajamos en el sector salud como es mi caso**…este **siempre hemos trabajado en forma…por decirlo coloquialmente con las uñas o sea trabajamos con pocos insumos**…hay muy poco el recurso humano em…**la cantidad de pacientes que son atendidos en el sector salud… es muy grande sobre todo el seguro social que es la institución donde yo trabajo…**porque le das servicio médico a casi 80 millones de mexicanos…entonces estamos hablando…de una infraestructura que tiene un rezago de casi 40 años […]
>
> **E3**: […] **yo como médico pude atenderme pero…me da tristeza que hay mucha gente que no sabe cómo actuar** y que por eso hay muchas muertes porque lo dejan pasar y **creen que es una simple gripa** y **ya cuando llegan al hospital llegan muy graves y obviamente nosotros ya no podemos ayudarlos** […]

Asimismo opera, desde un ángulo externo, la palabra prohibida. En ella se colocan tres requisitos que se cruzan o refuerzan y están en transición constante. Estos son el tabú del objeto, el ritual de la circunstancia y el derecho exclusivo del sujeto emisor (Foucault,1992). En

el próximo listado se muestra cómo el tabú del objeto, en este caso la enfermedad y su experiencia directa o indirecta, pueden enunciarse gracias a la entrevista que funge a modo de ritual de circunstancia permitiendo al informante tomar el derecho exclusivo de hablar acerca de lo concerniente al tabú del objeto:

> **E2:** […] entonces…pues mis primeras experiencias con-/en relación con gente que conocía…con **gente que conocía… que estaba infectada pues sí fue muy triste porque algunos fueron amigos otros maestros…otros que aunque no fueron amigos pues sí fue gente que se desempeñó de forma muy brillante dentro de sus…este de su ámbito laboral** […]
>
> **E3**: […] la verdad **deseo que nunca se enfermen que jamás se contagien y que jamás contagien a su familia y que nadie tenga que morir por su inconsciencia/que jamás sientan miedo el dolor que sentimos cuando…alguien se contagia cuando se enferma o cuando muere**…algún amigo algún colega algún trabajador de la salud gente valiosa que no debe morir […]

De lo anterior se infiere que los testimonios de los participantes están gobernados por los controladores discursivos que exponen las premisas de Foucault pues, dentro de la muestra seleccionada para el análisis, dos de los tres sujetos de entrevista pertenecen al sector salud. Cabe mencionar que nunca se les pidió que argumentaran su perspectiva del contexto desde una óptica profesional; sin embargo, por los ejemplos que sustentan la organización de las disciplinas, se observa un criterio basado en la ocupación.

También la palabra prohibida es un elemento que se abarca de inicio a cierre en los interrogatorios ya que el ritual propicia el nombramiento del tabú y su vivencia directa o indirecta donde se señalan

cuestiones como el miedo, el dolor, el sufrimiento y la muerte. Circunstancias sujetas a prejuicios de carácter social y que usualmente, si se aluden, están representados a modo de connotación mediante el uso de eufemismos u otras figuras retóricas.

Sobre la parte escrita se muestra cómo de igual forma el tabú del objeto, es decir el Covid-19 y su experiencia directa o indirecta, pueden enunciarse mediante la inclusión del texto en una antología la cual convocó a la comunidad a compartir sus experiencias pues esta funge a modo de ritual de circunstancia. Permitiendo al autor tomar el derecho exclusivo de hablar acerca de lo concerniente al tabú del objeto. Mismo que evoca, según la narración de *Una voz más del encierro*, sensaciones de miedo, incertidumbre, histeria, peligro, preocupación y pánico.

> En mi pueblo, que para muchos es ciudad y para muchos no, las cosas se mantienen tranquilas. Aunque en las calles se percibe un miedo no confesado, como un tema incómodo o peligroso del que es mejor no hablar. Al igual que en el resto de México, los niños

Para el último indicador se tiene como base fundamental a las definiciones que Patrick Charaudeau y Dominique Mainguenau elaboran acerca del implícito, presupuesto y sobrentendido en el *Diccionario de análisis del discurso*. Ahí sostienen el concepto de que la labor interpretativa consiste en mezclar las informaciones que otorga el enunciado con las del marco situacional y las máximas conversacionales para construir una representación semántico-pragmática coherente (Charaudeau y Mainguenau, 2002).

En lo que concierne al implícito se expone que es un contenido incorporado al precedente contextual de la frase el cual brinda recursos

connotativos que pueden desviar el sentido explícito o inicial en provecho de un propósito (Charaudeau y Mainguenau, 2002). Lo dicho es un recurso que se observa frecuentemente en las entrevistas de la investigación puesto que los sujetos suelen emplear la técnica al hacer las narraciones de sus experiencias de pandemia.

> **E1**: […] una muerte natural todavía la puedes ver en…en…en… la caja y…y… en el panteón toa´ la puedes ver por última vez te puedes despedir **en cambio esas personas ya jamás volverás a ver sus rostros ni aunque sea por una última vez** […]
>
> **E2**: [...] sí **sentí pánico precisamente porque…el agente que trabajamos en el sector salud** como es mi caso…este **siempre hemos trabajado** en forma…por decirlo coloquialmente **con las uñas** […]
>
> **E3**: […] yo traía decepción total de toda la gente de los administrativos/ pero…bueno este…la gente lamentablemente creyó en ellos y así que…pues **que sigan votando por esa gente inútil que nunca ha apoyado que nunca nos dio material** […]

E1 alude a la idea de que la muerte natural es en definitiva opuesta a la de Covid diciendo “esas personas ya jamás volverás a ver sus rostros”. Con ello refiere no solo al mero acto de la muerte; sino a cuán elevados son los niveles de contagio de la enfermedad, incluso posterior al fallecimiento del enfermo, pues las autoridades sanitarias recomiendan la incineración cuando la causa apunta a dicho motivo.

E2 narra “sentí pánico precisamente porque…el agente que trabajamos en el sector salud […] hemos trabajado […] con las uñas”. Esta última expresión remite a una labor desempeñada en un ambiente poco óptimo lo cual repercute en los alcances que el personal puede tener tanto en el sustento de sus medios de trabajo como en la práctica de sus

servicios. Situación que en las circunstancias actuales brinda una panorama desfavorecedor.

E3 manifiesta "[…] yo traía decepción total […] que sigan votando por esa gente inútil que nunca ha apoyado que nunca nos dio material". En esta frase el significado de la denominación "gente inútil" se asocia, por el contexto de la entrevista, a la administración federal y estatal del país debido a que dentro de la experiencia del informante se encuentra la problemática mencionada por E2.

En cuanto al presupuesto Charaudeau y Mainguenau refieren que es un contenido inscrito en el enunciado donde se obtiene una doble información. Directa e indirecta (Charaudeau y Mainguenau, 2002). A modo de ejemplificación de su uso por parte de las personas interrogadas se tienen los siguientes fragmentos en los cuales se resalta la presencia de este componente:

> **E1**: […] **no tomaban las personas y** incluso…**me incluyo las medidas** e…**-/de sanidad correctamente hasta que ya estamos en** ese…**-/en esa enfermedad y hacemos conciencia** […]
>
> **E2**: […] **yo no he estado tan confinada porque**…porque **pues mi trabajo no me lo permite** […]
>
> **E3**: […] **era necesario actuar en ese momento para no colapsar los hospitales** […]

E1 dice "no tomaban las personas y […] me incluyo las medidas […] de sanidad correctamente hasta que ya estamos en […] esa enfermedad". Aquí habla de una acción en tiempo pasado que al emitirse en la circunstancia actual crea la presuposición de que en este momento realiza las medidas de prevención pues ha sido testigo del contagio. E2 relata " yo

no he estado tan confinada porque […] mi trabajo no me lo permite" en el contenido que comparte se encuentra la información adicional de que su ocupación está ubicada en el sector salud y su función no puede suplirse fácilmente.

"[…] era necesario actuar en ese momento para no colapsar los hospitales". De la misma forma que E1 apunta a un hecho pasado, E3 menciona en su presupuesto que, al día de hoy, los centros de atención médica se encuentran saturados pues la propagación del Covid no se inspeccionó de manera efectiva lo cual condujo a una infección en masa que superó el margen de control de las autoridades.

Retomando a la última representación del implícito, el sobrentendido, se define mediante la noción de un contenido que posee ciertos rasgos de complicidad ya que los sujetos involucrados conocen las referencias de aquello que enuncian independiente de si su exteriorización se da en el contexto de aquello que se está comunicando (Charaudeau y Mainguenau, 2002). De igual forma solo se actualiza en circunstancias enunciativas particulares. Tal es el caso del siguiente diálogo:

> **E2:** […] **no hay absolutamente nada más importante para un individuo que** la en/en ese orden **/ la vida la salud y la libertad** […]

E2 expone "[…] no hay absolutamente nada más importante para un individuo que […] la vida la salud y la libertad" frase que, por el contexto de la entrevista, relaciona las condiciones opuestas a los elementos enlistados. La muerte, la enfermedad y la prohibición. Elementos presentes y de mayor intensidad en la vida de los individuos desde el inicio de la pandemia.

Con relación al corpus literario, en el cuento *Silencio* también operan las clasificaciones del implícito debido a que a través de ellas se construye el mensaje dentro de la ficción. Ejemplo de lo argumentado se observa en el próximo párrafo de *Silencio* donde surge la presuposición y el sobrentendido de que el narrador de la historia se encuentra enfermo por la descripción de su sintomatología y el distanciamiento al cual se somete:

> que separa mi casa con la del vecino. El aislarme lo hice pensando en el bien común y no exponer a mis padres ya que ellos, según dicen las noticias y expertos en la salud, son los más propensos a morir si es que enferman por este virus. Mi decisión fue respaldada por los 38 grados que mi tempera-

Finalmente, la aplicación del implícito como contenido incorporado al precedente contextual del enunciado “lo que sí se es que ya no tengo esa espantosa tos”, promueve a modo de connotación un cambio en el sentido explícito que alude a la ausencia de sintomas, donde se puede especular una recuperacion, cuando añade la percepción de un frío *sepulcral*. Término propio de los procesos funerarios:

> de urgencia o si algo más pasó. Lo que sí sé es que ya no tengo esa espantosa tos, tampoco el escurrimiento nasal y mi temperatura bajó. Ya no siento mi sangre hervir. Solo siento frío… un silencioso y sepulcral frío.

Antes de concluir se debe aclarar que los resultados arrojados de los análisis discursivos son parciales, pues la investigación se encuentra actualmente en desarrollo. El corpus escrito pretende estudiarse desde otras propuestas teóricas además de las perspectivas señaladas, con la finalidad de hacer un estudio profundo de los textos elegidos. No obstante;

de las observaciones realizadas se puede construir una aproximación inicial al imaginario de ambas unidades.

Primeramente se debe conceptualizar, por el momento y partiendo de una perspectiva amplia, la palabra *imaginario*. Blanca Solares (2006) en su artículo *Aproximaciones a la noción de Imaginario* comenta, respecto a una serie de ideas procedentes de la variedad de ópticas que han brindado los estudios de esta temática, que "el imaginario remite tanto al aspecto representativo y verbalizado de una expresión como al aspecto emocional y afectivo más íntimo de ésta" (p.130). "(…) nos vincula en principio con un conjunto de imágenes y símbolos que, al formar una totalidad coherente en el proceso de su encadenamiento, producen un sentido distinto al inmediato o momentáneo (…)" (Solares, 2006, p.130).

Por ello, carece de importancia el considerar en su construcción las diferencias entre los contendidos reales e irreales debido a que siempre se apunta a un conjunto de producciones mentales manifestadas en imágenes, en este caso lingüísticas, para dar paso a grupos coherentes los cuales se unen de forma figurada a la existencia (Solares, 2006). Con base en lo anterior se tienen las siguientes observaciones de los datos analizados en los corpus del proyecto:

En el primer indicador, formaciones imaginarias, se muestran posturas que al referir o hablar directamente del contexto de la circunstancia, es decir del Covid-19, concibieron una representación diversa que atañó a una variedad de posiciones debido a que las posturas de los protagonistas del discurso divergen conforme enfatizan su experiencia, la cual, va en consonancia con las categorías en las cuales fueron colocados (portador, no portador y personal de salud). Con relación

a lo escrito, la posición imaginaria del protagonista tuvo menor relevancia ya que la atención se colocó en la construcción del objeto imaginario, el virus, a través de su presencia figurada (uso de mascarilla, tos).

En cuanto a la materialidad estético-retórica se observó cómo operó en aquello que guarda un vínculo analógico con el horror. Por otro lado, dentro de las semiosis verbales (tropos, retórica y dicción) presentes preponderaron dos figuras. La metáfora y la personificación. La primera se usó constantemente para hablar de la pandemia como un escenario bélico en el cual se desarrolla una lucha por la supervivencia.

Misma que dio origen a la personificación de la enfermedad puesto que el hombre se debate entre el dominio y la opresión de aquel que refiere como un *enemigo*. El uso de estos términos, aunado a la práctica de la retórica, brindaron una aproximación al imaginario del virus ya que, en las muestras del corpus, se relata un escenario hermético donde se desconoce su auténtica naturaleza. De ahí que el uso de tropos sea abundante pues no se puede nombrar con precisión a lo que permanece ignoto en la experiencia.

En la teoría de los verbos y actos de habla se develó el propósito que el emisario tuvo al contar sus experiencias del contexto. Las ópticas de la enfermedad se narraron mediante el uso de la descripción y desde una postura subjetiva que se señala en el empleo de lo parentético. También se apuntó a la noción de incertidumbre sobre el devenir de la problemática y se exteriorizó a través de lo directivo y expresivo. Cabe destacar que la explicación mencionada también incluye a las muestras escritas puesto que el discurso imaginario, pese a ser ajeno, conforma en esencia a la vida imaginaria de quien está ante él (Bonati, 2001).

Del análisis basado en la propuesta de Foucault se obtuvo que los testimonios de los participantes y los ejemplos textuales, se rigieron por los controladores discursivos pues, además de que en las entrevistas surgió un criterio basado en la ocupación el cual apuntaba a la organización de las disciplinas, también la palabra prohibida fue un elemento estático de en ambos corpus.

La entrevista a modo de ritual propició el nombramiento del tabú y su vivencia directa o indirecta donde se señalaron cuestiones como el miedo, el dolor, el sufrimiento y la muerte. Circunstancias sujetas a prejuicios de carácter social y que usualmente, si se aluden, están representadas a modo de connotación mediante el uso de eufemismos u otras figuras retóricas tal y como se expuso en el apartado de materialidades.

Sobre la parte escrita se mostró cómo de igual forma el tabú del objeto, es decir el Covid-19 y su experiencia directa o indirecta, se enunció mediante el anexo del cuento en una antología la cual convocó a la comunidad a compartir sus experiencias pues esta fungió a modo de ritual de circunstancia. Permitiendo al autor tomar el derecho exclusivo de hablar acerca de lo concerniente al tabú del objeto. Mismo que evocó sensaciones de miedo, incertidumbre, histeria, peligro, preocupación y pánico.

Finalmente la visión que otorgaron los implícitos permitió rastrear el contenido extra que yacía en la información de las muestras orales y escritas ya que, en el interior de cada hecho aludido, se encontraban referencias a otras situaciones. Acontecimientos que a través de la

contextualización de la pandemia, apuntaban a distintas escenas las cuales rodearon las temáticas tratadas en ese momento.

A partir de lo discutido se concluye que el imaginario de los corpus se vincula por la experiencia imaginaria del Covid-19 pues ello se expresó en los indicadores expuestos, y con mayor nitidez, en el funcionamiento de la materialidad estético-retorica donde la metáfora y la personificación se emplearon constantemente para hablar de la pandemia como un escenario bélico en el que el hombre se debate entre el dominio y la opresión de aquel que refiere como un *enemigo* de naturaleza desconocida. Estos señalamientos, darán apertura a la medición del impacto simbólico del fenómeno; sin embargo, este ámbito se pretende desarrollar en los próximos avances de la investigación.

Bibliografía

Anónimo. (2020). *Relatos de la cuarentena 1*. Recuperado de https://issuu.com/tresnubesediciones/docs/relatosdelacuarentena1

Charaudeau, P., y Mainguenau, D. (2005). *Diccionario de análisis del discurso*. Buenos Aires, Argentina. Editions du Seuil, 312-314.

Foucault, Michel. (1970). *El orden del discurso*. Buenos Aires, Argentina. Letra e, 3-50.

Haidar, Julieta. (2006). *Debate CEU-Rectoría. Torbellino pasional de los argumentos*. Ciudad de México, México. Colección Posgrado UNAM.

Lyons, John. (1980). *La semántica*. Barcelona, España. Editorial Teide.

Pêcheux, Michel. (1975). *Hacia el análisis automático del discurso*. Madrid, España. Editorial Gredos.

Reboul, Olivier, *Lenguaje e ideología*, Fondo de Cultura Económica, México, 1986.

Searle, John. (1994). *Actos de habla. Ensayo de filosofía del lenguaje*. Barcelona, España. Planeta-Agostini.

Solares, B. (2006) Aproximaciones a la noción de Imaginario. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 48 (198), 129-141. doi: http://dx.doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2006.198.42543

43

ESTUDIO DE ESTRATEGIAS DISCURSIVAS EN LA CLASE DE PROGRAMACIÓN

Talía López
Ernesto de los Santos Domínguez

Escuela Normal Superior "Profr. Moisés Sáenz Garza"

Resumen

El análisis del discurso en educación se considera de gran importancia puesto que contribuye a la compresión del intercambio comunicativo que se da en el proceso de enseñanza aprendizaje. En este artículo se reflexiona sobre un discurso grabado en dos clases sobre la enseñanza de programación en lenguaje Visual Basic, para entender el papel que cumplen el docente y los estudiantes dentro del aula universitaria, así como la importancia que tiene cada uno de ellos dentro del contexto en el que se desarrolla la actividad académica. Se consideran los aportes

teóricos y metodológicos de algunos pensadores para realizar el análisis del *corpus*, tales como: Searle (1991b) para identificar los actos de habla, Jakobson (1988) las funciones del lenguaje, las actividades de imagen con los aportes de Briz (2003) y Albelda (2010), los imaginarios por Michael Pêcheux (1969) y la tipificación del discurso docente con los aportes de De los Santos (2005). La ruta de análisis consistió en la cuantificación de ocurrencia de cada uno de los elementos ya mencionados para determinar los recursos y estrategias discursivas que utiliza el profesor para desempeñar su rol como profesional de la educación.

Palabras claves: análisis del discurso, funciones del lenguaje, actos de habla, actividades de imagen, formación imaginaria

Abstract

Discourse analysis in education is considered of great importance since it contributes to the understanding of the communicative exchange that occurs in the teaching-learning process. This article reflects on a speech recorded in two classes on the teaching of programming in Visual Basic language, to understand the role played by the teacher and students within the university classroom, as well as the importance that each of them has within the context in which academic activity takes place. The theoretical and methodological contributions of some thinkers are considered to carry out the corpus analysis, such as: Searle (1991b) to identify speech acts, Jakobson (1988) the functions of language, image activities with the contributions of Briz (2003) and Albelda (2010), the imaginaries by Michael Pêcheux (1969) and the typification of the teaching discourse with the contributions of De los Santos (2005). The analysis route consisted of

quantifying the occurrence of each of the elements to determine the resources and discursive strategies used by the teacher to play her role as an educational professional.

Keywords: analysis of discourse, functions of language, speech acts, image activities, Imaginaries

Introducción

El presente análisis es realizado en un *corpus* que se conforma por los discursos procedentes en el aula por un docente y los estudiantes en la asignatura de programación visual de la carrera de mecatrónica; el propósito central es conocer cómo se comunica el software de Visual Studio en lenguaje Basic con un microcontrolador de la marca Arduino. Este dispositivo es capaz de automatizar algún proceso que puede ser de índole industrial o simplemente un proyecto escolar, en un nivel intermedio. En el primer caso permite que en alguna empresa que realiza la producción en modo manual sea autónoma, como el conteo de piezas fabricadas, desde el ingreso de la materia prima hasta el producto final y, para el segundo caso, puede ser un proyecto a escala donde el estudiante elabora un programa para controlar un proceso de producción.

Para poder tomar la clase es necesario que el estudiante domine, al menos, los conocimientos básicos con respecto al control automático en la industria, ya que al comprender el funcionamiento de las máquinas logrará mejorar los procesos de las empresas mediante la programación y, de esta manera, podrá influir en la optimización de la producción que, a la postre, generará recursos adicionales para el crecimiento de las empresas en que se desenvuelva profesionalmente.

En este *corpus* partimos de la tipificación del discurso que producen los agentes involucrados a través de sus interacciones en el desarrollo de las clases analizadas; además se estudian varias dimensiones, tales como: a) Las funciones del lenguaje (emotiva, apelativa, fática, referencial, metalingüística, poética), b) Actos de habla (regaño, pregunta, orden, queja, petición, entre otros) del profesor y los estudiantes al enseñar y aprender, respectivamente, c) Identificar y mostrar las actividades de imagen del docente y los estudiantes en la interacción comunicativa en el aula, ya que son muy importantes la cortesía y la descortesía, así como la anticortesía para establecer un ambiente propicio en el proceso de enseñanza-aprendizaje y con ello optimizar la coproducción del discurso y, d) Describir el imaginario que co-construyen la docente y los estudiantes.

Se pretende cumplir con el perfil de egreso del alumno que establece la institución educativa, para cumplir con las competencias profesionales necesarias y se desempeñe de manera profesional en su campo laboral, en los ámbitos local, regional y nacional.

Marco Teórica

El análisis realizado es de un *corpus* que está conformado por la grabación de dos sesiones de clase de 100 minutos cada una en dos grupos diferentes. Estas mismas se transcribieron y trabajaron en el programa Atlas Ti para identificar los actos de habla, las funciones del lenguaje, actividades de imagen y la construcción del imaginario. En la elaboración de este trabajo se acude a los planteamientos teóricos de Searle (1990), sobre los actos de habla. Con Jackobson (1988) se aborda lo concerniente a las funciones del lenguaje. La identificación de las actividades de imagen se dio con base en los aportes de Briz (2003) y Albelda (2010). Finalmente,

para el abordaje de la construcción del imaginario de los agentes involucrados en clase se siguió las contribuciones teóricas y metodológicas de Michael Pêcheux (1969).

Tipificación del discurso

Para este trabajo se coincide con De los Santos (2005), al conceptuar que "El discurso docente se entiende… como el que se produce en el salón de clase y que aparece en situaciones concretas y específicas del trabajo académico en constante interacción con el discurso de los alumnos." Para ello se deben considerar diferentes criterios que nos permiten, de acuerdo con este autor, distinguir el tipo del discurso del profesor con respecto a otros discursos con los que interactúa, tales como el discurso pedagógico, discurso ideológico, discurso religioso, discurso político, entre otros. En ese sentido retomamos la afirmación del autor mencionado acerca de que:

> El discurso del docente tiene que ver más con su trabajo diario en el aula y con las determinaciones que la realidad escolar le impone: debe desarrollar un programa de la (s) asignatura (s) que le corresponde; debe cumplir estrictamente con las funciones administrativas y de organización de cada uno de los grupos a su cargo, además de vigilar el cumplimiento de las normas y reglas que la administración que la escuela impone a los alumnos, entre otras actividades. De los Santos (2005).

En este sentido el profesor que prepara un discurso debe considerar los tipos de auditorios y el tema que va a compartir; además, se tiene que cumplir con ciertas condiciones que establece la institución educativa y la identidad o del rol social que cada uno de los agentes involucrados desempeñan. Es decir, la comunicación entre el docente y alumno está caracterizada por las especificidades propias del desarrollo del proceso de

enseñanza aprendizaje y, en este sentido, se diferencia de las producciones semiótico-discursivas que tienen lugar entre padres e hijos; de jefes empresariales y sus trabajadores; de un líder religioso y sus feligreses; de un médico y sus pacientes, etc.

En este orden de ideas se presenta a continuación uno de los diálogos (1) obtenido de una de las clases grabadas entre la maestra (M) y los alumnos (A), en donde se puede observar a un estudiante cuestionar a la maestra para que le oriente sobre una duda surgida, sin olvidar el estatus institucional o rol social, como se ha mencionado. En el siguiente segmento se nota el uso de la ironía en la frase *"verificamos que no tengamos horrores de programación"* y de la construcción del imaginario entre maestra y alumnos encontrado en *"M: ¿alguien más tiene un error? / para irle a ayudar A: yo maestra"*, se explicarán a detalle más adelante.

(1) A: ¿maestra seguimos con el mismo pin?

M:si seguimos con el mismo pin / para encender y apagar / no hemos cambiado

A: ¿dato es igual a cero?

M:si // si dato es igual a cero/ aquí voy a cambiar el uno por el cero / ¿Qué va a pasar con el led?

A: se apaga / ¿delay cien?

M:si / delay cien le puse / sin LOW exactamente (2") verificamos que no tengamos horrores de programación

A: ¿está declarado dato?

M:si la declaramos hasta acá arriba / lo primerito que hicimos

A: es que me dice que no está declarado

M:A ver… a lo mejor puse dato… / el mío está bien / chécate la tengas con d minúscula y arriba también / que estén iguales (33") ¿alguien más tiene un error? / para irle a ayudar

A: yo maestra

M:voy para allá (15") oigan chicos lean por favor abajito los errores que les marca el programa.

Así que, en este intercambio comunicativo (1) se puede examinar que, en acuerdo con De los Santos (2005), se cumplen los estándares entre un docente con el estudiante. Al leer el diálogo, se observa el intercambio de conocimiento del emisor al receptor, de cómo el emisor hace uso de enunciados para aclarar al receptor las dudas que tiene con respecto al tema desarrollado, por ejemplo, donde el alumno cuestiona: *"¿Está declarado dato?"*. Y el docente responde: *"si la declaramos hasta acá arriba / lo primerito que hicimos".* Por otro lado, también se ejecuta una orden para que los alumnos realicen la acción, por ejemplo, cuando menciona: *"…lean por favor abajito los errores que les marca el programa"*. Tanto la maestra como los alumnos actúan desde sus imaginarios correspondientes en el sentido de que asumen que el conocimiento está depositado en la profesora y la falta de éste la tiene el aprendiz y, en ese sentido, se establecen las relaciones docente-discente.

Este tipo de situaciones que tienen lugar en el intercambio comunicativo en el aula se analizan a lo largo del *corpus* discursivo para tipificarlo de acuerdo con las características presentadas, caracterización que obedece a la identificación, determinación y ocurrencia de determinados elementos que en él aparecen: las Funciones de Lenguaje, los actos de habla más frecuentes, las actividades de imagen, estrategias

de cortesía, descortesía y anticortesía, imaginario del docente y del estudiante, etc.

Para efectos de este trabajo se coincide con la clasificación de los discursos que propone Julieta Haidar (1988), en función de siete criterios que presentamos de manera sintética:

1. Objeto(s) semiótico(s) discursivo(s): son los temas aludidos a lo largo de los documentos analizados de las clases impartidas: “programación”, “comunicación de visual a Arduino”, “comunicación de Arduino a visual”.

2. Funciones semiótico-discursivas: se estudia la función referencial, emotiva, poética, metalingüística y apelativa que son identificadas en clase del docente y que éste utiliza para obtener la atención de los estudiantes y gestionar las normas administrativas, educativas y sociales que establece la institución educativa.

3. Aparatos semiótico-discursivos: la escuela la identificamos como el aparato semiótico discursivo desde quien se institucionalizan los procesos de formación profesional hasta los que licencian al egresado para desempeñar un determinado rol social, laboral, etc., en este caso el de programador.

4. Sujetos semiótico-discursivos: los agentes involucrados en esta producción semiótica discursiva es el docente y los estudiantes adscritos a la asignatura de Programación Visual.

5. Macroperaciones semiótico-discursivas: en este punto nos referimos a las formas discursivas que aparecen utilizadas en la construcción

discursiva del docente tales como: la descripción, la narración, la argumentación y la demostración. En nuestro estudio aparecen, en mayor medida, la descripción y la demostración que permite a la profesora estructurar sus exposiciones de los temas de enseñanza requeridos por la institución.

6. Oralidad/escritura/visual/posvisual: aparecen producciones textuales en las formas de oralidad/escritura/visual, sin embargo, solo analizamos la segunda de ellas.

7. Formalidad/informalidad: la formalidad es la que aparece en la mayoría de los discursos, ya que la investidura del hablante (docente), y el formato (clase escolar), de los eventos determinan las condiciones de producción, circulación y recepción del discurso.

De esta manera encontramos que los discursos analizados de la docente de la asignatura “Programación Visual”, es un discurso que como ya se apuntó y que, de acuerdo con De los Santos (2015), se nota claramente que la intención con la que se comunica es de enseñar y cumplir con las estipulaciones institucionales. Y que, en general, su estructura es: a) comunicar que la clase ha iniciado, b) explicación del tema; c) disposición y ejecución de ejercicios realizados en conjunto con el grupo; d) aclaración de dudas y e) instrucciones para que los estudiantes realicen por su cuenta una actividad referente al tema explicado, entre otros.

El discurso del profesor, en tanto discurso docente, requiere del uso de fórmulas de cortesía y ciertas funciones del habla (fática, referencial, incitativa, expresiva, metalingüística, poética), para hacerse escuchar por

los estudiantes y lograr su adhesión para alcanzar determinados objetivos. En seguida mostramos un ejemplo (2):

(2) *M: Después pues / tengo que declarar mi variable dato /que es la que voy a estar recibiendo en algún momento de visual ¿sí? // pues esta sería la declaración de mis variables / Ahora nos vamos al Void Setup / al programa de ajustes / y… vamos a decirle que mi variable TempC // va a tomar el valor / de mi entrada análoga / analog…read entre paréntesis pongo pin lm35 / cierro paréntesis punto y coma / pregunta para ustedes si yo no hubiera declarado acá arriba pin lm35 igual a cero Aquí ¿Qué hubiera puesto en analogread?*

Varios A: el número del pin

M: el número del pin exactamente / O sea cualquiera de las dos opciones es válida

A: O sea no es necesario poner lm35

M: Puedes poner aquí directamente el número del pin / pero cómo lo declaramos desde acá arriba sabemos que está en el ¿pin?

A: Cero

M: Muy bien

Se puede ver que los discursos de tipo docente van enfocados a la enseñanza de algún tema en específico correspondiente al estudio de la carrera profesional y, por tanto es de interés del auditorio, puesto que es lo que el alumno desea/debe estudiar. A continuación, se analiza con más a detalle el corpus de las clases impartidas, en cada uno de los argumentos de estudio, tratando de evidenciar los elementos referidos arriba.

Funciones de lenguaje

De acuerdo con Jakobson (1988) en la producción discursiva se dan diferentes funciones del lenguaje que están relacionadas con las intenciones del hablante y entre ellas se encuentran:

1) Apelativa: donde el emisor conmina al oyente a realizar alguna acción y, para que esto se dé, es necesario que el receptor consienta la invitación del emisor.

2) Expresiva: que enuncia una opinión, sentimiento de empatía, gusto, aversión, etc., que implica la parte subjetiva del emisor en la que se puede presentar aprobación o desaprobación.

3) Fática: Se identifica con expresiones que permiten mantener la comunicación, corroborar si el interlocutor sigue en el proceso de diálogo, iniciar o concluir un intercambio comunicativo y dar o tomar el turno del habla.

4) Representativa: Aquella que da a conocer información de conceptos referente al tema del expositor.

5) Metalingüística: Cuando el expositor corrige y explica cómo se expresa en su propia lengua.

6) Poética: Cuando se embellece o adorna alguna expresión o idea. para llamar la atención de los espectadores.

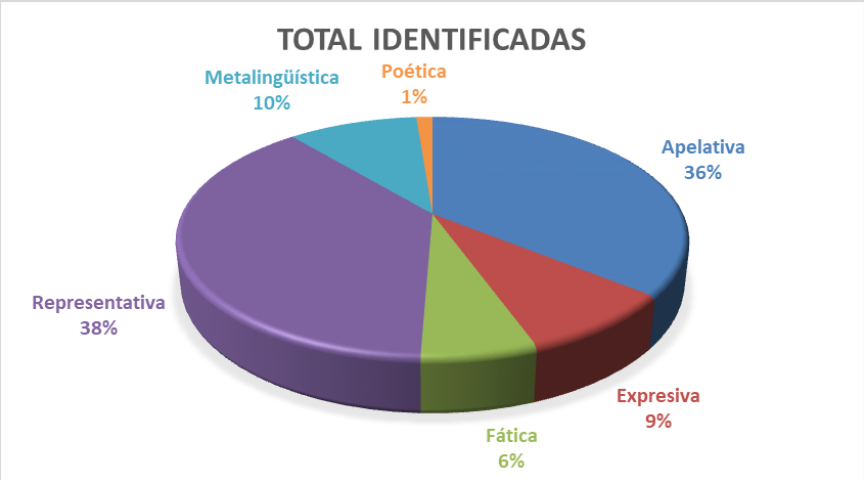
En el corpus analizado se encontraron cinco funciones del lenguaje: apelativa, expresiva, fática, representativa y metalingüística en mayor medida y la poética en un solo caso. Domina con mayor puntaje la

representativa, donde se demuestra que parte primordial del docente es compartir información al alumnado y, en segundo, se tiene la función apelativa que ejemplifica una de las características del discurso docente: conminar a los estudiantes a realizar determinadas acciones para lograr el aprendizaje de los temas presentados.

En la gráfica 1 se puede apreciar el porcentaje que muestra cuál de las funciones del lenguaje es la que más aparecen en el discurso. Donde se concluye que la función representativa es la más empleada por la profesora en clase, puesto que la acción primordial es la exposición de un tema y, por tanto, la importancia es dar información al respecto a los estudiantes.

Gráfica 1

Funciones de lenguaje identificadas y sus porcentajes respectivos. Elaboración propia.



Un ejemplo de la función del lenguaje representativa o referencial se puede observar en la expresión: “El ios son para entradas y salidas oiport es para el puerto de entradas y salidas y el treading es como que el canal de / la paso de información.” De esta manera da a conocer acerca de comandos usados para la programación, expone el empleo de cada uno y, de esta manera se puede observar la característica más importante de la función representativa del lenguaje.

En cuanto a la función apelativa, al leer la instrucción del hablante: “revisamos si el puerto estaba habilitado”, trata de influir en el oyente para que este realice la acción y corrobore que la tarea esté realizada correctamente, además que se denota la acción de evaluación por parte de la profesora. Al observar a la docente, nos damos cuenta de que se expresa en primera persona del plural para suavizar la instrucción, sin perder la esencia de que es una orden.

Para la función fática encontramos preguntas donde el emisor trata de asentir que aún tiene la atención del receptor tales como: “¿verdad?, ¿sí?, ¿ya?”. Esto es preciso en el docente para conocer si los estudiantes ponen atención requerida para su aprendizaje. Además, de que, siendo un discurso docente, es necesario corroborar de alguna manera que el estudiante está captando la información para su aprendizaje, como se muestra en el siguiente diálogo (3).

(3) *M: ¿si? / entonces déjenme borrar esto y volvamos a empezar*

Varios A: nooo (4”)

En la función metalingüística la atención se enfoca en el código y se detecta cuando en el mensaje se realiza alguna observación sobre el propio lenguaje o se explica de otra manera lo dicho anteriormente. En este trabajo de análisis se encontró que esta función predomina cuando el docente le explica al alumno cómo corregir algunos errores que le marca su código de programación, por ejemplo (4):

(4) A: mire

M: te marca error porque va afuera del public class

A: ahh

M: la chamba la hace Arduino/ ***o sea*** */ el esclavo es el Arduino el máster es visual*

Por otro lado, muy pocas veces fue encontrada la función expresiva, pero como ejemplo se tiene una de felicitación al responder correctamente a una pregunta *"uno y cero, excelente"* y otra de correctivo al dar a conocer al estudiante dónde está su error *"porque no estás en diseño muchacho por eso no te sale"*. Se puede ver que, al ser una clase para universitarios, podría considerarse normal la poca aparición de estas funciones, ya que, aparentemente, no es significativo el uso de expresiones de carácter emotivo para conseguir que los estudiantes estén en disposición de participar en el proceso enseñanza -aprendizaje.

Y para la función poética, que solamente fue encontrada una vez dentro del corpus (7), en la frase "*la chamba la hace Arduino/ o sea / el esclavo es el Arduino el máster es visual*" al mencionar esclavo y máster para nombrar cierta parte del código. Está claro que la frecuencia de este

tipo de funciones del lenguaje es poco común porque la temática es muy apegada al lenguaje de programación.

Actos de Habla

De acuerdo con Austin (1982), los actos de habla pueden ser compromisorios, declarativos o veredicticos, asertivos o expositivos, expresivos y directivos o ejercitativos. Dentro de estos se inscriben los actos concretos que realizamos cuando nos comunicamos de manera individual o colectiva. Esto quiere decir que, en el momento en que estamos enunciando un diálogo con una o varias personas, se pueden identificar cómo se informa y se comparten los datos, de tal manera que se cumpla claramente con lo que se quiere dar a conocer.

En general podemos decir que los compromisorios se entienden, de acuerdo con Austin (1982), como aquellos que “tienen como caso típico el prometer o el comprometer… a uno a hacer algo, pero incluyen también las declaraciones o anuncios de intención que no son promesas, y también cosas vagas, que podemos llamar “adhesiones” tales como tomar partido”, (Austin, 1982, pág. 199).

Un ejemplo, para ilustrar lo antes referido, se puede apreciar en el siguiente segmento (5):

(5) A1: ¿porque el mío se ve de otro color?

A2: no se es que yo lo tengo igual que la profe

M: ponle verificar / a ver si no te marca error / sino te marca error no hay problema es por la versión de tu Arduino

A1: si está bien profa

Se puede valorar cómo la maestra le promete al alumno que su programa está correcto, aunque se ve diferente al que ella tiene. Esto por la diferencia de actualización del programa empleado y que, por tanto, su evaluación será positiva.

En cuanto a los actos de habla declarativos o veredicticos, basándonos en el mismo autor, son aquellos que “tienen como caso típico el acto de emitir un veredicto, ya sea por un jurado, por un árbitro, etc. Pero no es menester que sean definitivos;”, (Austin, 1982, pág. 198). Para comprender esta definición se tiene la expresión (6):

(6) M: te marca error porque va afuera del public class

A: ahh

M: ¿ya?

A: si gracias

…

M: a ver muchachos todos / el imports system va a fuera del public class / va arribita por eso les marca error a algunos / si se les pone gris está bien es por la versión del visual / es porque tienen un visual más actualizado.

En esta conversación, después de que se le puntualiza a un alumno cómo corregir un error en su código, se observa en la expresión *“a ver muchachos todos...”* que el docente condena al grupo al suponer que les sucede lo mismo y explica cómo codificar correctamente.

Los actos asertivos o expositivos son aquellos que “ponen de manifiesto el modo cómo nuestras expresiones encajan en un argumento o conversación, cómo estamos usando palabras”, (Austin, 1982, pág. 200).

Esto se comprende como aquellas frases que dan a conocer información al oyente sobre algún tema determinado, que bien ayudan a percibir y establecer un tema de diálogo, por ejemplo (7):

(7) *A: profa tengo una duda, si yo quisiera mantener al led encendido por cierto tiempo ¿Dónde tengo que programar? ¿en Arduino o en visual?*

M: la chamba la hace Arduino/ o sea / el esclavo es el Arduino el máster es visual /entonces nada más le va a decir… te voy a mandar un uno.

A: y vas a activar esta…

M: vas a activar el led y le vas a poner un delay al Arduino y él lo va a hacer

A: ahh ok

En esta conversación, se tiene un tema en común donde se explica y se aclara la duda al estudiante. Para ello es importante que tanto el emisor como el receptor comprendan el tema que se aborda y para lograr la co-construcción del tema.

Los actos de habla expresivos, que Austin maneja como comportativos, son definidos como aquellos que “constituyen un grupo muy heterogéneo, y tienen que ver con las actitudes y el comportamiento social”. (Austin, 1982, pág. 199). A continuación, se muestra un ejemplo en el segmento siguiente (8) de la conversación:

(8) *A: Profe*

M: Mándeme

A: En TempC ahí donde puso la fórmula ¿tiene que llevar punto y coma o así está bien?

M: ¿Aquí?

A: Arriba

M: Ahhh también punto y coma si no nos va a marcar error // en c++ siempre ponemos punto y coma al final / gracias Sierra.

En este segmento (8), se lee que el alumno hace un cuestionamiento a la maestra para asentir que al código elaborado le falta un comando, pero sin pasar por alto a la autoridad, ya que pregunta sutilmente para corroborar si lo que él comenta es correcto y a la vez corrige el error que no había detectado la profesora. Podemos llamar la atención acerca de que se presenta una estrategia de cortesía del estudiante hacia la docente, ya que cuida la imagen de ésta.

Por último, tenemos a los actos de habla denominados directivos o ejercitativos, que "consisten en el ejercicio de potestades, derechos o influencia", (Austin, 1982, pág. 199). Este tipo de actos de habla son los que más se encontraron en esta investigación, ya que el docente al tener autoridad indica constantemente al estudiante instrucciones a realizar para que puedan tener un mayor grado de aprendizaje. Por ejemplo (9):

(9) *M: A ver muchachos / van a hacer ahorita este programita en 5 minutos // es enciendo… enciende el led apago y apago / nadamás es visual 5 minutitos empieza el programa empieza con el led apagado / cuando le doy clic en encender enciende / valga la redundancia // la redundancia redundada // you have 5 minutes to make this program please*

Varios A: Four, three, lets go, jajaja

A: maestra en que número de botón es el enciende y que número el que apaga

M: no importa el orden como se te haga más fácil

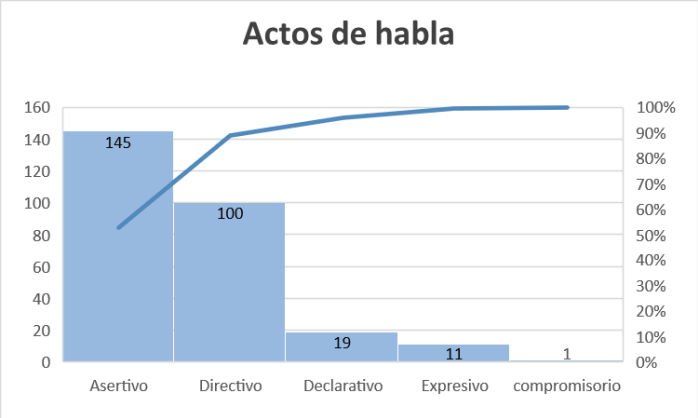
En la primera línea del texto al leer “van a hacer”, se considera como acto directivo, al ordenar al estudiante lo que realizará durante el desarrollo del tema. Este tipo de actos son los más comunes en la escuela, frente a un grupo de estudiantes, para dar una instrucción a realizar durante la clase escolar.

El trabajo de la docente en el dictado de clase implica mucho más que exponer información, desarrolla actos discursivos diversos, como hemos expuesto; aparecen de forma estratégica para lograr los objetivos prioritarios de su práctica profesional, es decir, lograr la comprensión del contenido declarativo y procesual de la clase.

Apoyándonos en el programa Atlas ti se realizó el análisis con más a detalle y se encontró que el acto de habla más utilizado fue el Asertivo encontrado 145 veces, le sigue el directivo con 100 ocurrencias, después el declarativo y expresivo con poca frecuencia, 19 y 11, respectivamente.

Gráfica 2

Actos de habla identificadas. Elaboración propia

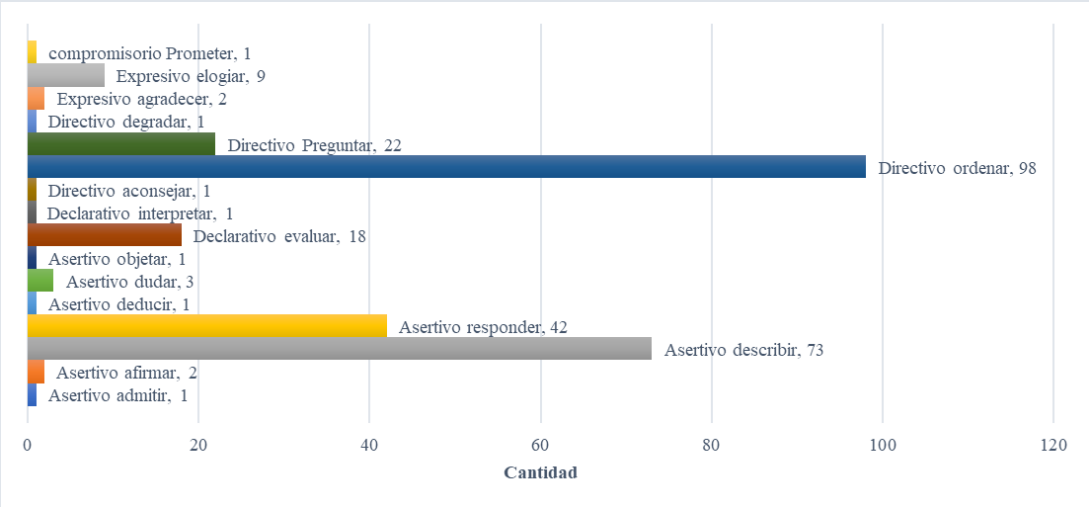


El acto de habla más frecuente en el corpus es ordenar con 98 frecuencias. Es una característica del discurso docente, ya que su manifestación más habitual es dar indicaciones a sus alumnos, para establecer que son la autoridad y responsables de dirigir la clase y distribuir, por tanto, los turnos de habla en el intercambio comunicativo durante la clase escolar.

En la gráfica 3 presentamos los actos de habla específicos que se presentaron en clase.

Gráfica 3

Subtipos de actos de habla identificadas. Elaboración propia



Cuando se realizó la tipificación del discurso en relación con los siete criterios propuestos por Haidar (2005), se corrobora que los actos de habla directivo y asertivo son los de mayor frecuencia, ya que el tipo de diálogo entre docente y alumno es determinado por la especificidad de la función del docente y del tema de enseñanza; así como del rol que debe asumir el estudiante en su proceso académico correspondiente al tránsito de su carrera profesional.

Actividades de imagen (AI)

Como se vio con anterioridad, en una interacción comunicativa en general, los actos de habla suponen la relación entre el emisor y el receptor, y las situaciones de clase en el aula no escapan a ello, ya que el docente y los alumnos co-construyen su discurso al poner en juego la imagen social de los participantes. Los agentes involucrados utilizan estrategias de cortesía,

descortesía y anticortesía para gestionar la imagen propia y la de su interlocutor en el contexto de la clase.

> La AI supone la vinculación de la acción comunicativa con lo social; es personal e individual en su realización, pero repercute en la identidad social de la persona, en su imagen, la cual se establece mediante los criterios sociales acordados por el grupo, y no por criterios personales. De esta forma, lo comunicativo, lo personal y lo social se ponen en relación, y desde esta base se puede construir un estudio de la imagen en la interacción, (Goffman, 1967, p. 5).

La imagen social o, bien, la posición que se tiene dentro de un grupo para ser aprobado puede ser maximizada o minimizada dependiendo de cómo se desenvuelve la persona. Bravo (2003) considera que el estudio de las actividades de imagen involucra los actos de cortesía, descortesía y anticortesía. Estos actos son considerados conforme a las situaciones o entornos en los que se encuentra el individuo, a su educación, modo de expresarse o bien desde las diferentes perspectivas de cada individuo en función del grupo social en el que interactúa en determinadas circunstancias.

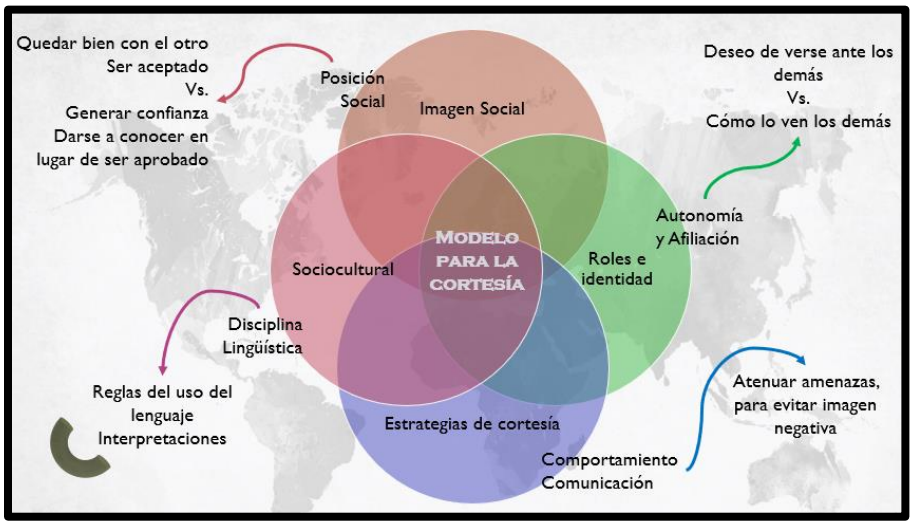
Para comprender un poco más, también, se tomó en cuenta la atenuación e intensificación, para realzar y/o cuidar la imagen propia o la del interlocutor o para dañarlo. Entendemos como atenuación a las expresiones dadas cuando el hablante minimiza la fuerza de una emisión que podría dañar la imagen de su interlocutor el mensaje que se entrega en determinada situación, que puede prestarse a manipulación de la noticia para que esta no se entienda como debería. Por el contrario, está la intensificación para resaltar o maximizar el mensaje con el fin de favorecer la imagen positiva del receptor o, por el contrario, dañarla o devaluarla.

Dado que Goffman (1967), habla sobre el yo con respecto a las creencias y emociones que asumimos sobre nosotros mismos, pero relacionándolo siempre con la dependencia que tenemos con otras personas, establecen pensamientos de cómo creemos que los demás nos ven, da a entender que la atenuación e intensificación son usados para no amenazar la posición social y, por lo tanto, la imagen de nuestro interlocutor impone el uso de la cortesía como una estrategia discursiva.

Por otro lado y de acuerdo con Bravo (2002), Brown y Levinson ([1978]1987), pretenden universalizar los conceptos de cortesía; la relacionan con la imagen social del individuo, pero la tienen considerada solamente en un solo entorno. (Bravo, 2002), por su parte establece que debe verse más allá y considerar la nacionalidad, roles, reglas, es decir, factores culturales, políticos e históricos para el estudio de la cortesía. Esta postura permite relativizar las propuestas de estandarización de Brown y Levinson.

Figura 1

Representación del modelo para la cortesía de Bravo 2003. Elaboración propia



Para las siguientes definiciones de cortesía, descortesía y anticortesía, tomamos en cuenta el modelo que nos plantea Bravo (2003), que involucra la imagen social, los roles e identidad, la estrategia de cortesía y lo sociocultural del individuo y/o grupo de personas. En otras palabras, se entiende como la posición social de la persona para ser aceptado y quedar bien con el otro, la autonomía y la afiliación para mostrarse como quiere que lo vean los demás. También se considera el comportamiento y comunicación para atenuar el diálogo evitando que se vea amenazada su imagen, y la disciplina lingüística para respetar las reglas del uso del lenguaje y las interpretaciones de este, ver Figura 1.

Así, entonces, tomamos la definición de cortesía que acuña Bravo "la cortesía es siempre una estrategia para quedar bien con el otro, ya sea manifestada como un objetivo primordial (por ejemplo, un saludo, un

agradecimiento, un halago) ya sea que se trate de una atenuación de algo que puede hacer quedar al hablante como rudo y descortés frente a sus interlocutores (Bravo, 2009, p. 4).

En este sentido es importante la imagen proyectada a través de nuestro discurso para ser evaluados de manera positiva por el otro, individual o colectivo, y en consecuencia ser aceptados. Para este análisis, en el discurso docente, se tiene el siguiente ejemplo (10):

(10) A: Profe

M: Mándeme

A: En TempC ahí donde puso la fórmula ¿tiene que llevar punto y coma o así está bien?

M: ¿Aquí?

A: Arriba

M: Ahhh también punto y coma si no nos va a marcar error // en c++ siempre ponemos punto y coma al final / gracias Sierra.

Al inicio del diálogo el estudiante interrumpe al docente, se dirige con el título de “profe”, para hacerle saber de manera sutil que le faltó un símbolo en el código, por no decir que se equivocó y sin afectar la imagen del docente y prevenir el uso del poder que éste puede ejercer sobre él y, de esta manera no comprometer su posición como alumno de la clase. El docente, sin minimizar su postura, pero aceptando el error cortésmente, le da la razón y las gracias.

Otro ejemplo (11) sería:

(11) Varios A: Start, No entendí, Profe, que es el cero es que…

M: Otra vez va

Varios A: por favor, por favor

M: Claro que si

La maestra al recibir comentarios de sus alumnos de que no entendían el tema, accede a retomarlo, con el énfasis *"claro que sí"* dio a entender que sin problema lo haría. A su vez, se nota que los alumnos también lo solicitaron cortésmente, pidiéndolo *"por favor"*.

Por otro lado, hablando de la descortesía se puede definir como lo contrario, cuando el hablante no mide sus palabras o tonalidades, tal vez sin darse cuenta, afecta su relación / posición ante los demás. Aunque también puede considerarse parte de la personalidad del hablante porque él así quiere ser visto ante ellos. Al respecto Nieves nos dice que "si el efecto social es negativo y recae principalmente en la imagen del receptor, supondría una AI de descortesía" (Hernández, 2013, p. 182).

Para esta definición se analiza el siguiente diálogo entre docente – alumno:

(12) M: a ver niño se te ponen las letras en la cara… ¿ya? / Siguiente paso / ya pusimos… los comandos para el puerto / por favor váyanse al cuadro de herramientas y me van a agregar el seria port / cuadro de herramientas y buscamos al objeto serial

port / pueden darle doble clic / aparece aquí abajito de su diseño / como el timer (6")

En este segmento, se supone que el alumno está parado y no en su lugar y la maestra al decirle *"a ver niño"* a una persona joven, con dicha expresión le manifiesta que su conducta no corresponde o no es adecuada al contexto en que se está realizando la clase y, por lo tanto, lo está minimizando al atacar su imagen. El acto descortés emitido por la profesora funciona en la dinámica de la clase como un acto de autoridad y, por lo tanto, de poder. En (13) mostramos otro ejemplo de descortesía:

(13) *M: a ver muchachos todos / el imports system va afuera del public class / va arribita por eso les marca error a algunos / si se les pone gris está bien es por la versión del visual / es porque tienen un visual más actualizado. (6").*

A: ¿Qué es IO?

M: ¿Qué es lo que acabo de e decir Edgar?

A: ¿ya conecto mi Arduino?

M: ¿ya?

Varios A: no ¿Qué es…?

M: ¿enserio?

A: a ver chavos por piedad, por favor

También se observa la descortesía por parte de la docente, al evidenciar la falta de atención del alumno ante el grupo, al señalar que lo que preguntó ya lo había explicado y no lo iba a repetir. En este ejemplo se advierte que un alumno hace alianza con la profesora para que pueda

avanzar con el tema y que sus compañeros pongan la atención necesaria, situación que interpretamos como un acto cortés dirigido a la maestra.

Para comprender la anticortesía, la describimos como aquello que puede ser descortés en un contexto determinado, pero para los involucrados puede no serlo y no le afecta la imagen. Zimmerman nos dice al respecto que:

> Lo vemos en los mecanismos de constitución del léxico juvenil, y lo vemos todavía con más claridad en sus hábitos de interacción entre ellos y sobre todo en lo que respecta a la identidad. Por ello pienso que los actos descritos como descorteses, de hecho, no son descorteses, sino que son parte de esta actividad antinormativa. Por ello los llamó anticorteses (Zimmerman, 2002, p. 579).

Como, por ejemplo (14):

(14) M: bueno (4") ahora nos vamos

A: no maestra tranquila porque no me aparece (6") me sale el cuadro de herramientas / pero no me sale nada

M: no te sale algo, no me sale nada estás negando una negación

A2: me sale todo, jojojo, jajaja

M: por que no estás en diseño muchacho por eso no te sale

A: ay, gracias profa

M: de nada (4") ¿Oigan ya?

Aquí notamos un acto anticortés cuando el alumno dice *"me sale todo, jojojo, jajaja"*, puesto que, si la maestra lo hubiese detectado, para ella habría descortesía por parte del estudiante al hablar en doble sentido porque la respuesta tiene una connotación sexual, esto es posible notarlo por el acompañamiento de la risa. Pero una plática de este tipo entre sus compañeros no es considerada como descortesía porque la expresan en su contexto y es lo que conocemos como un lugar común o expresión cotidiana en las interacciones comunicativas entre los jóvenes.

Las actividades de imagen juegan un papel importante en la dinámica comunicativa de la clase. En el corpus encontramos que las estrategias de cortesía y de descortesía funcionan para gestionar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Formaciones imaginarias

Se ha de comprender que todo discurso es producido de acuerdo con el entorno al que se dirige y debe ser de interés de quienes participan en el proceso comunicativo concreto, por lo que es importante que lo que se ha de decir lleve eficacia para que circule entre los agentes implicados de manera fluida y funcional. Así que, cada sujeto cumple su papel (emisor y receptor), donde el expositor selecciona las palabras, expresiones y preposiciones con relación al contexto para que el discurso tenga sentido para el auditorio.

De acuerdo con Pêcheux (1969): "un discurso se pronuncia siempre a partir de condiciones de producción dadas", es decir, que se lleva a cabo dentro de un sistema donde se han generado normas con una misma ideología. Con esto el orador produce el discurso al pensar en lo que el

oyente tiene interés de escuchar y generar las condiciones de producción de un discurso: comportamiento y comunicación entre dos sujetos (A y B), lo que se resume a que "todo proceso discursivo supone la existencia de formaciones imaginarias que designaremos de la manera siguiente", (Pêcheux, 1969):

Tabla 1

De formaciones imaginarias. Tomado de: Hacía en análisis automático del discurso; Pêcheux, 1969

Expresión que designa las formaciones imaginarias		Significación de la expresión	Pregunta implícita cuya "respuesta" aporta la formación imaginaria correspondiente
A	I (A) A	Imagen del lugar de **A** para el sujeto ubicado en **A**	"¿Quién soy para hablarle a él del modo en que le hablo?"
	I (B) A	Imagen del lugar de B para el sujeto ubicado en A	"¿Quién es él para hablarle a él del modo en que le hablo?"
B	I (B) B	Imagen del lugar de **B** para el sujeto ubicado en **B**	"¿Quién soy yo para que él me hable del modo en que me habla?"
	I (A) B	Imagen del lugar de **A** para el sujeto ubicado en **B**	"¿Quién es él para que me hable del modo en que me habla?"

La manera de cómo los sujetos determinan la interpretación es en relación con las situaciones reales históricas y sociales en un mismo contexto/entorno que utiliza un léxico afín. En este caso (15), al hablar de un contexto educativo, donde se consideran dos sujetos: docente (A) y alumnos (B):

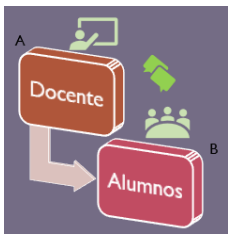
(15) *M: …pregunta para ustedes si yo no hubiera declarado acá arriba pin lm35 igual a cero Aquí ¿qué hubiera puesto en analogread?*

Varios A: el número del pin

M: el número del pin exactamente / O sea cualquiera de las dos opciones es válido

Figura 2

Representación de los imaginarios. Elaboración Propia



Respondiendo a las preguntas en cada uno de los casos (Figura 2):

«¿Quién soy yo para hablarle así?» Cuando A inicia la frase con "pregunta" cumple su papel de maestra, ya que desea saber si B está poniendo atención con respecto al tema visto.

«¿Quién es él para que yo le hable así?» De acuerdo con el entorno, A asume que se dirige a un sujeto que no cuenta con el conocimiento del tema expuesto y que está a la espera que el profesor lo oriente en su proceso de aprendizaje.

«¿Quién soy yo para que él me hable así?» Teniendo en mente y se entiende el papel que cumple B en este contexto cuando se asume como el agente que carece del conocimiento que la profesora posee y le facilita, obedece a esta circunstancia responde a lo que pregunta A y demuestra que ya adquirió el conocimiento del tema en cuestión.

«¿Quién es él para que me hable así?» Se percibe el papel que cumple A al ser el que imparte el conocimiento y siendo B quien es el que está aprendiendo.

«¿De qué le hablo así?» Esta cuestión se responde a partir del tema que se aborda en clase (algoritmo)

Es así como se explica cada una de las posiciones y cómo cumplen su papel para que el diálogo, en este caso entre docente y alumnos, pueda ser formado.

Conclusiones

Dentro del análisis mostrado, es posible percibir que estas teorías dan a conocer el papel que cumple el docente frente a un grupo de estudiantes, tomando en cuenta el contexto en el que se lleva a cabo, es decir, país, región, localidad, escuela, perfil de la carrera, asignatura, personalidad, edad.

Se establecieron características del discurso docente como un subtipo de discurso que se configura a través del análisis del *corpus* a partir de los aportes de Haidar (2005).

Otro aspecto importante es que se pudo dar cuenta del ejercicio del poder por parte de la profesora a través de la puesta en juego de ciertas estrategias discursivas materializadas por determinados actos de habla para dar órdenes, aunque sean de manera indirecta sin transmitirse como agresión, y que estas sean acatadas al generar confianza, pero sin perder autoridad ni aumentar el tono del habla, así como el cuidado de la imagen que da lugar a la identidad de cada personaje y sus características.

En cuanto a las funciones del lenguaje se encontró en mayor porcentaje las funciones apelativa y representativa, y se corrobora que el trabajo del docente es influir en la conducta y transmitir conocimientos a

sus estudiantes. Tampoco debemos olvidar que dentro de las funciones se cuenta con al menos un emisor, un receptor, canal de comunicación, contexto, código y el mensaje que se desea transmitir.

Respecto a los actos de habla concluimos, de igual manera, en que una de las características del profesor es la de compartir conocimientos, es decir el acto de habla asertivo, sin pasar por alto el directivo, cuando éste da alguna indicación para que los alumnos cumplan con la orden. Y en menor cantidad se encontró la expresiva, que da a entender que, por el nivel educativo, universitario, no se utiliza tanto como en el preescolar o primaria.

En relación con las actividades de imagen se hizo patente el rol que la maestra desempeña frente al grupo, con su manera de expresarse para cumplir con su rol e identidad utilizando estrategias de comportamiento de acuerdo con el estado sociocultural y el sistema educativo en el que labora. Permitiéndose notar las tres características de este análisis: cortesía cuando atentamente respondía las dudas de los alumnos; descortesía: cuando minimizaba al joven llamándolo “niño”, y sin darse cuenta del anticortés, al presentarse un diálogo entre alumnos que no afecta la imagen de la profesora.

En las formaciones imaginarias, al responder las cuatro preguntas, pudimos comprobar que se cumplen las interpretaciones del docente y estudiante en el entorno educativo que se presenta donde se nota que la docente limita la conversación con los estudiantes al tema visto, al cumplir con el papel de informar-ordenar y el estudiante de escuchar-obedecer. Además de que no se observó que la docente se saliera del tema para bromear mantener los papeles de maestro-alumno.

De manera general, se toma en cuenta cada uno de los análisis realizados, se apreció que, dentro de un subsistema social, en este caso educativo, es importante el papel que cumple cada agente involucrado y que se entienda el tema para que se logre la comunicación, motivo en el que ambas partes (receptor y emisor) concurren y se complementan en el espacio de la clase.

Bibliografía

Austin, J. (1982). *Como hacer cosas con palabras.* Obtenido de pdfhumanidades.com/sites/default/files/apuntes/02_-_Austin_-_Como_hacer_cosas_con_palabras_Libro_completo.pdf

Bravo, D. (Septiembre de 2002). Actividades de cortesía, imagen social y contextos socioculturales: una introducción. *Libro-e*(1), 98-108. Obtenido de http://www.edice.org/descargas/1coloquioEDICE.pdf

Bravo, D. (2009). Pragmática, sociopragmática y pragmática sociocultual del discurso de la cortesía. Una introducción. (N. H. D. Bravo, Ed.) *Aportes pragmáticos, sociopragmáticos y socioculturales a los estudios de la cortesía en español*, 31-68.

De los Santos Domínguez, E. (2005). 1.2 Condiciones de producción: circulación y recepción del discurso. En *Análisis del discurso en educación media* (págs. 28-31). Nuevo León, México: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Nuevo León.

Goffman, E. (1967[1982]). On face-work. An Analysis of Ritual Elements in Social Interaction. En *International ritual. Essays on face to face behaviour* (págs. 5-45). New York: Anchor Books.

Haidar, J. (2006). *Debate CEU Rectoria. Torbellino pasional de los argumentos.* México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Hernández, N. (2013). Actividad de imagen: caracterización y tipología en la interacción comunicativa. Soprag, 1(2). *Revista internacional sobre lingüística del español*, 175-198.

Luján Mora, S. (2002). *Programación de aplicaciones wed, historia, principios básicos y clientes web.* España: Editorial Club Universitario.

Mugford, G., & Ortíz, L. (2018). Para decirte la verdad: la comunión fática, actos del habla e imagen e Guadajalara, México. En *Discurso, cultura, emoción; prácticas discursivas, interculturales, transculturales y alternativas* (págs. 286-307). México: Facultad de Filosifía y Letras, Universidad Autónoma de Nuevo León.

Pêcheux, M. (1969). *Hacía en análisis automático del discurso.* Madrid: GREDOS.

Searle, J. (1991b). *Una taxonomía de los actos ilocucionarios.* Madrid: Ed.Tecnos.

Xhafa, F., Vázquez Alcocer, P.-P., Marco Gómez, J., & Molinero Albareda, X. M. (2006). *Programación en C++ para ingenieros.* España: Thomson Editores Espain Paraninfo S.A.

Zimmerman, K. (2002). Constitución de la identidad y anticortesía verbal entre jóvenes masculinos hablantes de español. (D. Bravo, Ed.) *Estudios del discurso de cortesía en español*.

44

LENGUAJE INCLUYENTE EN *FACEBOOK* Y DISCURSO IDEOLÓGICO

Stella Maris Rodríguez Tapia

Universidad Autónoma de Coahuila

Resumen

Este trabajo se inserta dentro de la investigación doctoral que tiene como objeto de estudio el lenguaje incluyente en *Facebook*. La investigación se basa en el análisis semiótico-discursivo de un corpus de 45 publicaciones tomadas de esta red social provenientes de Chile, Argentina y México durante el período comprendido entre marzo del 2019 a marzo del 2020. El objetivo general de este trabajo es establecer qué relación hay entre el uso del lenguaje incluyente con los discursos asociados la ideología y el poder en el corpus. Se realiza un acercamiento desde las reflexiones de Reboul sobre ideología (1986).Se retoman las propuestas de Miranda-Novoa sobre la distinción entre ideología y perspectiva de género (2013).

Palabras claves: Lenguaje incluyente, ideología, poder, discurso, Facebook.

Abstract

This work is a part of a doctoral research. Its puerpose is to analyze the use of the inclusive language in Facebook and its relationship with ideological and power discourse. The research is part of a semiothical-discursive proposal. The corpus is made up of 45 publications from Mexican, Chilean and Argentine pages (march 2019-march 2020). The general objective of this work is: Establish the relationship between the use of the incusive lenguaje in the corpus and ideological and power discourses. The theorical and methodological frameworks of this research are Reboul's proposal on ideology and power and Novoa-Miranda 's proposal on ideology and gener perspective.

Key words: inclusive language, ideology, power, discourse, Facebook.

Este trabajo se inserta dentro de la investigación doctoral que tiene como objeto de estudio el lenguaje incluyente en *Facebook*. Al observar la fuerza y el impacto que éste ha cobrado en la última década, sobre todo en redes sociales, es que surge la interrogante respecto al tipo de relación que hay entre el uso del lenguaje incluyente en *Facebook* y los discursos asociados a la ideología y al poder

Esta fase de la investigación plantea los siguientes objetivos:

1. Establecer qué relación hay entre el uso del lenguaje incluyente y los discursos asociados al poder y la ideología en el corpus.

2. Mostrar y analizar el uso y las condiciones de las distintas formas del lenguaje incluyente presente *Facebook*.

3. Reconocer y mostrar los rasgos de ideología presentes en las publicaciones

4. Mostrar y analizar el tipo de ideología presente en cada publicación.

Descripción del corpus

El corpus de trabajo se integra de 45 publicaciones tomadas de *Facebook* provenientes de Chile, Argentina y México durante el período comprendido entre marzo del 2019 a marzo del 2020. Las publicaciones corresponden a sitios oficiales de instituciones gubernamentales, asociaciones civiles y organismos no gubernamentales y se consideran tanto las imágenes como las reacciones que la acompañan. Para este trabajo se presenta una muestra de 9 publicaciones del corpus.

Ruta teórico-metodológica

De acuerdo a los objetivos planteados en esta etapa del trabajo, es importante resaltar la importancia de la inserción de este acercamiento desde la propuesta de las materialidades discursivas de Julieta Haidar. La autora propone que la construcción de los sujetos semiótico-discursivos se debe articular una posición interdisciplinaria dada la complejidad de las subjetividades (Haidar, 2006 p.94) para lo cual plantea la existencia de 14 materialidades discursivas. Para este análisis se consideraron dos de ellas por su mayor pertinencia. Estas son la ideológica y la del poder. La materialidad ideológica adquiere relevancia dentro este abordaje puesto que de acuerdo a su autora es una de las que centra su atención tanto en

la producción como en la reproducción de los sujetos y la vida social (2006, p.85) y esta etapa del trabajo centra su atención en los discursos ideológicos que se hallan presente en el corpus. La materialidad del poder es de igual relevancia en el análisis del corpus dada la continuidad que presenta con la ideológica. Por esta razón, ambas se revisarán de manera conjunta.

La aproximación que se ofrece en este trabajo se inserta desde estas dos materialidades que ofrecen abordajes teórico-mitológicos que son apropiados para el análisis de la ideología y el poder presentes en el corpus. Para este trabajo se utilizan las propuestas sobre análisis del discurso planteadas por Reboul en cuanto a ideología y poder. Se retoma la reflexión de Novoa-Miranda respecto a la distinción entre ideología de género y perspectiva de género (2013)

La propuesta de Reboul consiste en abordar el subcódigo específico que la ideología le impone a la lengua (1986. p. 7) lo cual permite la articulación de discursos ideológicos. En este sentido, el autor señala 5 rasgos distintivos de ella. Esta caracterización es un recurso útil para este trabajo puesto que permite reconocer los aspectos sutiles que reflejan la carga ideológica presente en cualquier discursividad. Los elementos propuestos por Reboul son:

> 1 .Pensamiento partidista. El autor sugiere que la ideología se presenta ante todo como un pensamiento partidista en tanto que pertenece a una comunidad limitada, por lo cual Reboul plantea que la ideología es parcial en sus afirmaciones y polémica frente a otras. En este sentido sostiene que la ideología "combate para vencer, puede abarcar desde la seducción hasta la violencia" (pp.10, 11).

2. Pensamiento colectivo: Según Reboul la ideología se presenta como “un pensamiento anónimo, un discurso si autor: es lo que todo el mundo cree sin que nadie lo piense” (p.11)

3 .Pensamiento simulador: Esta característica refiere al enmascaramiento del carácter ideológico del discurso, El autor señala que “enmascara su propia naturaleza, si la reconociese se destruiría (…) se hace pasar por otra cosa que no es” (p.11).

4. Pensamiento racional: este rasgo refiere a que “toda ideología se cree racional (…) pretende ser crítica y a veces recurre a argumentos de autoridad por considerarlos científicos, razonables o conforme a lo real” (p.11).

5. Pensamiento al servicio del poder: de acuerdo a Reboul, este punto tiene que ver con la relación entre la idea y la dominación. Además plantea que la ideología “está siempre al servicio del poder y su función es la de justificar su ejercicio y de legitimar su existencia” (p.12) Agrega que este poder es colectivo, es el que ejerce un grupo sobre otro y el servicio que presta la ideología al poder es específico (p.12). Además el autor define poder como toda dominación durable del hombre sobre el hombre y especifica que la ideología no siempre sirve al poder establecido, sino que también puede estar al servicio de un poder que intenta ser tomado por un grupo o a un poder que quiere ser recuperado. Es interesante que este poder, dice Reboul, puede ser implícito o poco codificado (p.13)

Los rasgos además, pueden clasificarse en distintos tipos de ideologías. Al respecto Reboul identifica 3 grupos:

1. Ideologías difusas: de acuerdo al autor las ideologías difusa corresponden a los pensamientos que han sido difundidos por los grupos hegemónicos y puntualiza que “son construidas por un complejo de creencias ampliamente extendidas y sirven para justificar el poder en vigencia” (p.13).

> 2. Ideologías sectarias: al contrario de las ideologías difusas, este grupo se corresponde con los sectores subalternos o las minorías, precisa que es" propia de pequeños grupos que pretenden tomar el poder, son contrarias a las ideologías difusas" (p. 13). Agrega que este grupo persigue, manifiestan un rechazo o promueven un cambio frente a la ideología establecida. Además plantea que son fáciles de identificar, son explícitas y estructuradas" (p.13).
>
> 3. Segmentos ideológicos o ideologías segmentarias: es definida por el autor como complejos de creencias que se encuentran entremedio de ideologías difusas y sectarias (p.13) Reboul aclara que este tipo de ideología sigue estando al servicio del poder aunque este poder esté poco institucionalizado.

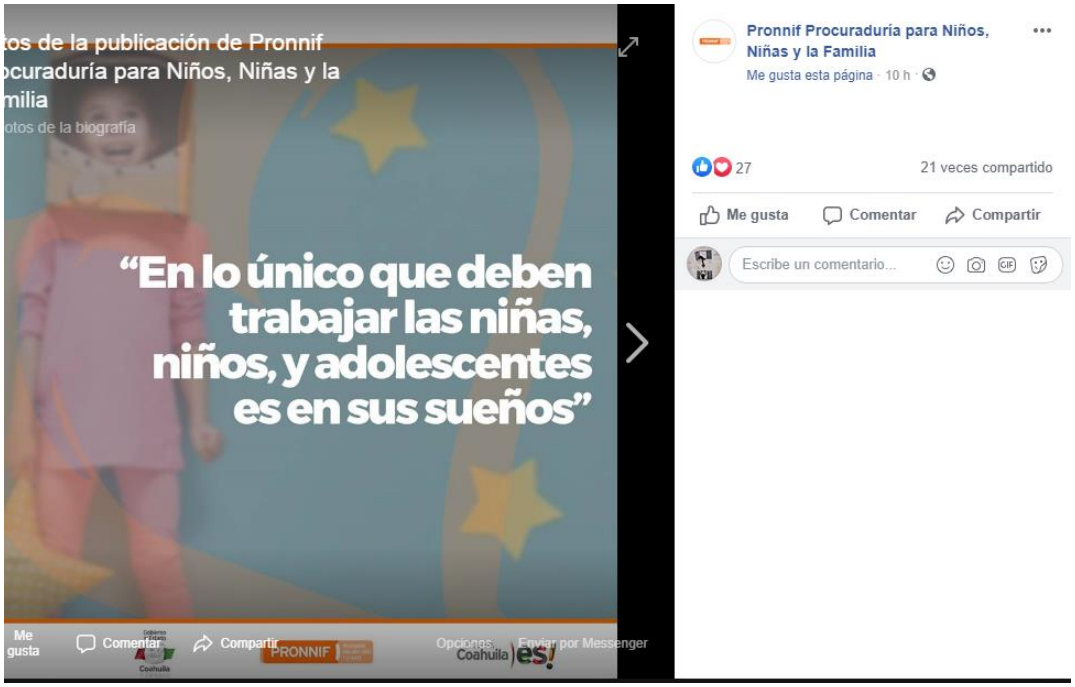
Según Reboul la lengua no es ideológica pero su uso sí (p 20). Esta afirmación es muy importante para este trabajo en tanto que se analiza el carácter ideológico del uso del lenguaje incluyente en *Facebook*. En este sentido cobra relevancia la afirmación del autor respecto a que la ideología es un hecho de la lengua en el sentido que sus limitaciones están al servicio del poder en dos sentidos: por un lado, la lengua consagra ciertas superioridades sociales y, por otro lado, la lengua es selectiva. El espacio intermedio entre la lengua y el habla de acuerdo al autor, corresponde al discurso y es definido como un grupo de palabras comunes en un grupo de individuos y que se rige por un subcódigo (pp 19-20).

A continuación se presenta una selección de 9 de publicaciones del corpus de trabajo en los cuales se analiza tanto la presencia de rasgos asociados a ideologías, como su inserción en la tipología propuesta y los

recursos presentes en la publicación para la articulación de un discurso ideológico.

Muestreo y discusión

Imagen 1



La imagen 1 corresponde a una publicación hecha en abril del 2019 por la Procuraduría de Niños, Niñas y la familia de Coahuila (México). Cuenta con 27 reacciones positivas y fue compartida 21 veces. Esta publicación presenta la fotografía de una niña con una estrella en la mano y con una caja abierta al frente en la cabeza. El fondo es azul cielo y está decorado con estrellas y trazos amarillos. Esta imagen tiene sobrepuesta una leyenda que dice: "En lo único que deben trabajar las niñas, niños y adolescentes es en sus sueños". En la parte inferior, se observa el logo del Gobierno del Estado de Coahuila, el logo de la Pronnif y el eslogan del

Gobierno del Estado. En el lado derecho de la publicación solo se ve el nombre de la página, las horas desde la que se hizo la publicación, las reacciones y el número de veces que fue compartido.

La publicación parece ser alusiva a la celebración del Día de la niña y del niño que en México tiene lugar el 30 de abril.

Rasgos de ideología: el pensamiento partidista se vincula con la pertenencia a una comunidad específica que es en primer término, a la población de México y, particularmente a los coahuilenses. En este mismo sentido, aparece el rasgo colectivo, la idea que los niños solo deben trabajar por sus sueños (lo que a su vez, construye un discurso contra el trabajo infantil) se articula como una creencia extendida y anónima. Por su parte, tanto el pensamiento simulador como el pensamiento racional se observa en el argumento implícito del mensaje que apela a la noción del deber ser y de la moral, lo cual enmascara la ideología oficial del gobierno en cuestión. En este sentido, sobresale su relación con el poder, y en este caso particular, al poder establecido.

Tipo de ideología: esta publicación puede clasificarse como difusa ya que es una página gubernamental, por lo tanto, su contenido corresponde a la ideología dominante y apela a creencias ampliamente extendidas por la población lo cual permite mantener el orden y el poder establecido.

Uso de lenguaje incluyente: el lenguaje incluyente que se utiliza es de orden binario (niñas y niños) y plural neutro (adolescentes) por lo tanto se puede pensar que el emisor del mensaje se inscribe en una ideología de género que excluye a la diversidad sexual.

Imagen 2



La imagen 2 es una publicación de la página del Gobierno de Chile el día 12 de junio del 2019, tiene 74 reacciones entre positivas y negativas, cuenta con 58 comentarios y fue compartida 59 veces. Aquí se observa el dibujo de un niño jugando en un resbaladero. Esta imagen se acompaña de un texto que recuerda algunos de los derechos de los niños (estudiar, tener amigos, jugar y soñar) y exhorta a los receptores a colaborar con el gobierno en la campaña de erradicación del trabajo infantil. Al lado derecho, se ofrecen algunos datos estadísticos sobre el tema, y se vuelve a invitar a los chilenos a sumarse en esta lucha contra este problema social.

Rasgos ideológicos de la publicación: esta publicación, como la anterior, también hace evidente los rasgos de ideología al inscribirse como un pensamiento partidista que apela de manera explícita a esa comunidad

nacional, por ejemplo, mediante el *hashtag* "# Chile sin trabajo infantil" y en , ese sentido, la idea se ofrece como un pensamiento generalizado y compartido entre los usuarios. De igual forma, la ideología del partido político gobernante queda enmascarada frente a argumentos anclados al pensamiento moral, ético y racional expresados en datos estadísticos, exhortación a reflexionar y a unirse para combatir este mal social. En este caso, la ideología transmitida corresponde a la posición del gobierno en curso, de ahí su vinculación con el poder oficial es evidente.

Tipo de ideología: esta publicación corresponde a ideología difusa en tanto que es una publicación de una instancia oficial que, al apelar a recursos argumentativos emotivos y sensibles y generar la ilusión de cercanía con los interlocutores, logra mantener y difundir la ideología del poder establecido.

Uso de lenguaje incluyente: lenguaje incluyente binario (niños y niñas) y plural neutro (adolescentes) lo cual de manera implícita marca una distancia de la diversidad sexual.

Imagen 3



La imagen 3 es una publicación de la Secretaría de la Mujer de la Asociación del Personal Legislativo de Argentina y fue hecha el 18 de agosto del 2019. Esta cuenta con 32 reacciones de apoyo, 2 comentarios y fue compartida 3 veces. Esta publicación muestra 8 manos infantiles pintadas con caras alegres, sobresale la diversidad de colores usados en las pinturas. Al lado derecho se observa el logo de la Institución y el nombre de la página. Le sigue un texto de felicitación a los niños del mundo, haciendo énfasis en los hijos de los funcionarios de la entidad. “feliz día a todxs lxs niñxs del mundo…”

Rasgos de ideología: esta publicación muestra su rasgo partidista al especificar las felicitaciones a los hijos de sus funcionarios, sin embargo, aparece el rasgo de pensamiento colectivo al extender estos buenos deseos a todos los niños del mundo. Por otro lado, la ideología institucional es disimulada mediante un mensaje de empatía y solidaridad con la niñez, lo cual es un argumento eficaz desde lo moral y lo racional. El rasgo asociado al poder se encuentra al ser un sitio del personal de una Institución Legislativa.

Tipo de ideología: esta publicación pertenece a las ideologías difusas ya que al tratarse de la publicación de un organismo gubernamental, su adscripción a una ideología dominante es evidente.

Uso del lenguaje incluyente: se observa el uso de lenguaje incluyente (inclusivo) no binario, también llamado lenguaje neutro “lxs, niñxs, todxs”. El uso del lenguaje neutro articula un discurso de género que incorpora a la diversidad sexual.

Imagen 4



La imagen 4 corresponde a una publicación hecha el 25 de octubre del 2019 por el colectivo mexicano “Coatlicue Siempre Viva” el cual se autodefine como una comunidad antipatriarcal y decolonial. Esta publicación tuvo 64 reacciones positivas y fue compartida 64 veces. Se aprecia la figura de una mujer con traje típico de Bolivia con su hijo amarrado a sus espaldas. Esta mujer camina sola por una calle y parece llevar un girasol en su mano. Al lado izquierdo se lee una leyenda que dice “Más que un lavado de manos, el mundo necesita un lavado de corazón, alma, mente, conciencia y espíritu” Al lado derecho de la publicación aparece un texto que hace un llamado a la empatía y solidaridad “ necesitamos fortalecernos, mirarnos a los ojos que es donde nace la primera posibilidad de vernos, sentirnos y sentir las opresiones (…)” Concluye con una exhortación de unión y lucha.

Rasgos ideológicos: el rasgo de partidismo se observa al apelar a una comunidad específica (niñes, mujeres y compañerxs de lucha). Sin embargo, las consignas promovidas son planteadas como ideas generalizadas y de origen colectivo. El carácter ideológico si bien parece no estar completamente disimulado, es posible observar un enmascaramiento de su propia ideología ya que asume "causas" y "luchas" sociales pero no se reconoce como ideología. Por el contrario, estas luchas exponen argumentos racionales asociados a la justicia social. Esta vinculación a lo socialmente justo, legitima el discurso y permite reconocer el elemento asociado con el servicio al poder no establecido.

Tipo de ideología: esta publicación pertenece a las ideologías sectarias principalmente por su adhesión con las minorías (social, racial, sexual), su rechazo al poder establecido y la necesidad de promover un cambio. Esto se puede observar en dos ejemplos. El primero se encuentra en el discurso implícito de cuestionamiento a las medidas sanitarias impuestas en México al inicio de la pandemia en marzo del 2020: "más que un lavado de mano, el mundo necesita un lavado de corazón (…)" Y el segundo se encuentra en el dialogo intertextual que establece al final de la publicación con la consigna del Ejército Zapatista de Liberación Nacional:"tenemos derecho a imaginar y hacer otros mundos posibles"

Tipo de lenguaje incluyente: el lenguaje usado es el lenguaje neutro o no binario ya que hace uso de la "e" o de la "x" como señal de neutralidad (niñes, compañerxs) . El uso del lenguaje neutro implica una inscripción en una ideología de género que considera la diversidad.

Imagen 5



La imagen 5 corresponde a una publicación del colectivo feminista chileno llamado “Callejeras Autoconvocadas Bio Bio” y es del 19 de diciembre del 2019. Cuenta con 68 reacciones de apoyo, 9 comentarios y fue compartido 63 veces. Esta publicación muestra la foto en blanco y negro de un grupo de mujeres sentadas en el suelo, con las manos arriba y aparentemente, están escribiendo unas pancartas. Esta fotografía contiene un texto que es un llamado a una marcha feminista en la vía pública “todxs a la calle”. Al lado derecho de la imagen se reitera este llamado: “Nunca más solxs (…) en la calle somos manada y no las soltaremos hasta que la dignidad se haga costumbre”. Luego se presenta una serie de causas sociales por las cuales se debe seguir en la lucha y concluye con la sugerencia de qué objetos llevar a esa manifestación.

Rasgos ideológicos: el pensamiento partidista se observa en su carácter feminista, sin embargo, la ideología promovida es colectiva. Si

bien este colectivo asume su inscripción a una ideología, se enmascaran otras ideologías presentes asociadas a reivindicaciones sociales. No obstante, es perceptible a partir de la enumeración luchas que merecen ser peleadas como la represión y la violación a los derechos humanos. Estas causas son legítimas desde la perspectiva moral y social, en tanto, que persiguen el establecimiento de un nuevo orden (rasgo de poder)

Tipo de ideología: este discurso corresponde a la ideología sectaria ya que es clara la repugnación al poder establecido y la persecución de un cambio social a favor de los grupos subalternos o minorías.

Uso de lenguaje incluyente: esta publicación hace uso del lenguaje neutro a través de la utilización de la "x" como señal de neutralidad y por lo tanto, de inclusión sexual.

Imagen 6



La imagen 6 pertenece al grupo llamado “Argentinas autoconvocadas”, igual que la imagen anterior, pertenece a un colectivo feminista. Esta publicación es del 15 de abril del 2019 y cuenta con 746 reacciones de solidaridad, tiene 21 comentarios y fue compartido 313 veces. Esta publicación presenta un comunicado en el cual se informa sobre el hallazgo del cuerpo de una mujer que estaba desaparecida.

Rasgos ideológicos: en esta publicación se observa el carácter partidista al dirigirse a una comunidad de mujeres, sin embargo, la condena a los feminicidios el pensamiento colectivo. La ideología feminista no es enmascarada, ni disimulada como en otras publicaciones, al contrario, se evidencia en el uso de la palabra “patriarcado” antecedida por el adjetivo calificativo “siniestra”. No obstante, la argumentación de esta ideología sigue encontrando su fuente en un pensamiento racional y de humanidad: ” dos niñxs huérfanos”. La vinculación al poder se orienta a obtención de un poder históricamente negado a las mujeres.

Tipo de ideología: ideología sectaria en tanto que representa a la minoría de género y denuncia el poder del sistema patriarcal y promueve un cambio al menos en el plano de concientización de la población.

Uso de lenguaje incluyente: en esta publicación se hace uso del lenguaje neutro mediante el uso de la “x” (niñxs). Una vez más, se observa un discurso de género incluyente de la diversidad.

Imagen 7



La imagen 7 pertenece al grupo coahuilense llamado “Fuerzas unidas por nuestros desaparecidos en Coahuila y México” y fue hecha el 10 de mayo del 2019. Cuenta con 35 reacciones de aprobación, 1 comentario y fue 21 veces compartida. Esta publicación muestra el video de una marcha de las familias de desaparecidos en Saltillo, Coahuila. Esta imagen es precedida por un texto en el cual se expresa que nada logrará paralizar la lucha de estas familias por encontrar a sus seres queridos.

Rasgos de ideología: las familias de desaparecidos forman una agrupación a nivel estatal cuyo objetivo es encontrar a sus familias o al menos, saber qué sucedió con ellos, En este sentido, el pensamiento partidista está manifestado en ese elemento común que tienen sus miembros. Sin embargo, esta agrupación mantiene vinculación con su homóloga a nivel nacional ya que esta problemática es común en todo el país. En ese sentido, la ideología que mueve estos discursos también es colectiva. No se observa un rasgo disimulador de la ideología, es más, la causa de sus discursos se vincula claramente con la ideología de los derechos humanos. Por lo tanto, los recursos argumentativos y legitimadores de estas discursividades se anclan en el pensamiento racional y de justicia. El elemento asociado al poder se vincula al poder no oficial, más cercano a las instancias no gubernamentales (Derechos Humanos, Amnistía Internacional, Asociaciones religiosas, etc)

Tipo de ideología: esta publicación se inscribe dentro de las ideologías segmentarias ya que se posicionan en un lugar intermedio entre las difusas y las sectarias. No presentan discursos radicales pero tampoco de adhesión a la ideología dominante, parece que no pretende legitimar el discurso de la ideología oficial pero tampoco repugnarlo abiertamente. Se articulan dentro de un sistema amplio de creencias provenientes de diversas ideologías. Sin embargo, el punto comunión entre ellos es la justicia y verdad respecto a la búsqueda de sus desaparecidos.

Uso de lenguaje incluyente: esta publicación hace uso del lenguaje incluyente binario “hijos e hijas”. En este caso, parece ser que la idea de inclusión de la diversidad es irrelevante en sus discursos.

Imagen 8



La imagen 8 es una publicación del grupo chileno “Hijos y madres del silencio. Cuadros de búsquedas” que pretende encontrar familias (hijos y madres principalmente) separados en la década de los 70 en adelante. Esta publicación fue hecha el 24 de marzo del 2019 y cuenta con42 reacciones de apoyo, 3 comentarios y fue compartido 19 veces.

Rasgos de ideología. Esta publicación también conlleva un pensamiento partidista ya que involucra una comunidad específica que comparte la pérdida de familiares en circunstancias confusas. No obstante, se inscribe en creencias ampliamente difundidas por una colectividad mayor como es la reunificación familiar y los valores asociados a la familia. En este sentido, no es posible distinguir una ideología específica que sea disimulada, sin embargo, subyacen rasgos asociados a la justicia social y la lucha por los derechos fundamentales del hombre. Estos elementos

refieren a argumentos racionales, morales y éticos. Este discurso se relaciona con la necesidad de un establecimiento de un poder que haga justicia a sus luchas.

Tipo de ideología: este discurso se inserta dentro de las ideologías segmentarias ya que no manifiesta una ideología única ni específica. Se sitúa en el espacio intermedio por lo tanto, interactúan con ideologías diferentes. Similar a la imagen anterior, no legitiman ningún discurso oficial pero tampoco lo ponen en conflicto. Se mueven en espacios de lo no oficial para promover su ideología como por ejemplo, grupos de voluntarios: “con la convicción de que nuestro trabajo voluntario repare y logre verdad, justicia y paz (…)”

Uso de lenguaje incluyente: esta publicación hace uso del lenguaje neutro mediante la utilización de la “@” como señal de neutralidad de género. En este sentido, esta publicación se inscribe como un discurso de género que incorpora a la diversidad sexual.

Imagen 9



La imagen 9 es del colectivo argentino "Hijos de 30 000" que es una asociación de familiares de personas desaparecidas durante los años 70 en Argentina. Esta publicación fue hecha el 8 de abril del 2019 y cuenta con 7 reacciones de apoyo, no tiene comentarios y fue compartida 2 veces. Esta publicación muestra la imagen de unas mujeres que portan pañuelos en la cabeza y están de espaldas mirando a lo que parece ser el palacio de gobierno argentino. La imagen presenta como encabezado el nombre del colectivo y abajo se observa una convocatoria para conmemorar un

aniversario de esta agrupación y de su lucha social. Concluye con los datos del lugar en el que será la manifestación.

Rasgos ideológicos: esta publicación contiene el rasgo partidista al convocar a un grupo específico de personas que comparten la tristeza de tener algún ser querido desaparecido, y en este sentido, se presenta como un pensamiento colectivo en tanto que esa lucha social corresponde a una causa colectiva. En ese sentido, se subentiende que la conmemoración es legítima ya que apela a valores extendidos como los derechos humanos. De igual forma, este discurso se pone al servicio del poder no establecido, apela a la memoria histórica para evitar que el país vuelva a vivir una situación como esa.

Tipo de ideología: la ideología que se sobresale tiene más que ver con la ideología segmentaria porque, a pesar de confrontar al poder establecido, (imagen de mujeres que miran de frente al palacio de gobierno) parece que no pretende derrocarlo, pero sí exigirle el cumplimiento de su obligación respecto a seguir investigando los casos, velar por el derecho a la vida y hacer justicia. Por tanto, este discurso no se adhiere a la ideología dominante pero tampoco la rechaza de manera radical. Esas ideologías intermedias son a las que Reboul llama segmentarias.

Uso de lenguaje incluyente: en esta publicación se presentan dos fenómenos aparentemente contradictorios. Pr un lado, la publicación oficial hace uso del lenguaje binario al especificar “desaparecidos y desaparecidas”. Sin embargo, la usuaria que subió esta publicación al sitio, reitera la invitación haciendo uso del lenguaje neutro “ todes invitades”. En este sentido, y, considerando que este trabajo se centra en la publicación

de *Facebook* y no en el diseño de la publicidad, se considera de mayor relevancia el uso del lenguaje neutro expresado por el uso de la “e” y su vinculación con un discurso de género no binario y , por lo tanto, integrador de la diversidad.

Conclusiones

1. A partir de la muestra analizada se confirma la vinculación entre el uso del lenguaje incluyente en *Facebook* y la articulación discursos ideológicos y de poder.
2. La muestra analizada evidencia que en la mayoría de los discursos revisados presentan los rasgos de ideología señalados por Reboul.
3. Los discursos ideológicos pertenecientes a ideologías difusas tienden a hacer uso del lenguaje incluyente de orden binario lo cual los inscribe en una ideología de género tradicional que solo reconoce lo masculino y lo femenino.
4. Los discursos ideológicos de orden sectarios usan mayoritariamente el lenguaje neutro o lenguaje incluyente no binario por lo cual se adhieren principalmente a ideologías de géneros transgresoras respecto a la tradición ya que incorporan a la diversidad sexual.
5. Los discursos ideológicos cercanos a las ideologías segmentarias no presentan una tendencia definida respecto al tipo de lenguaje incluyente que utilizan lo cual demuestra una posición intermedia respecto a la ideología de género.

Bibliografía

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

Novoa-Miranda, M. (2013). “Diferencia entre la perspectiva de género y la ideología de género” en *Díkaion*, v. 21, n. 2, p. 337-356. Recuperado de http://dikaion.unisabana.edu.co/index.php/dikaion/article/view/2749/3115.

Reboul, O. (1986). *Lenguaje e ideología*. México: Fondo de cultura económica.

45

LÓGICA, ARGUMENTACIÓN Y FACEBOOK. LA (RE)CONSTRUCCIÓN DE LA 'GENERACIÓN DE CRISTAL'

Marco Fabio Barrera Márquez
Lidia Rodríguez Alfano

Universidad Autónoma de Nuevo León

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo evidenciar operaciones lógicas (Grize, 1993) y las modalidades (Gilbert, 2015) que se encuentran sosteniendo las estrategias de argumentación (Wodak et al., 2009) en las confrontaciones discursivas realizadas en Facebook. En específico se tomó el caso de la (re)construcción de la llamada 'Generación de Cristal'.

Para el análisis se emplearon:

- Las operaciones de anclaje y de ingrediencia (Miéville, 1986) con la finalidad de evidenciar la forma en que mediante su empleo se constituye la clase mereológica 'Generación de Cristal',
- Modalidades argumentativas de la lógica informal (emocional, visceral, kinésica y lógica) como herramientas de los usuarios para justificar su punto de vista, provocan emociones negativas y se ligan a sus opositores.

De la articulación de estas propuestas se desprenden dos dinámicas dialógicas:

- La discriminación de oponentes y autorrepresentación, mediante la cual se representa al otro, directa o indirectamente, como agente de daño y al participante, como una posible solución a la amenaza.
- La asimilación de "todo", una estrategia donde los usuarios activan componentes del contexto para respaldar y justificar su punto de vista, de tal manera que "todo" lo que rodea a su emisión está a su favor.

También se evidencia que estas estrategias pueden escalar del nivel identitario individual al social, por lo que pasan, de justificar dinámicas de agresión contra otros, a legitimar o deslegitimar movimientos sociales.

La recolección del corpus para esta investigación priorizó un corpus denso sobre uno de mayor extensión (Wang, 2016 y Salgado, 2019) y se realizó a partir de las propuestas de la etnografía digital (Hine, 2011) y la teoría del caos (Briggs y Peat, 2000).

Palabras clave: lógica natural, lógica informal, Facebook, estrategias discursivas, generación de cristal.

Abstract: The present article aims to show logical operations (Grize, 1993) and the modalities (Gilbert, 2015) that are sustaining the argumentation strategies (Wodak et al., 2009) in confrontations on Facebook. Specifically, the case of the (re)construction of the so-called 'Crystal Generation' was taken.

For the analysis, the following were used:

- The anchoring and ingredient operations (Miéville, 1986) to show that these constitute the mereological class 'Crystal Generation',
- Argumentative modalities of informal logic (emotional, visceral, kinesic and logical) as tools for users to justify their point of view, provoke negative emotions and bond with their opponents.

Two dialogic dynamics emerge from the articulation of these proposals:

- Discrimination of opponents and self-representation, through which the other is represented, directly or indirectly, as an agent of harm and the participant, as a possible solution to the threat.
- The assimilation of "everything", a strategy where users activate components of the context to support and justify their point of view, in such a way that everything that surrounds its emission is in their favor.

It is also evident that these strategies can escalate from the individual to the social level of identity, due to what they happen, from justifying aggression dynamics against others, to legitimizing or delegitimizing social movements.

The collection of the corpus for this research prioritized a dense corpus over a larger one (Wang, 2016 and Salgado, 2019) and was carried out based on the proposals of digital ethnography (Hine, 2011) and chaos theory (Briggs and Peat, 2000).

Keywords: natural logic, informal logic, Facebook, discursive strategies, crystal generation.

Introducción: internet, un espacio para (des)construir

Las redes sociodigitales se han posicionado como el nuevo medio de comunicación masiva más usado por los sujetos. De acuerdo con los estudios de la Asociación de Internet Mx (2021), en 2010 el número de usuarios mexicanos que accedía de forma continua al ciberespacio era de 34.9 millones de internautas, para 2019 el total de participantes era de 86.5 millones, lo que representaba el 74% de la población total del territorio mexicano. La investigación de la empresa Hootsuite (2021) arrojó que en 2020 el número creció a 92 millones de usuarios.

Los estudios también revelan que aproximadamente el 89% de los usuarios emplean su tiempo en internet revisando sus redes sociales, siendo Facebook la plataforma más empleada (Asociación de Internet Mx, 2019 y Hootsuite, 2021). Como medio de comunicación las redes han realizado un tejido social que conecta de forma digital a los usuarios, (re)creando identidades tan constantemente como discursos a los que se ciñen (Yus, 2014, p. 409).

Además de las implicaciones comunicativas, el internet ha logrado establecer un fuerte influjo en la vida cotidiana, pues conecta el mundo virtual con esta; acercar cada vez más al humano y la naturaleza con la

máquina; sustituye la escasez de información por su abundancia; además de hacer que se priorice más la interacción, sobre la entidad del sujeto, es lo que ha llevado a una vida conectada a la web, una conexión *onlife*[1] (Floridi, 2015, p. 7).

Estas modificaciones en el paradigma comunicativo afectaron también en la propia esencia del usuario, en su forma de concebirse a sí mismo, su forma de relacionarse con los otros, su concepción de la realidad y su interacción con ella (Floridi, 2015, p. 2). Las redes se convirtieron en un cuestionador de la realidad.

De acuerdo con Byung-Chul Han la hipercomunicación que existe en las redes arroja al usuario a una sobreexposición y una desprotección digital. Las plataformas proporcionan una cantidad abrumadora de información que no deja espacio para el ocultamiento, los usuarios se transforman en un medio de la conexión global, un producto o un instrumento de la red (Byung-Chul, 2017, pp. 35-36). En consecuencia, el cibernauta busca eliminar lo distinto, el mal a erradicar, que amenaza a su yo como un objeto extraño (Byung-Chul, 2017, p. 18).

La comunicación onlife se transforma en el medio fundamental para la (re)construcción[2] de identidades, debido a que el lenguaje y el discurso expresan la posición del sujeto, transmiten una imagen de él, catalogan al

[1] Este término se ha empleado para señalar la influencia reciproca que hay o puede haber entre el espacio virtual (*online*) y la vida fuera de la web (*offline*).

[2] Se entiende la '(re)construcción' o '(re)creación' de identidades como una actividad discursiva mediante la cual los usuarios se representan a sí mismos y a los otros dentro del ciberespacio. En este sentido, estas representaciones no son del todo digitales, puesto que en ellas se retoma un componente analógico que proviene de la identidad que el sujeto ya tenía antes de su participación en la red; por tanto, no se trata en sí de una construcción o creación.

otro, posicionan al yo y a los demás, resaltan las similitudes y, al mismo tiempo, señalan las diferencias (De Fina, 2011, p. 263).

Las redes se transforman en espacios de confrontación entre usuarios. Se busca la reafirmación de la identidad y, en paralelo, se desea que el otro sea percibido de una manera en específico. Los sujetos de las redes emplean dinámicas argumentales, operaciones y modalizaciones de la lógica con el objetivo de representarse a sí mismos y al otro, para validar su punto de vista.

El objetivo de este artículo es analizar las dinámicas discursivas que se utilizan en las confrontaciones de los usuarios a raíz del uso de la unidad fraseológica 'Generación de Cristal', mediante la cual se justifica el abuso a un grupo y la deslegitiman de movimientos y causas sociales que se manifiestan en el espacio onlife.

La presente investigación se realizó bajo la hipótesis de que los usuarios en Facebook emplean estrategias discursivas cuya finalidad es etiquetar al otro con un nombre que dañe su identidad, en este caso 'Generación de Cristal'. Al mismo tiempo los participantes pretenden que estas dinámicas les permitan mantener los privilegios que piensan que, por derecho, les pertenecen. También se piensa que estas agresiones trascienden el plano personal del sujeto y terminan por buscar la deslegitimación de movimientos sociales, apelando solo a las argumentaciones emocionales; por ende, se afirma que las consecuencias del uso de los mecanismos se difunden por el mundo online y crean repercusiones en la vida offline.

Marco teórico: la lógica como instrumento de estudio

En el presente artículo se retoman propuestas de la Escuela de Neuchâtel, en específico las relacionadas con la lógica natural, al igual que los postulados de Gilbert (2015) sobre la Lógica informal. El objetivo de esta articulación de corrientes es analizar las modalidades y operaciones discursivas, mediante las cuales se justifican y crean las estrategias de argumentación empleadas por los usuarios en Facebook.

Se comienza por analizar las operaciones de la lógica natural, en específico las de anclaje e ingrediencia (Miéville, 1986), a fin de mostrar que, mediante estos dos mecanismos, los usuarios crean la clase mereológica[3] (Miéville, 1992) 'Generación de cristal', donde activan preconstruidos culturales (Grize, 1982) para formar la imagen (De Fina, 2011) de los participantes del discurso.

Se analiza también la argumentación empleada en la construcción de la llamada 'Generación de cristal', para evidenciar que por medio de las emociones (Gilbert, 2015) se justifica la agresión hacia los usuarios así clasificados.

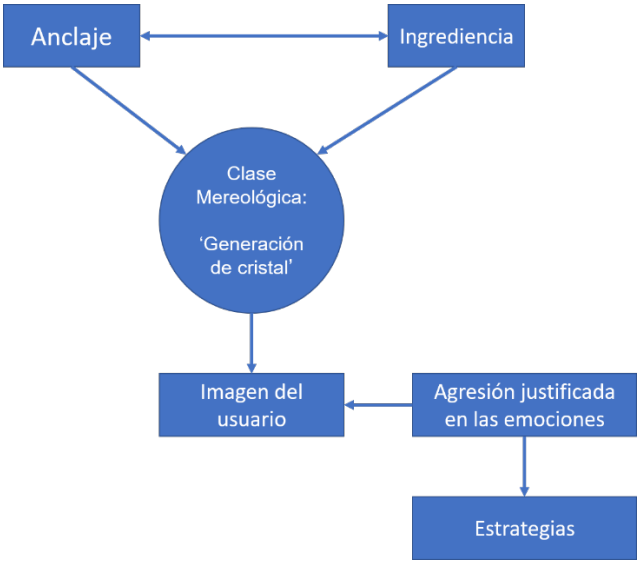
Por último, se describen algunas de las estrategias (Wodak et al., 2009) discursivas que emplean los usuarios para (re)construir la identidad

[3] Miéville retoma el concepto de *Meorología* de la teoría lógico-matemática de Leśniewski (1992), quien afirma que los seres humanos emplean conjuntos de objetos y las relaciones que existen entre ellos como herramientas para categorizar y entender el mundo. En la noción denominada 'generación de cristal' subyacen relaciones entre conceptos preconstruidos que constituyen un conjunto de objetos discursivos de distintas categorías (por ejemplo, calificativos al lado de discriminaciones y otros elementos de índole distinta, como se aclara más adelante), que conforman la clase mereológica así llamada.

de los participantes que catalogan en la 'Generación de cristal', con los objetivos de callarlos y desprestigiarlos, como individuos, y deslegitimar las causas sociales que tiene la posibilidad de afectar al poder que creen merecer a partir del pasado.

En la siguiente gráfica se ilustra el esquema de análisis con el que se dirigió la investigación de este artículo:

Imagen 1



Marco metodológico: la construcción del corpus

Para la recolección del corpus se partió de los presupuestos de la etnografía digital sobre la necesidad de sumergirse en el objeto de estudio al analizarlo. Investigar el espacio virtual implica la obligación de encontrar los estándares de tiempo, espacio, rol de la comunicación, realidad y virtualidad (Hine, 2011, pp. 13-14).

Al entrar a Facebook se encontró una herramienta de búsqueda que brindaba la propia plataforma. Este instrumento dejó aplicar filtros para delimitar la exploración de su contenido. En la primera etapa de la recolección se procedió a encontrar post o publicaciones, utilizando el motor de búsqueda con el siguiente procedimiento:

Se colocó en el buscador la unidad fraseológica que define la clase mereológica que se busca analizar, ‘Generación de cristal’.

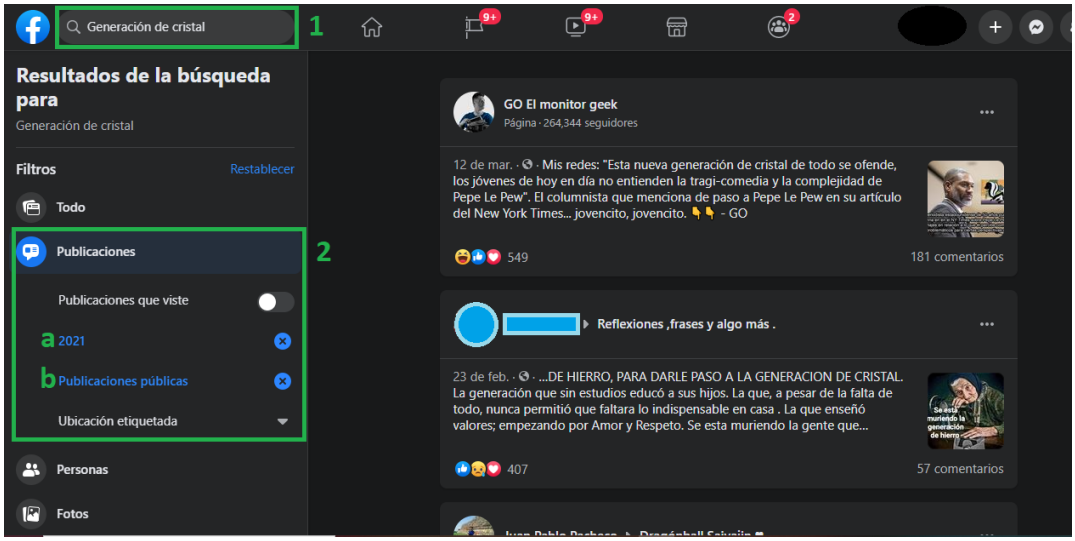
Fue seleccionado el parámetro que permitía buscar “Publicaciones” de los usuarios donde se encontrara esa frase. Se aplicaron los filtros para que arrojara resultados en relación con:

Post realizados solo en 2021, con el objetivo de reducir el tiempo de las publicaciones.

Únicamente emisiones que estuvieran marcadas como “Públicas”, es decir, que cualquier usuario pueda verlas.

Fueron seleccionadas las primeras 20 publicaciones que aparecieron como resultados, empleando los antes mencionados parámetros de búsqueda. En la siguiente imagen se ilustra el proceso de recolección antes mencionado:

Imagen 2



En la segunda etapa se recolectaron los comentarios que se realizaron a las publicaciones o posts. El mecanismo de recolección que se utilizó fue el siguiente:

1. Se empleó un filtro de la misma red que permite ver solo los comentarios más relevantes de cada publicación, con el fin de reducir el número de resultados.
2. Fueron identificadas las participaciones que tuvieran una mayor cantidad de reacciones, debido a que se trabaja también con las emociones que se generan en estas interacciones.
3. Ya que se buscaba encontrar las dinámicas dialógicas, se seleccionaron los comentarios que tuvieran un mayor número de respuestas por parte de otros usuarios.

De cada post se tomaron dos hilos de conversación, es decir dos conjuntos de comentarios y respuestas. Cada una de estas muestras se

redujo a cinco comentarios, con el objetivo de realizar un recorte en el corpus.

El corpus consta de 20 publicaciones y 200 comentarios, para dar un total de 220 muestras[4]. Se tomó la decisión de analizar un corpus reducido pues se apremió al análisis denso de los datos, debido a que este tipo de corpus permite realizar un estudio más detallado de las cualidades del comportamiento humano (Wang, 2016 y Salgado, 2019, p. 84). Así mismo se consideró, tomando en cuenta la Teoría del Caos, que este tipo de muestras tienen características del todo que las moldeó, pues derivan e influyen en él (Briggs y Peat, 2000, p. 29).

Ingrediencia y Preconstruidos: La composición de la clase mereológica 'Generación de cristal'

De acuerdo con la propuesta de Grize, los mecanismos dialógicos de los participantes se enfocan en la expresión de su punto de vista (1993, p. 3), no obstante, se debe contemplar también que el sujeto no se encuentra aislado en una reflexión interna, se ve influido por múltiples preconstruidos culturales (PCC) y mecanismos que son adquiridos como si se tratara de un legado semántico (Grize,1993, pp. 4-5).

Los PCC son herramientas complejas de conocimientos sociales y culturales que usa el sujeto para interactuar de mejor manera en cada una de las situaciones que se le presentan. En consecuencia, se hacen esenciales para lograr entenderse con los otros, pues la manera en que el

[4] Cabe destacar que las muestras que contengan nombre de usuarios serán modificadas para salvaguardar la intimidad, mientras que aquellas que se realicen con seudónimos se mantendrán íntegras. La redacción y ortografía se mantienen tal como fueron realizadas por sus creadores.

participante comprende estos preconstruidos es la forma en que da sentido a su mundo (Grize, 1993, p. 3).

Como instrumentos de la comunicación, los PCC se emplean en el discurso gracias a la operación de anclaje (Miéville, 1986, p. 130). Este mecanismo tiene como objetivo relacionar las palabras, los preconstruidos y las nociones con las que el sujeto forma su punto de vista; además, trasciende el nivel semántico de la palabra y se utiliza para orientar el sentido mismo que toma el discurso, atendiendo a la situación comunicativa (Miéville, 1986, p. 130-131).

Grize (1982) realiza una clasificación de los PCC catalogándolos en tres:

I. Preconstruidos situacionales que confieren propiedades particulares a un objeto de acuerdo con la situación comunicativa que se está llevando a cabo (Grize, 1982, pp. 194-195), se explica en el siguiente ejemplo:

Imagen 3

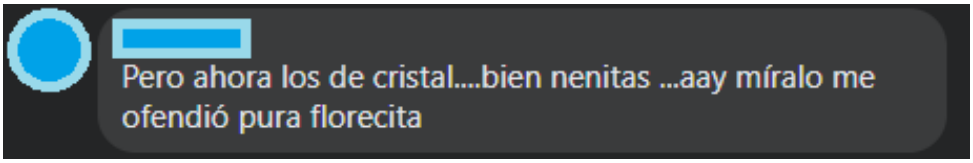


[1]

En [1] el participante retoma el contexto situacional de México donde se prohibió el uso de caricaturas en los empaques de comida (Riera, 2021), para atribuirle este cambio a la ‘Generación de Cristal’. El usuario juega con la situación comunicativa en que el alimento lleva el nombre de un animal extinto.

II. Preconstruidos Interdiscursivos, objetos preexistentes externos al discurso, que son remitidos al sujeto para darle sentido a la comunicación en la que se encuentra interactuando (Grize, 1982, pp. 222-223). La noción de ‘Generación de Cristal’ es un ejemplo de esta clase de PPC, pues sirve de base para ser entendido en forma distinta por cada uno de los usuarios.

III. Preconstruidos ideológicos, vehículos de nociones provenientes de distintas ideologías que forman los valores, principios o sistemas de reglas institucionales que el sujeto ha adquirido a lo largo de su experiencia de vida (Grize, 1982, pp. 226-227). La muestra siguiente sirve de ejemplo para explicar estos PCC:



[2]

En [2] se observa que el usuario emplea las palabras “nenitas” y “florecitas” como adjetivos peyorativos; estos calificativos son relacionados con la feminidad, por lo que se entiende la relación con lo femenino como algo que denigra. Esta categorización manifiesta que existe una ideología machista subyacente en el uso de sus PCC.

La otra operación de la lógica natural que se emplea en este análisis es llamada ‘ingrediencia’ (Miéville, 1992, p. 37) y añade distintos

"ingredientes", por medio del discurso, a las clases mereológicas o colectivas, una noción más compleja donde interactúan diversos PCC (Miéville, 1992, p. 29) y, en este caso, es conformada por la participación de distintos sujetos.

En Facebook los usuarios utilizan clases mereológicas con el fin de catalogar a los participantes a partir de su identidad y la de los otros. En la siguiente cadena se observa un ejemplo del empleo de esta operación:

[3] 

[4] Dense besos culeritos. Jajaja. Les hace falta ver mas bax.

[5] También es así como llegamos a ser una generación violenta que todo lo quiere arreglar a putazos

[6] Así yo mero mérito, que terapia no que nada, terapia la de tu jefa si perdías, te decía que por qué llegaste así, y si le decías que un niño te golpeó y aparte te gano, por pendejo te ponían otra madriza □□□

[7] Los niños de ahora son tan sencibles ya le dije a mi esposa déjame al niño un mes y hasta lavar el baño va a prende ahi no es un niño, antes te decían si vuelves a llegar madreado a la casa te va ir peor pero ahora hacen cyberbullying ya se quejan lloran □

Las muestras [3], [4], [6] y [7] participan para anclar a la 'Generación de Cristal' con diversos preconstruidos como son: la incapacidad para pelear, la sensibilidad, quejas constantes, el desconocimiento para realizar labores como boxear o lavar un baño, la homosexualidad y la dependencia de la terapia.

Hasta este punto se había mostrado solo a una parte de los participantes en el diálogo, los que se oponen a la 'Generación de Cristal', pero en el ejemplo [5] se observa la presencia de un usuario que responde a las críticas. Aunque no asume ninguna etiqueta, critica la violencia que se defiende en los otros comentarios. La ingrediencia funciona como una operación para ambos participantes, sin embargo, se han encontrado varias clases mereológicas relacionadas con los opositores a la 'Generación de Cristal' y no solo una; entre las más destacadas se hallaron: Boomers, Generación de Cemento, Generación de concreto, Chavorrucos, zoomers, entre otras.

La Ingrediencia de la 'Generación de Cristal' que se encontró en el corpus se expone en la siguiente gráfica:

Operación de ingrediencia		Operación de anclaje	
Clase	ingredientes	Anclaje de la noción a PCC	Tipo
Generación de cristal	GORDOS DE CRISTAL	relacionado con la incapacidad de no comprar cierto tipo de comida	situacional-alimenticio
	jamas entenderan	intransigentes	Ideológico-educativo
	jóvenes o padres jóvenes	denigración por edad	ideológico-edadismo[5]
	tienes que estar muy enfermo mentalmente	perversión	ideológico-educativo
	están tan pegados en sus celulares	desconexión de la realidad	situacional-contexto social
	nenitas	infantilización y feminización	Ideológico-machista
	florecita	feminización	Ideológico-machista
	marica	homosexualización	Ideológico-machista
	culeritos	homosexualización	Ideológico-machista
	son tan sencibles	denigración por exponer sentimientos	Ideológico-machista
	se quejan lloran	denigración por exponer sentimientos	Ideológico-machista

[5] La OMS (2021) define al edadismo como "La discriminación por motivos de edad".

	la perra	homosexualización	Ideológico-machista
	floripondios	homosexualización	Ideológico-machista
	se pusieron hacer pasos de coordinación	mala alternativa a la pelea	situacional-contexto social
	se pusieron a rapear	mala alternativa a la pelea	situacional-contexto social
	princesos	homosexualización	Ideológico-machista
	chillona	denigración por exponer sentimientos	Ideológico-machista
	el pétalo de una rosa	incapacidad de resistir	Ideológico-machista
	La terapia es canasta básica	denigración por exponer sentimientos	Ideológico-machista
	por heridas de niñez	denigración por exponer sentimientos	Ideológico-machista
	enfrentar miedos	denigración por exponer sentimientos	Ideológico-machista
	problemas de autoestima	denigración por exponer sentimientos	Ideológico-machista
	pasar por estrés	denigración por exponer sentimientos	Ideológico-machista
	problemas son de dinero	incapacidad administrativa	situacional-contexto social
	todos les parece ofensivo y políticamente incorrecto	intransigentes	Ideológico-educativo
	Piel delgadita	denigración por exponer sentimientos	Ideológico-machista
	conformistas	falta de aspiraciones	ideológico-capitalista

	chairos	relacionados con la izquierda política	ideológico-político
	feministas	denigración por participar en manifestaciones	ideológico-político/machista
	feminazis	denigración por participar en manifestaciones	ideológico-político/machista
	Muchacitos pendejos	denigración por edad	ideológico-edadismo

Con la clase mereológica formada se procede a analizar la forma en que se argumenta y justifica el ataque a las acciones de la 'Generación de Cristal'.

Lógica y emociones. La argumentación de la nostalgia y el rechazo al cambio

Al analizar las operaciones de la lógica natural en el apartado anterior, se evidenció que el contexto situacional y la cultura son pilares básicos de la comunicación en Facebook, pues los sujetos anclan sus PCC y nociones para formar la clase mereológica 'Generación de Cristal', noción compleja que después usan de etiqueta para denigrar a otros usuarios.

En esta etapa del análisis se examinan las modalidades de la lógica informal, sobre todo para evidenciar la importancia de una de sus unidades centrales, los mecanismos que se relacionan con la expresión subjetiva en la comunicación, en especial las creencias y las emociones.

De acuerdo con Gilbert en la argumentación subyacen cuatro modos ligados entre sí que dan sentido a las emisiones de los participantes (2010, p. 97), dichos mecanismos son:

- Lógico. Este se relaciona con afirmaciones que se asocian a evidencias y fuentes de información.
- Emocional. Implica argumentos relacionados con los sentimientos de los emisores o los que desean provocar en sus receptores.
- Visceral. Tienen que ver con el contexto en que se lleva a cabo la comunicación, y se relaciona con la corporalidad de los participantes.
- Kisceral. Atañe a las intuiciones y percepciones extrasensoriales[6] (Gilbert, 2015, p. 78).

La multimodalidad de la argumentación unifica a estos cuatro modos, a la vez que realiza la integración de varias estructuras, operaciones, dinámicas y muchos mecanismos más, que se originan dentro de distintos campos racionales dentro de la lógica informal, no convencional (Gilbert, 2010, p. 99).

La multimodalidad de la argumentación es utilizada por los participantes desde distintas perspectivas, con la finalidad de justificar las acciones que realizan o expresa en sus emisiones. Un ejemplo se puede observar en el análisis de los discursos, como el que realizó Ruth Wodak y cuyo objeto de estudio son las dinámicas de los emisores populistas de derecha; en dicha investigación se expone que las participaciones poseen un tipo de argumentación al que la autora llama *relacional*, por medio de la

[6] El autor menciona que se emplea esta noción (extraída de la cultura japonesa, donde la palabra *Ki* se relaciona con el concepto energía) para no restringir este modo a concepciones de occidente tales como la religión, la mística o lo sobrenatural, categorías que pueden formar parte de este modo, pero no lo delimitan.

cual los sujetos presentan sus cualidades o las de sus opositores, para crear en el interlocutor emociones determinadas (Wodak, 2015, p. 84).

Al igual que en el ejemplo anterior, los usuarios de Facebook emplean mecanismos de argumentación que se relacionan con la multimodalidad. Los participantes del corpus no solo se valen de la evocación de emociones, utilizan la lógica para demostrar sus puntos, aluden al físico para representar posibles daños o amenazas, y emplean la modealidad kisceral con el fin de respaldarse en algo más allá de la compresión humana. En los siguientes ejemplos se observa la forma en que se articulan las modalidades de la lógica informar en la argumentación del corpus:

[8]



[9] Que le digan entonces que es horrible para que joda por algo!. Pendeja □□

[10] eres una pitufa malgeniada desde la. Mañana.... Bruja... Buen dia..... Pero no sd enoje

En [8] se muestra la imagen que se presenta para criticar, donde una usuaria se queja del mensaje que fue escrito en su vaso y alude a las emociones que le generan el recibir este texto. Los participantes de [8] y [10] evocan en su conversación argumentos kiscerales con el fin de exagerar su percepción del suceso: el primero menciona a 'Dios' para acentuar su desesperación, mientras que el segundo compara a la participante con figuras místicas para ironizar su crítica. [9] llega a la conclusión, de acuerdo con la lógica que relaciona con las evidencias mostradas, que si se queja por lo que se podría considerar una "adulación", lo mejor es insultarla.

En cada uno de los ejemplos se resaltaron los modos que se podrían apreciar de forma más enfática en cada emisión, sin embargo, todos los modos tienen la posibilidad de presentarse en uno solo de los comentarios, tal es el caso de [10] pues emplea:

- La lógica cuando el usuario concluye, a partir del manejo de la información que encuentra en el post, que, si la participante se queja de la adulación de su belleza, lo que desea es recibir insultos.
- Emocional pues hace alusión al enojo de la imagen como el aspecto a criticar.

- Visceral ya que se refiere directamente a la belleza que implica el escrito en el vaso, del cual se queja la usuaria.
- Kisceral pues, como ya se adelantaba, se compara a la mujer con criaturas míticas para exagerar.

En una gran cantidad de participaciones los usuarios que argumentan contra la 'Generación de Cristal' aluden al sentimiento de nostalgia, como se muestra en los siguientes ejemplos:

> [11] Antes a la salida se agarraban a frutazos ahora los frutazos se agarran a la salida
>
> [12] En mis tiempos se decía chingadazos
>
> [13] Chulo era partirse la madre sólitos sin que nadie se metiera ese morrilo casi me hiso recordarme jajajaj era bien pelionero y peor aun si me frwgaban me tocaba otra en la casa... Me decían ya sabes que no debes de andar peleando eso es malo y por tarugo dejado tome tome y tome jajajaj solo le hacia a la chillona pa que ya me dejaran pero neta ni dolía jajjja

En las muestras [11] y [12] se observan los marcadores discursivos "antes" y "en mis tiempos", los cuales hacen referencia a un pasado idealizado como un escenario mejor que el presente. [13] Expone la creación de una escena, donde por medio de la narrativa, el pasado se muestra como mejor que la actualidad. La confrontación de pasado y presente es una de las estrategias de argumentación de los usuarios de Facebook que se analizará a detalle en los siguientes apartados.

La multimodalidad y las operaciones de la lógica natural se emplean para justificar los mecanismos de agresión entre usuarios. La articulación

de las estrategias se ha realizado a partir de las propuestas de Wodak, quien analiza las macroestategias discursivas de formación de la identidad nacional (Wodak et al., 2009, p. 33). En este artículo se retoman algunos de estos dispositivos, pero se adaptan al contexto de la (re)construcción de la identidad del usuario y su oponente.

Discriminación del oponente y autorrepresentación

Dentro del diálogo en Facebook los usuarios se confrontan con el objetivo de justificar su punto de vista (Grize, 1993, p. 7). Metafóricamente hablando libran una batalla discursiva. Con la continuación de esta metáfora, se afirma que el sujeto evidencia la necesidad de un oponente a combatir, por lo que construye uno.

Las clases mereológicas son el marco que rodea a la primera estrategia: la autorrepresentación y la discriminación del oponente (Wodak et al., 2009, pp. 39-42). Esta se lleva a cabo en las siguientes etapas o fases:

- Discriminación del oponente. Los usuarios (re)construyen las supuestas acciones del sujeto, desde su punto de vista, y las toman, en la modalidad lógica, como evidencia de las características del contrincante que se presenta como una amenaza, física o emocional, a un futuro deseable o a la estabilidad que ha traído el pasado, el cual se idealiza por medio de figuras de autoridad o escenarios de nostalgia. Al respecto, con Wodak se admite que el principal sentimiento que evocan estos discursos es el miedo, pues se busca catalogar al otro como una amenaza, lo que conlleva a que se le niegue la

capacidad de acción, de emisión de discurso u otras facultades (Wodak, 2015, p. 84).

- Autorrepresentación. Una vez que el adversario ha sido (re)construido, el usuario se representa como una respuesta ante el miedo generador de las amenazas, para exaltar rasgos positivos de su identidad, la cual se relaciona con la preservación de una supuesta "estabilidad" conferida por el pasado o la implementación de un futuro mejor.

Los siguientes ejemplos son muestras donde se presentan estos mecanismos:

[14] 

[15] Nunca conocí a nadie que fuera fan de ese personaje, ahora que lo quieren cancelar todo mundo es fan y que formo parte de su infancia. Y dicen que los de cristal son los jóvenes de ahora

[16] (Respuesta a [15]) en realidad lo son, no es el columnista el que logró que cancelaran la animación, si no los mismos jóvenes o padres jóvenes que creen que porque sus hijos vean eso van a ser acosadores o violadores, tienes que estar muy enfermo mentalmente para pensar así y seguramente los padres de estos niños están tan pegados en sus celulares que no inculcan los valores y el respeto a sus hijos, créeme que no es el comentario del columnista lo que canceló la serie, son los miles de jóvenes que piensan que esta caricatura esta mal.

[17] (Respuesta a [16] por otro usuario distinto a [15]) Usted es la de cristal doña, ningún p1nche morro pidió la cancelación del personaje y nadie lo canceló, si es tan fan del personaje lo sabría y no estaría llorando por una noticia falsa

[18] Y así cómo van, Johnny Bravo tendrá que ir consiguiendo un abogado □□♂□

En [14] se presenta un contrargumento hacia los que intentan culpar a la ‘Generación de Cristal’ de la cancelación del personaje animado Pepe Le Pew. En este ejemplo se retoman evidencias para respaldar que no son los jóvenes los que han realizado la queja sino los adultos, al hacer un énfasis irónico con la unidad fraseológico “jovencito, jovencito”.

La muestra anterior comienza la construcción de un adversario al cual se busca conferir los elementos negativos que se le atribuyen a la ‘Generación de Cristal’. El ejemplo [15] retoma una de las principales estrategias con las que se ataca, la apelación al pasado, al afirmar “ahora que lo quieren cancelar todo mundo es fan y que formo parte de su

infancia" demerita la justificación, pues solo encuentra las emociones en su fondo y afirma que no son los jóvenes los que se quejan de algo banal.

El ejemplo [16] responde a la argumentación de [15] y la trae al presente, relaciona a los jóvenes con el celular, como evidencia de mala crianza y locura: "tienes que estar muy enfermo mentalmente para pensar así". En la expresión anterior se activan emociones negativas dirigidas a los otros; mientras que, de forma indirecta y por antonomasia, el emisor se asocia con el pasado y la enseñanza de valores y respeto.

La respuesta de [17], también de forma indirecta, asocia a [16] con la incapacidad de llevar a cabo dinámicas actuales de búsqueda de información, por lo que demerita su punto de vista y hace al participante ineficiente para vivir en el presente. La incapacidad que [17] ve en [16] plantea un panorama donde el futuro se compromete por no entender las dinámicas modernas, al criticar esto se entiende que él sí maneja estos instrumentos, por lo que se autoconstruye como un sujeto que genera mayores expectativas positivas.

La muestra [18] abre también la posibilidad de un futuro desalentador donde otro personaje animado podría ser censurado, dejando la impresión del inicio de un efecto de bola de nieve. El emoji que usa al final de su comentario expresa una combinación de emociones como la vergüenza hacia las acciones de otro, la desesperación y la incredulidad de lo que está sucediendo, además, la imagen representa una acción física por lo que emplea el modo visceral (Gilbert, 2015, p. 78).

Estos ejemplos evidencian que:

- Los usuarios (re)construyen a su oponente con elementos negativos que a su vez el otro busca regresar al emisor.
- Ambos grupos se representan como los más capacitados en el presente debido a sus experiencias pasadas, por ejemplo, la educación que recibió [16] en su época o las técnicas de [17] para la identificación de información falsa.
- Los usuarios de uno y otro bando realizan la promesa de un futuro mejor. Algunos de los participantes afirman que tienen un manejo superior de los medios, otros se basan en la creencia de que ostentan una mejor educación, pero ambos coinciden en que no son el grupo que realiza las quejas, por las cuales se genera el miedo a un panorama negativo.

A partir de esta dinámica se desprende la segunda operación que se analiza en este artículo. Dicha estrategia es empleada por los usuarios para asumir que “todos” son partidarios de su causa.

La asimilación de “todo”

Como estrategia de asimilación los usuarios crean un contexto donde todo les es favorable (Wodak et al., 2009, p. 33). Ampliando esta afirmación mencionada por Wodak, en este artículo se propone que los usuarios de Facebook activan partes de la situación comunicativa o de su experiencia que después usan como evidencias lógicas para justificar sus acciones.

Una de las primeras partes del contexto que activan es el apelar a la mayoría, pues afirman que ‘todos’ o ‘la mayoría’ están de acuerdo con un punto de vista, unificando grupos a los que se ataca o defiende:

[19] Es muy cierto, los valores de aquella generacion que impregnaron en sus hijos el respeto a todo, amor al progimo , al trabajo a sus padres a su tierra natal, a dar frente a las dificultades sin mucho pedir . amor y respeto a su pareja a sus hijos, al hogar.

[20] comentame algo bueno de esta generación asquerosa que tenemos mal educada boca sucia que cuando los mandas a trabajar se enojan y tratan a sus padres como basura a los cuales tenes que pagarle para que ayuden dejate de joder los padres de esta generación son un desastre con tal se sacarse los guachos de encima le dan un cel o los dejan salir hasta la hora que quieran después lloran cuando se enteran las cosas que hace peto ya,es tarde pocos chicos buenos han salido culpa de tener padres permisivos

[21] Lo que pasa es que se perdieron los valores del respecto Ya hoy día La maestra dejó de ser la segunda madre Con sólo levantarle la vis a un niño Le puede costar el puesto y o ser agredida por los padres En mi caso no a sido así 74

El ejemplo [19] crea un escenario contextual donde resalta las cualidades de "aquella generación", la cual se opone a la de 'Cristal' y en general posee características positivas solo por pertenecer a ese grupo. Mientras que [20] y [21] se encargan de agrupar actitudes negativas de la 'Generación de Cristal'. Dado que en estas participaciones se exaltan las cualidades que se le atribuyen al pasado, todo lo que se asocie con este tiempo es visto como positivo, mientras que los jóvenes son representados en forma negativa.

No obstante, la dinámica misma presenta una contradicción en su argumentación, pues también atribuyen a los padres, agentes que no son jóvenes, la causa de los problemas de la nueva generación:

- El ejemplo [20] adjudica al descuido de los padres la falta de una buena educación a los hijos y evidencia deficiencias del pasado.
- En [21] también se culpa a los padres por impedir que la maestra aplique estrategias de enseñanza que, desde su punto de vista, son mejores.

No solo en estos ejemplos se culpa a los padres, también en la muestra [16] se evidenciaba ya la incapacidad de los padres modernos para educar a sus hijos.

A simple vista se podría reconocer la paradoja, pues hasta este punto se mostraba una participación de los usuarios con base en los presupuestos:

Jóvenes = Generación de Cristal = Negativos

Adultos = Otra generación = Positivos

El uso de la estrategia de asimilación demuestra que este paradigma solo funciona en ciertas participaciones. El análisis de la modalidad lógica evidencia que los participantes activan, en la situación comunicativa, los PCC que más les convenga para justificar su punto.

No es entonces que esta dinámica muestre una disputa generacional como tal, sino que evidencia la forma en que se aprovecha el

contexto de las redes, dinámico y discusivo, para construir "la verdad" (McIntyre, 2018, pp. 99-100) y empoderar a un grupo al que creen pertenecer. Los sujetos emplean la etiqueta cuando mejor les conviene e incluyen o excluyen a los otros en relación con sus objetivos, por ejemplo: en ciertas participaciones los padres son los responsables de los jóvenes y en otras son los mismos cuidadores, los que participan y tienen mejor capacidad de crianza, o los que les inculcaron valores y buenos modos a los que no son de la mala generación.

La lucha por el poder trasciende las barreras del grupo y de la identidad individual, de tal manera que escala hasta implicaciones sociales (De Fina, 2011, p. 265). Este mecanismo se puede ver en la siguiente imagen:

[22]



En la muestra se observa que el usuario clasifica las protestas entorno a la legalización del aborto dentro de las dinámicas de la 'Generación de Cristal', asimilándolas como parte del escenario donde solo existe la queja. Con esta construcción no solo se justifica la agresión al otro, sino que también se corre el riesgo de deslegitimar un movimiento social o legitimar ideologías que justifican la violencia.

A manera de conclusión: ¿por qué no normalizar el uso de la etiqueta 'Generación de cristal'?

La dinámica discursiva con la que se construye la llamada 'Generación de Cristal' no se reduce a una lucha de edades, aunque la comprenda, evidencia la implementación de estrategias que justifican la violencia y pueden deslegitimar movimientos sociales, solo por el simple hecho de no ser parte del sistema que reconoce el usuario.

Estas estrategias también abonan a la normalización de dinámicas como la agresión, la discriminación y el uso de la violencia. Implementar estas clases mereológicas en los discursos de la vida cotidiana fuera de las redes, puede abrir las puertas a que otros insultos o mecanismos de agresión justifiquen su uso, gracias al influjo onlife.

Una de las reflexiones que surgen al revisar este artículo es, ¿por qué evidenciar la negatividad del uso de la clase 'Generación de Cristal' si uno y otro grupo emplean las mismas estrategias?, es decir que también discriminan, insultan y agreden.

La respuesta a esta interrogante está relacionada con la actitud que unos y otros participantes asumen. Retomando la metáfora de confrontación que se hacía con anterioridad, se afirma que mientras los

que nombran a la generación toman una actitud agresiva y de ataque, los otros se defienden; en consecuencia, de ser posible la eliminación de esta categorización, existe la posibilidad de que se erradique la disputa.

La existencia de una palabra, noción o clase que denomine a la 'Generación de Cristal' y la falta de la (re)construcción concreta de un adversario, es prueba de que no existe como tal una confrontación bidireccionalmente equitativa. Los usuarios que atacan a los participantes que se catalogan como "de cristal", ostentan privilegios que creen les ha conferido el pasado y no desean perderlos (Lipovetsky, 2015, pp. 26-27). Puede darse el caso de que los participantes identifiquen estrategias negativas del sistema, pero se han acoplado tanto a la dominación de las instituciones o élites simbólicas (van Dijk, 2016, p. 170) que les es más fácil reproducirlas que cambiarlas.

Referencias

Asociación de Internet.MX (7 de marzo de 2021). *Estudio de los Hábitos de los usuarios de Internet en México AIMX 2020* https://irp-cdn.multiscreensite.com/81280eda/files/uploaded/16%20Estudio%20sobre%20los%20Ha%CC%81bitos%20de%20los%20Usuarios%20de%20Internet%20en%20Me%CC%81xico%202020%20versio%CC%81n%20pu%CC%81blica.pdf

Briggs, J. y Peat, D. (2000). *Las siete leyes del caos. Las ventajas de una vida caótica*. Grijalbo.

Byung-Chul, H. (2017). *La expulsión de lo distinto*. Herder.

De Fina, A. (2011). Discurso e identidad. En T. Van Dijk (Ed.), *Estudios del discurso: Una introducción multidisciplinaria* (2. a ed.). Publicaciones SAGE Ltd. https://doi.org/10.4135/9781446289068

Floridi, L. (2015). *El manifiesto onlife. Ser humano en una era hiperconectada*. Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-04093-6

Gilbert, M. (2010). Emoción, argumentación y lógica informal. En *Cultura y discurso*, 24, 95-122.

Gilbert, M. (2015). “Argumentación multimodal”. En *Introducción a la teoría de la argumentación* (Editorial Universitaria, págs. 73-90). Editorial Universitaria.

Grize, J.-B. (1993). Logique naturelle et représentations sociales. En *Artículos sobre representaciones sociales - Textes sur les Représentations Sociales*, 2 (3), 1-159.

Grize, J-B. (1982). *De la logique á l'argumentation*. Libraire Droz.

Hine, C. (2011). Etnografía virtual (Editorial UOC).

Hootsuite (14 de marzo de 2021). *La Tecnología Digital en México en 2020*. https://es.slideshare.net/wearesocial/la-tecnologa-digital-en-mxico-en-2018

Leśniewski, S. (1992). *Obras completas*. Editores académicos de Kluwer.

McIntyre, L. (2018). *La Posverdad*. Cátedra.

Miéville, D. (1986). "Prélude à l'analyse de la description". En *Travaux du Centre de Recherches Sémiologiques*, 52, 119-146.

Miéville, D. (1992). "Mieville - Objeto del discours et organisation raisonn". En *Travaux du Centre de Recherches Sémiologiques*, 60, 27-53.

OMS (2021). *Envejecimiento y ciclo de vida. El edadismo en el lugar de trabajo*. https://www.who.int/ageing/features/workplace-ageism/es/

Riera, A. (2021). *En abril se despiden los dibujos animados de los envases de alimentos en México*. https://www.eleconomista.com.mx/arteseideas/En-abril-se-despiden-los-dibujos-animados-de-los-envases-de-alimentos-en-Mexico-20210215-0032.html

Salgado, E. (2019). *Los estudios del discurso en las ciencias sociales*. Universidad Nacional Autónoma de México- Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.

Wang, T. (2016, 27 de mayo). *¿Por qué big data necesita heavy data?* Medio. https://medium.com/@triciawang/por-qu%C3%A9-big-data-necesita-thick-data-fbbe11dfb088

Wodak, R. (2015). *La política del miedo: lo que significan los discursos populistas de derecha*. Sabio.

Wodak, R., de Cillia, R., Reisigl, M. y Liebhart, K. (2009). *La construcción discursiva de la identidad nacional* (2ª ed.). Prensa de la Universidad de Edimburgo.

Yus, F. (2014). "El discurso de las identidades en línea: El caso de Facebook". *Discurso & Sociedad*, 8 (3), 398-426.

46

PRINCIPALES EXPRESIONES DISCURSIVAS DE LAS ACTIVIDADES DE IMAGEN DEL DOCENTE DESDE LAS FORMACIONES IMAGINARIAS DE LOS ESTUDIANTES

Eduardo Ruiz Pérez
Gabriel Ignacio Verduzco Arguelles
Stella Maris Rodríguez Tapia
Perla Ludivina Sánchez Solís

Universidad Autónoma de Coahuila

Resumen

El presente trabajo trata de la construcción de la figura docente desde las expresiones de estudiantes universitarios, el enfoque parte del análisis de la variedad léxica, las figuras verbales y las figuras adjetivas de dichas expresiones, fundamentado en la construcción de las actividades de imagen de violencia y ancladas a una perspectiva antropológica,

sociológica y cultural. El estudio parte de la idea de que los verbos y adjetivos utilizados en las expresiones discursivas de los estudiantes, cuando estos son expuestos a situaciones hipotéticas de la vida real, permiten caracterizar de manera realista y natural a la actual figura del maestro. El objetivo es mostrar y explicar el comportamiento de las expresiones verbales y adjetivas relevantes, desde las expresiones discursivas en los ambientes públicos y privados de los informantes y así construir la figura del maestro a partir de las formaciones imaginarias de los estudiantes.

Palabras clave: Expresiones discursivas, Actividades de Imagen y Formaciones Imaginarias.

Abstract

The present work deals with the construction of the teaching figure from the expressions of university students, the approach starts from the analysis of the lexical variety, the verbal figures, and the adjective figures of such expressions, based on the construction of the activities of the image of violence and anchored to an anthropological, sociological, and cultural perspective. The study is based on the idea that the verbs and adjectives used in the students' discursive expressions, when they are exposed to hypothetical real-life situations, allow for a realistic and natural characterization of the actual figure of the teacher. The objective is to show and explain the behavior of the relevant verbal and adjective expressions, from the discursive expressions in the public and private environments of the informants and thus construct the figure of the teacher from the imaginary formations of the students.

Keywords: Discursive expressions, Image Activities, and Imaginary Formations.

Introducción

El presente trabajo es un extracto que forma parte de un proyecto adaptado del estudio “Actividades de imagen en la expresión sexista de la violencia”, presentado por el Dr. Ariel Cordisco durante el desarrollo del XII Congreso ALED en Santiago de Chile (2017).

En México y bajo el nombre de “Actividades de imagen en la expresión sexista de la violencia simbólica y la descortesía verbal” (Verduzco, Rodríguez y Ruiz, 2020), se llevó a cabo una réplica de estudio original, mismo que se encuentra publicado en la revista Textos en Proceso (2020), motivados por este último, se desarrolló una adaptación, que se centra en la figura del docente, dicho estudio se sumerge en las expresiones de la violencia simbólica presentes en el discurso social, desde la normalización del sexismo y de las estructuras heteropatriarcales en la cultura contemporánea.

En el estudio original, Cordisco (2017, p. 85), elaboró un instrumento para recolectar datos de 26 informantes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, con la variable género equiparada. En ese estudio se solicitó detallar y/o narrar experiencias personales y reacciones verbales ante situaciones específicas que implican conflicto con hombres y/o mujeres.

El trabajo que aquí se muestra, es un fragmento que forma parte de la adaptación del estudio “Actividades de imagen en la expresión sexista de la violencia”, este último se centra en las experiencias personales y reacciones verbales ante situaciones específicas que implican conflicto con

hombres y/o mujeres en circunstancias generales, en el que aquí se muestra, nos centraremos en las expresiones verbales y adjetivas en los ambientes públicos y privados de la expresión sexista de estudiantes del nivel medio superior en relación a maestros y maestras del mismo nivel educativo.

El objetivo es mostrar y explicar el comportamiento de las expresiones verbales y adjetivas relevantes, desde las expresiones discursivas en los ambientes públicos y privados de los informantes y así construir la figura del maestro a partir de las formaciones imaginarias de los estudiantes.

Marco metodológico

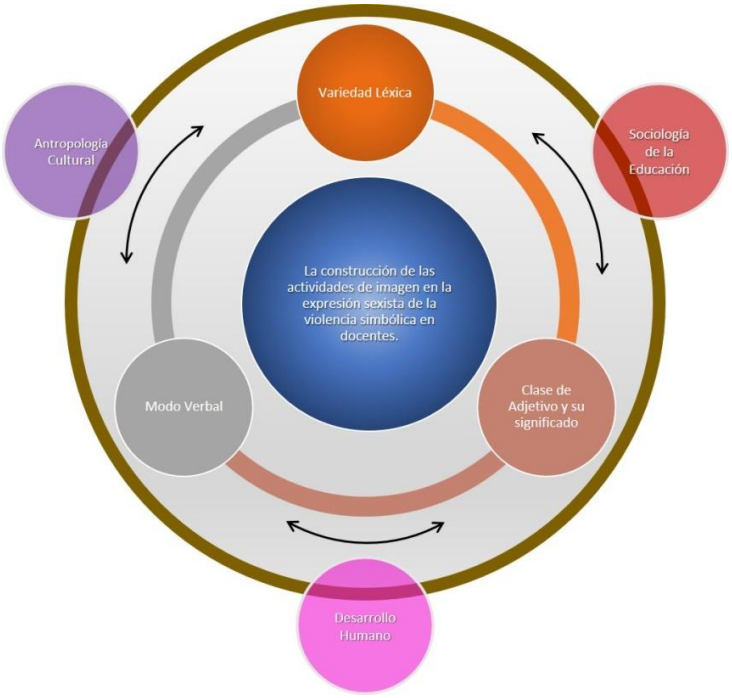
En este trabajo se emplean tres recursos de intervención: análisis de la variedad léxica, en donde se pueda contrastar el comportamiento y las tendencias de las respuestas recabadas entre los ambientes públicos y privados narrados por los informantes, la identificación y análisis de verbos, desde el modo verbal de la teoría de Balmes (Hernández, 2012) y la identificación y análisis de adjetivos, atendiendo a su clase y a su significado léxico (Pardo, 2015).

En la Imagen 1, Modelo de la construcción de la figura docente desde la expresión sexista de estudiantes, se destacan los recursos de análisis implementados en la presente adaptación, por un lado la variedad léxica, que se refiere al número de palabras diferentes utilizadas en un texto, un rango mayor indica una diversidad mayor (Johansson en Fuentes, Hernández y Salcedo, 2019), el modo verbal de la teoría verbal de Balmes, quien señalo que los modos del verbo son las variaciones que recibe,

según el acto interno que significa (Balmes en Hernández, 2012) y las clases de adjetivos que son considerados como "palabras que expresan" (Spitzová en Pardo, 2015).

Imagen 1

Modelo de la construcción de la figura docente desde la expresión sexista de estudiantes.



Las expresiones discursivas de cada persona se encuentran matizadas por los diferentes espacios de desarrollo e interacción y estas expresiones suelen tener un fondo explicativo, desde el modelo de trabajo que aquí se plantea, estas fuentes se centran en las incidencias antropológicas, sociológicas y culturales de los ámbitos públicos y privados

de cada informante, esta suma de expresiones dibuja las actividades de imagen de violencia que constituyen la figura del docente en el imaginario de sus estudiantes.

Este extracto del estudio parte de la hipótesis de que el comportamiento de los verbos y adjetivos en un corpus discursivo permiten identificar el nivel de sexismo que se erige desde las expresiones de los estudiantes y que, de acuerdo con el ámbito -público y/o privado- donde se desarrollan, estas presentan niveles diversos y significativos de variedad léxica.

Instrumentación y análisis

En anteriores apartados se ha señalado que el presente ejercicio forma parte de una adaptación al estudio “Actividades de imagen en la expresión sexista de la violencia” (Cordisco, 2017, p. 85), a continuación, se muestra cómo es que se realiza dicha adaptación y la manera en que se analizan los resultados, así como la presentación de estos.

Al igual que el instrumento del proyecto original, la investigación adaptada consta de 17 reactivos, el primero refiere al consentimiento de los informantes para responder el cuestionario, si el consentimiento es negado, el instrumento salta hacia el reactivo 17, el cual indica la terminación del ejercicio. En caso de que el informante otorgue su consentimiento para seguir respondiendo, de inmediato se despliega el apartado que recolecta los datos generales de los informantes, son seis y se enuncian a continuación: ciudad de procedencia, sexo, edad, nivel académico que cursa y actividad adicional a la escolar que realiza.

Toda vez que los informantes agotan las respuestas de este apartado, se despliegan los reactivos que recolectan la información sobre las expresiones de los estudiantes, asociadas a diversos escenarios teniendo como figura central a la imagen del maestro. Se trata de 10 reactivos en los que se plantean diversos escenarios de la actividad docente en donde los estudiantes emiten un corpus discursivo asociado a situaciones escolares y/o del aula.

Para el desarrollo del presente capitulo se tomaron 4 reactivos relacionados con “Experiencias del ámbito público” y las “Experiencias del ámbito privado”, en el instrumento se pueden identificar como los reactivos 7, 8, 9 y 10 de la investigación general adaptada.

Para ambos ámbitos, el público y privado, se plantearon las siguientes preguntas:

¿Cuál fue la peor falta de respeto que le ha escuchado a un estudiante (hombre) decirle a una maestra?

¿Y cuál fue la peor falta de respeto que le ha escuchado a una estudiante (mujer) decirle a un maestro?

Una vez revisadas las adaptaciones al cuestionario, este se publicó en la plataforma libre Google Forms y, con la valiosa ayuda de maestros de los niveles medio superior y superior de diversos espacios educativos de la entidad (Saltillo, Coahuila, México), se invitó a estudiantes de diversos espacios académicos a que participaran como informantes, los datos más destacados se muestran en apartados posteriores.

El análisis que se muestra en este capítulo inicio con la caracterización de los estudiantes que participaron, esta se elaboró a partir de las principales tendencias observadas en los "*datos generales*" del cuestionario, enseguida, desde el modelo de análisis que se sugirió, se estudiaron las respuestas que los informantes dan a los cuatro reactivos que se asocian a las "*Experiencias del ámbito público*" y las "*Experiencias del ámbito privado*", comenzando por la identificación del porcentaje de variedad léxica de cada uno de estos reactivos, posteriormente, se identifican los verbos más utilizados y finalmente, se identificaron y contabilizaron los tipos de adjetivos observados.

Los resultados se presentan en figuras y/o tablas, analizándolos, como ya se mencionó, desde el marco metodológico previamente mostrado, los resultados aparecen en el siguiente apartado.

Resultados

Características y tendencias del grupo informante

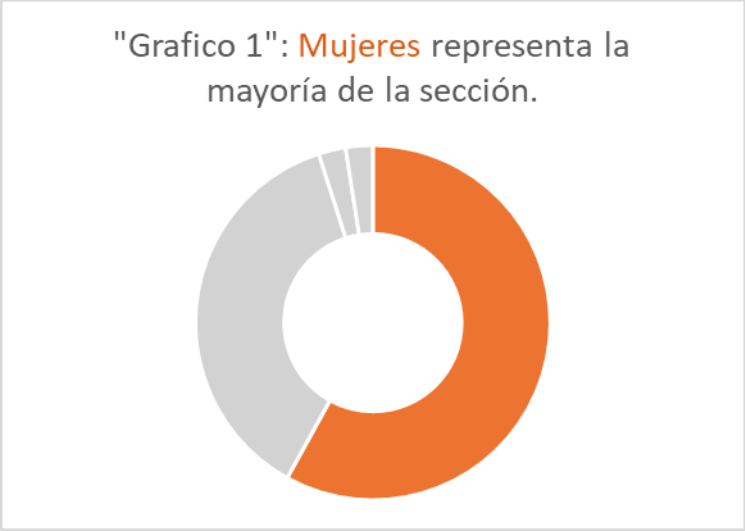
Como ya se señaló, el cuestionario analítico se aplicó a través de la plataforma libre Google Forms, el instrumento se comenzó a responder desde el 25 de septiembre 2019 y la última entrada quedo registrada el 5 de octubre de 2019, el proceso se realizó totalmente en línea.

Atendieron a la convocatoria un total de 81 informantes, dos optaron por no responder, por lo que se identificaron 79 participantes efectivos, la mayoría se localizan en la ciudad de Saltillo, Coahuila, aunque hay registros de 9 entidades más, fueron 63 casos los registrados en esta localidad.

En la mayoría de los casos, los informantes se identifican como mujeres, con 47 registros, por solo 30 de hombres, por otro lado, de acuerdo con los registros, se observan 51casos que señalan edades entre los 14 y 17 años.

Gráfico 1

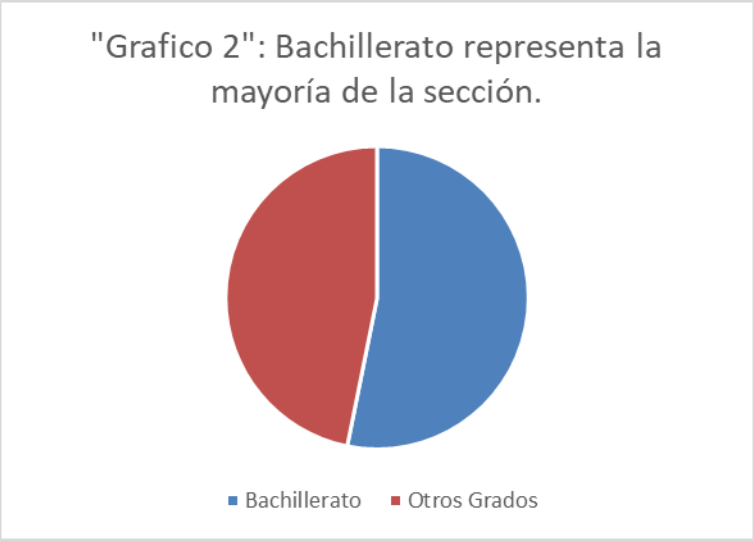
Informantes. Se aprecia una mayoría de mujeres dentro del grupo de informantes.



Los informantes reportaron estar cursando los niveles de Licenciatura, Ingeniería o equivalente, así como el nivel de Preparatoria y/o Bachillerato, siendo este último el que presenta el mayor número de registros, con 42.

Gráfico 2

Informantes. Se aprecia una mayoría de estudiantes de Bachillerato dentro del grupo de informantes.



Por último, en lo que respecta a las actividades adicionales a la escolar que los informantes realizan, estos reportaron que las tres principales actividades que realizan son: los deportes, colaboración en actividades del hogar y trabajo.

A partir de este punto se presentan los resultados que corresponden al corpus expresivo de los informantes, explorados desde los ámbitos público y privado, respectivamente.

Como ya se señaló en el apartado 3. Instrumentación y análisis, los resultados se presentan en figuras y/o tablas y se analizan desde el marco metodológico ya explicado.

Cada reactivo se trató de manera individual, pero, de manera integral en cuanto al corpus de respuesta de los informantes, una vez

agotados los cuatro apartados, se desarrollan las conclusiones en donde se refleja la perspectiva del modelo metodológico empleado.

Análisis del Corpus Discursivo de los Estudiantes en los ámbitos público y privado

En este apartado se presentan los resultados corresponden al análisis del corpus de las expresiones discursivas narradas por los informantes a partir de sus propias experiencias en los ámbitos público y privado. Estos resultados se analizaron según lo propuesto en el marco metodológico y se muestran de manera individual.

Ámbito público. ¿Cuál fue la peor falta de respeto que le ha escuchado a un estudiante (Hombre) decirle a una Maestra?

El corpus general de respuesta a la pregunta del ámbito público ¿Cuál fue la peor falta de respeto que le ha escuchado a un estudiante (hombre) decirle a una maestra?, presenta una variedad léxica del 54 %, esto señala que un poco más de la mitad de las 373 palabras usadas en este reactivo son variadas, mientras que las palabras restantes se repiten 2 o más ocasiones durante las expresiones discursivas empleadas por los informantes.

Tabla 1

Comportamiento de los criterios de análisis. Ámbito público. ¿Cuál fue la peor falta de respeto que le ha escuchado a un estudiante (Hombre) decirle a una Maestra?

Criterio de análisis	Resultado observado
Variedad léxica	54%
Verbos	15
Adjetivos	11

Por otro lado, sobre este mismo reactivo, se logran identificar el registro de 15 verbos y de 11 adjetivos; más adelante, en este mismo apartado, se les dará tratamiento.

Así mismo, con relación a los verbos identificados en este mismo apartado, se subrayan los siguientes: callar, ser, estar, decir y valer, además de otros verbos que mostraron 3 o menos registros, el verbo callar es el que más registros presenta, por lo que podemos señalar que las expresiones discursivas empleadas por los estudiantes hombres con relación a las maestras cuenta con una carga imperativa significante.

Los adjetivos que se observan son los siguientes: vieja y maldita, el primero es el que mayor cantidad de registros muestra, lo que indica que las expresiones discursivas de los estudiantes hombres con relación a las maestras en el ámbito público hacen referencia a la edad y/o a el género a partir de una carga disruptiva

En este mismo reactivo presenta otras 9 menciones que mostraron 2 o menos registros.

Por último, se recalca que: la construcción de la figura de las maestras, desde la expresión pública de los estudiantes hombres se define por el uso de los verbos callar, ser, estar, decir y valer y de los adjetivos vieja y maldita, esta combinación de elementos constituye una dosis de sexismo que relega a la figura de la maestra en acciones imperativas, condicionadas por la edad y el género.

Además, el corpus discursivo de los estudiantes hombres presenta una variedad léxica que de acuerdo con la teoría se puede considerar como “baja” o “inferior” (Ávila, 1988).

Ámbito público. ¿Y cuál fue la peor falta de respeto que le ha escuchado a una estudiante (Mujer) decirle a un Maestro?

En el corpus general de respuestas a la pregunta del ámbito público ¿Y cuál fue la peor falta de respeto que le ha escuchado a una estudiante (mujer) decirle a un maestro?, se observa una variedad léxica del 57 %, el 3 % más con relación al mismo planteamiento realizado en estudiantes hombres hacia maestras.

Tabla 2

Comportamiento de los criterios de análisis. Ámbito público. ¿Y cuál fue la peor falta de respeto que le ha escuchado a una estudiante (Mujer) decirle a un Maestro?

Criterio de análisis	Resultado observado
Variedad léxica	57%
Verbos	15
Adjetivos	10

Sobre este mismo reactivo, se reconocen 15 verbos y de 10 adjetivos.

En cuanto a los verbos, se destacan los siguientes: ser y decir, además, otros 13 casos que mostraron 3 o menos registros, este comportamiento señala una amplia variedad de verbos utilizados en él.

Por su parte, los adjetivos identificados son los siguientes: viejo, puto y violador, además de otros 7 registros que muestran una sola mención.

En este apartado, se enfatiza que: la construcción de la figura de los maestros, desde la expresión pública de las estudiantes mujeres se define por el uso de los verbos ser y decir, así como de los adjetivos viejo, puto y violador, esta combinación de elementos nos permite aseverar que la percepción en torno a la figura del maestro posee una carga entitativa depredadora y/o de tipo lascivo.

Finalmente, de acuerdo la evidencia, el corpus discursivo de los estudiantes hombres, presenta una variedad léxica que según la teoría se puede considerar como “baja” o “inferior” (Ávila, 1988).

Ámbito privado. ¿Cuál fue la peor falta de respeto que le ha escuchado a un estudiante (Hombre) decirle a una Maestra?

En el corpus general de respuestas a la pregunta del ámbito privado ¿Cuál fue la peor falta de respeto que le ha escuchado a un estudiante (hombre) decirle a una maestra?, se observa una variedad léxica del 57 %, sin embargo, el número de palabras disminuye significativamente con respeto al ejercicio presentado en ámbito público, los informantes emplearon

menos palabras en el ámbito privado que en el público. En este reactivo se identifican 13 verbos y 12 adjetivos.

Tabla 3

Comportamiento de los criterios de análisis. Ámbito privado. ¿Cuál fue la peor falta de respeto que le ha escuchado a un estudiante (Hombre) decirle a una Maestra?

Criterio de análisis	Resultado observado
Variedad léxica	57%
Verbos	13
Adjetivos	12

Los verbos identificados en este mismo apartado son los siguientes: estar y chingar, además de otros 11 adjetivos que mostraron 3 o menos registros, el verbo estar es el que más registros muestra, por lo que podemos señalar que las expresiones discursivas empleadas por los estudiantes hombres con relación a las maestras son de tipo designativo.

En cuanto a los adjetivos, el que destaca es vieja y permite señalar que las expresiones discursivas de los estudiantes hombres con relación a las maestras en el ámbito público hacen referencia a la edad y/o a el género a partir de una carga peyorativa.

La construcción de la figura de las maestras, desde la expresión discursiva del ambiente privado de los estudiantes hombres, se ciñe a una postura designativa ante el uso del verbo estar, que, aunado al adjetivo vieja, circunscribe a la figura de la maestra a condiciones designativas sujetas a la edad y/o el género.

En lo que respecta a este apartado, al igual que en el ámbito de lo público, el corpus discursivo de los estudiantes hombres, presenta una variedad léxica, que según la teoría se considerar como “baja” o “inferior” (Ávila, 1988).

Ámbito privado. ¿Y cuál fue la peor falta de respeto que le ha escuchado a una estudiante (Mujer) decirle a un Maestro?

En el corpus general de respuestas a la pregunta del ámbito público ¿Y cuál fue la peor falta de respeto que le ha escuchado a una estudiante (mujer) decirle a un maestro?, se observa una variedad léxica del 57 %. Sobre este mismo reactivo, se reconocen 28 verbos y de 10 adjetivos.

Tabla 4

Ámbito privado. ¿Y cuál fue la peor falta de respeto que le ha escuchado a una estudiante (Mujer) decirle a un Maestro?

Criterio de análisis	Resultado observado
Variedad léxica	57%
Verbos	28
Adjetivos	10

Este reactivo muestra una expresión verbal más variada que los demás reactivos, en la que se destacan los verbos ser y estar como los que muestran el mayor número de observaciones registradas, otros 26 casos que mostraron 3 o menos registros.

De los 10 adjetivos identificados, solo el adjetivo viejo presento 8 registros, los otros 9, presentan una sola mención.

En este apartado, se enfatiza que: la construcción de la figura de los maestros, desde la expresión de un ambiente privado de las estudiantes mujeres se define por el uso de los verbos ser y decir, así como el adjetivo viejo, esta combinación de elementos nos permite suponer que la percepción en torno a la figura del maestro, es de naturaleza lasciva lo cual marca una diferencia con las expresiones de hombres hacia maestras en el ámbito de lo público, en donde estas hacen referencia a la edad y/o a el género a partir de una carga disruptiva.

Finalmente, al igual que los anteriores tres reactivos, las expresiones utilizadas en el corpus discursivo de las estudiantes mujeres, según los informantes, muestra una variedad léxica que según la teoría se puede considerar como “baja” o “inferior” (Ávila, 1988).

Conclusiones

1. La figura de las maestras, desde la expresión pública y privada presenta similitudes en cuanto a los componentes que destacan, entre estos se encuentran callar, ser, estar, decir, valer y el calificativo viejo, esto nos indica no existen diferencias entre estas, es decir, las maestras son señaladas del mismo modo, independientemente del ámbito de expresión.

2. La figura de los maestros, desde la expresión pública de las estudiantes mujeres está definida los términos ser, decir, viejo, puto y violador, estos elementos circunscriben a la figura del

maestro dentro de carga entitativa depredadora y/o de tipo lascivo.

3. La figura de los maestros, desde la expresión discursiva del ambiente privado de las estudiantes mujeres, se encuentra caracterizada por los elementos ser, decir, además del calificativo viejo, este comportamiento es similar al de las expresiones de hombres hacia maestras en el ámbito de lo público, sin embargo, es importante destacar que ambas referencias vieja y viejo, pueden tener connotaciones diferentes, por un lado los estudiantes hombre lo usan refiriendo a la edad y/o al género como una falta de habilidad o pericia, por su parte, las estudiantes mujeres lo usan en los maestros para expresar repudio a una personalidad lasciva e invasiva.

4. Por último, los cuatro reactivos analizados muestran corpus discursivos con diferencias poco relevantes y la variedad léxica “baja” o “inferior” (Ávila, 1988).

Referencias

Artículos en publicaciones web:

Cordisco, A. (2017). Actividades de imagen en la expresión sexista de la violencia simbólica y la descortesía verbal. [Disponible en https://www.dropbox.com/s/648omv4nlg78xcy/ALED%202017%20Libro%20de%20res%C3%BAmenes.pdf?dl=0 consultado el 15/06/2020]

Hernández Guerrero, J.A. (2012). La teoría verbal de Jaime Balmes. [Disponible en http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-teoria-

verbal-de-jaime-balmes/html/dcd1e214-2dc6-11e2-b417-000475f5bda5_3.html consultado el 10/03/2020]

Spitzová, E. (1977). Posición del adjetivo calificativo en el español moderno. [Disponible en https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/113573/1_EtudesRomanesDeBrno_09-1977-1_11.pdf?sequence=1 consultado el 22/03/2020]

Madrigal, M. & Vargas, E. (2017). Índice de riqueza léxica en redacciones escritas por estudiantes universitarios. [Disponible en https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/kanina/article/view/29260/29206 consultado el 08/06/2020]

Pacheco-Salazar, B. (2018). Violencia escolar: la perspectiva de estudiantes y docentes. [Disponible en https://redie.uabc.mx/redie/article/view/1523 consultado el 01/04/2020]

Pardo de Santayana, C.Y. (2015). *Los adjetivos dimensionales en español: Análisis semántico y propuesta lexicográfica*. [Disponible en https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/669538/yndurain_pardo_de_santayana_carlos.pdf?sequence=1&isAllowed=y consultado el 01/11/2019]

Fuentes Riffo, K, Hernández Osuna, S & Salcedo Lagos, Pedro. (2019). Descripción de la diversidad y densidad léxicas en noticias escritas por estudiantes de periodismo. [Disponible en https://www.scielo.br/pdf/rbla/v19n3/1984-6398-rbla-1984-6398201914113.pdf consultado el 01/06/2020]

Verduzco Arguelles, G., Ruiz Pérez, E., & Rodríguez Tapia, S. M. (2020). [Disponible en https://www.asice.se/index.php/tep/article/view/83 consultado el 15/06/2020]

WordReference. (2020). WordReference.com Online Language Dictionaries. [Disponible en https://www.wordreference.com/definicion/Viejo%20 consultado el 01/09/2020]

WordReference. (2020). WordReference.com Online Language Dictionaries. [Disponible en https://www.wordreference.com/definicion/Puto consultado el 01/09/2020]

WordReference. (2020). WordReference.com Online Language Dictionaries. [Disponible en https://www.wordreference.com/definicion/Chingar consultado el 01/09/2020]

47

AQUÍ EN *EL PARAÍSO* TODO SE HUNDE. EL RECORRIDO DE CAMPO A PIE COMO ESTRATEGIA DE ACOMPAÑAMIENTO PARA LAS ORGANIZACIONES SOCIALES

Ariadna Ramonetti Liceaga

Universidad de Monterrey

Resumen

Desde noviembre del año 2015 y hasta diciembre del 2017 una facción de habitantes de los pueblos de San Salvador Atenco, Acuexcómac, Nexquipayac, Tezoyuca, Tepetlaoxtoc y San Miguel Tocuila en el Estado de México religados en la organización social conocida como Frente de Pueblos en Defensa de la Tierra (FPDT), me permitieron acompañarlos en su lucha renovada contra el emplazamiento del Nuevo Aeropuerto Internacional de México (NAIM), el cual fue impuesto por decreto presidencial el 2 de septiembre de 2014 por el entonces presidente de la

república, Enrique Peña Nieto, y cancelado el 28 de octubre de 2018 por medio de una consulta pública convocada por el presidente electo, Andrés Manuel López Obrador. Durante este tiempo, tuve la oportunidad de caminar varias veces en el Lago de Texcoco en compañía del FPDT antes de que la Secretaría de la Defensa Nacional (SEDENA) terminara de construir el muro perimetral del NAIM, quedando una serie de `lagos´ más pequeños y parcelas ejidales que no estaban cedidas aún en dominio pleno dentro del polígono de construcción del aeropuerto. El objetivo de este artículo, derivado de mi propia tesis doctoral aún inédita, es dar cuenta mediante una serie de reflexiones, de la importancia de caminar como metodología investigativa para poder observar, entender e interpretar eficientemente conflictos sociales que confluyen con aspectos aunados a la identidad y la memoria colectiva, en este caso particular de estudio, la relación transgeneracional que ciertas organizaciones sociales como el FPDT pueden llegar a sostener con el agua, la tierra y el territorio que habitan para argumentar las razones de su propia lucha contra la imposición gubernamental.

Palabras clave: *Territorio, Lago de Texcoco, Trabajo de Campo, Caminar, Organizaciones Sociales*

Abstract

From November 2015 to December 2017, a faction of inhabitants of the towns of San Salvador Atenco, Acuexcómac, Nexquipayac, Tezoyuca, Tepetlaoxtoc and San Miguel Tocuila in the State of Mexico joined the social organization known as Frente de Pueblos en Defensa de la Tierra (FPDT), allowed me to accompany them in their renewed fight against the location of the New International Airport Mexico City (NIAM), which was

imposed by presidential decree on September 2, 2014 by the then president of the republic, Enrique Peña Nieto, and canceled on October 28, 2018 through a public consultation called by the president-elect, Andrés Manuel López Obrador. During this time, I had the opportunity to walk several times in the 'Lake of Texcoco' in the company of the FPDT before the Ministry of National Defense finished building the NIAM perimeter wall, leaving within the airport construction site, a series of 'lakes' smaller and ejidal parcels that were not yet transferred in freehold. The research objective of this article, derived from my own still unpublished doctoral thesis, is to realize the importance of walking as a research methodology to be able to efficiently observe, understand and interpret social conflicts that converge with aspects linked to identity and collective memory, in In this particular case study, the transgenerational relationship that certain social organizations such as the FPDT can sustain with the water, the land and the territory they inhabit to argue the reasons for their own struggle against government imposition.

Keywords: *Territory, Lake Texcoco, Field Work, Walking, Social Organizations*

Después de tantas horas de caminar sin encontrar ni una sombra de árbol,
ni una semilla de árbol, ni una raíz de nada,
se oye el ladrar de los perros.
Uno ha creído a veces, en medio de este camino sin orillas,
que nada habría después;
que no se podría encontrar nada al otro lado,
al final de esta llanura rajada de grietas y de arroyos secos.
Pero sí, hay algo. Hay un pueblo.
Se oye que ladran los perros y se siente en el aire el olor del humo,
y se saborea ese olor de la gente como si fuera una esperanza.
El llano en llamas
Juan Rulfo, 1953

Imagen 1

Vista del cerro de Tepetzinco, Atenco, Estado de México, 2014.



Fuente: Autoría propia

Antecedentes de la investigación

Mientras me formaba como antropóloga social tuve la oportunidad de acompañar junto con otros estudiantes de posgrado a un ex integrante del Frente de Pueblos en Defensa de la Tierra -una conocida organización social campesina originaria de San Salvador Atenco- a un recorrido en el cerro de Tepetzinco un montículo natural de piedra volcánica de unos 15 m de alto ubicado al nororiente de una aparente llanura, que en realidad era el lecho del Lago de Texcoco, en el Estado de México.

Aquel día de verano de 2014 las nubes, que eran grandes cúmulos densos de agua blanca, se desparramaban rápidamente en todas direcciones a merced del viento, dejando entrever abundantes cuerpos de agua entre destellos de sol, quelites y pastos salados que poblaban la gran superficie del lago. Con aquel paisaje de fondo Eme, nuestro interlocutor para aquella visita nos narraba detalladamente las diversas circunstancias experimentadas por el Frente de Pueblos en Defensa de la Tierra: su lucha desde 2001 en contra del emplazamiento de un aeropuerto en los ejidos de Atenco expropiados en aquel entonces por un decreto presidencial del gobierno de Vicente Fox, y sobre la brutal represión de la cual habían sido objeto en 2006 por diversos órdenes de gobierno debido a circunstancias políticas que indirectamente estaban relacionadas con la cancelación del aeropuerto, pero que eran y siguen siendo parte del mismo conflicto que se reanudó en 2014 y se libró hasta el 2018 en esta misma orilla mediante instancias legales y acciones colectivas de muy diversa índole.

Cuando *Eme* hablaba, yo recordaba claramente los eventos que mencionaba porque los había visto en la televisión y leído al respecto en diversos diarios de circulación nacional entre 2001 y 2006. Era imposible

no recordar a “los macheteros”[1] de Atenco, entrando a la ciudad a caballo en 2001. Tampoco aquella imagen de carreteras tomadas por los habitantes de esta comunidad del Esatdo de México que las televisoras nacionales circularon *ad nauseam* la tarde del 3 de mayo de 2006, cuando se libraba una batalla campal entre corporaciones policiacas y ciudadanos por un desacuerdo local y su repercusión al día siguiente: el brutal operativo policiaco al que los habitantes de Atenco habían sido sometidos cuando Enrique Peña Nieto era todavía gobernador del Estado de México.

Imagen 2

Vista desde el cerro de Tepetzinco, Atenco, Estado de México, 2014



Fuente: Autoría propia

[1] Término usado para referirse a los militantes del FPDT en el contexto metropolitano. Es una manera de referirse a los habitantes de la región de Atenco en general, no sólo a los miembros del FPDT y se utiliza generalmente en un sentido despectivo y como noción de otredad ya que la gente de Atenco no se nombra a sí misma como “macheteros”.
El Universal, 14/11/2001 Recuperado el 23 de octubre de 2017
https://archivo.eluniversal.com.mx/notas/33189.html

El relato detallado de *Eme*, el paisaje que tuve frente a mis ojos durante casi dos horas, y sobre todo su afirmación tajante respecto a que el gobierno mexicano intentaría construir de nueva cuenta un aeropuerto en el lago de Texcoco[2] se quedaron grabados en mi mente por muchos días. Aquella noche mientras escribía mi diario de campo busqué en internet el nombre completo de *Eme* y apareció en las listas de detenidos que fueron llevados al penal de Santiaguito en Almoloya de Juárez, Estado de México el 4 de mayo de 2006. *Eme* se consideraba a sí mismo un sobreviviente del *Mayo Rojo* -como llaman en la región a este desafortunado evento- y un ex-preso político. Supongo que encontrarlo en las listas de detenidos aquella noche, dotó de certeza a su relato en aquel momento.

El eventual emplazamiento de un aeropuerto en el lecho del lago de Texcoco había sido una posibilidad desde los años setenta del siglo XX, que es también cuando la comunidad del municipio de Atenco escucha por primera vez que se iba a construir un aeropuerto en terrenos aledaños. Desde entonces, cada cierto tiempo, sus habitantes se han enfrentado a las subsecuentes reactivaciones del proyecto, siendo las más importantes la de 2001-2002 y la de 2014-2018. La insistencia del gobierno mexicano por "ocupar" físicamente el Lago de Texcoco con algún proyecto de infraestructura por considerar que sus tierras son improductivas en lugar de rescatar su vocación de cuenca, posee una historia propia, relacionada también con la instauración de políticas neoliberales y de la propagación de obras de infraestructura para desecar el lago.

[2] La Jornada 22/05/2001 Recuperado el 30 de diciembre de 2017 http://www.jornada.unam.mx/2001/05/22/034n2cap.html

Imagen 3

Encuentro y Jornadas Nacionales en Defensa y la Apropiación Social de la Tierra el Agua y la Vida, San Salvador Atenco, 2014



Fuente: Autoría propia

La primera vez que llegué a San Salvador Atenco por mi cuenta fue para asistir al *Encuentro y Jornadas Nacionales en Defensa y la Apropiación Social de la Tierra el Agua y la Vida.* Bajo una gran lona amarilla y roja, se encontraba una mesa con miembros de organizaciones nacionales como *Sin Maíz no hay País* entre otras. Allí se habló de la posibilidad de que se emplazara un aeropuerto en el Lago de Texcoco y el Frente de Pueblos en Defensa de la Tierra anunció que reanudaría su resistencia para llevar a cabo acciones de rechazo en caso de confirmarse la información, el resto de la jornada transcurrió más bien con pronunciamientos de todo tipo sobre otras luchas territoriales en el país.

Quince días más tarde, el 3 de septiembre de 2014, Enrique Peña Nieto anunció lo que parecía inevitable en aquel encuentro al que asistí. Durante su Segundo Informe de Gobierno el ahora ex presidente dijo que la construcción del Nuevo Aeropuerto Internacional de México se realizaría en 4,431 ha del lago de Texcoco[3]. El mismo día, el Frente de Pueblos en Defensa de la Tierra manifestó públicamente su descontento y reanudó su resistencia[4]. Mi primera pulsión después de leer la noticia en redes sociales fue que quería saber lo que iba a ocurrir; no sólo con ese paisaje que me había dejado perpleja; también con todo lo que este contenía: tierras en labranza, uno y varios cuerpos de agua disgregados que claramente parecían estar vivos no sólo porque contenían agua sino porque allí también habitaban y circulaban constantemente personas que estaban de nueva cuenta dispuestas a defender lo que consideraban su territorio.

Todo lo narrado por *Eme* aquel día de ventiscas y claroscuros de junio de 2014, la vista que nos mostró, y lo poco que había podido investigar hasta el momento en fuentes hemerográficas, me había

[3] PRESIDENCIA. Segundo Informe de Gobierno 31/08/2014 Recuperado el 5 de agosto de 2017 https://www.youtube.com/watch?v=krp9d88Apyg
PRESIDENCIA. Coordinación de Comunicación Social CCS 259/14 3/09/2014 Recuperado el 2 de enero de 2018 http://www.aeropuerto.gob.mx/comunicado_info.php?q=el-nuevo-aeropuerto-internacional-de-la-ciudad-de-mexico-sera-una-obra-trascendental

"El nuevo aeropuerto se construirá dentro de 4 mil 430 hectáreas de propiedad federal que ya se tienen en la región oriente del Valle de México".

[4] El Financiero 03/09/2014 Recuperado el 31 de octubre de 2017 http://www.elfinanciero.com.mx/sociedad/pueblos-de-atenco-anuncian-movilizaciones-por-construccion-de-nuevo-aeropuerto.html

producido empatía por la lucha del FPDT. Por otro lado, pensé que ocurrirían situaciones de diversa índole que valdría la pena registrar, más a manera de corresponsal que de etnógrafa. No lo sabía con certeza y tardé tiempo en descubrir qué me interesaba exactamente de la reanudación de un conflicto social inminente; pero la intuición me dijo que fuera a San Salvador Atenco.

Así lo hice.

Caminando por las orillas del lago. Aquí en El Paraíso todo se hunde. Marco metodológico y descripción de los datos

Dos años más tarde, entre los meses de junio y septiembre del 2016 mientras vivía en las inmediaciones de los municipios de Atenco y Texcoco, tuve la oportunidad de realizar tres caminatas a pie en el Lago de Texcoco acompañando al FPDT antes de que el ejército mexicano y sus diversos contratistas concluyeran la barda perimetral del nuevo aeropuerto que para entonces se encontraba en su primera fase constructiva. Esas caminatas tenían fines específicos como por ejemplo: acompañar a peritos de diversas instancias federales a corroborar las afectaciones provocadas por la construcción del NAIM y sus obras complementarias, como la carretera Peñón-Pirámides; reconocer los límites del muro perimetral que eventualmente separaría al nuevo aeropuerto de los ejidos de los pueblos de San Salvador Atenco, Acuexcómac y Nexquipayac; pertenecientes al municipio de Atenco y al del pueblo de San Miguel Tocuila en el municipio de Texcoco, y finalmente visitar los campamentos en resistencia del FPDT que, durante 2016, buscaron defender las parcelas ejidales que aún no habían sido cedidas en dominio pleno de la intromisión de diversos grupos de choque, funcionarios de la Secretaría de Comunicaciones y Transportes

(SCT), la Comisión Nacional del Agua (CONAGUA), el Grupo Aeroportuario de la Ciudad de México (GACM)[5] y la propia SEDENA[6].

Imagen 4

Caminata en el lago en dirección poniente, primera caminata 2016



Fuente: Autoría propia

[5] GACM 26/01/2015
http://www.aeropuerto.gob.mx/gacm/quienes-somos.php
El Grupo Aeroportuario de la Ciudad de México, S.A. de C.V., es una empresa de participación estatal mayoritaria responsable de construir, administrar, operar y explotar el Nuevo Aeropuerto Internacional de México (NAIM), conforme al título de concesión otorgado por el Gobierno Federal y publicado en el Diario Oficial con fecha 26 de enero de 2015.

[6] Reforma. 19/08/2016 Recuperado el 24 de febrero del 2018
http://www.reforma.com/aplicacioneslibre/articulo/default.aspx?id=919223&md5=8bf60da23bdc23bf8e1b25e5eb35c236&ta=0dfdbac11765226904c16cb9ad1b2efe&po=4

La primera caminata que realicé en el Lago de Texcoco fue el 12 de junio de 2016 para recorrer el paraje conocido como El Paraíso en el ejido que le correspondería a la dotación del pueblo de San Salvador Atenco, llamado Colonia Francisco I. Madero. Este paraje pertenecía a posesionarios procedentes del municipio de Chiconcuac, quienes solicitaron ser anexados al ejido de Atenco en 1969 y fue hasta 1988 que se les expidieron 111 certificados de derechos agrarios para edificar una unidad agrícola industrial (DOF 17/2/1988) que nunca se construyó. Entre 2006 y 2012 estos posesionarios habían parcelado 236.122 h, cedido en dominio pleno 108 h al comisariado ejidal de San Salvador Atenco y vendido a CONAGUA 63 h, las cuales quedarían eventualmente entrampadas en el muro perimetral del NAIM cuando se concluyera en su flanco oriental.

El recorrido inició a las 13:00 h para ubicar los lugares en donde iría un auditorio, una plaza cívica, una delegación y un panteón civil que fueron planeadas entre 1996 y 1998 con la intención de edificar un desarrollo urbano en 384 h de tierra. Fuimos acompañados por integrantes de la Delegación y COPACI de San Salvador Atenco y de la Colonia Francisco I. Madero. Durante aquella caminata pude percatarme de varias cosas: había un cambio radical en el tipo de suelo y vegetación si veníamos de San Salvador Atenco en línea recta desde el oriente porque comenzaban a aparecer parcelas, todas ellas con cultivos de maíz, cebada, algunas hortalizas como el betabel, la acelga y también forraje. Conforme descendíamos hacia el poniente, las parcelas se volvían más angostas y alargadas, en forma de tablas, hasta llegar a una acequia cuyo talud albergaba gran cantidad de pinos salados bastante altos, eucaliptos y pirules. Recuerdo que ese trecho de aproximadamente 2 km y medio lo

hicimos en auto y otros compañeros en bicicleta que era como solían transportarse los miembros del Frente cuando había que ir a los campamentos en resistencia o a alguna reunión para corroborara las afectaciones del NAIM.

Cuando llegamos a las inmediaciones de El Paraíso me pidieron que aparcara cerca del talud arbolado y que descendiéramos para continuar nuestro camino a pie durante unos 500 metros. Me llamó la atención que no prosiguiéramos en coche. Más tarde, cuando comenzó a llover, varios compañeros del Frente me explicaron que si hubiéramos llevado el coche era probable que este se quedara atascado en el lago ya que *"aquí en El Paraíso todo se hunde".* Por ello es que el auditorio y otras obras del desarrollo urbano que se habían previsto en la Colonia Francisco I. Madero en el paraje ejidal El Paraíso nunca se construyeron, porque se hubieran hundido ya que el fondo de roca sólida del lago en donde pudo haberse cimentado no era uniforme y se encontraba equidistante de la superficie del mismo.

Mientras caminábamos, a unos 100 metros hacia el oriente, pude notar que se encontraban otras tablas ejidales que estaban en labranza, como el caso de Santa Rosa y San Bartolo cuyas características eran muy distintas, respecto a que se podía denotar la dimensión de cada parcela, los surcos que la conformaban y a qué tipo de cultivo estaban destinadas. Lo cual no era el caso de El Paraíso, en donde sólo podían avistarse huellas de automóviles, cotas de nivel que eventualmente iban a delimitar la traza del muro perimetral del NAIM, las lonas naranjas del campamento del FPDT y una arena muy fina color café cuyos destellos dorados contrastaban entre el suelo craquelado y húmedo que propagaba grandes

manchones blancos de salitre en polvo que rodeaban a solitarios pastos salados disgregados por aquí y por allá. El Lago de Texcoco, al ser desecado durante casi 500 años, provocó que grandes áreas se deforestaran también, quedando a la intemperie un mar de salitre que se levantaba con cualquier ventisca.

