

ALTERNATIVAS DESDE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA
EDUCACIÓN, VIOLENCIA Y PANDEMIA

Primera edición 2023

Alternativas desde la competencia comunicativa Educación, violencia y pandemia

Esta investigación, arbitrada por pares académicos, se privilegia con el aval de la institución editora.

MÓNICA MUÑOZ MUÑOZ
NYDIA LETICIA OLVERA CASTILLO
VALERIA MONCADA LEÓN
COORDINADORAS

Alternativas desde la competencia comunicativa
Educación, violencia y pandemia

MMXXIII

DR © Mónica Muñoz Muñoz
DR © Nydia Leticia Olvera Castillo
DR © Valeria Moncada León
DR © Taberna Librería Editores
Fernando Villalpando 206
Centro, 98000 Zacatecas, Zacatecas
tabernalibrariaeditores@gmail.com

Diseño y formación: Juan José Macías

ISBN: 978-607-8731-81-7

Reservados todos los derechos. No se permite la reproducción total o parcial de esta obra, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio (electrónico, mecánico, fotocopia, grabación u otros) sin autorización previa y por escrito de los titulares del copyright. La infracción de dicho derecho puede constituir un delito contra la propiedad intelectual.

Impreso en México / Printed in Mexico



<i>Introducción</i>	9
Mónica Muñoz Muñoz Nydia Leticia Olvera Castillo Valeria Moncada León	
<i>Competencias digitales y su aplicación en el trabajo a distancia durante la pandemia por Covid-19. Enseñar Lengua Materna en segundo grado del nivel Secundaria</i>	13
Jesús Gibrán Alvarado Torres	
<i>«Cuadernillos de lectura», una propuesta para trabajar la comprensión lectora en alumnos de telesecundaria</i>	23
María del Carmen Loera Gómez	
<i>La importancia de la competencia lingüística en la formación de docentes</i>	39
Gabriela del Carmen Maciel Sánchez	
<i>La competencia comunicativa antes, durante y ¿después? de la pandemia</i>	51
Mónica Muñoz Muñoz Estela Galván Cabral	
<i>La enseñanza del español desde el enfoque sociocultural en estudiantes wixárikas</i>	71
Filiberto García de la Rosa	
<i>La Literacidad Digital el otro síntoma en la pandemia</i>	83
Emmanuel Magallanes Ulloa	
<i>Redes sociales como herramientas de acceso a noticias digitales en empleados municipales en la era digital: caso Zacatecas, México</i>	99
Leonel Ruvalcaba Arredondo Leticia del Carmen Ríos Rodríguez Alejandra Ariadna Romero Moyano Nydia Leticia Olvera Castillo	

<i>Competencias digitales y su aplicación en el trabajo a distancia durante la pandemia por Covid-19</i>	109
Nydia Leticia Olvera Castillo Ariadna Alejandra Romero Moyano Leonel Ruvalcaba Arredondo	
<i>Videojuegos y adultos mayores</i>	119
Eduardo Rivera Arteaga	
<i>El confinamiento de los cuerpos femeninos: una lectura de los desengaños amorosos de la autora María de Zayas y Sotomayor</i>	133
Valeria Moncada León	
<i>La violencia en la literatura novohispana desde la obra de Sor Juana Inés de la Cruz</i>	143
José Arturo Burciaga Campos	
<i>Sor Sebastiana de las vírgenes «La Iluminada». El cuerpo violentado por la espiritualidad</i>	159
Cynthia García Bañuelos	
<i>La violencia y el horror en dos cuentos de Shirley Jackson</i>	167
Omar Orenday Camarillo	
<i>Literatura y crónica</i>	181
Alejandro García	

INTRODUCCIÓN

MÓNICA MUÑOZ MUÑOZ
 NYDIA LETICIA OLVERA CASTILLO
 VALERIA MONCADA LEÓN

Un buen día de 2020 se nos comunicó que habríamos de usar un cubrebocas y aplicar gel sanitizante en nuestras manos, las cuales, además, deberíamos lavar aplicadamente con jabón varias veces a lo largo de las veinticuatro horas. En diciembre de 2019 se supo de un padecimiento que creció de manera exponencial en una provincia de China. Su índice de mortandad era alto. Atacaba los pulmones y era rápido, sobre todo con personas que padecían enfermedades crónico-degenerativas.

Como muchas de las legendarias epidemias, la infección nació en el Lejano Oriente y navegó hacia Europa, contagiando los territorios de paso y, por fin, ya en el año siguiente, arribó a América y a nuestro país, no como excepción, sino como cadena de un mundo globalizado con numerosos puntos de intersección e intercambio. Después llegó la orden de encerrarnos. Se habló de unas semanas, convertidas en meses, años. El levantamiento ha sido paulatino y aún hoy estamos inciertos del futuro y del mismo estado ya no pandémico.

El encierro no nos mandó a contarnos historias a la manera del *Decamerón* o el *Heptamerón*; la vida continuó y se empezó a montar toda una maquinaria alterna (interna) que permitiera que los procesos sociales y comerciales continuaran. Y eso también sucedió con la educación, que en el mejor de los casos se alojó en la pantalla de una computadora. El encierro no fue total, habrá que reconocerlo, hubo pequeñas incursiones para abastecerse de lo necesario, para realizar algunas transacciones de dinero, para trasladar o avituallar a los enfermos. Hubo órdenes conflictivas como, por ejemplo, la de entrar solos a los supermercados e impedir el acceso a los grupos vulnerables.

La llegada y la aplicación de las vacunas permitió el descenso de bajas humanas, el contacto con los enfermos (el aislamiento de los hospitalizados fue rudo en los

momentos de mayor número de contagios). El mundo cambió, algunos familiares, vecinos, amigos, conocidos, colegas, no nos saludarán más. Algunos referentes de la vida pública pasaron al campo de la memoria. Las bajas de esta peculiar batalla de la especie alcanzan millones. Hoy las secuelas del COVID trabajan silenciosamente y operan sobre los cuerpos. Esperamos que la medicina haya hecho un gran trabajo de remiendo y disposición para la enfermedad.

Otro elemento que no ha descansado ha sido el de la violencia. Y tomemos en cuenta que la pandemia misma es violenta y multiforme. Violencia en las calles, extorsiones, cobros por derecho de piso, secuestros materiales y virtuales, balas y cuerpos, cuchillos y despojos humanos en bolsas y hieleras. Algunas ciudades parecen de pronto al borde del colapso, casi a la manera de los cuadros literarios ya clásicos de los fundadores de la novela negra estadounidense: Hammett y Chandler. Nuestra entidad, Zacatecas, en sus principales ciudades proporciona una cantidad puntual de víctimas: Fresnillo, Zacatecas y Guadalupe a la cabeza. La inversión en materia de seguridad pública aparece como grosera, ya que el problema lejos de amainar, se incrementa y golpea en la mente y en la percepción del ciudadano común y corriente.

La violencia sobre las mujeres sigue siendo una constante, ejercicio de golpeteo sobre los cuerpos y sobre las condiciones de vida y sobre los satisfactores materiales y espirituales. Agreguemos a esto la confusión que se genera por la sustitución del análisis y la crítica por el insulto y la descalificación.

Así se han facilitado las luchas por el poder y las prebendas desde el fuego amigo y los compañeros de ruta. En nombre de las grandes causas se ejerce el ataque y la violencia simbólica sobre los actos cotidianos. La ética se usa para cubrir meros incidentes morales, meros expedientes de corrupción e impunidad que ahora se pueden escudar u ocultar en el ataque descalificador, porque yo lo digo y lo digo primero.

El trabajo de la competencia comunicativa y sus procesos está a prueba en esos momentos en los que el género se ha visto golpeado y arrinconado por la naturaleza, por la sentencia de muerte o su posibilidad en cuestión de horas y porque la violencia se despliega en formas diversas.

No solo necesitamos del lenguaje, también necesitamos de las inteligencias múltiples, de la gestión emocional, de la competencia comunicativa y de sus dominios, la sociolingüística, la textual o discursiva, la estratégica, la digital, la literaria y la mediática. Tenemos que echar mano de todos los recursos para entender el

mundo de hoy. Y más si nos dedicamos a la enseñanza y atendemos jóvenes que desde la pantalla, en la mera crisis, se enfrentan al conocimiento y a la solución de los problemas. Jóvenes que también padecen ya la violencia desde las plataformas electrónicas y que en el regreso a clases se juegan el volado de los disparos o el fuego cruzado de la criminalidad.

¿De qué sirven la educación y el lenguaje si no nos enseñan a hacer cosas, a resolver problemas, a allegarnos satisfactores del cuerpo y de la mente, a transformar nuestro entorno y el mundo entero?