Conforme caminábamos en dirección a la lona naranja que daba sombra al campamento, empecé a sentir el suelo distinto, muy suave en algunas partes y duro en otras y comencé a observar pequeños brotes espontáneos de agua a ras de suelo entre profundas grietas, bañadas de espuma blanca formadas por el descendimiento natural del agua desde la lejana sierra de Texcoco, al tiempo que mis botas se hundían uno o dos centímetros en la arena, dejando huellas húmedas por todos lados.

Imagen 5

Pies hundidos en sal de tierra, Lago de Texcoco, segunda caminata



Fuente: Autoría propia

El silencio era sobrecogedor. Lo único que se escuchaba eran los aviones que despegaban cada 2 minutos del aeropuerto Benito Juárez, el ulular del viento y las voces de los miembros del ayuntamiento de Atenco y el FPDT entre destellos de sol y nubes esquivas. Mientras hablaban, me dediqué a recorrer con la mirada el lodo y cada una de sus texturas. Nunca había estado en un suelo tan accidentado. Conforme caminaba en círculos y tomaba fotografías, me di cuenta que el lago estaba emergiendo como un charco y sentí que quería decirme algo. Esa fue la primera vez que me percaté que el lago no sólo era aquel horizonte extinto en los límites de la zona federal y los ejidos de Atenco, si no que mutaba constantemente su forma: de ser agua se volvía sal y después lodo y grieta.

A partir de ese momento comencé a pensar a este lugar desde otra perspectiva: como “algo” que estaba vivo ¿Tal vez un `agente´ que deseaba hablar, más allá de la conocida historia de sus agotadas entrañas desecadas que durante siglos han acumulado agua, sal y voluntades humanas?

La segunda caminata fue a principios de julio de ese mismo año. Acompañamos al personal de Juzgado 9º de Distrito del Estado de México para realizar una inspección judicial al ejido El Barco en Tocuila, en el municipio de Texcoco en relación al juicio de amparo 349/2016 que otorgó la suspensión de la carretera Peñón-Pirámides, una obra complementaria del NAIM y que estaba causando conflictos importantes al interior del núcleo ejidal de Tocuila, ya que las parcelas sobre las cuales se estaba construyendo contaban con un juicio de amparo que había sido violado por las empresas que continuaban con la edificación de este entronque carretero. En esta ocasión la caminata no fue demasiado larga, y ya había

yo visitado ese sitio cuando acudí al campamento en resistencia emplazado desde el mes de abril de 2016, pero respecto a la caminata que sostuve en El Paraíso un mes antes, pude notar cuestiones importantes: el suelo del ejido El Barco, en donde nos encontrábamos era también parte del lecho del lago, pero su consistencia era mucho más firme, los pies no se hundían entre la sal evaporada y terrosa. Aquí no brotaba agua y la vegetación era mucho más profusa y regular, a poca distancia podían apreciarse parcelas con maíz bastante crecido, a punto de ser cosechado. Si hubiéramos caminado unos 3 km al norte en línea recta, en dirección del Cerro de Chiconautla en Ecatepec, hubiéramos llegado a El Paraíso.

Esta observación respecto al tipo de vegetación y sin conocer la mecánica de suelos del lago, me hizo pensar de nuevo en los límites de este humedal desecado. Lo que había estado poblado por agua no necesariamente seguía habitado por ella.

El lago, además de haberse desplazado, se había `encogido´ dejando al descubierto, por un lado, un territorio ampliado que había servido a vaivenes humanos de todo tipo y por otro, que poseía límites inciertos que quienes emplazaban el aeropuerto y obras secundarias, no sabían muy bien cómo ubicar el polígono de construcción del aeropuerto más allá de lo dispuesto por los decretos de 1971 y 1982 respecto a la Zona Federal Vaso Lago de Texcoco y los límites de los ejidos, y parcelas cedidos y no cedidos en dominio pleno que había adquirido años atrás CONAGUA los cuales había cedido a la SCT y a GACM para usufructo de las obras aeroportuarias.

Entre todo ello, había un diferencial, un intersticio que estaba ahí pero no podíamos verlo: corría desde el ejido El Barco en Tocuila, hasta El

Paraíso en Atenco. Era parte de aquel gran paisaje y quedaría entrampado entre el muro del aeropuerto y el entronque carretero que se estaba construyendo, transformándose en el objeto de una encarnizada disputa entre tipologías de agentes. *Los límites del estado*, es decir los físicos reales que delimitaban la Zona Federal Vaso Lago de Texcoco y al aeropuerto parecían transgredir un tipo de uso del lago, que contravenía a la lógica unidireccional del progreso y ocurría justo ahí, en esa delgada línea imaginaria entre El Paraíso y El Barco, en ese paisaje que sería dislocado con un muro meses más tarde, reafirmando en el territorio lo que ocurría al interior de muchas familias extensas de Atenco desde 2001: los lazos afectivos se encontraban rotos por desacuerdos permanentes respecto a la venta de la tierra. Esta segunda y breve caminata fue indispensable para poder entender las dimensiones de este megaproyecto justo en un momento en el que la lucha legal del FPDT parecía perdida debido a las dimensiones y capitales que ostentaba el emplazamiento del NAIM.

Imagen 6

Vereda sobre el suelo del lago y lodo, 2016



Fuente: Autoría propia

La tercera y tal vez la más exhaustiva e importante de todas esas caminatas ocurrió el 1º de septiembre de 2016. El motivo era acompañar a la inspección del actuario relacionado al amparo 514/2014. Caminamos desde los ejidos del pueblo de Nexquipayac o “la pista 6”, como le llamaban entristecidos, los miembros del FPDT a sus parcelas, cedidas en dominio pleno y vendidas a CONAGUA entre 2007 y 2012, por sus propios comisariados ejidales, según comentarios informales de los miembros del FPDT que vivían en Nexquipayac. Sobre ellos se buscaba emplazar precisamente la pista 6 del NAIM. De ahí llegamos hasta San Miguel Tocuila en Texcoco y de vuelta a El Paraíso en Atenco porque esta caminata involucraba a todos los pueblos de la ribera: había que localizar

físicamente las afectaciones causadas por el NAIM y sus obras complementarias más allá de la Zona Federal.

La experiencia de los habitantes de la ribera para caminar este sitio cuya vegetación y charcas ocultan un terreno profundamente irregular que muta a cada paso que uno da en él, es muy vasta, caminan muy rápido y me costaba seguirles el paso. Entre madrigueras de tuzas, culebras de color naranja, chapulines saltarines que se lanzaban sobre nosotros, parvadas de garzas y zanjas sinuosas con agua que destellaba por la sal, mis acompañantes daban pasos firmes entre la jarilla del lago.

Primero caminamos hacia el poniente hasta llegar a las obras del canal interceptor de los 7 ríos del oriente, que se estaba implementando para entubar los ríos y vasos reguladores, especialmente Xalapango y Texcoco Norte, y desviarlos hacia la laguna artificial Nabor Carrillo y luego al Dren General del Valle e impedir que se inundara el aeropuerto (Cfr. *Proyecto hidráulico del Lago de Texcoco,* CONAGUA, septiembre 2014). En nuestro camino varias cosas llamaron mi atención, entre ellas una los restos de una mojonera de ladrillo y estuco que había delimitado las tierras de la Hacienda de Ixtapan de los ejidos de San Salvador Atenco y Nexquipayac y estaba ahí *"desde La Grande y La Chica"*, las antiguas haciendas de la región, según me informaron mientras intentaba seguirle el paso a mis interlocutores que caminaban con mucha destreza por el suelo del lago.

Imagen 7

Antigua mojonera que delimitaba la extensión de las haciendas que ocupaban el lecho del lago antes de la Revolución Mexicana, 2016



Fuente: Autoría propia

Esta mojonera era como una especie de punto de no retorno, o al menos así lo interpreté porque unos 2 km después de aquella, hay un sitio muy "bajo" en lo que podríamos llamar lecho del lago.

Estar de pie allí en el lago es estar como en mar abierto: sólo se avistaba el cerro de Chiconautla al norte, las hileras de helicópteros de la policía federal que solían pasar por ahí, los drones que constantemente nos seguían en las caminatas y reuniones de los campamentos y también se escuchaban los aviones que despegaban constantemente del aeropuerto Benito Juárez entre el ulular del viento y las parvadas de garzas. Fuera de ello, no era posible distinguir más nada entre los oscuros

nubarrones que comenzaban a precipitarse sobre nosotros, formando pequeños remolinos de viento, sal y polvo que también contenían arena y tezontle que era usado para cimentar el NAIM y que teñía todo de rojo a su paso gracias a los caminos que se habían habilitado desde la Av. Nacional en San Salvador Atenco y que cruzaban hacia el polígono de construcción por Nexquipayac y otras zonas más al norte, como Ixtapan y El Salado, en los límites del evaporador solar El Caracol y el municipio de Ecatepec.

Imagen 8

Caminando en el lecho del lago en dirección poniente cuando aún el muro perimetral permitía caminar el lago en esa dirección, y helicópteros de la policía federal resguardando el área, tercera caminata 2016



Fuente: Autoría propia

De pronto comenzó a llover y el polvo rojo y la arena se disiparon. Una de las cosas más bellas y raras que he podido apreciar en mi vida es

ver llover en el Lago de Texcoco porque en cuestión de minutos emerge la charca de Xalapango y cobra vida, como si despertara de un profundo letargo y también porque genuinamente comienzas a hundirte en el lodo por el propio peso de tu cuerpo, lo cual te obliga a caminar mucho más rápido entre los pastos, zanjas con agua y grietas del humedal. Allí entendí porqué "*aquí En El Paraíso todo se hunde*": se hunden las voluntades, los afectos, los objetos y los cuerpos. El lago al emerger, los devora metafóricamente al mismo tiempo que se impone sobre el suelo que siempre ha habitado. Aunque no podamos verlo todo el tiempo el lago siempre está allí, paciente, observando para inundarlo todo inesperadamente y horas después retirarse, dejando una impronta de sal y grietas que asemejan una *boca de agua* completamente seca.

Imagen 9

Una charca somera y nopales puestos a secar



Fuente: Autoría propia

El lago que tuve la oportunidad de recorrer caminando poseía mojoneras aún en pie de las antiguas haciendas de la región, un muro perimetral que estaba en construcción con el cual se buscaba delimitar el polígono que ocuparía el NAIM y que atravesaría veredas, canales, azolves y hondonadas salobres con mucha vegetación que se formaron a lo largo del tiempo e iban conduciendo a los pocos ríos que no habían sido reencauzados o entubados por el Plan Lago de Texcoco durante la década de los setenta y ochenta del siglo XX. Debido al desecamiento y al ascenso y descenso de las aguas con la temporada de lluvias, los patrones de tránsito de quienes históricamente han navegado, caminado y atravesado este lugar, han cambiado porque emergen tierras que antes se encontraban cubiertas de agua y las personas aprovechan esto para desplazarse por el lago.

Fue después de esta tercera caminata desde el lodo y viendo emerger las charcas bajo la lluvia, que tomé la decisión de incluir al lago también como un sujeto etnográfico, como una especie de informante más, ya que la coincidencia que significaba ser convocada a estas caminatas por miembros del Frente, debía tener un lugar en mi investigación de tesis.

Descripción de resultados e ideas emanadas del proceso de caminar el Lago de Texcoco

Volviendo a los motivos que me llevaron a orientar la investigación hacia el acto de caminar, son diversos y están relacionados con el paisaje que nos mostró *Eme* desde el cerro del Tepetzinco aquella mañana de verano de 2014, el cual estaba cambiando rápidamente por la construcción del NAIM y pude percatarme claramente de ello gracias a estos recorridos que pude hacer en él. Ese paisaje jamás volvería a ser el mismo y me parecía

importante denotar esa interrupción radical en su continuidad, que es en gran parte, lo que habita estas páginas: la impermanencia de un sitio cuyos elementos naturales poseen la función de vincular relaciones sociales entre agentes (Cfr. Descola, 2005).

Durante el tiempo que pasé en el proceso de acompañamiento con los miembros del FPDT caminando ese mismo paisaje, la resistencia al emplazamiento aeroportuario se reorganizó, originó y llevó a cabo exactamente allí; en los "límites" de la Zona Federal Vaso Lago de Texcoco, los ejidos de San Miguel Tocuila, San Salvador Atenco, Acuexcómac, Nexquipayac y las `charcas´ disgregadas que crecen y decrecen de acuerdo a las lluvias de temporal. Estos sitios fungieron como un reducto de la memoria, como un motivo y como un testigo silencioso e indómito de la contienda que estaban viviendo en carne propia los afectados directos por el nuevo aeropuerto cuando comenzaban a reorganizarse para volver a resistir a la imposición, como lo habían hecho otrora 2001 y 2002, al lograr cancelar el proyecto aeroportuario de Vicente Fox. En aquel entonces la batalla se libró en las calles de San Salvador Atenco, en los pueblos y carreteras aledañas, y en las plazas públicas de la Ciudad de México. En 2016 y una parte de 2017 se vivió caminando (y la viví yo también) entre los humedales del Lago de Texcoco y las parcelas de los ejidatarios de Atenco.

Imagen 10

La charca de Xalapango, 2016



Fuente: Autoría propia

Fue durante aquellas caminatas cuando pude realmente percatarme que estos cuerpos de agua eran también informantes impredecibles que me hablaban a cada paso mientras mis pies se hundían en su lecho. De la superficie en apariencia seca, podía brotar agua en cualquier momento gracias a la presencia del "acuífero Texcoco"[7] que se encuentra en el subsuelo y que de vez en cuando emergía inesperadamente. El mismo sitio podía albergar grietas durante meses, tan profundas que

[7] CONAGUA/DOF. Subdirección General Técnica. Gerencia de Aguas Subterráneas. Subgerencia de Evaluación y Ordenamiento de Acuíferos. *Actualización de disponibilidad media anual de agua en el acuífero Texcoco (1507).* Estado de México. 20 de abril, 2015. Recuperado el 14 de marzo de 2019

eventualmente se convertirían en brillantes caudales de lluvia salada cuando las aguas bajaran de la sierra en verano junto con todo lo que podían traer y arrastrar consigo.

Durante estos andares en 2016, durante estos vaivenes `humanos´ (los nuestros) en los desparramaderos de agua y con el sol a cuestas, pude percatarme también que el lago poseía una *agencia*[8] propia porque

[8] Después de haber pasado varios meses observando el comportamiento del lago y sus suelos en las caminatas mencionadas y en otros momentos de simple contemplación; pienso e interpreto al lago como un *agente con aspecto no humano* (Cfr. Latour, 2005) que incide directamente en los agentes sociales pues produce diferenciales, transformaciones y relatos propios (Cfr. Latour, 82; 2005). Bruno Latour se pregunta en su texto *Reassembling the Social* si cualquier "cosa" que incida en un *estado de cosas* para modificarlas puede ser considerada un agente, y lanza dos cuestionamientos importantes para identificarlos:

-¿Incide –el agente en cuestión- de algún modo en el curso de la acción de otra gente? (Cfr. Latour, 106; 2005)

La ubicación geográfica del lago -entendida como antiguo espacio de tránsito y en la actualidad como un lugar para la reproducción ampliada del capital-, su delimitación espacial, es decir, la prevista por el estado mexicano como Zona Federal y los diversos núcleos agrarios que rodean su lecho así como las relaciones sociales tramadas en torno a su presencia y su ausencia-desecamiento, han incidido en el curso de la acción de diversos agentes humanos al menos durante los últimos 500 años, lo que permite responder afirmativamente a esta pregunta.

-¿Hay alguna prueba que permita que alguien detecte esta incidencia?

(Cfr. Latour, 106; 2005)

Hay pruebas de sobra para detectar la incidencia de este agente en las vidas de quienes lo han habitado, lo han defendido, y han buscado desecarlo. Parte de la historia personal del lago se basa en el contradictorio proceso de comprensión-incomprensión de los conquistadores españoles y el posterior desecamiento al que fue sometido desde la segunda mitad del siglo XVI (Cfr. Legorreta, 26; 2006) hasta la actualidad con el intento de emplazamiento del NAIM, que es comprendido en esta investigación como la estocada final que cumpliría -de reactivarse su construcción-, con el sueño histórico de secar al lago (Candiani, 2014) y utilizar el espacio "libre", el remanente el diferencial, como un lugar

modificaba los patrones de tránsito y hábitos cotidianos de quienes lo defendían en aquel momento, pero también de quienes buscaban emplazar un aeropuerto en ese mismo suelo. La agencia del lago todavía hoy se la infunden las personas que habitan en sus riberas y se sirven aún de las diversas charcas disgregadas para recolectar alimentos y realizar otras actividades agropecuarias, por lo que este lugar se fue modificando por quienes lo han habitado, por quienes lo han defendido, por quienes buscaron construir allí un aeródromo y porque, además, el lago posee una historia íntima y pública que lo ha situado también como un *paisaje social*[9], y al mismo tiempo como un motivo para la disputa territorial, agraria e

para la reproducción ampliada del capital. Estas aguas, conocidas como un todo unitario denominado Lago de Texcoco han incidido en el curso de las vidas de quienes las han habitado porque con su morfología cambiante, producto de la manera en que otros cuerpos de agua se depositan en su lecho en la temporada de lluvias y los desecamientos que se les han impuesto, han producido un remanente que ha fungido como un espacio de tránsito, un lugar para la recolección de alimentos, para la cacería y para la agricultura. Las pruebas de la agencia del lago provienen de los testimonios de los agentes sociales que lo defienden, de documentos históricos, de investigaciones de carácter académico y periodístico y de la experiencia de caminar en el Lago de Texcoco. Los cambios que este ha sufrido en sus dimensiones es parte del origen transhistórico de la actividad social en la ribera nororiental, y no solamente como "algo" que expresa, simboliza, refuerza, transporta, objetiva y reifica las actividades sociales y todo lo que ellas implican (Cfr. Latour, 108; 2005)

[9] El término *paisaje social* es tomado del arquitecto colombiano Alonso Gutiérrez-Aristizábal en su texto de 2017, basado en Joan Nogué, *La noción de paisaje social. Un posible recurso para la valoración patrimonial:* "el paisaje social se caracteriza porque representa, en imágenes y signos, una realidad que articula espacial y temporalmente unas prácticas socioculturales que mediante su actuar cargan simbólicamente los lugares para dar sentido a una vida en común. En su dimensión espacial está constituido por el medio natural y geográfico que es intervenido con diferentes modos y lógicas de urbanización." (2017; 16-27)

inmobiliaria entre las empresas constructoras del NAIM y todas sus obras complementarias, el FPDT y las diversas instancias gubernamentales implicadas en la construcción del aeródromo ahora cancelado.

Imagen 11

Caminando en el lago, tercera caminata



Fuente: Autoría propia

Respecto a lo que pude observar durante estas tres caminatas en el tiempo que estuve en campo, el Lago de Texcoco se extiende y contrae todo el tiempo como si se resistiera a desaparecer. Gracias al ascenso y descenso de las aguas durante el estiaje y al régimen de desecaciones impuestas a lo largo de medio milenio a estas orillas de lodo y sal, sus habitantes improvisaron caminos, veredas y maneras de desplazarse a pie que le han otorgado una cualidad de territorio ampliado para quienes han

navegado, habitado, caminado y atravesado transgeneracionalmente el Lago de Texcoco.

Conclusiones

Gracias a lo observado durante caminatas y al proceso de acompañamiento que decidí emprender al lado del Frente de Pueblos en Defensa de la Tierra, pude elaborar diversas categorías de aproximación a la noción de territorio en relación al Lago de Texcoco ya que existe en la ribera nororiental una percepción de territorialidad ampliada entre los miembros del FPDT que incluye al lago con todos sus pequeños humedales disgregados, a los cuales se les nombra de diversas maneras: "charca o lago de Xalapango" "charca de Atenco", "charca o lago de San Cristóbal", "charca de Huatepec", "charca de San Francisco", "las ánimas": lugares específicos para la recolección de alimentos y para la cacería de patos que complementaban las actividades agrícolas tradicionales en la región, pero que no son necesariamente considerados como un todo unitario nombrado Lago de Texcoco, además de que no son cuerpos de agua estáticos, son efímeros, fluyen, y han sido desecados al menos durante medio milenio.

De las diversas conversaciones que pude sostener con los miembros de la organización durante aquellas caminatas y que ya no incluí en este artículo por una cuestión de espacio, extraigo una idea: que la tierra dota de identidad a quienes la poseen y la trabajan en donde están implícitas las tradiciones, el tipo de alimentación y la historia de los pueblos. Esta idea de "tierra" posee una doble connotación porque *es* también ejido y *es* territorio. El territorio para el FPDT es todo aquel lugar en donde los habitantes de Atenco pueden caminar y transitar libremente y

el lago es también ejido y territorio. En otras palabras, tierra *es* territorio y es también pasado, presente y futuro para quienes resistieron nuevamente a la imposición y el desasosiego.

Imagen 12

El Lago de Texcoco emergiendo entre los pastos salados, 2016



Fuente: Autoría propia

Quienes han habitado este sitio, instauraron sin proponérselo, una poética de los vaivenes y de los afectos que se ligan en los testimonios presentes y pasados desde un aspecto nostálgico y lúdico. Esos vaivenes de las aguas y la memoria, terminaron por estrellarse en el gigantesco rompeolas llamado Nuevo Aeropuerto Internacional de la Ciudad de México y por supuesto, hay una `poética´ en todo aquello y no es otra que el vaivén histórico del agua. Está inscrita en las charcas y aguas someras que la contenían hasta 2016, las cuales contribuyeron, junto con los

andares humanos de los habitantes en resistencia de Atenco, a conformar la noción de territorio como imaginario político del FPDT en relación a su propia poética como movimiento social.

La noción de territorialidad ampliada es otro factor importante que surca este artículo, ya que se despliega en el lago y fue experimentada directamente por quienes buscaron defender este remanente de cuenca de la imposición de un megaproyecto como el del aeropuerto. El territorio de Atenco es todo aquel espacio en donde sus habitantes puedan andar y desplazarse libremente y fue coartado probablemente para siempre por el NAIM y sus obras inconclusas que han impedido el libre traslado no sólo de los habitantes de Atenco, sino de cualquier otra persona que acuda a este lugar. En este sentido, puedo afirmar que fui la última persona, estudiante de posgrado, no originaria de las comunidades aledañas y que no trabajaba para las obras del aeropuerto que pudo experimentar el adentrarse libremente en los diversos cuerpos de agua o charcas que conforman al Lago de Texcoco antes de que la SEDENA cerrara definitivamente el paso a todas aquellas personas que quisieran desplazarse libremente como lo habían hecho por generaciones los habitantes de Atenco gracias a ese elemento disruptivo, que es el muro perimetral del NAIM y el cual aún permanece en el territorio de Atenco; como un testigo silencioso que se niega a decirnos cuál será el destino final de aquellos terrenos cuya vocación lacustre intentó ser reemplazada por un aeródromo que fracasó en 2018 gracias a la voluntad popular de los ciudadanos y a la persistencia del FPDT y sus bases de apoyo, pero también por circunstancias imbuidas en el ámbito de *la* política y *lo* político y ajenas completamente al Frente de Pueblos en Defensa de la Tierra que aquí no se abordan.

Definitivamente existe en Atenco un horizonte instituido por el lago en su territorialidad ampliada en donde `lo que pasó´ y lo que `podría pasar´, convergen en los lugares donde se gestó la resistencia al emplazamiento del NAIM y en donde nos encontrábamos andando en 2016, conformando así un horizonte transitorio y catártico, metafórico y físico que da lugar a improntas, a huellas sobre un escenario de incertidumbre desde el cual una facción de ciudadanos trataba de resistir precariamente ante los embates de un megaproyecto de infraestructura.

Respecto al acto de caminar como estrategia de acompañamiento devenida en método de investigación más allá de las entrevistas a profundidad y otras herramientas tradicionales del trabajo de campo etnográfico, puedo afirmar que hubiera sido imposible tener una comprensión integral del fenómeno de resistencia contra el aeropuerto desde la perspectiva del Frente de Pueblos en Defensa de la Tierra si no me hubieran permitido acompañarlos en aquellas caminatas en el lecho del Lago de Texcoco el cual estaba implicado en sus propias historias de vida porque era agua, era ejido y también territorio. Al caminar se fincan vinculos afectivos que permiten una comprensión integral de los argumentos de lucha, en el caso específico de este artículo, sobre la presencia y agencia de un lago y su posible e irremediable extinción a manos de un titán de concreto. Caminar para acompañar me permitió dar cuenta durante el proceso escritural de la tesis de la verosimilitud del sector de los afectados que estaba en resistencia contra el NAIM en base también a su propia narrativa a lo largo del tiempo y sus andares en el Lago de Texcoco, y que es con quienes yo elegí conversar y caminar cuando decidí “ir a Atenco”.

Referencias

Candiani S., Vera. (2014). *Dreaming of Dry Land.* Stanford California: Stanford University Press.

Descola, Phillippe. (2005) *Más allá de naturaleza y cultura.* Buenos Aires-Madrid: Amorrortu Ediciones.

Gutiérrez-Aristizábal A. (2017) La noción de paisaje social : un posible recurso para la valoración patrimonial. *Revista de Arquitectura (Bogotá)*, *19*(2), 16-27. https://doi.org/10.14718/RevArq.2017.19.2.855

Latour, Bruno. (2008) [2005] *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red.* Buenos Aires: Manantial

Legorreta, Jorge. (2006) *El agua y la Ciudad de México. De Tenochtitlán a la Megalópolis del siglo XXI.* México: UAM-Azcapotzalco.

Castañeda M. (22 de mayo de 2001). Dice Montiel desconocer postura del GDF sobre terminal. *La Jornada.* http://www.jornada.unam.mx/2001/05/22/034n2cap.html

Miranda A. (19 de agosto de 2016). Queda corta meta de barda del NAICM. *Reforma*.

http://www.reforma.com/aplicacioneslibre/articulo/default.aspx?id=919223&md5=8bf60da23bdc23bf8e1b25e5eb35c236&ta=0dfdbac11765226904c16cb9ad1b2efe&po=4

Redacción. (14 de noviembre de 2001). Entran a caballo al D.F. ejidatarios de Texcoco. *El Universal.* https://archivo.eluniversal.com.mx/notas/33189.html

Redacción. (3 de septiembre de 2014). Pueblos de Atenco anuncian movilizaciones por nuevo aeropuerto. *El Financiero.* http://www.elfinanciero.com.mx/sociedad/pueblos-de-atenco-anuncian-movilizaciones-por-construccion-de-nuevo-aeropuerto.html

CONAGUA*. Proyecto hidráulico del Lago de Texcoco* (2014) (México)

CONAGUA. Subdirección General Técnica. Gerencia de Aguas Subterráneas. Subgerencia de Evaluación y Ordenamiento de Acuíferos. *Actualización de disponibilidad media anual de agua en el acuífero Texcoco (1507).* Estado de México. 20 de abril, 2015. (México)

DOF 17/2/1988

RESOLUCION sobre división de ejido del poblado denominado San Salvador Atenco y su Anexo Col. Francisco I. Madero, Municipio de Atenco (México) (Reg.- 7196).

PRESIDENCIA. Coordinación de Comunicación Social CCS 259/14 3 de septiembre de 2014 (México) http://www.aeropuerto.gob.mx/comunicado_info.php?q=el-nuevo-aeropuerto-internacional-de-la-ciudad-de-mexico-sera-una-obra-trascendental

Presidencia Enrique Peña Nieto (31 de agosto de 2014). *Segundo Informe de Gobierno* [Archivo de Video].YouTube https://www.youtube.com/watch?v=krp9d88Apyg

48

REPRESENTACIONES DE PERSONAJES QUEER EN LA ANIMACIÓN INFANTIL Y JUVENIL

Rossy M. Chavarría Garza
Rosa Ma. Gutiérrez García

Universidad Autónoma de Nuevo León

Resumen

Desde el inicio del cine y la televisión los personajes queer se han encontrado presentes en los medios de comunicación, sin embargo, la representación de los mismos ha cambiado a lo largo de los años**,** para propósitos de este estudio reduciremos el campo de observación a audiovisuales creados durante los años de 1990 a 2019; en esta investigación, observaremos los personajes queer presentes en la animación infantil y juvenil, documentando temporalmente los estereotipos envueltos en la dicotomía de bueno –héroe– o, malo –villano–observando

así las diferencias en las décadas estudiadas. Históricamente los personajes queer han sido representados como personajes carentes de relevancia y envueltos en una serie de estereotipos negativos con el propósito de ridiculizar, minimizar o mostrar como indeseables aquellas conductas que salen de la normatividad marcada por la comunidad heterosexual y cisgénero, no obstante, durante la década del 2010 los personajes se ven retratados bajo nuevos estereotipos positivos que les permiten tomar roles principales y protagónicos en las animaciones.

Palabras clave: Representaciones, personajes, queer, animación.

Abstract

Since the beginning of cinema and television queer characters had been presented in mass media, however, the representation of them had changed through the years, for the purpose of this study we'll reduce the observation field to the audiovisuals created during 1990 and 2019; in this investigation we will observe queer characters presented in children and youth animation, documenting temporally the stereotypes involved in the dichotomy of good –bad or hero –villain observing the differences along the time studied. Historically queer characters have been represented with lack of relevance and involved in negative stereotypes with the purpose of ridiculize them, minimize them, or show as undesirable their behavior which are outside the box of the normativity imposed by the heterosexual and cisgender community, nevertheless, along the 2010s these characters had been protrayed with new and positive stereotypes which let them take the main and protagonic roles in animations.

Keywords: Representations, characters, queer, animation

Introducción

Durante generaciones las caricaturas han servido como un medio para enseñar a las niñas y niños lecciones que de otra manera serían difíciles de explicar, mediante historias fáciles de asimilar de acuerdo a la edad del televidente, por este medio podemos enseñar sobre cultura, historia e ideología; la televisión nos enseña a socializar y a cómo reaccionar ante diversas situaciones inimaginables para nosotros hasta el momento en que se nos presentan frente a la pantalla, a vencer miedos y a qué temer, a dilucidar lo que está bien y lo que está mal, también aprendemos a identificarnos con nuestros héroes en pantalla.

Los personajes *queer* han evolucionado a lo largo de las últimas tres décadas pasando de ser un personaje secundario de poca relevancia o el villano *queer-coded* que es mostrado como el estereotipo de todo lo que está mal a ser los protagonistas de sus propias historias. Por ello consideramos importante el registrar el avance que se ha obtenido con el desarrollo de personajes queer, ya que esto a su vez ayudará a documentar la visión de la sociedad sobre las personas queer y cómo estas van teniendo cabida en los espacios públicos.

La representación de las personas queer en pantalla permite a los niños y adolescentes crecer con una perspectiva inclusiva hacia las personas que son distintas al estándar de la heterocisnormatividad, de igual forma ayuda a la infancia queer a reconocerse a sí mismos como parte de la comunidad y así saber que ser diferentes está bien, que no encajar en el molde impuesto por la sociedad está bien, y que las

personas dentro de su complejidad no necesitan seguir ningún patrón especifico.

Mediante esta investigación se pretende registrar una línea de tiempo de los personajes queer aparecidos en los dibujos animados dirigidos a un público infantil y juvenil junto a su principal estereotipo en la dicotomía bueno-malo o héroe-villano, para así comparar los cambios generacionales en el desarrollo de los personajes queer.

La representación es tan importante hoy en día como lo fue en el pasado, la evolución de los personajes femeninos es un ejemplo de ello, mostrar a las niñas que pueden ser la heroína del cuento y no sólo la damisela en desgracia. Toda representación es importante, en especial aquellas que corresponden a las minorías, sin embargo, no sólo es importante su aparición en pantalla, sino la forma en la que son representados, tal y como señala Astrid Fellner (2017) encontramos que la gente *trans* (al igual que el resto de la gente *queer*), han sido marginados de la televisión y les desaparecen de la pantalla o en todo caso son representados erróneamente. En la década de los noventas nos encontramos series de televisión que mostraban personajes que salían de la normatividad heterosexual y cisgénero en la animación, pero sus conductas eran relacionadas con lo grotesco, lo maligno, o en su forma más benevolente, eran minimizados o ridiculizados ante el público.

Con el tiempo los personajes han ido evolucionando hacia estereotipos distintos a los usados en el pasado, permitiendo una mayor variedad de personajes *queer* en la pantalla. Encontrando ahora personajes que forman parte principal de la trama y si bien esta no gira en

torno a su sexualidad o identidad de género, la misma se ve desarrollada en algún punto dentro de las obras.

Por lo cual, el propósito de esta investigación es la de observar los estereotipos usados en la representación de personajes *queer* utilizados en la animación dirigida a un público infantil y juvenil, centrándonos en las animaciones producidas en Estados Unidos de América entre la década de 1990 y 2019 realizando así un registro de la evolución del discurso presentado en dichos personajes, contestando así la pregunta sobre ¿Cuál es el mensaje que envían las series animadas sobre los personajes queer a través de sus estereotipos? Y con esto saber sí ¿ha cambiado el discurso entre 1990 y 2019?

Marco teórico

Como parte de los numerosos estudios sobre la comunidad queer encontramos el trabajo de Vito Russo, The Celluloid Closet que fue publicado por primera ocasión en 1981 y que posteriormente fue retomado por Rob Epstein y Jeffrey Friedman en 1995, quienes continuaron con el mismo estudio hasta convertirlo en un documental. El Celuloide Oculto (The Celluloid Closet) fue entonces, tanto un libro como un documental hechos para estudiar y recopilar las representaciones de personajes queer (Gays, lesbianas y personas transgénero) en un lapso de 100 años de cinematografía de Hollywood (1895-1995). Dicho documental comienza explicando al público como es que el cine cuando hablaba de la homosexualidad la retrataba como digno de burla, algo por lo que debía sentir pena o finalmente una condición que temer; mediante las representaciones cinematográficas, las personas heterosexuales decían a

otros heterosexuales cómo debían sentirse en torno a las personas homosexuales y a su vez mostraban a los homosexuales cómo sentirse con ellos mismos.

El primer filme retratando a dos personas gays fue *Dickson Experimental Film* también conocido como *The Gay Brothers*, en este filme grabado en 1985, se observa a dos hombres bailando juntos en un lapso de 18 segundos. A partir de este momento los personajes queer continuaron siendo una constante en el cine en mayor o menor medida, no obstante estos permanecían bajo estereotipos muy claros y fáciles de identificar para la audiencia, exceptuando el período entre los años de 1930 a 1967 cuando estuvo en vigor el Código Hays, el cual entre otras cosas, censuraba la representación de personas homosexuales en pantalla, sin embargo, Epstein y Friedman (1995) nos expresan que esto no ocurrió como tal, no pudieron borrar a los personajes homosexuales del cine, las referencias a estos simplemente se volvieron más rebuscadas y difíciles de encontrar.

Dentro de las observaciones realizadas en el Celuloide Oculto nos encontramos con la mención de estereotipos usados en el cine; Vitto (1987) menciona una aparente mayor tolerancia hacia las mujeres retratadas como “masculinas”, dejando sin embargo la idea del lesbianismo como invisible, buscando tan sólo el reforzar la idea de que la identificación de estas mujeres como masculinas es porque la sexualidad es el dominio de los hombres, contraponiéndose al estereotipo de hombre conocido como *sissy,* este hombre gay con “pluma”, amanerado y femenino, quienes no resaltaban fascinación hacia su persona, sino burlas. También tenemos el estereotipo de héroe gay, quien irremediablemente muere al final de la

trama, el cual tiene semejanza con aquellos personajes queer con desenlaces fatídicos como consecuencia de su vida “de pecado”; igualmente nos encontramos con que es aparentemente más sencillo para el público asimilar la idea de ver lesbianas en la pantalla, sin embargo es incorrecto mostrar hombres gays, ya que, el hecho de mostrar a un hombre enamorado de otro les hace ver débiles (Epstein & Friedman, 1995).

Cuando se realiza el análisis de personajes dentro de una narrativa, encontramos en menor medida aquellos que se centran en los personajes queer, a diferencia de, por ejemplo, los estudios centrados en el análisis de personajes femeninos o los roles de las mismas en las tramas.

Esto se debe a que la teoría queer se encuentra en pañales si quisiéramos compararla con el feminismo en términos de avance, mientras que en la década de 1970 y 1980 el feminismo comenzaba a hacerse presente y resonar, la teoría queer no tuvo cabida en la discusión sino hasta 1990, como ejemplo encontramos al Test Bechdel, creado casualmente en 1985 por Alison Bechdel, en de una tira cómica llamada The Rule de Unas lesbianas de cuidado, el cual se aplica a los personajes femeninos que aparecen en los medios para determinar si estos personajes tiene un buen desarrollo o sólo forman parte de la misma para ayudar en el desarrollo del protagonista, para esto se hacen tres preguntas ¿Aparecen al menos dos personajes femeninos? ¿Hablan entre sí? ¿Sobre algo distinto a un hombre? Si la respuesta es no a alguna de las tres preguntas, entonces se considera que la película o serie no ha pasado el test, posteriormente se agregó una cuarta pregunta que fue considerada de importancia para este test ¿Tienen nombre ambas mujeres? Numerosas películas y series animadas han fallado en esta prueba, dicha

lista puede ser encontrada en su página web bechdeltest.com (McPheeters, 2018).

La existencia de este test de Bechdel demuestra la importancia de crear y mostrar personajes que se desarrollen por sí mismos y no en bien del protagonista varón, hombre, blanco, heterosexual; pese a esto no contamos con un test para determinar si un personaje *queer* tiene un desarrollo por sí mismo o si el desarrollo otorgado no finaliza en el fatídico final de su muerte o infelicidad.

Encontramos también a González y Negrete (2009), quienes presentaron en la Jornada CINIG de estudios de Género y Feminismos, su estudio de Visibilidad, entre liberación y fijación: Un recorrido *queer* por los medios de comunicación, en el mismo hablan de cómo las personas *queer* son presentadas en los medios de comunicación argentinos y los mensajes televisivos que se emplean. En sus conclusiones ellas retratan a los medios de comunicación de tres formas, primero como un instrumento para el desarrollo, la dominación y la liberación; segundo como un actor social cuya voz se convierte en autoridad para tratar todo tipo de tema de interés cotidiano; y tercero como un escenario de disputa por el reconocimiento y la visibilidad.

Ante estos tres ejes, las autoras, disciernen que la lógica mediata se reduce a que lo que *no aparece en los medios no existe,* llevándolas a la concluir que aún y cuando la representación de la comunidad GLBTTTI[1]

[1] GLBTTTI es la expresión usada por las autoras para referirse a la comunidad LGBTQ+.que apenas hasta el año 2018, había tan sólo 33 series animadas americanas que representan a personajes LGBTQ+, aunque no especifica si la representación en las mismas es de manera positiva o negativa, simplemente aparecen en ellas.

sea estereotipada, ridiculizada o vista como sujeto de sospecha, al formar parte de la del discurso o de la voz de este actor social es mejor que ser excluido de la opinión pública, siendo así esto, un algo “ganado” en un proceso.

Heather Wright (2018) realizó el estudio *The childish, the transformative and the queer: Queer interventions as praxis in children’s cartoons* en donde analiza directamente las representaciones de personajes *queer* en comics impresos dirigidos al público infantil, y expresa en sus resultados que ve una extrema necesidad de continuar con esta dicotomía de lo bueno-malo, humano-monstruo o nosotros-ellos, que critica sistemas e ideologías en lugar de centrarse en los individuos y grupos. Por su parte McPheeters (2018) en *On the run: A new paradigm for representation in children’s media* estudia la aparición de los personajes minoritarios (mujeres, personas de color, personas *queer* o personas con enfermedades mentales) en la televisión, resaltando

McPheeters (2018) al momento de realizar su trabajo no usa una metodología de estudio propiamente, ya que, su propósito principal es el de descubrir la existencia o la falta de personajes minoritarios en los medios audiovisuales dirigidos al público infantil, concluyendo de esta forma que la representación de personajes minoritarios no es suficiente y es necesario retratarlo con mayor cotidianeidad en las caricaturas, pues, estas forman parte importante de la educación de los niños.

Marco metodológico

Al igual que Vitto Ruso (1987), Rob Epstein y Jeffrey Friedman (1995), nuestro propósito en esta esta investigación es la de observar y

documentar los diferentes estereotipos utilizados y mostrados en los personajes queer en el período de tiempo de 1990 a 2019, a pesar de ser un período de tiempo extenso, este ayudará a observar una evolución y cambios palpables en el desarrollo de los personajes queer, a diferencia de lo que sucedería con un período de muestra más pequeño; imitando de esta forma, aunque en menor medida, el período de tiempo comprendido en The Celluloid Closet (1995) en el cuál se tomaron en cuenta 100 años de la cinematografía de Hollywood.

Por nuestra parte no pretendemos centrarnos en Hollywood, sino en las animaciones dirigidas a un público infantil y juvenil de la misma forma en que hicieron McPheeters (2018) y Wright (2018) en sus respectivos trabajos.

Maggie McPheeters (2018) buscaba demostrar la insuficiencia de personajes minoritarios como mujeres, minorías raciales, personajes LGBT, y personajes que sufrieran de enfermedades mentales en los programas de televisión infantiles americanos, por ello le tomamos como referente, aunque por nuestra parte nos enfocaremos únicamente en los personajes queer.

Heather Wright (2018) igualmente analizó los personajes queer en contenido dirigido al público infantil y juvenil, a pesar de que su contenido se centrara en el material impreso como son los comics o novelas gráficas producidas en Estados Unidos de América, estos a su vez tienen similitudes y convergen con la animación, ya que series como La Leyenda de Korra o Steven Universe pueden ser encontradas en ambos formatos, siendo en sus inicios una serie televisiva que expande su mercado hacia

los comics para diversificar y aumentar la trama en un costo más bajo que el que la animación representa.

En su trabajo María Paula González Ceunick y Ana Amelia Negrete (2009) mencionaban que la representación en los medios de comunicación era importante, sin importar si esta tenía un enfoque positivo o negativo hacia las personas queer, lo importante era que estos fueran visibilizados y denotaran su existencia; aunque han pasado más de 10 años desde que su postura surgió y hoy en día sabemos que una mala representación en los medios no es suficiente, las personas queer merecen ser propiamente representadas, al igual que en su momento se exigió una adecuada representación de las mujeres en la pantalla, sabemos que ambas luchas continúan y no es mi intención opacar una con la otra.

Como prueba de lo anteriormente mencionado tenemos el Test de Bechdel, en el cuál mediante 4 sencillas preguntas se determina si los personajes femeninos representados en la televisión o el cine se consideran relevantes por sí mismos o estos son desarrollados en función del personaje masculino existente.

Para determinar la relevancia de los personajes queer en las animaciones infantiles nos gustaría retomar y modificar un poco las preguntas anteriormente formuladas por Bechdel para nuestra propia documentación y determinar así si los personajes queer desarrollados son hechos desde una inclusión de los mismos o si por el contrario estos corresponden a los estereotipos que contribuyen a la visión negativa de las personas queer al mostrarlas como un personaje ridiculizable, malévolo o descartable.

Se tomarán tres de las cuatro preguntas, mientras que una será modificada para servir al propósito de la investigación.

1. ¿Aparecen al menos dos personajes queer en pantalla?
2. ¿Hablan entre sí?
3. ¿Tienen nombre?
4. ¿La sexualidad/Expresión de género del personaje es indicada abiertamente?

Con las respuestas a estas preguntas determinaremos en primera instancia sí las series animadas que incluyen personajes ya sean queer, o queer-coded, cuenta con personajes queer que son desarrollados en función de sí mismos y no cómo un personaje extra en pantalla; mientras con la cuarta pregunta nos ayudará a catalogar si el personajes es expresado abiertamente como queer, ya sea en su expresión de género o sexualidad, o sí por el contrario este simplemente es intuido por el público en relación a sus acciones (queer-coded).

En segunda instancia los personajes dentro de estas animaciones serán divididos en una segunda categoría para desglosarles en una dicotomía de bueno-malo, dividiendo a los personajes primero en una categoría entre personajes principales y secundarios y posteriormente en aquellos que recaen en representaciones positivas o negativas, en base a la impresión que generan al momento de ser presentados en pantalla.

Las categorías en las que se dividirán la observación de dichos personajes serán cuatro, las primeras dos se usarán en caso de los personajes principales o recurrentes que son de relevancia para la trama;

independientemente de si el universo dónde se desarrolla la trama exista la ambivalencia héroe-villano.

1. Héroe/Heroína: el personaje es considerado como el héroe/la heroína de su historia mediante sus acciones.
2. Villano/Antagonista: el personaje es el villano/antagonista en turno que se encarga de dificultar la situación del protagonista.

La tercera y cuarta categoría se usará para aquellos personajes secundarios o de fondo sin relevancia para la trama, ya sea, porque no tienen nombre o aparecen esporádicamente en la serie contando con pocas interacciones con los personajes principales. Por lo que la impresión que estos dejen en la pantalla será catalogada como positiva o negativa.

3. Positiva: Englobará a todo personaje queer cuya presencia en pantalla, sin importar su brevedad, sea representada con estereotipos usualmente considerados como favorables para la población.
4. Negativa: En esta categoría estarán aquellos personajes cuyas apariciones, sin importar su brevedad, sean retratadas como queer-coded y sean objeto de burla o malicia. Incluyendo personajes no recurrentes que pudieran ser considerados como villanos/antagonistas.

Para determinar en qué categoría debe ser asignado cada personaje se realizarán las siguientes 3 preguntas:

1- ¿Este personaje es recurrente en la trama?

Sí: Héroe/Heroína – Villano/Antagonista

No: Positiva / Negativa

2- ¿Este personaje es representado como el villano/antagonista en turno?

Sí: Villano/Antagonista

No: Héroe/Heroína

3- ¿Este personaje es usado como elemento cómico o se hace uso de representaciones negativas/exageradas en torno a su expresión de género u orientación sexual?

Sí: Negativa

No: Positiva

Para este estudio se tomarán en cuenta series animadas enfocadas en el público infantil y juvenil creadas en Estados Unidos de América entre los años de 1990 y el 2019.

En total se recopilaran 27 series animadas con un total de 56 personajes queer y queer-coded. La selección de series en las que aparecen personajes queer-coded se realizó con la ayuda de la página conocida como TV Tropes, la cual funge como una wiki de la cultura pop, entre sus apartados se pueden encontrar listas en las que se detallas series de televisión, películas o animaciones que hacen uno de determinados tropes televisivos, entre ellos el usado para apoyar este artículo fue la lista clasificada como Ambiguously Gay/Western Animation,

que incluye a los personajes considerados como queer por el público, ya sea por sus acciones o su forma de ser representados.

Correspondientes a la década de 1990 a 1999 se observarán 9 series de televisión: Aaahh!! Real Monsters, Hey, Arnold!, La Vaca y el Pollito, Soy la Comadreja, Jhonny Bravo, Chicas Superpoderosas, Bob Esponja, George and Martha y Ed, Edd y Eddy.

Entre el 2000 y el 2009 se tomaron cuatro series de televisión: Ginger, Padrinos Mágicos, Los Chicos del Barrio y Las Sombrías Aventuras de Billy y Mandy.

Para finalizar del 2010 al 2019 se usarán 14 series televisivas: Hora de Aventura, Young Justice, El increíble mundo de Gumball, Gravity Falls, La Leyenda de Korra, Ever After High, Steven Universe, Clarence, Star vs. las Fuerzas del Mal, Voltron, The Loud House, Ducktales, She-ra y las Princesas del poder y Carmen SanDiego.

Discusión y Resultados

Tras realizar la observación de dichas series, específicamente de los personajes expresamente queer, o consideradados como queer-coded para la audiencia se comenzó con las cuatro preguntas iniciales.

Pregunta 1.

¿Aparecen al menos dos personajes queer en pantalla?

De las 24 series animadas, 20 de ellas contaban con por lo menos dos personajes queer, aunque estos no necesariamente contaran con un

desarrollo dentro de la trama, la simple aparición de estos en la misma se tomaba en cuenta.

Pregunta 2.

¿Hablan entre sí?

De las 20 series que contaban con personajes queer, en 15 de ellas los personajes tienen un dialogo entre ellos.

Pregunta 3.

¿Tienen nombre ambos personajes?

En 19 de dichas series dos o más personajes queer/ queer-coded tienen nombre; no obstante, esto no implica que todas las representaciones realizadas por dicha serie en pantalla cuenten con un nombre. En ocasiones había presentes más de dos personajes queer pero no todos ellos contaban con un nombre.

En las cuatro series restantes en las que tan sólo se refleja un personaje quee/queer-coded, encontramos que todos ellos contaban con un nombre.

Pregunta 4.

¿La sexualidad o expresión de género de los personajes es indicada abiertamente?

En esta pregunta se tomaron en cuenta las 24 series, de las cuales tan sólo 12 series, es decir, la mitad de ellas indicaban abiertamente la

expresión de género u orientación sexual de uno o más de los personajes, aunque esto no implica que todos los personajes presentados en pantalla lo indiquen. En la otra mitad de las series los personajes eran queer-coded, es decir que, es el público quien los identifica como tal, ya sea por sus acciones, su forma de vestir u algún otro estereotipo usualmente relacionado con las personas pertenecientes a la comunidad LGBTQ+.

La división de personajes queer contra los personajes queer-coded en de las series animadas se vio reflejada de la siguiente manera.

Tabla 1

Conteo Personajes Queer y Personajes Queer-coded

Años	Queer	Queer-coded
1990-1999	1	15
2000-2009	3	6
2010-2019	22	10

Nota: El conteo corresponde a los personajes presentados en dichas series de acuerdo a la fecha de estreno de la misma.

A través de esta tabla podemos observar cómo es que los personajes queer en pantalla en los noventas tan sólo podían ser intuidos por el público, no se les especificaba que estos tuvieran cierta orientación sexual o expresión de género distintas a la heterosexualidad o cisgénero, sin embargo, sus expresiones corporales, forma de hablar o de vestir llevaba al público a intuir que estos pertenecían a la comunidad queer.

Por el contrario a partir de la década del 2010, aunque siguen existiendo personajes queer-coded, estos se ven superados en gran

medida por aquellos que efectivamente se representan como queer dentro del universo en sus animaciones, demostrando con sus acciones, dialogos y/o intereses románticos que estos pertenecen, efectivamente, a la comunidad queer.

Una vez revisados los datos con respecto a las animaciones en general, se procedió a categorizar a los 54 personajes queer o queer-coded presentes en dichas animaciones.

Las categorías estaban divididas en la dicotomía conocida como bueno vs malo: en el lado *bueno,* encontramos aquellos que son identificados como *Héroe o Heroína*, esto en función de su protagonismo en la serie, independientemente de la existencia de héroes como tal en el universo donde se desarrolla el personaje; o *Positiva*, para describir las impresiones positivas que los personajes dejan en la audiencia en torno a la comunidad queer, en esta categoría no podrán entrar aquellos personajes que pudieran ser catalogados como villanos o antagonistas a pesar del carisma o el mensaje positivo en torno a su sexualidad y/o expresión de género.

En el lado *malo* encontramos a los *Villanos o Antagonistas*, los cuales se contraponen directamente al protagonista de su universo; o Negativa, para describir impresiones negativas en torno a la sexualidad o expresión de género del personaje, para ser considerado en esta categoría el personaje debe ser objeto de burla o ridiculizado en base a su sexualidad o expresión de género, no se tomarán en cuenta aquellas interacciones cuya risa es

provocada por una situación ajena a lo anterior mencionado[2]; igualmente se consideraran personajes que sean vistos como malévolos o cuyo fin sea el de provocar un disgusto y aversión entre el público.

Los resultados del desglose de estos personajes son observados en la siguiente tabla:

Tabla 2

Personajes queer por categorías.

Años	Héroe-Heroína	Villano-Antagonista	Positiva	Negativa
1990-1999	1	3	3	7
2000-2009	0	1	3	5
2010-2019	14	3	11	5

Nota: El conteo corresponde a los personajes presentados en dichas series de acuerdo a la fecha de estreno de la misma.

Si prestamos atención a esta tabla podemos ver cómo generacionalmente los personajes queer han aumentado gradualmente, a pesar de que entre los años 2000 a 2009 encontramos muy poca producción de personajes queer nuevos esto no significa que estos no se encontraran en pantalla, debido a que algunas de las series producidas a finales de los años noventa continuaron su emisión durante la década del

[2] por ejemplo: El Increíble Mundo de Gumball, donde su universo está basado en la comedia y a pesar de usar a Leslie (un personaje identificado como queer) como elemento cómico, en ocasiones esta mismo formula es repetida en otros personajes heterosexuales y cisgénero.

2000 como tal es el caso de Ed, Edd y Eddy, Hey Arnold! o Las Chicas Superpoderosas, encontrando inclusive casos como el de Bob Esponja, cuya serie comenzó a emitirse en 1999, sin embargo esta ha continuado vigente hasta el 2020, fecha en la que estrenó la tercer película del mismo.

Si tomamos en cuenta el año en que fueron transmitidos los personajes queer o queer-coded, en lugar del año en el que comenzó a emitirse las series animadas, encontraríamos que dicho conteo cambia de la siguiente manera.

Tabla 3

Personajes queer por categorías al momento de su transmisión.

Años	Héroe-Heroína	Villano-Antagonista	Positiva	Negativa
1990-1999	1	3	3	3[3]
2000-2009	1	2	5	14
2010-2019	15	3	12	7

Nota: El conteo corresponde a los personajes presentados en dichas series de acuerdo a la fecha de transmisión de las mismas.

Al realizar la corrección de números podemos observar que durante la década del 2000 a 2009 hay una gran cantidad de personajes con connotaciones negativas en pantalla, siendo estos 14, mientras que en papeles como Héroes/Heroína o con influencias positivas tan sólo suman seis personajes.

[3] La cuenta en representaciones negativas correspondientes a la década de 1990 se vio disminuida porque dichas representaciones presentes en la serie de Johnny Bravo fueron transmitidas durante la década del 2000 y no de 1990.

En general estas tablas sirven para determinar la forma en la que los personajes queer fueron retratados en el transcurso de estas tres últimas décadas, observando el cómo mientras en la década de 1990 estos eran mínimamente representados y sin protagonismo

Más allá de ser los villanos en turno; mientras que a partir del año 2000 si bien encontramos un ligero aumento en la representación positiva de los mismos, también vemos un aumento exponencial en las representaciones negativas que estos tuvieron en dichos años; y finalmente en la década del 2010 vemos como se invierten los papeles y los personajes comienzan a ser retratados en mayor medida como héroes/heroínas o con roles positivos, si bien persisten los personajes villanos/antagonistas o aquellos que tienen connotaciones negativas, estos se ven opacados en números por sus contrapartes.

Si bien mediante esta observación no logramos determinar las razones del porqué la población ha cambiado la forma de ver y retratar a los personajes queer, sí abre paso a nuevas preguntas que darían oportunidad a una nueva investigación en torno al tema. Invitamos al lector a cuestionarse ¿Qué fue lo que ocasionó este cambio abrupto en la visión de los personajes queer? ¿Por qué en 1990 los personajes eran minimizados? ¿Si realizáramos un análisis a fondo qué más encontraríamos en el desarrollo de personajes queer? ¿Qué cambios culturales permitieron que los personajes de series infantiles y juveniles se expresaran abiertamente queer?

Conclusiones

Tras obtener los resultados de la observación tanto de series en general como los personajes por sí mismos, conseguimos un registro de los personajes y cómo estos eran representados bajo connotaciones ya fueran positivas o negativas y las veces en las que estos personajes fueron permitidos bajo roles protagónicos (ya fuera como héroes o villanos) y cuándo estos fueron considerados únicamente como personajes secundarios o de relleno. El cambio generacional ante la visión de la comunidad queer de ser vista como *mala*, a ser *buena*, es fácilmente registrado en la animación, ya que, esta determina el mensaje que desea ser enviado a la población en general.

Es interesante ver como estos personajes van aumentando conforme el avance del tiempo y como a su vez van invirtiendo las connotaciones empleadas en ellos, mientras que en 1990 los personajes eran casi olvidados y en el 2000 fueron retratados de manera negativa, a partir del 2010 estos saltan a roles protagónicos, convirtiéndose en héroes y heroínas con los que el público puede empatizar. A su vez la forma de presentarles en sus inicios como queer-coded dejando que fuera el televidente quién determinara si el personaje era o no era queer, es un enérgico mensaje el expresar abiertamente la orientación sexual o la expresión de género de los personajes, estos ya no son ocultados, ya no son vistos bajo una luz de negatividad, sino que por el contrario se ven entrelazados en la trama, mostrando roles positivos con los que el público logra tener una conexión e incluso sentirse identificados.

Referencias Bibliográficas

Epstein, R., & Friedman, J. (Dirección). (1995). *The Celluloid Closet* [Película].

Fellner, A. (2017). *Trans Television Culture. Queer Politics, Gender Fluidity, and Quality TV.* Obtenido de Oceanide: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6236608

McPheeters, M. (2018). *On the Run: A New Paradigm for Representation in Children's Media.* Tennesse: Honors College of Middle Tennessee State University.

Russo, V. (1987). *The Celluloid Closet: Homosexuality in the Movies.* New York: Harper & Row, Publishers.

Tv Tropes. (s.f.). *Tv Tropes.* Obtenido de https://tvtropes.org/pmwiki/pmwiki.php/AmbiguouslyGay/WesternAnimation

Wright, H. (2018). *"The Childish, the Transformative, and the Queer": Queer Interventions as Praxis in Children's Cartoons.* Obtenido de CUNY Academic Works: https://academicworks.cuny.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3668&context=gc_etds

Filmografía

Antonucci, D. (1999-2009). *Ed, Edd y Eddy* [Serie Animada].

Atoms, M. (2003-2008). *Las sombrías aventuras de Billy y Mandy* [Serie Animada].

Bartlett, C. (1996-2004). *Hey, Arnold!* [Serie Animada].

Csupó, G., & Gaffney, P. (1994-1997). *Aaahh!!! Real Monsters* [Serie Animada].

Dreamworks. (2016-2018). *Voltron* [Serie Animada].

Feiss, D. (1997-1999). *La Vaca y el Pollito* [Serie Animada].

Feiss, D. (1997-2000). *Soy la Comadreja* [Serie Animada].

Hale, S., & Selfors, S. (2013-2016). *Ever After High* [Serie Animada].

Hartman, B. (2001-2017). *Los Padrinos Mágicos* [Serie Animada].

Hillenburg, S. (1999-2018). *Bob Esponja* [Serie Animada].

Hirsch, A. (2012-2016). *Gravity Falls* [Serie Animada].

Hulme, B. (2019-2021). *Carmen SanDiego* [Serie Animada].

Kapnek, E. (2000-2006). *Ginger* [Serie Animada].

Marshall, J. (1999-2000). *George and Martha* [Serie Animada].

McCracken, C. (1998-2005). *Chicas Superpoderosas* [Serie Animada].

Nefcy, D. (2015-2019). *Star vs. las Fuerzas del Mal* [Serie Animada].

Page, S. (2014-2018). *Clarence* [Serie Animada].

Partible, V. (1997-2004). *Johnny Bravo* [Serie Animada].

Santos, J. D., & Ryu, K. H. (2012-2014). *La leyenda de Korra* [Serie Animada].

Savino, C. (2016). *The Loud House* [Serie Animada].

Stevenson, N. (2018-2020). *She-ra y las Princesad del Poder* [Serie Animada].

Sugar, R. (2013-2019). *Steven Universe* [Serie Animada].

Vietti, B., & Weisman, G. (2010-2019). *Young Justice* [Serie Animada].

Warburton, T. (2002-2008). *Los chicos del Barrio* [Serie Animada].

Ward, P. (2010-2018). *Hora de Aventura* [Serie Animada].

Youngberg, M., & Angones, F. (2017). *Patoaventuras*[Serie Animada].

49

CULTURA DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN FEMENINA REGIOMONTANA DURANTE LOS SIGLOS XIX Y XX

Juana Idalia Garza Cavazos

Universidad Autónoma de Nuevo León

Resumen

La representación actual que se tiene sobre la cultura de género no tiene comparación con momentos previos en la historia de las mujeres, cuya actividad giraba en torno a su biología: ser hija, esposa y madre. Nuestro objetivo se centra en el análisis de los momentos coyunturales que lentamente cambiaron a la sociedad regiomontana desde la bases que sentó la educación liberal –contra los esfuerzos de la Institución católica–, para reformular una visión femenina que les dio voz para ser escuchada en espacios laborales y económicos; nuestra hipótesis plantea que la política

liberal y la educación fueron los cimientos de los cambios sociales en la mentalidad social, a pesar del fuerte conservadurismo y poder político y económico que predominaron en los siglos XIX y XX. La investigación se realizó mediante el análisis discursivo contenido en fuentes documentales generadas por las instituciones involucradas, los profesores, los padres de familia, con la intención de plantear las distintas perspectivas sobre el papel de las mujeres durante las distintas épocas y las reformas educativas.

Palabras clave: Monterrey, educación, mujeres, ideología política, catolicismo.

Abstract

The actual picture of the gender culture is not comparable with the previous moments of women's history, in which their activity turned around within their own biology: to be a daughter, a wife and a mother. The main goal of this work is focused on the analysis of the conjunctural moments that slowly changed the Monterrey society, from the base established when the liberal education was instaurated – against the efforts of the Catholic Institution –, to reformulate feminine vision that gave them a voice in the work and economic spaces; our hypothesis proposes that the liberal politics and educational influences, were the foundation for the social changes in the social set of mind, despite of the strong conservatism and the political and economic power that predominate in the 19th and 20th centuries. This investigation was carried out through the discursive analysis contained in the documented sources generated by the institutions involved, the

teachers and the parents, with the intention to set the different perspectives on the women's role through time and the educational reforms.

Keywords: Monterrey, education, women, political ideology, catholicism.

Marco teórico

La historia de las mujeres mexicanas es similar a la del resto de ellas en el mundo, donde el patriarcado ejercido por el rey, el gobernante, la religión y la familia dio forma al destino de su biología: los hombres tenían directrices establecidas, pero variadas, las mujeres sólo una vía: servir al género masculino. En términos cronológicos, los primeros cambios aparecieron en el período de la *Ilustración*, que mostró otras capacidades femeninas, que no involucraban su sexualidad, pero en México tardaron 200 años más para hacerse evidentes.

Durante el siglo XIX se empezó la construcción nacional, pero había una distinción importante: México eran muchos Méxicos, donde la diversidad regional estaba a la par de sus característica geográficas y climáticas que estimularon desarrollos diferentes y Nuevo León no fue la excepción, con una pobreza económica y demográfica que limitó todos los ámbitos e imposibilitó el progreso de la educación.

Los cambios iniciaron con los gobiernos liberales, pero en Monterrey tardaron algo más, ya que su sociedad, de índole conservadora y procapitalista, no sentía la propensión a los cambios radicales que implicaba el pensamiento liberal, enfocado a eliminar toda idea religiosa del proceso educativo, con la finalidad de seguir las pautas de la ilustración y el conocimiento.

La profesionalización del profesorado fue el momento coyuntural que esperaban las mujeres, hartas de seguir los parámetros de una sociedad que las veían sólo como un medio para un fin: perpetuar la especie. La educación normalista integró otros estudios técnicos que permitieron a las mujeres acceder a diferentes campos que, de igual forma, les permitían desarrollar sus capacidades como secretarias o contadoras, como para dar voz a sus saberes, sentimientos y aspiraciones.

Esta investigación forma parte de los estudios históricos sobre el género y la educación que pretenden dar sentido a las características regionales de las mujeres mediante el método del análisis del discurso documental, tanto cualitativo como cuantitativo, que se generó en distintos espacios, con la intención de analizar los momentos y espacios que fueron fundamentales para el proceso de cambio del imaginario social sobre la mujer, que trascendieron del ámbito escolar a espacios de voz pública, como las revistas, los periódicos y los libros, hasta ser partícipes de los movimientos políticos.

Cultura de género en la educación femenina regiomontana durante los siglos XIX y XX

Características de la sociedad regiomontana

El Monterrey del siglo XIX tenía una reducida población como producto del escaso interés político que tenía la zona norte del país en el período virreinal, y por consecuencia, su sociedad estaba escasamente desarrollada. Los cambios graduales que se dieron en los ámbitos políticos y económicos permitieron el rápido crecimiento en la capital de Nuevo León que, con el apoyo gubernamental reflejado en las exenciones

fiscales, atrajo de forma casi simultánea, a numerosas inversiones empresariales y el incremento en su demografía, ante el atractivo de la demanda de mano de obra; estos cambios transformaron a la sociedad en el siglo XX. [1]

La mentalidad de esta sociedad tendía a formarse a través de un sentido localista, más que nacional, ya que geográficamente estaba alejada del centro político, lo que le dio una característica más propia del capitalismo que ejercía el vecino país del norte, con el cual tenía importantes nexos económicos; los empresarios de Monterrey aplicaron el sistema "taylorista" que promovía el sentimiento paternalista de los trabajadores hacia sus patrones y mejorar la actividad productiva, dando inicio a la transformación de la cultura en dos tipos: la popular y de la élite.[2]

La cultura de la élite estaba representada por las familias poseedoras de poder político, de posición económica y de lugar de procedencia, que se articularon a través de relaciones matrimoniales o unificación de capitales y se distinguía por sus espacios físicos (vivienda, centros recreativos, etc.), los religiosos y los educativos. Este grupo de poder desarrolló representaciones con una doble visión: dar una imagen pública de austeridad y de preocupación por sus empleados, mientras que en la privada se enfocaba a expandir sus empresas; en el ámbito familiar

[1] Cavazos Garza, Israel (1998), "El doctor José Eleuterio González, sus fuentes como historiógrafo", en: Manuel Ceballos Ramírez (coord.), *Monterrey 400. Estudios históricos y sociales.* Monterrey, UANL, pp. 47-64.

[2] Saragoza, Alex M. (2008), *La elite regiomontana y el estado mexicano, 1880-1940*. Monterrey, Fondo Editorial Nuevo León, pp. 127, 194. La mayor empresa cervecera local publicó en español la ideología de Frederick W. Taylor sobre el capitalismo de bienestar que en EUA tuvo una popularidad breve. En 1902, mas de la mitad de los trabajadores se concentraba sólo en cuatro empresas regiomontanas.

procuraban una educación de calidad para sus hijos, para prepararlos adecuadamente para sus futuras responsabilidades.

En contraparte, la cultura popular era referida a la clase media conformada por los profesionistas y empleados, y a la masiva clase baja, que integraban los obreros y trabajadores de empresas y comercios grandes y pequeños. Un elemento común en ellos fue la religión católica como su guía y fundamento moral que, entre las virtudes, destacaba la importancia del trabajo rudo, la obediencia y el cuidado de los bienes para tener una vida mejor aquí y en el cielo.

La clave del dominio de la clase alta local sobre la media y la baja era su adecuación a los intereses paternalistas sin hacer alardes –comunes entre los grupos líderes y sus subordinados–, al apelar a un intercambio en beneficio mutuo: la lealtad y fidelidad de los empleados y sus familias por prestaciones sociales (casas, despensa barata, servicio médico, escuela) y su presencia en los eventos cívicos y religiosos que organizaban para ellos.[3]

La distinción entre las culturas a través de "los símbolos y significados" representados en la cotidianidad e interdependencia, también integra a las prácticas nacionales y religiosas, que, de acuerdo con García Canclini y Alan Knight, son asimiladas mediante una apropiación discursiva reelaborada por ambas; ejemplos de ello son el catolicismo "popular" con aspectos externos a esta clase y el anticlericalismo que planteó actitudes

[3] *Ibíd.,* pp. 101, 186, 192, 194-198. El discurso porfiriano del patrón emprendedor como motor de progreso se suavizó; los hijos de los empresarios estudiaron en universidades como la *Michigan University* estimularon la eficiencia, productividad y utilidad del personal y solucionaron problemas como la fatiga y las condiciones laborales.

"tanto populares como elitistas", que forjaron puentes ideológicos e institucionales entre clases.[4]

Desde el siglo XIX inició la movilidad social, cuando los obreros y campesinos se preocuparon por dar a sus hijos una educación mejor con la finalidad de conseguir una vida mejor a través de mejores trabajos y mayores ingresos salariales, que dio paso a una clase media; el incremento en la demanda educativa permitió que profesores y diversas organizaciones abrieran colegios particulares, cuyas cuotas aceptaban pagar los padres de familia con la esperanza de que tuvieran mejores oportunidades laborales.[5]

Asimismo, se abrió la oportunidad de recibir educación de calidad en las escuelas de los grupos religiosos protestantes, que dieron acceso a todas las clases sociales por sus costos bajos en las cuotas, los materiales y los libros de texto, además de los maestros, formados en una pedagogía moderna como la utilizada en Norteamérica.

La educación fue utilizada como herramienta ideológica por las instituciones políticas, económicas y religiosas, donde son observables las continuidades y los cambios a través de las leyes educativas, enfocadas a transformar a la sociedad desde las aulas escolares. Desde la primera legislación se señaló que "La religión de la nación mejicana [*sic*] es y será perpetuamente la católica, apostólica y romana" (art. 3° de la Constitución

[4] García Canclini, Néstor (1982), *Las culturas populares en el capitalismo*. La Habana, Casa de las Américas, p. 63 y Knight, Alan (2002), "Armas y arcos en el paisaje revolucionario mexicano". En: Gilbert M. Joseph y Daniel Nugent (comp.), *Aspectos cotidianos de la formación del estado. La revolución y la negociación del mando en el México moderno*. México, Col. Problemas de México, Ediciones Era, pp. 58-59.

[5] Saragoza (2008), *op. cit*., pp. 116-117. Cita a Ramón E. Ruiz "The Great Rebellion: Mexico, 1905-1924".

de 1824) porque era el "único lazo de unión" que daba a los mexicanos un "sentido de identidad", que identifican la libertad como el "libre albedrío; la igualdad está contenida dentro de los conceptos de justicia y fraternidad universal". [6]

El acceso liberal al poder y la nueva Constitución de 1857 y las *Leyes de Reforma* produjeron una ruptura con la tradición establecida por la Iglesia católica y la relegaron al ámbito privado en tanto que buscaron formas coercitivas para reorganizar su historia cultural y religiosa hacia estructuras seculares, donde el cambio social iniciaría con la educación laica, contenida en sus materias y libros de texto.[7]

La escuela fue el lugar de crecimiento, pero también de conflictos, porque la sociedad regiomontana era eminentemente católica, pero también pobre. De acuerdo con Mario Cerutti, al estallar las luchas revolucionarias, la élite económica representaba el 0.3% de la población y

[6] García Gutiérrez, Blanca Esthela (1998), "La cosmovisión política de nación conservadora en México a mediados del siglo XIX. Una retrospectiva a través de la prensa", en: *Iztapalapa*, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades de la UAM Unidad Iztapalapa, Año 18, núm. 43. México, UAM, p. 29 y **Memoria del I Coloquio Historia de la Iglesia en el siglo XIX. México, Centro de Estudios de Historia de México/ Condumex, p. 423. Los funcionarios debían aceptar: "¿Juráis a Dios nuestro Señor haberos fiel y legalmente en el desempeño de las obligaciones que os confía la nación? Si así lo hiciereis, Dios os lo premie, y si no, os lo demande"**.

[7] Dorfsman Comarofsky, Diana y Perla Pous Barnetche (1995), "Noción del tiempo en la óptica de los ideólogos del progreso en la primera mitad del siglo XIX en México", en: María Dolores Illescas Nájera, *Un haz de reflexiones en torno al tiempo, la historia y la modernidad.* México, Cuadernos de Cultura y Religión 5, Universidad Iberoamericana, pp. 126-127. La laicización [se] define como "la adopción de algunos valores del progreso en la vida política y económica de un pueblo, separada de la institución eclesiástica pero que en el fondo de su ser aún conserva la cosmovisión religiosa tradicional e impide que la desacralización del tiempo se lleve a cabo en su totalidad, ofreciendo como opción la separación Estado-Iglesia y dejando en cada individuo su forma particular de conciliar su vida cotidiana con la fe".

era propietaria del 95% de las empresas, mientras que los liberales tenían el respaldo de las organizaciones masónicas, con presencia en actividades políticas, filantrópicas y educativas.[8]

La educación para niñas

Nuevo León aplicó el *Plan general directivo y el método de enseñanza* emitido por la federación el 27 de febrero de 1826 que definió su organización, desde la administración y vigilancia escolar, las materias en un mismo plan de estudios y cuyo sistema pedagógico fuera "sencillo, asequible, y acomodado á las circunstancias" para enseñar "á leer, escribir y contar por principios" y el catecismo cristiano y el civil, donde destacaran las "virtudes" de los acontecimientos históricos del mundo, cuyas estampas adornarían las aulas porque "la moral debe presider [*sic*] en todas partes".[9]

También señaló que la enseñanza se debía enfocar a cada género, por lo que, el Art. 16 señaló que las niñas tendrían una "buena crianza" con cursos de doctrina, de moral, de economía rural y doméstica que les ayudaría a ser buenas madres en la primera educación de sus hijos; se incluían la obediencia y el cuidado con el dinero familiar al apoyar con trabajos como "hilar, tejer cintas, cordones, telas, medias, coser, lavar bien, y demás labores proporcionadas á sus fuerzas, prolijidad, paciencia, curiosidad y delicadeza; en leer, escribir y contar, y en conocer y explicar

[8] Cerutti, Mario (1987) "Contribuciones recientes y relevancia de la investigación regional, sobre la segunda parte del siglo XIX en México". En: Revista *Boletín americanista*, núm. 37. Barcelona, pp. 51-77

[9] Martínez, Miguel F. (1894), *Reseña histórica de la instrucción pública desde sus orígenes hasta 1891*. Monterrey, Tipografía del gobierno de N. L., pp. 7-9. Decreto provisional 73 del Plan de instrucción pública y ley el 7 de abril de 1829.

las colecciones de estampas morales e históricas" que serían compradas con fondos de la escuela y "sirvan en común" a los niños pobres.[10]

El plan de estudios de educación primaria para niñas contrasta con el de los niños, que incluía las materias de moral, urbanidad, instrucción cívica, lengua nacional, aritmética, ciencias físicas, geometría, geografía, historia, dibujo, gimnasia y ejercicios militares. Aunque las leyes eran un excelente inicio, no tuvieron efectos prácticos porque la responsabilidad era de los ayuntamientos, cuya pobreza e incapacidad implicaron que la mayoría no tuviera escuelas, aun cuando se ofreció el apoyo gubernamental a quienes instalaran escuelas o fueran "preceptores", para evitar "la ociosidad, mendiguez voluntaria, mala crianza de los muchachos huérfanos y abandonados, y corrección de los holgazanes y viciosos".[11]

En la década de 1820 hubo varias escuelas que se mantenían con apoyo de la Iglesia católica, los bienhechores, los padres de familia y el ayuntamiento. En 1828 había tres escuelas regiomontanas con 43 alumnos en total, pero la cantidad variaba por la pobreza local y el reducido ingreso de los preceptores, como el caso de Josefa Niño de Córdova que creó la escuela pública de niñas en 1817 por orden del obispo y se mantenía con cien pesos anuales de la herencia del señor Domingo Ma. Aldasoro, pero once años después, en 1828, pidió al ayuntamiento un incremento de 50 pesos anuales que se autorizó; en 1840 renovó su solicitud para obtener más ingresos. [12]

[10] Martínez*. op. cit.,* pp. 9-10, 60.
[11] *Ibídem.* 60, 127-128. Art. 254-256 y 34.
[12] AMM, Fondo Capital del Estado, *Sección correspondencia*, vol. 23, exp. 1. Memoria del gobernador Manuel Gómez.

La primera escuela oficial de Monterrey se instaló el 31 de julio de 1835 en una sala del palacio municipal y fue dirigida por el sacerdote Felipe de Jesús Cepeda. El reglamento señaló que tendrían "una imagen de María Santísima, con la advocación del Refugio ante quien todos los niños, tanto en su ingreso como en su egreso, diariamente le tributarán adoración en el modo y forma que el Preceptor previniere".[13] La pobreza de la educación regiomontana persistió en la primera década del siglo XIX y en la estadística oficial de1849 se contaba con cuatro escuelas: una oficial y tres particulares, en las que se mantenían, entre las materias, el catecismo religioso e histórico.[14]

La *Ley Orgánica de Instrucción Pública* (diciembre 2 de 1867) creada con al finalidad de que "difundir la ilustración en el pueblo es el medio más seguro y eficaz de moralizarlo", excluyó la enseñanza religiosa del plan de estudios, sin excluir a los clérigos de la docencia, pero la permitió en las escuelas particulares aún contra la prohibición legal de abril de 1861 y de diciembre de 1867, con la expropiación de los bienes del clero.[15] Lo que no cambió fue la noción similar a la expresada por la Iglesia

[13] Ordóñez, Plinio D. (1944), *Historia de la Educación Pública en el Estado de Nuevo León, 1592-1942,* vol. 1. Monterrey, Editorial del Gobierno del Estado de Nuevo León, pp. 13-14.

[14] Staples, Anne (1985), *Educar: Panacea de una nueva nación. Antología*. México, Secretaría de Educación Pública, pp. 20, 68. Cita la *Memoria* del gobernador José Ma. Parás de 1849.

[15] Bastian, Jean-Pierre (1983), *Protestantismo y sociedad en México 1877-1911.* México, Casa Unida de Publicaciones, S. A*,* p 78 y Gonzalbo Aizpuru, Pilar, coord. (1998), Historia y nación I. Historia de la educación y enseñanza de la historia. México, El Colegio de México, p. 181. Las escuelas de conventos y parroquias siguieron laborando a pesar de que las expropiaciones al clero repercutieron en su proceso educativo.

católica sobre la familia y la mujer mexicana con “los deberes de las mujeres en sociedad” y de “las madres en relación con la familia”.[16]

Los conflictos entre gobierno federal y la Institución católica radicalizaron las acciones en la presidencia de Sebastián Lerdo de Tejada al prohibir eventos católicos al exterior de los templos y decretar la expulsión de religiosos: en 1861 salieron de México los jerarcas de la Iglesia católica, en 1863 le siguieron los jesuitas, las monjas, los padres pasionistas norteamericanos, un padre de San Vicente de Paúl y cuatro sacerdotes españoles;[17] estas acciones redujeron al 11% las escuelas particulares nacionales entre 1875 y 1878, mientras que para Monterrey implicó la clausura de la única escuela católica de niñas que funcionaba también como orfanatorio. [18]

El gobierno de Jerónimo Treviño promovió la educación desde distintos ángulos: cuatro decretos para recabar fondos y crear escuelas –29 de febrero, 4 de mayo, 5 de julio y 6 de noviembre de1869–, uno más para emitir la Ley de instrucción –30 de noviembre de 1870– que organizó la Junta Directiva de la Instrucción Primaria en Monterrey, coordinada por el director del Colegio Civil –antecedente de la actual Universidad Autónoma de Nuevo León–para centralizar la educación de los municipios. En ese momento había en Monterrey cuatro escuelas de niños, tres de

[16] Manuel Dublán y José M. Lozano, *Legislación mexicana o colección completa de las disposiciones legislativas expedidas desde la independencia de la República*. México, Imprenta del Comercio a cargo de Dublán y Lozano, Hijos, 1876-1908, IX, p. 193.
17 Cámara de Diputados **LVII Legislatura** (s/f). ***México y el Vaticano. Breve reseña histórica*. México, Talleres gráficos de la Cámara de Diputados, p. 44.**
[18] Ramos, Luis (1997). *Del archivo secreto vaticano. La iglesia y el estado mexicano en el siglo XIX.* México, Secretaría de Relaciones Exteriores y UNAM, **p. 102. Ley de adiciones y reformas (1873) y decreto (1874).**

niñas y cinco en las haciendas de la capital. La cantidad del alumnado evidencia el desinterés de los padres de familia por la educación femenina: había 719 alumnos y sólo 225 alumnas. También intentó profesionalizar la actividad magisterial, pero la escuela normal dejó de funcionar en 1875.[19]

La novedad de esta legislación fue la unificación de las materias para niños y para niñas ─excepto en la zona rural─, así como un horario de seis y media horas diarias (matutinas y vespertinas), pero permitió que los ayuntamientos organizaran el período vacacional en las zonas rurales, donde se suspendían las clases en los períodos de siembra y cosecha. Los cursos en las escuelas urbanas eran: lectura, escritura, gramática castellana, aritmética y sistema métrico decimal, álgebra, geometría, geografía, historia "especialmente la del país", dibujo lineal, catecismo político constitucional, moral y urbanidad; se agregaron cursos especiales para las niñas, como clases de costura, bordado, tejido "y demás labores propias del sexo, y música donde fuere posible", mientras que en las escuelas rurales sólo tendrían los cursos básicos: lectura, escritura, gramática y aritmética.

Durante los Congresos Pedagógicos Nacionales de 1890 y 1891 se decidió dividir las escuelas primarias en tres "clases": la de primera clase tenía los seis años (elemental y superior), las de segunda clase tenía los primeros cuatro años (elemental) y las de tercera clase eran elementales y mixtas ─en general en zonas rurales─ pero con menos contenido en las materias básicas; los cursos elementales tenían las materias: moral y urbanidad, instrucción cívica, lengua nacional, lecciones de cosas,

[19] Martínez (1894), *op. cit.,* pp. 27-28, 104.

aritmética y sistema métrico, nociones de ciencias físicas y naturales, nociones prácticas de geometría, geografía, historia patria, dibujo, gimnástica, ejercicios militares (para niños) y labores y canto coral (para niñas), mientras que en la superior cursaban: caligrafía, nociones de contabilidad y economía política, historia universal y del estado; ejercicios militares y economía política (niños) , labores y economía doméstica (niñas). [20]

También se debatió en los Congresos de Instrucción la incorporación del laicismo a las escuelas particulares con el argumento de la incoherencia social si unos niños recibían "una enseñanza religiosa en su totalidad enemiga de las libérrimas instituciones que nos rigen", que se dejó de lado al votar por una educación laica oficial "en el sentido de neutral, nunca de antirreligiosa o sectaria" que objetó su intención de uniformar la enseñanza. En la legislación de 1891, se aclaró a las escuelas particulares que sólo acreditarían sus estudios si adoptaban el programa oficial, permitían la revisión de los inspectores escolares y recibían el *Boletín* de la Dirección General de Instrucción Primaria. [21]

A estos cambios se agregó el interés de los padres por educar a sus hijas, como se observa en la estadística escolar de 1879 a 1891 que evidencia la importancia dada por el gobierno a la educación en una zona de constante desarrollo económico; por primera vez, hubo más escuelas oficiales que particulares, con 17 oficiales y 10 particulares (1881), 16

[20] Martínez Jiménez, Alejandro (2000), "La educación elemental en el porfiriato", en: José María Kobayashi (*et. al.*), La educación en la historia de México. México, El Colegio de México, pp. 114-115, 121.
[21] Guerra, François-Xavier (1988). *México: del Antiguo Régimen a la Revolución*. México, Fondo de Cultura Económica, p. 407.

oficiales y 12 particulares (1883), 20 oficiales y 8 particulares (1891). La Tabla 1 muestra el incremento gradual en el número de escuelas para niñas y de las alumnas, mientras que la cantidad de profesores disminuye a comparación de las profesoras, a quienes se pagaba un menor salario.

Tabla 1

Escuelas oficiales y particulares de Monterrey, 1879-1891.[22] [23]

	1879	**1881**	**1883**	**1891**
Escuelas niños	27	27	28	25
Escuelas niñas	14	26	24	32
Profesores	32	45	28	25
Profesoras	20	28	24	32
Alumnos	1344	1579	1517	2506
Alumnas	1021	1151	1150	2134

Durante el siglo XX se incrementó de manera acelerada la actividad educativa, tanto para niños como niñas, bajo la idea de la posible movilidad social mediante el acceso a un trabajo mejor con la capacitación que se obtenía de la escuela. También se incrementó la cantidad de escuelas oficiales y particulares –católicas, protestantes, laicas, filantrópicas–, a las que se agregaron las escuelas federales, que permitieron una mayor

[22] Archivo General del Estado de Nuevo León (AGENL), *Fondo gobernadores*, caja 3. Informes de los gobernadores Genaro Garza García (1879 y 1883) y Viviano L. Villarreal (1881).
[23] Martínez (1984), *op. cit.*, p. 38.

posibilidad educativa para todas las clases sociales. Esta visión de cambio tuvo un impacto especial en las mujeres.

Nueva representación social para las mujeres

En la última década del siglo XIX fue notoria la transformación social de las mujeres por su participación en distintas actividades externas al hogar, aun cuando se mantuvo el rol designado para ellas como hijas obedientes, buenas esposas y madres abnegadas. La escuela fue el primer lugar de evolución, tanto para su proceso formativo como para convertirlo en espacio laboral, lo que permitió un cambio gradual en la percepción cultural de lo femenino.

Las preceptoras que laboraban a principios del siglo tenían algunos estudios básicos, aunque poco formales, pero para mediados del mismo, se permitía de las niñas egresadas de la primaria elemental se convirtieran en profesoras. Los primeros intentos del gobierno por profesionalizar la actividad del profesorado finalmente se concretaron en 1881 con la dirección del ingeniero Miguel F. Martínez y, mediante el impulso del gobierno, modificó los planes de estudios y los métodos, para dar forma a la “escuela moderna”.

La actividad femenina en la educación era un ámbito familiar que dio la percepción de ser un segundo hogar y las profesoras como segundas madres que a la vez educaban y protegían. Con la apertura de la Escuela Normal de Profesores en 1881 se profesionalizó el magisterio y en 1892 fundó la Academia para las Aspirantes al Magisterio. Su rápido éxito se

manifestó en las estadísticas de ambas escuelas: la de varones tenía 27 alumnos y la femenina a 51 alumnas.[24]

La ley educativa del 13 de noviembre de 1894 cambió el nombre de la institución normalista femenina en Academia Profesional para Señoritas y diversificó las profesiones con cursos de dos años para Pedagogía (maestras), Telegrafía y Contabilidad. En 1896 cambió de nuevo su nombre a Escuela Profesional para Señoritas y aumentó un año más a los cursos de pedagogía que, posteriormente, agregaría uno más para estar a la par con la Normal de profesores; en 1905 agregó la carrera de Educadora (preescolar); estos ajustes no sólo permitieron que las mujeres eligieran la carrera, sino la capacidad económica de sus familias para sus estudios.[25]

En la estadística oficial de la Escuela Normal que resume la Tabla 2, se registra el número de estudiantes según el período lectivo y es notoria la diferencia en la cantidad de hombres y de mujeres que deseaban profesionalizarse, ya que el mayor porcentaje de los profesores sólo tenían la educación primaria. Asimismo, se destaca la cantidad de estudiantes que lograron graduarse. Durante el período de 1911 a 1927, no se publicaron las estadísticas de esta escuela, en parte por las luchas revolucionarias y los posteriores problemas políticos, en los que tendía a

[24] Ordóñez, Plinio D. 1945), *Historia de la Educación Pública en el Estado de Nuevo León 1592-1942*, vol. 2. Monterrey, Editorial del Gobierno del Estado de Nuevo León. pp. 491-493. Ley expedida por el gobernador Bernardo Reyes el 19 de enero de 1892.
25 *Ibíd*., p. 521. Eran obligatorias las prácticas como auxiliares en las escuelas oficiales de niñas durante los tres años.

involucrarse el profesorado, aunque los datos registrados indican una constante en el interés femenino por profesionalizarse.[26]

Tabla 2

Alumnado de la Escuela Normal, 1895-1910/ 1928-1934

Año escolar	Inscritos		Terminaron		Graduados	
	Varones	Señoritas	Varones	Señoritas	Varones	Señoritas
1895-1896	33	90	s/d	89	5	37
1900-1901	49	100	45	s/d	13	26
1905-1906	41	175	32	s/d	7	29
1910-1911	66	202	60	189	8	34

Año escolar	Varones	Señoritas	Total	Graduados
1927-1928	96	352	448	83
1928-1929	80	249	329	*
1929-1930	112	291	403	82
1930-1931	125	270	395	59
1931-1932	131	294	425	78
1932-1933	189	300	489	47

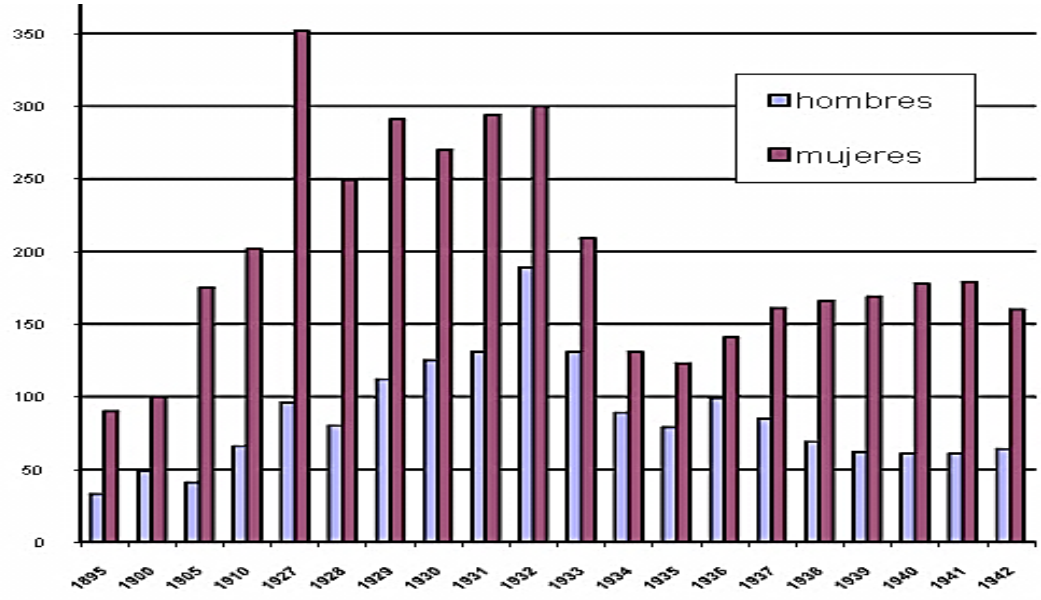
*No hubo egresados porque se incrementó a un año más con la ley de 1927.

26 Ordóñez, Plinio D. (1946), *Historia de la Educación Pública en el Estado de Nuevo León, Educación primaria* vol. 3. Monterrey, Imprenta del Gobierno del Estado de N. L, pp. 860, 872, 954, 963, 988, 1044 y 1161. En 1945, el 80% del magisterio titulado eran mujeres.

La representación de la intención femenina por potenciar sus capacidades intelectuales que muestran estas estadísticas es más notoria cuando se reflejan en un gráfico como el siguiente, que destaca la importancia de las mujeres por conseguir una profesión que era tan reconocida como aceptada por la sociedad en general y que, en apariencia, no modificaba el imaginario que se tenía de las mujeres. [27]

Gráfico 1

Gráfico de la evolución de la educación normalista en Monterrey



Otro ámbito de profesionalización que estaba acorde con la demanda del mercado laboral característico de Monterrey –empresas y comercios– fueron las escuelas comerciales, cuyas ventajas de

[27] Ordóñez (1946), *op. cit.,* pp. 1293, 1315.

procedencia (religiosas, laicas, maestros destacados de la localidad) y diversidad de costos, les daban más oportunidad de terminar la carrera.[28]

Tabla 3

Escuelas profesionales de Monterrey, 1919-1920

PROFESIONALES OFICIALES	**ALUMNOS**	**PROFESORES**
Colegio Civil [29]	218	22
Normal de Señoritas	208	25
Normal de Profesores	54	22
Curso comercial (anexo a Normal de señoritas) [30]	38	4
Jurisprudencia	14	5
COMERCIALES PARTICULARES	**ALUMNOS**	**PROFESORES**
Academia comercial Gral. Zaragoza	120	7
Comercial Juárez (niños)*	60	7
Academia Mercantil	42	3
Colegio Monterrey	40	3
Academia Arte Taquigráfico	40	1
Academia de Taquigrafía	40	1
Colegio La Luz*	38	3
Academia Abelardo Carranza	32	1
Colegio Preparatorio	31	2
Instituto Laurens*	30	3

[28] AGENL., *Consejo de instrucción pública* (1919-1936), caja 10. Datos sobre la Instrucción Pública el 1° de septiembre de 1919 y estadística oficial del 12 de septiembre de 1919.
[29] Escuela oficial con alumnos de secundaria y preparatoria integrada.
[30] AGENL, Fondo educación, *Academias comerciales*, caja 2 (1915-1926).

Colegio Renacimiento*	29	1
Colegio Zaragoza	25	2
Colegio Ma. Auxiliadora*	22	3
Academia Víctor	22	1
Colegio Juárez (señoritas)*	20	1
Academia Pitman	20	1
Colegio Serafín Peña (varones)*	18	1
Colegio Serafín Peña (señoritas)*	15	1
Colegio Central*	8	1
Colegio Guadalupe*	8	1
Academia Isaac Pitman	5	1

Otro espacio que daba oportunidad a las mujeres para expresarse a la vez que les permitía ingresos y reconocimiento social eran las publicaciones de artículos en revistas y periódicos literarios y pedagógicos, además de escribir libros de texto escolares que se centraban en las características de la cultura regional. También fundaron sus propias revistas e iniciaron escuelas y colegios que fueron una atracción importante para los padres de familia, que deseaban para sus hijos la mejor calidad educativa.

Entre algunas publicaciones periódicas, en su mayoría mensuales, estaban la *Revista pedagógica, Boletín de Instrucción Primaria de Nuevo León, La unión del magisterio* y *El educando escolar* que, entre otras, contenían los métodos de enseñanza más actualizados que ayudaban al magisterio a organizar mejor sus clases, ya que la mayoría del profesorado

no tenía estudios profesionales. La publicación literaria semanal *La violeta*[31],

Entre las profesoras que publicaron textos especializados están: María Garza González, –también periodista–, María Luisa Garza, Julia Garza Almaguer, Julia Nava de Ruisánchez –también periodista que tradujo y redactó artículos en el periódico *El diario del hogar*, opositor de Victoriano Huerta–, María Valdés, Domitila González de Vogel, Genoveva Franco Vadillo, María Torres, Alejandrina Garza Almaguer y Mercedes Flores, entre otras.[32]

Conclusiones

El peso de los siglos sobre la cultura de género y el rol que debía asumir la mujer no detuvieron su intención de progreso, que estaba a la espera de un momento coyuntural que le permitiera acceder a espacios diferentes de los históricamente designados. Para las mujeres regiomontanas ese momento fue el acceso a una educación igualitaria, aunque fuera en la teoría o la ley, pues en la práctica debían darse las condiciones para ello: escuelas, profesores, libros y todos los elementos que requiere una educación.

El ámbito económico tenía suficiente espacio para dar empleo a las mujeres, pero la tradición patriarcal imperante en la sociedad regiomontana era una limitante que, en su momento, pudieron superar, aún con las restricciones de las primeras décadas de actividad académica y laboral,

[31] Cepeda Obregón, Martín (2008). *La educación en Nuevo León. Personajes y sucesos*. Colección Investigación educativa N°. 34. Monterrey: CECYTE, N.L.-CAEIP, pp. 620-621.
[32] Cavazos Garza, *op. cit.* p. 161.

que impedían su continuidad al momento de casarse, un esquema que convirtió a las profesoras en “señoritas”, porque así debían permanecer.

No obstante, esta descripción del movimiento femenino hacia espacios públicos fue sólo el preámbulo hacia mayores actividades y retos, entre los que destaca la presencia femenina en las profesiones universitarias. Hoy se ven los primeros pasos de las mujeres para llegar a este mundo de conocimientos ilimitados.

Referencias

Archivo General del Estado de Nuevo León (AGENL). Consejo de instrucción pública (1919-1936), caja 10. Fondo educación, Academias comerciales, caja 2 Fondo gobernadores, caja 3.

Archivo Municipal de Monterrey (AMM) Fondo Capital del Estado, Sección correspondencia, vol. 23, exp. 1

Bastian, Jean-Pierre (1983). *Protestantismo y sociedad en México 1877-1911*. México, Casa Unida de Publicaciones, S. A.

Cámara de Diputados LVII Legislatura (s/f). *México y el Vaticano. Breve reseña histórica*. México, Talleres gráficos de la Cámara de Diputados, p. 44.

Cavazos Garza, Israel (1998), “El doctor José Eleuterio González, sus fuentes como historiógrafo”, en: Manuel Ceballos Ramírez (coord.), *Monterrey 400. Estudios históricos y sociales.* Monterrey, UANL.

Cepeda Obregón, Martín (2008). *La educación en Nuevo León. Personajes y sucesos*. Colección Investigación educativa N°. 34. Monterrey: CECYTE, N.L.-CAEIP

Cerutti, Mario (1987) "Contribuciones recientes y relevancia de la investigación regional, sobre la segunda parte del siglo XIX en México". En: *Revista Boletín americanista*, núm. 37. Barcelona.

Dorfsman Comarofsky, Diana y Perla Pous Barnetche (1995), "Noción del tiempo en la óptica de los ideólogos del progreso en la primera mitad del siglo XIX en México", en: María Dolores Illescas Nájera, *Un haz de reflexiones en torno al tiempo, la historia y la modernidad.* México, Cuadernos de Cultura y Religión 5, Universidad Iberoamericana.

Dublán, Manuel y José M. Lozano (1876-1908) *Legislación mexicana o colección completa de las disposiciones legislativas expedidas desde la independencia de la República*. México, Imprenta del Comercio a cargo de Dublán y Lozano, Hijos.

García Canclini, Néstor (1982). *Las culturas populares en el capitalismo*. La Habana, Casa de las Américas.

García Gutiérrez, Blanca Esthela (1998), "La cosmovisión política de nación conservadora en México a mediados del siglo XIX. Una retrospectiva a través de la prensa", en: *Iztapalapa*, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades de la UAM Unidad Iztapalapa, Año 18, núm. 43. México, UAM.

Gonzalbo Aizpuru, Pilar, coord. (1998), Historia *y nación I. Historia de la educación y enseñanza de la historia*. México, El Colegio de México.

Guerra, François-Xavier (1988). *México: del Antiguo Régimen a la Revolución*. México, Fondo de Cultura Económica.

Knight, Alan (2002), "Armas y arcos en el paisaje revolucionario mexicano". En: Gilbert M. Joseph y Daniel Nugent (comp.), *Aspectos cotidianos de la formación del estado. La revolución y la negociación del mando en el México moderno*. México, Col. Problemas de México, Ediciones Era.

Martínez Jiménez, Alejandro (2000), "La educación elemental en el porfiriato", en: José María Kobayashi (et. al.). *La educación en la historia de México*. México, El Colegio de México.

Martínez, Miguel F. (1894), *Reseña histórica de la instrucción pública desde sus orígenes hasta 189*1. Monterrey, Tipografía del gobierno de N. L.

Memoria del I Coloquio *Historia de la Iglesia en el siglo XIX*. México, Centro de Estudios de Historia de México/ Condumex.

Ordóñez, Plinio D. (1944), *Historia de la Educación Pública en el Estado de Nuevo León, 1592-1942,* vol. 1. Monterrey, Editorial del Gobierno del Estado de Nuevo León.

_____. (1945), *Historia de la Educación Pública en el Estado de Nuevo León 1592-1942,* vol. 2. Monterrey, Editorial del Gobierno del Estado de Nuevo León.

_____. (1946), *Historia de la Educación Pública en el Estado de Nuevo León, Educación primaria* vol. 3. Monterrey, Imprenta del Gobierno del Estado de N. L.

Ramos, Luis (1997). *Del archivo secreto vaticano. La iglesia y el estado mexicano en el siglo XIX.* México, Secretaría de Relaciones Exteriores y UNAM.

Saragoza, Alex M. (2008), *La elite regiomontana y el estado mexicano, 1880-1940*. Monterrey, Fondo Editorial Nuevo León.

Staples, Anne (1985), *Educar: Panacea de una nueva nación*. Antología. México, Secretaría de Educación Pública.

50

LA HISTORIA ENTRE DOS ARENAS: DISCIPLINA CIENTÍFICA O DISCIPLINA ESCOLAR

Ma. Gabriela Guerrero Hernández

Universidad Autónoma de Nuevo León

Resumen

El propósito de este estudio es comprender los factores que propiciaron la implementación de la enseñanza de la historia en México, así como los problemas que este campo del conocimiento ha suscitado al momento de ser abordado en el aula, en donde parecierá que sus fines no alcanzan a ser considerados ni por parte del profesor ni del estudiante, de suerte que suele reiterarse ¿Por qué se incluye en el curriculo escolar la historia? ¿Para que sirve el conocimiento histórico?¿Qué historia de debe enseñar en el aula? Entre otros planteamientos. En el ámbito internacional la enseñanza de la historia se remonta e siglo XVIII, en el caso de México su

origen data del siglo XIX, la temática sigue siendo vigente, sobre todo a la luz de las reformas educativas, mismas que se han ido implementando en los diversos niveles educativos, en los que pareciera quedar fuera el propósito principal de la historia, como es la formación de ciudadanos y por ende la cohesión social, eso sin dejar de lado, el respeto y valoración de la demás culturas que conforman la humanidad. Esto queda de manifiesto al momento de identificar en el aula prácticas centradas en los contenidos, así como en el enfasis en la memorización de contenidos conceptuales que en la mayoría de los casos no se explica la relación que estos tiene con el contexto del estudiante. Por tanto la enseñanza de la historia, debe enriquecerse con una serie de reflexiones acerca de los procesos históricos que han impactado en la dinámica social así como en los métodos que se han aplicado en su enseñanza. La metodología se basa en la investigación cualitativa y el análisis documental de distintas fuentes de información

Palabras clave: Historia, Enseñanza De La Historia, Formación, Ciudadanos

Abstrac

The purpose of this study is to understand the factors that led to the implementation of the teaching of history in Mexico, as well as the problems that this field of knowledge has raised at the time of being approached in the classroom, where it seems that its aims do not reach to be considered neither by the teacher nor by the student, so that it is often reiterated Why is history included in the school curriculum? What is historical knowledge for? What history should you teach in the classroom? Among other approaches. In the international sphere, the teaching of history dates back

to the eighteenth century, in the case of Mexico its origin dates back to the nineteenth century, the subject is still in force, especially in light of educational reforms, which have been implemented in the various educational levels, in which the main purpose of history seems to be left out, such as the formation of citizens and therefore social cohesion, without neglecting the respect and appreciation of the other cultures that make up humanity. This is evident when identifying practices focused on content in the classroom, as well as the emphasis on memorizing conceptual content, which in most cases does not explain the relationship that these have with the student's context. Therefore, the teaching of history must be enriched with a series of reflections on the historical processes that have impacted on social dynamics as well as on the methods that have been applied in their teaching. The methodology is based on qualitative research and documentary analysis in different sources, both printed and electronic.

Key words: History, Teaching History, Training, Citizens

Introducción

Abordar el tema de la enseñanza de la historia, por lo general es una situaciòn compleja y hasta cierto punto polémica y en el menor de los casos intranscendente incluso para el mismo gremio de los enseñantes de la historia. No obstante, existe un cierto número de publicaciones que versan sobre este tópico a saber: Rébsamen (1904), Guía metodologógica para la enseñanza de la historia en las escuelas primarias elementales y superiores de la República Mexicana; Vázquez (1979), Nacionalismo y educación, Florescano (2000), Para que estudiar y enseñar la historia, Plá, (2005), Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el

Bachillerato, Chinchilla (2020), La Historia que se enseña y la Enseñanza de la historia).

Con base en los aspectos abordados por los autores antes citado es posible reconocer que a lo largo del siglo XX, prevalece la inquietud acerca de la enseñanza de la historia en la educación, y también se percibe como a pesar de que tanto, psicologos, sociológos, profesores como historiadores han incursionado en la enseñanza de la historia, también es cierto que aun no se llega a posturas que den cuenta de la situación real de la historia con minúscula, es decir como contenido que explica cómo han sucedido los hechos históricos y más bien, parece que la mirada sigue centrada desde la Historia con mayúscula, es decir, desde la disciplina científica que que se encarga de la interpretación de los procesos históticos desde una determinada corriente historiográfica, lo que también a dificultado una cabal comprnesión de lo que sucede en el aual. Sobre todo, porque no hay un estudio serio que de cuenta del lugar desde el cual el profesor comunica el conocimiento histórico a los estudiantes, ya que, como menciona Plá (2005), la formación de los historiadores y de los profesores de historia han transitado del positivismo, al materialismo histórico y recientemente sobre todo en la Escuelas normales del país han preparado a los fuutros profesores de historia en el didactismo, carente de fundamentos científicos.

La enseñanza de la historia entre la ciencia y el aula

Así el estado del arte, si bien da orientaciones acerca algunos aspectos que privan en la enseñanza de la historia no son suficientes, sobre todo en el nivel superior, es decir, universitario, por tanto, surgen los siguientes planteamientos: ¿Es necesario seguir reflexionando sobre este tema?,

¿Hasta dónde quienes se interesan en la enseñanza de la historia son receptivos a lo expresado por los diversos autores en el campo de la enseñanza de la historia? ¿Qué papel desempeña la escuela y sociedad en la construcción de una conciencia colectiva?, ¿Cuáles son las finalidades de la enseñanza de la historia? Son estas sólo algunas de las preguntas que guiarán lo establecido en siguientes líneas.

Es importante, como sostiene Fernández (2010), clarificar el término historia, porque este alude a dos distintas conceptualizaciones distintas entre sí, pero a la ez complementarias, situación que en muchas ocasiones no es percibida. En primera instancia la palabra historia refiere al conjunto de acciones realizadas por hombres y mujeres a través del tiempo, es decir, al hecho pasado -contenido-, por otro lado, alude a una disciplina científica cuyo propósito es la interpretación de los procesos políticos, económicos, sociales y culturales, dicho en otras palabras, es la forma en que el historiador aborda el pasado. Pasado que es reconstruido por quien interpreta y elabora el conocimiento histórico. Lo interesante de esta circunstancia, radica en poder explicar que acepción es la que se privilegia en el aula, por parte del docente, en especial en México.

Por consiguiente, queda de manifiesto, que en este escrito nos referimos a la historia como contenido,como cultura escolar impartida por los docentes en los distintos niveles educativos a saber: educación básica–preescolar, primaria, secundaria- media superior y superior, en los que se observa el esfuerzo de los profesores para promover el aprendizaje de la historia en los alumnos.

Una de las diversas razones, por las que la historia, entendida de aquí en adelante como contenido, es que cuando se desconoce el origen

de la disicplina y la enseñanza de esta por parte de los involucrados en el proceso educativo, se cae en la ambigüedad, por ello, es preciso que el profesor conozca las razones de por qué se instaló la historia en el currículum escolar, lo cual probablemente incida en la práctica docente y asimismo ayude a desarrollar una metodologìa propositiva acorde a los propósitos de la enseñanza de la historia.

Cabe mencionar, que en México, la historia y su posterior enseñanza fue producto de su tiempo, es decir, respondió a una necesidad de tipo política, propia del siglo XIX, en donde a semejanza de lo que ocurría en otros países de occidente, se recurrió a la historia como medio para consolidar el proyecto de identidad nacional, unificar al pueblo mediante la promoción del sentimiento nacionalista y de adhesión al Nuevo Estado nación, debido a los conflictos tanto internos como externos que se vivían en el naciente país, ejemplo de esto es la lucha emprendida contra los deseos de la corona española por recuperar el antiguo territorio de la Nueva España y más tarde, se vivió bajo el azote de la guerra civil en el que se vieron envueltos tanto el grupo de los liberales como el de los conservadores a lo largo del siglo XIX.

Así, la historia o mejor dicho “la enseñanza de la historia pasó a ser una forma de ideologización para transmitir ideas políticas y sentimientos patrióticos” (Prats, 2010, p. 9). Se entiende que en un momento tan desicivo para la conformaciòn de la naciente naciòn era necesario este tratamiento de la historia, sin embargo, han transcurrido màs de doscientos años y se perciben pocos cambios en los propósitos de la enseñanza de la historia, sobre todo si se considera que es otro el contexto en que viven los Un ejemplo de lo antes expuesto, lo constituye la integración de un

colectivo encabezado por Juan Wenceslao de la Barquera, que en 1824 solicitó al presidente Guadalupe Victoria la creación de una asociación para la organización de los festejos de aniversario de la independencia de México, más tarde esta asociación se constituyó en la Junta Patriótica. En 1825, por vez primera se llevó a cabo "El grito de Dolores" por parte del presidente Victoria. Fue así como se afirmó la idea de la nación y se empezó a conformar la memoria histórica (Zarate, 2016, p. 189)

Como se puede identificar, el gobierno era el principal agente interesado en promover y consolidar el sentimiento patriótico de los mexicanos. Y de manera simultàneaal buscó impulsar el conocimiento de la historia nacional. Esta preocupación estará presente de manera constante e independientemente del grupo que asuma el gobienro en el méxico decimononico, como sucedió en 1865 durante el segundo Imperio, representado por Maximiliano de Habsburgo, quien también continuó con la tradición de conmemorar el Grito de dolores de manera especial con un festividad que se caracterizó por:

> …el usos de salvas de artillería por la madrugada, un concierto de música militar en el Zócalo, desfiles militares y de la corte, Te Deum en la catedral, recepción en la sala del trono, discursos, condecoraciones, y una función de gala en el teatro imperial, toda una serie de diversiones para el pueblo: una corrida de toros, funciones dramáticas, gratis y de obsequio para el pueblo mexicano, palos encebados con prendas de ropa y monedas en tres plazas de la ciudad, bandas de música y globos en los paseos y fuegos artificiales por la noches. (Pani, *sf, p 448*).

Así las distintas administraciones encabezadas tanto por los liberales como por los conservadores mantuvieron la idea de legitimarse a través del reconocimiento del pueblo mexicano y de paso hicieron gala del poder del cual disponían, al utilizar el erario público en las fiestas cívicas en las que eran convocados los ciudadanos y los no cidadanos que disfrutaban de una amplia gama de diversiones en las que se "olvidaban" las diferencias sociales, políticas y hasta económicas.

La enseñanza de la historia se institucionaliza

A pesar de este despliegue de estrategias para fortalecer la unidad y el patriotismo, esto no era lo suficientemente sólido para fomentar sentimientos de adhesión en los mexicanos, así que fue preciso buscar otros dispositivos para legitimarse en el poder, en especial de parte de los liberales, este mecanismo se hizo patente con la inclusión de la enseñanza de la historia en la escuela primaria, en la segunda enseñanza y más tarde en la Escuela Nacional Preparatoria. Acción que suscitó múltiples discusiones, pues los involucrados no lograban ponerse de acuerdo sobre el contenido de historia que se iba a enseñar, pero en lo que si coincidían era en la importancia que esta tenía para sus fines.

Desde esta perspectiva autores como Zepeda (2015) en su libro Enseñar la nación. La educación y la institucionalización de la idea de la nación en el México de la Reforma (1855-1876), menciona que

> [n] unca existirá un estado de cosas político fijo hasta que tengamos un cuerpo de maetsros instruidos en los principios establecidos. Mientras al pueblo no se le enseñe desde su edad más temprana si debe ser republicano o realista, cristiano o

> infiel, el Estado no puede llamarse propiamente una nación (citado en Kedourie, 1998, p.77).

Respecto al contenido a enseñar los desacuerdos se comprenden si se consideran que estos eran debido al grupo o élite que asumiera el poder, por ejemplo: para los conservadores, era impresindible un discurso en donde se exaltara el origen de México con base al dominio de la Corona española y su correspondiente administración de la Nueva España, es decir, se concebían a sí mismos como los civilizadores y salvadores de los grupos indígenas, ya que con el establecimiento del catolicismo como credo único buscaban redimir a los infieles, y así crear una comunidad unidad por la cultura y la fe, por ende, el México independiente era la continuidad de la Nueva España. Debido a este pensamiento era que ellos, pugnaban por la presencia de la religión en las aulas. Y junto a ello, por la promoción de personajes como Hernán Cortés considerado el padre de la Nación, Agustín de Iturbide y otras figuras como José María Morelos y Pavón.

En contrapartida, los liberales hicieron una recuperación del pasado prehispánico, en especial se centraron en los Mexicas, por encontrar en este pueblo, los antecedentes de la lucha contra los extranjeros, y por ende, el proyecto de los liberales fue concebido como una prolongación del pasado indígena. El hacer eco de la lucha entre españoles e indígenas era una manera de legitimarse en el poder, y más en un momento en que habían salido victoriosos en su lucha contra los franceses. Para este grupo, el padre de la patria era Miguel Hidalgo, acompañado de héroes como Morelos, Juárez, Cuitláhuac y Cuauhtémoc, pero no Moctezuma,

por ser señalado como “cobarde” lo cual dificultaba ser un modelo a seguir por los mexicanos.

Con la restauración de la república en 1867 y el ascenso al poder de Benito Juárez, inició una nueva etapa para el país, y como sus opositores los conservadores habían sido derrotados y practicamente desaparecieron del escenario político, de acuerdo a Zepeda , (2012) inició la reconstrucción del méxico moderno en el que era preciso llevar a cabo una transformación y dejar que el Estado de derecho imperará, junto con los ciudadanos para este fin, había que definir el conjunto de héroes que les iban a representar, así como la construcción de monumentos dedicados a estos.

Empezaba la tarea para institucionalizar la nación, en donde la escuela fue considerada el medio idóneo para tal fin, sin embargo, esta acción no fue fácil, debido a la manera en que estaba organizada la educación en México, a manera de corolario basta señalar que desde la Constitución de 1824, la educación era adminstrada por los ayuntamientos, pero en la realidad la instrucción de los niños y los jóvenes quedaba en manos de la Iglesia, de las corporaciones civiles y algunos particulares. Caso aparte lo constituían las escuelas pías, afines al gobierno, dirigidas por personal laico, pero ubicadas en edificios como las parroquias y los conventos, en cuyos espacios se instruía en: aritmética básica, escritura, lectura y doctrina cristiana. Curiosa resultaba esta situación, ya que, en el caso de la educación primaria conservó su orientación religiosa, aunque era supervisada y controlada por el Estado. Lo que explica porque la historia de México estaba ausente de los planes y

programas de estudio. Ambiente similar se presentaba en la educación media y superior.

Aunado a lo anterior, cabe señalar que durante el gobierno de Juárez y posteriormente de Sebastián Lerdo de Tejada, había discrepancias en cuanto a considerar a la historia de México como la vía para transmitir los valores del Estado. No obstante estas diferencias, a partir de 1867, la asignatura de historia de México es incorporada de forma obligatoria en los planes de estudio en los diversos niveles (Zepeda, 2012, p. 212).

A partir de 1885, el Congreso decretó el establecimiento de una clase especial de Historia en la Escuela Nacional Preparatoria (ENP).

> "quedando consagrada la que existe actualmente Historia General y del país, a la primera materia exclusivamente. Estas clases serán obligatorias, para todos los alumnos la de Historia Nacional y la General para cuantos debían estudiarla conforme a la ley orgánica de instrucción pública de 15 de mayo de 1869" (Vázquez, 1970, p. 72).

Uno de los problemas que se presentó con el arribo de la historia nacional a las aulas era la carencia de libros de texto, razón por la cual se lanzó una convocatoria para la elaboración de estos materiales, insistiéndose en la conveniencia de que fueran realizados por mexicanos. Entre los participantes en este llamado, destacan: de José María Roa Bárcena, y su obra Catecismo elemental de la historia de México (1862), Manuel Payno con el Compendió de historia de México para el uso de los establecimientos de instrucción primaria de la república de (1870) y la Cartilla de la historia de México dedicada a las escuelas municipales de la

República (1870). Preciso es mencionar, que lo expresado líneas arriba, no significa que no hubiese libros de texto, en que apoyar la enseñanza de la historia, sino que lo que sucedía era que estos abordaban temas de la historia antigua de México, como eran los escritos por Francisco Javier Clavijero o Lucas Alamán.

Entre las características generales que presentaba el manejo de los contendidos, estas se relacionaban con un enfoque meramente político y organizado de manera cronológica.

Para Puentes (2012), el método que más se empleó para la enseñanza de la historia fue el "Catecismo" o mejor dicho el catecismo político, de acuerdo a Sagredo, "estos constituyeron una de las formas fundamentales a través de las cuales trascendieron hacia la sociedad las ideas y conceptos políticos liberales y republicanos".

El sistema catequístico era una manera de presentar de forma organizada los temas, apartados o capítulos en forma de preguntas con sus correspondientes respuestas. Este es el antecedente de los cuestionarios tan empleados en la enseñanza de la historia en la actualidad.

A manera de ejemplo, se presenta lo siguiente:

-¿Qué sucedió con el México antiguo?

-Acabo.

-¿Y en su lugar?

-Fue mandado construir el México moderno o conquistado, a cuya obra ayudaron los mismos aztecas. (Vázquez, 1970, p. 77)

Este procedimiento era poco favorable para la comprensión de la historia, lo cual no era una prioridad, sino la memorización de datos, aunque estuviesen poco interrelacionados. Otro de los procedimientos empleados fue sin duda la biografía de héroes propios del panteón liberal.

El método arriba referido, está también presente en la guía metodológica para la enseñanza de la historia en las escuelas primarias elementales y superiores de la República Mexicana elaborada por E. Rébsamen, quien además amplia el listado de estos al incluir:

El método biográfico, pragmático o filosófico, cronológico, sincrónico, regresivo, de agrupación y el comparativo, que si bien fueron propicios para la enseñanza de la historia de principios de siglo XX, hoy se reconoce que su conocimiento pueden favorecer el aprendizaje de una asignatura como la historia, incluso se puede mencionar que algunos de ellos siguen estando presentes en la práctica docente.

Con el devenir del tiempo, la enseñanza de la historia se consolida como materia fundamental para la formación del sentido de pertenencia a una nación, y como medio para moldear el carácter nacional. Como se atestigua con la inauguración de los Congresos Nacionales de instrucción de 1889-1890 y 1890- 1891. En el que se dictaron las pautas para la enseñanza de los contenidos históricos acorde al grado escolar a cursar.

Primer año, introducir a los niños a la historia mediante el relato de la vida de los grandes personajes, en el segundo grado, el docente debía emplear el relato como vehículo para acercar a los niños a los personajes de la historia nacional, en el tercero, se sugería presentar una visión amplia de la historia antigua y de la colonial, en el cuarto año, los temas a presentar

eran la guerra de independencia y la historia del México independiente, ya para el quinto año, la enseñanza se reducía a la insistencia de los hechos que han cambiado la historia de México y finalmente en el sexto grado, se impartirían conocimientos relacionados con la historia de la humanidad. (Vázquez, 1970, p. 111).

A través de este recorrido histórico es posible señalar, que los contenidos de la historia sea nacional o universal, son enseñados con un gran desconocimiento del papel que desempeñan en la formación de los niños y jóvenes y más aún, sin una concepción del término historia, o incluso sin el conocimiento de los procesos cognitivos que los estudiantes desarrollan durante el aprendizaje de una disciplina como esta. Y que se puede decir de los panes y programas que en algunas ocasiones ni siquiera han sido leídos por los docentes, lo que les brindaría r mayor claridad acerca de los propósitos, enfoque y contenidos que guiarán la formación de los escolares. Por tal razón se ha tenido a bien, registrar algunas de las ideas que privan en otros países con respecto a la enseñanza de la historia.

Objetivos para la enseñanza de la historia:

- Facilitar la comprensión del presente.
- Preparar a los alumnos para la vida.
- Despertar el interés por el pasado.
- Potenciar en el alumno el sentido de identidad.

- Contribuir al conocimiento y comprensión de otros países y culturas del mundo de hoy.
- Comprender los hechos ocurridos en el pasado y saber situarlos en su contexto.
- Comprender que en el análisis del pasado se reflejan puntos de vista diferentes.
- Comprender las diversas formas de obtener y evaluar informaciones sobre el pasado.
- Contribuir al desarrollo de las facultades de la mente mediante un estudio disciplinado.
- Introducir a los alumnos en el conocimiento y dominio de una metodología rigurosa. (Didáctica de .las ciencias sociales, 2000, Pp. 434-459).

"La enseñanza de la historia, también contribuye al desarrollo de las facultades intelectuales como son: la memoria, la imaginación, el juicio y raciocinio", (Rébsamen, 1904, p. 12).

En el siglo XX, en México, a través de la secretaría de Educación Pública (SEP), la educación básica ha vivido varias reformas educativas, en las cuales el espíritu que subyace es por un lado la necesidad de parte del Estado por seguir controlando y uniformando los conocimientos que se imparten en este nivel educativo, atribución que se fundamenta en los artículos primero, segundo y tercero de la Constitución mexicana y en la

Ley General de Educación y por otro lado, el deseo de mejorar la calidad educativa que se ofrece en los planteles públicos.

De esta manera, y de acuerdo a Programas de Estudio 2011, se tiene que en los últimos veinte años, el sistema educativo ha transitado por tres Reformas Educativas: la de 1993, 2006 y 2011, en las que insiste en la necesidad de contribuir a la articulación de la educación básica y el interés por apoyar en el desarrollo de las competencias que incidan en la mejora personal de los alumnos (SEP, 2011, p. 7).

Los propósitos que se persiguen alcanzar en el 2011 son:

- Desarrollen habilidades espaciales Desarrollen nociones espaciales y temporales para la comprensión de los principales hechos y procesos históricos del país y el mundo.
- Desarrollen habilidades para el manejo de la información histórica para conocer y explicar hechos y procesos históricos
- Reconozcan que son parte de la historia, con identidad nacional y parte del mundo, para valorar y cuidar el patrimonio natural y cultural.
- Participen de manera informada, crítica y democrática en la solución de problemas de la sociedad en que viven. (SEP, 2011, p. 13)

En este contexto, se coincide con las ideas expresadas por García, para quien la enseñanza de la historia, va más allá de la simple memorización, pues, esta asignatura, busca la promoción de habilidades como: la búsqueda de información, análisis crítico, resolución de problemas, cuyo impacto incide en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Por todo lo anterior, se requiere tener conocimiento acerca del qué se enseña, cómo se enseña y por qué se enseña, planteamientos a simple vista sencillos, sin embargo, encierra grandes desafíos tanto para la política educativa nacional como para las instituciones académicas y para los docentes en servicio. Para algunos teóricos como (Tribó, 2008, p.187) "La clave de la formación inicial de los docentes de secundaria se debe fundamentar en los procesos de aprendizaje en el aula", es decir, que es en las mismas aulas de la Escuela Normal Superior, en donde se necesita promover las competencias docentes entre los alumnos, para que posteriormente, ellos, las desarrollen con los adolescentes en la escuela secundaria.

Tribó, también señala, que la formación obtenida por parte del docente durante su paso en la educación superior, no garantiza que esté en condiciones de formar a otros, pues, es necesario ampliar dicha formación con la asistencia a talleres, seminarios entre otros de actualización científica. Lo cual le permite ampliar su perspectiva sobre la enseñanza de la historia, debido a que en la actualidad el conocimiento (epistemológico, pedagógico) acerca de la disciplina en cuestión se renueva de manera muy rápida.

La enseñanza de la historia tiene como uno de sus propósitos dotar a los estudiantes de una conciencia histórica, acción que en opinión de (Sánchez, 2006, p. 29) "se constituye con los siguientes elementos:

a. La noción de que todo presente tiene su origen en el pasado.
b. La certeza de que las sociedades no son estáticas, sino mutables y, por tanto, cambian, se transforman, constante y permanentemente…"

Este campo de conocimiento, merece ser abordado con mayor profundida, para que surgan propuestas didàcticas que realmente incidan en el pensamiento histórico, en el pensamiento crítico de los estudiantes y dejen de ver a la historia como la suma de hehcos acontecidos en el pasado que no tienen ninguna relación con su presente. De ahí que en la educación superior aun siga prevaleciendo la idea errónea acerca de que la historia no aporta al conocimiento d ela sociedad y menos al del ser humano, pero como mecionó Sanchez Quintanar, la historia es para que el estudiante se identifique y a su vez se diferencie de otras culturas, pero con las que comparte el hehco de ser producto del devenir d ela humanidad, es decir, tienen un pasado en común.

Conclusiones

A través del tiempo se ha insistido en las áreas de oportunidad que presenta la enseñanza de la historia, pero poco se hace para ir cerrando esas brechas, por ejemplo, si se parte de la idea de que los profesionales que dominan el conocimiento de los procesos históricos son los historiadores, formados en las universidades, y en contrapartida los profesores de historia egresados de las escuelas normales adolecen de este tipo de conocimiento, pero sin embargo, posen un dominio de la parte pedagógica y didáctica, saberes poco desarrollados en los historiadores, de ahí que esto represente una oportunidad para establecer puentes entre estos campos del saber, ya que como es sabido uno de los espacios laborales en que se desempeñan los futuros licenciados en historia es la docencia, sea en la educación básica, media superior, y que mejor que cuenten con los conocimientos, habilidades y actitudes para un óptimo desarrollo de su práctica docente, en el caso de los profesores normalistas,

también existe la preocupación por ampliar el dominio del conocimiento histórico, pues en ellos recae la tarea de formar a los alumnos de los niveles educativos antes mencionados.

Como se puede observar, es necesario el apoyo entre los involucrados en los procesos de enseñanza-aprendizaje, para que en la medida de lo posible se deje de lado el enfoque meramente cronológico y se transite a la comprensión de los procesos históricos, en los que el estudiante se reconozca como parte de una cultura nacional e internacional y de esa manera pueda explicarse el mundo en que habita.

Fuentes de referencia

Chinchilla, P. P. (2020). *La Historia que se enseña y la enseñanza de la historia*. Obtenido de Universidad Iberoamericana: https://enlinea.uia.mx/libreriavirtual/detalle.cfm?clave=HIS0231&tipoPublicacion

Fernández, R. S., (2010), *La historia como ciencia*, En: la razón histórica. Revista hispanoamericana de historia de las ideas, España: Murcia. Obtenido de: http://www.revistalarazónhistorica.com/12-5/

Florescano, E. y Santana, B. (2018). *La fiesta mexicana.* México: FCE.

García, L. G., (1999). El trabajo docente en la enseñanza de la Historia, México, Revista Sinéctica, Recuperado de: https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/490/483

Prats, J. (2010), *En defensa de la Historia como materia educativa*, España: Universidad de Barcelona, Recuperado de: http://iesgtballester.juntaextremadura.net/web/profesores/tejuelo/vinculos/articulos/r09/02.pdf

Pani, E., (*sf*), El proyecto de Estado de Maximiliano a través de la vida cortesana y del ceremonial público, México: Colegio de México. Recuperado de: http://www.senado2010.gob.mx/docs/cuadernos/discursos/b03discursosPatriotico.pdf

Plá, S. (2005). *Enseñar a pensar históricamente.* La escritura de la historia en el Bachillerato Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/31769949_Aprender_a_pensar_historicamente_la_escritura_de_la_historia_en_el_bachillerato_S_Pla

Zepeda, B., (2012), Enseñar la nación. La educación y la institucionalización de la idea de la nación en el México de la Reforma (1855-1876), México: Fondo de Cultura Económica.

Didáctica de .las ciencias sociales, (2000), Manual de la educación, España: Grupo Océano.

Sagredo B. R. (sf), Actores políticos en los catecismos patriotas y republicanos americanos, 1810-1827, Chile: Universidad Católica de Chile. Recuperado el 8 de abril de 2013, de: http://codex.colmex.mx:8991/exlibris/aleph/a18_1/apache_media/T85ULVCDJB73Q9NVCTALS6HG5X7RH2.pdf

SEP, (2011), Programas de Estudio. Guía para el maestro secundaria. Historia, México: SEP.

Rébsamen, E. C., (1904), Guía metodológica para la enseñanza de la historia en las escuelas primarias elementales y superiores de la República Mexicana, México: Librería de la Vda. De Ch. Bouret, Recuperado de: http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1080022604/1080022604_02.pdf

Tribó, T. G. (2008), El nuevo perfil profesional de los profesores de secundaria, Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, recuperado de: http: redalyc.uaemex.mx.

Vázquez, J.Z., (1970), Nacionalismo y educación en México, México: Colegio de México.

Zarate, T. V. (2016). Las fiestas civiles en el siglo XIX. En Florescano, E y Santana, R. B. Coords. *La fiesta mexicana* (pág. 474). México: FCE.

51

CONFLICTOS RELIGIOSOS EN MÉXICO (1521-1936)

Moisés Alberto Saldaña Martínez

Universidad Autónoma de Nuevo León

Resumen

En el presente ensayo se expone un esbozo general sobre los conflictos religiosos que se suscitaron en México desde la época virreinal hasta 1936, víspera del inicio de la etapa de conciliación y paz religiosa en el país. El punto de partida de la investigación es la pregunta-problema que se enuncia enseguida: ¿cuál fue la relevancia del catolicismo en la Historia de México, cómo se propiciaron los conflictos religiosos y cuáles fueron las consecuencias de éstos, desde la etapa virreinal hasta 1936? Las fuentes son bibliografía especializada en la historia del fenómeno religioso en México. Se sigue el enfoque de la historia de las religiones, tomando como

fundamento la dicotomía entre lo sagrado y lo profano, sin omitir las luchas de poder y los conflictos interinstitucionales entre la Iglesia y el Estado a lo largo de la historia de México. El objetivo que se persigue es establecer los antecedentes de conflictos religiosos en México durante el período de "antiguo régimen" y el proceso hacia la modernización del Estado, con el fin de explicar las condiciones de la Iglesia católica en la época posterior, cuando se forjó la conciliación religiosa. La hipótesis principal es que el arraigo social del catolicismo permaneció como un elemento estructural en la sociedad mexicana, pese a las tendencias modernizadoras que buscaron relegar a la religión al ámbito estrictamente privado.

Palabras clave: Historia, México, Iglesia católica, conflictos religiosos

Introducción

El fenómeno religioso es una realidad social de gran relevancia, al grado que algunos autores lo plantean como sumamente esencial y determinante en la cosmovisión de una sociedad y, por ende, en las condiciones de la estructura social, como en las cuestiones políticas y económicas (Müller-Armack 1986: 110-111). Así, se pone de relieve que no es un aspecto marginal o accesorio de la realidad histórico-social, sino que precisa su abordaje de manera sistemática y rigurosa, para esclarecer sus múltiples implicaciones.

Entre éstas, se hallan aspectos como los conflictos o acuerdos entre el poder religioso y el civil, o el activismo de los clérigos y creyentes de un sistema religioso, lo cual puede incidir de manera determinante en el conjunto de la sociedad. Por ejemplo, la influencia política actual de grupos confesionales conservadores en todo el mundo es una evidencia palpable

de ello (Spadaro y Figueroa 2017). De lo anterior se desprende la necesidad y pertinencia del abordaje de la religión (o lo religioso) como objeto de estudio, desde la perspectiva histórico-social.

En el presente texto se presentará un esbozo general sobre los conflictos religiosos que se suscitaron en México desde la época virreinal hasta 1936, víspera del inicio de la etapa de conciliación y paz religiosa en el país. Se partirá de la siguiente pregunta-problema: ¿cuál fue la relevancia del catolicismo en la Historia de México, cómo se propiciaron los conflictos religiosos y cuáles fueron las consecuencias de éstos, desde la etapa virreinal hasta 1936?

El objetivo que se persigue es establecer los antecedentes de conflictos religiosos en México durante el período de "antiguo régimen" y el proceso hacia la modernización del Estado, con el fin de explicar las condiciones de la Iglesia católica en la época posterior, cuando se forjó la conciliación religiosa. La hipótesis principal es que el arraigo social del catolicismo permaneció como un elemento estructural en la sociedad mexicana, pese a las tendencias modernizadoras que buscaron relegar a la religión al ámbito estrictamente privado.

Para la conceptualización de la religión, se puede citar a Durkheim (2000), quien apuntó que ésta consiste en "un sistema solidario de creencias y de prácticas relativas a las cosas sagradas, es decir, separadas, interdictas, creencias y prácticas que unen en una misma comunidad moral, llamada iglesia, a todos aquellos que se adhieren a ellas" (49). Del concepto clásico anterior, se desprende que la integración

en una iglesia es un elemento esencial en la mayoría de las religiones, como es el caso del catolicismo.

En términos metodológicos, se ha procedido bajo un método cualitativo, el cual se considera pertinente porque se vincula con la perspectiva de los estudios históricos que son comprensivos e interpretativos (Álvarez-Gayou 2009: 23-28). Las fases del proceso investigativo han sido, siguiendo a Paul Ricoeur (2006), las siguientes: a) fase documental, que implica la exploración de las fuentes documentales de archivo, así como las bibliográficas, hemerográficas y de otra índole, que son las evidencias (signos visibles que dan testimonio de algo ocurrido en el pasado) que posibilitan la crítica histórica (189-236); b) fase explicativa-comprensiva, donde el historiador recurre al "abanico de modos de explicación capaces de hacer inteligibles las acciones humanas", es decir, "se alternan y se combinan, a veces de manera aleatoria, modos heteróclitos de explicación" (237-242); y c) fase de la representación historiadora, en la cual se da "la configuración literaria o escrituraria del discurso ofrecido al conocimiento de los lectores de Historia" (307-370).

Las fuentes consultadas han sido bibliografía especializada sobre la Historia de la Iglesia católica en México, textos clásicos y contemporáneos, que han abordado de manera crítica al desenvolvimiento del fenómeno religioso a lo largo de la Historia nacional.

De la época colonial a la etapa liberal

Durante la época virreinal, la Iglesia católica fue la institución más importante y poderosa de lo que actualmente es el territorio mexicano. Además de su función eminentemente espiritual, poseía un enorme influjo

moral, cultural, económico, social, político y hasta judicial (Haring 1990: 236-275). Tras los debates de los españoles en torno a la licitud de la conquista, el principal "justo título" que predominó fue la evangelización, es decir, la introducción y sustentación del cristianismo legitimaba (desde su perspectiva) la dominación española sobre las Indias (Vallespín 2002: 415). A la postre, la Corona poseía múltiples privilegios (como el regio patronato), que le otorgaban un control importante sobre la Iglesia. De tal modo, la fe cristiana era parte esencial de todos los ámbitos de la vida en la época colonial.

Lo anterior no obstaba para que se presentaran algunos conflictos religiosos importantes durante dicha época. Así, en 1578 el virrey Martín Enríquez de Almansa expulsó de la Nueva España al superior de los franciscanos, fray Francisco de Rivera, debido a una disputa con el clero secular. Cuando el religioso se disponía a salir del territorio, junto con toda su congregación, se alzó una gran oposición popular, especialmente de indígenas, por lo que el virrey tuvo que reconciliarse con el Padre Superior y suplicar a los franciscanos que regresaran. También se suscitaron otras importantes tensiones entre el clero regular y secular, como el enfrentamiento entre el obispo de Puebla, Juan de Palafox y Mendoza, y los jesuitas, que terminó con la deposición del prelado de la diócesis poblana y su traslado a España, así como los conflictos acaecidos durante la época de la secularización de las misiones y parroquias, durante el siglo XVIII.

Además, en 1624 aconteció un grave enfrentamiento entre el virrey Diego Carrillo de Mendoza y Pimentel, marqués de Gelves, y el arzobispo de México, Juan Pérez de la Serna. Por rencillas entre ambos, el

representante del rey ordenó arrestar al prelado y lo expulsó del virreinato. El arzobispo excomulgó al virrey y suspendió los cultos. La población se amotinó contra el gobierno al grito de “Viva Cristo Rey y muera el hereje luterano”. Por ello, la Audiencia ordenó el regreso del prelado y el virrey fue depuesto. Pueden mencionarse, por último, las tensiones entre la Iglesia y el Estado español que se presentaron en la segunda mitad del siglo XVIII y principios del XIX, a raíz de las tendencias regalistas de la Corona, que pretendía ejercer un mayor control sobre los asuntos eclesiásticos. Lo anterior se manifestó en hechos como la expulsión de los jesuitas en 1767 y la emisión en diciembre de 1804 de la *Real cédula sobre enajenación de bienes raíces y cobro de capitales de capellanías y obras pías para la consolidación de vales reales,* que afectaba los recursos económicos de la Iglesia (Cossío Villegas 1987: 462-464).

Posteriormente, cuando aconteció la lucha insurgente que desembocó en la independencia de México, el papel de la Iglesia fue ambiguo: en general, el alto clero condenó la lucha (lo obispos e inquisidores anatemizaron a los insurgentes), mientras que algunos miembros del bajo clero y de los cabildos eclesiásticos apoyaron a la causa e, incluso, la encabezaron. No obstante, hacia el final de la contienda y luego de que Fernando VII se vio obligado a jurar la Constitución liberal de Cádiz en marzo de 1820, la Iglesia respaldó la declaración de independencia y conservó sus privilegios en la nueva nación. Así, el *Reglamento provisional político del Imperio Mexicano,* de diciembre de 1822, estableció en el artículo 3 que “la nación mexicana, y todos los individuos que la forman y formarán en lo sucesivo, profesan la religión Católica, Apostólica, Romana con exclusión de toda otra”. Y la primera Constitución republicana, promulgada en octubre de 1824, retomó

estas disposiciones, estipulando en su artículo 3 que “la religión de la nación mexicana es y será perpetuamente la C. A. R. [Católica, Apostólica y Romana] La nación la protege por leyes sabias y justas, y prohíbe el ejercicio de cualquiera otra” (Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM).

En la República independiente fueron conformándose grupos políticos, entre los que destacaban los yorkinos y federalistas por sus propuestas liberales, con ideólogos como José María Luis Mora. Sin embargo, no fue sino hasta la presidencia de Valentín Gómez Farías cuando se intentó implementar entre 1833-1834 algunas de las primeras políticas liberales que restringían el clericalismo predominante en México: reforma de la educación, pretensión de designar prelados (transferencia del patronato), confiscación de algunos bienes eclesiásticos, diezmo voluntario y libertad de prensa en materia religiosa, entre otras. Pero fue tal la oposición a estas disposiciones, que en diversos estados se produjeron enfrentamientos importantes, e Ignacio Escalada y Santa Anna encabezaron levantamientos que derogaron estas reformas. De tal modo, cuando en diciembre de 1836 se promulgaron las *Siete Leyes Constitucionales,* formuladas por el partido conservador bajo el influjo de Lucas Alamán, se ratificaron en esta legislación todos los privilegios del catolicismo y el clero (Staples 1976: 35-157).

La época de las reformas liberales

Tras múltiples conflictos que se presentaron en el país, como la independencia de Texas (1836) y la invasión estadounidense (1846-1848), se alzó la Revolución de Ayutla, de tendencia liberal, que resultó triunfante

en 1855. Rápidamente, se comenzaron a implementar algunas políticas que restringían los privilegios clericales. El presidente Comonfort promulgó en junio de 1856 la Ley Lerdo de desamortización de bienes eclesiásticos y, en noviembre del mismo año, emitió la Ley Juárez de abolición de fueros. Asimismo, se convocó a un Congreso constituyente y el 5 de febrero de 1857 fue promulgada la nueva Constitución, que concedía la libertad de conciencia, de expresión y de educación. Poco después de la emisión de la Carta Magna, fue establecida la Ley Iglesias, sobre cementerios y derechos parroquiales (Ampudia 1998: 249-250).

De tal modo, algunos de los privilegios y monopolios clericales fueron abolidos legalmente, lo cual desencadenó una enconada oposición. Los eclesiásticos, con el respaldo papal, prohibieron jurar la Constitución y, en diciembre del mismo año, Félix María Zuloaga desconoció la legislación mediante el Plan de Tacubaya, iniciándose la Guerra de Reforma (1857-1861). En enero de 1858 Comonfort renunció a su cargo y la presidencia fue asumida por Benito Juárez, que debió enfrentar la oposición de los conservadores. En julio de 1859, Juárez promulgó desde Veracruz las Leyes de Reforma más radicales: separación Iglesia-Estado, nacionalización de bienes eclesiásticos y supresión de órdenes religiosas. Poco después se emitió la Ley Ocampo sobre el registro civil y, en diciembre de 1860, fue establecida la plena libertad de cultos. Se completó entonces la legislación reformista, y se agudizó la intransigencia y el radicalismo de ambos bandos (250-252).

El país se dividió en una polarización que parecía insalvable. Se enfrentaron gobiernos paralelos (conservadores en la capital y liberales en Veracruz). Además, los Estados Unidos apoyaron a la causa liberal-

juarista. Finalmente, el general González Ortega, caudillo del bando liberal, venció definitivamente al principal militar conservador, Miguel Miramón, en la batalla de Calpulalpan (Tlaxcala) en diciembre de 1860. Juárez pudo entonces acceder a la capital y, acto seguido, rompió relaciones con los Estados Pontificios y expulsó del país al nuncio papal y a diversos obispos. Sin embargo, el gobierno liberal fue endeble, pues el apoyo internacional se perdió debido a la Guerra de Secesión estadounidense (1861-1865) y por el endeudamiento con el extranjero. Fue entonces cuando los conservadores decidieron buscar respaldo en Europa para instaurar una monarquía en México que, según su proyección, restauraría el orden previo a las reformas liberales (253).

La moratoria de pagos fue el pretexto aprovechado por Francia para invadir a México. Así, las tropas de Napoleón III penetraron por Veracruz y recibieron el respaldo de los conservadores mexicanos, entre ellos Juan N. Almonte, hijo de José María Morelos. Si bien el ejército galo fue detenido en Puebla el 5 de mayo de 1862, un año después los franceses triunfaron y para junio de 1863 arribaron a la capital; Juárez debió huir. El mariscal Forey asumió el gobierno y se conformó una Junta de Notables en junio de 1863, que ofreció la corona a Maximiliano de Habsburgo, archiduque austríaco. Un mes después se estableció la Regencia del Imperio, constituida por Juan N. Almonte, el arzobispo de México, Pelagio Antonio de Labastida y Dávalos, y José Mariano Salas. El papa Pío IX, férreo opositor de las políticas liberales y “modernistas”, respaldó el proyecto monárquico y recibió en audiencia a Maximiliano y Carlota. Sin embargo, aún no se negoció un concordato, que estaba condicionado a la anulación de las Leyes de Reforma y la restitución de bienes eclesiásticos (García Ugarte 2010, II: 1088-1098).

El 28 de mayo de 1864 los emperadores arribaron a Veracruz y, al llegar a la capital, pasaron por la Colegiata de Guadalupe y luego asistieron a un *Te Deum* en la catedral. Sin embargo, muy pronto Maximiliano, tanto por apego a sus convicciones, como por presión francesa y por una intención conciliadora, retomó diversas políticas liberales, por lo cual entró en conflicto con el arzobispo Labastida, quien exigía la restitución de la totalidad de los bienes del clero y la reanudación de los privilegios. En diciembre de 1864 acudió a México el nuncio papal, Pedro Francisco Meglia, para gestionar el concordato entre la Santa Sede y el Imperio mexicano. Maximiliano propuso las siguientes cláusulas para el acuerdo: el regio patronato; la abolición de fueros y estipendios; la nacionalización de bienes del clero, la Iglesia como órgano del Estado y remunerada por éste; la reglamentación de la vida monástica; la libertad de cultos (el catolicismo sólo sería religión de Estado); el registro civil y los cementerios secularizados. Es decir, proponía conservar muchas de las Leyes de Reforma e incluso ampliar algunas disposiciones, como el control de la Iglesia (1130-1173).

Por su parte, el nuncio papal puso sobre la mesa exigencias como las siguientes: que el catolicismo fuese la religión de Estado y la única; la total independencia del Episcopado; el restablecimiento de las órdenes monásticas; el monopolio educativo de la Iglesia; y la autonomía de la Iglesia frente el poder civil. Ante la incompatibilidad de las propuestas, el Imperio mexicano nunca pudo llegar a un acuerdo con la Iglesia, tanto en Roma como en México, y el concordato no se estableció. Ello contribuyó a que el gobierno imperial se viera abandonado por el clero mexicano, pues el monarca no satisfizo sus expectativas. Cuando el imperio agonizaba, a causa de los alzamientos republicanos, del retiro de las tropas europeas y

del apoyo estadounidense a Juárez, Carlota marchó a Roma para concertar un pacto con el papa. La entrevista se efectuó en septiembre de 1866; sin embargo, el encuentro fue estéril y la emperatriz mostró signos de locura durante su estancia en Roma (1234-1265).

Carente de apoyo, el emperador debió abandonar la capital para refugiarse en Querétaro, donde fue finalmente capturado y fusilado, junto a Miguel Miramón y Tomás Mejía, el 19 de junio de 1867. Con ello fracasó el último gran proyecto político conservador en México. El triunfo liberal significó la agudización de las políticas restrictivas hacia el clero, con lo que diversos obispos fueron exiliados. No obstante, el gobierno juarista implementó una política de relativa tolerancia y en 1870 promulgó una ley de amnistía, a favor de "todos los individuos que […] hayan sido culpables de infidencia a la patria, de sedición, conspiración y demás delitos del orden público, así como a los militares que hasta la misma fecha hayan cometido el de deserción". Por otro lado, las Leyes de Reforma ascendieron al rango constitucional cuando el presidente Lerdo de Tejada las incorporó a la Carta Magna en 1873. Lo anterior generó una nueva oposición de los conservadores católicos, que se negaron a jurar la Constitución (Ampudia 1998: 253).

Posteriormente, tras la Revolución de Tuxtepec de 1876, el general Porfirio Díaz ascendió a la presidencia. Si bien su régimen era un continuador de las políticas liberales de la Reforma, su proyecto de unidad nacional y algunas circunstancias fortuitas (como el matrimonio religioso con su esposa moribunda en 1880) lo decidieron a omitir la aplicación de algunas Leyes de Reforma, o a no implementarlas con rigor. Así, la Iglesia pudo recuperar el control de diversos bienes, renovó su labor social e

incluso intervino en asuntos políticos. El gobierno permitió también el arribo de un visitador apostólico y luego la reanudación de la delegación papal. En general, Díaz tuvo una relación cordial (e incluso amistosa) con el alto clero, como los arzobispos Pelagio de Labastida y Eulogio Gillow, y el obispo Ignacio Montes de Oca (Adame Goddard 2008:155-175).

Durante el Porfiriato, se constituyeron múltiples asociaciones de laicos que realizaron labores caritativas e impulsaron la asimilación de las enseñanzas de la encíclica *Rerum Novarum.* De tal modo, la Iglesia participó en el incipiente movimiento obrero y las escuelas católicas se incrementaron, atendidas por congregaciones religiosas. Sin embargo, la Iglesia no transigía ante la política liberal y en agosto de 1900 fueron publicadas en San Luis Potosí unas declaraciones que el obispo Ignacio Montes de Oca y Obregón, titular de dicha diócesis, había hecho en París durante un Congreso Católico. Elogiaba los progresos de la Iglesia durante el régimen del general Díaz, pero criticaba las Leyes de Reforma y la separación Iglesia-Estado, que había provocado un "estado violento contrario a la naturaleza, como la del alma y el cuerpo, que a su pesar se separan después de larga y dolorosa agonía" (Córdova 2003: 90-91).

Paralelamente, fueron ascendiendo algunos movimientos anticlericales que respondieron a las declaraciones del prelado. Así, en 1899 fue fundado en San Luis Potosí el Club Liberal "Ponciano Arriaga", encabezado por Camilo Arriaga, Juan Sarabia, Antonio Díaz Soto y Gama y Rosalío Bustamante. Su *Manifiesto* de 1903 afirmaba que

> los jesuitas y todo el clero, ricos con la explotación inicua que hacen sufrir al pueblo, fundan en todo el país escuelas católicas,

> y en la balanza de esta política de conciliación, pesa más la escuela católica que la escuela laica.
>
> Los jesuitas, sobre todo, se han apoderado de la instrucción de nuestro país, y en las escuelas del Sagrado Corazón de Jesús y otros semejantes se prepara la generación que, a continuar este estado de cosas, iría a repletar los conventos de que con razón alardeó Montes de Oca en París y acabaría por destruir la barrera que puso Benito Juárez entre la iglesia y el Estado (*1903 Manifiesto del Club Liberal "Ponciano Arriaga",* Memoria política de México).

Por su parte, el Partido Liberal Mexicano, fundado por los hermanos Flores Magón, afirmaba en su *Programa* de julio de 1906 que

> el clero, ese traidor impenitente, ese súbdito de Roma y enemigo irreconciliable de las libertades patrias, en vez de tiranos a quienes servir y de quienes recibir protección, encontrará leyes inflexibles que pondrán coto a sus excesos y lo reducirán a mantenerse dentro de la esfera religiosa.
>
> […] Si los gobiernos democráticos adoptan medidas restrictivas para el clero, no es por el gusto de hacer decretos ni por ciega persecución, sino por la más estricta necesidad. La actitud agresiva del clero ante el Estado liberal obliga al Estado a hacerse respetar enérgicamente (Córdova 2003: 409).

Revolución y anticlericalismo

De tal modo, la conciliación porfirista fue gestando una reacción liberal y anticlerical, que tuvo su máxima expresión con el estallido de la lucha revolucionaria. Si bien Madero proponía en 1910 un nuevo tipo de relación entre la Iglesia y el Estado, según el modelo estadounidense, no pudo realizar cambio alguno en materia religiosa cuando accedió al poder en

noviembre de 1911 (Ampudia 1998: 254-255). Por su parte, el clero veía a Madero con suspicacia; por ejemplo, en enero de 1913, en una Dieta de Obreros realizada en Zamora, algunos miembros destacados del Episcopado apuntaron que "la Ley Divina prohíbe y condena toda rebelión contra las autoridades constituidas. Pero no siempre lo que es lícito es prudente o conveniente" (Moreno-Bonett y Álvarez 2012, II: 147).

Por otro lado, algunos católicos aprovecharon las libertades políticas y emprendieron la acción directa. De tal modo, en mayo de 1911 se anunció la creación del Partido Católico Nacional, en parte auspiciado por las propuestas del sacerdote jesuita Bernardo Bergöend y conformado por el Círculo Católico de México y los Operarios Guadalupanos. Su lema fue "Dios, Patria y Libertad" y apoyó la candidatura de Madero y León de la Barra en 1911, y en 1912 ganó algunos cargos de elección popular (González Morfín 2012: 387-399). Pero el orden democrático fue efímero, ya que el 18 de febrero de 1913 Victoriano Huerta, Félix Díaz y el embajador estadounidense, Henry Lane Wilson, concertaron el Pacto de la Embajada, que implicó el derrocamiento y asesinato de Madero y Pino Suárez, y el ascenso de Huerta a la presidencia. Aunque no todo el clero apoyó a Huerta, los constitucionalistas acusaron a la Iglesia de respaldar el golpe y ello agudizó el anticlericalismo. Huerta solicitó el apoyo económico de 20 millones de pesos a la Iglesia, pero ésta no hizo entrega de dicha suma (Moreno-Bonett y Álvarez 2012, II: 148-149).

El Partido Católico apoyó inicialmente a Huerta, pero posteriormente buscó deslindarse de él y, en esa coyuntura, perdió su registro en 1914. Por otro lado, durante el período maderista y huertista la Iglesia pudo emprender una acción organizativa importante. El 12 de agosto de 1913

fue fundada en la ciudad de México la Asociación Católica de la Juventud Mexicana por el sacerdote Bernardo Bergöend, buscando restaurar el orden social cristiano y organizar a los jóvenes católicos de México y, poco a poco, se fue estableciendo en todo el país. Además, fueron creadas o instauradas, o lograron expandirse las asociaciones de los Caballeros de Colón (fundados en Estados Unidos en 1882 y con presencia en México desde 1905), la Confederación Nacional de Círculos Católicos de Obreros (desde fines de 1911) y la Asociación de Damas Católicas Mejicanas (creada en 1912). Todos estos grupos representaban un activismo seglar a favor de la Iglesia, y de sus valores y principios (Camacho Pérez 2017: 74).

Posteriormente, las tropas constitucionalistas, con Venustiano Carranza a la cabeza, lograron la huida y renuncia de Huerta a la presidencia el 15 de julio de 1914. El nuevo gobierno y sus caudillos regionales implementaron políticas anticlericales en diversas zonas del país. Pero las desavenencias entre los líderes revolucionarios motivaron la reunión de la Convención de Aguascalientes entre octubre y noviembre de 1914. En dicha asamblea, Antonio I. Villarreal, presidente de la misma, afirmó el 14 de octubre que

> nuestro enemigo fue el privilegio, el privilegio sostenido desde el púlpito por las prédicas del clericalismo anticristiano que tenemos en esta época de vicios, asociado también al militarismo de los cuartelazos […] Debemos arrebatarle las riquezas a los poderosos y debemos cumplir también con las Leyes de Reforma en lo que respecta a las riquezas del clero […que] tiene derecho únicamente a poseer los templos […] consagrados al culto, pero no tiene derecho a poseer, como posee, conventículos y hermosos edificios consagrados a lo que

> ellos llaman enseñanza, que no es otra cosa que la perversión del criterio de los niños […]
>
> No debe la Revolución atentar contra la libertad de conciencia ni contra la libertad de cultos; en el periodo agitado es muy justo y así se ha hecho, castigar a la clerigalla que se asoció con Huerta, castigar el catolicismo que dio dinero con que pudiera el clero fomentar el gobierno de Huerta; pero pasado el periodo agitado, nosotros, como buenos liberales, debemos respetar todos los cultos; pero no permitir que nuestra niñez sea envenenada. Es más trascendental prohibirle al clero la enseñanza que prohibirle la religión; que sigan rezando, que sigan predicando; pero que no enseñen mentiras […] (*1914 Discurso de Antonio I. Villarreal ante la Convención Soberana de Aguascalientes,* Memoria política de México).

Por su parte, en noviembre de 1914 el Episcopado mexicano publicó desde el exilio en La Habana una Carta Pastoral donde protestaba por el clima persecutorio y se deslindaba del apoyo al golpe huertista. Se afirmaba que el pretexto del anticlericalismo fue “asegurar, sin ninguna prueba, que el clero había ayudado con dinero a derrocar al sr. Madero y con su influjo moral al sostenimiento del general Huerta”, y se apuntaba que la persecución obedecía a “un plan fraguado de antemano en connivencia con la masonería y ciertas corporaciones protestantes” (Tuz y González s/a). Entretanto, se enfrentaron las diversas facciones revolucionarias en 1915 y los carrancistas, con el apoyo militar de Obregón, lograron el triunfo y tomaron la ciudad de México. Carranza pudo consolidarse como presidente provisional a principios de 1916.

En septiembre del mismo año Carranza convocó a un Congreso Constituyente, el cual se reunió el 1 de diciembre en Querétaro y rebasó las iniciativas del presidente. La Carta Marga fue promulgada el 5 de

febrero de 1917. La nueva legislación, en materia religiosa, impuso lo siguiente: en el artículo 3, prohibición de la educación religiosa; en el artículo 5, prohibición de órdenes monásticas; en el artículo 24, restricción del culto a templos y domicilios; en el artículo 27, prohibición a la Iglesia de poseer bienes y de administrar instituciones de caridad; en los artículos 55, 58 y 82, prohibición a los clérigos para ostentar cargos de elección popular; y en el artículo 130, restricción del número de ministros de culto, prohibición de clérigos extranjeros, negación a los ministros de culto de derechos políticos activos o pasivos y de asociación con fines políticos, restricción a los clérigos de la capacidad para heredar bienes, desconocimiento del carácter oficial para los estudios de los seminarios, prohibición a los partidos políticos de usar denominaciones religiosas, y negación a las iglesias de toda personalidad jurídica (Constitución de 1917, Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM).

El marco legal fue muy restrictivo hacia las religiones y de inmediato generó reacciones. Los obispos que se hallaban exiliados en los Estados Unidos a causa de la Revolución, promulgaron la *Carta Pastoral Colectiva del Episcopado Mexicano sobre la Constitución de 1917,* fechada el 24 de febrero en La Acordada, Texas. Ahí expresaban que la Carta Magna “eleva a estado la persecución religiosa sancionándola definitivamente”, ya que en ella se “hieren los derechos sacratísimos de la Iglesia católica, de la sociedad mexicana y los individuales de los cristianos”, y abogaban por el derecho de los católicos para “trabajar legal y pacíficamente por borrar de las leyes patrias, cuanto lastimen su conciencia y su derecho” (Tuz y González s/a).

Por otro lado, los obispos mexicanos entablaron importantes vínculos con el Episcopado estadounidense y, derivado de ello, operó un Seminario Interdiocesano en Castroville, Texas, entre 1915 y 1918 a instancias del obispo Herrera y Piña de Tulancingo y del obispo Francis Kelly. Asimismo, los prelados mexicanos forjaron una mayor relación con Roma, especialmente en lo relativo al proyecto del catolicismo social (Tuz y González s/a). En territorio nacional también se presentaron reacciones importantes. Tal fue el caso del conflicto religioso en Jalisco, entre los gobernadores Manuel M. Diéguez y Manuel Bouquet, y el arzobispo Francisco Orozco y Jiménez. Éste había regresado a su diócesis en noviembre de 1916 y emitió una Carta pastoral protestando contra la Constitución. Entre junio de 1918 y febrero de 1919 se suscitaron arrestos de sacerdotes y cierre de templos en Jalisco, la aprehensión y exilio del arzobispo, la expulsión de sacerdotes extranjeros, la reducción del número de presbíteros en el estado y, como reacción, copiosas marchas de protesta y la suspensión de cultos, hasta que la legislación anticlerical fue derogada (Vara y Ulloa Ortiz 1980: 360-361).

Entretanto, en noviembre de 1918 el presidente Carranza propuso dos reformas a la Constitución: al artículo 3, para que el ejercicio de la enseñanza fuera libre y sólo la educación pública fuese obligatoriamente laica, y al artículo 130, para revocar la prohibición de que los sacerdotes extranjeros ejercieran, así como retirar a los estados la facultad de restringir el número de sacerdotes y redefinir la propiedad de la Iglesia. Sin embargo, ambas iniciativas fueron rechazadas por el Congreso. Pese a ello, pudo forjarse un clima conciliatorio. Así, en enero de 1919 acudió a México monseñor John J. Burke como enviado personal del papa Benedicto XV, a realizar las gestiones necesarias para conseguir el

regreso de los prelados al país y negociar la aplicación de los artículos anticlericales, así como para lograr la reorganización de la Iglesia. Se le dieron facilidades para viajar e inspeccionar las diversas diócesis del país y se entrevistó con el presidente Carranza. Aunque se desconocen los detalles de su misión, parece haber sido exitosa. Además, el gobierno estadounidense condicionó a Carranza su reconocimiento a cambio de garantizar la libertad religiosa (Aguirre Cristiani 2017).

De tal modo, en 1920 el clima anticlerical había cambiado por uno de tolerancia y moderación en el cual las normas constitucionales no fueron aplicadas, quedando las cuestiones relativas a la nacionalidad de los sacerdotes y su injerencia en asuntos educativos al margen de las prioridades de los funcionarios públicos. Además, la mayoría de los obispos habían regresado a sus diócesis. La presencia de la Iglesia aumentó por medio del culto, volvieron a establecerse las órdenes religiosas, se llevó a cabo la devolución de templos y se pudo continuar con la obra de acción social católica. Pero aconteció un cambio de régimen, cuando se promulgó el Plan de Agua Prieta que desembocó en el derrocamiento y asesinato de Carranza (mayo de 1920) y el ascenso al poder del grupo sonorense: Adolfo de la Huerta como presidente provisional y, posteriormente, Álvaro Obregón como presidente electo (en diciembre).

El enviado papal, monseñor Burke, afirmó que De la Huerta y Obregón estaban en la mejor disposición para respetar la libertad de enseñanza y de religión, y recomendó el restablecimiento de la Delegación Apostólica. En octubre del mismo año, con motivo del XXV aniversario de la coronación de la Virgen de Guadalupe, se realizaron conmemoraciones

y se reunió el Episcopado mexicano, emitiendo el día 17 una Carta Pastoral, donde se establecían seis puntos básicos como orientaciones de la Iglesia mexicana: construir un monumento a Cristo Rey, erigir una mayor Basílica de Guadalupe, crear un Secretariado General, construir un Seminario Interdiocesano, fomentar las asociaciones de obreros católicos y desvincularse de la política partidista (Aguirre Cristiani 1998: 120-121).

No obstante, el período obregonista fue de tensa calma, pues se toleró la persecución en los estados y se suscitaron algunos incidentes, que se señalarán enseguida. En primera instancia, el 14 de noviembre de 1921 estalló una bomba en el altar principal de la Basílica de Guadalupe en la ciudad de México. El explosivo fue colocado en un arreglo floral por un funcionario de la secretaría particular de la Presidencia de la República. La imagen mariana no sufrió daño alguno, pero sí hubo destrozos importantes. En segundo lugar, en enero de 1923 se realizó una ceremonia para bendecir la primera piedra del monumento a Cristo Rey que se construiría en el cerro del Cubilete, en Silao, Guanajuato (de conformidad con la disposición del Episcopado), la cual fue presidida por el delegado apostólico, monseñor Ernesto Filippi. Sin embargo, éste fue expulsado del país por violar los artículos 24 y 130 constitucionales y la construcción fue detenida. El tercer incidente se relacionó con la realización del Congreso Eucarístico Nacional en la ciudad de México, entre el 4 y el 12 de octubre de 1924, con la participación de todas las diócesis del país. El gobierno prohibió varias ceremonias públicas de dicho Congreso y cesó a los empleados públicos que hubiesen estado presentes en sus reuniones (Meyer 2000, 2: 119).

Como se puede apreciar, el Estado reaccionó ante los avances de la Iglesia y la tolerancia dejó de ser operativa para los fines del gobierno, dando paso a una actitud más agresiva. Al concluir Obregón su período, ascendió a la presidencia el general Plutarco Elías Calles en 1924, quien agudizó las tendencias anticlericales. En efecto, para contrarrestar la intención de la Iglesia de participar en la organización sindical, Luis N. Morones, líder de la Confederación Regional Obrera Mexicana (CROM), el gremio oficial, promovió en 1925 el establecimiento de una Iglesia católica apostólica mexicana, congregación cismática encabezada por el patriarca José Joaquín Pérez, al tiempo que se favorecía al protestantismo. Además, se intensificó la persecución en algunos estados, como Jalisco, Colima y Tabasco. En respuesta, los seglares católicos de las ciudades organizaron la Liga Nacional para la Defensa de la Libertad Religiosa (LNDLR) (148-151 y 154-156).

Clímax de los conflictos religiosos

En 1926 escalaron las tensiones. A principios de año se publicaron en El Universal, como recientes, unas antiguas declaraciones del arzobispo de México, José Mora y del Río, contra las leyes religiosas. Y, como respuesta a las declaraciones, el gobierno consignó al prelado, varios conventos y templos fueron clausurados, más de 200 religiosos extranjeros partieron al destierro y se limitó el número de sacerdotes en diversos estados. El obispo de Huejutla, monseñor José de Jesús Manríquez y Zárate, fue arrestado por criticar las leyes, y otros obispos y el delegado apostólico fueron desterrados. Además, en febrero del mismo año se planteó la urgencia de aplicar la legislación en materia educativa. Por otro lado, el 14 de junio fue promulgada la Ley Reglamentaria del artículo 130 y fue

reformado el Código Penal, para establecer penas de hasta de cinco años de prisión a quienes violaran la ley en materia religiosa (Saldaña Martínez 2009: 96-98).

Asimismo, los estados adquirieron plena potestad para limitar el número de sacerdotes, quienes debían estar autorizados por la Secretaría de Gobernación para poder ejercer su ministerio. Como reacción a todo lo anterior, la LNDLR promovió un boicot económico como protesta, pero no tuvo un éxito significativo y sus impulsores fueron arrestados. Por su parte, el Episcopado mexicano publicó el 25 de julio una Carta Pastoral donde se imponía la suspensión de cultos, en los siguientes términos:

> En la imposibilidad de continuar ejerciendo el ministerio sagrado, según las condiciones impuestas por el decreto citado [Ley Reglamentaria del artículo 130], después de haber consultado a Nuestro Santísimo Padre, Su Santidad Pío XI, y obtenida su aprobación, ordenamos que, desde el día 31 de julio del presente año, hasta que dispongamos otra cosa, se suspenda en todos los templos de la República el culto que exija la intervención del sacerdote.
>
> Os advertimos, amados hijos, que no se trata de imponeros la gravísima pena del entredicho; sino de emplear el único medio de que disponemos al presente para manifestar nuestra inconformidad con los artículos antirreligiosos de nuestra Constitución y las leyes que los sancionan.
>
> No se cerrarán los templos, para que los fieles prosigan haciendo oración en ellos. Los sacerdotes encargados de ellos, se retirarán de los mismos para eximirse de las penas que les impone el decreto del ejecutivo, quedando por lo mismo exentos de dar el aviso que exige la ley (*1926 Pastoral colectiva de los*

obispos mexicanos anunciando el cierre de templos, Memoria política de México).

Una comisión de obispos acudió ante el presidente Elías Calles para solicitar cambios legales o, cuando menos, que el gobierno declarara públicamente que el registro de los sacerdotes no implicaba un control sobre asuntos internos de la Iglesia; sin embargo, el presidente se negó a ceder y les afirmó que sólo les quedaban dos caminos: “el Congreso o las armas”. En cuanto a la primera alternativa, el 21 de septiembre fue rechazada por la Cámara una petición de reforma legal, que se entregó acompañada por dos millones de firmas. En efecto, dadas las circunstancias de intransigencia gubernamental, pareció sólo quedar una opción (Aguilar Camín y Meyer 1990: 103).

Los templos pasaron a manos de una junta vecinal y el gobierno prohibió el culto privado. Casi todos los obispos del país partieron al exilio, así como numerosos sacerdotes. Esta situación afectó gravemente el equilibrio espiritual y afectivo de la sociedad, así como su vida cotidiana. Las cosas sagradas de la religión, por definición, algo intocable, habían sido profanadas. En ese contexto, numerosos católicos comenzaron a levantarse en armas en defensa de su fe. El grito de combate era “Viva Cristo Rey”, por lo que comenzó a llamárseles cristeros. Aunque los alzamientos se dieron principalmente en zonas rurales, la LNDLR buscó darle organización al movimiento. Por su parte, el alto clero no se comprometió abiertamente con la lucha, pero defendió su legitimidad como un derecho de resistencia ante leyes injustas (Saldaña Martínez 2009: 100-103).

La lucha tuvo dos vertientes: la urbana, que se manifestó en boicots, la búsqueda de apoyo en Estados Unidos y los esfuerzos por financiar el movimiento; y la rural, que se expresó en el combate armado directo, realizada principalmente por campesinos contrarios a la Reforma agraria. Las zonas del país donde se dieron los levantamientos fueron principalmente los estados de Jalisco, Michoacán, Guanajuato, Aguascalientes, Zacatecas, Morelos, Nayarit, Guerrero, Estado de México, Querétaro, Zacatecas y Durango. El ejército cristero se autodenominó "Guardia Nacional" y emprendió una guerra civil contrarrevolucionaria que consistió en la estrategia de guerrillas. Nunca tuvo verdaderos jefes ni caudillos, aunque el general Enrique Gorostieta pasó a encabezar el movimiento desde julio de 1927, habiendo sido contratado por la LNDLR. No obstante, la lucha mantuvo una independencia relativa de la Liga y del clero mismo (102).

El número de combatientes fue ascendiendo: 20,000 en 1927; 35,000 en 1928; y 50,000 en 1929. El proyecto político de los cristeros era, *grosso modo,* el siguiente: restablecimiento de la Constitución de 1857 sin las Leyes de Reforma; Reforma agraria, pero sólo con compensación a los propietarios; un México teocéntrico; la unidad de organización social serían los pueblos, y una democracia agraria con reparto equitativo de la tierra, respetando la propiedad privada y las tradiciones. Por otro lado, Obregón planeaba reelegirse en 1928, por lo que estaba interesado en lograr la paz religiosa. Así, entabló conversaciones con los obispos exiliados como intermediario del gobierno. Sin embargo, dichas conversaciones enfrentaron obstáculos, pues la Iglesia exigía las reformas constitucionales; además, Obregón sufrió un atentado a fines de 1927 del

cual se acusó al militante católico José Vilchis y al sacerdote Miguel Agustín Pro, quienes fueron fusilados (104-105).

La iniciativa obregonista de diálogo se vio truncada definitivamente a raíz del asesinato de propio Obregón el 17 de julio de 1928, a manos del activista católico José de León Toral. No obstante, el movimiento cristero comenzó a sufrir un declive a mediados de 1929: Gorostieta fue asesinado el 2 de junio en Atotonilco, Jalisco; se manifestó una escisión en el seno del movimiento entre intransigentes (que buscaban el triunfo a toda costa) y negociadores (que buscaban la paz mediante el diálogo); y la situación militar se estancó en un sangriento empate, con aproximadamente 90 mil muertos de ambos bandos. Por otro lado, aunque Elías Calles continuaba determinando la política nacional, la presidencia fue ocupada por Emilio Portes Gil desde diciembre de 1928. Dadas las condiciones precedentes, El Vaticano y el clero mexicano optaron por la negociación diplomática para poner fin al conflicto (105-106).

Participaron en las conversaciones los prelados Leopoldo Ruiz y Flores y Pascual Díaz y Barreto, representando a la Iglesia y a El Vaticano; el presidente Portes Gil, por el lado del gobierno; y el embajador estadounidense, Dwight W. Morrow, como mediador. La Santa Sede exigía lo siguiente en las negociaciones: una solución pacífica y laica; amnistía para obispos, presbíteros y fieles; devolución de recintos religiosos; y libre comunicación entre la Iglesia mexicana y El Vaticano. Finalmente, el 21 de junio de 1929 se difundieron los *Arreglos*, por los cuales el gobierno mexicano se comprometía a no interferir en la estructura interna de la Iglesia y declaraba que el registro de sacerdotes no implicaba su nombramiento. La Iglesia, por su parte, expresó su respeto y buena

voluntad hacia el gobierno y se comprometió a que no apoyaría un nuevo levantamiento armado de los católicos contra las autoridades. Sin reformas constitucionales, se postuló un *modus vivendi* (107-108).

Como consecuencia de los acuerdos, el 29 de junio se reanudaron los cultos, entre junio y septiembre cesaron las hostilidades y se licenció a las tropas cristeras (aunque algunos interpretaron este gesto como una "rendición"), y el clero ordenó la desintegración de la LNDLR. Sin embargo, el *modus vivendi* pactado se concretó en un *modus moriendi,* pues, tras los *Arreglos* hubo unas 1,500 víctimas abatidas por el gobierno. Además, la ausencia de cambios legales generó inconformidad, pues los acuerdos eran percibidos como una transigencia excesiva y una claudicación. En efecto, las ofensivas contra el catolicismo se intensificaron luego del congreso de la Liga Anticlerical Revolucionaria en abril de 1930 y, de igual modo, los masones multiplicaron sus críticas al clero. Además, en diciembre de 1931 se desataron críticas y sanciones por la celebración del cuarto centenario de las apariciones guadalupanas, y el número de sacerdotes autorizados fue restringido en la capital y los estados (Meyer 2000, 1: 336-346).

A fines de 1931 y principios de 1932, se radicalizó la campaña educativa y se combatió la enseñanza religiosa. La Iglesia reaccionó con una breve suspensión de cultos en la capital (4 de enero-28 de febrero de 1932). En agosto de 1932 el papa Pío XI intervino, publicando la encíclica *Acerba Animi,* donde afirmaba que los acuerdos no respondieron a sus deseos, porque fueron "violadas palpablemente las condiciones estipuladas en la conciliación" (*1932 Encíclica* Acerba Animi. *Sobre la persecución de la Iglesia de México. Pío XI,* Memoria política de México).

El delegado apostólico, monseñor Ruiz y Flores, fue expulsado del país por publicar el documento pontificio. Y para finales de 1933 las tensiones escalaron, debido a la propuesta callista de la educación socialista. De hecho, en julio de 1934 Calles pronunció el "Grito de Guadalajara", donde llamaba a la urgente aplicación de la educación revolucionaria. Así, en octubre de 1934 fue reformado el artículo 3 e instaurada la enseñanza socialista (358-360).

Si la educación laica había provocado la oposición de los clérigos y creyentes, con mayor razón ocurrió con la educación socialista, a la que no sólo se opuso la Iglesia, sino también otros sectores, como las universidades. Por otro lado, en diciembre de 1934 en trece estados de la República los templos estaban clausurados y fueron prohibidas en muchos lugares las ceremonias religiosas públicas. En torno al cambio de año, los camisas rojas de Tomás Garrido Canabal, uno de los militantes anticlericales más radicales, asesinaron a varios católicos que asistían a una misa en Coyoacán. Durante esta época se sucedieron diversos presidentes: Pascual Ortiz Rubio (febrero de 1930-septiembre de 1932), Abelardo Rodríguez (septiembre de 1932-noviembre de 1934) y Lázaro Cárdenas (desde diciembre de 1934, inaugurando el período sexenal), pero todos estuvieron bajo la hegemonía del Jefe Máximo, Elías Calles, razón por la que se denomina a este período como Maximato (Blancarte 1993: 37-45).

En este contexto, se desarrollaron algunos nuevos levantamientos armados. Durante 1934 algunos grupos de católicos se alzaron como reacción al nuevo clima de persecución y a la política educativa. El movimiento se autodenominó *La segunda* y su principal dirigente fue el

general Lauro Rocha. El levantamiento fue limitado, sin recursos ni apoyo, y condenado por propia la Iglesia, que no estaba dispuesta a romper sus compromisos de 1929. Los mecanismos de acción eran principalmente matanzas a brigadas culturales y funcionarios. Para 1935 la rebelión alcanzó su clímax, con 7,500 hombres alzados en regiones de Oaxaca, Veracruz, Puebla, Jalisco, Zacatecas, Sonora, Nayarit, Durango, Colima, Aguascalientes, Michoacán, Morelos y Guanajuato (Saldaña Martínez 2009: 162-165).

A lo largo de 1935 y hasta mediados de 1936 se presentó en México un agudo clima de persecución religiosa. Sólo estaban autorizados oficialmente 305 sacerdotes en todo el país (ninguno en 17 estados) y, para febrero de 1936, únicamente se permitían 197 sacerdotes en toda la República. 500 templos y edificios eclesiásticos se hallaban confiscados y los seminarios estaban clausurados. 391 templos estaban retirados del culto. Fueron cerradas prácticamente todas las escuelas religiosas. El clero, por su parte, insistía en la solicitud de reformas legales, que le eran denegadas, pero a la vez condenaba la violencia, como la ejercida por los alzados de *La segunda* (165).

Conclusiones

A lo largo del presente esbozo histórico se ha puesto de relieve que pueden distinguirse dos grandes etapas en la Historia del catolicismo en México: una época de penetración, arraigo y empoderamiento en los ámbitos político, económico, social y cultural, que se corresponde con el período virreinal y las primeras décadas del México independiente; y, en segunda instancia, una etapa de reformas liberales, de conflictos religiosos

y de intento político por soslayar a la Iglesia a la esfera privada, que abarcó desde la Revolución de Ayutla hasta aproximadamente 1936, como parte del proceso de modernización del Estado mexicano. Las condiciones de la primera etapa complicaron especialmente los acontecimientos de la segunda; es decir: el catolicismo arraigó de tal modo y tuvo un influjo social tan sólido, que los esfuerzos estatales por menguar su poder generaron graves conflictos y no tuvieron un éxito significativo, ya que la población mexicana se mantuvo leal a su fe tradicional.

De tal modo, la etapa álgida de conflictos religiosos (1914-1936) fue sucedida por una política de conciliación y paz religiosa, donde el influjo social del catolicismo se recuperó (si acaso había menguado realmente) y el poder eclesiástico recuperó su alcance, si bien bajo un marco legal restrictivo, oficialmente anticlerical. Se acordó, en efecto, una política de simulación, de informalidad, un compromiso donde se conservara la letra de la ley y, a la vez, se reconociera el enorme influjo social del catolicismo en México.

Referencias bibliográficas

ADAME GODDARD, Jorge (2008). *Estudios sobre política y religión.* México: Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México.

AGUILAR Camín, Héctor y Lorenzo Meyer (1990). *A la sombra de la Revolución Mexicana.* México: Cal y Arena.

AGUIRRE CRISTIANI, María Gabriela (1998). “Acciones y reajustes del clero católico en México 1920-1924: una respuesta a la Constitución

de 1917", en: *Iztapalapa.* Núm. 43. Enero-junio. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.

_____ (2017). "La jerarquía católica en el exilio frente al nuevo marco jurídico revolucionario de 1917", en: *Política y Cultura.* Núm. 48. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

ÁLVAREZ-GAYOU JURGENSON, Juan Luis (2009). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología.* México: Paidós.

AMPUDIA, Ricardo (1998). *La Iglesia de Roma. Estructura y presencia en México.* México: Fondo de Cultura Económica.

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES JURÍDICAS DE LA UNAM. [En línea; consultado el 15 de noviembre de 2020]. Disponible en: https://www.juridicas.unam.mx/

BLANCARTE, Roberto (1993). *Historia de la Iglesia católica en México, 1929-1982.* México: El Colegio Mexiquense/Fondo de Cultura Económica.

CAMACHO PÉREZ, Luis Fidel (2017). "El catolicismo social en la Arquidiócesis de Monterrey, 1874-1926: entre el avance de la modernidad y el proyecto de restauración del orden social cristiano". Tesis de Licenciatura en Historia y Estudios de Humanidades. Universidad Autónoma de Nuevo León.

CÓRDOVA, Arnaldo (2003). *La ideología de la Revolución mexicana. La formación del nuevo régimen.* México: Ediciones Era.

COSÍO VILLEGAS, Daniel, coord. (1987). *Historia general de México.* Tomo 2. México: Harla/El Colegio de México.

DURKHEIM, Émile (2000). *Las formas elementales de la vida religiosa.* México: Colofón.

GARCÍA UGARTE, Marta Eugenia (2010). *Poder político y religioso. México siglo XIX.* Tomo II. México: Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México/Miguel Ángel Porrúa.

GONZÁLEZ MORFÍN, Juan (2012). "Entre la espada y la pared: el Partido Católico Nacional en la época de Huerta", en: *Anuario de Historia de la Iglesia.* Vol. 21. Pamplona: Universidad de Navarra.

HARING, C. H. (1990). *El imperio español en América.* México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Alianza Editorial.

MEMORIA POLÍTICA DE MÉXICO. [En línea; consultado el 17 de noviembre de 2020]. Disponible en: http://www.memoriapoliticademexico.org/

MEYER, Jean (2000). *La cristiada.* Vols. 1, 2 y 3. México: Siglo XXI.

MORENO-BONETT, Margarita y Rosa María Álvarez de Lara, coords. (2012). *El Estado laico y los derechos humanos en México: 1810-2010.* Tomo II. México: Facultad de Filosofía y Letras e Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México.

MÜLLER-ARMACK, Alfred (1986). *Genealogía de los estilos económicos.* México: Fondo de Cultura Económica.

RICOEUR, Paul (2006). *La memoria, la Historia, el olvido.* México: Fondo de Cultura Económica. [En línea; consultado el 22 de octubre de 2018]. Disponible en: http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2015/08/RICOEUR-P.-La-memoria-la-historia-el-olvido-LAV.pdf

SALDAÑA MARTÍNEZ, Moisés A. (2009). *El anticlericalismo oficial en Nuevo León, 1924-1936.* Monterrey: Universidad Autónoma de Nuevo León.

SPADARO, Antonio y Marcelo Figueroa (2017). "Fundamentalismo evangélico e integrismo católico. Un ecumenismo sorprendente", en: *La Civiltà Cattolica Iberoamericana.* 18 de agosto. [En línea; consultado en 26 de octubre de 2018]. Disponible en: https://www.civiltacattolica-ib.com/fundamentalismo-evangelico-e-integralismo-catolico/

STAPLES, Anne (1976). *La Iglesia en la primera República federal mexicana (1824-1835).* México: SepSetentas.

TUZ, Joel y Fidel González (s/a). "LIBERALISMO MEXICANO. La respuesta de la Iglesia a la Constitución de 1917", en: *Diccionario de Historia Cultural de la Iglesia en América Latina.* [En línea; consultado el 17 de noviembre de 2020]. Disponible en: https://dhial.org/diccionario/index.php?title=LIBERALISMO_MEX

ICANO;_La_respuesta_de_la_Iglesia_a_la_Constituci%C3%B3n_de_1917

VALLESPÍN, Fernando, comp. (2002). *Historia de la teoría política.* Madrid: Alianza.

VARA, Armida de la y Berta Ulloa Ortiz (1980). *Historia de México moderna y contemporánea.* Tomo 2. México: M. Aguilar/El Colegio de Bachilleres.

52

REFLEXIÓN PARA UNA NUEVA METODOLOGÍA EN LA INVESTIGACIÓN HISTÓRICA REGIONAL: MARCO METODOLÓGICO DE LA TESIS HISTORIA DE LA INDUSTRIA TEXTIL EN NUEVO LEÓN: FÁBRICA DE HILADOS Y TEJIDOS LA FAMA 1854-1890

Juan Jacobo Castillo Olivares

Universidad Autónoma de Nuevo León

Resumen

La presente investigación es el marco metodológico de la tesis *Historia de la industria textil en Nuevo León: Fábrica de hilados y tejidos la FAMA 1854-1890*. En una primera parte se presenta la importancia y dificultad de las Ciencias Sociales y el estudio de las humanidades. Vinculado a este

estudio se hace un repaso de la importancia de la investigación histórica. Los aspectos mas importantes a recalcar en el presente escrito son: Una reflexión de la historiografía local y como crear nuevas metodologías para aportar al conocimiento histórico regional.

Palabras clave: Metodología, investigación histórica, historia del noreste de México.

Abstract:

The present investigation is the methodological frame of the thesis *Historia de la industria textil en Nuevo León: Fábrica de hilados y tejidos la FAMA 1854-1890*. In the first part the importance and the difficulty of the social sciences and the study of the humanities are presented. Linked to this study is a representative of the importance of historical research. The most important aspects in this paper are: A reflection of local historiography and how to create new methodologies for regional historical knowledge.

Introducción

La elaboración de investigaciones en ciencias sociales es cada vez necesaria dentro del cumulo de creaciones que aportan al conocimiento universal. Ciertamente hay una gran cantidad de críticas que cuestionan si realmente se deben destinar recursos públicos a este tipo de investigaciones. La mejor forma de valorar las investigaciones en humanidades y ciencias sociales muchas veces es viendo sus resultados los cuales siempre resultan ser a largo plazo. Es precisamente en la elaboración de una metodología clara en las investigaciones mencionadas que se puede argumentar el valor y pertinencia de las mismas.

El presente avance metodológico tiene dos objetivos por cumplir. El primero es argumentar la importancia del estudio de las ciencias sociales en el caso especifico de la investigación histórica y segundo crear un instrumento de investigación para la tesis historia de la industria textil en Nuevo León: Fábrica de hilados y tejidos la FAMA 1854-1890.

En una primera parte se menciona una breve historia de las ciencias sociales, la importancia de su continuidad en el campo del conocimiento y como se dificulta en sociedades como el Noreste de México aportar a lo ya existente. En ese mismo apartado se habla de los métodos clásicos en la investigación histórica así como los nuevos métodos y como estos deben aplicarse a la investigación regional.

Se encuentra también la definición del objeto de estudio, que se vuelve necesario para saber que tipo de métodos e instrumentos se van a utilizar. En cuanto a las herramientas están las técnicas e instrumentos las cuales se definen de acuerdo a las categorías de análisis derivadas del objeto de estudio.

Por último están las estrategias para el análisis de los datos e información recabada. Estas estrategias se dividen en como aplicar las herramientas para obtener información. Se menciona también que estrategias seguir para poder interpretar la información obtenida. Y que estrategias emplear para aterrizar la tesis y llegar a conclusiones satisfactorias.

El método de investigación en humanidades

Las humanidades y las ciencias sociales en la investigación académica: las dificultades de estudiar humanidades y ciencias sociales en la noreste de México.

Es por lo general el estudio de las humanidades y las ciencias sociales considerado inferior en muchos casos a los estudios llamados exactos o ciencias duras. Lo anterior lleva a que no parece existir una comunión entre métodos científicos confiables para poder tener resultados verificables.

Empecemos con la discusión de cómo las humanidades parecen no vincularse con la investigación al mismo nivel de otras disciplinas incluso de las mismas ciencias sociales. En una ciudad como Monterrey que ha fundamentado su identidad en base al progreso industrial, las humanidades han sido debate por su pertinencia, así lo exponía quien alguna vez fue gobernador de Nuevo León en los años setenta del siglo XX, Luis M. Farías:

> Tanto se habla de la deshumanización de arte, de lo inhumano de lo frío que es el mundo de los negocios, de la falta de humanidad en la práctica de las profesiones, del crecimiento de lo incesante de la técnica etc, que se antoja que lo humano se elude se olvida y tiende a desaparecerse. (Farías, 1977. 265)

Actualmente hay una deshumanización evidente en la sociedad, lo cual se aprecia en la preferencia a los estudios técnicos e ingenierías en las universidades en especial en el área metropolitana del Monterrey actual. Considero que no hay que confundir humanismo con estudios humanistas. La importancia de las humanidades es vital sobre todo en la

educación de los individuos, de ahí la importancia de que las disciplinas humanas y sociales en la actualidad:

> Debemos educar para unir a los hombres y no para dividirlos. Urge que la historia que se enseña sea "universal", imparcial, objetiva y sirva realmente como "maestra de la vida" como lo quería Cicerón y no como fomento del resentimiento y acicate para la venganza. La educación para el hombre nuevo, para el humanista puro habrá de ser mediante la prédica del bien, de la justicia, de la verdad y del perdón. No intentarlo es continuar en la vendetta, en el lavado de "afrentas" reales o imaginadas. Un pleito conduce a otro, una pendencia a otra pendencia, y quizás a más. La ira llama y alimenta a la ira. Así como seguiremos como el cuento de nunca acabar. Hay que cortar por lo sano. Si nos sabemos hermanos, actuemos como hermanos. Ascendamos en lo moral por el camino del bien, al mismo tiempo que ascendemos en el conocer por el camino de la ciencia. Esa deberá ser la enseñanza del humanismo que aspira a elevar al hombre en lo que tiene as valioso. (Farías, 1977. 273)

La educación es la principal vía de comunicación del humanismo, pero en el sentido clásico del termino vemos que procura ser "maestra de vida" e inculcar valores como la justicia, la verdad entre otros. Y ciertamente ese puede ser el fin ultimo de las humanidades, pero para poder llegar a esos resultados, sobre todo en el mundo contemporáneo, deben estar sometidas a métodos de investigación además de relacionarse con otras disciplinas y artes. Es notorio como en la crítica de Luis M. Farías, se piensa como necesario el estudio de las humanidades, lo cual, supongo, lo hace notar por la dirección en que la educación regiomontana tomaba en ese tiempo, donde las carreras técnicas e ingenierías empiezan a prevalecer.

Las humanidades: la filosofía, la historia, literatura y otras, han avanzado para ser algo mas que relatos y reflexiones. Cada vez aparecen nuevos métodos y formas para que las humanidades se acerquen a la ciencia por lo menos en el sentido básico de buscar ser objetivas y llegar aportar al conocimiento en cada área.

Las Ciencias Sociales aparecen junto a la historia moderna, cuando se empieza cuestionar la realidad política, la cual se consolida con la critica política en la Revolución Francesa:

> La Ciencia Social es una empresa del mundo moderno; sus raíces se encuentran en el intento, plenamente desarrollado desde el siglo XVI y que es parte inseparable de la construcción de nuestro mundo moderno, por desarrollar un conocimiento secular sistemático sobre la realidad que tenga algún tipo de validación empírica. Esto fue lo que adoptó el nombre de la *scientia*, que significaba simplemente conocimiento. (Wallerstein, 2006. 4)

La economía, la sociología, la antropología, entre otras, son disciplinas dentro de las ciencias sociales que buscan, desarrollar conocimiento cercano al estudio científico. El énfasis secular proviene de la idea que en el antiguo régimen la mayoría del conocimiento estaba ligado al pensamiento religioso, en el caso europeo del mundo cristiano. Es en este sentido que mas allá de la simple idea de que las ciencias sociales (a diferencia de las ciencias naturales) estudian la sociedad, es hacerlo bajo criterios científicos que puedan sustentar el conocimiento que se puede hacer de la misma.

1.2 Nuevas metodologías y teorías en las Ciencias Sociales y en los estudios históricos.

La metodología en las ciencias sociales ha tenido que lidiar con críticos dentro del campo científico que califican sus métodos de poco confiables y rigurosos. La historia, la sociología, la economía, las ciencias políticas se formalizaron en el siglo XIX, creando sus propios métodos para diferenciarlos de las Ciencias Naturales:

> Durante todo el siglo XIX, el idealismo en la filosofía social y el romanticismo en la literatura, con sus diferentes ropajes, mantuvieron su distancia de las posturas intelectuales promovidas por las ciencias naturales, y expresaron en general una profunda hostilidad hacía la difusión de la tecnología maquinista. (Giddens, 1997. 27)

Por otro lado, iniciando el siglo XX la Ciencias Sociales han tenido que diversificarse entre ellas mismas. Esto como un ejercicio de autocritica, atendiendo a nuevos problemas y contextos históricos que han obligado a dejar las visiones clásicas que funcionaron para explicar el muy cambiante siglo XIX. En el caso de la sociología (que en un principio encuentra mas sus orígenes en la historia y la economía) ha tenido que acercarse a la filosofía:

> Recientes avances en sociología, que recurren en gran parte a elaboraciones no tan recientes de filosofía analítica y fenomenología, han prestado mucha atención a estas cuestiones. No sorprende que ese intercambio entre las ciencias sociales y la filosofía haya ocurrido, puesto que algunas de las principales posiciones dentro de estas vastas tradiciones filosóficas –a saber, la fenomenología existencial- la filosofía del lenguaje usual, la fenomenología existencial, la filosofía del

> lenguaje usual y la filosofía del Wittgensetin de la última época, se caracterizan por un renaciente interés en la acción, el sentido y la convención en el contexto de una vida social y humana. (Giddens, 1997. 32)

Se fueron creando nuevas reglas del método sociológico mas cercanas a la interpretación hermenéutica que al análisis histórico/económico que lo había distinguido en el siglo XIX. Y es a partir de este punto, en general el resto de las ciencias sociales se vieron bastante influidas por lo que se conoce como “giro lingüístico”. La historia no estuvo exenta de dichos estudios. Pero, antes de abordar el giro lingüístico en la historia, un breve repaso de las tendencias teórico-metodológicas que lograron vanguardia en los estudios históricos.

En primer lugar, debe quedar en claro, que el campo clásico de la historia como ciencia estaba en la historia económica. Trayendo como resultado al materialismo histórico marxista como principal herramienta metodológica, incluso hoy en día, aunque ya no tan riguroso como antes. Ciertamente el materialismo histórico dio paso a nuevas formas de hacer historia, como la historia social, donde historiadores marxistas británicos empezaron a darle prioridad a hablar de las clases trabajadoras en vez de los modos de producción. (Hobsbawm, 1983. 9)

Pero la verdadera revolución historiográfica no la encontramos en la historia social, la veremos en la llamada “Escuela de los Annales” llamada así porque buscaban enfatizar la relatividad y la multiplicidad del tiempo (Iggers, 2012. 87). Lo mas interesante de esta nueva historiografía francesa era el énfasis en los estudios culturales:

> Las entidades que hasta este momento habían jugado papel tan importante: El estado, como también la economía, la religión, el derecho, la literatura y las artes. Perdieron su autonomía y pasaron a ser parte de la amplísima cultura. La cultura ya no es era entendida como el dominio privilegiado, intelectual y estético de la élite, sino mas bien como la manera en que una población entera experimentaba y vivía la vida. (Ibid. 88)

La producción historiográfica tanto en la historia social como la ahora llamada historia cultural ha sido muy numerosa y diversa. Obras como la historia de la clase obrera y su formación producto de la historia social inglesa han tenido su impacto en otras obras que analizan la formación del proletario no solo en Inglaterra sino también en América y otros continentes. Y por su parte la historia cultural francesa ha tenido obras que analizan la historia de la vida cotidiana, la historia del arte, del género, de la religión, la prensa e innumerables aspectos que no eran tomados en cuenta en la historia política y la historia económica.

Otra nueva corriente metodológica que va a ser útil al análisis histórico es giro lingüístico aplicado a la historia cultural:

> Entre finales de la década de 1960 y comienzos de la de 1970 emergió con fuerza y como resultado de confluencias teóricas desarrolladas en distintos campos de las ciencias sociales el llamado giro lingüístico o lo que la historiadora norteamericana Gabrielle Spiegel ha calificado como “la noción de que el lenguaje es el agente constitutivo de la conciencia humana y de la producción social del significado”. Con el terminaba de derrumbarse la idea ya cuestionada de Ferdinand de Saussure en su curso de lingüística general de 1916 de un mundo objetivo cuya existencia era independiente del discurso que le daba forma. (Martínez, 2016. 11)

En el caso particular de la historia condujo a una fuerte revisión del relato histórico que era ampliamente cuestionado por tener un discurso con pretensiones de verdad. Lo anterior lleva a que el *análisis del discurso* sea una herramienta ampliamente utilizada en los estudios históricos contemporáneos. En general los estudios del discurso están presentes tanto en los estudios sociológicos como análisis periodísticos y por supuesto en el análisis literario. Pero el análisis del discurso en el discurso histórico ha permitido tener mejores herramientas para analizar lo que bien podían llamarse “cuentos de hadas” como informes de gobierno en todos los niveles, estadísticas, artículos periodísticos entre muchos otros documentos del pasado.

Por último, no hay que olvidar los estudios interdisciplinarios, presentes en la mayoría de las actuales ciencias sociales, pero ampliamente indispensables en el estudio histórico:

> El trabajo interdisciplinario, lejos de ser una moda mal comprendida y mal ejecutada por comunidades científicas que solamente refunden datos, es propicia para expandir la mirada de las dinámicas intransitivas que acuden al agotamiento de teorías metodológicas. En otros términos, la interdisciplinariedad bien ejecutada, por grupos científicos con marcos teóricos comunes, permite rendir cuenta de las articulaciones entre dominios quebrados por el aislamiento del conocimiento multidimensional a partir de una supuesta hermenéutica critica. (Rivera, 2015. 14)

La historia académica hoy más que nunca necesita del auxilio de otras disciplinas, no solo en el sentido clásico donde se recurre a la economía y a la política. También están la geografía, por ejemplo, donde los mapas ayudan a un análisis histórico mas profundo. De la misma forma esta la antropología, la etnografía, la arqueología, la ciencia médica entre muchas otras.

Las ciencias sociales y la investigación histórica, se han diversificado de acuerdo con los nuevos contextos históricos sociales y económicos. Actualmente el debate de estudiar la sociedad ha cambiado para estudiar ahora a los individuos. Lo cual ha llevado a una dinámica de estudios donde surgen nuevos métodos y teorías de análisis. No cabe duda de que el futuro de las ciencias sociales y la historia continuara en movimiento.

Métodos y enfoques usados

La metodología en las Ciencias Sociales y el análisis histórico

De los diferentes métodos en las ciencias sociales como pueden ser: estudiar las experiencias de vida, analizar la producción cultural, aplicar los métodos cualitativos y cuantitativos, el análisis del discurso entre otros más, el caso particular de esta investigación es el método histórico. Pero antes de entrar en detalle ¿Qué es el método?

> Un método es un procedimiento para tratar un problema o un conjunto de problemas específicos. Remite a las orientaciones, pasos técnicas, instrumentos analíticos, recursos y precauciones que han de atenderse en un proceso de investigación para reunir y examinar los datos, poner a prueba un conjunto de hipótesis y alcanzar los objetivos propuestos. Un método

> constituye, entonces, una forma especial de trabajar, es decir, de observar la realidad desde una cierta distancia y con determinados medios, a partir de los cuales se busca ofrecer un conocimiento de lo más certero y objetivo posible. (Salmerón y de la Torre, 2015. 77)

El método, nos da una guía que evita caer en imprecisiones que pueden hacer de nuestra investigación una mera interpretación lejana de un rigor. Y nos da instrumentos que ayudan hacer más fácil su realización. Es de esta manera, que vinculando toda esta reflexión al trabajo en específico, que dentro del vasto repertorio de las ciencias sociales, el enfoque es el estudio de la *historia*. El estudio histórico bajo una disciplina académica, tiene dificultades que comparte con el resto de las ciencias sociales y además dificultades por sí misma. Se enfrenta a hechos del pasado, muchas veces con fuentes dispersas de difícil acceso, sin muchas posibilidades de hacer historia oral y con la inevitable incertidumbre de tener que aceptar las fuentes de archivo como único testimonio para construir hechos ya pasados. Aún así, a pesar de que los relatos históricos son milenarios, ciertamente su acercamiento al mundo científico no lo es tanto. Por lo cual las investigaciones históricas se convierten en necesarias y estás cada vez se vinculan más a las nuevas disciplinas, herramientas y técnicas que auxilian a las ciencias sociales.

El estudio de la memoria se ha vuelto indispensable en tanto ayuda a la comprensión de la construcción de identidades temporales individuales y colectivas así como culturas históricamente enraizadas. *Las reconstrucciones de la historia profesional se establecen contra las fantasías subjetivas de la experiencia la cual esta perdida en su tiempo* (Keightley, 2008. 175). Se tienen que crear métodos históricos, para

terminar con la historia anecdótica, romántica y heróica que no contribuyen a las Ciencias Sociales.

> Remembering aids the organisation of social and cultural life by constantly endowing us with a meaningful communicative currency out of which we can build social relationships, group affiliations and consensus. Remembering can never be performed outside of a social context. The remembering agent is always the occupant of a particular social position or role, necessarily shaping their ideas and knowledge about the past. (Keightley, 2008. 176)

La memoria no es solo algo que puede ser entendido en su tiempo, requiere ser contextualizado. No podemos entender el pasado solo recurriendo al solo recuerdo, se requiere conocimiento social, político, económico entre otros para entender el pasado, ahí es donde el método se convierte en un elemento importante para el análisis de la historia.

La memoria es mas que una historia alternativa, también se trata del presente marginado (Ibíd. 179). No solo se trata de estudiar el pasado por estudiar el pasado, se trata de cómo podemos aprovechar el pasado en interés de nuestro presente y nuestro futuro. La memoria es indispensable para entender la vida cultural, pero también las estructuras sociales, el orden político, la dinámica económica del mundo pasado pero mas importante del mundo actual.

Métodos y enfoques comúnmente aplicados a la historia regional

Desde que se tiene registro la historia ha sido fuente de cohesión social, amalgama sustantiva y eficaz que aglutina, junto con la lengua identidad comunitaria (Morado, 2016. 110). La historia ha sido empleada como

instrumento de legitimación y de dominación. México no es la excepción, y durante mucho tiempo prevaleció lo que era conocido como Historia nacional o de bronce. Pero ciertamente ha sido una historia que se ha escrito desde el centro para el centro, siendo fundamental los acontecimientos llamados nacionales e importantes dejando de lado los estudios regionales, no se diga los del norte del país.

El noreste es, por momentos, un histórico hoyo negro donde aparentemente no paso nada significativo (Ibídem). Sin embargo cuando se habla del último cuarto del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX el noreste se convierte en protagonista. Esto puede ser explicado por dos razones, la importancia económica al aparecer ciudades comerciales e industriales de gran relevancia. Por otro lado la importancia política, porque hasta cierto punto será protagonista de la Revolución mexicana. Lo cual tampoco lo exime de una historia romántica y localista ya que exalta las hazañas excepcionales de sus actores y sus logros. Actualmente estamos en un proceso de transición, donde se plantean nuevas formas de estudios y el noreste es ese objeto de análisis.

Ahora bien ¿Cuáles son las razones por los que ahora se debe estudiar la historia regional? En primer lugar porque es una discusión que aun no termina, existen muchas procesos históricos que aún no se han tomado con atención y si los hubiera, están bajo análisis que requieren ser renovados. Segundo porque se debe separar la regionalización contra la región, no es lo mismo estudiar la región como procesos históricos aislados que como parte de territorio y de esa manera ver su relevancia (Cerutti, 2018).

Hay diversas razones por las cuales es el siglo XIX la temporalidad más abordada en la historia del noreste y una de las más estudiadas en la historia nacional. La principal razón es la formación del Estado-Nación mexicano, con la cual se consolidan las instituciones económicas y políticas de la historia contemporánea (Morado, 2016. 113). Posterior a la independencia de México la formación del país bajos los estándares de modernidad son el principal objetivo, se devalúan viejas instituciones del antiguo régimen, como la iglesia, la economía mercantilista, la política monárquica. Y aparecen las nuevas formas de gobierno e instituciones como un gobierno laico y democrático y una economía industrializada.

En el caso exclusivo de esta tesis (Historia de la industria Textil en Nuevo León: Fábrica de hilados y tejidos la FAMA 1854-1890) el estudio del noreste adquiere relevancia por la misma idea de la formación del Estado-Nación ubicado en el gobierno de Santiago Vidaurri donde muchos de los cambios sustanciales en la segunda mitad del siglo XIX fueron promovidos o nacieron en su periodo de gobierno. Por la nueva frontera ahora cercana a los Estados Unidos y que adquiere relevancia por la poderosa economía que se va formando. Y porque no solo es estudiar el noreste de México o la misma historia de México, es entender los cambios sustanciales enmarcados en la modernización de la sociedad.

La respuesta a cual es su impacto político y económico recae en entender que la actual política y economía de la región del noreste que solo puede ser explicada si queda claro su formación. Siendo mas específicos, la industrialización y la formación de la clase obrera de la ciudad que tiene efectos en sociales, urbano, cultural y muchos otros aspectos, que puede ser entendido conociendo su historia. La principal

pregunta es ¿Cómo puede se estudiar la historia de una fábrica dejar en claro un proceso tan complejo y mas grande? No se trata de hacer microhistoria y hacer solo en un mero relato de lo que la fábrica hizo, se trata a partir del mismo construir su historia y su formación para explicar el contexto social de la época. Siendo Monterrey, Nuevo León una ciudad y un estado sustentados bajo la idea de que su identidad gira alrededor de la industria, se vuelve fundamental dejar en claro ese vinculo.

En cuanto a su impacto sociocultural, la respuesta es mas compleja. Como se ha reflexionado a lo largo del presente estudio, la relevancia de las Ciencias Sociales en general tiene sus dificultades al no tener efectos a corto plazo. Y es aún más cuando hablamos de una sociedad altamente enfocada a actividades económicas como lo es Monterrey. Pero sin duda el impacto social y cultural es evidente. Se menciona mucho dentro del "imaginario regiomontano" que somos una sociedad enfocada a valores centrados al trabajo industrial. Esto se vincula a los valores exaltados, ya mencionados, cuando se habla del supuesto progreso histórico del siglo XIX. La investigación busca entre sus múltiples objetivos, dejar en claro que la formación de la industria y la clase obrera teniendo como ejemplo la primera fábrica de la ciudad, son parte de un proceso histórico y social de su tiempo, que se fue exaltando a conforme la elite política y económica fue ascendiendo. Creando un nuevo debate a la historiografía local que en muchas ocasiones mira este proceso de dos maneras, uno que declara que su origen esta en la industria más avanzada en 1890 y segundo el cual lo analiza como un proceso atípico, único e irrepetible en todo el país.

Objeto de estudio

Los objetos de estudio dentro de las Ciencias Sociales se vuelven complicados, por la relación que muchas veces tenemos con nuestra investigación a veces hasta personal, por el hecho que cualquiera pueda tener una opinión sobre el mismo o la imprecisión en los limites científicos al no ser analizado rigurosamente como otras. Ahora bien, si eso añadimos que nuestro análisis se ubica en un tiempo distinto, nuestro estudio se vuelve más complicado. Por esas razones cuando de análisis histórico se refiere, hay que tener en cuenta todas las variables de lo que eso implica, ver sus posibilidades y sus límites.

> Aunque las unidades de análisis típicamente son personas también pueden ser familias, ciudades, estados, naciones, compañías, industrias clubes, agencias gubernamentales etc. (Babbie, 1998. 84)

Cualquiera que sea la naturaleza de los datos utilizados para describir las unidades de análisis, es importante que se las identifique de antemano menciona Babbie. Es de esta manera que aunque el análisis gira en torno a la fábrica de Hilados y Tejidos la FAMA fundada en el siglo XIX, el eje de investigación vas mas allá de estudiar la simple fábrica.

La unidad de análisis se centra en la fábrica de Hilados y Tejidos la FAMA, su fundación y fundadores. También se analizara a los obreros que en ella trabajaron, como cambiaron sus condiciones de vida al momento de laborar ahí. Otro aspecto importante en el análisis es el contexto histórico, social, político, económico y cultural de su tiempo y ver los alcances que pudo tener en la sociedad de su época.

Teniendo en cuenta que el principal objeto de análisis es la “Fábrica” queda entender cuales serían las consecuentes categorías de análisis y las subcategorías. Por ser una investigación de carácter histórico, debe quedar claro que las categorías responden a como ir construyendo el pasado a través de conocer aspectos que puedan ayudar a describir y entender los procesos históricos. La propuesta es la siguiente:

Categorías de análisis	Sub categorías de análisis
Fábrica	Fundación Industria artesanal Industria Tecnología Transporte Algodón y textiles
Obreros	Obrajes y trapiches Oficios Comunidad Condiciones de trabajo
Historia nacional y regional	Contexto histórico Contexto económico Contexto político
Identidad y cultura	Fundamentación teórica

La principal aportación al estudiar este objeto de estudio y sus consecuentes categorías de análisis, es tomar en consideración aspectos que en otros estudios se han pasado por alto o simplemente no se ha profundizado en ellos. Debe quedar claro que la investigación no solo

busca describir los datos que se obtengan de la investigación archivística, sino profundizar y aportar al conocimiento histórico ya existente.

Técnicas

Las técnicas y herramientas en la Ciencias Sociales han llegado a un alto grado de elaboración, pero cuando se habla de técnicas para hacer historia la situación es diferente, y la mayoría de las veces parece reducirse a ser solo mera recolección de datos y el análisis de los mismos. De hecho, muy pocas veces en manuales de investigación histórica se hacer referencia a si una investigación es cuantitativa o cualitativa. Por lo mismo, lo primero es entender el margen entre lo cualitativo y cuantitativo.

> No se puede pensar en identificar únicamente lo subjetivo con el paradigma cualitativo, ni lo objetivo con el paradigma cuantitativo. Tenemos que reconocer que todos los hechos se inspiran en la teoría; de lo que podría seguirse una cierta subjetividad. Por otro lado, aún a pesar del manejo de datos, esto no garantiza la objetividad, pues se hallan sujetos a apreciaciones. (Pérez Serrano, 1998. 59)

La anterior cita nos lleva al primer punto, si la investigación tiene un análisis cuantitativo o cualitativo no la hace mas o menos objetiva. Y tal como se mencionaba al principio, los estudios históricos se vuelven interdisciplinarios la mayoría de las veces. En este sentido, y como ya se ha expuesto, al ser un análisis mas cercano a la historia social que a la historia económica, la principal herramienta de análisis esta mas cercana al análisis cualitativo.

> La investigación cualitativa se considera como un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida, en el cual se toman decisiones sobre lo investigable, en tanto se ésta en el campo objeto de estudio. (ibíd. 46)

El hecho de carecer tal vez de datos absolutamente confiables (los archivos al final son apreciaciones de personas del pasado) no hace a esta investigación menos rigurosa o analítica que una investigación cuantitativa. Pero, al ser la unidad de análisis una fábrica, es obvio que también hay un factor económico en esta investigación. Por lo cual creo que es mas conveniente hablar de una técnica, que Pérez Serrano llama, de triangulación. (ibíd. 62)

> Triangulación a través de operaciones convergentes. El empleo complementario de métodos ayuda a corregir el sesgo que existe en cualquier método. Cabe la posibilidad de emplear conjuntamente varios métodos para triangular la verdad subyacente. Cada tipo de método puede enseñar a otros a detectar y disminuir el sesgo. (ibídem)

El autor continua con el debate al decir: No tenemos que escoger forzosamente un método determinado sobre la base de una posición paradigmática tradicional. Como tampoco hay razón para elegir un paradigma de polo opuesto. Un paradigma no es exclusivo de un método de investigación.

> Los métodos cualitativo/cuantitativo pueden aplicarse conjuntamente, según las exigencias de la situación investigadora, si bien, aunque puedan utilizar cualesquiera de los métodos, la animación sociocultural para el estudio de la realidad tenderá a optar por planteamientos de carácter mas observacional que experimental. (ibíd. 53)

Puedo afirmar que mi instrumento de investigación se acerca más al análisis cualitativo, en este caso principalmente de documentos y archivos históricos y bibliografía. Pero no se desestima usar también elementos cuantitativos como análisis de datos y estadísticas. Reiterando la idea principal de este apartado, en la metodología histórica no hay un método exclusivo y en este caso eso nos lleva a también tener la posibilidad de usar análisis del discurso, emplear la historia cultural o incluso la historia política o económica. Siempre teniendo en cuenta que la base del análisis es la historia social, una historia mas conectada con los obreros que con las élites políticas o económicas.

Instrumentos

La principal fuente, por los objetivos presentados y las metas que se quieren lograr, son los archivos históricos. Aunque también hay que tomar en cuenta el análisis bibliográfico y se esta considerando entrevistas posibles para un epilogo de la investigación. En este caso el principal instrumento es la recolección de datos a través de los mencionados archivos históricos.

De la exploración en los archivos históricos contemplados y de acuerdo a eso una recolección de información correspondiente a lo que se espera encontrar en cada uno de ellos de acuerdo a las categoría de análisis. La información como tal será registrada en fichas electrónicas de la siguiente manera:

Archivos o bibliotecas a consultar	**Categorías de análisis**	**Forma de recabar información**
Archivo general del Estado	Fundación Industrialización Obreros Algodón Tecnología Transporte Contexto histórico	Fichas electrónicas
Archivo municipal de Monterrey	Industria artesanal Época colonial Obrajes y trapiches	Fichas electrónicas
Archivo municipal de Santa Catarina	Oficios Obreros Comunidad	Fichas electrónicas
Archivo general de la Nación	Contexto nacional Transportes Tecnología	Fichas electrónicas
Biblioteca del Museo de Historia Mexicana	Libros de Historia regional y nacional	Fichas electrónicas
Biblioteca Universitaria Capilla Alfonsina	Libros de Historia regional Estadísticas	Fichas electrónicas
Biblioteca de Filosofía y Letras	Libros para la Fundamentación teórica	Fichas electrónicas
Posibles entrevistas	Identidad	Audio

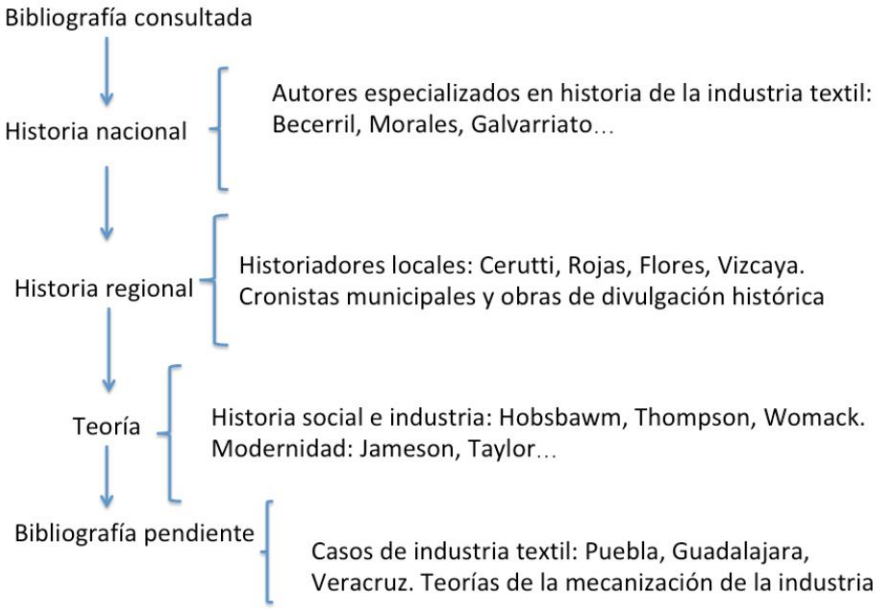
Estrategias de aplicación

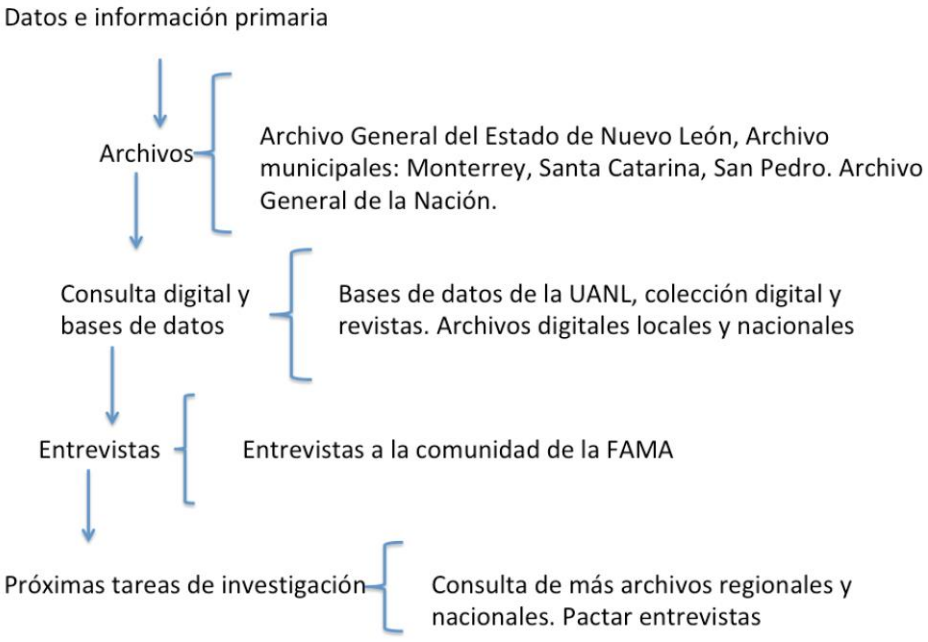
Quedando claro que el método de estudio es el análisis histórico, queda por definir la forma en que se aplicara dicho análisis. De forma tradicional los historiadores tiene una tendencia muy tradicional de investigación.

> Entre quienes se inician en las tareas de investigación se cree con mucha frecuencia, que primero debe terminarse la lectura de bibliografía, luego la revisión de archivo y, al final, dedicarse a la redacción de los apartados de la tesis, como si cada fase pudiera realizarse con distancia de las otras, terminarse y no volver más sobre ella. Por el contrario, es preciso programar la realización de lecturas de manera simultánea a la revisión de fuentes y a la redacción de apartados o subtemas definidos en el índice de la investigación. Todas estas tareas se retroalimentan entre sí. (Salmerón, 2015. 106)

Aunque si es recomendable (y lo menciono por experiencia) primero empezar con la bibliografía y después continuar con las fuentes primarias, lo ideal es complementar ambas tareas. En muchas ocasiones son la fuentes primarias las que guían la investigación, porque en definitiva muestran el camino y las posibilidades en las cuales se puede tener una aportación. Pero, es igual de relevante analizar lo que ya existe, porque sólo de esa manera podemos saber cuales son las aportaciones dentro del campo de estudio.

La investigación es en definitiva, una combinación de análisis bibliográfico y fuentes primarias. Fuentes primarias que pueden ser diversas, ya que no solo hablamos de archivos históricos, lo mismo se abordaran periódicos como posibles entrevistas. La propuesta de estudios es la siguiente:


Bibliografía consultada
Historia nacional
Autores especializados en historia de la industria textil: Becerril, Morales, Galvarriato…
Historia regional
Historiadores locales: Cerutti, Rojas, Flores, Vizcaya. Cronistas municipales y obras de divulgación histórica
Teoría
Historia social e industria: Hobsbawm, Thompson, Womack. Modernidad: Jameson, Taylor…
Bibliografía pendiente
Casos de industria textil: Puebla, Guadalajara, Veracruz. Teorías de la mecanización de la industria


Datos e información primaria
Archivos
Archivo General del Estado de Nuevo León, Archivo municipales: Monterrey, Santa Catarina, San Pedro. Archivo General de la Nación.
Consulta digital y bases de datos
Bases de datos de la UANL, colección digital y revistas. Archivos digitales locales y nacionales
Entrevistas
Entrevistas a la comunidad de la FAMA
Próximas tareas de investigación
Consulta de más archivos regionales y nacionales. Pactar entrevistas

Hasta este punto hemos dejado claro cual será la ruta de búsqueda de información. El registro de documentos bibliográficos y de archivo es indispensable en la investigación histórica, tal cual lo es en otras disciplinas. Pero, en el caso especifico del análisis histórico debemos dejar de donde provienen nuestras fuentes de cuales archivos, fondos, secciones, se ha tomado la información. La forma, como ya se ha advertido, es a través de fichas electrónicas en formato usando el programa EXCEL o WORD office de Windows. A continuación una muestra:

Categoría de análisis	Archivo	Fondo	Sección	Serie	Lugar	Fecha	Colección, expediente, volumen, folio.

Las fichas electrónicas se convierten en el principal elemento para capturar, recopilar y sintetizar información. Pero cabe aclarar que no es el único, también se tienen contemplado recurrir a glosario de conceptos y términos, bases de datos, estadísticas y demás herramientas. En muchos casos, hay documentos que requieren ser totalmente analizados, por lo cual incluso se requiere que el documento completo sea tomados en cuenta.

Estrategias de presentación de resultados

Los resultados serán presentados de acuerdo al esquema inicial tentativo presentado en el proyecto de investigación, respetando las categorías de análisis ya mencionadas organizándose de acuerdo a los capítulos correspondientes.

Antecedentes

Marco teórico

Capitulo 1. Reconstrucción económica de la fábrica de hilados y tejidos la Fama.

1.1 La economía del Nuevo Reino de León y los talleres artesanales.
1.2 La revolución industrial llega a México.
1.3 Desarrollo de la economía algodonera.
1.4 La industria textil el caso de la Fama.

Capítulo 2. La política de fomento para el desarrollo de la industria textil y la fundación de la fábrica de hilados y tejidos la Fama.

2.1 La política nacional de fomento a la industria.
2.2 El gobierno de Vidaurri.
2.3 El vinculo entre los empresarios y el gobierno para la creación de industria.

Capítulo 3. Relaciones laborales en la Fama y la transformación del trabajo.

3.1 Los artesanos, del periodo colonial al periodo independiente.
3.2 La tecnología de la nueva industria

3.3 Las condiciones de los obreros y las obreras en la fábrica.

3.4 Asociación mutua y relaciones laborales.

Capítulo 4. La cultura y vida cotidiana al interior y en la comunidad de la Fama.

4.1 La comunidad alrededor de la fábrica.

4.2 La vida cotidiana en la comunidad de la Fama.

4.3 Los “fameños” identidad alrededor de la fábrica

Los resultados no son infalibles, la experiencia en investigación histórica demuestra que muchas veces las fuentes pueden guiar por otro camino y dar otros resultados. Pero ciertamente también depende de una buena planeación el que los resultados sean lo mas cercanos a ser correctos.

Estrategias de interpretación

Antes de entrar en detalle, primero un breve resumen en que consiste la fundamentación teórica: La Historia social, es en definitiva, mi principal herramienta teórica metodológica. Dos autores ingleses en especial, y tal vez, lo mas representativos de esta tendencia: E. P. Thompson y Eric Hobsbawm, quienes por largo tiempo dedicaron sus estudios a la formación de la clase obrera inglesa. La historia social que se pretende aquí aplicar es aquella que estudia a los personajes y a su entorno, refiérase en este caso a la fábrica, al obrero y todo lo que determina a ambos. Si en algo coinciden Thompson y Hobsbawm es en ver ambos objetos de estudio (el obrero y la fábrica) como parte de uno, que en el caso de la presente tesis, ese también es su objetivo, para de esta manera

partir a otros elementos que también merecen ser estudiados, esto es comúnmente conocido como *historia desde abajo*.

La perspectiva de escribir historia desde abajo, de rescatar las experiencias pasadas de la mayoría del olvido total, por parte de los historiadores o de lo que Thompson denominaba *el aire enorme de condescendencia* (Burke, 1991. 41). Esta perspectiva busca ampliar los limites de la disciplina, abrir nuevas áreas de investigación y, sobre todo, explorar las experiencias históricas de las personas cuya existencia tan a menudo se ignora, se da por supuesta o se menciona de pasada en la corriente principal de la historia. Aún hoy la experiencia de la masa de la población del pasado como algo inaccesible o carente de importancia o no consigue considerarla como un problema histórico (Ibíd. 40).

Pero, ¿Cuáles son los problemas metodológicos a aplicar la historia social? Reconstruir la experiencia de las clases bajas mientras mas se remonte al pasado mas difícil es conseguir fuentes disponibles. La otra dificultad es que se restringe solo a una época en particular, en este caso, la creación de la clase obrera, la cual tiene la mayor documentación entre las historias de las clases bajas, a diferencia de las clases campesinas del llamado antiguo régimen o sociedad agrícolas o pre modernas. También esta la diversidad de fuentes (casos judiciales, registros parroquiales, testamentos y compraventas de fincas rusticas) lo cual no es un problema en sí, pero lleva a que el trabajo de archivo sea muy lento en comparación como cuando se tienen archivos específicos o ya identificados. (Burke, 1991. 44).

A pesar de sus dificultades, sigo considerando el análisis de la información bajo la historia social, como una herramienta necesaria. Debido a que la mayoría de los estudios regionales se han realizado estudiando los eventos económicos, políticos y sus actores considerados como mas importantes o relevantes. Por lo tanto la historia e identidad de las clases inferiores o procesos marginados seguirá siendo útil para criticar, redefinir y robustecer a las principales corrientes de la historia.

Estrategias para demostración, conclusión y discusión

Como se ha estado advirtiendo a lo largo de esta explicación metodológica, la investigación histórica en particular depende en muchas ocasiones de las fuentes primarias o archivos históricos. Por lo cual de inicio existen imprecisiones y conjeturas con la investigación cuando esta se encuentra en su fase de proyecto. Pero esto no quiere decir que toda la investigación debe someterse a las probabilidades de encontrar o no información que apoyen las hipótesis planteadas. Como toda disciplina adjunta a las ciencias sociales si bien es cierto que no se puede tener certeza de los resultados, por lo menos tener una clara idea de que se puede esperar al final de la investigación.

Para la demostración de los principales objetivos de la tesis, las herramientas ya mencionadas son de inicio la principal estrategia. Retomemos el caso de estudio especifico el cual es la Historia de la industria Textil en Nuevo León, la principal estrategia para demostrar que la fábrica de hilados y tejidos la FAMA en realidad cumplió sus objetivos como empresa y modifico el estilo de vida de quienes ahí trabajaron, así como demostrar que fue el inicio de un proceso de industrialización en la

región. Entender lo anterior solo será posible con los datos obtenidos a través de la información de los distintos archivos ya mencionados.

Para no ser repetitivo con la idea, de que “solo los archivos nos darán la razón” aclaremos cuales son los aspectos que hacen de esta una objetiva forma de comprobar resultados y los problemas que se pueden presentar. Entre los aspectos positivos, esta el mas obvio, siguen siendo los archivos la forma mas exclusiva de acercarnos al pasado, solo cuando se puede utilizar lo que conocemos como historia oral (entrevistas) pero existe el problema de que se limita al tiempo de vida de sus protagonistas. Esto no deja de lado, el análisis arqueológico o patrimonial, pero sigue siendo secundario.

Entre los problemas que se tienen al demostrar resultados, se encuentran primero: la confiabilidad en las fuentes. Así como se depende muchos de los archivos, también esta su principal problema. Los informes oficiales, que son lo que la mayoría de los archivos públicos, pueden ser apreciaciones equivocadas, distorsionadas o simplemente erróneas del pasado que se analiza. La única manera de no caer en ese problema, es la interpretación que se pueda realizar.

Segundo problema es la objetividad. La postura o idealización del caso de estudio, será una constante a evitar. Investigar un caso donde la comunidad se siente representada o tiene una visión romántica del proceso es un riesgo muy latente que se debe considerar para no caer en ello. Y Tercero, es un problema derivado de los anteriores, y es el crear una obra de ficción. La presión para que la tesis demuestre sus supuestos puede llevar al máximo error en una tesis de investigación histórica y es el falsear resultados o forzar datos para que se den los resultados deseados.

Basta decir que mas que un error es un problema ético que no se permite en el mundo académico (Iggers, 2012. 235)

Al final la discusión es la principal estrategia para no caer en los problemas mencionados y buscar generar una aportación relevante en el conocimiento histórico local. Por lo cual es recomendable seguir participando en coloquios, congresos o encuentros académicos de preferencia especializados. Llevar los resultados al escrutinio del mundo académico a través de publicaciones, en libros revistas o paginas académicas en internet. Solo así se podrán tener conclusiones satisfactorias, con opinión crítica y fundamentada.

Conclusión

Para concluir, recapitulemos los aspectos mas importantes de la metodología. Si, en definitivo son las ciencias sociales y la historia, indispensables para una mejor sociedad, más informada y que por lo mismo genera mejores decisiones políticas, sociales e incluso económicas. Pero para que estas puedan ser una realidad se debe tener una metodología clara que pueda demostrar porque se debe invertir recursos en ellos.

En cuanto al análisis histórico sigue siendo pertinente estudiar historia regional e incluso etapas que se dicen muy conocidas como el siglo XIX. Pero cierto es que se debe de hacer bajo nuevas formas de interpretación y bajo corrientes históricas que aporten a las ya existentes. Es ahí donde las herramientas son claves, técnicas y métodos que logren aprovechar la información recabada.

Por último se debe tener bien definido cuales estrategias son mejores para ser aplicadas, para interpretar y para no hacer caer las investigaciones en lo obvio o que se aleje de la verdad histórica que tanto se pretende. Si la metodología no es adecuada, no aporta a otras forma de metodología historia existente o simplemente e carece de ella, la investigación pierde el rigor académico y científico que necesita.

Bibliografía

Arts and humanities research council. (2009) Leading the World. The economic impact of UK arts and humanities research.

Blockmans. (2007) The underestimated humanities and social sciences. Portland Press.

Bouwsma, Wiiliam J. (2000) El *otoño del renacimiento 1550-1640.* Editorial critica.

Burke, Peter (1991) Formas de hacer historia. Editorial Alianza Universidad. Madrid España

Burke, Peter. (2004) *¿Qué es la historia cultural?* Editorial PAIDOS.

Cerutti, Mario (2018) Conferencia: “La Historia como ciencia social. Ventajas competitivas e impacto en los estudios regionales” Impartida en la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL el 10 de octubre del 2018.

Farías, Luis M. (1977) *Hacia un nuevo humanismo*. Articulo publicado en la revista humanitas. UANL.

Federation for the humanities and social science (2014) *The Impacts of Humanities and Social Science Research.* Working Paper. Otawa.

George G. Iggers (2012) la historiografía del siglo XX desde la objetividad científica al desafío posmoderno. Fondo de Cultura Económica.

Giddens, Anthony (1997*) Las nuevas reglas del método sociológico, critica positiva de las sociologías comprensivas*. Amorrortu editores

Hobsbawm, Eric (1998) *Sobre la historia*. Editorial Crítica.

Hobsbawm, Eric. (1983) *Marxismo e historia social*. Universidad autónoma de Puebla.

Iggers, Gerorge C. (2012) *Historiografía del siglo XX desde la objetividad científica al desafío posmoderno*. Fondo de Cultura Económica.

Keightley, Emily (2008) *Engaging with memory Capitulo en el libro Research Methods for cultural studies*. Edinburgh University Press.

Koohi, K (2015) *Mixed Methods Research Approaches: Warrant Consideration Phenomena in the Methodological Third Movementon the Humanities Sciences*. IOSR Journal Of Humanities And Social Science (IOSR-JHSS) Volume 20, Issue 11, Ver. II (Nov. 2015)

Martínez Carolina. (2016) *El impacto del giro lingüístico en la historia cultural y sus implicaciones en el estudio de la literatura de viaje como fuente.* Prismas. Revista de historia intelectual Vol. 20. Num. 1. Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires Argentina.

Morado, Cesar e Hinojosa, Lucía (2015) Las Ciencia Sociales en el noreste de México. UANL

Nogueira Castro, Luis y otros (2005*). Metodología de las ciencias sociales*. Una introducción crítica. Madrid: Tecnos.

Ochsner, Michael (2012) *Four types of research in the humanities: Setting the stage for research quality criteria in the humanities.* Research Evaluation Advance Access.

Pérez Serrano, G. (1998). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos*. Madrid: La Muralla.

Pickering, Michael (2008) *Research Methods for cultural studies.* Edinburgh University Press.

Piqueras, José Antonio. (2016) *La era de Hobsbawm en historia social*. COLMEX.

Ritchie Janes y Lewis Jane (2003). Qualitative research practice, a guie for Social Science Students. Sage publications.

Rivera Alfaro, Ronald. (2015) La interdisciplinariedad en las Ciencias Sociales. Reflexiones vol. 94. Num. 1. Universidad San Jose, Costa Rica.

Salmerón, Castro Alicia y Suarez de la Torre, Laura (2015). *¿Como formular un proyecto de tesis?: Guía para estructurar una propuesta de investigación desde el oficio de la historia.* México. Ed. Trillas.

Wallerstein, Immanuel. (1999) *Impensar las Ciencias Sociales, Limites de los paradigmas decimonónicos.* Editorial siglo XXI.

Wallerstein, Immanuel. (2006) *Abrir las Ciencias Sociales*. Editorial siglo XXI.

Weber, Max. (2001) *Ensayos sobre metodología sociológica*. Am

53

MOVIMIENTO POPULAR URBANO EN MÉXICO: CONSTRUCCIÓN DEL FRENTE POPULAR DE TIERRA Y LIBERTAD EN NUEVO LEÓN; 1972-1984

David Saúl Coronado Ortega

Universidad Autónoma de Nuevo León

Resumen

El siguiente trabajo de investigación, nace por la necesidad de conocer la otra versión de la historia de nuestra ciudad, la de los movimientos urbanos populares, donde descubrimos que la creación del Frente popular de Tierra y Libertad al noreste de Monterrey, llego a ser considerado a nivel nacional un movimiento urbano popular muy importante, esto porque se presentaba en un Estado que estaba teniendo un crecimiento industrial muy considerable, pero estaba dejando fuera a los constructores de esta industrialización (obreros y albañiles), con un nulo apoyo para la creación

de vivienda. Es así como esta investigación nace y se esta desarrollando. Analizando y documentando los inicios, duración, acciones y terminación de sus acciones para la creación de este frente popular, así como poder desarrollar un documento que cumpla las funciones de apoyar a la academia histórica y a los estudiosos de los movimientos urbanos populares en México para lograr obtener una mejor comprensión de este frente. Haciendo entrevistas semi estructuradas y algunas otras como historias de vida, logrando esto con la recomendación de boca en boca por parte de los vecinos o líderes que participaron en la construcción del Frente Popular de Tierra y Libertad, así como la participación que tuvieron en los domingos rojos.

Palabras Claves: Movimiento urbano popular, Falta de vivienda y Crecimiento industrial.

Abstract

The current article comes from the need of an alternative understanding of the history of our city; the vision from the popular organizations, specifically on Mexico's North-East with the rise of the Frente popular de Tierra y Libertad, one of the most important social movements in the context of the regional industrial and economic growth that left behind the big social mases represented by migrant workers that subsited in conditions of vulnerability and exploitation and eventually got together in an organized social movement with the objective to improve their live conditions. As such, the objective of the research is to document and analyze the historic conditions of the Frente popular de Tierra y Libertad; its beginnings, relationship with the government, the capitalist sector and other organized

social movements. The methodology comes from a qualitative perspective, using documents and interviews for gathering information.

Key words: social urban movements, housing issues, industrial growth

Introducción

Es necesario aclarar que el trabajo ha sufrido diversas modificaciones, ocasionando esto que la orientación temática principal haya cambiado y sea necesario replantear el tema de la investigación, con la finalidad de que se obtenga un mejor resultado.

Treviño (1990) nos dice que enfrentarnos a lo que somos y a lo que fuimos, no es otra cosa que una búsqueda constante de la verdad, analizando hechos, sucesos sin presiones, ni prejuicios, para redescubrir tradiciones, costumbres y personajes que nos permitan afirmar nuestra identidad y raíces.

Durante este trabajo se analizará la creación del Frente Popular de Tierra y Libertad. Analizando y documentando los inicios, duración, así como los enfrentamientos que tuvieron con las autoridades de los diferentes niveles de gobierno.

Acosta (2015) dice que el acercamiento de los jóvenes con los sectores más necesitados fue por lo vivido en el movimiento de la autonomía de la UNL (Universidad de Nuevo León) para pasar a UANL (Universidad Autónoma de Nuevo León). Porque el movimiento por la autonomía, se distinguía por su activismo y claridad de ideas; además de que este movimiento los puso en contacto con sectores de la población más necesitada, como fue el caso del establecimiento de campamentos de

información a la población, que poco a poco fueron transformándose en sitios donde la población les planteaba sus necesidades, así fueron construyendo una idea cercana a la Universidad-Pueblo. En algunos de estos campamentos, los compañeros de las facultades de Medicina y Odontología daban consultas, mientras que los de ingeniería Civil asesoraban a algunos pobladores sobre la forma de construir las letrinas para evitar que las heces fecales contaminaran el ambiente; los compañeros de Artes Plásticas elaboraban carteles vistosos y educativos y los de Extensión Universitaria, llevaban obras y programas musicales.

Nuncio (1982) nos dice este fue el germen de las ideas que años más tarde pondríamos en práctica en las invasiones de predios que realizamos. La universidad y sus luchas nos enseñaron a regresar al pueblo lo que el pueblo aportaba para nuestra educación. Y pareciera que la respuesta o contra parte de las empresas regiomontanas fue que no se contratara a gente que había sido o fuera parte o continuara teniendo lazos con familiares que vivieran en Tierra y Libertad por temor a que motivaran a los empleados a ser o construir un sindicato fuerte y que exigieran sus derechos laborales y de vivienda.

De león (1968) plantea que es necesario entender el importante desarrollo económico que registró Monterrey y su zona metropolitana a lo largo de las últimas décadas. Esto generó Esto generó una capa de grandes burgueses en cuyo sueño se dibuja con claridad un pequeño pero activo núcleo oligárquico financiero industrial, concentrando en sus manos los fundamentales de la economía regional. Pero a su vez encontramos en el otro extremo de la escala social, haciendo nacer uno de los grupos más notables, acompañado de una clase obrera muy numerosa, rodeada por

otras capas sociales también explotadas como los empleados, profesionistas e intelectuales.

Haciendo una exhaustiva investigación en lecturas, pláticas, libros y entrevistas, uno va encontrando que por supuesto que existió un antes y un después en la historia de Nuevo León, un antes porque el movimiento de Tierra y Libertad no fue el primer movimiento en Nuevo León, sino que existen colonias que tuvieron sus luchas años antes, y por supuesto que existe un después del Movimiento de Tierra y Libertad donde por parte del gobierno se crean una dependencia como Fomento Metropolitano Monterrey (FOMERREY) con la intención de anular el movimiento de tierra y libertad y evitar u ocasionar más toma ilegal de tierra, en zonas aledañas a la ciudad de Monterrey y que dentro de esta creación de Fomerrey (venta de tierra y bajos costos, en zonas alejadas de la capital, sin servicios básicos o pavimentación. Con líderes sin necesidad de tierra daban tierras a sus hijos o familiares.

A lo largo de la historia de Monterrey, siempre que se habla de los participantes de los movimientos sociales históricos o actuales, la mayoría de la gente dice por que andan marchando o quejándose, hay que trabajar y quedarse callado, pero eso fue por el apoyo que hubo de parte de los medios electrónicos e impresos para construir una imagen mala con quien protesta, exige, solicita y a veces agota todas las instancias posibles para buscar una solución a una problemática social.

Se pueden usar muchas situaciones de ejemplos, pero la gente aún continuará diciendo que no solucionan nada, que solo perjudican a los nobles, responsables y sobre todo dadivosos empresarios y a sus

empleados, porque no llegan a tiempo a sus casas o reuniones y olvidar todo.

Como nos dice Morado (2006) escribir de la historia de la ciudad de Monterrey, supone el compromiso de hacerlo con las nuevas metodologías y enfoques que nos ha heredado la vigorosa historiografía del siglo XX, con una enorme riqueza de posibilidades teóricas. Sin embargo, la escasa investigación histórica y el nulo apoyo para su realización ha provocado un rezago significativo en la indagación del pasado regiomontano.

Establecer un estudio desde la visión sociopolítica y cultural del movimiento de Tierra y Libertad y/o del Frente Popular de Tierra y Libertad, porque deberá ser aclarado el punto de que la construcción de esta colonia, no es la primera, ni la última en el siglo XX, siendo producto de la descomposición social que vivía Nuevo León antes de 1968, fue el movimiento el parteaguas para el nacimiento del Movimiento de Tierra y Libertad y el Frente Popular de Tierra y Libertad.

Sin olvidar que esta investigación será enfocada en lo vivido antes, durante y posterior a la construcción del Frente Popular de Tierra y Libertad, no se puede hacer sin analizar el entorno social en el que se encontraba Monterrey durante esos años. Pudiendo ubicar la forma de organización que tuvieron, como la consolidaron y entender su verdadera dimensión como baluarte de las organizaciones sociales a futuro.

Rangel (2003) delimita que el movimiento urbano popular de Monterrey, que se somete a estudio muestra una composición social aparentemente homogénea: modos de vida, ingresos, fuentes de empleo, marginalidad y sus acciones son procesos a través de los cuales los

grupos e individuos comparten los mismos objetivos de lucha y negocian con el fin de tomar decisiones en beneficios de intereses comunes y de mejorar sus niveles de vida. Sus actores individuales se centran en estos procesos, y los colectivos nunca actúan en el vacío, sino que establecen relaciones con otros y, mediante estas interacciones, se constituyen y formulan sus demandas. De ahí la pluralidad y complejidad de estos movimientos.

Existe conocimiento que el Movimiento urbano popular de Tierra y Libertad, no es el primero en Monterrey, ya que previamente a la construcción de Tierra y Libertad, existen varios antes como son el caso de: En 1971, un movimiento de 180 familias con la participación de un sector universitario invade los terrenos del Topo Chico, el ejido San Bernabé, y funda la Colonia Mártires de San Cosme. En 1972, surgen dos nuevas colonias; Mártires de Tlatelolco y Genaro Vázquez Rojas. En 1973, se invaden los terrenos ubicados en el topo chico y se crea la colonia Tierra y Libertad, con 1500 familias. Paulatinamente, a pesar de las represiones policiacas, se continua la invasión de otros predios, como: Felipe Ángeles, Revolución Proletaria, Granja Sanitaria; y en 1975 se establece la CORET (Comisión reguladora de la tenencia de la Tierra), organismo estatal cuyo fin era regularizar algunos predios, instalar servicios y entablar pláticas con los “posesionarios” (Rangel, 2003).

Es necesario comprender que el proceso histórico de Nuevo León es amplio y quizá a través de esta investigación no sea necesario adentrarnos a los procesos de la fundación, y construcción de la ciudad misma, pero generando esta necesario que se explique de forma resumida el contexto histórico y la relación que se pudiera encontrar entre la élite empresarial y

el ámbito sociocultural regiomontano. Reconstruir el pasado y contar la evolución de Monterrey es una empresa intelectual demasiado ambiciosa. Ante los ojos del historiador o de cualquier científico social, se ofrecen tantas perspectivas, aristas y temas como se pudiera imaginar (Orozco, 2009)

Como lo expone Salinas (1978) se puede escribir sobre ciudades, tal y como se puede escribir sobre todas las cosas de este mundo, y de otros, Pero escribir sobre la ciudad propia, sobre aquella donde se nació donde se creció, donde se ha vivido la mayor parte del tiempo y donde transcurrieron los acontecimientos más importantes de la vida, no es fácil.

Generar una investigación como está, nace por el deseo de aportar cosas, acciones antes no escritas, sin decir que se descubrirá el hilo negro, pero si ocasionando un debate académico más amplio y específicamente haciendo énfasis en los procesos que han acontecido en Nuevo León durante la construcción de la creación de Tierra y Libertad. La finalidad de esta investigación es dar voz a quienes participaron en la construcción de la colonia Tierra y Libertad, por medio del movimiento de Tierra y Libertad. El propósito de estudiar en específico este movimiento, nace porque contar la otra historia de Nuevo León, donde no solo el empresariado tiene cabida, sino los menos favorecidos deben ser escuchados.

El conocimiento sobre nuestro pasado ha cumplido múltiples funciones. La historia ha sido identidad, instrumento de poder y en el último tiempo aspirante a una disciplina en el universo de las ciencias sociales. Desde que se tiene registro, la historia ha sido fuente de cohesión social, amalgama sustantiva y eficaz que aglutina, junto con la lengua, la identidad comunitaria. En contrapartida, se ha producido una historiografía localista,

que enaltece las particularidades del desarrollo histórico de cada localidad como si se tratara de hazañas excepcionales y fomenta el apego efectivo a lo local frente a las historias nacionales (Pérez, 1999).

Marco Teórico

Para el desarrollo eficiente del marco teórico de esta investigación, fue necesario analizar diferentes teorías para tener un espectro más amplio con relación a que se desea aportar desde la visión sociopolítica e histórica en la construcción del Frente Popular de Tierra y Libertad y/o el Movimiento Tierra y Libertad en el noreste de la ciudad de Monterrey, capital del Estado de Nuevo León. Por medio de esta investigación se debe comprender que Nuevo León tuvo un crecimiento industrial y poblacional considerablemente alto en un lapso de 30 años (1940-1970).

José Agustín (1975) en la introducción del libro la contracultura como protesta; enfatiza que en la década de los años sesenta los jóvenes llamaron la atención de toda la sociedad mediante dos formas, tradicionales, de lucha: una política; otra moral. En la primera, los jóvenes insistieron, con una gran pasión, en la necesidad irreversible de llevar a cabo cambios profundos, revolucionarios: de cambiar hasta la raíz la organización de los sistemas político-económico-sociales que demos padecido para evitar la explotación del hombre por el hombre y para empezar a establecer las bases de sociedades más propiciatorias, más humanas. En la segunda, los jóvenes insistieron, hasta hacer patente, que la organización viciada, anquilosada, de los regímenes sociales tiene su base dentro del ser humano mismo.

Marroquín (1975) dice que el año 1968 es un año que se recordara por mucho tiempo, porque fue entonces cuando la juventud tomó consciencia de su poder, salió a la calle, y sintió efímeramente su fuerza. Desilusionada después de Tlatelolco, comenzó a interesarse por este movimiento pacifista, fascinante y menos peligroso. Es así que nace la inquietud de saber cómo el movimiento para la construcción del Frente Popular de Tierra y Libertad se construyó de manera pacífica y organizada, sin caer en las provocaciones de las autoridades para salir de la "toma ilegal de tierra".

Es necesario recordar que el movimiento estudiantil de 1968 y las luchas por la liberación de la mujer, fueron los procesos sociales que Touraine y Melucci identificaron como las nuevas formas de acción colectiva y movilización social, cuya acción era una respuesta a problemáticas que emanaban de un nuevo tipo de sociedad (Berrio, 2006, citado por Gutiérrez, 2016).

Castells (2012) nos comenta que, a través de la historia, los movimientos sociales han producido nuevo valores y objetivos que transforman las instituciones de la sociedad para representar estos valores, creando nuevas formas para organizar la vida social. Los movimientos sociales ejercen el contra-poder construyéndose en primer lugar a sí mismos mediante un proceso de comunicación autónoma, libre del control del poder institucional.

Continuando con lo dicho por Castells (2012), generando unos planteamientos interesantes, ¿De dónde proceden los movimientos sociales? ¿Cómo se forman? Sus raíces están en la injusticia fundamental de todas las sociedades, continuamente enfrentada a las aspiraciones de

justicia de las personas. Los movimientos sociales han tenido siempre toda una serie de causas estructurales y motivos personales para rebelarse contra una o varias dimensiones de la dominación social.

"Los movimientos sociales se forman cuando los ciudadanos corrientes, a veces animados por líderes responden a cambios en las oportunidades que reducen los costes de la acción colectiva, descubren aliados potenciales y muestran en qué son vulnerables las élites y las autoridades…los cambios más destacados en la estructura de oportunidades surgen de la apertura del acceso al poder, de los cambios en los alineamientos gubernamentales de la disponibilidad de aliados influyentes y de las divisiones dentro de las élites y entre las mismas. Las estructuras del estado crean oportunidades estables, pero son las oportunidades cambiantes en el seno de los Estados las que ofrecen las oportunidades de los interlocutores pobres en recursos pueden emplear para crear nuevos movimientos" (Tarrow, 1997: 49-50, citado por Gutiérrez, 2016).

Tarrow (1994) expone que a lo largo de la historia la gente de a pie se ha echado una y otra vez a la calle, y aunque brevemente, ha ejercido un poder considerable. A menudo tenían éxito, pero, incluso cuando fracasaban, estos movimientos tenían efectos de gran alcance y ponían en marcha importantes cambios en la política y en la esfera internacional. El poder de los movimientos se pone de manifiesto cuando los ciudadanos corrientes unen sus fuerzas para enfrentarse a las elites, a las autoridades y a sus antagonistas sociales.

Tarrow (1994) continúa ampliando lo concerniente a los movimientos sociales de la siguiente manera "Crear, coordinar y mantener

esta interacción es la contribución especifica de los movimientos sociales, que surgen cuando se dan las oportunidades políticas para la intervención de agentes sociales que normalmente carecen de ellas. Estos movimientos atraen a la gente a la acción colectiva por medio de repertorios conocidos de enfrentamiento e introducen innovaciones entorno a sus márgenes. En su base se encuentran las redes sociales y los símbolos culturales a través de los cuales se estructuran las redes sociales".

Moreira, Campos & Ramos (1992) nos dicen que nuevo león, ha tenido un crecimiento de la población del Estado de Nuevo León en las últimas décadas que ha tenido como consecuencia un alto ritmo de crecimiento caracterizado por una fuerte concentración en el área metropolitana de Monterrey (AMM) y una alta dispersión en el resto del Estado, como entidad con una dinámica económica más acelerada que el resto del país, enfrenta también los mismos retos. A pesar de ser tradicionalmente un estado a la vanguardia en el desarrollo económico, Nuevo León al igual que México como nación, enfrenta la problemática de una población joven con fuertes requerimientos económicos y sociales, una población predominantemente urbana con agudas desigualdades en todos los órdenes que las nuevas circunstancias mundiales obligan a resolver armónicamente y una población rural que exige nuevas fórmulas para reactivar las actividades ligadas al campo.

"Los movimientos sociales se forman cuando los ciudadanos corrientes, a veces alentados por líderes responden a cambios en las oportunidades que reducen los costes de la acción colectiva, descubren aliados potenciales y muestran en qué son vulnerables las élites y las autoridades…los cambios más destacados en la estructura de

oportunidades surgen de la apertura del acceso al poder, de los cambios en los alineamientos gubernamentales de la disponibilidad de aliados influyentes y de las divisiones dentro de las élites y entre las equivalentes. Las estructuras del estado crean oportunidades estables, pero son las oportunidades cambiantes en el seno de los Estados las que ofrecen las oportunidades de los interlocutores pobres en recursos pueden emplear para crear nuevos movimientos" (Tarrow, 1997: 49-50, citado por Gutiérrez, 2016).

Castells (1980) crea un análisis sobre los movimientos sociales es necesario que inicie a partir de identificar los elementos que componen a la estructura urbana, principalmente sus contradicciones, ya que en y a partir de estás, los movimientos sociales urbanos, encontraran su marco de referencia y acción organizada, pero en una caracterización bastante pesimista del autor sobre los movimientos sociales urbanos, plantea que estos, por si mismos no pueden dirigir o encaminar sus reivindicaciones hacia la transformación de los elementos contradictorios de la estructura urbana, a menos que sean movilizaciones o dirigidos por una organización política (en este caso el PT).

Existe un libro escrito por Agustín Acosta Zavala llamado "*Así lo recuerdo*", él fue uno de los líderes que participo en la construcción del Movimiento de Tierra y Libertad. En este libro el autor nos va platicando parte de su vida y su participación activa en la construcción del Movimiento de Tierra y Libertad y el apoyo hacia otras colonias de la zona de Monterrey, este libro llega a mí por medio de la entrevista que pude agendar con otro de los líderes que formaron parte de este Movimiento, que aunque he intentado agendar una cita con Acosta, se le escucha

desconfiado, dispuesto a platicar, pero hace hincapié en que si cuento con el libro, allí está todo lo sucedido, así como también comenta que no dese abrir viejas heridas ya sanadas con el tiempo y la distancia, el deseo de conocerlo en persona es para lograr agregar algo o acotar algo que son se encuentre en ese libro, de ahí tomo lo que a continuación pondré de Acosta.

Cuenta una pequeña historia sobre los posesionarios en Monterrey de la siguiente manera:

El fenómeno de los asentamientos irregulares en el suelo de Nuevo León, llamando a los pobladores eufemísticamente: posesionarios, precaristas, invasores, marginados, agarrones, etcétera. Este fenómeno tiene características mundiales, pues se dan en Brasil, Colombia, Ecuador, Holanda y otros lugares. Como ya es sabido, los primeros pobladores del sur de Monterrey se asentaron a finales del siglo XIX y fueron los trabajadores “cantareros” que llegaron a Monterrey desde San Luis Potosí a laborar en la construcción del Palacio de Gobierno, y en las casas de los potentados; traídos por el General Bernardo Reyes, a la sazón gobernador del Estado en ese periodo. Asentándose hacia el sur del centro de Monterrey, en el entonces llamado Barrio San Luisito, por el origen de los trabajadores de la cantera.

Con el tiempo, la población de ese barrio creció y fue bautizado como colonia Independencia, para honrar precisamente el primer Centenario de la Independencia de México. Su crecimiento continuó en forma ascendente y más o menos ordenada, pero la crisis del campo mexicano produjo el fenómeno migratorio a Monterrey, llegando miles de familias de los Estados de San Luis Potosí, Zacatecas y Coahuila Fundamentalmente.

Atraídas por el crecimiento de la industria en esta ciudad. Es en ese momento, cuando empiezan a darse los asentamientos irregulares en lo que es la Loma Larga, uno de los cerros circundantes de la ciudad.

Acosta nos cuenta que todo inicia por la cercanía de los estudiantes a estas zonas alejadas del primer cuadro de la ciudad, que en su mayoría son estudiantes universitarios comprometidos y sobre todo empáticos a la lucha social o desigualdad social.

En la página 64 de su libro, explica como fue la invasión del predio donde hoy se encuentra Tierra y Libertad:

El 27 de marzo de 1973, por la noche, convocamos a los grupos de solicitantes de tierra que habíamos formado con familiares de compañeros que ya habitaban en Mártires de San Cosme y que atendíamos en la misma colonia u otro grupo preparado por Beto Anaya y algunos compañeros que provenían de varias colonias, entre ellas de la Genaro Vázquez Rojas, La convocatoria se hizo para realizar una asamblea deliberativa y ver la posibilidad de que esa misma noche invadiéramos algunos terrenos y fundar otra colonia. El lugar, fue el salón de actos de Mártires de San Cosme y en ella participaron brigadistas estudiantiles, brigadistas magisteriales y responsables de brigadas, además de algunos invitados como el Dr. Roberto Cervera y la cantante de protesta Judith Reyes, quien ofreció esa noche una actuación.

Continúa Acosta:

Inicia una lucha de líderes entre Acosta y Anaya para decidir que predio tomar, Anaya proponía uno que cuando llovía se hacía un pantano y Acosta proponía en lo alto del cerro y que al momento de las lluvias solo se

presentaban escurrimientos y no presentaban gran peligro. Se votó y la mayoría decidió que fueran los terrenos de arriba que serían invadidos.

El 28 de marzo a las 12:30 horas de la noche, aproximadamente, nos encaminamos hacia el cruce de lo que hoy es Avenida Almazán y Antiguo Camino a San Martín, unos setenta metros hacia el sur de ese cruce, y en forma simbólica, saltamos la alambrada y nos internamos a los terrenos aludidos, mientras Judith Reyes entonaba emocionada la canción de Daniel Viglietti “A desalambrar”.

Metodología

El enfoque cualitativo es el que se usará para una mejor comprensión del movimiento social, acercándome a los actores que participaron en el mismo, a su vez por medio de entrevistas a profundidad se buscará reconstruir el origen y proceso que tuvo el movimiento mismo, también si existió algún tipo de impacto que pudiera tener en la sociedad regiomontana.

Los autores (Erickson y Wilson, 1982; Wagner, 1979, citados por Maykut y Morehouse, 1999) comentan que el investigador cualitativo posee la responsabilidad añadida de ser, al mismo tiempo, el recopilador de datos relacionados- datos cuya relación varía a lo largo del proceso- y el compilador del significado de los datos, que generalmente se encuentra en las palabras y las acciones de las personas. Ocasionando esto que los datos de los estudios cualitativos son normalmente las palabras y las acciones de la gente. Por este motivo requieren métodos de recogida que permitan al investigador captar el lenguaje y la conducta. También se están

realizando algunas investigaciones cualitativas utilizando fotografías y observaciones grabadas en vídeo como fuentes principales de los datos.

Para Marshall y Rossman (1999: 2, 7-8, citado por Vasilachis 2007) la investigación cualitativa es pragmática, interpretativa y está asentada en la experiencia de las personas. Es una amplia aproximación al estudio de los fenómenos sociales sus varios géneros son naturalistas e interpretativos y recurre a múltiples métodos de investigación. De esta forma, el proceso de investigación cualitativa supone: a) la inmersión en la vida cotidiana de la situación seleccionada para el estudio b) la valoración y el intento por descubrir la perspectiva de los participantes sobre sus propios mundos, c) la consideración de la investigación como un proceso interactivo entre el investigador y esos participantes, como descriptiva y analítica y que privilegia las palabras de las personas y su comportamiento observable como datos primarios.

Como herramienta para la obtención de resultados dentro de esta investigación se usará el método de entrevista semiestructurada, con algunas preguntas como guía para posteriormente que la entrevistada o entrevistado cuenten sus memorias, por medio de una historia oral, ya que en esta investigación se le buscara dar voz a quienes no tuvieron los reflectores, pero fueron piedra angular para la construcción del Frente Popular de Tierra y Libertad. El método cualitativo se usará para mejor narrativa de quienes participaron en todo el proceso (construcción de tomas de agua, electricidad, juntas vecinales “domingos rojos”, solicitud de maestros, construcción de escuela, etc.)

Kvale (2007) nos comenta que, en una entrevista narrativa, el entrevistador puede solicitar directamente historias e intentar quizá

estructurar, junto con el entrevistado en una historia coherente los diferentes sucesos narrados (acoso de la policía, nulo apoyo por parte de gobierno, marchas, etc.) Después de la petición inicial de una historia, el papel principal del entrevistador es hacer de oyente, abstenerse de interrupciones, planteado ocasionalmente preguntas para clarificación y ayudando al entrevistado a continuar contando su historia.

Silverman (2005, citado por Vasilachis, 2007) valoriza la importancia de la construcción del mundo social mediante la interacción secuencial, y sostiene que la fortaleza real de la investigación cualitativa reside en que puede emplear datos "naturales" para ubicar las secuencias interacciónales ("cómo") en las cuales se desenvuelven los significados de los participantes ("qué"). Habiéndose establecido el carácter de un determinado fenómeno, que es localmente constituido, es posible que después (solo después) contestar las preguntas ", porqué", examinando cómo el fenómeno está incluido en la organización en la que tiene lugar la interacción.

Stake (1998) nos presenta un escenario muy cotidiano y esto es el tiempo de que disponemos para el trabajo de campo y la posibilidad de acceso al mismo son casi siempre limitados. Si es posible, debemos escoger casos que sean fáciles de abordar y donde nuestras indagaciones sean bien acogidas, quizá aquellos en los que se pueda identificar un posible informador y que cuenten con actores (las personas estudiadas) dispuestos a dar su opinión sobre determinados materiales en sucio. En lo previamente establecido, se puede comprender algo que durante mi investigación de Maestría me encontré, la falta de tiempo para ampliar entrevistas, información anexa que aportará más.

(Lincoln y Guba, 1985, citado en Maykut y Morehouse, 1999) establecen que las preguntas que formulamos determinan siempre hasta que cierto grado las respuestas que encontramos son las indicadas o como se podría decir las que esperábamos de parte de los entrevistados. También es recomendable que el estudiante se involucre en los ejercicios de investigación y que información utilizara como guía de un auténtico proyecto de investigación, ocasionando esto que se desarrolle un enfoque general de la investigación que ayude a descubrir lo que se quiere conocer sobre algún fenómeno social. A su vez es necesario entender que desarrollar cualquiera que fuera el proceso metodológico es un proceso largo y es posible que sea difícil conseguir algunas veces acceso a los campos, instituciones y personas. Pero también es posible que nos enfrentemos al otro lado de la moneda toda una disposición completa para compartir información por parte de quienes formaron parte de todo este proceso de construcción del Frente Popular de Tierra y Libertad.

Avances en la aplicación de los instrumentos para recopilar información

Con la intención de recopilar información con líderes que estuvieron en el movimiento social de Tierra y Libertad, se está buscando la forma de que haya acercamiento con todos los líderes del movimiento social, que estén dispuestos y vivos, porque también debemos comprender que algunos de los líderes, hoy ocupan puesto de primer nivel y algunos más se muestran escépticos a hablar de su pasado en la construcción de esta colonia.

A continuación, es una entrevista que pude realizar con uno de los líderes del movimiento.

Esta es la entrevista del Señor Francisco “El indio” García Herrera, platica desde su visión que el Movimiento de Tierra y Libertad se da por una descomposición social que imperaba desde antes de 1968 a nivel nacional, específicamente a nivel estatal, siendo el movimiento del 2 de octubre de 1968 en la Ciudad de México, el punto de encuentro entre los estudiantes y el ejército ocurriendo la matanza de Tlatelolco

Él fue parte de los líderes fundadores del Movimiento Tierra y Libertad y que incentivo a las familias a tomar el predio y construir lo que a la postre sería la Colonia Tierra y Libertad.

Comenta también que en el movimiento existían estudiantes y profesionistas con una enorme labor social y comunitaria, haciendo un pronunciamiento aparte para el DR. Roberto Cervera Flores, médico de profesión que siendo trabajador en el Hospital Universitario los ayudaba o buscaba la manera directa o indirecta de ayudarlos, en caso de necesitar los servicios. Platicaba que fue una explosión de conciencia por parte de los alumnos universitarios que muchos se volcaron en querer ayudar a las personas que se encontraban dentro de los Movimientos sociales.

Todo inicia porque el señor García no logra ingresar a una preparatoria de la UNL crean un movimiento de rechazados de la UNL.

La finalidad del movimiento era solucionar o ayudar con el problema de la vivienda en Nuevo León, pero dentro del mismo movimiento se solicitaba escuelas, centros de salud cultura, con la finalidad de combatir la pobreza que imperaba en esos años.

Mi primer contacto con las ideas progresistas, lo tuve en la secundaria número 2 nocturna, donde compartí mis estudios con

compañeros que ya hablaban de ideas sobre socialismo, como Darío López y algunos otros; de hecho, desde mi juventud siempre me gustó platicar con gente mayor para aprender de sus experiencias, pero definitivamente fue en el movimiento de los "rechazados" (Alumnos que no lograron ingresar a alguna Preparatoria de la UANL) que dio origen a la creación de la Prepa 9 donde al escuchar a quienes orientaban esa lucha, los discursos de maestros y alumnos de algunas facultades me llamaron poderosamente la atención por la claridad de sus ideas. Eso fue lo que hizo que en mí, empezara a nacer la inquietud de ir más allá para entender totalmente el porqué de las desigualdades sociales que existían y que yo veía en mi entorno.

Sin duda, quienes influyeron en esa etapa de mi vida, fueron Miguel Hernández Montenegro, Roberto Garza Montemayor, Agustín Acosta y algunos otros compañeros de quienes no recuerdo el nombre, lo cierto es que, gracias a estos que nombro, empecé a desarrollar mi vida de activista, desde abajo, repartiendo propaganda, brigadeando en los camiones. Recuerdo que este movimiento si recibió múltiples formas de apoyo, por diferentes escuelas y facultades de la UANL, al recibir la propaganda y apoyo económico para continuar nuestras actividades propagandísticas. Fue un movimiento bien apoyado, pero no por algunas autoridades universitarias (Rectoría) que deseaba cancelar el movimiento, pero el empuje fue fuerte y concreto y se logró la creación de la Preparatoria Número 9 para los rechazados en ese momento.

Sin duda, que este movimiento fue una escala para mí, porque fue a partir de esto, que conocí a dirigentes de algunas colonias, activistas del movimiento obrero, sindicalistas universitarios, etcétera. Con mi corta

experiencia en el movimiento estudiantil, que me permitió acercarme a unos sectores del pueblo y sensibilizarme de su problemática, esto hizo que yo fuera madurando la idea de dedicarme más de lleno a la actividad política organizada, de tiempo completo, y así fue como me vinculé al proyecto de la invasión de la colonia Mártires de San Cosme con el compañero Agustín Acosta y más tarde, a la creación de la colonia Tierra y Libertad, donde tuve la oportunidad de alternar actividades con una serie de compañeros como el Dr. Héctor Camero, Ignacio Staines, Noyola y otros más, con quienes me tocó participar en la conformación del Frente Popular Tierra y Libertad y una serie de colonias más.

Por último, platica qué si la gente tenía la disposición a la lucha, si ellos no daban un paso atrás, nosotros no teníamos por qué hacerlo. Francisco llega de 21 años a la toma de tierra para la creación de Tierra y Libertad, conociendo gente como: Jesús Rodríguez “EL Borrado”, Doña Rosa Alejandri y Jesús Jiménez “El bigote”, plática que llego con ganas de aprender, que sería su escuela que, sin duda, influyó en su carácter de dirigente. Luego, años más tarde, me di cuenta que no todos los movimientos sociales son iguales, por lo tanto, no hay fórmulas que se puedan aplicar automáticamente a cada caso.

Los generales surgen de las batallas, no de las escuelas, y el proceso de aprendizaje-enseñanza es permanente.

El señor Juan Antonio Valenzuela Pérez es uno de los vecinos que llega desde el inicio a la construcción de Tierra y Libertad, invitado por un primo suyo, que le informa que van a entregar tierra para los trabajadores, para que dejen de pagar renta.

Algo relevante sobre el señor Valenzuela es que a la edad de 35 años decide dejar todo para irse a la toma de tierra, viniendo de la colonia Hidalgo donde rentaba una casa, pero el sueldo era insuficiente para cubrir las necesidades básicas (comida, escuela y servicios), donde vivía con su familia al momento de la invitación de su primo.

Comenta que el nunca renuncio a su empleo, esto debido a que estaba casado y no podía abandonar su unca fuente de ingresos. También nos comenta que el llega a Tierra y Libertad con 4 hijos y posteriormente tiene 4 más ya estando establecido. Platicaba que hubo intentos de acercamientos con el gobierno en turno, solicitando los servicios básicos (agua, luz, drenaje), obteniendo una respuesta negativa por parte de gobierno, asegurando que tenían la indicación de no darles nada, ya que eran rateros de tierra, criminales.

Algo característico de quienes aceptan irse a los terrenos de tierra y libertad, es por lo que habían llegado a vivir, sacados de sus casas de renta por el rentero, sueldos insuficientes, beneficios nulos o inexistentes de algunas empresas en la región.

También nos comenta el señor Valenzuela que la idea principal sobre lo que trabajarían en la construcción de tierra y libertad fue: Estudio, Trabajo y Salud, dentro de estos objetivos también iba la nula venta de alcohol dentro del predio, esto para evitar que los habitantes desperdiciaran su dinero en el vicio o perdición, logrando esto por 25 años, hasta que la seguridad bajo por parte de las comisiones de vigilancia.

Continuando con lo platicado durante la entrevista con el señor Valenzuela nos comenta que las juntas eran cada 8 días donde se hablaba sobre cubrir las necesidades de Agua, Luz, Salud y escuela.

Considerando el que uno de los errores principales fue que no desarrollaron espacio para el deporte o la música, enfocándose simplemente en la construcción de las casas y delimitar los terrenos, la construcción de la escuela y lo que hoy es la Universidad Emiliano Zapata.

En algunos libros se habla sobre un jeep o carro policial que los vecinos de tierra y libertad lograron quitar a las autoridades, teniéndolo como referente de lucha por algunos años, pero comenta el señor Valenzuela que con le paso del tiempo, la misma gente lo fue desmantelando para vender las piezas y se perdió por completo, comentando el señor Valenzuela que eso fue un error grave de parte de los colonos y que pudo a ver servido como un monumento histórico hoy en día. Siendo de mutuo acuerdo que se fuera desmantelando. Como recuerdo de que habían logrado ahuyentar a la autoridad, que se encontraba sobre lo que hoy es Almazán.

Durante la entrevista el señor Valenzuela hace mucha referencia a la liga femenil, por su aportación a la consolidación de la colonia y el apoyo que brindaron para la construcción de la escuela, con kermeses para la obtención de recursos y trabajos colectivos.

Y que el trabajo no para al contrario sigue, aunque hayan terminado la escuela, esto con el fin de lograr la consolidación de la colonia de Tierra y Libertad. Siendo así como el señor Valenzuela aporta sus recuerdos durante esta entrevista, que aun a sus 89 años tiene frescos en su

memoria y que siendo la entrevista días previos al festejo de los 48 años de la creación de tierra y libertad, se encuentra jovial y dispuesto a platicar sobre todo lo que vivieron para lograr tener su tierra.

Conclusiones Previas

Dentro de esta investigación no es posible aun desarrollar una conclusión definitiva por que tengo agendadas entrevistas posteriores a estas fechas y que he encontrado información relevante sobre la participación de las mujeres y a su vez estoy buscando tener un acercamiento con esas señoras que tuvieron un alto índice de participación en la construcción de Tierra y Libertad.

Pero lo que he podido descubrir con las entrevistas es la represión policiaca, nulas políticas publicas para prevenir el fenómeno de la invasión de tierras y que también por parte de los empresarios no otorgaban apoyo para adquirir vivienda de parte de sus obreros. Que fueron quienes crearon los consorcios que en su momento dieron la identidad del estado industrial y progresista en lo referente a la creación de empleos, empresas nacionales, identidad regiomontana, donde se aplaude al empresario propositivo, pero no se busca darle el lugar al obrero el que trabaja doce horas, el que vivía situaciones precarias y que a muchos de ellos eso los motivo a ser parte de la construcción de tierra y libertad.

Estoy consciente que algunos vecinos o vecinas que hayan participado, es posible que hayan fallecido, pero se buscará que por efecto de bola de nieve sea posible acercarnos a más personas y tener forma de comparar lo publicado previamente en otros libros o que quizá haya sido omitido por algún posible error. Se continua con el intento de acercarme a

los líderes y obtener más datos en alguna hemeroteca o lograr acceder al archivo que dicen tiene la maestra lupita como información anexada a esta investigación.

Bibliografía

Marroquín, Enrique (1975). La contracultura como protesta; Análisis de un Fenómeno Juvenil. Cuadernos de Joaquín Mortiz. México, D.F.

Tesis: EL Movimiento urbano popular en el D.F. (1968-1991): Urbanización popular y sociedad civil en la producción del espacio urbano, Gutiérrez Ramírez, Gustavo Gerardo, 2016, Ciudad de México, UNAM.

Acosta Zavala, Agustín (2015). Así lo recuerdo. Senado de la República, Comisión de Biblioteca y Asuntos Editoriales. México, Ciudad de México.

Aquiles Chihu Amparán, 2000; Melucci: La teoría de la acción colectiva, UAM, Ciudad de México, Artículo.

Balán, Jorge & Browning, L. Harley, Jelin, Elizabeth. 1973 migración, Estructura ocupacional y movilidad social (El caso de Monterrey). Instituto de investigaciones sociales. UNAM.

Castells, Manuel, 1980, “La cuestión urbana”, México, siglo XXI.

Castells, Manuel, 2012, Redes de indignación y Esperanza: Los movimientos sociales en la era de Internet, Alianza Editorial, Madrid ISBN 978-84-206-0960-7

De león Garza, Máximo. Monterrey: Un vistazo a sus entrañas. 1968. Monterrey, Nuevo León.

Nuncio, Abraham. 1982. El Grupo Monterrey. México. Editorial Nueva Imagen ISBN 968-429-353-4

Moreira, Rdz. Héctor. Campos, Marcía. Ramos, Alonso (1992). Diagnostico Demográfico de Nuevo León. Cuadernos del centro de Estudios Estratégicos. ITESM. Disponible: https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/574457/DocsTec_131.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Vasilachis de Gialdino, Irene Coordinadora (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Gedisa Editorial. Barcelona, España.

Kvale, Steinar (2007). Las entrevistas en la investigación cualitativa. Colección Investigación Cualitativa Ediciones Morata, S.L. Madrid, España.

54

CINE DOCUMENTAL ENRAIZADO. TRADUCCIÓN INTERSEMIÓTICA Y MEMORIA DE LA CULTURA INSURGENTE

Isabel Galindo Aguilar

Escuela Nacional de Antropología e Historia

Resumen

En este artículo se caminan tres rutas de análisis: el cine documental como dispositivo para blindar la defensa del territorio, el cine documental como traducción intersemiótica y el cine documental como detonante de la memoria de la cultura insurgente. El abordaje se realiza desde los campos cognitivos de la complejidad, la decolonialidad, el análisis del discurso, la semiótica de la cultura, el *continuum* estética-arte, las ciencias antropológicas y los derechos humanos. El objetivo de este trabajo es dar un panorama general de la problemática que enfrentan las naciones que resisten al destierro, explicar cómo se detona la memoria de la cultura insurgente mediante el cine documental que se hace a partir de

experiencias enraizadas-encarnadas y mostrar cómo mediante el cine enraizado se pueden realizar traducciones intersemióticas. Los principales documentales que guían este análisis del discurso transdisciplinario son los que integran la filmografía del cineasta Kichwa Eriberto Gualinga, y el modelo operativo que se sigue para explicar cómo se realiza la traducción de la denuncia legal al lenguaje cinematográfico es el *Modelo de Toulmin* (Haidar 2006), el cual se aplica al documental *Los descendientes del jaguar* (Gualinga, 2012).

Palabras clave: cine, memoria, traducción, mirada.

Abstract

This article explores three routes of analysis: documentary cinema as a device to shield the defense of the territory, documentary cinema as an intersemiotic translation, and documentary cinema as a trigger for the memory of the insurgent culture. The approach is made from the cognitive fields of complexity, decoloniality, discourse analysis, the semiotics of culture, the aesthetic-art continuum, anthropological sciences and human rights. The objective of this work is to give a general panorama of the problems faced by nations that resist exile, to explain how the memory of insurgent culture is detonated through documentary cinema that is made from rooted-embodied experiences and to show how through rooted cinema can be made intersemiotic translations. The main documentaries that guide this analysis of the transdisciplinary discourse are those that make up the filmography of the filmmaker Kichwa Eriberto Gualinga, and the operating model that is followed to explain how the translation of the legal complaint into cinematographic language is carried out is the Toulmin

Model (Haidar 2006), which is applied to the documentary Los descendants of the jaguar (Gualinga, 2012).

Keywords: cinema, memory, translation, gaze.

Introducción

Los casos de defensa del territorio en los que la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) otorgó medidas cautelares son sólo una muestra de los conflictos que se están disputando en los territorios, para analizar estos conflictos en esta investigación se realizó una etnografía multilocal y multisituada (Marcus 2001), siguiendo la filmografía que ha blindado dicha defensa, y en especial la realizada por el cineasta Kichwa Eriberto Gualinga, pues éstas permiten un acercamiento más explicativo a las estrategias de contrainsurgencia que se han implantado en múltiples comunidades y también a las tácticas que éstas han puesto en marcha para resistir al *destierro* (Arboleda 2007).

El primer apartado tiene como objetivo describir las estrategias mediante las cuales las naciones hegemónicas han criminalizado a quienes resisten al destierro y en cómo las naciones enraizadas han insurgido desde la defensa legal y simbólica. El segundo apartado es un recorrido por producciones documentales ecuatorianas que sembraron la semilla de la resistencia al destierro desde el audiovisual y es también una reflexión en torno a la filmografía del cineasta Kichwa Eriberto Gualinga como detonante de la memoria de la cultura insurgente. Finalmente, el tercer apartado es un análisis del cine enraizado como dispositivo que ha blindado la defensa del territorio mediante la *traducción intersemiótica* (Torop 2002).

En este trabajo se considera que existen una diversidad de narrativas, miradas y formas de hacer cine, y para efectos de este análisis se reconocen tres rupturas en la mirada documental: el cine documental político o militante, el cine documental colaborativo y el cine documental enraizado.

El primero mostró que es posible que la inquietud estética del realizador fuera guiada por una exigencia política asumida, logrando una ruptura con la pretendida objetividad. El cine colaborativo, por su parte, enseñó que cuando el cineasta se permite tener un encuentro con la alteridad basado en el diálogo, las producciones documentales resultantes versan sobre temas que la comunidad necesita o desea exponer y amplificar, desde guiones que se elaboran de manera conjunta, entonces, se da una ruptura con relación a la autoría, se transita del cine de autor al cine comunitario. Finalmente, el cine documental enraizado— que se caracteriza por ser realizado por quienes están siendo atravesados por la problemática y que habitan el territorio y la cultura que están retratando— se produce desde la voz comunitaria, de quienes se han posicionado desde la ruptura de la pretendida objetividad y además han logrado romper con la asimetría de la representación.

Cine documental como dispositivo para blindar la defensa del territorio

Las naciones enraizadas defienden su territorio no sólo de las empresas extractivas que de manera inconsulta pretenden incursionar en sus territorios y explotar la naturaleza, sino también de los grupos paramilitares que por medio de la violencia han provocado desplazamientos forzados. En ambos

casos, estos agentes han sembrado terror en los territorios con el aval de los Estados o ante su omisión.

En una revisión exhaustiva de sesenta casos de defensa del territorio de las naciones enraizadas, que han accedido al sistema de protección que otorga la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH), se observa que las solicitudes de medidas cautelares denuncian hostigamientos, amenazas, desapariciones forzadas, detenciones, tortura, asesinatos, masacres y desplazamientos forzados, lo cual no sólo es evidencia de que existe una ofensiva violenta y sistemática contra estas naciones, sino que también da cuenta de las estrategias que el *poder disciplinario* (Foucault 2009) pone en marcha para significar en el cuerpo racializado los símbolos de su antagonismo.

En la mayoría de los casos, el riesgo a la vida y la integridad está relacionado a las actividades de agentes privados que con anuencia de los Estados están realizando actividades de exploración y/o explotación en los territorios de estas naciones. En las evidencias presentadas por los solicitantes de medidas cautelares ellos refieren que estos conflictos están vinculados a las actividades de la agroindustria, la minería, las hidroeléctricas, la industria petrolera y la tala ilegal de árboles, las cuales son realizadas por agentes que bien pueden ser terratenientes o empresas trasnacionales. Sin embargo, también hay casos que refieren que las fuerzas armadas realizan bloqueos e impiden el acceso a los territorios de donde estas naciones han sido desplazadas de manera forzada.

Las voceras y voceros de las comunidades de estas naciones enraizadas están siendo criminalizadas y perseguidas por denunciar las violaciones que han sufrido, sin que los Estados atiendan su pedido de

justicia, han agotado el Sistema Interno y han activado el mecanismo de medidas cautelares en la CIDH al demostrar que su vida e integridad física se encuentra en inminente peligro por habitar y defender sus territorios. Una defensa que ha sido documentada a partir de la necesidad de exigir el cese a la violencia y en algunos casos también como una estrategia para blindar el litigio estratégico que diversas comunidades han emprendido ante la omisión de los Estados.

Así, a nivel continental diversas producciones audiovisuales han colocado en el mapa y la agenda las problemáticas que enfrentan las naciones enraizadas, logrando difundir sus posicionamientos respecto a los sucesos que afectan su vida cotidiana y su pervivencia. Incluso, dichos documentales han sido integrados a las denuncias como pruebas ante instancias legales a nivel nacional e internacional en casos de defensa del territorio. En dichos materiales, los documentalistas emiten una denuncia, un discurso político, han construido una narrativa propia, han hecho válido su derecho a la comunicación, han detonado la memoria de la cultura insurgente, han hecho evidente que las naciones enraizadas tienen una agenda propia, capaz de incidir en ámbitos legales, sociales y culturales a nivel nacional e internacional.

En cuanto al cine documental como dispositivo para blindar la defensa del territorio destacan dos experiencias que sentaron precedentes. La primera es *La voz de los sobrevivientes. Homenaje a Benjamín Dindicué.* (Colombia, 1980), de Marta Rodríguez y Jorge Silva, un documental realizado a petición del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) para evidenciar la violación de derechos humanos que padecían comunidades de la nación Nasa bajo el régimen del presidente Julio César Turbay y que sirvió como testimonio en el

Tribunal Russell de Holanda. La segunda experiencia de documentación que sentó precedentes fue *Cuando las montañas tiemblan* (Guatemala, 1983) de Pamela Yates, un documental que fue presentado como evidencia por la misma documentalista ante la Audiencia Nacional de España en el caso de genocidio contra el General Efraín Ríos Montt en 2008.

En relación con el cine documental que ha blindado la defensa del territorio en casos que accedieron al Sistema Interamericano, destacan:

Soy defensor de la selva (Ecuador, 2003), *El conocimiento del hombre de la selva* (Ecuador, 2006), *Los descendientes del Jaguar* (Ecuador, 2012) y *Kawsak sacha. La canoa de la vida* (Ecuador, 2018), documentales del cineasta Kichwa Eriberto Gualinga, quien registró desde 2002 la militarización que las compañías petroleras habían impuesto en su territorio. La documentación que realizó fue usada como evidencia de las violaciones que su pueblo estaba enfrentando y también formó parte de una estrategia de comunicación que blindó el litigio estratégico que estaban llevando a cabo en el Sistema Interamericano desde 2003. Además, dichos documentales fueron las primeras producciones realizadas desde la voz y la mirada enraizada para testimoniar un proceso de defensa ante dicho sistema, producciones que también han sentado precedentes, pues para los *Sarayaku-runa* el cine documental ha sido un dispositivo para blindar la defensa del territorio de su nación y así reivindicar sus derechos, así como detonante de la memoria de la cultura insurgente que dio fuerza a otras naciones para resistir. El documental *Los descendientes del jaguar*, que se analiza en el tercer apartado, es la primera producción que traduce una denuncia legal al lenguaje cinematográfico, desde la mirada enraizada-encarnada de quien enfrenta el conflicto y habita el territorio.

Taromenani. El exterminio de los pueblos ocultos (Ecuador, 2007), realizado por Carlos Vera y que refiere al caso de las naciones Tagaeri y Taromenani, a quienes la CIDH les otorgó medidas cautelares en 2006, tras un conflicto entre clanes por la tala ilegal de madera en este territorio. En dicho documental se evidencian las estrategias que pusieron en marcha las empresas extractivas para propiciar el conflicto entre clanes al tiempo que muestra el impacto que el contacto está dejando en el territorio de estas comunidades amazónicas que se encontraban en aislamiento voluntario.

Belo Monte, Anuncio de una Guerra (Brasil, 2012) un documental que retrata la lucha de las naciones Kayapó del Río Xingu, quienes buscan frenar la construcción de la hidroeléctrica Belo Monte, y que tienen medidas cautelares desde 2011, sobre el caso, André D´Elia realizó dicho documental con el objetivo de que la sociedad brasileña conozca las voces Kayapó acerca del impacto de la hidroeléctrica, que pone en riesgo la existencia de los pueblos del Río Xingu y que amenaza la biodiversidad de la Amazonía.

Perdimos y seguimos perdiendo (Colombia, 2013), un documental dirigido por Josep Lluís Penadés, en el que integrantes de la nación Wounaan, quienes tienen medidas cautelares desde 2011, describen la violencia que los obligó a salir de su territorio, de cómo las fuerzas armadas les robaban y los acusaban de ser parte de la guerrilla, justificando así asesinatos contra ellos. Así, por medio de la voz Wounaan se da a conocer una problemática que afecta a diversas naciones enraizadas, las cuales han quedado en medio del conflicto armado y que luchan por no perder su cultura ni su territorio.

El río que se robaron (Colombia, 2015). Un documental realizado por Gonzalo Guillén que retrata el caso de la nación Wayúu, quienes tienen medidas cautelares desde 2015 por la falta de acceso al agua potable, que en esa fecha ya había causado la muerte a 4770 niños y niñas. Este documental detonó la denuncia ante el Sistema Interamericano y además fue usado como evidencia para sustentar el caso de la nación Wayúu contra el Estado de Colombia. Así, el cine documental como dispositivo para blindar la defensa del territorio en este caso tuvo múltiples alcances. Por un lado, en el corto plazo tuvo un impacto estratégico durante coyunturas determinadas: como evidencia en la petición de medidas cautelares y como material informativo en múltiples espacios y foros. Por otro lado, tiene un impacto de largo aliento, el cual está relacionado con su potencia para denunciar un proyecto extractivo que está exterminando a esta nación.

Memoria de la cultura insurgente. Del cine semilla al cine enraizado

En 1990 Ecuador fue sacudido por el levantamiento indígena, dos años después las naciones de la Amazonía ecuatoriana realizaron una marcha desde la ciudad de Puyo hasta Quito para exigir el reconocimiento de su territorio. Eriberto Gualinga, documentalista del Pueblo Kichwa de Sarayaku, recuerda que tenía trece años cuando caminó quinientos kilómetros hacia una ciudad que no conocía, por los caminos que Gualinga describe como otro mundo. Esta marcha, junto al levantamiento por la ley agraria de 1994 y la gran Marcha de la Toma de Quito por la constituyente de 1997, fue una de las acciones que articularon a las organizaciones que actualmente conforman el movimiento de los pueblos y nacionalidades indígenas del Ecuador (Chávez 2005).

El proceso organizativo para llegar al levantamiento del 90 se potenció en la década de los setenta con la conformación de organizaciones de base con alcances regionales y nacionales, como son la Confederación de Pueblos de la Nacionalidad Kichwa del Ecuador (ECUARUNARI) que data de 1972, la Organización de los Pueblos Indígenas de Pastaza (OPIP) conformada en 1979 y la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) fundada en 1986. En este periodo se intensificó la resistencia simbólica de las nacionalidades del Ecuador, pues uno de los objetivos de su lucha ha sido la reivindicación cultural. Dicha reivindicación busca subvertir la *visibilización negativa* (Albán 2006) que desde diversos medios e instituciones se ha construido alrededor de lo indígena. Ariruma Kowii, Poeta e Investigador Kichwa de Otavalo, Imbabura, destaca que a mediados de los años setenta la apuesta era iniciar un proceso de toma de conciencia y valoración de la identidad. Así, ante la narrativa fundada en la *construcción imaginaria-colonial del salvajismo* (Galindo 2021), que aún circula en las escuelas, los medios de comunicación y los espacios de acción política, el movimiento de las nacionalidades y pueblos indígenas del Ecuador sumó esfuerzos para cuestionar a la nación hegemónica ecuatoriana y su estructura ideológica-política-económica-cultural.

En esta disputa simbólica se reconocen dos narrativas antagónicas. Por un lado, la narrativa construida desde el imaginario-colonial fijado por la nación hegemónica ecuatoriana. Por otro lado, la narrativa de los pueblos y las nacionalidades indígenas del Ecuador y su lucha por fundar una imagen y sembrar la palabra por la reivindicación política y cultural de sus naciones enraizadas. En este apartado se reflexiona en torno a esta segunda narrativa, con el objetivo de acercarnos a los alcances del cine

documental no sólo como dispositivo para blindar la defensa del territorio, sino también como detonante de la memoria de la cultura insurgente.

Cine semilla

El cine clasificado como militante encontró en el *cine latinoamericano* múltiples expresiones: *cine imperfecto*, *cine de la revolución*, *cine del compromiso social*, *cine de los oprimidos* (Álvarez 2015) o *cine de ofensiva*, como el que realizó Jorge Sanjinés en Bolivia, pero sin duda, lo que lo dotó de singularidad es que se caracterizó por ser *cine directo* sumamente político, emotivo y enraizado, pues documentalistas como Marta Rodríguez y Alfonso Gumucio se formaron en los talleres de *cine directo* de Rouch y coincidieron con sus colegas latinoamericanos en que era necesario expandir el cine militante al cine colaborativo desde la búsqueda de una narrativa enraizada que detonará procesos revolucionarios: un cine semilla multisituado.

El cine militante enraizado tiene entre sus fundadores al *Grupo Ukamau,* el cual está comandado por el boliviano Jorge Sanjinés, quien durante uno de sus exilios dirigió *Fuera de aquí* (Ecuador, 1977). Este documental retrata el desplazamiento forzado que enfrenta una comunidad andina y es una de las semillas del cine militante enraizado en Ecuador.

Alfonso Gumucio Dagron en *Diario Ecuatoriano. Cuaderno de rodaje* (2015), comparte su experiencia como asistente de dirección en este documental, con una serie de instantáneas que reflejan el “proceso de creación colectiva del largometraje *Fuera de aquí*, pero también el espíritu con el que un joven de 25 años sopesaba ese proceso y a los personajes involucrados” (Gumucio 2015:13). Esta publicación está acompañada del documental *Diario ecuatoriano* (Ecuador, 2016) realizado por el

documentalista ecuatoriano Pocho Álvarez, en el cual se registraron los testimonios que completaron el sentir del *Cuaderno de rodaje* de Gumucio.

El proceso de producción de *Fuera de aquí* está basado en el *cine directo,* en el cual se recrean situaciones y ambientes con la comunidad retratada. En la narrativa y estética enraizada de este documental destaca el uso del plano secuencia. El cineasta quechua hablante Jorge Vignati—quien trabajó con Sanjinés en [Sangre de cóndor] *Yawar Mallku* (Bolivia, 1970) y en [Fuera de aquí] *Llucshi Caymanta*—considera que este plano es fundamental para lograr que la comunidad de los andes recree las escenas que son montadas, pero también para acercarse a su mirada enraizada, a su concepción del tiempo circular.

Fuera de aquí es descrito por Juan Martín Cueva como una aventura colectiva, un documental de denuncia que hace del cine "un arma del combate revolucionario" (Cueva 2015:10). Por su parte, Pocho Álvarez expresa que este documental es "alimento y memoria de un tiempo semilla, un tiempo constructor del imaginario del cine latinoamericano" (Álvarez 2015:23). Un documental que el mismo Sanjinés describió en 1977 como su película más útil. Para acercarnos a la comprensión de dicha aseveración, Álvarez cita a Sanjinés: "este concepto de utilidad caracteriza todo lo que en cine se propone nuestro Grupo que no es otra cosa que servir y contribuir a la lucha por la liberación de nuestros pueblos latinoamericanos" (Sanjinés en Álvarez 2015:24).

Fuera de aquí es un documental que se realizó en una época en la que los pueblos y comunidades del Ecuador se estaban organizando para insurgir como nacionalidades en un histórico levantamiento que fue registrado por la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador

(CONAIE), quienes produjeron el documental: *El levantamiento Indígena de junio de 1990* (Ecuador, 1990), el cual es presentado de la siguiente manera:

> Este video recoge algunos de los hechos ocurridos durante el Levantamiento Indígena de junio de 1990 en la Sierra del Ecuador. El material fue filmado en las provincias de Chimborazo, Bolívar, Tunguragua, Cotopaxi e Imbabura con equipos no profesionales por diversos compañeros solidarios con los pueblos indígenas en su lucha para recuperar sus tierras y su cultura (CEDIS-CONAIE 1990:1')

El levantamiento indígena de junio de 1990 es un retrato de la lucha de resistencia de las nacionalidades enraizadas del Ecuador. Una crónica desde una polifonía de voces y desde la diversidad de los rostros de quienes se levantaron enunciado su identidad y posicionándose ante la larga historia de agravios que se han sedimentado en su cuerpo racializado. Este documental forma parte de la memoria de la cultura insurgente, en él se retrata la organización de los pueblos y el llamado a la unidad entre las diversas nacionalidades. Además, logra registrar el anhelo de justicia que tienen estas naciones, su llamado al cese de la criminalización de la lucha indígena y la exigencia al gobierno para que garantice los derechos de los pueblos, iniciando por el reconocimiento legal de su territorio. También, muestra las tácticas que estas nacionalidades utilizaron para mostrarle a todo el país que la tenencia de la tierra no está cumpliendo una función social: la huelga de hambre de 11 compañeros de las diferentes provincias, los bloqueos, y "el ejercito arreado por el pueblo" después del asesinato de uno de los manifestantes.

El levantamiento indígena de junio de 1990, además, detona la memoria de la cultura insurgente al hacer sonar la voz enraizada que usa

el *código metafórico de la violencia* (Rivera 2010) para transformar las inscripciones en el cuerpo racializado en una promesa de lucha: la sangre derramada es una semilla que crecerá en medio del pueblo para insurgir. Y aunque desde el régimen discursivo hegemónico el entonces presidente de Ecuador, Rodrigo Borja Cevallos, denostó el levantamiento indígena asegurando que estaban siendo manipulados, la voz enraizada de quienes "hemos vivido atrás de los páramos escondidos de los mestizos, de los blancos, de los barbudos" (Testimonio en CEDIS-CONAIE 1990:14'), la voz alzada declaró: "¡ningún partido nos está manipulando!" La voz encarnada gritó: "¡Vivan los 500 años de resistencia indígena!" (Testimonios en CEDIS-CONAIE 1990:39'). La voz enraizada del levantamiento indígena de 1990 en Ecuador se preservó en la memoria documental.

En 1992 Alberto Muenala, Otavaleño de Peguche, realizó el documental *Allapamanta, Kawsaymanta: Katarisun,* el cual debe su título a la consigna de la Marcha por la legalización de los territorios amazónicos y la defensa de la vida: Allapamanta [Por la tierra], Kawsaymanta [Por la vida]: Katarisun [Levantémonos]. La producción del documental estuvo a cargo de la Organización de los Pueblos Indígenas de Pastaza (OPIP) y la edición la realizó Pocho Álvarez.

Este documental es un retrato de la *sabiduría insurgente* (Guerrero 2010), que subvierte la *visibilización negativa* (Albán 2006) y amplifica, desde la voz encarnada, las experiencias que han sido silenciadas. El hilo conductor es la marcha, la cual se va tejiendo con los pronunciamientos de las voceras y voceros de las naciones amazónicas Kichwa, Achwar, Shiwiar y Záparo, quienes se dirigen al presidente de Ecuador, Rodrigo Borja Cevallos, a los medios de comunicación y al pueblo ecuatoriano,

para explicar sus derechos como primeros habitantes, al tiempo que hacen un llamado de atención por los estragos que está dejando la explotación de la naturaleza en la Amazonía.

En este trabajo audiovisual Muenala logró retratar la solidaridad entre las naciones, su fuerza, resistencia y unidad. Además, se puede ver cómo la marcha de la Amazonía a Quito motivó un encuentro entre los ecuatorianos y un diálogo pluricultural, destacando que al incluir secuencias que dan cuenta de las acciones políticas-culturales, que se dieron durante la marcha, se muestra el carácter de la insurrección: pacífica, consciente y alegre.

En el documental se explica que la marcha tuvo como objetivo la legalización del territorio de los pueblos amazónicos y la reforma de la constitución política para que todas las nacionalidades que históricamente han habitado esas tierras fueran incluidas en el Estado ecuatoriano. Al final, se muestra que las acciones realizadas en esta marcha culminaron en la legalización de un millón ciento cincuenta mil quinientas veinticinco hectáreas del territorio ancestral y la exigencia del reconocimiento del Estado plurinacional y pluricultural.

Alberto Muenala colaboró con Marta Rodríguez, precursora del documental indígena en Colombia e Iván Sanjinés del Centro de Formación y Realización Cinematográfica (CEFREC) de Bolivia, para impartir en Popayán, Colombia—ciudad sede del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC)— el Taller: *"El uso del video en comunidades indígenas para testimoniar sus procesos de recuperación cultural*" (1992) en el cual compartió su reflexión y experiencia en torno a la importancia de

implementar otras prácticas de producción en las que la mirada y la voz enraizada tuviera un rol protagónico.

En 1994, la CONAIE junto a Muenala organizaron el primer *Festival Continental de Video indígena del Abya Yala. La Serpiente.* Además, a partir de 1996 Muenala hizo parte de la formación de realizadores indígenas, en Bolivia junto a Iván Sanjinés y Marta Rodríguez, en México con *Ojo de Agua Comunicación* y Guillermo Monteforte y en Ecuador con una nueva generación de cineastas indígenas, entre las que destacan Patricia Yallico y Rocío Gómez (León 2014).

Los documentales *El levantamiento indígena de junio de 1990* de CEDIS-CONAIE y *Allapamanta, Kawsaymanta: Katarisun* (1992) del documentalista Kichwa Alberto Muenala, son trascendentales en la historia del cine de las nacionalidades enraizadas del Ecuador, pues son narrativas que no sólo rompen con la pretendida objetividad, sino que además rompen con la asimetría de la representación. En ambos documentales los discursos están seleccionados por el realizador, pero son articulados desde la conciencia de lucha de quienes los pronuncian.

Cine enraizado en Sarayaku

Sarayaku se encuentra ubicada en la Amazonía Ecuatoriana, en la provincia de Pastaza, a orillas del Río Bobonaza. Los *Sarayaku-runa* son la gente del río de maíz, (*sara*-maíz/*yaku*-río) quienes se denominan así mismos *Dudzillacta* (pueblo del cénit o pueblo del medio día). Los integrantes de la Nación Kichwa de Sarayaku son hijos de *Amazanga* (dueño y protector de la selva) y poseen una organización política propia: Una asamblea comunitaria denominada *Tayja Saratu-Sarayaku*, *Kurakas,*

líderes tradicionales o *Varayuks* en idioma Kichwa y consejeros, mayoritariamente exdirigentes, mayores y sabios conocidos como *Yachaks*. La naturaleza provee el 90% del sustento alimenticio de los *Sarayaku-runa*, ya que viven de la agricultura familiar-colectiva, la caza y la pesca dentro de su territorio (*llacta),* en el cual se encuentra su cultivo (*chacra)* y sus huertos al interior de la selva (*purum)* (Chávez 2005).

En los años veinte inició el acoso petrolero en la Amazonía ecuatoriana con las primeras labores de prospección en la región. En 1937 Shell construyó una base aérea en la ciudad amazónica de Puyo. La Amazonía se transformó en esos años y para 1947 la construcción de la carretera al Puyo representó no sólo pérdida de territorio para quienes vivían donde ahora están las vías, sino que también perturbó la dinámica cultural y económica de las naciones amazónicas. En los años setenta, helicópteros de la compañía *Western* ingresaron sin permiso al territorio de la nación Kichwa de Sarayaku para realizar prospección sísmica. En 1987, la petrolera ARCO intentó también explorar este territorio, pero los *Sarayaku-runa* con el apoyo de la OPIP se opusieron, pues eran evidentes las consecuencias ambientales que la prospección y la explotación de petróleo había dejado en el norte de la Amazonía ecuatoriana.

Sin embargo, para el año 2000 las empresas privadas: Compañía General de Combustibles S.A (CGC), su subcontratista *Daymi Services* S.A. y la Petrolera Argentina San Jorge S.A. habían ingresado al territorio de Sarayaku y sus actividades de exploración petrolera estaban amenazando la vida no sólo de los *Sarayaku-runa*, sino de *Kawsak Sacha*, la selva viviente. Por lo que está nación amazónica inició un proceso de litigio estratégico, el cual blindó con el registro documental y la emisión de

pronunciamientos por todos los medios a su alcance para defender su territorio.

El Caso de la nación Kichwa de Sarayaku contra el Estado de Ecuador inició en 2003 en el Sistema Interamericano, cuando los *Sarayaku-runa* decidieron defender su territorio por la vía legal y activaron medidas cautelares ante la CIDH para frenar las actividades de exploración que dichas empresas privadas habían puesto en marcha sin consulta previa, libre e informada y sin el consentimiento del pueblo de Sarayaku.

La defensa del territorio de esta nación amazónica ha sido una resistencia de largo aliento, pues su lucha por la vida en armonía (*sumak kawsay)* busca preservar la selva viviente (*kawsak sacha*), lo cual ha significado un compromiso legal, político, cultural y estético, más allá del Sistema Interamericano, incluso más allá de la Amazonía ecuatoriana.

En el año 2000 la CGC inició la fase de exploración en Sarayaku. Las estrategias que siguieron estas empresas privadas para ingresar al territorio de manera inconsulta estaban dirigidas a fragmentar el tejido de la comunidad con el objetivo de paralizar cualquier oposición organizada.

> a) relacionamiento directo con los miembros de las comunidades, saltando el nivel de la organización indígena; b) ofrecimiento de atención médica (…) para ser atendidas, la personas tenían que firmar un listado, el cual posteriormente se habría utilizado como una carta de apoyo dirigida a la CGC para que continuara los trabajos; c) pago de sueldos (..) para que reclutaran a otras personas a fin de avalar la actividad de la prospección sísmica; d) ofrecimiento de regalos y prebendas personales; e) formación de grupos de respaldo a la actividad petrolera y f) Ofrecimientos de dinero en forma individual o colectiva (CorteIDH 2012:23)

Por medio de estas maniobras la empresa petrolera pretendía legitimar su entrada al territorio Kichwa. Dichas estrategias habían sido usadas con las comunidades vecinas, quienes firmaron convenios con la empresa mediante estas acciones. Sin embargo, ante la negativa de los *Sarayaku-runa* en 2001 la empresa petrolera contrató un equipo de sociólogos y antropólogos cuya "estrategia consistió en dividir a las comunidades, manipular dirigentes y crear campañas de calumnias y desprestigio de líderes y organizaciones" (CorteIDH 2012:23). Esta campaña culminó en la creación de la "comunidad de Independientes de Sarayaku" con quienes la empresa llegó a acuerdos con los que justificó su entrada al territorio.

Franco Viteri, ex *Tayja Sarta* de Sarayaku y quien lideró por dos años el proceso de resistencia ante estas empresas petroleras, considera que estas campañas son parte del irrespeto sistemático que han enfrentado las naciones amazónicas.

> Durante este tiempo, el Estado, junto a los sectores de poder, han intentado dividir, deslegitimar y debilitar al movimiento indígena. Movimiento que ya ha empezado a hablar de nacionalidades, de autonomía, de territorialidad, de dignidad y de soberanía (…) Desde la época del *boom* petrolero, el Estado ecuatoriano ha irrespetado sistemáticamente nuestros derechos, creando organizaciones indígenas paralelas que permiten la firma de acuerdos y contratos que favorecen a las empresas petroleras, deslegitimando así, la representatividad de todo el movimiento indígena en el Ecuador (Viteri 2004: 19-20)

En 2001, "el Ministerio de Defensa de Ecuador suscribió un Convenio de Cooperación de Seguridad Militar con las empresas

petroleras que operaban en el país, mediante el cual el Estado se comprometía a garantizar la seguridad de las instalaciones petroleras, así como de las personas que laboren en ellas" (Corte IDH 2012:23). En 2003 cuatro integrantes de la comunidad de Sarayaku fueron detenidos por personal de la petrolera y el ejército "ante la peligrosidad que revestían los sujetos en vista de poseer en sus manos armamento y explosivos*"* (Corte IDH 2012:27). Por lo que uno de ellos cumplió una condena de un año de prisión por el delito de tenencia de explosivos. Así, con el aval del Estado ecuatoriano los *Sarayaku-runa* fueron criminalizados por defender su territorio.

En cambio, sin autorización de la asamblea de Sarayaku entre 2002 y 2003 la empresa "cargó 467 pozos con aproximadamente 1433 kilogramos de explosivo pentolita, tanto a nivel superficial como a mayor profundidad, y los dejo sembramos en los territorios que conforman el bloque 23*"* (Corte IDH 2012:28). Además, los *Sarayaku-runa* debieron enfrentar agresiones provenientes de comunidades vecinas, pues la estrategia para fragmentar el tejido comunitario funcionó en la región. Así, la narrativa de la criminalización revela su eficacia y quienes se oponen a la militarización del territorio se convirtieron en la "amenaza".

> El 4 de diciembre de 2003 unos 120 miembros del Pueblo de Sarayaku habrían sido agredidos con machetes, palos, piedras y armas de fuego por miembros del Pueblo de Canelos, en presencia de agentes policiales, cuando se dirigían a una marcha por la paz y la vida que se realizaría el 5 y 6 de diciembre en Puyo a raíz del peligro de militarización del bloque 23 (Corte IDH 2012:31).

Durante el proceso de defensa del territorio en Sarayaku, Eriberto Gualinga documentaba las agresiones de las empresas y el ejército y a partir de

dichos archivos realizó documentales que buscaban subvertir la visibilización negativa (Albán 2006) que se había fijado desde la narrativa del Estado ecuatoriano.

> Nos mostraron como un pueblo peligroso, como un pueblo subversivo, como un punto rojo para el desarrollo del Ecuador. La compañía contrató espacios enteros de radio, contrató publicaciones, planas enteras de periódicos, tenía programas de televisión para denigrar. Pensamos combatir con la misma arma, con el video mostrar que nosotros teníamos otra visión del desarrollo y que eso no nos convertía en un pueblo peligroso. Se trató de cooperar imágenes con los medios, compartir fotografías con la prensa, audio con la radio. Formamos una estrategia para mostrar la otra cara, que nos estaban mintiendo, que lo que la prensa hablaba no era verdad. Funcionó, mucha prensa vino a estar en Sarayaku, a hacer reportajes desde Sarayaku. Sarayaku empezó a ganar un espacio en los medios y los medios llegan a mucha gente, esa fue la clave para Sarayaku (Entrevista a Eriberto Gualinga, El Puyo, Ecuador, mayo 2016).

La defensa del territorio de Sarayaku ante el Sistema Interamericano fue blindada por una estrategia de comunicación que denunciaba las agresiones que habían sido silenciadas por las narrativas hegemónicas. Eriberto Gualinga fundó *Selva producciones* y se convirtió en el primer cineasta enraizado que ha documentado un caso que ha accedido al Sistema Interamericano.

El primer documental de esta productora fue *[Soy defensor de la selva] Sachata Kishipichik Mani* (Ecuador, 2003), la producción más entrañable para el realizador y su comunidad. Un documental en el que se escucha la voz Kichwa de sus protagonistas y que además es un referente de lucha para diversas naciones enraizadas, pues muestra la fortaleza con

la que los *Sarayaku-runa*, y en especial las mujeres, afrontan la defensa de su territorio. Un texto de la memoria de la cultura insurgente de Sarayaku que denuncia la militarización del territorio.

> En la primera película tengo varios personajes que hablan testimonios muy fuertes de su concepción de la selva, de la lucha, de la resistencia pacífica, hablan de derechos. No sé cómo hice el primer video, tenía que hacerlo ya, porque iban a militarizar el territorio y nos estaban tildando de un pueblo peligroso que está oponiéndose al desarrollo del Ecuador. Quise demostrar que hay otros conceptos de desarrollo. Mostré la otra cara de Sarayaku, mucha gente se volteó a mirar, la prensa puso mucha más atención. Eso fue el inicio de la lucha de comunicación desde Sarayaku (Entrevista a Eriberto Gualinga, El Puyo, Ecuador, mayo 2016)

El segundo documental de Selva producciones es *[El conocimiento del hombre de la selva] Sacha Runa Yachay* (2006). Un documental que se produjo como *cine directo,* en el cual se recrean situaciones y ambientes, pero además desde la mirada enraizada que interviene en la realidad. Así, esta producción retrata conversaciones entre un joven y sus mayores, todos *Sarayaku-runas*, que en Kichwa buscan transmitir la memoria de la cultura insurgente de este pueblo del medio día. Así, en este documental se fija una narrativa acerca de la importancia de defender el territorio desde la sabiduría enraizada. En esta producción Gualinga trae a la memoria la *Marcha por la legalización de los territorios amazónicos y la defensa de la vida*, usando como imagen de archivo tomas de [Por la tierra, por la vida, levantémonos] *Allapamanta, Kawsaymanta: Katarisun* (Ecuador, 1992) de Alberto Muenala. De esta forma, la mirada Kichwa de Imbabura es retomada por la mirada Kichwa de la Amazonía para encarnarse.

La coyuntura que motivó el tercer documental de *Selva producciones, Los descendientes del Jaguar* (Ecuador 2012), fue el juicio de la nación Kichwa de Sarayaku contra el Estado de Ecuador en la Corte Interamericana de Derechos Humanos (CorteIDH), al que Eriberto Gualinga acudió con cámara en mano para documentar este proceso que sentó precedentes en la defensa del territorio de las naciones enraizadas.

> Luego de algunos años ya se iba a dar el último juicio en donde se iba a decidir si Sarayaku ganaba el caso y decidí hacer una nueva película. Filmamos, entrevistamos, registramos todos los movimientos que estaba haciendo Sarayaku antes de la salida y luego hicimos el guión. Antes no teníamos el guión, teníamos un guión en la mente, luego lo discutimos y salió el guión y la narrativa (Entrevista a Eriberto Gualinga, El Puyo, Ecuador, mayo 2016).

Para este documental Eriberto Gualinga registró la asamblea en la que el entonces *Tayja Sarta* de Sarayaku José Gualinga, informaba a los *Sarayaku-runa* sobre el juicio que se tendría ante la CorteIDH. Este cineasta también documentó el entorno de quienes acudían a dicha audiencia para dar su testimonio y además realizó un retrato de cómo los voceros de Sarayaku caminaron la palabra antes de llegar a la CorteIDH, las ruedas de prensa y las entrevistas en programas de radio y televisión a nivel regional y nacional. En la sede de la Corte, en San José de Costa Rica, también documentó la palabra que su pueblo llevó al juicio, así como la ceremonia que realizaron ante lo que ellos consideraban “será crucial para nuestro futuro y quizás para el futuro de los demás pueblos indígenas de América Latina” (José Gualinga en Gualinga 2012: 10’).

Tres años después, el pueblo Kichwa de Sarayaku construyó la canoa de la vida, un símbolo de la selva viviente que navegó el río

Bobonaza y el río Sena. *Selva producciones* documentó la construcción de la canoa, la forma en que fue transportada del interior de la selva al río Bobonaza, la ceremonia y la fiesta comunitaria que significó completar la labor de crearla, la ceremonia y la acción política que significó navegarla por el río Sena en el marco de la XXI Conferencia de las Partes, Francia 2015 (COP21).

> En 1992, José Gualinga representante de la Organización de los Pueblos Indígenas de Pastaza, en Europa lanzó la idea de construir una canoa y navegar en el río Meuse, en Lieja, Bélgica. Esta canoa iba a representar la llegada y descubrimiento de Europa por los pueblos originarios de América, en el aniversario de los 500 años de su descubrimiento, llamado por los pueblos amerindios, "quinientos años de resistencia indígena". Veinte y tres años después, en el 2015, en ocasión de la Conferencia de las Partes, COP21, esta idea floreció con la llegada de la canoa KINDY CHALLWA a París. Actualmente en el museo del Hombre, París, Francia (Gualinga 2018: 27').

El acto inaugural de la colonización fue subvertido en ese acto simbólico ideado por Jose Gualinga, el cual fue documentado bajo la dirección de Eriberto Gualinga, quien en 2017 dio inició al proceso de postproducción de su cuarto documental *Kawsak sacha. La canoa de la vida* (Ecuador, 2018), en el que se proponía amplificar la propuesta de la *selva viva* mediante el cine documental. Para ello, Eriberto Gualinga le pidió a Pocho Álvarez que fuera el editor, pues el objetivo central era que el mensaje fuera también entregado hacia afuera de la comunidad.

Así, Pocho Álvarez ha sido un hilo conductor del cine semilla. Alfonso Gumucio Dagron (2015) relata que él fue una de las personas que le propuso publicar su diario de rodaje del documental *Fuera de Aquí*

(1977), publicación en la que además participó realizando el documental *Diario ecuatoriano* (2016). Además, también fue el editor del documental *Por la tierra, por la vida, levantémonos* (1992), dirigido por el cineasta Kichwa Alberto Muenala. Los cuales son dos semillas del cine ecuatoriano enraizado que han sido potenciados por la mirada de Pocho Álvarez.

Para el documental de *Kawsak sacha. La canoa de la vida*, (2018) Gualinga y Álvarez tejieron una narrativa basada en los símbolos de la *memoria de la cultura* (Lotman 1996) de Sarayaku. En este documental el tema-personaje es *Kawsak sacha* [la *selva viva*] y la canoa es el símbolo que condensa su significado, esta narrativa fue ideada desde el cruce de miradas de estos dos documentalistas. En cuanto al texto sonoro, el ritmo está marcado por el sonido de la flauta de los pueblos del norte, el cual se ensambla con la música del Pueblo de Sarayaku. En el ensamble sonoro se puede sentir a la selva como el personaje del documental. El canto de Corina Montalvo, mujer sabia y madre de Eriberto, es el símbolo sonoro que condensa el sentido de la *selva viva,* pues cuando entona la canción que la selva le transmitió en sueños, su voz se convierte en la voz de la selva viviente y podemos sentirla desde el aire cantándonos, acercándonos a otro nivel de realidad.

El tejido del documental muestra el *curso cíclico y renovable de la historia* (Rivera 2010) que nos recuerda lo que el abuelo sabio, Sabino Gualinga, explicaba en *[El conocimiento del hombre de la selva] Sacha runa yachay*: “En el futuro ustedes serán como estos árboles, llenos de flores y sus ideas no podrán ser derrumbadas. Florecerán como él, todos los que estamos aquí somos como uno solo” (Sabino Gualinga en Gualinga 2006:1’).

Traducción intersemiótica. De la denuncia legal al lenguaje cinematográfico

Los descendientes del Jaguar (2012) fue ensamblado desde la *mirada en disputa* de Eriberto Gualinga, pues, por un lado, Eriberto quería incluir testimonios encarnados, como los expresados en *Soy defensor de la selva* (2003). Por otro lado, quienes representaban a Amnistía Internacional, que co-producía el documental, se inclinaban por una narrativa de cine colaborativo, la cual se esperaba que tuviera mayor alcance fuera de Sarayaku.

Al defender la selva viva, los Sarayaku-runa están enfrentando la re-actualización del hecho colonial, pues las estrategias que las empresas extractivas implementan— como la criminalización de la lucha indígena, las inscripciones en el cuerpo racializado y el destierro— son expresiones del derecho de conquista del invasor (Rivera 2010). Ante ello, este pueblo de la nación Kichwa decidió defender la selva con las armas de "afuera". Por ello, la mirada en disputa de Eriberto Gualinga proviene de la necesidad de amplificar la resistencia legal y simbólica de su nación enraizada.

> En Sarayaku en los últimos tiempos nos hemos dado cuenta de que tanto el conocimiento de acá como el conocimiento de la selva, son valiosos, si no tienes el conocimiento de la selva te pierdes en el mundo de la ciudad, estás perdido como indígena mismo, o si no sabes manejar una cámara, una computadora, ¿cómo vas a defender tu selva? Entonces es muy importante aprender lo nuestro y lo de afuera también, para estar a un nivel donde se puede discutir. Aprender de derechos, aprender de leyes, aprender de conceptos de vida de afuera. Pero tiene que haber un equilibrio, darle la vuelta al asunto para que haya una memoria viva, un archivo vivo, un corazón vivo de la comunidad. A través de otros aparatos, una nueva óptica, todo eso se

> discute en Sarayaku (Entrevista a Eriberto Gualinga, El Puyo, Ecuador, mayo 2016).

El objetivo de realizar esta producción en colaboración con Amnistía Internacional era llegar a un público más diverso, pues ante la urgencia de subvertir la *visibilización negativa* (Albán 2006) que desde la narrativa de la nación hegemónica se hacía contra los *Sarayaku-runa*, era necesario compartir la experiencia de lucha con más gente, para fortalecer la defensa de la selva viva.

> Años atrás vi que el video era una manera de hacer entender, de llegar a la gente—ahora mucho más a través de las plataformas sociales de internet— llegar al corazón o a la conciencia del que está en el escritorio, del que está en la oficina, para que conozca que nosotros vivimos de una forma diferente, pensamos de una forma diferente (Entrevista a Eriberto Gualinga, El Puyo, Ecuador, mayo 2016).

Los descendientes del Jaguar (2012) fue editado por Eriberto Gualinga en Inglaterra y fue modificado en varias ocasiones tras las revisiones del Consejo de Gobierno de Sarayaku y de los abogados que acompañaron el proceso legal. Respecto al montaje, el realizador afirma “El punto es hablar desde el corazón y llegar al corazón del otro. Yo me pongo a pensar en cómo me gustaría ver el video a mí, que me interesaría y eso lo pongo” (Entrevista a Eriberto Gualinga, El Puyo, Ecuador, mayo 2016). Al final, Eriberto Gualinga logró mediar la narrativa desde dentro de Sarayaku y de “afuera”, logrando un documental que traducía la reivindicación de su nación al lenguaje cinematográfico y que además podía ser comprendido por más sectores, tanto de la sociedad ecuatoriana como de la comunidad internacional.

La fuerza de este documental emana del potencial expresivo de la *sabiduría insurgente* de los *Sarayaku-runa:* Eriberto Gualinga, José Gualinga presidente (*Tayja Sarta*) de Sarayaku, Patricia Gualinga Dirigenta y Sabino Gualinga consejero sabio (*Yachak*). Además, los discursos que este cineasta Kichwa teje desde argumentos estéticos-emotivos tienen un sentido que va más allá de lo político, pues involucran la dimensión afectiva. Incluso, Eriberto Gualinga recuerda que a veces se sentía triste al ver los registros, las lágrimas, las palabras fuertes que hablaban de la injusticia que vivieron. Así, en esta producción la mirada enraizada de Eriberto Gualinga ha inspirado a otros pueblos a defender el territorio desde la producción audiovisual, para amplificar las voces insurgentes de quienes son el corazón vivo de la comunidad, y que han sido silenciados y criminalizados desde la narrativa hegemónica.

Por otro lado, *Los descendientes del Jaguar* (2012) permitió dar a conocer la legitimidad de su lucha. En esta coyuntura, este pueblo de la nación Kichwa había alcanzado representatividad en la CONAIE, de la que Marlon Santi, originario de Sarayaku, era presidente. También, contaba con el seguimiento a su caso por parte de medios de comunicación regionales, nacionales e internacionales. Además, su lucha se había convertido en un caso paradigmático en el Sistema Interamericano, pues la sentencia de la CorteIDH falló a su favor. Los *Sarayaku-runa*, también, contaban ya con un amplio conocimiento de las garantías y principios legales a los que hacía referencia su denuncia, área en la que Patricia Gualinga se desenvolvió con fuerza. Todo lo cual formaba parte de una coyuntura que distaba mucho de la situación en la que se encontraban cuando iniciaron su lucha.

> Sarayaku en cierto momento ha tenido que estar solo en la lucha, las grandes organizaciones cayeron, como la Organización de Pueblos indígenas de Pastaza, perdió fuerza, se desintegró, hubo divisiones. La CONAIE misma estaba dividida, estaba haciendo cogobiernos con los gobiernos. Sarayaku a la hora de defenderse, de resistir por el derecho de tener un territorio, no tenía representatividad. Los dirigentes nacionales y provinciales no tenían esa fuerza para representarnos. Entonces, tomó la decisión de salir solo, como un pequeño pueblo Kichwa de la Amazonia. Nosotros somos parte de la nacionalidad Kichwa, somos bastantes, pero un pueblo pequeño sale a defender por sus propios medios su derecho territorial, los derechos colectivos, los derechos indígenas, los derechos de la naturaleza. Desde el 2002 para acá ha sido una experiencia muy grande, Sarayaku ha ganado espacios, ha abierto puertas, ha estado en grandes universidades dando conferencias y ocupa un puesto en la organización nacional CONAIE con nuestro presidente de Sarayaku, como un referente bastante importante en la resistencia pacífica que hemos tenido (Entrevista a Eriberto Gualinga, El Puyo, Ecuador, mayo 2016).

Al contrastar el documental *Los descendientes del Jaguar* con la Sumilla de la ficha de la Corte Interamericana de Derechos Humanos sobre el caso, se revela que los tres derechos ejes de la denuncia de Sarayaku se argumentan discursiva y visualmente en el documental. Esta relación entre la denuncia legal y la denuncia audiovisual es el foco de atención en este apartado, pues el trabajo conjunto entre estas dos estrategias nutre el proceso de defensa, es decir, lograr blindar la defensa legal. Además, con relación al discurso de este documental, es destacable que a pesar de que el documental está registrado en su mayoría en español, la construcción de la narrativa guarda una íntima relación con la cosmo-existencia Kichwa.

Los saberes que se expresan son enunciados por quienes poseen el argumento estético emocional o *conocimiento verdadero*, en Náhuatl, que proviene de la unión del rostro y el corazón *[in ixtli in yolotl]* y que en muchos casos está relacionado con los mitos y símbolos, como explica Reygadas "En la perspectiva amerindia no sólo podemos quedarnos en la argumentación lineal. Los pueblos originarios desarrollaron parte central de la argumentación mediante mitos y símbolos. El mito es la gran reserva cultural de sentido. Y el símbolo es el condensador semiótico argumentativo por excelencia" (Reygadas 2015:26).

Para poder analizar la traducción de la denuncia legal al lenguaje cinematográfico, el modelo operativo que guía este ejercicio analítico es el Modelo de Toulmin, el cual se centra en la macro operación argumentativa y comparte la lógica de los procesos jurisprudenciales en los que se presentan cargos, evidencias, testigos, interpelaciones, alegatos, veredictos y sentencias. Este modelo está integrado por la reivindicación o denuncia, la evidencia, las garantías y los juicios generales.

Reivindicación o denuncia *(Claim).* "Se refiere a lo que se defiende y en torno a lo que se construye la argumentación" (Haidar 2006:390). En este sentido, *Los descendientes del jaguar* reivindica los derechos de las naciones enraizadas.

Evidencia (*grounds*) "Son los fundamentos requeridos para que las tesis sean aceptadas como sólidas y confiables" (Haidar 2006:390). En este caso, las evidencias son los hechos que le darán solidez a la reivindicación y la denuncia. La evidencia está articulada con las garantías, los estatutos y principios legales. Los fundamentos que se ponen a prueba en este análisis corresponden a la Sumilla de la ficha de la CorteIDH: "El

caso se refiere a la responsabilidad internacional por la violación de los derechos a la consulta, a la propiedad comunal indígena y a la identidad cultural, en los términos del artículo 21 de la Convención Americana, en relación con los artículos 1.1 y 2 de la misma, en perjuicio del Pueblo Indígena Kichwa de Sarayaku".

Garantías (w*arrant).* Al respecto Haidar destaca: "los fundamentos son el primer nivel de la solidez y de la confiabilidad de la tesis. El próximo nivel es relacionarlos con los warrants" (Haidar 2006:391). En el caso a analizar las garantías toman la forma de estatutos y principios legales que se relacionan con las leyes o juicios generales.

Juicios Generales (*backing*) "se refieren a los respaldos, a las garantías universales; son las operaciones de apoyo a los warrants, con carácter de premisas generales, que comúnmente son incuestionables" (Haidar 2006:392). En este documental los juicios generales toman la forma de Leyes.

Las evidencias están articuladas con estatutos y principios legales (Garantías) que se mostrarán están implícitos en el discurso. 1) **El derecho a la identidad cultural**. En primer lugar, refiriéndose al mito fundante, el cual se retoma y actualiza desde la voz enraizada para evidenciar que los *Sarayaku-runa* tienen una identidad ancestral que debe ser respetada. En segundo lugar, respecto a las prácticas culturales cotidianas, argumentos que se plantean al inicio del documental no sólo para contextualizar, sino también para fundamentar implícitamente que en Sarayaku existe una forma de vida cotidiana relacionada a la identidad cultural y a saberes que están siendo amenazados.

En tercer lugar, el derecho a la identidad cultural se refuerza con la pintura corporal, los cantos y la danza como prácticas rituales. Llama la atención que al inicio del documental Eriberto Gualinga narra dichas prácticas culturales y en el clímax del documental las retoma. Esta estructura narrativa permite que el mensaje sea irrefutable, pues fija la narrativa de la ancestralidad.

2) **El derecho a la consulta**. Eriberto Gualinga narra la forma en que ingresó la compañía petrolera que pretendía explotar petróleo en su territorio, dicha narración es un acto reflexivo-emotivo vinculado a su vida cotidiana. Por su parte, Patricia Gualinga utiliza términos legales posicionándose como dirigenta.

3) **El derecho a la propiedad comunal.** Eriberto Gualinga aporta evidencias que sustentan este fundamento de forma explícita. Además, vincula dos fundamentos, el de la identidad cultural y el de la propiedad comunal, pues al inicio narró la importancia del Río Bobonaza para la reproducción cultural y económica de su pueblo y al mostrar cómo los militares y guardias privados impiden la libertad de tránsito demuestra que este derecho no se respeta en Sarayaku. Finalmente, al relacionar a la dinamita con un símbolo, amplía el sentido de la re-actualización del *derecho de conquista del invasor* (Rivera 2010).

Así, mediante una *traducción intersemiótica* (Torop 2002) Eriberto Gualinga traduce al lenguaje cinematográfico una denuncia fundamentada en el derecho a la identidad cultural, el derecho a la consulta y el derecho a la propiedad comunal, logrando que su reivindicación sea evidente, a partir de hechos concretos que demuestran cómo los derechos de los *Sarayaku-runa* fueron violentados. Además, ofreciendo su historia como un

detonante de lucha, como un testimonio de la memoria de la cultura insurgente.

MODELO DE TOULMIN

LOS DESCENDIENTES DEL JAGUAR



REIVINDICACIÓN [CLAIM]

Nosotros somos el pueblo originario Kichwa de Sarayaku. Sabemos cuales son nuestros derechos y los estamos defendiendo, por eso hemos venido ante este tribunal (Gualinga 2012: 1')



EVIDENCIA [GROUNDS]

La empresa petrolera trajo toneladas de dinamita a nuestro territorio y realizó detonaciones para detectar petróleo. Más de una tonelada de explosivos continua hoy depositada en una parte del territorio de Sarayaku, como un símbolo y una evidencia del abuso que hemos sufrido (Gualinga 2012: 9')



GARANTÍAS [WARRANT]

CorteIDH: "El caso se refiere a la responsabilidad internacional por la violación de los derechos a la consulta, a la propiedad comunal indígena y a la identidad cultural, en los términos del artículo 21 de la Convención Americana (CorteIDH 2017)



JUICIOS GENERALES [BACKING]

La Corte ordeno a las autoridades desactivar o remover los explosivos aún enterrados y consultar con nosotros antes de emprender cualquier proyecto extractivo en nuestro territorio. La Corte le ha enviado un claro mensaje a todos los gobiernos del continente americano no sólo a Ecuador. Deben consultar con los Pueblos Indígenas de acuerdo a los estándares Internacionales, antes de tomar decisiones que puedan afectarnos (Gualinga 2012: 27')

FICHA 1. "LOS DESCENDIENTES DEL JAGUAR"/MODELO DE TOULMIN. ELABORACIÓN PROPIA CON CAPTURAS DEL DOCUMENTAL [GUALINGA (DIRECTOR), 2012]

MODELO DE TOULMIN

LOS DESCENDIENTES DEL JAGUAR

FUNDAMENTOS. PRIMERA PARTE



DERECHO A LA IDENTIDAD CULTURAL

Memoria de la cultura insurgente

Hemos venido desde lejanas tierras, de Sarayaku, del Río de Maíz. Nosotros somos descendientes del Jaguar. Hijos de "Amazan Garuna" Hijos del Pueblo del Mediodía (Jose Gualinga en Gualinga 2012: 1').
La Cosmovisión de Sarayaku es el respeto que se tiene hacia los demás seres que viven en la selva. La cosmovisión de Sarayaku es la defensa de su territorio y es el equilibrio que tiene que haber en el territorio de Sarayaku, lo cual quiere contribuir hacia la humanidad (Patricia Gualinga en Gualinga 2012:5)



prácticas culturales cotidianas

Para nosotros la selva es la vida, la selva nos da nuestra identidad de pueblo indígena. Nuestras creencias están basadas en los seres vivientes y los seres espirituales que habitan en esta selva. Nuestra vida como pueblo depende de nuestro medio natural (Gualinga 2012:2)

prácticas culturales rituales

Pintarnos la cara es una tradición ancestral. Las pinturas tienen diversos significados. Pueden ser un signo de elegancia, de vitalidad o una invitación para tomar chicha en casa. La pintura se elabora a partir de un fruto llamado wuitu (Gualinga 2012:3)



FICHA 2. "LOS DESCENDIENTES DEL JAGUAR"/MODELO DE TOULMIN. FUNDAMENTOS. PRIMERA PARTE.
ELABORACIÓN PROPIA CON CAPTURAS DEL DOCUMENTAL [GUALINGA (DIRECTOR), 2012]

MODELO DE TOULMIN

LOS DESCENDIENTES DEL JAGUAR

FUNDAMENTOS. SEGUNDA PARTE

DERECHO A CONSULTA



En 2002 una compañía petrolera ingreso a nuestras tierras. El gobierno le había dado una licencia para explotar petróleo. Nosotros nos enteramos por el ruido de los helicópteros que aterrizaban en nuestro territorio [...]Nos organizamos de manera pacífica para hacerle saber al gobierno y a la empresa, que estaban cometiendo un abuso contra nosotros (Gualinga 2012:4').

Nosotros nunca fuimos consultados por el gobierno para este proyecto petrolero, no nos dieron información, no nos explicaron de que se trataba. No nos preguntaron que opinábamos sobre algo así. Golpeamos todas las puertas posibles en Ecuador, fuimos a la justicia, fuimos al gobierno local y luego al gobierno nacional pero nadie nos atendió (Gualinga 2012:8').

Vamos a plantear todo el tema del consentimiento libre, previo e informado y que nosotros tengamos el poder de decir ino! Cuando no queremos que ingreses empresas extractivas a nuestros territorios (Patricia Gualinga en Gualinga 2012:15').

DERECHO A LA PROPIEDAD COMUNAL

Con los helicópteros llegaron los trabajadores y los técnicos de la compañía, vinieron con militares y guardias privados. Toda nuestra vida se vio afectada en esos meses (Gualinga 2012:4')



FICHA 3. "LOS DESCENDIENTES DEL JAGUAR"/MODELO DE TOULMIN. FUNDAMENTOS. SEGUNDA PARTE. ELABORACIÓN PROPIA CON CAPTURAS DEL DOCUMENTAL [GUALINGA (DIRECTOR), 2012]

Conclusiones

La filmografía del documentalista Kichwa, Eriberto Gualinga, es un referente indispensable para acercarse al cine enraizado que resiste al destierro. Los estudios transdisciplinarios del discurso permitieron un abordaje de este tipo de cine documental desde los campos cognitivos de la complejidad, la decolonialidad, el análisis del discurso, la semiótica de la cultura, el *continuum* estética-arte, las ciencias antropológicas y los derechos humanos, el cual posibilitó explicar cómo estas producciones se han conformado como dispositivos para blindar la defensa del territorio y cómo se han conformado como textos de la memoria de la cultura insurgente.

El análisis de la argumentación mediante el modelo de Toulmin (Haidar 2006) permitió demostrar que en *Los descendientes del jaguar* (2012) hay una *traducción intersemiótica* (Torop 2002) mediante la cual Gualinga traduce la denuncia de Sarayaku, ante el Sistema Interamericano, al lenguaje cinematográfico para blindar la defensa de su territorio. Además, en *Kawsak sacha. La canoa de la vida* (2018) la búsqueda de los símbolos que dirigieran el análisis hacia la memoria de la cultura insurgente fue fundamental para leer el texto documental desde su densidad de sentido. La canoa como símbolo de la defensa de la *selva viva* y el uso del tiempo circular fueron los principales hallazgos al seguir la metáfora documental.

En cuanto al tiempo circular, un recurso cinematográfico que también está presente en el documental dirigido por André D'Elia *Belo Monte anuncio de una guerra* (Brasil, 2012), que retrata "el curso cíclico y renovable de la historia" (Rivera 2010:52) cuando Raoni Metuktire líder

Kayapó pronuncia “les diré con mi conocimiento, agua no se puede parar, no quiero que eso suceda. Si Sarney continúa con el plan de construcción de la represa, voy a iniciar una guerra” (Metuktire en D’Elia 2012:7’). Estas palabras que Metuktire pronunció en 1989 se convierten en un intertexto que mira adelante, es decir, hacia el pasado, cuando D’Elia las captura a través de un monitor que está frente a nosotros.

El aforismo Aymara “Mirando atrás y adelante (al futuro pasado) podemos caminar en el presente futuro” (Rivera 2015:11) se puede llevar a la estructura misma del documental *Kawsak sacha. La canoa de la vida* (2018), el cual mira todo el tiempo hacia atrás y hacia adelante para caminar el mensaje de la defensa de la *selva viva*.

Por otro lado, la revisión de los casos de defensa del territorio en el Sistema Interamericano hizo evidente que éste es un macro corpus discursivo muy vasto, sobre el cual se pueden circular diversas hipótesis de trabajo desde distintos campos cognitivos. En este artículo se hizo un acercamiento sintético a dichos archivos, buscado indicios de la retórica corporal que atraviesa al cuerpo racializado para disciplinarlo, como en el caso de Colombia, en el que grupos paramilitares señalaron como objetivos militares a cien integrantes de la nación Pijao, como Iván Montiel que— como se refiere en la solicitud de medidas cautelares que promovieron 15 cabildos y resguardos de esta nación en Tolima— fue secuestrado por un grupo paramilitar y su cuerpo fue descubierto en Punto Papagala descuartizado. Un caso que se asemeja a los descritos en *Cuando las montañas tiemblan* (Guatemala, 1983), documental dirigido por Pamela Yates, respecto a comunidades de la nación maya en Guatemala, que muestra cómo las inscripciones en el cuerpo racializado se han

conformado como estrategias de contrainsurgencia, una ruta de análisis que es importante seguir caminando.

Finalmente, seguir la filmografía mediante la etnografía multilocal y multisituada permitió realizar una etnografía del sistema como unidad compleja y así potenciar el análisis del discurso, pues mediante ella aquello que se explica en los oficios se vuelve una experiencia transensorial, una forma íntima para acercarnos al rostro y la voz de la resistencia al destierro.

Referencias bibliográficas

Albán, A. (2006). *"*Conocimiento y lugar: más allá de la razón hay un mundo de colores"*.* En *Texiendo textos y saberes. Cinco hilos para pensar los estudios culturales, la colonialidad y la interculturalidad* (pp.59-82). Colombia: Editorial Universidad del Cauca, Colección Estudios (Inter)culturales.

Álvarez, P. (2015*).* "Diario de rodaje de una película que la realidad repite". En *Diario Ecuatoriano. Cuaderno de rodaje* (pp.23-27). Ecuador: Consejo Nacional de Cinematografía del Ecuador.

Arboleda, S. (2007). "Conocimientos ancestrales amenazados y destierro prorrogado: La encrucijada de los afrocolombianos"*.* En *Afro-Reparaciones : Memorias de la esclavitud y justicia reparativa para Negros, Afrocolombianos y Raizales*. Colombia: Universidad Nacional de Colombia.

Corte Interamericana de Derechos Humanos. (2012). Sentencia del "Caso del pueblo Indígena Kichwa de Sarayaku". Washington D.C.

Disponible en: http://corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_245_esp.pdf

Chávez, G., Lara R. y Moreno, M. (2005) Sarayaku: El Pueblo del cenit, Identidad y construcción étnica, Informe antropológico -jurídico sobre los impactos sociales y culturales de la presencia de la compañía CGC en Sarayaku. Quito Ecuador: FLACSO.

Cueva, J. (2015). "Que conste en actas". En *Diario Ecuatoriano. Cuaderno de rodaje* (pp.9-11). Ecuador: Consejo Nacional de Cinematografía del Ecuador.

Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.

Galindo, I. (2021). "La construcción imaginaria-colonial del salvajismo. El horizonte histórico profundo de la criminalización racista en la narrativa de la extirpación de las idolatrías del siglo XVI". *Refracción*, núm. 3, pp.149-163.

Guerrero, P. (2010). *Corazonar. Una antropología comprometida con la vida. Miradas otras desde Abya Yala para la descolonización del poder, del saber y del ser*. Quito: Ediciones Abya Yala.

Gumucio, A. (2015*). Diario Ecuatoriano. Cuaderno de rodaje.* Ecuador: Consejo Nacional de Cinematografía del Ecuador.

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

León, C. (2014). *Poéticas y políticas del video indígena en el Ecuador, Informe de Investigación*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.

Lotman, I. (1996). *La semiosfera I. Semiótica de la cultura y del texto*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Marcus, G. (2001). "Etnografía en/del sistema mundo. El surgimiento de la etnografía multilocal"*. Alteridades*, vol.11, núm.22, pp. 111-127.

Reygadas, P. (2015). *El arte de argumentar*. México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México

Rivera, S. (2010). *Violencias (re)encubiertas en Bolivia*. La Paz: La mirada salvaje.

Rivera, S. (2015). *Sociología de la imagen. Miradas ch'ixi desde la historia andina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tinta limón.

Torop, P. (2002) "Intersemiosis y traducción intersemiótica". *Cuicuilco*, vol. 9, núm. 24.

Viteri, F. (2004). "Ecuador. La lucha en Sarayaku". En *Pueblos en lucha. Memoria del foro: Casos emblemáticos de defensa de derechos humanos, IV Congreso Latinomericano de la red de Antropología Jurídica* (pp.19-27). Quito, Ecuador: FLACSO.

Referencias documentales

Álvarez, P. (director). (2016) *Diario ecuatoriano* [Documental]. Ecuador.

CEDIS-CONAIE, (productores). (1990). *El levantamiento Indígena de junio de 1990* [Documental]. Ecuador: CONAIE.

D'Elia, A. (director). (2012). *Belomonte anuncio de una guerra* [Documental]. Brasil: CINEDELIA.

Gualinga, E. (director). (2003) *Soy defensor de la selva. Sachata Kishipichik Mani* [Documental]. Ecuador: Selva producciones.

Gualinga, E. (director). (2006). *El conocimiento del hombre de la selva. Sacha Runa Yachay* [Documental]. Ecuador: Selva producciones.

Gualinga, E. (director). (2012). *Los Descendientes del Jaguar* [Documental]. Ecuador: Pueblo Originario Kichwa de Sarayaku y Amnistía Internacional.

Gualinga, E. (director). (2018). *Kawsak sacha. La canoa de la vida* [Documental]. Ecuador: Selva producciones.

Guillén, G. (director). (2015). *El río que se robaron* [Documental]. Colombia: Vernot & Co Films.

Muenala, A. (director). (1992). *Por la vida, por la tierra: Levantémonos. Allpamanta, Kawsaymanta: Katarisun* [Documental]. Ecuador: OPIP.

Penadés, J. (director). (2013). *Perdimos y seguimos perdiendo*. Colombia.

Sanjinés, J. (director).(1970). *Yawar Mallku (Sangre del cóndor)* [Documental]. Bolivia: Grupo Ukamau.

Sanjinés, J. (director). (1977). *Fuera de aquí.Llucshi Caymanta* [Documental]. Ecuador: Grupo Ukamau.

Silva, J., Rodríguez, M. (directores). (1980). *La voz de los sobrevivientes Homenaje a Benjamín Dindicué.* Colombia: Silva, J., Rodríguez, M., Comunidad Indígena de Coconuco-Cauca y el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC).

Vera, C. (director). (2007). *Taromenani. El exterminio de los pueblos ocultos.* Ecuador: Cámara Oscura.

Yates, P. (directora). (1983). *Cuando las montañas tiemblan.* Estados Unidos: Skylight.

ESTUDIOS LITERARIOS

55

UNA LECTURA HERMENÉUTICA DE HERIDA LUMINOSA DE MINERVA MARGARITA VILLARREAL

Ludivina Cantú Ortiz

Universidad Autónoma de Nuevo León

Resumen

La poesía es un espacio de comunicación y representación en el que la voz poética se re-crea y adquiere corporeidad a partir del lenguaje. E*s invitación, interpelación dinámica que alcanza al lector*, es interacción entre las voces del poema y el lector. Gracias al acontecimiento de la lectura, el poema emerge como un espacio íntimo en el que coinciden el poeta (que no el escritor), el poema y el lector. La relación que se establece entre ambos es esencial, se inicia el diálogo que instaura un entendimiento mutuo. Cumplo con mi función de lectora femenina/feminista de la nueva poesía: co-construyo el poema *Herida luminosa* a través del acto de la

lectura, y lo leo desde mí y me lee. Desde mi condición de lectora femenina me interno en él, busco en él, dialogo con él y encuentro 37 poemas que forman uno solo: un solo poema fragmentado en 37 espacios poéticos en los que la poeta se transluce, se deja entrever, se oculta. 37 fragmentos de poema que tejen lazos comunicantes unos con otros -no hay cabos sueltos-, y organizan el poema como una red de relaciones que no permiten que el amor, el tema principal, se escape, pero tampoco se van el dolor, la tristeza, la soledad, el miedo… Elementos constantes en la poética de Minerva Margarita Villarreal[1]. El objetivo de este texto es acceder a un nivel profundo de interpretación de la escritura femenina de Minerva Margarita Villarreal a partir de los postulados teóricos de la

[1]Minerva Margarita Villarreal nació en Montemorelos, Nuevo León. Es Maestra en Letras Españolas por la UANL, institución en la que es profesora y directora de la Capilla Alfonsina, donde dirige la colección de poesía *El oro de los tigres*. Actualmente es miembro del Sistema Nacional de Creadores de Arte. Es vocal del Consejo para la Cultura y las Artes de Nuevo León, allí forma parte del Consejo Consultivo Editorial y es coeditora de la colección *Ráfagas de poesía*. Ha publicado 13 libros de poesía; destacan: *Pérdida* (1992), Premio Nacional "Alfonso Reyes" de Poesía 1990; *El corazón más secreto* (1996), Premio Internacional de Poesía "Jaime Sabines" 1994; y *Tálamo* (2011), Premio de Poesía del Certamen Internacional de Literatura Letras del Bicentenario "Sor Juana Inés de la Cruz" 2010. Además, ha realizado antologías de poesía, de las que sobresalen: *Elogio de la fugacidad. Antología poética 1958-2009*, de José Emilio Pacheco (Madrid, Fondo de Cultura Económica de España/Universidad de Alcalá de Henares, 2010), publicada con motivo del Premio de Literatura en Lengua Castellana "Miguel de Cervantes" 2009; y la obra poética reunida de Samuel Noyola, *El cuchillo y la luna* (2011), que realizó junto con Víctor Manuel Mendiola.En 2011 la UNAM con sede en San Antonio, Texas y la University of Texas at San Antonio le rindieron un homenaje por su trayectoria y obra poéticas, en el marco del III Encuentro de Escritores Letras en la Frontera. Ha participado como conferencista magistral o con lecturas de poemas en diversas actividades y eventos literarios y académicos del país y del extranjero; dos de los más recientes, de 2012, fueron el XL Encuentro Internacional Quebequés de Escritores, en Canadá, auspiciado por la Academia de las Letras de Quebec, en el que impartió una conferencia y leyó algunos de sus poemas en francés, y el IX Festival Mundial de Poesía, en Venezuela, donde realizó recitales de poesía y fungió como jurado del Premio Nacional de Poesía de este país.

Hermenéutica (Ricoeur: 1995), de la Teoría de la Enunciación (Benveniste: 1993), la Teoría Literaria Feminista (Toril Moi: 1995) y los postulados sobre escritura femenina de HélèneCixous (2001) para explicar la reconstrucción del sujeto femenino de la enunciación pues, como se sabe, es a través del uso del lenguaje que el sujeto se construye y reconstruye a sí mismo.

Palabras clave: poesía, poema, lectura hermenéutica

Abstract

Poetry is a space of communication and representation in which the poetic voice is re-created and acquires corporeality from language. It is *an invitation, a dynamic interpellation that touches the reader*, it is an interaction between the voices of the poem and the reader. Thanks to the act of reading, the poem emerges as an intimate space in which the poet (not the writer), the poem and the reader happen to meet. The relationship established between the two is essential, the dialogue that sets a mutual understanding begins. I fulfill the role as a female/feminist reader of the new poetry: I co-construct the poem *Herida Luminosa (The Wound of Light)* through the act of reading, and I read it from myself and it reads me. From my condition as a female reader I go into the poem and I search within it, I chat with it and I find 37 poems that make up one: a single poem fragmented into 37 poetic spaces in which the poet shines through, allows herself to be glimpsed, and hides. 37 poem fragments that weave communicating ties with each other -there are no loose ends-, and organize the poem as a network of relationships that do not allow love, the main theme, to escape, but neither do pain, sadness, loneliness, fear… Constant elements in the poetry of Minerva Margarita Villarreal. The goal of this text

is to access a deep level of interpretation of the feminine writing of Minerva Margarita Villarreal based on the theoretical postulates of Hermeneutics (Ricoeur: 1995), the Theory of Enunciation (Benveniste: 1993), the Feminist Literary Theory (Toril Moi: 1995) and Hélène Cixous's postulates on feminine writing (2001) to explain the reconstruction of the feminine subject of enunciation because, as it is known, it is through the use of language that the subject constructs and reconstructs itself.

Keywords: poetry, poem, hermeneutic reading

Un texto femenino no puede no ser más que subversivo:
si se escribe, es trastornando, volcánica, la antigua
costra inmobiliaria. Es incesante desplazamiento.
Es necesario que la mujer se escriba porque es
la invención de una escritura ***nueva, insurrecta***
lo que, cuando llegue el momento de su liberación,
le permitirá llevar a cabo las rupturas y las
transformaciones indispensables en su historia

HélèneCixous

Los poemas de *Herida luminosa*no poseen demarcación alguna: tienen principio (que es uno de los órdenes estructurantes del poema), como el amor, manifiesto en una letra capital al inicio del poema, pero no final, no existe el punto final (ni al final), podrían, entonces, continuar, prolongarse y perpetuarse por siempre, hasta la eternidad. No poseen signos de puntuación, lo cual sugiere que los textos fluyen en un discurrir de palabras que pasan, que corren, que van y vienen y luego se diluyen para resurgir

después; fluyen como el agua, como la luz, como la vida, de ahí el ritmo que poseen, el ritmo con que cada lector lo lee, *el rimo que no es medida, sino visión del mundo*, dice Octavio Paz (1972:21).*El ritmo, que es imagen y sentido, actitud espontánea del hombre ante la vida, no está fuera de nosotros; es nosotros mismos, expresándonos.* (1972:21) El ritmo que en el poema se origina a partir de insistentes repeticiones de una serie de estribillos que lo van entrelazando: el miedo que se repite, la voz que viene y que va, que busca y no encuentra; los silencios y mi presencia (Yo), tu presencia (Tú) y la de Él. Nada detiene al verbo, la palabra, el signo de que está hecho el poema, porque *en el principio era el Verbo y el Verbo era Dios*(Juan 1:1-3), y Dios… el amor… la palabra,el logos, y ha seguido siendo, como *la herida que mana bajo los cielos/mana de sus cabellos* (Minerva Margarita Villarreal, 2008:51[2]), fluye, desangra, gotea, moja y filtra el dolor y, a través del dolor, la renovación: la luz, la purificación.

Los poemas de *Herida luminosa*son textos pensados, meditados, sentidos, vividos como la vida misma; *es la transmisión de una realidad viva expresada en palabras que deleitan, persuaden, conmueven* (Schokel y Bravo, 1997:56), son textos razonados, contenidos, mesurados que dejan entrever una madurez lírica que crea y que re-crea otra realidad a través del lenguaje: la poética, una suprarrealidad en la que se instaura el yo poético femenino que nos transfiere su sentir, su pensar, su dolor y su temor: entidades reveladoras de su propia penuria existencial.

En la obra poética de Minerva Margarita Villarreal el sujeto de la enunciación es un sujeto femenino que busca permanentemente

[2] En lo sucesivo, las citas del poemario *Herida luminosa* de Minerva Margarita Villarreal aparecerán referenciadas sólo con el número de página.

reconstruirse a sí mismo, autodefinirse; intenta encontrar la esencia de su propia existencia en su universo poético. Su poesía se construye a partir de dos elementos vitales: el amor y el cuerpo; el cuerpo que para HéleneCixous significa *re-crear el mundo y luchar por la destrucción de la lógica falocéntrica dominante* (Moi, 1999:112-135);y está habitada de *cabellos que penden hacia la noche*, *cuerpos que deambulan hacia la nada*, *ojos que lloran* y *labios que besan*, *piernas que se abren* y *brazos que se cierran…*

El sujeto femenino despliega su propia subjetividad a través del "Yo" que habla y que se dirige a una segunda persona, ¿quién es esta segunda persona? ¿Con quién dialoga la voz poética de *Herida luminosa*? La voz poética establece un diálogo con su interlocutor, lo interpela en segunda persona del singular, confirmando con ello su cercanía emocional y espiritual: *¿A qué viniste?* (29) le pregunta;

> ¿Oyes palomas por mi sangre?
>
> ¿Sientes el ciervo? ¿El caballo atravesado por el camino
>
> que no era caballo sino ángel?
>
> ¿El camino que solo venía
>
> a disponer de mi cuerpo para ti
>
> en el centro de ti? (34)
>
> (…)
>
> ¿Cómo iniciar el camino que nos lleve a casa?
>
> ¿Cuándo apoyarme en ti? (34)

La amada dispuesta para el amado. Siempre dispuesta a la entrega; una entrega perpetua.

¿Quién es esa segunda persona? ¿Tú? ¿Yo? ¿Él? ¿El Amor? ¿Dios?

No volví a verlo

pero sé que me habita

y espero su regreso porque en la espera

el roce invisible desanda la distancia

bajo la secreta consigna de llegar

(…)

Divisé el toldo del departamento

el poste donde se perpetuaban los hallazgos

y al cruzar la calle

él me esperaba para besarme

y caminar

mientras la nieve

abalanza el soplo helado

para sentirte dentro cuando tú ya no estás (47)

La voz poética cautiva al lector en su enunciación y se vuelven uno solo: a veces lo atrae y lo funde consigo, a veces lo aleja y se distancia de él. En ciertos momentos del poema, el interlocutor a quien se dirige la voz lírica cambia súbitamente a la tercera persona del singular: entonces parece hablar para sí misma, pero también para nosotros, los lectores, en un tono doliente y enamorado, estoico y desesperanzado.

Aunque el tema angular de *Herida luminosa* es el amor, según la propia autora,

> Porque el amor
>
> cavacava
>
> hondo acaba
>
> en el pecho
>
> la tierra la arena
>
> hondo en el vientre
>
> tus ojos al viento
>
> mi bien tocarás (53)

no es un amor gozoso porque siempre va acompañado de dolor; no es, entonces, una simple historia de amor la que cuenta la voz poética: más bien es un lance erótico que se realiza entre el yo poético (la amada) y el amado (Dios) que va más allá de la sola posesión: sube hasta los linderos de lo espiritual y desciende hasta los confines del dolor:

No te vayas no me sueltes

si abres mi boca cantaré tu alabanza

si abres mis labios danzaré para ti

al borde

los trazos de esta piel el viento sangra

digo tu nombre

grito tu nombre para que el mundo escuche

el mundo que no ve el mundo que huye

en esta casa que es la noche

despojada en medio de las habitaciones de los vientos

me has dejado herida

venadita en lo rojo del bosque

me has dejado en la casa girante

donde sólo existe la ruta de las hormigas resguardándose (21)

Y más adelante, enuncia:

… me desataron del árbol que a mi suerte goteaba

en hojas de pasión y albatros

sólo me ve cuando

amándolo en su vuelo

mis ojos necesita

amándolo en su vuelo

los ojos de mi entraña necesita

sólo me llueve amándolo

aromas de este fuego

necesita

Y me dije: No me acordaré de él No hablaré más en su nombre

pero lo sentía dentro como zarza

enterrado en los huesos

Hice esfuerzos

mas no podía

No puedo (50)

El sujeto femenino de la enunciación sabe que el amado está ausente y viene a ella sólo cuando la necesita, aún así, no puede dejarlo.

A partir de una serie de oposiciones se establece la estructura del poema; tenemos los tres pronombres personales: Yo-Tú-Él: se manifiesta

el Yo que habla de sí mismo y para sí: *Estoy pensando que necesito sus ojos que sólo me ven cuando escribo/ Estoy pensando que necesito su voz/ Sintiendo que estamos lejos si no estamos* (14); el Yo que se dirige a un Tú que es su interlocutor y el Yo que habla de Él. Elementos los tres que estructuran el poema desde la subjetividad de la enunciadora. Asimismo, la presencia-ausencia del amado o del Amor, el calor y el fríode la atmósfera, el verano y el invierno que son los espacios temporales en que transcurre el amor, la luz y la oscuridad en el ambiente, el amor y el dolor que vive y sufre el yo poético y, por encima de todos: el principio y fin: del poema, del Amor, de la pasión, de la vida…

Soy tu principio

tan intenso y real

como el canto de este árbol a mitad de la lluvia (11)

Dice la voz femenina en el primer fragmento poético, y en el último cierra así:

Tu voz en las colinas

y los campos inmensos

bajo este cielo púrpura

esta delicia o cauce a mitad de la lluvia

a mitad del océano

porque tu árbol enraiza

en medio de mi vientre

y esta tierra te vive

en el principio y fin (62-63)

Él, el amado, es el árbol simbólico que se enraiza en ella: la tierra cuyo vientre está dispuesto siempre para él.

Encontramos también el centro en el poema, ¿porque qué es, sino el centro, la mitad? …*a mitad de la lluvia* (11, 35, 62), …*a mitad del otoño*, … *a mitad del pecho*, *en medio de tu celo* (12), … *a mitad de mi vientre* (36, 62), *a mitad de la noche* (42, 48), … *a mitad del océano* (62): allí transcurre la vida en el universo poético: en la mitad, en el centro, o bien, en *cada una de las dos partes iguales en que se divide el todo*.

Por otro lado, el miedo es un elemento constante en todo el desarrollo del poema, lo notamos contenido en los paratextos:

a) En la dedicatoria leemos: *Nada **temo**, mi padre me dijo que no me dejaría. Que estas palabras lo sigan*.

b) En el epígrafe: *A la orilla del vértigo, del **miedo** puro, sin asideros visibles/ Tú abrirás mis labios, Señor, y mi boca anunciará tu alabanza*. (Salmo 50:17)

Y luego vertiéndose en toda la magnitud del poema:

… las aves se despliegan

en torno de mi **miedo** un pie de **miedo**

un corazón alimentado por el **miedo**… (15)

Un miedo helado que cruza en busca de su voz (16). Pero ¿a qué le teme el Yo poético?

Pero yo tiemblo

Tiemblo del miedo de quedar no de partir (34)

Minerva Margarita Villarreal reinventa el lenguaje en *Herida luminosa* para tratar un tema ancestral, originario: el amor, el deseo, la pasión; a través de una mixtura de elementos de distintos campos léxicos, entre los que se destacan:

a) Elementos de la naturaleza: lluvia, bosque, árboles (álamos, sabinos, eucaliptos), luz, flores (lirios, bugambilias), aves (torcazas), mariposas, fuego, nubes, niebla…

b) Partes del cuerpo: ojos, pecho, labios, frente, brazos, manos, sangre, corazón…

c) Sensaciones y sentimientos: dolor, ausencia, silencio, vacío, llanto, muerte, oscuridad y quietud, soledad, miedo…

Confrontándolos para instaurar en un nuevo lenguaje, una nueva gama de metáforas e imágenes visuales a través de las que se va reconstruyendo y construye, asimismo, su entorno, su universo poético.

El lenguaje, aparentemente cotidiano, con elementos de romanticismo, crea una atmósfera poblada de silencio, soledad, ausencia, oscuridad, muerte y miedo.¿Qué busca, qué persigue el sujeto femenino

de *Herida luminosa*? Una voz.*La voz (tu voz, mi voz, la voz de* Dios), la voz que el yo poético necesita (14), *una voz/ que a Dios mismo enlutaría* (12), una voz que busca, incluso a través de un miedo helado (16), una voz que se aleja (17), que se ha ido (28), *una voz que se eleva* (48), que alumbra (54), la voz que *es Dios a oscuras* (35).

Esa voz

es el canto que bebes

como pez sumergido

hasta el fruto

que brilla

más profundo que el mar (41)

Una voz que transita por un poema colmado de elementos que, según la tradición, pareciera que no podrían coincidir, pero en el espacio místico que inventa se congregan cíclopes, gárgolas, arcángeles, *muchachos que reverdecen*, *muchachas que se entregan*, lenguas de fuego, verbos volviendo al cuerpo…; en un ambiente lleno de árboles, flores, ámbar, mar, viento, nubes, sol y aves; alces, ciervos y *caballos que no eran caballos sino ángeles* (34), entre días y noches, en el otoño y en el invierno, en medio de atardeceres y lluvia…, la lluvia pertinaz que siempre está presente en el poema, doble símbolo: fertilización y purificación, principio y fin de todas las cosas en la tierra… (en ella) y en el poema.

La atmósfera es íntima pero fría, gris, casi oscura, sólo un poema, el número 21, es luminoso parteaguas porque:

Era agosto y eras tú

y toda la parsimonia un calor que espejeaba

bajo las vigas de los álamos en pasadizos nubilosos… (38)

Antes y después de este poema el ambiente es lánguido y melancólico, enmarcado en una serie de imágenes bíblicas que elevan al poema a una nueva dimensión, a la del origen:

algo anterior me une a tu principio

Soy tu principio

tan intenso y real

como el canto de este árbol a mitad de la lluvia (11)

El origen que se recupera gracias a la memoria; la memoria que pervive gracias a la escritura; la escritura que sigue el ritmo del cuerpo; una escritura que fluye sin quese puedan descifrar sus contornos, una escritura que tiene que ver con el dolor y con el placer en un hecho textual totalmente vinculado con la sexualidad. Una escritura que, finalmente, se actualiza en el acontecimiento de la lectura. Porque la escritura es memoria, expresa Minerva Margarita Villarreal;

> La escritura es ficción y suele confundirse a la ficción con la mentira. Falso. La ficción nos lleva a las verdades reales. La ficción descubre los escondites de la realidad que plasma y así, el lenguaje, que sirve como materia prima para crear ese otro

> mundo, permite enriquecer nuestro mundo, porque al leer a otros nos leemos a nosotros mismos. Podemos aceptarnos más cómodamente cuando leemos. Podemos entender nuestras emociones y nuestras miserias, nuestras reacciones y nuestra inserción en el mundo (Villarreal, 2007).

La voz poética se describe a sí misma y en esa descripción se va reconstruyendo: es el verbo, la palabra, el logos, el origen: *Soy tu principio/tan intenso y real/como el canto de este árbol a mitad de la lluvia* (11). Es la que da vida, es Ella y no Él la que instaura el orden simbólico, sin embargopaga el precio con dolor pues al mismo tiempo que crea sufre, se angustia y tiene miedo porque está sola, irremisiblemente sola; entonces se reinventa y es *el ave que renace* (18). Pero el yo poético no tiene lugar (20) y sin una casa y sin él:

> No ceso de caer
>
> a mitad de la noche
>
> en el estanque que nos lleva
>
> no ceso de caer
>
> entre frutos y corazones laminados
>
> deshojados cubiertos por mantos de tierra
>
> entre hostias amarillas
>
> y tazas al borde
>
> no ceso de caer (21)

El sujeto femenino de la enunciación de *Herida luminosa* vive en una entrega constante:

> No te vayas no me sueltes
>
> Si abres mi boca cantaré tu alabanza
>
> Si abres mis labios danzaré para ti (21)

Y en un sufrimiento y soledad permanentes:

> me has dejado herida
>
> venadita en lo rojo del bosque
>
> me has dejado en la casa girante
>
> donde sólo existe la ruta de las hormigas resguardándose
>
> Es el plano del bosque
>
> y esta casa el aire inquieto y dulce que te espera
>
> Es el plano del bosque
>
> y no me encuentro porque tú no estás
>
> Me has dejado sola en medio del horizonte del cerro donde brillas (21)

Lo que la lleva a sentirse siempre en el límite:

> Lenguas de fuego

bañan la tierra

Y yo

siempre

en su boca hambrienta (24)

Envuelta en el silencio:

La estancia en los abismos

que me envuelven

camino arriba

camino de silencio (26)

Sin embargo, cuando él llega, el miedo se va:

Pero él me tomó del brazo

y entramos en la cafetería

El miedo se ha ido

Llueve

Una repetición puede ser una esperanza

Llueve

Una voz que se eleva

es una esperanza

porque tu cuerpo como el amor existe

pero ha ido a otra parte

donde extrañamente conversamos

como si las raíces

de estos árboles crecieran enredándose

No volveré al silencio

sino al canto que vendrá (48)

Ésta es una de las tantas razones que tiene el sujeto femenino de la enunciación para no dejarlo; además, porque

El amor me devasta

como si el paraíso nos bebiera (60)

Entonces, el propio sujeto femenino de la enunciación de *Herida luminosa* se autodefine:

mi bien yo soy el ángel

el corazón abierto las manzanas

mi cielo soy el vientre

el sol atravesando el círculo de invierno

el viento entre los álamos

el canto más devoto del ave del Jordán (60)

En el poemario *Herida luminosa* el sujeto femenino de la enunciación intenta autodefinirse–reconstruirse-, en su escritura a partir de la mirada en el espejo que constituye el otro (Él) y la mixtura de sensaciones y sentimientos que el mismo yo poético experimenta gracias a las dicotomíasque estructuran el poema, aunque, como señala Virginia Trueba

> …a lo largo de la historia el hombre sí ha podido hacerse la ilusión de la integridad de su propio *yo*, sí ha podido mirarse en el espejo y, como Narciso, reconocerse, ilusión que ha sido contrariamente para la mujer un imposible. Cuando la mujer se ha mirado en el espejo ha encontrado una imagen movida y confusa que le devolvía una identidad extraña, y ello porque al menos desde Pigmalión la mujer no se ha representado a sí misma, sino que ha sido representada, construída por el otro. (2002:176)

Sin embargo, como poeta, para Minerva Margarita Villarreal su escritura es un acto de visibilidad y, al mismo tiempo, de goce estético; es posible decir de ella en términos de HélèneCixous, *escribe mujer: pues la mujer debe escribir mujer*... *Ahora regresa desde lejos, desde siempre: desde 'sin', desde el páramo donde las brujas son retenidas vivas; desde debajo, desde más allá de la 'cu*ltura' (2001:227).

Hasta aquí una lectura crítica posible desde algunas categorías de la teoría literaria feminista de *Herida luminosa* que al igual que muestra la reconstrucción del yo poético femenino, me obliga a encontrarme a mí

misma en su universo poético, me obliga a encontrar mi propia verdad existencial como lectora femenina.

Bibliografía / Lista de referencias

Benveniste, Émile. (1991). *Problemas de lingüística general.* T. II. México: Siglo XXI.

Cixous, Hélène. (2001). *La risa de la medusa. Ensayos sobre la escritura.* Barcelona: Anthropos.

Moi, Toril.(1999). *Teoría literaria feminista.* Madrid: Cátedra.

Paz, Octavio. (1972). *El arco y la lira*. España: FCE

Ricoeur, Paul. (1995). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. México: Siglo XXI.

Schokel, Luis Alonso y José María Bravo. (1997). *Apuntes de Hermenéutica*. Madrid: Trotta.

Trueba, Virginia. (2002). *La autobiografía femenina: la mujer como escritura (sobre Felicidad Blanc)*. HESPERIA. España: Anuario de Filología Hispánica, V.

Villarreal, Minerva Margarita. (2008). *Herida luminosa*. México: CONACULTA.

_____ (2007). *La lectura es el amado y la escritura espera sus ojos*. Pluma huésped de *eLe*(sitio electrónico de fomento a la lectura), www.itesm.mx/ele, julio, 2007.

56

LA CAMPIÑA NORESTENSE Y CUESTIONES DE GÉNERO EN *EL HOMBRE DE BARRO* DE ADRIANA GARCÍA ROEL

María Eugenia Flores Treviño

Universidad Autónoma de Nuevo León

Resumen

En este capítulo se reflexiona sobre una obra de Adriana Roel que, haciendo gala del registro de uso del lenguaje cotidiano, y muy próxima al habla oral, refleja la cosmovisión, la ideología, las creencias y la cultura de los pueblos rurales del noreste de México. El hombre de barro, resulta una mirada a la gente que habita la campiña de Nuevo León, una panorámica, un viaje a sus tradiciones, sus imaginarios, sus modos de comunicar. El estudio se aborda desde una perspectiva semiótica y transdiscursiva, porque considera las aristas que inciden en la creación literaria de Adriana

García Roel; que aquí se concibe como entidad compleja ya que incluye lo estético, lo cosmogónico, lo social, lo natural. Además, revisa la circunstancia ideológica que, bajo una mirada discriminativa, coercionaba la producción literaria hecha por mujeres, misma que la autora neolonesa tuvo que superar; un asunto no menor, que devela la pasión y fortaleza de su pluma.

Palabras clave: Crítica literaria, semiótica, género

Abstract

This chapter reflects on a play by Adriana Roel that, showing the record of the use of everyday language, and very close to oral speech, reflects the worldview, ideology, beliefs and culture of the rural people of northeastern Mexico. It is a look at the people who live in the countryside of Nuevo León, a panoramic, a journey to their traditions, their imaginaries, their ways of communicating. The study is approached from a semiotic and transdiscursive perspective, because it considers the edges that influence the literary creation of Adriana García Roel; which here is conceived as a complex entity since it includes the aesthetic, the cosmogonic, the social, the natural. In addition, it reviews the ideological circumstance that, under a discriminatory view, it coerced the literary production made by women, which the author neolonese had to overcome; a matter no less, which reveals the passion and strength of her pen.

Key words: Literary criticism, semiotic, gender

Yo siento satisfacción cuando escribo,
como otras personas lo sentirán
cuando esculpen o salvan vidas
(García Roel, en Arredondo, entrevista, 1983)

Introducción

Este trabajo responde, en cierta manera al enfoque icónico que atañe al estudio de la ciencia, la cultura y las artes; de acuerdo con Argüelles (2013): "La consolidación de la hermenéutica gadameriana y los impulsos para su armonización semiótica por parte de algunos teóricos literarios contemporáneos ha permitido nuevos ajustes a las bases y metodologías más recurrentes en la investigación literaria, tales como la recepción estética, la imagología y los estudios culturales" (Argüelles, 2013:30). Convenimos con el autor en que "la nueva semiótica hermenéutica y transdiscursiva como campo unificado para el estudio de la cultura y la comunicación literaria" (Vàquez Medel, 2011: 50 citado en Argüelles, 2013:30) es una innovadora y ambiciosa convocatoria para asumir el enfoque disciplinar que se desarrolla en "el trabajo intelectual con la literatura" (Argüelles, 2013:30) por necesidad de aproximación holística. En este capítulo se asume esta perspectiva en cuanto que se manifiesta la actividad de un sujeto cognoscente, el lector, y ocurre la función fundamental de la literatura que es la "singularización estética de lo real-fáctico de la vida misma" (Argüelles, 2013:32); ocurre también lo que enuncia Marckiewicz (2010):

> En los asuntos de teoría literaria [como en el caso de la producción que nos ocupa], puede suceder que en los géneros reconocidos como ficcionales, aparezcan ciertas proposiciones que tienden a la veracidad, pero también a la inclusión de personajes y suceso tomados de la realidad" (Markiewicz, 2010: 122).

Según este autor, para el estudio de esta clase de obras:

> […] o se afirma que en el contexto novelístico también ellos [eventos y personajes] han sufrido ficcionalización, o se afirma que los textos en que se hallan deben ser tratados como híbridos, no homogéneos, se hallan como enclaves de la historia en el marco de la ficción (Markiewicz, 2010:123).

De esta manera, la obra en estudio pertenece a los textos generados a través de un proceso donde son re-creados los hechos y los individuos, donde existe una hibridación que anticipa las rupturas e interferencias de la semiosfera (Lotman, 1996), artística, del canon. Y esto es así porque los textos de que hablamos son épico-líricos; épico-dialogados; novelas semi- o autobiográficas; historias noveladas.

Este capítulo es otra, de varias aproximaciones que ya hemos realizado a esta novela[1]. Sin embargo, resulta un placer escribir sobre la propuesta literaria de Adriana García Roel[2], quien fue nacida en Monterrey, Nuevo León, el 4 de junio de 1916 y fallecida el 26 de octubre de 2003; fue

[1] La primera se llamó: "El hombre de barro: Mirador del agro norestense" (2012), la segunda "El hombre de barro: uma janela estética para a vida rural do nordeste mexicano /El hombre de barro: an aesthetic window to the rural life in northeast Mexico (2015).

[2] Narradora y profesora mexicana. Realizó su formación literaria en la Universidad Nacional Autónoma de México. Durante varios años se dedicó a la enseñanza del inglés. En 1942, obtuvo el Premio Lanz Duret, convocado por El Universal. Colaboró con diarios mexicanos e internacionales como *El Porvenir*, *México al Día*, *Mañana y Hoy*, *La Opinión* y *La Prensa* (Enciclopedia de la Literatura Mexicana, elem.mx).

una reconocida escritora y profesora neoleonesa autora de la novela que aquí estudiamos; escrita a sus 26 años, y que "fue un libro de texto premiado y utilizado por alumnos de literatura, así como otras dos novelas espaciadas por casi 50 años de silencio" (https://es.wikipedia.org/ Adriana_García_Roel). Cepeda (1999) afirma que ha ocupado, junto a Irma Sabina Sepúlveda, un lugar distinguido como pionera del movimiento literario de mujeres neoleonesas en el siglo XX, durante un periodo en el cual, socialmente las mujeres -sobre todo las de la provincia—, se encontraban relegadas únicamente al ámbito privado, a las labores del hogar.

Prejuicios de ideología de género y quehacer literario

Acercarse a su obra es abordar un producto placentero, un proceso que fue desarrollado con gusto y satisfacción, como ella misma lo señala en el epígrafe. Hacerlo específicamente sobre *El hombre de barro*, requiere situarse en el ámbito de "una plantación de naranjos en un lugar cercano de Montemorelos […] [que] es un camino que va, entre las haciendas de un lado, y del otro el río" (Arredondo: 1983), allí sus papás tenían una casa, que ella visitaba, según palabras de la propia autora. Igualmente supone el placer de hacer exégesis a propósito de una obra que, en su tiempo, mereció tanto honrosas distinciones,[3] como acérrimas diatribas: "…lo que se ha premiado ha sido este interés tan superficial y burgués por los indios..." (Martínez, 1990:243), según Cepeda (1999) : "La obra tuvo en su mayoría críticas positivas, aunque no escapó de las críticas en contra

[3] *El hombre de barro* ganó el premio "Miguel Lanz Duret" en 1943, al cual convocó el periódico *El Universal* de la ciudad de México.

de su obra, sosteniendo algunos autores que la novela carecía de valores literarios y que parecía más un reportaje que una novela" (El Norte. com).

Por tales razones, resulta enormemente atractiva esta labor para quien esto escribe. En primer lugar, porque desde su surgimiento, *El hombre de barro* — según cuenta la autora— enfrenta un entorno adverso, afronta prejuicios tales como el sexismo y el centralismo, reinantes en los ambientes intelectuales de aquellos tiempos. Ello se verifica en lo habitual que resultaba para García Roel el escribir bajo un seudónimo, según comenta sobre la autora Cepeda (1999), quien relata que:

> […] comenzó a escribir cuentos y ensayos que se publicaban en medios de comunicación como *Revista de revistas*, *El Día*, o *Continental*; sin embargo, le daba vergüenza que sus conocidos se enteraran de lo que escribía por lo que sus publicaciones los firmaba con los seudónimos "Nada" o "Nadie". En una ocasión, por aparente descuido, el editor de *Revista de revistas* publicó un cuento con su nombre real, lo que ocasionó que fuera celebrada por su familia, sin embargo, según la autora, su padre le advirtió que había escogido las carreras peor pagadas en México: la de maestra y la de escritora (El Norte. com).