Algunos de nosotros ya teníamos la experiencia de la virtualidad, del mundo de las pantallas, de las máquinas, y no las veíamos como las tercas vigilantes de 1984, sino como amplias aliadas. Otros no sabíamos lo que nos esperaba en la era del encierro, aunque tal vez tuviéramos ya trato con las redes sociales o con los procesadores de textos.

Años de Covid y violencia han llevado a la muerte y a aprender a sobrevivir. Las pantallas han mantenido el salario y la misión de millones de profesores y de alumnos. La realidad generada con todo este cóctel amerita análisis. Y estos meses han sido de reflexión, de intercambio, de vuelta a la reflexión, lo mismo en la soledad del individuo, que en la clase o en el aula virtual, en foros diversos, en conversatorios, en mensajes cruzados en la red.

Las autoras y los autores de este libro han aceptado llevar su experiencia de ámbitos precisos y de utilidad documentada a la escritura, al manejo de planteamientos, a la solución de problemas, empezando por el del yo ante esta realidad que se nos presenta retadora en sus signos y símbolos, en sus significados y sentidos. Y más allá de la marca personal está el compromiso con la labor, con el trabajo, con la misión.

Nos sometimos a la urgente transformación para hacer de las pantallas las aulas, conocimos programas, apoyos técnicos, recursos extra escolares propios del medio; el trabajo se diversificó hasta apoyar a sectores marginales o de riesgo para alcanzar la misión educativa y para acompañar a la otra, al otro, ante la imparable violencia. No dudes, lectora, lector, que incluso el proceso de enseñanza-aprendizaje haya adquirido nuevas violencias: piénsese en el profesor que se asusta frente a la virtualidad o el micrófono, piénsese en el alumno que no cuenta con la infraestructura para que se realice el evento comunicativo.

A las dificultades de la enseñanza tradicional se les sumaron las del cambio de medio, no ya en la interacción presencial de maestros, maestras y alumnado, sino

ante la soledad y el vacío, ante la cámara oscura. Y en el regreso a los salones de clase nos encontramos con que la virtualidad llegó para quedarse. El medio educativo se ha transformado. Nos encontramos con el desafío de convertir esto en área de oportunidad, de crecimiento, de remediación, de caminos alternos.

Buena parte de nuestros autores y autoras dialogan con la literatura, con los asedios sobre el cuerpo y la mente. Cómo los cambios afectan al ser humano. Mujeres y hombres inventan cosas, satisfactores, y muchas de las veces lo hacen a la manera de acierto y error. Cuando aquello sucede, puede pasar que se integre a la rutina, pero cuando sobreviene lo otro, viene el conflicto y la necesidad de resolverlo. El hombre inventa a su enemigo y tiene que buscar la manera de inutilizarlo. También, lo bueno no suele serlo de manera definitiva ni total ni eterna, así que emprende las labores de recambio. ¿Cómo hacerlo con los productos del espíritu o del alma? La literatura nos construye mundos alternos que nos permiten adelantar soluciones; nos enseña a actuar, a emocionarnos, a hacer cosas con sus mundos de palabras.

Pandemia, educación y violencia han sido los ejes del mundo que habitamos, que sobrevivimos, que proponemos reconstruir a través del despliegue de las competencia comunicativa. Ciertamente, elucubramos, aún no tenemos la respuesta definitiva, somos falibles, históricos, pero también nos atrevemos a proponer y a soñar.

COMPETENCIAS DIGITALES Y SU APLICACIÓN EN EL TRABAJO A DISTANCIA DURANTE LA PANDEMIA POR COVID-19. ENSEÑAR LENGUA MATERNA EN SEGUNDO GRADO DEL NIVEL SECUNDARIA

JESÚS GIBRÁN ALVARADO TORRES

La pandemia por Covid-19 supuso un reto sin precedentes para ejercer la docencia en México. Algunos maestros tuvieron que inmiscuirse en un entorno virtual al que no estaban habituados, adecuarse a la infraestructura de los centros de trabajo, al contexto de sus alumnos y adaptar los contenidos de los programas. El presente documento pretende mostrar la experiencia en el aprendizaje y uso de las competencias digitales para impartir la clase Lengua Materna II en el colegio Liceo E.S.L. Guadalupe de la ciudad de Zacatecas, Zacatecas.

Se indaga en las problemáticas de la enseñanza durante la pandemia por Covid-19 y se apunta a las posibles áreas de oportunidad en la búsqueda de aprendizajes significativos en un ambiente híbrido. Para ello, se hace un recorrido del trabajo docente antes y durante el confinamiento, en aras de mostrar los resultados de la puesta en práctica de la introducción y adecuación de herramientas digitales para enseñar Lengua Materna II.

DELIMITACIÓN Y CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

Se presenta parte del trabajo realizado desde el inicio de la pandemia en Zacatecas (marzo de 2020), se muestra un panorama general del cierre del ciclo escolar 2019-2020 y cómo el aprendizaje obtenido en esos cuatro meses dotó de herramientas digitales a docentes y propició que los alumnos fueran adquiriendo o afianzando su experiencia con entornos virtuales de aprendizaje para facilitar el trabajo a distancia durante el ciclo escolar 2020-2021. Esto se ejemplifica por medio de la descripción de un proyecto de Lengua Materna II que se realizó con dos grupos de segundo grado de secundaria (aproximadamente 50 alumnos en total) en la escuela privada Liceo E.S.L. Guadalupe.

BREVIARIO. LA EDUCACIÓN EN MÉXICO ANTES DE LA PANDEMIA POR COVID-19

Desde hace al menos 20 años, la educación en México se mantuvo al margen del uso de las herramientas digitales en el aula. Se impartían clases de informática básica, pero las aulas con computadoras eran pocas. En la primera década del siglo XXI se comenzó una transición que iba de los proyectores de acetato a los cañones; de las exposiciones en cartulinas o papel Bond al Power Point y al uso de bocinas del equipo de cómputo para reproducir música o proyectar videos. Los conocimientos de las aplicaciones de Office (Word, Excel) y algunos editores de imágenes y video (Movie Maker, Photoshop) eran muy básicos.

Con la llegada de internet y los teléfonos inteligentes las tareas dentro del aula podían *ir más allá*, buscar información en Wikipedia o definiciones en el DRAE. Algunos centros escolares buscaron *innovar* al utilizar tabletas en lugar de libros pero el cambio de soporte no es una diferencia considerable. Por consiguiente, la docencia en México se mantuvo en un constante vaivén entre la enseñanza *tradicional*, aderezada con algunos elementos tomados de diversas estrategias que adicionaban alguna tecnología de la informática y la comunicación (TIC), gran parte del magisterio se mantenía reacio a la actualización en lo que respecta al uso de estas dentro del aula, ya fuera por la poca o nula infraestructura que les proporcionaban sus centros de trabajo o por no *complicarse* su labor.

EL TRABAJO PREVIO A LA PANDEMIA

El viernes 20 de marzo de 2020 se detectó el primer caso de Covid-19 en Zacatecas. Ese día, por la mañana, se anunció la suspensión de clases presenciales en toda la entidad; en el Liceo se realizó una reunión rápida en la que se proyectó el trabajo que se realizaría en cada una de las materias; cada docente elaboró una planeación semanal en la que se incluyeron las actividades y los contenidos, teniendo en cuenta que se trabajaría de forma remota.

Durante ese fin de semana realicé pruebas para conocer la interfaz de Zoom. Preparé diapositivas en Power Point; los alumnos aún tenían sus libros de texto de ese ciclo y podríamos ir a la par, siguiendo el programa con el apoyo de este y complementando con conceptos básicos por medio de presentaciones sobre las unidades de aprendizaje. El panorama frente a la pandemia aún no era claro, pero se esperaba que la contingencia durara máximo tres meses.

En pocos días los docentes tuvimos que *actualizar* los conocimientos sobre herramientas digitales. En el Liceo se impartió una capacitación para trabajar con la

plataforma Moodle. Esto facilitó la organización de los bloques de trabajo, dar de alta a los alumnos, adjuntar los materiales digitales que utilizarían en las sesiones y la revisión de los trabajos. A la par, se compartió con los padres de familia un video en el que se explicaba, a grandes rasgos, el proceso para ingresar a la plataforma, cómo subir evidencias de trabajo, etcétera (Ordaz, 2020: 32s).

Esas primeras semanas de clases a distancia demostraron que la mayoría de los docentes y alumnos no tenía las competencias digitales básicas que se definen como:

[...] el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) para el trabajo, el ocio y la comunicación. Se sustenta en las competencias básicas en materia de TIC: el uso de ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet (Parlamento Europeo y del Consejo, 2006).