Resulta muy significativo el uso del seudónimo elegido por la autora "Nada" o "Nadie"4, porque de acuerdo con Thiebaut (1990), cuando pretendemos saber quiénes somos, inquirimos no solo sobre "el nombre ('soy/somos' 'x'), sino [acerca] de una identidad en un sistema prefijado de creencias o de signos ('soy 'x' _que quiere decir a, b, c_')" (1990: 36). En este discurrir, el autor destaca la función de la nominación que ubica al

[4] La cuestión de la nominación cuenta con una extensa tradición en la filosofía del lenguaje. Nos interesa el aporte de Thiebaut (1990) cuando enuncia que (al referirse al nombre propio): "con un nombre damos referencia a ese alguien que, sin él, pareciera carecer de entidad […] buscamos, de entrada, un nombre que fije una identidad, una entidad, un ser-alguien" (Thiebaut, 1990, p. 35).

sujeto nombrado no solo como opuesto a los que no son cómo él, sino en referencia a otros semejantes a él e igualmente nombrados...pero la autora se autodesigna como inexistente: “Nada” o “Nadie”. Y además, convenimos con Bourdieu (1987), quien propone la concepción sobre el capital simbólico y la articulamos con esta situación, para explicar aquel capital que incumbe al individuo en circunstancia asimétrica, porque implica, de acuerdo con el propósito de este estudio, haberes que inciden en los motivos y los objetos de la estigmatización que se introducen en el discurso institucional y social. Entonces resulta que, entre ese capital simbólico, según este autor, se hallan las posesiones sociales con que cuenta la persona, entre otras: su origen étnico, su sexo y su cuerpo. De esta manera, se reafirma la subalternidad en que se ubicó a García Roel en las opiniones emitidas respecto al resultado de la premiación, en la cual la autora resulta triunfadora:

> […] se sorprendieron de que fuera una mujer, una mujer joven […] todos dijeron que ellos habían juzgado que era un señor el que había escrito aquella novela” (Arredondo: 1983).

Asimismo, representa la valiente determinación para afrontar tales circunstancias y apostar a la calidad de la pluma, contra los prejuicios, la miopía y las barreras que oponía la élite intelectual; como lo demuestra la estrategia empleada en el envío del texto a la Ciudad de México para el concurso, mismo que fue “Entregado por su novio para que ‘[…] no […] supieran que era de una persona de fuera de la capital’ ” (Arredondo: 1983).

Éstas son las razones iniciales que invitan al estudio de la obra de Adriana García Roel: el triunfo de la calidad que tuvo que enmascararse

contra los prejuicios ideológicos de su tiempo y la certeza de que la polémica que desató, no fue gratuita sino fructífera, para abrir camino a la labor literaria femenina, como aquí se pretende demostrar. Vayamos pues incursionando en los pasadizos de la memoria, en lo que García Roel describe como "[…] recuerdos de mis estancias en el campo, de lo que yo veía; oía y veía sufrir a la gente" (Arredondo: 1983).

El reflejo: la escritura especular

En *El hombre de barro* no encontrará el lector una escritura críptica, un mensaje cifrado u oculto que obligue a ensayar complejas aproximaciones hermenéuticas: por el contrario. La obra de García Roel se presenta translúcida, clara y transparente como la realidad que recrea; construye la ficción literaria a partir de "Los pequeños dramas, los chismes de caserío, sus personajes destacados y pintorescos y los acontecimientos más sonados" de acuerdo con José Luis Martínez (1990:239). Sin embargo, no resulta tan simple como este crítico lo plantea, puesto que en la anécdota proyectada en el tejido textual que en la obra se presenta, de un modo tan accesible para la lectura, se encierra una riqueza cultural que encontró su vehículo de manifestación en la literatura. Esto es así porque, al recoger García Roel las creencias, los mitos, el lenguaje y la conceptuación de la realidad del ejido neoleonés; consigue a partir de las significaciones mitológicas y las proyecciones imaginarias, la edificación de la realidad campesina; construye la visión de ese mundo, que para el lector es una fuente de cognición artística y social.

De esta manera, aquello que se enuncia por la crítica adversa como una lista de chismes, estereotipos y creencias de una región, y que aparecen como constituyentes de la materia prima con que se realizó esta

obra, se revalora a la luz de nuevas perspectivas, y resultan dimensionados como valiosísimos elementos para el conocimiento de la identidad, el imaginario social y las representaciones que la autora recogió del agro del noreste mexicano, y que encuentran su modo de expresión en la ficción literaria.

La obra, cuyo contenido en su momento fue juzgado agriamente por Martínez (1990:239) como "…escenas sueltas de la vida de un pequeño poblado […] con muy poco respeto para la verdad artística y novelesca", se propone en este trabajo como precursora de:

> […] los procesos de movilidad e indeterminación del sistema literario [que] […] producidos por el énfasis dado a los mecanismos de interdisciplinariedad e interculturalidad de origen no literario, […] conduce a la apertura y fragmentación de los modos canónicos de acreditación literaria (Carrasco, 2002:201).

Según Iván Carrasco, el proceso señalado y dentro del cual consideramos la obra que aquí examinamos, se deriva de una nueva noción de cultura y sociedad de índole pluralista y relativista, que coincide con algunos postulados postmodernistas al situar sus preocupaciones en ámbitos considerados tradicionalmente como locales o periféricos, e igualmente corresponde al fenómeno global de crisis de los grandes relatos (Carrasco, 2002: 201). Como se advierte, resulta totalmente lógico que la producción de Adriana García Roel suscitara tanto escozor: ya que preludiaba, con su obra, la ruptura; se adelantaba a su tiempo al encarnar la ruptura de la norma, no solo artístico-literaria, sino social. Atentaba contra el canon establecido y respetado por la literatura de entonces, retaba a los críticos y tuvo respuesta.

De acuerdo con Escobar Mesa, la transición ya se anunciaba: “con la novela del siglo XIX tiene lugar el surgimiento de una forma expresiva que para unos es algo híbrido, para otros un subgénero y para algunos más un verdadero género que integra dos disciplinas complementarias” (2011:30). Según el autor, ello fue posible gracias a los aportes del romanticismo, que proclama la disolución o libertad de uso y combinación de géneros que se habían conservado casi puros desde la Poética de Aristóteles. Augusto Escobar fundamenta su argumentación al referir que Víctor Hugo va más allá de la postura antes expuesta, cuando sostiene — en el prefacio a su drama *Cromwell* (1827) — que se le debe aplicar el martillo no sólo a las teorías, sino también a las poéticas y a los sistemas. Para el poeta y novelista francés no debe haber reglas ni modelos, únicamente las leyes generales de la naturaleza que giran alrededor del arte en general, y aquellas particulares que en cada obra derivan de las condiciones propias de cada individuo creador (cit. por Michaud, en Escobar Mesa, 2011). Tal es nuestra postura con respecto a *El hombre de barro*, que en este trabajo se confirma como pionera en la literatura femenina del noreste al adherirse, en su construcción, a tales premisas.

Siguiendo a Carrasco (2002), se invita al lector a reflexionar en la transformación que han sufrido las modalidades actuales de acreditar textos como literarios, destacando contenidos temáticos y estructuras que han sido excluidos, han permanecido ausentes o han tenido escaso relieve en las variedades hispanoamericanas del canon de la literatura occidental (de acuerdo con Bloom, 1995, citado en Carrasco, 2002:201). Según este autor, una visión tipológica de la literatura contemporánea permite observar que los géneros convencionales han perdido estabilidad y se han confundido con otros de naturaleza análoga o diferente, que han aparecido

géneros y textos intermedios, confusos, ambiguos, híbridos, y que estos cambios se producen en interacción con géneros y discursos convencionalmente considerados no-literarios. Por tanto, si estamos de acuerdo con el autor:

> La puesta en crisis y ruptura de los modelos canónicos de la literatura y del discurso mediante las estrategias de la parodia, la distorsión, la reproducción en serie, la mezcla, fusión o hibridismo de los textos y géneros dominantes y estables de la tradición, las variadas modalidades de la transtextualidad, etc., han roto o debilitado la naturaleza y los tipos de los textos conocidos. Asimismo, han diluido los límites y abierto las fronteras entre ellos, al mismo tiempo que han puesto en duda la influencia, el sentido y la validez de conceptos como 'verosimilitud', 'realismo', 'ficción', 'referente', 'veracidad', y su conexión necesaria con determinadas clases de oralidad y de escritura (Carrasco, 2002:202).

Un buen número de estas características se encuentran en la obra de García Roel, quien es acusada en ocasiones, por José Luis Martínez (1990), de "...transcribir las cosas como las vio y nada más" (Martínez, 1990:241), debido a su particular concepto del manejo de la realidad, por la manera en que edifica la representación del referente sobre el que construye la ficción literaria. En su escritura se encuentran fusionados — he aquí un elemento señalado como defecto de su pluma por la estricta crítica de su época, y replanteado por la crítica contemporánea — diversos matices pertenecientes a las tendencias descritas líneas arriba, aquí enlistamos algunos de ellos:

a) El tono testimonial, íntimo y afectuoso, manifiesto por la misma autora, que, en determinados pasajes de la obra, abandona el lenguaje

metafórico, para proyectar viva y llanamente ante los ojos del lector sus emociones:

> Aquellos seres de color de tierra no me decían nada […]. Un día, accidentalmente, los sentí vivir. Así, aletargado, así triste, así miserable, así olvidado, así ignorante he encontrado yo al hombre de barro, lo he conocido y lo he querido. De mi encuentro, de mi amistad y de mi amor por él son estos recuerdos (García Roel, 2003:12).

b) La crítica social efectuada por la artista a través de su obra, el enjuiciamiento al sistema, al hombre mismo, declarados de viva voz:

> Sobre estos trabajos, sobre estas penas, sobre estas lágrimas mucho ruido se ha metido desde que principió nuestra revolución. Se ha gritado recio, se ha hablado largo, se han proclamado no sé cuántas cosas de mejoras de derechos y de reivindicaciones […].
>
> Y ahí está él, el hombre de barro, aún esperando que un día — ¿lejano?, ¿imaginario? — una mano guiada por un cerebro y un corazón acordes lo saque de su letargo, de su tristeza, de su miseria, de su olvido, de su ignorancia (García Roel, 2003:15).

c) La proyección del campesino norestense, su representación a través de la literatura, las características identitarias y culturales que le singularizan, la develación de la circunstancia vital, no a través del panfleto, sino del lenguaje artístico:

> El pan era escaso, la familia numerosa. Tomás trabaja infatigable en los surcos y su mujer hace prodigios remendando, torteando, afanando siempre. […] Un mundo en el que no había culpas, o si las había eran echadas en piadoso olvido. Un mundo de pueriles leyendas en las que sus habitantes creían ingenuamente, sin indagar (García Roel, 2003: 17-38).

d) El rescate de las formas orales de la expresión, una estrategia literaria innovadora, que le atrajo duros juicios de la crítica de entonces, que tenía como principio fundamental "…pugnar por la corrección, pureza y belleza de su lenguaje" (Martínez, 1990:241):

> Usté se afigurará lo apesara'os que todos quedaron […] del señor aquel, el rico que 'bía perdi'o sus reses y que 'bia sí'o el causante de la muerte de un pobre inocente, yo no le sé decir más. Pero sí le digo que la gente se dio güena priesa en levantarle al Difunto Lugo su ermita… (García Roel, 2003:79).

Para clarificar y facilitar la comprensión y la circunstancia de esta obra, resulta conveniente recoger la afirmación de Iván Carrasco quien asegura que:

> Todo esto es una expresión actual de la condición histórica de la literatura, que es un campo inestable generado por una noción difusa, plural y heterogénea, tanto entre los propios escritores como entre teóricos, críticos e historiadores. La literatura es un hecho de textualidad escritural variable, complejo e interdisciplinario, que en distintos momentos, culturas y sociedades ha sido definido y legitimado desde disciplinas y tendencias filosóficas y científicas variadas (estética, historia, psicología, sociología, retórica, lingüística, semiótica, estilística, existencialismo, marxismo, estructuralismo, deconstructivismo, hermenéutica, etc.) (Carrasco: 2002:203).

No obstante, debemos llamar la atención sobre el hecho de que, tal reflexión sobre las imprecisas fronteras de la literatura, corresponde a la que ha sido producida en estos tiempos y que, sin embargo los mismos juicios pueden ser perfectamente aplicados a la obra de García Roel que fue escrita hace casi ochenta años… ¿será tal la razón por la que *El*

hombre de barro se gana simultáneamente la gloria y el repudio de su época?

Dejamos al amable lector la toma de decisión acerca de la respuesta.

Enseguida procedemos a examinar las características antes enunciadas en la obra, así como a ilustrar cuáles son sus vínculos y aportación para la interpretación de la ficción literaria.

La lirización narrativa

Uno de los recursos más empleados por Adriana García Roel es la descripción. Ella dibuja con palabras los agradables paisajes campestres, plenso de sensorialidad, cromatismo, sinestesias:

> Adheridas a los troncos y a las ramas, las cigarras chirriaban, los cenzontles desgranaban entre la fronda la rima de su canto, la luz se quebraba en el agua y saltaba en destellos de color. El murmullo del río, insinuante, aderezado el aire por variadísimos perfumes de las plantas… (García Roel, 2003:33).

Igualmente ilustra -de viva voz- las creencias de la sencilla gente del ejido, costumbres generalizadas de la cultura popular mexicana:

> ─ Oye tú, no ‘stá güeno que te quedes con ese brazo tan al aigre. Bien peligroso qu’es andar donde hay muerto cuando se trai un grano destapa’o […] ¡Vale más que ni te acerques a Chabela, a ver si no se te hace cáncer! Lo que puedes hacer es ponerte en ese raspón una poca de cal con cebolla y vinagre. Asina no te pasa nada (García Roel, 2003:47).

Así mismo, nos representa, a través de su pluma, retratos de los lugareños típicos del noreste de México:

> Se había quitado el sombrero de petate y se echaba aire con él. El rostro le brillaba cubierto de sudor. Me fijé en las hondas arrugas que lo surcaban, en las canas que en mechones se le pegaban a las sienes y a la frente. Eran pocos los cabellos negros que en ellas se distinguían ¡Qué de prisa acaba con un hombre aquel existir arduo! (García Roel, 2003:52).

Se observan en la escritura de nuestra autora, rasgos que la ubican en la "tendencia de centrar la historia narrada en el acto verbal de contarla más que en otros actos […]" enunciada por Filinich (2001: 95). Dicha proclividad, segúnesta estudiosa, dirige la atención de la reflexión textual literaria hacia el campo de la enunciación, y sobre el lugar que ocupa la descripción en el ámbito de la narración, que eran fenómenos "poco considerados en la primera mitad del siglo [XX]" (Filinich, 2001: 95).

Isabel Filinich explicita las características de dicho proceso:

> Este efecto de la lirización no solamente está ligado a ciertos desplazamientos en el arte de narrar una historia, sino a fenómenos concomitantes tales como […] una interiorización de lo narrado, lo cual contribuye a depositar sobre las inflexiones de la voz del narrador y sobre la perspectiva que adopta frente a lo narrado —mucho más que sobre el objeto de su discurso— la carga emocional y el contenido estético del relato, como si el 'yo' fuera más importante que el 'él' (Filinich, 2001:95).

La emotividad, la perspectiva personal que reflejan los textos de García Roel, la sitúan en el proceso que aquí se expone.

Entre las ventajas retórico-literarias que conlleva el empleo de la descripción, Filinich menciona la sensación de co-existencia, de simultaneidad (Filinich, 2001:96). Apoya su propuesta en las características de la *evidentia* definida por Lausberg como "la descripción viva y detallada de un objeto mediante la enumeración de sus peculiaridades sensibles (reales o inventadas por la fantasía)…" (Lausberg, citado por Filinich, 2001:96). Este recurso, según la autora, otorga al objeto descrito un carácter estático ─ aún tratándose de un proceso ─ y una simultaneidad en los detalles, que proyecta la vivencia del testigo y dirige al lector a la identificación con la experiencia descrita, que, a la postre compartirá.

De esta manera, en la obra de García Roel que comentamos, se realiza una comunión perceptiva a través de la palabra escrita, se fusionan: la realidad, su recreación y la apropiación del signo transmitida y compartida por el autor y el lector. Es así como la autora consigue persuadirnos, conmover nuestras emociones y conducirnos hacia su perspectiva, situarnos en su mirada, pues al conjugar la comprensión racional e inteligible, con la apreciación sensible, emotiva y pasional, se erige en enunciadora y observadora al mismo tiempo. De modo que instala los puntos de vista que habrán de orientar al discurso hacia su transmutación en la ficción de la obra literaria. Tal desarrollo es propio de la dinámica de la descripción que, según Hamon, pone en circulación un saber que se construye (Hamon citado por Filinich, 2001:99). De esta manera podríamos caracterizar el resultado de la lirización de la narrativa por medio de la descripción que se aprecia en *El hombre de barro.*

El retrato de la realidad social

En América Latina, allá por los años 30's "El realismo socialista fue preconizado por los peruanos César Vallejo y José Carlos Mariátegui, por el argentino Aníbal Ponce y por el mexicano José Mancisidor, entre otros" (Negrín, 2001:89). En nuestro país, según la autora, "hubo varios escritores que escribieron novela proletaria, con o sin conocimiento de las discusiones y teorizaciones acerca del realismo socialista. Aún [así] […] los productos literarios se acercan a las peticiones del realismo socialista" (Negrín, 2001:89).

En la escritura de García Roel se encuentran características indicadas por Negrín tales como "el realismo para explicar los problemas de los campesinos" (Negrín, 2001:89) por ejemplo, cuando narra las consecuencias de una epidemia de viruela en la ranchería que, no por lo ingenuo del lenguaje, deja de reflejar lo siniestro y terrible de la circunstancia:

> Válgame Dios, esos días sí que fueron tristes. Ni abasto nos dábamos pa' llevar tanto muerto al panteón.
>
> Como el cementerio quedaba algo retirado, tardaban en llegar, decía Manuel, y agregaba:
>
> ─ Ora, pos llegaba uno cansado porque no se podían conseguir caballos pa´ todos y ahí tiene usté que nos cogía la sé y pa´placarla tantito le pedíamos un poco de agua al sepulturero. No me lo va usté a crer, pero aquel señor pa´que no le acabáramos l'agua […] nos ofrecía de beber en la calavera de un angelito. ¡Nomás afigúrese…! Asina de chiquita qu'era la calaverita (García Roel, 2003:101).

Igualmente se halla en su obra "por el ya citado arraigo del realismo social en nuestra cultura, el intrínseco valor testimonial [procedimiento literario causante de que] ─ en muchos casos la novela se acer[que] al periodismo ─ por su accesibilidad" (Negrín, 2001: 89), tal hibridez del lenguaje testimonial será la característica que constituya otro de los "pecados artísticos" de que es acusada nuestra autora:

> El demiurgo que debe ser el novelista no reza con la **señorita** García Roel, que prefiere **transcribir las cosas como las vio** y nada más. *El hombre de barro*, en este sentido, tiene una admirable **verosimilitud humana**, pero ninguna verosimilitud artística. Cuando la autora se ve en el trance de contarnos un hecho que supone no creeremos, se empeña conmovedoramente en **atestiguarnos**, bajo **su palabra de reportera** veraz, la exactitud de su **testimonio**" (Martínez, 1990:241).

Hemos destacado en negritas precisamente las singularidades que caracterizan a *El hombre de barro* como una obra de transición, en cuanto se acerca a la escritura periodística para figurar de mejor manera el estilo testimonial y favorecer el acceso a ella a toda clase de lector. Así se advierte cómo la innovadora propuesta es sancionada por la ruptura que representó. No podemos dejar de destacar, sin embargo, el uso peyorativo del adjetivo que precede al apellido de la autora ("señorita García Roel") y que es una muestra del ambiente de recepción que la crítica literaria brindó a la obra.

Y sin embargo, la escritura de García Roel responde a las orientaciones de la corriente del realismo que Turrent caracteriza de la siguiente manera: "La nueva tendencia debe tener estilo sencillo, 'sin piruetas literarias'; es preciso que sea accesible a todos y que se

concentre en el examen de la vida actual…" (Turrent citado por Negrín, 2001:91). El valor de esta orientación literaria radica principalmente en "la creencia en la literatura como instrumento del cambio social" (Negrín, 2001:91). Para buscar la interpretación del sentido con que García Roel guio su pluma, deberíamos cuestionarnos ¿Cómo no posicionarse solidaria con las personas al compartir con ellas día a día la sufrida vida rural? ¿Cómo omitir la palabra que manifieste la condición vital de nuestros semejantes? ¿Cómo escamotear la tinta a la verdad?

El hombre de barro: identidad y reflejo en la palabra

La voz poética de Adriana García Roel en esta obra ─perteneciente a las llamadas narrativas indigenistas del siglo XX, en las que el indio es el equivalente del campesinado, y que adoptan una posición de denuncia de la explotación de este sector (Haidar y Tisoc, 1997: 90), así brinda a su lector la proyección cultural de los habitantes de la campiña neoleonesa y su imaginario a través de las estampas que en su texto recrea. Muestra la autenticidad del campesino, manifiesta su identidad. De acuerdo con Giménez, la identidad está constituida por: "[...] el punto de vista subjetivo de los actores sociales sobre su unidad y sus fronteras simbólicas; sobre su relativa persistencia en el tiempo; y sobre su ubicación en el 'mundo', es decir, en el espacio social" (Giménez, 1994:69). El concepto anotado tiene verificación en la obra que se comenta, en cuanto los protagonistas niños, manifiestan la perspectiva social que tienen de sí mismos con respecto a los que no comparten su origen:

> ─ Güenas tardes─ dijo cuando estuvo cerca.

> Me tendió la mano, se la estreché y tuve que retirar la mía rápidamente, aunque con disimulo, pues hacía ademán de llevársela a los labios. Aquel gesto de servilismo y humildad repercutió en no sé qué rincones de mi corazón Sentí tanta compasión por la opacidad de esa vida que se encorvaba cuando apenas surgía. Lo bronco del escenario me pegó de golpe. Abarqué en toda su fiereza el rebencazo ineluctable que aquellas almas soportaban (García Roel, 2003:34).

En este segmento la pluma de la autora nos brinda el espacio de confrontación de dos sectores sociales, dos sistemas de valores, pues tal ocurre, como un juego de especular, cuando se lee *El hombre de barro*, ya que así como García Roel coteja la mirada de su protagonista (chica de la ciudad, de clase social distinta a la del campesino) con la del habitante del campo, de igual manera el lector del siglo XXI, que vive un momento y quizá un ámbito cultural diferente, compara sus creencias, sus valores con los de la ficción narrada.

Además, por otra parte:

> […] tenemos que, las identidades sociales son formas de representación colectiva en donde se definen las fronteras de pertenencia individual y colectiva; […] involucra también elementos objetivos y subjetivos de la cultura por lo que nos referimos a la identidad étnica de individuos y grupos que comparten además de la lengua, elementos como: parentesco, creencias, ritos, conductas y normas sociales, un mismo origen mítico y territorial, así como formas propias de organización sociopolítica (Bartolomé, 1997).

Tales elementos revelan en la obra de García Roel otra veta que explotar, pues, de acuerdo con Haidar y Tisoc:

> […] esta multidimensionalidad es la que explica por qué los sujetos siempre oscilan entre la contradicción y la coherencia. […] Las múltiples identidades constituyen espejos simbólicos, que, colocados frente a frente, producen y reproducen continua e infinitamente a los sujetos que en ellos se conocen, se desconocen, se contradicen y buscan su coherencia (1997: 89, 90).

A través del discurso literario en El *hombre de barro*, tenemos la posibilidad de compenetrarnos con sus costumbres y creencias, al conocerlas por voz de los personajes:

> El cabello de la niña era bonito, en verdad; muy negro, rizado, formaba pequeños anillos que graciosos enmarcaban la timidez de su sonrisa.
>
> ─ Muy bonito cabello ─ dije.
>
> ─ Pos y viera que más bonito lo tenía, pero no se le ha queri'o componer dende que l'hicieron ojo.
>
> Había estado a verla nada más de pasadita una comadre suya que vivía retirado. Le había gustado mucho el cabello de la niña; pero no tuvo la precaución de cogérselo y a Patricia no se le ocurrió que se lo acariciara.
>
> ─ No me lo va usté a crer ─ continuaba Patricia ─, pero apenas se 'bia ido mi comadre cuando ahí no 'stá esta criatura enferma. Se vido bien mala, pos cómo no, si el mal de ojo pasado no es cosa de juego. Y ni modo de mandar trair a mi comadre, tan retelejos que vive…que si 'biera vení'o ella, nomás con que le diera agua de la boca y ya (García Roel, 2003:98).

Igualmente, la generosa pluma de la autora, en esta joya híbrida, regala al lector las más auténticas versiones de los mitos de la creación

desde la perspectiva rural del agro neoleonés, tal es el caso de “la tristeza de la tórtola pecadora”:

> […] habiendo terminado el Señor de hacer y vivificar este mundo, quiso ver reunidos a todos sus animalitos. […] Eran tantos, tantos, que el Señor creyó que no faltaría ni uno; dejó, sin embargo pasar un minuto y como viera que ya no aparecía ninguno, los bendijo.[…] cuando va llegando la tórtola. Se le había hecho tarde por haberse entretenido en lavarse las patitas. Quería que todos vieran lo hermosas, lo rosadas que eran. Aquella presunción la hizo perder la bendición de Dios, y por eso, desde el momento en que se dio cuenta de su desgracia, su canto ─ que antes no era triste ─ se volvió un lamento: “Cuu-cu, cuuu cu; Señor pequé; Señor pequé” (García Roel, 2003:54).

Según Bartolomé (1997), la pertenencia a un grupo o una comunidad implica compartir el núcleo de representaciones colectivas que los caracteriza y define “dichas representaciones se pueden entender como formas socialmente construidas de percibir, pensar y actuar sobre la realidad, es decir, son formas de conocimiento compartido que otorgan sentidos específicos para la conducta” (Bartolomé, 1997: 44). La ficción que García Roel construye, permite al lector penetrar, comprender y compartir la lógica de ese modo singular de percibir el mundo que caracteriza al habitante del medio rural norestense.

En este orden de ideas, Haidar y Tisoc, apoyadas en Bigas Torres (1990), indican que una de las tres tendencias de la narrativa indigenista del siglo XX, es la mítico-poética, en la cual los narradores intentan:

> […] captar la realidad mágica […] recurriendo a la mitología, a las tradiciones y costumbres, a sus concepciones del tiempo y el

> espacio. La retrospección, el fluir de la conciencia, el monólogo interior y los cambios de punto de vista narrativo, contribuyen a dislocar el orden cronológico del relato (Bigas Torres, citada por Haidar y Tisoc, 1997:91).

El rescate de las formas orales

Uno de los aspectos por los que *El hombre de barro* fue rudamente juzgada de atentar contra el más alto propósito del arte literario, fue su uso del lenguaje, el rescate de las formas orales; en cuanto se le acusaba de olvidar que "La literatura ha tenido desde su nacimiento como misión fundamental la de establecer y embellecer un idioma" (Martínez,1990:240). De la obra se ha escrito: que empleaba "algunos rudimentos de lenguaje […] construcciones monstruosas […] imponderables neologismos" (Martínez, 1990:239-240). ¿Conservadurismo a ultranza? ¿Incomprensión? ¿Carencia de perspectiva?

La fundamentación teórica que explica tales recursos estéticos de García Roel, se encuentra en los estudios actuales sobre literatura del siglo XX. En cuanto, de acuerdo con los puntos de vista interno y externo de la narrativa, señalamos que, cuando prevalece el punto de vista interior del campesinado "la oralidad penetra la escritura" (Haidar y Tisoc, 1997:91) debido a que este sector social es, comúnmente, ágrafo; este hecho brinda una perspectiva interesante, ya que se difuminan las fronteras existentes entre oralidad y escritura. Como es posible advertir en construcciones como:

> ─ Hay tantos peligros pa'los pobres inocentes ─ continuaba Nativas ─, y pior cuando ni'l agua se les ha echa'o. A ver si ora me la trai mi mamá; no 'bía podío ir pa'l pueblo y ahí nos tiene

> usté gastando diez centavos de petróleo todas las noches (García Roel, 2003:36).

En la que se reproduce no sólo el modelo del habla oral, sino que se le permite al lector conocer las creencias regionales respecto a que, antes del bautismo, a los recién nacidos les acechan toda clase de peligros, por lo cual no hay que dejarlos a oscuras toda la noche.

A modo de epílogo

García Roel desafía en lo social y lo artístico a la tradición de su tiempo. Enfrenta bajo un seudónimo -que mucho nos dice de la ideología social y la circunstancia del noreste de México a principios del siglo XX- a su contexto, acude a un heraldo masculino para enfrentar a la crítica literaria y la derrota. Como si fuera un carnaval, escribe encubierta, se expresa ocultamente debido a su condición de género. Y gracias a su lucha y perseverancia, podemos gozar de la seducción que ejerce la transparencia de su pluma, porque la nitidez y fidelidad con que la autora recrea al pueblo, su ámbito y su pensamiento, son fascinantes. Nos ofrece un lirismo narrativo que, pleno de cromatismo, sinestesias, analogías, y un lenguaje vívido, refleja una realidad particular, la del campo del noreste mexicano. La aparente sencillez de su escritura encierra una riqueza que, solamente las sensibilidades generosas son capaces de percibir. Anticipándose a su tiempo, consigue el maridaje entre el testimonio, la prosa lírica y la proyección apasionada de la realidad social de la campiña neoleonesa. Precursora y pionera de formas lingüísticas, narrativas, temáticas y de estructuras que desafiaban al canon literario de su tiempo, García Roel obsequia al lector con una colección de imágenes vívidas, con esta ventana al ejido, con esta panorámica espléndida que es *El hombre de*

barro. Pródiga y dadivosa, la autora permite a sus lectores acceder a sus memorias, a aquellos haberes que:

> [...] yo fui almacenando acá, como dice Agatha Christie en *las celditas grises del cerebro*, y en donde dice Ortega y Gasset […] que ahí vive la fantasía, yo fui almacenando todos mis recuerdos (Arredondo: 1983).

García Roel, notable y noblemente ha dejado ─ como asevera Bollème ─ "que el pueblo mismo se encargue de su propia representación" (1990:205).

Referencias

Argüelles, G. (2013) (Ed.). *Imagen literaria. Ensayos sobre teoría, crítica e interpretación de la imagen en literatura*. México: Ediciones Eón.

Arredondo, C. (1983). Entrevista a Adriana Garcìa Roel. Mecanoescrito.

Bartolomé, M. A. "El pueblo de la lluvia. El grupo etnolingüístico ñuu savi, mixtecos." (1999) En Barabas, A. M. y Bartolomé, M. A. (coords.) *Configuraciones étnicas en Oaxaca. Perspectivas etnográficas para las autonomías.* Volumen I. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA)/Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH). México pp. 133-188.

Bollème, Geneviève (1990) *El pueblo por escrito. Significados culturales de "lo popular"*, México: Grijalbo, Col. Los Noventa, núm. 47

Bourdieu, P. (1987). *Choses dites*. París: Ed. de Minuit.

Carrasco, I. (2002). Interdisciplinariedad, interculturalidad y canon en la poesía chilena e hispanoamericana actual. *Estudios filológicos*, (37), 199-210. https://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132002003700012. En línea: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0071-17132002003700012

Cepeda, C. (1999). "ADRIANA GARCIA ROEL La gran dama de la literatura regia". Sección: Perfiles e Historias, en *El Norte.com*. En línea: https://www.elnorte.com/libre/offlines/Perfiles/Pdfs/Perfiles_19.pdf

Enciclopedia de la Literatura Mexicana (ELEM).Fundación para las Letras Mexicanas (FLM) (2018). *Adriana García Roel*. En línea: http://www.elem.mx/autor/datos/2300.

Escobar Mesa, A. (2011-10-18.). "Ficción e historia: reflexión teórica". En línea: https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/2874

Filinich, M. I. (2001). "La teoría literaria en el fin de siglo: de lo narrativo a lo descriptivo" en Herrera Alejandra *et alia,* (comp.) *Tercer Congreso Internacional de Literatura. Propuestas literarias de fin de siglo,* México, U.A.M., pp. 95 a 101.

Flores, M.E. (2012) "El hombre de barro: Mirador del agro norestense", en Arredondo, C., Terán, I., Barrera, V. (Eds.). *Diez ensayos sobre narrativa del noreste*, Zacatecas: UAZ/UANL, pp. 27-44.

Flores, M.E. (2015) “El hombre de barro: uma janela estética para a vida rural do nordeste Mexicano. El hombre de barro: an aesthetic window to the rural life in northeast Mexico”. Tieko Yamaguchi Miyazaki e Ricardo Marques Macedo (Trad.) en *Revista ALERE*, Programa De Pós-Graduação Em Estudos Literários- 8, 11, 1, 167-188. DOI:http://ppgel.com.br/Anexos/Edi%C3%A7%C3%B5es%20da%20Revista/D%C3%A9cimo%20primeiro%20n%C3%BAmero/Revista%20ALERE%2011%20FINAL.pdf

Giménez, G. (1994) “Cambios de identidad y cambios de profesión religiosa.” En Guillermo Bonfil Batalla (coord.) *Nuevas identidades culturales en México.* Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA), México, pp: 23-54.

Haidar, J., y Tisoc, H. (1997). Literatura e identidad en la narrativa andina y mesoamericana. *Semiosis Nueva Época*, México. Instituto de Investigaciones Lingüísticas de la Universidad Veracruzana, 1, (1).

Lotman, I. (1996). *La semiosfera I*. Valencia: Universidad de Valencia/Frónesis.

Marckiewicz, H. (2010). “Los estudios literarios: conceptos, problemas, dilemas”. *Revista Criterios*. Selección y traducción Desiderio Navarro. La Habana.

Martínez, J. L. (1990). *Literatura Mexicana Siglo XX 1910-1949*, México: (Consejo Nacional para la Cultura y las Artes) CONACULTA, Col. Lecturas Mexicanas Tercera Serie, núm.29.

Negrin E. (2001). “Apuntes sobre el realismo socialista en México” en Herrera Alejandra *et alia,* (comp.) *Tercer Congreso Internacional de Literatura. Propuestas literarias de fin de siglo,* México, U.A.M, pp. 83-93.

Thiebaut, C. (1990). Historia del nombrar. Dos episodios de la subjetividad moderna. Madrid: Visor.

57

CUERPO, IDENTIDAD E INGESTA EN *ENFERMARIO* DE GABRIELA TORRES OLIVARES

Manuel Santiago Herrera Martínez

Universidad Autónoma de Nuevo León

Resumen

Dentro de la variedad de escritos, poco se ha abordado sobre el texto culinario o *gastro texto*. No es simplemente un relato sobre la preparación de una receta de cocina, sino cómo a través del alimento se entretejen aspectos sociales, culturales, religiosos, económicos, políticos, entre otros, que influyen en el entramado de la narración. El objetivo de este estudio es mostrar cómo a través de este tipo textual la antropofagia se presenta como una metamorfosis y mutación entre los comensales al romperse las leyes morales y dietéticas. Este ritual conlleva a una serie de actantes (la mujer sacrificada, el sacerdote y la comunidad como una identidad grupal) para reflejar un periodo histórico-cultural: La Conquista y esclavitud. Para

ello se analizará el cuento “Carne asada (Sabadrink)” que forma parte del libro *Enfermario* de Gabriela Torres Olivares[1]. Dentro de los sustentos teóricos esta investigación se centrará en los conceptos del *palimpsesto culinario* de Genette (1989), *el discurso semiótico* de Courtes (1980), *la enunciación emocional en el alimento* con Montanari (2006), *la semiosfera* de Lotman (1996, 2000), la *corposfera* de Finol (2014), *las formaciones imaginarias* en Pêcheux (1970) y *la semiótica del cuerpo* de Ponty (1945). La metodología es cualitativa y se emprenderá un estudio semiótico-cultural (Lotman, 1996, 2000) para exponer el propósito de este estudio.

Introducción

Monterrey es considerada como una de las ciudades industriales más fuerte de México. Se caracteriza por su espíritu de trabajo y de cultura. Hablar del norte de país es hacer una alusión directa a Nuevo León por sus fábricas y gastronomía. El cabrito, las glorias y la carne asada son referentes culinarios tanto para los neoloneses como a los visitantes.

En este sentido es esencial comprender el significado de la cultura. De acuerdo con Eagleton (2001) es el conjunto de valores, costumbres, creencias y prácticas que constituyen la forma de vida de un grupo específico. Por su parte Nora (2007) señala que dentro de ella es esencial mantener el recuerdo como una manera de afianzar esas propiedades que nos representan. Para ello menciona tres lugares memorísticos: lo material, las tradiciones y la localización simbólica atribuida a la expresión oral y escrita.

[1] Escritora regiomontana nacida en 1982. Además es autora del libro *Piscinas verticales*

Si trasladamos esos lugares memorísticos en la cultura regiomontana, al hacer referencia a lo material sería el asador; en la tradición constituiría el de preparar carne asada y en cuanto a las expresiones regias una de ellas la conformaría el *sabadrink.*

Geertz (1997) menciona que cada cultura posee sus propias claves de significación, cuyo sentido revela las implicaciones ideológicas que las acciones simbólicas tienen para los individuos de esa comunidad. Así que él nomina a la cultura como:

> 1) Un sistema de símbolos que obra para 2) establecer vigorosos, penetrantes y duraderos estados anímicos y motivaciones en los hombres, 3) formulando concepciones de un orden general de existencia, 4) revistiendo esas concepciones con una aureola de efectividad tal que los estados anímicos y motivaciones parezcan de un realismo único (p. 89).

Nos apoyamos en los incisos 2 y 3 propuestas por Geertz para examinar dentro del discurso literario cómo un proceso cotidiano representa rituales cosmogónicos. Así, en este trabajo se revisa el acto culinario en el cuento “Carne asada (Sabadrink)” incluido en el libro *Enfermario* de Gabriela Torres Olivares desde una perspectiva semiótica cultural y *biosemiótica*[2].

Desde la elaboración del platillo hasta el deguste por parte de los comensales, a partir del enfoque de la *biosemiótica* se logra una

[2] Según esta teoría cada organismo vivo tiene una percepción del mundo que le rodea, según la conformidad a la estructura de recepción y a la de percepción en su interacción. Si un humano, una mosca y un perro conviven en una misma habitación para cada uno hay una descripción parcial del entorno en el que cohabiten, teniendo para cada uno de ellos una riqueza de portadores de significación, según la complejidad de interrelaciones perceptivas que cada organismo tiene (Castro, 2012, p. 4).

construcción de la identidad del individuo cuando en la comida se entrecruzan la semiótica de la cultura, la biología, la ética, la antropología, la recepción y la percepción. Por ello, en las recetas de cocina, la *biosemiótica* no sólo abarca el aspecto gustativo, olfativo, táctil y visual sino que conjuga la evocación histórica y el sentido de pertenencia a un grupo social.

En este punto, Barthes (1971), externa que en:

> El lenguaje de los alimentos está constituido por: a) reglas de exclusión/inclusión (tabúes alimentarios); b) reglas de oposición significativa (salado/dulce, caliente/frío, nacional/exótico); c) reglas de asociación, sea simultáneas (un plato) o sucesivas (un menú, una dieta), y d) los protocolos de uso, que funcionan como una *retórica de la alimentación* (p. 91).

En esta *retórica de la alimentación* los signos son esenciales para descifrar el contenido de los mismos dentro de la comida. Según Foucault (1996): “el signo es una representación desdoblada y duplicada sobre sí misma (...) desde el momento en que una representación está ligada con otra, y representa este lazo en sí misma: hay un signo” (p. 61). Igualmente, convenimos con Geertz (1997) en que “los símbolos sagrados tienen la función de sintetizar el ethos de un pueblo, el tono, el carácter, la calidad de su vida, su estilo moral y estético y su cosmovisión, el cuadro que ese pueblo se forja de cómo son las cosas en la realidad, sus ideas más abarcativas acerca del orden” (p. 89).

Estos símbolos desembocan, para nuestro objeto de estudio, en la religión debido a que contiene un caudal de ritos y representaciones que tienden a la justificación del orden y a mantener la identidad. Según Geertz (1997), la religión “armoniza las acciones humanas con un orden cósmico y

proyecta las imágenes del orden cósmico al plano de la experiencia humana" (p. 89).

Al respecto, estamos de acuerdo con Eliade (2001) quien señala que "la verdadera significación y el valor de los actos humanos están vinculados a la reproducción de un acto primordial, a la repetición de un ejemplo mítico; ya que la vida es la imitación ininterrumpida de gestas inauguradas por otros" (p. 18). Coincidimos con este autor quien define así a esas acciones como *ritos de construcción como imitación del acto cosmogónico* (2001, p. 32). Consideramos que la receta de cocina se constituye en un texto de cultura porque forma parte de estos ritos debido a que la mujer ordena, tanto los ingredientes como el proceso de elaboración, para dar paso a la creación de un platillo perteneciente a su tradición cultural, el cual trae consigo, al mismo tiempo, la evocación histórica.

Este proceso descrito se puede analizar desde la *biosemiótica*, que es una disciplina surgida en los años sesenta, estudiada por el semiólogo Thomas Sebeok a través de la investigación de la comunicación y transferencia de signos y señales entre los animales (zoosemiótica). Sin embargo, es en la década de los noventa del siglo XX cuando este concepto toma forma para consolidar una ciencia que conecte la comunicación y el conjunto de signos y señales que se establecen a diferentes niveles de organización biológica. De hecho, también recibió el nombre de *biohermenéutica* (Castro, 2012, p.01).

En cada religión hay una valoración y regulación de la comida: alimentos sagrados, alimentos prohibidos, costumbres relacionadas con los alimentos y con la dimensión espiritual de la comida. Álvarez (1984)

menciona que “todos los días trasponemos el umbral del mito y hacemos de un trozo de carne, sal y cuatro papas el humo que sube hasta los dioses clavados en el techo; todos los días hervimos, freímos, amasamos mensajes, damos a luz al fuego y encerramos la materia en ollas de presión para alcanzar algún extremo blando digerible” (p. 157).

La preparación del alimento es un ritual en donde damos forma al mundo, armonizamos la energía y sazonamos las emociones.

Semiótica cultural

La cultura como texto semiótico complejo, refleja tanto a los diferentes textos como a los diversos individuos que forman parte de ella. Para Lotman (1996) “la memoria del hombre es considerada como un texto complejo, ya que al entrar en contacto con el texto produce cambios creadores dentro de la cadena informacional. Lo paradójico es que al texto debe precederle otro texto, la cultura” (p. 90). Considerando lo anterior, Lotman (1996) define al texto como un “espacio semiótico en que interactúan, se interfieren y se autoorganizan jerárquicamente los lenguajes” (p. 9).

De acuerdo con Lotman (2000), los textos permanecen en la memoria de la cultura mediante tres mecanismos:

> 1) Aumenta de manera significativa el volumen de conocimiento, es decir, la cultura va tomando de la realidad que la rodea los elementos que necesita para sobrevivir.
>
> 2) Reorganiza de manera constante los contenidos culturales, que en el caso de los textos culinarios se refleja mediante los cambios que ha habido en la manera de preparar los alimentos, así como las variedades de los mismos.

> 3) Utiliza el "olvido" para mantener los textos dentro de una cultura; es decir, permite que unos textos tomen el lugar de otros (p. 174).

Lotman, al hacer una analogía entre el paralelismo estructural de las caracterizaciones semióticas y las personales, define el texto de cualquier nivel como una persona semiótica, y considera asimismo como texto a la persona en cualquier nivel sociocultural. Esta definición refleja la interacción que tienen, para Lotman, el hombre y todos los sistemas semióticos (o textos) "como manifestaciones de una cultura y dentro de esa misma cultura, de manera que interactúan no solo como depósito de información, sino también como textos con capacidad de crear nuevos textos o mensajes" (Lotman apud Sánchez, 2007, p. 197).

En cuanto al papel que juegan en la cultura los textos culinarios, se enuncia con Sánchez Martínez (2007):

> Cuando los textos culinarios describen los procedimientos que se realizan en el exterior, corresponden generalmente a una actividad realizada por hombres; mientras los que describen un proceso de elaboración de alimentos que tiene lugar en espacios internos, remiten a lo realizado generalmente por las mujeres (p. 198).

En esta cita se observa una tradición culinaria en Monterrey: los fines de semana sólo los varones se reúnen para preparar carne asada. Al respecto, Lupton (1996) analizó el gusto por la comida en relación con las prácticas dietéticas relacionadas con el género, y encontró que las comidas vegetales son consideradas femeninas, mientras que las carnes rojas se relacionan con los hombres (p. 107).

En su estudio *Gastronomía y memoria de lo cotidiano,* Sánchez Martínez (2007) reafirma que esta actividad emprendida por los hombres los hace ser partícipes activos porque se autorrepresentan y reflejan un rasgo de cultura regional: una práctica culinaria entre varones al exterior (p. 38).

Sin embargo, en esta inclusión se revela la exclusión de las mujeres por ser una práctica prohibida. Los hombres nombran con mayor frecuencia las "carnes asadas" como textos festivos, ya que son prácticas culinarias en las cuales actúan como participantes activos, según se establece en los roles de género de la cultura local (Sánchez Martínez, 2007, p. 40).

En cuanto a los roles de género, la mujer siempre ha sido subordinada y confinada a las labores del hogar. Foucault (1988) llama a estas cualidades propias de las mujeres como "las virtudes de la subordinación". Para García (1998) la casa es un símbolo de la familia y la mujer es la encargada del cuidado de este espacio, así como de la educación de los hijos. Asimismo, reafirma lo siguiente al decir: "En su interior se fueron separando los lugares de localización de los sujetos marcados por un género o bien otro, cotos femeninos casi por esencia como la cocina, en la cual reinó la mujer haciéndose cargo de la alimentación de la familia" (García, 1998, p. 51).

En su libro *Historia de la sexualidad 2,* Foucault (1988) establece que la templanza en el hombre (aventurarse, ser activo y emprender acciones fuera del hogar) le da un poder sobre la virtud de la mujer (inferioridad, resignada y sometida). Este dominio le otorga al varón el don de la violencia, la prohibición y la exclusión hacia la mujer. Foucault nos

habla de un bio-poder masculino que domina el cuerpo en cuanto a la salud, las maneras de alimentarse y alojarse (p. 174).

En este punto hay que resaltar que estas prácticas culturales tienden a construir la identidad. Al respecto, Arreola (2003) la define como "el resultado del modo en que los individuos se relacionan entre sí y la manera en que lo hacen dentro de un sistema de relaciones y representaciones establecidas por el grupo social o colectivo" (p. 2).

La identidad también contribuye a las relaciones entre la moral alimentaria y la moral sexual debido a que a través de los ritos religiosos y de las reglas dietéticas, ambas se relacionan con el ayuno y la abstinencia. Aquí es notorio resaltar cómo en esta filiación cultural, la gastronomía establece reglas que condicionan la vida social y sexual de los individuos.

Metodología

Para desarrollar esta investigación se aplicará una metodología cualitativa con base en *la semiótica de la cultura* de IuriLotman (1996), el *palimpsesto culinario* de Genette (1989), *el discurso semiótico* de Courtes (1980), *la enunciación emocional en el alimento* con Montanari (2006), *la semiosfera* de Lotman (2000), la *corposfera* de Finol (2014), *las formaciones imaginarias* en Pêcheux (1970) y *la semiótica del cuerpo* de Ponty (1945). El objetivo es mostrar cómo la antropofagia trastoca las leyes morales y sexuales en los comensales en el cuento "Carne asada (Sabadrink)" de Gabriela Torres Olivares.

Cuerpo, identidad e ingesta en *Enfermario*

La comida es el resultado del paso de la naturaleza a la cultura. En los ritos el proceso de la elaboración de la comida está vinculada a cada uno de los tres elementos: muerte–vida-sacrificio. Esta relación paralela se explica desde la semiótica cultural con Toporov (2002) en la siguiente serie de similitudes:

Cuadro 1

Representación semiótica de los elementos culinarios (Toporov, 2002, p. 126).

OBJETO	**SÍMIL**	**SIGNIFICADO**
COMIDA	ALIMENTO	VÍCTIMA
MESA	ALTAR	ARA
MANTEL	VELO	CORTINA
ENSERES DE MESA		INSTRUMENTOS DEL SACRIFICIO
COCINERO		SACERDOTE

Se coincide con Toporov (2002) en que “en el acto de la Comida y en el sacrificio se realizaba por igual la unión del hombre con el tótem, con el clan” (p. 127). Para nuestro objeto de estudio, es útil observar que estos elementos denotan cómo el hombre se torna en un sacerdote y la mujer es la víctima sacrificada.

Así, en el acto de comer se representaba la muerte-resurrección del objeto de la comida, de los que comían y, además, de la deidad celeste o de ultratumba. “Este vínculo entre la personificación cósmica (la deidad), el

hombre singular y el hombre colectivo mediante la comida habla de que fue creado por la conciencia primitiva; se trata de la conciencia típica del periodo totémico, que identifica al cosmos y la sociedad en el tótem" (Lowenberg, 1970, p. 127).

El cuento "Carne asada (Sabadrink)" es relatado en primera persona del singular. En él el narrador-personaje refiere a que un sábado recibe un mensaje por el celular donde se le invita a una carne asada en casa de Víctor (persona que no conoce). Al llegar se encuentra en una reunión de puros hombres y consumen el alimento hasta saciarse. Llega la policía y se los lleva a todos detenidos. El narrador-personaje cree que los vecinos los reportaron por el ruido. En la delegación le comunican que se comieron a Mariana, la ex esposa de Víctor. Finaliza donde el protagonista se apena de haber ingerido carne humana y piensa volverse vegetariano. Sin embargo, es sábado y en Monterrey es difícil dejar de comer carne asada.

En este punto Parodi (2014) externa que *la gastrosemiótica* o *comunicación gastronómica* implica la incorporación de signos olfativos, táctiles y gustativos, y la construcción de sintagmas nutricionales cada vez más complejos, a la vez que el ámbito contextual se modifica y enriquece tanto en el proceso de encodifación del potaje-mensaje por el cocinero-emisor (productos elegidos, tratamiento ritual, instrumentos usados, lugar, vajilla, etc) como en el proceso de decodificación del comensal-receptor (lugar, muebles, manteles, vajilla, cubiertos, ritual de ingestión, etc.) (p. 15).

A continuación se analizará la *gastrosemiótica* en el cuento antes mencionado.

Cuadro 2

La *gastrosemiótica* en *Carne asada (Sabadrink)* de Gabriela Torres Olivares

CARNE ASADA (SABADRINK)	GASTROSEMIÓTICA
"Y **las humaredas** del carbón de mezquite. **Lo lustroso y rojizo** de la carne marinada en limón y cerveza**. El aroma de la cebolla** para limpiar el asador. Luego **el selle y el sonido burbujeante de la sangre al contacto del hierro candente**. **Los regios llevamos el perfume de la carne asada en los poros de la piel.** Comimos en la ignorancia de no adivinar a qué tipo de corte le **hincábamos los dientes**. No arrachera, no *rib-eye.* **Fresca res** la que no deja sus restos en nuestras muelas. Víctor cocinaba sonriente **lanzando más trozos** a los comensales. Tortillas y una salsita molcajeteada" (p. 24).	1) El humo como un símbolo de atracción (las humaredas) 2) El color apetitoso (lo lustroso y rojizo) 3) El aroma de la cebolla (olfato) para purificar el asador (el altar) 4) El rito (el selle y el sonido burbujeante de la sangre al contacto del hierro candente) 5) La identidad (los regios llevamos el perfume de la carne asada en los poros de la piel) 6) Clavar y arrodillarse (hincábamos los dientes) 7) La mujer sacrificada (fresca res) 8) El sacerdote (Víctor cocinaba sonriente lanzando más trozos a los comensales)

En esta muestra se observa cómo una aparente reunión para degustar una carne asada se torna en una asociación de símbolos religiosos parecida a un ritual prehispánico.

En el siguiente análisis se reafirma más esta percepción.

Cuadro 3

La *gastrosemiótica* en *Carne asada (Sabadrink)* de Gabriela Torres Olivares

CARNE ASADA (SABADRINK)	**GASTROSEMIÓTICA**
Más carne con **guacamole.** Contrarrestábamos el sabor dulzón de aquel corte con la amargura de muchas cervezas. Las sonrisas y olvidar que somos tan rutinarios que comer carne asada, en sábado, equivale a respirar.	1) Según la mitología, el dios tolteca Quetzalcóatl ofreció esta receta a su pueblo. Para los aztecas el aguacate tenía ciertas connotaciones eróticas, creencia que impedía que las mujeres formaran parte de su recolección al considerarse un símbolo que representaba a los testículos (https://exoticfruitbox.com/noticias/historia-del-guacamole/)

Lotman (1996) alude a que el ritual organiza la memoria colectiva o del grupo donde el individuo participa como parte del mismo, pero, a cambio, se ve limitada la libertad y su conducta es rigurosamente predecible (p. 200). En el ejemplo se nota cómo los hombres conviven sin conocerse entre ellos. Asimismo, la gula rompe la ley ética y dietética. El sabor y olor de la carne asada los hace partícipes de un bacanal y su comportamiento es castigado.

Esa integración da paso a una transculturización. Según Ortiz (2002):

> Expresa mejor las diferentes fases del proceso transitivo de una cultura a otra, porque éste no consiste solamente en adquirir

> una distinta cultura, que es lo que en rigor indica la voz inglesa *acculturation*, sino que el proceso implica también necesariamente la pérdida o desarraigo de una cultura precedente, lo que pudiera decirse una desculturación, y, además, significaba la consiguiente creación de nuevos fenómenos culturales, que pudieran denominarse de neoculturación (p.260).

La mujer sacrificada representa el alimento que une y sacia a los comensales. Da paso a una neoculturización donde los varones se agrupan y disfrutan del espacio y tiempo del festín. Sin importar si hay un parentesco entre los hombres, los hermana la tradición cultural. De acuerdo con los estudios de la Semiosfera de Lotman, Finol (2014) propone el concepto de *Corposfera* para referirse a los signos, códigos y procesos de significación en los que, de modos diversos, el cuerpo está presente, actúa, significa. Para integrar cambios y transformaciones sin afectar su equilibrio en el imaginario social (p. 162). En el relato es sábado, día asociado en Monterrey con el convite y la carne asada. Víctor, personaje del cuento, ofrece a su ex mujer para no perder esta tradición y al final se deja entrever que el narrador protagonista continuará consumiendo este platillo independiente si es carne humana.

El cuerpo de Mariana es digerido para alimentar a una barbarie. En este sentido, Merleau-Ponty (1945) refiere que la carne del cuerpo está en continuidad con la carne del mundo gracias a lo cual el cuerpo es por definición la interfaz que permite la producción de significación (P. 14). En el relato se aprecia cómo el cuerpo funge como una eucaristía, en un acto pagano, donde fortalece las relaciones entre los individuos y los dota de una energía para seguir perpetuando las tradiciones.

Al respecto, Galimberti (1983) propone diversas miradas en torno al cuerpo entre las cuales están: 1) es organismo fisiológico para la medicina; 2) fuerza de trabajo para la economía; 3) bien de consumo para el capitalismo; 4) carne que necesita redención para la religión; y 5) entidad posbiológica para el transhumanismo, máquina híbrida con la tecnología para la ontología Cyborg, abyecto para el neofeminismo (p. 22). Dentro de estas clasificaciones, el relato se apega a la cuarta característica debido a que se busca saciar una necesidad fisiológica y cultural para que, por medio del rito, se mantenga una unidad.

Otra clasificación sobre el cuerpo dentro de la sociedad la propone Fontanille (1991) al mencionar que existen 4 categorías: 1) el cuerpo-envoltura; 2) el cuerpo-carne; 3) el cuerpo-cavidad; y 4) el cuerpo–punto (p. 26). Para nuestro objetivo de estudio es interesante resaltar el concepto de cuerpo-carne porque la mujer sacrificada es entregada, puesta para el consumo para perpetuar el orden y la coalición entre los hombres.

Este rito va asociado con el hedonismo y lo ominoso. El primero versa sobre el placer. Koldobsky en su artículo *Lo gastronómico en el discurso crítico actual* (2011) nos habla sobre *los placeres de la anticipación* porque a través del gusto y del olfato se busca la repetición y la memoria (p. 20). En el relato se localizan estos dos ejemplos: “Fresca res la que no deja sus restos en nuestras muelas (p. 24) y “Contrarrestábamos el sabor dulzón de aquel corte con la amargura de muchas cervezas” (p. 24). En este deleite se exacerban las pasiones y se busca una mesura entre los sabores agradables (la carne fresca) con los repugnantes (el consumo de la cerveza).

Por otro lado, lo ominoso se refiere a lo abominable. En el cuento se muestran estos dos fragmentos: “Cada vez que voy al baño la imagino y pienso en un funeral gástrico. Mariana de sabor dulzón y suavecita. Desde ese sábado quise ser vegetariano pero, comer carne asada, en Monterrey equivale a respirar” (p. 25) y “Me aterrorizó el pensar que vomité una parte de Mariana, la ex esposa de Víctor, en el escritorio del comandante. Que ella sigue en mis intestinos esperando ser digerida” (p. 24). Esta parte repulsiva se relaciona con la moral alimenticia al ingerir la carne de un ser humano. Esa culpabilidad de haber comido lo prohibido y ser parte de un salvajismo.

De acuerdo con lo anterior, Harris (2011) expresa que en las culturas ancestrales el sacrificio era un ritual para conservar un orden en el universo. La idea era ofrecer a los dioses doncellas para saciarlos y mantenerlos contentos. Al final de la ceremonia se repartían el cuerpo de la víctima. Según el autor esta ofrenda tenía el propósito de lograr un determinado tipo de beneficios con las divinidades. Además, se solía ir acompañado de la ingestión de la totalidad o de una parte del cuerpo de la víctima (p. 175).

Finalmente, Harris (2011) enuncia que el consumir la carne de la víctima tenía la intención de recobrar las fuerzas. Es aquí donde se presenta una mutación y metamorfosis en los comensales. Al momento de romperse el tabú, prevalece un instinto de supervivencia y de seguir avante con la tradición. Así en la antropofagia se adquieren ciertas capacidades y aptitudes de la víctima. Estos rituales tendían a confirmar la generosidad y la comunión entre la comunidad (p. 199).

Desde un punto de vista semiótico, el discurso alimentario puede ser analizado desde la perspectiva de Courtes (1980), a partir de la identificación de la narrativa que subyace en los *palimpsestos culinarios*. Este concepto es definido por Usme (2015) como "múltiples sentidos y múltiples valores otorgan sentido a la praxis culinaria, ya que tales patrones del sistema culinario que ha sido transformado reposan sobre un modelo polisémico de la transculturación" (p. 188).

Estos *palimpsestos culinarios* nos hablan de un texto sobre otro texto. Es decir, en una receta de cocina o *gastrotexto* en un sentido literal se aborda la preparación del alimento, pero en una segunda interpretación van inmersos varios aspectos. Asimismo, Certeau (2006) aborda su planteamiento del discurso alimentario en estos términos:

> En cada alimento hay un entrecruce de historias invisibles, y cada manera de tomar, preparar y compartir la comida no es sólo una forma pasiva de repetición de códigos, tradiciones o incluso mensajes mediáticos, sino una forma activa y adaptativa de formar sentido y construirlo (p. 100).

A continuación se analizará la identificación de la narrativa en el cuento *Carne asada (sabadrink).*

Cuadro 4

La identificación de la narrativa en Carne asada (sabadrink) de Gabriela Torres Olivares

CARNE ASADA (SABADRINK)	IDENTIFICACIÓN DE LA NARRATIVA
El aroma de la cebolla para limpiar el asador. Luego el selle y el sonido burbujeante de la sangre al contacto del hierro candente. Los regios llevamos el perfume de la carne asada en los poros de la piel. Víctor cocinaba sonriente lanzando más trozos a los comensales Cada vez que voy al baño la imagino y pienso en un **funeral gástrico**. Mariana de sabor dulzón y suavecita. **Desde ese sábado quise ser vegetariano pero, comer carne asada, en Monterrey equivale a respirar.**	1) La preparación de la carne asada (la cebolla para limpiar el asador y el cocer la carne sobre el asador). 2) La hospitalidad (Víctor se esmera por atender a los comensales). 3) El canibalismo (la mención del funeral gástrico) como una colonización para esclavizar a las personas a través del alimento. 4) La carne asada como un signo cultural entre los regios para incluir y dominar.

En esta narrativa se aprecia cómo la carne asada estimula a los comensales a vivir en sociedad y este platillo denota la Conquista y la esclavitud como rasgos culturales. Al respecto, Montanari (2006) nos habla que en la alimentación prevalece una enunciación emocional:

> Con los alimentos se busca transformar al otro, embrujarlo, envolverlo en un sentimiento de placer, de satisfacción. Con el alimento reconciliamos batallas, reconstituimos fortalezas, transformamos pensamientos y sublimamos emociones. Y por

> esto que se convierte en un dispositivo de enunciación emocional. (p. 125).

Esta *enunciación emocional* se remarca más en el cuento con el vocablo *sabadrink.* “Es *sabadrink*, gritó alguien. Pero luego de ver armas largas y encapuchados empezamos a sacar las carteras pretendiendo dar mordida para que nos dejaran seguirle” (p. 24).

Sabadrink es una palabra compuesta (sábado y drink=beber) que da paso a un tercer significado: día de reventón, de fiesta y desvelada. En el relato se remarcan más las acciones cuando se rompen los tabúes y llegan a excesos con tal de rendirle un culto a esta tradición cultural de consumir carne asada en pleno sábado.

Formaciones imaginarias

Los individuos poseen una ubicación socio-ideológico-discursiva, que no es real, sino que se proyecta a partir de la situación de comunicación en que se ven implicados.

Por otra parte, Pêcheux concibe las condiciones de producción y recepción del discurso “como las formaciones sociológicas-ideológicas-discursivas que se implican mutuamente y engloban las formaciones imaginarias de los sujetos del discurso como ocupantes de un determinado lugar social” (1970, p. 49)

A continuación se ofrecen los cuadros de las formaciones imaginarias en torno al cuento *Carne asada (sabadrink).*

Cuadro 5

Formación imaginaria de A (A) (Pêcheux1970, p. 48)

Expresión que designa las formaciones imaginarias	Significación de la expresión	Pregunta implícita cuya respuesta subyace a la formación imaginaria correspondiente.
A IA (A)	Imagen del lugar de A para el sujeto colocado en A.	¿Quién soy yo para hablarle así?

El mensajito celular, el nos vemos a tal hora en casa de quién sabe quién. Y las humaredas del carbón de mezquite. Lo lustroso y rojizo de la carne marinada en limón y cerveza. El aroma de la cebolla para limpiar el asador. Luego el selle y el sonido burbujeante de la sangre al contacto del hierro candente. Los regios llevamos el perfume de la carne asada en los poros de la piel.

En esta formación imaginaria se observa la construcción de una identidad regiomontana a través de la carne asada. La gente se reúne, convive y entabla lazos de afectividad con el otro. De hecho, basta que sólo una persona invite a otra para crear un ambiente de fraternidad.

Cuadro 6

Formaciones imaginarias de A(B) (Pêcheux, 1970, p. 48)

Expresión que designa las formaciones imaginarias	Significación de la expresión	Pregunta implícita cuya respuesta subyace a la formación imaginaria correspondiente.
A IA (B)	Imagen del lugar de B para el sujeto colocado en A.	¿Quién es él para que yo le hable así?
Víctor cocinaba sonriente lanzando más trozos a los comensales. Tortillas y una salsita molcajeteada. Cualquier blanco de las sobras (grasa, músculo y huesito) lo dábamos a un pastor alemán de la casa.		

En esta formación imaginaria se aprecia la hospitalidad de Víctor, el anfitrión de la casa, al servirles más carne asada. Asimismo, se entabla una comparación entre el comer de las personas (lanzando más trozos a los comensales) con el perro (cualquier blanco de las sobras lo dábamos a un pastor alemán).

Cuadro 7

Formación imaginaria de B(B) (1970, pág. 49)

Expresión que designa las formaciones imaginarias	Significación de la expresión	Pregunta implícita cuya respuesta subyace a la formación imaginaria correspondiente.
B IB (B)	Imagen del lugar de B para el sujeto colocado en B	¿Quién soy yo para que él me hable así?

La noche en la demarcación. Una cruda horripilante. Declarar por la mañana. Sin saber por qué: acusados de homicidio. Entonces mi estómago supo de los cargos en una marea de vómito. A pesar de que nos soltaron en cuarenta y ocho horas de investigación, nuestras manos cubriendo rostros en el periódico.

En esta formación imaginaria se aborda el tema de la complicidad y la culpabilidad. Asimismo, se entabla una semejanza entre la cruda física (el vómito) con la cruda moral (acusados de homicidio).

Cuadro 8

Formación imaginaria de A(B) (1970, p. 49)

Expresión que designa las formaciones imaginarias	Significación de la expresión	Pregunta implícita cuya respuesta subyace a la formación imaginaria correspondiente.
B IB (A)	Imagen del lugar de A para el sujeto colocado en B	¿Quién es él para que me hable así?

La cosa fue en serio cuando las quejas de las esposas que apretaban nuestras muñecas. Estábamos ya borrachos y aunque opusimos resistencia, los golpes y más granaderas no se hicieron esperar.

En esta formación imaginaria se nota cómo los participantes extorsionaron a las policías y estos por medio de los golpes los trataron de controlar. Prevalece un abuso de poder y se desconoce a la autoridad. Se

muestra un simbolismo entre la reclamación de las esposas (mujeres de los presentes) con las armas para detener (las quejas de las esposas que apretaban nuestras muñecas). Doblemente se niegan a ser atados y conducidos a la delegación.

Cuadro 9
Formación imaginaria de A(R) (Pêcheux, 1970, p. 50)

Expresión que designa las formaciones imaginarias	Significación de la expresión	Pregunta implícita cuya respuesta subyace a la formación imaginaria correspondiente.
A IA (R)	Punto de vista de A sobre R	¿De qué le hablo así?

Las sonrisas y olvidar que somos tan rutinarios que comer carne asada, en sábado, equivale a respirar.

En esta formación imaginaria se remarca cómo el alimento hace que los comensales olviden la rutina y esperan el sábado como un día de convite y acto catártico.

Cuadro 10

Formación imaginaria de B sobre R (Pêcheux,1970, p. 50)

Expresión que designa las formaciones imaginarias	Significación de la expresión	Pregunta implícita cuya respuesta subyace a la formación imaginaria correspondiente.
B IB (R)	Punto de vista de B sobre R	¿De qué me habla así?

Me aterrorizó el pensar que vomité una parte de Mariana, la ex esposa de Víctor, en el escritorio del comandante. Que ella sigue en mis intestinos esperando ser digerida. Cada vez que voy al baño la imagino y pienso en un funeral gástrico.

En esta formación imaginaria el protagonista busca purgar su culpa a través de la expulsión de la carne consumida y de ser exonerado de los cargos.

Conclusiones

El gastrotexto o la receta de cocina conllevan a visualizar los diversos aspectos culturales, sociales, religiosos (entre otros) inmersos en su estructura narrativa. En la degustación del alimento es importante observar la *refección* en el sentido de reparar las fuerzas. Los hombres recuperan la energía para afrontar la rutina y esperar la venida del sábado como un día elegido para practicar el rito culinario. Asimismo, cómo la mujer es tratada

como una ofrenda para saciar una necesidad fisiológica y armonizar las relaciones sociales.

El otro concepto de la *refección* va destinado a estropear (sentido contrario de la definición anterior). En el alimento se trasmiten los valores éticos dentro de los comensales para lograr la identidad y en su elaboración se vislumbran un rito donde lo hedonístico y lo dietético (lo sano) se entreteje con aspectos sociales, sexuales y culturales como parte de este palimpsesto culinario para controlar la vida de los integrantes.

Este significado se remarca en el cuento al mostrar cómo inicia un Ritual, organiza la convivencia entre los hombres y al llegar al consumo se desbordan las pasiones para dar paso al desenfreno y a la liberación de la líbido.

La inclusión de las formaciones imaginarias dentro del análisis del cuento mostraron cómo las relaciones entre los individuos reforzaba la identidad y la carne asada era un cuerpo comestible que removía el interior de los personajes.

Bibliografía

Álvarez, M. (1984). *Coloquio Bordando sobre la escritura y la cocina*. México: Estanquillo Literario. INBA.

Arreola, B (2003).La identidad nacional del mexicano como imaginario social. El caso de las clases medias urbanas de la ciudad de México durante el milagro mexicano. (1940-1958). Recuperado en febrero 2016

dehttp://tesiuami.izt.uam.mx/uam/aspuam/presentatesis.php?recno=10483&docs=UAMI10483.PDF

Bartres, R. (1971). *Elementos de semiología.* París: Ediciones de Seul.

Castro, O. La biosemiótica y la biología cognitiva en organismos sin sistema nervioso.http://uab.academia.edu/OscarCastro/Papers/435963/La_biosemiotica_y_la_biologia_cognitiva_en_organismos_sin_sistema_nervioso. Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona (20 enero de 2012)

Certau, M. (2006). *La escritura de la historia.* México: Universidad Iberoamericana.

Courtes, J. (1980) *Introducción a la semiótica narrativa y discursiva. Metodología y aplicación.* Buenos Aires: Ed. Librería Hachette S.A.

Eagleton, T. (2001). *La idea de cultura.* España: Paidós.

Eliade, M. (2001). *El mito del eterno retorno*. Argentina: Emecé Editores.

Finol, J. E. (2014). "Antropo-Semiótica y Corposfera: Espacio, límites y fronteras del cuerpo". *Opción*, vol. 30, núm. 74, mayo-agosto, 2014, pp. 154-171. Maracaibo, Venezuela.

Fontanille, J. (1991). *Soma y Sema: figuras semióticas del cuerpo*. Lima: Universidad de Lima.

Foucault, M.(1988). *Historia de la sexualidad 2: El uso de los placeres.* México: Siglo XXI.

Galimberti. U (1983). *Il corpo.* Milan: Feltrinelli

García, M. “Espacio y diferenciación de género”. *Debate feminista*, 9. 1998. 47-57

Geertz, C. (1997). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

Genette, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*, Madrid: Altea/Taurus/Alfaguara.

Harris, M (2011). *Caníbales y reyes.* España: Alianza.

https://exoticfruitbox.com/noticias/historia-del-guacamole/

Koldobsky, D. (2011). “La gastronomía en el discurso crítico actual”. *Comer, beber, hablar.* Designis 18. 2011. Argentina

Lotman, I. (1996). *La Semiosfera I.* España: Ediciones Cátedra.

Lotman. I. (2000). *La Semiosfera III*. España: Ediciones Cátedra.

Lowenberg, M. (1970). *Los alimentos y el hombre*. México: Editorial Limusa.

Lupton, D. (1996). *Food, the Body and the Self.* Londres: SAGE.

Merleau-Ponty, M (1945). *Phénoménologie de la perception*. Galli-mard, París

Montanari, M. (2006). *La comida como cultura*. Barcelona: Ediciones Trea.

Nora, P. (2007). *Los lugares de la memoria*. París: Trilce

Ortiz, F. (2002) *Contrapunteo cubano del azúcar y el tabaco*. Madrid: Ediciones Cátedra

Parodi, F. (2014). *Introducción a la semiología gastronómica*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Pêcheux, M. (1970). *Hacia el análisis automático del discurso*. Madrid: Gredos.

Sánchez, A. (2007). *Gastronomía y memoria de lo cotidiano*. México: Plaza y Valdés.

Toporov, V. (2002). *Árbol del mundo. Diccionario de imágenes, símbolos y términos mitológicos.* La Habana: Colección Criterios. Casa de las Américas.

Torres Olivares, G. (2010). *Enfermario.* México: Fondo Editorial Tierra Adentro.

Usme, Z. (2015). “Apuntes semióticos para el estudio de la cocina migrante”. *Forma y Función*, vol. 28, núm. 1, enero-junio, 2015, pp. 185-198. Bogotá, Colombia.

58

AGLAEC-WIF: VOCES DEL NUEVO MILENIO EN LA TRADUCCIÓN DE BEOWULF

Joyzukey Armendáriz Hernández[1]
Víctor Barrera Enderle[2]

[1]Universidad Autónoma de Chihuahua
[2]Universidad Autónoma de Nuevo León

Resumen

El presente artículo evalúa dos nuevas traducciones del poema épico anglosajón Beowulf bajo dos voces marcadamente distintas. La primera versión corresponde a la poeta y novelista norteamericana Marie Davhana Headley, quien publica en el 2020. La segunda versión corresponde al traductor español Bernardo Santano Moreno, quien publica en 2019. Las versiones examinadas se correlacionan con la edición digital de *Beowulf* partiendo de la digitalización del manuscrito Cotton Vitellus A.XV realizada

por la Biblioteca Británica, publicada en 2016 y de libre acceso en la red. Se encuentra entonces que las voces del nuevo milenio son contrastantes, femeninas o *aglaec-wif*, según las tendencias literarias actuales y las posturas ideológicas de los autores: Headley como feminista y Santano Moreno como traductor ortodoxo ambos en la temática relacionada a los términos usados para identificar a la madre de Grendel. El análisis permite vislumbrar nuevas tendencias en la traducción a partir de estos modelos y de la accesibilidad a manuscritos originales a través de los recursos de la red.

Palabras clave: Beowulf; Traducciones; Digitalización de manuscritos; Literatura Inglesa Medieval; Grendel's mother.

Abstract

This article assesses two of the newest translations of the Anglo-Saxon epic poem Beowulf by infusing it with two distinctive voices. The first version was published in 2020 by American poet and novelist Marie Davhana Headley. The second version comes by the hand of Spanish translator Bernando Santano Moreno in 2019. These versions are correlated to the 2016 free access digital version Electronic Beowulf 4th Edition Online that includes the digitalized Cotton Vitellus A.XV manuscript as completed by the British Library. These new millennium voices are contrasting, feminine or aglaec-wif, according to the current literary movements and the same authors' ideological stands. Headley takes a feminist posture and Santano Moreno identifies as the orthodox translator when it comes to approaching the topic of Grendel's Mother. By having

access to the original manuscript as an open resource of the net it is possible to foresee modern tendencies in the translation of this poem.

Key Words: Beowulf; Digitalization of manuscripts; Medieval English Literature; Grendel's mother.

Planteamiento del problema

El trabajo presentado evalúa las traducciones del nuevo milenio del poema épico anglosajón del siglo XI *Beowulf*. El interés de este proyecto surge por la continua publicación de versiones nuevas, y precisamente la de Headley, una de las pocas mujeres en entregar una versión en verso del poema. Este fenómeno se observó también en el 2017 con la publicación de *The Odyssey* a manos de Emily Wilson, la primera mujer en completar tal labor (Mason 2017), aunque el enfoque de este último poema no se incluye en este artículo, invita a una futura evaluación de estas voces femeninas. Tanto la versión de Headley como la de Santano Moreno se apoyan en la digitalización del manuscrito Cotton Vitellus A.XVde libre acceso en la red (Kiernan 2016). Esta innovación a hecho accesible este manuscrito tan elusivo, y se podría esperar que otras traducciones de voces que aún no han adquirido protagonismo se unan a la tradición literaria de Beowulf, para explorar la validez de estas versiones a la luz de las que ya están publicadas o que son parte del canon literario.

Las perspectivas ideológicas varían especialmente en la versión de Headley, quien establece un marcado enfoque feminista y justifica tal apropiación según traducciones incorrectas de términos clave en la descripción de la madre de Grendel, uno de los seres que es derrotado por Beowulf. Su argumento parte de la evaluación de las traducciones de

Klaaber en 1922 y Tolkien en 2014 (Fulk, Bjork, and Niles 2008; Tolkien 2014), las cuales mantenían un tono que minimizaba la labor de la madre de Grendel. El término en inglés antiguo para referirse a la madre de Grendel es *aglaec-wif* que no tiene connotación negativa, sino solo genérica al ser el equivalente femenino del termino *aglaeca,* comúnmente asignado a Beowulf. La traducción, entonces, de *aglaeca* se define como 'formidable' y según Headley, el personaje ha sido minimizado según el contexto masculino propio de las gestas anglosajonas (Headley 2020).

En el caso de Santano Moreno, su traducción propone un patrón en español poco explorado anteriormente debido al deseo de mantener el espíritu del poema original casi sin modificaciones. El texto inglés está escrito en verso aliterativo con dos entonaciones en cada mitad del verso separado por la pausa o cesura. La versión de Santano Moreno opta por la forma métrica del verso alejandrino de 12 silabas que permite mantener la esencia de la estructura original. Esta adaptación supone un tratamiento altamente técnico del poema y ofrece una de las pocas versiones en verso en español más apegadas al original inglés antiguo (Santano Moreno 2019).

Marco teórico

El presente artículo funciona como continuación de lo explorado en el artículo *Bewoulf a través de las traducciones de J.R.R. Tolkien y Seamus Heaney* (Armendáriz Hernández and Villarreal Álvarez-Tostado 2019) en el que se exploran las teorías de equivalencia de Anthony Pym (Pym 2016), el lingüista John Catford (1965), y Eugene Nida. Particulamente, se consideran los conceptos de 'equivalencia formal', 'equivalencia dinámica'

y ‘análisis componencial’ propuestos por Nida. El primer concepto de ‘equivalencia formal’ se refiere a una traducción que se ajusta a las palabras y patrones textuales y es más purista en naturaleza. El segundo concepto de ‘equivalencia dinámica’ se refiere a la búsqueda de un equivalente que recree la función original del término, para que ésta se adapte a la lengua receptora. Finalmente, el concepto ‘análisis componencial’ busca separar los términos en los elementos que lo componen para así verificar las opciones de traducción.

No obstante, es importante remarcar que el propósito de este artículo no versa en la calidad de las traducciones en general, sino en la evaluación de las opciones ya presentadas por cada autor moderno para una mejor comprensión del poema en el nuevo milenio.

Las versiones del poema de Beowulf usadas para este artículo corresponden a la poeta y novelista norteamericana Marie Davhana Headley, quien publica en el 2020, al traductor español Bernardo Santano Moreno, quien publica en 2019 y la manera en que ambas versiones se correlacionan con las versiones icónicas realizadas en inglés desde 1815 (Fulk et al. 2008; Heaney 2000; Tinker 1903; Tolkien 2014).

Las traducciones en inglés son múltiples y variadas y no se clasifican en este artículo debido a los ya diversos ejemplos bibliográficos sobre el tema. Sin embargo, se consideran las traducciones icónicas de Thorkelin en latín, y John M. Kemble en 1837 como la primera versión en ingles moderno; versión de Klaeber en 1922, de la cual se han hecho 4 ediciones, la última a manos de Robert Dennis Folk, Robert E. Bjork y John D. Niles, lo que la convierte en la versión más editada y citada. Finalmente,

se considera la versión de J.R.R. Tolkien, publicada de manera póstuma en el 2014 como contraste a la versión de Marie Davhana Headley.

El repositorio digital que contiene versiones bilingües del texto, y por lo tanto el más confiable, es el de la Biblioteca Británica *Electronic Beowulf 4th Online Edition 2016*[1] programada por Kevin Kiernan, tomando la transcripción realizada por Thorkelin en 1787 e imágenes del manuscrito original reproducidas con permiso. Este repositorio es el más completo y funcional, desarrollado como parte del programa de Investigación Computacional para las Humanidades de la Universidad de Kentucky, EE.UU. Esta edición incluye visualización los folios 129 al 198 del manuscrito, sección que incluye el poema de Beowulf, interfoliadas a la transcripción en inglés antiguo (versión de Thorkelin); también se incluye la digitalización de los 300 folios transcritos y traducidos al latín de Thorkelin en la copia de Conybeare de 1814 (Tinker 1903). Esto último fue eclipsado por la traducción del mismo Thorkelin en 1815. Adicionalmente, el repositorio digital incluye una interfaz para el glosario y audios de algunos versos del poema.

Entre los otros sitios que ayudaron al establecimiento del repositorio de la Biblioteca Británica se encuentra el del lingüista norteamericano Ben Slade (Slade 2002) con una traducción propia con estética similar a la edición de la Biblioteca Británica, sin embargo, sin el uso de las imágenes del manuscrito original debido a restricciones de posesión. Esta traducción se basa en la 3ª edición de *Electronic Beowulf* de Kiernan.

[1] El texto se encuentra en el repositorio http://ebeowulf.uky.edu/ebeo4.0/CD/main.html como fue indicado por Santano Moreno (2019:67)

Ambos proyectos se apoyan en la transcripción y notas de Julius Zupitza publicada en 1882 (Zupitza 2016). El proyecto de Zupitza reproduce el texto original en inglés antiguo de la manera más confiable posible. La versión publicada en 2016 está interfoliada con la digitalización del manuscrito Cotton Vitellus A.XV original[2].

Para las versiones en español se considera como guía la bibliografía presentada por Santano Moreno, y se clasifican las versiones en las siguientes categorías indicadas en la tabla 1, las cuales incluyen todas las traducciones en España desde 1933 a 2016 (se incluyen tres en catalán, una en gallego y una en euskera):

Beowulf en español 1933-2016	
Traducción verso	3
Traducción prosa	9
Adaptación prosa	6
Adaptación juvenil	4
Adaptación infantil	8
Fragmentos de Beowulf en otras obras de ficción/no-ficción	5
Novelas inspiradas en Beowulf	3
Comics	2
Tabla 1 (Santano Moreno 2019)	

La lista obviamente no incluye la versión de Santano Moreno, lo que indica que son pocas las versiones en verso como la de Luis Lerate (Lerate 1974), lo cual agrega valor a la labor emprendida por Santano Moreno.

[2] El texto completo se encuentra en https://archive.org/details/beowulfautotypes77zupiuoft/page/2/mode/2up

Marco metodológico

Se observarán las decisiones que cada traductor tomó para definir la voz del narrador del poema del Beowulf ya que, de esta manera, se justifican las decisiones sobre el énfasis indicado en diferentes secciones. En el caso de Marie Davhana Headley, la voz de su narrador es contemporánea y relajada, lo que produce que la traducción en general sea poco ortodoxa y en ocasiones anacronista. Sin embargo, Headley justifica esta postura según su contexto norteamericano del 'trovador' moderno que tiene su audiencia en los bares. Headley entonces prefiere un enfoque traductoril de equivalencia dinámica y de análisis componencial, especialmente para su tratamiento de la madre de Grendel, personaje que busca reivindicar de siglos de mal entendimiento.

En el caso de Santano Moreno, la selección de su dodecasílabo transforma al verso en una prosa sonora. El patrón rítmico posee cadencia no en el verso sino en la idea, y la aliteración se reduce en pro de la permanencia de los hemistiquios. La ventaja de Santano Moreno es la actualización de las notas que ya también Lerate había explorado en su versión.

Para la verificación de los términos usados, se identifica el verso en la edición bilingüe de Seamus Heaney (2000) para correlacionar el verso en inglés antiguo. Posteriormente, se identifica la sección en el sitio Electronic Beowulf, del que se hace uso de los glosarios. Finalmente, se contrastan ambas traducciones (Headley y Santano Moreno) y se evalúan las decisiones de ambos.

Discusión

Sobre el manuscrito

El manuscrito que contiene el poema de Beowulf es denominado Cotton Vitellus A.XV. Este manuscrito fue inicialmente adquirido por Sir Robert Cotton, quien lo heredo a su hijo y posteriormente a su nieto. Finalmente, el manuscrito fue donado a la nación británica. Esta colección fue en un inicio albergada en la Casa Ashburnham, en la que lamentablemente el 26 de octubre de 1731 un incendio destruyó o dañó aproximadamente 200 manuscritos, incluido el Cotton Vitellus. El manuscrito de Beowulf sufrió daños en el lomo y los bordes de página, lo cual provocó futuros desgastes y desintegración de estos bordes y de las letras cercanas. Algunas secciones están visiblemente incompletas, algunas líneas con lagunas intermedias, lo cual produce una increíble cantidad de versiones de la traducción, como si Beowulf fuese reescrito cada vez que es traducido (Headley 2020; Santano Moreno 2019). El daño al manuscrito era cada vez más notorio, por lo que, en 1845, el Museo Británico tomó la decisión de añadir un marco a los folios. Este acomodo es visible en la versión digitalizada del manuscrito y debido a esta técnica de restauración, algunas letras quedaron ocultas o dañadas. Por lo tanto, los datos de traducción, o cualquier explicación sobre términos o métodos anteriores a 1845 son extremadamente valiosos. No obstante, han sido mínimos (Santano Moreno 2019) .

Según Headley (2020:12), la copia que se mantiene hasta el momento está incluida en el Códice Nowell, posiblemente escrita en el año 975 y 1025 a manos de dos escribas, ya que se observan dos estilos y dos tipos de errores (Headley 2020; Santano Moreno 2019). La confusión de Davhana Headley sobre el nombre del códice se debe a la clasificación

particular interna del Cotton Vitellus. Davhana Headley indica que el poema de Beowulf se incluye en el Códice Nowell, propiedad de Lawrence Nowell de 1515-1571, uno de los primeros intelectuales en estudiar la lengua anglosajona. Esto es porque el Cotton Vitellus incluye dos códices más: Códice Southwick y Códice Nowell, sin embargo, como la compilación principal se dio bajo la tutela de Sir Robert Cotton, el manuscrito toma su nombre.

El códice Cotton Vitelus contiene 219 folios. El poema de Beowulf se incluye en la segunda sección, folio 132-201. También incluye la *Homilía de San Cristóbal*, *Las Maravillas de Oriente*, *Carta de Alejandro a Aristóteles*, y posterior a *Beowulf* el poema de *Judith*, todos escritos en inglés antiguo. Es posible que estas obras provengan de manuscritos independientes porque según lo indica Santano Moreno, algunas secciones iniciales o finales de los textos no están incluidas. Es por lo tanto altamente probable que estos textos hayan sido copiados desde otros textos fuentes, los cuales están invariablemente perdidos (2019:18).

Según Santano Moreno (2019: 19), es difícil que los críticos acuerden la fecha de composición del manuscrito. La mayoría concuerda que esto debió ser después del año 1000, quizá hasta el 1016 o posiblemente 1025. El lugar posible de composición debió ser Londres, aunque esta hipótesis es tan válida como cualquier otra ya que es mera especulación.

De acuerdo a Santano Moreno (2019:24), el argumento sobre la fecha de composición del manuscrito en el año 725 deriva del análisis de la tipología anglosajona usada en el momento. Si se acepta esta fecha como

inicio, se correlacionaría esta variante del inglés antiguo con la hablada en el área de Mercia de acuerdo con el análisis sintáctico, de métrica y fonología. En caso de que lo anterior no cumpla con los fundamentos necesarios, se debe considerar la composición del poema en el año 825 pero en el área de Northumbria. No debemos olvidar, sin embargo, que esta historia proviene de una combinación de leyendas, especialmente las que se relacionan con el rey Hygelac. Es posible que estas leyendas se hayan fijado a un documento anterior al de Cotton Vitelus. Esta hipótesis se fundamenta en el proceso indicado por Michael Lapidge (2000:8-10) como un proceso tripartito: la primera etapa es el manuscrito original del siglo VIII, del cual se hace una copia a finales del siglo IX o principios del siglo X, para finalmente transcribir las selecciones al posteriormente conocido Códice Nowell, del cual, los copistas obtienen el texto de Beowulf (Lapidge 2000).

Las evidencias relacionadas a los dos copistas que transcribieron los textos incluidos en el Cotton Vitellus son marcadamente identificables. El primer copista escribió las primeras tres obras y la mitad de *Beowulf* (folio 175). El segundo copista continuó desde la 4ª línea del folio 172 hasta el final, y completó con el poema de *Judith*. Según Santano Moreno, hay correcciones entre ambos copistas, pero tal vez lo más notorio es el estilo de escritura. El copista A tiene un estilo redondeado, mientras que el copista B tiene un estilo clásico más cuadrado. Lo anterior podría indicar que ambos copistas trabajaban a partir de un manuscrito anterior, lo cual levanta múltiples interrogantes sobre el origen de ese manuscrito anterior.

Para enfatizar el argumento anterior, Headley (2020:12) expone el ejemplo de decisiones tomadas por ambos escribas sobre el origen de

Grendel. El primer escriba indica con el término *chames kinn* que Grendel proviene de la línea de Cam, hijo de Noé, quien recibió maldición debido a que vio desnudo a su padre en un momento cuando Noé había excedido su ingesta de alcohol. De esta manera, Cam recibió la maldición de ser por siempre un siervo, argumento muy provocador en tiempos modernos. El segundo escriba modificó la palabra *chames* por *caines*, cambiando el origen de la línea de maldición a Caín, hermano y asesino de Abel, condenándolo así a ser por siempre fugitivo. Las implicaciones de este cambio dan a entender que Grendel pudiese, metafóricamente, tener dos orígenes los cuales son conflictivos (Nido Hernández 2012). Ambas historias mencionan una cuestión en la que Grendel no tiene voz. Grendel es conformado en un estado del mal, sin ninguna explicación real, sino solo enfatizando el hecho de que Grendel es malo por naturaleza, lo cual se convierte en un argumento teológico cristiano que tendría mucho peso en el tiempo en que el texto fue fijado.

El origen de estos monstruos que provienen de la estirpe de Caín son importantes para el mundo germánico, como lo especifica Santano Moreno (2019:60), debido a que de esta manera las crónicas anglosajonas aluden su origen al mismo Odín, por lo tanto, todo linaje ajeno corresponde a las tinieblas. En las crónicas cristianizadas, aún permanece Odín, sin embargo, el origen se traza ya a Jesucristo (Montero 2009).

Santano Moreno y Montero indican respecto al origen en el antiguo testamento sobre las referencias bíblicas incluidas en el poema cuyo propósito posiblemente sea para evitar una noción de gracia y redención, el poema se enfoca más notoriamente en la tragedia, desesperanza, y en la ira de la venganza.

Sobre el autor

Tratar de identificar el origen o autor queda fuera de la cuestión principal aún a pesar de los incontables esfuerzos críticos realizados los últimos 200 años. El mismo Santano Moreno explora diversas posibilidades sobre el autor y menciona a un clérigo, una mujer, o el mismo copista B. Más importante que estas insinuaciones, es abordar el poema desde perspectivas transdisciplinarias como la histórica, historia de la literatura, arqueología, textos análogos y/o lingüística.

La posibilidad en la que el copista se convierte en autor de la obra es tentadora. Esta hipótesis apoyaría la idea nacionalista del establecimiento de la dinastía danesa en Inglaterra durante el turbulento periodo vikingo de establecimiento de la *Danelaw* (Daniel 1997). Sin embargo, de acuerdo con el argumento principal del poema, los daneses no son el centro nuclear del texto. Los daneses se identifican como un pueblo que está bajo una corrupción espiritual, cuyo castigo es el asolamiento del monstruo Grendel. Existen entonces diferencias críticas ya que la descripción de los daneses no es enteramente positiva.

Un ejemplo de un acercamiento histórico relacionado con el posible autor es el que plantea Santano Moreno (2019:22) con la exploración del Hygelac, rey de los gautas, pueblo al que Beowulf pertenece. El nombre de Hygelac es mencionado en tres manuscritos diferentes situándolo en un periodo de conflicto de los gautas con los francos, en el cual perdió la vida. Debido a esto, el inicio de la leyenda de tal rey puede posicionarse entre los años 516-531 d.C.

Santano Moreno (2019:32) proporciona un ejemplo arqueológico que sustenta la existencia del autor en este periodo. Existe un resto arqueológico encontrado en un poblado de Dinamarca en los periodos de 1986-1988 y 2004-2006 de lo que es posiblemente el remanente físico del gran salón Heorot que data del siglo VI, el cual coincide con la mención anterior del personaje histórico de Hygelac. En el poema, el rey danes Hrothgar, después de una dinastía exitosa en la guerra, con renombre en tierras lejanas, decide construir un gran salón para celebrar tales victorias y que represente la grandeza de su reino. Así Heorot se convierte en el lugar de reunión de todos los guerreros daneses. El poema hace una breve referencia al odio que Grendel siente hacia estos guerreros mientras celebran y entre gestas heroicas también cantan las proezas del Dios Creador de todo lo hermoso. Es por eso por lo que inicia esta venganza de 12 años, lo cual deja el gran salón desolado.

En el área de la arqueología inglesa, importantes descubrimientos observados en el sitio de Sutton Hoo (Daniel 1997), cementerios medievales que datan posiblemente del siglo VI y VII encontrados en Suffolk (Inglaterra) en 1938, que ayudan a correlacionar aspectos concernientes a los funerales anglosajones, especialmente el del rey danés Shyld Scefing descrito al inicio del poema. El poema describe la manera en la que el rey es colocado cerca del mástil del barco guerrero y rodeado de sus tesoros más preciados con los cuales podrá continuar su liderazgo en el Valhala. El tipo de tesoros encontrados en Sutton Hoo también tienen un eco en otra sección del poema, cuando Beowulf es victorioso por la derrota de Grendel, el rey Hrothgar le otorga banderas, pulseras, anillos, cotas de malla, y cascos (Pearson, Van De Noort, and

Woolf 1993). Los cascos se describen con detalles delicados y precisos de serpientes, como los observados en el casco que Sutton Hoo.

Finalmente, Tolkien ya había conjeturado que Beowulf tendría fundamentos históricos adicionales a los poéticos, enfatizando así su importancia para Inglaterra. Su teoría se centraba en un personaje mencionado en una de las digresiones del poema, Hengest (Tolkien 1936, 2006).

Versión de Marie Davhana Headley

Para Headley, lo más importante de la traducción era comunicar lo que sucedía en la narración, evitando digresiones cuando éstas fueran distracciones según su lectura moderna. Lo anterior se produjo debido a que el original incluye múltiples descripciones del entorno, o historias de héroes pasados, para enfatizar lo que sucedía en ese momento. Tradicionalmente, las traducciones trataban de mantener este elemento arcaico para no separarse del sentido original, no obstante, sin mucho éxito ya que la narración se mantenía sobrecargada y elusiva, y en la opinión de Headley, no muy divertido para leer. Headley tiene una visión diferente a lo que se considera tradicional y literario. En su perspectiva, se ha observado una modificación muy notoria en cuestión de la accesibilidad a estos textos antiguos. Por 10 años se ha permitido el acceso a estos textos que anteriormente solo estaban accesibles para académicos con permiso a las instalaciones que los albergan. La modernidad, en cambio, ofrece la posibilidad de ver estos textos, en su forma original, a través de digitalizaciones con las ventajas que la tecnología proporciona, eso es, acercamientos, aplicación de filtros o simplemente, la ventaja de revisar un

texto a miles de kilómetros de distancia con una simple conexión a internet. Esto incrementa el tipo de traducciones, como la que Headley entrega (2020:14).

Headley desarrolla una voz del narrador que se modifica en diferentes secciones del poema. Esta voz, si embargo, es la voz de aquel que está obligado por una fuerza sobrenatural a terminar la historia que ha empezado, una voz que teje ideas mientras va expresando cualidades que son valiosas para recordar. Y debido a esta voz, se pone especial énfasis en personajes que no son los héroes, pero que participan de alguna manera en la construcción de este manto heroico. Bajo esta premisa, Headley busca ser identificada como una voz moderna, y esta lectura está comúnmente inclinada a nuestras propias ideas de masculinidad, femineidad, liderazgo, valentía y amistad. Aunque no enteramente incorrecto, esta inclinación olvida el original anglosajón y su énfasis en tales cualidades masculinas. De esta manera, la traducción justifica su visión feminista a expensas de una tradición socio-histórica real. Como contraste a esta opinión, Headley menciona la versión de Tolkien en la que se glorifica la posición masculina y su vanagloria en contextos similares. Tolkien reiteró en múltiples ocasiones que el texto debía mantener su aire arcaico, no porque fuese viejo, sino porque el lenguaje usado para contar tal historia fue en sí mismo arcaico en ese momento, entonces la narración era también fabricada, no natural (Tolkien 2006). Sin embargo, el texto busca precisamente recrear una atmósfera de héroes antiguos, una reminiscencia integral.

En esta versión de Headley se explora el tema de los extranjeros o los excluidos, en la mayoría de los casos para indicar que alguien vendrá a

invadir y a tomar lo que es nuestro. Esta situación no solo se indica con los monstruos, sino también con los conflictos políticos con pueblos vecinos. Esta perspectiva está muy presente en la visión moderna de Headley.

Headley en su introducción, indica que el poema es una historia acerca del privilegio, o del terror o la incomodidad que se siente cuando uno está acostumbrado al lujo. Hace una observación sobre la dificultad de las traducciones al traer términos que posiblemente no tengan equivalentes, o sean inexpresables en el lenguaje en el que se busca traducción, y en estos casos, el contexto juega un rol primordial para la selección adecuada de la palabra a usar (2020:10).

El ritmo del verso está presente, aunque no de la manera aliterativa original en la que se establece una pausa o ceasura la cual mantiene los hemistiquios en un equivalente de ritmo. Headley mantiene, con un marcado acento modernista, una aliteración que produce un cierto ritmo o melodía que rompe paradigmas literarios, ya que tiende a colocarlo en la parte central del verso, el cual, rima con la siguiente parte central, alejándose del tradicional ritmo al inicio del verso. El propósito de este cambio es para lograr que la historia, originalmente escrita en inglés antiguo y con el fin de ser recitado, lleve la cualidad de mantenerse en la memoria de la audiencia gracias a ese efecto mnemotécnico. Headley indica estar más interesada en la manera que el inglés moderno evoluciona a partir de su origen en el inglés antiguo, y cómo este inglés se ha convertido en un idioma de expresiones idiomáticas, de *slang*. Debido a lo anterior, su versión juega con yuxtaposiciones de términos y oraciones modernas con elementos antiguos que para algunos puristas pudiese caer en lo vulgar.

El propósito de Headley es reproducir la historia de manera clara a través de un lenguaje que se sienta sangriento y jugoso como el original. Este poema está escrito en un lenguaje muerto pero realmente se esperaba que se recitara en voz alta en un entorno de personas alcoholizadas, al menos en su mayoría (2020:16). La justificación para esto, aun cuando es verdad que el texto se escribió en el espacio callado del escriba, el contexto implica un discurso agitado, furioso, desesperado, hermoso y multitudinario. El inglés antiguo posee elementos técnicos como la aliteración o repetición de sonidos de consonantes, y también del uso de keningares, cuyo propósito principal es unir algo que pareciese muy común con algo extraordinario, así como ofrecer una riqueza adicional al lenguaje al producir una imagen vívida que requeriría mucha connotación y descripción, pero debido al contexto, la audiencia ya entendía (Borges 1966).

La traducción de la línea 181 es sonora. La parte lee que estos daneses estaban confiando en ídolos que no servían. La imagen que se rescata es la de aquel que prefiere confiar en la suerte antes que la fe, y camina sobre el fuego pensando que no se va a quemar, mientras el humo le nubla la vista. La ironía se expresa en la duda de su inhabilidad para dirigirse al líder que los salvará de la muerte antes de experimentar estos daños.

Existe una complicación en la línea 198 ya que Headley usa un término que anteriormente fue clarificado como un error del original, el keningar *swan-road*, en este caso *road*, sustantivo traducido como camino. Ya Tolkien había explorado este problema en *On Translating Beowulf* (Tolkien 2006) y había hecho explícito que la palabra *road* estaba mal

traducida, el original leería *swan-rad*, usado como verbo. La explicación del keningar se acerca más a una metáfora extendida en la que el *swan-rad* es el mar ciertamente, pero descrito como el espacio extenso que un cisne recorre de la misma manera que un corcel recorrería un campo verde, haciendo énfasis en la libertad de exploración. Al hacer uso de esta metonimia, la imagen se desdobla en múltiples perspectivas llenas de elementos sonoros. La duda, entonces, recae sobre la fidelidad de la traducción de otros términos que propondrían complicaciones de significado global del poema, como es el caso de los términos que describen a la madre de Grendel. Lo anterior, sin embargo, es una suposición sin mucho fundamento inicial, ya que una evaluación detallada de la traducción sería necesaria para generalizar tal argumento.

La línea 241 indica un tono diferente al percibido en otras traducciones. El verso habla del guardián de la costa de Dinamarca que observa a Beowulf y sus guerreros encallar. Al verlos, cubiertos de cotas de malla, cascos y lanzas, la actitud del guardián es retadora y de cierta manera, rechaza la visita de estos soldados como supondría la labor que debe completar. En otras versiones, esta actitud es más cercana a la admiración, por lo tanto, invita a una investigación posterior para acercarse al motivo por el que Headley decide tomar esta voz para describir a este personaje (Headley 2020).

La frase introductoria al poema de Beowulf *Hwaet* se ha traducido de múltiples maneras, ya que este término en el inglés antiguo confiere una interjección para llamar la atención de los oyentes. Las opciones de traducción han sido variadas (atención!, alas!, oíd!); la más renombrada los últimos 20 años ha sido la de Seamus Heaney que solamente incluye la

preposición *so* en inglés, la cual sirve de conector para dos clausulas independientes y así enfatizar una idea de resultado, de causa y efecto. Esto indica que existe historia antes de esta frase inicial, pero solo sirve como abrevador para esta nueva voz que emerge. La opción que Headley selecciona es *Bro* (traducido libremente como *compa*). Esta decisión conlleva un elemento connotativo notorio. Esta palabra lleva la connotación de un entorno enteramente masculino que experimenta una lucha de poderes. También se usa en un contexto de satirización masculina negativa, o un comportamiento masculino agresivo. Esto abre la duda sobre el propósito global de un poema como Beowulf: ¿es el poema un manual para describir la masculinidad? No precisamente, sino como una historia en la que se indica un contraste entre el hombre solitario y el hombre que está en comunión. Según Headley, el poema representa a los hombres comunes que pelean con otros para defender a su pueblo, familia, esposa, y que entran en desacuerdos y feudos contra otros reinos por la misma necesidad de protección, y por otro lado, están los monstruos, como Grendel, la madre de Grendel, y el mismo Beowulf, los cuales están enteramente solos. Esta delimitación es importante ya que guía la decisión sobre los términos y enfoque a usar en el resto de la traducción.

Comúnmente, la historia de Beowulf se ha percibido como una historia masculina. Lo anterior es injusto ya que sí existen menciones de mujeres guerreras, compromiso marital, maternidad, la idea esencial de una mujer que ofrece y mantiene paz, o el dolor que sugiere perder a un hijo, características que son representativas de una mujer (Nido Hernández 2012). Lo que Headley entonces intenta hacer es proporcionar más luz a

estas secciones, y hacer de sus identidades más claras y que se presenten de manera más obvia.

Existe una problemática común en las traducciones de Beowulf concerniente específicamente al tema de la madre de Grendel. Según su análisis del texto original, la madre de Grendel es una mujer que tiene un desempeño en combate notorio, la cual está sujeta a las problemáticas de los feudos y sus venganzas, y la cual también tiene su propio reino. Sin embargo, para el traductor del siglo XIX o siglo XX (Tolkien, Burton Raffel, Heaney), la problemática de un hijo como Grendel, que come humanos, y los lleva también como botana a su morada, recae en una mala maternidad. En algunas leyendas, se hace alusión que Grendel es producto de una violación. Debido a este hecho abominable, la esencia de la mujer se transforma en monstruosa por la carga destructora de la violación. Ninguna de esas versiones se acerca a la figura del padre ausente de Grendel. La formación de Grendel no incide en lo más mínimo en la ausencia del padre. Este argumento es bastante poderoso para la decisión que Headley tomará en el resto de la traducción.

Debido a esta tradición en la traducción, la madre de Grendel se convierte en una madre que pierde a su hijo, y sufre el duelo por esta pérdida, con una pequeña mención adicional sobre su habilidad para el combate. Todos los elementos que formarían a la persona de la madre de Grendel quedan subordinados al mero sufrimiento de perder un hijo. La problemática de esta definición proviene, precisamente, de una traducción sesgada realizada en 1922 por Frederic Klabels que traduce la palabra *aglaec-wif* para referirse a la madre de Grendel como monstruo o desecho de mujer. Este traductor no correlacionó este significado con el termino

masculino equivalente *aglaeca* aplicado a la persona de Beowulf y con significado de héroe, o para Grendel con significado de monstruo. La palabra *aglaeca* se ha encontrado en otros escritos históricos como el desarrollado por Bede el Venerable, y en todos, se define de manera positiva como 'formidable' (Daniel 1997). Esta ironía está conectada a las múltiples referencias que una palabra puede tener según el contexto en que se incluya. El contexto en este caso ha estado determinado por traducciones masculinas, de un texto que se considera masculino, y es precisamente esa inclinación y el rechazo tácito de alguna mujer que se considere feminista para siquiera disfrutar el poema lo que ha prevenido una investigación discordante de estos textos.

La percepción de la madre de Grendel y Beowulf se debe a errores en la identificación de las letras del original, una letra *f* que se confunde con la letra *l* y que modifica el sentido del original. Los traductores, al tratar de ponerle sentido a la historia, y al tratar de enfatizar la grandeza de Beowulf, decidieron usar unos términos sobre otros. Sin embargo, en la narración, Beowulf y la madre de Grendel están equiparados en fuerza y en habilidad. En el texto, Beowulf es vencedor no por su fuerza, sino por la providencia Divina; Dios mismo decide que en ese momento la victoria debe ser para Beowulf, y con un rayo de luz, una espada mágica, fabricada por gigantes e integrada en un tesoro ancestral, es iluminada y prueba ser el único instrumento capaz de matar a un ser como la madre de Grendel. No es debido al poder de Beowulf, sino por una cuestión externa, un elemento que se asocia al *wyrd* o destino que ya estaba interlineado en Beowulf mismo y también en la madre de Grendel.

La lectura de Headley es feminista en el sentido de que una mujer logra hacer lo que un hombre hace según los lineamientos de los feudos y la pérdida de los hijos, no obstante es percibida como monstruosa. Esto es contradictorio, ya que el mismo Beowulf en su reino de los gautas trata de asesinar a Onela por el mismo motivo. La mujer, según Headley, es también parte del continuo, de la misma narración que se percibe con los personajes masculinos, y esto transforma la narración en una lectura feminista. Otros personajes femeninos se mencionan: Modrith, Hygg, Hilderburth, Wealtheow, y finalmente la mujer en duelo al final de la historia por la muerte de Beowulf que sufre por el inminente terror de que el ciclo de venganza comience de nuevo, y nunca se restablezca por completo la paz. Este elemento convierte a Beowulf en un texto contemporáneo al ser el discurso moderno tan similar a los eventos del poema.

El traductor se enfrenta con la decisión inevitable de mantener el lenguaje arcaico, para mantener el elemento antiguo, a riesgo de sonar inteligible. Según Headley, el lenguaje es un elemento vivo que se transforma, evoluciona, se adapta. En este proceso, van quedando restos visibles, huesos o fósiles. Según el enfoque de Headley, ella usa el lenguaje moderno, vivo y actual, con decoraciones arcaicas de tales fósiles. Esta traducción tiene esa inclinación a la vida.

Versión Bernardo Santano Moreno

Santano Moreno (2019:44) explora el enfoque masculino en el poema, el cual es histórico y se puede hablar de aspectos de ética guerrera en este mundo anglo-sajón. Estas cualidades se basaban en la lealtad, valor, generosidad, en una estructura jerárquica en la que el rey era la cabeza.

Lo anterior era invariable y verdadero para estas sociedades, y el poeta exalta estos valores guerreros. Sin embargo, estas cualidades, según el poeta, existieron de mejor manera en épocas anteriores, y así caracterizado por un tono identificable muestra su melancolía ante lo descolorido de esa gloria.

Adicional a la explicación que Headley proporcionó con respecto a los personajes femeninos, Santano Moreno (47) incluye las alusiones a personajes que no tienen nombre: la hija del danés Halfdane quien se casó con Onela de los suecos, la madre de Beowulf quien solo se menciona brevemente, la mujer que muestra duelo cuando Beowulf muere y teme por la nueva realidad de su sociedad al observar el inevitable ciclo de venganza desplegarse de nuevo, y finalmente, la madre de Grendel. Es interesante que Santano Moreno describe a este último personaje como 'un ser femenino, aunque monstruoso', lo cual invita a definir los lineamientos especificados para la categoría de monstruo. También Seamus Heaney seleccionó la descripción como *'amazon warrior'* también buscando cierta restitución de la imagen de la madre de Grendel.

Según Santano Moreno, el estudio de estos personajes femeninos ha identificado diversos roles para las acciones que las mujeres en el poema realizan. Estos roles van desde la diplomática anfitriona como conciliadoras de paz o mediadoras de pactos; aquellas que sufren el duelo en ceremonias funerarias; y como consejeras o incitadoras para despertar el valor y coraje de los guerreros. En otras palabras, el rol de la mujer, primero determinado por su posición social, es esencial en el desarrollo de los eventos del poema. Su labor no se minimiza sino se tienen en gran estima. Esta identificación invita a una exploración más profunda sobre la

correlación de estos personajes femeninos de la misma manera que se mencionan los personajes masculinos, sin accidente de digresión, sino con un propósito particular.

La percepción del personaje de la madre de Grendel, según Santano Moreno, está fundamentada en los comentarios y alusiones de estos seres monstruosos que se encuentran en otros escritos como la Edda Poetica (Voluspa) (Sturluson 1995). En este espacio, cabe mencionar la única personificación diferente a la clásica de la madre de Grendel ocurre en la adaptación de la película de Robert Zemeckis "Beowulf". El guion estuvo a cargo del novelista Neil Gaiman y su argumento para presentar a la madre de Grendel de manera sensual es que básicamente Beowulf puede considerarse un narrador no fiable, en realidad, los héroes en este poema son narradores no fiables y no podemos dar por sentado de que la madre de Grendel haya sido un monstruo desfigurado, posiblemente fue una hermosa mujer que tentó al rey Hrothgar y de esta abominable relación surgió Grendel (Conde Silvestre 2009). Esta idea es también explorada por Headley, la opción que se incluye en la línea 85[3] da a entender que existe un cierto parentesco entre Grendel y la familia de Hrothgar ya que el conflifto se relaciona a un duelo de sangre.

Como comentario adicional, el arquetipo de la mujer en duelo es retomado por Peter Jackson en la versión extendida de El Señor de los Anillos, en la que Eowyn canta una canción fúnebre porque su primo Théodred, hijo del rey Théoden, ha muerto en batalla. Este canto

[3] "…cada castillo anhela su propia invasión, y cada familia tiene enemigos cuya cuna compartió" – La traducción es nuestra.

corresponde a lo que se conoce como 'El cantar del último superviviente' reflejado en Beowulf (v.2664-2667). La versión incluida en la película es una adaptación de estos versos primero escrita en inglés, y posteriormente traducida al inglés antiguo. En la película solo se incluyen los últimos 4 versos[4] (Anon n.d.).

Santano Moreno (2019:61) indica las particularidades de la poesía anglosajona. El primer elemento es la aliteración, que como lo explica, puede ser una repetición de un sonido consonante o de vocales, las cuales pueden ser cualquier vocal. Debido a que la poesía anglosajona incluye una pausa o cesura para identificar los hemistiquios, se observan dos acentos en la primer mitad y dos en la segunda, y así, permite que la aliteración sea de tres elementos, dos incluidos en la primera mitad, y uno al inicio de la segunda mitad, y una entonación final lo que compondría los 4 acentos del verso. El último acento es parte del verso pero no corresponde a la aliteración. Existen entonces tres palabras que comparten el sonido fuerte y una cuarta que solo incluye una entonación.

Algunos casos incluyen tres palabras aliteradas, pero también se observan dos palabras aliteradas por verso. Para lograr tal balance, el poeta recurría comúnmente al uso de los keningares. Estas palabras compuestas son 'metáforas metamórficas'(63), o dos palabras que se funden una en la otra para proporcionar la descripción vívida de un objeto. Un rasgo adicional de la poesía anglosajona es la *variatio*, variación, o repetición de la misma idea usando distintas palabras. En un concepto

[4] "al noble guerrero se le llevó la muerte./ Cantarán los bardos un canto luctuoso/ allá en Medusend, porque ya no está,/ su señor lo amaba también sus parientes." Traducción de Santano Moreno (2019:53)

moderno, podríamos clasificar esta técnica como un paralelismo en los versos.

La traducción de Bernando Santano Moreno (2019:66-67) está basada directamente del Inglés Antiguo en la versión compilada por K.S. Kiernan en *Electronic Beowulf 4th Edition Online*. Esto sugiere un gran hito en la accesibilidad de manuscritos rarísimos, y debido a este avance, otras traducciones como la de Marie Davhana Headley han sido posibles.

Conclusiones y/o perspectivas

Al considerar las dos versiones del poema Beowulf que se han revisado en este artículo se perciben dos voces distintivas que de cierta manera reflejan una ideología nacional. De cierta manera, este enfoque refleja el espíritu de un poema tan antiguo como lo es Beowufl. Un cantar para el mismo pueblo. Aunque como ya lo había expresado Tolkien y Borges, no todos consideran este poema como el icónico de la sociedad anglosajona, sin embargo, es el que sobrevivió (Borges 1966; Tolkien 1936).

Aún así, el poema ha sido objeto de múltiples investigaciones y versiones de traducción. Desde la primera traducción realizada por el danés Thorkelin en 1815 hasta la última versión publicada en el 2020 por Marie Davhana Headley, Beowulf permanece un referente para el canon literario.

Marie Davhana Headley selecciona una voz contemporánea que pudiese considerarse feminista pero su logro mayor es crear una voz que resuena de modernidad a un ritmo apabullante. Es una versión para leer en voz alta, como el poema original buscaba. Adicionalmente, reafirma una

imagen novedosa de la madre de Grendel y reivindica su rol en la historia. Bernardo Santano Moreno se acerca al poema de una manera tradicional, más no exitosa hasta el momento por otros traductores. Las múltiples complicaciones de traducir de una lengua muerta al inglés han sido difíciles de ignorar, máxime las complicaciones para traducirlo al español. Es por eso la gran cantidad de adaptaciones contrario a las traducciones directamente del original. Ambos autores toman ventaja de los avances tecnológicos por parte de organismos internacionales como la Biblioteca Británica cuyo propósito es hacer del poema de Beowulf un texto accesible para todos.

Referencias

Anon. n.d. “The Two Towers Extended Edition Movie Script.” 2006. Retrieved April 2, 2021 (http://qov.atspace.com/lotr/tttee_script.html).

Armendáriz Hernández, Joyzukey, and José Javier Villarreal Álvarez-Tostado. 2019. “Beowulf a Través de Las Traducciones de J.R.R. Tolkien y Seamus Heaney.” Cinzontle (24):4–10.

Borges, Jorge Luis. 1966. Literaturas Germánicas Medievales. Buenos Aires: Libros Tauro.

Conde Silvestre, Juan Camilo. 2009. “Estrategias y Recursos Para La Reelaboración de Un Poema Heroico Medieval En El Siglo XXI: Los Beowulfs de Robert Zemeckis y Caitlín R. Kiernan.” Miscelánea Medieval Murciana XXXIII:9–31.

Daniel, Kathleen. 1997. “Songs of Ancient Heroes.” Pp. 18–51 in Elements of Literature. Sixth Course. Literature of Britain. Orlando, Fl.: Holt, Rinehart and Winston, Inc.

Fulk, R. D., Robert E. Bjork, and John D. Niles, eds. 2008. Klaeber’s Beowulf, Fourth Edition. 4th ed. Toronto: University of Toronto Press.

Headley, Marie Davhana translator. 2020. Beowulf. First Edit. edited by M. D. Headley. MCD x FSG Originals.

Heaney, Seamus. 2000. Beowulf. First Bili. edited by S. Heaney. New York: W.W. Norton & Company.

Kiernan, K. 2016. “Electronic Bewowulf 4th Edition Online.”

Lapidge, M. 2000. “The Archetype of ‘Beowulf.’” Cambridge University Press 29:5-41 (37).

Lerate, Luis. 1974. Beowulf (Poema de Beowulf). Seix Barral.

Mason, Wyatt. 2017. “Homer’s Daughter.” The New York Times Sunday Magazine 47.

Montero, Miquel Aguilar. 2009. “Fundamentos Teóricos de La Épica Universal En La Literatura Germánica Altomedieval : El Poema de Beowulf.” Espéculo. Revista de Estudios Literarios.

Nido Hernández, Almudena. 2012. “Figuras de Poder y Resistencia En Beowulf : Héroes , Mujeres y Monstruos.”

Pearson, Michael Parker, Robert Van De Noort, and Alex Woolf. 1993. "Three Men and a Boat: Sutton Hoo and the East Saxon Kingdom." Anglo-Saxon England 22(December):27–50. doi: 10.1017/S0263675100004294.

Pym, A. 2016. Teorias Contemporáneas de La Traducción. Materiales Para Un Curso Universitario. Terragona: Intercultural Studies Group.

Santano Moreno, Bernardo. 2019. Beowulf. 1a ed. edited by B. Santano Moreno. Madrid: Ediciones Cátedra.

Slade, Benjamin. 2002. "Beowulf on Steorarume (Beowulf in Cyberspace)."

Sturluson, Snorri. 1995. Edda. London: Orion Publishing Group.

Tinker, Chauncey Brewster. 1903. The Translations of Beowulf: A Critical Bibliography. Library of Alexandria.

Tolkien, J. R. R. 1936. "Beowulf: The Monsters and the Critics." Sir Israel Gollancz Lecture (November):22.

Tolkien, J. R. R. 2006. "On Translating Beowulf." Pp. 49–71 in The monsters and the critics and other essays. London: HarperCollinsPublishers978-0-261-10263-7.

Tolkien, J. R. R. 2014. Beowulf. A Translation and a Commentary. edited by C. Tolkien. New York: Houghton Mifflin Company.

Zupitza, Julius. 2016. Beowulf. Autotypes of the Unique Cotton MS. Vitellius A 15 in the British Museum. With a Transliteration and Notes by Julius Zupitza. Wentworth Press.

59

LA INVISIBILIDAD Y UN GESTO DE INDEPENDENCIA DE ELISA M. DEL VALLE AUTORA DEL NORESTE DE MÉXICO

Nora Elvia Cruz Camacho
Rosa Ma. Gutiérrez García

Universidad Autónoma de Nuevo León

Resumen

A partir de la década de los setenta se puede observar interés por profundizar sobre el estudio de la historia de las mujeres. Sin embargo, llama la atención saber la escasa cantidad de trabajos de investigación con respecto a escritoras del estado de Nuevo León, en especial de aquellas que nacen a finales del siglo XIX e inicios del siglo XX. El interés por ese objeto de estudio motiva a profundizar y a que se observe falta de claridad en los nombres con los que las escritoras se identifican como autoras de

ciertos libros. Se estima que lo anterior responde a las prácticas sociales de la época que implican que las mujeres que escriben opten por utilizar seudónimos y con ello propicien su invisibilidad y en ocasiones, de esa manera se puede percibir así algún gesto de independencia femenina. Para el análisis se elige la autobiografía *Alma mexicana. Biografía novelada* de Elisa M. del Valle (1942). Se subraya la relevancia de lo que se propone por considerar, lo que ya se menciona, de los pocos trabajos de investigación sobre ese asunto en México y del corpus de estudio que se selecciona para este artículo. Por lo mismo se requirió realizar labor de archivo para llegar a lo que se planteó. Tomando en cuenta lo anterior, en esta investigación interpretativa con enfoque cualitativo se recurre al análisis paratextual que desarrolla Gerard Genette. A lo largo del trabajo se recurre a lo que establecen Geneviéve Fraisse y Michelle Perrot (2001), Stéphane Michaud (2001) Higonnet (2001), Hooke-Demarle (2001), Romero (2016), Israel Cavazos (1996), Ocampo (1976), Braña y Martínez (1996). Además, se utilizan el concepto de “la muerte del autor de Roland Barthes (1968) para establecer la invisibilidad femenina y de García sobre lo que llama un gesto de independencia de las mujeres en relación con sus apellidos.

***Palabras clave*:** Escritoras de Nuevo León, prácticas sociales, invisibilidad, gesto de independencia

Abstract

Since early seventy’s decade it can be seen wiliness in search about women´s history. But we can see that there is not so many investigations of Nuevo Leon’s women writers, specially of those that borns at last XIX

century and early XX century. Being interesting on that study object moves to observe that the names by which the women writers identify as the authors of some books are not clear. We think that happens because of the social practices of that time that implies that women who wrote used pseudonymous and that is what cause their invisibility, and that we can perceive this way some rebellion feminine gesture. For the analysis we choose *Alma mexicana. Biografía novelada* Elisa´s M. del Valle (1942) autobiography. We consider that the importance of this work is among the small number of investigations about that in México and of the study corpus select for this article. Because what we explain, it was required a documentary research. This interpretative and cualitative investigation we made the analysis among Gerard Genette theory about paratexts. In the study we follow what Geneviéve Fraisse, Michelle Perrot (2001), Stéphane Michaud (2001) Higonnet (2001), Hooke-Demarle (2001), Romero (2016), Israel Cavazos (1996), Ocampo (1976), Braña y Martínez (1996) stablish. Also, we use “the author death” of Roland Barthes (1968) to stablish the invisibility and of García what he stablished as an independence gesture from women according their last names.

***Clue words*:** Nuevo León’s women writers, social practices, invisibility, independence gesture.

Introducción

Por la preocupación por adentrarse al estudio de la historia de las mujeres del estado de Nuevo León que nacen a finales del siglo XIX e inicios del siglo XX, en especial, con respecto a las que escriben autobiografías, llama la atención saber la escasa cantidad de trabajos de investigación

referentes a las autoras del periodo y espacio de interés. Esta circunstancia influye en indagar sobre el uso de seudónimos por parte de las autoras de Nuevo León y en averiguar las posibles implicaciones que tiene para ellas esa forma con la cual se identifican como autoras de una obra literaria. Con esto mente, se realiza este artículo, que es sobre el libro *Alma mexicana. Biografía novelada* que escribe Elisa M. del Valle (1942). En ese sentido, se aclara que ese texto es uno de los tres libros que se abordan en la tesis doctoral que, por el momento, está en proceso.

Por otra parte, con respecto a los motivos por los que se eligen textos autobiográficos para aproximarse a la historia de las mujeres de Nuevo León se quiere hacer notar que, esto obedece al propósito que se fijó que es el de conocer puntos de vista distintos a los hegemónicos, que para esta investigación son los masculinos. La búsqueda de alternativas para abordar a objetos de estudio hechos a un lado, como ocurre con el de las mujeres, es lo que mueve a percibir que, la literatura es una opción en la que el análisis de lo que se plantea resultará en despejar interrogantes y en que surjan nuevos cuestionamientos. Algunos académicos establecen la falta de conocimiento sobre ciertos grupos que son minorías por causas como a las que atribuyen que son las consecuencias de preservar lo que dicta el modelo heroico de la ciencia (Appleby, Hunt y Jacob, 1994). Es así que, teóricos sugieren alejarse de esa visión parcial y proponen directrices que propicien esa situación, tal es el caso de Wallerstein (1996), quien cabe agregar, propone la interdisciplinaridad para alcanzar ese objetivo. Es por esto, que, en este artículo, se recurre a una autobiografía, para ampliar lo que se sabe sobre la historia de las mujeres en Nuevo León.

Por otra parte, se explica que, existen causas por las cuales se seleccionan autobiografías para adentrarse al estudio de lo femenino entre ellas está la de contrastar la situación se las mujeres en relación con las prácticas sociales. Según Gutiérrez (2010) el análisis de esos textos brinda la alternativa para conocer características que abarcan similitudes y diferencias (Gutiérrez, 2010, p. 364), que en este artículo son las que tiene la escritora Elisa M. del Valle (1942) con su entorno. Sobre todo, si se toma en cuenta que, al realizar la autobiografía el autor se encuentra consigo mismo y logra identificarse con la cultura (Gutiérrez, 2010, p. 265), que para este este artículo es la nuevoleonesa.

Otros motivos por los que se recurre a las autobiografías son los que atañe a la naturaleza de estos, en cuanto a la relación que se presenta entre el que escribe y el otro, que, puede ser con quien se identifica el autor y que es el vínculo con lo externo entre lo que se encuentra el lector (Lombardo, 2015, p. 154). Además del motivo anterior, esta la peculiaridad que tienen en cuanto a que el autor se considera digno de estar en la memoria de los hombres (Rodríguez, 2000, p. 15). Esta cuestión contrasta con respecto a lo que acontece en el siglo XIX ya que en ese periodo los autores escriben muy poco de su interioridad sobre todo por la importancia que los autores dan en sus textos en las descripciones de los espacios naturales y urbanos (Sánchez-Blanco, 2006, p. 41-42).

Como ya se menciona en este artículo, el otro tiene implicaciones para los escritores de autobiografías quienes realizan sus textos para sí mismos, o para el “otro” que son los lectores y que pueden ser sus familiares o bien un público social (Maganto, 2018, pp. 3-4). Por lo mismo, el análisis de los textos autobiográficos puede ser desde el punto de vista

del lector o del autor. En cuanto al autor, Elena Causante (2013), establece que, con la escritura se logra que el sujeto que escribe ordene sus experiencias en relación con distintos momentos de su vida (Causante, 2013, p. 165) y que se presentan en ese texto momentos de reflexión del escritor que son marcas con las que, si bien no se conoce propiamente al autor, si posibilitan al lector a "escuchar su voz" de quien escribe la autobiografía (Silva, 2016).

Estos son algunos puntos sobre los textos autobiográficos por los que se aprecia en ellos la pertinencia de conocer aspectos sobre las escritoras del periodo y del lugar de interés para profundizar sobre la situación femenina en el proceso de investigación doctoral que se está trabajando. Es por lo mismo que se aborda *Alma mexicana. Biografía novelada* de Elisa M. del Valle (1942), que es el corpus de estudio de este artículo. En el siguiente apartado se proporcionan cuestiones de la situación de las mujeres, de las escritoras y de la autora del texto que se analiza en esta investigación.

Marco teórico

En la época que nos atañe se dan cambios en la situación femenina que tienen que ver, según Geneviéve Fraisse y Michelle Perrot (2001) entre otras cosas, con que las que repercuciones del feminismo que, como se sabe, surge en el siglo XIX. Pero además de ese factor, se debe tener en cuenta que es en esa época cuando se amplían las posibilidades para las mujeres ligadas al despertar de la conciencia que conlleva conocer sobre la igualdad de derechos de los individuos. Estos cambios, contrastan con la sobrevalorización que se da a la maternidad que se puede constar por

ejemplo en el oficio de institutriz que involucra actividades que corresponden con la situación femenina que era la de permanecer en el espacio privado al cuidado de los hijos.

Los cambios de mentalidad que se mencionan son los que llevan a que las mujeres traspacen los umbrales de sus hogares e irrumpan al espacio público. Esa situación propicia que las voces femeninas se escuchen y a que sus ideas se conozcan por medio de textos escritos por ellas (Fraisse, 2001, p. 43). Sin embargo, las escritoras se topan con dificultades la indiferencia por parte de los receptores de sus textos (Stéphane Michaud, 2001, pp. 153-180), que es un elemento por la que se da su invisivilidad a lo que contribuye el espacio en el que ellas escriben que es el de sus propias casas (Higonnet, 2001, p. 322).

Otros cambios favorables para las mujeres son los que se generan por la alfabetización, es decir los que surgieron por el aprendizaje de la escritura y la lectura, en especial, por las implicaciones de reflexión sobre ellas y sobre su entorno (Hook-Demarle, 2001, pp. 182). Además de lo anterior, Hook-Demarle (2001) subraya que existen evidencias del incremento de alfabetización en mujeres en documentos en los cuales se observa que ellas se identifican con sus firmas como ocurre en los registros de matrimonio (p. 183). En resumen, la alfabetización proporciona a las mujeres alternativas de introspección y de identificación.

Lo mismo que en en Europa, en el continente américano en el siglo XIX se da una nueva faceta para las mujeres que Romero (2016) llama la de “autoras de trextos literarios (p. 16).” Ahora bien, los escritos femeninos de esa época, se vieron sometidos al escrutinio de la hegemonia masculina y

por los mismo, se considera que esas autoras se perciben en ese periodo como mujeres que escriben y no como personas a quienes les interesa la práctica de la escritura (Romero, 2016, p. 16). Cuestion relevante para esta investigación que es sobre la autobiografía de Elisa M. del Valle en la que se establece que se percibe la invisivilidad de esa escritora.

La escritora Elisa M. del Valle

Tomando en cuenta lo anterior, se establece que, el nombre completo de la autora del texto que se analiza es Elisa Mier de del Valle y que es hija del general José María Mier. Cabe subrayar, que el padre de del Valle, fungió como gobernador del estado de Nuevo León, y que, por tal motivo, Elisa Mier, habitó junto con su familia, en la ciudad de Monterrey, N. L. (Cavazos, 1996, p. 244). De acuerdo con Israel Cavazos (1996), Mier de del Valle nace en Saltillo Coahuila, sin embargo, al consultar las investigaciones de dicho historiador y de otros, no proporciona ha sido posible conocer la fecha del nacimiento ni de la muerte de la autora. Se establece, que, por el momento, se considera, para fines de esta investigación, que M. del Valle nace a finales del siglo XIX lo que se determinó al tomar en cuenta lo que ella refiere en su texto. En ese sentido, en *Alma mexicana. Biografía novelada* la escritora describe que en esa época ella y su familia son conscientes del ascenso de Francisco I. Madero a la presidencia de México y Mier del Valle también da conocer algunas de sus inquietudes relacionadas con una relación de noviazgo (del Valle, 1942, pp. 66-69). Por los datos anteriores, que involucran la fecha en que Madero ocupa la silla presidencial que ocurre el 6 de noviembre de 1911 y por la edad en la que se puede tener una relación sentimental es por lo que se estima que la fecha de nacimiento de Elisa M. del Valle es en el siglo XIX. En referencia al estado civil de la escritora al

momento de la publicación del libro, que como ya se menciona es en 1942, de acuerdo con lo que ella describe en el texto, contrajo matrimonio con Humberto del Valle. Al analizar el nombre que se observa en la portada del libro, el mismo incluye el apellido de su marido y no el de su padre del que solo se coloca la "M".

Otra cuestión que se establece es que se sabe que la autora nace en Coahuila y; además que vive posteriormente en el estado de Nuevo León y que es por eso por lo que se considera a M. del Valle como noreste. Es decir, por los motivos antes expuestos se manifiesta que la autora nace a finales del siglo XIX, que es norestense, y; que vive en Nuevo León por un tiempo, cuestiones que corresponden con los parámetros que se fijan en cuanto al interés que se tiene sobre la práctica de la escritura femenina.

Las escritoras de esa época

Ya que se explican en el párrafo anterior aspectos relacionados con el lugar y la fecha del nacimiento de la autora se continúa ahora con lo que atañe a las mujeres que optan por la escritura que nacen aproximadamente en la misma época que la autora del texto que se analiza en este estudio. En ese sentido, a finales del siglo XIX, que es en el que nace Elisa M. del Valle, existen mexicanas que incursionan en la literatura entre ellas: María Enriqueta Camarillo, María Lombardo de Caso, Judith Martínez Ortega, Mercedes Manero, Nellie Campobello. Cabe aclarar que, otras autoras destacan también en el ámbito literario, pero, nacen posteriormente al año 1915 que es el que se marca como límite superior del periodo que se acotó para la tesis doctoral en la que se trabaja

hasta el momento. Aun así, se tienen en mente que escritoras como: María Elvira Bermúdez de Durango, Griselda Álvarez de Guadalajara, Ángeles Mendieta Alatorre de la ciudad de México, Guadalupe Amor de la ciudad de México, Guadalupe Dueñas de Guadalajara, Elena Garro, Emma Dolujanoff, Rosario Castellanos, Carmen Rosenzweig, Amparo Dávila, Raquel Banda Farfán, entre otras realizan textos (Ocampo, 1976).

Lo mismo que en otros estados de la República mexicana en Nuevo León también se da el interés por la práctica de la escritura por mujeres que se deciden a tomar pluma y papel para dar a conocer sus ideas. De acuerdo con lo que se ha encontrado, algunas autoras escriben material escolar, como, María Valdés, otras incursionan en la poesía como Irene Gómez Reina y Julia Nava de Ruisánchez, también algunas deciden escribir novelas como, Josephina Niggli y otras como María Garza González, Hortencia Elizondo y Andrea Villarreal, se deciden por el periodismo (Braña, 1996).

Ante este panorama de mujeres en el ámbito literario es que Elisa M. del Valle opta por la escritura su autobiografía que es el estilo literario con el que se pretende conocer a las mujeres que escriben con respecto a la situación femenina de esa época. En el siguiente apartado se proporcionan algunos aspectos del texto que es el corpus de estudio de esta investigación.

El texto: Alma Mexicana. Biografía novelada

En este apartado se presentan algunos aspectos del libro en cuestión tales como que es de pasta blanda y que se edita en 1942 por la casa editorial “Polis” en la ciudad de México.

Por otra parte, brevemente se menciona de la trama que la misma gira en torno a la vida de la autora del texto Elisa M. del Valle y la de su familia que tiene como punto de partida la de su padre el general José Mier quien participa en la Revolución mexicana. M. del Valle presenta en su libro sus antecedentes familiares en el estado de Nuevo León que es el estado en donde nace José, su padre. El general Mier elige la carrera militar, decisión que es determinante tanto para él, como para su familia sobre todo por las repercusiones de los conflictos políticos y armados ocasionados por la Revolución mexicana, que impactan en perdidas físicas y afectivas, así como, las ocasionadas por los cambios constantes de ciudades de residencia y los decesos de seres queridos.

La autora describe en el texto acontecimientos regionales, nacionales e internacionales que abarcan el periodo entre 1850 hasta la Segunda Guerra Mundial y sus vivencias y las de su familia que transcurren en ciudades del noreste de México como Cadereyta Monterrey, así como en otras ciudades del país como la ciudad de México y Guadalajara. Además, del Valle, hace referencia a otras entidades fuera del espacio mexicano en las cuales se establece o bien transita, tal es el caso de: El Paso, Laredo, Nueva York, Chicago, Iowa, Buenos Aires. También menciona que viaja a ciudades europeas en países como: Italia, Suiza e Inglaterra. Por otra parte, M, del Valle, narra sus experiencias al asentarse en Asia en la ciudad de Manila, Filipinas.

Hasta aquí los datos con respecto al libro de Elisa M. del Valle, del que se analizará el paratexto que se explica a continuación.

Marco metodológico

De acuerdo con los objetivos planeados que implican el análisis de los paratextos de las autobiografías, se señala que, de acuerdo con Gérard Genette (2001), el paratexto es para darle presencia al libro tiene que ver con la forma en la que se presenta esa obra al público, es decir a los lectores (p. 7). El paratexto para Genette (2001) es un umbral, ya que ese autor no lo percibe como un límite o frontera cerrada sino como un espacio en el que el lector tiene la posibilidad de iniciar o no con la lectura del libro. Para Saïd Sabia (2005), el término paratexto se relaciona con aquellos elementos que acompañan al texto e introducen, presentan, comentan y que repercuten en su recepción. Este mismo investigador establece que ese concepto abarca elementos como son: título, ilustraciones que se presentan en la portada, de igual manera, la información concerniente a la edición y a la casa editorial, así como el lugar y la fecha de publicación. Además de lo ya mencionado también se consideran como elementos de paratexto aquellos textos en la obra y el autor, los epígrafes y dedicatorias. También son paratextos introducciones, prefacios y notas que, explican algunas palabras o fragmentos y aclaraciones e imágenes. En la actualidad se dice que los sonidos también caben en esa categoría, así como los trabajos de investigación que se realizan para entender mejor esas obras literarias (Saïd, 2005).

Genette (2001) clasifica a los paratextos en peritexto y en epitexto (p. 10). Sobre esto mismo, este investigador propone el concepto de paratexto factual que afirma que puede ser o no, un mensaje verbal, que tiene repercusiones en la recepción por parte del público. Genette refiere que en el peritexto se encuentran la portada y los anexos (Genette, 2001,

p. 25). También refiere que, en la portada del libro es posible encontrar: nombre o seudónimo del autor (o de los autores); título(s) del autor (íd.); título(s) de la obra; indicación génerica, nombre del o de los traductores, del o de los prefacistas del o de los responsables del establecimiento del texto y del aparato crítico; dedicatoria; epígrafe; retrato del autor, o, en ciertos estudios biográficos o críticos, de la persona objeto de estudio; facsímil de la firma del autor; ilustración específica; título y/o emblema de la colección; nombre del o de los responsables de los responsables de la colección, en caso de reedición, mención de la colección de origen; nombre o razón social y/o sigla y/o emblema del editor (o de los editores en caso de coedición); dirección del editor; número de tiraje, o "edición"; fecha, y; precio de venta (Genette, 2001, p. 26)."

Para el artículo se opta por el nombre del autor, es decir el de Elisa M. del Valle que es un elemento que se encuentra en el peritexto del libro, específicamente que está en la portada (Genette, 2001, p. 26). Esta ubicación del nombre corresponde a uno de los lugares oficiales y canónicos donde se localiza normalmente que es la portadilla y la cubierta (Genette, 2001, p. 36-37). Genette (2001), manifiesta que el nombre del autor que se da en los libros no es siempre el real y afirma que puede ser distinto a este, es decir inventado si recurren al: seudonimato, anonimato, onimato. El primero de ellos es un nombre distinto al del autor, el segundo cuando se omite un nombre, y; el último, es el que se refiere al que no tiene nombre (p. 36-50). En esta investigación se analiza el nombre de la autora Elisa M. del Valle y se considera asuntos relacionados con los seudónimos, y por lo mismo, se estima relevante incluir algunos aspectos con respecto a los conceptos de nombre y seudónimo que son primordiales para este trabajo de investigación.

El nombre y los seudónimos

En este artículo, se realiza el análisis paratextual especialmente en el nombre de la escritora Elisa M. del Valle que aparece en la portada de la autobiografía *Alma mexicana. Biografía novelada*. Esta decisión de la elección del nombre del autor se basa por tomar en cuenta que de acuerdo con lo que establece Jiménez (2015) es con el nombre y con el apellido como la cultura se introduce en la vida de las personas. Es decir, también se puede decir que, es el nombre lo que es la primera huella y es con ello con lo que se incluye lo familiar y lo cultural, que va de acuerdo con lo que establece José Enrique Finol (2014) quien manifiesta que el nombre propio tiene implicaciones en la identidad familiar, grupal y social.

El nombre, de acuerdo con Alcides Morales Acacio (2011) surge, como resultado de la necesidad que tienen los humanos el lenguaje por designar y por nombrar. Ahora bien, los nombres que utilizan las personas físicas llevan el nombre propio y de la familia (Treviño, 2002), aspecto que es relevante en el análisis de la presente investigación, igual que el seudónimo. Sobre este último término, la Real Academia Española define seudónimo como el: “Nombre utilizado por una persona en un determinado ámbito, en lugar del suyo verdadero, especialmente el usado por un escritor o un artista.” De este mismo término, este no es el verdadero (Iguiniz, 1913, p. 5).

El uso de seudónimos se da en mujeres del llamado mundo Occidental y se tienen datos de eso de autoras del siglo XIX como Jane Austen quien escribe bajo "By a Lady", Mary Anne Evans se identifica como George Eliot, otro caso de esa costumbre, pero de utilizar un

seudónimo masculino es el de la escritora francesa George Sand y Amantine Aurore Lucile Dupin de Dudevant que se hace llamar en sus obras George Sand. En Latinoamérica Mercedes Marín del Solar publica como “una madre” (Cárdenas, 2008) y Adelina Zendejas de Toluca utiliza el nombre de Gerardo en sus artículos periodístico (Hernández, 2006).

La investigadora Leticia Romero Chumacero (2017), establece que la Real Academia Española (RAE), reconoce el uso de la palabra “escritora” en 1884 (Romero, 2017, p. 23) y Alejandro García (2014), refiere a dos escritoras de Oaxaca a Catalina Zapata que firma su obra que se publica en 1868 como Quintiliana (García, 2014, p. 25) y a Dolores Bolio que publica sus obras con los seudónimos Luis Avellanada y a una de Oaxaca, Emmy Ibáñez que publica como Irma Briseña (García, 2014, p. 80).

Las escritoras anteriores son del sur de México, y se tienen datos en cuestión del uso de seudónimos también en el norte del país. Francisca es el que utiliza Nellie Campobello, que es del estado de Durango (Cázares, 2006, p. 18). Ante estos datos se buscan trabajos de investigación referentes a información sobre seudónimos de escritoras de Nuevo León y no se encuentran estudios al respecto. Esta carencia de lo que se plantea lleva una búsqueda de archivo para generar lo que se prende. Los hallazgos en ese tenor hasta el momento, son por ejemplo que la escritora María Luisa Garza Garza (García, 2014, p. 72), que Rosa García Peña de Castaño, da a conocer sus obras como Rosa de Castaño (García, 2014, p. 85). De acuerdo con el *Diccionario de escritoras nuevoleonesas. Siglo XIX y XX* de Irma Braña y Ramón Martínez (1996), con respecto a mujeres que nacen a finales del siglo XIX y hasta el siglo

XX se encuentra que: Isabel Leal de Martínez, María Brown de Berlanga, Angelina Elizondo de García Naranjo, Carmen Alardín, Hortensia Elizondo y María del Socorro Ayala, utilizan seudónimos (Braña, 1996).

Se señala que en el proceso de búsqueda sobre los nombres de las escritoras de Nuevo León llama la atención que algunas incluyen en su apellido la preposición “de”, esto si se toma en cuenta que las escritoras de finales del siglo XIX y de la primera mitad del siglo XX abordan en sus obras el tema del casamiento (García, 2014, p. 69) es relevantes para el artículo y se aborda más adelante. Por lo que hasta aquí se puede observar que son varias las escritoras nuevoloenesas que utilizan seudónimos.

El artículo pretende establecer en el siguiente apartado correspondiente a la discusión que, la falta de claridad que se observa en el nombre de la autora de *Alma mexicana. Biografía novelada* puede considerarse que corresponde a lo que Roland Barthes (1968) manifiesta con respecto a *La muerte del autor* y que, la escritora expresa un gesto de independencia que corresponde con lo que afirma Guichard (2018).

Discusión

Llama la atención que en el libro *Nuevo León. Apuntes históricos*, de Santiago Roel (1980), en el apartado *Escritores*, el historiador menciona a una serie de autores del estado a la que describe como: “la nueva generación de escritores” y en el que proporciona el nombre solo de dos mujeres de entre una larga lista de autores de género masculino, ellas son: Adriana García Roel y Elisa M. del Valle (Roel, 1980, pp. 276-277). Se subraya esa aseveración de Roel (1980), para hacer notar que para ese

historiador M. del Valle pertenece al grupo de jóvenes que destacan por su trabajo en la literatura, y; que, contrario a lo esperado, se sabe muy poco de esta escritora norestense.

En cuanto al análisis con respecto al nombre de Elisa Mier del Valle, se pueden establecer varios aspectos. Por ejemplo, en lo que respecta a la letra "M" se averiguó que puede ser una inicial que corresponde al apellido de su padre José Mier. Lo anterior, se deduce partiendo de los datos que se encuentran en la investigación de Cavazos (1996) en donde el historiador menciona que Elisa M. del Valle es hija de José Mier y, por lo tanto, es por lo que se puede inferir que el apellido de la escritora es Mier. Es decir, el nombre que está en la portada, no corresponde al nombre real de esa norestense. Esto es por lo que se manifiesta en este artículo que ese nombre corresponde a un seudónimo. Al realizar la presente investigación surge el cuestionamiento sobre si esa misma práctica de cambio de nombre ocurre en caso de otras escritoras de contemporáneas a M. del Valle. Esta interrogante implicó una labor de archivo en cuanto a averiguar aquellas escritoras de Nuevo León que usaron seudónimos y/o la preposición "de" en los nombres con los que se identificaron como autoras de sus textos, que como se observa, si fue así.

Es entonces que, se establece que, Elisa M. del Valle al igual que otras de sus coterráneas opta por utilizar un seudónimo para identificarse y que eso se puede percibir como "La muerte del autor" que propone Barthes (1968) con lo que, de acuerdo con dicho teórico, se da mayor importancia al lector. Por otra parte, se agrega que, el seudonimato por parte de M. del Valle, trae consigo dificultades como es el identificar el nombre de la escritora y con esto representa una barrera para que se le relacione como

la autora del libro y es por lo que se puede establecer la invisibilidad femenina (Guichard, 2018). en su ensayo explica que la muerte del que escribe resulta en la pérdida de su identidad y de su voz. Según Barthes (1968), esa muerte del autor que se da por el proceso de la escritura implica a su vez al nacimiento del lector. Además, se plantea que la invisibilidad de la escritora que de acuerdo con Guichard (2018) se define como:

> Esta característica puede definirse como aquella manifestación en donde las mujeres y sus obras no son visibles, pasan inadvertidas, desaparecen por completo o simplemente no se contemplan. Ni siquiera se plantea su existencia, presencia o participación, a pesar de sus contribuciones (Guichard, 2018, p. 60).

Al revisar la definición anterior y ya que no se ha investigado lo suficiente a Elisa M. del Valle es por lo que se vincula eso con el termino invisibilidad ya que la falta de claridad dificulta establecer cual es el nombre real de la autora.

Por otra parte, ya que en el apellido de la autora ella no utiliza “de” aún y cuando otras de las escritoras contemporáneas a ella si lo hacen al estar casadas, es por lo que se afirma que en el seudónimo Elisa M. del Valle la escritora manifiesta un gesto de independencia (García, 2014). Además, con el análisis del artículo se coincide con Silva que presenta en su estudio sobre autobiografías en el que externa que con la lectura de esos textos no es posible conocer al autor. Es por eso por lo que el análisis paratextual que se llevó a cabo en cuanto al seudónimo se coincide con esa idea en donde no queda claro el nombre de la escritora, se da su invisibilidad, “La muerte del autor” y que se percibe que es con

seudonimato como la norestense Elisa M. del Valle externa un gesto de independencia.

Conclusiones

En el artículo se establece el interés por el estudio de la historia de las mujeres y que ese proceso ha llevado a encontrar que existen pocas investigación de eso. También se manifiesta que se tiene en mente por lo mismo que existen obstaculos que se presenta en aras de apliar el conocimiento de objetos de estudio de grupos considerados como minorías entre los cuales está el de las mujeres. Ante esta prooblemática se vislumbran alternativas que brinda la interdisciplinaridad. En el caso de este artículo se señala la pertinencia de la la literatura para ello, especialmente la que brinda el análisis de los textos autobiográficos.

Posteriormente se proporcionan algunos antecedentes de: las autobiografías, la situación femenina de esa época, las escritoras de ese periodo y la autora Elsa M. del Valle. Sobre la escritora cuyo texto se analiza en esta investigación, se establecen los datos biográficos que se han encontrado hasta el momento, que como se se menciona, se ampliaron recurriendo a la inferencia con respecto a lo que M. del Valle manifiesta en su autobiografía y se externa que se tiene en mente recurrir a otras fuentes encaminadas a profundizar al respecto.

Se plantea al texto *Alma mexicana. Biografía mexicana* que escribe Elisa M. del Valle (1942), como una alternativa para saber aspectos de la las escritoras que nacen a principios del siglo XIX y por lo mismo, se realiza el análisis paratextual del libro en cuestión, especialmente en el nombre con el que se identifica la escritora. Ya que el nombre de la autora, especialmente

sus apellidos, no corresponden con el de su padre es por lo que se asume que es un seudónimo. En seguida se incluye en la discusión aspectos entorno a lo que representa esa falta de claridad del nombre de Elisa M. del Valle y se plantea que así se da su invisivilidad en la incurre la escritora que es una especie de *muerte del autor* para dar mayor relevancia al lector. Se añade a lo anterior, que la escritora además, lleva a cabo un gesto independencia al omitir de su nombre la preposición "de" aún y cuando es una mujer casada, lo cual es contrario a las prácticas sociales de la época.

Referencias

Appleby, J., Hunt, L. & Jacob, M. (1994). *La verdad sobre la historia*. Barcelona: Editorial Andrés Bello. Recuperado el 27/10/2020 en https://books.google.cl/books?id=QEmH0QZUVzoC&printsec=copyright#v=onepage&q&f=false

Barthes, R. (1968). La muerte del autor. *Arte Contemporáneo y actual*. Una introducción temática. Centro Nacional de las Artes. Recuperado el 12/10/2020 en https://vidaacademicaenlinea.cenart.gob.mx/aulavirtual/archivos/4/docs/m5/barthes-la-muerte-del-autor.pdf

Braña, B. y Martínez, R. (1996). *Diccionario de escritores Nuevo Leonesas. Siglos XIX y XX.* Monterrey: Ediciones Castillo.

Cárdenas, María Teresa. (2008). El otro alumbramiento: Mujeres escritoras en la literatura chilena. (Talca), 23(1), 289-298. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-23762008000100014

Causante, E. (2013). Aproximaciones críticas a los escritores en primera persona. Lingüística y literatura, No. 64, 2013, 163-178. Recuperado el 3/31/2021 en http://www.scielo.org.co/pdf/linli/n64/n64a09.pdf

Cavazos, I. (1996). Escritores de Nuevo León. Diccionario Biobibliográfico. Monterrey: Universidad Autónoma de Nuevo León.

Cázares, L. (2006). Nellie Campobello. La revolución en clave de mujer. Toluca: Tecnológico de Monterrey Campus Toluca.

Finol, J. (2014). Las semióticas del nombre: Identidad y anonimato en la obra de José Saramago. Revista chilena de literatura, (87), 139-162. Recuperado el 03/17/2021 en: https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22952014000200007

Fraisse, G. y Perrot, M. (2001). Introducción. *Historia de las mujeres. El siglo XIX*. Barcelona, España: Penguin Random House Grupo Editorial.

Gadamer, H. (1999). Verdad y método. Salamanca: Ediciones Sígueme. Recuperado el 10/10/2020 en http://pdfhumanidades.com/sites/default/files/apuntes/Gadamer-Verdad-y-metodo-vol-1%281%29_0.pdf

García, A. (2014). La palabra rebelde. Temas y aficiones en las primeras novelistas mexicanas (1887-1947). Monterrey: CONARTE.

Genette, G. (2001). Umbrales. México: Siglo XXI Editores. Recuperado el 12/10/2020 en file:///C:/Users/necru/Downloads/Umbrales_Gerard_Genette.pdf

Guichard, C. (2018). Manual de comunicación no sexista. Hacia un lenguaje incluyente. México: Instituto Nacional de las mujeres. Recuperado el 3/31/2021 en 101265.pdf (inmujeres.gob.mx)

Gutiérrez, M. (2010). Relato autobiográfico y subjetividad: una construcción narrativa de la identidad personal. *EDUCARE. La revista venezolana de educación*, vol. 14, núm. 49 (14). Recuperado el 3/31/2021 en Relato autobiográfico y subjetividad: una construcción narrativa de la identidad personal. | Gutiérrez F. | Educere (ula.ve)

Hernández, J. (2006). El género y la escritura femenina. Revista Mexicana 197. Recuperada el 22/03/2020 en http://www.scielo.org.mx/pdf/rmcps/v48n197/0185-1918-rmcps-48-197-117.pdf

Higonnet, A. (2001). Mujeres e imágenes. Historia de las mujeres. El siglo XIX. Barcelona, España: Penguin Random House Grupo Editorial.

Hoock-Demarle, M. (2001). Leer y escribir en Alemania. Historia de las mujeres. El siglo XIX. Barcelona, España: Penguin Random House Grupo Editorial.

Iguiniz, J. (1913). Catalogo de seudónimos, anagramas e iniciales. México: Librería de la Vda. De Ch. Bouret. Recuperado el 03/17/2021 en MEXICANA (cultura.gob.mx)

Jiménez, M. (2015). El nombre como acto de identidad. Agencia de noticias Ciencias de Comunicación. UBA. Recuperado el 03/17/2021 en http://anccom.sociales.uba.ar/2015/06/10/el-nombre-como-acto-de-identidad/

Lombarda, Xavier (2015). Historiografía y Memoria Contemporánea en Autobiografías de Lingüistas. Murcia: Universidad de Murcia, Editum, Tonos Digital, nº 28, 2015. Recuperado en: https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/42939/1/Historiograf%C3%ADa%20y%20memoria.pdf

Maganto, C. (2018). *Capítulo 4. La autobiografía*. Recuperado el 3/31/2021 en http://www.sc.ehu.es/ptwmamac/Capi_libro/50c.pdf?

Morales, A. (2011). El cambio de nombre. Recuperado el 03/17/2021 en file:///C:/Users/necru/Downloads/Dialnet-ElCambioDeNombre-4767712.pdf

M. del Valle, E. (1942). Alma mexicana. Biografía novelada. México: "Polis".

Michaud, S. (2001). Idolatrías: Representaciones artísticas y literarias. *Historia de las mujeres. El siglo XIX*. Barcelona, España: Penguin Random House Grupo Editorial.

Ocampo, A. (1976). Cuentistas mexicanas. Siglo XX. México: UNAM.

Real Academia Española. Recuperado el 03/17/2021 en seudónimo | Diccionario panhispánico de dudas | RAE – ASALE

Rodríguez, F. (2000). El género autobiográfico y la construcción del sujeto autorreferencial. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica* 26(2):9. DOI: 10.15517/rfl.v26i2.4514. Recuperado el 3/31/2021 en Vista de El género autobiográfico y la construcción del sujeto autorreferencial (ucr.ac.cr)

Roel, S. (1980). Nuevo León Apuntes históricos. Monterrey: Ediciones Castillo.

Romero, L. (2017). Poetas mexicanas del siglo XIX. Ensayos críticos sobre autoras y temas. México: Universidad Autónoma de la ciudad de México.

Sabia, Saïd (2005). Paratexto. Títulos, dedicatorias y epígrafes en algunas novelas mexicanas. Espéculo. Revista de estudios literarios, Madrid: Universidad Complutense de Madrid, núm. 31, noviembre 2005 - febrero 2006.

Sánchez-Blanco, F. (2006). La concepción del 'yo' en las autobiografías españolas del siglo XIX: De las 'vidas' a las 'memorias' y 'recuerdos. Boletín AEPE núm. 29. Recuperado el 3/31/2021 en La concepción del «Yo» en la autobiografía españolas del siglo XIX: De las «Vidas» a las «Memorias» y «Recuerdos» (cervantes.es)

Silva, A. (2016). Literatura del yo: reflexiones teóricas perspectivas de autor en el género autobiográfico*. Kañina*, vol. 40, núm. 2, pp. 149-158, 2016. Universidad de Costa Rica. Recuperado el 3/31/2021 en Literatura del yo: reflexiones teóricas perspectivas de autor en el género autobiográfico (redalyc.org)

Treviño, R. (2002). *La persona y sus atributos*. Recuperado el 03/17/2021 en La Persona y sus atributos (corteidh.or.cr)

Wallerstein, I. (1996). Abrir las ciencias sociales. Universidad Pedagógica Nacional, núm. 3. Recuperado el 03/31/2021 en Microsoft Word - rce32final.doc (core.ac.uk)

60

ALFONSO REYES EN CUERNAVACA: POÉTICAS DE ESPACIO, CULTURA Y MEMORIA

José Oscar Luna Tolentino[1]

Universidad Autónoma de Guerrero

Resumen

En el presente artículo analizaré la construcción espacial y algunos aspectos socio-culturales presentes en la obra "Cuernavaca", de Alfonso Reyes. El maestro refiere escenarios reales y situaciones cotidianas de esta ciudad hacia 1950. Si bien la obra parece más apegada a una crónica histórica, el proceso de invención también descolla. En este sentido, el propósito general será analizar lo que se describe como "realidad" y lo que es mera *invención*. En el primer caso, discernir en tres pasajes en que se

[1] https://orcid.org/0000-0003-1524-2611

apega a lo *real*: 1) de manera general describe las condiciones sociales de esta ciudad; 2) de manera particular el hotel Marik y 3) en específico la habitación 93. Para este abordaje, me apoyaré en *El espacio en la ficción* y *El relato en perspectiva* de Luz Aurora Pimentel. En el segundo caso, enfoco la vista que recrea la voz narrativa y que es más invención. Con base en *La palabra poética y teatralidad* de Carmen Leñero, escudriñaré estos elementos poéticos que son paisajes pictóricos literarios. Complemento esta base teórica propuesta, con las apreciaciones de algunos especialistas de la obra Alfonsí, como Mejía Sánchez, José Luis Martínez, Adolfo Castañón, Alicia Reyes o Arturo Dávila. La hipótesis a desarrollar consistirá en enfocar y discernir cómo recrean los narradores estos espacios en la parte objetiva y la subjetiva. En la conclusión pretendo corroborar que mediante esta narración dedicada a la ciudad de la eterna primavera, se genera una memoria colectiva de esta bucólica parte de nuestro México.

Palabras clave: Alfonso Reyes, Cuernavaca, Cultura, Historia, Memoria

Resume

In this article I will analyze the spatial construction and some socio-cultural aspects present in the work "Cuernavaca", by Alfonso Reyes. The teacher refers to real scenarios and everyday situations in this city around 1950. Although the work seems more attached to a historical chronicle, the process of invention also stands out. In this sense, the general purpose will be to analyze what is described as "reality" and what is mere invention. In the first case, discern in three passages in which it is attached to the real: 1) in a general way it describes the social conditions of this city; 2) in

particular the Marik hotel and 3) specifically room 93. For this approach, I will rely on The space in fiction and The story in perspective by Luz Aurora Pimentel. In the second case, I focus on the view that recreates the narrative voice and that is more of an invention. Based on Carmen Leñero's Poetic Word and Theatricality, I will scrutinize these poetic elements that are literary pictorial landscapes. I complement this proposed theoretical basis, with the insights of some specialists in Alfonsí's work, such as Mejía Sánchez, José Luis Martínez, Adolfo Castañón, Alicia Reyes and Arturo Dávila. The hypothesis to be developed will consist of focusing and discerning how the narrators recreate these spaces in the objective and subjective parts. In the conclusion I intend to corroborate that through this narrative dedicated to the city of eternal spring, a collective memory of this bucolic part of our Mexico is generated.

Keywords: Alfonso Reyes, Cuernavaca, Culture, History, Memory

Introducción

No así vosotras, que os enviando el cielo
anuales primaveras deliciosas,
se corona con mirtos y con rosas
la nueva juventud de vuestro suelo.

FRAY MANUEL MARTÍNEZ DE NAVARRETE, *RATOS TRISTES*

En el invierno de 1912, cuando al joven Alfonso Reyes le platicaron sobre las premoniciones que se realizaban en ciertas sesiones espiritistas, seguramente quedó muy intrigado y quiso saber qué tan ciertas eran. Por lo tanto, no dudó en asistir con su caro amigo yucateco Antonio Mediz

Bolio y con el poeta peruano José Santos Chocano, a una velada que convocaba una vidente llamada Julia. Alfonso nunca se imaginó lo que en lo sucesivo le esperaba, el terrible escenario dantesco que le narraron, la descripción funesta y tan atinada del asesinato de su padre lo debió dejar anonadado. La fatídica "Decena trágica" le fue anticipada y develada, y a pesar de que seguramente se quiso convencer de que era casi imposible que se convirtiera en realidad. Desafortunadamente no fue así y podemos comprender el impacto que le causó este acto sumamente violento, que lo cimbró y le cambió la vida por completo, ante tal brutalidad salió huyendo del país despavorido y se autoexilió por muchos años intentando desvanecer este trauma profundo.

Mucho tiempo después, ya más maduro, se atrevió a consultar a otra vidente, en Buenos Aires, acudió con Irma Maggi, para preguntarle por el sombrero de cacería que portaba el General, aquel trágico día. Al respecto, Adolfo Castañón redondea sobre estas anécdotas y el periplos de viajes que realizó Reyes, evadiéndose de ese pasado que lo atormentaba: "Alfonso supo cargar con sus prendas más personales a lo largo de más de veinticinco años de errancia que duró su odisea personal y diplomática" (2008, p. 207). A partir de ese 9 de febrero de 1913, el largo periodos de mudanzas permitieron a Alfonso Reyes desarrollarse como un escritor agudo. Primero al incorporarse a la Legación de México en Francia, después una década muy productiva en Madrid, periodo en que trabajó en el Centro de Estudios Históricos de Madrid bajo la dirección de Don Ramón Menéndez Pidal. Entre 1924 y 1927, regresó al país galo y asumió el cargo de ministro en Francia; en Buenos Aires será embajador de 1927 a 1930; posteriormente tendrá una agradable estancia en Río de Janeiro entre 1930 y 1937, como titular de la Embajada en Brasil. Al

respecto de este periodo, en que hizo migas entre otros, con Graça Aranha y Oswald de Andrade, menciona Jorge Ruedas de la Serna: "se inicia con «Mitología de las cobras» (2 de mayo de 1930), ya mencionado y termina con «Agujas de las playas» (1936). A través de estos ensayos, «entre reseña y divagación», como él diría, se puede seguir su larga estadía en Brasil, dejando su rastro en el Diario" (2011, p. XX).[2] Las referencias históricas, culturales e intelectuales, que se desprenden de todos estos viajes que realizó a lo largo de su vida, serán una constante en su obra; en sus diarios, en su obra periodística, en los ensayos, en los textos ficcionales y en lo epistolar. El maestro Alfonso Reyes era un caminante incansable, no sólo en lo físico, sino en el universo de los libros.

Esta narración intitulada "Cuernavaca" se publicó hacia 1950 y corresponde a ese encanto que le ocasionaba la ciudad de la eterna primavera y a la que compuso también poemas. En la introducción de las *Obras Completas. Tomo XXIII. Ficciones*, el maestro José Luis Martínez menciona sobre esta obra:

> En "Cuernavaca", una mínima ficción, la de un supuesto narrador que oscila entre llamarse José Dorantes y Teodoro, es el pretexto para narrar lo que era Cuernavaca en aquellos años cincuentas en los que Reyes frecuentaba esta ciudad, se hospedaba en el hotel Marik, como su narrador, y ocupaba a veces aquella habitación-mirador que tanto le gustaba. La estampa es muy hermosa e ilustrativa de lo que era la Cuernavaca de aquellos años. Como observa Ernesto Mejía

[2] Vale la pena referir que en esta estancia, conoció el nacionalismo ufanista brasileiro (ensalzar las bellezas naturales con sumo orgullo) y que su apego al autor de *Canãa*, compartió esa estética de exaltación del paisaje nativista-nacionalista del Brasil y que tiene repercusión en esta obra de "Cuernavaca"; obviamente esta no es su única fuente de referencia estética, la principal proviene de su amor por la cultura grecolatina.

> Sánchez, la imagen placentera de Reyes parece la otra cara de la moneda, de la "caótica y orgiástica" que describe Malcolm Lowry (1989, p. 6).

Sí, José Dorantes, el narrador principal de este relato es una especie de alter ego de Alfonso Reyes, las pistas son contundentes; se dedicó a viajar "por necesidad y por afición" (Reyes, 1989, p. 72) y después de vivir muchos años en el extranjero, procuró ser un "peregrino en su patria" (Reyes, 1989, p. 72). Dorantes recordará al canciller argentino Saavedra Lamas, a quien conoció y trato Reyes en su estancia diplomática en Río de Janeiro.[3] Asimismo, este personaje ficticio de joven fue preparatoriano y salía con sus amigos de aquella época y que los refiere como los del Centenario: Acevedo, Vasconcelos, Henríquez Ureña. En este sentido, en la narración se evocan esos viajes, uno de ellos al Desierto de los leones, que antes de la llegada de los automóviles, era una gran aventura: "tranvía eléctrico de México a Tacubaya, […] tranvía de mulitas entre Tacubaya y Santa Fe, […] Y todavía era menester pernoctar entre las ruinas del Convento de Cuajimalpa" (Reyes, 1989, p. 73).

Al referir estos viajes que pueden resultar hiperbólicos para nuestra época, en el fondo, don Alfonso dialoga con una rica tradición literaria de narrativas de viajes en el siglo XIX; basta mencionar sólo las siguientes referencias al respecto: los *Viajes de orden suprema* o *Memorias de mis tiempos* de Guillermo Prieto, Juan Díaz Covarrubias en algunos pasajes de

[3] En El *Diario III* de Brasil, Alfonso Reyes refiere en varias ocasiones al diplomático argentino Carlos Saavedra Lamas (1878-1959), con el que interactuó a favor de la paz en la Guerra del Chaco: "Rodriguez Alves me dice que, por fórmula elástica sugerida por Cruchaga y retocada por Saavedra Lamas y a la que sólo le falta la respuesta definitiva de Mello Franco, está en vías de proponerse el arbitraje del ABSP en el Chaco, cesando las hostilidades inmediatamente después de firmarse el pacto de arbitraje (y no antes, porque Buenos Aires no quiso) para salvarle el puesto de mar a Bolivia" (2011, p. 148).

El Diablo en México o las crónicas de Ignacio Manuel Altamirano que se resguardan en sus *Obras completas V. Textos costumbristas*.[4] Redondeando, José Dorantes aprovecha para mencionar una aventura irrisoria que solía contar el gran poeta nayarita Amado Nervo, que les sucedió a ciertos modernistas, entre ellos Jesús Ureta, el escultor Contreras y Balbino Dávalos, que fueron espantados por un supuesto fantasma. A varias personalidades les tocó sufrir esta pesada broma y regresar a pie del Desierto de los leones, recorriendo el volcánico pedregal de San Ángel, entre ellos a José Vasconcelos y Henríquez Ureña (Reyes, 1989). Todas estas referencias son un guiño para el lector, un convite para disfrutar el viaje a Cuernavaca, mediante la imaginación que se recrea en la narración y que es un escaparate para huir del bullicio, de la vida vertiginosa y abrumadora de las urbes. Actualmente esta ciudad sigue siendo un suspiro de confort, descanso y relajación para los extranjeros que la visitan: “los nuevos ricos trasladasen a Cuernavaca su vida de orgía y de boato, cuando los turistas del Norte, establecieron allí su campamento, más o menos provisional, de asueto, de extravagancia, […] o cuando la marejada internacional de náufragos de la guerra llevara hasta allí el relajamiento de su exasperación y de su aventura (Reyes, 1989, p. 75).

En el camino viejo hacia la ciudad de la eterna primavera se encuentra Topilejo, que otrora permitía apreciar el Valle de Anáhuac,

[4] En el fondo es más complejo este diálogo, Reyes, en su ensayo: “El paisaje de la poesía mexicana del siglo XIX”, en su vasta erudición, realiza un recorrido por los primeros poetas que cantaron a la belleza paisajística de nuestro país, mencionando a entre otros; Eugenio de Salazar, Francisco de Terrazas, González de Eslava, Bernardo de Balbuena, pero principalmente a Francisco Landívar y a fray Manuel Martínez de Navarrete que serán precursores de los grandes románticos mexicanos que cantaron las bellezas naturales de la patria mexicana.

cuando en ese entonces se podía ver el “espejo de lagos”, la invitación al receptor es imaginar esta estampa idílica. Y esto se recrea en el relato titulado, “El testimonio de Juan Peña”, escrito en Madrid en 1923, en que se puede leer la descripción que nos ofrece Reyes sobre esta región que circunda la Ciudad de México. Esta narración surgió gracias a una carta de Julio Torri, en que le recordó a cierto vagabundo de Topilejo. En el transporte hacia este pueblo en la primera mitad del siglo XX, todavía se podía realizar en tren o a caballo, aunque resultaba peligroso viajar por estos senderos, por los bandoleros que acechan los caminos, como en su momento lo hicieran los famosos “plateados” del Zarco. Este relato que deslumbró a la entrañable poeta carioca Cecília Meireles, obnubila entre lo pintoresco y lo grotesco; al respecto, se percibe una voz de un originario que genera indignación: “Nos pegan, jefecito; nos roban; nos quieren matar de hambre, jefecito. No tenemos ni donde enterrar a nuestros muertos” (Reyes, 1989, p. 155). Esa sensación de paradoja se puede sentir al ingresar a tierras surianas, a la puerta de entrada que es Cuernavaca, ciudad compleja en la que se conjugan y se mezclan culturas, con un telón de fondo, pleno de Historia y Arte; pero que depende de la percepción del visitante, por el ambiente y atmósfera que encuentre, como Reyes menciona en el poema, “A Cuernavaca”: “Ni campo ni ciudad, cima ni hondura; / beata soledad, quietud que aplaca / o mansa compañía sin hartura”. (Reyes, 2003, p. 101)

En esta ciudad refundada por Hernán Cortés, el palacio de éste es testigo de su ambigüedad, mudo testigo de la conquista y colonización. Este recinto es emblemático, ya que fue construido a partir de 1526, sobre la base y con materiales del Tlatlocayacalli de los tlahuicas. Entre 1746 a 1821 fungió como cárcel (Morelos estuvo prisionero ahí), en 1855 fue sede

del Gobierno, de 1864 a 1866 fungió como despacho de Maximiliano y en 1872, nuevamente sede del Gobierno. Entre 1929 y 1930, Diego Rivera pintó su mural intitulado “Historia de Morelos: Conquista y Revolución”, con el auspicio de Dwigth W. Morrow, en que recrea la lucha desigual, las figuras del emblemático José María Morelos y Pavón; del caudillo Emiliano Zapata. En la actualidad alberga el museo de sitio que resguarda la cultura cuauhnáhuac.

Cuernavaca hacia 1950: referentes reales-históricos

Turistas o visitantes / con razón le han dado fama,
por el clima y sus encantos / de aquella joya suriana.
Por medio de estas estrofas / ensalcé tu magnitud;
adiós, bella Cuernavaca, / hermosa perla del sur.

A CUERNAVACA "LA HERMOSA PERLA DEL SUR", SAMUEL M. LOZANO

Como refiere Luz Aurora Pimentel con respecto a las construcciones espaciales (2001, 2005),[5] describir es construir, asumir una actitud ante el mundo, que mediante la palabra se intenta generar una ilusión, una confusión de la “realidad”, una especie de espejo que simule lo “real”. Describir consiste en poner un “objeto a la vista”, que puede ser una imagen, un cuadro, una panorámica, para enfocar y mostrar los detalles, principalmente los visuales en esa recreación o representación literaria,

[5] Como se sabe, los criterios y aspectos teóricos trabajados por Luz Aurora Pimentel son complejos, en este sentido, me baso sólo en los referentes a la descripción de espacios que me serán útiles para el análisis de esta narración de Alfonso Reyes: “Cuernavaca”. La gran maestra emérita tiene como base y sustento de su obra, los trabajos teóricos, de entre otros; Genette, Hamon, Geimas, Iser, Culler.

para analizar, descomponer con la finalidad de que el lector reconstruya: la *palabra* como *pintura*: “Así, la palabra, como imagen, como visión, como espejo de las cosas, aparece en todas las definiciones de los diversos tipos de descripción, discurso definitorio que con frecuencia en relación metafórica con la pintura” (Pimentel, 2001, p. 18). En este sentido, veremos en los análisis, que no es importante la cantidad de detalles, sino la calidad de éstas en la información narrativa. Para este encuadre es fundamental detenerse a cavilar, ¿dónde comienza y dónde termina la descripción?, ¿cuántos detalles se ocupan para generar esas imágenes? Iniciemos en este apartado, enfocando y analizando los referentes “reales” que se enuncian y describen en esta obra del maestro Alfonso Reyes; primero de manera general cómo describe a la ciudad y después, en específico la arquitectura del hotel Marik y con más detalle la habitación 93.

Cuando José Dorantes llega a Cuernavaca, reflexiona sobre esta ciudad y en la síntesis histórica menciona que en esa década del cincuenta, aún se podían contemplar los despojos de la mansión y los jardines de Maximiliano en su juego del segundo imperio; la era porfiriana en su lento desarrollo; la invasión de los mormones norteamericanos; los nuevos ricos con su vida de excesos y extravagancia: “Pero sufre la población auténtica, flota la nube exótica del party, el cabaret y el coktail” (Reyes, 1989, p. 75). Cuernavaca se estaba convirtiendo en una pequeña Babel, con niños en situación de calle pidiendo limosna en inglés; diplomáticos extranjeros vistiendo guayaberas y huaraches; prófugos europeos que a caballo se unían a los festejos patrios; rubias que se peinaban con estambres de colores, blusas deshiladas y faldas de colores; estrellas de Hollywood buscando divorcios sin tantas trabas:

> Es esto un islote de gente que escapa de la vida: aquí se esconden los irregulares del sexo; los jóvenes que huyen el deber militar; los espías que han decidido no espiar nada, sino disfrutar simplemente su breve tránsito en la tierra; los cardíacos de la capital que han renunciado a la lucha; los que no quieren saber nada del mundo ni sus turbulencias; los monjes de la voluptuosidad; los últimos individualistas (Reyes, 1989, p. 76).

Con esta cita, podemos apreciar que Cuernavaca es como esa ciudad bíblica, que se conforma con extranjeros de diversas lenguas y culturas; y así se ha constituido y se sigue constituyendo la también conocida como, la "Ciudad de la Eterna Primavera", de "visitantes" que se encantan y deciden quedarse a descansar o retirarse de la forma de vida convencional, de trabajo excesivo, de convenciones y apariencias. Y en esta cavilación profunda, la voz narrativa enfoca ese mito cultural que ha caracterizado y sigue siendo un distintivo de este escenario: "Y es que la ciudad significada no sólo establece una relación directa y unívoca entre un significante diegético un referente extratextual puramente tipográfico" (Pimentel, 2005, p. 31).

Sí es esa ciudad que es muy atractiva por su clima, porque pareciera un jardín siempre florido y ameno; pero también es cierto que actualmente va perdiendo toda esa atracción por la sobrepoblación, por los grandes conglomerados que la asfixian y que la están convirtiendo en una metrópoli contaminada y un tanto parecida a la Ciudad de México. En este sentido, para algunos, Cuernavaca y en general el estado de Morelos sigue siendo una especie de tierra prometida, por el rico calorcito, por ser la puerta de entrada al encanto suriano; pero, para otros ya se perdieron esos atractivos pueblerinos, es ya una gran urbe: "La ciudad, como espacio vivido, tiene a su vez un referente imaginario global, ya que el hombre, en

su vivencia inmediata y parcial de la ciudad, siente la necesidad de proyectar construcciones totalizadoras imaginarias" (Pimentel, 2005, p. 32). Aunque en el fondo, Cuernavaca es mucho más compleja y paradójica que esta simple visión maniquea. ¿Qué diría don Alfonso de la actualidad de este escenario que tanto amó, con los serios problemas de inseguridad o de falta de agua?

Es el momento de apreciar cómo describe la arquitectura del hotel Marik, la voz narrativa enfoca las *partes* y los *detalles*, edificación a la que adjetiva como un "acierto del desorden". Y en este pasaje, si se observa la imagen 1 del hotel (anexo), podemos ver ese desorden que es narrado de la siguiente manera:

> Éste había sido construido sin plan, por aditamento sucesivo de pisos, cuartos y pabellones, de suerte que ofrecía constantes sorpresas y cada departamento tenía su atractivo propio y era diferente a los demás. […] la fachada está al nivel de la plaza Morelos y en el fondo hay que bajar dos pisos para llegar al jardín y la piscina. Y mientras en el piso que da a la calle se está en el centro de la ciudad, en el tercer piso se tiene la impresión de encontrarse en mitad del campo, por donde la vista se extiende espaciosamente sobre los aleros y tejados del primer término (Reyes, 1989, p. 77).

Como podemos observar e imaginar, Dorantes enuncia una serie descriptiva; las dimensiones espaciales (dentro-fuera, arriba-abajo, al centro-al fondo, a la izquierda, a la derecha); cómo señala las partes taxonómicas de la construcción, etcétera: "En general, el nombre del objeto a describir –mismo que inmediatamente se constituye como tema descriptivo- se enuncia, anunciando así el inicio de la descripción; luego, el tema descriptivo se despliega en una serie de atributos, partes y/o

«detalles» que van «dibujando» el objeto" (Pimentel, 2005, p. 25). Como se sabe, la superficie terrestre en esta ciudad es desigual, no es plana, y sí suele ocurrir estos desvaríos, la fachada principal orientada hacia la plaza otrora Morelos, hoy conocida como El jardín Juárez y la plaza de armas que en conjunto es el "Zócalo de Cuernavaca", tan pintoresco; y en contraparte, el descenso de dos pisos hacia la piscina, pasando por los jardines. Este hotel fue durante mucho tiempo el principal de Cuernavaca, visitado por celebridades: "Este fue uno de los iconos de la Ciudad de Cuernavaca entre los años 40's, la crema y nata de la sociedad mexicana y extranjeros reconocidos llegaban al reconocido hotel Marik, ubicado en lo que es actualmente el estacionamiento y centro comercial «Las Plazas»" (Cuevas Olascoaga, 2008, p. 4). Desde esta edificación se podía observar gran parte de la belleza de esta ciudad, como podemos apreciar en los detalles al describir esta habitación peculiar:

> El 93 consta de dos partes —alcoba y baño, aquélla diminuta, éste espacioso— y queda abrazado al poniente y al sur por los corredores que lo separan de las demás habitaciones, mientras al norte y al este se abren dos terrazas espléndidas. Y el cuarto disfruta de dos ventanas tan bajas que casi se siente uno al aire libre. La terraza del norte, donde dan las ventanas, domina los pabellones bajos del interior, el tanque y jardines, las casas, las iglesias, la entrada de la población, los cuarteles, la carretera; la terraza del este donde da la puerta, deja ver el sol naciente, junto al Popo y al Izta, y más acá, las caprichosas bambalinas de roca de Tepoztlán. El sol, abriendo por la mañana la puerta, llega hasta la cama (Reyes, 1989, p. 78).

Y como podemos apreciar, la narración nos permite *Ver* para conocer o *reconocer* lo que es evidente y lo que se encuentras tras bambalinas, y este proceso de mostrar, se sustenta en la enumeración, en señalar los detalles constitutivos en que se enfoquen los rasgos distintivos constituyentes y que pueden ser sinecdóticas o sinonímicas: “De tal manera que los detalles de una descripción, o bien pueden aparecer como las «partes» constitutivas particularidades sensibles del objeto (dominante sinecdóquica), o bien entrar en relación analógica con los «detalles», e incluso con la totalidad de los objetos diferentes (dominantes sinonímico)”. (Pimentel, 2001, p. 21). En esta descripción se recrea ese espacio idílico, que tiene diferentes marcos, en uno de ellos se pueden observar las cumbres de la cordillera del Tepozteco. Por la ventana de la terraza norte, la vista da hacia los jardines, las casas, las iglesias y la carretera; hacia el este, la puerta recibe cada día al sol naciente, la vista de los volcanes Iztaccíhuatl y Popocatépetl. Con este fragmento podemos vislumbrar estos cuadros que generan los efectos siguientes; 1) ilusión de “realidad”, 2) iconización y significación, 3) conectores intersemióticos, que posteriormente la voz narrador dimensionará aún más y compara estas imágenes al Olimpo griego, a una ópera wagneriana en el símil musical, a las indostánicas pagodas. Como veremos en el siguiente apartado, José Dorantes, primero, y posteriormente Teodoro, como hombres de mundo, por sus viajes múltiples, evidenciará su vasta cultura y su aprecio por el Arte, tanto culto como popular. En este tenor, se propiciará en la narración y descripción, un “aquí y ahora”, en que se vislumbrará la “palabra poética” que ha propuesto Carmen Leñero, en el sentido de analizar textos como si fuera piezas teatrales, apreciemos y cavilemos al respecto.

Paisajes ficticios de varia invención

Quiero cantar una canción / Que haga latir tu corazón,
En Cuernavaca fue donde yo te besé por vez primera,
Con la noche de luz, con la noche de amor y de quimera.
Tus ojos contemplé y en tus labios dejé mi vida entera.

"En Cuernavaca fue", Rondalla Buganvilia

Este apartado como ya lo referí con anterioridad, loa analizaré con base en la propuesta teórica de la "Palabra poética y teatralidad" de Carmen Leñero. Ésta es "tránsida", como signo sacramental que propicia el instante como una epifanía. Se basa en los cuatro delirios de la divinidad que vislumbró Platón: 1) Telésico (Dionisio), 2) Erótico (Eros), 3) Poético (Musas) y 4) Profético (Apolo). Consiste en generar un drama, una puesta en escena, en que el lector sea testigo o incluso narratario de la diégesis; leer como si se escuchara en un escenario, en esos atributos tridimensionales: ubicación, textura y resonancias. El receptor de la *palabra poética* debe ser sumamente sensible y agudo, más que un "saber", se *percibe*; más que buscar y encontrar "conocimiento" lo que más importa es la *experiencia vivida*: "más que describir el mundo de manera abstracta intenta recuperar la experiencia sensible y pasional, corporal y concreta por la que atravesamos al entrar en contacto con él. El texto con características poéticas se constituye pues en un «acontecimiento» (Leñero, 2010, p. 23). La palabra poética no debe leerse de manera bidimensional, sino ser un hermeneuta de ella, que sea una "palabra viva" que resuene y repercuta en su intérprete. En este sentido, el lector o receptor debe imaginarse y ser sujeto actante en el escenario descrito, ser

participe de las acciones representadas, tener presente siempre los componentes acto: además del espacio, tiempo, tema y personajes, debe percibir las voces, los contactos, los movimientos y tensiones: "la palabra intenta recuperar para sí misma una voz, un estado de ánimo concreto, un cuerpo de percepciones sensibles, un tiempo y un espacio en que se actualiza como cosa viva, como una acción que se verifica en el universo provisional que genera el poema, ámbito para ser visitado por otro ser humano en calidad casi de espectador". (Leñero, 2010, p. 24). Esta palabra "viva", generadora de Mundo tiene que ver con todos la oralidad manifiesta, con ese ritual, espectáculo o sacramente que se presente.[6] Como recordaremos, para iniciar el abordaje de estos dos momentos, Dorantes se encuentra en la mítica habitación 93, que por su disposición, a manera de timón de barco, permitía tener una vista única y que invita al lector a imaginarse junto al narrador en Cuernavaca:

> Los volcanes, transparentes a la madrugada, cuando los poderes de la tierra, iglesias y cuarteles, dejan oír los primeros toques de campanas y de clarines, se dejan ver poco a poco envueltos en un fulgor de azafrán, manchado de nubecillas

[6] Son siete los rasgos de teatralidad que propone Leñero: A) Generar un espacio y un tiempo de excepción concreto: "aquí" "ahora" de la acción-ficción; B) Converger en un mismo ámbito elementos de distinta naturaleza o sustancia "crear imágenes", escritor-director-actor: "acto en situación", una red semántica de convergencias como "situación"; C) Provocar comparecencia de tres instancias o sujetos de experiencia y percepción: ser-personaje, simular-actor, ver-espectador. Esto es: "dar a ver", un "acontecimiento"; D) Actualizar y desplegar un antagonismo esencial entre dos fuerzas o poderes opuestos (personajes, principios), generar una "pugna"; E) Negar (paradójicamente) el carácter de "signos": significante-es, significante-está (actor) "identificación" "distanciamiento"; F) Servir de mediación con esferas "sobrenaturales" o comunes inaccesibles: religiosas, míticas, históricas, inconscientes; muertos, dioses, fantasmas, demonios, instintos. "ritualidad" "sacralidad"; G) Propiciar metamorfosis: un continuo devenir, "transfigurar", "ambientes", esa "laboratorios de pasiones", propuesto por Stanislavsky o la "metáfora del delirio" de Pirandello. (2011, pp. 27-30).

> negras y cruzado de bandas azules en abanico. El disco dorado asoma al fin. Las nubes se amontonan entonces y hacen desaparecer los picos nevados, que sólo vuelven a descubrirse entre los últimos celajes de la tarde, con los rayos horizontales que les envía la gloria del poniente. Siempre igual y siempre cambiante, el drama del amanecer y el anochecer vale por sí solo, visto desde aquel aéreo balcón, la estancia en Cuernavaca (Reyes, 1989, p. 78).

La voz narrativa nos sitúa en un "aquí" y "ahora", en que la palabra poética se hace manifiesta, el lector puede imaginarse la panorámica que en gran medida este paisaje descrito, sería como esa pintura que inmortalizó José María Velasco, en 1881. En este escenario, se aprecia ese amanecer, los dos volcanes míticos en el horizonte y de fondo las leyendas sobre estos dos seres: Iztaccíhuatl y Popocatépetl; los sonidos que despiertan el valle como las campanas de las iglesias y los clarinetes de las milicias; los colores y aromas que evocan el azafrán: esos amaneceres y atardeceres únicos que nos brindan estas tierras surianas: "Y el poeta, distraído con ese ritmo creciente, corre por sobre los signos del paisaje sin llegar a definirlo o determinarlo, y se abandona en el gran río de la oración matutina, enumerando, como letanías, los nombres de las cosas que mira" (Reyes, 1976, 211). Esta última cita, si bien el maestro se refiere a otro gran poeta, el ya citado, fraile zamorano, Martínez de Navarrete, pareciera que se refiriera a sí mismo en este trance, en el ritual de asistir el amanecer en todo su esplendor, dentro de esta panorámica. En ese ensayo alfonsí, sobre el paisaje en la poesía del siglo XIX, menciona el gran escritor que espacios y escenarios son lo más nuestro que tenemos y que de Humboldt aprendió que viajar es la mejor manera de aprehender el conocimiento, y del filósofo suizo Amiel, que los paisajes son el estado del

ánimo, una forma de conciencia que construye constantemente, al respecto, escuchemos:

> A Cuernavaca voy, dulce retiro,
> y dar a mi relato algún respiro.
> […] pausa de libertad y esparcimiento
> a la breve distancia de un suspiro (2003, p. 101).

Como adecuadamente a analizado Arturo Dávila, en su publicación: *Homero en Cuernavaca*: "El poeta, un solitario, huye del mundanal ruido citadino y encuentra la «beata soledad» y el reposo «a la breve distancia de un suspiro», […] Cuernavaca se halla a menos de una hora de la ciudad de México en auto, […] y goza de una temperatura media anual de 27 grados centígrados (2013, p.17). Esta ciudad de la eterna primavera será para Reyes, un escenario bucólico, el espacio idóneo del *lucus amoenus*, esa Arcadia que evoca y plasmó en su poesía.

En este espacio ameno, el narrador, de puro placer, canta en francés bajo la ducha: "La Noisille", "Auprès de ma blonde", "Brave marin", y en ese reino encantado, el viajero se olvida por un momento, del trabajo, de la vida académica, de las tertulias, los negocios. José Dorantes canta los versos: "Auprès de ma blonde, / qu'il fait bon, fait bon, fait bon, / Auprès de ma blonde, / qu'il fait bon dormir". La canción completa refiere ese tiempo de confort en que los jardines florecen y las aves canoras hacen sus nidos, las palomas cantan a las mujeres que no tienen marido y la pregunta es: ¿en dónde está el marido? La metáfora de la canción es nítida: "Al lado de mi rubia, qué bueno, qué bueno, qué bueno. Al lado de mi rubia, qué bueno es dormir.

En la apostilla del relato, cambia aparentemente el narrador, y le corresponde a Teodoro, aburrido del menú del Merik, salir a buscar la diversa y apetecible comida de Cuernavaca: "ensayar lo que come el pueblo". Y en esta parte se desarrolla el gusto por caminar por las calles que tanto conforta, pero, sobre todo, salir a deleitarse de la gastronomía, otra pasión de don Alfonso Reyes. Su *alter ego*, entre las sugerencias que escucha, se menciona la del hotel Heathers Plaza (más cara y condimentada), la gastronomía ibérica de la Nueva España y el Asturias, empero más allá, frente al Palacio de Cortés, la fonda de Cárdenas (pollos y lechones). Hacia la calle que lleva al mercado, se encuentra "La india bonita", en donde hay comida "sencilla, limpia y muy barata". En la calle Morelos, se encuentran el Bella Vista, el Astoria y el Palacio que superan al Marik, aunque también hay otras opciones; hacia el arco de la Virgen se encuentra un marinero inglés con buenos platos sajones, además hay salchichas alemanas; en la entrada del pueblo, se ubica la mesa italiana de Pepe, y hacia las afueras de la ciudad, está la "Table d'hôte". Cuando la narración enfoca la terraza del Bella Vista, obviamente, se refiere no sólo a *Bajo el volcán* (1947) de Malcolm Lowry (que si bien tardó tanto en publicarse por las negativas, la historia se enmarca entre 1936 y 1938), sino que la crítica es al tipo de vida que se gestó a partir de 1930: "último recurso a la media noche, […] le horrorizarán los frescos que pretenden representar bailes y fantasías regionales, […] Es la generación de Rivera, entre los ineptos discípulos" (p. 80).

Finalmente, Dorantes se encontrará en esa encrucijada de lo cerrado y lo abierto, para encaminarse al mercado y entrar a la "India Bonita", y después de pensarlo bien, se anima a pedir: "–¿Tiene usted algo bueno que ofrecerme?" Ante esta pregunta, la atractiva mesera le

responde un poco titubeante que los pichones son la mejor opción. En este sentido, se genera ese ser en espiral que ha señalado Gastón Bachelar: “El ser del hombre es un ser desfijado. Toda expresión lo desfija. En el reino de la imaginación, apenas se ha anticipado una expresión; el ser necesita otra, el ser debe ser el ser de otra expresión” (2010, p. 253). Alfonso Reyes nos muestra que el arte de viajar y apreciar se encuentra en uno mismo y que somos una especie de caja de resonancia que debe vibrar al son del lugar y la situación en que se desarrolle el Arte.

Conclusiones

En este relato la ciudad es recreada como un espacio que encanta, no sólo porque es un lugar ameno que invita al confort, sino que, sorprende por todo lo que se muestra y por todo lo que se oculta, que es un convite a descubrir; y en ese sentido, también es un lugar contradictorio, como hemos visto. “Cuernavaca” es una pincelada que se escapa del marco de la *Visión de Anáhuac*, una especie de variación musical que recuerda a todo viajero incansable a seguir el camino y disfrutar de la vida, y como ha mencionado el maestro Alfonso Reyes: “No renunciaremos −oh Keats− a ningún objeto de belleza, engendrador de eternos goces” (Reyes, 1956, p. 34).

Esta narración como hemos visto es muy rica, y por mi parte, requiero volver a visitarla para mediante la ficción, recorrer el Zócalo, las calles aledañas a este Centro; buscar y percibir en la actualidad algunos de los rasgos señalados por el gran maestro que son muy atinados. Estos caracteres de los visitantes extranjeros se siguen repitiendo en varios sentidos, no sólo en esta ciudad capital, sino en otros lugares del estado

de Morelos como ocurre en Tepoztlán, principalmente. La contradicción, es que ya va perdiendo su encanto y desafortunadamente la sobrepoblación, contaminación, tráfico, y sobre todo, la inseguridad, han vuelto esta parte del país, un espacio sitiado por la delincuencia organizada que serían los posmodernos plateados que acechan a los pudientes, saqueando sus hogares, robando y extorsionando.

Bibliografía

Castañón, Adolfo (2008). *Viaje a México: ensayos, crónicas y relatos*, Madrid: Iberoamericana/Frankfurt, Vervuert.

Cuevas Olascoaga, Miguel Ángel (2008). “Iconos arquitectónicos y urbanos de Cuernavaca a través de la tarjeta postal mexicana”. En *1er. Congreso Mexicano de Tarjetas Postales*.

Monterrey.

Leñero, Carmen (2010). “La palabra poética y teatralidad”. En *La escena invisible. Teatralidad en textos filosóficos y literarios*. México: CONACULTA.

Lowry, Malcolm (2017). *Bajo el volcán*. México: Era.

Mejía Sánchez, Ernesto (1979). “Introducción”. En *Antología Alfonso Reyes.* México: Fondo de Cultura Económica.

Martínez, José Luis (1956). “Introducción”. En *Obras completas de Alfonso Reyes. Tomo XXIII*. México, Fondo de Cultura Económica.

Pimentel, Luz Aurora (2005). *El relato en perspectiva. Estudio de teoría narrativa*. México: Siglo XXI.

Pimentel, Luz Aurora (2001). *El espacio en la ficción. Ficciones espaciales. La representación del espacio en los textos narrativos*. México: Siglo XXI.

Reyes, Alfonso (2011). *Diario 1930-1936*. México: Fondo de Cultura Económica.

Reyes, Alfonso (2003). *Homero en Cuernavaca*. Universidad Autónoma de Nuevo León: Ediciones del Festival Alfonsino.

Reyes, Alfonso (1989). *Obras completas de Alfonso Reyes*. *Tomo XXIII*. México: Fondo de Cultura Económica.

Reyes, Alfonso (1989). *Obras completas de Alfonso Reyes. Tomo II* (1956). México: Fondo de Cultura Económica.

ANEXO



[7]



[8]

[7] http://mediateca.inah.gob.mx/repositorio/islandora/object/fotografia:435349

[8] https://i.pinimg.com/originals/bb/94/33/bb943308c4b9e19a0e0b8a584abf5d7e.jpg

61

SIMILITUDES ENTRE LAS OBRAS PIERRE MENARD, AUTOR DEL QUIJOTE Y EL LIBRO DE ARENA (BORGES) Y LA CARTA A UNA SEÑORITA EN PARÍS Y APOCALIPSIS DE SOLENTINAME (CORTÁZAR)

Daniel Aparecido Burgos de Araújo
Agnaldo Rodrigues da Silva[1]

Universidade do Estado de Mato Grosso- Brasil

[1] Daniel Aparecido Burgos de Araújo es profesor de portugués y español. Licenciado en Letras (UNEMAT) Mestre en Estudio Literarios (UNEMAT).
Agnaldo Rodrigues da Silva, professor adjunto na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Pós-doutorado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Resumen

Jorge Luís Borges (1899-1986) y Julio Cortázar (1914-1984) son dos autores latinoamericanos que destacaron con la publicación de textos del género fantástico. En el género fantástico, los textos se basan en una realidad no lógica. La narración se desarrolla en un mundo irreal o universo onírico, marcado por el absurdo, la inversión y las situaciones y acciones extraordinarias. En este artículo se pretende presentar aproximaciones entre las obras *Pierre Menard, autor do Quijote* y *Libro de arena* de Borges; *Carta a una señorita en Paris* y *Apocalipsis de Solentiname de* Cortázar. Aproximar las obras de eses dos genios da ficción que tuvieron un éxito muy diferente descifrar los enigmas de la literatura, interrumpiendo sus definiciones y redirigiendo sus estudios. Muestra cómo construyen sus personajes, el espacio-tiempo en el que ponen sus historias, la relación que se establece con el lector y la diferencia entre ambos en la comprensión del género fantástico.

Palabras-llave: Literatura comparada; Borges; Cortázar; fantástico

Abstract

Jorge Luís Borges (1899-1986) and Julio Cortázar (1914-1984) are two Latin American authors who stood out with the publication of texts of the fantastic genre. In the fantastic genre, the texts are based on a non-logical reality. The narrative takes place in an unreal world or dreamlike universe, marked by the absurd, inversion and extraordinary situations and actions. This article aims to present approximations between the works Pierre Menard, autor do Quijote and Libro de arena by Borges; Letter to a young lady in Paris and Apocalypse of Solentiname de Cortázar. Approximating

the works of these two fictional geniuses who had a very different success in deciphering the enigmas of literature, interrupting their definitions and redirecting their studies. It shows how they build their characters, the space-time in which they put their stories, the relationship established with the reader and the difference between the two in understanding the fantasy genre.

Mots clés: Comparative Literature; Borges; Cortazar; fantastic

Entre el romance y el cuento

Los cuentos son textos más cortos que la novela y la novela, es decir, corresponden a una narrativa concisa, en la que el tiempo (que se nutre de un pasado activo), el espacio y el número de personajes se reducen. Presenta una estructura narrativa dividida en: presentación, complicación, clímax y resultado. Lancelotti (1965) advierte que el lector, en la novela, lee y no lee y lee al mismo tiempo y puede descansar con el libro en sus manos. Y añade que, el cuento es una operación ocular estricta, la más mínima distracción pone en peligro el incidente, que es el evento y el efecto.

Los cuentos fantásticos o cuentos fantásticos representan un género de literatura fantástica (realismo mágico o maravilloso) con orígenes en el siglo XVII, pero que prevaleció en los países latinoamericanos a partir del siglo XX, como forma de denunciar la realidad opresiva vivida por los años de dictadura. En el género fantástico, los textos se basan en una realidad no lógica, es decir, la narrativa se despliega en un mundo irreal o universo onírico, marcado por el absurdo, la inversión y las situaciones y acciones extraordinarias.

Según el filósofo y lingüista búlgaro Tzvetan Todorov (1980): "Hay un fenómeno extraño que se puede explicar de dos maneras, a través de causas naturales y sobrenaturales. La posibilidad de dudar entre los dos creó el efecto fantásticoll (TODOROV, 1980, p. 16).

Todorov (1980) afirma que lo fantástico es el vaivén experimentado por un ser que no sabe más que leyes naturales, frente a un evento aparentemente sobrenatural. Lo que diferencia a un cuento fantástico de otros es precisamente la presencia de la magia, que notoriamente va más allá de los límites humanos y la lógica. Sin embargo, tanto en el cuento fantástico como en el modelo tradicional, prevalece la narrativa corta, compuesta de un solo episodio singular y representativo, centrado en un evento con un número limitado de personajes.

Los escritores brasileños que exploraron el género fantástico fueron: Machado de Assis (1839-1908) en su cuento titulado *El espejo*, perteneciente *a la obra Papéis Avulsos* (1892); Aluízio de Azevedo, (1857-1913), en su obra de cuentos *Demônios* (1895); Murilo Rubião (1916-1991) en *El ex mago* (1947); Carlos Drummond de Andrade (1902-1987) en su libro *Contos de Aprendiz* (1951), textos como *Flor, telefone, moça*; y Lygia Fagundes Telles en *Ven a ver la puesta de sol y otros cuentos*, (1987) con el cuento *Las hormigas*.

Los autores latinoamericanos que se destacaron con la publicación de textos de este género fueron los argentinos Jorge Luís Borges (1889-1986) con los cuentos *Ficções, Aleph y El libro de arena* y Júlio Cortázar (1914-1984) con la novela *Jogo da Amarelinha*; el colombiano Gabriel García Márquez (1927- 2014) con la narrativa *Cien años de soledad* y el cubano Alejo Carpentier (1904-1980) en la obra *Los pasos perdidos*.

Además, el escritor austriaco Franz Kafka (1883-1924), con su emblemática obra *La metamorfosis*; el alemán Ernst Theodor Amadeus Hoffmann (1776-1822) con el fantástico cuento del hombre de arena; y el estadounidense Edgar Allan Poe (1809-1849) con el poema *El cuervo*.

Los autores elegidos para realizar este estudio comparativo son Jorge Luís Borges y Júlio Cortázar, que pertenecen al género de lo fantástico. Ambos escribieron durante el siglo 20, utilizando lo fantástico como un elemento de mala suerte o suerte. Borges nació el 24 de agosto de 1899 (Buenos Aires) y Cortázar el 26 de agosto de 1914 (Bruselas). También se casaron dos veces y murieron como víctimas de la misma enfermedad, el cáncer, en 1986 y 1984, respectivamente.

En este artículo se pretende presentar aproximaciones entre las obras *Pierre Menard, autor de Quijote* y Libro de arena, de Borges; y *Carta a una señorita en Paris* y *Apocalipsis de Solentiname*, de Cortázar. Confrontar las obras de estos dos genios revolucionarios de la ficción que captaron claramente los enigmas de la literatura, interrumpiendo y redirigiendo la literatura al margen de todo realismo, una especie de ruptura que va mucho más allá de la argumentación. También pretendemos mostrar la construcción de algunos personajes, el tiempo-espacio en el que sus historias sitúan la relación que se establece con el lector y la diferencia entre ambos en la comprensión del género fantástico. Sin embargo, es necesario, en primer lugar, algunas consideraciones sobre Literatura Comparada, basadas en Jorge Steiner, Edward Said y Fredric Jameson.

Literatura Comparada

La dificultad de llegar a un consenso sobre la naturaleza de la literatura comparada, sus métodos y objetivos, crece con la lectura de manuales sobre el tema, que presentan gran divergencia de nociones y orientaciones metodológicas sin problematizarlas, y que por la diversificación de los objetos de análisis otorgan a la literatura comparada un vasto campo de acción. La literatura comparada examina la cultura y el contexto histórico-social de un texto y escritor, relacionándolos con otros escritores y sectores, como la filosofía, el cine, el teatro, entre otros.

Se entiende que la literatura comparada está inmersa en un proceso de renovación teórica y práctica que afecta directamente a su relación con la recepción del texto literario y la traducción. George Steiner (1994, p.121) en su discurso ¿Qué es literatura comparada? dice que "Todo acto de recepción de una forma dotada de significado, en el lenguaje, en el arte o en la música, es comparativo‖. Y aún añade que —desde su concepción, los estudios literarios y las artes de la interpretación han sido comparativos, resulta obvio que los estudios literarios suponen tanta recepción primitiva del objeto que es siempre de naturaleza comparativa.

La recepción y difusión de obras literarias en el tiempo y el espacio son uno de los ejes de la literatura comparada. El otro eje, que no se trabajará en este texto, es la traducción. Presenta mucha complejidad, ya que el traductor tiene que conocer las peculiaridades del idioma para buscar palabras que puedan representar lo que el autor escribió. Las traducciones entre traducciones en diferentes idiomas también forman parte del estudio de este género. Steiner (1994) define que:

> Todas las facetas de la traducción —su historia, sus medios léxicos y gramaticales, las diferencias de enfoque, que van desde la traducción interlineal, palabra por palabra, hasta la más libre imitación o adaptación metamórfica— tienen un valor crucial para el comparatista. El comercio que se da entre las lenguas, entre los textos de distintos períodos históricos o formas literarias, las complejas interacciones que se producen entre una traducción nueva y las que la han precedido, la antigua pero siempre viva batalla entre ideales, entre «la letra» y «el espíritu», es el de la literatura comparada misma. (STEINER, 1994, p. 134-135)

Bellei (1997), en el artículo *Repensando a literatura comparada: Edward Sa id y Fredric Jameson*, afirma que los dos autores representan, en el contexto de la crítica literaria y cultural de hoy, proyectos alternativos para restaurar la efectividad del estudio histórico en la lectura de textos, es decir, en la dimensión del poder globalizador que comprende las culturas metropolitanas y periféricas. Tanto para Said como Jameson (BELLEI, 1997, p.12), "la lectura práctica de texto entendido como vinculado a lo político y lo social", aunque significativamente diverso en los dos teóricos, sin embargo, nos permite sentir ciertas afinidades, particularmente visibles en lo que es y referirse a definición del texto literario o cultural y en las formas en que tal texto puede y debe ser leído en un contexto político de opresión y resistencia. Bellei (1997) también dice que Said y Jameson creen en la necesidad de una perspectiva globalizadora en la lectura de textos, es decir, en la necesidad de una expectativa comparativa para ser puesta en práctica por una Literatura Comparada inseparable de una dimensión política.

Tigres de Borges e tigres de Cortázar[2]

Jorge Luís Borges y Julio Cortázar produjeron una notable literatura en el género fantástico. Borges (1899) era 15 años mayor que Cortázar (1914). El primero cultivó el adjetivo derecho, erudito y breve. Borges apostó por lo mítico, los arquetipos de la fantasía, la colección universal de leyendas y las fábulas fundacionales de cada relato. Evitó el dualismo entre literatura y realidad. Cortázar representaba la fantástica vida cotidiana, psicológica, con fisuras normales que permiten dimensiones ocultas. Los personajes cortazarianos serían algo así como nuestros compañeros, amigos, incluidos nosotros mismos, ubicados en una vida cotidiana para enviarnos a una frontera insólita.

Borges trabaja con los personajes de sus cuentos de forma despersonalizada. En su ensayo oral con el título *El tiempo*, en el cual el escritor argentino, que ya es encontraba ciego, caracteriza — que somos algo cambiante y algo permanente. Somos algo esencialmente misterioso (BORGES, 1980, p. 105). Además, dice que este es un problema que nunca se puede resolver, ya que está naciendo y muriendo continuamente. Borges cree que no somos algo que podamos describir,

[2] Son dos tigres muy literarios: un tigre borges y un tigre de Cortázar. (...)" Los tigres son muy parecidos", argumentó el dentista y poeta Moisés Martins "¿cómo sabes qué es el tigre de Borges y el tigre de Cortázar? "

Ricardo Guilherme Dicke señaló pequeños detalles en las garras, el pelaje y los caninos y habló durante horas sobre la semiótica de los tigres. ...) En la brillante mañana del día siguiente, cuando la esposa de Dicke fue a abrir la jaula sorprendida porque su esposo aún no lo había hecho , encontró a los dos tigres acompañados por un extraño lobo demonio-jaguar y se fue llorando cuando adivinó en su caminata agresiva y contenida que ni siquiera era un tigre de Borges, no un tigre de Cortázar, sino un lobo de Dicke. Aclyse de Mattos – *Sueldo de los poetas.* Este trabajo surgió después de la relectura de la obra mencionado.

no tenemos una línea definida, sin embargo parece que la forma en que fluye e influye en el entorno, y que nos construye.

En sus cuentos, encontramos personajes que destacan no por su personalidad, sino por las acciones y pensamientos a los que tienen que enfrentarse. El autor trabaja sus personajes desde el punto de vista general, sin mirar lo particular, las diferencias, propone estereotipos y los sitúa en el espacio y el tiempo que se desarrolla la acción. Esto es claramente presentado en el conto *Libro de Arena*. El personaje narrador (*alter ego* del propio Borges) comienza describiendo el libro, "la línea consta de un número infinito de puntos; el plano, de un número infinito de líneas; el volumen, de un número infinito de planos; el hipervolumen, de un número infinito de volúmenes..." (BORGES, 1998, p.51) Sin embargo, porque no es la mejor manera de comenzar el relato que insiste en que es verdadero. Hay un recorrido narrativo por el día en que recibió la su porta a vendedor de biblias: "Yo vivo solo, en un cuarto piso de la calle Belgrano. Hará unos meses, al atardecer, oí un golpe en la puerta. Abrí y entró un desconocido. Era un hombre alto, de rasgos desdibujados. Acaso mi miopía lo vio así" (BORGES, 1998, p.51). El dueño de la casa dice que no lo necesita porque tiene biblias en inglés, sin embargo, el vendedor dice que también vende otro libro sagrado, cuyo número de páginas es infinito, ninguna es la primera y ninguna es la última. "Me llamó la atención que la página par llevara el número (digamos) 40.514 y la impar, la siguiente, 999" (BORGES, 1998, p.52). Y en voz baja, el vendedor afirma que "no sé por qué están numeradas de ese modo arbitrario. Oportunidad para entender los términos de una serie infinita admiten cualquier número" (BORGES, 1998, p. 53). Finalmente, logra adquirir el libro del intercambio de la Biblia Wiclif en letras góticas y todo el dinero que acababa de cobrar

de la jubilación. El enigma de las páginas y el miedo a que el libro haya sido descubierto hace con que se aleje de tus amigos y decidas deshacerte del libro en el sótano de la Biblioteca Nacional. Borges tiene una asombrosa y vasta escritura en el tiempo y el espacio que está salpicada de momentos fantásticos y que utiliza, con cierta frecuencia, la literatura universal. Borges nunca reduce un significado, señala caminos que producen un efecto infinito por la cantidad de referencias que se multiplican. Para Borges (2000, p. 47), "un gran escritor crea sus precursores, una obra de peso, que está constantemente sujeta a revisión, cambia su recepción en cada momento histórico – algunas obras destacan por tener la necesidad de hablar de algo más allá de su época y nos obliga a releer todo el pasado literario para que se pueda verificar la tradición en la que se inserta.

> No quería componer otro Quijote – lo cual es fácil – sino el Quijote. Inútil agregar que no encaró nunca una transcripción mecánica del original; no se proponía copiarlo. Su admirable ambición era producir unas páginas que coincidieran – palabra por palabra y línea por línea – con las de Miguel de Cervantes (BORGES, 1996, p. 446).

Eso también es perceptible en otro cuento: *Pierre Menard, autor del Quijote*. El escritor-personaje, Pierre Menard, pretende escribir quijote, pero no un nuevo Quijote, y mucho menos un Quijote diferente del Quijote de Cervantes, sino uno igual al Quijote de Cervantes, palabra por palabra. El narrador comienza el cuento presentando a Menard, un escritor que tiene su producción dividida en dos categorías: una visible y otra subterránea. En lo visible se enumeran 19 obras (artículos, monografías, traducciones, réplicas, entre otros):

> Paso ahora a la otra: la subterránea, la interminablemente heroica, la impar. También, ¡ay de las posibilidades del hombre!, la inconclusa. Esa obra, tal vez la más significativa de nuestro tiempo, consta de los capítulos noveno y trigésimo octavo de la primera parte del Don Quijote y de un fragmento del capítulo veintidós. Yo sé que tal afirmación parece un dislate; justificar ese ―dislate‖ es el objeto primordial de esta nota. (BORGES, 1996, p.446)

Insertar al escritor en el contexto hermenéutico del lector, para darle la audacia de decir que escribir un Quijote sería fácil, explica que su ambición era producir unas páginas que coincidieran. Su texto, idéntico en la forma externa, pero con una brecha temporal de 300 años con respecto al de Cervantes, provoca en el lector una pregunta sobre su veracidad y esto es precisamente lo que instiga la reflexión del cuento.

En Cortázar también transitan personajes llenos de angustia existencial, hombres y mujeres perdidos en un mundo extraño, en el que los hechos insólitos les afectan. Lo real y lo fantástico se funden y se confunden, construyen un mundo de incertidumbre, desorden, caos, irracionalidad y ambigüedad. En muchos de sus cuentos, los personajes, que se encuentran en una situación incómoda, muestran la necesidad de escapar, romper la rutina y cambiar su propia condición, pero se sienten atrapados y amenazados.

En *Carta a una señorita en Paris* (del libro *Bestiario*), retrata a poeta angustiado y suicida que trae el elemento fantástico desde el inicio: “De cuando en cuando se me ocurre vomitar un conejito (CORTÁZAR, 1994, pág. 7). Estos animales, que están encerrados en la habitación del narrador, destruyen y ensucian el lugar del inquilino y el inquilino decide decírselo al dueño de la casa, su amigo Andrée. Los conejos son

metáforas, son las páginas que aparecen casi incontrolablemente en la escritura de un artista en apuros. Al final, la sorpresa aún más extraña que la existencia de los conejos: “no creo que les sea difícil juntar once conejitos salpicados sobre los adoquines, tal vez ni se fijen en ellos, atareados con el otro cuerpo que conviene llevarse pronto, antes que pasen los primeros colegiales” (CORTÁZAR, 1994, p. 11). La literatura cortazariana ha sido apuntada pela crítica como — neofantástica, em que a ruptura con el mundo real se produce de una manera bastante sutil. El otro cuerpo mencionado al final, después del suicidio, reemplaza al cuerpo metafórico y la letra y la vida finalmente terminan. El choque entre realidad e irrealidad, dentro de la línea de lo fantástico, proporciona la eterna busca a la conciencia crítica delante el mundo, a vez que “el campo del conocimiento no puede más para dar paso a una reflexión homogénea y uniforme” (FOUCAULT, 2000, p.298).

Michel Foucault (2000, p. 299) en su libro *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*, que nació de un texto de Borges, establece que a partir de momento em que “caracteres y estructuras se tambalean en profundidad en la dirección de la vida - este punto soberano de escape, indefinidamente mucho más constituyente - es el animal entonces que se convierte en figura privilegiada” (FOUCAULT, 2000, p. 299). Y reitera que:

> En el nivel superficial de los grandes valores imaginarios, la vida, en adelante votada a la historia, se esboza en forma de animalidad. La bestia, cuya gran amenaza o extrañeza radical había sido suspendida y como si estuviera desarmada a finales de la Edad Media o al menos después del Renacimiento, encuentra nuevos poderes en el siglo XIX . (FOUCAULT, 2000, p.298).

Borges também insere o animal em seu livro *El libro de los seres imaginarios*. El autor argentino propone una relectura de la tradición de la zoología fantástica y nos invita a participar también en este juego de citas. Para Morais (2009), la fantástica zoología de Borges presenta un exceso de referencias canónicas. De esta manera:

> Mientras visitamos el jardín, nos invitan a deleitarnos con la zoología, con una sonrisa irónica en nuestros rostros. Así que redescubrir este mundo significa descubrirte a ti mismo. Visitar la zoología de Borges es toparse con un juego de citas interminables; es también el aval para que los latinoamericanos podamos construir una memoria desde el olvido, una memoria que, por tanto, no se cansa de reconstruirse (MORAIS, 2009, p. 65).

El libro fue escrito con la colaboración de Margarita Guerrero, este compendio reúne a 116 criaturas, seres extraños, híbridos - no necesariamente animales, como la palabra sugiere- que vienen ambos de la literatura, así como leyendas, mitos y religiones; y que surgen, en su mayor parte, para explicar acontecimientos y fenómenos que, desde la época de sus invenciones, eran inexplicables para el hombre. Borges busca en las fuentes más antiguas para tratar de rescatar sus orígenes y diversas descripciones. Organizado en descripciones sencillas y en textos cortos, el autor utiliza las palabras de sus propias fuentes para, por veces, describe. Recría/copia algunos textos como Un animal soñado de Kafka, *Un animal soñado de C. S. Lewis, El animal soñado de Poe y El Minotauro.*

> El minotauro, medio toro y medio hombre, nació de los amores de Pasifae, reina de Creta, con un toro blanco que Poseidón hizo salir del mar. Dédalo, autor del artificio que permitió que se

> realizaran tales amores, construyó el laberinto destinado a encerrar y a ocultar al hijo monstruoso. este comía carne humana; para su alimento, el rey de Creta exigió anualmente de Atenas un tributo de siete mancebos y de siete doncellas. Teseo decidió salvar a su patria de aquel gravamen y se ofreció voluntariamente. (BORGES, 1957, p. 33)

Borges utiliza imágenes tradicionales, metáforas elaboradas para la imaginación ancestral, la similitud que presupone la solidaridad del orden natural del mundo sagrado con lo profano y aprovecha lo que queda del poder ritual para provocar una ruptura entre el presente y el contexto en el que se produce y transmite.

Foucault (2000) afirma que en el Renacimiento, la extrañeza animal era un espectáculo; figuraba en las fiestas, los torneos, en los combates ficticios o reales, en las recreaciones legendarias, dondequiera que el bestiario desplegara sus fábulas sin edad. Admite que “lo que ha cambiado es el espacio y el espacio que se puede ver y desde donde se puede describir... una nueva forma de vincular las cosas al mismo tiempo con mirar y hablar. Una nueva forma de hacer historia” (FOUCAULT, 2000, p.148). El francés aprecia la monstruosidad que Borges Circula en su enumeración consiste, por el contrario, en que el propio espacio común de los encuentros es arruinado. “El imposible no es la vecindad de las cosas, es el lugar donde podrían venir” (FOUCAULT, 2000, p.7). Para Foucault:

> Borges no añade ninguna figura al atlas de lo imposible; no brilla en ninguna parte en el resplandor del encuentro poético; esquiva sólo las necesidades más discretas, pero las más insistentes; resta la piso, el suelo mudo donde los seres pueden justa ponerse. (FOUCAULT, 2000, p. 08)

Jorge Luís Borges representa lo fantástico ecuménico, cuya fuente ubicua es la Literatura Universal. Se refiere a los arquetipos de la fantasía, el cuerpo universal de leyendas, las historias paradigmáticas y las fábulas fundacionales de cada relato. Para el autor, lo fantástico es inseparable del concepto de literatura pensado principalmente como fábula, como fábrica de quimeras y pesadillas, regida por el álgebra secreta y prodigiosa de los sueños. Cortázar representa lo psicológico fantástico, es decir, la erupción de fuerzas extrañas admitidas como reales, para permitir la percepción de dimensiones ocultas, pero no su comprensión.

La diferencia se consolida sobre todo en los módulos de representación que ambos ponen en juego para figurar el mundo y el modo de reportaje fantástico, ya que estos proyectan a la frontera de lo empírico y la epistemología de la verdadera razón, a los límites de la conciencia posible, a la periferia del dominio semántico creado por el hombre dentro de un universo enigmático, impenetrable, reaccionó a las estrategias falibles del conocimiento; aunque los dos muestran la precariedad de nuestra percepción mental de la realidad, lo real se desrealizó y se dio cuenta de lo irreal, sin embargo, ambos operan con diferentes sistemas simbólicos.

El texto borgeano creado en el entorno contemporáneo utiliza sus sabios anacronismos para insertar en el presente las huellas de un pasado destemporalizado y rodeado de elementos míticos. Saúl Yurkievich, *en Borges/Cortázar: mundos y modos de la ficción fantástica*ll*, afirma que o conto* —con esa apariencia, con esa sugestión de eternidad que el extrafiamiento infusión estética (1980, p.155). Por lo tanto, conduce el cuento a un contexto de renombre en el tiempo y el

espacio; cultiva la distinción exaltante del estilo noble, los efectos de la lejanía que anulan las conexiones y la subordinación a las prácticas comunes, que lo desvinculan del mundo de los imperativos pragmáticos, incluyendo, cuando sitúa su historia en el entorno contemporáneo, la visión arcaica suaviza cada marca de modernidad, de modo que ningún signo actualiza, localiza o singulariza lo anterior en la escena.

Diferentemente de la narrativa de Borges, la de Cortázar muestra escenas llenas de lo real inmediato, en el que lo real mismo se asume a sí mismo en un sentido figurado. *Mario Vargas* Llosa (1992), en el artigo —*La trompeta de Deyá* publica en el diario El país homenaje al amigo fallecido. Llosa concluye que

> Lo que diferencia a Cortázar de un James, de un Poe, de un Borges o de un Kafka, no es la ambigüedad ni el intelectualismo, que en aquél son propensiones tan frecuentes como en éstos, sino que en las ficciones de Cortázar las más elaboradas y cultas historias nunca se desencarnan y trasladan a lo abstracto, siguen plantadas en lo cotidiano y lo concreto. (LLOSA, 1992, p. 24)

Es decir, su texto es contemporáneo, actual y fastuoso en todos los planos, desde acciones, alcances, personajes y expresiones. Con índices actuales que amplían e infieren el *hábitat del lector*, Cortázar emplea lo que Tzvetan Todorov (1980, p.09), en *Introducción a la Literatura Fantástica,* señala que Northrop Frye chama de —modo mimético inferior, que realiza acciones comunes a las experiencias del receptor, acercando el mundo narrado al del lector. En opinión de Yurkievich (1980), Cortázar utiliza el sistema figurativo del realismo psicológico con todas las

marcas que denotan y connotan inmediatez, adyacencia y continuidad entre texto y extratexto. El autor conceptualiza que

> Sobre esta apariencia de relato extensible subjetiva y objetivamente del orden de los signos al de las cosas significadas, provoca desde el interior de este encuadre en lo manido, presumible y previsible, el desarreglo enrarecedor, el trastrocamiento inexplicable, una entropía irreductible, la descolocación que permite vislumbrar los poderes ocultos, entrever el reverso de la realidad. (Yurkievich, 1980, p.156)

Bajo esta ótica, el conto *Apocalipsis de Solentiname* de Cortázar (1977, p.111-119) relata la visita del propio Cortázar, como personaje, al archipiélago de Solentiname, Nicaragua, en la década de 1970. La historia comienza con un hombre que viaja por América Central, primero San José (Costa Rica) y luego Solentiname (Nicaragua). Cuando se trata de Solentiname, hay énfasis en la mirada, porque el personaje ve pinturas famosas que describen el arte de eses campeneses: "una vez más la visión primera del mundo, la mirada limpia del que describe su entorno como un mundo de alabanzall" (1977, p.113). El texto comienza a ganar un sentido de denuncia cuando el período de incertidumbre vivido en toda América Latina se sometió a la violencia de los regímenes militares:

> Al otro día era domingo y misa de once, la misa de Solentiname en la que los campesinos y Ernesto y los amigos de visita comentan juntos un capítulo del evangelio que ese día era el arresto de Jesús en el huerto, un tema que la gente de Solentiname trataba como si hablaran de ellos mismos, de la amenaza de que les cayeran en la noche o en pleno día, esa vida en permanente incertidumbre de las islas y de la tierra firme y de toda Nicaragua y no solamente de toda Nicaragua sino de casi toda América Latina, vida rodeada de miedo y de muerte,

> vida de Guatemala y vida de El Salvador, vida de la Argentina y de Bolivia, vida de Chile y de Santo Domingo, vida del Paraguay, vida de Brasil y de Colombia. (Cortázar, 1977, p. 114)

Después de eso, el personaje solo registra imágenes diurnas y nocturnas, pero la narrativa sigue sin rastro de fantástico aparente. Sin embargo, cuando llega a París y regresa a la época de la vida burguesa, el reloj, un recorte de otra realidad, otro mundo, el personaje no nominado quiere mostrar las imágenes a su novia, Claudine, para eso prepara una secuencia de diapositivas en un carrete, y comienza a ver las imágenes, sola. Inesperadamente, las imágenes no aparecen en la pantalla en el orden establecido, pero las imágenes Solentiname son lo primero. Ve al niño, la Misa, pero una transfiguración demoníaca de imágenes aparecen ante él. Tiene visiones de horror y muerte, "cuerpos tendidos de boca arriba (1977, p.17), y su mano pierde el control sobre el botón que pasa las imágenes, lo que gana autonomía. Después de náuseas y vómitos en el baño – "tensión entre racionalidad geométrica y enmarañado de las existencias humanas" (CALVINO, 1990, p. 85), regresa a la sala y ve a Claudine observando las pinturas de Solentiname, no las imágenes , el juego de lo contrario. Las visiones se presentan en una tensión entre imágenes paradisíacas e imágenes demoníacas, y muestra que la literatura fantástica amplía la cosmovisión al ponernos en contacto con el otro, porque desde el conocimiento de la realidad se cambia la visión de una sociedad. La literatura es significativa cuando rompe los límites y de repente ilumina algo más allá de la pequeña y miserable historia. Sal de lo visible y escanea el subterráneo.

Segundo Edward Said (2003),

> Ver el mundo entero como una tierra extranjera posibilita la originalidad de la visión. La mayoría de la gente es consciente de una cultura, un escenario, un país; los exiliados son conscientes de al menos dos de estos aspectos, y esta pluralidad de visión da lugar a una conciencia de dimensiones simultáneas, un conciencia de que - tomar prestada una palabra de música - es contrapuntista (SAID, 2003, p.59).

La percepción del personaje (personaje reflejo del autor Cortázar) atraviesa fronteras, rompe barreras de pensamiento y experiencia – "hibridismo cultural" (ABDALA JUNIOR, 2012, p.23), y difiere del carácter europeo, Claudine.

Consideraciones

Lo fantástico, en un contexto en el que las cosmovisiones antiguas ya no gobiernan, sólo puede actuar en el campo de lo subjetivo porque siempre implica un ataque contra el dominio establecido como objetivo, como una realidad factible. Cortázar refuta su pretensión y ejecución; Borges cuestiona su coherencia intencionada y los mecanismos de su supuesta verificación. Aun así, Borges y Cortázar muestran el engaño de la objetividad a través de diferentes procedimientos. Lo fantástico en Borges es un arte combinatorio que conecta la cosmogonía memorable (término que abarca el período de explicaciones míticas sobre los orígenes del cosmos) con las logomaquias (filosofías ilustres) a el desconcertante alcance de un vacío indiscernible. Lo fantástico de Cortázar, tiene una adaptación y actualización naturalista, quizás evolución, que galvaniza la estética de lo real directo y obliga al escritor a camuflar lo gnómico, atribuirle otros sentidos, pasar de lo real a lo simbólico.

Así, Borges y Cortázar denuncian la precariedad del registro mental sobre la realidad, basada en el sentido y la razón. Ambos articulan lo fantástico con el objeto de desestructurar el programa realista, incorporando lo quimérico de lo real. Para Borges, lo fantástico permite la invención de acontecimientos que presupone la alternancia de mundos posibles, y se basa en la noción de literatura concebida como imaginación, fabulación. A su vez, Cortázar representa lo psicológico fantástico, provocando desde dentro del orden racional la inexplicable alteración que permite distinguir el anverso de la realidad.

Los dos astrónomos de palabras nos presentan textos , que no aportan más certezas sino ambigüedades, que nos obligan a colaborar hacia la fábula y concluir. Por lo tanto, incluso si se distinguen en relación con el Mecanismos de representación, los cuentos traspasan las fronteras de la ficción, estableciendo en el lector la duda sobre la realidad. Lo fantástico irrumpe y hace que el —cuentista a pescador de momentos singulares llenos de significado (BOSI, 1974, p.9) y explora la percepción para que haya ósmosis, un movimiento y nacido de lo habitual lo fantástico. La nueva palabra y la sorpresa sintáctica forman un texto extraño y plurissentido, que recuerda precisamente la tradición línea más compleja.

Referencias

ABDALA JUNIOR, Benjamín. Literatura Comparada y Relaciones Comunitarias. São Paulo: Taller Editorial, 2012. págs. 19 a 45

BELLEI, Sergio Luiz Prado. Repensar la literatura comparada: Edward Said y Fredric Jameson. REVISTA DE ESTUDOS DE lITERATURA Belo Horizonte, v. 5, p. 11 -3B, Oct. Noventa y siete.

BORGES, J. L. El libro de arena. Madri: Alianza, 1998.

. Ficciones. In: Obras Completas. Vol. I. Buenos Aires: Emecé editores, 1996.

. Obras completas (1923-1949). ed. crítica anotada por Rolando Costa Picazo e Irma Zangara. Buenos Aires: Emecé, 2009. v. 2.

. Otras inquisiciones. En: Obras completas. Traducción de Sérgio Molina. V. 2. São Paulo: Globo, 2000.

BORGES, J L.; GUERRERO, M. Manual de zoología fantástica. México: El mundo, 1957.

BOSI, Alfredo. El cuento brasileño contemporáneo. São Paulo: Cultrix, 1974. CALVINO, italiano. Seis propuestas para el próximo milenio. São Paulo: Companhia de Letras, 1990. p.71 a 94.

CORTÁZAR, J. Cuentos completos (1962-1982). Madrid: Santillana, 2010. v 2. Expediente I. Disponible en: <http://kronhela.com.ar/jc/JulioCortazar- Dossier1.pdf>Acceso: 15 Ago. Año 2014. DossierIII.Disponible en: <http://kronhela.com.ar/jc/JulioCortazar-Dossier3.pdf> Acceso: 15 ago. Año 2014.

FOUCAULT, Michel. Palabras y cosas. Traducción de Salma Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

LANCELOTTI, Mario A. De Poe a Kafka: para una teoría del cuento. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1965.

LLOSA, Mario Vargas. El cuerno de Deyá. 1992. Disponible en: < http://www.prisaediciones.com/uploads/ficheros/libro/primeras-paginas/201001/primeras-paginas-cuentos-completos-i.pdf> Acceso: 18 ago. Año 2014.

MORAIS, María Perla Araújo. Tradición y traducción a una zoología imaginaria. Revista Literatura em Debate V.3, n.4, p. 62-74, 2009. Dijo, Edward W. Reflexiones sobre el exilio. Y otros ensayos. São Paulo, Companhia das Letras, 2003.

STEINER, George. ¿Qué es literatura comparada? En Pasión intacta. Ensayos 1978-1995 (trad. GUTIÉRREZ, M. y CASTEJÓN, E.), Madrid, Siruela, 1997, p. 121-145.

TODOROV, Tzvetan. Introducción aLiteratureFantastic. Editor de perspectivas. Año 1980.

YURKIEVICH, Saúl. Borges/Cortázar: mundos y modos de la ficción fantástica. Revista Iberoamericana, Nro. 110 – 111, Enero-Junio 1980, Madrid.Disponívelem:<http://revista-iberoamericana.pitt.edu/ojs/index.php/ Iberoamericana/article/viewFile/3441/3620>. Acesso em: 10 ago. 2014.

62

ESTIMULACIÓN LITERARIA A TRAVÉS DE ESTRATEGIAS LÚDICO-AFECTIVAS. UNA PROPUESTA INTEGRAL PARA LA ENSEÑANZA DE LITERATURA EN SECUNDARIA

Dalina Flores Hilerio
Sara Alejandra González Acosta

Universidad Autónoma de Nuevo León

Resumen

Después de un sondeo exploratorio, a través de encuestas y entrevistas a profesores y estudiantes de segundo grado de secundaria, revisamos los resultados y, como alternativa para la formación de lectores en este nivel, proponemos una serie de lecturas y juego-estrategias que coadyuven a la estimulación literaria de los estudiantes, más allá de la tendencia

estructural e historicista que ha imperado en su enseñanza dentro de las aulas de educación media. En este trabajo, fundamentamos y exponemos las bases teóricas de la propuesta de estimulación literaria, a partir del juego y la afectividad, y presentamos el modelo de trabajo conformado por sesiones de clase donde se distinguen cuatro momentos clave: activación, lectura en voz alta, juego-estrategia y sublimación de la experiencia literaria (cierre), con la intención de invitar a profesores de este nivel a implementar y evaluar esta propuesta dentro de sus grupos.

Palabras clave: estimulación literaria, juego-estrategia, afectividad, juego, secundaria.

Abstract

As a result of an exploratory study, made by surveys and interviews with teachers and second grade students, we propose a series of readings and game-strategies as an alternative for readers development, instead structural and historicist tendency that has prevailed in their teaching within the secondary education classrooms. In this work, we expose the theoretical bases of the literary stimulation proposal, from play and affectivity, and we present the work model for class sessions made up of four elemental moments: activation, reading aloud, game-strategy and sublimation of the literary experience (closure). Through this model, we pretend to invite teachers of this level to implement and evaluate this proposal within their groups.

Keywords: literary stimulation, game-strategy, affectivity, middle school

La época actual se ha caracterizado por una realidad tecnológica que proporciona información desmedida, a través de diferentes plataformas y redes ilimitadas para comunicarnos. La internet determina los paradigmas por donde circula información tan desmesurada que, lejos de esclarecer disyuntivas o conceptos, los hace más opacos y, por ello, genera controversias. En medio de este galimatías, subyace una ideología conservadora que legitima prácticas donde las personas, a partir de las condiciones de su crianza y su cultura circundante, rechazan *a priori* lo desconocido.

De ahí que sea primordial el diálogo y la información responsable. Por eso, desde la docencia, en particular de la lengua y la literatura, tendríamos que asumir nuestra responsabilidad como promotores del pensamiento crítico, para que nuestros estudiantes tengan herramientas que les ayuden a discernir, evaluar y seleccionar la información con la que construyen y seguirán edificando sus estructuras culturales.

Para esta tarea es fundamental la literatura. La naturaleza polisémica del texto literario estimula múltiples posibilidades de interpretación al formular inferencias que el lector relaciona con su experiencia personal, a partir de la experiencia estética, mediante un planteamiento lúdico y creativo, intrínsecos al arte. En la mayoría de los casos, estas propuestas estéticas no pretenden alienar ni domesticar el espíritu de los lectores, al contrario, son universos complejos que abren puertas a su imaginación y a su capacidad para conocer y comprender la vida que los rodea.

Desde el juego lingüístico y estético, algunos autores han articulado propuestas que permiten detonar la reflexión de los lectores jóvenes y niños; para ello es necesario seleccionar libros que activen sus habilidades cognoscitivas e hipotéticas-deductivas mientras se sienten acompañados por la lectura. De ahí que sea tan importante el papel de la escuela en la formación y estimulación literaria, sin menoscabar el valor de los textos del área formativa para el desarrollo del juicio moral y cívico.

La propuesta que presentamos considera fundamental la promoción y difusión de actividades divertidas, multidisciplinarias y dinámicas que impulsen la capacidad de reflexión de los lectores jóvenes. Éstas tendrían que diseñarse a partir de un conocimiento sólido de los participantes en el proceso enseñanza-aprendizaje, sus intereses y sus respectivos contextos. Asimismo, pretendemos indagar sobre diferentes prácticas en torno a la enseñanza y la promoción de la lengua y la literatura.

Por ello, hemos realizado una primera aproximación a estos grupos por medio de una investigación sobre la lectura en educación secundaria, para identificar cuáles son las características principales de este proceso pedagógico, y así planear una serie de estrategias que potencialicen la experiencia literaria en la formación de lectores jóvenes, a través de una selección de lecturas comentadas y acompañadas de actividades detonadoras, para estimular el pensamiento reflexivo, crítico y creativo con los estudiantes dentro del aula.

Antecedentes

Un problema fundamental de nuestros sistemas pedagógicos es el gran número de estudiantes universitarios que no saben ni quieren leer y, por lo

mismo, han perdido la oportunidad de desarrollar el pensamiento crítico y la habilidad de transmitir sus ideas y emociones por escrito. Por lo tanto, nuestra mirada indagatoria focaliza la serie de costumbres y prácticas sociales, en relación con la lectura, que se han impuesto en los estudiantes de todos los niveles dentro de nuestro sistema educativo y que abonan, a la larga, a mostrar esta realidad.

Existen programas para educación preescolar y primaria muy estimulantes que fomentan la lectura, como las antologías o libros de texto de Español y de Lecturas. No obstante, en Monterrey, continuamente vemos desaparecer el gusto por la lectura en estudiantes de nivel medio, lo que nos lleva a cuestionar qué es lo que está pasando en la etapa de educación secundaria cuyo proceso aleja a los adolescentes de la lectura tanto eferente como literaria.

A lo largo de nuestro trabajo con niños de nivel primaria, tanto en escuelas públicas como privadas, hemos observado que los alumnos suelen interesarse por la lectura, Sin embargo, este interés se ve modificado conforme se acercan a la adolescencia. De acuerdo con un sondeo preliminar efectuado con jóvenes de secundaria de una escuela privada del municipio de Apodaca, encontramos que las razones de su rechazo por la lectura son muy diversas: “es poco atractiva por no ser divertida”, “es una actividad para *nerds*”, quita tiempo a otras actividades (como la navegación por el ciberespacio) o simplemente se les dificulta dar seguimiento a las historias no visuales.

A partir de este resultado preliminar, diseñamos un instrumento formal, entrevistas y encuestas, donde recopilamos las respuestas de

estudiantes y profesores de segundo de secundaria de tres escuelas públicas en la ciudad de Monterrey, para identificar las principales causas de la ausencia del hábito de lectura, tanto en los procesos académicos como extraacadémicos de los estudiantes, así como la actitud y operatividad de los profesores en torno a la lectura literaria. Como alternativa pedagógica, luego del análisis de resultados, diseñamos una propuesta con un enfoque lúdico afectivo para la enseñanza de la literatura dentro de las aulas, que facilite el proceso de formación literaria en los estudiantes, a través de la apropiación de múltiples experiencias de lectura.

Este diagnóstico nos permitió identificar, por un lado, que los estudiantes no se sienten involucrados con los temas, tonos y lenguajes de la mayoría de los textos literarios utilizados como material de lectura de sus respectivas clases. Algunos estudiantes aceptaron que ni siquiera cuando se trata de breves fragmentos se animan a leer; también calificaron el lenguaje de las lecturas como aburrido y formal, por lo que se dificulta su comprensión. En este sentido, nos percatamos de un déficit preocupante de la comprensión de lectora.

Independientemente de los diversos estímulos que distraen a los jóvenes de la lectura literaria, el papel de los profesores de español, como mediadores de lectura, también representa un reto para el desarrollo del hábito lector entre adolescentes. La mayoría de los profesores entrevistados evidenció no conocer un corpus amplio y actualizado de textos literarios, así como recurrir a técnicas pedagógicas tradicionales con enfoques historicistas y estructuralistas que resultan poco estimulantes para la participación de los jóvenes.

Por lo anterior, es primordial proponer estrategias que vinculen los componentes afectivos, sociales y cognitivos de manera integral en la experiencia literaria durante esta etapa, para apuntalar un andamiaje donde los estudiantes puedan vivir con amplitud, empatía y respeto sus procesos formativos e intelectuales y, de esta manera, coadyuvar en la construcción de sociedades respetuosas, incluyentes y felices.

Justificación

Dentro de los múltiples procesos para incentivar la lectura dentro de las aulas, existe una continua confusión entre los conceptos de *alfabetización* y de *creación de lectores*. Hemos supuesto que la enseñanza de la lectura se reduce a la adquisición de la habilidad para reconocer las palabras, es decir, la alfabetización. Sin embargo, es necesario que su enseñanza comprenda el desarrollo de la afición para generar un hábito y un gusto particular por el complejo proceso que implica, en particular, la lectura literaria.

Asimismo, la enseñanza de la literatura, en muchas de nuestras aulas del sector público, ha provocado más aversión que interés, al ser considerada como un ejercicio de la alta cultura, que requiere de competencias complejas. Si bien lo anterior podría ser parcialmente cierto, el propósito de nuestra propuesta es, precisamente, involucrarnos en la construcción de puentes que conecten al lector con la experiencia literaria; del mismo modo, acompañarlo en esta travesía mediante el diseño e implementación de actividades lúdicas, estéticas y pragmáticas.

En muchas prácticas escolares todavía se vincula la lectura literaria con la idea de academicismo y aburrimiento. De forma paradójica, la

Literatura, a pesar de ser una actividad artística, ha sido abordada a través de propuestas de enseñanza anquilosantes en las que los cánones establecidos desde occidente determinan el valor de los textos considerados como literarios sin vincularlos con la vida real del lector.

De esta manera, una actividad que debería conectar al hombre con sus emociones, su espiritualidad y su contexto, se reduce a un simple contenido escolar que ha de ser "estudiado" a través de procesos enciclopédicos. Por ello, en esta propuesta buscamos integrar la realidad actual de los lectores con la vasta oferta literaria contemporánea para establecer puentes que los conecten emocional y afectivamente con las historias que, a su vez, detonen en ellos la reflexión y el pensamiento crítico y creativo.

Las prácticas estandarizadas en algunos programas de fomento a la lectura a nivel secundaria, en espacios tanto académicos como extraacadémicos, no responden a las necesidades de cada grupo ni a sus condiciones socioculturales; de ahí que sea imperioso ofrecer alternativas que integren una visión particular de cada ámbito educativo y su grupo sociocultural, para dar respuesta a las causas reales del rechazo de los jóvenes estudiantes hacia la lectura.

Asimismo, nos interesa incidir en la creación de una amplia red de promotores de lectura por medio de la implementación de talleres en diferentes grupos socioculturales, pues es necesario hacer un frente común donde los padres, maestros, medios de comunicación y otros actores sociales se involucren en la formación de lectores. Debido a las

condiciones que atraviesa nuestra comunidad, es urgente colaborar en el cambio de los paradigmas sobre la lectura.

Resulta apremiante leer literatura en un mundo tecnológico y globalizado porque promueve el pensamiento crítico de los ciudadanos en formación, cuyo proceso forja las rutas de convivencia de nuestros países. Además, contribuye al desarrollo de muchas habilidades no sólo cognitivas sino también emotivas, sociales y lingüísticas, como lo hemos podido corroborar en una investigación previa (Flores Hilerio, 2007).

Asimismo, Rosenblatt asegura que no sólo se trata de leer literatura, sino de aprender a leer literariamente cualquier texto (2002), para que el lector, a través de un continuo diálogo interno, reconozca los elementos que lo lleven a valorar la forma y el fondo de la información que está procesando. Esto es crucial para los lectores del siglo XXI, quienes deben ser capaces de filtrar una información desmedida y evaluarla para establecer un juicio ante la perniciosa infodemia.

A través de las respuestas que obtuvimos de los grupos experimentales, concluimos que dentro de las causas por las que los adolescentes rechazan la lectura literaria está la descontextualización de la selección de los textos literarios y el procesamiento de lectura, donde el diálogo es mínimo en ambos casos. Este enfoque tradicional de la enseñanza de la literatura en las aulas, aunado al desconocimiento de la oferta de literatura juvenil, por parte de la mayoría de los docentes entrevistados, también reduce las posibilidades de exploración lúdica del proceso de recepción literaria, así como limita sus posibilidades dialógicas.

Es necesario considerar que, de acuerdo con el planteamiento del desarrollo psicogenético de Piaget (1983), la adolescencia es la etapa en que los jóvenes pueden experimentar los procesos más complejos de su desarrollo cognoscitivo, además, por sus necesidades de socialización con sus pares, se podría potencializar una dinámica muy placentera de la lectura compartida, donde se generen diálogos abiertos y no la imposición de la interpretación unívoca de los profesores.

La mayoría de los profesores de literatura en las aulas de educación media y superior en México nos enfrentamos a dos problemas involucrados con la formación del joven lector: por un lado, tenemos la rigidez del canon clásico occidental que nos receta una serie de títulos que "debemos leer", cuyos contenidos están muy alejados de las múltiples realidades de la juventud actual. Por el otro lado, tenemos la influencia de la mercadotecnia editorial y la proliferación de libros comerciales con historias prefabricadas donde, a partir de un formato que se repite, sobresale el triángulo amoroso y la legitimación de conductas machistas y libros de superación personal.

De modo que, para que la experiencia literaria tenga un impacto real y positivo en el lector dentro del ámbito escolar, el profesor debe estimular las competencias de sus alumnos. En primer lugar, tendrá que conocer la producción literaria contemporánea y reconocer sus múltiples posibilidades de interacción; así podrá tomar decisiones asertivas a partir de su capacidad para discriminar lo no literario de lo literario; también deberá estimular las relaciones sociales entre los estudiantes, de forma individual y colectiva, mediante estrategias lúdicas y pragmáticas.

Respecto al conocimiento del corpus literario, identificamos que sólo el 30% de los profesores de Español encuestados, con un rango de edad de entre 40 y 60 años, antepone leer literatura que textos informativos o de superación personal; es decir, entre los profesores predomina la tendencia a leer textos no literarios. También comentaron que sus géneros literarios preferidos son el cuento y la novela corta y sólo uno de ellos indicó que la poesía era su género predilecto.

Cuando pedimos a los profesores que compartieran sus recomendaciones sobre títulos, autores y formas de evaluar los procesos de lectura en el aula, casi la mitad de la muestra aseguró que leen con sus estudiantes textos canónicos, pero ya anacrónicos para el joven lector contemporáneo, como el *poema del Mío Cid*, *Don Quijote de la Mancha* y el *Diario de Ana Frank* o de superación personal como *Los ojos de mi princesa* y *El caballero de la armadura 'de hierro'* (sic). El resto señaló que integran a sus clases diferentes géneros y subgéneros: novelas, novelas cortas, cuentos y leyendas.

De acuerdo con esta información, inferimos que la mayor parte de los textos disponibles para abordar la experiencia literaria con adolescentes de secundaria son los clásicos tradicionales y las lecturas ligeras asociadas con la superación personal, dentro de las que hay títulos incorrectos, que revelan, si no una lectura superficial, sí un gran descuido de parte de un profesor de literatura.

En cuanto a la disponibilidad de información respecto a escritores mexicanos y contemporáneos, sólo uno de los entrevistados aportó un título y un autor, más o menos adecuado, al nombrar *Los recuerdos del*

porvenir, de Elena Garro, ya que esta autora no se consideraría contemporánea de acuerdo con los años en que publicó. Otros informantes cometieron muchas confusiones como adjudicar la nacionalidad mexicana a autores como Mario Vargas Llosa, Gabriel García Márquez e incluso a Oscar Wilde.

Ante la pregunta sobre la forma de evaluar las lecturas de sus alumnos, la mayoría de ellos reconocieron que lo hacen a través de preguntas concretas, elaboración de resúmenes o reseñas y lectura en voz alta. Sólo uno de ellos informó que integra, a las anteriores formas tradicionales, el comentario grupal, y uno más señaló que no realiza verificación alguna pues confía en “las ganas de leer” de sus alumnos.

Acerca de los temas o recursos que ponderarían en un texto literario para leer con sus estudiantes, la mayoría de ellos reconocen como contenido prioritario que el texto literario contenga una moraleja para su practicidad en la vida del joven lector, así como un lenguaje comprensible para sus estudiantes. También señalaron que la importancia de leer literatura radica en su función de ampliar la cultura general y promover los sentimientos.

Por último, al pedirles que recomendaran tres libros a la Secretaría de Educación Pública (SEP) para incluirlos en las lecturas de sus estudiantes de secundaria, ninguno de los entrevistados aportó los tres títulos. La mayoría se limitó a nombrar géneros y estilos, como novelas de terror, historias románticas o “autores locales”. Sólo se obtuvieron los siguientes títulos o autores: Rosa Montero, Amparo Dávila; *Cuentos y Los*

recuerdos del porvenir, de Elena Garro y *El paraíso en la otra esquina*, de Mario Vargas Llosa.

Luego de analizar las respuestas obtenidas de profesores de lengua y literatura de secundaria, observamos un desconocimiento alarmante de las alternativas literarias que brinda el mercado editorial actual, y que se siguen promoviendo lecturas clásicas descontextualizadas a partir de estrategias tradicionales, además de buscar en ellas un efecto utilitario relacionado con la formación moral. Cabe aclarar que nuestra intención no es ridiculizar o exhibir como inapropiadas algunas prácticas en la enseñanza de la lengua y la literatura, sino proponer alternativas que coadyuven en la formación de lectores críticos, creativos y felices.

Consideramos que es urgente la capacitación del profesorado, como lectores y formadores de lectores, a través de talleres donde se socialicen estrategias específicas, de manera que se pueda formar como mediador capaz de apuntalar un puente donde estimule y conecte las experiencias personales del joven lector con la experiencia literaria. Ciertamente, la literatura juvenil contemporánea puede aportar los recursos para este fin porque es, en su mayoría, lúdica y estimulante, ya que su condición estética y polisémica reta al lector y lo conduce a la reflexión.

De este modo, nuestra propuesta atiende la necesidad de revisar concienzudamente la oferta de este corpus literario para la selección de lecturas escolares. Además, se complementa con una serie de estrategias dirigidas a la comprensión e interpretación de los textos, donde se integran actividades lúdicas que priorizan las relaciones afectivas, el diálogo y el goce estético en la promoción literaria.

Para organizar nuestro modelo, hemos establecido fases en la propuesta de acercamiento, las cuales distinguen como primer momento de apertura la *activación*; seguida de la estrategia de *lectura*, la *juego-estrategia* para integrar la experiencia literaria a la vida real de cada estudiante, y la *sublimación*, a partir de preguntas detonadoras que estimulen sus capacidades hipotéticas-deductivas; y, finalmente, un *cierre* que debe trascender las aulas (por ejemplo, la realización de proyectos de intervención comunitaria como tertulias, lectura en voz alta, videoreseñas y comentarios monitoreados o debates temáticos).

No pretendemos que nuestra propuesta sobre la formación de lectores sea una verdad infalible y absoluta, pero sí queremos involucrar a otros profesores en un proceso que sea más vivencial y lúdico en la enseñanza de la literatura dentro de las aulas, con la intención de generar comunidades más participativas, críticas y proactivas, a través de la construcción de puentes entre la literatura, los lectores autónomos y la comunidad.

Fundamentación

Todavía no se han documentado de manera suficiente las implicaciones que puede tener la influencia de las lecturas literarias en los jóvenes, ni de cómo éstas afectan o moldean su percepción estética respecto a la palabra escrita, a pesar de que abundan los programas de fomento a la lectura. Tampoco se ha ofrecido una alternativa de corpus literario contemporáneo para la enseñanza de la literatura dentro de las aulas de educación pública, por ello, cabría preguntarnos cuál es el parámetro que rige su clasificación y la validez de su inclusión en la escuela.

No obstante la dificultad intrínseca para responder a este cuestionamiento, ya que la Literatura se define, entre muchos otros criterios, de acuerdo con los patrones estéticos considerados como prestigiosos en cada contexto cultural, es necesario un acercamiento interdisciplinario para poder establecer algunos criterios que nos permitan fundamentar la ruta que nos lleve a integrarla como una actividad significativa en el proceso de formación de los estudiantes.

La lectura literaria es un proceso cognoscitivo que contribuye al desarrollo de las capacidades del intelecto, las emociones y la imaginación, e implica la ejercitación de diversas facultades: la concentración, la creatividad, la deducción, el análisis, la abstracción, la proyección de sentimientos, etcétera. De modo que desarrollar el hábito de leer a partir de actividades lúdicas permite que el joven lector aborde los textos literarios como una manifestación amigable, cotidiana y retadora, que estimula su emoción estética y su juicio crítico mientras se divierte, además de acercarse a la lengua desde sus dos ámbitos más importantes: la comunicación y la expresión.

Para fundamentar esta propuesta hemos revisado e integrado algunas perspectivas teóricas provenientes de diferentes disciplinas, dentro de las que privilegiamos las aportaciones de Vygotsky en cuanto a la socialización del aprendizaje, así como sus propuestas en torno al carácter y el desarrollo de la imaginación artística en el niño (2001). También hemos integrado algunos conceptos fundantes sobre el desarrollo psicogenético y sobre los efectos de lo lúdico en el aprendizaje, propuestos por Piaget (2001).

Asimismo, nos basamos en las diferentes teorías sobre el aprendizaje ecléctico a partir de diversas corrientes: Piaget (1983), Montessori (1996), Vigotsky (1995), Freinet (2002) y Freyre (1989), principalmente, respecto al diseño de estructuras didácticas efectivas y su interrelación en el acercamiento a la lectura. Para establecer las técnicas y metodologías de fomento a la lectura, la conceptualización de la Literatura y la incidencia de la lectura en el lenguaje, partimos de las ideas de Felipe Garrido (1989), Martha Sastrías (1990), Arizpe y Styles (2004), Hiriart (2004), Petit (2005), entre otros.

Para explicar y dar solidez a las propuestas lúdicas de acercamiento a la lectura, nos apoyamos en las investigaciones de Piaget (1982), Erikson (1982), Huizinga (1998) y Duvignon (1982). Respecto a los estudios sobre Literatura, acerca de su estructura, géneros, contenidos y su proyección como actividad artística, retomamos los estudios de Rosenblatt (2002), Kant (2002), Schiller (1968), Mendoza Fillola (2004), Coseriu (1987), Sartre (1991), entre otros.

Durante esta primera etapa de la investigación corroboramos que los procesos de enseñanza-aprendizaje de la literatura a nivel secundaria aún se abordan desde la vía académica tradicional: la repetición, la coacción, el historicismo y el estructuralismo. Este modelo resulta restrictivo para explorar la relación de la literatura con la realidad de cada lector, por lo que es urgente un involucramiento lúdico.

La propuesta de estimulación literaria que presentamos plantea que, si despojamos de su hálito erudito a la experiencia literaria dentro de las aulas escolares en el nivel medio y le permitimos crecer por medio del

juego, los resultados serán muy estimulantes para los adolescentes y jóvenes en formación, pues encontrarán un vínculo social e intelectual a través de la cuidada selección de lecturas y de la interacción afectiva con otros lectores.

Al implementar las juego-estrategias se espera que el joven lector sea estimulado a desarrollar su intelecto para fortalecer sus procesos cognoscitivos. Asimismo, la participación del profesor como mediador es primordial para que los adolescentes participen activamente en las juego-estrategias. De esta manera se genera un vínculo no sólo con la lectura, sino con las personas, espacios y estímulos artísticos que rodean a los estudiantes.

El desarrollo del pensamiento hipotético-deductivo

Para explicar la evolución de las capacidades del pensamiento, Piaget (1983) asegura que antes de los dos años ocurre un proceso de organización de los espacios y de la causalidad en el niño. De los dos a los siete años, se produce una conceptualización de las acciones, por lo tanto, esta edad es propicia para despertar el gusto por la Literatura, ya que así podrá integrar una percepción más sólida respecto a las experiencias que genere la lectura.

Siguiendo a Piaget, la experiencia integrada como aprendizaje “fijo” se establece en el nivel de operaciones concretas de los siete a los diez años. A partir de los once años, el ser humano detona su capacidad para establecer una lógica proposicional hipotético-deductiva con combinatoria, es decir, el pensamiento se hace complejo. Este momento es crucial para vincular la estimulación de la polisemia literaria del texto con la capacidad

de los estudiantes de secundaria para hacer inferencias y establecer conclusiones que lo lleven a pensar y argumentar de manera profunda y crítica.

Para vincular la experiencia literaria con la vida particular de cada lector, es necesario emplear una serie de estrategias que prioricen la emotividad y, para ello, es esencial el juego, ya que comparte la experiencia de la imaginación y de la libertad con el arte, al transformar su contexto y convertirlo en una fuente de placer. En este sentido, el escritor no sólo transforma su experiencia en ficción, bajo una relación simbiótica, sirve y se sirve del lenguaje para experimentar y generar nuevos paradigmas a través del juego. Esto seduce e involucra al lector en un amplio entramado lúdico que lo conduce a la interpretación y exacerbación de sus emociones.

De acuerdo con Duvignaud, el juego funciona como disparador de la sensibilidad en la medida en que un lector potencial lo puede relacionar con el arte literario (1982). Independientemente del matiz de la obra literaria, el adolescente puede construir un puente que le permita reconocerla y gozarla. Este gozo se relaciona directamente con el placer de vivir el arte sin necesidad de hacerlo utilitario.

En *Homo ludens*, Johan Huizinga define el juego como una acción que se desarrolla dentro de ciertos límites de tiempo, espacio y sentido y fuera de la esfera de la utilidad o de las necesidades materiales, puesto que los seres humanos jugamos por el placer de interactuar y de experimentar emociones, conocimientos, percepciones y habilidades

(1998). Estos elementos convergen en un aprendizaje significativo y espontáneo.

Cabe destacar que algunos juegos son más propicios y relevantes para ciertos perfiles, por lo tanto, el planteamiento de cada juego-estrategia que da seguimiento a los procesos de lectura literaria, se determina a partir de muchos factores: edad, intereses, contexto sociocultural de los participantes, para que se sientan cómodos y motivados. Además, para la pedagogía moderna es prioritario establecer los objetivos específicos del juego (a pesar de que, como asegura Huizinga, la única retribución del juego es el juego mismo) para integrar las actividades lúdicas en las metodologías didácticas.

La lectura literaria es, como hemos señalado, una experiencia lúdica de grandes proporciones; por su parte, la *juego-estrategia* es una actividad que integra el desarrollo de la cognición, la percepción y las múltiples posibilidades del lenguaje, desde lo divertido. La planeación de las actividades lúdicas es una labor que requiere mucho compromiso, ya que además de generar el aprendizaje, debe resultar divertida y gozosa, actitudes que aún algunas metodologías educativas consideran contradictorias.

El juego como vínculo social

El juego es, según Cohen, una de las mejores cosas que se hayan inventado para acercar a los seres humanos, ya que establece vínculos amigables y sutiles entre emisor y receptor que favorecen y optimizan la comunicación en los procesos de aprendizaje de una forma armónica y divertida(2001). Además, provee herramientas para interactuar con el

entorno de manera asertiva, pues lo más importante del juego es su capacidad de abrir canales que nos conecten con el otro (función apelativa).

Las actividades lúdicas nos permiten entender los procesos culturales de una sociedad porque, a través ellas, es posible identificar la forma de ser y de pensar de sus ciudadanos, así como establecer los nexos y principios que rigen esa cultura. Las normas sociales de convivencia son transmitidas de generación en generación a través del juego, por lo que el comportamiento de los individuos es natural y espontáneo.

En cuanto a la inclusión del juego como práctica pedagógica, el papel activo y propositivo del docente como mediador puede ampliar los horizontes de exploración y reflexión de los estudiantes, al tiempo en que comparten sus experiencias, conocimientos, y propongan alternativas para disfrutar el mundo. Por ello, juego y literatura no sólo pueden ser prácticas escolares interesantes, sino también actitudes frente a la vida.

En este primer acercamiento nos centramos en textos narrativos, puesto que puede ejecutarse como una especie de “simulador” (semejante a los simuladores de vuelo que utilizan los aviadores antes de vuelos reales) que dará al lector un margen mayor para experimentar la vida. De modo que, las estrategias de exploración literaria se plantean desde el juego con el fin de involucrar a los adolescentes en la obra literaria como una entidad participativa y no sólo como receptores pasivos.

Juego-estrategias literarias

En *Guía para promotores de lectura*, Sastrias y colaboradores aseguran que el acercamiento a la lectura de textos literarios infantiles no puede concebirse sin el juego, ya que el niño se siente cómodo y atraído en "su mundo de ensoñaciones, imágenes y fantasías" (1990). A partir de esta visión, diseñaron una serie de actividades a las que llamaron *juego-estrategias,* para acercar a los niños a la lectura (sin hacer distinción en los tipos de textos: científicos, periodísticos, literarios, etcétera).

En esta propuesta seguimos empleando el término juego-estrategias, pero preferimos agregar el adjetivo *literarias* porque han sido diseñadas a partir de un texto literario específico, teniendo como objetivos fundamentales dos rubros: que se plantee como un juego divertido y creativo; y que promueva la reflexión respecto a los múltiples niveles de interpretación que conlleva el texto literario.

La experiencia lectora del adulto que funge como mediador debe ser amplia y profunda, pues debe ser capaz de realizar inferencias respecto a las múltiples posibilidades de interpretación del texto literario e identificar los elementos con que se puede integrar la experiencia lectora a la experiencia vital de los estudiantes, para crear estrategias lúdicas que acompañen al adolescente a encontrar en la Literatura un panorama accesible de amplias posibilidades interpretativas y a comprender el mundo que lo rodea.

La Literatura logra que las actividades lúdicas giren en torno a la trama, al planteamiento, a su propuesta fonética, al sentido y a la construcción de sus palabras, etc. La ventaja de los corpus actuales de

Literatura infantil y juvenil es que, además de integrar otros recursos y lenguajes (como la propuesta visual de las ilustraciones), también encontramos autores comprometidos con los problemas actuales de la juventud, sin descuidar el planteamiento estético de sus textos.

Las actividades lúdicas deben ser planeadas de acuerdo con la edad, los intereses y las experiencias con la lectura de los participantes. Para ello, el mediador debe dominar las teorías sobre el desarrollo psicogenético, así como establecer estrategias que le permitan vincularse con sus estudiantes, de modo que pueda analizar sus distintos contextos y entender cómo determinan sus gustos y elecciones.

Nuestra propuesta de estimulación literaria plantea que las sesiones de trabajo inicien con una “activación” lúdica para preparar sus habilidades perceptivas y puedan ampliar las posibilidades de recepción del texto. Después, a partir del texto seleccionado, se pueden explorar diversas formas de la lectura a través de estrategias como *storytelling*, narración oral escénica o lectura dramatizada, para despertar en los estudiantes un diálogo con el texto. Esta integración puede realizarse por medio de pequeñas pausas en la lectura para hacer preguntas directas sobre el texto, o remitir a otras narrativas que tengan cercanía con lo que se lee (referencias a películas, canciones, videojuegos).

La capacidad de juego, como señala Barclay, se potencializa por las sensaciones afectivas (1982), pero también determinan la condición lúdica. De ahí que una de nuestras juego-estrategias involucre la participación de los padres de familia, ya que, a través del texto literario, conservan los

canales de comunicación que la edad y el crecimiento de los pequeños se empeñan en clausurar.

Durante el cierre de las sesiones, se realiza una actividad de relajación (puede ser dancística, musical o de coordinación) como preámbulo a una serie de preguntas detonadoras para reflexionar la experiencia lectora. En esta parte del proceso (que a veces ocurre al inicio de la siguiente sesión, por el tiempo que algunos estudiantes necesitan para procesar la lectura), los participantes demuestran su capacidad para relacionar "la literatura como exploración" (Rosemblat, 2002), es decir, expresan ideas que van desde juicios morales, hasta acciones concretas comprometidas con su entorno.

De acuerdo con Kart Goldstein, citado por Duvignaud (1982), la salud consiste en afrontar jubilosamente emociones nunca sentidas. El juego acrecienta esa salud ya que posibilita que los participantes se desarrollen sanamente al afrontar situaciones, emociones, conclusiones promovidas por su experiencia de lectura. Esta perspectiva podría apuntalar la creación de una nueva generación comprometida con su contexto, apta para transformarlo.

Propuesta

Estimulación literaria para estudiantes de segundo grado de secundaria

La tabla que a continuación presentamos contiene la propuesta abreviada de lecturas y juego-estrategias a partir de cinco novelas que están catalogadas como juveniles; independientemente de la etiqueta, son cinco

libros escritos por autores mexicanos contemporáneos que, además de integrar temas y tratamientos afines con la realidad que hoy viven nuestros adolescentes, poseen un dominio del estilo y del lenguaje, entre otras características estéticas y lúdicas, que hacen que estos textos sean literarios.

Libro/ sesiones	**Activación**	**Habilidades esperadas**	**Juego-estrategia. Procesamiento lúdico**	**Cierre**	**Requerimientos**
Informe preliminar sobre la existencia de los fantasmas. Toño Malpica. Sesión 1. El mediador inicia con la activación y la lectura en voz alta. Sesión 2. El mediador realiza una actividad de	S1. El docente solicitará a cada estudiante que lleve algún artículo pequeño que tenga un alto valor afectivo a la próxima reunión, para activar una "búsqueda del tesoro" donde la	Empatía, trabajo en equipo, integración social, toma de decisiones, lectura crítica interpretativa, capacidad argumentativa y reconoci-miento de falacias.	S1. En pares, los estudiantes elegirán el tema más "ridículo" para llevar a cabo una investigación donde deberán cumplir con dos etapas: acopio de documentos y experimentación, de acuerdo con	S1. Se cuestiona a los estudiantes sobre las razones que creen que tiene el Gugu para comportarse de la forma en que lo hace y de las consecuencias de los castigos. Se pide que argumenten	Ejemplares de *Informe preliminar sobre la existencia de los fantasmas* Música Marcadores y pizarrón Papeletas pequeñas y lápices, papel kraft, computadora.

configuración de los personajes y se dosifica la lectura individual que se llevará a cabo en la sesión. Sesión 3. El facilitador propicia la argumentación sobre la actitud del Gugu frente a Cordelia Sesión 4. Cierre. Invitación a padres de familia para actividad integradora.	mitad del grupo buscará los objetos escondidos de la otra mitad del grupo, para formar parejas de trabajo. Se pide a los estudiantes que acudan a la siguiente sesión con algún objeto asociado a alguno de sus personajes favoritos. S2. Activación: sin decir el nombre de los personajes,		la naturaleza de su tema. S2. Con sendas láminas de contornos de personas, los estudiantes irán agregando características físicas y emocionales a las figuras y a partir de ahí diseñarán el aspecto de los que decidan "construir", a excepción de los protagonistas.	sus puntos de vista. S2. Se pide a los estudiantes que, en tríos, argumenten sobre cómo se va desarrollando la relación entre el Gugu y Cordelia. S3. Se escucha música de los 60 para introducir algunos grupos de rock mexicano para que los estudiantes investiguen sobre uno	

	algunos chicos se presentarán como si fueran el respectivo personaje para que los demás lo reconozcan. S3. Se pide previamente que a la sesión acudan con algún rasgo o actitud que les moleste de los otros, pero que así se comporten durante toda la sesión. Al principio se presentarán con algún dato que		S3. Pastelitos remojados o címbalos de hierro. Los estudiantes deberán argumentar con qué concepto se identifican; luego harán una revisión documental breve sobre el movimiento del 68 en México que el docente deberá ampliar. S4. Los estudiantes deberán entregar los resultados en una presentació	de ellos e ilustren alguna de sus canciones. S4. Invitación a los padres de familia (se les solicita que lean la novela con anterioridad si lo desean). Los estudiantes se sitúan en un círculo y escriben alguna actitud que les moleste de sus padres. Los padres hacen lo	

	sus compañeros no conozcan de ellos, pero con el "papel" seleccionado.		n de ppt tipo pptparty, durante la cuarta sesión.	mismo, pero respecto a sus hijos…	
Puerto libre. Ana Romero Sesión 1. El mediador lee en voz alta el capítulo. Sesión 2. Se habla sobre los personajes y se pide a los estudiantes que configuren su contexto a través de textos breves	El docente deberá solicitar a cada estudiante que lleve un fragmento de alguna canción que lo acompañaría a si tuviera que hacer un viaje a la próxima sesión. Antes de la lectura en voz alta, se pide a los	Solidaridad, Empatía, reconocimiento del otro, reflexión sobre derechos humanos, ética, responsabilidad comunitaria. Desarrollo de la creatividad, la argumentación y diferentes formas	S1. El grupo elaborará un mural con recortes de artículos periodísticos que aborden el tema de la migración y colocarán post-it donde cada estudiante escribirá una breve reflexión acerca de ese tema. Se muestran fotografías	S1. Los estudiantes forman equipos de cuatro integrantes, cada equipo escribe en una tarjeta una situación a la que debe enfrentarse una persona migrante. Los equipos intercambian las tarjetas y exponen cómo resolverían	Ejemplares de Puerto libre. Imágenes de Graciela Iturbide, plumones, colores, hojas, cámara de celular, botellas de vidrio, Música Marcadores y pizarrón Recortes de

descriptivos y fotos o imágenes y se dosifica la lectura individual. Sesión 3. Se comenta la experiencia migratoria de Ana y su familia. Sesión 4. Cierre. Se termina de leer el libro y se pide a los estudiantes que creen un collage, de imágenes y textos, que proyecte su personalidad.	estudiantes que hagan un recorrido rápido por su escuela y se detengan en algún lugar que sea significativo para ellos y que lo miren con atención para que lo describan con minucia. Al regresar, algunos estudiantes describen el espacio y los demás deberán reconocerlo S2. Previo a la sesión, se pide a los estudiantes que	narrativas/ Descriptivas. Lectura crítica analógica, integración de la experiencia literaria a la vida	de Graciela Iturbide y se pide a los estudiantes que narren una pequeña historia sobre las personas que ven en las imágenes. S2. A partir de los textos descriptivos de la sesión anterior, se pide a los estudiantes que salgan a tomar fotografías de su contexto o que los dibujen S3. Se	esa situación. Se les pregunta sobre la vida de su familia, ¿conocen a todos los miembros, de dónde son? S2. Se hacen preguntas y se reflexiona sobre las causas y condiciones que nos hacen a todos iguales y diferentes. Se explica cómo se hace un árbol	periódico Cinta Pegamento Papel kraft Post-its Papeletas pequeñas Lápices

	indaguen en su familia sobre las personas que han sido migrantes y hagan un pequeño árbol genealógico para que identifiquen al primer migrante de su familia. Presentan su árbol y su historia. S3. Se pide que, libremente, quien lo desee, hable de lo que más le gusta de la época y el lugar en el		realiza una cápsula del tiempo para enterrarse en algún lugar de la escuela. Los estudiantes deberán incluir su collage como un vestigio del tiempo en el que viven.	genealógico y se pide que en sus respectivas familias localicen e investiguen al primer migrante. S3. Se pide que conserven una de las imágenes con su texto respectivo y que elijan un fragmento de la novela para acompañarl os, para que lo coloquen en su habitación	

	que viven				
Buenas noches, Laika. Martha Riva Palacio Sesión 1. Se inicia con la activación y la lectura en voz alta. Sesión 2. Se habla sobre los personajes, se dosifica la lectura y se asigna un espacio y tiempo para la lectura individual. Sesión 3. Se argumenta la actitud de Sebastián para	S1.El docente deberá solicitar a cada estudiante que realice un dibujo o collage donde su mascota o su animal favorito protagonicen una historia en la próxima sesión. S2. Se observa un fragmento de la película Mariana, Mariana y se pide a los estudiantes	Empatía, creatividad, pensamiento crítico, reconocimiento de la historia, capacidad argumentativa, lectura interpretativa, crítica y analógica.	S1. Se realiza, con material reutilizado, un cuadernillo que servirá como diario personal; cada estudiante deberá diseñarlo de acuerdo con su personalidad y su estado de ánimo. S2. En el diario de lectura, cada estudiante irá registrando sus reflexiones personales y	S1. El grupo se reúne en círculo, cada estudiante escribe en un papel, de forma anónima, alguna situación que le cause miedo o tristeza. Los estudiantes depositan los papeles en una caja, el docente tomará algunos papeles al azar, los leerá en voz alta y el grupo sugerirá algunas soluciones	Ejemplares de *Buenas noches, Laika* Música Marcadores y pizarrón Papeletas pequeñas Lápices Colores Recortes Pegamento Computadora Caja Hojas pegamento blanco

afrontar sus emociones. Sesión 4. Se finaliza la lectura del libro y se anotan las reflexiones personales sobre cómo la historia de la novela se relaciona con su vida personal, en el diario de lectura.	que den su opinión sobre la vida en la época de la película y la actual. S3. Con base en el avance de lectura, se forman equipos de 4-5 personas para realizar una "entrevista televisiva" a alguno de los personajes de la novela. Se realiza en vivo, como si fuera un set de televisión o se graban		los resultados de la investigación de campo y documental que realicen sobre la época y personajes. Quien lo desee, puede escribir cartas a los personajes de la historia, de acuerdo con su avance de lectura. S2. Los estudiantes forman equipos de cuatro integrantes para hacer	para afrontar el problema. S2. Entrevista a los abuelos, de acuerdo con la observación de la película, se busca que los estudiantes charlen con sus abuelos o con alguna persona que pueda darles información de primera mano sobre cómo era la vida en los años 60. S3.	hilo aguja cartón colores *stickers* listones tela Diccionario de sinónimos.

	videos para presentarlos al inicio de la siguiente sesión. S4. Se presentan los videos realizados en la sesión anterior o se presenta la versión final del montaje.		un vídeo en el que realicen un experimento que involucre a la gravedad. Previa investigación donde deberán cumplir con dos etapas: acopio de documentos y evidencia de la experimentación, de acuerdo con la naturaleza de su tema. S3. Presentación de videos. S4. En su	Buscarán imágenes que enriquezcan el diseño de su diario para integrarlo S4. Intercambiarán diarios con sus compañeros para que los lean y les dejen un pequeño comentario sobre sus reflexiones	

			diseño final del diario, los estudiantes integrarán la biografía de la autora así como una reflexión personal sobre la importancia de leer en su vida diaria.		
Los fantasmas de Fernando. Jaime Alfonso Sandoval Sesión 1. Se inicia con la activación y la lectura en voz alta.	S1. El docente deberá solicitar a cada estudiante que elabore una marioneta que será su "amigo fantasma" con materiales	Empatía, sentido del humor, autocrítica. Pensamiento crítico, creativo, reconocimiento de los factores genéticos. Comunicación, autonomía y	S1. Los estudiantes forman equipos de cuatro integrantes para realizar un mapa mental en el que expongan situaciones (físicas, emocionales	S1. Narración breve (minificción) de algún evento personal donde el estudiante haya vivido una situación complicada que se	Ejemplares de *Los fantasmas de Fernando* Música Marcadores y pizarrón Papeletas pequeñas Lápices

Sesión 2. Se habla sobre los personajes y se dosifica la lectura. Sesión 3. Se comenta el contraste entre las interacciones de Fernando con Catalina y “Pelón”. Sesión 4. Cierre. Concurso de “mala suerte”	reciclados e interpretarán junto a su marioneta una historia en la próxima sesión. S2. Selección de chistes y de memes, reflexión sobre el sarcasmo, la ironía y la autoironía para abordar temas complejos. S3. Lectura en voz alta de minificciones. Se intercambian y cada	respeto.	, familiares, escolares, etc.) por las que atraviesan los adolescentes. S2. Se realiza un meme que aluda a una situación chusca que haya vivido cada estudiante (autoironía) S3. Búsqueda de la descripción de diferentes condiciones psicológicas asociadas a algún	resolviera mediante la risa S2. Se exponen algunas ideas y características sobre la depresión, ansiedad, bipolaridad, violencia, etcétera y se pide a los estudiantes que piensen si alguna vez han tenido alguna actitud que pudiera ser considerada como una condición mental especial.	Cartón Calcetines Periódico Palitos de madera o plástico Estambre Envolturas Cartulina Recortes Hojas, plumas, videos, buscador de internet.

	estudiante cuenta la misma historia, desde otro punto de vista o de otro tipo de narrador S4. Publicación y muestra de memes		personaje de ánime o cómic. S4. En "círculo de la verdad", cada estudiante deberá reconocer cuándo ha sido violento con algún compañero o familiar y propondrá, él mismo, alguna alternativa para responder sin violencia.	S3. Se comenta el final del libro y se promueve, a través de preguntas, la reflexiona sobre la condición de Fernando, sobre la importancia de la comunicación y las diferentes formas de entender a los otros. S4. El grupo se reúne en círculo, diez estudiantes serán los participantes del concurso de mala suerte y el	

				resto será el público que votará por aquel participante que haya narrado la peor situación de "mala suerte"	
Tal vez vuelvan los pájaros. Mariana Osorio Gumá Sesión 1. Se inicia con la activación y la lectura en voz alta. Sesión 2. Se habla sobre los personajes y se dosifica	S1. El docente deberá solicitar a cada estudiante que elabore una carta a su "yo" del pasado (niño) y otra a su "yo" del futuro (adulto) en la próxima sesión. S2. Con	Solidaridad, Empatía, reconocimiento del otro, reflexión sobre derechos humanos, ética, responsabilidad comunitaria. Desarrollo de la creatividad, la argumentaci	S1. Los estudiantes forman equipos de cuatro integrantes para realizar un documental (duración máxima: 3 minutos) acerca de algún acontecimiento social o político (característi	S1. El docente dibujará una tabla de tres columnas en el pizarrón. El grupo se dividirá en tres equipos. Un equipo escribirá en la primera columna los regionalismos chilenos que identificaron	Ejemplares de *Tal vez vuelvan los pájaros* Música Marcadores y pizarrón Papeletas pequeñas y lápices Galletas Fruta picada,

la lectura. Sesión 3. Se argumenta la transición de Mar hacia la madurez. Sesión 4. Cierre.	base en la vida de uno de los personajes asignados por el mediador, en parejas, los estudiantes harán una nota periodística de sociales, una noticia, una esquela, un anuncio publicitario respectivo S3 y S4.	ón y diferentes formas narrativas/ Descriptivas. Lectura crítica analógica, integración de la experiencia literaria a la vida	cas, causas y consecuencias, principales exponentes, etc.). Previa investigación donde deberán cumplir con dos etapas: acopio de documentos y evidencia de la experimentación, de acuerdo con la naturaleza de su tema. S2. Cada estudiante hará tres neologismos combinando palabras y se hará un	en la lectura. Otro equipo colocará la definición de los términos en la segunda columna. El tercer equipo escribirá cómo se dice en español mexicano en la última columna. S2. En equipos de 4 o 5 personas se diagramará y diseñará un periódico, integrando los tipos textuales	agua

			concurso para crear oraciones y significados S3 y S4. Tertulia sobre la realidad social de la novela y de la vida actual de los estudiantes	creados en la activación S3. Carta a un personaje entrañable S4. Carta a mi yo del pasado	

Conclusiones

El trabajo de fomento a la lectura es un campo muy explorado cuyos méritos y beneficios han sido relacionados estrechamente con las posibilidades expresivas y comunicativas del lenguaje, bajo diferentes perspectivas: desde teorías ambientalistas hasta cognitivistas. Sin embargo, no se han encontrado trabajos suficientes para tratar de explicar los procesos que intervienen en la creación de lectores, y que aborden las causas de la motivación para la lectura en adolescentes de secundaria,.

Esta investigación sobre la lectura en educación secundaria pretende identificar cuáles son las características principales de este proceso pedagógico, así como proponer estrategias que potencialicen la

experiencia literaria en la formación de lectores jóvenes, a través de una selección de lecturas comentadas para estimular el pensamiento reflexivo, crítico y creativo, con la intención de que pueda ser implementado y evaluado por otros profesores.

Es primordial reconocer la necesidad de capacitar a los docentes, como lectores y formadores de lectores, para que ejerzan la función de mediar entre las experiencias personales del joven lector y las diversas experiencias literarias que deberá ofrecerle. La literatura juvenil contemporánea puede aportar los recursos para este fin porque es, en su mayoría, lúdica y estimulante, ya que su condición estética y polisémica reta al lector y lo conduce a la reflexión.

El juego y la Literatura, la base de esta propuesta de estimulación literaria, no sólo se combinan para desarrollar habilidades mecánicas o cognitivas, sino que pueden ser la condición necesaria para el surgimiento de una mentalidad nueva, que rescate al ser humano del abismo de indiferencia que nos está dejando la relación a distancia que hoy impera.

Bibliografía

Arizpe, E. y Styles, M (2004). *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales.* Fondo de Cultura Económica.

Coseriu, E. (1987). Acerca del sentido de la enseñanza de la Lengua y la Literatura, en *Innovación en la enseñanza de la Lengua y la Literatura*. M.E.C.

Duvignaud, J. (1982). *El juego del juego*. Fondo de Cultura Económica.

Eagleton, T. (1998). *Una introducción a la teoría literaria*. Fondo de Cultura Económica.

Flores Hilerio, D. (2010). *Juego y Literatura: una propuesta para el desarrollo infantil* (tesis de maestría). Editorial Académica española.

Freinet, C. (2002). *Técnicas Freinet de la escuela moderna.* Siglo XX1.

Freire, P. y D. Macedo. (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad.* Paidós.

Gillig, J. M. (1996). *El cuento en pedagogía y en reeducación*. Fondo de Cultura Económica.

Gomez Redondo, F. (1994). *El lenguaje literario*. EDAF.

Huizinga, J*. (1998). Homo ludens*. Alianza.

Lomas, Carlos. (2009). *Enseñanza del lenguaje, emancipación comunicativa y educación critica. el aprendizaje de competencias comunicativas en el aula*. Edere.

Mendoza Fillola, A. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Ediciones Aljibe.

Neil, A.S. (1963). *Summerhill. Escuela de verano*. Fondo de Cultura Económica.

Pettit, M. (2005). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Fondo de Cultura Económica, Espacios para la lectura.

Piaget, J. (1983). *El lenguaje y el pensamiento en el niño*. Ed. Guadalupe.

Piaget, J., K. Lorenz y E. H. Erikson. (1982). *Juego y desarrollo*. Crítica-Grijalbo.

Piatelli-Palmarini, M. (1975). (compilador) *Teorías del lenguaje/ Teorías del aprendizaje* (ponencias en torno al debate Piaget-Chomsky). Royaumont Center.

Rosenblatt, L. M. (2002). *La literatura como exploración*. Fondo de Cultura Económica. Espacios para la lectura.

Sarto, M. (1989). *La animación a la lectura.* Ediciones SM.

Sartre, J. P.)1991). *¿Qué es la literatura?* Losada.

Sastrias, M. *et al*. (1990). *Guía para promotores de lectura*. Instituto Nacional de Bellas Artes.

Sastrias, M. (compiladora). (1997). *Caminos a la lectura*. PIALI. Editorial Pax.

Schiller, F. (1968). *La educación estética del hombre*. Espasa-Calpe.

Vázquez, J. Z. (compiladora) (1999). *Historia de la lectura en México*. El Colegio de México.

Vigotsky, L. S. (2001). *La imaginación y el arte en la infancia*. Ediciones Coyoacán.

Anexo

Breve reseña de las cinco novelas en que se basa la propuesta:

Informe preliminar sobre la existencia de los fantasmas, de Antonio Malpica, plantea la historia de El Gugu, un adolescente irreverente y juguetón que no toma nada en serio. A partir de un castigo colegial, debe aplicarse en la investigación sobre el único tema que, en apariencia, le interesa: los fantasmas. Pero deberá hacer equipo en esta tarea con Cordelia, la chica más aplicada, estudiosa y arrogante de su grupo. En medio de ese proyecto, acompañamos a los estudiantes a vivir una serie de aventuras donde experimentan diferentes facetas y procesos de las relaciones humanas. A través de esta lectura, el adolescente identificará algunos recursos narrativos para estructurar una novela y para hacer una investigación, pero también podrá explorar sus propias emociones y las relaciones que va tejiendo con sus pares y con la autoridad, mientras se entera de hechos relevantes de nuestra historia nacional, como los movimientos estudiantiles de los años sesenta y setenta.

En *Puerto libre*, Ana Romero plantea, desde la perspectiva de una niña de ocho años, las tribulaciones existenciales que vive una familia cuyo padre tiene que migrar hacia los Estados Unidos. Esta perspectiva dota de una mirada fresca e inocente a una realidad que es terrible para muchos mexicanos. Como parte de la urdimbre de la historia, integra en una especie de álbum fotográfico escenas vertiginosas que documentan hechos registrados en los noticieros. La lectura de este libro permite que los estudiantes identifiquen su realidad social mientras exploran algunos

elementos relacionados con su emotividad, el amor fraternal, la identidad y la forma en que construyen su comunidad.

Martha Riva Palacio Obón cuenta, en *Buenas noches, Laika*, la historia de Sebastián, un adolescente de los años sesenta que está lleno de preguntas, entre ellas, qué ha pasado con la perrita lanzada al espacio en el Sputnik. Mientras intenta responder a sus cuestionamientos, se da cuenta de las condiciones que rodean la relación que tiene con los adultos, quienes insisten en seguir viendo a los jóvenes como niños vulnerables a quienes debe protegerse de la cruda realidad del mundo. De una manera sutil, la autora aborda temas duros y complejos, como el primer amor y el suicidio, desde los que el protagonista reconoce su posición en el mundo. Además de sentirse identificados, los jóvenes lectores pueden sentirse acompañados en su búsqueda de respuestas.

En *Los fantasmas de Fernando*, Jaime Alfonso Sandoval, a través de un discurso divertido y, en apariencia, muy humorístico, nos lleva a transitar la vida de Fernando, un adolescente que de pronto hereda un antiguo hotel en la huasteca potosina, al tiempo que le suceden eventos de mala suerte. Esta situación lo lleva a una aventura donde debe tomar decisiones que lo hacen revivir su pasado, para entender su presente. La narrativa de Sandoval está planeada con la precisión e intensidad que nos mueven tanto a la risa como al llanto, sin descuidar algunos elementos que nos hacen revisitar las leyes de la física. A partir de esta experiencia de lectura, el adolescente reflexiona sobre la configuración del carácter y la relevancia de la herencia en la familia y de la importancia de la comunicación en esta etapa de la vida.

Tal vez vuelvan los pájaros es una novela entrañable que, desde la voz de una niña de ocho años, nos permite reflexionar sobre la historia de nuestro continente, pues la vida de Mar, su protagonista, se desarrolla en medio del golpe militar en Chile en los inicios de los años setenta. Desde una mirada candorosa, Mariana Osorio Gumá, recrea la emotividad llena de ingenio a través de la cual vamos acompañando a Mar en su búsqueda por recuperar la presencia de su padre, detenido como preso político. Desde la ingenuidad de la narradora, reconocemos los matices del crecimiento infantil, que permitirá que el joven lector se identifique con su propias búsquedas, mientras reconoce eventos históricos relevantes para nuestra configuración como pueblo latinoamericano.

63

EL USO DEL CÓMIC COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA INNOVADORA PARA FOMENTAR LA LECTURA Y FORTALECER HABILIDADES DE ESCRITURA EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR

Omar Andrés Sánchez Hernández

Universidad Autónoma de Nuevo León

Resumen

Esta es la descripción de un proyecto de investigación que procura reconocer nuevos medios creativos en el sentido de redacción y comprensión lectora por parte de todo tipo de alumnado, haciendo uso de recursos específicos; se reconoce que el aprendizaje de todo plan educativo se da a partir de nuestro propio lenguaje, a partir de nuestro

lenguaje del mundo, gracias al que es posible comunicar e investigar cualquier temática. La creatividad específica del alumno funcionará como el medio de aprendizaje ideal; es decir una interpretación o comprensión de nuestro entorno a partir del reconocimiento de estrategias didácticas innovadores como lo es el uso del cómic, para favorecer, al mismo tiempo, la emisión de la genuina voz y lectura de un alumno. El alumno aprende a ser a través de su expresión desde su redacción, antes de proceder a la actividad que sería la comprensión y corrección en el área de redacción y lectura. Tal corrección corresponde con los objetivos particulares de este proyecto con respecto a pro los lineamientos referidos a reconocer los limites específicos del comic recomendados en la creación de todo guion; mismos que permitirán la evaluación y corrección sintáctica y morfológica, a partir del uso resumido de oraciones en tal expresión. Será el uso de la expresión escrita y visual en la presentación del cómic que permitirá al alumno el reconocimiento del uso de signo correspondiente a figuras retóricas, ya sea desde la forma práctica o desde la comprensión lectora. Tal reconocimiento se plantea a partir de cada alumno y permitirá la pronta evaluación sintáctica y morfológica del alumnado.

Palabras Clave: Didáctica, Lectura, Redacción, Semiótica y Cómic

Abstract

Research project that seeks to recognize new creative media in the sense of writing and comprehensive reading by all types of students making use of specific resources; by recognizing the learning of any educational plan where it is possible to communicate and investigate any subject from our own language, from our language of the world. The specific creativity of the

student will function as the ideal learning medium; that is, an interpretation or understanding of our environment from the recognition of didactic strategies such as the comic, to find the genuine voice and reading of a student. The high school student learns to be, from his writing, before proceeding to the activity that would be the comprehension and correction in the area of writing and reading. Such correction corresponds to the particular objectives of my project in the guidelines of recognizing the specific limits of the comic recommended in the creation of any script; that will allow the evaluation, syntactic and morphological correction from the summarized use of sentences in such expression. It will be the use of written and visual expression in the presentation of the comic that will allow the student to recognize the use of signs corresponding to rhetorical figures from the practical form or from the reading comprehension. Such recognition arises from each student and will allow the prompt syntactic and morphological evaluation of the student body.

Key Words: Reading, Writing, Semiotics, Didactics and Comic

Introducción

Durante épocas recientes se pueden ignorar las distintas posibilidades de expresión respecto a grupos o estilos artísticos, debido a que los programas de estudio en secundaria y preparatoria; se concentran en exponer cultura o un lenguaje estándar. Es decir, los dejan sin esta amplia posibilidad de expresión moderna, una expresión sin la posibilidad de que esos mismos lectores participen como intérpretes y creadores específicos en nuevos campos de la narrativa creativa. Al no considerar el grado de practicidad que representa una postura visual o grafica para el estudiante,

el docente limita su oportunidad de corregir errores sintácticos de una forma efectiva y general en el proceso de todo alumno; y es el uso de la historieta el cual no solo permite tal análisis morfológico, sino una abstracción en la compresión de textos a un grado mayor que la literatura. De tal abstracción reflexionaremos posteriormente al ahondar en la importancia de las estrategias didácticas.

Autores como Carlos Lomas y Amparo Tusón analizan tal conflicto de falta de tal análisis morfológico en el libro *Enseñanza del lenguaje, Emancipación Comunicativa y Educación Crítica* al señalar que la "investigación y aplicación didáctica de los institutos educativos obligatorios no implica la adquisición completa de la lengua o sus diferentes reglas gramaticales" (Lomas, 2005, p. 13). La ideal corrección y desarrollo creativo que se plantea como objetivo educativo en nuestro entorno deberían ser entonces analizados de forma personal en la relación entre docente y alumno; a partir de las habilidades e intereses de cada alumno y maestro.

Las preguntas de investigación que se han diseñado para este proyecto son:

¿Un método invertido de la lecto-escritura será beneficioso para incentivar a la lectura en un país como México?

¿El uso del cómic como estrategia didáctica y semiótica, representa una nueva aproximación a la corrección y mejora morfológica del proceso educativo actual, desde el uso invertido de la lecto-escritura?

Los propósitos que se pretenden alcanzar se enlistan enseguida:

1. Encontrar el trabajo colaborativo ideal para el proyecto correspondiente a una clase visual, ya sea de diseño, cómic o de arte visual para encontrar un medio de expresión personal para el alumno de forma plena en la especifica estrategia didáctica de la historieta.

2. Plantear un esquema educativo de requerimientos para la elaboración de un guion de historieta. Un esquema que presente al alumno de bachillerato la cantidad de palabras recomendadas (38 palabras) y oraciones que limitan por viñeta la expresión escrita. Tal esquema presentará al alumno las reglas y componentes de la oración simple; y así mismo un reconocimiento de los géneros y subgéneros literarios acorde a su expresión escrita.

3. Integrar un método de evaluación que permita reconocer un avance sintáctico y morfológico del alumno a partir de su expresión escrita en una presentación de un guion de historieta. De la misma forma se presentará otro método de evaluación concentrado en la comprensión lectora del catálogo antes mencionado entre los mismos estudiantes.

Marco Teórico

Antecedentes

Para el desarrollo del proyecto fue fundamental reconocer la aproximación que previamente se ha manifestado con el uso de la estrategia didáctica

del cómic como herramienta creativa para la comprensión de la temática concerniente de forma previa en un tipo específico de lectura. Es así como destacamos la practicidad de la comprensión en el uso didáctico del comic sobre previas lecturas; como si tal comprensión de géneros literarios en la reflexión de las propias lecturas se viera ejemplificado en la retórica del guion por historieta.

La presencia internacional y nacional de forma antecedente al presente proyecto investigación sobre el uso de la estrategia didáctica.

En la Universidad de Nariño se destaca “El uso de la historieta y actividades enfocadas al fortalecimiento de la comprensión lectora entusiasma a los estudiantes y en el proceso evidencian un avance significativo en el desarrollo de la comprensión lectora, ello se constata en las respuestas cada vez más claras dentro de distintos talleres presentados…” (Unigarro, 2015, p. 8) Es en esta investigación por parte de la Universidad de Nariño donde nos percatamos de la facultad inicial a la escritura, previo a la dirección de una lectura textual.

En la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso se reconoció el propio acercamiento al proyecto desde el reconocimiento con el estudiante de forma específica y personal a partir de la afinidad en el uso de una estrategia didáctica.

“El docente verá cómo el estudiante se interesa en el tema a tratar por qué se está utilizando como plataforma de enseñanza-aprendizaje un instrumento de su gusto, y el escolar verá cómo al educador le importa saber más sobre lo que a él le gusta. Se rompe así la barrera que separa al estudiante del profesor, forjándose un clima favorable para la

construcción de los nuevos conocimientos" (Barraza, 2006, p. 81) Esto como acercamiento al conocimiento de otra lengua.

Ello señalado dentro de la investigación por parte de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, agregando además el conocimiento que se hace de una segunda lengua como potencial resultado; procurando implementar esta misma estrategia didáctica de forma práctica

Esta recreación en la presente propuesta procura fomentar la expresión en el esquema y las limitantes prácticas del cómic; es decir una nueva presentación no solo del suceso histórico o ficticio, también de los mismos personajes. Hoy en día se requieren encontrar nuevos medios o nuevas lecturas que pueden establecerse en un contexto como lo es el siglo XXI para generar un interés por la lectura; debido a la falta de actualización de planes educativos presenta la gradual pérdida de lectores que nos evidencian diferentes estudios como el realizado por la Encuesta Nacional de lectura del año 2015 al destacar que "El perfil, muy poco lectores, es el perfil que menos lee en México. Lee en promedio 1.2 libros al año por gusto y 0.5 libros al año por necesidad. Acerca del gusto por la lectura, cerca de 13.4% del grupo dio calificaciones de 4 o 5 a su gusto por la lectura, con un promedio de 2.3. Su gusto por la escritura promedia 2.2." (Conaculta, 2015, p. 183)

Contexto de referencia

La investigación se establecería en el nivel de enseñanza de bachillerato; los estudiantes ya presentan un conocimiento de la lengua, pero es su reciente aproximación a la literatura universal la que permitirá inicialmente llevar a cabo una redacción que aprecie la voz propia de los mismos. Es en

este particular contexto donde la mayoría de los alumnos ha reconocido su experiencia educativa primordialmente en la interpretación de textos y no solo como oportunidad de expresión creativa; destacar la importancia de ambas por igual, para la compresión de su mejoría en el análisis personal de la crítica ensayística que se hace en ambos procesos de las habilidades de todo alumno como anteriormente hemos asociado con el análisis de Serafini. Igual que la encuesta nacional que fue citada anteriormente, los estudiantes en promedio confiesan leer un libro por año; una encuesta que se vuelve fundamental al ser comparada con otra que presenta la relevancia sobre el uso de diferentes medios de lectura para la aproximación de la misma, como un medio de adaptación tanto en la escritura y lectura de todo alumno.

Conceptos y su aplicación

Los signos y su uso en la comprensión literaria

“Los signos son polifónicos, es decir, cada significante tiene una serie de significados posibles, por lo que el objetivo de la retórica de la imagen es analizar cómo el autor limita o manipula los significados asociados a la imagen” (Cuñarro & Finol, 2013, p. 286)

Es en este contraste de posibilidades, entre el uso del cómic y de otros medios narrativos cuando distinguimos que el uso de imágenes permite el uso de figuras retóricas para incentivar las distintas interpretaciones sobre uno o más signos. Tal noción múltiple interpretativa también representa en el campo educativo o creativo el uso variado pero constante del signo. Un estudiante incentivado a expresarse por medio del cómic reconocerá el uso de figuras retóricas en el diálogo entre

personajes, pero sus capacidades (habilidades) con respecto al uso de múltiples signos se expande a presentar la narrativa como tal elemento 'persuasivo' señalado por Cuñarro, similar que, a la ambigüedad, o por sí mismo a ser consciente en la propia práctica de la característica polifónica durante su expresión. El estudiante, debido a las características del cómic, debe fundamentar su labor en figuras retóricas como la aliteración o el retruécano para resaltar la expresión de un diálogo, repitiendo así palabras como signos literarios fundamentales de su discurso; pero también destaca en el uso de imágenes la presentación de enigmas para la interpretación de sus diferentes compañeros de grupo.

El multilenguaje

"La narración consta de actores que cumplen un programa narrativo que consiste en una sucesión de estados producida por la transformación de los mismos. Para realizar esas transformaciones, en el caso del cómic, se utilizan fundamentalmente códigos verbales y visuales". (Cuñarro & Finol, 2013, p.284)

El contexto actual de la recepción o lectura de información se define, como siempre ha sido, a partir de distintos medios. La actualidad, sin embargo, ha concebido una mayor relación entre el mensaje visual y escrito para el criterio de todo proceso educativo. El estudiante vive hoy en día en el salto constante entre estas diferentes presentaciones o medios de comunicación, reconocido por la hipertextualidad en la era del internet. La concepción del multilenguaje aplicado en un marco metodológico de la lecto-escritura que comprenda un proceso de lectura a escritura, o de

escritura a lectura a partir, será el proceso a tomar a partir del contexto específico del alumnado.

"El diseño… de productos hipermediales implica el reconocimiento de transformaciones de la sintaxis convencional, entendida como la parte de la gramática que estudia las reglas que gobiernan la combinación… es decir (como) enlazamos en un solo mensaje las palabras, los sonidos" (Gallego, 2016, p. 35)

Entre las más importantes etapas en las que espero basar mi trabajo es en el análisis grupal realizado sobre un breve texto, la cual precede a una pequeña práctica de reflexión sobre el contexto particular de cada uno de nosotros. "El alumno se pregunta con que animal se identifica, que actividades le apasionan más y otras preguntas gestadas" (Luchetti, 2005, p. 7) Se procura la conversación grupal y el intento de encontrar una razón y los rasgos de los elementos que ha citado para luego realizar el guion/historieta donde cada uno ocupara la voz que identifican como suya en la misma situación de los textos literarios leídos. Es así una de las formas posibles para distinguir el reconocimiento o no del uso de signos específicos por alumno en su obra creativa; pero como mencione anteriormente, tal continuidad puede manifestarse de forma contraria. Situar al alumno en la redacción de forma inicial y con ello encontrar la afinidad de géneros literarios para caso en el aula; en ambas formas de aproximación el estudiante identifica los géneros literarios y en su acto creativo las oraciones simples y compuestas del guion reconocen el correcto uso de morfología y sintaxis.

La apropiación de personajes

Tal aspecto de reflexión y apropiación sobre los personajes en cada lectura será identificado a partir del particular desarrollo de lectura a escritura, o de escritura a lectura, con respecto a la afinidad de cada alumno al momento de elegir su aproximación evaluativa al reconocimiento de géneros literarios.

La elección de su propio plan de aprendizaje no interviene en el reconocimiento de todo alumno sobre los géneros literarios al momento de su expresión creativa o reflexión lectora. La concepción de los géneros literarios se encontrará distinguida por igual en la reflexión sintética de una reseña que destaque las propiedades específicas y de forma efímera de cada género a reconocer por las lecturas recomendadas; o en el uso de tales propiedades en la creación literaria.

El alumno podrá identificar a la literatura como un juego agradable en donde la búsqueda se concentra en una propia voz. Se conseguirá así una meta fundamental no solo de literatura, sino del arte y la cultura: una voz crítica sobre el lugar personal de cada uno en su entorno y del entorno. El alto porcentaje señalado durante la Obra de Luchetti con respecto al “uso de imágenes y asimilación de las mismas durante clases también motiva la propia comprensión de los géneros”. (Luchetti, 2005, p. 51) (romance, drama, etc.) Es así como en mi proyecto al realizar imágenes y diálogo en el formato de un cómic se contempla reconocer el propio concepto de cada género literario.

Metodología

A continuación, se planteará la metodología esquematizada de forma inicial a la futura aproximación en el desarrollo del proyecto; reconociendo así los elementos fundamentales para la misma, un esquema de las variables de aproximación con el alumnado de bachillerato a partir del caso específico en el contexto escolar reconociendo el uso de la lectura y escritura en las distintas aproximaciones planteadas previamente.

La discusión o debate

La discusión y debate será producido en el espacio del alumno, es decir antes y después de un acto de lectura y escritura.

Será importante entonces recordar que: “no sólo se aprende a escribir escribiendo, también se aprende a escribir hablando sobre el texto que se va a producir” (Luchetti, 2005, p. 6) La discusión y debate sobre el acto creativo o la comprensión lectora se establecerá de forma directa entre docente y el alumno de forma individualizada de igual forma que se planteará como dialogo grupal.

La medición como recomendación del *cómic* y la aplicación de tal medición sintética en la comprensión lectora

La realización de diferentes guiones (ya sea de cómic, cinematográfico o demás) implica diferentes reglas y mediciones. Las conversaciones en el cómic son limitadas por cierto número de palabras. Treintaiocho palabras por viñeta que deben resumir una idea verosímil para el trato personal. Tal acto o medición puede recordarnos el método de la reseña, una síntesis de un tema del que pretendemos aprender y es al

mismo tiempo una práctica que permite al alumno percatarse de la misma identidad que simboliza una obra y su autor con respecto al lenguaje o el contexto en el que se ubica.

Es así como este acto delimitado en la lectura y la expresión creativa se concebirá como fundamental debido a qué tal contexto procura la concentración específica de todo alumno. La brevedad en la comprensión de un texto presente en una reseña procura reconocer los temas principales del mismo; de igual forma el diálogo o guion creativo de un alumno procura destacar principalmente conceptos específicos de forma lógica y pronta a todo potencial lector.

La deducción y la síntesis

En esta metodología, sin embargo, también podría destacarse un método de razonamiento. Tal método es aquel que usa principalmente la deducción, la inducción, la analogía y la síntesis. Este tipo de método funciona con múltiples formas de asimilación con respecto al conocimiento de interés.

El aterrizaje de diferentes percepciones o interpretaciones a partir de una obra ajena y reconocida, en el desarrollo de cualquier estilo narrativo en base a sus reglas y tratando de comprender la idea plástica y breve pretendida con respecto a escenas. Tal hecho es deducción, deducción de una postura propia en base a leyes. La deducción se concentra en la aplicación de la información abstracta en una idea concreta.

Tal deducción en el análisis de toda lectura para un alumno, también se encuentra presente en la síntesis y especificidad de concretas ideas para la expresión creativa encontrada en todo guion de cómic. El alumno debe reconocer la brevedad y especificidad de todos sus aportes creativos y reflexivos en la actividad comparada de la expresión creativa y su discusión de toda lectura.

La evaluación

La evaluación se enfocará en el aspecto sintáctico y morfológica, pero sobre todo en analizar el factor social del alumno en su proceso para elaborar la historieta en compañía. El aspecto morfológico y sintáctico se concentra en el reconocimiento ordenado de adjetivos, verbos y sustantivos de forma que el reconocimiento en el orden de la oración simple y compuesta sea claro y así enfatizar las ideas principales en el diálogo o guion de cómic creado por cada alumno. La revisión morfológica y sintáctica de tal expresión creativa será un acto de mayor prontitud posible para el docente debido a la brevedad que es requerida en la propia presentación de todo cómic al reconocer el límite de palabras recomendada por viñeta antes señalado.

“La evaluación debe enfocarse en integrar al alumno, no solo calificarlo o corregirlo” (Zufiaurre, 2001, p. 153). Tal proceso en la presente investigación se puede enfocar en la corrección de la redacción/guion individual como elemento de formación a toda metodología de evaluación preestablecida. La evaluación es un factor de suma importancia ya que permite validar las prácticas de una u otra materia y evaluar al alumno a partir de ellas en su forjamiento como ser social.

Tabla 1

Matriz de variables

Variables	Dimensiones	Indicadores	Técnicas e instrumentos
Variable: Desde la lectura a la escritura.	La comprensión de géneros literarios. Reconocimiento de signos literarios y figuras retoricas.	Identifica los diferentes géneros literarios en la propia reflexión de las distintas lecturas. Reconoce el uso de signos literarios (culturales, religiosos? Etc.) durante la reflexión sobre tal lectura.	Técnica: Debate y reflexión sobre lectura. Instrumento: Ensayo reflexivo a partir del propio debate
Variable: Desde la escritura a la lectura.	Uso de oraciones simples y compuestas dentro del orden morfológico y sintáctico. Reconocimiento de la delimitación por viñeta de la estrategia didáctica del comic	Identifica la presentación ordenada de sustantivos, adjetivos y verbos en el esquema de la oración simple y compuesta.	Técnica: Actividad creativa sobre el uso de guion (comic) Instrumento: Delimitación del esquema original del comic.

Discusión

Al no presentarse un análisis pragmático ideal del desarrollo literario o artístico, en general solo podría gestarse un cambio gradual en la costumbre lectora y de redacción del estudiante, pero serían las estrategias, el cuidado y la seguridad entre el mismo alumno y docente para expresarse, lo que sería fundamental. Una sola oración puede abarcar funciones totalmente diferentes. Según la lingüística el reconocimiento de esta herramienta nos permite descubrir el sentido de todo hablante, lo cual en la presente investigación se convertiría en un especial énfasis sobre los campos de interés literario que existe dentro de un aula escolar. El acto de hablar o escribir se expresa por medio de la designación y del significado. Requiere de estos otros dos para darse a entender, y son estos últimos dos elementos lo que como docentes nos acercarían a medios actuales, como por ejemplo el comic, para incentivar la expresión artística de todo alumno.

Se concibe una metodología que permita la expresión y conocimiento de todo alumno sobre su entorno, es decir, el léxico y toda corrección posible de la morfología y sintaxis del mismo; tal análisis parte de un criterio de una comprensión que pretende reconocer reflexiones educativas sobre el mundo como se encuentra en la labor educativa de Paulo Freire (2015). El presente avance del proyecto ahondará en tal fundamentación social y educativa para justificar como consecuencia el uso de debidas estrategias didácticas en el grado escolar de bachillerato. El docente se aproximará al alumno dentro de tal estrategia colaborativa en la utilización de la historieta, dentro de la discusión grupal que permite conocer el contexto de cada participante; la corrección de los mismos

desde el punto de vista textual, pero primordialmente como guía para conocer las lecturas que proceden. Es en este último paso donde el proyecto termina cuestionándose la pregunta fundamental para su elaboración.

Algo interesante que se maneja en "*La didáctica para maestras*" de Zufiaurre (2001) es la noción de trascendencia que se aspira por parte de todo maestro. Una confrontación con un orden preestablecido y que en el desarrollo de mi investigación pretende verse consolidado dentro de las reflexiones espontáneas del alumnado, cuando este grupo se concentra en sintetizar una lectura o información y el aprendizaje que permanece de la misma para cada alumno. Procurándose el desarrollo educativo en base a un leguaje personal y cotidiano dentro del guion de comic (ejemplo) o diferentes medios creativos por reconocer. Mi investigación se enfocaría en distinguir diversos marcos creativos para la comprensión de toda lectura o aprendizaje en un específico grado escolar como lo será la preparatoria.

Este hecho siempre al orden específico al que se atiene el maestro dentro de un proyecto curricular, educativo o una programación de aula. El docente tendría que desenvolverse dentro del orden académico establecido para presentar un proyecto de crecimiento para el alumno, "requiere de un reconocimiento personal con el alumno para confrontar un orden establecido y buscar su aprendizaje" (Zufiaurre, 2001, p.42). El docente puede alejarse de un marco educativo tradicional debido a su reconocimiento inicial sobre la importancia del progreso en cada grado educativo, dentro de un programa educativo y así responder las interrogativas cruciales como consecuencia.

El reconocimiento de la lectoescritura en la sociedad; como un procedimiento de enseñanza de la lengua, es un procedimiento establecido en la práctica educativa global. El proyecto procura destacar la importancia de conocer tal procedimiento en la posibilidad de una forma invertida para la mejora en la herramienta que representa la lectoescritura. Reconociendo la posibilidad de identificar primero la escritura inmediata de un estudiante de bachillerato dentro de un esquema conciso como lo simboliza el cómic. La expresión del mismo estudiante, es decir, el reconocimiento de un contexto personal siempre presente durante el desarrollo educativo. Será tal escritura, un acto que irá siempre acompañado de una lectura del mundo, la importancia de un proyecto que pretende ahondar primero en la reflexión propia del estudiante antes de promover una crítica.

Se destaca esto último debido a que el proyecto reconoce la teoría de que se crea tal interés por la lectura una vez se reconoce el entorno o contexto de todo alumno o individuo. Cómo Paulo Freire destacó “una práctica pedagógica que vincula el aprendizaje y el ejercicio de la lectura de la palabra, a la lectura del mundo, sin separar la lectura del texto y del contexto, buscando pronunciar la palabra y develar la realidad” (Streck, 2015, p. 117). Una realidad que dentro de la investigación de Paulo Freiré se asocia y es inseparable de todo proceso educativo y no solo identificado con la propia lectura. La lectura del mundo es de tal forma aquella que precede a la escritura, pero es la escritura la que designa o define todo interés posterior por la lectura textual.

“En ese sentido, la palabra “ladrillo” es ejemplar... En el fondo, ese conjunto de representaciones de situaciones concretas permitía que los

grupos populares realizaran una “lectura” anterior del mundo, antes de la lectura de la palabra” (Streck, 2015, p.115).

Hoy en día la utilización específica de libros escolares por nivel y la agrupación del alumnado para realizar investigaciones que solo sirven para crear un conocimiento resumido por alumno: son parte del mayor conflicto creativo actual escolar. Se requiere de la promoción del docente para establecer una mayor responsabilidad en la investigación o en la actividad creativa. Tras reconocer la concepción de un entorno, de una sociedad a la que nos vemos establecidos, el reconocimiento de la globalización nos dirige en un reconocimiento del alcance individualizado. Odorika define la globalización como: “la esencia de esta fase de desarrollo del capitalismo radica en el hecho de que los procesos económicos, las interacciones sociales, la política, la cultura e incluso las relaciones individuales trascienden las fronteras nacionales.” (Odorika, 2006, p. 33) Ello es destacado a partir de la búsqueda no solo de voces, uno como docente debe interesarse por convertirse en el elemento situacional para buscar los talentos de cada alumno dentro de la interacción social presente en un salón de clases. La búsqueda de esa “individualidad” siempre partiendo de reconocer las otras voces como sentido crítico para esa propia voz individualizada.

Conclusiones

La aplicación de la literatura o el desarrollo creativo como herramienta para crear un sentido de codificación en la lengua de todo estudiante deberá ser un elemento primordial en el aula particular para el desarrollo del proyecto. La estrategia del comic deberá mantenerse bajo un constante análisis del propio profesor en el trabajo específico de cada alumno; así se distinguirá

la voz particular entre las mismas y por lo tanto potenciales lecturas a recomendar, así como correcciones sintácticas y morfológicas. Serafini destaca en su trabajo los diferentes alcances de cada escritor en los elementos del cuerpo textual para la interpretación de todo aquel que lo lleve a cabo.

"La noción de diferenciación que existe entre cada escritor sirve el proceso formativo–educativo de cualquier tipo de alumno" (Serafini, 2014, p. 217). Como objetivo entonces, el proyecto se enfocará en que la enseñanza de la escritura sirva para aprovechar las habilidades de cada alumno durante su escritura y lectura, ya sea formal o informal. Es así como el objetivo específico del presente proyecto por parte del alumno se enfocará en el reconocimiento de su propia voz e interés al momento de redactar un dialogo dentro de los parámetros del guion en una historieta.

Múltiples recomendaciones se establecerán para la mejora sintáctica y morfológica del alumno; pero se reconocerá tras la expresión escrita del mismo las lecturas a recomendar para el mismo de forma particular. Todas estas recomendaciones y nociones básicas deben ser presentadas por parte del profesor a su alumnado con la intención de organizar tiempo y monitorear un aprendizaje de la manera en que se promueve las investigaciones de forma autónoma y creativa de los mismos estudiantes. La expresión ortográfica, sintáctica y narrativa será la aspiración del profesor con respecto al objetivo de su alumno.

La utilización de una herramienta o estrategia didáctica moderna nos presentará un alcance ideal antes no previsto. Hoy en día pasamos de apreciar tales herramientas a poder establecerlas como un útil educativo. Se deberá reconocer el uso de la estrategia y no solo su apreciación,

deberemos cuestionarnos como tal herramienta puede convertirse en tal útil para el alumnado específico de bachillerato en su expresión personal, tras haber reconocido la clara falta de interés en la lectura particular de tal grado escolar.

La labor del educando, sin embargo (y una vez pude reconocer la importancia de la literatura dentro de la misma) será también crear seres sociales y laborales. El trabajo presente permite reconocer el uso didáctico de una estrategia como el comic para posibilitar el sentido colaborativo en una presentación que hace énfasis en la interacción del alumno y maestro. El maestro se concentra en una investigación de la clase y de sus estudiantes para conocer sus preocupaciones y el medio para desarrollar sus habilidades.

Referencias

Conaculta. (2015) Encuesta Nacional de lectura. Ciudad de México <https://observatorio.librosmexico.mx/files/encuesta_nacional_2015.pdf>

Lomas, C. (2005) *Enseñanza del Lenguaje, Emancipación Comunicativa y Educación Crítica.* Mexico: Edere.

Luchetti, E. (2005) *Didáctica de la lengua*. pp: 6-51 Buenos Aires: Editorial Bonum

Odorika, I. (2006). *Educación superior y globalización: las universidades públicas frente a una nueva hegemonía.* pp: 3-14. Ciudad de México: Andamios.

Serafini, María. (1994) Como se escribe. Barcelona: Ediciones Paidos

Streck, Danilo (Coordinador). Redin, Euclides. Zitkoski, Jaime (2015). *Diccionario. Paulo Freire*. Pp. 300-302. Lima: CEAAL

Zufiaurre, B. (2001). *Didactica Para Maestras.* Madrid: Editorial CCS.

Gallego Trujillo, G. A. (2016) Ambientes electrónicos de aprendizaje en la Universidad Autónoma de Occidente. Cali: Universidad Autónoma de Occidente

Cuñarro, L & Finol, J. E. (2013) *Revista Signa 22. Semiótica del cómic: Códigos y convenciones*. pp. 267-290. Venezuela: Universidad de Zulia

Uniggaro, Ruth. (2015) La historieta: estrategia didáctica para mejorar la comprensión lectora. pp. 8. Universidad de Nariño: San Juan de Pasto

Barraza, Eduardo (2006) La historieta y su uso como material didáctico para la enseñanza de la historia en el aula. pp. 73-97. Pontificia Universidad Catolica de Valparaíso: Viña del Mar

Referencias bibliográficas por página

Lomas, C. (2005) Enseñanza del Lenguaje, Emancipación Comunicativa y Educación Crítica. pp 13. México: Edere.

Uniggaro, Ruth. (2015) La historieta: estrategia didáctica para mejorar la comprensión lectora. p. 8. Universidad de Nariño: San Juan de Pasto

Barraza, Eduardo (2006) La historieta y su uso como material didáctico para la enseñanza de la historia en el aula. p. 81. Pontificia Universidad Catolica de Valparaíso: Viña del Mar

Conaculta. (2015) Encuesta Nacional de Lectura. p. 183. Recuperado de: https://observatorio.librosmexico.mx/files/encuesta_nacional_2015.pdf

Gallego Trujillo, G. A. Ambientes electrónicos de aprendizaje en la Universidad Autonoma de Occidente. p 7 Cali: Universidad Autónoma de Occidente

Cuñarro, L & Finol, J. E. (2013) Revista Signa 22. Semiótica del cómic: Códigos y convenciones. p. 286. Venezuela: Universidad de Zulia

Cuñarro, L & Finol, J. E. (2013) Revista Signa 22. Semiótica del cómic: Códigos y convenciones. p. 284. Venezuela: Universidad de Zulia

Gallego Trujillo, G. A. (2016) Ambientes electrónicos de aprendizaje en la Universidad Autónoma de Occidente. p. 35. Cali: Universidad Autónoma de Occidente

Luchetti, E. (2005) Didáctica de la lengua. p. 7. Buenos Aires: Editorial Bonum

Luchetti, E. (2005) Didáctica de la lengua. p: 51 Buenos Aires: Editorial Bonum

Luchetti, E. (2005) Didáctica de la lengua. p: 6 Buenos Aires: Editorial Bonum

Zufiaurre, B. (2001). Didactica Para Maestras. P. 153 Madrid: Editorial CCS

Zufiaurre, B. (2001). Didactica Para Maestras. p. 42 Madrid: Editorial CCS.

Streck, Danilo (Coordinador). Redin, Euclides. Zitkoski, Jaime (2015). Diccionario. Paulo Freire. p. 117. Lima: CEAAL

Streck, Danilo (Coordinador). Redin, Euclides. Zitkoski, Jaime (2015). Diccionario. Paulo Freire. p. 115. Lima: CEAAL

Odorika, I. (2006). Educación superior y globalización: las universidades públicas frente a una nueva hegemonía. p. 33. Ciudad de México: Andamios

Serafini, María. Como se escribe. S.f. 15 de Agosto de 2014. p. 217 http://datateca.unad.edu.co/contenidos/90017/Exe_-_Protocolo_y_Contenidos/Exe%20Intro2010-2/Exe%20IntroCom%202010%20II/l28__aprender_a_escribir_i__serafini.html

64

PREDOMINIO DE SUSTANTIVOS MASCULINOS EN LOS EJEMPLOS DEL *MANUAL DE GRAMÁTICA* DE RAFAEL SECO

Elisa Gaytán Favela

Universidad Autónoma de Nuevo León

Resumen

Los manuales son transmisores de discurso ideológico, cuya difusión implicaría la formación de prácticas sociales. Si el contenido está permeado por cierto pensamiento colectivo de discriminación de género, esto se verá reflejado en el origen y reproducción de relaciones de poder desiguales. Dado el contexto de violencia que sufren los grupos del género femenino y los esfuerzos a nivel internacional, nacional y estatal para erradicar la discriminación y conformar una sociedad pacífica, donde se

respeten a cabalidad los derechos fundamentales de las mujeres, es pertinente la reflexión sobre una consonancia de aquellos propósitos con la ideología difundida en los manuales con los que se estudia en las aulas, o una posible discrepancia. Se reconoce, con el análisis de discurso efectuado, que el *Manual de gramática del español* de Rafael Seco expresa una ideología encubierta que promueve la discriminación, de manera que son pertinentes las líneas de acción propuestas al final de esta investigación inicial para alinear los objetivos de los tratados e instituciones con los efectos en el ser y el hacer que los contenidos difundidos propician.

Palabras clave: perspectiva de género, gramática pedagógica, enseñanza de la lengua española, análisis del discurso, discriminación

Abstract

Handbooks are ideological discourse conduits which circulation implies the shaping of social practices. If it's contents are permeated by certain gender discrimination collective's notion, this will be reflected on the origin and reproduction of unequal power relationships. Given the context of violence that groups of the feminine gender suffer, and the efforts to eradicate discrimination on international, national and state levels determined to achieve a peaceful society in which the fundamental rights of women are respected at its fullest, an examination on the consonance or discrepancy between these purposes and the spread ideology in handbooks used in classrooms is pertinent. We identify, in the discourse analysis made, that Rafael Seco's Manual de gramática del español expresses a hidden ideology that promotes discrimination; so forth, we consider pertinent the lines of action proposed at the end of this first research, in order to align the

objectives of the different treaties and institutions with the effects on the being and do that these circulating contents propitiate.

Keywords: gender perspective, pedagogical grammar, Spanish language teaching, discourse analysis, discrimination.

Planteamiento del problema

La Organización de las Naciones Unidas integró en 2015 una lista con los 17 Objetivos necesarios para "poner fin a la pobreza, proteger el planeta y mejorar las perspectivas de las personas en todo el mundo" (Naciones Unidas, *17 Objetivos para las personas y para el planeta*, 2017). Estas metas, llamadas "Objetivos de Desarrollo Sostenible" forman la Agenda 2030, una línea de acción para los Estados Miembros durante los siguientes 15 años, dentro de la cual destaca la lucha contra la desigualdad de género.

Estos objetivos de la Agenda 2030 dividen sus acciones en tres niveles: 1) nivel mundial, que integra los liderazgos de las naciones y unifica los esfuerzos en la búsqueda del desarrollo sostenible, 2) nivel local, que es en el que entra la Universidad como parte de las instituciones, aunadas a los gobiernos estatales y locales, cada cual con sus propias agendas políticas y económicas, y 3) nivel personal, que incluye "la juventud, la sociedad civil, los medios de comunicación, el sector privado, los sindicatos, los círculos académicos y otras partes interesadas" (Naciones Unidas, 17 Objetivos para las personas y para el planeta, 2017). En estos niveles, entonces, se trabaja para lograr la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres y las niñas, pues esto es crucial, no sólo para recuperar los derechos humanos fundamentales, sino también

para conseguir “un mundo pacífico, próspero y sostenible” (Naciones Unidas, Objetivo 5: Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas, 2020).

La Agenda anterior (Objetivos del Desarrollo del Milenio) incluía este propósito de lograr la igualdad de género, sin embargo, aún queda demasiado trabajo por hacer y aún más debido a los efectos de la pandemia, que agudizan la discriminación y detienen los avances de la lucha en este ámbito, tanto en la salud, economía, seguridad y protección social (Naciones Unidas, Objetivo 5: Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas, 2020). La Organización de Naciones Unidas plantea, en este sentido, las siguientes preguntas: “Pero, ¿por qué debería importarme la igualdad de género?” y “¿Qué podemos hacer para solucionar estas cuestiones?”.

La respuesta ofrecida por la misma ONU es, en primer lugar, que la igualdad cobra gran relevancia, ya que es un derecho humano básico y que el fomento de la no-discriminación traería mejoras en las áreas ya mencionadas (salud, economía, seguridad y protección social). Respecto a la segunda pregunta, este organismo da dos opciones según el género de la persona que lea el documento: “Si eres una mujer, puedes luchar contra los prejuicios y las asociaciones implícitas que pueden constituir un obstáculo no pretendido y a menudo invisible para la igualdad de oportunidades” (Naciones Unidas, Objetivo 5: Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas, 2020), justamente la tarea que el papel de las y los docentes permite en el aula: la lucha contra los prejuicios. Para los hombres, el organismo declara: “Si eres hombre o niño, puedes trabajar junto a las mujeres y niñas para lograr la igualdad de

género y mantener con ellas relaciones respetuosas y saludables" (Naciones Unidas, Objetivo 5: Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas, 2020). Es decir, si desde nuestra trinchera en el aula observamos y combatimos los prejuicios que afectan a la igualdad, contribuiremos a la recuperación de los derechos que pertenecen a las mujeres y, por ende, a la construcción de comunidades más justas.

En México, esta lucha por la igualdad de género tiene gran relevancia, dado el contexto de violencia en el que vive una buena parte del sector femenino de la población nacional. En nuestro país, según el CONAVIM (Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres) se registró en el primer bimestre de 2021 una cifra de 590 muertes violentas, 9% menos comparado con el primer bimestre de 2020; además se experimentó una disminución de feminicidios (CONAVIM, 2021). No obstante, estos reportes indican cerca de 300 muertes por mes, una cantidad alta y preocupante. El feminicidio, según Olga Sánchez Cordero, es la expresión máxima de las violencias que afectan a las mujeres, violencias que fueron normalizadas durante muchos años, mantenidas en privado y en silencio (CONAVIM, 2019). También durante todo el 2020, se presentaron 57,495 denuncias de mujeres que fueron víctimas de lesiones (SEGOB, 2021).

Ante este panorama nada alentador, se han distinguido los diferentes tipos de violencia y se han visibilizado los ámbitos donde se manifiestan: la violencia física, sexual, económica y psicológica, en la vida privada, pública y la tolerada por el Estado. El ámbito que interesa a nuestra investigación es la violencia en la vida pública, como la explica

María Candelaria Ochoa Ávalos: “es ejercida por cualquier persona, ya sea que ésta se lleve a cabo en la comunidad, en el lugar de trabajo, en instituciones educativas, establecimientos de salud o cualquier otro lugar” (CONAVIM, 2019).

La Ley, por lo tanto, busca que los derechos de las mujeres sean respetados, que sean libres de violencias, según indica Sánchez Cordero, para que sea posible “alcanzar una convivencia armónica, la paz social, el desarrollo y el bienestar de las mexicanas” (CONAVIM, 2019). Para llegar a esa meta, ¿de qué manera se podría eliminar la violencia en las instituciones educativas? A este respecto, le tocaría al Gobierno brindar “una educación sin estereotipos y con información de la desigualdad que viven las mujeres” (CONAVIM, 2019) y, específicamente a la Secretaría de Educación Pública le correspondería asegurarse de que, en la educación que se imparte, se promueve la igualdad, el respeto a la dignidad, y sobre todo que no se enseñan contenidos que tengan estereotipos o violenten los derechos de las mujeres y niñas (CONAVIM, 2019).

Este objetivo lo ratifica la Ley General de Educación que estipula la calidad de educación que debe impartirse, y las características de los planes y programas de estudio. Se toma en cuenta para ello la perspectiva de género, ya que la redacción de esta Ley está basada en lo mandado por la Constitución Mexicana y los tratados internacionales a los que México está suscrito. Es así como en el artículo 16 dicta que la educación “luchará contra la ignorancia, sus causas y efectos, las servidumbres, los fanatismos, los prejuicios, la formación de estereotipos, la discriminación y la violencia, especialmente la que se ejerce contra la niñez y las mujeres” (DOF, Ley General de Educación, 2019), para evitar que en la práctica

educativa se fomenten los estereotipos y prejuicios y, respecto a los planes de estudio, menciona en los artículos 29 y 30, que los planes y programas de estudio de la educación que impartan el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios, de acuerdo con el tipo y nivel educativo, tendrán lineamientos específicos, entre los que destaca “el fomento de la igualdad de género para la construcción de una sociedad justa e igualitaria” (DOF, Ley General de Educación, 2019).

Y a nivel local, la Universidad Autónoma de Nuevo León consigna y acata todas estas normas internacionales, nacionales y estatales como parte de sus atributos institucionales, ya que en los quehaceres universitarios, indica, “se visualizan los distintos fenómenos de la realidad científica, académica, social y política, que tienen en cuenta las implicaciones y efectos de las relaciones sociales entre los géneros” (UANL, 2018), es por ello también que la Universidad procura la igualdad de oportunidades de desarrollo y estimula “el enfoque de género en todos los programas educativos” (UANL, 2018).

Se tienen hasta aquí las regulaciones que promueven la igualdad, desde el nivel internacional hasta el local. Hay que considerar a continuación, que los libros y otros documentos que forman parte de los programas deberían ser la concreción de estas políticas en el ámbito educativo, ya que son vehículos ideológicos, como lo afirma Orlando Castro, en la antología que compilan Ossenbach y Somoza: “los manuales escolares son un engranaje más de los procesos de institucionalización de la práctica pedagógica, pero su producción y la selección de su forma y contenido lo hacen parte de un circuito más amplio de control simbólico”

(2001); además, este autor agrega que los libros de texto permiten la apropiación de los discursos hegemónicos. En consonancia con esto, Michel Apple (1992) afirma que los manuales escolares, si se les estudia como objetos con carga ideológica, podrán dar cuenta del tipo de sociedad que se propone construir a través de ellos, es decir, la sociedad que se forma con estos textos utilizados como herramienta educativa.

Frente a esto, es necesario someter los manuales y libros que son base de los programas de estudio a una revisión con perspectiva de género, ya que en ellos no solamente se difundiría un conocimiento propio de la materia (a través de lo que es o no mencionado), sino que además implica el establecimiento y configuración de unas relaciones de poder, las cuales podrían estar permeadas de discriminación encubierta. En este sentido, el manual escolar sería un mecanismo para decantar las luchas en los ámbitos político, económico y cultural, hacia sectores con mayores ventajas, e imponer una forma específica de percibir el mundo, sin importar si esta percepción conlleva desigualdad de género, legitimada por el currículum. Menciona Apple: “They signify – through their content and form – particular constructions of reality, particularly ways of selecting and organizing that vast universe of possible knowledge” (1992). Este autor agrega que el libro de texto ayuda a la “construcción de ideologías y ontologías”, por lo que la organización de conocimiento y la percepción de la realidad propuesta por una persona o grupo específico quedarán asentados en sus contenidos, configurando y reproduciendo de esta manera las relaciones de poder.

Aunque sería ideal que esta investigación propuesta se realizara en todos los materiales sugeridos en los programas de estudio, en esta

ocasión se pondrá el foco sobre un libro en específico. Se eligió, para el programa de la materia de Morfología del Español, tomar como base el *Manual de Gramática Española*, de Rafael Seco, dadas las deficiencias teóricas y la organización de los contenidos de Gramática de la lengua española: reglas y ejercicios, de Ediciones Larousse.

Hay que recordar que la materia de Morfología, del plan de estudios de la carrera de Edición y Gestión de la Cultura, es parte de la línea de Lengua Española, con su antecedente Competencia Comunicativa y su consecuente Sintaxis del Español, y su relevancia radica en la presencia de los conocimientos de la lengua que permitiría su estudio profundo y su valoración en diferentes ámbitos: académico, literario, profesional y cotidiano. Además, esta unidad de aprendizaje ayuda a la/el estudiante a reconocer el código por medio del cual se transmite un mensaje a través de los textos (orales y escritos), y a ordenar las palabras de acuerdo con las normas de elaboración de discursos, lo que contribuye a parte de su formación en la diversidad cultural y a la identificación de necesidades en su área de desempeño, que es el ámbito editorial. Es por ello que es necesario un análisis del discurso de los materiales sugeridos en esta unidad de aprendizaje, dada la relevancia de los contenidos en la aplicación de los proyectos editoriales y culturales en los que participarán los/las profesionistas en un futuro.

Pregunta de investigación

La pregunta de investigación planteada es: ¿Qué función tendrán, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, las oraciones construidas para ejemplificar las reglas de la gramática? Y, en este sentido, ¿existe un

sesgo de género en los ejemplos propuestos por Rafael Seco, en su libro *Manual de Gramática Española*?

Objetivos

- Objetivo general

Esta investigación tiene el propósito de encontrar una consonancia o, en su defecto, discrepancia de las políticas educativas, en cuanto a la promoción y el fomento de la igualdad de género asentados en los tratados internacionales y en las legislaciones nacionales, estatales y locales, con el material utilizado para difundir conocimientos de una materia específica, en este caso Morfología del Español, que forma parte del plan de estudios de la carrera de Edición y Gestión de la Cultura.

- Objetivos específicos

1) Reconocer la función de los ejemplos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las reglas de gramática.

2) Recolectar enunciados propuestos por Rafael Seco para confirmar o descartar el posible predominio de sustantivos masculinos, comunes y nombres propios, para referirse a seres humanos o entidades personificadas, que generalmente ocupan el lugar del sujeto en las oraciones que forman parte de los ejemplos gramaticales y aluden semánticamente a seres humanos del género masculino.

3) En caso de confirmarse el predominio de sustantivos masculinos que hagan referencia a seres humanos del género masculino, indagar sobre las posibles consecuencias que un discurso de este tipo produciría, a través

de la reafirmación de roles de género basados en desigualdad, en la difusión de estereotipos y en la discriminación o invisibilización de las mujeres. Y, con base en ello, trazar líneas de acción desde el aula para evitar la propagación de esta ideología con sesgo de género.

Marco teórico

Se ha mencionado anteriormente que el manual escolar es la concreción de los procesos políticos y sociales, así como también que es un objeto transmisor de ideología, que configura o da lugar a relaciones sociales o de poder. Ahora en este apartado, se abordarán los preceptos teóricos de ideología, género, discriminación de género, de los manuales escolares como herramientas para la apropiación de discursos ideológicos de los grupos de poder y su relación con ciertas verdades: lo que se espera del sujeto-educado, sobre todo a partir de la adquisición de una lengua, la cual funge también como un mecanismo de control. Los usos correctos de la lengua se obtendrían por comparación, más adelante se explicará para qué sirven los ejemplos en el proceso de enseñanza aprendizaje, basta mencionar por ahora que, con los usos aprendidos, se crea una apelación (función enfática), para actuar en la realidad. Así, si en los ejemplos se muestran solamente a sujetos hombres realizando acciones (simplemente el hecho de ser mencionados, existen), mientras que a las mujeres raramente se las menciona o se las liga con ejemplos denigrantes, aunado al refuerzo de estereotipos, de despersonalización (no nombres propios) y de plano la exclusión o invisibilización a través de englobarlas en el masculino plural (gramatical). Las alumnas no se sentirían interpeladas por estos ejemplos, lo cual puede dificultar el aprendizaje.

Ideología

A pesar de que existen diversas acepciones de ideología, se tomará como base la propuesta de John Thompson (1998), por ser neutral y contener la noción de ideología como guía para actuar y percibir el mundo, no tanto como error intelectual o formas de pensamiento deformadas y contaminadas por emociones como el odio, ansiedad o miedo. Indica este autor que: “La ideología es un rasgo constitutivo de una vida social que se sostiene y reproduce, cuestiona y transforma, por medio de acciones e interacciones que incluyen el intercambio continuo de formas simbólicas” (Thompson, 1998). Este intercambio plantea un esquema de comunicación, con las consiguientes huellas de las condiciones sociales en que se originaron las formas simbólicas transmitidas, a pesar de que la recepción de estas sea en tiempos y espacios diferentes. Esto es relevante, dado que el corpus de esta investigación es un manual que se comenzó a escribir en 1930, los vestigios de las circunstancias en que fue creado, sobre todo la ideología imperante, trasluce la desigualdad de género de la época y que, al día de hoy, su difusión implicaría la reproducción de dicha desigualdad.

La pregunta esencial que plantea Thompson es “¿de qué maneras puede servir el significado para establecer y sostener las relaciones de dominación?” (1998).

Respecto al funcionamiento de la ideología, Louis Althusser explica que el control ideológico logra interpelar al individuo, crear su condición de sujeto (formación), el reconocimiento entre los mismos sujetos (identidad) y del sujeto mismo como sujeto y de las acciones que tendrían que realizar

para que todo vaya bien (Althusser, 2008). Este autor agrega que la ideología sería una representación imaginaria que desembocaría en la confirmación de un pensamiento de que todo irá bien, si los individuos actúan como se espera, pues ellos "marcharán solos" (Althusser, 2008).

Aquí hay que agregar que Michel Foucault también coincide con Thompson con relación a la transmisión de formas simbólicas para el establecimiento de las relaciones de poder, agregando que las instituciones educativas son un "entramado de capacidad-comunicación-poder" y un ejemplo de cómo los sistemas de comunicación y poder suelen ensamblarse" (Foucault, *Sujeto y poder,* 2013).

Estas relaciones de poder que se establecen con el intercambio de formas simbólicas suelen ser asimétricas, incluso a través de los contenidos que las instituciones emplean para los procesos educativos, pues tal como lo menciona Juan Vadi-Fantuzzi, los manuales "contribuyen a consolidar y naturalizar la estereotipación del hombre como centro de poder y de control, la estereotipación de la mujer como esposa, madre y encargada de las tareas del hogar (la cocina)" (2012).

Género

A continuación, se explica el concepto de género, como lo propone la antropóloga Marta Lamas, en *El género es cultura*: "El género es el conjunto de creencias, prescripciones y atribuciones que se construyen socialmente tomando a la diferencia sexual como base" (2007). Como lo indica Lamas, el género es cultura: dependerá de cada sociedad lo que atribuya a las mujeres o a los hombres, partiendo de una constitución

biológica (sexual), para dar pautas de percepción de la realidad, pero también restricción de oportunidades (prohibiciones simbólicas).

Marta Lamas agrega que existen múltiples esquemas de género, dadas las diferentes formas en que “los seres humanos simbolizamos la diferencia sexual” (2007); aquí es donde el lenguaje se toma como el punto de origen de significaciones, con las cuales “nuestras experiencias se vuelven inteligibles” (2007). Basta recordar lo propuesto por Foucault, y que se retomará más adelante con las ideas de Oliver Reboul respecto al sujeto doble: “El término ‘sujeto’ tiene dos sentidos: sujeto sometido al otro por el control y la dependencia, y sujeto relegado a su propia identidad por la conciencia y el conocimiento de sí mismo” (1986), esta constitución del sujeto dada por la palabra.

Discriminación y desigualdad

La constitución física de los hombres y mujeres da lugar a la distribución arbitraria de roles basada en la complementariedad, que traslada la diferencia biológica a un plano simbólico y la justifica. Lamas indica al respecto: “Creer que hay tal complementariedad existencial entre mujeres y hombres ha servido para limitar las potencialidades en las mujeres y para coartar el desarrollo de ciertas habilidades en los hombres. Puesto que a ellos les toca realizar ciertas tareas y funciones, a ellas se les prohíben” (2007). Lo desafortunado es que la percepción de la realidad y la vida cotidiana se organiza en torno a esta distribución de roles limitante otorgada por la diferencia sexual.

En *El género es cultura* también se aclara que son los mismos hombres y mujeres quienes sostienen este orden simbólico que los oprime,

"reproduciéndose y reproduciéndolo, con papeles, tareas y prácticas que varían según el lugar o el tiempo" (Lamas, 2007), esto a pesar de los avances en lo laboral, educativo y político.

La pregunta que habría de formularse es: ¿de qué manera interrumpir esta reproducción del orden simbólico que mantiene la discriminación y los roles anquilosados para procurar una igualdad de género? Como respuesta, se propone: "ante ciertas prácticas, discursos y representaciones sociales que discriminan, oprimen o vulneran en función de un esquema rígido de género, hoy se alza la exigencia democrática de igualdad de trato y de oportunidades" (Lamas, 2007). En este sentido, una revisión a uno de los manuales utilizados en la unidad de aprendizaje de Morfología es pertinente en gran medida, ya que esta lectura es un punto de origen y de reproducción de formas simbólicas que podrían estar perpetuando la desigualdad y discriminación hacia las mujeres. De ser así, habría que proponer materiales que sigan la línea trazada hacia una nueva forma de entender los roles de género.

Las formas simbólicas como punto de origen-reproducción de relaciones de poder

Los manuales, como objetos transmisores de ideología, contribuyen al proceso educativo que forma parte de un ritual, la manera ritualizada "que tiene el saber de ponerse en práctica en una sociedad, en la que es valorizado, distribuido, repartido y en cierta forma atribuido" (Foucault *El orden del discurso,* 1987). Foucault menciona que, dada la pertenencia de los rituales a los sistemas de restricción, estos definen las características que deben poseer los sujetos que hablan, las circunstancias y los tipos de

enunciados, además del “efecto sobre aquellos a los cuales se dirigen, los límites de su valor coactivo” (1987).

En este sentido, las palabras utilizadas para la transmisión del conocimiento tienen también un poder, el de interpelar al individuo y colocarlo frente a una realidad: “Al darle a cada uno la ilusión de ser un sujeto autónomo, dueño de sus pensamientos y de sus decisiones, la fórmula ideológica hace del sujeto un ‘sujetado’, que quiere de sí mismo lo que quiere que haga” (Reboul, 1986). Esta sujeción se haría a través de los mecanismos simbólicos (Haidar 2002), de ahí la relevancia de poner especial atención en los textos que se generan y se ponen en circulación, pues como afirma Iuri M. Lotman (1996), el texto es un dispositivo de la memoria de la cultura, a la vez que un soporte, productor y reproductor de lo simbólico, que constituye un campo de cambio cultural. Y cuantimás si no se ha sospechado de ellos, si no se ha formulado una sospecha enfocada a investigar si los mensajes impartidos de forma escrita en el aula no recurren a una disimulación de la función del mensaje.

Marco metodológico

Javier López (1992), en su lista de gramáticas del español por criterio cronológico, la cual consigna solamente las normativo-descriptivas o históricas, ubica a Rafael Seco en 1930, después de Menéndez Pidal y antes de Gili Gaya. Rafael Seco Sánchez (1895-1933) fue profesor de la Facultad de Filosofía y Letras en Madrid (según explica Rafael Lapesa en su discurso de contestación donde le da la bienvenida a Manuel Seco a la Academia), que, tres años antes de su muerte (la cual fue a los 37 años), redactó el *Manual de gramática española*:

> Dos tomitos de modesto aspecto y pulcra impresión [que] contenían una doctrina renovadora y prudente a la vez; sin alardes terminológicos, manteniéndose aparentemente en las líneas de gramática tradicional, Rafael Seco la reconsideraba a fondo con criterio independiente, introducía puntos de vista originales y exponía sus razonamientos con sencillez, claridad y precisión. Con su *Manual* entró en los estudios gramaticales hispanos una bocanada de aire fresco (Lapesa R, en: RAE, 1980)

Posteriormente, Lapesa indica que Rafael Seco fue base para las obras de Amado Alonso y Henríquez Ureña, así como de Gili Gaya; además, el hijo de Seco, Manuel, retomaría este *Manual* para efectuar una segunda, tercera edición y subsecuentes… hasta la 11ª edición en 1989, en las que agregaría las secciones de Fonética y Ortografía, y con lo que consiguió, en palabras de Lapesa "prolongar la utilidad del *Manual* no sólo para el público de cultura media o no especializado, sino en muchas ocasiones también para los lingüistas" (Lapesa, R. en: RAE, 1980).

El corpus para esta investigación serán todos aquellos ejemplos de los capítulos de "El nombre o sustantivo", "El adjetivo" y "El verbo", de la sección de Morfología del *Manual de gramática española* de 1962, en su 5ta edición.

Carmen Rodríguez (2012) indaga sobre el aprendizaje de los alumnos, el papel de los profesores y los contenidos con relación a la enseñanza de la gramática. En cuanto a los contenidos, menciona que hay que tener en cuenta, no solamente la descripción de las formas gramaticales, sino hacer saber para qué sirve y cómo se utiliza. Ella explica:

> Los alumnos interpretan el sentido de los textos tomando en consideración las características del género y la situación de enunciación y analizan la organización de las ideas y las marcas lingüísticas que muestran la relación del texto con el contexto y la cohesión interna de los enunciados. Normalmente se trabaja con 'buenos ejemplos', muestras de usos elaborados de la lengua (…) que 'alimentan' la competencia lingüística de los estudiantes (Rodríguez 2012).

Los ejemplos otorgados en el *Manual* contribuirían a la adquisición de los conocimientos sobre el uso correcto de la lengua. Desde este punto de vista, el propósito del mensaje sería pedagógico. No obstante, con un análisis minucioso sobre el contenido de estos ejemplos, podrían identificarse, además de la relevancia de la función metalingüística (Jakobson, 1974), una función referencial y fática subyacentes.

El estudio de estos ejemplos se realiza a través del análisis del discurso, dadas las características del corpus elegido para esta investigación y de los diferentes niveles que esta perspectiva permite abordar. Con el análisis del discurso, se puede comprender el funcionamiento "de lo cultural, de lo social, de lo histórico, de lo ideológico y de lo político en las distintas prácticas semiótico-discursivas" (Haidar, 2002).

Cabe aclarar que estos ejemplos pueden ser analizados en distintos niveles, como indica Jackendoff (2002), desde el fonético-fonológico hasta el semántico, pasando por el morfológico y el sintáctico. En este sentido, es pertinente la diferencia de género gramatical, como accidente morfológico de una palabra, y el alcance del significado en la instauración de roles de género, considerando aquí ya las repercusiones a nivel

pragmático. El género gramatical se abordaría en otros estudios, por lo que no es un punto central para esta investigación, la cual está centrada en revisar el significado de los ejemplos propuestos por Rafael Seco bajo con motivo de aspectos principales:

1) La reafirmación de estereotipos que acentúen la desigualdad.

2) La discriminación a través de la invisibilización del género femenino.

De los ejemplos gramaticales del *Manual* de Rafael Seco, se seleccionarán aquellos que contengan un sustantivo que aluda o haga referencia a personas o entidades personificadas, ya sea sustantivo común o nombre propio. Se revisarán cuáles de estos ejemplos consolidan estereotipos anquilosados revisando los referentes asociados con estos sustantivos. Respecto al segundo punto, se verificará la reiteración de sustantivos, para determinar la predominancia hacia uno u otro género.

Podría cuestionarse que una investigación sobre desigualdad de género en un libro de gramática no se centre en el accidente gramatical de género. Es claramente necesario de igual forma un análisis en ese sentido, pero el presente estudio es un primer acercamiento a nivel semántico y no morfológico. Esta discusión sobre desigualdad de género basada en el uso de formas gramaticales excede los límites de este trabajo, pues debe examinarse esta cuestión de manera profunda y cuidadosa. Incluso, actualmente existen posturas encontradas entre los mismos lingüistas, basta ver las declaraciones de Concepción Company:

> (…) aunque pueda escandalizar, es una obviedad gramatical que el género masculino no significa masculino hombre, sino

> que es indiferente al sexo. El género gramatical que en la lengua española puede discriminar es el femenino. Si yo digo: todos tenemos sentimientos, no es androcéntrico, no es machismo. Me parece además que el lenguaje incluyente es antieconómico (Álvarez, 2018).

Y en este sentido tiene razón. Por ejemplo, la oración “Ella fue un modelo a seguir”, la palabra “modelo” es masculina, no da lugar a discriminación. Sin embargo, en otras oraciones como “Los griegos cultivaron la tragedia clásica”, el grupo femenino está oculto, invisibilizado. Esta cuestión requiere entonces más espacios de investigación.

Discusión

Después de un análisis minucioso de los sustantivos que aluden a personas o entidades personificadas en los apartados de “Nombre o sustantivo”, “El adjetivo” y “El verbo” del *Manual de gramática española* de Rafael Seco, se encontró lo siguiente:

Se dividieron en masculinos, femeninos e indeterminados. En esta última clasificación caen aquellos que no es posible identificar a qué género aluden, ya sea porque precisan de un artículo al ser invariables o por estar en plural, pues en español el masculino plural es para elementos tanto femeninos como masculinos en conjunto o para designar solamente a un grupo de elementos masculinos. Los masculinos y femeninos se clasificaron a su vez en comunes y propios.

Como ejemplos de los sustantivos con género indeterminado son: joven, imbécil, homicida, suicida, estudiante, delincuente, aspirante, conferenciante, adolescente, testigo, mártir, cónyuge. También Rafael

Seco utiliza algunos sustantivos que podrían denominarse incluyentes: persona, gente, pero su uso es limitado.

En el corpus se encontró una profusión de sustantivos masculinos comunes, con 98 de ellos. Aquí hay un ejemplo de ello, en el apartado en que Seco explica la categoría gramatical del adjetivo:

> El sustantivo ***hombre*** tiene una significación infinita. Abarca todos los **hombres** habidos y por haber. Luego si queremos referirnos a uno determinado, es indispensable que restrinjamos el significado de aquel sustantivo de modo que este resulte apropiado para la designación del ***hombre*** preciso de quien queremos hablar. Así, se habrá concretado más la expresión si decimos ***hombre*** *alto, grueso, calvo, inteligente,* con lo cual hemos hecho una descripción del **hombre** de que se trata, indicando algunas cualidades de las que permanentemente posee. Lo mismo ocurre si decimos ***hombre*** *pensativo, asustado, cohibido, atado*, aunque en este caso las cualidades atribuidas tienen un cierto carácter accidental, como que están en relación con las actividades mudables del **individuo**. La cualidad de grueso, por ejemplo, es más durable en un **individuo** que la de *pensativo*, que responde a un estado momentáneo.
>
> También si decimos *este, ese, aquel* ***hombre***, *otro* ***hombre****, cada* ***hombre****,* habremos logrado especificar al **individuo** de que se trate, pero por un camino distinto al anterior, puesto que aquí no describimos en modo alguno al **hombre**. Las palabras *este, ese, aquel, otro* y *cada* no nos dan la menor idea acerca de cómo es el **hombre**; nos lo presentan según una relación que nos lo dé a conocer: *este* ***hombre*** es *el* ***hombre*** *que está aquí al lado; otro* ***hombre*** *es un* ***hombre*** *distinto de uno ya consabido; cada* ***hombre*** *es el* ***hombre*** *sucesivamente apartado de los demás de un grupo.* (Seco, 1962)

En cuanto a los nombres propios se halló en este corpus 66 nombres propios, entre los que destacan: Juan con 13 menciones y Pedro con 35. Aquí se muestra un ejemplo que combina sustantivos comunes y propios que aluden a personas del género masculino: "**Antonio** lee el periódico; un incendio destruyó la casa; el **vecino** pagó sus deudas. Si decimos **Caín** mató a **Abel**…" (Seco, 1962)

Respecto a los sustantivos comunes que hacen referencia a personas del género femenino, se encontraron 37, tomando en cuenta los adjetivos sustantivados como "las coquetas", además de que la mayoría se localizó en el apartado en que Seco explica el género gramatical para nombres de personas o animales. No se presentó ningún nombre propio femenino.

A este respecto, los hallazgos muestran que las reiteraciones tienen una función ideológica que se trasluce con el análisis del discurso: la repetición de palabras con la finalidad de que el mensaje quede afianzado puede otorgar pistas sobre la intención ideológica del emisor, incluso aunque esta intención sea inconsciente. Reboul pone, por ejemplo, en el análisis del debate entre Blum y Béraud, cómo este último reitera "Yo soy… puesto que yo soy… [aquí] Beráud replica con una cascada de reiteraciones, para remachar más el clavo" (1986), que esta insistencia tendría como propósito, no solamente la reafirmación de lo dicho, sino la exclusión de lo no-mencionado.

Esta predisposición a mencionar sólo nombres propios masculinos en los ejemplos de las reglas gramaticales, y a excluir los nombres propios femeninos, invisibiliza al sector de las mujeres y reafirma una percepción de la realidad en la que sólo se reconoce la existencia y la identidad de las

personas de género masculino. El riesgo está en que las alumnas no encuentren modelos o representatividad que incentive a la comprensión de estos contenidos gramaticales. Una de las consecuencias de este control ideológico se aprecia en las actividades que realizan las estudiantes, pues en los ejercicios donde requieren formular oraciones, gran parte de ellas las construyen con sujetos que contienen sustantivos masculinos y que aluden a personas del género masculino.

Esto también trasluce que el público lector de Rafael Seco, en su tiempo, pudo haber sido exclusivamente masculino, ya que las mujeres todavía eran excluidas en gran medida del ámbito educativo en la primera mitad del siglo XX. Esto dado lo que Michel Pecheux (1969) menciona respecto a las condiciones de producción del discurso: "¿Quién es él para que yo le hable así?", a quien habla Rafael Seco sería un grupo de alumnos del género masculino.

Ahora, es pertinente analizar qué roles o circunstancias rodean las menciones de sustantivos femeninos, aunque hayan sido solamente comunes. En primer lugar, se menciona el sustantivo común, plural, femenino, "mujeres", cuando Seco explica que solamente hay dos géneros para los sustantivos en la lengua española: "el masculino, que corresponde a los varones y animales machos, y el femenino, que corresponde a las mujeres y animales hembras" (1962). También este autor aclara que los demás sustantivos que no designan seres sexuados, tienen "gramaticalmente" alguno de los géneros, atribuido por el uso de la lengua.

En todo ese apartado, perteneciente al sustantivo o nombre, Seco explica las reglas del accidente gramatical de género, e incluye masculinos y femeninos de manera equitativa. Cabe señalar que en la tercera regla, la

cual indica que los masculinos terminados en consonante forman sus femeninos agregando una “a”, menciona solamente los sustantivos masculinos: “señor, doctor, pastor, pintor, ladrón, faisán”, obviando los femeninos (los cuales no aparecen).

En la sección donde Seco aborda el accidente gramatical de número, detalla que es peculiaridad del español que el plural masculino encierre los dos géneros. Y agrega ejemplos: los padres = el padre + la madre.

Otro ejemplo de sustantivo común femenino es “qué chica más guapísima”, oración cuyo significado alude a la apreciación de características físicas de las mujeres, con la variante de “una chica muy requeteguapa” (Seco, 1962). También en el capítulo donde se aborda la categoría gramatical del verbo, se encuentra el siguiente ejemplo: “la mujer lava la ropa”, seguido de “la mujer se lava”; esta es una oración que contribuye a la reafirmación de estereotipos, según los cuales se relegaría las mujeres al ámbito doméstico, a las labores propias del hogar.

Con estos fragmentos, se da a conocer cierta ideología con la que las mujeres, además de ocupar un lugar secundario en cuanto a menciones y diversidad de atributos, se les relega a ser protagonistas de un ámbito doméstico (la mujer lava la ropa) o estar pendientes de su belleza física (la chica más guapísima, más requeteguapa). La incidencia que este tipo de discursos tendría en las prácticas sociales es la reafirmación de los estereotipos, una limitación en la representatividad para las alumnas y, por consiguiente, una deficiencia en el aprendizaje de los contenidos gramaticales necesarios para su desarrollo profesional.

Y, para finalizar este análisis, se detectó un ejemplo que incentivaría la legitimación de la violencia contra la mujer o un ser vivo femenino, aunque no precisamente en sustantivos, sino en pronombres personales en su forma átona: "¿la mato o la perdono?". La pregunta que surge al leer esta oración es: ¿Por qué en esta ocasión Rafael Seco se decantó por la elección del género femenino y no del masculino? ¿Qué implicaciones tendría en las y los estudiantes el percibir un ejemplo en el que un ser vivo (mujer o animal hembra) es sometido a una decisión arbitraria sobre su vida o su muerte? Hay que distinguir claramente las ideas personales contra la ideología, la cual sería una creencia o pensamiento colectivo, esto para eximir de una predilección del autor por la discriminación o una idea personal de tener poder sobre las mujeres; sin embargo, aunque sea un pensamiento colectivo, representa en el nivel semántico clara desventaja frente al género masculino.

Perspectivas

Hay que mencionar que esta investigación representa un trabajo inicial sobre la cuestión de género a nivel semántico en este libro de Rafael Seco, *Manual de gramática española,* el cual es básico para el aprendizaje de la materia de Morfología, por su riqueza en cuanto al conocimiento de la lengua española y la disposición de los contenidos gramaticales.

No obstante, se encontraron resultados que determinan una ideología impregnada de discriminación y desigualdad, y las repercusiones que tendría el difundir un contenido de esta naturaleza sería la perpetuación de las relaciones de poder asimétricas, contradiciendo enteramente las leyes internacionales, nacionales y estatales y minando de

alguna manera los esfuerzos de la Universidad en cumplir sus propósitos trazados para el 2030.

Las propuestas iniciales serían las siguientes:

1) Continuar con el análisis del discurso en un corpus más amplio, dado que queda pendiente la sección de Sintaxis, Ortografía y Fonética, además de los apartados de “Pronombres”, “Artículo”, “Adverbio” y “Conjunciones”, las cuales pueden tener ejemplos ilustrativos como los siguientes: “*Usted es gracioso* (a un hombre), *es usted muy habladora* (a una mujer)” y “*el hombre del gabán; una moza de buenas carnes”* (Seco, 1962).

2) Contrastar con otros trabajos de investigación que abordan de igual manera un escrutinio sobre los contenidos gramaticales con perspectiva de género.

3) La mención explícita en el aula, con el fin de erradicar la desigualdad. Por ejemplo, si en el libro se encuentra un sustantivo que aluda a una persona de género masculino, proponer su contraparte del género femenino: el vecino, la vecina; el hombre alto, la mujer alta.

4) La redacción de un nuevo manual, en el que se rescaten los valiosos conocimientos sobre Gramática de las autoridades en la materia: Rafael Seco, Gili Gaya, Manuel Seco, César Hernández, José Manuel Blecua, Alarcos Llorach, con especial atención en que los contenidos no impliquen un sesgo de género.

5) La inclusión de referencias bibliográficas escritas por mujeres, como Soledad Varela o Helena Beristáin, con el mismo análisis y tratamiento

a los ejemplos propuestos en sus obras, pues, aunque pertenezcan al género femenino, sus contenidos pueden estar inconscientemente permeados por ideología de discriminación.

De esta manera, desde el aula en que se imparte la materia de Morfología, de la carrera de Edición y Gestión de la Cultura, tanto docentes como estudiantes estarían contribuyendo a la formación de una sociedad libre de violencia hacia las mujeres, con condiciones de vida de calidad y con pleno reconocimiento a sus derechos, a través de la adquisición de conocimientos gramaticales y, paralelamente, de la transmisión de un discurso que no reproduzca las relaciones de desigualdad, sino que mencione, reconozca y dignifique a las mujeres.

Referencias bibliográficas

Althusser, L. (2008). Ideología y aparatos ideológicos del Estado: Práctica teórica y lucha ideológica. México: Grupo Editorial Tomo.

Apple, M. W. (1990). The text and cultural politics. The Journal of Educational Thought (JET)/Revue de la Pensée Educative, 17-33.

Castro, O. (2001) Las cívicas y los textos de educación para la democracia. Dos modalidades de formación del ciudadano en Colombia durante el siglo XX. En: Ossenbach, G. & Somoza M. (2001) Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

CONAVIM (2019). Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (Ilustrada).

https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/516176/LGAMVLVIlustrada_Conavim.pdf

CONAVIM (2021). Informe sobre avances de la alerta de violencia de género. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/624790/Presentacio_n_25_marzo_AVGM.pdf

DOF, Congreso de los Estados Unidos Mexicanos (2019). Ley General de Educación. Diario Oficial de la Nación. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019

Foucault, M. (2013). “El sujeto y el poder”. Escuela de Filosofía Universidad ARCIS. http://148.202.18.157/sitios/catedrasnacionales/material/2010a/martin_mora/3.pdf

Foucault, M. (1986). “¿Por qué hay qué estudiar el poder?: la lógica del sujeto.” En: Álvarez-Uría, Fernando & Varela, Julia (eds.). Materiales de sociología crítica. Madrid: La Piqueta.

Foucault, M. (1987) El orden del discurso. Tusquest, Barcelona.

Haidar, J. (2002). El movimiento estudiantil del CEU: Análisis de las estrategias discursivas y de los mecanismos de implicitación. Tesis de doctorado. Universidad Nacional Autónoma de México: México.

Jackendoff, R., & Jackendoff, R. S. (2002). Foundations of language: Brain, meaning, grammar, evolution. Oxford University Press, USA.

Jakobson, R. (1974) Ensayos de lingüística general. Barcelona: Editorial Seix Barral.

Lamas, M. (2007). El género es cultura. (V Campus Euroamericano de Cooperación Cultural). https://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/3.p_lamas_m._el_genero_es_cultura.pdf

López, J. M. (1992). Gramáticas españolas: acercamiento bibliográfico. Revista de Filología de la Universidad de La Laguna, (11), 151-170.

Lotman, I. (1996) “El texto y el poliglotismo de la cultura.” La semiosfera I: semiótica de la cultura y del texto. Madrid: Ediciones Cátedra.

Munguía Zatarain, I., Munguía Zatarain, M. E. C., & Rocha Romero, G. (2005). Gramática lengua española: reglas y ejercicios. Ediciones Larousse

Naciones Unidas (2017). 17 Objetivos para las personas y para el planeta. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/

Naciones Unidas (2020) Objetivo 5: Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/gender-equality/

Pechêux, M. (1969). Análisis del contenido y teoría del discurso. Análisis Automático del Discurso. París

Real Academia Española (RAE) (1980). Palabras en el tiempo: Los diccionarios históricos. Discurso leído el día 23 de noviembre de

1980, en su recepción pública, por el Excmo. Sr. Don Manuel Seco Reymundo y Contestación del Excmo. Sr. Don Rafael Lapesa Melgar. Madrid. https://issuu.com/guillermohernandezo./docs/discurso_ingreso_manuel_seco

Reboul, O. (1986). Lenguaje e ideología. México, FCE.

Rodríguez Gonzalo, C. (2012). La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico. Revista Iberoamericana de Educación, 2012, 59, p. 87-118.

Seco, R. (1962). Manual de gramática española. Aguilar, SA.

SEGOB (2021). Violencia contra las mujeres. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/609183/Violencia-contra-las-mujeres-27enero.pdf

Thompson, J. (1998) Ideología y cultura moderna: Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas. México: UAM-Unidad Xochimilco.

UANL (2018). Plan de Desarrollo Institucional (2018-2030). https://www.uanl.mx/wp-content/uploads/2019/04/PDI-2018.pdf

Vadi-Fantauzzi, J.C. (2009). Género y discurso: Análisis crítico del discurso en el contenido de los textos escolares de duodécimo grado del área de español y sus implicaciones para el currículo. Tesis de doctorado. Universidad de Puerto Rico: Puerto Rico. ProQuest Dissertations and Theses.

ESTUDIOS DE LINGÜÍSTICA APLICADA

65

EFL TEACHERS AND LEARNERS' PERCEPTIONS REGARDING IMPLICIT AND EXPLICIT GRAMMAR INSTRUCTION

Luis Antonio Balderas Ruiz

Universidad Autónoma de Nuevo León

Resumen

El inglés es uno de los idiomas más hablados en todo el mundo. En México y otros países, esta lengua ha sido categorizada oficialmente como lengua extranjera enseñada y aprendida en entornos escolares. Se ha consolidado como un lenguaje esencial para fines educativos e internacionales (Kung, 2017). En México, todavía existe un debate entre educadores y docentes sobre la enseñanza de la gramática. Los puntos de vista de los profesores y los estudiantes sobre la enseñanza de la gramática rara vez se toman en cuenta. Por esta razón, el investigador se interesó en investigar las percepciones de los profesores y estudiantes

sobre la enseñanza de la gramática. En este estudio de encuesta cuantitativa se investigó las percepciones que tenían los profesores de inglés como lengua extranjera (ILE) y los estudiantes adultos sobre la enseñanza explícita e implícita de la gramática. Además, se estudió el impacto que tuvo el nivel de idioma inglés como lengua extranjera en las percepciones de los profesores y de los estudiantes adultos sobre este tipo de instrucción de la gramática. Las preguntas de investigación en este estudio fueron 1) ¿Cuáles son las percepciones de los profesores de inglés como lengua extranjera y de los estudiantes adultos sobre la instrucción implícita y explícita de la gramática? y 2) ¿Qué impacto tiene el nivel de inglés como lengua extranjera en las percepciones de los profesores y de los estudiantes adultos de inglés como lengua extranjera sobre la enseñanza implícita y explícita de la gramática? Un diseño cuantitativo de encuesta transversal se utilizó en este estudio. Se tomaron en cuenta los participantes de siete niveles de inglés como lengua extranjera al nivel principiante, intermedio y avanzado. Se encuestó a estudiantes y maestros sobre sus percepciones sobre estos tipos de instrucción de la gramática. Un cuestionario, que suele ser un instrumento de lápiz y papel, es un tipo de encuesta que se utiliza en la investigación a través de encuesta. En estudios sociales aplicados, este tipo de investigación es uno de los tipos de medición de datos más importantes (Trochim, 2006). Sin embargo, en este estudio, el investigador se reunió con los participantes para que completaran cuestionarios auto administrados en línea en una sala de computación.

Palabras clave: percepciones de los profesores, percepciones de los alumnos, instrucción explícita de la gramática, instrucción implícita de la gramática, nivel de inglés como lengua extranjera

Abstract

English is one of the most spoken languages around the world. In Mexico and other countries, this language has been officially categorized as a foreign language taught and learned in school settings. It has been solidified as an essential language for educational and international purposes (Kung, 2017). In Mexico, there is still a debate among educators and teachers concerning the teaching of grammar. Teachers' and students' viewpoints about grammar instruction, are scarcely considered. For this reason, the researcher was interested in finding out about teachers' and learners' perceptions of grammar instruction. This quantitative survey study investigated the perceptions that English as a Foreign Language (EFL) teachers and adult learners had about explicit and implicit grammar instruction. Also, the impact the EFL language level course had on teachers and adult learners' perceptions about such types of grammar instruction was studied. The research questions this study considered were 1) what are the EFL teachers' and adult learners' perceptions about implicit and explicit grammar instruction? and 2) what impact does the EFL language level course have on teachers' and adult EFL learners' perceptions about implicit and explicit grammar instruction? A quantitative cross-sectional survey design structured this study. Participants ofseven different language level courses at the beginning, intermediate and advanced EFL levels were considered in this study. Students and teachers were surveyed on their perceptions about these types of grammar instruction. A questionnaire, which is usually a paper-and-pencil instrument, is a type of survey used in survey research. In applied social studies, this type of research is one of the most important types of data measurement (Trochim, 2006). However,

in this study, the researcher met with participants for them to complete self-administered questionnaires online in a computing room.

Keywords: teachers' perceptions, learners' perceptions, explicit grammar instruction, implicit grammar instruction, EFL language level class

Theoretical framework

The central focus of this study was to find out about EFL teachers and learners perceptions about explicit and implicit grammar instruction. However, these two types of instruction were considered from the perspective of their effects on the development of linguistic aspects. The above considering that there has been a great deal of research abroad on the effect of such types of instruction on aspects of language, and scarcely on the perceptions EFL teachers and learners have about those types of teaching, specifically of grammar, in the researcher's social context.

One of the main objectives of this study was to find out about teachers' and adult learners' perceptions about implicit and explicit grammar instruction. Therefore, it was also essential to consider teachers' and learners' cognition as correlated to perceptions they had about those two types of grammar teaching. Notions of cognition and perception are relevant to and have been the center of attention not only in linguistics but also in some other disciplines, such as psychology, among others. Seeing and hearing are among the means of acquiring knowledge in social contexts. Storch (2013) states that "a study of perception and cognition in any language would be incomplete without at least a glimpse into the ways of talking about perception, and the ways of knowing things" (p. 3).

The knowledge that one has acquired about something and what one thinks about it differs from language to language. Even if expressions of cognition and perception share some features, when talking about what people see, hear, smell, taste and touch, meaning may vary from culture to culture grammatically and lexically (Storch, 2013). In other words, “The expression of perception and cognition—thinking, understanding and ‘knowing’ things—spans grammar and lexicon” (p. 1). Borg (2006, p. 109) states that “there is…a significant body of work which has examined language teacher cognition in relation to specific curricular domains”. Even though there has been limited attention to specific areas such as vocabulary instruction, grammar teaching is one of the curricular domains that, in contrast, has attracted significant research attention (p. 109). The above supports the relevance of the researcher’s interest in carrying out the current study.

One of the fields that framed this study was Cognitive Psychology defined as "the branch of psychology devoted to the scientific study of the mind" (Gellatly, 2012). Also, it refers to "the study of how people perceive, learn, remember, and think about information. A cognitive psychologist might study how people…learn language" (Sternberg, 2012, p. 3).

Therefore, taking into account the relationship there is between perception and language learning, in the current study Cognitive Psychology was used to refer to activities related to linguistics as a subfield of such a discipline (Gellatly, 2012).

According to (Gellatly, 2012) cognitive psychologists typically study language, perception, attention, reasoning categorization, problem-solving, and memory which are central to the study of cognition. The above

supported the interest in this current research to find out about perceptions EFL teachers, and adult learners had about explicit and implicit instruction. Also, (Gellatly, 2012) states that it *does* make sense to ask what mental or cognitive processes are about. One way of expressing the aboutness of mental processes is to say that they involve representations– our thoughts *represent* possible states of affairs, our perceptions *represent* our immediate environment (generally, though not always, accurately) (p. 20).

At this point, it was essential to highlight that in literature revised to support this research, perceptions, beliefs, views, among other similar concepts, had been used interchangeably. Pajares (1992) states that "it will not be possible for researchers to come to grips with teachers' beliefs, however, without first deciding what they wish *belief* to mean and how this meaning will differ from that of similar constructs" (p. 308).

Apart from perceptions and views as the alias for beliefs, some others were mentioned above when defining the concept of perception. However, for this current research, because beliefs influence perceptions and perceptions influence teachers' behavior in the classroom, it was essential to find out not only teachers' (Pajares, 1992) but also students' perceptions to improve their teaching and learning respectively. The above considering that "beliefs cannot be directly observed or measured but must be inferred from what people say, intend, and do – fundamental prerequisites that educational researchers have seldom followed" (314).

Methodology

The central purpose of this research was to investigate the perceptions EFL teachers and learners had about implicit and explicit grammar instruction.

Participants were male and female EFL teachers and adult EFL students at seven different language level courses: beginning, intermediate, and advanced. The setting was the language department of a public university in Northern Mexico. In the case of EFL learners, most of them were undergraduate students, but there were also professionals and the public in general as well.

A survey questionnaire was the main instrument that was used for data collection. According to Sage Publications (2008), "a survey is a research method used by social scientists…to empirically and scientifically study and provide information about people and social phenomena. A survey is scientific because there is an established process that can be followed, documented and replicated" (p. 860). One of the benefits of the survey method is describing general perceptions and attitudes people have about a topic (Guthrie, 2010). This chapter provided a description of the research methodology and instrument used for this study.

Demographic Data

As part of this study, the participants that were randomly selected as a sample from a population were Spanish-speaking male and female EFL teachers and adult learners. They were participants of seven different EFL language level courses (beginners, intermediate and advanced) from a language department at a university in northern Mexico. The technique to select participants was the stratified random sampling, which is also known as proportional or quota random sampling (Trochim, 2006). Thus, the sample for this study was n=355 male and female students considering the seven EFL language level courses. Also, n=45 male and female teachers

teaching at the beginning, intermediate, and advanced levels, were selected through the stratified random sample technique.

Design Type

As part of this study, the design used a quantitative survey based on the perceptions of male and female EFL teachers and learners about implicit and explicit grammar instruction. A questionnaire, which is usually a paper-and-pencil instrument, is a type of survey used in survey research. In applied social studies, this type of research is one of the most important types of data measurement (Trochim, 2006).

The main purpose of the research was to find out about teachers' and learners' perceptions about implicit and explicit grammar instruction. Hence, the selection of survey research design, with a cross-sectional survey type was the first step in the process of conducting this study. In order to collect data, existing surveys that were used in this research were translated and adapted, once permission from the author was granted. The target population was identified and located once consent from the Institutional Review Board (IRB), and the school in which research took place, had been approved. The existing and adapted instruments were applied as a pilot for reliability and validity after IRB approval.

Teachers and students who were contacted in their classroom within the first sessions of each course were informed of the main purpose of the study, and that they would be surveyed. Surveys were individual so no other teacher or student could see the responses of any of the other participants, so privacy was protected at the moment each sample was taken.

Instrumentation

Regarding data gathering, two different questionnaires for surveying EFL teachers and adult learners were used as the only instruments to collect data. The surveys that were used in this study were existing instruments designed by Valeo and Spada (2016). These instruments were questionnaires that were developed to find out the foreign language teachers' and learners' preferences about isolated form-focused instruction and integrated form-focused instruction. Teachers' survey included 22 questions, 11 for isolated grammar instruction, and 11 for integrated grammar instruction. Students' survey included 26 questions, 13 for isolated grammar instruction and 13 for integrated grammar instruction.