Esa realidad, también, mostró la importancia de ser autodidactas, teniendo en cuenta el proceso de aprender a aprender, que se define como:

la habilidad para iniciar el aprendizaje y persistir en él, para organizar su propio aprendizaje y gestionar el tiempo y la información eficazmente, ya sea individualmente o en grupos. Esta competencia conlleva ser consciente del propio proceso de aprendizaje y de las necesidades de aprendizaje de cada uno, determinar las oportunidades disponibles y ser capaz de superar los obstáculos con el fin de culminar el aprendizaje con éxito. Dicha competencia significa adquirir, procesar y asimilar nuevos conocimientos y capacidades, así como buscar orientaciones y hacer uso de ellas. El hecho de «aprender a aprender» hace que los alumnos se apoyen en experiencias vitales y de aprendizaje anteriores con el fin de utilizar y aplicar los nuevos conocimientos y capacidades en muy diversos contextos, como los de la vida privada y profesional y la educación y formación. La motivación y la confianza son cruciales para la adquisición de esta competencia (Parlamento Europeo y del Consejo, 2006).

Antes de la pandemia se creía que los alumnos, por disponer de acceso a internet y a los teléfonos inteligentes, eran capaces de buscar, encontrar, seleccionar y presentar información sobre cualquier tema, se creía a ciegas en los nativos digitales de Marc Prensky: «What should we call these «new» students of today?

Some refer to them as the N-[for Net]-gen or D-[for digital]-gen. But the most useful designation I have found for them is Digital Natives. Our students today are all «native speakers» of the digital language of computers, video games and the Internet (Prensky, 2001).

Al momento de pedir a los jóvenes que organizaran un cronograma con los horarios, las ligas de acceso para las videollamadas y tuvieran un control del uso de Moodle para monitorear los trabajos, tareas y calificaciones, no tenían esa capacidad para sistematizar la información o facilitarse el trabajo. La definición de Prensky no encontró cabida en nuestro contexto. Su propuesta, aunque interesante, es genérica o enfocada a su entorno y se queda ahí, en una hipótesis que se fue desgajando y refutando, incluso en universidades europeas y norteamericanas, como indica el artículo de Kirschner y Bruyckere «The myths of the digital native and the multitasker» (2017).

De Prensky se pueden rescatar varias ideas para el trabajo en el aula, por ejemplo, en *Teaching digital natives. Partnering for real learning* (2010) es consciente del cambio en la educación, enfatiza en la importancia del aprendizaje informal (fuera de la escuela): «After school, no one tells kids what to learn or do. They follow their interests and passions, often becoming quite expert in the process» (2010: 2) y en el rol del docente como guía, según explica su propuesta del *partnering*, dice que:

Partnering is the very opposite of the teaching by telling. In fact, in the partnering pedagogy, the teacher's goal is to do no telling at all (at least to the whole class). Rather than lecture, or even explain, the teachers needs only give students, in a variety of interesting ways, questions to be answered and, in certain cases, suggestions of possible tools and places to start and proceed (Prensky, 2010: 13-14).

Este acompañamiento del que habla Prensky sería vital para realizar el trabajo docente en el entorno a distancia durante el siguiente ciclo escolar, porque, desde marzo de 2020 y hasta el cierre del ciclo escolar 2019-2020, hubo aciertos y errores en los procesos de enseñanza aprendizaje. Se hicieron aún más evidentes las brechas de acceso a la educación en el país. En algunas escuelas, durante todo ese tiempo, se laboró con fotocopias que eran llevadas por el docente directamente a los hogares de los alumnos y tuvieron que coordinarse para los días de entrega; mientras tanto, en el contexto que nos ocupa, el cien por ciento del alumnado tenía acceso a una computadora con internet y ningún problema para acceder a videollamadas y plataformas.

Uno de los errores fue que los docentes dimos por hecho que los alumnos tenían las aptitudes básicas para desenvolverse en entornos virtuales con eficacia y para tratar de solventar esta problemática. Se hizo todo lo posible para evitar el rezago: sesiones privadas para explicar y asesorar en el uso de las aplicaciones utilizadas, realización de cronogramas de actividades, videos explicativos, reuniones a distancia y llamadas con los padres de familia.

También, la nula experiencia en la forma de trabajo en una contingencia como la provocada por el Covid-19 fue parte de un proceso de *aprendizaje forzado* para los docentes, pues tuvimos que adecuarnos y entrar en contacto con las herramientas digitales que estuvieran al alcance. Para ello, la dirección del plantel, de forma acertada, propuso reuniones semanales donde los docentes compartían páginas, aplicaciones y estrategias que habían encontrado y puesto en práctica durante las clases. Esto dio pie a una retroalimentación que posibilitó pruebas de acierto-error en el quehacer diario.

APLICACIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS ADQUIRIDOS

Los meses precedentes al inicio del ciclo escolar 2020-2021 sirvieron para reajustar los métodos de enseñanza, en lo que respecta al curso de Lengua Materna II. Los objetivos, sin dejar de lado los contenidos relevantes del curso, se enfocaron en fortalecer una actitud crítica frente al panorama que los alumnos vivían, sobre todo, de privilegio, con la idea de que fueran capaces de analizar y valorar su función dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los alumnos no se llevaban tareas extraclase. Se utilizó como complemento la plataforma *pruebat.org*, y en ella se les asignaron tareas mensuales para que fortalecieran el aprendizaje y uso de la ortografía, acentuación y mejoraran la comprensión lectora. Ellos tenían que compartir la evidencia (certificado expedido por la página con el nombre de usuario y puntaje) en Moodle y, pese a que no tenía una ponderación en la calificación final, fue utilizada como apoyo por un noventa por ciento de alumnos.

En cada sesión (45 minutos), además, se compartía pantalla para presentar el trabajo y los objetivos del día, así como el tiempo de cada actividad y la revisión y retroalimentación final. Como todo proceso, hubo momentos en que los objetivos no se cumplían, pero la *solución* radicaba en tener preparado más material (videos de YouTube, ejemplos del libro, etcétera) para reforzar el objetivo específico de la sesión. Cada avance del día se tenía que compartir en Moodle como evidencia del

trabajo en los últimos cinco minutos de la clase o, con tolerancia y previa justificación de los padres, en el transcurso del día.

También, el trabajo a distancia suscitó la adecuación de los aprendizajes clave propuestos por la Secretaría de Educación Pública a la infraestructura con la que los docentes y alumnos contaban. En nuestro caso, el cien por ciento de los alumnos tenía acceso a internet para ingresar a las videollamadas y utilizar las plataformas Moodle y pruebat.org; además, contaban con el libro digital de apoyo *Conecta Más Español II* de la editorial SM en formato PDF para consulta (Véase: <https://guiasdigitales.grupo-sm.com.mx/sites/default/files/guias/184287/index.html>).

Lengua Materna II está dividida en tres ámbitos: Estudio, Literatura y Participación social, cada uno, a su vez, tiene cinco proyectos (2017). En el proyecto «Elaboración de textos que presentan información resumida provenientes de diversas fuentes» se adecuó la planeación a los medios disponibles y según los aprendizajes esperados para el proyecto:

Elabora resúmenes de acuerdo con propósitos específicos.

Integra información localizada en diferentes textos.

Identifica las diferencias de contenido para decidir cuándo la información es complementaria o contradictoria.

Elige la información esencial de los textos leídos para integrarla en un resumen.

Registra datos bibliográficos de los textos que resume.

Distingue marcas que introducen información complementaria: ejemplificación (*por ejemplo, como, tal es el caso de*); explicación (*es decir, o sea*).

Desarrolla la capacidad para elegir en un diccionario de sinónimos (impreso o electrónico) la opción ideal para sustituir el léxico original en una paráfrasis.

Utiliza algunos signos de puntuación para separar las ideas dentro de los párrafos (coma y punto y seguido) y entre párrafos (punto y aparte) (SEP, 2017).

Para ello, presenté una lista con temas de interés como guía pero cada alumno eligió de forma libre su tema para investigar y realizar el resumen. Se pidió un mínimo de 3 fuentes diferentes, de las cuales tenían que guardar las ligas para su posterior consulta y citación. Se propuso elaborar un cuadro comparativo en el que tenían que rescatar título, autor, fuente (liga) y las ideas principales de cada uno.

A partir de esto, se realizó un bosquejo general del documento final para entregar con título y subtítulos tentativos. En esta etapa del proyecto se hizo énfasis

en la estructura formal de un documento con ayuda de Word. Trabajar a distancia propició que se fortaleciera el uso adecuado de este procesador de textos, desde los elementos estructurales de un documento (portada, índice, títulos, subtítulos, numeración de páginas, interlineado, justificado, etcétera) y formatos de citado (especialmente APA, sexta edición, y sistema de notas al pie de página con abreviaturas latinas), esto se realizó durante todo el ciclo en los proyectos que lo propiciaban y requerían y se notó un avance notorio en la mayoría de los alumnos.