Various research instruments are used for research purposes. According to Habib (2014), "the Likert scale is the most commonly used due to its acceptability and convenience with the respondents" (p. 56). Thus, the typical five Likert scale was used for participants to select options that range between strongly disagree to strongly agree (Hult, 2015). Copy-rights issues of the surveys for this study were handled by asking permission to the authors who developed such questionnaires to investigate EFL teachers' and learners' preferences for the types of form-focused instruction mentioned above.

The existing English versions of the instruments for this study had already gone through extensive validity and reliability testing (Valeo & Spada, 2016). EFL teachers and learners, as participants in this current research, belonged to a different population and background.

Therefore, not only the translation method of instruments into Spanish but also an iterative process of the translated versions was considered to ensure that across the original and translated versions, similar constructs were measured.

Validity and Reliability

Concerning validity, according to Creswell (2014), this survey research design makes use of the standards of validity and reliability whose scores on instruments lead to interpreting data meaningfully. In the development of the instrument mentioned earlier, content, reliability, and construct were the three types of evidence that were collected regarding the validity of the questionnaire. Twelve expert judges, who were students pursuing Master's and Doctoral degrees in second language education, provided content validity; reliability of the scales for integrated and isolated form-focused instruction was measured with Cronbach's alpha.

In the current study, the participants belonged to a different population and setting. Thus, reliability was conducted through a pilot study and also through final results, once IRB consent was approved. It was necessary to determine the validity and reliability of the survey questionnaire items as instruments for this research. Therefore, before utilizing these instruments, a reliability analysis was calculated in order to ensure EFL teachers and learners responded to isolated FFI (explicit grammar instruction) and integrated FFI (implicit grammar instruction) items consistently. Cronbach's Alpha was calculated through SPSS version 21, providing reliability analysis for every survey questionnaire item.

Reliability analysis for teachers' survey was for explicit items α= .673, whereas for the implicit ones α= .895. Later, based on final results, the researcher obtained α for both types of items, and this time, the result for explicit items was α=.754, whereas for the implicit ones α= .787. On the other hand, learners' explicit items received α= .736, whereas for the implicit ones α= .877 in the pilot test. Later, based on final results, the researcher obtained α for both types of items, and this time, the result for explicit items was α= .856, whereas for the implicit ones α= .908.

Data Gathering Techniques

About data collection strategies, this research considered quantitative data collected through survey questionnaires. EFL teachers and students were informed of the purpose of this research project in their classrooms during the first sessions of the course. Questions, comments, and uncertainties teachers' and students´ had about their participation were made clear by the researcher. At this point, participants were informed of the measures that would be taken to guard their participation concerning privacy. A consent form was sent via email to participants agreeing to participate in the survey in the terms established (Sage Publications, 2008).

Data analysis

Pilot test

Before the final application of the teachers' instrument for this study, a pilot test mainly took place to obtain Cronbach Alpha (α) to assure the reliability and validity of the survey.

Teachers and learners were invited to participate in this part of the study answering surveys online through a Survey Monkey link which was sent to their emails.

The results obtained on final results show that teachers' and learners' instruments were within the range of reliability. This is supported by the following guidelines as rules of thumb to interpret alpha values through the relationship between alpha coefficient range and strength of association: < 6 = poor; .6 to < .7 = moderate; .7 to < .8 = good; .8 to < .9 = very good; .9 to .95 = excellent; and ≥ .95 = too high; items are redundant (Hair, 2016).

In Table 1, the researcher presented the results of the reliability analysis of explicit and implicit items of teachers' and learners' instruments based on pilot test results.

Table 1

Questionnaire Reliability Analysis of Explicit and Implicit Items of Teachers' and Learners' Instruments Based on Pilot Test Results.

Questionnaire	Item type	n	Reliability (Coefficient)
EFL teacher	EXP	11	.673
(N=24)	IMP	11	.895
EFL learner	EXP	13	.736
(N= 33)	IMP	13	.877

In Table 1, the researcher specified that twenty-four (N=24) teachers and thirty-three (N=33) learners were considered to obtain α of teachers' and learners' instruments, respectively. Explicit items of teachers' survey received α= .673, and the implicit ones α= .895. On the other hand, explicit items of learners' survey received α= .736, and the implicit ones α= .877.

Sample Demographics

In Table 2, the researcher presented the total population of active teachers and learners at the language center where the study took place. Also, the corresponding sample size for both teachers and learners as calculated by the Survey Monkey calculator were specified in this Table.

Table 2

Registered Active Male and Female Teachers and Learners and Corresponding Sample Size Calculated by Survey Monkey Calculator.

		Total Population	Male	Female	Required sample according to Survey monkey calculator
Teachers	N	83	20	63	69
Learners	N	2556	998	1568	335

The total population of active participants during this study was N=83 (20 male and 63female) teachers and N=2556 (998 male and 1568 female) learners. The general populations of teachers and students were

represented by the number of participants, n=45 and n=355, respectively in the final application of the two surveys used in this study.

Participants in the pilot test for both teachers (31) and learners (129) were not considered in random selection any more in the final application of the instruments. The sample size for teachers and learners was calculated according to Survey Monkey sample size calculator. Thus, if N=53, then n= 47 should be the sample for representing teachers as participants, but taking into account that the total number of registered active teachers is 83 and 24 had already participated in the pilot test, then n= 45 plus n= 24 equals n= 69 as calculated by Survey Monkey sample size calculator, specified in Table 2. In the case of learners if the total population is N=2556, then the sample should be n=335. The samples required by the committee advisors for this study were no less than n=25 male and female teachers and no less than n=230 male and female students as a whole. Thus, based on Survey Monkey Sample Size Calculator both, teachers and learners' populations, were represented by the stratified randomly selected participants for this research.

Discussion of results

The results from the quantitative analysis conducted matched the expectation the researcher had when designing this study. The researcher expected to find out if explicit grammar instruction focused on meaning, was perceived by EFL teachers and adult learners as the preferred instructional approach for developing the grammar aspect through focused-meaning activities. In Table 3, the researcher presented the results to answer the first research question of this study, which intended to find out EFL teachers' and adult learners' perceptions about implicit and explicit

grammar instruction. The results regarding teachers' and learners' perceptions about implicit grammar instruction are in the corresponding percentages: 3.11% and 3.89% respectively. On the other hand, their perceptions about explicit grammar teaching are in the following percentages: 2.15% and 3.52% correspondingly

Table 3

Descriptive Statistics about Male and Female Teachers' and Learners' Perceptions about Implicit and Explicit Grammar Instruction

		Implicit		Explicit	
Samples	*n*	*M*	*SD*	*M*	*SD*
Teachers in general	45	3.11	0.50	2.15	0.45
Male	12	3.11	0.51	2.02	0.55
Female	33	3.12	0.51	2.20	0.41
Learners in general	355	3.89	0.67	3.52	0.62
Male	109	3.67	0.57	3.54	0.66
Female	246	3.56	0.64	3.51	0.61

There were similar and different results between teachers' and learners' perceptions about implicit and explicit grammar instruction. Both male and female teachers and learners perceived implicit grammar instruction as the preferred approach to develop this language aspect through meaning-focused activities. However, regarding perceptions about explicit grammar instruction, teachers' and learners' results which were in the following percentages 2.15 % and

3.52 % respectively, also matched what the researcher stated in addressing to question one. The difference between teachers' and learners'

perceptions about explicit grammar instruction showed that adult EFL learners' perceptions about this type of instruction were not necessarily taken into account by English teachers, this might not have favored such learners because their individual needs and perceptions were not being considered (Ansarin, Arasteh Abbas Abad, & Banan Khojasteh, 2015).

In Table 4, the researcher presented the results to answer the second research questionof this study which focused on the impact the EFL language level course had on EFL teachers'and adult learners' perceptions about these two types of grammar teaching. Again, it was expected to find out if explicit grammar instruction focused on meaning would be preferred by EFL teachers and adult learners. The results regarding teachers' and learners' perceptions, as a whole, about implicit and explicit grammar instruction can be observed in Table 4.

There were similar results between teachers' and learners' perceptions about implicit and explicit grammar instruction taking into account the language level course. At the seven levels considered in this study, both teachers and learners perceived implicit grammar instruction as the preferred approach to develop this language aspect. The researcher expected that EFL teachers and mainly adult EFL learners would perceive explicit grammar instruction focused on meaning as a better option to learn EFL more effectively and faster, at least in the lower language level courses.

Table 4

Descriptive Statistics regarding Teachers' and Learners' Perceptions about Implicit and Explicit Grammar Instruction in General and per Levels

		Implicit		Explicit	
Samples	*n*	*M*	*SD*	*M*	*SD*
Teachers in general					
Beginning (1,2 and 3)	22	3.17	0.45	2.18	0.38
Intermediate (4 and 5)	9	2.96	0.59	2.23	0.37
Advanced (6 and 7)	14	3.11	0.54	2.05	0.58
Total	45	3.11	0.50	2.15	0.45
Learners in general					
1	79	3.77	0.82	3.50	0.69
2	83	3.85	0.73	3.49	0.69
3	28	3.96	0.64	3.62	0.56
4	26	3.96	0.49	3.50	0.41
5	53	3.92	0.66	3.48	0.58
6	37	4.05	0.46	3.49	0.58
7	49	3.94	0.51	3.60	0.59
Total	355	3.89	0.67	3.52	0.62

Based on these surveys, there was no difference in teachers' and learners' perceptions about implicit and explicit grammar instruction among language level courses in general terms. Thus, the language level did not have an impact on teachers' and learners' perceptions at the beginning,

intermediate and advanced levels as a whole. However, in Table 6 below the researcher could observe that most students in language levels 1 and 2 showed a slight preference for explicit grammar instruction. Also, based on comments on the open question of the survey, most learners' supported explicit grammar instruction, some of them elaborated on the importance of learning grammar through communicative activities.

In table 5, the researcher described male and female teachers' perceptions about implicit and explicit grammar teaching, taking into account the EFL language level course.

Table 5

Descriptive Statistics regarding Male and Female Teachers' Perceptions about Implicit and Explicit Grammar Instruction

Proficiency Level	Language Levels	Sex	N	Item type	*M*	*SD*
Beginning	1, 2 and 3	Male	2	IMP	3.05	1.09
				EXP	2.05	0.19
		Female	20	IMP	3.19	0.42
				EXP	2.22	0.41
Intermediate	3 and 4	Male	2	IMP	3.23	0.19
				EXP	1.91	0.39
		Female	7	IMP	2.90	0.66
				EXP	2.32	0.34
Advanced	6 and 7	Male	8	IMP	3.09	0.48
				EXP	2.03	0.67
		Female	6	IMP	3.14	0.68
				EXP	2.08	0.52
Total		Male	12	IMP	3.11	0.51
				EXP	2.02	0.55
		Female	33	IMP	3.12	0.51
				EXP	2.20	0.41

In table 5, the researcher explained that at all language levels, male and female teachers' perceptions about implicit grammar instruction was stronger than their perceptions regarding explicit grammar teaching.

The researcher, in Table 6, described male and female learners' perceptions about implicit and explicit grammar instruction separately, taking into account the EFL language levelcourse.

Table 6

Descriptive Statistics regarding Male and Female Learners' Perceptions about Implicit and Explicit Grammar Instruction

Language Level	Sex	N	Item type	*M*	*SD*
1	Male	14	IMP	3.62	0.50
			EXP	3.73	0.54
	Female	65	IMP	3.44	0.80
			EXP	3.45	0.71
2	Male	20	IMP	3.49	0.79
			EXP	3.55	0.83
	Female	56	IMP	3.59	0.69
			EXP	3.50	0.68
3	Male	13	IMP	3.64	0.24
			EXP	3.61	0.54
	Female	22	IMP	3.64	0.66
			EXP	3.55	0.56
4	Male	5	IMP	3.74	0.29
			EXP	3.37	0.63
	Female	22	IMP	3.65	0.48
			EXP	3.59	0.42
5	Male	14	IMP	3.68	0.88
			EXP	3.46	0.91
	Female	9	IMP	3.44	0.44
			EXP	3.59	0.31
6	Male	24	IMP	3.81	0.43
			EXP	3.39	0.57

	Female	41	IMP	3.63	0.50
			EXP	3.50	0.49
7	Male	19	IMP	3.72	0.43
			EXP	3.62	0.55
	Female	31	IMP	3.59	0.51
			EXP	3.60	0.62
Total	Male	109	IMP	3.67	0.57
			EXP	3.54	0.66
	Female	246	IMP	3.56	0.64
			EXP	3.51	0.61

In Table 6, the researcher found out that mainly in language levels 1 and 2 most male and female learners perceived explicit grammar instruction as the preferred strategy for learning through this type of teaching. However, the difference was very slight between their perceptions about explicit and implicit grammar instruction at those two levels. In the rest of the levels, male and female learners' perceptions about implicit grammar instruction were stronger than their perceptions about explicit grammar instruction.

Conclusions

In Mexico, the researcher did not find studies regarding teachers' and learners' perceptions about implicit and explicit grammar instruction. In developing countries, there have been a few studies conducted in form-focused grammar teaching mainly, where teachers who have not received enough training for teaching, are working in settings with limited resources and limited access to SLA theories (Fayyaz, 2014). Navidinia, Beidokhti, and Hekmati, (2017, p. 82) state that "studying language teachers' preferences and underlying factors influencing their perceptions are other areas in need of further studies." One of the questions on teachers' survey

asked about the methodology training they received to teach EFL. Forty (88.89%) teachers answered that they were trained to teach based on the Communicative language teaching (CLT), three (6.67%) through Grammar-translation and two (4.44%) with other methods not specified in the survey.

As an EFL teacher in Mexico, the researcher was also trained to teach not only through the Grammar translation method but also based on Communicative language teaching. Through the latter, the researcher learned that EFL teaching had to be done entirely in English through activities focused on meaning; implicitly. Similar to the way people acquired the native language. Teaching grammar directly or explicitly was not allowed and if teachers broke the established rule to teach English "effectively", they were considered as "bad teachers". According to Valeo and Spada (2016, p 314) "since the introduction of communicative language teaching (CLT), one of the central concerns for language teachers and researchers has been how to best support the development of grammatical accuracy".

Some versions of CLT focus on meaning where grammar instruction plays no important role at all. Other views hold that a focus on form within activities focused on meaning or content-based teaching is more effective than focusing exclusively on either one (Spada, 2011).

Based on the researcher's experience as an EFL teacher, he could tell that most of his colleagues, if not all, adhered to the idea that grammar should not be dealt with or taught explicitly, but implicitly during meaning-focused activities. Many EFL teachers hold to the idea that by exposing learners to English, they will eventually learn it and produce it. They believe that in learning a second language, learners need to imitate the same

process as the native language. The belief that learning a language by imitation is part of the audio-lingual method (ALM) legacy which some teachers continue to practice in their classrooms either because they were taught to teach based on such a method and might have experienced some success, or because they consider ALM to be an easy way to teach the language (Caceda, 2009).

Teachers, educators, and people involved in language development should be aware of and testify to the difference there is between acquiring a native language and learning a second language (Gellatly, 2012). Native language acquisition and foreign language learning are two different processes involved in language development. The acquisition of a first language occurs without unconsciously paying attention to language form. On the other hand, second language learning occurs through conscious attention to the form and rules of language (Krashen, 1982). This distinction is firmly substantiated by Vygotsky (1986) who affirms that "it is well known that to learn a foreign language at school and to develop one's native language involve twoentirely different processes".

Attention is among the topics cognitive psychology considers essential to the study of cognition. Attention and awareness play a very important role in the teaching-learning process of a target language. For input to become intake, learners need to be aware of it to process it, that is language form needs to be noticed to be taken as intake and be processed for learning (Ünlü, 2015). Therefore, "learners' noticing of language features affects their second language development" (Lightbown, 2013, p. 116).

Similarly, Valeo and Spada (2016, p. 329) state that "isolated instruction may be particularly useful in promoting the acquisition of language features that are difficult to notice in the input…". On the other hand, the same author states that "integrated FFI may be of particular benefit in the development of fluency and the automatization of language features for effective communication" (p.117). Based on these two statements above, the researcher of this study deduced that isolated FFI involves explicit instruction of language features related to grammar, and that integrated FFI involves implicit instruction of language features.

The existing instruments used in this study to find out about teachers' and learners' perceptions about implicit and explicit grammar instruction were developed by Valeo and Spada (2016). However, these instruments were questionnaires that were developed to find out the ESL and EFL teachers' and learners' preferences about isolated form-focused instruction and integrated form-focused instruction. The researcher of this study previously explained that the content areas addressed in their instrument had to do with isolated and integrated grammar instructions which the researcher of this study considered as equivalent to explicit and implicit grammar instruction respectively. Spada (2009) states that

> There is empircal and theoretical support for both isolated and integrated Form-Focused Instruction. Theoretical support for isolated Form-Focused Instruction can be found in the work of DeKeyser's (1998), who argues on the basis of skill acquisition theory that [grammar] should be taught explicitly, to achieve a maximum of understanding, and then should be followed by exercises to anchor it solidly in the students' consciousness, in a declarative form, so that it is

> easy to keep in mind during communicative exercises' (p. 58).

Spada (2009) also states that support for integrated Form Focused Instruction is expressed in many theoretical constructs in SLA. This comprises Long's, (1996) 'revised interaction hypothesis', Lyster's, (1998) 'negotiation of form' and Swain and Lapkin's, (2002) 'meta-talk' which are included as part of the support for such type of instruction. All three constructs were made on the assumption that if learners' attention is drawn to form within the communicative practice, they would have the opportunity to make form-meaning connections and receive information about language form right at the time when they need to express messages (p. 2).

Concerning isolated and integrated form-focused instruction (integrated FFI), Valeo and Spada (2016, p. 315) state that "both types of instruction occur in classrooms where the primary focus is on meaning but differ in terms of when the attention is focused on form". Therefore, isolated Form-Focused Instruction involves explicit instruction of grammar. It should be followed by exercises for learners to be aware of grammar they are learning to make it easy to keep in mind during communicative activities. Therefore, similarly, integrated Form-Focused Instruction where attention is drawn to form within the communicative practice should also involve explicit instruction so that learners have the opportunity to make form-meaning connections.

Teachers and learners in favor of this integrated Form-Focused Instruction (implicit instruction) should know and be aware that grammar will be taught explicitly during activities focused on meaning and not implicitly. Teachers teaching EFL based on CLT should not hold strictly to those

versions that maintain no role for grammar instruction and exclusively emphasize meaning-focused teaching. Instead, they should deal with grammar within instruction focused on meaning (Valeo & Spada, 2016). The researcher's expectation in this study and his suggestion is to deal with grammar explicitly mainly at the beginning, or during or after the communicative activity, but explicitly.

The researcher considered necessary the abovementioned explanation in order to support findings in this study. The fact is that items related to integrated form-focused instruction (implicit instruction) asked teachers and learners if they preferred to teach and learn grammar, respectively, during activities focused on meaning. Both teachers and learners' results favored this type of grammar instruction. As a result, in this study, teachers, as well as learners, perceived implicit grammar instruction (integrated form-focused instruction) as the preferred type of instruction. However, as pointed out above, teachers teaching through CLT should deal with grammar explicitly either before, during, or after communicative activities/meaning-focusedactivities.

To conclude this section, and considering the comparison made between isolated Form- Focused Instruction and Integrated Form-Focused Instruction and explicit and implicit grammar instruction respectively in this study, there was a significant difference between teachers' and learners' perceptions about implicit and explicit grammar instruction. Both groups of participants perceived implicit grammar instruction as the preferred instruction approach to developing EFL. However, the results obtained from learners' data show that explicit grammar instruction is also essential for them to learn EFL. At all language levels, most learners' comments on the

open question of the survey supported explicit grammar instruction, some others were in favor of learning EFL through implicit grammar teaching, and a few through a combination of both typesof instruction.

Teachers also perceived implicit grammar instruction as the preferred instructional approach to teach EFL. In their case, there was a large difference between their perceptions about implicit and explicit grammar instruction. They were much more in favor of the former, and explicit grammar instruction did not receive a high response from teachers. However, some teachers' comments to the open question supported explicit grammar instruction, some others the implicit one. The original existing surveys developed by Spada (2009) were based on both types of FFI and were described as taking place in primarily meaning-based communicative activities.

Thus, the researcher of the current study concluded that learners and teachers themselves perceived implicit grammar instruction (integrated FFI) as the preferred instructional approach to learning grammar. However, EFL should be taught from views of CLT that acknowledge the need for a focus on form within primarily meaning/content-based instruction (Valeo and Spada, 2016). Explicit grammar instruction mainly before, or during or after communicative activities supports EFL instruction focused on meaning. For this reason, the researcher suggests that explicit grammar instruction focused on meaning should be considered in EFL teaching.

Nevertheless, the interest of some teachers and learners who want to learn implicitly throughmeaning-based activities should be recognized.

References

Ansarin, A. A., Arasteh Abbas Abad, B. B., & Banan Khojasteh, M. R. (2015). Isolated and integrated form-focused instruction from learners' perspective. *Asia-Pacific Education Researcher (Springer Science & Business Media B.V.)*, *24*(2), 299-307. doi:10.1007/s 40299-014-0180-7

Borg, S. (2006). Teacher cognition and language education: Research and practice. London: Continuum.

Caceda, C. R. (2009). *Teaching English language learners: Teacher candidates' languagebeliefs* (Doctoral dissertation).

Creswell, J. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE Publications.

Fayyaz, S., & Omar, H. M. (2014). A Study of contextual situatedness of English language teachers' beliefs and practices about the form-focused instruction: A case study in Sandakan district, Sabah. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *134*, 201–212. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.240

Gellatly, A., & Braisby, N. (2012). *Cognitive Psychology* (2nd. Ed.). OUP Oxford.

Guthrie, G. (2010). *Basic research methods: An entry to social science research*. Sage Publications Pvt. Ltd.

Habib, M., Maryam, H., & Pathik, B. B. (2014). Research methodology-contemporary practices: *Guidelines for Academic Researchers*. Cambridge Scholars Publishing.

Hair, J. F., Celsi, M., Money, A. H., Samouel, P., & Page, M. (2016). The essentials ofbusiness research methods (3rd ed.). Routledge.

Hult, F.M. & Johnson, D.C. (2015). *Research methods in language policy and planning:a practical guide* (1st. Ed.). John Wiley and Sons.

Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon.

Kung, F. W. (2017). Teaching and learning English as a foreign language in Taiwan: A socio-cultural analysis. TESL-EJ, *21*(2).

Lightbown, P., & Spada, N. M. (2013). *How languages are learned*. (4th ed.). OxfordUniversity Press.

Navidinia, H. N., Beidokhti, Z. Z., & Hekmati, N. (2017). English language learners' big five personality characteristics and their preference for isolated or integrated form- focused instruction. *Asia-Pacific Education Researcher (Springer Science & Business Media B.V.)*, *26*(12), 75-83. doi:10.1007/s40299-017-0328-3

Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, *62* (3), 307-332. doi: 10.3102/00346543 062003307

Sage Publications, I., & Lavrakas, P. J. (2008). *Encyclopedia of survey research methods*. SAGE Publications, Inc.

Spada, N., Barkaoui, K., Peters, C., So, M., & Valeo, A. (2009). Developing a questionnaire to investigate second language learners' preferences for two types of grammar instruction. *System*, 3, 770-81. doi: 0.1016/j.system.2008.06.002.

Spada, N. (2011). Beyond form-focused instruction: Reflections on past, present and future research. Language Teaching, *44*, 225–236. doi:10.1017/S0261444810000224

Sternberg, R. J. & Sternberg, K. (2012). *Cognitive psychology*. Cengage Learning

Storch, A., & Aĭkhenvaĭd, A. I. (2013). *Perception and cognition in language and culture*. Brill.

Trochim, W., & Donnelly, J. (2006). *Research methods knowledge base* (3rd. Ed.). Atomic Dog Publishing.

Ünlü, A. (2015). How alert should I be to learn a language? The noticing hypothesis and its implications for language teaching. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *199*, 261- 267. doi:10.1016/j.sbspro.2015.07.515

Valeo, A., & Spada, N. (2016). Is there a better time to focus on form? Teacher and learner views. *TESOL Quarterly*, *2*, 314-339. doi:10.1002/tesq.222

Vygotsky, L. (1986). *Thought and language* (Kozulin, Trans.). MITPress.

66

LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN LA VIRTUALIDAD PARA DAR RESPUESTA A UNA PANDEMIA

Irma Ernestina Conchas Martínez[1]
René Medina Esquivel[1]
Elizabeth Alvarado Martínez[2]

[1] Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí
[2] Universidad Autónoma de Nuevo León

Resumen

Aprender un idioma extranjero es una necesidad para abrir mayores oportunidades de desarrollo en esta época, ya sea para comunicarse o bien para un mejor desarrollo personal y/o profesional. Una lengua extranjera se adquiere al escucharla e interactuar con ella, al darle un

significado formal en la comunicación sea verbal o escrito. Aprender un idioma es una situación que se torna lógica ante un desarrollo en comunicación a través del internet, la libre circulación de mercancías, de materiales y de personas, estas situaciones hacen pensar en la circunstancia de encontrarnos en una aldea global (Gutiérrez & Landeros, 2010).

Al aprender un idioma se pone en juego todo el potencial físico, emocional o afectivo, intelectual o cognitivo y lingüístico (Lin, 2008; Juan & García 2013). La educación a nivel básico, medio superior y superior ha otorgado particular importancia a la enseñanza-aprendizaje del inglés en las aulas, debido al énfasis que el currículum incluye en forma básica e intermedia para que el estudiante desarrolle habilidades para aprender el idioma inglés. En esta investigación, de enfoque cualitativo, se aborda la enseñanza de lengua extranjera que se brinda a los jóvenes de bachillerato tecnológico. El objetivo es describir un panorama actual de cómo sucede este proceso en la virtualidad para favorecer la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera en bachillerato. Para la recolección de datos se aplicaron observaciones, encuestas y entrevistas a profesores y estudiantes de tercer semestre que permitió conocer sus necesidades, contextos e interacciones, así como sus percepciones respecto a las clases de inglés. La práctica educativa de los profesores, se percibe influenciada y reflejada por representaciones sociales. Éstas son parte del ser humano que es eminentemente social y está conformado por la cultura, el lenguaje de la sociedad a la cual pertenece, la familia, las políticas educativas y, de este modo, por el universo cognoscitivo y simbólico que le precede (Alvarado & Rodríguez, 2011; Villarroel, 2007).

Entre los resultados obtenidos se puede decir que se manifestaron las problemáticas inherentes a la enseñanza a través de dispositivos electrónicos digitales. Esta modalidad de trabajo para los agentes y sujetos educativos significó una experiencia particularmente nueva y difícil, al enfrentarse a circunstancias limitadas en las que se utilizaron apresuradamente plataformas y aplicaciones tecnológicas para la clase debido al cierre de escuelas por la pandemia.

Palabras clave: enseñanza, virtualidad, inglés como lengua extranjera

Abstract

On today's era, learning a foreign language is a requirement to make greater development opportunities, either for communication or for better personal and/or professional development. A foreign language is acquired by listening to it and interacting with it, by giving it a formal meaning in communication, whether it is verbal or written. Learning a language is a situation that becomes logical before a development in communication through the internet, the free movement of goods, materials and people, these situations suggest the circumstance of finding ourselves in a global village (Gutiérrez & Landeros, 2010).

When learning a language, all the physical, emotional or affective, intellectual or cognitive and linguistic potential is put into work (Lin, 2008; Juan & García 2013). Education at the basic, upper secondary and higher levels has given particular importance to the teaching-learning of English in classrooms, due to the emphasis that the curriculum includes in a basic and intermediate level for the student to develop skills in order to learn the English language. In this research, with a qualitative approach, the teaching

of foreign languages that is offered to young people from technical high schools is addressed. The objective is to describe a current panorama of how this process occurs in virtuality to favor the teaching of English as a foreign language in high school. For data collection, observations, surveys and interviews with teachers and third semester students were applied, which allowed us to know their needs, contexts and interactions, as well as their perceptions regarding English classes. The educational practice of teachers is perceived as being influenced and reflected by social representations. These are part of the human being that is eminently social and is shaped by culture, the language of the society to which it belongs, the family, educational policies and, thus, by the cognitive and symbolic universe that precedes it (Alvarado & Rodríguez, 2011; Villarroel, 2007).

Among the results obtained, it can be said that the problems inherent to teaching were manifested through digital electronic devices. This modality of work for educational agents and subjects meant a particularly new and challenging experience, when faced with limited circumstances in which technological platforms and apps were over-hastily used to teach classes as a result of the closure of schools due to the pandemic.

Key words: teaching, virtuality, English as a Foreign Language

Introducción

Gutiérrez & Landeros (2010) afirman que las lenguas hegemónicas han adquirido gran relevancia como medio de desarrollo intelectual, lo que ha permitido a algunas potencias hacer uso de su lengua como mecanismo de dominio y control sobre aquellos países que se ven limitados en este ámbito. Quienes logren imponer su idioma como universal, ya sea

aceptado en forma explícita o tácita, se encontrarán en una posición superior dentro del globo. Por esa razón es que el inglés, gracias al poder adquirido por Inglaterra con el colonialismo y Estados Unidos luego de la Segunda Guerra Mundial, se difundió a escala planetaria. La supremacía actual del inglés como lengua internacional ha hecho surgir una dominación lingüística que ha constituido un problema de la aldea global al imponer de esta manera su cultura y avasallar la identidad local de algunas naciones. Un ejemplo claro de ello fue Filipinas, qué fue parte del imperio español y durante 400 años se habló el idioma castellano, hasta que España la vendió a Estados Unidos y para 1913 comenzó a hablarse el inglés con mucha resistencia, para 1945 con la segunda guerra mundial y la invasión de Japón, Filipinas fue objeto de una considerable devastación de población, como resultado, para 1973 el español dejó de ser el idioma oficial y el inglés ocupó su lugar (Ruescas, 2019).

En el contexto actual de un sistema globalizado, caracterizado por la convivencia de distintas culturas en espacios reales y virtuales compartidos, se hace necesario el uso de más de una lengua. En el mundo de la comunicación internacional, el inglés es el idioma que domina en los negocios; también es el más usado en otros ámbitos como ciencia, tecnología, entretenimiento, internet, por nombrar sólo algunos. Por lo tanto, es pertinente que los aprendientes de un idioma extranjero, desarrollen las habilidades propias del idioma que les permitirán fomentar el intercambio de información en ambientes multinacionales (Gutiérrez & Landeros 2010). Estudiantes y profesores tienen acceso a través de la tecnología, el uso de internet, el uso de redes sociales y en general el desarrollo tecnológico muestra mucha de esta información en el idioma inglés. Por consiguiente, en la actualidad se hace indispensable el

conocimiento de una segunda lengua debido al uso del idioma en todo el mundo. Aunado a otros factores como la libre circulación de mercancías, trabajadores y capitales que transitan continuamente y en forma apresurada (Estrada & García, 2001).

La revista Ethnologue Languages of the World (2019) en su 22ª. Edición sostiene que los idiomas más hablados en ese año son inglés con 1,132 millones de hablantes, chino mandarín con 1,117 millones, hindi con 615 millones, español con 534 millones y francés con 280 millones. Otra fuente es el Infobae Ethnologue (2019) en donde se publicó que los diez idiomas más populares que concentran más del 40% de la población mundial y de acuerdo con el ranking lo encabeza el chino, que incluyendo todas sus vertientes suma 1.197 millones de hablantes; en segundo está el español, con 414 millones, y tercero el inglés con 335 millones, el cuarto el hindi 260 millones, y el quinto el árabe 237 millones. Enfocándonos en la lengua inglesa, ésta es hablada en diversos países del mundo como EE.UU y Reino Unido, Canadá, Australia, Nueva Zelanda, Irlanda, Barbados, Sudán, Kenia, Tanzania, Zimbabue, Sierra Leona, Sudáfrica, Nigeria, Ghana y Namibia. Los idiomas más usados en la internet son inglés: 26%, chino: 24%, español: 7%.

La información descrita en el párrafo anterior muestra que hablar otro idioma es una forma de estar preparado para ser competente en el mundo profesional o laboral, con lo cual es probable que el estudiante encuentre mejores oportunidades de desarrollo, ya sea para la obtención de una beca para estudios en el extranjero o ser candidato a un empleo mejor remunerado. En consecuencia, el alumno capaz del manejo de una

segunda lengua, tendrá más posibilidad de encaminarse hacia el éxito, sin que el desconocimiento de ésta sea un obstáculo.

En el ámbito mundial, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO) en su informe con visión al 2030, proyecta que los docentes y educadores competentes, en cantidad suficiente, deberán aplicar enfoques pedagógicos centrados en el educando, dinámicos, de colaboración. Este informe señala también que los libros, los materiales de aprendizaje de otro tipo, los recursos educativos de libre acceso y la tecnología no deberán ser discriminatorios. Por lo tanto, habrán de favorecer el aprendizaje, éstos recursos educativos, deberán ser fáciles de utilizar para el alumno, adaptarse al contexto, ser eficaces en relación con los costes y estar disponibles para todos los educandos, ya sean niños, jóvenes o adultos. Al respecto de la educación, este informe, hace énfasis en el desarrollo de aptitudes, valores, actitudes, en conocimientos que permiten a los ciudadanos llevar vidas sanas y plenas. Éste señala que la educación será encaminada a tomar decisiones fundamentadas, a hacer frente a los desafíos de orden local y mundial. El informe sugiere que para centrarse en la calidad y la innovación será necesario también fortalecer la educación en materia de las ciencias, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas (Science, Technology, Engineering and Mathematics. STEM, por sus siglas en inglés) (UNESCO, 2015).

En el ámbito nacional, la Nueva Escuela Mexicana (NEM) es el nuevo modelo educativo, este modelo indica que sus planes de estudio buscarán promover la perspectiva de género, el conocimiento de matemáticas, la lectura y la escritura, la literalidad, la historia, la geografía, el civismo, la filosofía, la tecnología, la innovación, las lenguas indígenas,

las lenguas extranjeras, la educación física, el deporte, las artes, los estilos de vida saludables, la educación sexual y reproductiva y el cuidado al medio ambiente. Este modelo educativo entrará en vigor a partir del ciclo escolar 2021-2022 (SEP, 2019).

Para algunos de los estudiantes de bachillerato significa un gran desafío involucrarse en el aprendizaje del idioma inglés. Nosotros los docentes no estamos exentos de este desafío, ya que es parte de nuestra labor conducir a los alumnos a encontrar sentido de la importancia en el manejo de una lengua extranjera. En la vida cotidiana la mayoría de los jóvenes se encuentran con el reto ineludible de utilizar el idioma inglés, principalmente, al jugar un videojuego, al escuchar una canción, al ver una película, al leer un instructivo, al utilizar diversas aplicaciones para teléfonos y/o computadoras, inscribirse a un programa de becas internacional o emigrar a otros países. Los egresados de bachillerato se verán en la necesidad de utilizar el inglés ya sea para enfrentarse en espacios laborales o estudios universitarios. Si el joven decide buscar oportunidades a través de una beca al extranjero, uno de los requisitos principales es que presente un examen que avale su comprensión en una segunda lengua, que en este caso nos referimos al inglés. Por otro lado, si el joven opta por iniciar su vida laboral, éste debe demostrar el dominio del idioma inglés, de no ser así, el joven perderá oportunidades favorables para su desarrollo profesional y personal.

De ahí la importancia de realizar este estudio en un Bachillerato Tecnológico en la ciudad de San Luis Potosí. La institución tiene una estrecha vinculación con las empresas y principalmente con la zona industrial de San Luis Potosí, que es un mercado en crecimiento en el

Estado, donde existen al menos 22 parques industriales y no menos de 633 compañías registradas nacionales y extranjeras, dedicadas a sinfín de actividades (Secretaría de Desarrollo Económico. SEDECO, 2019).

Para los estudiantes de Bachillerato tecnológico, la empresa donde realizarán sus prácticas profesionales representa un espacio considerable para obtener experiencia profesional o bien comenzar a laborar en ellas. Algunas empresas al término de sus prácticas profesionales proponen a los estudiantes trabajar para ellos, por lo que, en ambos casos, quienes posean el dominio o conocimiento del idioma inglés para comunicarse efectivamente tendrán mayores oportunidades de ser seleccionados para ingresar en cualquiera de estos espacios.

De acuerdo a lo descrito anteriormente, el dominio de una lengua extranjera diferente al de la lengua natal es indispensable en varios aspectos, como parte de una educación integral, para el acceso de informaciones más recientes y como una comunicación global. Para el estudiante de este Bachillerato, el aprendizaje del idioma inglés es parte de su currículo así que para él implica mayor complejidad en el uso de vocabulario y estructuras correctas, ya sea para escribir o hablar, generándoles una incertidumbre con respecto a sus habilidades y limitantes en la clase de inglés.

Fullan (2002) sostiene que los docentes son el principal agente en las escuelas para llevar a cabo las transformaciones y la implementación de reformas educativas. El maestro es considerado entonces como el agente principal para impulsar la transformación en las escuelas, posteriormente a la sociedad por lo que se debe de poner especial cuidado y énfasis en su formación desde la escuela formadora de maestros. Ya en

la práctica, se debe brindar una actualización constante, apoyos, más que una capacitación, sobre todo con la pandemia Covid19 que se vive actualmente. Fullan (2002) afirma que para propiciar cambios se requiere trabajar en la creación de nuevos ambientes que apoyen al logro de un nuevo modelo educativo. Sin embargo, el profesor desempeña un papel fundamental debido a que es el agente que planea, de acuerdo a programas establecidos para cada nivel escolar, en estas planeaciones se inserta la forma en que el profesor ha de llevar a cabo la enseñanza con base a las necesidades de sus estudiantes y los conocimientos que deban lograr. Por lo tanto, en los cambios que se pretenden llevar a cabo al implementar nuevos modelos educativos es fundamental trabajar desde las necesidades, requerimientos y conocimientos de cada profesor, de sus estudiantes, tomando en cuenta cada contexto educativo actual. Marcelo (2001) sostiene que los conocimientos, en nuestros días, tienen fecha de caducidad y ello nos obliga ahora más que nunca a establecer opciones u oportunidades formales e informales para que los ciudadanos y profesionales actualicen constantemente su competencia. Hemos entrado en una sociedad que exige de los profesionales una permanente actividad de formación y aprendizaje para enfrentar los retos de la Nueva Normalidad, de la forma de enseñar y aprender con la actual pandemia. Por lo tanto, en la implementación de un modelo de enseñanza y aprendizaje influyen diversos factores como las creencias de los docentes y la forma en que ellos aprendieron; el tipo de alumno que un modelo educativo espera formar desarrollando ciertas competencias y habilidades para el trabajo independiente; y por último, las diferentes formas de pensar que tienen los docentes sobre enseñanza y aprendizaje. Todos estos factores se plasman en las prácticas educativas que tienen impacto en lo

que se ofrece a los alumnos, algunas veces debidamente articulados y en otras ocasiones, no (Alvarado & Rodríguez, 2011, p.40).

Es por eso que resulta importante e interesante realizar un acercamiento a las aulas virtuales (tipo de clases por la pandemia Covid19) del Bachillerato Tecnológico en San Luis Potosí antes mencionado, para explorar el rol del profesor, de los alumnos, la manera en que se desarrolla una clase de inglés y la interacción en el aula, entre otros factores. Esto podría contribuir a buscar formas de enfrentar el bajo aprovechamiento escolar, que de acuerdo a la estadística de la propia institución los dos últimos semestres los resultados muestran bajo aprovechamiento de la asignatura de inglés. Esta circunstancia se refleja en los índices de reprobación, deserción, y en consecuencia en la eficiencia terminal.

Marco teórico

Segunda Lengua vs Lengua Extranjera

En estas líneas se hace hincapié en la diferencia que existe entre el inglés como segunda lengua o como lengua extranjera. En el artículo “Cambios de paradigma en la enseñanza de inglés como lengua extranjera: el cambio crítico y más allá” Lin (2008) presenta una visión general en el aprendizaje de lenguas extranjeras, en particular la del inglés como lengua extranjera. Esta autora define que: L1 como lengua extranjera diferente a la materna es decir inglés como lengua extranjera (ILE), y L2 como segunda lengua usada en el contexto más frecuente o amplio, inglés como segunda lengua (ISL). Por sus siglas en inglés EFL (English as a Foreign Language) y ESL (English as a Second Language). Esta autora sostiene

que el aprendizaje de lengua extranjera es el conocimiento de una lengua diferente a la lengua materna (L1) y que los contextos del aprendizaje de lengua extranjera son muy diferentes a los de inglés como segunda lengua (L2) pues en aprendizaje de una segunda lengua se está aprendiendo constantemente y usándola a menudo en el contexto social más amplio. Y en inglés como lengua extranjera (L1) se está aprendiendo sin tener mucha interacción de ésta en el contexto social cotidiano.

En el mundo los sitios clave de producción de conocimiento sobre la educación en lenguas extranjeras se hallan en los países de habla inglesa (Estados Unidos, Inglaterra, por ejemplo) y Europa, donde muchos lingüistas aplicados y educadores angloparlantes trabajan en el desarrollo de currículos de lengua extranjera (inglés como lengua extranjera), en programas de formación de maestros, y publican sus hallazgos y sus puntos de vista en el mundo académico de lengua inglesa (Wilkins, 1976).

En el diseño de cualquier plan de estudios de lenguas surgen naturalmente dos preguntas centrales: ¿qué debería ser incluido en el plan de estudios? y ¿cómo debería ser enseñado este contenido?, por ejemplo, en qué secuencia y con qué métodos de enseñanza. Diseñar los programas es para ir racionalizando los insumos gradualmente, pero en experiencia propia sobre enseñanza, el programa se generaliza a que todos ya estén con conocimientos más básicos, sin embargo muchas veces el estudiante carece de los conocimientos más básicos creando grandes deficiencias y diferencias entre los cincuenta estudiantes de cada grupo escolar. En cada grupo el profesor traslada a su enseñanza de lengua extranjera las representaciones sociales que el profesor posee. Su práctica educativa se ve influenciada y reflejada por estas

representaciones sociales. Éstas son parte del ser humano que es eminentemente social y está conformado por la cultura, el lenguaje de la sociedad a la cual pertenece, la familia, las políticas educativas y, de este modo, por el universo cognoscitivo y simbólico que le precede (Alvarado & Rodríguez, 2011; Villarroel, 2007).

Enseñanza del inglés a través del tiempo

La enseñanza de idiomas ha pasado por diversas etapas, de los programas estructurales, se trasladó a los programas nocionales y funcionales, con el surgimiento de la lingüística funcional en las décadas del setenta y ochenta. (Wilkins, 1976; Johnson, 1982).

¿Qué es el estructural? Se refiere como su nombre lo dice a las estructuras, en un programa estructural o tradicional, se basa en la instrumentación de elementos lingüísticos graduados de forma secuencial para su entendimiento en forma estructural. En términos de su complejidad estructural (Lin, 2008).

¿Y el nocional funcional? se refiere a los temas, los escenarios, las funciones y las nociones se convierten en las unidades a ser racionalmente secuenciadas y organizadas en un programa de estudios de lenguas. Se crea un inventario de *funciones comunicativas* como pedir servicios, buscar información, cambiar de tema, expresar desacuerdo. En nociones como distancia, duración, cantidad, calidad, tamaño, organizadas en diversos escenarios o temas.

De esta manera el diseño de programas de estudio funcional y nocional está dirigido para un grupo de específico de aprendientes, en donde sus necesidades comunicativas son concretas. Por ejemplo, los

estudiantes con inglés como segunda lengua estudiando inglés para asignaturas específicas. Inglés para propósitos Específicos (IPE), por sus siglas en inglés, English for Specific Purposes (ESP).

En la enseñanza de lenguas se pueden identificar diversos métodos en último siglo Richards (2001) los resumió así: El método de traducción gramatical (1800-1900), el método directo (1890-1930), el método estructural (1930-1960), el método de la lectura (1920-1950), el método audio-lingüe (1950-1970), el método situacional (1950-1970), el enfoque comunicativo (1970-presente).

La siguiente tabla ubica mejor para entender los enfoques y métodos de enseñanza aprendizaje a través del tiempo. La tabla expuesta ubica en la temporalidad y explican brevemente las características de cada método o enfoque, algunos de los representantes que han tenido y el rol que el alumno y el profesor desempeñaban en cada método o enfoque en su momento.

Gráfica 1

Secuencia histórica de los principales enfoques y métodos de la enseñanza-aprendizaje del inglés.

Año	Método o Enfoque	Siglas	Significado
1850-1910	The Grammar-translation Method	G-TM DM	(Método de traducción de gramática)
1910-1940	The Direct Method Situational Language Teaching	SLT ALM AM	(Método directo) (Enseñanza de lenguaje situacional)
1940 ➞ 1950 ➞	The Audio-lingual Method	CLT	(Método audio-lingual)

1970 ➡ 1980 ➡ 1980 ➡	Alternative Methods Communicative Language Teaching The 'Course Design Approach'	CDA	(Métodos alternativos) (Enseñanza del lenguaje comunicativo) (Diseño de cursos enfocados)

Fuente: (Davies & Pearse, 2000, p.188).

Actualmente en la enseñanza aprendizaje de idiomas se trata de llevar a cabo el enfoque comunicativo, sin embargo, en la práctica real los profesores utilizan una combinación de varios. Esta combinación de varios métodos es llamado método ecléctico. Algunas veces los profesores se ayudan del enfoque estructural, porque perciben que para los estudiantes es más fácil aprender el uso de estructuras gramaticales mediante este modelo en un primer momento, esta práctica les ayuda a que los estudiantes puedan realizar comparaciones entre su idioma y el que están aprendiendo. Posteriormente al realizar una práctica más profunda, los estudiantes comienzan a entender y comprender las diferencias por lo tanto comienzan a utilizar la adecuada al idioma inglés según lo que desean comunicar.

A esta actividad se le llama translenguaje. García (2009) refiere el translenguaje cómo el acto que realizan los bilingües de acceder a diferentes características lingüísticas o varios modos de lo que se describen como lenguas autónomas, con el fin de maximizar el potencial comunicativo. Los profesores y estudiantes usan elementos de cada idioma juntos para comunicarse de manera más efectiva. Esto es translenguaje: se trata de utilizar todos los recursos lingüísticos para comunicarse.

Virtualidad

El Diccionario de la Real Academia Española (2021) define la palabra virtualidad, en cuanto a su etimología, ésta se deriva de la palabra “virtual”, y significa “cualidad de virtual”. La palabra “virtual” proviene del latín “virtus”. Pérez & Gardey (2010) definen virtualidad cómo un fenómeno moderno, qué constituye básicamente una dimensión digital, creada por el hombre, ésta le permite a quien ingresa en él, la posibilidad de visitar, transitar e interactuar en distintos espacios, sin la necesidad de ubicarse físicamente en ellos. Estos autores ratifican que la virtualidad le concede al ser humano la capacidad de vivir la experiencia de un sitio sin estar en él, genera igualmente puntos de encuentro, en donde distintos humanos pueden interactuar, compartir sus ideas, sentimientos y creaciones, sin necesidad de estar en el mismo lugar, lo que además de desafiar la física, introduce nuevas dinámicas sociales.

Esta definición advierte que estas dos no son las únicas posibilidades de la virtualidad, ya que sustenta que, a partir de su uso, ésta permite nuevos métodos de trabajo, estudio e incluso la Ciencia. Algunos nuevos métodos de trabajo que describe son: Comunicación instantánea con personas pese a la distancia física, teletrabajo, nuevas maneras de interacción y relaciones sociales, nuevas formas de negocios y contratación, educación a distancia, telemedicina, lo cual beneficia de gran manera a los entornos rurales, que carecen de médicos especialistas. Nuevas estrategias de mercadeo y publicidad. Creación de nuevos productos digitales.

La Psicología, la Pedagogía y Sociología, señala que en el uso de la virtualidad existen algunas desventajas, la principal es que la virtualidad

puede causar la falsa creencia de interrelación social. Otra situación de desventaja importante que señala el uso de la virtualidad es el acceso a extraños, al tiempo que puede abrir los horizontes de la vida social, también puede hacer que quien acceda a esta dimensión quede a merced de depredadores sociales, estafadores o redes de delincuencia y tráfico de personas u órganos. Por ende, la virtualidad también puede conducir al aislamiento social, sino también en riesgo de criminales solitarios u organizados. Por lo tanto, aun cuando la virtualidad es una gran herramienta para el mundo actual, se debe usar con responsabilidad, cuidado y conciencia, teniendo siempre como norte, que esta dimensión nunca podrá sustituir a la realidad, pues es a esta última a la que pertenecemos en realidad**.**

A partir de estas definiciones, en este estudio se entenderá virtualidad, cómo la educación escolar que se da a partir del uso de tecnologías digitales con el uso de computadoras o celulares, que sustituyen en este momento a las clases presenciales dentro de un aula escolar. Por consiguiente, el momento de la sincronía a través de estos dispositivos se tornará como el espacio de aula.

De aquí que la enseñanza del inglés como lengua extranjera se refiere a las situaciones didácticas que el profesor utilizará como medio para propiciar una enseñanza que genere a partir de éstas, una construcción de aprendizaje en los estudiantes de lengua extranjera en este nivel escolar. Tales situaciones didácticas se diseñarán a partir de sus características cómo adolescente, de sus intereses, de su contexto y de sus realidades sociales y económicas. La pedagogía constructivista y la metodología buscan la explicación y la mejora permanente de la

educación, de los hechos. Ambas apoyan a analizar y conocer la realidad educativa para tratar de intervenir en ésta. Es necesario que el docente elija una metodología de enseñanza adecuada que ayude al profesor a ser claro, explícito y que ayude al estudiante a construir su aprendizaje (Chiluiza, Parra, Castillo & Sanguña, 2017).

Colaboración

En la enseñanza de una lengua extranjera es importante la colaboración en donde los estudiantes tienen oportunidad de interactuar y de usar el idioma. Colaborar proviene del latín “collaborāre”. El diccionario de la Real Academia Española (2021) define colaborar cómo trabajar con otra u otras personas en la realización de una obra. También la define como contribuir con una cantidad o ayudar con otros al logro de algún fin.

Dillenbourg (1999) define el término colaborativo como la situación en la cual dos o más personas aprenden o intentan aprender juntos. Para Harasim et al. (2000) significa cualquier actividad en la cual dos o más personas trabajan de forma conjunta para definir un significado, explorar un tema o mejorar competencias. Gros & Adrián (2004) sostienen que es un proceso de constante interacción en la resolución de problemas, elaboración de proyectos o en discusiones acerca de un tema en concreto; donde cada participante tiene definido su rol de colaborador en el logro de aprendizajes compartidos, y donde el profesor igualmente participa como orientador y mediador, garantizando la efectividad de la actividad colaborativa.

Salinas (2000) afirma que la colaboración es la adquisición de destrezas y actitudes que ocurren como resultado de la interacción en grupo.

Alvarado, Cocca & Rodríguez (2016) definen que el trabajo colaborativo se caracteriza por situaciones sociales en las que las personas tienen objetivos y llegar a ellos con la ayuda de los demás; así, una persona logra su objetivo cuando el resto del grupo lo hace también. Guitert & Pérez (2013) definen el trabajo colaborativo como un proceso compartido, coordinado e interdependiente, en el cual se trabajan juntos para alcanzar un objetivo común en un entorno virtual.

Metodologías activas

Las metodologías activas se utilizan para la construcción del conocimiento y buscan formar en el estudiante habilidades tales como autonomía, desarrollo del trabajo en pequeños equipos multidisciplinares, actitud participativa, habilidades de comunicación y cooperación, resolución de problemas, creatividad, tomando en cuenta estos aspectos, los métodos que se ajustan bien a esta realidad son el aprendizaje mediante resolución de problemas y el aprendizaje cooperativo, como lo propone (Aiche, 2011).

Para Labrador y Andreu (2008) el concepto de metodologías activas se entiende hoy en día como aquellos métodos, técnicas y estrategias que utiliza el docente para convertir el proceso de enseñanza en actividades que fomenten la participación activa del estudiante y lleven al aprendizaje. Estas metodologías enfatizan que la enseñanza debe tener lugar en el contexto de problemas del mundo real o de la práctica profesional. Se

deben presentar situaciones lo más cercanas posibles al contexto profesional en que el estudiante se desarrollará en el futuro (p.6).

Coincido con Duch, Groh & Allen (2001) al indicar que el uso de las metodologías activas es un recurso que permitirá a los estudiantes alcanzar una mayor comprensión en lo que requieren aprender, los estudiantes podrán establecer una mayor comprensión y conexión en lo que se les enseña. Para este autor las metodologías activas brindan una opción atractiva para la educación, éstas brindan mayor énfasis en lo que aprende el estudiante que en lo que enseña el docente, lo que da lugar a una mayor comprensión, motivación y participación de los estudiantes en el proceso educativo (p. 33).

Los profesores desempeñan un papel fundamental en el diseño de las metodologías activas, ellos definirán la actividad que los estudiantes deberán desarrollar de acuerdo a los propósitos formativos que se pretenda alcanzar. Los profesores podrán adaptarlas según las condiciones del contexto y necesidades de los sujetos educativos (Fernández, 2006).

Metodología

Taylor & Bogdan (1986) consideran, en sentido amplio, que la investigación cualitativa es la que produce datos descriptivos donde se utilizan las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable. Estos autores llegan a señalar las siguientes características propias de la investigación cualitativa: es inductiva, el investigador ve al escenario y a las personas desde una perspectiva holística; las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a

variables, sino considerados como un todo, los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio, tratan de comprender las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas, suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones. Los métodos cualitativos son humanistas, los investigadores cualitativos dan énfasis a la validez en su investigación y todos los escenarios y personas son dignos de estudio. La investigación cualitativa es un arte (p.15-27). En un sentido general, la metodología se refiere a la manera de realizar la investigación y responde a la pregunta ¿Por qué se hacen las cosas así y no de otra manera? Se refiere al modo de enfocar los problemas y de buscarles respuestas. Es el estudio sistemático y lógico de los principios que rigen la investigación (Bisquerra, 2009).

La metodología propuesta para la realización de este estudio es con el enfoque cualitativo en donde se aborda la enseñanza de lengua extranjera que se brinda a los jóvenes de bachillerato tecnológico durante la pandemia Covid 19 que se vive en todo el mundo. El objetivo es describir un panorama actual de cómo sucede este proceso en la virtualidad para favorecer la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera en bachillerato. Para la recolección de datos se aplicaron observaciones, encuestas y entrevistas a los profesores y estudiantes de este centro escolar.

Contexto

El espacio de estudio es una institución ubicada en la ciudad de San Luis Potosí, donde los participantes son profesores y estudiantes de tercer semestre (agosto 2020-enero 2021), en la asignatura de inglés como

lengua extranjera. El periodo de estudio en los grupos inició en el ciclo escolar 2020-2021 considerando un periodo de ampliación hacia el ciclo 2021-2022, en esta institución pública que cuenta con amplia trayectoria en la ciudad de San Luis Potosí y que atienden a una demanda considerable cada año de jóvenes que deciden estudiar su bachillerato tecnológico.

En la institución, se atiende a una población por grupo de entre cincuenta a cincuenta y cinco jóvenes según información oficial obtenida en documentos oficiales. En la institución se busca reducir el número de alumnos que abandonen las aulas y se impulsan acciones educativas para prevenir y disminuir la deserción escolar, en este aspecto concuerdan con las políticas educativas.

Se realizaron observaciones de clases virtuales y encuestas y entrevistas a tres profesores y dos grupos de cada uno, en suma, fueron seis grupos conformados por un total de 241 estudiantes de bachillerato tecnológico y un total de treinta y cinco horas de observación.

Desarrollo: Una inmersión a la virtualidad

Se aplicó una encuesta a estudiantes con el formulario de G*oogle form*, se grabaron las entrevistas semi-estructuradas a profesores; y se tomaron fotografías de las observaciones.

En seguida se presenta una gráfica con las técnicas e instrumentos aplicados.

Gráfica 2

Cuadro de técnicas e instrumentos aplicados en el acercamiento al campo

Técnicas	Instrumentos	Profesores	Estudiantes
a) La observación participante	La videograbación,	x	x
	La guía de observación	x	x
	Las fotografías.	x	x
b) Las entrevistas	La entrevista estructurada	x	
	La entrevista semiestructurada		
c) Recopilación de documentos	Análisis documental (Documentos oficiales internos, documentos externos)	De la institución escolar y externos	
d) *Focus group* o grupo focal	Guía de entrevista		
e) Cuestionarios	El diario del investigador *Google form*	x	x
f)) Recolección de artefactos	Materiales elaborados por la investigadora en conjunto con los profesores		
	Materiales elaborados por los alumnos.		

Fuente: elaboración propia.

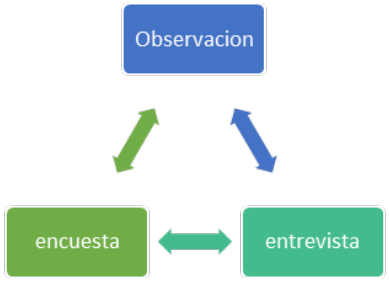
Cabe mencionar que el desarrollo de estas entrevistas, encuestas, y observaciones a profesores y estudiantes ha sido muy complejo. La conectividad muchas veces es intermitente y no permite el desarrollo de las clases eficientemente, por lo que se volvió complicado y todo un reto para la búsqueda de una propuesta que acompañe a los agentes educativos en estos tiempos de pandemia por covid-19. Los profesores y los alumnos han afrontado pérdidas de espacios, pérdidas familiares, situaciónes de

salud, circunstancias económicas limitadas y aspectos emocionales que en cada familia se han suscitado. Estas circunstancias han afectado el entorno de toda la sociedad.

El siguiente diagrama muestra la secuencia de lo realizado para contrastar y dar validez a la información que se obtuvo en el acercamiento al campo y para contrastar las respuestas de las encuestas con lo observado y con las entrevistas. De esta manera se aseguró una triangulación para obtener certeza a través de las diversas herramientas e instrumentos.

Gráfica 3

Contrastación de la información



Fuente: elaboración propia

Resultados

A partir del análisis de los datos obtenidos y la interpretación de los mismos, surgieron algunas categorías y subcategorías que se pueden observar en la siguiente gráfica.

Gráfica 4

Cuadro de categorías y subcategorías de análisis

	1- Percepción de utilidad del idioma inglés (UTIN)	**2-Experiencia lingüística con el idioma inglés (EXLI)**	**3-Disposición socioemocional hacia el idioma inglés (DSIN)**	**4-Posibilidades para la participación en clase (PCC)**
Docentes y alumnos	Interés D/A	Concepción sociocultural del inglés (vivencias) D/A	Reticencia al idioma inglés D/A	Disponibilidad de equipo eficiente D/A
	Uso D/A	Casos de doble nacionalidad D/A	Bloqueos mentales derivados de la frustración frente al uso del inglés D/A	Capacidad de conexión a internet D/A
	Plan de vida D/A	Utilización de translenguaje D/A	Motivaciones/ actitudes D/A	Desempeño de labores del hogar, cuidado de menores y trabajo D/A
	X	Contacto con el inglés en su cotidianeidad fuera del contexto escolar D/A	Implicaciones emocionales del trabajo en aula presencial vs. aula virtual D/A	Implicaciones pedagógicas de las clases presenciales vs. clases virtuales D/A
Docentes	Actividades desarrolladas de forma colaborativa D	Utilización de materiales auténticos D	Contextualización para propiciar la socialización D	Necesidad de apoyo para el trabajo en la virtualidad D
	Monotonía didáctica D	Contextualización con ejemplos potenciales derivados de la experiencia D	Generación de confianza para participar en clase D	Empleo de metodologías activas acordes al contexto D

Se utilizó la letra D para definir que se aplica a profesores, la letra A para definir que se aplica a estudiantes y D/A para ambos.

El surgimiento de categorías "las voces de los actores"

Percepción de utilidad del idioma inglés (UTIN) y Experiencia lingüística con el idioma inglés (EXLI).

La percepción que los estudiantes otorgan al aprendizaje del idioma inglés es favorable para la enseñanza. Algunos comentarios de los estudiantes fueron: "es importante por que les abrirá puertas en el futuro, ya sea laborales o profesionales para continuar sus estudios; otros estudiantes señalaron que les permitirá el acercamiento a comunicarse con personas de otros países ya que es el idioma universal; otros estudiantes indicaron que es indispensable aprender inglés por que podrán lograr obtener un mejor trabajo y viajar a otros países. Algunos expresaron que es indispensable para buscar información, para entender los temas y practicar la pronunciación; otros indicarón que lo necesitarán en el futuro; otros señalaron que es importante por que nos muestra la cultura, estilos de vida y otras formas de pensar, conocer gente nueva y conocer otras costumbres.

Uno de los profesores preguntó a los alumnos en qué lugar se encontraban, una estudiante comentó que se encontraba en Atlanta y que desde allá estaba tomando sus clases. El profesor utilizó este momento para entablar una conversación totalmente en inglés y preguntar sobre el clima. La estudiante relató que estaba nevando y que hacia mucho frío. Sus compañeros de grupo le preguntaron sobre las actividades que podia realizar en la nieve y cómo hacía para transportarse hacia algún lugar

determinado. Tambien le preguntaron si tenia amigos en ese lugar, la alumna contesto que sí que vivía allá mientras terminaba el semestre porque su mamá había ido a trabajar. El profesor y la estudiante entablaron una conversación parte en inglés y parte en español. Esta actividad se ubica en el concepto de translenguaje. García (2009) refiere el translenguaje como el acto que realizan los bilingües de acceder a diferentes características lingüísticas o varios modos de lo que se describen como lenguas autónomas, con el fin de maximizar el potencial comunicativo. Los profesores y estudiantes usan elementos de cada idioma juntos para comunicarse de manera más efectiva. Esto es translenguaje: se trata de utilizar todos los recursos lingüísticos para comunicarse.

Los datos arrojados en estas respuestas indicarón que el 100% de los estudiantes tiene la certeza de que aprender inglés es muy importante. Se considera que a partir de estas experiencias e información, el profesor puede llevar a cabo su labor con la confianza de que los alumnos conciben la importancia hacia el aprendizaje del idioma.

Otro aspecto que se cuestionó a los estudiantes es su consideración de utilidad que otorgan al aprendizaje del idioma inglés en este momento. El 98% de los estudiantes contestó que es muy útil para ellos y sólo el 2% respondió que no. Este 2% expresó que no le encuentra utilidad en este momento, pues no lo usa para hablar con ninguna persona puesto que en su entorno ninguna persona habla el inglés. Otro estudiante dijo que cree que en el futuro lo utilizará, pero no en este momento. Otro alumno señaló que con la pandemia era probable que todos desapareciéramos así que ya no habría quienes lo hablaran. Este último comentario llamó mucho la

atención, se le comunicó al profesor y él comentó que este estudiante estaba pasando por una etapa delicada en su situación familiar, por lo que esto se vio reflejado en su contestación. El profesor considera que trabajar con la motivación es de suma importancia. Es necesario señalar que los tres profesores siempre están motivando a los estudiantes a participar, con ejemplos sencillos, aunque no todos se relacionan a su cotidianidad o contexto. Los profesores hacen preguntas sencillas para que a partir de éstas los estudiantes se sientan confiados a contestar y hablar sobre algo que conocen en el idioma inglés.

Para respetar la confidencialidad de los participantes de este estudio, a partir de este momento se utilizarán los siguientes nombres para los tres profesores: profesora Cony, profesor Fabio, profesor Aldo. En general, hay un grupo de estudiantes que siempre participa, por lo que el profesor Fabio afirma que es importante invitar a los estudiantes continuamente a que participen activamente. El profesor Fabio siempre les señala que estas participaciones forman parte de su evaluación y trata de utilizar ejemplos que tengan que ver con alguna situación familiar a su contexto. El profesor Aldo solamente se limita a explicar los temas de la clase y leer los ejercicios que trae preparados para la clase. En este grupo no se observa mucho la participación de los estudiantes. En el grupo de la profesora Cony los estudiantes participan poco y solamente se revisan ejercicios prescritos de un manual en el que se apoyan para la clase. Estos dos últimos profesores comentaron durante la entrevista el interés de realizar algún tipo de actividades que les apoyarán a propiciar en los estudiantes una mayor participación e interacción comunicativa respecto al idioma inglés; esto sin perder de vista los temas que deben abordar en el

programa de la asignatura que imparten y el poco tiempo con el que cuentan para la clase.

A partir de las necesidades, intenciones y preocupaciones de los docentes, comenzamos a pensar en realizar este proyecto de forma colaborativa. Es relevante mencionar que el acercamiento con los profesores que aceptaron participar en este proyecto permitieron conocer sus necesidades, sus intereses y sus requerimientos. Estas circunstancias ofrecen la posibilidad de investigar e intervenir para proponer un cambio en su práctica docente. Alvarado, Cocca & Rodríguez (2016) definen que el trabajo colaborativo se caracteriza por situaciones sociales en las que las personas tienen objetivos y contribuir al logro de ellos con la ayuda de los demás; así, una persona logra su objetivo cuando el resto del grupo lo hace también.

Con el fin de conocer la percepción de los estudiantes acerca de la utilidad del idioma inglés para sus planes presentes o en el futuro. Las respuestas obtenidas mostraron que los planes de los estudiantes son determinantes para la importancia que éstos otorgan al aprendizaje del idioma. Se encontraron percepciones de utilidad muy diversas y se dividieron en ocho clases, para la escuela, para el trabajo, para estudiar mi carrera profesional, para viajar, para progresar, porque viviré en el extranjero, para comunicarme con otras personas y los que no saben para que lo deben aprender. Las percepciones de utilidad de los estudiantes han resultado de suma importancia, ya que muestran claramente que la mayoría de los estudiantes considera que aprender otro idioma diferente al propio, les abrirá caminos de oportunidades para llevar a cabo sus planes. Algunas de sus expresiones fueron: “Me lo pedirán para un buen trabajo”,

“Me permitirá comunicarme con otras personas, pues pienso vivir en otro lugar del mundo”, “Lo necesitaré porque quiero ser cirujana”, “Me abrirá puertas para ganar más dinero”, “Por qué me quiero ir de intercambio al extranjero”, “Porque sólo así se consiguen trabajos de alta élite y tener una mejor vida”, “Para aprenderlo con fluidez con personas del extranjero”.

Los profesores pueden utilizar esta información para planear actividades de enseñanza que se relacionen con realidades de vida de interés potencial para los estudiantes, a fin de que el trabajo docente se parta de los intereses y nociones del alumnado.

El profesor, al desarrollar estas prácticas de enseñanza centradas en el estudiante y enfocarse en actividades de resolución de problemas, tareas de escritura, discusión en grupo, actividades de reflexión, y cualquier otra tarea que promueva el pensamiento crítico sobre el tema y el desarrollo de capacidades propias del saber de la disciplina, estará ubicado en el uso de metodologías activas. Este enfoque pedagógico concibe el aprendizaje como un proceso constructivo y no receptivo (Díaz, Flores & Molina, 2019). En este tipo de enfoque pedagógico a través de la utilización de enseñanza activas planeadas por los profesores, da énfasis a lo pragmático y a las circunstancias de comunicación que se propicien a partir de ésta. Por lo tanto, el empleo de metodologías activas permite que los estudiantes se involucren activamente, se vuelvan protagonistas y sean constructores activos de sus propios conocimientos. Por su parte, el profesor propicia la participación de todos, la comprensión común, considera siempre las aportaciones de cada estudiante según sus posibilidades y competencias y respeta en todo momento la diversidad de cada uno (Aiche, 2011). Para Labrador & Andreu (2008) el concepto de

metodologías activas se entiende hoy en día como aquellos métodos, técnicas y estrategias que utiliza el docente para convertir el proceso de enseñanza en actividades que fomenten la participación activa del estudiante y lleven al aprendizaje. Se considera que esta diversidad es profundamente relevante para que el profesor lleve a cabo el proceso educativo para alentar en todo momento a sus estudiantes y evitar una monotonía didáctica. Este enfoque pedagógico cobra especial relevancia. El trabajo docente en la virtualidad abre nuevas posibilidades y diversifica realidades donde interactúan profesores y estudiantes. Más adelante se dedica un espacio a la reflexión en torno de los nuevos espacios de interacción en la virtualidad.

A partir de la observación de las clases virtuales, las encuestas y entrevistas, se tomó la decisión de conocer con que equipo e Internet cuentan los profesores y los estudiantes para conectarse a la clase. Los diferentes equipos electrónicos e Internet con los que los estudiantes cuentan para sus clases virtuales son los siguientes: El 33% se conecta a través del celular, el 42% cuenta con computadora, el 25% cuenta con celular y equipo de cómputo. Para la conectividad a internet, el 57% cuenta con internet de casa, el 14% cuenta con internet de datos y el 29% cuenta con ambos servicios para conectarse a la clase.

Respecto al acceso a las clases virtuales para el estudiante, se pudo apreciar la situación que cada estudiante expone acerca de sus posibilidades de conexión a sus clases virtuales: el 55% declaró que es fácil conectarse a las clases, el 41% manifestó que es difícil y el 4% manifestó que es muy difícil. Algunos de los estudiantes que consideran fácil conectarse a sus clases en línea señalaron textualmente: “No es tan

difícil en cuanto a aparatos pero en ocasiones el Internet es deficiente", "Tengo el tiempo y la disposición", "Tengo un celular personal y por ahí manejo y llevo control de mis actividades y clases", "Porque tengo las posibilidades de conectarme bien, además de disponer tiempo", "En mi casa contamos con el servicio de internet y tengo mi celular propio por lo que me es muy fácil tener las clases de inglés", "En mi casa hay internet y tengo mi propio celular por lo que me es fácil conectarme", "Porque afortunadamente tengo los medios necesarios para tener las clases virtuales". De estas declaraciones emerge la categoría de análisis que nombre posibilidades para la conexión a la clase.

Esta categoría de análisis me permitirá dar cuenta de todas las situaciones que acontecen en los profesores y estudiantes en torno a la conexión a las clases de manera virtual, los equipos con los que cuentan, las facilidades o dificultades de las prácticas escolares en esta situación. Esta categoría podría coadyuvar para captar, comprender y rescatar testimonios que permitan realizar reflexiones que permitan realizar propuestas necesarias de intervención.

Por su parte, los profesores comentaron que debieron comprarse un mejor celular para trabajar con las clases y que ya contaban con un equipo de cómputo. También manifestaron que la conexión para la clase es difícil, en ciertos momentos, pues algunas veces se vuelve intermitente y otras veces no llega la señal correctamente. Para estas ocasiones los profesores utilizaron el envío de actividades a través de correo electrónico. Ya en clase virtual pudieron explicar a los estudiantes con base en las dudas que les surgieron a los estudiantes previo a la clase. Cuando es muy

complicado para el profesor o el estudiante conectarse a la clase virtual utilizaron para comunicarse la aplicación *WhatsApp.*

Disposición socioemocional hacia el idioma inglés (DSIN) y Posibilidades para la participación en clase (PCC)

Otros aspectos importantes que surgieron son en relación a los sentimientos y emociones que se generan en los estudiantes respecto a las clases presenciales y la escuela. Esto ayudó a conocer la opinión de profesores y estudiantes acerca de las situaciones que extrañan de su contexto escolar, con el fin de crear una reflexión profunda y asociarlo con el momento actual y la imperativa necesidad de desarrollar las clases de forma virtual debido a la pandemia de covid-19. Algunos comentarios al respecto de los sentimientos que expresaron los profesores fueron: “Conocer el contexto y saber en qué condiciones socioeconómicas se encuentran, ayuda a interactuar con los estudiantes, para entender sus contextos”; “Conversar un poco para conocerlos hace que exista más comunicación, más contacto y motivaciones para los alumnos”, “El tiempo de clase se me ha reducido a la mitad pues no les puedo exigir a todos que se conecten a la clase”, “Hablar con ellos es una forma de generar mayor confianza para que participen en clase”, “El apoyo de sus padres es fundamental”.

A la pregunta ¿Qué es lo que extrañas de tus clases presenciales y tu escuela algunos estudiantes respondieron: “Extraño a mis amigos, además de que pienso que algunas cosas no quedan claras, al igual que dudas”; “Que hacía deporte”; “A mis amigos, le entendía mejor a los profesores en clases presenciales”, “Estar con mis amigos y poder jugar voleibol”, “Lo único que extraño es el socializar con mis amigos y a veces

compañeros el poder conocer gente y salir de la escuela con mis amigos"; "La verdad no le sabría decir, ya que antes tenía algunos problemas personales y la raíz de ellos era la escuela, entonces no extraño algo en específico"; "Socializar"; "Es más fácil concentrarte en presencial, extraño el convivir diariamente con amigos"; "Si se puede decir la forma que me dan clases porque en la casa si se puede decir me distraigo"; "Extraño estar con mis compañeros tener mis clases ya que si entendía un poco más, prestaba más atención en presenciales que en línea, convivir y conocer nuevas personas"; "Si se puede decir la forma que me dan clases porque en la casa me distraigo mucho"; "Se aprende mucho mejor, es menos pesado y mis amigos"; "Extraño estar con mis compañeros tener mis clases ya que si entendía un poco más, prestaba más atención en presenciales que en línea, convivir y conocer nuevas personas"; "Porque extraño platicar y convivir con mis amigos y uno que otro maestro"; "Los compañeros y que aprendo mucho mejor al convivir con las personas y llevar más a practica los ejercicios de algunas materias"; "El que poder participar, el que los profesores nos explicaran más a fondo los temas y el poder practicar algunos temas para entender mejor"; "Que es diferente el aprendizaje y convivir con los demás compañeros, si uno tiene una duda puede preguntar al profesor y si estas demasiado aburrido o tienes duda en algo puedes preguntarle algún compañero, es mucho más estrés tener una clase virtual que en la escuela"; "La verdad no extraño ir a clases presenciales porque cuando estoy en clases soy de esas personas que no capta a la primera explicación y ahora que estoy en casa puedo comprender mucho más fácil y tomarme el tiempo que sea necesario para comprender bien las cosas "; "La interacción social con mis amigos, compañeros y profesores"; "Que al momento de que te estén enseñando

algo puedes ir con el profesor y decirle que solo te explique a ti la parte donde no entendías del tema"; "El cómo explican los maestros en cada clase"; "Ciertas técnicas de aprender o algunas cosas se comprenden mejor en clase presencial"; "El tener más actividades de recreación para aprender inglés". Estas fueron algunas de las respuestas de los estudiantes, en éstas puedo rescatar que un mayor porcentaje de los alumnos declaró que llevar las clases de manera presencial son más favorables debido a que esta situación constituye en gran medida a construir su entorno de aprendizaje.

El 13% de los estudiantes consideró que las clases virtuales pueden llegar a sustituir a las clases presenciales de ahora en delante de forma permanente. Por el contrario, el 87% afirmó que las clases presenciales nunca llegarán a sustituir de igual forma a las clases virtuales. Los profesores expresaron que la enseñanza y el aprendizaje no son igual de efectivos de manera virtual como presencial y destacaron que ellos requieren ver en persona a los estudiantes pues sus expresiones faciales y algunas veces corporales les indican si la comunicación y explicación de los temas que abordan se da de manera efectiva, pues muchas veces los estudiantes no expresan con palabras sus dudas o la falta de comprensión de los temas.

Los profesores también expresaron que se deben impulsar a los estudiantes continuamente a participar, que deben motivarlos de forma que todos en algún momento de las clases virtuales se expresen. Esta situación en determinado momento se puede deber a una reticencia por parte de los alumnos debido a temores, a timidez, por no conocer el idioma o generar una equivocación. Por lo tanto el docente debe planear

actividades para que propicie en los estudiantes esa motivación que deje de lado las barreras que le impiden comunicarse en el idioma inglés.

Las contestaciones de los alumnos a las pregunta ¿Consideras que las clases virtuales pueden llegar a sustituir a las clases presenciales de igual forma y por qué fueron?: “Porque no es tan difícil como parece, a lo mejor en algunas cosas sí, pero viéndolo de otra manera no es tan complicado”, “Es más cómodo y no te arriesgas a ninguna enfermedad así como pasar más tiempo en casa que es lo que creo yo ya no hacemos”; “Porque quien sabe si volvamos a la escuela”; “Sólo que los estudiantes estén comprometidos en aprender muchos dicen que no aprenden, sin embargo, yo creo que el que quiere puede y sí creo que las podría llegar a sustituir mientras está el covid”; “Hacemos lo que se puede en estos momentos y mientras nos enseñen algo, me conformo”; “Porque aunque es más complicado, existen o pueden existir herramientas necesarias para llevarlas a cabo”; “Porque es exactamente lo mismo con la diferencia, claro, de no ver a tus compañeros pero con las ventajas de no llegar tarde y no climas extremos fuera de eso es todo igual para un profesor y un alumno que sepan trabajar bien y que mutuamente uno no tiene todo el día para el otro”; “A lo mejor en un plazo si porque nos vamos acostumbrando”; “ Siento que en algún futuro van a decir que lo mejor es que las clases en tu casa y puede que ya se vayan ir desintegrando las escuelas”; “A lo mejor en un plazo sí porque nos vamos acostumbrando”; “Puede que al avanzar de la tecnología y la humanidad en un futuro ya no existan escuelas”; “Porque no sabemos cuánto va a durar esto, puede durar meses o años”; “Porque en sí seguiremos aprendiendo ya sea de una forma muy diferente, y hay personas que ya están acostumbradas a llevar clases en línea, y otras no, y eso se puede complicar ya que no

saben cómo se llevan a cabo las plataformas"; "Porque es el futuro del aprendizaje"; "Porque en algunas materias el silencio que nos brinda la videoconferencia nos ayuda a entender mejor"; "Porque no sabemos hasta qué día van a traer la vacuna a México o a nuestro estado"; "Porque cada vez más usamos más las tecnologías, y por esta contingencia que no sabemos cuándo termine por un buen tiempo estaremos implementando este tipo de clases y tal vez en un futuro así siga siendo"; " Porque ahora todo funciona con tecnología ya que las herramientas digitales son un gran apoyo con las cuales nos podemos comunicar ya sea verbalmente, por escrito, audio, además de que hay cientos de apoyos en el internet, tales como tutoriales, apps, video llamadas, etc. Con los cuales se pueden realizar trabajos, hacer consultas, realizar proyectos, exámenes, etc."; "Me parece que las clases virtuales ya tienen mucho existiendo y los resultados de dichas clases ya depende completamente de las condiciones en la que se viva (económica, etc.), el desempeño y esfuerzo aportado tanto por el estudiante y por el profesor"; "Porque es cosa que el ser humano se acostumbre a este tipo de enseñanza, y al instante que se acostumbre las cosas pueden ser iguales que cuando teníamos que ir a las escuelas"; "Todo depende del maestro y si él tiene ese compromiso al igual que los alumnos sí se puede". Estas respuestas me dieron múltiple información para reflexionar acerca de las situaciónes socioemocionales de los estudiantes, sus consideraciones en este momento con sus clases virtuales y la certeza de identificar claramente lo que significa para ellos tomar clase de esta forma.

Algunas respuestas de los estudiantes que afirmaron que las clases presenciales nunca podrán sustituir a las virtuales son: "Las clases virtuales no es una manera agradable para aprender, siento que eso no

beneficia a nada y en las clases presenciales era más entendible"; "No es lo mismo explicar por video llamada donde se puede trabar o cortar. Que explicar en persona con apoyo del pizarrón y/o proyector"; "No es lo mismo ya que varios compañeros se dieron de baja porque no tenían ya sea internet, teléfono o computadora"; "Era más fácil cuando practicamos las cosas en presencia, y no a distancia"; " Hay muchos problemas para dar y asistir a las clases virtuales y para aprender algo de éstas pero en un futuro tal vez se pueda considerar una opción"; "No se aprende igual, no es lo mismo"; "Entendemos mejor en las clases presenciales"; "Así no se entiende por completo los temas de la clase"; "No es nada cómodo solo escuchar y de vez en cuando hacer una pregunta. Cuando se interactúa más en clases presenciales y entiendes mejor"; "No se aprende en clases online porque solo ponen que ver videos y sacar algo de eso y actividades sin mucho apoyo y así siento que no se aprende y en clases presenciales nos ponen actividades más entendibles y podemos aclarar dudas en ese momento"; "En las clases presenciales contábamos con más horas de aprendizaje, mientras que a distancia son menos, también podría perjudicar a los alumnos que no cuenten con una buena conectividad"; "Se batalla mucho al estudiar"; "Simplemente no es lo mismo, ya que las clases no se pueden impartir de la misma manera como las de especialidad"; "No, ya que es difícil para los maestros enseñar los temas más difíciles y poder aclarar las dudas de los alumnos. En sí no se presentan distintos tipos de aprendizaje y la saturación de trabajos no nos enseña mucho"; "No se aprende de la misma manera y si no te aplicas no vas a aprender"; "Está nueva normalidad y la manera en la que se llevan las clases ahora no genera un buen entendimiento para los alumnos y algunos profesores no tienen las herramientas necesarias para poder llevar a cabo sus clases";

“Ni se puede aprender de la forma correcta, quedan algunas dudas con respecto algunos temas y los trabajos son más complicado de esta forma”; “A simple vista se podría ver como que es lo mismo si estas en clases virtuales o en clases presenciales pero la realidad es que no, en las clases virtuales tu aprendizaje se vuelve más lento y es mucho más complicado que te aprendas las cosas que son proporcionadas por los profesores a menos que estés repasando muchas veces la información”; “Es difícil porque me tengo que meter a la camioneta para la clase, porque ayudo a mis papas en la cosecha”; “En las clases presenciales el maestro puede saber cuál de los alumnos no está prestando atención y podría llamar la atención para que éste preste atención, y en el caso contrario es más difícil saber quién está en la clase y quién no”; “Hay muchos inconvenientes con el internet”; “A veces no me llega bien el internet y no me puedo conectar”; “No es lo mismo estar aprendiendo en un salón que por una computadora, porque no todos viven en las mismas condiciones y no todos aprenden de la misma manera”; “Tengo que trabajar para ayudar en la casa”; “ La manera de explicar de los profesor es más complicada en ciertos puntos”; “Las explicaciones no son de igual manera, es más difícil permanecer tanto tiempo sentado o tomando una clase porque en casa hay más distractores, la convivencia con amigos hacia las clases más fáciles o más entretenidas, cuando tenías una duda podíamos preguntarnos”; “Se me dificulta por que debo trabajar en la casa cuidando a mis hermanos”; “No es lo mismo tomar clases desde una computadora, con una explicación mínima o de muy poco tiempo, a estar en el salón y que las clases sean más completas”; “No aprendo de igual manera, es más difícil estar sentado frente a una pantalla porque en casa hay muchos más distractores”; “Muchos de nosotros necesitamos explicación física en donde el maestro entienda lo que

queremos decir"; "A la vez es más cómodo pues no gastamos en camiones, no vamos apretados a la hora de salir no nada no corremos peligro, pero el simple hecho de salir ver a tus compañeras no sería igual ni lo mismo"; "El maestro es la parte fundamental de que cada uno entienda".

En las respuestas del párrafo anterior de los estudiantes se percibe la necesidad de socialización de los agentes educativos con sus estudiantes, pero a la vez de los estudiantes con su entorno escolar y social. Con las respuestas que los estudiantes proporcionaron, se da cuenta de que ellos no sólo requieren el acompañamiento educativo para aprender, sino también aprenden de las interacciones que giran alrededor de un ambiente educativo sociocultural. Por lo tanto, es recomendable que el profesor considere seriamente las situaciones en que el educando ha recreado el conocimiento escolar y tratar de establecer una asociación entre las enseñanzas y el grupo cultural en que se desenvuelve el estudiante (Díaz, 2006).

Las perspectivas y consideraciones de los profesores y estudiantes entre las clases virtuales y presenciales giran en torno a la interacción social por medio de la virtualidad, limitado por los problemas de conectividad y medios disponibles para ella. A través de las clases virtuales se logró captar las interacciones sociales con similares características a la socialización vivencial. Los estudiantes señalan que no es lo mismo, ellos consideran que las vivencias personales en sus clases presenciales les ofrecen mayores ventajas para aprender. Tal como lo señala Díaz (2006) al afirmar que los agentes pedagógicos deben tomar decisiones curriculares o didácticas como definición de objetivos,

contenidos, estrategias de enseñanza-aprendizaje, formas de evaluación y mecanismos motivacionales, entre otras. Díaz (2006) también sugiere que al considerar estas situaciones en que el educando ha recreado o deberá recrear el conocimiento a adquirir en los escenarios escolares, posibilita que el educando alcance una mayor comprensión de los contenidos curriculares al relacionarlos explícitamente con sus saberes personales; además, implica que se sienta mayormente motivado en relación con lo que aprende al estar en condiciones de hacer un uso funcional del conocimiento adquirido.

Respecto a las entrevistas con los profesores, los datos permiten una reflexión amplia respecto a sus puntos de vista con relación a su labor y las diversas situaciones a las que se enfrentaron durante su labor docente. La docente Cony describe que la situación de enfrentarse a las clases de manera virtual la ha enfrentado a buscar ayuda para manejar los programas y aplicaciones de forma adecuada, considera que existen más desventajas al impartir las clases de esta manera porque para ella es imprescindible y mayormente factible llevar a cabo la enseñanza del idioma inglés con materiales que los estudiantes puedan manipular, como alimentos o plantas, etc. La profesora dijo “Esta forma de llevar la clase es muy fría, no sé si me entienden realmente. Requiero ver sus caras y posturas todo el tiempo, esto me da referencia de saber si entienden o no con certeza”. La profesora expresa que en ambos grupos, por lo general, no batalla para que estén conectados a la clase, señala que del 100% de alumnos generalmente se conectan el 90%. La profesora afirma que esto es debido a que los estudiantes que atiende están dentro de la ciudad o zonas cercanas a ella.

El profesor Aldo expresó que esta situación de virtualidad es complicada para él y para los estudiantes. El profesor dijo: “Es complicado porque no todos los alumnos pueden conectarse a la clase, ellos batallan y yo también. El acceso de internet y datos es limitado, por eso debo trabajar con ellos muy rápido y aprovechar la clase con ejercicios concretos. Aunque a veces sea tediosa, me gustaría hacerla más dinámica y para que participen” En los grupos del profesor Aldo pude observar que a pesar de lo que expresa, se logran conectar a la clase el 87% del 100% de sus estudiantes. El profesor Aldo afirma: “solamente se conectan los mismos, y que desconoce porque el resto de los alumnos no se conectan a la clase ya que no los conoce y no han establecido ninguna comunicación con él, piensa que tal vez ya se dieron de baja”. Cabe aclarar que el término darse de baja quiere decir que los estudiantes ya han abandonado la escuela por alguna razón.

Para el profesor Fabio las clases han sido más complicadas según lo afirma. Él dijo: “Me paso el día sentado a la computadora, primero en clase y después revisando trabajos. Cuando los estudiantes se conectan para la clase primero platico con ellos y les pregunto como están, doy cinco minutos y comienzo a explicar. Como ya conozco a los alumnos porque les he dado clase desde primer semestre sé que cuando no se conectan es porque o no tienen conexión, porque tienen que ayudar en su casa o porque trabajan. Pero después me envían un mensaje de *WhatsApp* o un correo para avisarme, aunque no todos. Le pido a sus compañeros que les envíen las actividades. Pero cuando ya es imposible la conexión por que en el lugar donde vivo a veces batallo, solamente me comunico con ellos por correo electrónico y W*hatsApp*. Debo aprovechar cuando nos conectamos y también planear actividades para que no se

duerman en la clase". El profesor mencionó que tiene alumnos que no solamente viven en la ciudad, él señaló que tiene alumnos de varias comunidades cercanas y lejanas a la ciudad, que hay estudiantes de la huasteca potosina como Rayón, Rioverde o Cárdenas, pero también de otras zonas rurales como Los Gómez, Armadillo de los Infante o Pozos. El profesor Fabio mencionó que algunos estudiantes que con la pandemia se han ido a vivir por temporadas a los Estados Unidos pues tienen oportunidad de ir o regresar debido a que su familia tiene doble nacionalidad, otros tienen negocios y van continuamente. El profesor dijo: "Yo me tomo el tiempo de conocer a mis alumnos, trato de hablarles de cosas que conocen y ejemplos familiares para ellos. Eso sí hay otros que ni sus luces". En promedio se conectan a las clases un 80%.

Conclusiones

Este estudio fue un detonador para pensar en ofrecer un acompañamiento a los profesores del bachillerato en sus clases de inglés, en donde se podrían diseñar actividades que en colaboración con los mismos profesores para su enseñanza en la virtualidad con el fin de favorecer la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera. La colaboración de los profesores es esencial para que se pueda realizar el diseño de actividades pues estos recursos pedagógicos para la enseñanza del inglés como lengua extranjera pueden dar respuestas como un insumo útil a su labor.

Esta investigación surge en un momento particularmente difícil para la enseñanza por la pandemia de Covid19. La enseñanza debe dirigirse a un aprendizaje centrado en el alumno, con retos complejos de superar para docentes y estudiantes debido al uso de la tecnología para las clases

virtuales. Para los profesores enfrentarse cara a cara con situaciónes tan complejas como encontrar la forma de involucrar a todos los estudiantes y generar actividades para llevar a cabo una enseñanza que logre acompañarlos de manera efectiva en la construcción de su aprendizaje, es una tarea difícil. Los profesores consideran que el tiempo es un factor importante pues ellos manifestaron que sienten que el tiempo se reduce considerablemente. Por lo tanto, ellos refieren que les gustaría utilizar actividades que se realicen en un tiempo determinado y logren generar en sus estudiantes mayor participación en la clase de inglés. Quizá el uso de la gamificación sería adecuado para este tipo de inquietud por parte de los profesores, pues Foncubierta & Rodríguez (2014) señalan que:

> La gamificación es la técnica que el profesor emplea en el diseño de una actividad de aprendizaje (sea analógica o digital) introduciendo elementos del juego y su pensamiento, con el fin de enriquecer esa experiencia de aprendizaje, dirigir y/o modificar el comportamiento de los alumnos en el aula (p.2)

Otra reflexión a considerar es que las características de los estudiantes son muy diversas, pues mientras que el profesor Aldo y Cony encuentran como dificultad la forma de dinamizar su clase, para el profesor Fabio su principal preocupación es que algunos alumnos no logran conectividad por ser de comunidades alejadas. Es evidente que, debido a la pandemia en el ámbito escolar, forzosamente los agentes educativos y los estudiantes han acudido a cambiar sus formas de enseñar y aprender. El cierre de escuelas por esta circunstancia precisa que los docentes busquen apoyos para continuar con su labor de manera efectiva y práctica que ayude específicamente a cada uno de ellos.

Marcelo (2001) afirma que “los cambios en la forma de aprender, que afectan a los profesores en ejercicio, están acentuando la idea de que la responsabilidad de la formación recae cada vez más en los propios profesionales docentes. Hacer de nuestras escuelas espacios en los que no sólo se enseña sino en los que los profesores aprenden, representa el gran giro que necesitamos” (p.534). Por ende, es el derecho a aprender de nuestros alumnos el principio que debe orientar la formación. Una formación dirigida a asegurar un aprendizaje en nuestros alumnos, comprometida con la innovación y la actualización que supere el tradicional aislamiento que caracteriza a la profesión docente.

En este estudio se percibe el rol del profesorado como aquél que orienta y asesora a los estudiantes sobre los niveles de las tareas, de los materiales, de las producciones obtenidas, de la progresión del estudiante y sobre los recursos que están disponibles para aprendizaje. Los profesores pueden proponer actividades que propicien en el estudiante el fomento del aprendizaje autónomo, la autonomía y las habilidades de autoevaluación del estudiante son parte importante del proceso educativo. Salomon (1992) afirma que es necesario un cambio del rol del maestro “de transmisores del conocimiento a orquestadores del aprendizaje” (p.39).

Referencias bibliográficas

Aiche, M. (2011). *Enseigner le projet d’architecture*. Universitaires Europeénnes.

Alvarado Martínez, E., & Rodríguez Bulnes, M. (2011). Conceptos de enseñanza y aprendizaje en los formadores de docentes de lengua extranjera: El caso de una universidad pública en México. *Revista*

Electrónica Matices en Lenguas Extranjeras, (5) (p.40). http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/male/index.

Alvarado Martínez, E., Cocca, M., & Rodríguez Bulnes, Ma. (2016). Collaborative learning in a model of higher education. https://www.researchgate.net/publication/305704216.

Bisquerra Alzina, R. (2009). *Metodología de la investigación Educativa*. La Muralla, S.A.

Chiluiza Vásquez, W., Parra, S., Castillo Conde, D., & Sanguña, S. (2017). *El constructivismo. Estrategias metodológicas para el aprendizaje del inglés y francés*. Ediciem autores

Díaz Barriga, F. (2006) *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill.

Díaz Barriga, F., Flores Hernández, A., & Molina Padilla, N. (18 al 22 de noviembre de 2019). *Diseño y desarrollo de metodologías activas como estrategia de investigación e intervención educativa*. XVI Congreso de investigación educativa.

Dillenbourg, P. (1999). *Collaborative learning: Cognitive and computational approaches*. Elsevier Science.

Duch, B., Groh, S., & Allen, D. (2001). *The Power of Problem-Based Learning: A Practical "How-to" for Teaching Undergraduate Courses in Any Discipline*. Sterling, Virginia: Stylus.

Estrada Molné, A., & García Benítez, V. (2001). Idioma y globalización: ¿Un nuevo término para un viejo fenómeno? *Humanidades Médicas,*

vol. *1*(1), http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202001000100007&lng=es&tlng=es.

Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, *vol.24*, 35-56. https://revistas.um.es/educatio/article/view/152.

Foncubierta, M, & Rodríguez, Ch. (2014). *Didáctica de la gamificación en la clase de español*. Edinumen. http://www.edinumen.es/spanish_challenge/gamificacion_didactica.pdf.

Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Octaedro

García, O. (2009). *Educación, multilingüismo y translenguaje en el siglo XXI*. En: Ajit Mohanty, Minati Panda, Robert Phillipson y Tove Skutnabb-Kangas (Eds). Educación multilingüe para la justicia social: globalizando lo local. Orient Blackswan, págs. 128-145.

Gros Salvat, B., & Adrián, M. (2004). Estudio sobre el uso de los foros virtuales para favorecer las actividades colaborativas en la enseñanza superior. *Education in the Knowledge Society,* (5). Universidad de Salamanca. https://doi.org/10.14201/eks.14357.

Guitert, M., & Pérez-Mateo, M. (2013). La colaboración en la red: hacia una definición de aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. *14*(1), 10-30

http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/9440/9730.

Gutiérrez Ramírez, M., & Landeros Falcón, I. (2010). Importancia del lenguaje en el contexto de la aldea global. Horizontes Educacionales, Vol. 15, núm. 1., pp.95-107. https:// www.redalyc.org/artículo/pdf/979/97916218008.pdf.

Harasim, L., & Hiltz, S., & Turoff, M. & Teles, L. (2000). Redes de aprendizaje. *Guía para la enseñanza y el aprendizaje en red.* Gedisa.

Infobae Ethnologue. (2019). *Languages of the Word* (17th edition). https://www.infobae.com/.

Juan Rubio, A., & García Conesa, I. (2013). El Uso de Juegos en la Enseñanza del inglés en Educación Primaria. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 31 (1), 169-185.

Johnson, R. (1982). *Communicative syllabus design and methodology*. Oxford Pergamon Press.

Labrador-Piquer, M., & Andreu Andrés, M. (2008). *Metodologías activas*. Universidad Politécnica de Valencia.

Lin Yi, A. (2008). Cambios de paradigma en la enseñanza de inglés como lengua extranjera: el cambio crítico y más allá. *Revista de educación y pedagogía. Vol*. 20, Nº. 51, 2008. págs. 11-23. https://scholar.google.es/scholar//revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/search/authors/view?givenName=Angel%20Mei&familyName.

Marcelo García, C. (2001). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Revista Complutense de Educación. Vol*. 12 Núm. 2 p.531-593. https://scholar.google.es/scholar/ depósito de investigación.

Pérez Porto, J., & Gardey, A. (2010). *Definición de virtual*. https://definicion.de/virtual/.

Real Academia Española. (2021) *Diccionario de la Real Academia Española*. Recuperado el 10 de octubre de 2020, de https://dle.rae.es/virtual?m=form

Richards, J. (2001). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge University Press.

Ruescas, J. Asociación Cultural Galeón de Manila. (2 de mayo del 2019) *El idioma español en Filipinas* [archivo de video]. YouTube www.casamerica.es › cine › el-idioma-espanol-en-filipi.

Salinas, J. (2000). *El aprendizaje colaborativo con los nuevos canales de comunicación.* En J. Cabero (Ed.), Nuevas tecnologías aplicadas a la educación (pp. 199-227). Síntesis.

Salomon, G. (1992). The Changing Role of the Teachers: from Knowledge. Transmitter of orchestrator of learning. *Effective and responsible teaching: the new synthesis. Jossey-Bass.* F. Oser et al. (Eds.).

Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública (SEP), (2019). *Las principales características de la Nueva Escuela Mexicana*. Recuperado de: https://educacionbasica.sep.gob.mx

Taylor, S., & Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.* Paidós.

UNESCO. (2015). *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.

Villarroel, G. (2007).Las representaciones sociales: una nueva relación entre el individuo y la sociedad Fermentum. *Revista Venezolana de Sociología y Antropología, vol. 17*, núm. 49. pp. 434-454 Universidad de los Andes Mérida. https://www.redalyc.org/pdf/705/70504911.pdf.

Wilkins, D. (1976). *Notional syllabuses*. Oxford University Press.

67

EL EFECTO DEL APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA EN EL PROCESAMIENTO Y CONSTRUCCIÓN DE METÁFORAS EN EL ESTUDIANTE DEL IDIOMA INGLÉS COMO L2

Luis Antonio López Castillo[1]
Rafael Saldivar Arreola[1]
Jorge Lázaro Hernández[1]
Elizabeth Alvarado Martínez[2]

[1]Universidad Autónoma de Baja California
[2]Universidad Autónoma de Nuevo León

Resumen

El presente es un trabajo de tesis doctoral en desarrollo acerca del efecto del aprendizaje de lenguas en el proceso y construcción de metáforas. De acuerdo al trabajo de Lakoff y Johnson (2003), las metáforas son unidades

conceptuales que engloban diversos aspectos y características de los hablantes y no son sólo elementos ornamentales de la lengua. A pesar de que la metáfora es uno de los mecanismos por los cuales los hablantes reflejan su visión de la realidad, dentro de la enseñanza de lenguas no se le da un lugar relevante a la competencia metafórica, la cual es un compendio de habilidades enfocadas en el procesamiento, entendimiento, construcción y emisión de metáforas (Acquaroni Muñóz, 2008). Dicha competencia ayuda a tener un acercamiento más profundo a la cultura de la lengua meta. Esto es porque constructos metafóricos, como frases idiomáticas y algunas colocaciones, presentan elementos culturales que, para un alumno que está aprendiendo una segunda lengua (L2), o incluso una tercera lengua (L3), pueden llegar a ser complicados de entender, y más si las diferencias, tanto lingüísticas como culturales, entre la lengua materna y la lengua meta son significativas.

Una de las partes principales de este estudio busca ver cómo el contexto sociocultural influye en el desarrollo de la competencia metafórica mediante la aplicación de diversas actividades de producción e inferencia de metáforas que contengan elementos culturales de la lengua materna y la lengua meta en estudiantes de preparatoria, en la ciudad de Mexicali, Baja California, que estudian inglés a nivel intermedio, o B1, de acuerdo al MCERL (2002). La particularidad de esta ciudad reside en que se comparte frontera con la ciudad de Calexico, Estados Unidos. Gracias a esta cercanía se comparten diversos elementos lingüísticos característicos de la región y que son compartidas por los hablantes de ambas ciudades constantemente.

Palabras clave: metáforas, aprendizaje, segunda lengua, inglés

Abstract

The following is a doctoral thesis in development about the effects of Language Learning on the processing and construction of metaphors. According to Lakoff and Johnson's work (2003), metaphors are conceptual units that include several aspects and characteristics of the speakers, and not only ornamental elements of the language. Despite metaphors are one of the mechanisms speakers use to project their vision of the reality, Language Teaching does not give a proper consideration to the Metaphorical Competence, which is a set of skills focused on the processing, understanding, construction and emission of metaphors, Acquaroni, Muñóz (2008). That competence helps to have a deeper approximation to the culture of the target language. This is because metaphorical constructions, such as idiomatical expressions and some collocations, present cultural elements to a student, who is learning a second language (L2), or even a third language (L3), that can be complicated to understand, especially if the differences, both linguistic and cultural, between the mother tongue and the target language are significant.

One of the main parts of this study focuses on how the sociocultural context affects the development of the metaphorical competence by the appliance of different metaphor production and inference activities that contain cultural elements of the mother tongue and the target language. This work contemplates the participation of high-school students, in Mexicali, Baja California, who study intermediate English level, approximately B1, according to the CERF (2002). The particularity of this city is the fact that it shares border with Calexico, a city of the United

Stated. Thanks to this closeness between the cities and the countries, speakers of both cities share various linguistics elements, characteristic of the region, constantly. Thus, this study can provide a more realistic view about how language learners develop their linguistic, cognitive and cultural skills during the learning process.

Key words: metaphors, learning, second language, English

Marco teórico

Metáfora

La metáfora forma parte de los mecanismos que ayudan al ser humano a expresar los conceptos que son percibidos a través de su propia realidad. La metáfora sirve, también, para caracterizar y conceptualizar la realidad de los individuos, pero no únicamente desde el punto de vista retórico y embellecedor del lenguaje, sino desde una perspectiva cognitiva (Saiz de Lobado, 2018).

Paul Ricoeur (1975), en su obra, La Metáfora Viva, empieza a describir su visión de la metáfora, de acuerdo a la filosofía clásica de Aristóteles. Ricoeur, citando al filósofo, dice que la metáfora forma parte esencial de la *Retórica* y la *Poética*, los cuales han sido objetos de estudio del propio Aristóteles. En una definición más concreta, el filósofo habla de cómo la metáfora tiene la capacidad de trasladar un sujeto (cualquiera que sea el origen de éste) a un nombre que lo designe de otra manera; en una traslación de género a especie, o de especie a género, o de especie a especie, según la analogía de Ricoeur (1975).

A pesar de lo significativo y de las implicaciones que tiene esta definición de la metáfora, que puede entenderse como parte de la literacidad del lenguaje, es el propio Ricoeur (1975) quien lleva la definición de la metáfora más allá al decir que la metáfora hace una imagen –literalmente: pone ante los ojos-, da la captación del género esa coloración concreta que podría considerarse como el estilo figurado.

Cuando se usa el lenguaje, un hablante utiliza diferentes mecanismos cognitivos en la comunicación. Las estructuras, las palabras, frases simples y complejas, la comprensión del contexto del acto de habla, etc., denotan un dominio lingüístico que está impregnado de las características identitarias pertenecientes a la persona como individuo y como parte de una comunidad lingüística. Esto ocurre porque todos los actos comunicativos deben incluir normas de interacción vigentes en su discurso; dicho sea de otra forma, aquel conocimiento contextual y lingüístico que los hablantes poseen al comunicarse (Martínez Martínez & Pineda Martínez, 2014).

Aunado a esto, los valores son de gran relevancia, ya que deben formar un sistema coherente con los conceptos metafóricos con los que se vive (Lakoff & Johnson, 2003) de acuerdo al entendimiento del individuo según su nacionalidad, ideología, estatus social, educación, género, posición económica, y la forma en la que estos elementos cohesionan con su cultura de procedencia tanto nacional como regional. Al ser, esencialmente, la expresión de una comunidad, es lógico pensar que el lenguaje es la piedra angular de cualquier cultura, puesto que ésta es la forma más práctica e inmediata de transmitir todos esos conocimientos colectivos e históricos. Labov (1985) apoya esta afirmación al decir que el

lenguaje es el hecho social por excelencia. Es el resultado del contacto social y se ha convertido en uno de los lazos más fuertes que unifican a las sociedades, y ésta debe su desarrollo a la existencia del grupo social.

La relación entre lengua y cultura es tal, que estas se ramifican conforme se segmentan los estratos y grupos sociales en un país. Esto puede verse en cada país al tener patrones culturales de comportamiento humano compuestos de comunicación, creencias lingüísticas, valores, prácticas, costumbres, cortesías, rituales, formas de interacción, roles, relaciones y comportamientos esperados de grupos políticos, sociales, religiosos, étnicos y raciales (National Center for Cultural Competence, 2006).

Al observar la riqueza léxica y fraseológica de una lengua, en conjunto con los procesos cognitivos-semánticos del hablante, se llega a un punto en común. Este punto en común es un elemento de la lengua que se encuentra presente en la vida diaria y éste es la metáfora. Lakoff y Johnson (2003), en su trabajo, explican, desde una perspectiva cognitiva, cómo la metáfora no es solamente recurso literario, sino todo un complejo proceso de conversión de conceptos que son frecuentemente utilizados en el habla cotidiano. Los autores, de acuerdo a sus evidencias, afirman que gran parte del sistema conceptual es naturalmente metafórico, y es a partir de la conversión conceptos y la adaptabilidad del lenguaje en diferentes situaciones lingüísticas que las metáforas facilitan el entendimiento de los mensajes.

Uno de los ejemplos más famosos que los autores utilizan para explicar la metáfora es el de *El argumento es una guerra* (Lakoff & Johnson, 2003). A partir de este ejemplo, Lakoff y Johnson (2003)

mencionan que la utilización de este tipo de construcciones conceptuales muestra la forma en la que los hablantes vinculan la lengua con su entorno. Esto se puede referenciar en el debate. En esta actividad se pueden encontrar dos individuos que poseen una postura contraria de uno al otro, postura que puede ser de diferente índole: intelectual, política, ideológica, religiosa, etc.; al empezar el debate se utilizan argumentos que *atacan* la postura del adversario de una forma no física. Así, ambos individuos se enfrascan en un enfrentamiento verbal en el cual se puede obtener una *victoria*, una *derrota* o un *empate*, tal y como ocurre en la guerra. Este tipo de actividades comunes pueden ser metaforizadas sin dificultad porque los hablantes poseen la habilidad de interrelacionar su lenguaje con su contexto sociolingüístico y el conocimiento cultural de trasfondo dado a que las metáforas pueden describir entidades complejas usando pocas palabras (Tilley, 1999).

Las metáforas no sólo pueden analizarse desde la lingüística o la retórica, el apartado cognitivo provee un enfoque interesante hacia la manera en la que las metáforas funcionan durante los procesos mentales. Anteriormente se habló de la percepción de los hablantes en relación al mundo que los rodea. Sin embargo, cabe preguntarse, ¿cuál es la relación entre las metáforas y la forma en la que se ve el mundo? Dice Moix Queraltó (2006) que los humanos tienden a generalizar, y etiquetar, el pensamiento en blanco y negro para ordenar la realidad, puesto que es la forma más sencilla de categorizar los constituyentes que conforman todo lo que está alrededor. Lakoff, en 1987, hacia precedente de esto al decir que la propia realidad es metaforizable y categorizada de acuerdo a las relaciones conceptuales que los hablantes tienen con el mundo. Así, si se considera que los hablantes dividen y categorizan su mundo en polos

opuestos, desde su propio conocimiento y experiencias, esto quiere decir que la realidad no es independiente del observador (McNamee & Gergen, 1996) sino que cada persona posee su propia realidad y, por tanto, no existen realidades más reales que otras (Moix Queraltó, 2006).

Lakoff (1987) y Moix Queraltó (2006) coinciden en esta idea de que los pensamientos y metáforas tienen su fundamento en la realidad en la que viven. Esto sugiere que las metáforas que cada persona emplea para definir el mundo son la forma en la que filtran la realidad, para, así, construir su propia concepción de la realidad. Tal y como los hablantes del idioma Dyirbal tienen la relación conceptual entre *mujer* y *fuego* (Lakoff, 1987) debido a la propia cultura, definida por sus experiencias e historia, y en México se tiene el concepto de *madre* como un ente enaltecido y casi sagrado por las mismas razones, la realidad de una comunidad de hablantes es variable y cambiante; siempre dependiente de la percepción de las personas.

La metáfora en los idiomas

Las metáforas se asumen como un fenómeno de cambio de sentido que es motivado por las circunstancias socioculturales (Martínez Martínez & Pineda Martínez, 2014) y, a medida que las personas ponen en práctica sus normas de interacción y participan en el contexto cultural que los rodea, los procesos metafóricos cambian junto con ellos, de esta forma se crean nuevos elementos metafóricos, se descartan otros o se adaptan a nuevas situaciones.

En México existen diversos ejemplos de esta adaptabilidad semántica de la lengua. Uno de estos es la frase *se petateó*, que se utiliza

para referenciar a un fallecido; anteriormente, cuando una persona fallecía, y no había dinero para comprarle un ataúd, se le envolvía en un petate –el cual es un tipo de tapete tejido a partir de las hojas de la palma de petate- y así se le enterraba. Este significado se mantiene porque, a través de la comunidad de hablantes, durante el transcurso de la historia, muchas metáforas convencionales mantienen su uso y significado debido a la practicidad que conlleva. Jakobson (1973) afirma lo anterior diciendo que en el folklore perduran aquellas formas que tienen un carácter funcional para la comunidad, aunque algunas de estas formas pueden ser reemplazadas por otras. Así, cuando una metáfora es creada, se toma un concepto o idea que se quiera expresar y se reconstruye utilizando otras palabras. Así, a pesar de que su base léxica ha cambiado, el significado y la intencionalidad se mantienen. Se podría decir que la metáfora pasa a ser una herramienta que se usa para crear nuevas hipótesis y analogías potenciales entre un objeto y otro (Hallyn, 1985).

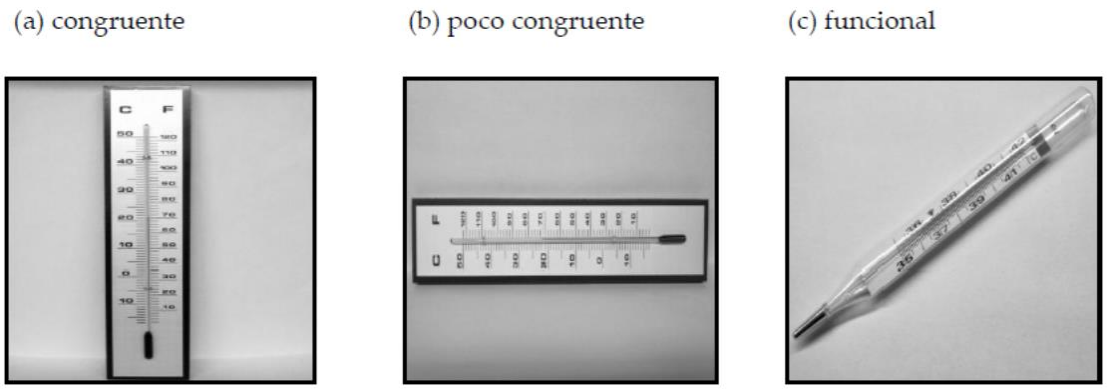
Dentro de la taxonomía de metáforas manejadas en su trabajo, Lakoff y Johnson exponen dos tipos al respecto: las metáforas *orientacionales* y *ontológicas*. De acuerdo a los autores, las metáforas orientacionales se caracterizan por seguir una estructuración conceptual basada en la percepción espacial: ARRIBA-ABAJO, DENTRO-FUERA, DELANTE-ATRÁS, ENCIMA-ABAJO, PROFUNDO-SUPERCIFICIAL, CENTRAL-PERIFÉRICO (Lakoff & Johnson, 2003). Los autores explican que esta orientación espacial se genera debido al tipo de cuerpo que poseen lo humanos y cómo funcionan en el ambiente físico. Estas metáforas no son arbitrarias, sino que tienen una base enfocada en la experiencia física y cultural (Lakoff & Johnson, 2003) que el cuerpo puede percibir como natural y lógica.

En inglés esto puede percibirse de manera evidente mediante los *Phrasal Verbs*. Éstas son frases que se componen de un verbo y un adverbio o preposición, los cuales, juntos, trabajan como un sólo verbo (Cambridge University Press, 2020). Muchas de estas frases son acompañadas de preposiciones de espacio que afectan el sentido de la palabra y la relación que tiene con el significado que se quiere expresar, tal y como se aprecia en las variaciones de la palabra *Look*: Look up, look down, look foward to, look back, etcétera. Estas frases tienen su propio significado, el cual puede variar dependiendo del contexto en el que se usen, esto puede ir desde una significación que trate el concepto de *buscar un objeto* hasta acciones más introspectivas que hagan alegoría a la búsqueda de objetos intangibles o carentes de substancia, por ejemplo: *I look back into my memories to know what really happened*. Un caso similar ocurre al hacer la relación HAPPY IS UP y SAD IS DOWN. Esta relación entre concepto y espacio se puede encontrar en expresiones que tienen como núcleo un verbo que exprese incremento, decrecimiento, movimiento, posición espacial, etcétera.

Lakoff y Johnson (2003) ejemplifican lo anterior con frases como I'm feeling *up*, That *boosted* my spirit, My spirit *rose*, I'm feeling *down* y I'm *depressed*. En las oraciones se encuentran palabras cuyo significado puede ser orientado hacia arriba o abajo. Esto no sólo ocurre con la expresión oral, sino que la percepción de metáforas orientacionales se presenta en diferentes estímulos lingüísticos. Castaño y Hilferty (2014) lo exponen con la siguiente imagen:

Figura 1

Castaño y Hilferty. (2014). *Metáfora y Estructura Conceptual*



En la figura 1 se pueden apreciar dos termómetros que están colocados de diferentes formas. El ejemplo (a) se describe como congruente debido a la relación semántica que conlleva con la orientación espacial en la que se encuentra. Según la cultura, y el conocimiento general de la sociedad, un termómetro colocado de esta forma se considera útil debido a que es fácil identificar el *incremento* de la temperatura al ver que el mercurio viaja de *abajo* hacia *arriba*. Ahora, el ejemplo (b) se adjetiva como poco congruente porque está colocado en una posición que no sigue la percepción espacial establecida por cultura. A pesar de ello, la mayoría de los hablantes no encontrarían mayor inconveniente ya que, dentro de su forma de concebir el espacio a su alrededor, utilizarían sus conocimientos sobre su entorno y el funcionamiento de los termómetros para hacer una relación semántica-espacial que sea coherente con su propia lógica, tal y como mencionaba Luque Durán (2004) respecto a la capacidad de metaforizar fuera de las convencionalidades preestablecidas. En apoyo a esto, Lakoff y Johnson

(2003) mencionan que la propia experiencia cultural y física provee muchas bases posibles para las metáforas espaciales, reafirmando así que la utilización de metáforas convencionales, metáforas nóveles y su adaptabilidad están a completa disposición de un hablante y no al contrario.

Ahora, el ejemplo (c) es mostrado como funcional. Este termómetro, a diferencia de los otros dos, es un termómetro de mercurio para el cuerpo, el cual tiene que ser colocado en una persona de ciertas formas en las que uno de pared no podría, lo cual lo volvería poco funcional. Castaño y Hilferty (2014) explican este fenómeno diciendo que estos ejemplos están en consonancia con la noción de la metáfora conceptual, ya que se trata de objetos y no de expresiones lingüísticas. Este hecho sugiere que los seres humanos son capaces de extraer un mapeo entre subestructuras de dos dominios si ambos dominios ocurren en su experiencia (Castaño & Hilferty, 2014).

Aprendizaje de lenguas y competencia comunicativa

Al llevar este desarrollo hecho sobre la metáfora, y su funcionalidad, al contexto aprendizaje de lenguas, se tiene un panorama que comprende una serie de procesos cognitivos que llevan al alumno al dominio de la lengua meta de una manera más significativa. Se consideran diversos elementos tanto internos del alumno como externos (propios del contexto sociolingüístico donde se lleve a cabo el aprendizaje) que trabajan en conjunto para llegar al cumplimiento de las competencias que erigen la comunicación efectiva. Littlewood (2004) incluso menciona que las formas en las que el aprendizaje de un idioma se ve afectado por el conocimiento

de otros idiomas, además del materno, es un área de cuestionamiento por sí misma.

Las competencias generales se pueden entender como diferentes conocimientos que, similar a lo que ocurre con la competencia comunicativa, trabajan juntas para conformar lo que es el aprendizaje en sí. Entre estos conocimientos se tiene el conocimiento declarativo (Saber), las destrezas y las habilidades (Saber Hacer), la competencia existencial (Saber Ser) y la capacidad de aprender (Saber Aprender), de acuerdo al MCERL (2002), juntos forman lo que en docencia se conocen como los cuatro pilares de la educación que se encuentran en todas las materias de enseñanza alrededor del mundo, de acuerdo al modelo constructivista de enseñanza.

Ahora, la competencia comunicativa es el objeto central de esta parte del documento, ya que es el punto en común entre diversas teorías y metodologías dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. De acuerdo a Bermúdez y González (2011) la competencia comunicativa es vista como un compendio de saberes, capacidades, habilidades o aptitudes que participan en la producción de la convivencia de las relaciones interpersonales e intergrupales, y esto es perfectamente aplicable en cualquier idioma. Como meta final de la enseñanza de idiomas, se busca que el alumno sea capaz de comunicarse efectivamente con un practicante (o nativo-hablante) del idioma meta de forma eficaz. Se puede considerar, también, que el aprendizaje se compone de diversos tipos de experiencias que el emisor receptor debe poner en juego para producir o comprender discursos adecuados en la situación y contexto de la comunicación (Bermúdez & González, 2011), similar a lo que se había mencionado al

hablar de metáforas, la exposición y el uso de éstas es crucial para el dominio eficiente de la competencia, tanto, metafórica como comunicativa.

Littlewood (2004) presenta, a continuación, una serie de sub-competencias que se encuentra dentro de la competencia comunicativa:

- La competencia lingüística, la cual incluye el conocimiento del vocabulario, la gramática, la semántica y la fonología, los cuales han sido el foco tradicional del aprendizaje de una L2.
- La competencia discursiva, que permite a los hablantes a entablar un discurso continuo al enlazar ideas en textos escritos, mantener turnos de habla prolongados, participación en la interacción y abertura y clausura de conversaciones.
- La competencia pragmática, que permite a un hablante de la L2 usar sus recursos lingüísticos para interpretar y transmitir significados en situaciones reales, incluyendo aquellos donde se encuentre en problemas debido a la falta de ciertos conocimientos.
- La competencia sociolingüística, la cual se conforma, principalmente, del conocimiento de cómo se usa el lenguaje apropiadamente en situaciones sociales, por ejemplo, para transmitir grados de formalidad adecuados para la situación o asertividad, entre otros.
- La competencia sociocultural, esta competencia incluye el ser consciente del conocimiento y la cultura de trasfondo a través de asunciones que pueden afectar el significado, los cuales, pueden llevar a malentendidos en una comunicación intercultural.

Como se entiende por el listado dado por Littlewood, el aprendizaje de una lengua no sólo es una cuestión de transmisión de conocimientos a un recipiente esperando una respuesta predispuesta, sino que hay diversos procesos que contemplan matices internos y externos pertenecientes al mismo conocimiento del alumno. En estos procesos internos del aprendizaje de lenguas, hay autores que dicen que el conocimiento que posea este hablante, de su lengua materna, afectará el progreso del aprendizaje de una lengua extranjera, así como los elementos externos presentes en su entorno social.

Littlewood (2004) presenta una de las hipótesis que, en conjunción con la metáfora, tiene gran relevancia dentro del aprendizaje de lenguas, éste es la hipótesis del input. Aquí se postula que el aprendizaje es consciente y que ocurre a través de la instrucción y la corrección de errores (Littlewood, 2004). Además de lo mencionado, la característica más notable de esta hipótesis es la incorporación del elemento input, el cual es nueva información contenida en símbolos lingüísticos que el alumno recibirá, y, dice el texto de Littlewood, que éste debe ser comprensible y no es accesible para el control consciente o la instrucción. En adición, de acuerdo a Krashen (2013), el precursor de esta hipótesis, el alumno se mueve de i (input) a i+1 al entender el input que contiene ese i+1, este proceso conlleva la utilización de herramientas lingüísticas ya adquiridas durante el aprendizaje, por ejemplo, el conocimiento de la lengua meta y el contexto.

Una vez que el alumno haya recibido, procesado y asimilado la nueva información, ese nuevo aprendizaje pasa a ser internalizado. Es un proceso gradual que contempla la recepción de nuevos inputs que, de

acuerdo al orden natural (Krashen, 2013), serán más difíciles a los anteriores, pero no a un grado que el alumno no sea capaz de procesarlos. La afirmación anterior colinda con el modelo de habilidades de aprendizaje cognitivo (*The Cognitive Skill-Learning*) que presenta Littlewood. Este modelo dice que el aprendizaje consiste en moverse de los planos de dominio más bajos hacia un nivel de procesamiento automático. Añadiendo, Littlewood (2004) dice que el lenguaje adquirido mediante el input en el aprendizaje es más importante y forma las bases de una comunicación espontánea.

Krashen (2013) apoya esto último al decir que el acto de hablar no es práctico para mejorar la competencia lingüística, ya que el lenguaje se adquiere mediante el input y no el output (o producción de lenguaje). Esto, según su defensa, es así porque no importa cuanta producción lingüística (oral o escrita, por ejemplo) se haga, el aprendizaje se dará al recibir nuevos inputs; y Krashen lo ejemplifica: “If you speak French out loud to yourself every morning while driving to work, your French will not improve. Rather, the ability to speak is the result of language acquisition, not the cause” (Krashen, 2013, p. 4).

Esta sentencia de Krashen colisiona con la visión que tiene el Communicative Approach en la enseñanza de lenguas, presentado por Spratt, Pulverness y Williams en su libro *The TKT Course Modules 1, 2 and 3*, del 2011. Por un lado, Krashen dice que el aprendizaje está en la recepción del lenguaje, por ejemplo, mediante inputs auditivos y literarios, ya que, en este punto, el alumno está recibiendo, no sólo de su salón de clases, sino el entorno lingüístico en general, los inputs necesarios para su desarrollo como hablante de dicho idioma meta. El proceso se lleva a cabo

en la mente del alumno donde, ayudado de su conocimiento del mundo y el contexto (Krashen, 2013), puede aprender de lo que los demás le puedan decir. Por el otro lado, Spratt, Pulverness y Williams (2012) dicen que la comunicación es la parte más importante del aprendizaje, ya que a través de ella se pueden comunicar funciones, gramática, vocabulario, discurso y habilidades del idioma.

No obstante, se puede considerar que la visión de Krashen, respecto a la adquisición de los idiomas entra en conflicto con la teoría sociocultural de Vygotsky. En el trabajo de Forutan y Mehpour, (2015), se explica esto al mencionar que Vygotsky cree que el lenguaje crece completamente a partir de la interacción social, y los niños son capaces de desarrollar un nivel avanzado de conocimiento únicamente al emplear el lenguaje en un ambiente interactivo beneficioso (Mehrpour & Forutan, 2015). Esta visión interaccional y personal del aprendizaje de Vygotsky puede ser reforzada con lo que dice el enfoque constructivista. Dice McLeod (2019) que éste es un enfoque de permite al alumno aprender al construir, o crear, activamente, su propio conocimiento. De esta forma, la realidad está determinada por las experiencias del estudiante (Elliot, Kratochwill, Littlefield Cook, & Travers, 2000). Esto cobra peso en la teoría de la metáfora ya que, de acuerdo al constructivismo, si el significado es una construcción personal del alumno a través de la experiencia, esto quiere decir que el propio significado estará influenciado por la interacción entre conocimiento previo y sucesos nuevos (McLeod, 2019).

En este punto se puede hacer un análisis del desarrollo de la competencia metafórica, utilizando ambas posturas. Por un lado, Krashen quien defiende el incremento y desarrollo de la adquisición de lenguas

durante el aprendizaje de una lengua al recibir nuevos inputs, y, por el otro, Vygotsky y Spratt, Pulverness y Williams quienes mencionan que la comunicación es la pieza clave del desarrollo de la competencia comunicativa, y, a pesar de las discrepancias que existen entre los enfoques de los autores, ambas posturas son válidas dentro del desarrollo de la CM. Esto es porque el alumno necesita estar en contacto con nuevas unidades metafóricas, o inputs metafóricos, que puedan ser accesibles y entendibles, en relación con su nivel, asimismo, éstas deben ser capaces de poder utilizarse, de forma eficiente, dentro de en un contexto comunicativo. El aprendizaje es un proceso activo que involucra tanto al estudiante como al entorno. Se puede decir que el aprendizaje, desde la visión metafórica, se convierte en una actividad social, tal y como Vygotsky sugiere en su enfoque metodológico.

La competencia metafórica en el alumno de lenguas extranjeras

Dentro del aprendizaje de lenguas, convergen diversos elementos que tienen su lugar de una u otra forma, aunque, cabe preguntarse: ¿cómo actúa la competencia metafórica en distintos niveles de instrucción del idioma meta? La competencia metafórica se ve como el camino a seguir para conseguir las habilidades metafóricas adecuadas, pero a diferentes niveles, éstas trabajan de forma diversa. Para desarrollar esto, se tomará parte del trabajo de Boers, realizado en el año 2000, en alumnos de nivel intermedio de inglés como lengua extranjera. Boers, en su estudio, observó que la L1 de los participantes de su experimento (alemán y francés) son cercanas a la lengua meta (inglés), esto lo llevó a resaltar que los temas metafóricos detrás de las expresiones figurativas (en la lengua meta)

dadas a los sujetos eran similares a las pertenecientes a la lengua materna de los sujetos (Boers, 2000).

Esto último lo llevó a determinar, a través de sus resultados, que la comprensión de los estudiantes de nivel *principiante*, hacia las expresiones figurativas, estaría limitada debido a la falta de recursos léxicos. Por otro lado, alumnos de nivel *avanzado* son menos propensos a enfrentar ese tipo de obstáculos, por tanto, se encontrarían en una posición de ventaja debido a una mejor conciencia de los ítems metafóricos (Boers, 2000) como se espera de un alumno que tiene un mayor contacto con el idioma y, por consiguiente, con la cultura de ésta. Boers (2000) agrega que los alumnos de nivel avanzado tienden a dudar acerca de la transferibilidad de expresiones idiomáticas de la L1 a la lengua meta (Kellerman, 1978), debido a esto, son más cautelosos al realizar traducciones directas. Lo mencionado por Boers es lo que marca la pauta para la elección del nivel de dominio de los sujetos, puesto que en el nivel intermedio se presentan de forma más clara los fenómenos de lenguaje relacionado a las culturas de la L1 y L2.

Marco metodológico

La metodología de este trabajo busca, desde un enfoque cualitativo, observar cómo las metáforas son entendidas y creadas por estudiantes de inglés como L2 a partir del conocimiento que poseen de su lengua materna y la lengua meta; cuando una metáfora es producida por un alumno, éstas toman forma cuando se les estructura un significado, lo que da paso a diversas formas de ejercicios en clase (Bennett, 1999). Como sujetos de prueba, se busca que éstos sean estudiantes de preparatoria que estén en un rango de edad entre los 15 y 18 años. La relación geográfica y cultural

entre las regiones noroeste de México y suroeste de Estados Unidos, supone uno de los puntos fundamentales de este trabajo. Debido a la cercanía que tiene la población de Mexicali con ciudades estadounidenses como Calexico, San Diego y Yuma, por mencionar algunos. Es importante resaltar esto debido a que los estudios e investigaciones citados anteriormente, si bien, presentan como objeto de estudio a la metáfora en más de un idioma, no cuentan, dentro de su población demográfica, sujetos que posean una proximidad tan estrecha entre los idiomas que este trabajo contempla, Estados Unidos con el inglés y México con el español.

A raíz de que los sujetos de prueba son pertenecientes a una región fronteriza específica dentro del país, se busca contar con un segundo grupo, el cual será el grupo control. Este grupo, se conformaría por sujetos con las mismas características que los sujetos de prueba (mismo rango de edad, nivel y formación académica, número de participantes, etc.). Es importante que se respeten estas características, ya que aportan mayor validez ecológica al ser más representativa a la realidad; dicho sea de otra forma, se cuentan con grupos, cuyos sujetos, no han sido manipulados de ninguna forma (Blanco, 2016).

La diferencia más notable de este grupo será acerca de su procedencia, se tiene a consideración que los sujetos control pertenezcan a una región distinta del país. Con esta diferenciación en la región, se busca que, en el análisis de datos, al momento de contrastar las muestras de ambos grupos, existan disparidades notables en el entendimiento y creación de metáforas que puedan ser originadas en las desemejanzas sociales y culturales entre los sujetos prueba y sujetos control, así como la

cercanía que tienen sobre la cultura de la lengua meta, tal y como lo menciona Blanco en su trabajo (2016).

Como una forma de realizar una aproximación a esta metodología, se realizó una prueba piloto durante el último cuarto del año 2020. A continuación, se explicará, de forma sintetizada la prueba piloto realizada. En éste, se aplicaron diferentes instrumentos para medir cómo el conocimiento cultural de la L1 y L2 afecta la inferencia y selección de metáforas en alumnos de tercero de secundaria, que cursaban el nivel intermedio de inglés, en situaciones diferentes.

La prueba piloto fue dividida en 3 fases, la fase 1 consistió en la recolección de datos y diseño del instrumento, la fase 2 fue una sesión con los sujetos para explicarles qué son las metáforas y cómo funcionan, así como la aplicación del instrumento en los sujetos, y la fase 3 fue una entrevista realizada a algunos de los sujetos de prueba sobre las respuestas que proporcionaron. En la fase 1, para la selección de las expresiones en inglés, se valió de una página web[1] que brinda expresiones metafóricas de acuerdo a una palabra en común que sirva como tema en la búsqueda. Para la selección de las opciones en español (que posteriormente fueron traducidas al inglés), se realizó una encuesta en línea[2], utilizando los reactivos que están en el instrumento, en sujetos encontrados en la red social Facebook que, posteriormente, fueron traducidas al inglés con la ayuda de un traductor licenciado.

En la fase 2 se implementó el instrumento diseñado, que consta de un ejercicio de opción múltiple para elegir las metáforas más apropiadas en

[1] https://www.powerthesaurus.org/

[2] https://docs.google.com/forms/d/1i27a5HJVnc--vj4Grin84wbAQxWYoMzwbQKyL4d-7qw

diferentes situaciones y otro de símiles, tal y como se puede observar en el enlace de Google Docs al pie de página[3], mismo en el que se pueden observar los resultados en bruto. A la fecha de edición de este documento (06/05/2021), la impartición de clases en México se ha dado en línea[4], esto hizo que esta fase se llevara a cabo en dos sesiones. En la primera sesión con el grupo de prueba, se les dio una explicación sobre las metáforas y cómo funcionan en el lenguaje. Cabe señalar que no se profundizó en las funciones cognitivas y comunicativas de las metáforas, debido al nivel educativo de los sujetos. De esta forma los alumnos estaban conscientes de lo que son las metáforas y cómo se utilizan para desarrollar el razonamiento deductivo y las inferencias (Cuadrado & Robisco, 2011).

En la segunda sesión, se les pidió que entraran al enlace del instrumento para su realización, cabe señalar que se les hizo hincapié en que no se preocuparan por proporcionar respuestas erróneas o correctas, sino lo que ellos consideraran como más apropiado porque en todas las lenguas, el proceso de metaforización y los referentes no tienen por qué coincidir, por lo que, las metáforas resultantes, en su expresión lingüística, pueden ser diferentes en cada lengua (Blanco, 2016), así como entre los propios hablantes.

Para la fase 3, aproximadamente 4 semanas después de la aplicación del instrumento en línea, se eligieron a 4 de los sujetos y se les realizó una entrevista para conocer sus motivaciones y opiniones respecto

[3] https://docs.google.com/forms/d/1q36PCggT0I1hF3gHVrKsXlVrLqlJskWqsDPVWai0FZU/edit#responses

[4] Debido a la pandemia provocada por el virus SARS-COV-2, la metodología e impartición de clases en el país se da en línea.

a las respuestas que eligieron en el instrumento. La finalidad de esta última actividad consistió en saber cómo las metáforas son construidas o reconstruidas de formas más adecuadas a las características y necesidades del entorno, en este caso, el reactivo presentado (Abarca, 1996).

A partir de los resultados de la prueba piloto, se halló que los sujetos, en este nivel, pueden hacer inferencias certeras y útiles (dependiendo del contexto sociolingüístico) de diferentes expresiones metafóricas que les resulten familiares o cercanas a una equivalencia en su L1, tal fue el caso en la selección de las respuestas: *Is mind-blowing, My heart jumped out of my chest* y *My guts tell me*.

Por otro lado, se obtuvo una incidencia significativa en las expresiones *Doesn't give a mother*, *What enters in one ear*, c*omes out through the other one*, *Is an invented thing*, *Don't have a mother*, *Is lowered*, *Is been super distracted*. Éstas son metáforas, cuyo significado literal, se encuentra arraigado en el sistema lingüístico del habla hispana del norte de México (respetando el lugar de procedencia de la mayoría de los sujetos sondeados para las muestras en español). Estas respuestas reflejan lo que Lakoff y Johnson (2003) señalaban sobre la carga idiosincrática que poseen las metáforas; a pesar de que las frases fueron traducidas de esa forma y colocadas intencionalmente junto a expresiones convencionales del inglés como *Don't give two hoots about them, Is a fly-by-night, He is hard-headed, Is singing the blues, Is absent-minded* (que fueron seleccionadas en algunos casos). Estas expresiones, al poseer elementos léxicos y categóricos de la L1 de los sujetos, fueron lo suficientemente apropiadas para ser utilizadas, de acuerdo al conocimiento

y experiencia que tienen los sujetos respecto a su idioma, su cultura y cómo se utilizan en una u otra situación. La suma de todos estos elementos influye en el aprendizaje de los alumnos al motivarlos a comprender y producir lenguaje que sea coherente para el contexto en el que se tenga que usar (Bermúdez & González, 2011) y se puede ver en los resultados de la prueba.

A pesar de que la tendencia en la selección de respuestas estuvo más inclinada hacia las respuestas que provenían del idioma inglés, las respuestas que contenían una carga metafórica conceptual más arraigada al conocimiento cultural de la lengua materna (como lo es el concepto de *madre* en el español mexicano en expresiones como: *me vale madre* o *no tiene madre*) fueron seleccionadas por la mayoría de los sujetos. Como justificación, algunos de los sujetos que fueron entrevistados, relacionaron el dominio conceptual *madre* a emociones significativas como el amor, educación proveniente del hogar y valores, por nombrar algunos, así, se provee evidencia de que las construcciones metafóricas están motivadas por circunstancias socioculturales (Martínez Martínez & Pineda Martínez, 2014) y los valores que los sujetos posean (Lakoff & Johnson, 2003).

Un ejemplo de esto se ve en este fragmento de la entrevista, donde se le preguntó a uno de los sujetos por qué eligió las respuestas *Don't have a mother* y *Doesn't give a mother* sobre aquellas que estaban en inglés; menciona: *"no me refería a tanto en sólo pensar en sí como una grosería porque, pues, no me refería, así como que, de que las personas que maltratan a los animales o así de que tal vez. O sea, no tienen esa sensibilidad, o no, no le tienen respeto. Entonces, por eso, sí creo que fue como la idea más conveniente; que me parece más conveniente porque,*

pues, está la madre, se le respeta y todo eso. Entonces pues por eso quise ponerlo se me hizo lo correcto".

Se puede concluir, de forma sintetizada, que los entrevistados no metaforizaron de la L1 a la L2 porque supieran o consideraran qué frase pudiera ser la correcta, sino porque hicieron comparaciones conceptuales y culturales de su propio conocimiento y experiencia como personas, así como el poder verse a ellos mismos dentro de una determinada situación. Esto último hace que el proceso cognitivo y metafórico sea más profundo y personal, lo que lleva a que se reflejen estos procesos en las estructuras conceptuales que están basadas en su experiencia y conocimiento que, más o menos en común, concuerden con el mundo exterior que les rodea y su propia cultura (Ibarretxe Antuñano, 2009).

Conclusiones

A pesar de que la base central este documento es un trabajo que aún está en desarrollo, la prueba piloto que se hizo aporta evidencia significativa en cuanto a la relevancia que tienen las metáforas en el desarrollo de la competencia metafórica dentro del aprendizaje de lenguas. La prueba piloto que se realizó proporciona información que sugiere que los alumnos internalizan en más de una manera la información metafórica de acuerdo a la situación presentada. Con los datos arrojados por la prueba piloto se pueden idear estrategias y diseñar instrumentos que presenten situaciones contextuales más realistas para la obtención de metáforas con mayor carga cultural en su composición semántica. Esto brinda la oportunidad de tener panorama más claro de qué es lo que ocurre durante el proceso de metaforización y en qué medida el contexto sociolingüístico del alumno de

idiomas impacta el desarrollo metafórico en el aprendizaje de la lengua meta.

De acuerdo con las respuestas de la entrevista, los alumnos ven a las metáforas como elementos que sirven para expresar más de un sentido respecto a un concepto, o como elementos que se pueden entender o malentender de diversas maneras. En cuanto a la elección de las respuestas, mucho de lo que dijeron apunta a que, al elegir una expresión para una situación determinada, se basan, no sólo en experiencias previas, sino también en cómo se proyectan ellos mismos en dichas situaciones. Esto marca una pauta significativa que puede llevar a la realización de un instrumento más preciso, uno que refleje estructuras metafóricas diferentes e influencia de las culturas de la L1 y L2 de manera más contundente que ayude a probar si, dentro de las clases de lenguas extranjeras, las metáforas tienen un papel más relevante del que se ha venido elaborando a lo largo de este documento. Como cierre, se puede decir que ambos trabajos, al usarse uno junto a otro, proveen pistas considerables de si las culturas de los idiomas tienen más peso de lo que se tiene establecido, sin embargo, se necesitan todavía más pruebas para elaborar un instrumento más acorde a las necesidades del proyecto doctoral.

Referencias

Abarca, S. (1996). Metaforas de los Docentes Acerca del Aprendizaje: Del Lenguaje Simbólico a la Práctica Concreta. ABRA, 75-81.

Acquaroni Muñóz, R. (2008). El desarrollo de la competencia metafórica a través de un taller de escritura creativa. Madrid.

Bennett, P. D. (1999). Metaphorically Teaching. Mountain Lake Reader, 50-54.

Bermúdez, L., & González, L. (2011). La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones. QUÓRUM ACADÉMICO, 95-110.

Blanco, O. M. (2016). La metáfora lingüística en español como lengua extranjera (ELE). Estudio pre-experimental en tres niveles de competencia. Porta Linguarum, 155-170.

Boers, F. (2000). Metaphor Awareness and Vocabulary Retention. Applied Linguistics, 553-571.

Cambridge University Press. (2021). Cambridge University Press. Consultado el 14 de Enero de 2021. https://www.cambridge.org/

Castaño, E., & Hilferty, J. (2014). Metáfora y Estructura Conceptual. ANUARI DE FILOLOGIA. ESTUDIS DE LINGÜÍSTICA, 31-42.

Consejo de Europa. (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. Madrid.

Cuadrado, G., & Robisco, M. D. (2011). Aplicaciones Didácticas de la Metáfora Cognitva al Aprendizaje del Inglés para la Ciencia y Tecnología. Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas, 95-106.

Elliot, S. N.; Kratochwill, T. R.; Littlefield Cook, J., & Travers, J. (2000). Educational psychology: Effective teaching, effective learning (3rd ed.). Boston: McGraw-Hill College.

Hallyn, F. (1985). Symbolic order in Kepler's World.

Ibarretxe Antuñano, I. (2009). Metáforas de la percepción: una aproximación desde la lingüística cognitiva.

Jakobson, R. (1973). Ensayos de poética. Madrid.

Kellerman, E. (1978). Giving learners a break: native language intuitions as a source of prediction about transferability. Working Papers in Bilingualism, 59-92.

Krashen, S. (2013). Second Language Acquisition Theory, Applications, and Some Conjectures. Cambridge: Cambridge University Press.

Lakoff, G. (1987). Women, Fire, and Dangerous Things. Chicago University Press.

Lakoff, G., & Johnson, M. (2003). Metaphors we live by. The university Chicago press.

Labov, W. (1985). Modelos Lingüísticos. Madrid. Ediciones Cátedra.

Littlewood, W. (2004). Second Language Learning. In A. Davies, & C. Elder, The Handbook of Applied Linguistics (pp. 501-524). Massachusetts: Blackwell Publishing.

Luque Durán, J. d. (2004). Lenguaje y vision del mundo.

Martínez Martínez, Y. D., & Pineda Martínez, Y. L. (2014). Análisis sociolingüístico de la metáfora en el habla de Cartagena.

McLeod, S. (2019). Constructivism as a theory for teaching and learning. Consultado el 05 de Mayo de 2021. https://www.simplypsychology.org/constructivism.html#:~:text=Cogni

tive%20constructivism%20states%20knowledge%20is,their%20stage%20of%20cognitive%20development.&text=Learners%20construct%20new%20knowledge%20on%20the%20foundations%20of%20their%20existing%20

McNamee, S., & Gergen, K. L. (1996). La terapia como construcción social.

Mehrpour, S., & Forutan, A. (2015). Theories of First Language Acquisition. Journal of Language, Linguistics and Literature, 30-40.

Moix Queraltó, J. (2006). Las metáforas en la Psicología cognitivo-conductual. Papeles del Psicólogo, 116-122.

National Center for Cultural Competence. (2006). Cultural and Linguistic Competence Policy Assessment.

Pulverness, A.; Spratt, M., & Williams, M. (2012). The TKT Course Modules 1, 2 and 3. Cambridge: MPG Books Group.

Ricoeur, P. (1975). La metáfora viva. Madrid: Trotta.

Saiz de Lobado, E. (2018). Metáfora y percepción: análisis de la ideología subyacente en el discurso jurídico sobre inmigración. Lengua y migración / Language and Migration, 57-78.

Tilley, C. (1999). Metaphor and Material Culture. Oxford: Black-well.

68

PROFESSIONAL TEACHER IDENTITY: CONCEPTUAL AND THEORETICAL PERSPECTIVES FOR RESEARCH

Luisa M. Muñoz Cantú
Nallely Garza Rodríguez
Ma. Guadalupe Rodríguez Bulnes
Irma Esparza Moreno

Universidad Autónoma de Nuevo León

Abstract

Identity construction involves a complex process where many factors converge. English as a Foreign Language (EFL) pre-service teacher's identity is one of those processes in which language, as an object of study, is a tool in the mediation for scaffolding the identity of future language teachers. Identity construction is not an isolated process. Instead, it is the result of a continuous and social process that embraces a variety of factors

and the tension of diverse forces. After following a methodological approach based on systematic review of literature, three of the most influential factors are presented and discussed in this paper. The first issue discussed in this paper has to do with the construction of identity as a result of discoursal factors. That is, how identity is forged through the use of discourse and how this in itself is changed and adapted to different interests depending on the side of identity which is to be emphasized. The second topic addressed here is the non-native speaker condition which seems to undoubtedly be another factor or force that strikes future teachers' identity and the processes involved in its development. The third part of this paper provides a conceptual and literature review focused on the construction of pre-service teachers' identity through life experiences and during their formal education. Eventually, a general reflection on conceptual and research approaches is presented.

Keywords: identity construction, professional identity, foreign language pre-service teachers

Resumen

La construcción de la identidad implica un proceso complejo en el que convergen muchos factores. La identidad del profesor de inglés, como lengua extranjera (EFL), en formación es uno de esos procesos en los que la lengua, como objeto de estudio, es una herramienta de mediación para el andamiaje de la identidad de los futuros profesores de idiomas. La construcción de la identidad no es un proceso aislado. En cambio, este es el resultado de un proceso social continuo que resulta de la tensión de diversos factores. Después de realizar un enfoque metodológico basado en una revisión sistemática de literatura se presentan y discuten tres de los

factores más influyentes. El primer tema discutido en este artículo tiene que ver con la construcción de la identidad como resultado de factores discursivos. Es decir, cómo se forja la identidad a través del uso del discurso y cómo éste en sí mismo se modifica y se adapta a diferentes intereses según el aspecto de la identidad que se quiera enfatizar. El segundo tema que se aborda es la condición de hablante no nativo que sin duda se constituye como mediador y parece ser otro factor o fuerza que contribuye con la identidad de los futuros docentes y los procesos involucrados en su desarrollo. La tercera parte de este artículo ofrece una revisión conceptual y bibliográfica centrada en la construcción de la identidad del docente en formación a través de las experiencias de vida durante su educación formal. Finalmente, se presenta una reflexión general sobre enfoques conceptuales y de investigación.

Palabras clave: construcción de identidad, identidad profesional, maestros en formación de inglés como lengua extranjera

Introduction

In the area of cultural and educational studies, the process of identity construction is a complex issue to be discussed since it entails taking into account social as well as personal factors. It means discussing how individuals interact with their social contexts in order to develop the identity (ies) that best suits their purposes at a particular place and time. In the case of professional identity; for example, it is the intersection between personal and institutional frameworks which define and redefine an individual´s profile identity over time (Pillen et al., 2013). In the field of education and, particularly, in the area of foreign language teaching, teachers' identity construction has become an important issue due to the

different ways it can influence teachers' professional performance and development from early pre-service times until the day they become part of the labor market.

The ways professional identity is developed or constructed reveal a complex and multifaceted process. On one hand, it is important to look into this process from different points of view in order to have a wider scope of concepts and (sociocultural) theories which could help understand how they work and could be better addressed. On the other hand, it becomes relevant and imperative to look for ways in which these identities have been and can be researched in order to learn how they develop and the impact they can have in social life. Needless to say, the issue of professional identity of foreign language teachers research takes relevance as we move towards a world where interconnectedness seems to be the norm and more interaction is expected among individuals. As the interaction scenarios multiply so do the ways identities 'construction unfolds.

Because professional teacher identity is a core element of teacher formation and development, it should be addressed from different research perspectives. Then, the purpose of this paper is to elucidate some of the most common conceptual and theoretical frameworks that contribute to the understanding of teachers' professional identity construction and development. To achieve this aim two research questions have guided this literature review paper.

1) How is teachers' professional identity conceptually and theoretically approached?

2) What are the research perspectives used in teachers' professional identity studies?

Literature review

Teacher Professional Identity

In the last decade, teachers' professional identity has received special attention (Beijaard et al., 2004) and has become a research topic in Second Language Teacher Education (Yazan, 2018). Like the concept of identity, teachers' professional identity has been defined in numerous ways. Some definitions include (a) a process of interpretation of their own experiences in context (Beijaard et al., 2004), (b) the integration of the personal and professional selves (Beauchamp & Thomas, 2009; Pennington & Richards, 2016; Pillen et al., 2013), (c) meeting the professional requirements of the profession (Alsup, 2006; Caihong, 2011; Chong et al., 2011b), and (d) a multifaceted construct that integrates other concepts (Canrinus et al, 2011; Yazan, 2018; Yuan & Lee, 2015). These definitions varied in their main components; however, all of them agreed on the fact that teachers' professional identity is an ongoing process of interpretation of the selves that takes place within specific contexts and circumstances, and that is affected by a variety of factors.

When looking at the construction of teachers' professional identity, it should be understood as a process that integrates "personal knowledge, beliefs, attitudes, norms, and values on the one hand, and professional demands from teacher education institutes and schools" (Pillen et al., 2013, p. 660). In this sense, teacher identity construction must be studied by integrating personal, contextual, and professional factors. Moreover,

Leserth (2013) defined teachers' professional identity as *who a teacher is* and *what a teacher does* and identified four core features of this concept embedded in this framework. These features were: (a) identity is an on-going process, (2) teachers have multiples identities, (c) identity is recognizable to others, and (d) identity is created through social channels.

In sum, teachers' professional identity cannot be understood as a single construct, but as a concept that interrelates with multiple dimensions such as the personal, social, emotional, cognitive, and professional. Due to the developmental features that make it change constantly, it becomes pertinent for teacher preparation programs to focus on how EFL pre-service teachers develop their teachers' professional identity. Thus, the following lines will focus on presenting three different perspectives that unfold EFL pre-service teachers' professional identity construction.

Methodology

A systematic review methodology was conducted in this study. This review consisted of selecting books, dissertations and research academic articles that contributed to the study of teachers' professional identity studies found in university databases and academic sites. The information was selected and classified in two principal areas, conceptual and theoretical issues. Texts from different countries and contexts were included in the review so that a broader perspective of the topic was achieved. The researchers read, analyzed, and interpreted the texts to find the commonalities and divergences between the studies. After concluding that, three different perspectives that unfold EFL pre-service teachers' professional identity construction were identified. These perspectives are discussed in the following lines.

Constructing a professional teacher identity through discourse

Professional identities are constructed with the conjunction of different factors, experiences, practices and relationships. Teacher identity can be explored considering personal and professional dimensions of the teaching profession, the discussion of the forces that direct the professional learning and development of a teacher, and the undeniably primary impact of who the teacher is and what the teacher does (Kanno & Stuart, 2011). The teachers' own self-perceptions and their projected self; that is, who they want to become as professionals; and the description of how their personal and professional experiences have an impact on who they become (Arvaja, 2016; Hong, 2010; Timostsuk & Ugaste, 2010) are issues especially important to be addressed. Teachers construct their identities as a result of pedagogical training, field experiences, as well as coursework; but this construction starts in different stages of their training and practice (Dasa & Derose, 2017) in which different experiences are lived through in their community of practice.

Burke and Stets (2009) claim that identity is determined by an individuals' belongingness to a group but composed by the individual traits that differentiate him or her from others; as unique. This is aligned with Gee's (2011) explanation that identity is in the end, a matter of negotiation; one that is carried out by means of language and discourse. Gee (2011) explains that the identity of an individual is the result of interactions with others, the expected behaviors and the assumed projected roles. Then, the negotiation to establish identity takes place through discourse

exchange which further establishes belongingness to a group and determines the relationships to be carried out (Gee, 2018).

It is important to address the way a teacher places him or herself as a member of a community; with specific roles and expected behaviors and how this impacts teacher identity. Assigned positions are negotiated through discourse and all individuals take and assign one in social interaction (Belli et al., 2015). Positioning is a fluid process and individuals move from one position to another as they interact with different individuals in different contexts, as in a conversation (Belli et al., 2015).

Identity is constructed by means of roles and expectations which are tied to a social position; for example, the teacher identifies herself as instructor, researcher, agent of change; as member of a specific school -her social identity- in which she is expected to perform as a teacher; -her role identity- and can choose to fulfill this role in a way that suits her own personal goals respecting her practice -personal identity- (Burke & Stats, 2009). Identity is in this way integrated by personal and social components.

Communities of practice and identity

Communities of practice are groups of people gathered together engaged in a process of collective learning; who are involved in shared endeavors (Lave & Wenger, 1991). Communities of practice, identified as CoP, differ from communities in general in that individuals establish a commitment to the needs and goals of their group and develop the skills necessary to achieve them; members learn from each other even if they are not together

at all times; and they become practitioners through interaction (Wenger et al., 2002).

Conversational exchanges are the vehicle for learning and building a shared expertise; and because these individuals interact and build a world of meanings together, their identities are influenced by each other (Lave & Wenger, 1991). According to Wenger et al. (2002) in a CoP, learning has four components: Meaning, practice, community, and identity. Meaning is achieved through the experience of the individual with the world and its phenomena; by doing things and doing them with others; by attaining practice, experiences become social. The identity of an individual is constructed by becoming someone who shares values, beliefs, and behaviors with others who belong to the same group (Jewson, 2007).

Being part of a community of practice means not only participating in it and enacting the roles assigned but also creating meanings and reshaping roles; and therefore, identity. To fully become part of a CoP, an individual should attain the competence to understand thoroughly what the enterprise or the aim of the community is and how this makes it different and meaningful. Moreover, the individual needs to be capable of interplaying productively with others and to use in an effective way the repertoire of resources the community possesses as result of its history (Wenger, et al., 2011).

The construction of identity is intrinsically related to being a member of a CoP, and along with learning, it is a social process (Vygotsky, 1978a; Lave & Wenger, 1991; Wenger et al., 2002). As individuals become members of a community, they have to realign their identity and this is why it is in constant change. The adaptations made can reinforce or weaken the

ties the individual has with the community (Keating, 2017; Wenger et al, 2002). As claimed by Wenger et al. (2002), if identification with the CoP occurs, the individual will modulate her behavior to position herself as a member. This is the human component of a community of practice organized in three elements: First, trajectory or the learning experiences the person will live through to become part of a CoP. Second, imagination or the constructed images or notions about roles, identity, behaviors, and the like. And third, alignment, that is the adaptations to what the community has set as rules of interaction (Wenger et al., 2002).

Discourse analysis, communities of practice and the construction of identity

The precursors of discourse analysis purported that language is to be explored from a social perspective emphasizing the pragmatic aspects of language that regard meaning, contextual cues to interpreting and using language, and subject-to-subject variation (Wooffitt, 2005; Gee, 2011; Gee 2018).

Gee (2011, 2014) proposes that individuals learn different social languages instead of a single, isolated language. These social languages will provide the speakers with the tools to interact and develop in a community they share common grounds with. Discourse is used to assert the speakers a position as they enact a socially determined identity, and to engage in a socially situated activity (Gee, 2014). Social interaction with their colleagues provides teachers with meaning. This meaning is socially situated in relation to the cultural paradigms the individual has to respond to as well as the individual's internal processing of certain models and roles they need to fulfill (Gee, 2011). In accordance with Gee (2011, 2018),

Discourse with a capital 'D' refers to all the elements beyond the use of language -as in discourse- to the cultural behavior, values, and beliefs that contribute to constructing identity and membership to a group.

Norton and Toohey (2011) explain that the place of individuals and the way they interpret themselves and others can be established through the analysis of discourse. Besides their individual enterprises as members of a sociocultural group, teachers will transform their identity through a process of occupational/professional socialization (Martel, 2015). Social interaction and action are the processes through which identity and cognition are constructed. It is in this context that language functions as the means and the end of human endeavor (Hawkins, 2008). Identity and all the issues implied in it are asserted and symbolized through language.

As Gee (2011, 2018) explains, discourse -understood as those interconnected linguistic productions that act as the 'glue' that keeps a community together as a result of creating sense and meaning in a constructive, collaborative way- refers to the use of language to assert the individual's identity as a member of a community. This language use, conceptualized as Discourse with a capital D, regards the expression of values, roles, beliefs and speaking styles an individual makes use of to signal membership to a community (Gee, 2011).

Discourse allows individuals to become members of a community of practice, defined by Wenger as "a learning partnership among people who find it useful to learn from and with each other about a particular domain" (Wenger et al., 2011, p.5). Teachers place themselves as affiliates of a group that partakes values and expectations and which members construct a shared identity. Belonging to this community allows them to learn from

each other and to face the challenges of the teaching practice in individual and collective ways. Identity is co-constructed within the community but is also negotiated with members from other communities.

For Wenger (2006), identity is defined as agency that results from experiences learned through social interaction, thus identity is multifaceted. An individual can identify with the CoPs he belongs to at different levels and this identification is in constant negotiation. Per Wenger (2006), no individual is part of a sole community. These groups overlap and the person needs to find connections with them through diverse practices that include discourse; identity is in this way, constructed by means of socio-culturally situated meanings (Wenger et al., 2002).

Socialization is the process through which the individual matches her self-concept or personal identity with the designated identity the community provides her with, according to Martel (2012). He argues that the assigned property of identity contributes greatly to the positioning of an individual in a community. Positioning determines the roles they will have to enact and the practices through which he will construct meanings and their actual identities.

Beauchamp and Thomas (2009) concur that an effective exploration of identity needs to acknowledge the role of emotion and the self, the way stories and discourse turn into the means to express and understand identity, the role of reflection and agency; and more importantly, the influence of contextual factors that contribute or delay the construction of identity. As the teacher progresses in her career, the interactions she engages in will progress too and reshape her identity.

Korobov (2013) states that discourse, as a representational construct and a valuable tool in the construction of meanings, mediates the formation of identity. Discourse is to be understood as language in action; it concerns talk; that is, how language is used to create social meaning and interplay. According to Korobov (2013), what is significant in the study of the interrelation between discourse and identity is what the individual does with language and not what he actually says.

Identity is discussed as a public phenomenon by Benwell and Stokoe (2006). According to them, identity is constructed with others and also interpreted by others. The construction of identity is attained through discourse and social interaction in which everything the individual is, has, and uses has a meaning. According to Benwell and Stokoe, the construction and the study of identity has moved from the areas of cognition and inner experience to the public domains of meaning-making systems. In this way, identity is an endless process of construction through social interaction (2006).

Transitioning from student to teacher has an impact on how confident these teachers feel when performing in their professional field. Novices become part of the teaching field with an array of skills and knowledge that needs to be developed as they grow as professionals. This includes knowledge about the subject matter, knowledge about language teaching and pedagogical issues of the teaching practice, as well as a wider understanding of who they are as teachers (Pennington & Richards, 2016).

Belonging to a community and being acknowledged by their students and their colleagues provides teachers with the stability that allows them to

position themselves as the leaders in the teaching-learning process of their students while they construct their own professional identity. Positionality as a circular process; allows individuals to recognize their place in a community so that they will have the drive to continue building up the core of skills and knowledge that makes them part of such community. This evolution takes place through discourse as the means of an ongoing negotiation of roles and expectations.

Non-native Pre-Service English Teachers' Identity

The *Non-Nativeness* condition is something that many English teachers struggle with since they are forging their identity during the training process. Teachers of English who are not native speakers of the language continually face problems in different ways; however, this has its origin in the condition of not being a native speaker of the English language. In this regard, it could prove rather interesting to find explanations about how the *Non-Native English Speaking* (NNES) condition affects or impacts the *Non-Native English-Speaking Teachers'* (NNEST) identity.

In a study developed by Abayadeera, et al. (2019), six Australian NNEST were studied, and it was found that the condition of not being a native speaker produces a state of inconvenience or natural discomfort due to the mere fact of not being in a state of cultural harmony with the host culture. In another interesting study, Simon (2020) conducted a qualitative study in which he used narrative as a research technique. In the autobiographical description, the participant gives an account of how his life experiences in the host culture environments led him to make "modifications" to his way of speaking, living and behaving. This in order to be able to achieve a kind of, identity camouflage. In this study, the

researcher reports how the participant in his study describes the adaptations he had to make in the intonation of his speech and as well in other linguistic changes to sound more native-like, and thus achieve progress both professionally and economically.

Additionally, other analytical studies also show the scope of the condition of not being a native speaker of the language. Nigar and Kostogriz (2019) refer to a condition of power in relation to the hegemonic status that preserves the fact of being a native speaker of the language compared to the fact of not being a native speaker of it. The authors of this study write about how the fact of not being a native speaker denotes a state of disadvantage in the relations of linguistic power and how this has an impact on English teachers' identity.

In a multiple case study, Archanjo et al. (2019) highlight the importance and interference of social factors and the interaction contexts in which the study participants operate. The researchers add that, as part of the findings of this qualitative study, the identity of English teachers, who are not native speakers of the language, is permeated by a variety of external and internal factors, all of which lead to the English teacher to "negotiate" with their own identity.

However, there are other manifestations of language power dynamics that are built up around the nativeness condition. Power dynamics in relation to the condition of being a native speaker of the language have different manifestations. A study conducted by Huang (2019) reveals that English teachers who were not native speakers of the language perceived themselves as second-class teachers while themselves perceived teachers, who were native speakers of English, as

first class. It should be observed that this study was developed by analyzing the environments in which teachers were immerse in a native speaker ideology which is known as a condition in which NNEST are less favored in comparison with NEST. Such an ideology is known as *non-native speakerism.*

As it can be noticed, the *non-nativeness* condition is a life circumstance in English teachers that has led them to get, in most of the cases, a condition of disadvantage as it was shown in the study conducted by Huang and Varghese (2015). In their qualitative study of multiple cases they interviewed school administrators and in their findings, it could be observed that the acknowledgments or remarks made by the administrators had an impact on NNETs. It was possible to obtain a vision or opinion of agents that administer the schools and that directly or indirectly had an influence on the construction of the English teachers´ identity.

Identity is not solely the result of one thing. Identity, in terms of the Socio-Cultural Theory, is the result of two dimensions in a continuous interaction: the social dimension and the individual dimension. That is why it is important to elucidate or to know about how the perceptions and beliefs of NNEST are in regard to their *non-nativeness* condition. Even more important is to explore those perceptions through time since identity is something never ending. It is necessary to know how these NNEST's perceptions interact or mediate in their identity construction.

There are many studies that provide strong evidence of the effects of this *non-nativeness* condition on English teachers' identity. In a mixed method study, Tajedin and Adeh (2016) applied questionnaires and semi-structured interviews for data collection to 200 teachers, including native

speakers (NS) and non-native English-speaking professionals (NNESP). The findings revealed that Non-native English-speaking teachers (NNESTs) perceived themselves as less better speakers of English in comparison with the native ones.

Furthermore, the research exposed that NNESTs perceived themselves as not having as good pronunciation as NS. Additionally, NNESTs demonstrated not to have as good self-confidence as NS. The most surprising fact is to find the same perceptions even when the sample was integrated with NNEST living in the United Kingdom, United States, Iran and Irak.

As long as an individual is born and raised with the English language, the language is then considered to belong to that individual. The individual sees the language as part of his or her existence and to speak the language with which these individuals were born, provides a feeling of belonging to the individual. The study performed by Tajedin and Adeh (2016) reveals that one of the main worries of NNEST is their identity. In this study, the researchers found that NNESTs perceived the native English-speaking teachers (NEST) as teachers with better pronunciation, accent, intonation and with better speaking abilities in comparison with them. Additionally, NNESTs perceived them as linguistically less capable in comparison with NESTs.

Another perception of NNESTs that was found in a study performed by Wong (2018) was in relation with language perception. This was a mixed method study in which the researchers implemented interview-questionnaires and focus group interviews. Although this study was aimed to study the NNESTs accent perception, this study revealed more than this.

The researchers found that participants preferred British over American English. They perceived British English as more upper class and elegant, moreover, they even perceived American English as ruder. Another interesting finding was what the researcher identified as “intrinsicality principle”. Intrinsicality principle refers to the NNESTs decision to modify and adapt their English accent to sound more alike British accent. Despite participants doing this on purpose, they were conscious of not losing their identity at all times.

In sum, it can be said that NNESTs’ perceive themselves, in most of the cases, with low self-confidence, a perception of not language belonging, linguistically less capable and with the perception of American English as less educated and rude, factors that mediate in the process of identity forging. It could be said as well that the condition of being a non-native speaker of the English language constitutes frequently, an academic disadvantage while administrators prefer native-speaking teachers of the language.

Fuerstein’s Mediation Theory

Considering that SCT is the theory that frameworks this text, Mediation Theory (MT) proposed by Reuven Fuertstein will be the central theoretical support for holding the idea about how Non-native English Speaking (NNES) condition strikes or interferes pre-service English language teachers’ identity. Feuerstein's Theory of Mediation assumes that everything that a person does is a mediation for others´ meanings construction. For example, a teacher's task is not to transmit information that he considers significant for others, but rather is oriented to be a bridge between those others and a sequence of individual and sociocultural

(cognitive, and emotional) processes, which will result in valid learning in the relation teacher-student (Cited in Williams & Burden 2008, p.75).

Feuerstein highlights (cited in Williams & Burden 2008, p.75) that in the case of infants, they promote a bidirectional mediation in the educational act, since the actions carried out by infants produce an effect on adults at the same time as the actions of adults have an impact on children. However, Feuerstein does not ignore the contributions that speakers could make to learning processes in adults, he even highlights that interaction in adults occurs in a less interactive way. In this sense, it is worth questioning the impact caused by the difference between the concept of mediator, from Feuerstein's theoretical perspective, and the teacher as a transmitter of knowledge. Feuerstein's theory of mediation mentions three important issues related to this subject.

The first point is related to teacher training and to “strategic-didactic competences” –as they can be called-, namely: skills and strategies that help students to be effective in various situations of social and cultural life that allow them to deal with the unpredictable successfully, in addition to helping the student to be autonomous. The second issue is related to the active performance of the student, where mediation is seen as a process of interaction between the student and the educator. The third point recognizes students’ affinity and harmony with the mediator. These affinity and harmony understood as the correspondence with the intentions of the mediator, in this case the teacher, a matter that Feuerstein identifies as the “principle of reciprocity” (Williams & Burden, 2008, p. 76). The principle of reciprocity involves more than the provision of materials that the teacher grants to the student. It is also the fact of promoting and achieving the goal

of interaction with the materials in a varied and sufficient way until the student achieves their independence.

The previous precepts constitute the basic criteria of mediation seen as a process, different from the simplistic transmission of knowledge, that undoubtedly strengthens autonomous learning, this according to Feuerstein (cited in Williams & Burden 2008, p. 75). In sum, NNEST are always in a continuous mediation process accounted by the interaction of the significance of personal conceived meaning about all life experiences, the language teachers' goals in present and future life and the meanings the language teacher scaffold by the interaction with others. Therefore, it is relevant to questioning how the *non-nativeness* condition in pre-service teachers interferes in the identity construction and how NNESTs struggle with it.

Professional Identity Development: Life Experiences and Teacher Preparation

Many factors contribute to constructing teachers' professional identity (Beijaard et al., 2004). Yuan and Lee (2015) stated that "the process of teacher identity formation is intimately associated with three significant aspects of teachers' life cognition, socialization, and emotion" (p. 470). From a sociocultural perspective, Güngör (2017) studied personal and professional social contexts that affect the development of English teachers' professional identity in Turkey using a narrative design. Thus, teachers' professional identity is understood as an ongoing and a mutltifactorial construct. Two of the most influential factors in teachers' professional identity development are pre-service teachers' life experiences and their teacher preparation (Garza, 2020).

According to Lamote and Engles (2010), students' biographical backgrounds and stories, teacher role models, and family members, among others, represent some of the most common factors in teachers' professional identity development. In Yazan's (2018) work, a conceptual framework to understand the factors that influence language teacher identity was described. These interrelated factors are teaching and learning, teachers' cognition, teachers' participation in communities of practice, teacher biographies, and teacher emotions.

Moreover, Leserth's (2013) qualitative study on pre-service teachers' identity formation during their teaching placement helped identify the factors that contributed to such formation or hindered it. In her study, Leserth (2013) identified eight main factors related to students' past world experiences: experiences and connections with teachers and mentors, student recognition of their own identities, students' knowledge of the subject matter, teaching pedagogy, teacher dispositions, classroom management, and differing tensions. Similarly, in Garza's (2020) research, EFL (English as a Foreign Language) pre-service teachers' narratives demonstrated that students' previous biographical experiences such as having positive experiences with English teachers, influence and support of family members, and having a sense of passion for teaching, as well as perceived good teaching and language skills were determinant for the development of professional identity.

In addition to pre-service teachers' previous life experiences, teacher preparation is fundamental for the development of professional identity. The process of becoming a teacher or learning to teach is both formative and transformative (Werbińska, 2015). During this preparation period, pre-

service teachers learn and develop teaching skills and knowledge. However, this process also provokes changes in pre-service teachers' "preferences, self-perceptions, choices, or even job-related decisions" (Werbińska, 2015, p. 14). Becoming a teacher is not only a matter of gaining necessary knowledge and skills (Yüksel & Kavanoz, 2015) but also of integrating the personal and professional identity aspects that constitute the basics of teacher identity development (Alsup, 2006).

Teacher education becomes the place where pre-service teachers develop an understanding of what it means to be a teacher. According to Dias de Carvalho et al. (2017), this process includes three steps. The first step is when students get in touch with the dimensions and set of professional competencies that constitute the teaching profession. The second step includes learning to teach by observing the practices of their teacher educators at the university. The last step occurs during pre-service teachers' pedagogical practice where they match their pre-conceived beliefs of the profession with reality. Within this enculturation process (Yüksel & Kavanoz, 2015), pre-service teachers continue developing and reinforcing their teacher professional identities.

However, Leijen and Kullasepp (2013) stated that teacher preparation programs frequently overlook the interaction between personal and professional aspects of identity. Consequently, some studies have addressed the role of teacher education programs in teachers' professional identity development in the following areas: (a) theory-practice gap (El-Sawy, 2018); (b) the integration of personal and professional sub-systems during the learning to teach process (Leijen & Kullasepp, 2013; Pérez-Valverde & Ruiz-Cecilia, 2014), and (c) the teaching and learning

experiences during the teacher preparation program (Lamote & Engels, 2010; Kavanoz & Yüksel, 2017; Trent, 2010).

Socio-cultural Theory

One of the most influential works in the field of education is the Sociocultural Theory (SCT) of learning proposed by Lev Vygotsky in the 1970s. This theory has also been used to explain the teaching and learning practices in second language acquisition (SLA). SCT is a developmental theory that explains human cognitive and higher mental functions. Lantolf, et al. (2015) stated that these developmental processes "take place through participation in cultural, linguistic, and historically formed settings" (p. 207). In other words, this means that learning is a process that occurs through interactions as participants construct their own meanings of the world. In the context of this paper, this definition of learning fits the aims of teacher education. Through the learning experiences that occur in teacher preparation programs, pre-service teachers interact in multiple settings and with different people (peers, teachers, students) that shape the way pre-service teachers define their profession as teachers.

Teachers' professional identity is a socio-constructed dimension (Hsieth, 2016) because there is always an interplay between theory-based practice and educational experiences that are constantly negotiating to establish a professional identity. Some scholars have recognized the importance of SCT in understanding the developmental processes in the construction teachers' professional identity (Johnson, 2009; Freeman & Johnson; Richards, 2008). According to Richards (2008), learning to teach is viewed as "constructing new knowledge and theory through participating in specific social contexts and engaging in particular types of activities and

processes" (p. 164), and "it emerges through social interaction within a community of practice" (p. 165). Therefore, Vygotsky's (1978b) sociocultural theory enlightens the process of learning to teach as the way in which pre-service teachers can negotiate and reconcile both personal and professional identities by knowing themselves while interacting with others.

Discussion

As stated throughout this paper, the way professional identities and, particularly, foreign language teachers' identities need to be addressed from different points of views. As it has been stated in the studies presented in this paper, identity then needs to be discussed under individual as well as under social conceptions; as a means as well as an end; as a situated as well as a continuous concept. The different ways teachers in pre-service mode define and reshape their identities talk of a process led by personal as well as group interests as they want to fit into a community of professionals. This can be seen in the way they use discourse to tell the world and themselves who they are. Another window into this identity construction has been identified though the way they are rated and they rate themselves and others depending on the accent they have as they speak a foreign language. A sense of belonging to one group or another works as an element of cohesion as future teachers negotiate their professional identity.

Finally, it is through their life experiences and the narratives they make of them how pre service teachers make sense of who they are and most importantly, who they are becoming. As to the research perspectives which could help enlighten this important issue, it has become evident that

sociocultural theory offers a rather positive framework since it studies people in a constant and dynamic interaction with their social contexts and ideologies. Future research on this topic of professional identity construction would need to include de-constructing identities as understood by more recent discussions where gender, agency, race, situated selves and similar issues are directly addressed.

Conclusions

An interest in studying the construction of a professional teacher identity has been growing steadily in the last years, perhaps because educators are professionals that are constantly engaged in a personal learning process (Beijaard et al.2004; Martel, 2013). Teachers are able to recognize that their own learning is as important than that of their students, that professional development is key to further their insertion in the community of professional educators and that it furthers their construction of identity. The findings of this critical review suggest several courses of supplementary studies that would inform not only the immediate community of the researcher and the pre-service teachers under analysis, but also would contribute to the research about teacher identity. A deeper analysis of the managerial skills pre-service teachers need to develop since they enter the workforce without a complete training based on a study on the skills needed to cope with issues related to different types of students (in age, needs, etc.) would provide teacher trainers and student teachers with important insight to better programs.

References

Abayadeera, N., Mihret, D., & Hewa Dulige, J. (2019), Acculturation of non-native English-speaking teachers in accounting: An ethnographic study. *Accounting Research Journal, 33*(1), 1-15. https://doi.org/10.1108/ARJ-01-2017-0005

Alsup, J. (2006). Speaking from the borderlands: Exploring narratives of teacher identity. In B. T. Williams (Ed.), *Identity Papers: Literacy and Power in Higher Education* (pp. 109-121). All USS Press.https://digitalcommons.usu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1159&context=usupress_pubs

Archanjo, R., Barahona, M. M., & Finardi K. R. (2019). Identity of foreign language pre-service teachers to speakers of other languages: Insights from Brazil and Chile. *Colombian Applied Linguistics Journal, 21*(1), 62-75. 10.14483/22487085.14086

Arvaja, M. (2016). Building teacher identity through the process of positioning. *Teaching and Teacher Education, 59*, 392-402. 10.1016/j.tate.2016.07.024

Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, *39*(2), 175-189.

Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education, 20*, 107-128. 10.1016/j.tate.2003.07.001

Belli, S., Aceros, J. C., & Harré, R. (2015). “It’s all discursive!” Crossing boundaries and crossing words with Rom Harré. *Universitas Psychologica,14(2).*

10.11144/javeriana.upsy14-2.iadc

Benwell, B., & Stokoe, E. (2006). *Discourse and identity*. Edinburgh University Press.

Burke, P. J., & Stets, J. E. (2009). *Identity theory*. Oxford University Press.

Caihong, H. (2011). Changes and characteristics of EFL teachers' professional identity. The case of nine university teachers. *Chinese Journal of Applied Linguistics, 34*(1), 3-21. 10.1515/CJAL.2011.001

Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, W. H. A. (2011). Profiling teachers' sense of professional identity. *Educational Studies, 37*(5), 593-608. 10.1080/03055698.2010.539857

Chong, S., Low, E. L., & Goh, K. C. (2011). Emerging professional teacher identity of pre-service teachers. *Australian Journal of Teacher Education, 36*(8), 50-64. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ937005.pdf

Dasa, L., & Derose, D. S. (2017). Get in the teacher zone: A perception study of pre-service teachers and their teacher identity. *Issues in Teacher Education*, *26*(1), 101-113.

Dias de Carvalho, M. L., Queirós Miranda, C. P., & da Silva Correia, M. A. (2019). Footprints in the sand’ of teachers ‘dream hunters’: Two

professional identities in (de) construction. *Pro-Posições, 30*, 1-26. http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0051

El-Sawy, H. E. (2018). The relevance among pre-service English teachers' preparation courses, their views about teaching and their real teaching behaviors (A case study). *Journal of Language Teaching and Research, 9*(3), 510-519. Retrieved from http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0903.09

Freeman, D., & Johnson, K. E. (1998). Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. *TESOL Quarterly, 32*, 397-417. 10.2307/3588114

Garza, N. (2020). *Narratives of EFL pre-service teachers' professional identity development in Northern Mexico* [Unpublished doctoral dissertation]. Texas A&M University-Kingsville

Gee. J. P. (2004). Learning language as a matter of learning social languages within discourses. In Hawkins, M. *Language learning and teacher education: A sociocultural approach*. Multilingual Matters.

Gee, J. P. (2011). *An introduction to discourse analysis: Theory and method* (3rd ed.). Routledge.

Gee, J. P. (2014). *How to do discourse analysis: A toolkit*. Routledge.

Gee, J. P. (2015). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses* (5th ed.). Routledge.

Gee, J. P. (2018). *Introducing discourse analysis: From grammar to society.* Routledge.

Güngör, F. (2017). The tension between EFL teacher identities and INSET in the Turkish context. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development,* *19*(1), 13-27. http://dx.doi.org/10.15446/profile.v19n1.55110

Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*, *26*, 1530-1543.

Hsieth, B. (2016, Spring). Professional identity formation as a framework in working with preservice secondary teacher candidates. *Teacher Education Quarterly, 43*(2), 93-112.

Huang, I. C., & Varghese, M. M. (2015). Toward a composite, personalized, and institutionalized teacher identity for non-native English speakers in U.S. secondary ESL programs. *Critical Inquiry in Language Studies,* *12*(1), 51–76. https://doi.org/10.1080/15427587.2015.997651

Huang, Z. (2019). An exploratory study of non-native English-speaking teachers' professional identity construction in a globalizing China. *Chinese Journal of Applied Linguistics, 42*(1), 40–59. DOI: https://doi.org/10.1515/CJAL-2019-0003

Jewson, N. (2007). Cultivating network analysis: Rethinking the concept of "community" within communities of practice. In Hughes, J., Jewson, N., & Unwin, L. (eds.) *Communities of practice: Critical perspectives*. Routledge.

Johnson, K. E. (2009). *Second language teacher education: A sociocultural perspective.* Routledge.

Kavanoz, S., & Yüksel, H. G. (2017). Motivations and concerns: Voices from pre-service language teachers. *Australian Journal of Teacher Education, 42*(8), 43-61. http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2017v42n8.4

Kanno, Y., & Stuart, C. (2011). Learning to become a second language teacher: Identities in-practice. *Modern Language Journal*, 95, 236–252.

Keating, E. (2017). “They blame, they complain but they don’t understand”: Identity clashes in cross-cultural virtual collaborations. In Hansen, A., Bagga-Gupta, S. & Feilberg, J. *Revisiting Identity*. Springer.

Korobov, N. (2013). Positioning identities: A discursive approach to the negotiation of gendered categories. *Narrative Inquiry*, (23), 111–131.

Lamote, C., & Engels, N. (2010). The development of student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education, 33*(1), 3-18. 10.1080/02619760903457735.

Lantolf, J. P., Thorne, S. L., & Poehner, M. (2015). Sociocultural theory and second language learning development. In B. Van Patten & J. Williams (Eds.), *Theories in Second Language Acquisition* (pp. 207-226). Routledge.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation.* Cambridge University Press.

Leijen, A., & Kullasepp, K. (2013). All roads lead to Rome: Developmental trajectories of student teachers' professional and personal identity development. *Journal of Constructivist Psychology, 26*(2), 104-114. 10.1080/10720537.2013.759023

Leserth, K. (2013). *Identity development among pre-service teacher candidates. (doctoral dissertation).* Iowa State University, Iowa, United States. https://lib.dr.iastate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=4207&context=etd

Martel, J. (2015). Learning to teach a foreign language: Identity negotiation and conceptualizations of pedagogical progress. *Foreign Language Annals*, *48*(3), 394-412.

Nigar, N., & Kostogriz, A. (2019). Deconstructing non-native English-speaking teachers' professional identity: Looking through a hybrid lens. *English Language Teaching, 12*(12), 76–87.

Norton, B. and K. Toohey. (2011). Identity, language learning and social change. *Language*

Pennington, M. C., & Richards, J. C. (2016). Teacher identity in language teaching: Integrating personal, contextual, and professional factors. *RELC Journal, 47*(1), 5–23. 10.1177/0033688216631219

Pérez-Valverde, C., & Ruiz-Cecilia, R. (2014, June). The development of FL teachers' professional identity through the production of narratives. *Porta Linguarum, 22*, 61-72.

http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero22/5%20%20CRISTINA%20Perez.pdf

Pillen, M., Beijaard, D., & den Brok, P. (2013). Professional identity tensions of beginning teachers. *Teachers and Teaching, 19*(6), 660-678. 10.1080/13540602.2013.827455

Richards, J. C. (2008). Second language teacher education today. *RELC, 39* (2), 158-177. 10.1177/0033688208092182

Simon, J. P. (2020). The negotiation of transnational identities and being a "nonnative" English-speaking teacher abroad. *Asian Journal of English Language Studies, 8*, 111-126.

Tajedin, Z., & Adeh, A. (2016). Native and non-native English teachers' perceptions of their professional identity: Convergent or divergent. *Iranian Journal of Language Teaching Research, 4*(3), 37-54.

Timostsuk, I., & Ugaste, A. (2010). Student teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education, 26,* 1563-1570

Trent, J. (2010). Teacher education as identity construction: insights form action research. *Journal of Education for Teaching, 36,* 153-168. 10.1080/02607471003651672

Vygostky, L. S. (1978a). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Cambridge: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1978b). *Thought and language*. MIT Press.

Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Harvard Business School Press.

Wenger, E., Trayner, B., & De Laat, M. (2011). *Promoting and assessing value creation in communities and networks: A conceptual framework*. Ruud de Moor Centrum.

Werbińska, D. (2015). Becoming an English language teacher: Continuities and discontinuities. *Journal of Language and Cultural Education, 3*(1), 14-31. 10.1515/jolace-2015-0002.

Williams, M., & Burden, R. L. (2008). *Psicología para profesores de idiomas: Enfoque del constructivismo social.* Cambridge University Press.

Wooffitt, R. (2005). *Conversational analysis and discourse analysis: A critical introduction.* SAGE Publications.

Wong, R. (2018). Non-native EFL teachers' perception of English accent in teaching and learning: Any preference? *Theory & Practice in Language Studies, 8*(2), 177–183. https://doi.org/10.17507/tpls.0802.01

Yazan, B. (2018). A conceptual framework to understand language teacher identities. *Journal of Second Language Teacher Education, 1*(1), 21-48. https://yazan.people.ua.edu/uploads/4/0/7/4/40744017/yazan__2018__a_conceptual_framework_to_understand_language_teacher_identities.pdf

Yuan, R., & Lee, I. (2015). The cognitive, social and emotional processes of teacher identity construction in a pre-service teacher education program. *Research Papers in Education, 30*(4), 469-491. 10.1080/02671522.2014.932830

Yüksel, H. G., & Kavanoz, S. (2015). Influence of prior experiences on pre-service language teachers' perception of teaching. *Procedia, 199*, 777-784. 10.1016/j.sbspro.2015.07.611

Zhang, Y. (2017). I speak Chinese but I am teaching English: Exploring the influence of nonnative speakership in the construction of language teacher identity. *Theory and Practice in Language Studies, 7*(12), 1236-1242. http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0712.10

69

ONLINE PEER-CORRECTION IN AN EFL CLASSROOM

Tania Luna López
Elizabeth Alvarado Martínez

Universidad Autónoma de Nuevo León

Abstract

At present days, educational contexts have faced significant changes; during the COVID-19 pandemic, there is a growing evolution of opportunities and challenges for both teachers and learners. Learners are getting used to applying new and modern learning strategies besides the traditional ones. Teachers are now seen as learning guides while students play a central role in their learning process as they start to be less dependent on the teacher (Chakraborty, 2020).

This study is about the use of online peer-correction or peer feedback/review strategies which consist of learners giving and receiving online feedback about the mistakes made while speaking in English in class. Peer feedback provides some benefits, for example, making the learner scope of criticism more extensive, improving learners' personal development as they become autonomous and mindful through participating in peer evaluation (Gupta, 2019).

When Learners of English as a foreign Language apply online peer-correction during their classes, it contributes to their learning process in different positive ways. In order to find out the impact of using peer-correction strategies to improve EFL learners' speaking skills, qualitative research was used to conduct this study. Online classroom observations and an online interview were carried out as data collection instruments. The participants of this study were 2 teenage learners from a public middle school in the north of Mexico.

Key words: peer correction, EFL, online

Resumen

Actualmente, los contextos educativos se han enfrentado a cambios significativos; durante la pandemia de COVID-19, existe una evolución creciente de oportunidades y desafíos tanto para los profesores como para los alumnos. Los alumnos se están acostumbrando a aplicar nuevas y modernas estrategias de aprendizaje, además de las tradicionales. Los profesores son considerados ahora como guías de aprendizaje, mientras que los alumnos desempeñan un papel central en el proceso de su

aprendizaje, ya que empiezan a depender menos del profesor (Chakraborty, 2020).

Este estudio trata sobre el uso de estrategias de corrección por pares o de retroalimentación/revisión por pares en línea. Estas estrategias consisten en que los alumnos den y reciban retroalimentación sobre los errores cometidos al hablar en inglés en clase. La retroalimentación entre pares proporciona a los alumnos algunos beneficios, por ejemplo, el alumno desarrolla el pensamiento crítico y mejora en su desarrollo personal a medida que estos se vuelve autónomos y conscientes de su proceso de aprendizaje participando actívamente en en trabajo en pares. (Gupta, 2019).