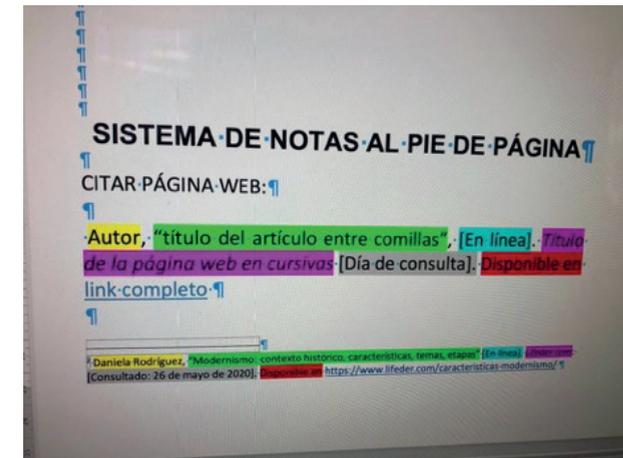


Imagen 1. Ejemplo del trabajo con el sistema de notas al pie de página durante una sesión de clase.

Después de haber leído información sobre el tema elegido y seleccionado lo más relevante, a partir de lo propuesto por Daniel Casany en *La cocina de la escritura*, los alumnos realizaron lluvia de ideas, que son «vocablos que esconden una importante carga informativa [...] además de ser relevantes, pueden aportar ideas nuevas» (2016: 65-66) y mapas y redes que consisten en «dibujar en un papel las asociaciones mentales de las palabras e ideas que se nos ocurren en la mente» (2016: 58).

Enseguida, se practicó con las referencias y el uso del formato APA, con ayuda de los datos recopilados por los alumnos, se ejemplificó el uso de las citas textuales, las paráfrasis y la organización de las fuentes y su automatización en Word. Se continuó con una primera revisión para ubicar o colocar las marcas que introducían información complementaria, las cuales se tenían que resaltar con un color.

Se revisó el texto para evitar la repetición de palabras y con ayuda de la página wordreference.com se colocaron sinónimos donde fuera necesario. Por último,

con una presentación de Power Point, basada en el *Libro de estilo de la lengua española según la norma panhispánica* (Real Academia Española, 2019) se trabajó el uso de la coma, punto y seguido y punto y aparte. Los alumnos subieron evidencia de trabajo a la plataforma Moodle y en la siguiente sesión, después de revisar, se compartía la retroalimentación correspondiente para corregir detalles.

ÁREAS DE OPORTUNIDAD Y TRABAJO PENDIENTE

Trabajar a distancia durante el ciclo escolar 2020-2021 propició que los docentes nos actualizáramos en el uso de las herramientas digitales y abrió un debate que aún persiste sobre hacia dónde se encamina la educación. Daniel Cassany, en *El arte de dar clase* (2021), dedica un capítulo a la clase digital donde dice que

la covid-19 ha servido para popularizar la distinción entre sincronía y asincronía de los estudios de comunicación mediada por ordenador. La sincronía se refiere a la interacción en tiempo real, cuando coincidimos con los alumnos en línea, y la asincronía es la diferida, cuando no hay coincidencia temporal (Cassany, 2021: 86).

Él propone utilizar las herramientas que estén a nuestro alcance y no prohibir los dispositivos móviles en el aula, sino enseñar a que los alumnos las usen con responsabilidad y control. Aduce que esto propicia una diversidad donde se posibilita la elección. Otro aspecto a considerar es la puesta en marcha de la práctica con entornos virtuales de aprendizaje por medio de plataformas como Zoom, Meet, Classroom y Moodle, lo que ha facilitado el manejo de diversos recursos digitales y su empleo ha propiciado la revisión de los objetivos de aprendizaje, como se mostró en este trabajo.

La nueva realidad amerita dominar la virtualidad sin dejar de lado, en lo que respecta a la enseñanza de la lengua, la práctica de la escritura manual, la guía frente a los datos masivos en la red y la internalización de las reglas básicas de ortografía, así como el énfasis en la producción escrita. De la experiencia de trabajo en el ciclo escolar 2020-2021 se obtuvieron buenos resultados y se laboró de una forma en la que, a la par con los contenidos de la materia, se propiciara el uso de herramientas digitales que pudieran servir a los alumnos en otras asignaturas. Una de las premisas propuestas para el trabajo a distancia fue facilitar el trabajo de los educandos, teniendo en cuenta el confinamiento. Así, la práctica en conocer las interfaces de Word o PowerPoint durante las sesiones de Lengua Materna, fue de ayuda en la

entrega de trabajos en otras materias al momento de realizar portadas, tablas de contenido y dar formato a los documentos o usar la plataforma pruebat.org para repasar contenidos de Matemáticas, Historia, Química, etcétera.

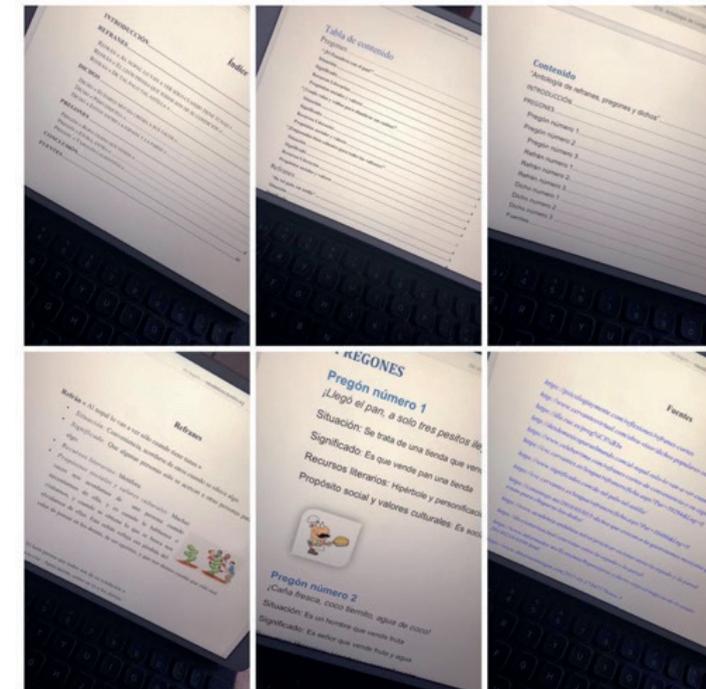


Imagen 2. Los alumnos aprendieron a cuidar el formato general de sus documentos, realizar tablas de contenido, saltos de página, etcétera; lo que propició la mejora en este aspecto al momento de realizar tareas para otras materias.

El trabajo a distancia propició el replanteamiento de enfoques didácticos, prueba de ello es la propuesta que se dio en el Liceo para introducir en ambientes virtuales de aprendizaje a los alumnos más pequeños, como se expone en el trabajo de Neri Guadalupe Hernández Garay «Aplicación de una App educativa en el proceso de lectoescritura en primer grado de primaria» (2021), quien también tuvo que adecuar el proceso de enseñanza con sus alumnos y por medio de la aplicación *Mi libro mágico* obtuvo buenos resultados en la práctica con sus alumnos.

Aún hay muchos datos que se deben procesar y demás áreas de oportunidad pero debemos ser conscientes que la educación tiene que adecuarse a los procesos

actuales de cambio y que el trabajo docente consiste en estar actualizados para ser capaces de acercar a los alumnos los recursos que puedan facilitar su proceso de aprendizaje. En nosotros está posibilitar que todos (docentes y alumnos) sean competentes al momento de utilizar las herramientas digitales, no solo en entornos educativos sino en la vida, pese a las dificultades o retos que presente su uso.

FUENTES

- Cassany, D. (2016). *La cocina de la escritura*. Anagrama.
- Cassany, D. (2021). *El arte de dar clase* [Versión Kindle]. Anagrama.
- Kirschner, P. A., & De Bruyckere, P. (octubre de 2017). The myths of the digital native and the multitasker. *Teaching and Teacher Education*, 67, 135-142.
- Ordaz Calderón, A. (2020, 23 de marzo). *Tutorial para el uso de Moodle para padres y alumnos Liceo ESL Guadalupe* [Video]. YouTube. <https://youtu.be/MyvxFZyroPQ>.
- Parlamento Europeo y del Consejo (30 de diciembre de 2006). *EUR-Lex*. Recuperado el 28 de octubre de 2021, de Access to European Union Law: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=ES>
- Prensky, M. (2001, octubre). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5). Obtenido de <https://marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Prensky, M. (2010). *Teaching digital natives. Partering for a real learning*. Corwin.
- Real Academia Española (2019). *Libro de estilo de la lengua española según la norma panhispánica*. Espasa.
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral*. México: SEP. Obtenido de <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/sec-ae-lengua-materna-espanol2.html>

«CUADERNILLOS DE LECTURA», UNA PROPUESTA PARA TRABAJAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ALUMNOS DE TELESECUNDARIA

MARÍA DEL CARMEN LOERA GÓMEZ

Necesitamos hacer de la escuela un ámbito donde lectura y escritura sean prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, donde interpretar y producir textos sean derechos que es legítimo ejercer y responsabilidades que es necesario asumir

D. LERNER

El presente trabajo trata de dar a conocer una propuesta metodológica en el área de comprensión lectora que se ha implementado en alumnos de nivel secundaria, para lograr que los alumnos adquieran estas habilidades básicas y sean capaces de crear y construir conocimientos que les permitan comprender e interactuar con el mundo que les rodea.

I

En nuestros días el desarrollo de habilidades tecnológicas tiene un papel fundamental no solo en la vida social del ser humano, sino también es ya uno de los objetivos más apremiantes en el sistema educativo: que el alumno desarrolle habilidades tecnológicas y digitales para que pueda hacerse de su propio conocimiento. De esta manera, se pretende que el alumno use estas herramientas y se convierta en un gran investigador, que pueda acceder a la información, que sea capaz de discriminarla, asirla y comunicarla, construyendo así su propio aprendizaje en las diferentes áreas del conocimiento a las que se enfrente de acuerdo a sus necesidades.

Pensar en esta situación del alumno como investigador, capaz de buscar, discriminar, incidir y como constructor de su propio conocimiento es el ideal al que todos los docentes con el trabajo diario quisiéramos llegar; sin embargo, este ideal muchas de las veces está muy lejos de alcanzarse, no solo porque aún existen lugares donde la educación que se imparte carece de los medios tecnológicos y de comunicación necesarios, sino también porque muchos de nuestros alumnos aún no han

logrado desarrollar las habilidades básicas de lectura que le ayuden a lograr la comprensión de un texto y así pueda modificar sus aprendizajes previos, obteniendo un saber más competente y, sobre todo, que sea útil para resolver las situaciones diarias a las que se enfrenta.

Este modesto trabajo es un esfuerzo por desarrollar estas habilidades básicas, que le permitan al alumno seguir creciendo no solo académicamente, sino en su desarrollo social y que cabe mencionar se presentó como propuesta en el Primer Encuentro Sobre Competencias Lingüística, Literaria y Digital en el año 2020.

La propuesta de la que hablo está enmarcada en el modelo pedagógico de Telesecundaria, servicio que se ofrece en las zonas rurales de Zacatecas, donde los alumnos no han logrado obtener las habilidades básicas para poder comprender un texto y, por tanto, se considera necesario crear estrategias que abonen a que el alumno pueda adquirirlas y de esta manera, y cuando el contexto lo permita, el alumno sea capaz de desarrollar las competencias tecnológicas y digitales de manera crítica, segura, donde use la información para construir su conocimiento, crearlo y utilizarlo para el beneficio común.

Para muchos de los alumnos este servicio educativo ha sido parte fundamental en su vida, ya que para algunos implica la posibilidad de continuar sus estudios y acercarse a la universidad. Para otros es la última conexión con la cultura del conocimiento, antes de emprender su vida laboral. Considero que la educación debe enfocarse hacia los más desfavorecidos: aportar herramientas que ayuden al desarrollo y crecimiento de los estudiantes, así que, es fundamental la intervención oportuna y las actividades docentes para propiciar que el alumno obtenga una educación libertaria.

Como ya se ha mencionado, la propuesta va encaminada a mejorar la comprensión lectora de los alumnos de telesecundaria y ha sido titulada como «Cuadernillos de lectura». Estos son ejercicios que apoyan el proceso de comprensión desde sus diferentes niveles y están planificados para los tres años de secundaria a partir de diez lecturas cortas para cada uno de los grados, en las que se incluyen diversidad de textos como narraciones, descripciones y argumentaciones. Para realizar la clasificación gradual, se tomó en cuenta la complejidad del texto, a partir de la cual se diseñaron preguntas evaluativas, mismas que buscan que el alumno lleve a cabo los diferentes procesos cognitivos en la comprensión de textos.

Una parte fundamental de este ejercicio es que está planificado en tres características muy importantes: son textos cortos con diversidad textual y donde la pla-

neación e intervención del docente frente a grupo toma un papel muy importante, ya que en él descansan la responsabilidad de apoyar el aprendizaje de los alumnos y lograr el máximo de los aprendizajes. Este último aspecto ha sido fundamental para el éxito de Cuadernillos de lectura, ya que con trabajo constante se han ido observando los avances en los alumnos en cuanto a este problema que es muy común en las aulas escolares y que es tan necesario resolver.

II

La lectura en sí misma es una práctica social donde se ven involucrados procesos cognitivos, es por ello que a través de la interacción entre alumnos, textos y docentes se puede desarrollar en el lector la conciencia de cómo tener acceso al sentido y significado de los textos con los que se enfrenta, así como las habilidades para enriquecer y reformular su conocimiento y aprender a reconocer la diversificación de los tipos de texto que necesitan para construir su conocimiento.

La producción y la comprensión de textos son aspectos bastante centrales de la enseñanza de la lengua (materna). Un alumno no solo tendrá que comprender operaciones sino que también deberá aprender de qué manera están organizadas las informaciones en un texto más extenso, cómo puede aprender esta habilidad lo más efectivamente posible, cómo se resume adecuada y correctamente un texto y cómo se relacionan finalmente las estructuras textuales con las funciones pragmáticas y sociales de los textos» (Van Dijk, 1980: 59).

La propuesta de Van Dijk parte de la enseñanza y dominio de microestructuras textuales hasta las macroestructuras que en nuestros días deben insertarse tanto en el plano social como en el digital. Además, para este trabajo sirve de guía lo que Teresa Colomer (1996) propone en la profesionalización de la enseñanza de la lectura en la escuela, la cual debe llevarse a partir de tres ejes:

1. La necesidad de que los alumnos lean de verdad diferentes tipos de textos y con diferentes intenciones y funciones.
2. La necesidad de que el enseñante ayude a los alumnos a interpretar textos de dificultad progresiva de manera que el alumno pueda avanzar en su autonomía lectora.
3. La necesidad de ejercitar habilidades específicas, cuyo ejercicio está siempre subordinado a las necesidades de aprendizaje de una lectura comprensiva de textos reales, sean o no escolares.

María Luisa Quaglia (2006) propone que se enfoque la comprensión de lectura como la habilidad escrita constituida por tres destrezas lectoras, *a*) saberes operativos adquiridos mediante un proceso de aprendizaje y, por ende, *b*) saberes que son objeto de una programación coherente, *c*) objetivos específicos a alcanzar dentro del proceso de aprendizaje. Los procesos operativos son capaces de aprehender la información de un texto articulado conceptualmente de acuerdo con la tipología básica, por una parte, y, por la otra, de acuerdo con una clasificación textual en la cual se ubican todos los géneros, con las características y propiedades singulares: temáticas, estilísticas, pragmáticas, socioculturales, etcétera.

La barrera de la no comprensión de los textos que en la mayoría de los estudiantes se presenta, acarrea aún más situaciones que no dejan que el alumno se sienta con la capacidad para desarrollarse académicamente. La inutilidad que encuentran los jóvenes en la lectura y el bajo rendimiento escolar, como su consecuencia, son algunas de las situaciones que tienen que resistir, ya que, como sabemos, el aprendizaje de los contenidos escolares exige como condición previa el conocimiento de los textos (casi siempre escritos) de cada una de las disciplinas académicas y, por tanto, el dominio de las habilidades de comprensión y de producción, además deben enfrentarse a los textos habituales en la vida cotidiana y en las aulas (expositivos, instructivos, científicos, argumentativos (Lomas, 1999).

Para el logro del aprendizaje la mayoría de las actividades escolares depende de la actividad lectora y del desarrollo constante de las habilidades para que los alumnos puedan enfrentarse a un texto, según lo explica Michele Petit a través de Stéphane Beaud, «la relación con la cultura escrita es un objetivo esencial del éxito escolar, es inclusive la llave de todo» (Petit, 2015: 44).

Por lo anterior, todos los involucrados en la educación deberíamos crear ambientes que logren que los alumnos tengan una actitud más afable con los textos y guiarlos en ese proceso que, como tal, se irá dando poco a poco, mientras nuestro objetivo sea ayudar al alumno a que comprenda los mensajes a los que se enfrenta diariamente. No debe someterse a los estudiantes al enfrentamiento de textos sin herramientas, sin un sendero por el que pueda guiarse.