Cuando los estudiantes de inglés como lengua extranjera aplican la corrección entre pares durante sus clases en línea, su proceso de aprendizaje se ve afectado de diferentes maneras positivas. Con el fin de averiguar el impacto del uso de estrategias de corrección entre pares para mejorar las habilidades de habla de los estudiantes de EFL, se utilizó la investigación cualitativa para llevar a cabo este estudio. Los instrumentos que se utilizaron para recoger datos fueron observaciones de clase virtuales y una entrevista virtual. Los participantes en este estudio fueron 2 adolescentes alumnos

Palabras clave: corrección de pares, ELE, en línea

Problem statement

It was noticed that some teenage language level A1 learners from one educational institute in the north of Mexico were not able to produce almost anything orally during the first English classes. Those beginner learners did

not feel comfortable using the target language since it is probably the first time, they were having an experience with a foreign language and they did not know how to react. They struggled with their class development. For these reasons, they were not able to achieve the learning competencies that are expected from an A1 level student according to the Common European Framework of References for Languages (CEFRL).

The CEFRL established that learners from A1 (Breakthrough) level a) an understand and use familiar everyday expressions and very basic phrases aimed at the satisfaction of needs of a concrete type, b) can introduce him/herself and others and can ask and answer questions about personal details such as where he/she lives, people he/she knows and things he/she has and c) can interact in a simple way provided the other person talks slowly and clearly and is prepared to help Council of Europe (2001).

This study analyzes learners' emotions towards an Online English basic level A1 course through the use and practice of online peer-correction strategies in everyday classes to improve learners' speaking skills. The aim of this study is to find out if the use of online peer-correction strategies enhances teenage learners' speaking skills. This document also emphasizes how a teacher can promote learners' confidence when speaking English for the first time. To develop speaking skills as a competence requires a lot of consistent practice, it also includes the manner of pronouncing words accurately. It is considered a direct tool to the listener whether s/he understands speakers' pronunciation or not (Segura, 2012). Based on this idea, this study seeks to use online peer-correction as a means to improve learners' speaking skills based on the

following specific objectives, according to the Common European Framework of Reference for languages:

Teenage learners at one educational institute in Mexico will be able to: a) use online peer-correction strategies to improve their English oral skills and b) achieve speaking competencies that are expected to their level. Therefore, the teacher will contribute to provide learners ways to feel confident to speak English though distance learning. Some teenage Mexican learners face the problem of not achieving the expected learning level A1 according to the CFRFL because of confidence issues and factors related their security and self-esteem, for these reasons, it is important to investigate if online peer-correction strategies are a real helpful assistance to improve EFL learners' oral production skills. It is also crucial to find out if learners feel confident and comfortable implementing these virtual strategies to their traditional curricula and way of learning.

Currently, teachers are considered as guides, counselors or learning promoters (Golding, 2013) and they are no longer the only person responsible for correcting learners' work. Teachers and learners are encouraged to focus on discovering ideas, drafting, working collaboratively, and sharing successes (Ferris, 2005) therefore, learners should be encouraged to interact with their classmates. Learners are a vital part of their online correcting process and not only the conventional one; that is, the teacher correcting them. By working in pairs with a classmate, learners are not going to feel errors as a bad thing; they are most likely going to understand why they made it and attempt not to repeat it. Learners should be able to correct themselves without feeling guilty or that someone is

going to scold them. They should develop the feeling that it is all right to make mistakes.

In some cases, students learn new foreign languages through very traditional and old learning approaches such as “The grammar translation method”, in which the teacher is always in front of the class correcting and guiding the whole learning process of a student, focusing on grammar and written skills (Freeman, 2008). Sometimes learners do not know another possible option when they look for help to improve their learning skills. It is important for us as teachers to inform learners that they might be corrected and helped in different ways such as working with someone else different from the teacher so that they can develop their personal sense of autonomy. To guide learners to develop their speaking skills is a real challenge for many foreign language teachers because most of the strategies that are implemented during the lessons do not engage learners in speaking activities. Based on personal experience working with teenage learners, I could observe that some of them have never been immersed in contexts where English predominates. They seemed uncomfortable during the earliest lessons because for many of them, it was their first experience with an only English class. For this reason, those learners should have some classroom aid when learning English as a new and foreign language.

Working in pairs using online peer-correction strategies is an effective option to enhance speaking learners’ skills since it is a social constructive activity and helps students to become autonomous, analytical, and critical (Ramírez, 2018). Some English as a Foreign Language (EFL) teachers apply the same old strategies in the classroom and their students respond to this way of learning. That teacher then, is the one responsible

for their learning, and his/her learners have a merely passive role because they just follow instructions and carry out the different tasks his/her teacher demands.

For some learners the teacher's feedback only is sometimes unsuccessful. Some of the problems that are common with learners referred before are: fear to ask their teacher for uncertainties, lack of self-confidence, little or no teacher's attention or fear of making mistakes and their classmates making fun of them. Since peer correcting is basically needed for speaking performance, the use of online peer-correction strategies might improve EFL learners' speaking skills. Those learners who are aware of making errors by themselves are expected to be corrected by their friends. Therefore, learners may reduce anxiety when it is their friends who correct their errors rather than their teacher (Gudu, 2015).

Theoretical foundation

Most teenage learners of English consider accomplishing speaking a foreign language a challenge. We cannot plan what we actually are going to speak all the time. Different from reading or writing, speaking happens in real time; usually the person we are talking to is expecting an answer from us. We cannot edit or revise what you want to say Bailey (2003). When an individual needs to communicate in a real situation using English, s/he probably might have not planned the speech before. "Oral communication involves two or more people in negotiating meanings, and it is always related to the context in which it occurs" (O'Malley, 1999, p. 227). For some English learners, to speak English in real time, to negotiate meanings, to manage the conversation, and to speak spontaneously are the challenging

issues when learning English as a foreign language. Being able to speak becomes one important goal to achieve when learning a foreign language.

When teaching and learning a foreign language, pronunciation is essential, and it is a vital part of the language teaching process. Feeling confident pronouncing words in a foreign language allows learners to interact with other speakers, which is crucial for the linguistic development and as we know, bad and poor pronunciation can sometimes interfere with our communication process. Good pronunciation comes with clear oral understanding of ideas and poor pronunciation causes problems in the process of communicating, no matter how much knowledge about vocabulary or grammar the speaker has. It is one of our responsibilities as teachers to prepare learners with meaningful and contextual situations to be ready for the real world. It is known that currently, people are more exposed to a global environment in which both in working life and everyday life it is required to speak more than one language. Mitra (2003, p.2) states that “the existence of internationally employment opportunities have heightened the need to communicate and to be understood”.

There are some different authors who have investigated what the main factors that affect the speaking abilities of learners are and the emotions present during this learning process. Fauzan (2014) is one of the researchers who have studied the enhancement of the Speaking Ability of EFL Learners. In his study, it is mentioned that some learners struggle speaking in English due to reluctance, hesitation, fear of making mistakes, or lack of vocabulary. In some cases, learners prefer not to speak in English because they are afraid of making mistakes because their friends may make fun of them. Learners tend to be anxious because the teacher

always gives correction and feedback on their mistakes immediately and sometimes learners do not even finish their participations.

The popularity of providing feedback showed up with the development of learner-centered approaches to writing instruction in North American L1 composition classes during the 1970s. According to Saeideh (2014), “the process approach gave greater attention to support writers through multiple drafts by providing feedback and suggesting revisions during the process of writing itself, rather than at the end of it” (p. 82). With this situation, learners are going to feel immersed in the process of acquiring a foreign language. Studies of feedback and correction have been focusing specifically on the writing skill; these kinds of research have not covered very much around the speaking skill.

In 1995, McDowell stated that some of the main strengths of peer feedback are that there is a development of evaluative and critical abilities, knowledge is more integrated and when learners collaborate, they feel motivated and satisfied because in this way they feel as active contributors in the communicative process. Espitia (2013) pointed out that online feedback is a useful tool which provides learners the opportunity to use language in a real context outside a traditional classroom. These strategies allow learners to apply the knowledge through different activities in order to communicate using a foreign language. “Working with a peer provides good opportunities for EFL learners to improve language skills in small groups, they are less afraid to speak, and they are able to understand what the others are saying as well as making themselves understood” (Gunning, 2008, p. 510). In some cases, learners feel so frightened that they cannot think clearly, and they are unable to say a single word.

There are other authors who have contributed to the study of online peer-correction strategies such as Balaji and Chakrabarti (2010), stated that "using asynchronous communications facilitate personalization by allowing the students to learn at their own pace and according to their interest, previous knowledge and style" (p. 3), as well as Tost (2013), who evaluated the feasibility and impact of partner reading out aloud to improve English pronunciation, fluency and vocabulary. Her findings indicated that peer- oral reading interventions done by other learners, was effective in improving their levels of reading, pronunciation and fluency.

The practice of online peer-correction strategies in the virtual classroom provides both teachers and learners some important benefits. Learners become autonomous and less dependent on their teachers. EFL learners consider it is worth using this strategy for their own progress and it gives them an opportunity to express their thoughts. “Learners’ active participation in the correction activity provides a more supportive atmosphere as the feedback received from classmates is less threatening, and as a result of these the authoritative role of the teacher is no more reinforced” (Pishghadam, 2011, p. 218).

According to Espitia (2013) collaborative work is a cycle of construction of knowledge in which learners share ideas and feedback through pair or group communication. Peer-correction helps learners to understand their classmates’ opinions about their works, with this; learners give and receive support from each other creating a real learning environment.

Collaborative work though online peer-correction “entails working together toward a common goal” (Haythornthwaite, 2006, pp. 7). These

strategies can be used as a way to make learners feel confident since it encourages them to participate deciding if the output they are giving to their peer is correct or not. In addition, collaboration aims at regulating a "coordinated effort of all group members to regulate their activity and learning" (Arnold, et al., 2009, pp.12), which is considered beneficial for EFL learners when trying to fit in their educational environment. Interactions between two or more learners can be more original and reliable than teacher response which makes the class enjoyable and learners tend to cooperate and participate more. The rest of the classmates are more involved in the lesson as well.

EFL Speaking skills

To be able to speak without thinking for a long time to sound similar to a native speaker is one important goal to achieve for some EFL learners when learning English as a foreign language. According to Hymes (1972, cited in Pilleux, 2001), a good EFL speaker has a good command of four specific areas a) Linguistic competence: having good pronunciation, knowledge of grammatical rules and vast vocabulary background. b) Discourse competence: making him or herself understands coherently and cohesively, having a good management of conversation. c) Sociolinguistic competence: knowing how to express effectively and appropriately according to the context where the individual is, and d) Strategic competence: which is the ability to recognize and repair communication breakdowns before, during, or after they occur.

It is very similar to what the English Department Binus University in Indonesia, (2015) considers as speaking skills: fluency, grammar, vocabulary and pronunciation. "Speaking is a productive skill, and it

involves many components. It is more than making the right sounds, choosing the right words or getting the constructions grammatically correct." Prieto (2007, p. 75-90). To master speaking in a foreign language is a long and full of practice and discipline process that learners need to keep in mind when starting an English course. Pronunciation is crucial to be understood when speaking English.

Peer feedback

Providing peer feedback started been popular in the 70s with the growth of learner-centered approaches where students play a more relevant role in their educational learning development. According to Saeideh (2014), the process of assisting learners through more than one different draft in order to provide feedback and suggest during this process rather than at the end of it, stimulates learners' learning process, since they feel immersed in the process of acquiring a foreign language. Studies of feedback and correction have been focusing specifically on writing skills, these kinds of research have not focused on the speaking skill.

Feedback can be defined as any kind of information that learners receive about their performance during their learning process; it can be corrective or non-corrective (Cambridge, 2020). When feedback focuses a learner's attention on errors, then it is called corrective, whereas it is called non-corrective when the teacher praises the learner's performance instead of correcting it. "Feedback can also be described as the performance of a peer of learners who benefit from hearing each other's feedback" (Havranek, 2002, p. 259).

DeRaadt, Toleman, and Watson (2005) claimed that electronic peer feedback might motivate learners to produce instant feedback, promote social interaction and encourage higher order learning for learners, if they collaborate, they feel motivated as active contributors in their own learning experiences and in the communicative process at the same time. The use of this strategy in EFL contexts is a complement tool, which can be used to foster learners' oral production as they have different options when being corrected. Under certain circumstances learners feel remarkably frightened that they cannot think clearly, and they are unable to say a single word. This allows us to understand that the implementation of online peer-feedback is another good option when making learners confident to be part of the learning process and stop feeling uncertain about their role in this process.

Online peer-correction strategies

Many authors have contributed to the study of online peer-correction strategies and their benefits to help learners feel comfortable when learning how to speak a new language. Hagege (2013) suggested that corrections could be more helpful when they are done with the assistance of another person, in this case a peer classmate, as well as Tusubira (2012) who stated that knowledge construction is powerful if it is done with a peer since it involves learners knowing each other's performance and providing them with feedback through a flexible way. Tost (2013) evaluated the positive impact that a learner, who is struggling to pronounce correctly, has by paying attention to a classmate who speaks correctly in English, reading out aloud to promote his/her own pronunciation. She found out that if

another classmate corrects a student repeatedly, it is going to contribute to encourage their reading skills, pronunciation and fluency in a positive way.

Although it might be a good and useful tool for some learners during the learning experience, some of them are highly resistant to work and be corrected by another person other than their teacher since they feel nobody else knows better than the teacher does, (British Council, 2019). Some other learners have the feeling that their classmates are not going to help them or that they are going to be ignored, so they rather have their teacher's corrections instead of peer-corrections.

The practice of online peer-correction strategies in the classroom gives both teachers and learners some important benefits. Learners become autonomous and less dependent on their teachers, and they start to acquire a sense of learning commitment, which shows them that their opinion is considered by others. "Electronic peer feedback can empower lecturers of large courses to produce rapid feedback, promote social interaction and encourage higher order learning for students" (DeRaadt, Toleman, & Watson, 2005, p. 159). As stated by Zeng (2006), peer-correction encourages learners to revise, evaluate, and edit their own progress in order to improve it. These strategies help learners to identify pronunciation and grammatical errors as well as any other mistake found in their performances. Online Peer-correction helps learners to understand their classmates' point of view about their works, with this, learners give and receive feedback from each other creating a real learning environment.

Some investigations indicate that learners want and expect to have corrections when they feel they are not performing well during a class (Roothoof & Breeze, 2016). "Some adult learners expect their mistakes to

be corrected by the teacher rather than by another learner" (Lyster et al., 2013, p. 274). On the other hand, some teenage learners express that they feel comfortable when they are guided and supported by another classmate only when s/he knows how to make corrections appropriately. For these reasons, teachers need to consider their students ' individual differences and interests. However, teachers can conduct a survey with their learners in which they can express their attitudes towards peer-correction.

Sultana (2009) suggests that errors are no longer considered as "lack of knowledge" rather it is seen as the "result of natural development" in language learning. During a correcting process, teachers act as learning facilitators who help learners to understand the error and allow learners themselves to be an active part of the correction process. The contribution of learners in their own correction process makes the classroom atmosphere more supportive and amiable (Rollinson, 2005). At the same time, learners are developing their sense of autonomy, as they are responsible for building their own learning. In teaching speaking, peer-correction is done when the teacher orally demands to a student to answer about something and s/he answers incorrectly, then the teacher designates another student to give the correct answer (Sultana 2009). This situation might affect some students' self-esteem since they might feel offended in front of the entire class. Some others might feel that they are being compared with their classmate where they are proven inferior to them. For all the above, language teachers must be aware of the strategies that actually work for their learners when developing speaking skills and keeping them motivated at the same time.

Peer-correction then is favorable for learners to expand cognitive, social and emotional areas which contribute to develop speaking skills. On the other hand, this strategy does not have a uniform nature, and therefore the impact that it has on learners might vary; some issues might occur when peer-correction is not practiced in a correct manner. In this way, peer-correction must be done cautiously with an authentic sense of cooperation among all the participants otherwise, it is not going to be beneficial for learners.

Learner's emotions present when learning a foreign language

It has been studied that emotional factors have a significant influence in learners' foreign languages learning experiences. Excitements, enjoyment of learning, entertainment, pride, fear, shame, boredom, admiration, satisfaction, envy, are some of the emotions usually expressed by learners in the classroom. Mendez (2015) claims that worry and anxiety were the most frequently feelings reported in learners when learning a foreign language. She pointed out that fear to the teacher's feedback was the most reported emotion by learners. She said that this negative emotion usually blocks learners, and this makes their interaction in class to happen less. Learners sometimes are afraid to make mistakes also because it results in their peers, mocking them and laughing at them which might be a disquieting experience for some of them.

Other authors have investigated how motivation plays a vital role in the process of acquiring a foreign language. According to Locke and Latham (2004), the motivation influences people acquisition of skills and

the confidence for pushing them to use this skill. Which is very similar to the statement of (Lai, 2011, p. 2)

> "Motivation refers to reasons that underlie behavior that is characterized by willingness and volition, it is animated by personal enjoyment, interest or pleasure, whereas extrinsic motivation is governed by reinforcement contingencies and it involves a constellation of closely related beliefs, perceptions, values, interests, and actions."

Communicating using a different language, particularly for lower-level learners is stressful; "this situation makes learners feel under a constant pressure" (Goh and Burns, 2012, p. 31). They usually do this in public, in front of other people (classmates or teachers) who, most of the time, are only evaluating how well they perform. For some shy learners, corrective feedback from a teacher who highlights their mistakes during all lessons, might be a constant anxiety-generating situation.

When learners feel anxious, nervous and insecure about their speaking skills, they are not able to produce a single word (Zhang and Rahimi, 2014). It becomes very difficult for them to participate in class since they might think the less they say, the fewer mistakes they will make. With this scene, learners are not achieving the competences that are expected from their level. Therefore, teachers must be aware of the impact that corrective feedback has on some learners and adopt a roll in which they are flexible with the kind of correction activities to apply to their learners in order to try not to generate more anxiety but soften its effect.

Traditional language teaching- learning approaches used in the EFL classroom.

There are very old and traditional teaching methods which were found to be applied mostly in EFL classrooms. Using these approaches in an English as a Foreign Language classroom makes the learning process teacher-centered rather than student-centered (Qutbi, 2013). This is why sometimes learners might get confused when they are asked to develop an activity where he/she actually needs to put into practice their analytical skills to solve a real situation when it is necessary to speak in a foreign language. Learners tend to follow traditional strategies of learning which might be a barrier for them to start speaking in English, for this reason, they should be provided with activities where they play the central role in their learning process and feel confident whit it. A good practice to develop it is the implementation of tasks in groups and pairs. “It would develop both accuracy and fluency, as learners gradually realize their own mistakes and it leads towards self and peer-correction process” (Qutbi, 2013, p. 19).

Other studies have suggested that Content and Language Integrated Learning (CLIL) settings are a good opportunity for learners to foster their oral production since there is a meaningful input and output generated from the implementation of this approach as learners are constantly exposed to the foreign language that is being learned. Anna Bret (2014) stated that learners who take all their normal curricula classes such as mathematics, science, arts, in a foreign language have a vaster knowledge of vocabulary related to all those different areas of knowledge. This situation leads learners to have a better fluency, clarity and good pronunciation when

speaking in English and they also know how to form and create coherent expressions to be understood by the others.

Recently in a University of Madrid in Spain some research was done about how the use of Total Physical Response Scaffolding enhances oral communication competences in online contexts. Kate Elizabeth Heath, (2017) found out that learners have trouble incorporating the appropriate pronunciation, syntax, and lexis in their classroom speaking tasks. She believed that most learners are used to being corrected by their teacher only and they do not have the opportunity to practice with their classmates. For this reason, it is considered helpful to implement TPR into lessons to make them more interactive and attractive for learners.

The interactional processes help learners feel motivated and be more attentive in the classes at the same time; they are going to have the desire to practice more as they want to feel as a part of that relaxing and interactive context. With this, learners are going to produce language in a more independent manner rather than repeating what the teacher says. When learners notice nothing wrong happens if they make mistakes, they are going to start producing orally without hesitation. “Recently as the curricula of English language teaching has moved towards communicative competence and task-based language teaching, a new urgency for the teaching of pronunciation has arisen” (Celce – Murcia, 1987, p.133). This author stated that poor pronunciation might cause not accomplishing oral communication, no matter how strong the English background of a learner is, if there is not a good and clear pronunciation, the receiver of the message is not going to understand him/her.

Innovative and recent strategies used in EFL classrooms to improve learners' speaking skills.

Many other authors have investigated different strategies that help to develop learners' speaking skills by giving learners the opportunity to identify which strategy works better for him/her. It is one of our responsibilities as teachers to prepare learners with meaningful and contextual situations to be ready for the real world. It is known that currently people are more exposed to a global environment in which both in working life and everyday life, it is required to speak more than one language. "The existence of internationally employment opportunities have heightened the need to communicate and to be understood" (Mitra, 2003, p. 2).

It has been affirmed that the Internet is the best discovering of the XX century (Ašanin, 2015) and whit this, a huge variety of innovative and new methods and strategies to support the process of learning a foreign language has emerged. In a study carried out in 2015 by Marijana Ašanin in Spain, it was found that the use of wikis and e tandems as tools of collaborative nature can help learners when learning a foreign language. At recent times, most of the foreign language learners have access to internet and learning multimedia tools, and they consider these platforms to be fast, clear and simple to use. It is important to recognize that if learners feel comfortable and familiar with what they are doing and the activities that they are carrying out, it is going to be easier for them to learn how to speak correctly in English.

Currently, due to new generation learners' demands and necessities, there has been an adjustment in the traditional classroom context, where

the teacher is usually the central part of learners' learning experience. Today more importance is given to learners to play the central role in their process of acquiring a foreign or a second language. Learners are now the fundamental part on their own learning experience by becoming autonomous and every time less dependent on the teacher.

Tseng, S. and Chen, Y.S. (2019) investigated how to use online peer feedback using blogs in order to stimulate speaking production. In this study they identified that using videos and receiving correcting feedback from another person seems to bring benefits for improving the oral production. The implementation of this strategy helps learners not to feel afraid to receive peers' comments about their performance as none of the foreign language learners are in position to judge or criticize other's mistakes as all the participants are still learning the language.

Nowadays it is very common to hear about the term "blogs" which are websites containing a writer's or group of writers' own experiences, observations, opinions, etc., and often having images and links to other websites. In their research projects (Hung and Huang, 2015; Hung & Huang, 2016; Shih, 2010, p. 87) suggested that "utilizing blogs as a learning tool for speaking practice combined with peer feedback had a positive impact on learners' speaking performance". It is also important to consider that this whole set of innovative actions to implement in the classroom require the teacher's supervision and monitoring as s/he is the person with more knowledge about the subject that is being learned. This person needs to be a good language officer in the class because s/he is the person who knows "how to conduct classroom discussions, sequence concepts, run lab sessions, and so on" (Sadler, Sonnert, Coyle, Cook-Smith

& Miller, 2013, p. 1044). The combination of a good implementation of online peer-correction strategies and teacher's monitoring is going to have a beneficial impact in the improvement of EFL teenage learners' speaking skills.

These methodologies can be fun, and agreeable, simultaneously, both learners and teachers accomplish academic objectives. Foreign language teachers should choose activities that improve their learners' oral skills and maintain a strategic distance from the ones that are a waste of time. The learning process of a foreign language should be an inspiring and motivating process where learners consider that their objectives and interests are being taken into account.

Cognitive psychology

Succeeding in learning a foreign language is considered dependent on different factors according to the individual. On one hand, learner's attitudes and aptitudes to their learning process as well as the perceptions of themselves in relation to their educational learning processes. On the other hand, teachers' professional qualities are significantly related to their student's learning (Hromova, 2019).

Areas of psychological cognition and foreign language learning contexts, as a teaching method, might be used to analyze the impact that learner's perceptions have when learning English as a foreign language. When students have a positive perception of their learning practices, then it might be easier for them to achieve effective learning. The mental interaction of humans in the cognition of specific situations explains the psychological response action and language execution of humans in the

intellectual cycle by acquisition, processing information, attention, memory, and consciousness. “As cognitive psychology is developed on the basis of language development and modern information processing method and language is a dominated and constrained system symbol, the learning method of language should be mastered in the learning process” Liu, (2015) pp. 251.

Methodology

There are two types of research: quantitative, which focuses on analyzing data represented by numbers, graphs and percentage, and qualitative, which focuses on collecting participants’ opinions, perceptions, beliefs and experiences. Based on the characteristics of this study, which seeks to investigate whether the use of peer-correction strategies improves teenage foreign language learners’ speaking skills, the qualitative methodology was selected.

Denzin and Lincoln (2005) stated that “qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of, or to interpret, phenomena in terms of the meanings people bring to them” (p.3). Qualitative research instruments, such as interviews, focus groups, observations, among others, can be used as a tool to interpret opinions, emotions and feelings in order to interpret information that is not possible to interpret with numbers. “A reason for adopting a qualitative approach is that it is above all else a person-centered enterprise and therefore particularly appropriate to our work in the field of language teaching” (Richards, 2003, pp. 9). According to the objectives of this study, which aims to identify if the use of online peer-correction strategies improves teenage learners’ speaking skills, qualitative research was adopted as this

type of research includes gathering and analyzing non-numerical data such as texts, audios or videos, in order to interpret ideas, opinions, concepts or experiences. For these reasons, an online interview and classroom observations were carried out to collect data and identify whether working with a peer benefits learners' speaking skills.

Context

In 2021, the Department of Languages from an educational institute in the north of Mexico decided to incorporate English online classes to their learning programs. These classes are aimed to teenage learners from 12 to 16 years old. The main objective of the Department of Languages is to prepare learners to be able to communicate with others using English. The main objective of the foreign language online classes is to develop communication through English as a foreign Language. English A1 basic level lessons are held once a week, on Friday from 4:00 to 6:00 pm. These classes are offered to students who are interested in improving their speaking skills.

These classes aim to prepare students improve their English speaking skills having a good domain of it. For this reason, it is necessary to incorporate into classes, activities to develop the four main learners' language skills: listening, reading, writing and speaking with an emphasis on activities that develop oral production. Students are supposed to have a total amount of 10 real hours speaking practice, showing a progress in all areas throughout the duration of the classes. Throughout the lessons students work with a selection of activities to enhance their oral skills according to the CEFRL.

Learners attend online classes which take place via Zoom or Google Meet. Sometimes learners are reluctant to this modern way of learning. They might feel that it is not possible for them to learn through online lessons, and they prefer face to face learning. On the other hand, some learners seem to be increasingly willing to continue with online classes since they enjoy including technology into their learning experience.

The participants selected for this study were 2 14 years old students: 1 male and 1 female learners. These learners come from the same public middle school in the north of Mexico. Before initiating this study, parents and learners were informed that a research would be conducted to investigate the effectiveness of using online peer-correction. People showed no objection to participate.

Data Collection

Information and communications technologies (ICTs) provide unique opportunities for researchers, they improve their ability to connect with difficult-to-access populations that were disparately spread Turney (2005). For this reason, it was considered that the ideal means for data collection was an online interview with learners and online class observations.

The implementation of this instrument allows collecting extensive information about the emotions, opinions and other subjective aspects of those who seek for valuable information for this study. It was sought to obtain data related to the fact of discovering if online peer-correction helps students to improve their English speaking skills. In order to carry out the data online interview and the online observations, a specific work sheet and

an observation guide were prepared in order to request and collect specific information.

Since the COVID-19 pandemic has disrupted the way of life many people around the globe, the virtual world has become even more popular. Internet has grown enormously this year (Singh, 2020). Social, economic, political, educational, among many other contexts have reorganized their bases to virtual stages. Online schooling has arisen as an option to face-to-face classes and both learners and teachers have had to adapt quickly to this sudden and new learning system. Additionally, research contexts have also readapted their practices; researchers who rely on learner participants and on face-to-face interaction to collect data need to reconstruct their methodologies and adapt them to online settings. For these reasons, virtual platforms such as Zoom, and Google Meet have been used as a tool to carry out the data collecting instruments.

Online interview

Online interviews are implemented for primary Internet-mediated research (IMR) which are used to collect authentic information using the Internet as the main means of communication with the intention of subjecting them to analysis to obtain new evidence in relation to a specific research question (Hewson, 2010). At present, E-Interviews are emergent methods which have been very helpful to gather relevant information for a researcher (Salmons, 2012). This online data collection instrument has become highly popular during pandemic times in online schooling contexts.

The accelerated development of the virtual world and different social network applications enable researchers to use virtual tools to obtain

research participants' understanding of a social phenomenon of interest (Stancanelli, 2010). Online interviews have always been a common means of focusing on interaction to collect valuable information for the investigator; they are common through qualitative researchers. With the sudden implementation of technology in the educational contexts, there is the opportunity to carry out interview groups through computer programs which facilitates online engagement and interaction between the participants to explore issues, attitudes and perceptions useful to find out if the implementation of peer-correction strategies is going to benefit EFL learners' speaking skills.

Online observations

Online classroom observations were selected to obtain first-hand information. Sometimes people are not specific with the information they give in interviews. "Observation provides reality check" Robson (cited in Cohen, Manion, 2007, p. 396). Through observations, we can look at what really happens in the classroom and analyze this information to identify it the use of online peer-correction strategies have a positive impact in EFL teenage learners' speaking skills. Narváez (2017) stated that the data collected using observation is most of the time very precise.

To carry out online research demands a readjustment of the traditional ethnographic approaches, sharpening the focus on the online contexts (Lyngso, 2015). To implement online classroom observations properly, the researcher should design and prepare an observation guide which should include the time of observation, the date, the teacher and observer's name, notes, extra notes, among others. The researcher should focus on specific learners' behaviors, in order to know what specific aspects

are going to be observed and include them in their observation sheets. “When researchers want to observe communicative features of students, they can use observation schemes” (Vidhiasi, 2018, p. 13).

When observing the class, the teacher/researcher should observe how people respond to unusual attitudes and concentrate on those situations. The researcher observes behavior and documents it. According to Ghavifekr (2019) an effective supervision observation process consists of 3 main steps: pre-observation planning, observation implementation, and post-observation monitoring. Classroom observations can be seen as a tool for researchers (teachers) to assess their performance and plan for their improvement (Barrogo, 2020). By applying this instrument, the researcher is going to be able to collect information related to the behavior, attitudes and perceptions of the participants. The data obtained with this instrument is going to be confirmed with a focus group with learners. According to Lyngso (20015) online observations provide more detailed and representative findings, and therefore provides the possibility of a deeper understanding of the situation.

Research procedure

Two learners participated in the online interview. During this session, all learners were talking about questions related to the use of peer-correction strategies in their English classes. They were very participative and willing to answer, even though some of them struggled with the internet connection. Learners were asked to answer in Spanish during the interview considering they are from a basic level of English and still do not have a good command of their speaking abilities using another language.

In order to carry out the online class observations, it was necessary to design a classroom observation sheet which included aspects related to learners' performance and emotions when practicing online peer-correction in an English speaking class. With the purpose of carrying out the classroom observations, it was first requested permission from learners' parents since both participants are minors. Parents were informed that the classes were going to be observed and recorded to carry out an investigation. All of them agreed through a signed letter.

During two online sessions, the observation sheet was used as a guide. Many relevant aspects associated with learners' emotions and performance when online peer-correcting a classmate, were noted. Learners were willing to cooperate and participate. The data obtained through the observations was analyzed and the most common attitudes of learners when using online peer-correction during the class were identified. At the end of the entire process, all the information collected was gathered and categorized. Information related to learners' opinion, and personal observations were taken from the transcriptions and notes obtained during the online observations. The data obtained was analyzed in order to contrast, look for similarities and obtain a general conclusion.

Findings

The data obtained was analyzed and divided into different categories; the first category is about the learners' attitudes and opinions when using online peer-correction strategies through their classes. The second category contains information related to the learners' feelings and emotions when speaking in English during early English classes, the following category is about how learners feel when they are corrected by a teacher,

and how they feel when they are corrected by another classmate. The last category includes information about how learners feel when they are the ones who correct a classmate. The implementation of the focus group was relevant to know how to help learners to achieve speaking competencies are expected to their level (A1) according to the CFRFL.

Learners' attitudes and points of view about the use of online peer-correction strategies.

After having carried out the online interview some important aspects were identified; it was identified that when learners were working in peers, they were truly afraid of starting speaking in front of his/her peer, because she was a boy working with a girl or vice versa. This situation seems to be a key point when working in peers since learners are teenagers. One of them seemed to have a feeling of shame, which comes from being exposed to others. The feeling of exposure gives rise to a negative self-perception. In educational contexts, the coexistence of heterogeneous groups of young learners, who usually share many hours with other classmates brings with it latent conflicts (Kaplan, 2018).

On the other hand, the other learner seemed to be excited working in peers. When he found out that his peer has more knowledge about vocabulary or pronunciation, he trusted in her contributions and corrections in class. Besides, it was noticed that after having worked for a few minutes with the pair, participants seemed motivated and enthusiastic to be working together. This scenario was previously examined. Rollinson (2005) declared that when learners contribute to their own correction process it makes the classroom atmosphere friendly.

It is important to know the learners' opinion about the use of this strategy in order to know if they can use this strategy as a tool to help them achieve speaking competences that are expected to their level. Both considered it is useful for them. Learners expressed that by correcting someone else's pronunciation they could compare their own with that of their peers and find their own errors. Fifty percent of the participants mentioned that by listening to their classmates' pronunciation they could obtain ideas to improve their own pronunciation.

Both learners also mentioned that they felt comfortable when they are corrected by a classmate. However, a learner expressed he felt nervous when working with another learner for the first time. This situation made him feel uncomfortable and insecure about their performance during the activity. This fact was previously discussed in the Literature Review chapter. Gunning (2008) discusses that working with another classmate provides good opportunities for EFL learners to improve language skills in small groups, they are less afraid to speak.

Learners' feelings and emotions when speaking in English

It was relevant for this study to identify the emotions that learners have when they speak English in the classes in order to recognize which strategies can be useful for them to develop their oral' skills. Learners mentioned they felt nervous when it is time to start speaking in the class because they do not know almost anything about the language. This situation was discussed previously, Tusubira (2012) stated that knowledge construction is powerful if it is done with another classmate because it involves learners providing feedback in flexible ways. Learners might not feel under the pressure of making mistakes in front of the teacher since

collaborative work strategies help them to feel comfortable when learning how to speak a new language. Both participants expressed they felt happy and excited because they are learning a new language.

Being corrected by the teacher

An important aspect to find out was learner's feelings about being corrected by their teacher. Most of the time, the teacher is the authority in the classroom which is the reason why learners sometimes feel uncomfortable or scared of showing their work to her. Learners considered that when they were corrected by the teacher, they felt good and confident. They also commented that when the teacher corrected them, she gives them feedback, which helps them to understand more. This idea has been already discussed in the theoretical foundation section; although online peer-correction can be a useful tool for some learners during their learning process, some of them are reluctant to work and be corrected by another person other than their teacher since they feel nobody else knows better than the teacher does (British Council, 2019).

Learners declared that even though having feedback from the teacher is crucial, it is good for them to receive feedback from another classmate as well. A student mentioned that the teacher *"knows more than everybody in the class",* for this reason learners might feel frightened of being corrected by her. Therefore, using peer-correction is a good way of working with correction in the classroom to keep learners motivated and comfortable when speaking in English.

Being corrected by a classmate

Another important aspect to discover was learners' opinions about being corrected by a classmate. Both students said that they felt better when they are corrected by the teacher, because s/he is a professional who knows more about the current topic. They considered that it is better to have an additional perspective rather than only the one from the peer. It was discussed the learners' attitudes and points of view about being corrected by another classmate. The majority of them mentioned that when they were being corrected by their peers, they felt good and grateful because someone else is contributing to improve their works. Both learners mentioned that they felt happy when another classmate corrects them. And that it is good to be corrected because this is a normal and a natural thing. This statement has been already discussed by Sultana (2009) who suggested that errors are no longer considered as "lack of knowledge" rather they are seen as sign of natural development.

Correcting a classmate

It was considered important to find out how learners felt when they corrected a classmate's pronunciation. Learners mentioned that they could learn how to speak properly in English, by listening and correcting someone else's pronunciation or way to say a word, they could notice errors that their peers had made and that were also similar to their own mistakes. A learner mentioned that by listening to his peers' corrections he could remember the correct pronunciation of a word and never forget it and that his pair could help him know a word that he does not know, and then he would finally know what the meaning is. All participants seemed to trust in their

classmates' corrections, which have been previously analyzed; learners want and expect to have corrections when they feel they are not performing well during a class (Roothoof and Breeze, 2016).

Conclusion

Online Peer-correction might be a helpful strategy for teenage foreign language learners who are in the process of learning how to speak English. This virtual strategy permits learners to develop in an environment of comfort and relaxation feeling free to express their thoughts without the pressure of being criticized or judged by others for the only reason of making an error. This position was previously discussed in the theoretical previous sections; if a student feels anxious, nervous and insecure about their speaking skills, they are not able to produce a single word (Zhang & Rahimi, 2014)

This investigation allows us to see that there are different factors which influence the learning experience of an individual. Aspects such as, shame, hesitation, demotivation, concern about making mistakes in front of other people, or lack of basic grammar rules and vocabulary influence learners' development. Mendez (2015) claimed that these negative emotions usually block learners, and this makes their interaction in class to happen less. For these reasons it is important for teachers to know their learners background in order to have more options to help their students' foreign language learning process.

It was identified that some Mexican teenage learners enjoy working with a person rather than the teacher, especially if they are peers of both girls and both boys in the same peer. When it is time to make corrections,

learners usually trust in their classmate corrections, however they also consider their teachers' corrections to be beneficial to their learning processes. As discussed in the previous sections, participants are used to learning through traditional approaches regarding the teacher's role (Spitia, 2013).

Online learning tools can be incorporated into existent foreign languages programs as a complement for the curricula of an EFL course. Teachers should make sure their implementation of these virtual strategies take into consideration learners' needs and purposes. DeRaadt, Toleman, and Watson (2005) suggested that online peer feedback might motivate learners to produce instant feedback, promote social interaction and encourage higher order learning for learners, if learners collaborate, they feel motivated as active contributors in their own leaning experiences and in the communicative process at the same time. The correct implementation of online peer-correction strategies is going to influence the improvement of EFL teenage learners' speaking skills in a beneficial way according to the European Framework of Reference for Languages.

References

Ahangari, S. (2014). The Effect of Self, Peer and Teacher Correction on the Pronunciation

Improvement of Iranian EFL Learners, Advances in Language and Literary Studies, 5(1), p. 81-88.

Arnold, N., Ducate, L., Lomicka, L., and Lord, G. (2009). Assessing online collaboration

among language teachers: A cross-institutional case study. Journal of Interactive Online Learning, pp. 121-139.

Ašanin, M. (2015). La retroalimentación correctiva entre pares en un intercambio eTándem español-inglés a través de una wiki, Universidad autónoma de Madrid, 115-150

Bailey, K. (2005). Practical English Language Teaching: Speaking. Pp. 224-256.

Balaji, M. S., & Chakrabarti, D. (2010). Student interactions in online discussion forum:

Empirical research from 'media richness theory' perspective, pp. 1-22.

Barrogo, S. (2020). Teachers' Perception of Standardized Classroom Observation. Pp. 45-

78.

Bret, A. (2014) Implementing CLIL in a primary school in Spain: the effects of CLIL on L2

English learners' oral production skills.

British Council, (2019). Teaching English, London, UK.

Cambridge University Press, (2017). Giving feedback on speaking.

Celce-Murcia, M., Brinton, D. and Goodwin, M. (2004). Teaching pronunciation: A reference

for teachers of English to speakers of other languages. Cambridge: CUP

Chakraborty, P, Mittal, P, Gupta, MS, Yadav, S, Arora, A. (2020) Opinion of students on

online education during the COVID-19 pandemic, pp. 1– 9.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). Research methods in education (5th ed.).

London: Routledge Falmer.

Council of Europe. (2001). Common European framework of reference for languages:

Learning, teaching, assessment. Cambridge: Cambridge University Press.

Creswell, J. W. (2014). Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods

Approaches (4th ed.).

De Raadt, M., Toleman, M., & Watson, R. (2005). Electronic peer review: A large cohort

teaching themselves, pp. 159-168.

English Department Binus University Indonesia, (2015). The Four Speaking Skills.

Espitia, M., & Cruz, C. (2013). Peer-feedback and online interaction: a case study. Íkala, revista de lenguaje y cultura, pp. 131–151

Fauzan, U (2016). Enhancing Speaking Ability of EFL Learners through Debate and Peer Assessment. EFL journal, Vol.1 No.1,

Ferris, D. and Hedgcock, J. (2005). Teaching ESL Composition Purpose, Process, and Practice.

Freeman, S and Sperling, M. (1985) Written language acquisition, the role of response and the writing conference. Pp 30 – 106.

Ghavifekr, S. (2015). Teaching and Learning with Technology: Effectiveness of ICT Integration in Schools. International Journal of Research in Education and Science, pp. 175-191

Goh, C. C. M. & Burns, A. (2012). Teaching Speaking. Cambridge: Cambridge University Press.

Golding C. (2013) The Teacher as Guide: A conception of the inquiry teacher, Educational Philosophy and Theory, pp. 91-110.

Gudu, O. (2015). Teaching Speaking Skills in English Language using Classroom Activities in Secondary School Level in Eldoret Municipality, pp. 55-63

Gunning, T. (2008). Assessing and correcting reading and writing difficulties (4th ed.) pp. 490 - 510

Gupta, S. (2019). Peer Assessment in Writing: A Critical Review of Previous Studies, pp. 1478-1487.

Heath, K.E. (2017). Using Total Physical Response Scaffolding to Improve Oral Communication Skills in Online Contexts.

Hagege, C. (1996). “L’enfant aux deux langues” (The child between two languages). Pp 35-45

Haythornthwaite, C. (2006). Facilitating collaboration in online learning. Journal of Asynchronous Learning Networks, pp. 7-24.

Havranek, G. (2002). When is corrective feedback most likely to succeed? International Journal of Educational Research, 37(3–4): 255–270.

Hefernik, J. (1983). “The how and why of peer editing in ESL writing class” CATESOL Occasional papers 10 48-58.

Hewson, C. (2010). Internet-mediated research and its potential role in facilitating mixed methods research. Handbook of emergent methods (pp. 543–570).

Hung, S. and Huang, H. (2015) Video blogging and English presentation performance: A pilot study. Pp. 614 - 630

Hyland, K. & Hyland F. (2006). Feedback on Second Language Learners' Writing, Cambridge University Press.

Hymes, D. (1972). On Communicative Competence, A. Linguistic anthropology: A reader. Massachusetts: Blackwell Publishers, 53-73

Hromova, N. (2019). Students’ perceptions and motivation for learning foreign languages. Advanced Education. 6. 76-83. 10.20535/2410-8286.159810.

Kaplan, S. (2018). Increasing Positive Perceptions of Counseling: The Importance of Repeated Exposures. The Counseling Psychologist, pp. 409-442.

Keim, L. (2014). “Aprendizaje colaborativo y co-corrección de la producción escrita en el aula de alemán como lengua extranjera” Encuentro, revista de investigación e innovación en la clase de idiomas, Universidad de Vic, 59-68.

Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (1993). The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom. Hemel Hempstead: Prentice Hall International English Language Teaching.

Lai, E.R. (2011). Motivation: A Literature Review, Pearson research report, 2.

Liu, G. (2015). Foreign Language Learning and Teaching Based on Cognitive Psychology, school of Foreign Languages, Jiujiang University.

Locke, E. & Latham, G. (2004). What Should We Do About Motivation Theory? Six Recommendations for the Twenty-First Century, pp. 67-90.

Lyngsø, A. (2015). At Home with Students: Observing Online and Offline Contexts. Seminar.net, 11(1), 1-12.

Lyster, R., Saito, K. & Sato, M. (2013). Oral corrective feedback in second language classrooms. Language Teaching, 46(1): 1– 40.

Mai, T. (2015). “Factors Affecting Learners’ Speaking Performance At Le Thanh Hien High School.” Asian Journal of Educational Research: vol. 3, p. 8-23.

McDowell, L. (1995). The impact of innovative assessment on student learning. Innovation in Education and Training International, pp. 302-313.

McTaggart, R. (1996). Issues for participatory action researchers in O. Zuber-Skerritt (ed.)

Meerah, T. and Osman, K. (2013). What is 'action in action research: A Malaysian exposure. Asian Social Science, 9(16): 148-153.

Méndez, M. (2015). Emotional experiences of Mexican language learners: A qualitative study of their effects on motivation. Revista Brasileira de Linguística Aplicada. 15. 809-837. DOI: 10.1590/1984-639820155183

Mitra, S. (2003). Improving English Pronunciation: An Automated Instructional Approach. Information Technologies and International Development. 1. 75-84.

Nárvaez, O. et al. (2017): Writing an EFL Research Report: a handbook for beginner. p. 45-46

Nunan, D. (1997). Research Methods in Language Learning, Cambridge University Press.

O'Malley and Pearce, (1999). Authentic Assessment for English Language Learners. Addison Wesley Publishing Comp, Inc.

Ortiz, S. & Artunduaga, M. (2018). Authentic Tasks to Foster Oral Production Among English as a Foreign Language Learners. 25. 51-68.

Pishghadam, R. (2011). Peer-Correction Among Iranian English Language Learners. *European Journal of Educational Studies, 3(2), 217-227.*

Prieto, C. (2007). Improving Eleventh Graders' Oral Production in English Class through Cooperative Learning Strategies PROFILE 8 75-90

Qutbi, A. (2013). Improving English Oral Communication Skills of Pakistan in Public School's Learners, International Journal of English Language Teaching Vol.1, No 2, p. 17-36.

Ramírez I, & Guillén P. (2018). Self and Peer-Correction to Improve College Learners' Writing Skills. Profile Issues in Teachers` Professional Development, 20(2), 179-194.

Richards, K. (2003) Qualitative Inquiry in TESOL, pp. 23-45.

Roothooft, H. & Breeze, R. (2016). A comparison of EFL teachers' and students' attitudes to oral corrective feedback. Language Awareness, 25(4): 318–335.

Rollinson, P. (2005). Using peer feedback in the ESL writing class, ELT Journal, 59/1, pp Sadler, R. (2013). Opening up feedback: Teaching learners to see.23- 30.

Salmons, J. (2012). Designing and conducting research with online interviews. In Salmons, J. (Ed.), Cases in online interview research (pp. 1-30). SAGE Publications, Inc., https://www.doi.org/10.4135/9781506335155

Sakinah, P. (2018). Peer and Self Error Correction Process of Speaking Performance in English Speaking Community at University, pp. 1-8.

Segura, R. (2012). The importance of teaching listening and speaking skills. Pp. 10-25.

Sultana, A. (2009). Peer-correction in ESL classroom, BRAC University Journal, 6 (1), 11-19

Tost, G. (2013). Bettering pronunciation through reading aloud and peer appraisal. Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature. Pp. 6 - 35.

Turney, L., & Pocknee, C. (2005). Virtual Focus Groups: New Frontiers in Research. International Journal of Qualitative Methods, 32–43.

Tusubira, F. and Mulira, N. (2004) Integration of ICT in organizations: Challenges and best practice recommendations based on the experience of Makerere University and other organizations, pp. 5.

Singh, C. (2018). Flipped Classroom Approach for Improving Speaking Skills of TVET Trainees. International Journal of Applied Linguistics and English Literature, 27-39.

Smith, M. (2007). What is action research and how do we do it?', The encyclopedia of pedagogy and informal education.

Srinivas, R. (2019). Novel approaches for teaching speaking skills in EFL/ESL classrooms: a comprehensive study. 7. 489-498. DOI: 10.33329/rjelal.7119.489.

Stancanelli, J. (2010). Conducting an Online Focus Group. The Qualitative Report, pp. 761-765. https://doi.org/10.46743/2160-3715/2010.1179

Sultana, A. (2009). Peer-correction in ESL classroom, BRAC University Journal, 6 (1), 11-19

Tseng, S. and Chen, Y. (2019). Using Online Peer Feedback Through Blogs to Promote Speaking Performance. Journal of Educational Technology & Society, 22(1), 1-14. Retrieved April 28, 2020, from www.jstor.org/stable/26558824

Vidhiasi, D.M. (2018). The use of Kahoot in teaching maritime English: A case study. Proceeding of the 1st Cilacap National Conference on Maritime and Multidisciplinary Study. Pp. 136-146.

Widdowson, H. (1978). Teaching Language as Communication, Oxford University Press, p. 57

Zeng, YH (2006). Peer Feedback in College SLW Classroom. Taiwan. Airiti Library.

Zhang, L. J. and Rahimi, M. (2014). EFL Learners' Anxiety Level and their Beliefs about Corrective Feedback in Oral Communication Classes. System, 42: 429–439.

70

LA CORRECCIÓN DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA DE APRENDIENTES PRINCIPIANTES DE FRANCÉS

Claudia Vera Salas
Orlando Valdez Vega

Universidad Autónoma de Nuevo León

Resumen

El presente capítulo tiene como objetivo general la mejora de la producción escrita en aprendientes principiantes de francés. Se observa como problemática que los aprendientes principiantes de francés necesitan reforzar las estructuras lingüísticas, el vocabulario y la ortografía. Los objetivos específicos son: identificar las dificultades que los aprendientes de francés presentan en el desarrollo de la producción escrita y determinar los factores que tienen un impacto en el progreso de la escritura. Dentro de la revisión de literatura se comentan y analizan investigaciones que se han

realizado bajo enfoques metacognitivos, metodologías de intervención, retroalimentación y detección del error. Finalmente, se establecen las conclusiones derivadas del proceso de análisis de la revisión bibliográfica para determinar la ruta del presente estudio.

Palabras clave: corrección, escritura, francés, lengua extranjera.

Résumé

L'objectif général de ce chapitre est l'amélioration de la production écrite chez les apprenants débutants en français. Il est considéré comme problématique que les apprenants débutants en français doivent renforcer les structures linguistiques, le vocabulaire et l'orthographe. Les objectifs spécifiques sont : identifier les difficultés que les apprenants débutants français présentent dans le développement de la production écrite et déterminer les facteurs qui ont un impact sur la progression de l'écriture. Dans le cadre de la revue de la littérature, les recherches qui ont été menées dans le cadre d'approches métacognitives, les méthodologies d'intervention, la rétroaction et la détection des erreurs sont discutées et analysées. Enfin, les conclusions tirées du processus d'analyse de la revue bibliographique sont établies pour déterminer le parcours de la présente étude.

Mots clés: correction, écriture, français, langue étrangère.

Introducción

El presente estudio pretende contribuir a la mejora de la habilidad de la producción escrita del aprendiente principiante de francés. Diversas investigaciones realizadas muestran la necesidad de generar nuevas propuestas que atiendan las dificultades en la producción escrita que enfrenta el aprendiente principiante de francés. La producción escrita, debe ser atendida desde diferentes líneas de acción; el contar con recursos educativos, estrategias didácticas y las tecnologías educativas. Todas ellas deben ser evaluadas para medir el impacto que generan en la mejora de la destreza y uso correcto de la lengua escrita en el idioma francés.

Un aspecto central de la problemática es que los aprendientes principiantes de francés necesitan reforzar las estructuras lingüísticas, el vocabulario y la ortografía. Por otro lado, la consideración de los contextos y realidades de aprendizaje con los cuales los aprendientes de la lengua extranjera se enfrentan para el desarrollo de la escritura. Bajo lo anteriormente expuesto, se plantea lo siguiente como problema de estudio para la investigación a realizar: ¿Es posible mejorar la producción escrita de aprendientes de francés a través del andamiaje de recursos educativos?

Para resolver las dificultades en el desarrollo de la producción escrita de aprendientes principiantes de francés se plantearon los siguientes cuestionamientos. ¿Cuáles son las dificultades que los aprendientes principiantes de francés presentan en el desarrollo de la producción escrita? ¿Cuáles son los factores que tienen un impacto en el desarrollo de la producción escrita en los aprendientes principiantes de francés? Los objetivos planteados son los siguientes: Identificar las

dificultades que los aprendientes principiantes de francés presentan en el desarrollo de la habilidad de la producción escrita. Determinar los factores que tienen un impacto en el desarrollo de la habilidad de la producción escrita en los aprendientes principiantes de francés.

La enseñanza de Lengua Extranjera (LE) requiere desarrollar la comunicación escrita en los aprendientes. La producción escrita requiere de un proceso de práctica, corrección y mejora en el aprendiente de la LE; bajo este contexto la detección y corrección de errores es una necesidad que el aprendiente de LE requiere para mejorar paulatinamente en el aprendizaje de la producción escrita. Es por esta razón que este estudio se enfoca en el desarrollo de la comunicación escrita y su corrección.

Antecedentes

La revisión de literatura permitió identificar para esta investigación cuatro criterios sobre los cuales se aborda la mejora de la producción escrita en el aprendizaje de una LE. Las investigaciones que se ubicaron fueron agrupados cuatro de acuerdo con éstos: el enfoque metacognitivo, metodológico de intervención, de retroalimentación y de identificación del error.

En el primer grupo de investigaciones se habla del progreso de la producción escrita bajo el enfoque metacognitivo. La metacognición se refiere a los procesos del pensamiento por los cuales los aprendientes aprenden una lengua extranjera Blain, Cavanagh y Cammarata (2018); y Mavrou, 2018). Estos procesos de metacognición se observan en los procesos ejecutivos del pensamiento, los cuales son los iniciadores de la

construcción de ideas y conceptos en la mejora de corto y largo plazo. Para Blain, Cavanagh, y Cammarata (2018); y Mavrou (2018), los aspectos cognitivos resultan relevantes para el proceso de instrucción de una lengua extranjera, ya que reconociendo estos procesos es posible construir mejores estratégias de aprendizaje con este enfoque.

En un segundo término, se aborda la mejora de la comunicación escrita a través de una metodología de intervención, dentro de las investigaciones de Cerda, Díaz y Morales (2020); Mavrou y Villar (2017); y Vergara y Perdomo (2017). En un tercer orden, se discute la mejora del texto escrito de una LE a través de la retroalimentación correctiva, ejemplo de este enfoque se encontró en las investigaciones de Brizuela (2016); Durán y Ferreira (2014); y Ferreira (2017). Finalmente, en un cuarto orden, se discuten las investigaciones relacionadas con la mejora de la habilidad escrita por medio de la identificación de errores, en las investigaciones de Ferreira y Elejalde (2020); y De Saint Preux y Sáenz (2014).

Desde el enfoque metacognitivo, el cual pretender señalar los elementos neurolingüísticos asociados a la adquisición de una LE y su efecto en la producción escrita, Blain, Cavanagh y Cammarata (2018); y Mavrou (2018) muestran que existen efectos metacognitivos que se involucran en el aprendizaje de una lengua extranjera explicando su repercusión en la construcción correcta de las estructuras gramaticales, la interpretación semántica y uso correcto del vocabulario. Estos autores enfatizan que trabajando en los aspectos de discernimiento de una LE, el aprendiente tendrá un progreso en la producción escrita.

El segundo enfoque hace referencia a la metodología de intervención para la mejora de la producción escrita. Autores como Cerda,

Díaz y Morales (2020); Mavrou y Villar (2017); y Vergara y Perdomo (2017) utilizan la metodología de intervención en sus estudios. Es decir; a través de la aplicación de estrategias tales como: la gamificación, la utilización del tiempo y la escritura ingeniosa en grupo. Con ello se puede lograr un efecto positivo en la comunicación escrita.

Una vez tratado el aspecto de metodología por intervención, se aborda el tercer enfoque que se orienta a los procesos de retroalimentación correctiva, que es un enfoque reciente. Autores como Brizuela (2016); Durán y Ferreira (2014); y Ferreira (2017) contemplan tácticas en donde el feedback es una estrategia que apoya la producción escrita. El Feedback Correctivo Escrito consiste en que el aprendiente, de manera rápida, atiende las inconsistencias o las fallas lingüísticas como una forma de retroalimentación.

Finalmente, bajo el enfoque de la categorización y detección del error en la producción escrita, se encuentran Ferreira y Elejalde (2020); y De Saint Preux y Sáenz (2014), los cuales muestran evidencias y aplicación de la categorización del error como medio de mejora de la producción escrita.

Con base en la revisión de literatura que se llevó a cabo, se observa un aporte relevante en la problemática planteada a través de los cuatro enfoques. Sin embargo, los enfoques de retroalimentación e identificación de errores son afines al desarrollo de la propuesta de investigación planteada. El enfoque de retroalimentación correctiva, según Durán y Ferreira (2014); y Ferreira (2017), consiste en una estrategia sistemática

en el proceso de acompañamiento y retroalimentación dirigida a la mejora de la producción escrita. Estas características son afines a los propósitos de la investigación que se espera desarrollar.

Por otro lado, la categorización del error y etiquetado estandarizado de los errores que se identifican en la producción escrita del estudiante, como lo indica Ferreira y Elejalde (2020), permitirá tener una taxonomía y etiquetado con los cuales se logre comunicar e interpretar el tipo de error en la producción escrita. Siendo estos enfoques relevantes para desarrollar investigación con el fin de aportar nuevo conocimiento a la problemática de la mejora de la producción escrita en aprendientes principiantes de francés.

Marco Teórico

En el marco teórico de esta investigación se comentan los elementos que integran la competencia comunicativa que darán soporte teórico al desarrollo de este estudio. Transitando progresivamente en estos temas, desde los elementos relacionados con la competencia lingüística, hasta la discusión de la problemática que se observa en la escritura de los aprendientes principiantes de francés.

Dentro de la competencia comunicativa, debemos señalar con mayor profundidad los aspectos que se relacionan con la competencia lingüística, y con ello conectar los elementos de ésta con los requerimientos necesarios para el desarrollo de la producción escrita. Esto con el objeto de establecer un proceso guiado del estudiante, a través del cual se favorezca el desarrollo de su escritura.

El desarrollo de la competencia de comunicación en el profesionista actual demanda un conocimiento y habilidad que le permitan desenvolverse de forma idónea en su ámbito personal y profesional. Vigotsky (1964) afirma que en el aprendizaje de un idioma en los infantes, cuando un niño logra expresar una idea en diferentes lenguas, éste reconoce la lengua como un sistema de reglas para comunicarse, lo cual le favorece para el aprendizaje consciente de estas estructuras. Para profundizar acerca de la importancia del desarrollo de la producción escrita en aprendientes del francés debemos entender la manera en que la competencia comunicativa la integra.

Es así como Rincón (2013) menciona que las habilidades de comunicación se desarrollan de forma integral en el aprendizaje de la lengua extranjera, y cada una de ellas tiene un impacto en el aprendizaje de otro idioma, ya que su conjunto permite abarcar de forma completa el proceso de interlocución entre personas en una lengua no nativa. En efecto, el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) para las lenguas (Consejo de Europa, 2002) afirma que el eje del proceso de enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera se centra en el desarrollo de la competencia comunicativa. Esta competencia contempla tres componentes: la competencia lingüística, la competencia sociolingüística y la competencia pragmática.

Este estudio se interesa por la competencia lingüística puesto que dentro de la problemática, que se menciona, está el reforzar las estructuras lingüísticas. Autores como McMahon (2010) afirman que la competencia lingüística se desarrolla, en el proceso de enseñanza de una segunda

lengua, a través de los métodos de ampliación del vocabulario de la nueva lengua (léxico). El conocimiento de las estructuras gramaticales, la función correcta de los componentes de la lengua y la competencia pragmática son también relevantes. De la misma forma y siguiendo con el aspecto lingüístico, Cassany et al. (2008) explica también que al mejorar en la competencia lingüística en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, de forma integral, el aprendiente amplía su conocimiento y correcto uso de la lengua, e incluso aumenta las habilidades de producción oral, de producción escrita, de comprensión oral y de comprensión escrita.

Enfocándose en la producción escrita, White (2010) enuncia que el aprendizaje de la escritura está sustentado en la experiencia práctica de escribir recreando situaciones similares a la realidad. Estas situaciones, o contextos, están conformados por varios aspectos a considerar. En su investigación muestra ejemplos de cómo los procesos de comunicación escrita se pueden desarrollar en formatos tradicionales guiados por el docente o en medios electrónicos de forma asincrónica.

El proceso de producción escrita, como se menciona previamente, no solo se genera en un contexto académico guiado por el docente, tanto Rincón (2013) como White (2010) resaltan que los procesos de comunicación escrita no solo se establecen de forma sincrónica (en el momento de la comunicación, ej. una conversación entre dos personas en WhatsApp), sino a través de procesos asincrónicos (en tiempos distintos de haber realizado el texto comunicativo, ej. Leer un texto en un blog), y por medio de textos digitales, en redes sociales y en videos comunicativos, los cuales son notas editoriales textuales que son leídas por personas que no tienen un contacto directo con el emisor del mensaje textual. Los

autores también señalan que los formatos de producción escrita tradicionales se utilizan en actividades cotidianas o que cuentan con un receptor conocido, como escribir una carta, dejar un mensaje, hacer notas, escribir un libro, entre otros. Por ello, la habilidad de la producción escrita se convierte en una actividad muy frecuente del proceso comunicativo.

Existen diferentes estrategias didácticas para el desarrollo de la habilidad de producción escrita. Las estrategias que favorecen el dominio de la destreza escrita se dividen en; uno, estrategia con enfoque en el producto, la cual se centra por completo en el texto, es decir, en el producto escrito. Además, se origina a partir de un texto que sirve como modelo, el cual se examina y se toma como referencia para realizar una actividad de producción escrita, la cual tendrá como finalidad escribir un texto parecido al de referencia (Tribble, 1996); dos, una estrategia con enfoque en el proceso (Hyland, 2002), la cual considera que el enfoque del proceso no permite observar con el correcto nivel de complejidad las actividades cognitivas ya que, al solo centrarse en los elementos propios de la escritura, no se conecta o relaciona con los elementos socioculturales que marcan un contexto real en donde se debe emplear la escritura.

La estrategia con enfoque en el lector (Tribble, 1996; y Hyland, 2002). En este enfoque se busca establecer el producto de escritura bajo la idea de a quién va dirigido el mensaje o receptor. Para Tribble, 1996; y Hyland, 2002 este enfoque tiene relevancia pues en él se incorporan aspectos sociales o del contexto que permiten afectar el texto escrito.

Dado que el desarrollo de la competencia escrita es un proceso complejo, se identifican problemáticas y necesidades que los estudiantes tienen que enfrentar para detectar sus errores o problemas de uso correcto de la lengua en forma escrita (Chao, 2019). La expresión escrita es una habilidad de suma importancia en el aprendizaje de una lengua extranjera, ya que, como se ha mencionado, cuando se aprende el idioma francés la comunicación no solo es verbal.

La comunicación escrita está presente en el aprendizaje del idioma y la escritura se dará en el entorno social del aprendiente ya sea a través de un contexto académico o profesional, por lo cual es necesario cuantificar la mejora de la habilidad de producción escrita. Como trabajo futuro se estudiará esta mejora en el aprendiente de la lengua francesa.

Entre los diferentes problemas a los que se enfrentan los aprendientes en los primeros años de aprendizaje de una lengua extranjera, Fareed (2016) establece que son los factores de tipo lingüístico, psicológico, cognitivo y pedagógico los que afectan la producción escrita. Dentro de los problemas lingüísticos que el aprendiente enfrenta se hallan los siguientes: dificultades asociadas al conocimiento de estructuras lingüísticas y el vocabulario, errores de conjugación, de los tiempos verbales, de la concordancia masculino y femenino, y de uso de las preposiciones, así como problemáticas ortográficas.

En los aspectos cognitivos, Fareed (2016) resalta otros problemas como la falta de confianza en sus conocimientos de la lengua extranjera y la falta de práctica en la elaboración de textos en su lengua materna de forma recurrente. Blain, Cavanagh y Cammarata, (2018); y Pérez (2016) mencionan que la inseguridad lingüística es causada por la falta de

dominio de la primera lengua, y que, probablemente, esta falta de dominio en las estructuras lingüísticas formales es provocada por la interrupción de la formación escolarizada. Corder (1981) considera a la interlengua como uno de los factores que afecta el correcto uso de la expresión escrita. Este autor considera que la interlengua se puede definir como el conjunto de interpretaciones propias y personales que los aprendientes generan de la lengua meta; conversaciones e ideas que se construyen erróneamente a partir de la exposición de la primera lengua.

En los aspectos psicológicos, los problemas que se identifican en el aprendiente son la autoconfianza y la motivación en relación con el aprendizaje de una lengua extranjera.

Finalmente, en los aspectos pedagógicos se identifican las dificultades asociadas a la enseñanza, tales como seguir instrucciones de los docentes, claridad en los ejemplos y actividades de práctica, así como también el no contar con herramientas de apoyo al proceso de evaluación y retroalimentación dentro del proceso de producción escrita.

En el proceso de investigación documental, no solo se identificaron las problemáticas que afectan la producción escrita en el aprendizaje de la lengua extranjera. También se identificaron herramientas y recursos educativos que pueden apoyar a resolver las dificultades que los aprendientes muestran en sus producciones escritas. Sin embargo, en la actualidad, la aplicación de estos recursos y su uso aún es limitado e incipiente en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua francesa.

Por ello, es necesario profundizar e investigar aún más en el impacto, formas de uso y aportación que los recursos didácticos ofrecen. Dado lo anterior, este estudio aportará evidencia para encontrar soluciones para el desarrollo de la producción escrita, la identificación de actividades que apoyen en el desarrollo de la habilidad escrita del francés como lengua extranjera a través de actividades, y la adopción de recursos didácticos que permitan retroalimentar y detectar los problemas asociados con la producción escrita.

Metodología

La investigación se desarrollará bajo una metodología de investigación mixta. Ésta tiene como objetivo interpretar un grupo de pasos ordenados, experimentales y claves del estudio que conllevan la acumulación y observación de información de cantidad y cualidad, al mismo tiempo que su incorporación y debate, con el fin de llevar a cabo deducciones que resulten de los datos obtenidos para así alcanzar un mejor juicio de la problemática que se investiga (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2008).

La investigación mixta, en su componente cuantitativa, buscará la integración de evidencias para corroborar supuestos fundamentados en la medición numérica y el análisis estadístico; para responder a la primea pregunta de investigación se puede obtener resultados cuantitativos para determinar la tendencia en las dificultades que se manifiestan en los aprendientes principiantes de francés con el objetivo de formar modelos de conducta y así demostrar supuestos (Hernández-Sampieri et al., 2014). Por otro lado, la componente de investigación cualitativa maneja la integración de evidencias y el estudio de la información para determinar cuáles son los

factores que influyen en la falta de desarrollo de la habilidad de la producción escrita.

Ruta metodológica

La investigación se desarrollará bajo una ruta metodológica investigación-acción, la cual consiste, según Quintero et al. (2002) en las siguientes etapas: Como inicio de esta ruta se comienza con la observación y medición del desempeño de estudiantes en actividades sin apoyo de recursos didácticos en la producción escrita en actividades regulares de un curso de francés principiante a través de un pre-test. Para, posteriormente, seguir con la recopilación de información relacionada con una encuesta de autopercepción del aprendiente en el nivel de logro de las evidencias realizadas sin apoyo de algún recurso didáctico, motivación intrínseca ni detección regulada de acciones de mejora. Un tercer paso será el análisis de resultados de nivel de logro y autopercepción con el objeto de establecer con precisión las dificultades de éstos, así como los factores que tienen impacto en la escritura de los aprendientes principiantes de francés.

Finalmente, Se identificarán los tipos de errores en la producción escrita de los aprendientes, para con ello establecer con base en los resultados opciones de intervención que provoquen un progreso en la producción escrita. El quinto paso de esta ruta metodológica es la identificación de errores de los aprendientes al ser expuestos a evidencias de producción escrita apoyados de recursos didácticos en la población identificada y medición de desempeño y nivel de logro obtenido de

intervención a través del post test, así también se aplicará una encuesta de autopercepción al realizar evidencias. El antepenúltimo paso es el análisis de resultados obtenidos del pre y post test con el objetivo de analizar las variables que fueron afectadas por efecto de la intervención realizada.

Para concluir la ruta metodológica se realizará un reporte de resultados y discusión de éstos. Se comentarán los resultados obtenidos para con ello establecer los aspectos positivos o de mejora en el proceso metodológico, de recolección de información y análisis de datos.

Población y muestra

El proyecto se realizará en dos grupos de aprendientes de francés principiantes que oscilan entre los 18 y 23 años de edad, en un Centro de Idiomas de una institución privada de educación superior del estado de Nuevo León. Las intervenciones de identificación de errores y factores que afectan la producción escrita se realizarán en diferentes grupos. Se llevará a cabo un diseño de recolección de datos de las evidencias, basado en la disponibilidad de los cursos bajo el siguiente diseño de grupos experimentales:

1.- Aplicar las acciones de intervención y de detección de errores en un grupo piloto y en otro grupo de control, asegurando que el profesor no cambie en ambos grupos. Si esta opción es factible.

2.- Cuando el docente de cada grupo, tanto control y piloto, sea diferente, se realizará la intervención y detección de errores, aplicando al 50% de estudiantes las actividades de control; y al

restante 50% de los estudiantes se les aplicará de forma aleatoria en un mismo grupo.

Técnicas instrumentos de recopilación de la información

La recopilación de la investigación se apoyará a través de tres instrumentos de recolección de la información de identificación de errores y de factores con impacto en la producción escrita de los aprendientes principiantes de francés. Para comenzar el estudio se aplicará un examen diagnóstico inicial (pre-test). El instrumento recopilará la información de los errores y los factores que se identificarán en la escritura de los aprendientes principiantes de francés en donde se realizará la intervención. Se establecerán los criterios de categorización de factores y errores en las intervenciones a realizar. Finalmente, a través de un análisis comparativo de los errores entre la etapa diagnóstica y la etapa final con intervención, se discriminarán los factores relevantes en el proceso de la escritura.

Para apoyar la recolección de datos cualitativos del estudio, se obtendrá información de los aprendientes principiantes de francés a través de una encuesta. El instrumento se aplicará con preguntas cerradas, las cuales permitirán identificar las características de autopercepción de los estudiantes. Variables como autoevaluación de la competencia comunicativa en su componente escrita, motivación intrínseca y datos generales como género, edad, tipo de carrera cursando; además de datos relevantes para el análisis sociodemográfico del estudio.

Finalmente, como tercer instrumento se procederá a la realización de un examen final de nivel de desempeño (post-test). Una vez realizadas las intervenciones, se aplicará un instrumento de medición de cantidad y tipos de errores, así como la respectiva retroalimentación correctiva contrastado con los resultados obtenidos del examen diagnóstico inicial. El propósito de este instrumento es observar las diferencias en la cantidad, el tipo de error y los factores que afectan la producción escrita.

Discusión

Los cuatro ejes temáticos abordados en la revisión de literatura; metacognición, metodologías, retroalimentación y detección del error ofrecen información relevante que servirá de referencia para la realización del estudio. La metacognición, es una perspectiva que apoyará al estudio identificando los procesos de pensamiento que deben ser considerados para que las evidencias muestren congruencia con los procesos naturales de aprendizaje. Esta alineación permitirá tener las evidencias o instrumentos de producción escrita bajo un enfoque de los procesos ejecutivos del pensamiento: percepción del estímulo, procesamiento de información y memoria de trabajo. Los cuales influencian y afectan la producción escrita (Mavrou, 2018).

Por otro lado, fue relevante realizar un recorrido por diferentes metodologías de intervención que abordan diversos autores para atender la problemática de corrección de error. Éstas ofrecen alternativas e instrumentos para ser consideradas en el desarrollo del proyecto de investigación. Las metodologías de intervención muestran aspectos que son favorables en el proceso de mejora de la producción escrita y, al

mismo tiempo también señalan aspectos o condiciones que, en alguna de las investigaciones, no propiciaron una mejora significativa.

Las investigaciones relacionadas con el tercer enfoque, temática de retroalimentación, presentaron una alternativa para generar una valoración del desempeño de la producción escrita, ya que algunos autores la consideran relevante porque permite comunicar los resultados en criterios de desempeño, que acompañen la retroalimentación del aprendiente. El feedback correctivo es una modalidad que, recientemente, algunos autores la consideran con potencial para acompañar los procesos de mejora de la escritura. Así mismo se analizan los instrumentos y experiencias previas para atender las necesidades de detección y corrección del error de los aprendientes del estudio.

Por último, la perspectiva relacionada con la detección del error aporta la teoría de aprendizaje, las metodologías de análisis y la clasificación de errores para su identificación y ubicación en la terminología lingüística. Los elementos de este enfoque aportarán de forma importante lineamientos para la definición de los instrumentos de medición, tablas de recolección de información, diseño de rúbricas y escalas de valoración para la medición del desempeño del aprendiente.

Los enfoques que se abordan en la propuesta de investigación no son limitativos a estos aspectos, y se observa que existen interrelaciones entre ellos que deben ser abordadas de forma holística.

Conclusiones y perspectivas

La revisión de literatura realizada muestra elementos relevantes para abordar la investigación. La revisión permitió establecer cuatro enfoques de las investigaciones realizadas, tales como el metacognitivo, las metodologías de intervención, la retroalimentación y la detección de errores. Cada uno de estos enfoques aporta resultados relevantes para abordar la propuesta a desarrollar.

En este aspecto, el enfoque metacognitivo apoyará el desarrollo de la investigación para alinear los instrumentos de evaluación de los aprendientes, ello con el fin de que éstos respondan eficazmente a los estímulos de aprendizaje. El enfoque de metodologías de intervención aportará procesos y estrategias que permitan establecer un protocolo o procedimiento de intervención del docente, para que, a través de estrategias didácticas como la gamificación o la escritura colaborativa, se favorezca la producción escrita del aprendiente. En seguida y derivado de la necesidad de contar con instrumentos que traduzcan la evaluación cualitativa con cierta objetividad y métricas, el enfoque de retroalimentación permitirá aportar a la investigación instrumentos como el feedback correctivo y la rúbrica, que, de acuerdo con los trabajos de los autores analizados, son instrumentos viables para la retroalimentación.

Finalmente, el cuarto enfoque analizado en la literatura bajo la detección del error brindará los elementos taxonómicos y de catalogación de los errores que se observen en la producción escrita, aspecto relevante para contar con una identificación estandarizada y común para las evidencias que se propongan.

Con base en la revisión presentada en este documento es posible prospectar alternativas que puedan ser factibles para la identificación de

errores y la identificación de factores que tienen un impacto en la producción escrita de los aprendientes principiantes de francés. Considerar algunas metodologías didácticas que incidan en la producción escrita como la gamificación, el diseño de procedimientos de identificación del error en la escritura para acompañarlo con acciones de intervención, así como también el apoyar las actividades de producción escrita con recursos educativos, estas tres son algunas de las posibles alternativas que deben ser consideradas para dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas en este estudio.

Referencias

Blain, S., Cavanagh, M., y Cammarata, L. (2018). Enseigner l'écriture en milieu francophone minoritaire: comment motiver les élèves et surmonter les défis de l'insécurité linguistique ? (French). Canadian Journal of Education, 41(4), 1105–1131.

Brizuela, A. (2016). Construcción y validación de una rúbrica para medir la expresión escrita en estudiantes universitarios. Universitas Psychologica, 15(1), 349–360. https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-1.cvrm.

Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (2008). Enseñar lengua. Barcelona: Graó, 550 p. Reimpresión 13ª: 2008. ISBN: 84-7827-100-7.

Chao, K., y Durand, M. (2019). El uso de la rúbrica como herramienta de evaluación y de retroalimentación de la expresión escrita en

Francés. Actualidades Investigativas en Educación, 19(3), Instituto de Investigación en Educación, Universidad de Costa Rica.

Cerda G., Díaz J. y Morales Y. (2020). La gamificación como estrategia correctiva para la interferencia sintáctico-morfológica del español en la producción escrita del idioma inglés de los estudiantes de nivel pre-intermedio. Journal of Alternative Perspectives in the Social Sciences, 10(4), 1357–1378.

Consejo Europeo. (2002) Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas.

Corder, S.P. (1981). Error Analysis and Interlanguage. Oxford: Oxford University Press.

De Saint Preux, A. D., y Sáenz, P. (2014). Análisis de errores en dos tipos de producciones escritas de alumnos franceses de ELE de nivel avanzado. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas, 17, 114–128.

Durán, L. J. A., y Ferreira, A. A. (2014). Un modelo teórico- metodológico para investigación empírica en feedback correctivo escrito en una segunda lengua. Onomázein, 30, 90–110.

Fareed, M., y Ashraf, A. (2016) ESL Learners' writing skills: Problems, factors and suggestions. Journal of Education & Social Sciences, 4(2):81-92. DOI: 10.20547/jess0421604201

Ferreira, A. (2017). El efecto del feedback correctivo para mejorar la destreza escrita en ELE. (Spanish). Colombian Applied Linguistics Journal, 19(1), 37–50. https://doi.org/10.14483/calj.v19n1.10220

Ferreira, A., y Elejalde, J. (2020). Propuesta de una taxonomía etiológica para etiquetar errores de interlengua en el contexto de un corpus escrito de aprendientes de ELE. Forma y Función, 33(1), 115–146. https://doi.org/10.15446/fyf.v33n1.84182

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación (6a. ed. --.). México D.F.: McGraw-Hill.

Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C (2008). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta, Ciudad de México, México: Editorial Mc Graw Hill.

Hyland, K. (2002). Activity and evaluation: Reporting practices in academic writing. In J. Flowerdew (Ed.), Academic Discourse (pp. 115130). London: Longman.

McMahon, y J. Cuadrado, G. (2010). Desarrollo de las competencias lingüísticas a través del portafolio de inglés académico y profesional. Enseñanza & Teaching, 29(2-2011), 125-145.

Mavrou, I., y Villar, C. M. (2017). La influencia de la manipulación del tiempo en la complejidad, corrección y fluidez lingüísticas de tareas escritas en lengua extranjera. Sintagma: Revista de Lingüística, 29, 7–26. https://doi.org/10.21001/sintagma.2017.29.01

Mavrou, I. (2018). Memoria operativa y complejidad cognitiva en tareas de expresión escrita en español como lengua extranjera. Onomázein, 41, 125–146. https://doi.org/10.7764/onomazein.41.02

Pérez López M. S. (2016) La Expresión Escrita de los Estudiantes Universitarios Bilingües (Español – Lengua Indígena) RMIE, 2016, VOL. 21, NÚM. 70, PP. 847-879.

Quintero, J. et. al., 2002, Investigación-acción en la práctica educativa de la licenciatura en Lenguas Modernas: un enfoque comprensivo narrativo. Informe final de investigación, Universidad de Caldas, Vice-Rectoría de Investigaciones y Postgrados, Manizales. Quintero, J., 2001, Investigaci

Rincón, A. (2013). Fortalecimiento de la escritura en inglés en estudiantes de educación media de una institución pública. Tesis ITESM. Pp.25-48

Tribble, C. (1996). Writing. Oxford: Oxford University Press.

Vigotsky, Lev. (1964). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. Journal for the Study of Education and Development. Infancia y aprendizaje.

Vergara Novoa, A., & Perdomo Cerquera, M. E. (2017). Fortalecimiento De La Expresión Oral Y Escrita en Inglés a Través De Un Andamiaje De Escritura Creativa Colaborativa: Un Diseño Desde La Cognición Distribuida. Forma y Funcion, 30(1), 117–155. https://doi.org/10.15446/fyf.v30n1.62417

White, L. (1990). Second language acquisition and universal grammar. Studies in Second Language Acquisition, 12 (2), 121-134.

71

STRATEGIES TO IMPROVE SPELLING SKILLS IN ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS WITH DYSLEXIA: A DIDACTIC PROPOSAL

José Alberto Anguiano Ramos
Ricardo Antonio Abundiz Salas

Universidad Autónoma de Nuevo León

Abstract

English instruction plays an important role in today's Mexican education system. Inclusive education has been implemented in the last years which means students with different needs must receive education in the regular classroom. Dyslexia is one of the most common disabilities among students and a concern is teachers' preparation regarding inclusive education in general and dyslexia in specific. Therefore, the main objective of this paper

is to suggest strategies and methodologies EFL teachers can apply to help students with dyslexia overcome the difficulties.

Keywords: dyslexia, inclusive education, spelling difficulties, spelling strategies, multisensory structured language approach.

Resumen

La enseñanza del inglés juega un papel importante hoy en día en el sistema educativo mexicano. La educación inclusiva ha sido implementada en los últimos años lo cual significa que alumnos con diferentes necesidades deben recibir educación en el salón de clases común. La dislexia es una de las discapacidades más comunes entre los alumnos y la principal preocupación es la preparación de los maestros con respecto a la educación inclusiva en general y la dislexia en específico. Por lo tanto, el objetivo principal de esta investigación es sugerir estrategias y metodologías que los maestros de inglés como lengua extranjera puedan aplicar para ayudar a los alumnos con dislexia a sobrellevar las dificultades.

Palabras clave: dislexia, educación inclusiva, dificultates de ortografía, estrategias ortográficas, enfoque de lenguaje estructurado multisensorial.

Introduction

Today's classrooms meet different students' diversity on account of the inclusive education, which refers to students with learning disabilities receiving instruction to overcome their difficulties in the regular classroom, and when cannot be accomplished in the regular classroom, extra support is provided individually (LeDoux, Graves, and Burt, 2012).

Inclusive education has been implemented at all educational levels to ensure that all students have the same opportunities. In order to accomplish inclusive education, educational authorities should make sure that teachers are qualified to meet and fulfill students' needs, by providing training programs that improve the quality of education.

Inclusive education comprises different learning disabilities such as dyslexia which is considered as a learning disability that affects language and is neurobiological in origin. Dyslexia affects about 15-20% of the population as a whole (International Dyslexia Association, 2017). Students with dyslexia should not be deprived from the benefits of learning another language, for example, employment and recreational benefits (Crombie, 1999).

Dyslexia is a learning disability that affects language. Individuals with dyslexia might have problems with specific language skills, such as reading, writing, spelling, and pronunciation. Although dyslexia has been researched for decades, there is no cure for it and individuals deal with it during all their life. However, it has been proved that individuals can overcome the difficulties with proper instruction. It is considered as a learning disability because students with dyslexia struggle academically (International Dyslexia Association, 2017).

Dyslexia affects both native and foreign language. However, in most of the classrooms, students with dyslexia receive assistance in native language, but not in foreign language. Since mastering a foreign language has become a competency as important as other competencies such as literacy and arithmetic, students with dyslexia must receive assistance in both native and foreign language (Csizér, Kormos & Sarkadi, 2010).

Dyslexia can affect basic language skills such as reading, fluency and writing. Thus, EFL students with dyslexia require proper instruction to overcome the difficulties in these language skills. An important language skill is reading, which is the ability to sound out words; it involves predicting, previewing, and anticipating what comes next (Awada & Gutiérrez-Colón, 2018; Shaywitz & Shaywitz, 2004). In fact, reading is considered as the most important academic skill because it allows the students to learn about other content areas (Aladwani & Al Shaye, 2012; Said & Mohammed, 2017).

Spelling is the language skill which receives less attention in students with dyslexia. In fact, spelling is considered as a difficult language skill since it comprises phoneme-grapheme associations and orthographic language patterns (Proctor, Mather, Stephens-Pisecco & Jaffe, 2017).

Orthography is strongly related to spelling since it deals with the correct and incorrect spelling of the words, and grapheme recognition in written words (Berninger, Lee, Abbott & Breznitz, 2013; Hazoury, Koweini & Bahous, 2009). Spanish speakers struggle with spelling when learning English because of the different orthography among both languages. Students with dyslexia face more difficulties because English lacks orthographic transparency so it is even more difficult for them to spell words in English.

Orthographic transparency refers to the correct sequence of letters and phonemes when reading and spelling. English belongs to the opaque language group which means there is no phoneme-grapheme correspondence. On the other hand, Spanish and other languages as

Italian are transparent languages because there is phoneme-grapheme correspondence (Bonifacci & Tobia, 2017; Protopapas, & Vlahou, 2009).

Inclusive education has been implemented in many countries. However, the main problem is teachers' preparation. Most of the teachers are not prepared to work with special needs students and, therefore, not prepared for inclusion (LeDoux et al., 2012). Several studies were found on teachers' preparation regarding inclusive education, whose findings help to support this research paper.

LeDoux et al. (2012) in their study of inclusion education the main purpose was to identify the needs and challenges of general education teachers in order to successfully meet the needs of special education students. They found that teachers face difficulties when there are special needs students in the classroom due to the lack of knowledge; however teachers showed high interest in getting involved in the process of special education.

Nijakowska (2014) carried out a study whose main purpose was to analyze and provide a description of EFL teachers' professional development needs regarding dyslexic students. The results showed that participants considered their knowledge regarding teaching English and dyslexia as not enough even though they undertook a teacher training which they considered it was not sufficiently to prepare them to satisfy students' needs regarding English and dyslexia.

A similar research in Greece was carried out by Lemperou, Chostelidou, and Griva (2011). The main aim of this study was to find EFL teachers´ training needs in order to develop a training program regarding

dyslexia, and that way, teachers can improve their teaching practice. Participants reported as a need to be knowledgeable regarding special education to help students with learning disabilities to overcome the difficulties such as slow reading, discriminating words that look similar and omitting or adding phonemes while reading.

Despite the fact that dyslexia has been researched the last decades, research studies regarding dyslexia and foreign language learning are less compared to research regarding dyslexia and students learning to read and spell in their mother tongue. However, the importance of research regarding dyslexia in foreign languages has gained interest lately (Chung and Ho, 2010). The following are studies that are important for this research paper.

A study where regular and special teachers' perspective regarding students with dyslexia and English as a foreign language was carried out by Johansson (2013), which main purpose was to analyze how schools work with dyslexic students and to understand how they are approached in education by their teachers. The participants were 6 teachers who were interviewed with the help of a question guide. The results showed that most of the teachers believed that English is difficult to learn because students with dyslexia struggle in understanding the sounds of letters because of its lack of orthographic transparency. Participants mentioned that the school provided great opportunities to students with dyslexia and emphasized the importance of having individual approach with them.

Chung and Ho (2010) carried out a study regarding Chinese students with dyslexia learning to read English as second language. The main purpose was to find out whether the severity of reading difficulties in

Chinese is related to the severity of reading difficulties in English among bilingual children. The results suggested that children who have difficulties learning to read Chinese might experience similar difficulties in learning English as a second language.

EFL teachers' lack of knowledge regarding inclusive education and dyslexia causes a low efficacy in their performance unable them to help dyslexic students achieve a decent level in English. Thus EFL teachers must have knowledge related to proper English instruction for dyslexic students. Otherwise, dyslexic students' benefits of learning another language would be deprived.

One way to provide this knowledge is by identifying different methodologies and classifying useful strategies so we can suggest a proposal based on the most useful, relevant, and effective ones. This research has as purpose to find and suggest an appropriate methodology and strategies to help English as foreign language teachers who deal with students with dyslexia. The following questions have been written to guide this research paper: (1) What are the spelling difficulties that students with dyslexia have when learning English as a foreign language? (2) What are the most common spelling errors EFL students with dyslexia make? (3) What are the methodologies and strategies an EFL teacher can apply with dyslexic students?

Multisensory Structured Language Approach

In order to accomplish an inclusive environment in the classrooms, EFL teachers must be knowledgeable about methodologies that have been proved their efficacy regarding dyslexia and foreign language teaching. The

multisensory approach can be defined as a method which train students to improve their phonological awareness and phoneme-grapheme correspondence while using different senses such as visual, tactile and kinesthetic in order to enhance learning (International Dyslexia Association, 2000; Pfenninger, 2015). Its effectiveness has been researched and has shown that the multisensory is an effective way to achieve an inclusive environment for students with dyslexia where their needs can be satisfied (Pfenninger, 2015).

One basic feature of the MSL approach is that in order for dyslexic students to overcome the difficulties when learning a foreign language, the auditory, tactile, visual, and kinesthetic sense must be involved. For example, multisensory teaching is based on the constant use of aerial and sand writing imitating the shape of letters. Some other characteristics are: the teaching-learning process should be direct, explicit, systematic, sequential as well as cumulative. Teaching phonics should be a priority to develop phonological awareness as well as providing enough time to practice.

A few studies have been carried out where the MSL approach was tested out to see its effectiveness. In most of these studies students were divided in two or more groups. The MSL approach was applied only to one of the groups and the other group received traditional instruction. After some time of the intervention it was visible that the group who received the MSL intervention showed improvements in different skills, such as reading, fluency and writing, while the other group did not showed any improvement at all (Royal, 2017; Scurfield-Harris, 2006; Soliman and Al-Madani, 2017).

Strategies to Improve Spelling

Chan and Zhang (2014) states that despite that fact that there are several points of view regarding dyslexia and its symptoms there is a common difficulty among individuals with dyslexia and that is spelling and if not intervention is received, the problems might persist for a long time. Therefore, strategies to improve spelling skills in students with dyslexia are needed.

The Phonological Strategy

This strategy is suggested to improve dyslexics' phonological awareness and enhance spelling as a result. The main goal is to develop phonological awareness so students can identify the phonemes within a word and be able to spell it correctly. When using this strategy, teachers should teach regular words before irregular ones and using scaffolding to guide the students learn step by step. Also, teachers should pick one vowel per session to focus on.

The Rule-based Strategy

This strategy is used to introduce specific spelling rules in the target language that might be difficult for dyslexic students. Most common rules include the silent "e", word formation with suffixes and prefixes, double consonants, adding -s or -es to verbs in simple present, making words plurals, etc. When introducing a new rule teachers need to make sure to introduce any exception to the rule and try to make it as straightforward as possible in order to allow the students acquire the new knowledge. The amount of new information is relevant to this matter, teachers should avoid

introducing lots of information at the same time. The best way is to segment the information in small chunks so the students do not feel overwhelmed.

The Visual Imagery Strategy

The main objective of this strategy is to better the students' memory by showing the written form of a word using a flashcard, realia or any other material. The teacher shows a flashcard with the written word on it and asks students to look at it for a few seconds. Then the teacher put the flashcard away and asks students to write down the word on paper. If the student is able to spell the word correctly they can move forward to another word. If not, the teacher repeats the same procedure until the student is able to spell the word correctly.

Methodology

The design of this study is action research. Action research is a systematic process which allows teachers or any other educational stakeholder to improve a situation in the classroom (Bradbury-Huang, 2010; Ferrance, 2000). Action research can be described as a formal qualitative approach to research which is practical and can be easily applied to any context (Díaz-Ducca, 2016).

According to Díaz-Ducca (2016) action research, as any other systematic process, can be divided in four elements: (1) identifying an area of focus (problem), (2) collecting data, (3) analyzing and interpreting data and (4) action planning.

Research Design

In order to identify and analyze the difficulties that students with dyslexia have when learning English as a foreign language we will apply the instrument as a pre-test which consist of 24 words dictated out loud to the participants of this study. The participants will have to write these 24 words. After this, the researcher will analyze and interpret the results in order to answer the research questions.

Sample of the Study

This research study will be focus on one upper elementary student. The participant of this study is one upper elementary student (girl) from sixth grade in a public elementary school in the state of Nuevo Leon, previously diagnosed with dyslexia. The participant receives extra support with a special educator in order to overcome the difficulties in their native language, but not in English even though she takes English classes at the school. She takes beginning English classes three times a week, fifty minutes per session.

Instrument

This instrument is an adaptation from the one used by Ruberto, Daigle, and Ammar (2016). Participants have to write 24 dictated words. In order to make sure that students know the words orally, a vocabulary bank was created based on text books and lesson plans used in the class. The selection of words followed the following criteria. There are two variables orthographic complexity and length. Under the complexity variable there are three different levels of complexity; the minimal complexity level which refers to words that follow regular spelling, the medium complexity level

which refers to words that contain one spelling difficulty such as double consonants, less frequent grapheme-phoneme correspondence, or a silent –e, and the maximum complexity level which refers to words that contain two spelling difficulties. On the other hand, the two length options are short and long. Short words contain one or two written syllables, while the long words contain three written syllables.

We adapted this instrument because the original one was in French and a translation into English was not very useful since most of the French words translated into English change drastically, for example, the French word *amis* which was in the minimum complexity because its spelling is regular, that word translated into English is *friends* which could not be considered as a word that belongs to a minimum complexity since it has not a regular spelling. Thus, we decided to select words based on the criteria suggested by the authors but in English and most importantly those words must be known orally by the students.

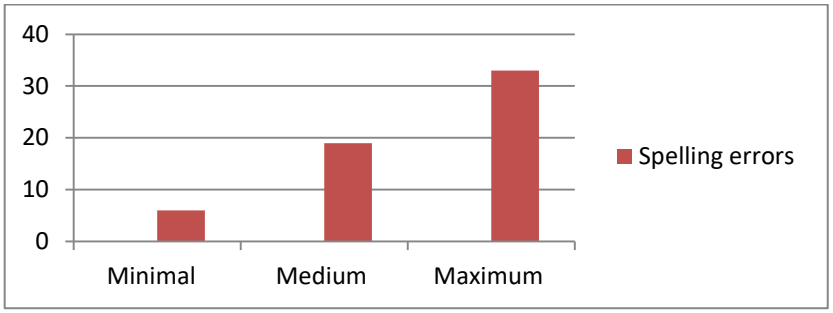
Results

One of the objectives of this study was to identify the most common spelling mistakes made by the students with dyslexia. Thus, a spelling dictation task was applied in order to analyze the student's spelling errors. We noticed that out of the 24 words the participant was able to write only 4 words correctly. The spelling errors identified were omission of graphemes (silent or not silent letters) and substitution of graphemes, for example, the word *elephant* was written *elefan* where we can find a substitution error for the grapheme *–f* instead of *–ph*, and an omission error for the grapheme *–t* which was not written. This word was written with two spelling errors. A

summary of the spelling errors by level of complexity is provided in the figure 1.

Figure 1

Spelling errors by level of complexity

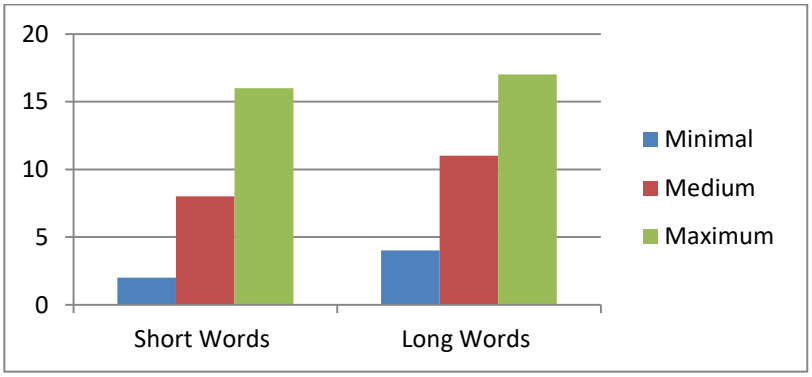


Note: The participant of this study made 6 spelling errors in the minimal level of complexity, 19 in the medium level and 33 in the maximum level of complexity.

Figures 1 and 2 help understand the overview of the results obtained through the application of the dictation task, and we can see that students with dyslexia struggle when spelling words which contain two or more spelling difficulties (silent letters, double consonants, or uncommon grapheme-phoneme correspondence) and two or more written syllables. The participant was unable to write correctly any of the words in the medium and maximum level of complexity. The maximum level of complexity is the category with more spelling errors (33 spelling errors among short and long words). Although the words in the category of minimum level of complexity were expected to be written correctly, only four words out of the eight in the category were written correctly.

Figure 2

Spelling Errors of the Complexity Variable and the Length Variable



Note: This graph summarizes the spelling errors of both variables complexity and length.

Interpretation of Results

One spelling error identified was the different graphemes (-f, -ff, and –ph) for the –f phoneme. The participant wrote three different words (family, elephant and coffee) during the dictation task in order to analyze whether the participant could be able to identify the different graphemes for the same sound. The first word contains the –f grapheme which in both English and Spanish is pronounced with the same sound, so this grapheme was expected to be written correctly. The second word (elephant) contains the –ph grapheme which also represents the –f sound. However, this combination of letters does not exist in Spanish making the word difficult to be spelt. The third word (coffee) contains the grapheme –ff which it does not exist in Spanish either. Table 2 shows the expected grapheme and the written grapheme for the same sound.

Table 2

Phoneme-Grapheme Correspondence between –f, -ff, -ph

E.G. = Expected grapheme W.G. = Written grapheme								
E.G	**W.G**	**Error**	**E.G.**	**W.G.**	**Error**	**E.G.**	**W.G**	**Error**
F	F		**C**	C		**E**	E	
A	A		**O**	O		**L**	L	
M	M		**F**	F		**E**	E	
I	I		**F**	-	1	**P**	F	1
L	L		**E**	I		**H**	-	1
Y	-	1	**E**	-	1	**A**	A	
						N	N	
						T	-	1

Note: A common spelling error was the phoneme-grapheme correspondence between –f, -ff, -ph perhaps because students with dyslexia struggle to develop the phonological awareness.

The results of the dictation task show that only the –f grapheme was written correctly while the –ph and –ff graphemes were written incorrectly as expected. The word family was expected to be written with the –f grapheme since the spelling is very similar in both English and Spanish. The word coffee was written incorrectly as expected because in Spanish the grapheme –ff does not exist as well as the grapheme –ph which was written incorrectly as expected. Both graphemes represent a major challenge for every learner but for the students with dyslexia represent even a major challenge since they struggle to develop a phonological awareness.

The results showed above will help us to answer the research questions established at the beginning of this research project. Regarding the research question number about the spelling difficulties that students

with dyslexia have when learning English as a foreign language we have concluded that according to the results students with dyslexia struggle when writing long words with two or more spelling difficulties, for example, silent letters, double consonants, or uncommon grapheme-phoneme correspondences especially the ones that are really different in the learner's native language such as the grapheme –th, ph, -ff, and so on.

The second research question is about the most common spelling error, but as we can see the participant was able to write only 4 words out of 24. There are several spelling errors found in the dictation task, 58 spelling errors in total. But one spelling error identified is the phoneme-grapheme correspondence between the –f, -ff, and -ph. These three graphemes are represented by the same phoneme. But in Spanish only the –f grapheme exist and the other two are completely unknown. These difference represents a major challenge for the students with dyslexia who are used to hear the phoneme –f and to represent it using only one grapheme.

Design of the Didactic Proposal

We designed the following intervention by integrating the MSL approach and the strategies in order to improve spelling especially when introducing new vocabulary. The intervention is as follows:

1. To introduce the target word orally and have the student repeat it out loud
2. To show the written form of the target word
3. To practice the spelling word through sand writing, aerial writing, clay or wooden letters.

4. Visual strategy: show a flash card to the student with the written form of the target word on it. Put away the flash card and ask student to write down the target word as he/she remembers. Repeat until the student is able to write down the word correctly.
5. Phonology strategy: to introduce the phonemes that might be difficult for the student.
6. The rule-based strategy: to introduce the target word and the rule that applies for that word.

The purpose of this intervention is to apply it to the whole class because we support inclusive education. Thus, we designed lesson plan in order to put in to practice this proposal to see if it works so other EFL teachers can apply it as well.

Referencias bibliograficas

Aladwani, A. M., & Al Shaye, S. S. (2012). Primary school teachers' knowledge and awareness of dyslexia in Kuwaiti students. *Education*, *132*(3), 499-517.

Awada, G., & Gutiérrez-Colón, M. P. (2018). Multiple Strategies Approach and EFL Reading Comprehension of Learners with Dyslexia: Teachers' Perceptions. *International Journal of Instruction*, *11*(3), 463-476.

Berninger, V. W., Lee, Y., Abbott, R. D., & Breznitz, Z. (2013). Teaching children with dyslexia to spell in a reading-writers' workshop. *Annals Of Dyslexia*, *63*(1), 1-24.

Bonifacci, P., & Tobia, V. (2017). The Simple View of Reading in bilingual language-minority children acquiring a highly transparent second language. *Scientific Studies of Reading*, *21*(2), 109-119.

Bradbury-Huang, H. (2010). What is good action research? Why the resurgent interest? *Action Research*, *8*(1), 93-109.

Chan, Y., Zhang, K. C., & Wai, N. (2014). Effective spelling strategies for students with dyslexia in Hong Kong secondary schools. *International Journal of Special Education, 29*(1), 14-24.

Chung, K., & Ho, C. (2010). Second language learning difficulties in Chinese children with dyslexia: What are the reading-related cognitive skills that contribute to English and Chinese word reading? *Journal of Learning Disabilities*, *43*(3) 195–211. DOI: 10.1177/0022219409345018

Crombie, M., (1999).Foreign language learning and dyslexia

Csizér, K., Kormos, J., & Sarkadi, A. (2010). The dynamics of language learning attitudes and motivation: Lessons from an interview study of dyslexic language learners. *The Modern Language Journal*, *94*(3), 470-487.

Díaz-Ducca, J. A. (2016). Report of learning experiences in didacticalconditions for teaching grammar, vocabulary, and pronunciation to Katty, a student with dyslexia. *Actualidades Investigativas en Educación*, *16*(2), 311-342.

Ferrance, E. (2000). *Action research*. LAB, Northeast and Island Regional Education Laboratory at Brown University.

Hazoury, K. H., Oweini, A. A., & Bahous, R. (2009). A Multisensory Approach to Teach Arabic Decoding to Students with Dyslexia. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, *7*(1), 1-20.

LeDoux, C., Graves, S., and Burt, W. (2012). Meeting the needs of special education students in inclusion classrooms. *JAASEP*

Lemperou, L., Chostelidou, D., and Griva, E. (2011). Identifying the training needs of EFL teachers in teaching children with dyslexia. *Elsevier*, 15, 410-416. doi:10.1016/j.sbspro.2011.03.113

International Dyslexia Association. (2017). Just the facts: Dyslexia basics. International dyslexia association

International Dyslexia Association. (2000). Orton-Gillingham-based and/or multisensory structured language approaches. *Retrieved September*, *18*, 2018.

Nijakowska, J. (2014). Dyslexia in the European EFL Teacher Training Context. In Pawlak, M., and Aronin, L. (Eds.). Essential topics in applied linguistics and multilingualism, second language learning and teaching (pp. 129-154). Switzerland: Springer International Publishing.

Pfenninger, S. E. (2015). MSL in the digital ages: Effects and effectiveness of computer-mediated intervention for FL learners with dyslexia. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, *5*(1), 109-133.

Proctor, C. M., Mather, N., Stephens-Pisecco, T. L., & Jaffe, L. E. (2017). Assessment of Dyslexia. *Communique*, *46*(3), 1.

Protopapas, A., & Vlahou, E. L. (2009). A comparative quantitative analysis of Greek orthographic transparency. *Behavior research methods*, *41*(4), 991-1008.

Royal, M. A. (2017). *An Analysis of the Relationship of Multisensory, Structured, Language Intervention Curriculum and Reading Achievement of Students with Dyslexia* (Doctoral dissertation, Tarleton State University).

Ruberto, N., Daigle, D., & Ammar, A. (2016). The spelling strategies of francophone dyslexic students. *Reading and Writing*, *29*(4), 659-681. doi:http://dx.doi.org.ezproxy.usherbrooke.ca/10.1007/s11145-015-9620-x

Said Soliman, M., & Mohammed Al-Madani, F. (2017). The Effects of Multisensory-Based Instruction Combined with Brain-Compatible Environment Techniques on Reading Fluency and Reading Comprehension of Fourth-Grade Students with Dyslexia. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, *19*(2), 363-397.

Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2004). Reading disability and the brain. *Educational leadership*, *61*(6), 6-11.

72

THE USE OF ONLINE STORYTELLING 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

This study focuses on the application of online storytelling as a strategy to improve oral fluency. It takes part in a public school of languages where young adults study English as a foreign language (EFL). This research has its theoretical basis on communicative competence and provides literature review on speaking skills, storytelling technique, background of similar projects with issues on oral fluency and the methodologies. It Also provides information about the research model instruments that supports this study. This research develops online Storytelling activities to achieve the

objectives of this project. Finally, it demonstrates how the application of storytelling online has positive results on oral fluency and encourage the fostering of creativity.

Key Words: Storytelling online, oral fluency, oral communicative competencies.

Resumen

Este estudio se centra en la aplicación del storytelling en línea como estrategia para mejorar la fluidez oral. La intervención se lleva a cabo en una escuela pública de idiomas donde los adultos jóvenes estudian inglés como lengua extranjera (EFL por sus siglas en inglés). Esta investigación tiene su base teórica en la competencia comunicativa y proporciona una revisión de la literatura sobre las habilidades del habla, la técnica de narración, antecedentes de proyectos similares relacionados con problemas sobre la fluidez oral y metodologías. También proporciona información sobre los instrumentos del modelo de investigación. El estudio presenta diferentes aplicaciones de la técnica del storytelling en línea para alcanzar objetivos de este proyecto. Esta investigación demuestra cómo la aplicación del storytelling en línea tiene resultados positivos en la fluidez oral y fomenta el fomento de la creatividad.

Palabras clave: storytelling en línea, fluidez oral, competencia comunicativa oral.

Learning English as a foreign language represents a challenge for some students in Mexico, particularly in oral fluency. Nowadays and due to the current pandemic COVID-19, education is changing so fast that teachers should look for new ways to interact with their students by using virtuality. This project presents an innovative use of online storytelling with the purpose of helping students to develop their oral fluency.

Through the adaptation of learners' stories online, storytelling helps to gain strength and develop one's verbal powers. 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 speaking fluently in English as EFL. Learners struggle inside trying to speak fluently, but they often do not feel capable or confident. According to many researchers, learners face fears and have a common emotional struggle of being afraid, lack of confidence and nervousness.

Problem Statement

This study takes place in a public language school in the northeast of Nuevo Leon, Mexico. By observing different classes, it was detected that learners have difficulties at the moment of speaking English. Regarding young adult learners, they are a part of a level B2 according to the Common European Framework of Reference for Language.

Learners still do not develop their communicative competences in oral situations. Learners are slow in verbal skills and are also not fluent in English as a Foreign Language. It is detected that the strategies are not enough for learners to improve their oral skills. However, fluency in learners' speech as part of communicative competence has been detected as a main problem.

Objectives

General Objective

To evaluate how learners improve oral fluency during academic courses in a public school of language.

Specific Objectives

- To analyze oral difficulties learners have when they speak English.
- To analyze the strategies learners' use to obtain oral fluency and the factors why these are not sufficient to improve fluency when they are speaking English at the B2 level.
- To propose strategic activities to improve oral fluency problems when learners are speaking English.

Research questions

- How learners improve oral fluency during academic courses in a public school of language?

- What are oral difficulties learners have when they speak English?
- What strategies have been used and what are the factors that make these insufficient for the students to speak fluently?
- What strategic activities can contribute to learners´ fluency when they speak English?

Interpretative analysis

Storytelling implies expressing our own stories. Through Storytelling emotions are engaged and confidence built, this leads to the project's focus, which is speaking fluently. It is creative and inspirational and each narrative is developed with motivation in mind. It will be innovative due to our world facing a global pandemic that leads us to take in consideration online resources.

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, which is different from our native language. In addition, learners can overcome their emotional difficulties as fears, lack of

confidence or nervousness. Moreover, developing on the emphasis of this project to increase fluency in speaking skills.

Further, this will foster a good relationship between the student and teacher. It is necessary as well as our job as teachers, to be interested in their training process of a language learning, trying to make didactic content and good atmosphere in the 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 as short stories and performances, expecting a positive result. It will work with short learners' narratives, to contribute to develop their fluency. In addition, the development of this technique could help to overcome any emotions of fears in learners. It demonstrates how Storytelling works with narrative and emotions from the start to tell our own stories.

Literature Review

Linguistics in Learning a Language and Communicative Competencies

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) emphasized language as structure which develop a discourse.

As these authors mention, linguistics is related to language and through learning a language is developed the communicative competencies. Authors were so selective with their words and their meanings, for example; language in the field of Lacan (1966) related to the unconscious construction. Speech and discourse through Saussure's (1916) study in which language is viewed as a signs to express ideas. Chomsky (1965) as a system of communication.

That means that languages are signs of a system to communicate, involving rules of language, speech, discourse and others, also social and cultural influences and also abilities as a part of linguistics. Language is interacting with people with a communicative purpose which gets involved in our behavior and the effects produced in others behavior (Brown 2007). Nevertheless, Muñoz (2010) considered language in terms of learning, as a practice of mistake and to give meaning.

Learning a Language as EFL

Learning a Language to communicate is part of communicative competencies. For that reason, communication and its abilities are important. The goal of learning a new language is to communicate and be understood in EFL. Also it is mentioned that to be able to learn it is necessary communication and besides learning it is part of communicative interaction (Kaplun, 2002). Moreover, learning a language as EFL is part of interaction within a communicative purpose.

This project is related to develop fluency in speaking English as a Foreign Language (EFL), accordingly to Broughton, Brumfit, Flavell, Hill and Pincas (1980) is called foreign language because it is not part of our

culture or nation, is commonly taught in schools but if someone is interested in learning English, it 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).

Kramina (2000) defined that the product of learning a language is that it develops a conscious process, also Krashen (1982) mentioned that learning has conscious parts. Robbins (2007) defines it, such a part of the process when students are able to learn a language. Language learning through strategies leads to improved oral competencies, thus learning English as an EFL (Lessard, 1997). Oxford (1990) takes importance in strategies, mentioned that it is 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 as EFL. An important aspect in learning a language is becoming fluent (Lepota and Weideman, 2002).

Language teaching has been in constant change in a constructivist, learner-centered and centered 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: interaction, classroom discussion and conversation, involves many methods to use to teach EFL (Lonesco, 2007). Learning a language also involves two important parts, those are; social and cultural aspects as well competences assure Bolten and Gröschke (2012).

Learning a language - combined with interaction, motivation, and inspiration could be part of a good process to develop oral skills. Learning should arouse interest lifelong (Herbart 1982). Learning a language is a

process which involves the teaching-learning process and it depends on the skills and preparation that is based on communication techniques (Woolfolk, 2010). It is not always easy, but in this case it is expected through the development of the project to be able to demonstrate good results.

Oral Communicative Competencies

The ability to communicate with others and produce sentences in many different situations is known as oral production, assured Bygate (1987) and O'Malley & Valdez (1996) presented as a way to share instead of relying on ability. The way people can communicate to other people and how it became a conversation is called oral production. Also to communicate is necessary to involve speech and discourse.

Oral communication by Lazaraton (2001) are grammatical competencies, sociolinguistics competences, discourse competences and strategies competences. Oral production could be seen as a challenge, requiring acknowledgement of the language and overcoming fears to communicate effectively (Otarola, 2019).

Speech is part of speaking and its utterance, it involves a speaker and a hearer (Earle, 1969), also it is an individual act as mentioned in Saussure (1916); it is made by intelligence and will. Along with these, the eight parts of speech and its rules emerged. On the other hand, discourse is also part of speaking, more than a sentence, but with the rules of a sentence, larger than an utterance and becomes a part of a conversation. Alonso and Fernandez (2006) as well as Barthes (2006) explained discourse as a message related in our society.

Speaking is an oral action of using speech to communicate and develop communicative competencies as fluency. Nevertheless, McDonough and Shaw (2003) considered it as a desire, created with a purpose to achieve our interests, in which they can communicate and produce utterances. Accordingly, with Bailey (2005), is a skill that aims to give meaning in communication. The process to learn a language, thus, speaking becomes a challenging skill. Speaking is communicative competence in teaching English as Foreign Language. It is part of an ability argued Tarvin (2015). Moreover, Savignon (2002) categorizes it as a power to interact through speaking while saying meaningful words.

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 language 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. For that reason, it is mentioned how it can be applied in the linguistics field related to overcoming difficulties and gaining fluency in speaking.

Fluency as a Communicative Competence

In this case fluency is emphasized as an ability to speak rapidly and smoothly. Also at the same time having cognitive pressures in time of processing its utterance as a part of fluency (Lennon, 2000). Besides, Götz (2013) suggested that productive fluency can be achieved through a process of strategies and through pay attention to hesitations and disfluencies in a person's speech. Fluency is related to memory, also it is

related to the concepts and the meaning of the words during the production of the speech, (Hodges, Salmon, & Butters 1992).

To improve speaking skills Harris and McCann (1994) categorized the importance of fluency as an ability to use the language. 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 is a cognitive activity in learners' mind.

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 of speaking, feeling embarrassed or they couldn't be understood, it is 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 is another problem, (Tokos, 2013).

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 must store information to develop their oral skills. Jacob (1993) related it with ways of context to give meaning, mainly in utterance and coherence in relation to how speaking makes sense.

Storytelling in EFL

Storytelling will be used on this project, but - What is Storytelling? It is the representation of existence through stories. (Cajete, Donna & Holyan 2010). Patrick Rothfuss, (2011) assure that all of us are made by stories and all of us always have a story to tell. People always wanted to create stories as a way to leave a story as records, pictures, tattoos that also represent a story in the memory (Kaeppler, 1988).

Through listening, exercises, questions, dramatic structures or just communication is a way to use storytelling (Snijders, 2011). Salmon (2008) assured that through storytelling, can manage speeches and use them for best convenience. Nowadays there are many tools that could be used to represent a story or storytelling (Ruediger, 2019). Storytelling to speak through the narrative of memories, involving cultural and linguistic contexts, it could be used as a technique to teach EFL (Atta, 2012). It will be used as a technique due is more than an activity, and also has a pattern to follow as Brown (2001) considered to be a technique.

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. Little (1997) assured and fostered the contact with native speakers because it leads to learning about their culture and comprehending their culture as well as reproducing and practicing speaking is the best way to learn English.

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 is part of communication and part of storytelling. Also, an important factor is the teacher's relationship with students. For that reason, communication is the objective, also crucial key, but to have good communication is necessary in learning a language as EFL.

Storytelling Online

Technology and the internet offer new opportunities related to EFL through new learning and teaching skills (Nunan and Richards, 2015). Nowadays online courses have increased due to the current pandemic. It is expected to develop 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 cultural and educational context, also it is able to integrate to the teaching – learning of EFL (Martínez, Martínez and Perez, 2014).

For that reason, interest grew up in developing Storytelling as a technique to improve oral competencies, focused on fluency as main competency. It also helps to gain verbal powers and involves emotional and social aspects. It will be developed online, due to the global context of the pandemic. Using the resources that will be easy to use and facilitate resources to develop their oral production.

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 technique 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 cycl



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 reflecting about the results), and then it could be repeated all over 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 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 mentioned 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. The observations were recorded for the research purposes and led to write 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. It included fourteen questions demographic information, a Likert scale and open ended questions.

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

O*bservations*. 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 technique.

During the observations it has been detected that the strategies implemented by the school are not 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 obtained positive results in trying to help school learners with level B2 (according to CEFR) in learning English as a Foreign Language. Storytelling is the method that will be applied to young adults learners. It is considered a good technique 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 technique, will be take into consideration to improve their oral skills, will be focused 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 technique, besides it involves creativity and learners of this range of age enjoy these kinds of activities.

References

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.

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. (2001). Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy. New-York: Longman

Brown, H. D. (2007) Principles of Language Learning and teaching, 5th edn, Pearson Education, New York.

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.

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.

Broughton Geoffrey, Brumfit Christopher, Flavell Roger, Pincas Anita, Hill Peter. (1980). Teaching English as a Foreign Language.

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. & P. McCann (1994) Assessment. Oxford: OUP.

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

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.

Jacob L. M. (1993), "Pragmatics. An Introduction", Oxford, Blackwell, 357 págs. Thumbnail.

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.

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, J.(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

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.

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.

McDonough, J. & Shaw, C. (2003) Materials and Methods in ELT: A Teacher's Guide. University of Essex.

Miller, J. H. (1974). Narrative and History.

Muñoz Restrepo, A. P. (2010). Metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras. Hacia una perspectiva crítica. Universidad.

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.

Rothfuss Patrick (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.

Snijders, E. (2011). El consejo. Una historia fascinante sobre el poder del Storytelling. Alienta Editorial. España.

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.

Woolfolk, a. (2010). Psicologia Educativa . Mexico: Pearson.

73

LES ENJEUX DE LA LOCALISATION DE JEUX VIDÉO ET L'APPRENTISSAGE D'UNE CULTURE ÉTRANGÈRE

Ricardo Alejandro Salinas Moya
Aurora Guadalupe Martínez Cantú

Universidad Autónoma de Nuevo León

Résumé

Depuis les années 80, les jeux vidéo ont été un passe-temps commun pour un grand nombre de personnes de tous âges et au fil du temps, ils sont devenus plus complexes en termes de structure narrative. Par conséquent, cela a donné lieu à des histoires plus profondes et immersives qui, étant créées à l'étranger, peuvent contenir une grande charge d'éléments culturels. Cependant, lorsque ces produits sont exportés vers d'autres pays, passent par un processus de traduction appelé localisation, qui modifie différents aspects du jeu vidéo pour le rendre plus adapté à son

utilisation dans le pays d'arrivée afin d'éviter un choc culturel, mais cela change évidemment l'idée original que ce produit contenait et affecte à son tour les usages éducatifs que contient le jeu vidéo.

Cette recherche à base d'une méthode mixte a pour but d'identifier l'existence d'un choc culturel chez les joueurs vidéo au moment où ils observent des éléments d'une culture étrangère dans les jeux vidéo. Aussi, on vise la description des enjeux de la localisation sur les jeux vidéo et les joueurs et déterminer si les joueurs considèrent qu'il leur est possible d'acquérir des connaissances tout en jouant. Pour ce faire, les questionnaires ont été utilisés comme technique de recherche pour obtenir des données quantitatives et des interviews pour des données qualitatives, et ainsi obtenir des informations précises pour nous aider à comprendre le phénomène posé. En conséquence, la localisation affecte négativement la transmission des aspects culturels étrangers, en fermant les différentes voies d'apprentissage que les joueurs vidéo possèdent.

Mots-clés: Localisation, jeux vidéo, apprentissage, culture étrangère

Resumen:

Desde la década de los 80, los videojuegos han sido un pasatiempo común entre gran cantidad de personas de todas las edades y conforme pasa el tiempo, estos se volvieron más complejos en cuanto a estructura narrativa. Por consecuencia, esto dio paso a historias más profundas e inmersivas las cuales, al ser creadas en el extranjero, pueden contener una gran carga de elementos culturales, sin embargo, cuando estos productos son exportados a otros países, pasan por un proceso de traducción llamado localización, el cual modifica distintos aspectos del videojuego para que

sea más acorde a su utilización en el país de llegada para así evitar un choque cultural, pero esto evidentemente cambia el mensaje original que dicho producto contenía y a su vez afectando de esta manera los usos educacionales que el videojuego contiene.

Esta investigación de corte mixto tiene como objetivos: identificar si existe un choque cultural en los video jugadores al momento que observan elementos de una cultura extranjera en los videojuegos, describir el impacto que tiene la localización en los videojuegos y el video jugador y determinar si este último considera que les es posible adquirir conocimientos mientras juega. Para tal efecto, se utilizaron como instrumento de investigación las encuestas con el fin de obtener datos cuantitativos y las entrevistas para los datos cualitativos y, de esta manera, obtener información precisa que nos ayude a entender el fenómeno planteado, encontrando como resultado que la localización afecta negativamente a la transmisión de aspectos culturales extranjeros, al cerrar distintas ventanas de aprendizaje que los video jugadores poseen.

Palabras clave: localización, videojuegos, aprendizaje, cultura extranjera

Introduction

Depuis les années 80, les jeux vidéo ont été un passe-temps commun pour un grand nombre de personnes de tous âges et au fil du temps, ils sont devenus plus complexes en termes de structure narrative, laissant la place à des histoires plus profondes et plus immersives, c’est le cas des jeux de rôle, dans lesquels le joueur prend le contrôle d’un personnage fictif qui doit compléter une aventure.

Cependant, les jeux vidéo, lorsqu'ils sont créés à l'étranger, peuvent contenir une grande charge d'éléments culturels, de cette façon, étant donné que ces produits sont exportés vers d'autres pays, ils passent par un processus de traduction appelé localisation, qui modifie différents aspects du jeu vidéo pour le rendre plus adapté à son utilisation dans le pays d'arrivée afin d'éviter un choc culturel, mais cela change évidemment l'idée original que ce produit contenait et affecte à son tour les usages éducatifs que contient le jeu vidéo.

Di Marco (2007) définit la localisation comme un processus de traduction qui peut être défini comme l'adaptation d'un produit à son nouveau marché comme le changement d'images, le retrait ou l'ajout de sons et de scripts conçus dans une langue par des membres d'une culture de manière qu'ils correspondent à des valeurs et les positions de la seconde culture. La localisation peut affecter : les signes visuels non verbaux (conception de personnage, scène de fond, éclairage, gestes, etc.) Signes visuels verbaux (texte graphique, dialogue écrit, l'interface utilisateur, etc.), les signes acoustiques non verbaux (musique, effets sonores, etc.) et les signes acoustiques verbaux (dialogues, paroles de chansons, etc.).

La localisation découle de la nécessité de faciliter la compréhension des joueurs, et ainsi éviter un choc culturel causé par la différence dans les traditions qui s'expriment dans le produit. Ce choc peut être défini comme une forme d'anxiété résultante de la perte des signes et symboles communément perçus et compris dans l'échange social, l'individu reflète cela avec la répression, la régression, l'isolement et le rejet (Esselink, 2000 et Adler, 1972). Cependant, Belli et López (2008) soulignent que ce

processus change évidemment le message original que contenait ce produit et affecte à son tour les usages éducatifs que contient le jeu vidéo, car ils sont une fenêtre sur les différentes cultures qui se trouvent à travers le monde.

Définition de la problématique

Selon Herrera *et al.* (2013), la traduction est une critique qui nous permet de connaître une grande variété de produits qui ne sont pas à l'origine dans notre langue, de cette façon la connexion entre deux lieux et cultures est facilement accessible par un traducteur. Néanmoins, Maturana (2016) précise que la traduction d'un document est invariablement représentée par la façon dont l'équipe de traducteurs interprète le discours original sur lequel ils travaillent, car chaque personne comprend différemment des énoncés, des phrases et même des mots individuels, c'est à ce moment-là que le sens d'une traduction peut disparaître à cause des connaissances culturelles que possède le traducteur.

Ce problème se manifeste de la même manière dans tous les types de documents, y compris les jeux vidéo, il existe des cas où les traductions excluent l'aspect culturel que contient ce produit multimédia, comme c'est le cas du dernier titre de la franchise de jeux vidéo appelée "Fire Emblem" qui, en 2016, en raison de sa distribution internationale, a provoqué des polémiques à cause de l'élimination d'éléments dans son histoire et de mini-jeux inclus dans le titre.

Pour Edwards (2012), il existe deux types de public dans lequel les jeux vidéo peuvent être dirigés, le public cible étant les joueurs expérimentés ou familiers avec le contexte; et le public involontaire, qui

sont les personnes qui n'ont pas d'expérience dans les jeux vidéo, la recommandation qu'elle propose est de créer le contenu en pensant aux deux types de public; cependant, le contenu culturel qui peut être supprimé dans certains cas en essayant d'obtenir une plus grande marge de profit peut provoquer le dégoût des joueurs expérimentés et ceux-ci peuvent finir par accuser les entreprises de censure car le jeu serait "incomplet" ou ne serait pas fidèle au produit original.

L'hypothèse fondamentale de cette recherche est que les jeux vidéo fonctionnent comme un moyen d'apprentissage interactif qui nous permet d'acquérir diverses connaissances. En conséquence, si les traducteurs effectuent une localisation d'un jeu vidéo, il est possible qu'on élimine une manière dont les joueurs peuvent expérimenter différents types de cultures et de la même manière obtenir de nouvelles connaissances (Sedeño, 2010).

Considérés comme la première industrie culturelle multimédia, Clop (2010) considère que les jeux vidéo peuvent être utilisés comme source d'apprentissage. Contrairement à l'image que l'on peut en avoir, ils représentent une compétence dans l'utilisation des TIC dans l'éducation et aussi une ressource de formes culturelles que produisent des sens, générant de nouvelles façons d'interagir et d'être de citoyens.

La quantité de recherches analysant les méfaits de ces pratiques est très infime par rapport à celles avec des effets positifs, de sorte que cette étude cherche à approfondir et à développer de nouvelles connaissances sur le thème de la localisation. Elle vise également à aider les futurs chercheurs ou traducteurs de tout type de document multimédia qui souhaitent travailler sur un projet de localisation à connaître les

inconvénients de cette pratique. Cette recherche aidera à connaître les conséquences de la localisation dans un jeu vidéo, les résultats qu'elle fournit peuvent aider les sociétés de traduction à envisager de meilleures stratégies pour réaliser une bonne adaptation de ces produits.

Cadre théorique

D'après De Aguilera et Mañas (2001), les jeux vidéo sont définis comme l'interaction entre les ressources visuelles et sonores et, en outre, nécessitent des systèmes de réponse haptique tels que les commandes, claviers, souris ou autres dispositifs qui facilitent et permettent l'interaction homme-machine. Le Diberder et Le Diberder (1993) expliquent que ces jeux vidéo peuvent être classés en trois groupes : arcade, simulateurs et adaptations, et ceux-ci diffèrent selon leurs caractéristiques et mécaniques. Au sein du groupe d'adaptations se trouve le genre de jeux de rôle qui sont en effet avant tout un récit, qui peut être schématisé comme un réseau de situations où l'on se déplace, si l'aventure a généralement une seule fin, le nombre de routes possibles est très grand.

Étant donné que parmi la multitude de techniques qui existent pour motiver les gens, nous pouvons rencontrer l'activité ludique, la compétition, l'être efficace, les aspirations, éviter les échecs, etc. les jeux vidéo répondent parfaitement à chacune de ces qualités et c'est pourquoi ils peuvent être considérés comme un choix didactique plus lors de l'apprentissage (Álvarez, 2017).

Un aspect important à traiter sur ce point est l'importance de la motivation, car selon Sacristán (2003, cité dans González et Blanco, 2008), sans motivation les étudiants ont tendance à éprouver l'apathie, l'inactivité,

la passivité et l'apprentissage est difficile. « D'où l'intérêt d'encourager la motivation, en utilisant différentes stratégies qui influencent ces facteurs » (González et Blanco, 2008, p.80).

Vázquez (1977) déclare que la localisation se produit lorsqu'il existe un concept dans la langue d'origine qui provoquerait un rejet dans la langue cible, puisque la situation ou n'existe pas, ou transmet un message différent de celui voulu. Ceci peut être illustré par la phrase "He kissed his daughter on the mouth" qui, en le traduisant en espagnol devient "Besó a su hija en la boca" car cette marque d'appréciation n'est pas commune dans le contexte social mexicain contrairement au contexte américain, donc cette phrase, si elle était fidèlement traduite, elle pourrait provoquer un rejet dans l'audience cible.

Le choc culturel peut être défini comme une forme d'anxiété résultante de la perte des signes et symboles communément perçus et compris dans l'échange social, l'individu reflète cela avec la répression, la régression, l'isolement et le rejet (Adler, 1972).

Cependant, ce type de techniques n'est pas toujours le plus approprié pour résoudre toutes sortes de problèmes de traduction, car, spécifiquement dans le monde des jeux vidéo, il existe certains de ces produits qui contiennent une grande charge de divers éléments culturels, qui, grâce à leur différence avec la culture locale, sont précisément ces éléments qui rendent le produit attrayant en premier lieu (Pérez, 2010).

Pour contextualiser ce qui est décrit au paragraphe précédent, peut être illustré par ce qui s'est passé avec le jeu vidéo qui en Amérique du

Nord a été appelé *Devil Kings* et au Japon est connu comme *Sengoku Basea* qui est un jeu vidéo publié en 2006 pour la console *Playstation 2.*

D'un côté, nous avons la version japonaise dont l'intrigue est basée au Japon pendant la période Sengoku (1467-1568) qui fut une époque de guerre et de lutte entre différents clans qui combattaient pour obtenir le pouvoir et ainsi unifier le pays. Bien que *Sengoku Basara* ne soit pas un jeu où l'histoire japonaise était suivie à la lettre, s'il contenait beaucoup de folklore et de personnages historiques japonais réels, par exemple, Masamune Date, Yukimura Sanada et Nobunaga Oda, qui furent des personnages importants de la guerre à cette époque, en tant que *daimyo*, qui est le titre donné aux souverains féodaux les plus puissants de leur région respective.

De l'autre côté, nous avons la version américaine, qui n'est plus basée sur le Japon féodal mais sur un monde fictif avec un thème plus "sombre" et "infernal", les personnages ne se battaient plus pour unifier le pays mais parce qu'ils ont vendu leur âme au démon, En bref, selon Cheng (2021) tout le cadre historique du jeu original a été changé, les personnages ont été rebaptisés, l'accent mis sur le protagoniste et ses motivations ont été modifiées, cela pour plaire au public nord-américain, il est important de souligner que, en raison de ces changements, le titre a été un échec commercial et critiqué sur le marché occidental (Riveros, 2021).

Méthodologie

En raison de la nature de cette recherche et du manque d'études préalables concernant la localisation des jeux vidéo et son impact sur la transmission des cultures, ce travail est de type exploratoire qui sert,

comme son nom l'exprime, à explorer un thème d'étude et ainsi promouvoir les bases pour de futures recherches. Cela dit et pour obtenir des résultats plus précis, la conception de la recherche est de type mixte, c'est-à-dire que des méthodes quantitatives et qualitatives ont été utilisées pour pouvoir trianguler les résultats des deux études et ainsi répondre à la problématique soulevée ci-dessus (Hernández, Fernández, et Baptista, 2010).

Pour la procédure de collecte de données quantitatives nous utilisons une échelle de Likert composé de cinq options avec trente-quatre items, dont onze concernent les cultures étrangères, onze l'acquisition des connaissances et douze le choc culturel. Ce questionnaire a été créé par les auteurs de cette recherche, validé par un groupe d'experts chercheurs et a une fiabilité dans l'Alpha de Cronbach de 0.874.

Les résultats de l'étape quantitative ont été analysés en utilisant la statistique descriptive qui est utilisée pour organiser et résumer un ensemble de données quantitatives, qui sont résumées par des tableaux ou des graphiques qui contiennent plus d'une variable et qui permettent, à leur tour, étudier la relation qui existe entre eux.

À l'étape qualitative, une interview semi-dirigée, composée de cinq questions de base, dont deux relatives aux cultures étrangères, deux à l'acquisition de connaissances et trois au choc culturel, a été utilisée comme procédure de collecte de données (Yuni et Urbano, 2006). Cependant, en raison de la nature de cette procédure, d'autres questions auraient pu être posées en fonction des réponses des personnes interrogées pour approfondir ainsi leurs opinions sur le sujet. Ce

questionnaire a été créé par les auteurs de ce travail avec l'aide de chercheurs expérimentés.

Pour l'analyse de ces entretiens, on a utilisé l'analyse de contenu qui est un ensemble de techniques de communication qui utilise des procédés sémantiques visant à décrire le contenu de tout type de messages comme dans le cas de cette recherche, d'un discours oral des personnes interrogées.

Description des participants

Les questionnaires ont été appliqués à un groupe de trente joueurs et joueuses de la Faculté de Physique et de Mathématiques de l'Université Autonome de Nuevo León dont l'âge varie entre 17 et 30 ans et sans une quantité d'expérience spécifique avec les jeux vidéo car, d'une part, les connaissances des joueurs ayant des années d'expérience dans le domaine des jeux vidéo nous est très utile pour les recherches exploratoires, car ce type de joueurs a pu voir l'évolution de l'industrie des jeux vidéo au fil des ans.

Les joueurs expérimentés ont vu des jeux vidéo avant même qu'ils n'étaient traduits, et ils ont également des connaissances sur plusieurs genres de jeux, leurs expériences peuvent donc nous aider à évaluer beaucoup de possibilités et apprendre comment la localisation de jeux vidéo a changé la façon dont ils abordent ces produits.

D'autre part, les joueurs inexpérimentés dans l'industrie nous ont aidés avec leur perspective car celle-ci peut varier de celle des joueurs plus expérimentés, les genres que ces joueurs peuvent connaître est différent de ceux que connaissent les joueurs plus âgés, étant donné que des

genres de jeux vidéo ont disparu, de la même manière, les joueurs inexpérimentés peuvent apprécier les différences culturelles que les jeux vidéo peuvent offrir car ils ont commencé à jouer quand la localisation était déjà un technique utilisée au quotidien. Par conséquent, ils sont plus conscients de leur choix de la langue audio ou des menus. C'est pourquoi il est utile de connaître les opinions de nouveaux et anciens joueurs pour savoir si, vraiment, dans n'importe quel groupe démographique, l'aspect de voir différentes cultures semble être un aspect difficile à comprendre.

Dans ces conditions, la connaissance des expériences des joueurs expérimentés et non expérimentés dans l'industrie du jeu vidéo a été fondamentale pour effectuer des observations précises sur les questions de recherche. De même, cela nous a permis de généraliser les résultats de la recherche.

La recherche a également été utile pour savoir si, la localisation dans les jeux vidéo change le message original du jeu et aussi la théorie du choc culturel n'est plus un phénomène actuel, se produit dans un groupe spécifique de joueurs ou est un phénomène qui couvre toute la démographie.

Résultats

L'analyse et l'interprétation des données se font en deux phases. La première partie, qui se fonde sur les résultats du questionnaire, traite d'une analyse quantitative des données. La deuxième partie, qui repose sur les transcriptions des entretiens, s'agit d'une analyse qualitative des données ainsi que d'une triangulation des résultats obtenus dans la partie

quantitative de cette recherche pour savoir s'il existe un lien entre les données des questionnaires et les données des entretiens.

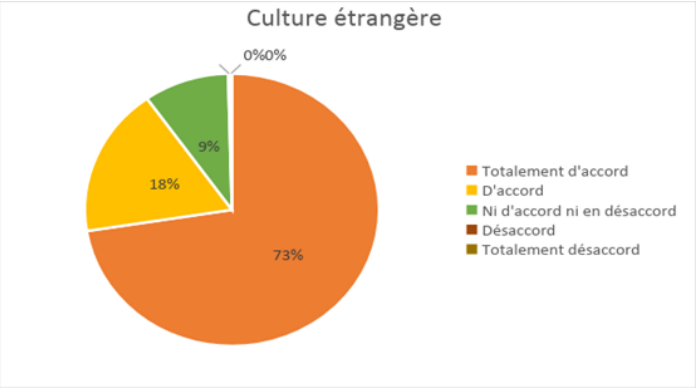
Interprétation des résultats quantitatifs

Les données recueillies par le biais des questionnaires ont fait l'objet d'une analyse statistique et sont présentées dans cette section. Pour une meilleure compréhension, les résultats ont été divisés en trois grandes catégories : culture étrangère, acquisition des connaissances et culture locale.

La première catégorie consiste à connaître la relation des participants avec une culture étrangère montrée dans les jeux vidéo, leurs acceptations de différents éléments tels que la musique, la gastronomie, la religion, les noms, les langues, l'histoire ou le folklore, entre autres et s'ils n'aiment pas que l'on inclure des aspects culturels auxquels ils ne sont pas habitués.

Graphique 1

Culture étrangère



Les résultats de la variable de culture étrangère montrent que sur 30 participants, 73 % ont répondu qu'ils étaient tout à fait d'accord avec l'hypothèse que la visualisation d'aspects culturels ne provoque aucun conflit ou choc culturel sur l'utilisation ou la jouissance du jeu, ainsi que cet aspect culturel n'affecte pas l'utilisation de ces produits.

En outre, 18 % des participants ont répondu qu'ils souscrivaient aux dispositions du paragraphe précédent et 9 % ont indiqué qu'ils n'étaient ni d'accord ni en désaccord; Sur ce pourcentage, 37% des participants étaient neutres quant à la possibilité de changer la langue parlée par les personnages à leur langue originale, puisque 27% ont répondu avec neutralité sur l'aspect religieux des jeux vidéo, ces participants sont indifférents aux mentions d'autres religions que les leurs dans le jeu vidéo qu'ils jouaient à l'époque. Dans ces conditions, les résultats montrent que 0% de l'échantillon est en désaccord ou très en désaccord.

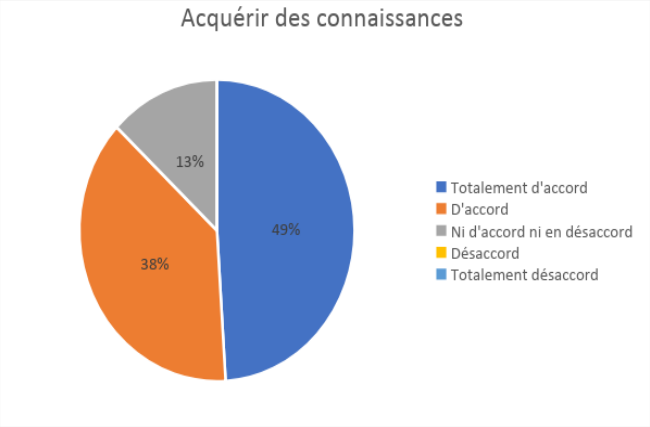
Par conséquent, l'analyse des données variables mentionnées au début de la présente section, recueillies par échantillonnage, permet de conclure que: à l'heure actuelle, les utilisateurs de jeux vidéo ne subissent pas de choc culturel en jouant à un jeu vidéo en raison des différences entre la culture originale et la culture de destination, comme l'a affirmé Esselink (2000). Cela pourrait peut-être s'expliquer par la différence entre l'interconnectivité qui existe aujourd'hui et celle qui existait au moment où ces affirmations ont été faites. S'il est vrai qu'il y a un pourcentage de joueurs qui restent neutres dans certains aspects d'une culture étrangère des jeux vidéo, ils ne sont pas découragés de les jouer, ils sont neutres.

La deuxième catégorie consiste à connaître l'opinion des participants sur l'acquisition de connaissances par les jeux vidéo, s'ils

estiment qu'ils peuvent élargir leurs connaissances culturelles, musicales, linguistiques, sociaux et de la même manière s'il est possible d'apprendre une nouvelle langue en jouant aux jeux vidéo.

Graphique 2

Acquisition des connaissances



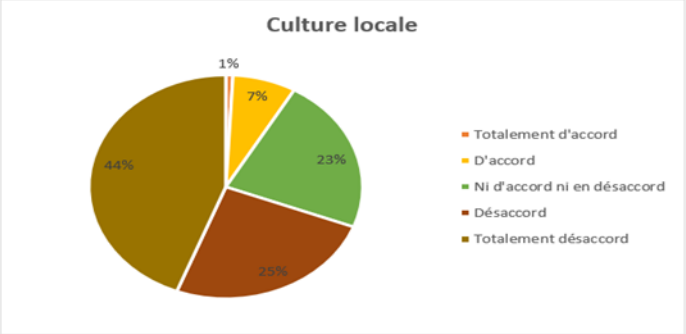
Sur trente participants, 49% ont répondu qu'ils étaient entièrement d'accord avec l'hypothèse que les gens peuvent acquérir une variété de connaissances lorsqu'ils jouent aux jeux vidéo, 38 % des participants ont répondu qu'ils approuvaient le paragraphe précédent et 13 % ont déclaré qu'ils n'étaient ni d'accord ni en désaccord; de ce pourcentage, 53 % des participants étaient neutres quant à la possibilité d'apprendre sur d'autres religions que la leur et 27 % répondaient de manière neutre sur l'aspect social des jeux vidéo, ces participants sont indifférents aux interactions humaines qui existent dans les jeux vidéo. Ainsi, en additionnant les pourcentages mentionnés ci-dessus, nous pouvons conclure que 0% de l'échantillon est en désaccord ou très en désaccord.

Par conséquent, en raison de l'analyse des données des variables mentionnées au début de cette section qui ont été recueillies à travers les enquêtes, il peut être conclu que la plupart des joueurs pensent qu'ils peuvent vraiment acquérir des connaissances en jouant à un jeu vidéo, même à des fins de divertissement.

La dernière catégorie est la préférence des joueurs de regarder leurs propres cultures dans l'univers dans lequel ils jouent, s'il existe un patriotisme ou une haine d'autres cultures parmi les utilisateurs, ce qui provoque un changement de culture dans le processus de localisation et doit être adapté à la région cible.

Graphique 3

Culture locale



Contrairement aux deux catégories ci-dessus, les résultats de cette catégorie sont mitigés, les résultats de la variable culture locale montrent que, sur 30 participants, 44% ont répondu qu'ils étaient totalement en désaccord avec l'hypothèse que les joueurs préfèrent les jeux vidéo avec une charge culturelle de leurs propres régions.

En outre, 25 % des joueurs ne sont pas d'accord ; que 69 % des *gamers* qui ne sont pas d'accord avec l'élimination des éléments culturels

étrangers aux jeux vidéo et qui ne joueraient pas aux jeux vidéo si leur culture n'était pas reflétée dans le jeu vidéo adhèrent au pourcentage susmentionné, 23% des participants sont également neutres quant à leur représentation culturelle dans les jeux vidéo.

Les résultats montrent que 7% des personnes interrogées sont d'accord et 1% totalement d'accord, cette information nous dit qu'il y a un pourcentage de joueurs qui préfèrent les jeux vidéo avec du contenu de leur propre région.

Par conséquent, s'il est vrai qu'il y a un groupe démographique de joueurs qui préfèrent le contenu régional quand ils jouent, mais ils sont une minorité, la plupart des joueurs ne sont pas d'accord avec la mise en œuvre forcée d'une culture ou des coutumes locales lors de la lecture d'un jeu vidéo.

En résumé, s'il faut admettre que la localisation a été utile au moment de sa création, cette technique de traduction n'est pas exclue par l'évolution numérique, tout comme les technologies évoluent, la connectivité du monde progresse également. Tout comme l'acceptation d'autres cultures, les données nous montrent que les joueurs ne sont pas d'accord avec les aspects qu'Esselink (2000) affirme comme l'obligation de localiser un produit pour éviter un choc culturel possible. Ainsi, faire une localisation supprime une source d'apprentissage cachée dans un passe-temps populaire comme les jeux vidéo.

Interprétation des résultats qualitatifs

Les données recueillies lors des entretiens ont fait l'objet d'une analyse contextuelle et sont présentées dans le présent chapitre. Pour une

meilleure compréhension, les résultats ont été divisés en trois grandes catégories : culture étrangère, acquisition des connaissances et culture locale. La première catégorie comprend deux sous-catégories principales, la première étant de connaître la relation des participants avec une culture étrangère montrée dans les jeux vidéo, leur acceptation de différents éléments tels que la musique, la gastronomie, la religion, les noms, les langues, l'histoire ou le folklore, entre autres, et s'ils ont un déplaisir à observer des aspects culturels auxquels ils ne sont pas habitués, la deuxième est de savoir ce que les interviewés pensent de l'attente de leur propre culture dans l'histoire des jeux vidéo.

Dans la catégorie mentionnée ci-dessus, les participants ont montré une appréciation positive des jeux vidéo qui contiennent une influence d'une certaine culture étrangère dans leurs récits. Pour mettre en contexte, dans ce travail, la culture est définie comme l'ensemble des connaissances, des idées, des traditions et des coutumes qui caractérisent un peuple, une classe sociale ou une époque.

Un concept récurrent dans les interviews est la capacité d'observer comment d'autres pays, sociétés et communautés réagissent à différents types de situations, ainsi que le point de vue de personnes d'autres parties du monde sur leur propre réalité.

La deuxième sous-catégorie explore quelles sont les attentes des joueurs lors de l'achat d'un jeu vidéo en ce qui concerne le thème culturel, si l'inclusion de la culture locale est un facteur favorable lors de l'achat d'un produit. Cependant, les personnes interrogées rejettent cette idée, sont conscientes quand les produits ne sont pas créés avec leur culture à l'esprit, si elles veulent acheter un jeu vidéo avec une charge culturelle

locale, elles vont chercher un produit qui a été créé à l'origine en pensant à la culture locale. La deuxième catégorie consiste à connaître l'opinion des participants sur l'acquisition de connaissances par les jeux vidéo, s'ils estiment qu'ils peuvent élargir leurs connaissances culturelles, musicales, linguistiques, sociales et, de la même manière, s'il est possible d'apprendre une nouvelle langue en jouant aux jeux vidéo.

Les différentes personnes interrogées ont répondu de la même manière aux questions de cette catégorie, affirmant que les jeux vidéo peuvent enseigner des langues, des coutumes différentes ou des données générales d'autres régions du monde, en outre, un participant a montré qu'il existe des jeux vidéo dont l'objectif principal est d'enseigner ce type d'aspects au consommateur.

La dernière catégorie est l'acceptation ou le rejet des changements culturels provoquant le processus de localisation. Les personnes interrogées partagent le même dégoût avec les changements effectués par la localisation, les joueurs croient qu'en remplaçant n'importe quel aspect ou élément des jeux vidéo, l'histoire peut changer complètement, la vision des créateurs change et peut provoquer un développement totalement différent du produit. En conséquence, les joueurs ne sont pas d'accord avec ce type de pratique.

Ce sont ces mêmes joueurs qui mentionnent que, s'ils veulent jouer à un jeu vidéo basé sur leurs cultures, ils recherchent un jeu qui, compte tenu du récit original, est créé avec ces caractéristiques spécifiques à l'esprit. Donc tous les joueurs interrogés ne sont pas d'accord avec l'implémentation forcée d'une culture ou de coutumes locales dans les jeux vidéo.

Triangulation des résultats

Comme nous l'avons mentionné avant, cette recherche est d'une approche méthodologique mixte, donc nous pouvons comparer les données obtenues avec l'outil de recherche qualitative et quantitative pour pouvoir compléter les résultats.

En examinant les données des deux méthodologies, nous pouvons confirmer les aspects suivants de notre hypothèse initiale:

1. Les joueurs ne considèrent pas nécessaire d'effectuer un changement d'éléments culturels, la raison étant que ceux-ci ont un esprit ouvert à de nouvelles formes d'expressions culturelles. Les joueurs ne sont pas mécontents des cultures étrangères et ne pensent pas que la représentation de celles-ci puisse provoquer un choc culturel.

2. Les joueurs affirment que l'acquisition de connaissances à travers les jeux vidéo est une réalité, ceux-ci peuvent être linguistiques, culturels, religieux, historiques, entre autres. Par conséquent, lorsque vous effectuez une localisation d'un jeu vidéo, vous perdez une source de connaissances que les joueurs vidéo possèdent.

3. L'intégration de la culture locale n'est pas un facteur définitif qui incite les joueurs à acheter des jeux vidéo, mais l'inclusion d'une culture d'une autre région peut-être la raison pour laquelle les joueurs vidéo décident d'acheter un produit.

Nous pensons que la pratique de la localisation doit être réévaluée ou reconsidérée en tenant compte des besoins actuels des consommateurs, de la façon dont ce processus affecte tant le produit que les joueurs, parce que la localisation non seulement change la vision que les créateurs ont dans leurs histoires, mais affecte aussi une façon de transmettre et d'acquérir différents types de connaissances.

Conclusion

Après une analyse approfondie des résultats, nous sommes arrivés à la conclusion que le processus de localisation affecte sérieusement le message et le joueur, en changeant le message d'un jeu vidéo, il affecte la compréhension du produit, est supprimé une occasion d'apprentissage et d'expériences pour le joueur.

S'il est vrai que la localisation était un processus de traduction important dans l'industrie du jeu vidéo, cette pratique doit être réévaluée ou reconsidérée en tenant compte des besoins actuels des joueurs, parce qu'ils sont conscients de la capacité des jeux vidéo à enseigner des compétences différentes, directement ou indirectement, en plus de la localisation en éliminant les charges culturelles et en les remplaçant par des coutumes locales, affecte de nombreux aspects du produit tels qu'ils sont; la vision des créateurs du jeu, son histoire, la façon dont les joueurs perçoivent le produit et peut aussi faire disparaître un moyen d'acquérir des connaissances que les joueurs peuvent avoir.

Cette recherche sert de point de départ pour questionner les bénéfices et considérer les limites actuelles de la localisation, de cette manière moderniser son concept car, en vivant dans une société

mondialisée, il faut mettre à jour les outils que nous utilisons pour partager différents produits dans le monde.

Comme les participants étaient de jeunes joueurs, étudiants mexicains de niveau universitaire, les limitations de cette étude sont la tranche d'âge, la nationalité et le niveau d'études ; d'autres chercheurs ont la possibilité de poursuivre cette recherche dans d'autres pays ou avec des participants plus âgés.

Références bibliographiques

Adler 1972 en BROWN, H., DOUGLAS 1986 « Learning a second culture». San Francisco State University en VALDES, Joyce Merrill, ed. Culture Bound. Cambridge University Press.

Alain LE DIBERDER et Frédéric LE DIBERDER, « Qui a peur des jeux vidéo ? », Bulletin des bibliothèques de France (BBF), 1993, n° 2, p. 100-101.

Álvarez, J. (2017) *El uso de los videojuegos como recurso didáctico para el aprendizaje de inglés* (Tesis de Grado) Universidad de Jaén, España.

Bardin, L. Análisis de contenido. Akal. 1996 2ªe

Belli, S. et López, C. (2008). Breve historia de los videojuegos. Athenea Digital, 14, 159-179.

Cheng, Justin. 2021. "E3 2005: Hiroyuki Kobayashi Interview - IGN". IGN. https://www.ign.com/articles/2005/05/19/e3-2005-hiroyuki-kobayashi-interview.

Clop Aguilar, V. (2010). El nuevo paradigma místico en las narrativas audiovisuales. En Congreso Euro-Iberoamericano de Alfabetización Mediática y Culturas Digitales (1-15), Sevilla: Universidad de Sevilla.

De Aguilera, M., & Mañas, S. (2001). Atravesando el espejo (mediaciones tecnológicas y discursivas en las nuevas obras audiovisuales: el caso de los videojuegos). Comunicar, 17, 26.

Di Marco, F. (2007). Cultural Localization: Orientation and Disorientation in Japanese Video Games. Tradumàtica: Tecnologies De La Traducció, 5, 2.

Edwards 2012 en Team, B. (2016). Cultural Issues in Video Games Localization: Balancing Expectations Between the General Public and Core Gamers - Brand2Global. Retrieved 14 March 2020.

Esselink, B. (2000). A Practical Guide to Localization. Amsterdam: John Benjamins Pub. Co.

González, Carina S., & Blanco, Francisco (2008). EMOCIONES CON VIDEOJUEGOS: INCREMENTANDO LA MOTIVACIÓN PARA EL APRENDIZAJE. Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, 9(3),69-92.

Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación (5° Ed.). México, D.F., México: McGraw Hill Interamericana

Herrera, E., Corredor, K., Cortes, A., & Arias, Y. (2013). La ventaja competitiva de la traduccion en instituciones culturales. Comunicacion, Cultura y Politica, 145.

Maturana-Meza, G. R. (2016). Pérdida de sentido por las diferencias culturales en la traduccion. España: Editorial Académica Española.

Pérez Fernández, L. (2010) La localización de videojuegos (Inglés-Español): Aspectos técnicos, metodológicos y profesionales (Doctorado). Universidad de Málaga.

Riveros, Mateo. 2021. "Sengoku Basara: La Historia De Cómo Llegó Muerto A Occidente". Gamerfocus. https://www.gamerfocus.co/juegos/sengoku-basara-la-historia-de-como-llego-muerto-a-occidente/.

Sedeño, A. (2010). Videojuegos como dispositivos culturales: las competencias espaciales en educación. Comunicar, 183-189.

Vázquez-Ayora, G. (1977). Introducción a la traductología. Washington: Georgetown University Press.

Yuni, J., & Urbano, C. (2006). Técnicas para investigar (1st ed.). Editorial Brujas.

74

ARE TRANSLANGUAGING PRACTICES A GOOD PEDAGOGICAL STRATEGY TO SUPPORT STUDENTS TO LEARN ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE?

Oscar Eduardo Sandoval Villa

Universidad Autónoma de Nuevo León

Abstract

This paper presents the state of art of translanguaging practices as a possible pedagogical strategy for students to learn English as a foreign language. Importantly, Williams (1994) points out that translanguaging (*trawsieitchu)*, a term that was originally created from the Welsh language is considered a pedagogical practice used in bilingual education. This paper intends to have an approximation of such practices, at the same time clarify what they are for in a second language classroom. Translanguaging

pedagogies emerge as a good option to support students' reinforcement in language learning, and academic development, translanguaging practices and becoming a good choice for teachers to encourage students to comprehend the new academic contents and thoroughly reinforce language learning. Thus, García and Li Wei (2014) argue that translanguaging, as a language practice, is the way students can have control of their own language learning, using both languages while they learn English in class. Translanguaging is a great benefit for a classroom atmosphere because students can be encouraged and become more involved in a meaningful way in a class. Moreover, their attitudes toward the class and themselves tend to be more positive; students show more confidence while performing and exchanging ideas with their other classmates. This article intends to inform and analyze different readings of authors related to the theme and with this to make teachers and students notice that translanguaging practices is a beneficial pedagogical strategy in class, it can be a supportive tool that may ease the teacher's job and the student´s learning process.

Resumen

Este artículo presenta el estado del arte de las prácticas de translenguaje como una posible estrategia pedagógica para que los estudiantes aprendan inglés como lengua extranjera. Es importante destacar que Williams (1994) señala que el translenguaje (trawsieitchu), un término que se creó originalmente a partir del idioma galés, se considera una práctica pedagógica utilizada en la educación bilingüe. Este trabajo pretende tener una aproximación de tales prácticas, al mismo tiempo que aclara para qué sirven en un aula de segunda lengua. Las pedagogías de translenguaje

surgen como una buena opción para apoyar el refuerzo de los estudiantes en el aprendizaje de idiomas y el desarrollo académico, las prácticas de translenguaje y se convierten en una buena opción para que los maestros animen a los estudiantes a comprender los nuevos contenidos académicos y refuercen completamente el aprendizaje de idiomas. Así, García y Li Wei (2014) argumentan que la translengua, como práctica lingüística, es la forma en que los estudiantes pueden tener el control de su propio aprendizaje de idiomas, utilizando ambos idiomas mientras aprenden inglés en clase. El translenguaje es un gran beneficio para la atmósfera del aula porque se puede alentar a los estudiantes y participar más de manera significativa en una clase. Además, sus actitudes hacia la clase y hacia ellos mismos tienden a ser más positivas; los estudiantes muestran más confianza al interpretar e intercambiar ideas con sus otros compañeros de clase. Este artículo pretende informar y analizar diferentes lecturas de autores relacionados con la temática y con ello hacer notar a docentes y alumnos que las prácticas de translenguaje es una estrategia pedagógica beneficiosa en clase, puede ser una herramienta de apoyo que puede facilitar el trabajo del docente y del alumno.

Key words:

Perspectives: According to Payne (1997) perspective refers to the perceptions people may have of the world.

Translanguaging: Otheguy, García and Reid (2015) have offered the following definition of translanguaging: “the deployment of a speaker’s full linguistic repertoire without regard for watchful adherence to the socially and politically defined boundaries of named (and usually national and state) languages” (p.283).

English as a second language (ESL), English as a foreign language (EFL): It refers to the study or use of English language by speakers with a different native language. These concepts are commonly used in relation to be learning and teaching English, but they could also be used in relation to demographic information (Abedi, 2009).

Native Language (L1): It refers to the original language of a learner (Krashen, 1984).

Second Language/Target Language (L2): It refers to the language(s) that the language learner is attempting to acquire (Krashen, 1984).

Introduction

Certainly, the constant debates and discussions about whether to use of L1 or L2 in a language class or not has been one of the main topics dealt with second language teaching recently. Translanguaging, emerging as a tool in a language class, has been a novelty for second language teachers. This chapter will provide an extended examination of basic literature in this field regarding theory about use of native language in second language classrooms, translanguaging, definition, communicative language method, challenges of translanguaging implementation, and complications of using translanguaging in a classroom. It will also discuss about the benefits and complications of translanguaging in a classroom. Additionally, it contains some points of view that identify some gaps in research regarding translanguaging in an ESL classroom.

Statement of the problem

This article has not purposeful problem to investigate, it is a critical review with a question set as: Are the translanguaging practices a good pedagogical strategy to support students to learn English as a foreign language?

Importance of the topic

It has been argued recently that L1 can either be used inside of a L2 class or not, translanguaging emerges like a new pedagogical strategy that can help students and teachers to learn and teach English in a classroom. Even though it is sort of controversial for some teachers and students to use this L1 practice in class for others it is a great benefit to use it to increase their effective learning of English as a foreign language.

Objective

The main purpose of this article is to make a critical review of the literature review of translanguaging practices as a possible pedagogical strategy to support students in their process of English learning as a foreign language. The article also intends to show the definition of such concept, reasons to use it in a L2 class as an effective tool for students and teachers.

This is a descriptive paper where different issues about translanguaging practices use are illustrated and the main benefits of this new approach to teaching languages are.

Approaches towards L1 use in second language classrooms

To start this topic, it is important to know about the role of L1 in a second language class, what the students can do with their first language and what may happen while they are learning a second language. In the following description of the L1 use in a second language class will be discussed and described.

With respect to the use of students' native language in second language classrooms, there is plenty of literature related, in which the use of students' first language has been examined to support students learning their target language, English. Cook (2001) and Moore (2013) point out that the English-only practices have become extremely common in the English classrooms, making teachers feel guilty when allowing students to use their native language while learning English as a second language. Cook (2001) mentions, however, there have been studies which emphasize the use of students' native language as a main tool for them to support their learning of the target language, how to make connections between the dominant language and their own languages, and to construct their linguistic knowledge which will lead students to become better English language users. Cook, a big supporter of the use of native language in class, also highlights that it is time to bring students' native languages into the language classroom; he also encourages teachers not to minimize the use of a native language while teaching English. Other authors, such as Cummins (2009) who has pointed out that if a language teacher minimizes the use of a native language in class, he will obstruct students from activating structures and linguistic knowledge of their native language which can help them utilize while learning English.

In another study, Tian and Macaro (2012) realized that the type of knowledge received by the students in their native language during vocabulary acquisition had many more benefits than the knowledge received in the target language. This exemplifies how a native language contributes positively to the English language acquisition.

Even though the literature demonstrates the need of the use of a native language in English classrooms, there is a lack of research about how teachers feel towards this kind of practice in an English language context.

Main reasons to use L1 in a L2 classroom

One of the main controversies related to the use of L1 in a L2 class recently, is either to use L1 in a L2 classroom, or not. It has been a common debate among the language institutions, language teachers and language learners. Some authors clearly promote it, while others are against it. Certainly, some teachers and students clearly support the idea of using L1 due to the reason of helping each other in the learning-teaching process of a second language. In the following section, I will describe some reasons related to the use of L1 in a L2 classroom.

Reasons to use the L1 from the pedagogical point of view

Fluid conversation

One of the main challenges, students may face when learning a second language is to manage the connection of words syntactically and make sense of what they try to mean in a sentence while speaking. Perhaps the use of translanguaging practices could give students the confidence to put

together the sentences they want to produce in their target language in a fluently way.

Rell (2005) confirms that some challenging and awkward situations are present in a L2 classroom, such as teachers do not allow students to use their L1 in class, students hardly communicate something meaningful due to the lack of enough knowledge of the L2, and the lack of L1 use in class offers a threatening atmosphere for students. These types of situations lead the language teacher to change the topic, or either reformulates the questions; but also, it forces the teacher to move to another student and leave behind the previous student with some frustration to have expressed his/her desired ideas and opinions. Authors such as Py (1996) and Butzkamm (1998) both agree that the use of the L1 in a L2 class can lessen conversational problems and make the conversations more fluid. In this manner teachers do not lose time and make students feel less frustrated while conversing with them and other students.

Humanistic language learning

It all appears to be that translanguaging can be a positive and humanistic pedagogical strategy that can support students to learn a second language. The teachers may use these practices to make students feel comfortable and set them at ease while learning a second language. In the following section we will review some points of view from some authors related to the humanistic language learning field.

Opposite to the schools, in which the only English approach is used, authors such as Collingham (1998), Atkinson (1987), Auerbach (2016),

Harbord (1992), James and Bourke (1996) argue that apart from a fluid conversation created using the L1, students can also completely and freely express themselves. In contrast, schools around Monterrey, metropolitan area, strictly follow the only English approach. For example, the language departments at the university of Nuevo León, students are not allowed to speak in their native language because language teachers set the only English policy. Auerbach (2016) points out that due to the fact of the use of this policy, this interferes the humanistic development on students and creates an environment that does not recognize the authentic experiences students may have, and it does not allow learners to express themselves freely. Atkinson (1987) criticizes the view of only English approach because he considers that the use of L1 should not be limited to grammar explanations only, but also to let students express what they want to express in a real situation.

Clear instructions

As s consequence of the humanistic point of view in second language learning, talking clearly to students in class is fundamental due to the level of congruent communication that there must exist while giving instructions in class.

According to a personal experience, a few years ago, in a content class I gave students some feedback about a class presentation of an English class they gave. I used English language as the target language of the class; students showed understanding of the observations I made. Then, the students gave their second presentation and did not show any progress based on the feedback they received. Therefore, I decided to use Spanish language when giving them feedback after their second

presentation. After that, the students show a magnificent progress in their third presentation. It seemed to be that they needed to understand the observations in their L1. Chambers (1992) has the same opinion as Atkinson (1987), both argue that when students are exposed to input only in their L1 should not be promoted unless they show some progress in their comprehension of the input. The authors also point out that the instructions in L1 should be balanced against the use of the L2 in case the comprehension of input is not fully comprehended.

Effective use of time

Translanguaging practices will bring students and teachers security during the management of contents in class and therefore great handling of time in an effective way during the second language class.

As teachers, it does not matter the discipline we teach, time plays an essential role in our teaching process. We always have the feeling that we never have enough time to polish what we expect to cover in a class; we always make use of time without leaving quality behind. Among some authors, such as Atkinson (1987), Chambers (1992), Collingham (1988), Macaro (2001) argue that many teachers who are not allowed to use L1 in class tend to make use of several techniques, such as paraphrasing, drawing, acting, role-playing, which cost a huge amount of time spent. As a summary, Tang (2000), based on a survey of teachers at a Beijing University found out that by giving instruction in L1 can help save time and make students able to practice with the L2 and be exposed to relevant L2 input.

Participation increase

Because of the translanguaging practices management in a second language class, the students will feel motivated and will increase their level of participation in class.

With the use of the Communicative language teaching method, it currently used in all schools around Mexico, helps students become more participative in class. Some scholars such as James and Bourke (1996), Lin (1990), Auerbach (2016) support what the communicative language teaching method assigns, they claim that students can be more involved in class if they are allowed to use their L1 in class. Another remarkable issue provided by the communicative language teaching method is that the classroom should be student center rather than teacher centered.

Teacher as a facilitator

Since the roles of a language teacher tend to be many in a regular class, the most common role that will increase is the facilitator one since the students will have more freedom in their one learning process and the teacher will only guide them while learning.

As previously mentioned, many institutions require teachers and students to use only one language in class, which fulfills the only English policy. Such rule makes teachers act like a policeman, Auerbach (2016) points out that the teacher keeps monitoring use of L1 in class and disciplines students upon the use of such language. Auerbach (2016) also affirms that a student-centered classroom in which the teacher acts like a facilitator rather than an enforcer, language learning process occurs successfully.

Reasons to use the L1 from an affective point of view

Confidence development in students

In this section the affective factor called confidence will be discussed and analyzed because of the use of translanguaging practices and how they can help students become self-confident.

Among the studies related to confidence management in L2 classes, authors such as Collingham (1988), Campbell (1997) and Piasecka (1988) argue that with the use of L2 only in class may cause insecurity; it can also increase the level of anxiety in students. The use of L1 can also empower students; it can help learners increase their level of confidence towards the language learning process. According to other opinion from the researchers above mentioned, argue that the solo application of the L2 in a classroom may produce a sense of loss in the classroom which does not encourage students to feel confident while learning a language.

Teacher as a bilingual model

In this section, the teachers will develop many teaching skills using both languages in a class so the students will perceive them as a model of a person who can manage two languages at the same time.

In one of his studies, Schweers (1999) highlights the findings he obtained from some interviews and questionnaires of English language teachers who had monolingual students at the University of Puerto Rico, the teachers use English and Spanish language efficiently and students could perceive the teacher as a skillful model person who uses both languages, under these classroom conditions students show much less

anxiety; therefore, their level of confidence increased. One question the author asked himself was, does the teacher have to speak the L1 in class to fulfill the role of a model?

English-only Approach

In this part of this critical review, controversies will be discussed related to either use only one language or not. It is the time where teacher see themselves under an obligation of using only the target language required by the students to learn and how important may be the only English policy.

Despite of all the main efforts teachers do to help students learn English as a second language in the classroom by using Translanguaging practices, there are still teachers and even students who do not agree with the use of L1 in a second language class. There are many issues about whether to use L1 inside or outside the class, students show different attitudes towards it; Teachers do respect the target language students are learning that is why they think they should use the English only approach. McMillan & Rivers (2011), and Rivers (2011) as cited in Shvidko (2017) pointed out that some schools restricted the use of L1in intensive English programs prohibiting the students to make use of their mother tongue based on the English-only policies and instead incrementing their L2 use in their classrooms. According to Auerbach (1993) as cited in Schvidko (2017) he highlighted that administrators and teachers are involved in the implementation of several strategies, such as elaborative games, systems of penalty that make sure students do not use their mother tongue in the classroom. Another point of view that is important for the implementation of these strategies that Little & Yu, (2011); Polio & Duff (1994); Reis (1996); Rivers (2011) a, (2011) b; Schweers (1999) as cited in Schidvko (2017)

mentioned that there are some teachers who use L1 in class to give grammar explanations, classroom management matters and vocabulary teaching with specific examples. Through the use of L1 in a L2 class, Burden (2000) also claims that L1 use helps students feel supported in a humanistic environment provided by teacher's use of L1 in class.

Special uses of L1 in a L2 classroom

Based on the specific situations that occur in a second language class, it is extremely important for language teachers to make decisions while teaching a second language to students whether to use their first language to support their target language learning or not.

Even though there are many studies reflecting the opinions of teachers that deal with L1 use in L2 classroom, not many of those studies describe students' thoughts related with L1 use in L2 classrooms. According to Cook (2001), the author points out that even though language teachers do their best to separate both languages, the first language from the second language by using a variety of techniques, such as miming, acting drawing, etc.; students still make the connection of the second language with their first language in their minds to be able to understand the activities and explanations given by the language teachers in class. Cook also pointed out that there are language teachers can use L1 in a positive way which can help students learn L2. Also, the author argued that other different ways to use L1 in L2 class are by explaining grammar rules in an explicit way; explain the meaning of some vocabulary, etc. to help students gain a better understanding of the class. In addition to these studies, Kovacic and Krinik (2011) agreed with the uses given to L1 in a L2 class other authors discovered because they found out through their study

in which students had Croatian language as a L1 and were exposed to L2 in ESP (English for Specific Purposes) classes, they also used L1 for grammar explanations, abstract concepts, difficult ideas to express and understand. Somehow their study is aligned with the previous ones mentioned; because the results consist on the same use they give L1 in a L2 class.

Cook (2001), Polio and Duff (1994) obtained some results out of their studies related with some common uses of L1 in a L2 classroom. They found that students can use L1 positively in the following situations: a) to explain and teach grammar; b) to keep closer to the students; c) to explain tasks and class activities; d) to manage classes; e) to explain difficult concepts and ambiguous for the students. Such results show the most common uses teachers and students make of a L1 in a L2 class. These studies previously described can show how useful it is the L1 use in a L2 class; students and teachers can find benefits. In contrast, Auerbach (2016) made a study related with the English-only policy, which was adopted by the United States in order to make their citizens communicate with only one language, Auberbach still found some justifications to use L1 in classes; she gave the following examples: a) to use L1 makes L2 less difficult to learn, it does not only help teachers and students have a friendly relationship, but also between students themselves; b) it is also found that students who have used L1 in a L2 class have acquired the target language faster than those who are obliged to use L2 only. Auerbach emphasizes that language teachers have the ultimate decision whether to use L1 in a L2 class; they are the only judges in their classrooms.

Among other studies related with teachers' and students' opinions about L1 in a L2 class, other authors such as Hidayati (2012), Huang (2006) Kim and Petraki (2009) also agreed that L1 in a L2 class most of students used L1 for understanding grammar rules, new vocabulary comprehension, new concepts understanding, class instructions. In addition, teachers said that they usually used L1 in a L2 class for explaining instructions, making things clear, explaining rules in the classroom, socializing with students, making students feel comfortable, especially for having a better atmosphere in the classroom.

Origin and theory of Translanguaging

The term 'translanguaging' was originally derived from the Welsh language by Cen Williams, based on his work in bilingual schools in Wales. This term was promoted and researched by famous authors, such as Ofelia García (2009), Colin Baker (2003); and García (2009), who eventually put it into practice through translanguaging practices in New York's English-Spanish schools.

According to Li (2017), translanguaging was not intended to be a theoretical term but a descriptive term for language practices. Baker's (2001) English translation of Williams' (1994) term *trawsieithu* is translanguaging, which was used to describe the language practices developed by Williams in Welsh programs in which teachers would teach in the Welsh language and students would respond in English; such practices became successful. Teachers had the opportunity to reverse the use of both languages. While the students read something in the Welsh language, the teachers would give explanations in English. Instead of viewing these practices as something negative, Williams (1994) pointed out that such

practices were helpful for students and teachers to enrich them linguistically and build on their own knowledge.

Li (2017) affirms that recently, translanguaging has proven to be a productive pedagogical practice that can be applied in a great diversity of educational contexts in which the language of instruction is different from the students'L1.

On the other hand, García (2009), Creese and Blackledge (2015) claim that translanguaging helps teachers and students empower themselves, change the power relationships have richer language, develop identity, but above all, concentrate on making meaning through the process of teaching-learning. Li (2017) emphasizes that translanguging goes beyond languages; it includes an embodied use of different languages, but above all *a process of knowledge construction.* Translanguaging is classified into two different concepts of translanguaging, translanguaging space and translanguaging concept. Translanguaging space refers to the creation of places where students can put into practice and bring together their L1, as well as social and psychological experiences through interaction. It becomes a moment when learners put together their attitudes, lives, beliefs, their personal history, and ideology (Li, 2017, p.17).

Translanguaging puts learners to the test by being creative, pushing them to break limits and going beyond what is established. As is evident, semiotic systems and linguistic behaviors, students define their social and cultural identities, constructing their new knowledge through such practices. The second concept is translanguaging instinct, which Li (2017) refers to as the connection of traditional languages, such as L1, to other human communication systems. It deals with the instinctive use of language that is

naturally concerned with social interaction commonly used by human beings, the context of language use, and the emotions and symbolic values constructed through the socially constructed languages. Importantly, Li (2017), emphasizes that all the resources above mentioned are not always available; in second language learning, some resources, such as sound discrimination and some others that require higher thinking skills like comparing, analyzing and pragmatic and syntactic functions are not readily available.

Translanguaging definition

Translanguaging is defined by Canagarajah (2011) as the skill of individuals with several languages to move back and forth between languages, dealing with the distinctive languages that form their reservoir as an integrated system. A different definition that García, Ibarra, and Seltzer (2016) give is that translanguaging is such principles or ideas that suggest that bilinguals have one or a unique language network that makes them capable of using all the language qualities freely. Flores and Schissel (2014) define translanguaging from a pedagogical point of view, from which they think it is like a construction of canals or bridges based on language practices, including and the ones needed in a school setting to be used formally.

On the other hand, García and Li Wei (2014) define translanguaging as "flexibility that language learners have to control their own language learning" (p. 80). It is another tool that can be used by teachers to understand and shelter students in their language learning process. Furthermore, García (2012) affirms that a translanguaging structure suggests that bilingualism is a tool, which can be expanded on and grown

by teachers. The term translanguaging has been studied and extended by many scholars (Blackledge & Greese, 2010; Ganagarajah, 2011; Greese & Blackledge, 2010; Garcia, 2009,2011,2013; Garda & Sylvan, 2011; Hornberger & Link, 2012; Lewis et al, 2012a, 2012b) to deal with both pedagogical focuses, as well as the complicated discursive practices bilinguals apply in the use of those challenging practices.

Translanguaging practices

The use of Spanish has been a step back in English as a second language classes, at least in Nuevo León, Mexico. That is the vision language teachers have in our educational context; L1 is completely forbidden because they believe students will not learn L2 effectively even though some comments about teachers' beliefs in favor of L1 use overheard recently. There are some teachers who have also mentioned that they do not want to see their students frustrated due to some lack of comprehension while in class. As a solution to that problem, teachers have used L1 to make things clear in class and make frustration disappear. Kumaravadivelu (2003) has emphasized the dissatisfaction many teachers have about the monolingual approach in which English only is used; he says that L1 can be honored using language pedagogy, and different context-specific factors that have a strong influence on the shaping of English language teaching and learning.

One of the main language pedagogies that can help teachers transform and shape language classes is translanguaging, which has had a strong domain in educational fields over the last several years, and Canagarajah (2011) points out that translanguaging is defined as "the tendency to adopt binary and hierarchical orientations to language that has

distorted the integrated nature of multilingual competence and communication" (p. 3). Therefore, translanguaging pedagogy sees a balance between L1 and L2; it does not see hierarchies. In this way, García and Seltzer (2016) point out the value of the interchange of both languages, but it should not be undervalued by the power of social and standardized languages.

Throughout several decades, there has been a massive migration of Mexicans and Latin Americans to the United States, but also all around the world there is a constant movement from one country to another, so multilingualism has been increasing, and translanguaging practices are becoming a common phenomenon in language classrooms. Consequently, it is important for us as teachers and educators want to know what opinions students and teachers have about translanguaging practices in a class. In their study, Creese and Blackledge (2010) argue for the support of bilingual instructional practices for students in the study of Chinese Mandarin and Guarati in a language school in the United Kingdom. This study is based on a language ecology perspective that describes the relationship and interdependence between two languages throughout the learning process. Research has shown and proved that bilingual children do not develop their literacies and languages in separately. Students prefer to experience both languages together, and simultaneously. The type of methodology used for this study was focused on four different case studies in which the participants were interviewed and recorded; photographs were also taken as part of the instruments used to collect the information for this study. Commenting on the overall results of this study Creese and Blackledge (2010) emphasized the use of bilingual strategies in class using social, cultural, community and linguistic areas of students' lives to make a

connection among the students. The use of the blending of language and literacies in class was highlighted instead of separating language and contents for teaching and learning. Meanwhile, Baker (2006) mentions that one of the advantages of translanguaging is the attainment of a higher comprehension of contents using ZPD (Zone of Proximal Development) and cross- linguistic conveyance. When students are exposed to the lack of understanding of the language used as a medium of instruction, they, it is impossible for them to learn in a meaningful way. One of the remarkable manners to stimulate students to expand their understanding and thinking skills is using a complete range of bilingual resources which make meaning in bilingualism. This alternative strengthens students and teachers in their learning and teaching processes. Thus, García and Kleifen (2010) highlight some practices that recommended in translanguaging, such as (a) alternating between the reading of a text in one language and talking in another language; (b) shifting between texts that are characteristic of different languages; (c) talking in one language but revising comprehension in another language; (d) reading in one language and writing in another one or talking in one language and writing in another one (see also Esquinca, 2011); (e) putting together students' language tools; and (f) making use of both languages alternately, in a flexible way or code-switching. Such practices give teachers different choices and strategies for managing a class and lead students to develop their language skills efficiently.

Many other communicative tools are used, but translanguaging is the pedagogic practice emphasized in this study as a learning device to increase the learners' effectiveness in their second language learning process.

According to their study, Creese and Blackledge (2010) found that there is still more research to do related to pedagogic resources that can reinforce the learning and teaching approaches to language learning and bilingual education.

Canaragajah (2011) says that translanguaging occurs naturally in the classroom, and there is no way its use can be restricted there. Translanguaging is developed and used by multilingual learners who use it in their homes and in class to understand and learn content. Since translanguaging is difficult to control, teachers must learn to prepare activities and use them appropriately on behalf of students in their language learning. Similarly, García and Sylvan (2011) describe translanguaging as a difficult discursive practice through which teachers and students try to make sense of what they communicate in a classroom. They also highlight that translanguaging is one of the common pedagogic practices in the 21st century, in the classrooms for students to develop academic knowledge related to the target language.

Using translanguaging students can develop bilingualism, García (2009) describes it in the following way: students are not acquiring an extra language; they are only integrating new language practices with the language repertoire they already have, and translanguaging is only a support device that is used for communicating.

For García and Wei (2014) translanguaging is more than simple practices, it is the space where learners bring home language practices and are put together with the school language practices from which new knowledge and new languaging is generated. As a recommendation of Li Wei (2011), the construction of translanguaging spaces is helpful for

learners since they can use their linguistic repertoire in a critical and a creative way encouraged by the teachers. It is expected that learners can also develop their cognitive skills and put their extended linguistic repertoire into practice.

García and Li Wei (2014) highlight that translanguaging is a potential tool for language learning and teaching through which learners can find their own spaces to practice. They also recognize that finding the correct spaces for learners to use translanguaging is hard because the teachers need to find the adequate space where students will be able to engage cognitively with learning and interact socially with learning to extend their derivation of meaning and use of languaging. Both authors clarify that learners become capable of creating their own linguistic reservoir and develop their own mechanism for making meaning. Learners also improve their own knowledge while expanding their expertise, as well. García and Wei (2014) also emphasize that in bilingual education, we as teachers can employ flexibility while using translanguaging. It can be based strictly on language education, in which students can become engaged in their language practices repertoire and expand their vocabulary use.

With respect to translanguaging pedagogy, García and Li Wei (2014) mention that a translanguaging lesson requires more planned activities during interaction between teachers and learners. It is important for teachers because they get students engaged and challenge them cognitively, linguistically, and socially. In addition, students become involved actively in class and they are recognized as the main authors of their own learning process. According to Canagarajah (2011) in his study, it

is emphasized that the learners' linguistic reservoir is seen as dynamic tool instead of the division of L1 and L2 as if they were in two different groups.

The main goals of translanguaging as pedagogy are creating flexible language practices to stimulate students to develop new understanding as well as expanding their vocabulary and knowledge. In addition, García and Li Wei (2014) also say that when translanguaging pedagogy is used in class, the role of the teacher changes drastically from an authoritarian role to a facilitating role, through which collaborative groups are formed to increase the use of translanguaging to take place of instruction and activate students to learn.

In their book, García, Ibarra and Seltzer (2016) identify four basic purposes of translanguaging pedagogies in a classroom: a) Giving help to students while facing content comprehension in class; b) Creating moments for students to develop their linguistic competence through real practices preparing them for academic situations; c) Finding specific spaces for students to put their bilingual skills into practice; d) Giving students help to develop their socio-emotional skills and respecting their identity as bilinguals.

Benefits of Translanguaging

Whenever a new method, pedagogical strategy or technique in the teaching and in the learning process is implemented many changes may occur either positive or negative changes on behalf of the students' learning process.

Translanguaging offers many benefits to second language learners, but first, it is important to say that translanguaging has its basis in second language learning theory. Nambisan (2014) emphasizes that such benefits

range from the support translanguaging gives second language learners while they are having a conversation to its function at the same time, as a bridge because it connects and acknowledges learners' identities with respect to their native language and culture with their identities as English language speakers. It also enriches teachers through the cultivation of learners' knowledge; another benefit is that it recognizes the prior knowledge students have in their native language background. Martin (2005) also points out that translanguaging is a safe practice for learners who feel insecure about their performance in class. It establishes a safe atmosphere for students to feel culturally valued and recognized. Moreover, Cummins (2008) states that translanguaging permits learners to use their own native language as a useful linguistic instrument that can support them while negotiating meaning, enabling them to communicate in the English language. Cummins affirms that translanguaging permits learners to use their native language as an instrument to enhance their progress in their second language learning process. He additionally argues that the native language must be well developed to help learners carry out second language learning efficiently. He also confirms that it does not matter if both languages are different with respect to pronunciation, grammar, and syntactic order; there is still some cognitive-academic language proficiency that tends to be common in both languages. Not only do learners' native languages strengthen their linguistic foundation in the English language, but also build up literacy skills in their native language. White, Hailermariam and Ogbay (2013) mention that through students' own language choice, the teacher helps language learners become autonomous, at the same time, he/she is helping learners amalgamate their native language with the new language to be learned. Norton (2014) suggested learners make a strong

effort to own something and in this case, to be owners of the meaning-making process. It is not only necessary to make a list of structures and words. According to the effort made by students, translanguaging permits them to use a wide variety of linguistic resources available to express themselves, whether in the second language or their native language. Norton (2014) concluded by saying that language teachers must find translanguaging pedagogical practices as a support for students' identity development. Through these pedagogical practices a student can produce an identity as a language learner who can include his or her native culture and native language, second language, and L2 culture to experience opportunities for communication and social interaction.

Even though many language schools do not allow students to use L1 in their L2 classes, Li Wei (2016) highlights some important issues related with translanguaging practices, he says that whether we do freely use of our L1 in a L2 class or not, it happens in a hidden way in our heads because we translanguage everything we learn in a language class. We all as non-native speakers of English language, we have been educated to fear mixing languages, to mesh languages and even translanguaging in class.

Li Wei (2016) affirms that the language classroom is a potential area of translanguaging since students put their multi-competence of languages into practice because they listen to the language teacher, they follow rules while they are engaged in an activity or when they are listening to and watching videos, as well as when teachers ask students to read, to write an essay, to analyze a reading or a video, etc. In fact, they can make optimum use of their translanguaging skills in these situations.

Li Wei (2016) believes that once teachers allow students to use their translanguaging skills, those students are using their linguistic skills and resources to communicate effectively; he says that students release their full potential when using their L1 in an L2 class, that students become empowered in their own decision-making process while using translanguaging strategies in class. Translanguaging, according to Cook and Li Wei (2016), encourages us to think critically of some matters related with English as the language of instruction in a language class and also for a content class, in which both processes can never be considered as two different processes because both work in an integral way. It also helps teachers and students develop and increase their linguistic, cognitive, semiotic and above all, sociocultural tools to construct their knowledge. As mentioned previously, we all grew up with the idea of the English-only practice in language classrooms. In opposite to that approach, Li Wei (2016) emphasizes the fact that language learners can empower themselves when they think and analyze while translanguaging. At the same time teachers can become aware of the advantages and uses we can give translanguaging, also using it consciously and purposefully as an effective strategy for learners in their language learning process.

Asking about how the government authorities could promote and encourage the use of translanguaging in L2, Li Wei (2016) brings up some issues for the education authorities in the United States. Another question for program directors is about making sure there are good conditions for translanguaging practices in L2 classrooms. For writers of textbooks, it is about how they can allow the books to demonstrate translanguaging practices. For language teachers and language trainers, this is related to

how inclusive translanguaging practices can evolve and help students discover their language potential.

All these issues can contribute great ideas to this specific study because teachers and students will realize how useful translanguaging practices can be while their students are learning a second language. In addition, it can help teachers become consciously aware of their teaching techniques and the changes they can make while teaching in a classroom.

García (2013) affirms that another benefit from the use of translanguaging in a class is that all kinds of teachers can use those strategies as long as they are consciously aware of the type of students they have because they have to realize their students' weaknesses and strengths when being exposed to the learning of a language that they do not speak, in other words, teachers must put themselves in their students' shoes to be able to understand this situation.

García (2013) also points out that translanguaging practices will validate the use of their native language in class. Such practices will lead them to language diversity as well. Students will also develop a linguistic tolerance, which the world needs. Moreover, it will help students develop their own strategies for learning other languages during their lives.

In addition, García (2013) affirms that translanguaging practices can support the identity of bilingual students because those multiple identities are constructed and managed, depending on the situations they are exposed to and the local practice they give to both languages through a translanguaging practice.

García (2013) mentions that translanguaging practices are becoming more popular in the present time because school programs in bilingual institutions and language schools are giving and creating more opportunities for students to use their linguistic repertoire brought from home. The use of these practices cannot only support English language as a second language or as a foreign language for academic purposes, but can also help students learn content, as well.