Una consideración básica para la enseñanza es que, si se quiere que los alumnos desarrollen plenamente competencias textuales, habrá que poner los medios para ello:

El desarrollo de la competencia comunicativa no se produce en general sino en relación con determinados usos discursivos. Cada género de texto, cada secuencia textual, cada

ámbito de uso exigirá el dominio de elementos lingüísticos y de formas de textualización diferentes, que deberán ser objetos de manipulación y reflexión en unidades didácticas específicas» (Ferrer et al, 1996).

Los exámenes diagnósticos al inicio del ciclo escolar han permitido ver que la comprensión lectora es un problema generalizado en la mayoría de los centros escolares y que los alumnos «son jóvenes con un vocabulario muy reducido, que tienen problemas de concentración y de fluidez lectoras, que no son capaces de leer expresivamente, ni de diferenciar las ideas principales de las secundarias de un texto» (Cerrillo, 2017: 184). Es por ello que no ejercitarlos en ese trabajo, y no pensar en cómo mejorar la situación trae consigo, como ya se ha mencionado, el bajo rendimiento escolar que más adelante atraerá problemas más complejos como la deserción escolar.

La escuela como formadora es el espacio donde podemos guiar y dotar a los estudiantes de las herramientas necesarias, no solo para su desarrollo escolar, sino para la vida social, en ella muchos de los alumnos encuentran el motivo de sus aspiraciones y de sus proyectos de vida, en ella es donde pueden ser y sentirse capaces de lo que en muchos de sus hogares ya no encuentran, en la lectura encuentran y se encuentran «porque leer es una parte más de la vida, mediante la que podemos ponernos en contacto con otros mundos, con otros sueños, con otros pensamientos (Cerrillo, 2017: 24).

Poner a leer sin algún sentido o motivo hará que los estudiantes simplemente reciten medianamente los renglones que leyeron o que puedan recordar algunas de las palabras sin poder encontrarles una relación, pero será difícil que vinculen eso que leyeron con su vida diaria, con sus aprendizajes previos, si es que los hay; por lo tanto, esa actividad se convierte en una actividad vana, ya que pudieron leer, pero no fueron capaces de saber qué decía el texto.

En telesecundarias, no estamos yendo por el camino al que los planes y programas nos dirigen con el perfil de egreso, con ese «saber hacer» al que los alumnos por tres años se estuvieron preparando para alcanzarlo. Se necesita algo más que pueda aportar al alumno, al enseñarle quizá un camino por el que puede transitar y que le hará más fácil su desarrollo en todos los sentidos, ya que la lectura como dice Cerrillo (2017) es una de las principales vías de acceso a la cultura; la lectura y la escritura siguen siendo —al menos en el ámbito escolar— el vehículo esencial de la (re)producción cultural. (Lomas, 1999).

Enseñar a leer y escribir es un desafío que trasciende ampliamente la alfabetización en sentido estricto. El desafío que hoy enfrenta la escuela es de incorporar a todos los alumnos a la cultura de lo escrito, es el de lograr que todos sus exalumnos lleguen a ser miembros plenos de la comunidad de lectores y escritores (Lerner, 2001: 25).

Hoy en día son muchas las dificultades que se presentan en el aula, tanto emocionales, familiares y sociales, y perturban el desarrollo académico del estudiante, pero aun así se persigue que estos nuevos lectores —hábil para poder manejarse en la red pero carentes de habilidades para comprender e interpretar textos— desarrollen una competencia lectora, con la que puedan, poco a poco, analizar, interpretar y discriminar información en diferentes tipos de textos; para que lejos de realizar solo las lecturas rápidas o superficiales en los chats o redes sociales, se formen como ciudadanos lectores, lectores competentes y críticos que sea capaces de tener acceso por sí mismo a los textos (y no solo a recibirlos), que tengan criterios para discriminar la abundante información que se le ofrece a diario en los distintos soportes (Cerrillo, 2017: 188).

Un texto, como lo dice Sainz (1991), es un conjunto estructurado de expresiones comunicativas en un cierto lenguaje organizado de tal forma que un lector pueda procesar su información. El texto proporciona una serie estructurada de indicios cuyo procesamiento induce en el lector una interpretación de su contenido de acuerdo con el conocimiento previo.

En algunas de las ocasiones ese texto para los alumnos es el primer conocimiento, no tiene bases previas, por lo que es muy importante que el docente observe y analice los textos de los cuadernillos en su planificación para saber de qué manera aportar al que ya tiene el conocimiento previo como al que no.

La comprensión lectora es una de las áreas donde los docentes ponemos especial cuidado y esfuerzo al trabajar con nuestros alumnos. Al inicio del ciclo escolar y con los resultados del diagnóstico siempre hay algo por hacer, si bien frecuentemente los alumnos son hábiles en el uso de los recursos tecnológicos, estos mismos recursos no han sido empleados como medios para generar conocimientos, ya que no saben buscar, discriminar, entender y relacionar la información que encuentran en las diversas plataformas.

Por lo tanto, es necesario el trabajo continuo y constante del desarrollo de las habilidades lectoras, porque son un área base para el aprendizaje de los estudiantes. Leer está lejos de lo que muchos de ellos definen como decodificar signos lo

más rápido posible y sin tropiezos, o juntar los sonidos de las distintas grafías que contiene una palabra. Leer es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión interviene tanto el texto, su forma y contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos (Solé, 1992: 18).

De la misma manera María Luisa Quaglia (2006), en su trabajo «De lectura a la escritura: continuidad e integración», publicado en las *Memorias del III Encuentro sobre Problemas de la Enseñanza del Español en México*, «Dra. Marina Arjona Iglesias», nos muestra su definición de lectura partiendo de la definición de la escritura, como

[...] la habilidad lingüística y comunicativa para producir textos tipológicamente definidos y de distintos géneros [...] por «habilidad» [...] el conjunto de las destrezas o capacidades que la configuran, por «lingüística» [...] la aplicación de reglas, desde las ortográficas hasta las sintácticas, léxicas, etcétera, en los distintos niveles de la lengua. Por comunicativa [...] la puesta en acción de las destrezas o capacidades que se requieren en cada caso específico de recepción y reproducción textual. Y por textos tipológicamente definidos [...] la aprehensión y elaboración de narraciones, descripciones y argumentaciones. De acuerdo con las reglas propias de cada tipo textual (169).

A pesar de que esta habilidad del lenguaje ha sido altamente trabajada, no ha dado los resultados esperados en el momento en que los estudiantes se enfrentan a un texto. Es un tema que a muchos preocupa, pero del que quizá pocos dentro de la educación básica nos ocupamos. Por ello, hemos creado herramientas para que el proceso de comprensión se dé; los alumnos tengan acceso al texto escrito y puedan obtener todo lo necesario para crear y llegar al conocimiento.

Si bien no hay recetas absolutas para resolver el problema, sí hay oportunidades de crear ambientes y estrategias didácticas en el área del conocimiento lingüístico, ya que estas dos, la didáctica y la lingüística, no son temas que se excluyen entre sí, más bien son complemento una de la otra.

En el trabajo de la comprensión lectora de los alumnos de nivel secundaria hemos podido crear estrategias que ayuden a tener un contacto más cercano y de fácil acceso al texto, recurriendo a lo que Donald Norman decía del trabajo que se hace en los diferentes tipos del conocimiento: los esfuerzos se han centrado más en «el conocimiento de», en lugar de «el conocimiento del cómo». Predomina el conocimiento declarativo que incluye datos y normas, mientras que las habilidades

lectoras son un conocimiento del cómo, pertenecen al saber procedimental. La mejor forma de aprenderlo es mediante la práctica (Norman, 2001).

Trabajar con ejercicios prácticos puede ayudarnos a guiar a los alumnos a construir significados e ir ganando terreno en el trabajo con los que tienen un bajo rendimiento académico, creando un ambiente más equitativo; al darles las herramientas necesarias se acercarán a la igualdad de condiciones, ya que los alumnos tanto con bajo rendimiento escolar como los que no, en su mayoría, se expresan de manera deficiente y no comprenden los textos que requieren para su desarrollo educativo.

Es importante tener en cuenta que, en esta etapa de formación, el dejar de lado el desarrollo de estas habilidades podrá quitarles la oportunidad de seguir avanzando tanto en lo profesional como en lo personal. Hay que tener en cuenta que «la lectura es un instrumento poderoso para organizar la información y el conocimiento. La información es algo externo, superficial y rápidamente acumulable, que solo se convertirá en conocimiento, si se asimila, se discrimina, se procesa y se enjuicia» (Cerrillo, 2017: 22). De esta manera, damos el poder para hacer de la comunicación un área que los vincule con la sociedad y la cultura, de manera eficaz, en los distintos contextos en los que el estudiante se desenvuelve con diferentes propósitos e interlocutores.

Leer es un acto cotidiano, todo el tiempo las personas estamos leyendo nuestro entorno, lo que pasa a nuestro alrededor, sea en imágenes, carteles, notas, recibos, etc. El acto se vuelve vital para los alumnos que están integrando habilidades, conocimientos básicos para su desarrollo social, es por ello que el lugar donde están recibiendo esas bases, no puede crear lo que Juan López Chávez en el libro *Sobre la enseñanza del español como lengua materna* llama analfabetismo funcional. En la misma línea, Carlos Lomas dice que el acto de la lectura es:

[...] la interacción entre un lector, un texto y un contexto. El lector, al leer incorpora los conocimientos que posee, es decir, lo que es y lo que sabe sobre el mundo, el texto incluye la intención del autor. El contexto incluye las condiciones de la lectura, tanto las estrictamente individuales como las sociales (Lomas, 2017: 99).

Es precisamente en esa interacción texto-lector a la que debemos de enfrentar a los estudiantes para que pongan en juego todos los conocimientos previos que poseen, las habilidades lingüísticas; para que construyan significados que puedan

relacionar más adelante y así crear redes de conocimientos significativos y la lectura no sea «solo descodificar, sino también comprender e interpretar lo leído» (Cerrillo, 2017: 128).

III

Juan López Chávez (2001) nos dice que hay dos caminos diferentes por los cuales podemos transitar para lograr que los alumnos trabajen su competencia lectora: uno se dirige a que los alumnos lean de manera constante (obras de calidad asegurada, síntesis de artículos, resúmenes variados, copiados de múltiples dictados, elaboración frecuente de redacciones y otros ejercicios para afianzar el conocimiento, como el manejo de todos los componentes de la lengua); otro camino es el recurrir a las investigaciones sobre el léxico fundamental, por el estatus del lexicón en el educando y sobre el vocabulario que debe ser manejado por un hablante culto, además de la adquisición de las estrategias para la producción del discurso.

Nuestra aportación al campo educativo es una propuesta de intervención didáctica, que consiste en la realización de ejercicios de comprensión de lectura tomando como base textos a los que se enfrentarán los estudiantes durante su estancia en la telesecundaria para poder llegar a la deseada meta de comprensión lectora.

En el desarrollo de estos ejercicios muchas veces los «caminos» delimitados por López Chávez se cruzan, ya que a menudo en la lectura el alumno se encuentra palabras desconocidas que puede dotar de significado por medio de inferencias o por situaciones que en el texto se presentan; también podrá recurrir a un diccionario que le permita crear una imagen de lo que el texto refiere. Sin embargo, aunque esto puede suceder con menor o mayor frecuencia, no es el objetivo fundamental de este trabajo.

Así que a través del ejercicio docente he ido construyendo un modelo de trabajo que funciona tanto para adentrar a los alumnos en el proceso lector, como en el desarrollo de habilidades de comprensión, estas últimas, la base de la que parte el docente para alcanzar el logro en el aula.

Este trabajo ha sido modificado tanto en su estructura como en las estrategias para llevarlo a cabo; trata de ser un apoyo para que los estudiantes encuentren un camino, quizá el más simple, pero a través del cual perseveren y ejerciten habilidades que los ayudarán a comprender textos de diversa índole y, sobre todo, a mejorar sus resultados académicos y su desempeño social. Leer es parte de la educación, es un pilar fundamental para el desarrollo integral del ser humano; de esta manera

«cuando una persona aprende a leer y escribir convenientemente aprende muchas cosas más sobre su idioma y aprende también a ver el mundo de una manera diferente, una manera más rica y global» (López Chávez & Arjona Iglesias, 2001: 12).

Esta propuesta, que se ha llevado a la práctica por varios ciclos escolares con alentadores resultados, pretende apoyar a los alumnos en los procesos de comprensión de lectura al enfrentarse a textos cortos y diversos, ya que

La familiarización con las características del escrito implica tener experiencias con textos variados de tal forma que se vayan aprendiendo sus características diferenciales, y que la habilidad de la lectura pueda ejercitarse en todas sus formas según la intención y el texto de tal forma que el conjunto de sus experiencias les permite generar un proceso de apropiación del escrito mucho más rico (Colomer, 1996: 78).

Una de las bases en las que se sustenta esta propuesta, como se mencionó con anterioridad, son las estructuras textuales, ya que proporcionan datos «para saber qué debe de hacer el lector, para entender más fácilmente cada tipo de texto, para poder precisar, por lo tanto, qué esquemas conceptuales pueden facilitar la anticipación y la comprensión de lo leído» (Colomer, 1996: 61). La tipología de los textos es un instrumento más que está al servicio de la enseñanza del uso lingüístico y de la comprensión del mismo.

Según María Luisa Quaglia (2006), existen dos tendencias para la enseñanza de la comprensión de la lectura y la redacción; una se enfoca en aspectos gramaticales y léxicos, mientras que la otra toma en cuenta aspectos relacionados con la tipología textual (descripción, argumentación y narración). Es en esta base donde se sustenta el trabajo de comprensión en los alumnos de telesecundaria por medio de la tipología textual, la cual necesitan trabajar para la realización de las tareas cotidianas dentro del aula.

El desafío es lograr que los estudiantes manejen con eficacia los diferentes escritos que circulan en la sociedad y cuya utilización es necesaria o enriquecedora para la vida (personal, laboral, académica) (Lerner, 2001: 41), es importante hacer mención que los esquemas y las características de los diferentes tipos de textos son un conocimiento que en el nivel de secundaria los alumnos ya podrían tener y con este trabajo, se refuerza.

Para abordar la importante relación entre comprensión y los diferentes tipos de texto, debemos definirlos:

[...] una forma discursiva estereotipada, definida por sus características lingüísticas [...] se reconocen por su estructura informativa y por los rasgos gramaticales que los configuran. Cada tipo textual implica una manera de seleccionar y de organizar las palabras, las frases y el conjunto del texto para expresar los significados de acuerdo con unas funciones predominantes (Lidon, 1996: 24).

En este trabajo de reconocimiento y aprendizaje de las diferentes variedades de textos, contribuimos a que los alumnos desarrollen su competencia comunicativa y

[...] adquieran un conjunto de destrezas comunicativas (hablar, leer, entender lo que se lee y lo que ve, y escribir) que les permitan utilizar su lengua de una manera adecuada, correcta, eficaz y coherente en las diversas situaciones comunicativas de la vida cotidiana (Lomas, 2017: 26).

En el quehacer del aula, así como se enfrentan a diferentes tipos de textos, también buscamos que puedan desarrollar las habilidades necesarias para que los produzcan, de esta manera irán enriqueciendo su conocimiento sobre la lengua y podrán hacer uso de ella en las diferentes situaciones que se encuentren.

Trabajar con las tipologías textuales para comprender un texto es una forma práctica de desarrollar las programaciones que se tienen en el área del español como lengua materna. Además, el trabajo con los tipos textuales permite relacionar contenidos textuales con contenidos de aspecto gramatical, que vienen tratados en los libros de texto del nivel secundaria de una manera muy somera; por ejemplo, cuando trabajamos la narración, podemos relacionar el texto con el aprendizaje de los tiempos verbales, la conversación, la puntuación, etcétera.

Los tipos textuales permiten trabajar contenidos y esquemas para representar esos contenidos de acuerdo con determinado objetivo. Se deja de creer así que siempre se escribe igual, que todos los textos son iguales; sin embargo, la intención no es que se comprenda la variación textual para que los alumnos sean capaces de realizar su clasificación, sino para que los entiendan y, desde luego, se acerquen a su producción.

Como ya lo he mencionado, atender la variedad textual es una característica más de esta propuesta, ya que los textos que se realizan dentro del aula son de distinta índole, de esta manera, permitimos que el alumno se sienta dentro del ambiente académico y dentro de la cotidianidad. Además, contribuimos a crear el

hábito de lectura con una práctica continua donde se les permite sentirse capaces de leer, de tener la satisfacción de saber y de imaginar a través del texto escrito.

Por otra parte, se pretende que los alumnos trabajen con la variedad de textos para que vayan reconociendo las características y funciones principales de cada tipo, con el objetivo de que, en el proceso de transferencia y aplicación, puedan utilizar el tipo de texto que cumpla con las características de acuerdo a su objetivo principal; por lo tanto, conviene que niños y adolescentes en el ámbito escolar, aprendan a leer con diferentes intenciones e intensiones. De este modo, se aprende no solo a poner en juego diversas estrategias, también se aprende que la lectura de distintos textos puede ser útil para cosas diferentes (Lomas, 1999: 337).