Translanguaging implementation challenges

Despite the benefits of translanguaging use in class, there are some challenges teachers and students face when using translanguaging practices in that environment. Such practices, according to White, Haliemariam and Ogbay (2013), become incredibly challenging for teachers since a student-centered pedagogy like this requires time and effort from teachers. The authors point out that the responsibility falls on the teacher when students feel overwhelmed or tired from such activities in class. Another challenge that McMillan and Rivers (2011) highlight is when teachers may experience a lack of knowledge and proficiency of the learners' native language, which may not allow learners to switch from the second language to their native language or use their native language in class. Hornberger and Link (2012) highlight another challenge teachers experience while using translanguaging practices; the diversity of native languages becomes a disadvantage for instructors. The authors also state that the diverse language resources students bring from home and their families can limit students' capabilities for their academic achievement. Based on this study, I believe that another challenge is the opinions

teachers and students may have about the use and adaptation of translanguaging practices into a second language class.

Complications of Translanguaging investigation

According to the literature reviewed so far in this study, translanguaging is becoming a more widely accepted pedagogical practice to support language learners' education. Despite the many studies in the field, there is still plenty of space for additional research. The type of research to be done has to deal with what second language teachers and second language learners think about the use of translanguaging practices in class, how to identify it, and how to manage it in class. The initial task to focus on is to interview teachers and students about the way of thinking regarding this pedagogical practice in ESL contexts. Before moving forward, it is necessary to be informed of the viewpoints teachers and students have towards translanguaging practices. Creese and Blackledge (2010) gave an example of a teacher who felt guilty when he used the native language of the students in class. It is vital to know whether this is a general perspective or not, and if this is true, it is advisable to translanguaging studies that cover the advantages and disadvantages of using translanguaging practices, so instructors can become better prepared to help students and make the correct choices while using translanguaging. Nambisan (2014) highlights the abundance of studies available related to the theory of translanguaging and the reasons that many authors give why these pedagogical practices should be used in a classroom.

However, there is not enough literature available to instruct language teachers in the implementation of translanguaging practices into their teaching in a classroom. Without literature available to language teachers,

it is difficult to expect the practice of translanguaging pedagogical practices to spread all over the second language classrooms; with the existence of such literature, language teachers who are interested in such practices will have the opportunity to receive a guidance on how to implement translanguaging practices in their classrooms.

Indeed, García and Flores (2014) stated in their article that there is no doubt that if translanguaging were properly understood and effectively applied in schools, it would enhance literacy abilities, as well as cognitive and language skills among second language learners. It is also essential that translanguaging practices must be properly understood since they appear to be extremely valuable practices in a classroom. There is a great necessity of research in this field so that language teachers and language learners can appreciate the benefits these practices can offer them in a classroom. According to the study of McMillan and Rivers (2011) in Iowa, USA, the main goals are to improve teachers' attitudes towards translanguaging. Through this study the authors point out that such practices may also modify teachers' perspectives of L1 being used in a second language class. Results from a study like this may give information needed for teachers and students and help the institution improve its language programs. Through demonstration of the advantages and disadvantages of translanguaging in a classroom can help form the language educators in an institution, revealing the benefits of what translanguaging can bring into their classrooms. Additionally, it can upgrade the quality of their language programs and language teachers.

Methodology

This critical review article is based on the following methodology where the reading articles were selected according to the title of this paper. The selection of 44 articles approximately was used to do this critique to obtain important information related to these types of practices. Basically, the first step to develop this critical review was the collection of articles related to the topic; secondly, read critically every single article to obtain relevant information and criticize the data given by the authors. Notes related to the content of the articles were taken to reflect what each text meant. Thirdly, a deep analysis of the articles was made what the authors tried to project, information, such as structure of the texts, methods, opinions, and ideas focused on the topic of this study, methods used for their studies, reasons and evidence, conclusions, and, especially, the logical connections those studies have with this specific critical analysis review.

Conclusions

As conclusion, it can be said that to accept translanguaging practices as a pedagogical strategy in a L2 class is important to analyze carefully how beneficial it would be for teachers and students. Some teachers may find it as an obstacle for students to learn English and for some students may be also an obstacle because they can think that is going to block their chances of exposure to the target language. It can also be a great benefit for the L2 class atmosphere since students will have the opportunity to bring their cultural issues to class and make them feel confident in class. There must be a deep analysis from the methodology handled in class by the teacher; he/she must make a thoroughly plan to put it into practice in class, it

requires a specific lesson planning development before making use of these practices in the language learning institution where they can be used.

References

Auerbach, E. R. (2016). Reflections on Auerbach (1993): "Reexamining English only in the ESL classroom." *TESOL Quarterly, 50(4)*, 936–939. doi:10.1002/tesq.310

Baker, C. (2003). Biliteracy and transliteracy in Wales: Language planning and the Welsh National Curriculum. In N.H. Hornberger (ed.), *Continua of biliteracy* (pp. 71-90). Buffaloo, NY: Multilingual Matters.

Bialystok, E. (2011). Reshaping the mind: The benefits of bilingualism. *Canadian Journal of Experimental Psychology = Revue Canadienne de Psychologie Experimentale, 65(4)*, 229–235. http://doi.org/10.1037/a0025406.

Blackledge, A. and Creese, A. (2010) *Multilingualism: A critical perspective.* London: Continuum.

Canagarajah, S. (2011). Codemeshing in academic writing: Identifying teachable strategies of translanguaging. *The Modern Language Journal,* (3), 401.

Canagarajah, S. (2011). Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. *Applied Linguistics Review, 2,* 1-28. Doi: 10.1515/9783110239331.1

Canagarajah, S. (2013). *Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations* New York, NY: Routledge.

Celic C., & Seltzer, K. (2011). *Translanguaging:* A CUNY-NYSIEB guide for educators. Retrieved from: www.cuny-nysieb.org.

Clark, N. (2014). The booming international schools sector. World Education News & Reviews.

New York: World Education Services. Web. Accessed October 30th, 2015. http://wenr.wes.org/2014/07/the-booming-international-schools-sector/

Cook, V. (2001). Using the first Language in the classroom. *Canadian Modern Language Review-revue Canadienne Des Langues Vivantes, 57*, 402-423. Retrieved from 10.3138/cmlr.57.3.402.

Cook, Vivian & Li Wei (Eds.). (2016). *The Cambridge Handbook of Linguistic MultiCompetence.* Cambridge University Press.

Creese, A., & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching?. *The Modern Language Journal, 94(1)*, 103-115.

Cummins, J. (2005). Multiliteracies pedagogy and the role of identity texts. In K. Leithwood, P.

McAdie, N. Bascia, & A. Rodrigue (Eds.), *Teaching for deep understanding: Towards the Ontario curriculum that we need* (pp. 68–74). Toronto: Corwin Press.

Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. Canadian Journal of Applied Linguistics, 10(2), 221-240.

Cummins J. (2008) Teaching for transfer: Challenging the two solitudes assumption in bilingual education. *Encyclopedia of Language and Education. 2nd Edition, Volume 5,* 65-75.

Cummins, J. (2009). Multilingualism in the English-language classroom: Pedagogical considerations. *TESOL Quarterly, 43 (2)*, 317-321.

Flores, N., & Schissel, J. (2014). Dynamic bilingualism as the norm: Envisioning a heteroglossic approach to standards- based reform. *TESOL Quarterly, 48(3),* 454–479.

García, O. (2017). Problematizing linguistic integration of migrants: The role of translanguaging and language teachers. In J.-C. Beacco, H.-J Krumm, D. Little, & P. Thagott (Eds.) *The linguistic integration of adult migrants/L'intégration linguistique des migrants adultes. Some lessons from research/ Les enseignments de la recherche* (pp. 11-26). Berlin: De Gruyter Mouton.

García, O. & Kleifgen, J. (2010). Educating emergent bilinguals: Policies, programs, and practices for English language learners. New York: Teachers College Press.

García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.

García, O. (2011) From language garden to sustainable languaging: Bilingual education in a global world. *Perspective. A Publication of the National Association for Bilingual Education* September/October, 5-10.

García, O. (2013). Theorizing and enacting translanguaging for social justice. In A. Creese and A. Blackledge (eds) *Heteroglossia as Practice and Pedagogy* (pp. 1-30). London and New York: Springer.

García, O., & Li Wei. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism, and education*. New York: Palgrave Macmillan.

García, O., Ibarra, S., Seltzer, K. (2016). *The translanguaging classroom: Leveraging students bilingualism for learning.* Caslon, Inc.

García, O. & Seltzer, K. (2016). The translanguaging current in language education. In B.

Kindenberg (Ed.) *Flerspråkighet som resurs* [Multilingualism as a resource] (pp. 19-30). Liber.

Hidayati, I. N. (2012). Evaluating the Role of L1 in Teaching Receptive Skills and Grammar in EFL Classes. *Indonesian Journal of Applied Linguistics, 1* (2), 17-32.

Hornberger, N. H., & Link, H. (2012). Translanguaging in today's classrooms: A biliteracy lens. *Theory Into Practice, 51*(4), 239-247.

Hornberger, N. & Link, H. (2012) Translanguaging and transnational literacies in multilingual classrooms: A bilingual lens. *International Journal of Bilingual Education andBilingualism* 15 (3), 261-278. doi:10.1177/0033294116653368

Kim, Y., & Petraki, M. (2009). Students' and Teachers' Use of and Attitudes to L1 in the EFL Classroom.*The Asian EFL Journal Quarterly, 11* (4), 58-89.

Kovacic, A., &Kirinic, V. (2011). To Use or Not to Use: First Language in Tertiary Instruction of English as a Foreign Language. *1st International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics, Sarajevo.*

Krashen, S. (1984). *Writing: research, theory, and applications.* Oxford: Pergamon Institute of English.

Li Wei (2011). Multilinguality, multimodality and multicompetence: Code- and mode switching by minority ethnic children in complementary schools. *Modern Language Journal, 95*(3),370-384.

Lugoloobi-Nalunga, M. (2013). Teaching and learning English in a multilingual classroom : A study of code-switching in an EFL/ESL teaching/learning situation. Retrieved from http://urn.kb.se/resolve?urn = urn:nbn:se:kau:diva-31682

Macaro, E. (2005). Codeswitching in the L2 classroom: A communication and learning strategy. In E. Llurda (Ed.), *Non-native language teachers: Perceptions, challenges and contributions to the profession* (pp. 63-84). New York, NY: Springer

Marczak, M., and Sewell, M. (2007) Using Focus Groups for Evaluation [online] available from http://ag.arizona.edu/fcs/cyfernet/cyfar/focus.htm [08June 2011] Marketing News (1995), 27 February

McKay, S. L. (2002). Teaching English as an international language: *Rethinking goals and approaches*. New York: Oxford University Press.

Moore, P.J. (2013). An emergent perspective on the use of the first language in the English as-a-foreign-language classroom. *The Modern Language Journal, 97 (1)*, 239-253.

Nambisan, K. (2014). *Teachers' attitudes towards and uses of translanguaging in English language classrooms in Iowa* (Order No. 1584648). Available from ProQuest Dissertations

Otheguy, R., García, O., Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review Journal,* 6, 281-307.

Payne, M. (1997). *Modern Social Work Theory*, 2nd ed. Basingstoke: Macmillan.

Polio, C., & Duff, P. (1994). Teachers' Language Use in University Foreign Language Classrooms: A Qualitative Analysis of English and Target Language Alternation. *The Modern Language Journal, 78*, 313-326.

Rell, A. B. (2005). *The role of the first language (L1) in the second language (L2) classroom* (Order No. 3175179). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (305033397). Retrieved from http://0-search.proquest.com.oasis.lib.tamuk.edu/docview/305033397?accountid=7086

Schweers, W. Jr. (1999). Using L1 in the L2 classroom. *English Teaching Forum, 37*(2), 6– 9.

Tan, C. (2015). *Teacher beliefs on L1 use in multilingual classrooms: A New Zealand University Language centre* (Master's thesis).

Retrieved from: https://mro.massey.ac.nz/bitstream/handle/10179/7098/02_whole.pdf

Theses Global. (1659819713). Retrieved from: http://0-search.proquest.com.oasis.lib.tamuk.edu/docview/1659819713?accountid=7086

75

APLICACIÓN DE MODELOS Y PROCEDIMIENTOS DE LA TRADUCCIÓN INVERSA EN LA TRADUCCIÓN JURÍDICA

María Eugenia Martínez Flores

Universidad Autónoma de Nuevo León

Resumen

Los teóricos de la traducción han concentrado sus investigaciones en la traducción de la lengua extranjera a la lengua materna del traductor que denominan la traducción directa. No ha ocurrido lo mismo con la traducción de la lengua materna a una lengua extranjera del traductor, lo que se conoce como la traducción inversa, y esto a pesar de su importancia. En el presente trabajo se estudian las propuestas metodológicas de la traducción inversa planteadas por el Grupo Pacte en el que participan, Neunzing y Grawinkel (2007) y reconocer los procesos que plantean en la traducción inversa especializada en el texto jurídico.

Aún y que se reconoce que la naturaleza del proceso de la traducción inversa implica en cierta medida dificultades para llevarla a cabo, existe poca literatura y estudios de este campo. Actualmente, los traductores especializados en la traducción jurídica traducen en ambas direcciones, lo cual demuestra que la capacidad de traducir desde y hacia una lengua extranjera se ha convertido en una necesidad ineludible. La traducción inversa hoy en día, se ha convertido en una realidad a nivel mundial, por lo que merece un papel más relevante en las investigaciones actuales. Aunado a esto, cabe destacar que, México por situación geográfica, y ser país vecino de los Estados Unidos tiene un elevado número de migrantes, y un considerable tránsito de documentos que requieren la traducción del español al inglés y viceversa en la misma medida.

En este trabajo se analizan a partir del modelo de cinco fases de la traducción inversa que se identificaron en la investigación experimental del Grupo PACTE, en la traducción de documentos civiles mexicanos y su aplicación en la resolución de los mismos.

Palabras Clave: traducción directa, traducción inversa, traducción jurídica, traducción especializada

Abstract

Translation theorists have concentrated their research on the translation of a foreign language into a mother tongue of the translator, which they call direct translation. The same has not happened with the translation from the mother tongue to a foreign language of the translator, which is known as inverse translation, and this despite its importance. In this research, are

studied and recognized the methodological proposals of the inverse translation proposed by Neunzing and Grawinkel (2007) of the Pacte Group in the specialized inverse translation in legal text.

The application of the model of inverse translation identified in the experimental research of the PACTE Group, is analyzed in the translation and resolution of Mexican civil documents. It is recognized that despite the fact that the nature of the inverse translation process implies difficulties in carrying it out, there is little literature and research in this field.

Translators specialized in legal translation translate in both directions, which shows that the ability to translate from the mother tongue to a foreign language has become an unavoidable necessity. In addition to this, it should be noted that Mexico, due to its geographical location, and being a neighboring country of the United States, has a high number of migrants, and a considerable transit of documents that require translation from Spanish to English and vice versa to the same extent.

Keywords: inverse translation, direct translation, legal translation, specialized translation

Introducción

Si bien la traducción de manera directa se considera la habitual para un traductor, actualmente la demanda por la traducción inversa le exige a este ser eficiente en esta labor. En esta investigación, por tanto, se revisan puntualmente algunos estudios que se enfocan en la observación del proceso de la traducción inversa que se ha enriquecido con importantes contribuciones del Grupo Pacte que ha realizado algunas exploraciones llevadas a cabo por Neunzig y Grawinkel (2008), quienes han contribuido

de manera importante en esta poco estudiada direccionalidad de la traducción.

También se estudian aquí otros modelos que no se centran específicamente en un modelo de la traducción inversa; no obstante, analizan los procesos de traducción desde un punto de vista práctico para su aplicación a la traducción inversa. Los modelos son el de Christianne Nord (1998), P. Zimmerman (2007), y Wimmer (2011); así como los procedimientos recurrentes en la traducción propuestos por Vinay y Darbelnet (1958) de la escuela franco canadiense, y que han sido retomados por Vázquez Ayora (1977) y López y Minett (2012).

Debido a las necesidades de intercambio de documentación internacional, la traducción inversa es una práctica necesaria en nuestros tiempos. Las normas y códigos de los diferentes países tienen como requisito que, si un documento de carácter oficial se va utilizar para un trámite gubernamental, debe estar traducido a la lengua que rige dicho país.

Comitré Narváez (2003), considera que los traductores profesionales, durante su formación, así como en su práctica profesional, deben traducir tanto desde una lengua extranjera a la lengua materna, como de la lengua materna a la lengua extranjera. Esta práctica de traducir a la inversa también responde a la situación real del mercado y su evolución durante los últimos años, que no es diferente de lo que sucede en los países donde existe un gran flujo de trámites, que requieren que diversos documentos sean traducidos a un idioma distinto al de la lengua materna del traductor.

El proceso de la traducción inversa

La traducción inversa, como ya se mencionó con anterioridad, ha ido en incremento en los últimos años debido al enorme flujo de textos que se mueven entre países, ya sea por cuestiones comerciales, educativas o legales. El traductor profesional, se afirma, debe servir como mediador en un proceso de traducción tanto de manera directa como inversa, sobre todo por las necesidades actuales de quienes requieren de un trabajo de traducción.

En este trabajo de investigación se hace una diferenciación en el proceso de la traducción directa del de la inversa, que se deriva de un estudio llevado a cabo por el grupo PACTE de la Universidad Autónoma de Barcelona[1], en donde comparan sistemáticamente las diferencias entre ambos procesos en el que observan lo siguiente:

En la traducción directa los traductores siguen un modelo típico de la traducción en el análisis del texto de la Lengua Origen (LO); así como en la transferencia a la Lengua Término (LT):

Figura 1

El proceso de la traducción Directa



Fuente: Propuesta del grupo PACTE.

[1] El grupo PACTE de la UAB, realiza como investigación fundamental la competencia traductora y su adquisición en traducción escrita desde una perspectiva empírico-experimental.

En general, las propuestas de diversos autores engloban el proceso de la traducción en estas etapas en las que todo traductor ha de preparar su texto en la lengua de llegada en una traducción directa. A diferencia de esta modalidad, en la traducción inversa, advierten los investigadores del grupo Pacte, se invierten las fases de la siguiente manera:

Figura 9

El proceso de la traducción Inversa



Fuente: Propuesta del grupo PACTE

Esta representación claramente refleja la forma en que el traductor de textos legales lleva a cabo el proceso de la traducción inversa. Esto se debe a que, realiza diferentes reformulaciones del texto en español, principalmente por la complejidad de este tipo de discurso. Dentro de la traducción inversa la reformulación es uno de los pasos clave para la resolución de una traducción en esta direccionalidad, ya que el traductor comprende y prepara de una forma llana posible, sin alterar el sentido, el texto que será traducido a una lengua extranjera.

Por otra parte, el traductor recurre a su conocimiento experto en su lengua materna, lo que le permite el dominio del texto. Por tanto, el traductor ha de resolver las dificultades que presenta primero en la LO, por ejemplo, en el caso del texto legal, la clara presencia del hipérbaton y el anacoluto (alteración del orden lógico de la oración), que lo obliga a la

reformulación del texto origen, lo que facilita el proceso de la traducción inversa.

Esta reformulación ocurre tanto a nivel estructura como a nivel léxico; por ejemplo: en un extracto de la redacción de una Carta de No Antecedentes Penales que se emiten en el Estado de Nuevo León, y que versa sobre la búsqueda de antecedentes penales de la persona que solicita dicho documento, el resultado es el siguiente:

Tabla 1

Proceso de reformulación en la traducción inversa (Análisis de la propia autora).

Texto origen	Reformulación	Texto meta
Practicada comprobación en el casillero judicial	Después de una búsqueda minuciosa en los registros criminales	After a thorough research in criminal records

Fuente: Elaboración propia obtenida del análisis de revisión documentaria.

Estas reformulaciones se dan en la lengua materna que el traductor domina, al percibir que la forma de enunciación terminológica original generaría confusión en la traducción inversa. El traductor siempre realiza la reestructuración del texto origen en su propio idioma para poder realizar con mayor eficacia su traducción. Las dos acciones de la formulación del texto fueron las siguientes:

1) Practicada comprobación = *Después de una búsqueda minuciosa*, se decide por esta reformulación, ya que en textos paralelos de cartas de antecedentes penales estadounidenses

aparece esa frase que sería la equivalente, pues hace referencia a la misma acción de buscar en los registros del estado a nivel federal, y que depende de quién emite las cartas.

2) Casillero judicial = *el casillero corresponde a los archivos o registros criminales* o bien la ausencia de éstos por parte del solicitante, y lo judicial corresponde a los registros de crímenes cometidos o no por quien solicita la carta.

El traductor en este sentido recurre a una reformulación léxica y trasmite el mismo mensaje usando procesos como la equivalencia, la sinonimia, la cuasi sinonimia, e incluso se puede recurrir a la paráfrasis de conceptos, pero con otros recursos léxicos que le permitan trasmitir el mismo mensaje. Así mismo, el traductor requiere prepararse para traducir en ambas direcciones, y habiendo destacado la complejidad del discurso jurídico resulta significativo reconocer su estructura en el sentido argumentativo e identificar cómo esta comprensión del discurso impacta en la eficiencia del traductor en la traducción inversa especializada.

La práctica de traducir a la inversa también responde a la situación real del mercado y su evolución durante los últimos años, que no es diferente en los países donde existe un gran flujo de trámites que requieren que diversos documentos sean traducidos a un idioma distinto al de su lengua oficial. Existen diversas propuestas que plantean técnicas para abordar la traducción inversa, entre éstas se encuentran las propuestas de Nord (1996) y Zimmerman (2007), que se aplican principalmente en la didáctica de esta modalidad, y aunque su enfoque responde

primordialmente a la enseñanza de la traducción, son modelos que aportan una metodología para la práctica cotidiana de la traducción inversa.

Por otra parte, Neunzig y Grauwinkel (2007), proponen un modelo del proceso de la traducción inversa que consiste en cinco fases, en el entendido que la traducción es un acto de comunicación y de transmisión de la información, y no el de simplemente pasar de una lengua a otra.

Propuestas para el modelo de la traducción inversa

Se plantean en este trabajo, tres propuestas que ya se mencionaron con anterioridad, ya que éstas se enfocan principalmente en modelos que se consideran idóneos, aunque no únicos, a las técnicas de la traducción inversa. Las primeras de éstas son las que proponen Nord (1996) y Zimmerman (2007), y las de Neunzig y Grauwinkel (2007) y su modelo de cinco fases.

El modelo de Christianne Nord

Christiane Nord (1996) propone un modelo didáctico del proceso de la traducción, sin especificar la direccionalidad; sin embargo, su modelo es un gran aporte para las actividades que se pueden utilizar en el entrenamiento de un traductor que realizará traducciones tanto de manera directa como inversa. Para dicho modelo, formula cinco premisas aplicables, tanto en la enseñanza de la traducción como en la práctica cotidiana:

1) La competencia lingüística y cultural debe estar en un nivel adecuado para poder traducir: competencia pasiva en la Lengua Origen (LO) para la comprensión, y competencia activa en la producción de textos en la Lengua Término (LT.) Aunque se

pueda concebir que la competencia de la LO en la traducción inversa es pasiva, en esta etapa se convierte en activa, puesto que el traductor soluciona en su misma lengua todos los problemas o imperfecciones que pudiese presentar el texto origen; es decir, en la lengua materna del traductor.

2) Los conocimientos enciclopédicos deben ser suficientes para poder realizar un análisis del texto origen (TO). En el caso de la traducción inversa del texto jurídico, lo ideal es que el traductor conozca las características más destacables y las que le ayudan a resolver de manera eficiente el proceso de comprensión de dicho discurso.

3) La competencia documental debe ser adecuada, y es importante destacar, que se debe tener conocimientos documentales suficientes para la comprensión del texto en un área de especialidad.

4) Conocimientos teóricos y metodológicos suficientes que el traductor debe poseer para llevar a cabo una traducción eficaz.

5) La competencia traductora se forma de una manera sistemática: esta competencia parte de la didáctica de la traducción en la que los problemas que presenta una tarea debe ser conocida por los estudiantes, y se les debe asignar una actividad para conocer el tema que se va a traducir, las actividades deberían simular una situación real. Aquí se le puede pedir por ejemplo al estudiante, o al aprendiente de especialidad traducir su propia Acta de Nacimiento, que podría ser una forma de introducirlos

en la elaboración de traducciones de documentación oficial. Nord (1996) presenta además un catálogo de tareas de clase con la especificación del nivel de dificultad, la direccionalidad y la distinción entre traducción general y especializada.

Con esta organización del entrenamiento para aprender a traducir, el alumno construye el conocimiento de esta especialidad, aprende fórmulas y vocabulario recurrente de los diferentes tipos de texto hasta dominar en cierto nivel los conocimientos especializados de esta área de conocimiento.

El modelo de traducción inversa de Zimmermann

En su propuesta, Zimmermann (2007) resalta el factor importante que es la motivación del traductor que está adquiriendo la técnica para este ejercicio profesional, y presenta la siguiente metodología en cuatro etapas:

1. Los tipos de texto que se seleccionan, se organizan con una dificultad progresiva, de esta manera se van aprendiendo las fórmulas comunes, y las peculiaridades de los textos en cuanto a terminología. En el caso del texto legal en inglés, existe cierta tipología de verbos más usuales: *certify, attest, issue, grant*, que se usan para sistematizar fórmulas y vocabulario común en esta tipología.

2. El traductor aprendiente, se concentra en las peculiaridades de redacción de textos legales. En esta etapa se pueden consultar textos paralelos y aprender fórmulas usuales en la lengua a la que se va a traducir. Así mismo deben de considerarse también

los recursos documentales relevantes para el campo de especialidad.

3. Se realizan prácticas en donde se encargan breves estudios sobre temas de especialidad, como por ejemplo, investigar todo lo concerniente a la emisión de una apostilla[2], (¿para qué se solicita?, ¿quién la expide?, ¿qué países la utilizan?), con el fin de fomentar la comprensión de temas especializados, actividad de documentación, de análisis textual, y de redacción.

4. Finalmente, se realiza una evaluación, así como autoevaluación, del proceso de aprendizaje, en donde el aprendiente, reconoce sus capacidades y limitaciones en la práctica de la traducción inversa.

Este modelo está más bien enfocado en la didáctica, y como propuesta es un modelo que puede implementarse en la enseñanza de la traducción en esta direccionalidad. El orden de las actividades a llevar a cabo por el aprendiente nos permite identificar el constructivismo en las actividades que se le encargarán al estudiante en una clase de traducción inversa. En la traducción del discurso jurídico las actividades se pueden organizar con textos que no presenten mayor dificultad, ya que, en la traducción de esta tipología discursiva el alumno que realiza esta actividad tiene ventaja en la fase de comprensión del texto original, puesto que está escrito en su lengua materna, y una mayor dificultad en la fase de expresión en la lengua de llegada en la traducción inversa. Se enfrenta no

[2] La apostilla es un documento oficial avalado por los países que se encuentran dentro de la convención de La Haya de 1969, y certifica la función del firmante del documento al que está anexa.

sólo a esa fase de expresión, sino a la naturaleza misma de esta tipología textual.

Modelo de cinco fases de la traducción inversa de Neunzig y Grawinkel

Neunzig y Grauwinkel (2007), proponen un modelo de cinco fases de la traducción inversa que se basa en la preparación sistemática del texto de la lengua original; es decir, la lengua materna del traductor, su conocimiento de la misma y el reconocimiento de los problemas que se pueden presentar al analizar el texto origen como primera instancia. La investigación documental que realizan se centra primero en la lengua original del texto y posteriormente en el de la lengua de llegada, para que así se logren traducciones que cumplan con la transmisión del contenido lingüístico de manera adecuada. El planteamiento de este modelo se desarrolla de la siguiente manera:

Fase 1: Aproximación al texto original de cara a la traducción (descodificación).

Fase 2: Preparación del texto original de cara a la traducción: reformulación, aplicación de técnicas de traducción en la LO.

Fase 3: Preparación de la traducción*:* documentación y búsqueda de terminología bilingües, LO y LT.

Fase 4: Elaboración de la traducción: codificación, traducción literal, cumplimiento de las convenciones lingüísticas y estilísticas en la LT.

Fase 5: Revisión (por un especialista en la materia, nativo de la LT, sólo en caso de publicación de la traducción, LT), Neunzig y Grauwinkel (2008).

A partir de la aplicación de estas fases, se realiza el proceso de análisis de traducción inversa de una sentencia de divorcio, en la que se observa el seguimiento consecuente de las mismas para obtener un resultado eficiente y óptimo.

La traducción jurídica

Para emprender la práctica de la traducción inversa del texto jurídico, se define en este apartado lo que implica la traducción de esta tipología. Se parte de la premisa que el traductor jurídico no tiene formación en Derecho, pero debe conocer la naturaleza de este ámbito de especialidad para poder comprender, interpretar y traducir el texto de partida y producir un mensaje con las transferencias lingüísticas y jurídicas en el texto meta.

En el campo de la teoría de la traducción jurídica, que aún sigue poco explotado en comparación con la teoría de la traducción en general, se han desarrollado estudios sobre una teoría de traducción jurídica planteados por Šarčević (1997), Alcaraz & Hughes, (2000, 2002), Mayoral (2002), Borja, (2000), Monzó (2004), Hurtado Albir (2004).

La traducción jurídica, implica codificar no sólo un mensaje lingüístico, sino que implica una transposición tanto jurídica como lingüística, donde el traductor oficial se convierte en intérprete de procesos jurídicos. Al definir el concepto de traducción jurídica, se infiere que se trata de un proceso complejo y dual que se diferencia del proceso

mecánico de convertir los términos y las estructuras lingüísticas en equivalentes (Snell-Hornby, 1988:75).

Se considera que la traducción jurídica tiene que reproducir los elementos lingüísticos y jurídicos de origen lo más fiel posible al aplicar, en muchos casos, una traducción literal. Este procedimiento ofrece una cierta seguridad al traductor y tal vez por eso, siempre se recurre a ella; sin embargo, puede ocasionar confusiones, lo que resulta en un lenguaje forzado en el texto meta (López Guix y Minett Wilkinson, 1997) .

Šarčević (1997: 149) señala que las diferencias ideológicas y culturales entre los sistemas jurídicos representan una de las mayores dificultades en la traducción jurídica, por lo que la especialidad en la traducción de esta tipología está ligada específicamente a su idiosincrasia con una normativa sociocultural muy específica.

Hoy en día, los traductores jurídicos intentan producir textos en el espíritu de la lengua meta como lo manifestaban Nida y Taber (1974), con la Equivalencia Dinámica (también conocida como funcional), en la que se busca trasmitir el mensaje mediante la búsqueda de una equivalencia para el lector de la lengua término. Esta equivalencia funcional, en la práctica podría entenderse como la búsqueda de un término, que a falta de tener uno que sea equivalente en su totalidad y que no exista en la lengua meta, se recurre a uno que cumpla una función, si no idéntica sí funcional, para que el concepto sea comprensible y acercar al lector de la lengua meta lo más posible al mensaje original.

Un ejemplo de esta equivalencia funcional es la traducción de las instancias jurídicas en México, como son las Salas, Ministerios, Cortes,

Tribunales, que en el inglés todas se traducen por el mismo término: *Court*, y éste es el que produce la función de los términos del sistema mexicano a falta de términos totalmente equivalentes para cada uno de los conceptos.

Otros teóricos de la traducción que son de suma importancia en sus aportaciones a las rutas a seguir por el traductor jurídico y que pertenecen a la escuela germánica son Reiss y Vermeer (1998). Sus estudios adoptan un enfoque funcionalista de la traducción (Hurtado Albir, 2004:129), y se centran en la teoría del skopos al igual que Christianne Nord (1997). Esta línea teórica parte de la idea de que el elemento más importante de la traducción no es el contenido sino la función.

Con lo anterior se puede afirmar que el texto de un proceso legal que requiere ser traducido, siempre tendrá un público y una función muy específica, que es el abogado y las personas que solicitan este documento para llevar a cabo un trámite legal en una instancia pública, por lo que se vuelve a retomar el concepto de fidelidad que conlleva una traducción de documentos de esta índole.

En este apartado se consideran teorías sobre la traducción con un enfoque que principalmente se centra en la parte textual, pues algunos de los teóricos antes expuestos se han dedicado principalmente al estudio de la traductología general y no en el campo especializado, sin embargo, se puede considerar que son aproximaciones adecuadas a la teoría especializada, ya que aspectos como la equivalencia y la función del texto representan puntos clave en la traducción jurídica.

Otro punto a destacar es que el traductor jurídico debe familiarizarse con las convenciones del género legal en ambas culturas. Por tal razón, es

importante que el traductor conozca el comportamiento de ambas culturas del Derecho, desde sus raíces históricas hasta su estructura lingüística, observar la estructura, la terminología y la fraseología propias del género. Esto no significa que deba reproducir la estructura de un texto paralelo, ya que estaría haciendo una adaptación, no una traducción (Borja 2000 en Alcaraz, 2007).

Lo anterior sería inaceptable ya que, como se ha estudiado anteriormente, las culturas del Derecho provienen de tradiciones diferentes y poseen un sistema jurídico único que se deriva de sus propias formas de establecer la ley en cada país; el traductor debe, por tanto, familiarizarse con las convenciones del género en ambas culturas, para luego decidir qué tipo de traducción va a realizar, pero siempre al reflexionar sobre las convenciones de género en una y otra lengua.

Metodología: Aplicación del modelo de cinco fases y procedimientos en la traducción de documentos de carácter civil

La traducción especializada en textos jurídicos requiere por parte del traductor, un proceso de toma de decisiones para llevar a cabo una labor de esta índole. Aunque la naturaleza de la traducción que aquí concierne es la traducción de textos de carácter legal de manera inversa, se revisan los métodos que más comúnmente se emplean para traducir esta tipología textual.

Es importante destacar que autores como Kelly (2003), reconocen que el traductor debe sacar ventaja del dominio que tiene el traductor del texto origen por estar escrito en su lengua materna, y puede descifrar e interpretar todo lo que éste trata de expresar al tener dominio del texto en

su lengua materna para ser traducido a una lengua extranjera. Esto no exime a este proceso de presentar serias dificultades en la transferencia de un mensaje de una lengua a otra. Sin embargo, McAlester (1992: 292-293) plantea que su calidad no tiene porqué alcanzar un nivel absoluto cuando los agentes de la situación de traducción no son hablantes nativos.

Por ejemplo, Borja (2000) afirma que, en el caso de la traducción jurídica, el traductor se puede ver involucrado en una traducción en ocasiones subjetivas, por el carácter opaco, arcaico y oscurantista, rasgos característicos de esta tipología. No obstante, también presenta características que le permiten sacar ventaja al traductor jurídico, como lo es el lenguaje formuláico y las reiteraciones que, aunque le dan monotonía al texto, permiten que el traductor en repetidas ocasiones utilice fórmulas ya establecidas en este tipo de textos.

Existen fórmulas incluso con equivalentes ya establecidas en las lenguas involucradas, en este caso el inglés y español, como por ejemplo las que aparecen en juramentos al tomar protesta de una declaración: Juro bajo protesta de decir verdad/ *I swear under oath to tell the truth*. En cuanto a la labor del traductor jurídico Borja afirma:

> Al enfrentarse por primera vez a un texto jurídico, el traductor novel se siente abrumado y perplejo a la vez por el léxico especializado, ampuloso, grandilocuente y oscuro, por sus peculiares estructuras sintácticas y por la complejidad de la retórica legal. Los textos jurídicos muestran unos rasgos tan característicos, un lenguaje tan fosilizado y unas estructuras textuales tan estereotipadas, que en un principio podría parecer que todos los problemas de traducción fueran a reducirse al resolver las dificultades terminológicas o gramaticales, pero la verdadera dificultad no está en el léxico o la sintaxis, sino en su

> campo temático, en los conceptos y la disciplina teórica que los conceptualiza (2000: 161).

Esta representación del traductor claramente refleja la importancia de la especialización de las características más representativas de esta tipología, y la trascendencia que esto tendrá en la resolución eficiente en los problemas que enfrenta el traductor en las elaboraciones de traducciones de esta naturaleza.

Por ejemplo, existe un comportamiento sistemático en la traducción de dependencias gubernamentales mexicanas como el caso de las Secretarías, como los siguientes ejemplos: Secretaría de Educación Pública / *Public Education Department,* Secretaría de Relaciones Exteriores / *Ministry of Foreign Affairs* o *Department of Foreign Affairs*. En la traducción de las Secretarías se traduce como su equivalente más cercano el término de *Department* y así reconocer ese comportamiento y esa traducción fija y equivalente de ese concepto.

La traducción literal es un instrumento eficaz para la identificación de la información original. Por otra parte, la equivalencia funcional, es de gran utilidad en la traducción de los conceptos especializados; es decir, en las figuras legales propias de las culturas involucradas en el proceso de traducción de un texto jurídico. Este concepto sugiere utilizar un equivalente que cumpla el mismo papel en la cultura del texto traducido y se deriva de la comparación de sistemas jurídicos. Ésta sería una opción más para encontrar una forma de abordar la traducción de esta tipología por parte del traductor jurídico, pero no la única como lo hemos visto con el uso de la traducción literal.

Por otra parte, en la traducción de los órganos jurisdiccionales, donde se ventilan los juicios o procesos, siempre son precedidos por un juzgado o juzgadores, según sea el caso o la materia a juzgar, (Ovalle, 2005). Se observa en estas instancias una generalización en su traducción que se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 2

Traducción de instancias jurisdiccionales

Término del texto origen	**Término del texto meta**
Tercera Sala de lo Familiar	*Third Family Court*
Juzgado Cuarto de lo Familiar	*Fourth Family Court*
Tribunal Superior de Justicia	*Superior Court of Justice*
Tribunal de Apelación	*Appelate Court*

Fuente: Martínez y González, 2012.

Como se puede observar, en todos los términos anteriores, en español se cuenta con el léxico propio para cada uno de los órganos jurisdiccionales. Así, términos como, Juzgados, Tribunales, Salas, Cortes, en la traducción al inglés tienen una sola correspondencia por el término *Court*, (Martínez y González, 2012). Esto explica la equivalencia dinámica o funcional de la traducción, ya que, mientras en México existe un término específico para cada instancia donde se lleva a cabo un proceso jurídico, su equivalente funcional, es el término de *Court*, es así como el traductor realiza generalizaciones y recurre a su especialización para resolver la traducción de estos conceptos que es funcional para la lengua de llegada en este caso al inglés.

Lo anterior muestra una generalización del concepto, que en el caso del español se cuenta con un término específico para nombrar las instancias donde se lleva a cabo un proceso de carácter legal, pero esta forma de traducción ocurre también a la inversa como en el caso de la palabra *Director*, que en inglés presenta diferentes variaciones, según el contexto de uso de esta palabra, ya que podría traducirse como *Principal* en el caso de director de primaria, *CEO (Chief Executive Officer)* para el director de una empresa, o *Dean* para el director de una Universidad.

Estas generalizaciones en cuanto a la traducción de los conceptos anteriores pueden ser de gran utilidad para el traductor, ya que facilita la traducción de algunos órganos o instancias de impartición de la ley. No obstante, existen otros procedimientos de la traducción oblicua que resultan de la aplicación gradual de técnicas o métodos que hacen que la traducción se aleje del traslado directo del texto origen, y que también se dan en la traducción jurídica. Estos procedimientos son, por ejemplo, el de la reducción, que es un procedimiento en el que por razones estructurales o estilísticas la versión traducida es más concisa, o bien la expansión, que es un caso sencillo de amplificación necesaria también por motivos estructurales (López Guix & Minett, 2012).

En la traducción del español al inglés de los siguientes términos, se da el caso del procedimiento de la reducción, en el que, como ya se mencionó, la traducción es más concisa que el original, ya sea por razones estructurales o estilísticas.

Tabla 2

Reducción de términos en el texto meta

Término del texto origen	Término del texto meta
Cédula profesional	License
Agente del Ministerio Público	Prosecutor
Recurso de apelación	Appeal
Juicio nuevo	Retrial

Fuente: Martínez y González, 2012.

Como se puede observar, el término en español se compone de dos o más, mientras en inglés, la correspondencia es de uno. Esta forma de la propuesta de traducción ocurre en parte por la existencia más específica para la terminología que posee el español, y al uso de formas más simplificadas a las que recurre el inglés.

En el caso de la expansión de términos en la traducción del español al inglés, es una forma sencilla de amplificación necesaria, como se mencionó anteriormente, por motivos de estructura, o en algunos otros casos, por la diferencia en el manejo de la terminología especializada.

Tabla 3

Expansión de términos en el texto meta

Texto original	Texto Meta
Magistrado	*Senior Judge*
Considerandos	*Conclusions of Law (the legal reasoning of a decision or judgement)*
Resultandos	*Findings of Fact (upon which a judgement is based)*

Fuente: Martínez y González, 2012.

En este último caso, ocurre la expansión en la traducción de los términos, ya que en inglés se traducen por términos compuestos de dos o más elementos. Cabe resaltar que en la palabra Magistrado, aunque existe el término *Magistrate* en inglés, existe una asimetría de significados, que incluso se podría considerar como un falso cognado del concepto. *Magistrate* en inglés significa un juez de menor rango que se encarga de juicios menores, mientras que, en México, un Magistrado es un juez que forma parte de los tribunales de orden superior que administra justicia en los tribunales superiores de justicia, y otros órganos similares. Por tanto, la propuesta de traducir Magistrado por *Senior Judge*, a la que recurrieron en el documental fílmico Presunto Culpable, sería el más correcto por la envestidura de la función que realiza un Magistrado en México. Ésta es una práctica de formación de términos técnicos que propone Alcaraz (2000), para solucionar la falta de simetría en la terminología especializada y a los que denomina término semitécnico por recurrir a la formación de conceptos o utilizar una perífrasis menor.

Por otra parte, en el proceso para la traducción del texto jurídico, se destaca también la propuesta de la equivalencia funcional de Nida y Taber (1974), y que Šarčević (1997), retoma y define como la traducción de un concepto o Institución del sistema legal de la lengua término que tiene la misma función de un concepto del sistema legal de la lengua origen. A esta definición de la funcionalidad de los textos, encontramos que existen equivalencias funcionales de fórmulas o conceptos; no obstante, algunas instancias se traducen de forma literal, como en el caso de las secretarías, ya que estas instituciones presentan algunas variaciones en sus funciones.

Un ejemplo representativo de esta equivalencia funcional no siempre es la idónea, aunque el traductor siempre debe analizar las equivalencias en esta tipología, como lo podemos observar en el caso de la traducción del Registro Civil Mexicano que se prefiere *Civil Registry,* que es una traducción literal de la instancia de gobierno en México, dependencia en la que se registran nacimientos, defunciones, divorcios, y que en Estados Unidos equivale al concepto de *Bureau of Vital Statistics.*

No obstante, la función de ambas instancias presenta variaciones en su función, puesto que en México se registran solo datos y no se recurre a datos estadísticos, a diferencia de la dependencia de Estados Unidos, y por eso se prefiere traducir como *Civil Registry*. El traductor debe realizar una documentación e investigación rigurosa y a profundidad de los conceptos del Derecho de ambas culturas involucradas en un proceso de traducción, y establecer si el término o concepto tiene la misma aplicabilidad en la lengua término.

Conclusión

El traductor que realiza la traducción de manera inversa debe apoyarse en la competencia tanto comunicativa en general como en la sub-competencia que ha adquirido con el conocimiento de procedimientos y estrategias para traducir, así como con la competencia y dominio con la que ya cuenta en su lengua materna. Estas distintas competencias le permiten al traductor solucionar los problemas a los que se enfrente cuando realiza la transferencia a la lengua extranjera.

Aplicar los modelos de la traducción inversa que propone el grupo PACTE, permite reconocer como proceso de la traducción inversa el proceso de la formulación, que además es muy claro en la traducción de documentos de carácter legal. Lo anterior sustenta la necesidad que existe para sistematizar el proceso de la traducción inversa en este campo especializado, primordialmente porque esta práctica de traducción inversa ha sufrido un importante incremento, razón que justifica la búsqueda de aportes, modelos y formas actuales que contribuyan a esta modalidad de traducir cada vez más cotidiana.

Referencias

Alcaraz Varó, E. (2002) El español jurídico. Barcelona. Editorial Ariel Derecho.

Alcaraz Varó, E., Campos Pardillos, M.A y C. Mígueles (2007): El inglés jurídico norteamericano. Barcelona: Ariel.

Borja Albi, a. (2000a) El texto jurídico inglés y su traducción al español. Barcelona: Ariel.

Cómitre Narváez, Isabel (2003) La enseñanza de la traducción inversa (español- francés): realidad profesional y desafío didáctico, en Muñoz Martin, Ricardo [ed.] AIETI. Actas del I Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación. Granada 12-14 de Febrero de 2003. Recuperado: http://www.aieti.eu/pubs/actas/I/AIETI_1_ICN_Ensenanza.pdf

Grauwinkel, Gabriele y Neunzig, Wilheim (2008) «Fundamentos de un modelo para la traducción especializada inversa y propuesta de validación», en PEGENAUTE, L.; DECESARIS, J.; TRICÁS, M. y BERNAL, E. [eds.] Actas del III Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación. La traducción del futuro: mediación lingüística y cultural en el siglo XXI. Barcelona 22-24 de marzo de 2007. Barcelona: PPU. Vol. n.º 2, pp. 213-224. ISBN 978-84-477-1027-0. Versión electrónica disponible en la web de la AIETI: http://www.aieti.eu/pubs/actas/III/AIETI_3_GG_WN_Fundamentos.pdf

Hurtado Albir, A. (2004): *Traducción y traductología: Introducción a la traductología.* Madrid: Cátedra.

Kelly, D. [et.al.]. (2003). *Reflexiones en torno a algunos conceptos básicos*. En: D. Kelly [et.al.]. La direccionalidad en traducción e interpretación: perspectivas teóricas, profesionales y didácticas. Granada: Editorial Atrio.

López Guix, Juan G. & Minett Wilkinson J. (2012). Manual de Traducción Inglés Castellano. Gedisa. Barcelona, España.

Mayoral Asensio, R. (2002): *¿Cómo se hace la traducción jurídica?* en: Catherine Way (ed.): *Puentes: Hacia nuevas investigaciones en mediación intercultural,* no 2, pp. 9-14.

McAlester G. (2002*). Teaching translation into a Foreign language – status, scope and aims.* En: C. Dollerup; A. Loddegaard (eds.). *Teaching Translation and Interpreting. Training, Talent and Experience*. Amsterdam: John Benjamins p. 291-298

Monzó, E. (2004) Tesis doctoral Estudios descriptivo de la práctica social de los traductores e intérpretes jurídicos: análisis de las relaciones sociales y textuales a través de los transgéneros como producto de intercambio mercantil. Informe Universitat Jaume I.

Newmark, P. (1992) Manual de Traducción. Madrid Cátedra.

Nida, E. A.; Taber, C.R. (1974) The Theory and Practice of Translation. Leiden: E.J. Brill

Nord, C. (1997) *Translating as Purposeful Activity: Functional Approaches Explained*. Manchester: St. Jerome Publishing.

Reiss, K. y Vermeer, H. (1998) Fundamentos para una teoría funcional de la traducción. Madrid. Akal.

Šarčević, S. (1997). *New Approach to Legal Translation*. The Hague/London/Boston, Kluwer Law International

Zimmermann González, P. (2007). *"Misión (casi) imposible. La traducción Especializada Inversa al alemán desde la mirada del alumno"*. En B. Santana; S. Roiss; M.A Recio (eds.) Puente entre dos mundos: últimas tendencias en la investigación traductológica alemán-español.

Wimmer, S. (2011). *El proceso de la traducción especializada inversa, modelo, validación empírica y aplicación didáctica*. (Tesis inédita de doctorado).Recuperado en: http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/42307/sw1de1sequence=1

76

THE CHALLENGES WITH TRANSLATING NEOLOGISMS, SLANG, AND IDIOMS

Gissel Anahi Cantú Cantú
Andrea Guadalupe Zapata Reza

Universidad Autónoma de Nuevo León

Summary

The research was carried out at Facultad de Filosofía y Letras in the UANL. The topic was selected because, as translation students, it is important that we understand the challenges and how to face them. The purpose was to find what other more advanced translation students thought were the most difficult parts to translate in audiovisual media. We made in-depth interviews to six students from 9th and 10th semester and collected their responses. They were analyzed through MaxQDA to find codes and patterns in their responses. We found that the most difficult thing for them to translate was slang due to its specificity to the culture and rapid changeability. It is useful to know because further research could be done into the best methods or resources for translators to work with this kind of

expressions, as well as researched focused on the underlying reasons for this difficulty.

La investigación se realizó en la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL. Escogimos este tema debido a que, como estudiantes de traducción, es importante que entendamos los desafíos y cómo podemos enfrentarlos. El propósito fue encontrar lo que otros estudiantes de traducción en semestres más avanzados pensaban que era lo más difícil de traducir en contenido audiovisual. Realizamos entrevistas a profundidad a seis estudiantes de 9no y 10mo semestre y recolectamos sus respuestas. Estas fueron analizadas a través de MaxQDA para encontrar códigos y patrones en sus contestaciones. Encontramos que lo más difícil para traducir era la jerga por su especificidad a la cultura y rápida habilidad de cambio. Es útil conocer esto ya que las investigaciones adicionales se pueden enfocar en encontrar los mejores métodos y recursos para que traductores trabajen con este tipo de expresiones, así como encontrar las razones subyacentes para esta dificultad.

Keywords: slang, translation, idioms, neologism, learning strategies. Slang, traducción, idioms, neologismos, estrategias de aprendizaje.

Theoretical Framework

Language is the most important communication tool for human beings. As well as it is a tool for human thinking and social transmission of information such as Idiomatic expressions, these expressions are important at building materials of language. (WANG, 2018). The digital era has brought a great variety of new ways in which people can consume and share content in different languages. Language is a system of vocabulary and grammar

combined with sound and meaning. It is the most important communication tool for human beings. As well as it is a tool for human thinking and social transmission of information (Wang, 2020). In this specific aspect, platforms such as YouTube, amazon prime, bling, Netflix, and many others have opened a new door for translators and subtitles that can be of great interest. The fact that people now consume more international content, and that this content needs to be either subtitled or dubbed is the main reason why this and many other studies have been conducted. The techniques and methods needed to achieve a good rendition into the target language "Its lexical structure and semantic integrity determine the equivalence effect achievement." (Pusnei, 2017). These are so valued and so treasured that so many scholars are keeping them as secret or even trade marking them.

In the past the genre that challenged the most every translator would be comedy, and it still is, one of the most difficult genres to translate because of the overload of cultural and sociolinguistic influence embedded in the language. Jokes and funny expressions, puns, and other aspects of comedy have a cultural background that can be understood only by those who are a part of that community specifically. Gonzalez-Ruiz (2016) also presents the conundrum that even in the same language, there are variations depending on the culture, like in her analysis of Peninsular and Latin American Spanish subtitles for *Sex and the* City.

However, in these recent years the demand for sci-fi movies and series have increased in such way that now streaming platforms such as Netflix are over-crowded with this content, genres mixed with the latter are also emerging and we can get sub genres such as crime sci-fi, horror sci-fi, super hero like sci-fi and many others. Science Fiction is now the main

character for translators for one reason: the creation and use of new words, words that are the imaginations invention of the author. These words are evolving at the same time that technology does and according to Roig-Marín (2016) they can be 'blends' or combinations of two or more source words that we know as neologisms and just as jokes and puns they pose a very challenging situation when it comes to translation.

Translators are a key part of the process of translating these new words into the target language since they need to keep the creativity and the intention of the author in the target language as the text retains formal aspects of the source text, such as

word order, voice, etc. (TZOU et al.,2016) the fact that these new words are an invention and do not relate to the source language make this even harder for the translator to create a reference in which the target reader would feel the connection and feel the real message of the word.

Neologisms are the elements of lexis that are created or replaced by a renovated vocabulary. (Hope, 1964). They can be coined in a variety of ways, but the most common are abbreviation, compounding, derivation, loan words, analogy, and meaning transfer (Zhou & Fan, 2013). They pose a particular challenge in translation because most of the words are part of the context of the text and sometimes the message can get lost if an understanding of semantics is not present in the translator. Semantic information conveyed by language is reflected in the brain response. (Boulenger et al, 2008).

Another method that can be used to translate neologisms is transposition. This can work by giving a makeover to the sentence or the

word or just the text by changing the order in the translation and making it more understandable. They can also change the word and just create the same sentence with a word that equals the meaning of the original word in the first language, again, these are just a few options to create a translation that can be difficult due to the use of these words that carry a very specific meaning that can be challenging to translate (Dusi, 2019).

Understanding the classification of the words is also important while translating it can help the translator put the hard word aside and give them a new meaning by using a different technique that can work out better depending on the type of text that is being translated. The most common are the paraphrasing and omission, because somehow this gives the translator more room to experiment with the target language instead on focusing on the language that the text is coming from (Dusi, 2019).

In science fiction not only neologisms pose a challenge, but also idioms, these expressions that just as mentioned before in comedy, are embedded with a cultural load. It is easier when identifying the frequency patterns of recorded neologisms. (Kerremans, & Prokić , 2018). In the same way Neologisms are distinguished by the ordering of their sounds as well as their scansion. (Forrest, D. V., 1969)

To translate idioms and such expressions accurately the translator needs to know not only the language and the equivalents in other languages but also the underlying aspects for the idiom and the foundations in which these idioms were created on (Adelnia, & Dastjerdi, 2011). This way the translator can find an equivalent or look for a way to adapt this idiom into the target language, but even if sometimes one loses

many idioms in the process of translation, it can also stands gain a number of idioms in the target language. (Chen, 2020)

One of the main problems that idiomatic and fixed expressions can develop when they are being translated are related to is the ability to recognize and interpret an idiom correctly, and the difficulties involved in rendering the various aspects of meaning that an idiom or a fixed expression conveys into the target language (Shojaei, 2012). Authors do not want to lose the importance of the word in the text but most of the time it can be very difficult, so four solving strategies to these types of words have been presented. Idioms are typically associated with relatively informal or colloquial registers and with popular speech and oral culture (Nunberg et al, 1994)

For example, Norouzi (2016) recommends using an idiom of similar meaning and form, this means that the word in the target language, should be carrying the same lexical and meaning form, this is of course, something really difficult to do and there just a few words that can be considered to fit in these kind of translations, but also because sometimes the only fit one category, the meaning or the form.

As for the second one, Norouzi (2016) said that you can use an idiom of similar meaning but dissimilar form, this is more accurate in terms of being easier to the translators to keep the meaning of the original author and keeping the context but not necessarily by giving it a word that does not exist in the target language.

For the third strategy, Norouzi (2016) recommends the translation by paraphrase, this is mostly used in literature, by using different words or

rewriting the text but by keeping the same meaning that the author wanted to give in the original text, especially because most of the phrases or words carry a cultural meaning that the source text has that the target one might not have, and this option gives the opportunity to give a similar background but by keeping the essence of the source and also the target language.

Finally, in other cases, the translation by omission is recommended, this does not mean in any way that the text is going to lose any sense or is going to get cut over an important part or something relevant of the story, this only means that if the main language has a word, it does not necessarily means that the target language requires that word to make sense when it gets translated, this actually means that you can omit certain words that do not carry any important meaning or that are part of a sentence or a idiom.

In addition to everything previously said, some authors also recommend using the compensation, this is mostly used in texts that include very specific idioms, and it works by omitting the idiom and inserting another one in position in the target language that is more accurate and adaptable to the text (Shiryaeva & Badea, 2014). As also Murdoch (2017) mentions, sometimes by doing a bad translation of an idiom by making it literal, it can create problems as it can distort the meaning of the translation as a whole.

With this challenge comes another one, the adaptation of these translations to fit subtitles. The challenge that is faced by subtitle translators refers to the strategy to “win both” the accuracy and the dynamic equivalence of the aspects as above mentioned. The study, however, shows that it is still hard to “win both” but they still have to maintain the flow

of the story in the movie as closest to the original storyline. (Yahya & Islami, n.d.)

Subtitles can be a burden since they have specific parameters to follow in order for these subtitles to be acceptable for the purpose of conveying the storyline. And for that it can be even harder to adapt the translated dialogs and narrations into the subtitles.

In this study the author states that there are four different techniques that can be used to come up with a good result. One of the is to use an exact equivalent for the target language, these equivalents can be the easiest way of tackling this issue but there are some idioms that cannot make sense in other language than the one it comes from. For this, the author suggests that one of the ways to act upon this is to just omit the idiom and not make any reference about it into the translation, this can be both a good tactic and a bad step for the translator, because it can mean a lack of knowledge or it can result in a poor translation. Omitting a part of what is being said can be bad for the audience since they can be missing important information from the story.

Based on what the author found with the study,

> “The most frequent strategy used by the translator in translating the idioms is translation by paraphrase with 77.6% from the subtitle in the original CD by Marvel and 82.2% from the subtitle taken from subscene.com. The least translation strategy that the translators used are similar meaning and form (SMF) for the subtitle in the original CD and translation by omission for the subtitle taken from subscene.com. This means that the translator is very much aware of the consequence that wrong strategy can cause the meaning to deviate.” (Alhaysony, 2017)

The third big challenge in translating and subtitling is slang, which is a lexicon that is very heavily culture based. Slangs are known for being "— those ways of expressions peculiar to the dialect of a language that frequently disobey logical and grammatical rules." (Ren, & Yu, 2013) Slangs also take part in communities "Slang refers to speech expressions used by a speech community (e.g., teenagers, criminals, etc)." (Namvar, F. & Ibrahim N., 2014). Therefore, Speaking of the social functions of slang, the most important point lies in that language is for communication between people. (Zhou & Fan, 2013). As for many of these words, there is something called untranslatability, this is a property of any utterance in one language, for which no equivalent utterance can be found in another language when translated. (Istiqomah et al, 2019). This is something really common in the slang world, because there is always something related to the "street talking" which basically means that many of these words can only be understood by just people from some specialized circle or some specific places.

One big example of a word that cannot be translated due to the fact that there is no equivalent in Spanish is "ghosting" this is an internet slang that is used to talk about a situation when someone stops talking to another person and it does not give anyone an explanation, it comes from the word "ghost" in English which means "fantasma" in Spanish, and this represents that as a ghost, the other person disappears without saying nothing, this is an example of untranslatability.

Even though untranslatability or no equivalence can happen as Yasin (2010) mentions and can be very common in texts, there are other strategies that many authors have proposed in order to maintain the

meaning of the word but by giving it an equivalent in the language that is being translated to. One such proposition comes from Ávila-Cabrera (2016) in his study of the translation of offensive and taboo language in Quentin Tarantino's *Inglorious Basterds.* Offensive and taboo language, which often includes swear words, differ between cultures as their society, culture, beliefs, and lifestyle influence the linguistic register (Ávila-Cabrera, 2016). According to him, taboo language is called like that because it marks a breach of etiquette. But what constitutes this etiquette varies from country to country, and even sometimes in the same country with different cultures. At the same time, transference, couplets and through translation are some other factors used to translate these types of words or language. (Hardini et al.,2019)

It is important to categorize the degree in which a term is considered offensive in both the source and the target language to choose a term with the same degree of shock value. According to a table presented by Ávila-Cabrera (2016), within the offensive language, there are the subcategories of abusive swearing, expletives and invectives. The taboo language hosts more subcategories, which include animal names, death or killing, drugs or alcohol consumption, any type of slur (be it ethnic, racial, or gender), filth, profanity and blasphemy, a psychological or physical condition, references to body parts or sex, urination and scatology, and violence. Torres-Cuenca (2016) also proposed different classifications for taboo language, either dysphemism or euphemisms in translating these terms. Dysphemism substitutes an inoffensive term for an offensive one, in which case it would create a bigger shock for the target language speakers (Sáenz, 2020). On the other hand, euphemism refers to substituting an offensive term for an

inoffensive one, which would soften the tone for the target language speakers.

The difficulty in slang translation can be heightened by the fact that there are some subcultures or subgroups with their own vocabulary and lingo, even Wang (2020) said that even sometimes it can be the product of young people's favorite games and lively activities such as playing with words, renaming things and actions. The problem is that often these groups do not exist or are not a strong community in the target language's culture, therefore not having a direct equivalent (Shiryaeva & Badea, 2014). Such is the case with "black" English, referred by Sánchez (2015) as one of the social dialects most spoken in American English, often but not always spoken by people from the African American community. She argued in her analysis of 19 films from the Afro-American current of cinema that, in dubbing to Spanish, the black aspects typically get neutralized but still have a distinct identity. However, these may be problematic, as Sánchez (2015) argues that in trying to maintain an equivalent of the African-American Vernacular English (characterized by grammatical and phonological variations to "standard" English), dubbing and voice actors resort to a rural or low economic area accent to evoke the stark contrast.

Bernabo (2017) analyzed a Latin-American Spanish dubbing session of the TV show *Glee*, which heavily borrows from different subcultures. The premise of the show is a singing group formed almost entirely of minorities; therefore, each person represents their respective group. As Bernabo (2017) states, parts of the person's identity referent to their minority group (gender, sexuality, race, ethnicity, religion, and disability) are prone to mistranslation. The company that writes the Spanish scripts for dubbing has

different rules and norms, which in turn shape the way in which the target language audience will receive the representation of the identities. Bernabo (2017) cites an example of the company's no-slang rule, which affects the representation of Mercedes, a black woman.

Another example cited in Bernabo (2017) is the queerness of the characters of Kurt and Blaine, which are downplayed by a euphemistic approach to the dubbing of queer-slang terms. Lavender lexicon,refers to the gay lexicon and jargon which has sprouted from the queer culture in the U. S. Given the recent surge in popularity of TV shows such as the aforementioned *Glee, RuPaul's Drag Race,* and *Pose*, which position front and center gay and trans characters, there has been the dilemma on how to portray the culture in a way that is understood by the target language yet without resorting to a footnote explanation.

More specifically taking into consideration the gay slang but in terms of drag culture, that is a whole other issue since it refers to a subculture within a subculture. There has been some research already specifically in subtitling the reality show *RuPaul's Drag Race.* This also includes the "camp talk" which refers to exaggerated expressions. Perez (2018) presents several techniques in translating this type of slang, which were also echoed by Sánchez & Granados (2019) whose analysis of the subtitling presents different options, including borrowing terms, omission, amplification, description, adaptation, amongst others. Perez (2018) also talks about the treatment of gender, as drag queens when in drag tend to refer to themselves using female pronouns, and sometimes even out of drag. The treatment of gender will shape the target language's audience understanding of the culture.

The importance of a good understanding of idioms, neologisms and slang can be a great responsibility for translators and subtitlers since a bad translation or adaptation into the subtitles can mean that the message will not be transposed, and that the consumer would not have the same experience as the source language consumer (Adelnia & Dastjerdi, 2011). Even though there are many different techniques to translate any text, there is no perfect translation, but most of them are pretty accurate to the nature of the text and the intention of the author. Translation is all about the meaning, but the meaning is not all-in translation (Frleta & Frleta, 2019). This study also intends to search for alternatives in this matter to translate idioms, slang, and neologisms from English into Spanish and vice versa.

Methodology

For our method we decided to use the qualitative approach by using the in-depth interview because it was more focused to small groups and it was more intense, we wanted concrete and specific answers that could give us a better perspective of the answers in general. For our interviews we asked students from the University of Philosophy and Arts that are studying 10th semester that are currently or have taken the subject of subtitling. We selected 6 students that took the class and we asked them to join private zoom meeting to have an in-depth conversation to know their answers about their experience in translation, we choose them because they also focus their translations in audiovisual media and we wanted to know more about the experience to give us an overview of the matter on that topic. As for the instrument, we choose In-depth interviews because we wanted to give our interviewers the chance to be specific with their answers as we elaborate questions that were focused on knowing more about the topic of

subtitling, translation in general and the difficulties that this may have with the translators.

This would make it easier for us to collect the information of the interviews and apply the qualitative method by reading them and analyzing each and every single one in order to complete our results.

Data

Our questions were made based on what we wanted to find about how students in the last semesters perceive the subtitling of difficult to translate words.

Through the interviews we found that most people found slang to be the hardest thing to translate. Some of the reasons given were that it is continually changing and there are expressions constantly being invented, which makes it difficult for translators and subtitlers to keep up. Another thing that a couple of interviewees told us that we did not specifically ask for is their preference on whether to watch media subtitled or dubbed. As translators, they mostly preferred subtitled so that they could see the different ways in which other translators have also subtitled some of those expressions.

However, there were also a couple of results that stood out. For example, some of the conversations veered towards the translation and subtitling of drag slang. Despite our research and literature review focused heavily on it, the questions themselves did not ask for that. Nevertheless, a couple of the interviewees made the link between that slang and difficult to translate expressions in general. This supports the idea that gay and drag slang themselves pose an even bigger challenge than slang in general.

Most of the people agreed that one of the best ways to get experience and advice they gave to younger students is that they should read and watch as much media as possible, so that they can get used to the expressions and find creative ways to place them in context. For example, if there is a slang word that is very new or there is no specific translation, maybe by checking all of the media you could invent your own translation that other people then would take as a base. Besides that, of course checking dictionaries can help. Our interviewees gave us an ample repertoire of which to choose from, ranging from Urban Dictionary to Meriam Webster.

Conclusions

Based on the interviews, students of translation found slang is the most difficult type of expression to translate, and the ways in which it is difficult are that slang is constantly evolving and changing, and also that sometimes it is so hyper-specific to a subculture that it is a challenging task finding an equivalent in a language where the country does not have that subculture.

All in all, they all agreed that practice makes perfect. At the beginning of their careers, they did not have enough experience to be comfortable in their translations. But as time went by, they started to believe more in their own knowledge, and the experience gave them familiarity with the language to subtitle in the best way possible.

References

Adelnia, A., & Dastjerdi, H. V. (2011). Translation of idioms: a hard task for the translator. *Theory and Practice in Language Studies*, *1*(7), 879-883. https://doi.org/10.4304/tpls.1.7.879-883

Alhaysony, M. H. (2017). Strategies and Difficulties of Understanding English Idioms: A Case Study of Saudi University EFL Students. *International Journal of English Linguistics*, *7*(3), 70. https://doi.org/10.5539/ijel.v7n3p70

Ávila-Cabrera, J. J. (2016). The subtitling of offensive and taboo language into Spanish of Inglourious Basterds: A case study. *Babel*, *62*(2), 211-232. https://doi.org/10.1075/babel.62.2.03avi

Bernabo, L. E. N. (2017). Translating identity: norms and industrial constraints in adapting Glee for Latin America, 9(10), 1232. https://doi.org/10.17077/etd.jr7akurx

Boulenger, V., Hauk, O., & Pulvermuller, F. (2008). Grasping Ideas with the Motor System: Semantic Somatotopy in Idiom Comprehension. *Cerebral Cortex*, *19*(8), 1905-1914 https://doi.org/10.1093/cercor/bhn217

Chen, L. (2020). Application of explanational translation approach to english idioms. Theory and Practice in Language Studies, 10(11), 1462. https://doi.org/10.17507/tpls.1011.17

Dusi, N. (2019). Adapting, Translating, and Reworking Gomorrah. *Adaptation*, *12*(3), 222–239. https://doi.org/10.1093/adaptation/apz007

Forrest, D. V. (1969). New Words and Neologisms*. Psychiatry, 32(1), 44–73.* doi:10.1080/00332747.1969.11023573

Frleta, T., & Frleta, Z. (2019). A Neologism: Translation and/or Adaptation. European Journal of Language and Literature, 5(3), 42-51. http://dx.doi.org/10.26417/ejls.v5i3.p42-51

Gonzalez-Ruiz, C. (2016). Audiovisual Translation and Subtitling. Spanish and Latin American Spanish subtitles: Analysis of Sex and The City translation, 35(6), 12-34. http://uvadoc.uva.es/handle/10324/18922

Hardini, F., Setia, E., & Mono, U. (2019). TRANSLATION NORMS OF NEOLOGISM IN SOCIAL MEDIA INTERFACE. LINGUA : Jurnal Bahasa, Sastra, Dan Pengajarannya, 16(1), 15-24. https://doi.org/10.30957/lingua.v16i1.571

Hope, T. E. (1964). THE PROCESS OF NEOLOGISM RECONSIDERED WITH REFERENCE TO LEXICAL BORROWING IN ROMANCE. *Transactions of the Philological Society, 63(1), 46–84.* doi:10.1111/j.1467-968x.1964.tb01007.x

Istiqomah, L., Muyasaroh, A. I., & Muliawati, I. L. (2019). The strategy of slang words translation in “the kissing booth” movie subtitle. *Leksika: Jurnal Bahasa, Sastra dan Pengajarannya, 13*(1), 39-45. https://doi.org/10.30595/lks.v13i1.3917

Kerremans, D., & Prokić, J. (2018). *Mining the Web for New Words: Semi-Automatic Neologism Identification with the NeoCrawler. Anglia, 136(2), 239–268.* doi:10.1515/ang-2018-0032

Murdoch, A. (2017). Strategies used in the translation of fixed expressions in magazines: A comparison of selected texts with Afrikaans as

source language and South African English as target language. Literator, 38(1). doi:10.4102/lit.v38i2.1335

Namvar, F. & Ibrahim N. (2014). Popularity and Familiarity of Slang among ESL Students. *Journal of Applied Sciences. 14(24),* 3585-3590. https://dx.doi.org/10.3923/jas.2014.3585.3590

Norouzi, M. (2016). Translating Culture-Bound, Context-Based, Idiomatic Expressions in Motion Pictures in Iran: Success and Challenges. *International Journal of English Language and Translation Studies*. 149–154. Retrieved From http://www.eltsjournal.org

Nunberg, G., Sag, I. A., & Wasow, T. (1994). *Idioms. Language, 70(3), 491–538.* doi:10.1353/lan.1994.0007

Perez, A. (2018). Un reality para los que entienden y los que no: el programa RuPaul's Drag Race y su contexto lingüístico: la dificultad de traducir el vocabulario drag y los juegos de palabras, 7(5), 68-71 http://hdl.handle.net/10230/36201

Pusnei, I. (2017). Cultural Aspects of Idiom Translation. Case Study: "Three Men in a Boat" and "Three Men on the Bummel. *Scientific and Academic Publishing.* 3(5), 103-109 doi: 10.5923/j.jalll.20170305.01

Ren, C. & Yu, H. (2013). Translation of English Idioms from the Perspective of Cultural Context. *CS Canada*. 9(5), 78-81. DOI: 10.3968/j.ccc.1923670020130905.C089

Roig-Marín, A. (2016). 'Blended' cyber-neologisms: New words show how our world is changing. English Today, 32(4), 2-5. https://doi.org/10.1017/S0266078416000274

Sáenz, A. E. (2020). (Re)translation and Reception of Neologisms in Science Fiction: A Methodological Proposal. *Transletters. International Journal of Translation and Interpreting*, *4*, 39–58. http://hdl.handle.net/10396/20512

Sánchez, B. N. (2015). Translating blackness in Spanish dubbing. *Revista Española de Lingüística Aplicada/Spanish Journal of Applied Linguistics*, *28*(2), 416-441. https://doi.org/10.1075/resla.28.2.03nar

Shiryaeva , V., & Badea, G. L. (2014). Subtitling: The Transfer of Culture-specific Words in a Multidimensional Translation. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *149*, 883–888. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.08.270

Shojaei, A. (2012). Translation of idioms and fixed expressions: strategies and difficulties. *Theory and Practice in Language Studies, 2*(6), 1220-1229.

Torres-Cuenca, A. (2016). On the translation of taboo words in an English-Spanish corpus of film subtitles, 112, 655-658. https://doi.org/10.4304/tpls.2.6.1220-1229

TZOU, Y.-Z., VAID, J., & CHEN, H.-C. (2016). Does formal training in translation/interpreting affect translation strategy? Evidence from

idiom translation. Bilingualism: Language and Cognition, 20(03), 632–641. doi:10.1017/s1366728915000929

WANG Ping. (2018). Cultural Characteristics of Idiomatic Expressions and Their Approaches of Translation. *Journal Of Literature And Art Studies*, *8*(2), 295-300. doi: 10.17265/2159-5836/2018.02.016

Wang, L. (2020). Analysis of the characteristics and translation skills of american slang in the big bang theory. Theory and Practice in Language Studies, 10(10), 1248. https://doi.org/10.17507/tpls.1010.09

Yahya , M., & Islami, M. (2019). Strategies Used in Translating Idioms in the Iron Man Movie. *Bahasa Inggris Terapan*, *5*(2), 51-60. doi: 10.17507/tpls.1011.17

Yasin , A. H. (2010). Neologism as a linguistic phenomenon in mass media textbook with reference to translation. JOURNAL OF HISTORICAL & CULTURAL STUDIES an academic magazin, 2(6). https://doi.org/10.1515/9783110137088

Zhou , Y., & Fan, Y. (2013). A sociolinguistic study of American slang. *Theory and Practice in Language Studies, 3*(12), 2209. https://doi.org/10.4304/tpls.3.12.2209-2213

77

SOCIOLINGUISTICS AND TRANSLATION STUDIES – COMPLEXITY AND COMPLEMENTARITY

Cristina Ungureanu[1]
Orlando Valdez Vega[2]

[1]Univesity of Pitesti
[2]Universidad Autónoma de Nuevo León

Resumen

Este estudio tiene por objetivo mostrar el rol de las representaciones de la lengua francesa desde dos contextos lingüísticos y culturales completamente diferentes para entender el impacto que tienen en el proceso de aprendizaje de estudiantes de esta lengua extranjera en Rumania y México. En Rumania participaron 100 estudiantes de preparatoria cuya edad oscila entre los 14 y 17 años. En México, participaron 64 universitarios entre 18 y 26 años. Las encuestas aplicadas a ambas poblaciones tienen por objetivo ver las representaciones del

francés en estos jóvenes. Para procesar estadísticamente los resultados de las encuestas recurrimos al software SPSS para Windows, versión 15. Hemos utilizado tanto el análisis estadístico descriptivo como el análisis estadístico inferencial para analizar las correlaciones entre los datos solicitados y las actitudes con respecto al francés. Los resultados de este estudio nos orientan a sugerir que los profesores de esta lengua examinen las representaciones con el objetivo de transformarlas y llevar a los estudiantes al desarrollo de un aprendizaje significativo. Por otra parte, consideramos indispensable el perfeccionamiento de las políticas lingüísticas frente a la globalización para dar cabida, tanto en Rumania como en México, a una optimización en la enseñanza del francés.

Palabras clave: Representaciones sociales, lengua materna, lengua francesa, procesos comunicativos.

Abstract

This research aims at showing the role of the representation of the French language from two completely different linguistic and cultural contexts to understand the impact that it has on the learning process of this foreign language in students from Rumania and Mexico. In Rumania participated 100 students of high school whose age rank oscillates between 14 and 17. In Mexico, participated 64 college students between 18 and 26 years old. The surveys applied of each population aims to see the representations of French on these youth. To statistically process the results of the surveys we used SPSS software for Windows, version 15. Used both descriptive statistical analysis and inferential statistical analysis to analyze the correlations between the requested data and attitudes towards French. The results of this study lead us to suggest that teachers of this language

examine the representations aim to transform them and lead students to the development of meaningful learning. On the other hand, it is essential to improve language policies against globalization to optimize the teaching of French in Romania and Mexico.

Keywords: Social representations, mother tongue, French language, communicative processes.

Introduction

The two fields we have chosen to evoke, Translation Studies and Sociolinguistics are very complex and very fruitful in terms of a research and studies.

Our study aims, on one side, at defining these two disciplines separately with their main points of interest and, on the other, at showing how each of them contributes to the development of the other. They seem situated at a crossroad, at the meeting point of two reversed and complementary approaches with a mutual support. As Pergnier (1972) stipulated long time ago, the translation is not a simple object and it is not an object of an autonomous science, therefore the language theory needed to refine its concept and dissociate its levels of analysis. The translation is not a phenomenon limited to the contact of two different languages but there is also an intralingual translation. Besides, the two disciplines meet in different common points such as bilingualism, culture, interferences, evolution of ideas and societies, etc. treating the same issues from different perspectives.

Methodology

For the choice of the methodology, the identification of the approach and the type of research that is carried out has a great relevance; as well as the instruments that can be used. According to Sampieri (2014), the types of approach that can be used in research are divided into three: quantitative (based on numerical analysis), qualitative (one that analyses and interprets subjective phenomena) and mixed: (these methods represent a set of systematic, empirical, and critical research processes and involve the collection and analysis of quantitative and qualitative data, as well as their integration and joint discussion, to make inferences from all the information gathered and gain greater understanding. of the phenomenon under study) (Sampieri, 2014:546). Our study will be based only on a qualitative approach.

There are different types of research: exploratory, descriptive, correlational and explanatory. According to Sampieri (2014), an explanatory study aims to establish the causes of events, that is, to explain the why of this phenomenon. Therefore, the design of the present research is of an explanatory nature. The study not only aims to establish a relationship in terms of important aspects related to sociolinguistics and science of translation, but also seeks to expose the interactions of these two important fields.

Facts about Sociolinguistics

Contemporary sociolinguistics is largely concerned with the study of current phenomena of communication, phenomena generated by the mobility of speakers, the continuous change of language registers, theories, analyses

and field surveys related to urban sociolinguistics, language interaction, stereotypes and representations, verbal and non-verbal communication, addressing formulas and language politeness but also language planning and policies, especially in the case of minorities.

What is sociolinguistics? What is a sociolinguist? Are there several types of sociolinguistics? How does micro and macrosociolinguistics work? Here are some questions we intend to consider in what follows.

Sociolinguistics deals with the study of language and languages and takes into account permanently, concretely and in principle their complex inseparably cognitive and anthropological, social, political and historical realities etc. (see Statute of the Francophone Sociolinguistics Network).

The simplest definition agreed by sociolinguists over time was that sociolinguistics is the science that deals with the study of the relationship between language and society or with the study of the social functioning of language. We must emphasize, however, that other sciences are involved in the study of this discipline: ethnography, anthropology, social psychology, etc. It is not by chance that in the specialized literature there are names like: ethnolinguistics, anthropological linguistics, psycho-sociolinguistics.

Linguists, however, are rather concerned with the "problems of linguistic diversity (or homogeneity) produced by social structure and the way in which language reflects and influences social structure, thus moving away from the image of uniform, monolithic structure of languages, accredited by formalized linguistics" (Ionescu-Ruxăndoiu / Chițoran 1975).

Sociolinguistics answers many questions or tests hypotheses by conscientiously trying to explain as many linguistic phenomena as possible, as follows:

How, when and why does the language change? What kind of people resort to language change?

What parts of speech change as people get into different social situations? Which parts remain the same? And why?

What makes listeners think that one language is "better" than another?

How does language vary depending on the speaker's race, class, and gender?

How do external factors, such as social tension, racism, sexism, media representation, popular entertainment, etc., affect the way people use language?

How does the way they speak affect people's identity and how does it influence the "creation" of their own identity?

What happens to their languages and speakers when people with different language backgrounds live and work in the same community?

How can governments and institutions maintain or revitalize languages while maintaining effective communication in a community?

How do attitudes and ideologies about language influence the way a language is spoken?

How do people use language to define themselves or to separate from others?

Sociolinguistics thus implies, on one hand, a linguistic theory (What to observe? What to describe?) and, on the other hand, a systematic conception of communication, a sociology (Whom to observe? In what social relations? etc..).

We need to emphasize that Sociolinguistics is in a continuous process of theoretical reformulation and methodical redefinition in accordance with the epistemological evolution and the development of new methods of field work, data collection techniques and, in the case of quantitative approaches, statistical analyses.

Sociolinguistics that preceded the 1960s did not have the urban environment as a point of interest, and nineteenth-century research was mainly dialectological. The city did not seem at all to offer an important field of study such as the rural area that preserved the linguistic heritage. Starting with the ‘90s, a part of French and French-speaking sociolinguistics began to be massively interested in the employment phenomena observable in the urban environment.

Cities have been great places for research, as people in this area come into daily contact with foreigners, who have different belief systems, behavioural norms, rituals and language practices, and try to understand each other and make things work for the city to function.

The city can therefore be studied in its linguistic parameters and starting from this linguistic side. Thus, a sociolinguistics of the city began to be developed (especially under the impact of the research of

Louis-Jean Calvet, 1994) and later an urban sociolinguistics under the major impetus of Thierry Bulot. This early interest in the phenomenon of urban language materialized in two international conferences: Dakar (Languages and Cities, 15-17 December 1990) and Libreville (Multilingual Cities, 25-29 September 2000), the latter being implicitly considered a colloquium. of "urban sociolinguistics" but also in the publication of the works of L.-J. Calvet (1994: Voices of the City. An Introduction to Urban Sociolinguistics), Caroline Juillard (1995: Sociolinguistique urbaine), by T. Bulot and C. Bauvois (1998), and numerous works by Thierry Bulot (1998, 1999, 2001) or in the existence of the International Days of Urban Sociolinguistics (Mons / Rennes).

The urban sociolinguistics initiated by Bulot began to know an important development after the year 2000, later it spread all over the world, in Algeria knowing an unprecedented success.

In essence, urban sociolinguistics problematizes linguistic urbanization. Why urbanization? Because the city (unlike the rural environment) is a social space in motion, in eternal transformation that occurs according to social changes. Thus, the two environments (rural and urban) must be distinguished in sociolinguistic theory and in particular the urban environment must be theorized differently to highlight the fluency and versatility of the speakers, their linguistic repertoire and the use of everyday language. Cities are not inhabited by a homogeneous and anonymous population but by diverse actors who strive to accomplish things relevant to them while seeking self-identification and language plays an important role in these activities.

Urban sociolinguistics studies epilinguistic discourses meant to mark the occupation and appropriation of urban space by social groups (Bulot, 2004: 119). Therefore, Bulot (2001) defined urban sociolinguistics around three interdependent pillars of study that stand out as follows: the analysis of epilinguistic discourses meant to mark the occupation and appropriation of urban space by social groups; a description of the specificities of the urban social community taking into account the data that characterize it and, finally, a critical approach to the concomitant effects of discourses on social space and social space on discourses.

"Language is a city in the construction of which every man has brought a brick," said the American essayist Ralph Waldo Emerson a century and a half ago. Since the ‘90s, part of the French and French-speaking sociolinguistics has focused more on the linguistic phenomena observed in urban areas, an interest justified by theoretical and social motivations.

Facts about Translation Studies

Throughout history, written and spoken translations have played a crucial role in interhuman communication, not least in providing access to important texts for scholarship and religious purposes. Yet the study of translation as an academic subject has only really begun in the past fifty years. In this English speaking world, this discipline is now generally knows as *translation studies*, thanks to the Dutch-based US scholar James S. Holmes. In his key defining paper delivered in 1972, but not widely available until 1988, Holmes describes the then nascent discipline as being concerned with “the complex of problems clustered round the phenomenon of translating and translations” (Holmes 1988b/2000:173).

There are two very visible ways in which translation studies has become more prominent. First, there has been a proliferation of specialized translating and interpreting courses at both undergraduate and postgraduate level. In the UK, the first specialized university postgraduate courses in interpreting and translating were set up in the 1960s. In the academic year 1999/2000, there were at least twenty postgraduate translation courses in the UK and several designated 'Centres of Translation'.

These courses, which attract thousands of students, are mainly oriented towards training future professional commercial translators and interpreters. Other courses, in small numbers, focus on the practice of literary translation.

The 1990s also saw a proliferation of conferences, books and journals on translation in many languages. There are a lot of long-standing international translation studies journals whose primary focus is translation, such as *Babel* (the Netherlands), *Meta* (Canada), *Parallèles* (Switzerland), *Traduire* (France), *Across Languages and Culture* (Hungary), *Perspectives* (France), *Rivista Internazionale di Tecnica della Traduzione* (Italy), *Target* (Israel / Belgium), *The Translator* (UK) etc.

In the year 1999-2000, for instance, international translation conferences were held in a large number of countries and on a wide variety of key themes, including: translation and training translators, literary translation, gender and translation, translation as / at the crossroads of culture, translation and globalization, legal translation, transadaptation and pedagogical challenges, translation and meaning etc.

From being a little-established field a relatively short time ago, translation studies has now become one of the most active and dynamic new areas of research.

So, although the practice of translating is long established, the study of the field developed into an academic discipline only in the second half of the twentieth century to the 1960s, language learning in secondary schools in many countries had come to be dominated by what was known as the grammar-translation method. This method, which was applied to classical Latin and Greek and then to modern foreign languages, centred on the rote study of the grammatical rules and structures of the foreign language. These rules were both practised and tested by the translation of a series of usually unconnected and artificially constructed sentences exemplifying the structures being studied, an approach that persists even nowadays in certain countries and contexts.

Translation exercises were regarded as a means of learning a new language or of reading a foreign language text until one had the linguistic ability to read the original.

However, the grammar-translation method fell into increasing disrepute, particularly in many English-language countries, with the rise of the direct method or communicative approach to English language teaching in the 1960s and 1970s. This approach places stress on students' natural capacity to learn language and attempts to replicate 'authentic' language learning conditions in the classroom. It often privileges spoken over written forms, at least initially, and tends to shun the use of the students' mother tongue. This focus led to the abandoning of translation in language learning. As far as teaching was concerned, translation then tended to

become restricted to higher-level and university language courses and professional translator training.

In the USA, translation – specifically literary translation – was promoted in universities in the 1960s by the ***translation workshop*** concept. These translation workshops were intended as a platform for the introduction of new translations into the target culture and for the discussion of the finer principles of the translation process and of understanding a text.

Normally, translation studies denote the scientific discipline which is concerned with both translation and interpretation. As the study of translation is generally regarded as involving only linguistic aspects, one often forgets that non-linguistic matters should also be taken into consideration. Translation has to do with human behaviour. It is not a question of translating from one language to another or replacing linguistic signs in one language by corresponding ones in another, but of something much wider in scope: one transfers content, including culture, and thereby translates text. Translation is a human activity, and although machines can be used at some stages, it is well-known that a machine cannot operate until someone has programmed the necessary data into it. This means that even machine translation involves human contributions at the data input stage and final post-editing stage.

Difference between Direct and Reverse Translation

The function of this section is to explain the difference between direct translation and reverse translation. According to Nida and Taber "translation consists of reproducing, by natural and accurate equivalence, the message of the original language in the receiving language, first in

terms of meaning and then in terms of style" (1986, p. 29). Within the vast area encompassing translation, there are different divisions, beginning with the two main ramifications are the direct and reverse. Direct translation is that which "is made from a foreign language into the translator's language" (SAR, 2019); that is, from the foreign language to the mother tongue. On the other hand, Wimmer (2011) defines reverse translation as that made from the translator's mother tongue to a foreigner. These conceptualizations, although somewhat general, give us a superficial picture that helps us in the first instance to differentiate these two types of translations.

Reverse translation has been underestimated because of the objective involved: To move the text from the mother tongue or L1 (the one with which the translator grows and develops) to the foreign language or L2. According to various theorists (Ladmiral, 1979; Newmark, 1981; Pokorn, 2003; Venuti, 1995 cit. In Pokorn, 2003), reverse translation is not recommended since the translator does not master the foreign language at the same level as the mother tongue and is therefore unable to transmit the text message by one hundred percent. One example of this criticism is that presented by García: "it is almost impossible - except in cases of total bilingualism, and even then with certain limitations - for a person to translate from his own language with the same perfection as from another language to his own." (1983, p. 348).

Among the arguments that are established against the modality of reverse translation is that of the lack of contextual assimilation by the translator (MacKenzie, 1988 cit. in Kelly, 2003). Indeed, when translating into a foreign language, one may experience the impossibility of

transmitting a cultural or contextualized message due to a superficial or limited knowledge of the foreign culture of L2. Unlike this, the translator has a broader and deeper knowledge of his culture and, therefore, of his mother tongue or L1.

However, despite this criticism, reverse translation is a phenomenon that has grown exponentially in recent decades (Wimmer, 2011), refuting the refusals of theorists who reject this mode of translation. It is in this sense that the training of translators must include an in-depth study of both language and foreign culture that is addressed to give them the necessary tools to perform not only a direct translation, but also inverse.

Specialized Translation

Within the vast discipline of translation there are several areas of specialization: Audiovisual translation, medical, legal, scientific, literary, Among others (Wimmer, 2011). Such divisions within the translation arose for practical purposes, because having a categorization facilitates studies on it. However, such categorization was not carried out randomly. Several authors have established direct or indirect relationships between the branch of specialization and the function of the text. According to Enkvist (1991), a type of text can be defined as such based on its role in a particular society.

Thus, and as proposed by Newmark (1988), within everything defined as a text there are those of expressive function, centred on the author's mind and through which he expresses his feelings without waiting for any response from readers; the texts of information function, those created to detail aspects of the “external situation” (1988:40); and of a vocative character to texts that focus their interest on the reader or rather

on the relationship between the reader and the author (1988). In addition, according to Newmark (1988), texts with a single function are almost non-existent; the author claims that the three functions are present in most cases, although one of them predominates.

In translation, the categorization of texts is carried out both by the language used within them and by the function they possess (Reiss, 1979). On the one hand, formulas or sentences used by lawyers that require an equivalent in the target language (LM) or the language to which it will be translated can be found within the legal translation; Within these types of texts, what the translator gives priority to is to maintain the information necessary to avoid future legal problems for the client (Arntz, 2006).

On the other hand, in literary translation one can perceive figurative language that aims to communicate something specific to the reader; in these cases, the translator should choose to keep the message and, depending on the text being handled, respect the form or rhetorical figures that may be present (in the case of poems, rhyme, metaphors, word games, etc.) (Borges, 1997).

For this reason, the most appropriate classification is that proposed by Sager (1989), who develops a textual typology aimed at evaluating the translation activity and which is based on five criteria. First, the function of the original text; in it, Sager (1989) distinguishes “literary texts” from “non-literary texts,” considers the former as a distinct class that should be governed by other evaluative patterns. The second criterion consists of the status of the translation, which is the function of the target text with respect to the source text and within which it distinguishes three types of translations: the translation whose meta text constitutes a separate

document, the one that coexists with the original text (an alternative) and that considered equivalent to the original text. The above can be seen as the type of translation that results as a product, being this different, similar or exact to the original text in terms of its textual characteristics.

The third parameter has as its starting point the integrity of the target text with respect to the source text, and consists of decisions made by the translator to meet the reader's expectations for the transfer of knowledge. In conjunction with this parameter, Sager (1989) proposes as a fourth criterion the degree of textual modification present in any translation; that is, when the function of the meta text differs from the source text. Finally, the fifth qualifying element lies in the reader's ability or knowledge that the text being read is a translation.

Retaking the classification of texts in translation, one of the modalities is literary translation. Within this, there are various subdivisions, among which poetry, prose, essay and literary criticism are appreciated (Reiss, 1979). Although belonging to the same division or area, the process that will be carried out varies according to the text being worked on. however, the translation of any type of literature involves an arduous task because of the number of criteria and aspects that must be taken into account. According to Paz (1971) there is a similarity between the translator activity and that carried out by readers and critics as to the fact that each reading is a translation and each criticism begins to be an interpretation.

It is in this sense that Paz states that "just as literature is a specialized function of language, translation is a specialized function of literature" (1971:18-19). Indeed, the process of literary translation involves the creation itself in another language having the original text as the basis.

One of the challenges of literary translation is to maintain the original meaning of the text without altering the author's communicative intent and, in turn, to review that rhetorical figures that may be presented throughout the original writing are transferred to the target language by means of rhetorical figures expressing the same idea in the language of arrival.

Sociolinguistics and translation studies: action and interaction

Whether it is in Romania, Ukraine, France, England, Switzerland, Mexico or in any other country, language evolves and the process of creating a new language is not a mechanical process, but a social, cultural, civilizational and, why not, a spiritual process.

The contact of peoples attracts the contact of languages, thus serving as a means of communication. Winford (2003:2) points out that “whenever people who speak different languages come into contact, there is a natural tendency for them to look for ways to overcome the communication barriers they face by seeking a compromise between their forms of expression”. This contact can have various linguistic results. In some cases, this can lead to easy vocabulary borrowing, while other contact situations can lead to the creation of completely new languages. Between these two extremes there is a wide range of possible outcomes involving different degrees of influence of one language on the other.

“Contact between languages has existed since ancient times; different human communities have come into contact with each other in various historical stages, so this phenomenon has played an important role in linguistic evolution. It is a phenomenon that is found in all regions of the globe, because nowhere could it be found the existence of a completely

isolated language, without contact with neighbouring languages ” (Hall 1997: 44).

Situations involving mainly lexical borrowings, namely borrowings such as nouns, verbs, etc., are extremely common, and most, if not all languages have been subjected to such an influence at some point. All foreign loans were qualified at the time of their adoption as "neologisms". Over time, however, they were assimilated, ceasing to be felt as external borrowings and as new linguistic elements. Over time, the Romanian language has borrowed Slavic, Hungarian, Turkish, Greek, etc. words. which are thus placed on the same plane as the inherited Latin ones, but also from Western European languages such as French or English.

As Alexandru Graur once said, loans after linguistic contact, “are not a very serious problem, more precisely they have not been until now, because new words have always replaced each other, the contact with a new population introduced new terms, but at the same time eliminated a large part of the previous loans, so that the main fund, which is very old, remained largely the same. We use the past, because now the situation is different. The vocabulary becomes international ”(Graur 1978).

Many borrowings have been transferred to different languages throughout the borrowing processes, but despite the fact that the inhabitants have always tended to unconsciously conform to the characteristics of their own phonological system, we have the feeling that today, graphic and phonetic changes are less and less. We are almost no longer talking about transformations but about a more or less faithful reproduction of the original pronunciation. There have always been opinions for and against borrowed words, more fierce being the "purists", ie

those who do not agree with the penetration of foreign elements into a language. This view is shared by many people of culture, teachers or ordinary speakers, but most linguists view this from a moderate point of view, pointing out that, throughout the history of all languages, there have been borrowings from other languages and that, very often, especially for words that denote new realities, borrowing is inevitable.

For many researchers, the link between sociolinguistics and translation is indeed "a very natural one, because sociolinguistics deals primarily with language, as used in communication by society" and "the different ways in which societies use language in interpersonal relationships are crucial for anyone concerned with translation" (Nida). There is an obvious complementarity and interaction when it comes to dialectology and translation, register and translation, language change and translation.

For example, studies of regional and social dialectology have allowed both researchers and translators to better identify which varieties are used and their communicative significance in the source text. This helped translators make informed decisions about how to better render linguistic variety in the target text, while scholars were helped to better interpret translation options. Regarding the analysis of the register, it not only facilitated the understanding of the fictional context (allowing a more precise characterization of the situation in which the characters' discourse appears), but also encouraged the consideration of the context at micro level (i.e., the situation that invests translation in itself as a communicative act). This raises issues of discourse variation according to factors such as gender (the discursive characteristics of a training manual

are very different from those of a scientific textbook, each genre having its own established discourse community, although this may differ from culture in culture), attire and target audience (e.g., differences between translators for children or adults) or mode (discursive differences between speech and writing). This last aspect is particularly relevant in the subtitling and translation of plays.

Another area of sociolinguistics that has influenced translation studies is language change. This is a field of current research, not only because translation can be a determining agent for language change, but also because natural changes in a language can promote translation activity. In this context, it is important to consider the phenomenon of translation, the generation of new translations of works that have been previously translated into a particular language. This is an important fact to consider in Translation Studies, as the need to update or modernize the discourse of a particular translation has often been given as a reason for the existence of several translations of the same text.

In fact, Nida considers sociolinguistics to be a crucial factor in translation and interpretation. First, because the meaning of verbal symbols at any level depends on the culture of the linguistic community. Language is a part of culture and, in fact, is the most complex set of habits that any culture has. Language reflects culture, provides access to culture and, in many ways, is a model of culture through its taxonomic hierarchies of words that represent signs / clues and types at every level, from viruses to galaxies.

Like culture, language is a nonlinear system: open, unpredictable, constantly changing and with confusing class and construction boundaries.

Who would have thought a few decades ago that a word like "gay" could be so radically changed?

Second, translation and interpretation are communicative processes that produce a "text", either in writing or orally. As producers of a product, translation and interpretation are technologies, not sciences. They must, of course, use ideas from several scientific disciplines: psychology, cultural anthropology, linguistics, and communication theory, and, as IA Richards put it, it is probably "the most complex event ever produced in the evolution of the cosmos."

Maurice Pergnier intended to promote a linguistic and sociolinguistic approach to translation. His purpose was to show, on concrete examples mostly borrowed from the transition from English to French, that the abstract comparison between sentence from one language to another, to which structuralism has confined itself, lead to the impossibility in translation. When one considers the concrete, social conditions of language communication, translation appears not only as possible, but as a capital aspect of intersubjective exchange. If semantic structures are not transposable from one language to another, messages, in turn, can (and should) be translated, because meaning is never a prisoner of these structures.

Linguistics consists, in essence, in investigating language classes and structures and their interactions at all levels, from phonology to discourse. But sociolinguistics is concerned with the uses of language and the values associated with such uses. Therefore, sociolinguistics analyses language levels or registers, competition between dialects / varieties and languages, language death, the roles of jargon, slang and verbal

innovations, gender differences and language abuse, especially by certain agents (politicians, advertising, etc.).

Conclusions

Lots of research in the field presents interdisciplinarity as "an integral part of the establishment of any discipline, especially the establishment of the social sciences."

Thus, these two disciplines, sociolinguistics and translation studies, interact, the existing relations between them being very visible. There are thus common elements that are found in their core and for researchers and students their interweaving can constantly improve their analysis.

Sociolinguistic research can be much better done by understanding and applying the mechanisms of translation studies, especially in certain case studies, in different regions and places around the world and translators can resort frequently to the angles sociolinguist approach to tackle the matters.

Bibliographical References

Arntz, R. (2006). La Traducción Jurídica, una Disciplina Situada entre el Derecho Comparado y la Lingüística Contrastiva. Universitat HUdesheim.

Bulot, Thierry (2001), L’essence sociolinguistique des territoires urbains: un aménagement linguistique de la ville?, in Cahiers de Sociolinguistique, n° 6, T. Bulot, C. Bauvois, P. Blanchet (dirs.), Rennes: Presses Universitaires de Rennes

Bulot, Thierry / Bauvois, Cécile (1998), Sociolinguistique urbaine: contributions choisies, in Parole, 5/6, Mons: Université de Mons Hainaut

Bulot, Thierry / Tsekos, Nicolas (1999), L'urbanisation linguistique et la mise enmots des identités urbaines, in Langue urbaine et identité (Langue et urbanisation à Rouen, Venise, Berlin, Athènes et Mons), T. Bulot / N. Tsekos, Paris: l'Harmattan

Calvet, Jean-Louis (2002), Le marché aux langues: les effets linguistiques de la mondialisation, Paris: Plon

Calvet, Louis-Jean (1997), „Vernaculaire", in: Moreau (1997) (ed.)

Calvet, Louis-Jean (2016), Sociolinguistique urbaine : les villes plurilingues, Repères DoRiF Langues Et Citoyenneté - Comprendre Le Monde Pour Agir Dans La Société, DoRiF Università, Roma mars 2016, http://www.dorif.it/ezine/ezine_articles.php?id=287

Diccionario de la lengua española. (2019). Obtenido de Real Academia Española: https://dle.rae.es/index.html

Enkvist|, N. E. (1991). Discourse type, text type, and cross-cultural rhetoric. En S. Tirkkonen-Condit, Empirical Research in Translation and Intercultural Studies. Selected Papers of the TRANSIF Seminar, Savonlinna 1988 (pp. 5-16).

Graur, Alexandru (1978), Dicționar de cuvinte călătoare, București: Editura Albatros

Ionescu-Ruxăndoiu, Liliana/Chițoran, Dumitru (1975), Sociolingvistică, București: Editura Didactică și Pedagogică

Kelly, D. (2003). La traducción A-B en el mercado profesional. En D. Kelly, La direccionalidad en traducción e interpretación: perspectivas teóricas, profesionales y didácticas (pp. 33-41). Granada: Atrio.

Ladmiral, J.-R. (1979). Traduire: Théorèmes pour la Traduction. París: Payot

Newmark, P. (1981). Approaches to Translation. Oxford: Pergamon Press.

Newmark, P. (1988). A Textbook of Translation. Nueva York: Prentice Hall.

Nida, E. A., & Taber, C. (1986). The Theory and Practice of Translation. En A. (. De la Fuente Adónez, La Traducción: teoría y práctica (p. 29). Madrid: Cristiandad.

Nida, E., Sociolinguitics as a crucial factor in translating and interpreting, Centro Virtual Cervantes, pp. 43-50 https://cvc.cervantes.es/lengua/iulmyt/pdf/encuentros_v/07_nida.pdf

Paz, O. (1971). Traducción y literalidad. Barcelona: Tusquets.

Pergnier, Maurice (1972), Traduction et sociolinguistique, In: *Langages*, 7e année, n°28, 1972. La traduction. pp. 70-74.

Pokorn, N. (2003). The (in)competence of a native speaker in translation theory and practice. En D. Kelly, La direccionalidad en traducción e interpretación: perspectivas teóricas, profesionales y didácticas (pp. 117-138). Granada: Editorial Atrio.

Reiss, K. (1979). Texttyp und Übersetzungsmethode : der operative Text. Heidelberg: Julius Groos Verlag.

Sager, J. C. (1989). Quality and standars - the evaluation of translations. En C. Picken, The Translator's handbook (pp. 91-102). Londres: Aslib

Sampieri, Hernández R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación (6a. ed. --.). México D.F.: McGraw-Hill.

Wimmer, S. (junio de 2011). El proceso de la traducción especializada inversa: modelo, validación empírica y aplicación didáctica. Bellaterra. Obtenido de https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2011/hdl_10803_42307/sw1de1.pdf

Winford, Donald (2003), An Introduction to Contact Linguistics, Wiley-Blackwell

78

LA TRADUCCIÓN PEDAGÓGICA Y SU ROL EN LA COMPETENCIA COMUNICATIVA DE UNA LENGUA EXTRANJERA

Aurora Guadalupe Martínez Cantú
Elsa Yaneth Carranza Mercado

Universidad Autónoma de Nuevo León

Resumen

Este artículo presenta un estudio que pertenece a un proyecto de investigación mayor. Tiene como eje principal la traducción inversa español-francés como herramienta didáctica. El propósito es ofrecer una aportación a la enseñanza de la lengua y de la traducción inversa a través de experiencias reales, así como divulgar textos de crítica literaria realizados por los profesores de una universidad pública en México. Se trata de la didáctica de la translación de un texto de crítica literaria sobre

"*Hamlet*", titulado "*Hamlet en el Tañido de una Flauta: Análisis intertextual de la novela de Sergio Pitol"* (Rodríguez, 2008). El trabajo desarrolló procesos de enseñanza y aprendizaje a través de la interacción y el diálogo abierto entre los participantes en el estudio: dos maestros que poseen el nivel C1 (y profesor nativo invitado), un alumno de nivel B2 de lengua francesa (MCERL) con el fin de identificar el desarrollo de la competencia comunicativa y además encontrar alternativas de solución a las dificultades que surgieron en el proceso traductológico elegido como método para la traducción inversa. La metodología empleada para la recolección de datos es de corte mixto haciendo uso del análisis descriptivo y de la estadística descriptiva de un texto traducido de L1 (lengua materna) a L2 (lengua meta). Los resultados preliminares, después de trabajar los niveles arriba señalados, indican que existe un predominio del 50% dificultades morfosintácticas seguido por un 20% estilísticas que se han debido resolver.

Palabras clave: traducción pedagógica, competencia comunicativa, lengua extranjera

Résumé

Cet article présente une étude qui fait partie d'un projet de recherche plus vaste. Il a comme axe principal le thème espagnol-français en tant qu'outil pédagogique. Le but est d'offrir une contribution à l'enseignement de la langue et du thème à travers des expériences réelles, ainsi que de diffuser des textes de critique littéraire réalisés par les professeurs d'une université publique au Mexique. Il s'agit de la didactique de la translation d'un texte de critique littéraire sur *"Hamlet",* intitulé "*Hamlet dans les apparitions intermittentes d'une fausse tortue: Analyse intertextuelle du roman de*

Sergio Pitol" (Rodriguez, 2008). Le travail a développé des processus d'enseignement et d'apprentissage à travers l'interaction et le dialogue ouvert entre les participants à l'étude: deux enseignants possédant le niveau C1 (et professeur natif invité), un élève de niveau B2 de langue française (CECRL) afin d'identifier le développement de la compétence communicative et de trouver des solutions alternatives aux difficultés qui ont surgi dans le processus de traduction choisi comme méthode pour la traduction inverse. La méthodologie utilisée pour la collecte des données est de coupe mixte en utilisant l'analyse descriptive et la statistique descriptive d'un texte traduit de L1 (langue maternelle) en L2 (langue cible). Les résultats préliminaires, après avoir travaillé sur les niveaux ci-dessus, indiquent qu'il y a une prédominance de 50 % des difficultés morphosynthétiques suivies de 20 % stylistiques qui ont dû être résolues.

Mots-clés: traduction pédagogique, compétence communicative, langue étrangère

Introducción

En el actual contexto de globalización, los desafíos en el ámbito de la educación se multiplican y los alumnos necesitan otros perfiles adaptados a las exigencias del nuevo milenio. Una de las competencias que ha suscitado interés en el nivel superior es el aprendizaje de una lengua extranjera. En México, el interés de la sociedad por el francés es notable, después del inglés.

A lo largo de la historia de la enseñanza de idiomas, diferentes corrientes y épocas han dado lugar a la aparición de diferentes métodos o enfoques que han pretendido ser los más apropiados. Entre ellas, la

primera corriente fue la de la metodología tradicional llamada también la metodología de la gramática traducción adoptada en el siglo XIX y la primera mitad del siglo XX que preconizaba el uso de la gramática y la traducción de textos con carácter literario. Sin embargo, esta corriente fue fuertemente criticada porque se consideraba artificial que no fomentaba la competencia comunicativa.

Hoy en día, persiste la idea de que la traducción es más perjudicial que desconcertante. Gibert (1989) sostiene que la traducción plantea nuevas exigencias al alumno para ampliar su competencia comunicativa en L2 en la medida en que se enfrenta a textos de otro autor, a conceptos que le puedan ser ajenos y a ideas y acciones que le puedan ser desconocidas. Por otra parte, amplía también su léxico en L2 y L1 y estimula recursos e investigaciones poco utilizados en la lengua materna.

Una de las modalidades de la traducción es la inversa, que encuentra la misma problemática al ser cuestionada como traducción perfecta sobre todo en el ámbito de la literatura. Existe la idea de que la traducción del texto no puede ser tan fiel de la L1 a la L2 y realizada con la misma perfección que otra lengua que la suya (Dos Santos y Alvarado, 2013). Sin embargo, en algunos países, como México, la práctica de la traducción a idiomas extranjeros es cada vez más necesaria en los campos de la política, social y económico.

Aunque la traducción a lenguas extranjeras forma parte de las actividades de traducción profesional, el número de publicaciones que ha generado en este ámbito sigue en estado incipiente, quizás debido a su alto grado de dificultad. De esta manera, Calvo (2010) menciona algunos

problemas, dependiendo del tipo de traducción, ya sea directa o inversa, que pueden ser muy específicos y diferentes.

Teniendo en cuenta las razones presentadas, esta investigación analiza el problema en un contexto en el que un alumno mexicano de licenciatura en formación en traducción que posee el español como L1 y cuyas cualidades cualidades lingüísticas en francés (L2) tienen lugar traduciendo de manera inversa (del español hacia el francés) un texto de crítica literaria. Por lo anterior, tres preguntas se derivan de la problemática central: 1) ¿Cuáles son las dificultades de la traducción presentadas en el texto de crítica literaria de "Hamlet" *en el tañido de la flauta*: *¿análisis intertextual de la novela de Sergio Pitol (Rodríguez, 2008)?* 2) ¿Qué soluciones se proponen a los problemas de traducción detectados? 3) ¿En qué medida se desarrollará la competencia comunicativa en el estudiante, a través de los a través de los procesos didácticos implementados para la enseñanza de la traducción? Estas cuestiones, abordadas desde el punto de vista educativo, ayudarán a dilucidar el problema general mencionado anteriormente, sobre la necesidad de utilizar la traducción inversa como estrategia pedagógica para facilitar el aprendizaje del francés.

Antecedentes

Sobre la autora Lidia Rodríguez Alfano

Con Doctorado en Lingüística Hispánica por la Universidad Nacional Autónoma de México, Rodríguez tiene una amplia experiencia profesional en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Entre los principales cursos que tuvo a su cargo a nivel licenciatura se encuentran: Licenciatura en Letras, Licenciatura en Lingüística

Aplicada, Licenciatura en Ciencias del Lenguaje, Mención Traducción, Licenciatura en Letras en Literatura, Literatura Latina, Literatura Medieval, de la Literatura Universal, de la Literatura del México Contemporáneo, de la Teoría Literaria, de la Edad de Oro, de la Semántica, de la Semiótica, de la Estilística de Textos Literarios, de los Seminarios Lingüísticos, de los Seminarios de Estudios de la Sociolingüística, del Análisis de Discursos, de Perspectivas Interdisciplinarias en los Estudios Lingüísticos, del Análisis de Discursos Literarios y Seminarios de Investigación Literaria.

En cuanto a los cursos impartidos principalmente a nivel Maestría en Lengua y Literatura y de la Maestría en Análisis de Discursos, se pueden mencionar los siguientes: Taller de Lectura y Síntesis de Textos, Taller de Investigación, Lectura de Textos, Perspectivas Interdisciplinarias en Estudios Lingüísticos y Seminario de Tesis. La señora Rodríguez ha impartido cursos a nivel de doctorado en Estudios Culturales entre los siguientes: Primer Seminario de Estudios de la Cultura, Segundo Seminario, Metodología de la Investigación y Estudios de la Cultura y de la Educación en el siglo XXI.

La autora también fue invitada a participar en las Instituciones Educativas y de Investigación, como el Instituto de Investigaciones Sociales (IINSO), participando con los cursos de Ideología y Desarrollo y el curso de Procesos Simbólicos y Desarrollo; también fue invitada a trabajar en la Universidad de Guadalajara (UDG) en el curso Análisis del Discurso; de la misma manera fue invitada por la Escuela Nacional de Antropología (ENA) para los cursos de Argumentación y Modalización Discursiva y el Seminario de Especialización: Modelos Argumentativos; también fue

invitada por la Universidad de Zacatecas (UAZ) para los cursos Análisis de la Lengua Oral y el Seminario sobre Alfonso Reyes.

La Dra. Rodríguez cuenta con más de 176 publicaciones entre las que se pueden mencionar varios libros de su obra individual: “Investigación sociolingüística sobre el discurso de Monterrey”; “Entrelazamiento textual e ínter discurso: ocho estudios de polifonía enunciativa”; “La falta de cortesía y la imagen social en México”; “Estudios semióticos discursivos a partir de diversos enfoques analíticos”; “Cultura e Identidad transfronterizas: Historia, Sociedad, Arte y Discurso”, entre otros.

También tiene algunos libros publicados en colaboración: “Perspectivas dialógicas en los estudios de discursos” y “Dialogue in Spanish: studies in fonctions and Contexts”. De la misma manera, Rodríguez ha escrito artículos para revistas de gran difusión internacional: «Enfoque discursivo crítico teórico de las mujeres», “... Y me refiero a las pruebas: un enfoque interdisciplinario a la justificación argumentativa», 3. «Usos de ir con " en El discurso de Monterrey», “El noreste de México: Panorama sociolingüístico en diaconía», «La atenuación de las justificaciones argumentativas en el corpus de Monterrey - PRESEEA», 6. «La Filología española. Uno de los antecedentes de El discurso de Monterrey"

Rodríguez también publicó capítulos del libro «Lengua y género» en 1999; el cual fue auspiciado por el Instituto de Ciencia y Tecnología Nacional Fundamental (CONACYT), «El discurso de Monterrey: base de datos sobre la información para los estudios en ciencias del lenguaje». Fue directora del proyecto iniciado en 1985 y hasta la fecha El discurso de Monterrey.

Con 20 publicaciones y tres tesis enmarcadas en «Estudios de la Frontera Noreste de México y Texas, EE.UU.», tuvo la obtención de tres corpus de conversaciones espontáneas, grabaciones de vídeo y llamadas a la radio. Pudo producir un libro editado en papel y DVD. La Sra. Rodríguez participó en el "Proyecto 15 de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL) Dialogue Studies", en 2005. Posee dos libros editados y uno de ellos fue publicado por la editorial Benjamin Books.

Para concluir, se le ha confiado la dirección de más de 56 tesis terminadas, cinco de las cuales han obtenido el premio de «La mejor tesis Universidad Autónoma de Nuevo León» por su nivel de conocimientos, y estudios de doctorado ofrecidos por otras universidades, como en la República Checa de 1999 a 2000; en la Escuela Nacional de Antropología e Historia de 1999 a 2004 y en la Universidad de Guadalajara de 2010 a 2012. Rodríguez recibió los Premios: «Por la excelencia en el desarrollo profesional» en 2013; «Por el acompañamiento y la dirección de sus estudiantes» AMC en 2009, 2010 y 2013 y para el Programa de Verano de Investigación Científica y Tecnológica de la Universidad Autónoma de Nuevo León (PROVERICYT, UANL) 1999, y casi todos los años posteriores 2004 y 2016.

Sobre la obra

El texto para traducir por el participante con fines pedagógicos se titula "*Hamlet* en el tañido de una flauta: análisis intertextual de la novela de Sergio Pitol" escrito por Rodríguez (2008). Este texto es un capítulo del libro Entretejidos textuales e interdiscursos. Ocho Estudios de la Polifonía enunciativa, de la Facultad de Filosofía y Letras, de la UANL. El capítulo

consta de veintitrés partes, incluida la bibliografía, y consta del análisis de la obra Luvina de Rulfo (El Llano en Llamas, 1953). El texto de 4,560 palabras es una crítica literaria y contiene citas directas de las obras, así como referencias a otros autores para justificar el análisis. La crítica, que comienza con una cita y que contiene referencias a pie de página, se divide en seis subtemas: intertexto en Luvina, el interdiscurso: la situación del agro mexicano, ecos dantescos: Luvina y El Purgatorio, el Quijote y Luvina y un modo de epílogo.

Cuando el autor Sergio Pitol habla de 'Hamlet' en el *Tañido de una flauta* en la primera novela, indica las bases de su poesía: el instinto. Para él, es el rasgo distintivo de sus historias. El tema de la obra es la creación al estar enmarcada por sus protagonistas: el cine, la pintura y la literatura. En ella se narra la historia de un cineasta productor quien estando en Venecia, ve la proyección de una cinta japonesa llamada "El tañido de una flauta". Tomando así pues el título de dicha película, esta novela de veintiocho capítulos entrelaza las carreras artísticas de los dos protagonistas de la historia: el productor de cine que ha obtenido su riqueza en otra área y quien además resulta ser el narrador en la mayor parte del relato y un pintor llamado Ángel Rodríguez. Éste último alcanzó un cierto éxito en el extranjero, pero al regresar a su hogar en México, no se valora su trabajo.

Por otra parte, Carros Ibarra, otro de los personajes, es un escritor extravagante, simpático, con una posición herética y que no termina de redactar la obra que se ha propuesto. La historia se basa en los recuerdos y emociones que surgen de forma desordenada por parte del cineasta sobre el escritor. En su novel inconclusa, Ibarra ejemplifica un mundo que

se divide en dos clases: los que partían y los que permanecían. En su caso, eligió partir y su fracaso fue ineludible. Ya en la última etapa de su vida se encontraba más estático que ambulante.

Las historias que se narran en *El tañido de una flauta* se caracterizan por su complejidad al presentar personajes y eventos mediante múltiples miradas. Lo anterior impide que se conozcan plenamente. Sin embargo, existen también similitudes en las que dos o más sujetos simplemente comparten el mismo punto de vista sobre algo o alguien. A lo largo de capítulos extensos junto a otros concisos, se crean escenarios como países, ciudades, culturas y calles remotas que acontecen rápidamente y se ajustan al ritmo de los caracteres. Por último, el factor tiempo también enriquece la narración pues se combina continuamente lo cercano con lo pasado.

Fundamentos teóricos

La competencia comunicativa

La competencia comunicativa permite a los individuos utilizar sus conocimientos lingüísticos, así como sus conocimientos sobre cómo y cuándo emitir mensajes en contextos específicos. (Ospina, 2018). Esta implica los conocimientos de reglas gramaticales, lexicales, culturales, estrategias y culturas que conducen a la utilización del habla dentro de un contexto social. Dumortier (2006) define la competencia comunicativa como “una tarea relacionada a los hablantes de una lengua determinada con la cual las personas pueden utilisar los aspectos formales de una lengua para transmitir un mensaje” (p. 16)

De acuerdo con el Consejo de Europa (2018), la competencia en comunicación comprende más componentes: lingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos. El componente lingüístico, al centro de la competencia comunicativa, establece la capacidad de los locutores en utilizar los aspectos formales de la lengua, tales como la gramática, sintaxis, la semántica, el léxico, la fonética, la ortografía y la ortoepía. El utilizador de la lengua considera como actor social dispondrá de este componente en función de la cantidad y de la calidad de estos aspectos, de la estructuración cognitiva y de su memoria a largo plazo y de su accesibilidad.

El componente sociolingüístico se define como la capacidad del interlocutor de integrar los aspectos de la cultura y de la vida cotidiana al acto del discurso con el fin de transmitir un mensaje sin deber emplear el sentido exacto de las palabras que expresamos. El utilizador de este componente debe respetar las reglas sociales tales como la de cortesía, la articulación de diferencias entre sexos, generaciones y grupos sociales, etc. Tiene un rol esencial en la interacción de individuos de diferentes culturas.

En cuanto a la competencia pragmática, esta abarca los principios según los cuales el discurso es organizado y estructurado en relación con los modelos de interacción con el fin de ejecutar funciones de comunicación.

Esta también trata el dominio del discurso, a su cohesión y a su coherencia, a la identificación de tipos y géneros textuales, efectos de ironía y parodia. Más en este componente que del componente lingüístico, hay poca necesidad de insistir sobre las incidencias fuertes de las

interacciones y de los ambientes culturales en los cuales se inscribe la construcción de tales capacidades (Consejo de Europa, p. 145).

Para concluir, con el fin de desarrollar todo el conjunto de saberes y saber-hacer, un aprendiz de la lengua meta deberá integrar representaciones, mecanismos y capacidades en un contexto o situación particular para interpretar los códigos lingüísticos de esta lengua.

La traducción como herramienta de aprendizaje

La traducción como recurso didáctico presenta diversas ventajas. En primer lugar, la traducción permite entender la influencia de la lengua materna del estudiante sobre su aprendizaje de la lengua meta. Según Duff (1991), uno de los principales defensores de la traducción como facilitador de la adquisición de la lengua, se debe incluir en el dominio de la educación porque esta ha existido desde tiempos remotos, esencial para el desarrollo de la humanidad (cultura, economía, medicina, etc.). Forma parte de la vida cotidiana de los seres humanos ya que está presente en las empresas, bancos, aeropuertos, libros, etc.

Un otro argumento a favor de la utilización de la traducción para enseñar una lengua es el hecho que, al comparar las dos lenguas, el estudiante es capaz de identificar y de corregir los errores que podrían pasar desapercibidos, tales como el uso incorrecto de estructuras u oraciones. Traducir favorece igualmente la discusión y al diálogo. Lo que precede al momento de interactuar de forma colaborativa y de comunicar los propósitos de lo que intentamos traducir para encontrar la respuesta correcta.

Duff (1991) considera que son tres elementos los que unen la traducción al aprendizaje de idiomas: la precisión, la flexibilidad y la claridad. Una de las razones es que cuando el alumno traduce o comunica, necesita de la precisión y de la flexibilidad para encontrar las palabras más apropiadas para comunicar claramente lo que quiere expresar. Popovic (2001) alega por la utilización de la traducción como fenómeno de estrategia de aprendizaje, así como la repetición. Sin embargo, el autor va más allá proponiendo un cierto número de condiciones que deben de formar las actividades de traducción, tales como: favorecer la creatividad y la creación de ideas, utilizar el idioma con un fin preciso, enfocarse en el rol del idioma más que sobre la forma y fomentar la participación y el trabajo independiente del estudiante.

También existen argumentos contra la traducción como recurso didáctico para aprender una lengua extranjera. El valor de su utilización se pone en duda ya que se considera que, en la traducción, el alumno se centra en las formalidades de la lengua dejando de lado la comunicación auténtica e impide el desarrollo de la escucha y del habla. En conclusión, la polémica de la utilidad del ejercicio de la traducción reside en una simplificación excesiva de ésta. Es necesario formular objetivos claros para poder ponerla en práctica con métodos apropiados en función de diferentes tipos de necesidades del estudiante y de diferentes tipos de traducción. (Peguenaute, 1996).

Los desafíos de la traducción literaria

En la traducción inversa, es importante determinar la posibilidad de realizarla con el fin de poner en cuestión su factibilidad. En este trabajo, partimos de la idea de que no solamente es posible traducir, sino que

también el producir resultados positivos. Sin embargo, no podemos negar las evidentes dificultades que pueden variar en función de las lenguas o del tipo de texto a traducir. Estas pueden ser de orden morfosintáctico, semántico, retórico, de estilo, pragmático, de omisión y referencia, esto nos impide el obtener una perfecta equivalencia pero que el traductor debe superar.

La morfosintaxis es una disciplina que estudia la composición de las palabras y su organización en la formulación de frases o de al menos frases gramaticalmente correctas (Zufferey et Moeschler, 2010). Por ende, la dimensión morfosintáctica en el presente estudio sobre las dificultades de traducir hará referencia a la correcta utilización de las palabras en L1 en cuanto a su composición interna y su posición en la frase, teniendo en cuenta elementos mencionados como la concordancia con los adjetivos y el acuerdo de género y número de verbos, así como el tiempo y modo seleccionado.

La dimensión semántica se define como la significación de las palabras o como los mismos mecanismos de su construcción, Según Zufferey y Moeschler (2010), existe una dependencia entre las palabras porque estas están relacionadas entre sí. La dependencia obedece a criterios de especificidad, de homonimia, sinonimia, antonimia, polisemia, hiperonimia, hiponimia, etc.

Las dificultades pragmáticas remiten en consecuencia la relación del lenguaje con los utilizadores y las circunstancias de la comunicación. Contrariamente a la semántica, la pragmática se interesa en el sentido de las oraciones y no en las palabras aisladas. Un elemento clave de esta disciplina es el contexto, porque genera una interpretación del mensaje

transmitido. En el caso de un traductor literario, es importante que analice las intenciones del autor de la obra, su biografía, su género, así como los conocimientos compartidos entre los interlocutores y la situación o el contexto que les permite deducir el sentido de la frase formulada (Soto, 2014). La falta de referencias es una dificultad que se deriva de la dimensión pragmática. Según Lu y Hsueh (1999), el conocimiento cultural adquiere importancia porque sirve de referencia para el traductor que facilita la comprensión del texto original sin tener que referirse al análisis de la estructura de la L1.

Otra dimensión que supone un problema en la traducción de un texto literario es la retórica. En efecto, lo que caracteriza este tipo de textos, es precisamente la presencia de figuras retóricas que utilizan el lenguaje no solamente como medio de comunicación, pero también con un objetivo persuasivo o estético. Louzir (2019) menciona que este tipo de traducción representa un desafío para el traductor en cuanto a la toma de decisiones para transmitir la imagen representada en la lengua origen al panorama cultural de la lengua meta.

Lin (2011) define la estilística como el conjunto de rasgos formales o de medios de expresión disponibles en una lengua. El traductor literario debe adaptar la manera de escribir de un autor, la longitud y el tipo de frases en la lengua meta para producir un resultado lo más fiel posible.

Ljepavic (2018) sostiene:

> Traducir, es observar el funcionamiento de los idiomas para extraer las similitudes o el fondo que les es común, y revelar las especificidades propias de cada una entre ellas, que permitirá poder expresar de una forma adecuada en la lengua en

> cuestión. El traductor tratará no solamente de encontrar un equivalente sino de encontrar un equivalente del mismo estilo (formal, familiar, de argot, técnico, etc.) (p. 258).

En resumen, algunos datos se omiten algunas veces en la L2. Este suceso es conocido como la omisión, según Gile (2009), esto es debido a la insuficiencia de las capacidades del tratamiento por parte del traductor en algunos segmentos del texto. Otra razón es que el intérprete decide conscientemente omitir estas informaciones ya que no son pertinentes o que estas no están adaptadas a un cierto tipo de audiencia y que la interpretación podría afectar el interés del orador.

Marco metodológico y descripción de los datos

Este trabajo se inscribe en un proyecto de investigación con una metodología mixta que estudia el desarrollo de la competencia comunicativa a través de la traducción como método de aprendizaje. El componente cuantitativo se centra en la identificación y clasificación de las dificultades encontradas por los estudiantes en el ejercicio de la traducción, así como en el desarrollo de su competencia comunicativa en francés como lengua extranjera. El componente cualitativo se base en los datos relevantes del análisis de los contenidos de la traducción inversa de un estudiante, así como las correcciones y soluciones propuestas por dos maestros y un nativo. El enfoque mixto nos ha permitido triangular los resultados obtenidos con el fin de argumentar la validez del estudio.

La población de esta investigación se compone de cuatro participantes: un estudiante, dos maestros mexicanos cuya lengua materna es el español y un maestro francés teniendo el francés como lengua materna. Pese a que ni los tutores ni el estudiante son expertos en la

traducción, el trabajo es sostenido por el dominio de la lengua francesa (DALF C1 de los tutores mexicanos, y DELF B2 del estudiante), para la supervisión y discusión de cada segmento de la traducción por los maestros y estudiante. Hay que mencionar también que el participante nativo cuenta con un nivel DELE (Diploma de Español) C2.

La recolección de los datos se llevó a cabo de 2019 a 2020 en una universidad al noroeste de México. Invitamos al estudiante y nativo a participar en el estudio, indicándoles que la participación sería voluntaria. El instrumento de investigación utilizado fue una tabla que comprendía cuatro columnas tituladas de la siguiente manera: el texto original, el texto meta, las correcciones de los maestros y las correcciones del nativo. El criterio principal de la corrección de las traducciones fue la correspondencia con el francés estándar escrito. Cada línea de la tabla correspondía a un párrafo del texto.

Una vez que el alumno recibió el texto a traducir, con base en sus conocimientos y experiencia, realizó la traducción teniendo cada semana una reunión de revisión con los profesores responsables. A fines prácticos, el contenido a verificar de manera semanal, eran dos o tres párrafos (según la longitud). Durante las reuniones, los profesores y el estudiante asignados al equipo leían el párrafo en español y la propuesta de la traducción en francés hecha por el alumno. El documento se presentó en una forma que permitiera la navegación entre los dos documentos y visualizarlos fácilmente.

Con el fin de obtener los datos cualitativos, y después de haber identificado las dificultades actuales, una discusión de grupo tuvo lugar con el objetivo de clasificar cada uno de los errores identificados en las

dimensiones morfosintácticas, semánticas, pragmáticas, retóricas y estilísticas.

Después de haber clasificado cada una de las dificultades identificadas, la información obtenida fue presentada en una tabla organizada según la dimensión, el texto en español, la propuesta de traducción del estudiante y el cambio propuesto por el maestro. Para una mejor lectura y una presentación más clara y visible de la información para los lectores, la utilización de colores fue requerida para señalar las dificultades encontradas.

Una vez obtenida la clasificación de las dificultades por dimensión, el análisis numérico pudo ser efectuado. Contrariamente a la etapa cualitativa, la cuantitativa se centra en los datos de tipo numérico, permitiendo obtener cifras o porcentajes ayudando al análisis del fenómeno a estudiar o de la pregunta de investigación propuesta. De este modo, al final del análisis cuantitativo, no solamente se obtuvieron cifras precisas sobre la concurrencia de las dificultades sino también un porcentaje global de términos de traducción. El análisis fue efectuado sobre una hoja de cálculo en Excel. Con el fin de analizar los datos de manera simple y ordenada, el texto fue dividido en párrafos y las dificultades encontradas se contabilizaron. Cabe mencionar que hizo falta marcar subtemas porque la extensión del contenido variaba considerablemente. Con esto, la hoja de cálculo de Excel presentó las dificultades por párrafo de tipo morfosintáctico, semántico, pragmático, referencial, retórico, de omisión y estilístico, indicando el total de párrafos por dimensión, así como la suma total.

Finalmente, el texto inicial fue dividido en dos secciones. La primera sección comprendía los primeros 21 párrafos traducidos y la segunda sección los otros 22 párrafos. Esto con el fin de determinar una eventual evolución del nivel de la competencia comunicativa del alumno.

El proceso del análisis de los datos cualitativos fue el siguiente. Realizamos una lectura detallada de los datos para dividirlos en fragmentos o unidades para finalmente poder crear categorías a partir de las interpretaciones. Gracias a este análisis inductivo propuesto por Thomas (2006), pudimos identificar las categorías de dificultades en la traducción además de soluciones para remediarlas. En lo que concierne a los datos cuantitativos, hemos utilizado el análisis estadístico descriptivo con el fin de determinar la media como medida de tendencia central. Finalmente, las gráficas de representación tales como el diagrama de sectores y el histograma de frecuencias permitieron visualizar los resultados sobre el desarrollo de la competencia comunicativa.

Discusión y descripción de resultados

Dificultades y soluciones de la traducción inversa

Uno de los objetivos de esta investigación es de identificar las dificultades que se presentan a través de la traducción inversa del español al francés de un texto de crítica literaria, además de poder proponer soluciones a los errores cometidos por un estudiante de L2. Para alcanzar este objetivo, las sesiones de trabajo fueron organizadas en un primer lugar entre los participantes cuya L1 es el español: el estudiante y los dos maestros mexicanos. En un segundo lugar y después de la revisión y propuesta de traducción de los maestros, el profesor nativo de la L2, no solamente

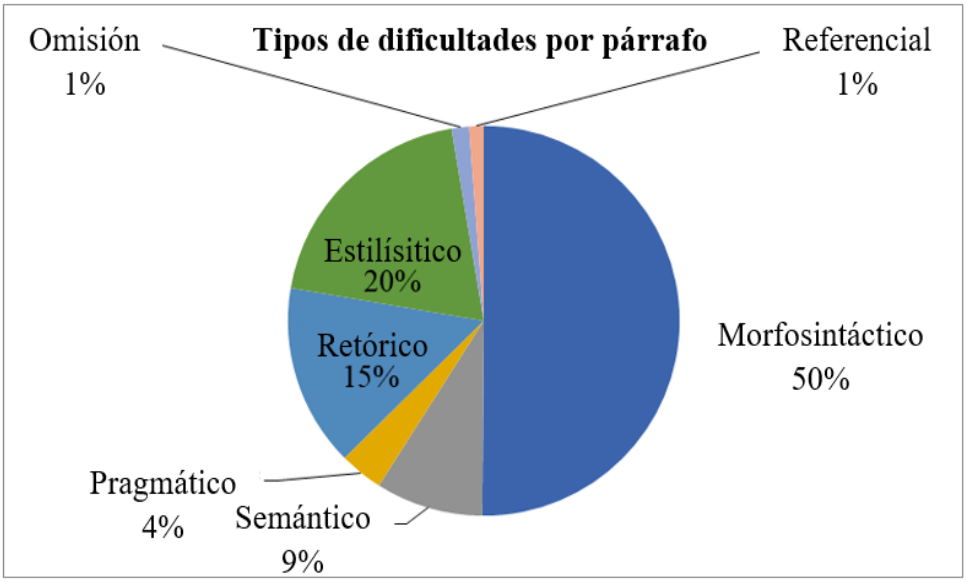
aprobó las correcciones propuestas por los dos maestros, sino que también agregó otras.

Para concluir, los tipos de dificultades fueron clasificadas según las dimensiones: semánticas, retóricas, referenciales, pragmáticas, morfosintácticas, estilísticas y de omisión.

Como lo muestra la gráfica de abajo, los resultados mostraron que el porcentaje de eventos predominantes fueron de tipo morfosintáctico con un 50%, seguido del estilístico con un 20%, después las dificultades retóricas con un 15%, semánticas con un 9%y finalmente las dificultades de omisión y de referencia con un 1%. Una relación es establecida con la predominancia de las dimensiones morfosintácticas y estilísticas y el tipo de texto a trabajar.

Gráfica 1

Las dimensiones de las dificultades



A manera de ejemplo y para comprender mejor las dificultades encontradas, se optó por utilizar el formato que se observa abajo. Como lo muestra la tabla 1, el párrafo 35, tuvo ocho modificaciones propuestas por el profesor nativo, en las cuales cuatro son de dimensión morfosintáctica, tres de semántica y una de retórica. En lo que concierne a las cuatro primeras modificaciones, tres son identificadas por la utilización inapropiada del tiempo: *il croyait (1), auras connu (2), serait capable de (3) y se traînait*. Las dos últimas opciones de tiempo podrían ser identificadas como una dificultad perteneciente a la dimensión retórica porque en la cita una hipérbola es utilizada por el autor. Los maestros y el profesor nativo han propuesto igualmente la utilización de *même* para dar más naturalidad al texto en L2, agregando además falta de dimensión retórica a la clasificación. Por otra parte, en lo que concierne las incidencias semánticas, los *verbos croire (1), donner (2)* y *apprécier (3)* también el adjetivo *méprisable (4)* son indicadas.

Tabla 1

Análisis del profesor nativo: párrafo 35

Texto en español	**Traducción inversa**		**Traducción directa**
	ESTUDIANTE	**CONTRIBUCIÓN DE MAESTRAS MEXICANAS**	**CONTRIBUCIÓN DEL MAESTRO NATIVO**

y él discurre que, si ella hubiera conocido la nueva situación de su hijo Eduardo: "sería capaz hasta de dar gracias a la mano que le administró el veneno para poder disfrutar del miedo abyecto, pegajoso, infantil, en que reptaba su hijo" (p. 46).	et il **croyait** que, si elle **auras connu** la nouvelle situation de son fils Eduardo : « elle **serait capable** de remercier la main qui **l'a donné** le poison pour pouvoir **apprécier** la peur **méprisable,** gluante, infantile dans lequel son fils **se traîne** » (p. 46).	et il **pense** que, si elle **avait connu** la nouvelle situation de son fils Eduardo : « elle **oserait même** de remercier la main qui l**ui a offert** le poison pour pouvoir **apprécier** la peur **méprisable,** gluante, infantile dans laquelle son fils **se traîne** » (p. 46).	et il **prétend** que, si elle **eût connu** la nouvelle situation de son fils Eduardo : « elle **aurait été même capable** de remercier la main qui **lui a administré** le poison pour pouvoir **savourer** la peur **abjecte,** gluante, infantile dans laquelle **se traînait** son fils » (p. 46).

En el extracto del párrafo 22 (ver tabla 2), tres modificaciones fueron recomendadas por el nativo. Una dificultad fue observada con la opción del determinante indefinido *quelques* (1) que detona una confusión entre los adjetivos indefinidos de cantidad. Sin embargo, él propone utilizar *certains* (1) ya que este designa un subconjunto de elementos de conjunto más grande por lo que *quelques* designa simplemente un conjunto más reducido. En segundo lugar, otra dificultad fue revelada a este tema y se sugirió reemplazar *des paroles* (2) por *des propos*. Finalmente, el profesor nativo hizo notar que un error muy recurrente fue la utilización del adverbio *quand* en lugar de *lorsque* (3). Si bien estos dos adverbios son

intercambiables ya que indican una correlación simple en el tiempo, no lo son porque la oposición simultanea es indicada como lo muestra la corrección en el extracto. La primera y la tercera dificultad corresponden a la dimensión morfosintáctica mientras que la segunda pertenece a la semántica.

Tabla 2

Análisis del profesor nativo: párrafo 22

Texto en español	**Traducción inversa**		**Traducción directa**
	ESTUDIANTE	**CONTRIBUCIÓN DE LAS MAESTRAS MEXICANAS**	**CONTRIBUCIÓN DEL MAESTRO NATIVO**
*La interpretación crítica que unos personajes hacen de lo dicho por otros *… **y los pliegos de resaca,** donde Carlos describe el sitio donde se halla como inadecuado…	* L'interprétation critique que **quelques** personnages font sur **la paroles** des autres personnages * et les conséquences de l'abus de l'alcool, **quand** Carlos décrit l'endroit où il se trouve comme inadéquat…	* L'interprétation critique que **quelques** personnages font sur **les paroles** des autres personnages * et les conséquences de l'abus de l'alcool **lorsque** Carlos décrit l'endroit où il se trouve comme inadéquat….	L'interprétation critique que **certains** personnages font **des propos** des autres personnages *……et les conséquences de l'abus de l'alcool **lorsque** Carlos décrit l'endroit où il se trouve comme inadéquat…

En conclusión, y en base a los resultados tanto cualitativos como cuantitativos obtenidos a partir de los análisis presentados, las dificultades típicas que se presentan en la traducción inversa del español al francés de la obra de crítica literaria son principalmente de orden morfosintáctico y estilístico, seguidas por las dificultades retóricas, semánticas, pragmáticas, referenciales y por último de omisión.

El desarrollo de la competencia comunicativa

El objetivo de todo trabajo de investigación es el responder a las preguntas que se han formulado. En los párrafos, se presentan los resultados que muestran el objetivo de identificar en qué medida la competencia comunicativa se desarrolló con el ejercicio de la traducción inversa. Algunos autores como Canale y Swain (1980) afirman que la competencia comunicativa no puede ser medida, sino que sólo el desempeño es observable. En este estudio, se asume que la traducción es el acto observable de esta competencia. Para demostrarlo, el texto de crítica literaria traducido por el alumno participante fue dividido en dos secciones. La primera sección concierne los primeros párrafos par el alumno (1-22) y la segunda los párrafos 22-24.

Haciendo el conteo del número de dificultades en la primera y la segunda sección, los resultados indicaron que había una disminución significativa del número de dificultades encontradas (ver gráfica 2.).

Gráfica 2

Medias de las dificultades presentadas por sección



Como lo muestra la tabla, la aparición de dificultades disminuyó un poco más del 38% con un total de 256 en la primera sección contra 161 en la segunda. Sin embargo, se constata de nuevo la predominancia de las dimensiones morfosintácticas (89 de 120) y estilística (58 de 70), seguidas de tres errores de tipo semántico, tres pragmáticos, tres referenciales y una de retórica. La dimensión de omisión es la única que encontró un aumento de cuatro dificultades, puede ser a razón del contenido de los párrafos traducidos en la segunda sección. La decisión de omitir la información en estos párrafos tiene un poco de pertinencia de la información en el discurso.

Del mismo modo, una relación se estableció entre la predominancia de dominios estilísticos y morfosintácticos y el tipo de texto a trabajar. El traductor literario se confrontó a un mayor desafío traduciendo textos literarios cuyo contenido es generalmente abstracto y por consecuente, la

mayor parte de estos textos son implícitos (Sabetska, 2017). En resumen, el alumno de este estudio fue orillado a utilizar conectores y estructuras gramaticales más complejas. Por último, el desafío del alumno traductor fue de conservar el estilo particular, el medio de expresión artística y el género del texto.

En resumen, la conjunción de las dificultades por párrafo parece generalmente constante y ningún cambio significativo fue perceptible. Los resultados indican que la segunda sección presenta una traducción coherente con errores mínimos. Es posible entonces deducir que la disminución de las dificultades en el futuro y a medida que la traducción progresa es debido al proceso de asimilación por el estudiante/traductor relativo al estilo de redacción, al nivel de lenguaje y al léxico. La mejora de la redacción en L2, se debe a la disminución de errores de tipo morfosintáctico y de estilo indica que la traducción fue un medio como un fin para el desarrollo y expansión de su competencia expresiva en la lengua meta.

Conclusiones

Este estudio tiene como objetivo el identificar el desarrollo de la competencia comunicativa en francés como lengua extranjera a través de los a través de los procesos didácticos implementados para la enseñanza de la traducción. Para alcanzar ese fin, se necesitó utilizar una metodología mixta con el fin de identificar las dificultades encontradas en el ejercicio de la traducción, así como de proponer y describir soluciones debatidas en las sesiones de trabajo entre el alumno y los maestros. Los resultados comentados en este artículo deben ser considerados como una realidad particular descubierta de un alumno de una universidad pública al

noroeste de México. Por lo cual, no están destinados a ser generalizados al resto de la población estudiantil del mismo establecimiento.

Con base en el análisis de los datos, se concluyó que el alumno a través del intercambio de ideas y discusiones con los docentes había desarrollado competencias lingüísticas de la lengua francesa, no solamente a nivel lexical, gramatical o sintáctico, sino también a nivel de análisis y comprensión del texto para expresarlo lo más eficazmente posible en la lengua meta. Al momento de comparar las dos lenguas, en el primer bloque de los fragmentos traducidos, el alumno interactuó y comunicó con los participantes del proyecto para negociar el sentido de los enunciados del texto, lo que también favoreció su metacognición. Sin embargo, los resultados también indican que existen áreas de oportunidad para el docente que utiliza la traducción como herramienta didáctica pues existe la necesidad de llevar a cabo en el aula una enseñanza de otras áreas de conocimiento como la estilística con el fin no sólo de llevar con éxito una traducción de calidad.

Esta investigación también respondió a la pregunta sobre las dificultades típicas en la traducción inversa del texto de crítica literaria *"'Hamlet' en el Tañido de una Flauta: Análisis intertextual de la novela de Sergio Pitol"*. Las dificultades típicas fueron identificadas como de orden morfosintáctico, las otras dificultades fueron menos numerosas. Por una parte, la predominancia de los errores de estilo en una traducción inversa es comprensible, teniendo en cuenta las características propias al tipo de texto con el cual se trabaja. Por otra parte, el porcentaje medianamente bajo de incidencias de tipo retórico es inesperado a causa de la dificultad

del texto fuente. Representan entonces una prueba en la toma de decisiones acertadas en materia de traducción de la parte del participante.

Las ventajas que pueden ser derivadas de este estudio están relacionadas con la enseñanza, en particular con la de lenguas extranjeras. Si bien este trabajo se centra en los estudiantes, tiene como objetivo tocar directamente a los maestros que podrían constatar que la traducción es un medio para aprender la lengua meta y no solamente una herramienta para formar traductores e intérpretes profesionales. Una de las contribuciones de este trabajo a la práctica pedagógica consiste en considerar la traducción no como un eje central de la enseñanza de lenguas, sino como una herramienta didáctica complementaria.

También se contribuye a diversas áreas de conocimientos. En primer lugar, a la traducción particularmente al estudio de la traducción inversa ya que esta evalúa la factibilidad de este tipo de traducciones de textos literarios sobre todo cuando resulta a veces difícil incluso imposible encontrar traductores nativos. De esta misma forma, también alienta al análisis del proceso de traducción. De manera general, el análisis extensivo realizado genera conocimientos en el campo lingüístico no solo del español (lengua de origen o L1) sino también del francés como L1 analizando las frases presentes en el corpus desde morfemas a unidades de significación y del texto en una situación de comunicación.

Con base en consideraciones teóricas, los resultados de la investigación y las conclusiones presentadas en este párrafo, conviene expresar algunos límites de este estudio y establecer ejes de futuras investigaciones. La realización de esta investigación con un texto inédito se convirtió en la principal limitante ya que todo lo que se tomó en cuenta

como referencia es la teoría. Por otra parte, este estudio es uno de los pioneros en su tipo en México y, por lo tanto, no existen investigaciones anteriores que servirían de base para una metodología a utilizar en la recolección de resultados para su análisis. Respecto a esto, es recomendable seguir las investigaciones sobre este tema teniendo en cuenta el análisis de traducciones oficiales existentes y proponiendo así una nueva traducción.

Las líneas de investigación a partir de este estudio se podrían ramificar hacia otras disciplinas como la semiótica. Sería enriquecedor explorar el papel de los traductores como mediadores de la cultura a través de las conexiones de varias formas del mismo texto en diferentes discursos y así, se enfocarse en procesos experienciales que permiten al lector recrear la semiosis o la idea de la fuente para sí mismo.

Referencias bibliográficas

Álvarez, A. (2007). *La traducción poética*. Université d'Oviedo.

Calvo, E. (2010). *Análisis curricular de los estudios de Traducción*

e Interpretación en España: perspectiva del estudiantado. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Granada, Granada.

Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative

Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, *1* (1), 1-47.

Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre européen commun de référence pour*

les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs. (G. Breton et C. Tagliante, Trad.) Recuperado de: https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages

Dos Santos, F. E.. y Alvarado, E. (2012). Traducción literaria y sus

implicancias en la construcción de la cultura. *Núcleo*, *24* (29), 217-245. Recuperado de : http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_n/article/view/4921/4732

Dos Santos, F.E. y Alvarado, E. (2013). La traducción literaria y el compromiso ético

del traductor. *Mutatis Mutandis*. Vol. 6, No. 1. pp. 4-21. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5012606

Duff, A. (1991). *Translation.* Oxford: Oxford University Press. Oxford

Dumortier, J.-L. (2006). *Compétence de communication. Jugement de*

goût et jugement de valeur . Liège : Service de Didactiques des langues et littératures francaises et romanes.

Gibert, T. (1989). *"Las prácticas de traducción y el proceso de*

adquisición de la L1", en Labrador Gutiérrez, T., R. M. Sainz de la Maza & R. Viejo García (eds.): Actas del IV Congreso Nacional de

Lingüística Aplicada (A.E.S.L.A.), Santander, Universidad de Cantabria, 271-75.

Fernández, B. (2000). Denotación y connotación revisited. *Hieronoymus*

Complutensis El mundo de la Traducción, 53-62. Recuperado de : https://cvc.cervantes.es/lengua/hieronymus/pdf/09_10/09_10_053.pdf

Gile, D. (2009). *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training.* Paris : John Benjamins Publishing.

Jofré, M. (2017). *Función de la denotación y connotación en el discurso*. Chile: Universidad de Chile. Recuperado de : http://web.uchile.cl/facultades/filosofia/Editorial/libros/discurso_cambio/82Jofre.pdf

Ljepavic, D. (2018). La problématique de la traduction des figures de style dans les expressions figées. *Káñina*, *42*(3), 257-285. Recuperado de: https://doi.org/10.15517/rk.v42i3.36111

Lin, C. (2011). Estudio estilistico contrastivo de las seis traducciones al chino de Platero y yo. (Tesis de doctorado). Universitat Autónoma de Barcelona.

Louzir, A. (2019). Une question de style : la métaphore corporelle dans The Rainbow de D. H. Lawrence et ses deux traductions françaises. (Thèse de doctorat). Université Paul Valéry. Recuperado de : https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02132367

Lu, H. C y Hsueh L. (1999). *Análisis de errores en la clase de*

traducción de español a chino. Trabajo presentado en el X congreso Internacional de ASELE, Cádiz, España.

Ospina, S. (2018). Une analyse critique de la compétence de communication dans une perspective pédagogique de la compétence stratégique orale. *Marco ELE Revista de didáctica ELE*, *26*.

Pegenaute, L. (1996). La traducción como herramienta didáctica.

Contextos, XIV/27-28, 107-125. Barcelona.

Pérez Martín, M. C., 1996, *Linguistic and communicative competence* dans McLaren, N. & Madrid, D. A Handbook for TEFL. Marfil, Alcoy

Popovic, R. (2001). The Place of Translation in Language Teaching.

Bridges, 5, 3-8.

Rodríguez, L. (2008). *Entretejidos textuales e interdiscursos. Ocho*

estudios de la polifonía enunciativa. Universidad Autónoma de Nuevo León.

Rumelhart, D. E. (1980). Schemata: The building blocks of cognition, dans

R. Spiro, B. Bruce y W.F. Brewer: *Theoretical Issues in Reading Comprehension*, Lawrence Erlbaum Associates.

Sabetska, Y. (2017). *La traducción literaria y la creatividad: traducción y análisis comparativo de un fragmento de El amante japonés de Isabel Allende*. (Tesis de licenciatura). Universitat Jaume.

Soto, D. (2013). Bases para la traducción-recreación al español de poemas

escritos en francés. *Entreculturas: revista de traducción y comunicación intercultural*, *(6),* 89-114. Recuperado de: http://www.entreculturas.uma.es/n6pdf/articulo04.pdf

Thomas, D.R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation, 27*(2), 237-246.

Zufferey, S., y Moeschler, J. (2010). *Initiation à la linguistique française.* Paris: Armand Colin.

79

LA CLÍNICA PEDAGÓGICA EN LA TRADUCCIÓN INVERSA ESPAÑOL-FRANCÉS: UNA HERRAMIENTA PARA LA ENSEÑANZA, EL APRENDIZAJE Y LA INTERDISCIPLINA

Eldon Walter Longoria Ramón
Mariana Berenice González López

Universidad Autónoma de Baja California
Universidad Autónoma de Nuevo León

Resumen

Este capítulo propone contribuir a una reflexión sobre la metodología utilizada en la traducción inversa (español-francés) del artículo titulado: *"El proceso de traducción según Alfonso Reyes, algunas consideraciones prácticas"* (González, 2007). El uso de la pedagogía clínica (Piaget, 1947) en este trabajo, nos permitió analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje

interdisciplinario entre los alumnos, un hablante nativo y los profesores involucrados en esta traducción. A través de esta metodología, nos proponemos distinguir las principales dificultades en el proceso de traducción: dificultades a nivel morfosintáctico, retórico y pragmático. Esta identificación sirvió para mejorar la competencia lingüística en ambas lenguas y nos permitió reflexionar sobre las estrategias de enseñanza utilizadas a lo largo de este proceso.

Palabras clave: Pedagogía clínica, traducción inversa, interdisciplinariedad, literatura, lingüística.

Abstract

This chapter proposes to contribute to a reflection on the methodology used in the reverse translation (Spanish-French) of the article entitled: “El proceso de traducción según Alfonso Reyes, algunas consideraciones prácticas” (González, 2007). The use of clinical pedagogy (Piaget, 1947) in this work, allowed us to analyze the interdisciplinary teaching-learning process between students, a native speaker and the teachers involved in this translation. Through this methodology, we propose to distinguish the main difficulties in the translation process: difficulties at the morphosyntactic, rhetorical and pragmatic level. This identification served to improve linguistic competence in both languages and allowed us to reflect on the teaching strategies used throughout this process.

Keywords: Clinical pedagogy, reverse translation, interdisciplinarity, literature, linguistics.

Introducción

La interacción lingüística, cultural y retórica del artículo *"El proceso de traducción según Alfonso Reyes, algunas consideraciones prácticas"* entre el autor de esta obra, Armando González Salinas (2007), y el público lector, ha puesto de manifiesto los diferentes ejes interdisciplinares que existen para llevar a cabo la traducción de un texto a una lengua de llegada. En esta perspectiva, nos proponemos apreciar las dificultades y los aprendizajes encontrados en el desafío de realizar esta traducción inversa y la interdisciplinariedad inmersa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua francesa.

Este trabajo pretende poner de manifiesto los resultados particulares de las dificultades de traducción propias del género y del tema del texto traducido entre un grupo de estudiantes, dos profesores y un asistente nativo francés aplicando teorías y metodologías que nos permitieron alcanzar el objetivo: traducir el texto de L1 (español) a LE (francés). Por ello, este capítulo se compone de cinco partes: en primer lugar, presentaremos en el estado de la cuestión los trabajos que se han publicado en relación con nuestro tema, así como los autores que han participado en esta obra. En segundo lugar, trataremos los conceptos fundamentales relacionados con el problema estudiado: la traducción, el género literario del texto traducido y los elementos de análisis lingüístico y literario. También explicaremos las consideraciones metodológicas específicas utilizadas en esta investigación, los participantes implicados y las etapas de este proceso. Además, presentaremos los resultados obtenidos a partir de un breve análisis y, por último, presentaremos nuestras conclusiones preliminares.

Estado de la cuestión

Alfonso Reyes: El regiomontano universal

Alfonso Reyes Ochoa es un escritor mexicano, originario de Monterrey, ciudad situada en el estado de Nuevo León, en el noreste de México. Nació el 17 de mayo de 1889, hijo de Eulalia Ochoa y del General Bernardo Reyes, político y escritor que en ese momento era gobernador del estado de Nuevo León. El pequeño Alfonso recibió la influencia de su padre, que le inculcó el gusto por la lectura y la escritura. El joven Alfonso estudió en el Liceo Francés de Monterrey y posteriormente se trasladó a Ciudad de México para estudiar en la *Escuela Nacional Preparatoria* de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). En la misma universidad estudió Derecho, que terminó en 1913.

Fue durante sus estudios cuando confraternizó con otros estudiantes con el mismo gusto por la lectura y la escritura. En 1909 crearon el *Ateneo de la Juventud,* un grupo de jóvenes artistas que, según Marcos Daniel Aguilar (2015), querían transformar la educación en México liderando una campaña contra el positivismo del gobierno del presidente Porfirio Díaz. Esta filosofía positivista propuesta por Auguste Compte a principios del siglo XX sostiene como principio que la realidad social debe ser entendida científicamente (González y Hernández, 2014). Así que, como rechazo a esta corriente, los miembros del *Ateneo de la Juventud* se introdujeron en las humanidades y se reunieron para leer sobre filosofía y literatura y discutir sobre las letras y la música europea de la época. Este grupo hizo una revolución cultural en México mucho antes que la revolución armada (Aguilar, 2015).

La compañía de Alfonso Reyes, Antonio Caso, José Vasconcelos, Isidro Fabela, Enrique González Martínez, Pedro Henríquez Ureña, Julio Torri, estos artistas, escritores, filósofos, todos miembros del grupo y los intereses comunes que tenían permitieron que la educación del país se abriera a la multidisciplinariedad con la combinación de la historia, la filosofía, la sociología, en definitiva, las ciencias sociales (Aguilar, 2015). Además de su pertenencia a este grupo, Alfonso Reyes se incorporó a la vida académica y administrativa, en 1912 fue nombrado secretario de la *Escuela Nacional de Altos Estudios* y un año después fue nombrado miembro de la Legación de México en Francia. Tuvo que quedarse en Europa debido a los problemas políticos de su padre con el gobierno mexicano, el General Bernardo Reyes participó en un golpe de Estado contra el presidente Francisco I. Madero. Por desgracia, el padre de Alfonso murió el primer día de la confrontación.

Después de vivir en Francia, abandonó el país y se fue a España, donde permaneció de 1914 a 1924. Fue una década rica en producción literaria, un periodo de estudio y encuentros con otros escritores. También fue una época de formación y aprendizaje para él como colaborador del *Centro de estudios hispánicos de Madrid*, la *Revista Española*, la *Revista de Occidente*, la *Revue Hispanique*, entre otras. Al principio de su estancia de diez años en España, Alfonso Reyes escribió *Visión de Anáhuac*, un ensayo lleno de metáforas poéticas en el que muestra el México antiguo (Aspe Armella, s.f.). Así, durante los años siguientes escribió numerosas obras literarias de diferentes géneros: poesía, textos críticos, ensayos, memorias, novelas, prólogos y traducciones, siendo este último género uno de los más representativos de su trabajo.

Alfonso Reyes: el traductor

La traducción de Alfonso Reyes es tan notable como su producción literaria. Según Pérez Martínez (1993), con Reyes se escribió un nuevo capítulo en la historia de la traducción en México, pues en él confluyen no solo las habilidades de un traductor y un teórico de la traducción, sino también de un crítico de la misma. La llegada de Reyes al mundo de los traductores se atribuye al azar y a las situaciones de la vida (exiliado en España) y a la supervivencia, porque necesitaba trabajar. Así, a finales de 1914, el escritor, periodista, dramaturgo y traductor español Luis Ruiz Contreras le propuso traducir el libro *Historia de la guerra europea*, publicado en Francia, del historiador Gabriel Hanotaux. Esta sería la primera traducción de Alfonso Reyes, un trabajo solicitado por un traductor experimentado que necesitaba ayuda para traducir. Fue el comienzo (profesional) de lo que sería una de sus grandes pasiones: la traducción.

Según Pérez Martínez (1999) Reyes tenía un don, una aptitud innata para la traducción. Tradujo al inglés, francés, italiano, portugués, griego y latín. Esta destreza en la traducción se sumaba a su destreza literaria. De hecho, comenzó y terminó su vida literaria con traducciones, desde su juventud cuando era miembro del *Ateneo de la juventud*, luego durante su exilio en España y hasta el final de su vida cuando tradujo la Ilíada de Homero, dejándola inconclusa. Hay más de veinte libros traducidos por Reyes. Entre los más reconocidos están los del escritor inglés G.K. Chesterton. Reyes conocía las obras de Chesterton y sabía los problemas que podía tener con ellas. También sabía que a la hora de traducir era necesario tener en cuenta, además de los aspectos

lingüísticos, las características del texto para captar plenamente su significado.

Para Campos (2019), Alfonso Reyes tiene prestigio, no como poeta (aunque sí escribió varios poemas), sino como traductor. Su extraordinario dominio de la poesía, de la lengua castellana y su habilidad estilística fueron la base de su obra y creatividad (Campos 2019, p. 69). Tenía cierta facilidad para traducir, encontraba las palabras exactas, las que daban vida al texto que traducía, utilizando palabras ocultas que casi no se encuentran en un diccionario, como hizo al traducir las obras del poeta francés Stéphane Mallarmé.

Alfonso Reyes: el teórico de la traducción

Según Pérez Martínez (1999), Alfonso Reyes creó una teoría de la traducción mientras la traducía. Es algo que existe y que aún debe ser explorado, estudiado y analizado en detalle. Como gran ensayista, utilizó esta capacidad para incluir en sus textos observaciones o consejos sobre la traducción, una especie de decálogo para los traductores. En *De la traducción* da consejos sobre aspectos gramaticales e incluso sobre la traducción de sustantivos, el uso de normas lingüísticas de las lenguas de origen y de partida, la traducción de proverbios y de la jerga, entre otros. En su ensayo *El Deslinde*, habla de la naturaleza verbal de la literatura y de los problemas de la traducción literaria, la más difícil de las traducciones (Pérez Martínez 1999, p. 135). Reyes se refirió a una "arquitectura semántica" para designar la estructura del texto a traducir. Así que, para él, en la traducción se mantiene la semántica, pero se crea de nuevo la poética.

Alfonso Reyes sigue siendo uno de los escritores, ensayistas y traductores mexicanos más reconocidos en el mundo literario e intelectual de habla hispana. Sin duda estaría encantado y orgulloso de saber que en la Universidad de Nuevo León, la tierra que le vio nacer, se está llevando a cabo una investigación en traducción literaria, basada en un texto inspirado en su obra.

El autor Armando González Salinas

Armando González Salinas es profesor de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Su trayectoria profesional se remonta a 1970, cuando obtuvo la licenciatura en Letras Hispánicas en el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM). Luego obtuvo un *máster en Artes en* 1977 en la Universidad Estatal de Indiana, en Estados Unidos, seguido de un máster en Educación en la Universidad Victoria de Manchester, Inglaterra en 1984. Años más tarde, recibió el título de Doctor en Filosofía por la Universidad Estatal de Nueva York.

Su formación le ha llevado a especializarse en diversos temas como la lingüística aplicada a la enseñanza del inglés como lengua extranjera y segunda lengua, las estrategias de comprensión lectora en inglés, el análisis del discurso en inglés y español, el español como primera y segunda lengua incluyendo la sintaxis, la semántica y la pragmática, entre otros. Ha sido investigador durante casi 50 años en el campo de las ciencias del lenguaje, especialmente en la didáctica del inglés como lengua extranjera, la traducción y la interpretación. Como resultado de sus investigaciones, ha publicado numerosos artículos en revistas científicas de México y del extranjero, capítulos de libros y memorias de ponencias en congresos nacionales e internacionales.

Su vida académica le ha otorgado premios y honores por su labor como profesor e investigador. En México, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) le otorgó en 2007 la distinción de Investigador Nacional y se convirtió en miembro del Sistema Nacional de Investigadores. También cuenta con la distinción Profil Prodep de la Secretaría de Educación Pública que se otorga a los profesores de tiempo completo de las universidades públicas por su labor en la educación y la investigación. Hay que decir que estas dos distinciones podrían considerarse las más importantes para los profesores e investigadores mexicanos por su reconocimiento nacional en el ámbito académico.

En 2007 publicó “El proceso de la traducción según Alfonso Reyes, algunas consideraciones prácticas”, capítulo séptimo del libro “Alfonso Reyes de Filosofía y Letras”, obra dedicada íntegramente al escritor, poeta, políglota y, según González Salinas (2007, p. 177), "traductor nato". A lo largo de las páginas del libro nos acercamos a la obra literaria de Alfonso Reyes en la que los autores bucean y luego vuelven a la superficie con detalles del análisis de aspectos concretos de su obra como el teatro, la semiótica, la intertextualidad lírica, la narración, el relato fantástico, los estudios del lenguaje, las variaciones femeninas y la traducción.

Según González Salinas (2007), para hablar o escribir sobre la traducción es necesario aludir a Alfonso Reyes y a su labor como traductor. Evoca la pasión que el escritor *regiomontano* sentía por la traducción a la vez que describe su proceso e incluso sus características más esenciales. Alfonso Reyes tenía unas habilidades de traducción extraordinarias y concentraba en sí mismo el *arte* y el *don de la* traducción. El arte implica creatividad, originalidad y singularidad de la obra. El don es

la capacidad, la facilidad para hacer algo, es espontáneo, se nace con él (González Salinas, 2007, p. 165). *Arte* y *don*, estas dos "concepciones" de la traducción descritas por González Salinas (2007) están presentes en los traductores nativos, como Alfonso Reyes, traductores sin formación profesional, pero con el conocimiento imprescindible de la lengua para traducir.

Percibimos en González Salinas una pasión especial por la traducción, no solo por su formación académica y sus investigaciones, sino también por el sentimiento que transmite en las líneas de su texto cuando habla de Alfonso Reyes y su aportación al campo de la traducción; también se aprecia una especie de inspiración en su descripción del proceso de traducción. Observamos que en México existe una auténtica admiración por esta figura literaria. En un estilo textual bastante "reyesiano", González Salinas explica lo que era la traducción para Alfonso Reyes: traducir es verter la misma agua en diferentes recipientes (2007, p. 169). A partir de esta analogía, González Salinas (2007) destaca los elementos que considera relacionados con ella: el líquido, su naturaleza, claridad, consistencia, textura, composición, finalidad, uso, propiedades y función.

La metáfora del agua vertida en diferentes recipientes como proceso de traducción sería una forma poética de decir que las estructuras y los contenidos semánticos se conservan, pero es la manifestación lingüística la que se rehace. Al fin y al cabo, Alfonso Reyes conocía el valor del significado de las palabras, como dijo Cicerón: No creí necesario traducir palabra por palabra, pero conservé el valor y la fuerza de todas ellas: no las conté, sino las pesé (González Salinas 2007, p.178).

Conceptos básicos sobre el problema estudiado

Se considera pertinente hablar, aunque sea un poco, de transdisciplinariedad, no porque sea el objetivo o tema principal de este estudio, sino porque se trata de un trabajo de traducción con fines didácticos, lo que lleva a la conjunción de dos campos: la traductología y la educación. La apertura de una disciplina a la otra es notable. Es precisamente esta apertura la que necesita una mirada externa de la disciplina, una mirada que "resuelva un problema cuya solución es invisible dentro de la disciplina" (Morin, 1994). Se sabe que la educación es una ciencia, pero ¿es la traducción una ciencia? Aunque la educación se considera una ciencia, la traducción no lo es. Sin embargo, según Basich Peralta (2012), la traducción ha sido estudiada científicamente, ya que indica que en los años 80 hubo un cambio radical: la traducción se convirtió en una disciplina autónoma.

En este sentido, Delisle (1980) se preguntaba en qué campo podría alojarse la traducción, ya que, al introducirse en la enseñanza universitaria, habría que situarla en un campo definido: lingüística aplicada, semiótica, literatura comparada, lingüística del lenguaje, ciencias de la comunicación, psicología cognitiva. En la actualidad, la traducción sigue siendo autónoma, ya que son los campos los que la han abordado, como señala Gabet (1998) sobre la denominación "lingüística aplicada a la traducción", que ha cambiado su nombre por el de "traducción e interpretación". Además, este cambio de nombre refleja el deseo de separar la traducción de la lingüística y "no dejar ninguna duda sobre su autonomía [...] y, por otro lado, reunir los dos campos de la traducción y la interpretación en un único ámbito de actividad e investigación" (Gabet 1998, p. 109).

Dicho esto, se puede decir que este estudio se caracteriza por su transdisciplinariedad, ya que reúne, en el proceso de análisis del texto traducido, diferentes campos disciplinarios: la educación, la traducción, la literatura, la pragmática y la lingüística (en sus dimensiones morfosintáctica y semántica). En cuanto a la educación, León (2007) afirma que tiene como objetivo formar personas, no objetos, y busca perfeccionar la condición humana del hombre. Así pues, la idea principal de este estudio es la formación de profesionales de la traducción, no solo en los aspectos lingüísticos, sino también en los culturales y contextuales de la lengua de origen y de destino. Se crea así un espacio de enseñanza en el que el alumno adquiere los principios básicos de la traducción, que le proporcionarán herramientas para pasar de la traducción general a la especializada (Hurtado, 1996).

Por su parte, el género del texto traducido da paso a la literatura: el ensayo. También es uno de los géneros literarios que constituyen la obra de Alfonso Reyes. Un tipo de texto que, para la traducción, representa un reto en sus componentes pragmáticos y lingüísticos, ya que los contextos respectivos son cruciales en la transferencia de la idea. Hay que señalar que las dificultades encontradas solían hacerse principalmente en estos aspectos. En cuanto a las dificultades lingüísticas, se observaron en gran medida en la dimensión morfosintáctica. Es decir, en el significado de las oraciones por los elementos que la componen y las reglas que deben respetarse en el lenguaje. En el componente pragmático, es decir, en relación con el contexto en el que se desarrolla la idea, donde el significado y la interpretación de las oraciones dependen del contenido y del contexto lingüístico, se observó una marcada tendencia a presentar

dificultades, aunque a un nivel menor que en el componente morfosintáctico.

Otros componentes del análisis, como la semántica, la omisión, el estilo, la referencia y las figuras retóricas, tuvieron relativamente pocas dificultades. Sin embargo, las dificultades encontradas en estos componentes indican que hay puntos débiles en la actividad de traducción que podrían reforzarse. En el análisis de los resultados que se realiza más adelante para este propósito, se detallan los componentes que mostraron mayor dificultad al traducir el texto.

Consideraciones metodológicas específicas

La metodología utilizada en este estudio se basa en el enfoque pedagógico clínico de Jean Piaget. Este método otorga un valor fundamental a la acción, destacando que se trata de acciones interiorizadas y coordinadas en estructuras de ensamblaje, que incluyen, entre otras, la clasificación y la seriación (Negri, 1982).

Al tratarse de una actividad conjunta, se consideraron los procesos de enseñanza que, según Rickenmann (2006), están relacionados con la acción educativa: 1) la mesogenética, establece relaciones entre lo que el alumno conoce y el objeto cultural); 2) la topogenética, se refiere a la posición que adquiere el alumno durante la tarea docente, indica que se están construyendo actividades de aprendizaje; 3) la cronogenética, se refiere a aspectos institucionales, como el programa, los horarios, que deben ser considerados para administrar el tiempo de enseñanza. En este sentido, para la realización de este estudio, se ha trabajado con alumnos que han vivido estos procesos, aunque sean universitarios cuyos horarios

pueden ser en ocasiones muy diferentes a los de otros alumnos y profesores participantes en el estudio.

Para esta investigación sobre la traducción de la crítica literaria, se eligió en primer lugar el texto (ensayo) de crítica literaria "El proceso de traducción de Alfonso Reyes, algunas consideraciones prácticas" del autor Armando González Salinas. El texto elegido, de 2,975 palabras, es el capítulo séptimo del libro "Alfonso Reyes de Filosofía y Letras" publicado en 2007 por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL). Como se ha mencionado en el apartado anterior, la obra es una recopilación coordinada por Lidia Rodríguez Alfano, en la que se recogen diez capítulos sobre la obra de Alfonso Reyes en los que se analiza la obra del escritor *regiomontano* desde diferentes ámbitos del estudio de la lengua y la literatura.

Posteriormente, se seleccionó a un estudiante de la Licenciatura en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas Extranjeras, con orientación a la traducción, de la misma Facultad de Filosofía y Letras de la UANL. Se buscó que el estudiante que participara en el estudio tuviera las características (habilidades) adecuadas para llevar a cabo las actividades de traducción. Por lo tanto, se invitó a una estudiante del séptimo semestre de este programa de licenciatura, ya que había tomado cursos en el campo de la traducción y tenía los conocimientos básicos necesarios para traducir. También se tuvo en cuenta el nivel de dominio de la lengua francesa, ya que, según Guajardo y Acosta (2013), la competencia lingüística, la competencia estratégica y el conocimiento de las estructuras de una lengua son los elementos fundamentales de la traducción comunicativa.

Una vez seleccionado y definido el texto por el alumno, se inició el trabajo de traducción. En una primera reunión de organización, se entregó el texto a la estudiante traductora y se fijaron las fechas de las sesiones de trabajo. Estas sesiones tuvieron lugar de dos formas: conjunta -alumno y profesor- e individual, en la que el profesor no estaba obligado a participar. En las sesiones individuales, la alumna tradujo el texto. Para ello, se elaboró un instrumento que concentra el texto original y su traducción. Además de estas dos secciones del formato, se incluyeron dos columnas, una para las dificultades encontradas y otra para proponer soluciones a estas dificultades.

Es importante señalar que las fechas de las sesiones de trabajo para la traducción y revisión del texto se realizaron con un intervalo de varias semanas entre cada una. Esto se debió a la disponibilidad de la alumna a traducir y del traductor a revisar. La estudiante tenía que completar su trabajo de curso, es decir, hacer y completar tareas, participar en eventos escolares, etc., además de tener la responsabilidad de un trabajo que también requería su presencia y dedicación. Además, el profesor traductor también tenía que impartir asignaturas, ocuparse de otros proyectos y asistir u organizar actividades académicas, lo que dejaba poco tiempo para la revisión de la traducción de la alumna.

El instrumento de cuatro columnas utilizado para la traducción del texto y su respectivo análisis fue rellenado progresivamente por la alumna, como se ha dicho, con el texto original en español en una columna, y con el texto traducido en francés en la segunda. Posteriormente, durante las sesiones conjuntas dedicadas a la revisión y el análisis de la traducción, el profesor identificó las áreas de dificultad y las anotó en la tercera columna.

El profesor hizo inmediatamente una propuesta de solución para cada dificultad encontrada. Esta propuesta se registró en la cuarta columna con el fin de considerarla aplicada a la traducción para contribuir a la mejora del producto textual. Por supuesto, la propuesta del profesor no siempre se consideraba la última, ya que se discutía y se analizaba la pertinencia de la inclusión a partir del análisis semántico o sintáctico que se hacía.

En esta fase del proceso de traducción y revisión, nos encontramos con el problema de la duración de los estudios de la estudiante en la Facultad de Filosofía y Letras. Lamentablemente, no pudo continuar el trabajo de análisis de las dificultades encontradas porque tuvo que dejar sus actividades académicas en la UANL. Sin embargo, el trabajo pudo realizarse gracias a la integración de nuevos participantes en el proyecto. En esta "nueva" etapa del estudio, el análisis se llevó a cabo y se completó con éxito, como se describe más adelante en este capítulo.

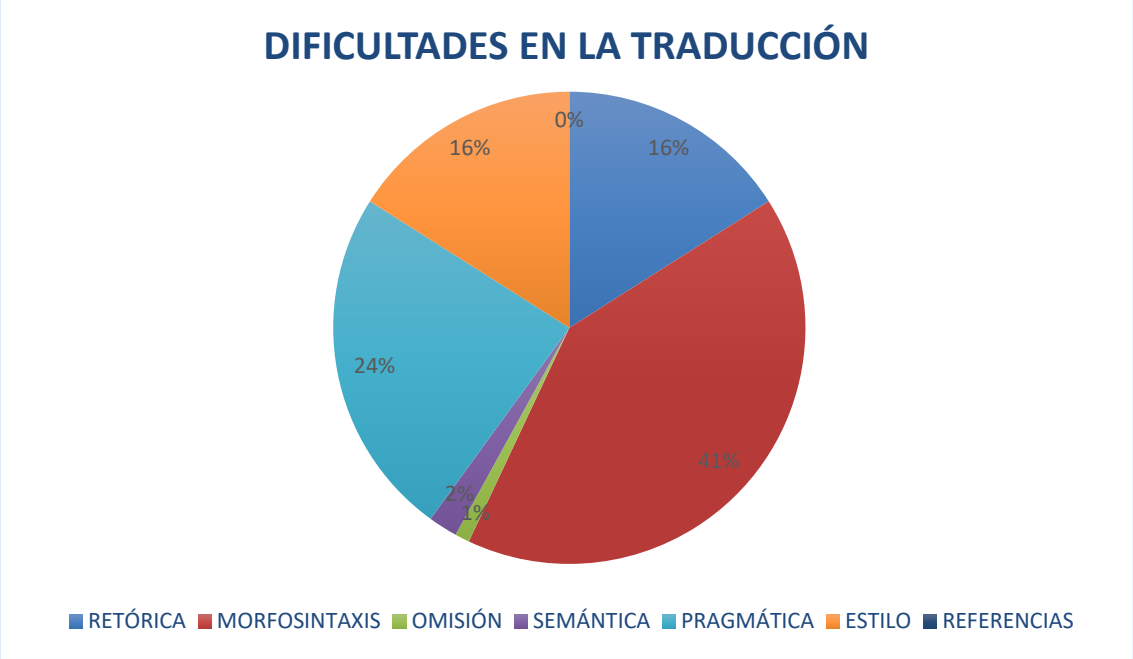
Análisis de los resultados

En primer lugar, para analizar las dificultades en la traducción de esta obra, hemos clasificado los tipos de dificultades de la siguiente manera: retóricas, morfosintácticas, de omisión, semánticas, pragmáticas, de estilo y de referencia.

Del análisis del artículo original y de la traducción final, obtuvimos como resultados varios porcentajes (Tabla 1), particularmente, el más alto corresponde a las dificultades en el nivel morfosintáctico (41%), luego las dificultades en el nivel pragmático 24%; después, las dificultades retóricas y estilísticas tuvieron el mismo porcentaje (16%); en cuanto al nivel semántico 2%; de omisión 1% y de referencias 0%.

Tabla 1

Porcentajes de dificultades en la traducción



En primer lugar, en cuanto a la mayor cantidad de dificultades en esta traducción (la categoría morfosintáctica), identificamos diferentes errores en relación con las preposiciones utilizadas en el texto, por ejemplo en la frase: *"parler ou écrire sur la traduction"*, la preposición "sur" utilizada en la estructura del español fue modificada por la preposición correcta ("de"): *"parler ou écrire de la traduction"*, ya que esta preposición forma parte de la construcción verbal del verbo "hablar". Así, pudimos ver que, cuando traducimos un texto, tenemos que tener cuidado de no tener interferencias (Wastesson, 2010) entre los dos idiomas, es decir, es importante analizar bien la sintaxis de la frase e identificar cuál es la preposición adecuada para no cambiar el sentido de lo que queremos expresar y conservar una traducción fiel.

Otro tipo de dificultad encontrada fue la implementación de sufijos flexivos que permiten dar información sobre el número y el género de los verbos, adjetivos y sustantivos, por ejemplo, "*…comme traducteur était largement commentée", "elles faisaient toutes partie intégrante de lui", "il évoquait ces temps difíciles", entre otros. Identificamos la falta de acentos en algunas palabras, como: "réforme", "nécessaire", "inépuisable".* Además, una de las dificultades notables en la traducción de este texto es el uso adecuado de los determinantes y adjetivos en las oraciones, por ejemplo, en este fragmento*: "Il faut que les traducteurs connaissent très bien 'l'eau' ou 'le liquide', voire sa nature, sa clarté, sa consistance, sa texture, sa composition, son objectif, son usage, ses propriétés, et ses fonctions"* se habían omitido los adjetivos posesivos.

En cuanto a la categoría retórica, encontramos varias dificultades, divididas por estas subcategorías: analogía, hipérbole, metáfora, metalepsis, símil, hipérbaton y polisíndeton. En primer lugar, la metáfora fue la subcategoría más utilizada en el texto original y la que intentamos mantener lo más fielmente posible. Uno de los ejemplos de su uso es la representación del elemento más determinante de la poesía como "su alma" en el fragmento: *"Mais, qui a dit que l'esprit de la grande poésie est limité aux frontières d'une seule langue ?".* La segunda subcategoría encontrada, propia de esta categoría retórica, es la comparación.

En tercer lugar, encontramos seis analogías en el documento, una de las más notorias en texto es la siguiente: *"… faisant allusion au charme particulier produit par le travail de traduction d'un esprit pareil."*; esta analogía nos permite identificar cómo la transcripción de la mente está relacionada con una similitud de su significado: los pensamientos de

Reyes. Por otro lado, se ha recurrido a la hipérbole para aludir a las grandes aportaciones en la obra de Reyes con esta afirmación: *“ainsi que de nombreux articles consacrés à redécouvrir et souligner son talent unique de traducteur, l’un de ses innombrables dons que seule une personne comme lui aurait pu être doué”.*

Además, la metalepsis, el hipérbaton y el polisíndeton solo se encuentran una vez en el texto. La metalepsis (CNTRL, 2012), es una figura retórica que consiste en el uso de frases sinónimas semánticamente inapropiadas al contexto, su uso produce una sorpresa poética, tal es el caso de la frase: *"las lenguas romances podrían ser un factor que acortara distancia entre los contenidos semánticos y estructura de estas lenguas y el español".*

En cuanto al hipérbaton, en la frase: *“*le era innato crear un texto o tema sin imposición o esfuerzo de ninguna índole*”,* podemos distinguir su presencia debido a la inversión natural del discurso (CNTRL, 2012). Asimismo, otro ejemplo de subcategoría de la retórica es el polisíndeton presente en el extracto*: "No creí necesario traducir palabra por palabra, pero conservé el valor y la fuerza de todas ellas: no las conté, sino las pesé".*

Dado que la identificación de los fragmentos retóricos nos permitió reconocer algunos errores de traducción debido a la complejidad de la disciplina, debemos admitir que la interdisciplinariedad juega un papel fundamental en el trabajo de traducción, ya que el desconocimiento de los términos nos llevó a realizar una investigación exhaustiva de las estructuras equivalentes en francés, intentando no perder el sentido de lo que el autor quería expresar en el texto original.

Conclusiones preliminares

De este proyecto de traducción realizado con los alumnos de la Licenciatura en Ciencias del Lenguaje con especialidad en traducción de francés, un profesor de la Facultad de Filosofía y Letras (UANL), un profesor de la Universidad Autónoma de Baja California y un hablante nativo de francés, concluimos que el proceso de traducción de este artículo no solo ha mejorado la competencia lingüística, específicamente la morfosintaxis de los estudiantes y profesores en francés, del colaborador nativo en español, pero también nos hizo comprender la importancia de ser competentes en la competencia sociolingüística, pragmática y retórica para que la traducción tenga coherencia y cohesión de ideas.

Aunque la clínica pedagógica nos ayudó a darnos cuenta de que el intercambio de ideas y las discusiones entre estudiantes, profesores y el hablante nativo son una parte esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje, el análisis de los errores de traducción nos permite ver la situación real de estos estudiantes y profesores de traducción de francés: los alumnos aún no han sido capaces de traducir correctamente un texto completo, ya que tienen una gran cantidad de errores debido a la falta de conocimientos lingüísticos, socioculturales y literarios; gracias a estos resultados, los profesores han identificado sus limitaciones en el proceso de enseñanza, la falta de prácticas transdisciplinarias, como la retórica en la traducción como medio para guiar con éxito a una buena traducción.

Por último, sería interesante seguir utilizando esta metodología en el futuro, de modo que propongamos ejercicios de traducción dentro de los cursos de lengua extranjera para reforzar las competencias mencionadas anteriormente, así como el uso de textos de diferentes disciplinas para

movilizar el andamiaje del aprendizaje y enriquecer los conocimientos de los alumnos con el fin de que se conviertan en traductores profesionales.

Referencias

Aguilar, M. (2015) *Ateneo de la juventud: una revolución intelectual en las calles del Centro Histórico*. Boletín No. 1442, Instituto Nacional de Bellas Artes. Recuperado de https://inba.gob.mx/multimedia/prensa/galerias/1052/1052-bol._1442_ateneo_de_la_juventud_una_revolucion_intelectual_en_las_calles_del_centro_historico.pdf

Aspe, V. (s.f). *Enciclopedia Electrónica de la Filosofía Mexicana*. Alfonos Reyes (1889-1959). Recuperado de : http://dcsh.izt.uam.mx/cen_doc/cefilibe/images/banners/enciclopedia/Diccionario/Autores/OtrosFilosofos/Reyes_Alfonso-AspeArmellaVirginia.pdf

Basich, K. (2012) La formación de profesores en traducción. Reflexiones desde un caso mexicano. Mexicali, Universidad Autónoma de Baja California.

Campos, M.A. (2019) *Poesía y traducción*. En APORTES Nº 26, junio, pp. 65-74 Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (2012). *Portail lexical.* Recuperado de https://www.cnrtl.fr/definition/hyperbate

Delisle, J. (1980) *L'analyse du discours comme méthode de traduction*. Cahiers de traductologie, 2. Ottawa, Les Presses de l'Université d'Ottawa . DOI: 10.1515/flin.1979.13.1-2.55

Gabet, D. (1998). *La traduction, discipline ou interdiscipline?* En Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement. Les Presses de l'Université d'Ottawa.

González, A. (2007). El proceso de la traducción para Alfonso Reyes, algunas consideraciones prácticas. En Rodríguez, A. L. *Alfonso Reyes de la Facultad de Filosofía y Letras* (pp 161-178). San Nicolás de los Garza: UANL

González, M. A. & Hernández, A. A. (2014). Positivismo, dialéctica materialista y fenomenología: tres enfoques filosóficos del método científico y la investigación educativa. Re*vista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", 14(3),1-20*.[fecha de Consulta 3 de Enero de 2021]. ISSN:. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447/44732048021

Guajardo, A.G., Acosta, S. (2013) *La evaluación en la enseñanza de la traducción*. En El campo de acción de las lenguas y la traducción: un acercamiento al trabajo colaborativo. Editor D. Toledo. Mexicali. Universidad Autónoma de Baja California.

Hurtado Albir, A. (1996) *La enseñanza de la traducción directa "general" objetivos de aprendizaje y metodología*. Barcelona. Universitat Autònoma de Barcelona.

León, A. (2007). *Qué es la educación*. Educere, vol. 11, núm. 39, octubre-diciembre, 2007, pp. 595-604, Universidad de los Andes, Venezuela

Morin, E. (1994) *Sur l'interdisciplinarité*. Bulletin Interactif du Centre International de Recherches et Études transdisciplinaires n° 2 , junio

1994. Recuperado de: https://ciret-transdisciplinarity.org/bulletin/b2c2.php

Negri, N. (1982). *El método clínico-pedagógico de la escuela de Ginebra de Jean Piaget*. Washington, D.C. Organización de los Estados Americanos.

Pérez, H. (1993). Alfonso Reyes y la traducción en México. Michoacán: El Colegio de Michoacán.

Pérez, H. (1999). Alfonso Reyes, el traductor y el teórico de la traducción. En Alfonso Reyes de cuerpo entero. Jorge Pedraza Salina (compilador). Monterrey: Universidad Autónoma de Nuevo León.

Piaget, J., & Inhelder, B. (1947). *La représentation de l'espace chez l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.

Rickenmann, R. (2006). *Metodologías clínicas de investigación en didácticas y formación del profesorado: un estudio de los dispositivos de formación en alternancia.* Actas del Congreso Internacional de investigación, educación y formación docente, pp. 1-16.

Wastesson, S. (2010). Le problème de l'interférence : le cas de la traduction en suédois par les mots väl et antagligen. *Cahiers Sens public*, 1(1-2), 239-251. https://doi.org/10.3917/csp.013.0239

Humanidades inter y transdisciplinares en contextos de incertidumbre: nuevas ideas, nuevos enfoques, nuevos temas, volumen IV 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 y Orlando Valdez Vega. El cuidado de la edición y diseño estuvo a cargo de Antonio Esaú Torres Treviño.

ISBN 978-607-27-1526-4



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