«Cuadernillos de lectura» es una compilación de las diversas superestructuras y cada una tiene diversos grados de complejidad de acuerdo al grado escolar en que se utiliza. La idea de esta compilación cumple con la función de que el alumno mejore su comprensión lectora a través de una constante familiarización con los diferentes tipos de textos; así como que conozca la manera en que se organizan las ideas y lo que el autor desea transmitir, sabiendo que cada texto tiene una función principal como puede ser informar, persuadir, transmitir una opinión personal o cumplir con una función literaria, como crear belleza a partir del lenguaje.

Si bien esta propuesta que se ha desarrollado no remedia totalmente el problema de la comprensión lectora en los alumnos de secundaria, sí ha dado paso a que los lectores sean más atentos, más confiados y más cercanos en su relación con lo escrito, dejando de lado la resistencia que muchos tienen acerca de la lectura o de lo que para ellos significa leer.

Esta propuesta ya se ha puesto en marcha y se ha observado que los estudiantes han desarrollado habilidades que antes no tenían, como el rescatar informaciones totalmente explícitas en el texto, realizar inferencias y tratar de llegar a la información implícita del mismo, a reconocer las ideas principales de los textos y concentrarse en lo leído, el subrayar la información importante y volver al texto cuando es necesario.

Estas pequeñas habilidades que se han desarrollado, han dejado entrever también de manera importante que el alumno ya no tiene miedo a enfrentarse al texto, que de alguna manera sabe cómo ir acercándose y obtener de él lo que le es necesario, también se ha podido observar que los alumnos han avanzado del nivel de comprensión en que se encontraban, en cuanto a los productos, estos ya presentan una mejoría ya que al inicio de los trabajos solo se dedicaban a copiar los

primeros renglones de los textos y presentarlos como «la información importante». Ahora muchos de ellos pueden realizar ejercicios de reflexión y valoración con sus experiencias y saberes previos. Este trabajo no ha dado resultados iguales en todos los alumnos ya que cada uno tiene un nivel de comprensión distinto del que parte.

Para terminar, dejo en el anexo un ejemplo de una de las lecturas con las que se ha trabajado y los ejercicios que se lleva a cabo para que el alumno recorra los diferentes procesos que habitualmente se ven identificados en la comprensión lectora.

FUENTES

- Cerrillo, P. C. (2017). *El lector literario*. Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Celeste /M.E.C.
- Ferrer, M., Escrivá R. y Lluch, G. (1996). *Argumentar en la educación secundaria. Textos de didáctica de la Lengua y Literatura*. Grao.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.
- Lidon, J. M. (1996). Las tipologías textuales y la enseñanza de la lengua. Sobre la diversidad, los límites y algunas perversiones. *Textos. Didáctica de la lengua y de la literatura* (10), 23-31. Recuperado el 1 de 05 de 2020
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Paidós.
- Lomas, C. (2017). *El poder de las palabras. Enseñanza del lenguaje, educación democrática y ética de la comunicación*. Santillana.
- López Chávez Juan y Marina Arjona Iglesias. (2001). *Sobre la enseñanza del español como lengua materna*. Edere.
- Petit, M. (2015). *Leer el mundo*. Fondo de Cultura Económica.
- Quaglia, M.L. (2006) De la lectura a la escritura: continuidad e integración. En García A., Hernández Solís M., y López Chávez J. *Memorias del III Encuentro sobre Problemas de Enseñanza del Español en México*. Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Sainz, J. (1991). *Procesos de lectura y comprensión del lenguaje*. Alhambra Lognman.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.
- Van Dijk, T. A. (1992). *La ciencia del texto*. Paidós.
- Van Dijk, T. A. (1996). *Estructuras y funciones del discurso*. Siglo XXI.
- Van Dijk, T. A. (2012). *Discurso y contexto. Un enfoque sociocognitivo*. Gedisa.

ANEXO

Lee el texto y responde las preguntas, subraya la que corresponda a la respuesta correcta.

MOVIMIENTO BARROCO

El Barroco transcurre bajo los reinados de los tres últimos reyes de la casa de Austria: Felipe III, Felipe IV y Carlos II. Es una época de contrastes: decadencia política y social, por un lado, y florecimiento artístico, por otro.

Es una corriente artística que se gesta en Italia, pero que nace y se arraiga en España, como producto de la plenitud y la decadencia que se dan a fines del siglo XVI y que abarca casi todo el siglo XVII. Por ello, después de haber vivido la plenitud, expresa una crisis, un desengaño vital, un deseo de huir de la realidad, manifestado a través de la exageración y el exceso.

Se critica y satiriza sobre la ambición, el poder y el dinero. La brevedad de la vida, vista como un paso rápido hacia la muerte, es otro tema que atormenta a los hombres del Barroco, haciéndolo con una visión de tendencia pesimista.

El escritor del Barroco:

- pretende impresionar los sentidos y la inteligencia con estímulos violentos, bien de orden sensorial, sentimental o intelectual;
- recurre a un lenguaje ampuloso y retorcido, que dificulta muchas veces la comprensión;
- usa lenguaje exagerado y descripciones recargadas; y
- en ocasiones expresa un tono pesimista.

Cultura general y libros vivos

1. El movimiento Barroco transcurre en el período de:
A) Los tres últimos reyes de la casa de Austria: Felipe I, Felipe V y Carlos II
B) Los tres últimos reyes de la casa de Austria: Felipe II, Felipe I y Carlos IV
C) Los tres últimos reyes de la casa de Austria Felipe III, Felipe IV y Carlos II
2. De acuerdo al texto, ¿cuál de las siguientes opciones corresponde a una característica del escritor del Barroco?

- A) Usa un lenguaje claro y sencillo
- B) Usa un lenguaje exagerado y recargado
- C) Usa un lenguaje que expresa optimismo

3. Según el texto, el movimiento Barroco critica:

- A) La tendencia pesimista de la literatura
- B) La ambición, el poder y el dinero
- C) A los reyes de Austria

4. ¿Cómo pretende el escritor del Barroco impresionar los sentidos y la inteligencia?

- A) Con literatura recreativa
- B) Con estímulos violentos
- C) Con estímulos sutiles

5. Durante el periodo en que se gestó esta corriente, ¿cuál era el contexto social y político europeo?

- A) La economía estaba en su mayor auge
- B) Había un importante desarrollo político
- C) Ambos rubros estaban en decadencia

6. ¿Con que finalidad los literatos de esta época tendían a reflejar en sus obras exageración y excesos?

- A) Para expresar su deseo de huir de la realidad
- B) Para extender sus obras por toda Europa
- C) Para atraer a un mayor número de lectores

7. El Barroco:

- A) Nace en Italia y se gesta en España
- B) Se gesta en Italia y se extiende por toda Europa
- C) Se gesta en Italia, pero nace y se arraiga en España

8. Los personajes del Barroco:

- A) Critican y satirizan la ambición, el poder y el dinero
- B) Apoyan las acciones de la monarquía respecto a la decadencia social

C) Consideran el paso de la vida como algo prolongado y trascendente

9. El movimiento Barroco abarca:

- A) Casi todo el siglo XV
- B) Casi todo el siglo XVI
- C) Casi todo el siglo XVII

LA IMPORTANCIA DE LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES

GABRIELA DEL CARMEN MACIEL SÁNCHEZ

A partir de la experiencia de laborar en la Benemérita Escuela Normal «Manuel Ávila Camacho» del estado de Zacatecas y del acercamiento que se ha tenido con los cursos que se imparten sobre la didáctica de la lengua y los alumnos que se forman, se ha hecho notorio el vacío que existe en referencia a la competencia lingüística que poseen los estudiantes de esta institución educativa. Por tanto, se considera fundamental definir qué es la competencia lingüística, concepto que se refiere al conocimiento lingüístico, es decir, gramatical y sintáctico, que posee un hablante sobre su lengua materna o segundas lenguas (Cenoz, 2004).

La competencia lingüística y la competencia comunicativa son dos conceptos que se insertan dentro de las destrezas que un hablante debe desarrollar al momento de adquirir una lengua. Sin embargo, en el currículo vigente prevalece la competencia comunicativa sin considerar la lingüística. El objetivo que se plantea con este trabajo es analizar el currículo que forma a los futuros profesores y con esto dar pauta a la pregunta que regirá esta investigación: ¿cuál es el papel que cumple la competencia lingüística en la enseñanza de la lengua? A partir de este cuestionamiento, se pretende mostrar la importancia que tiene la competencia lingüística en la formación de los futuros docentes de la educación básica.

INTRODUCCIÓN

El tema que se propone desarrollar surge del interés y del análisis que se hace de las tareas solicitadas al maestro normalista y en funciones respecto a las habilidades comunicativas que están presentes tanto en los programas de estudio de educación básica como en los de las normales. Esta inquietud trajo consigo la revisión de las distintas materias que integran la formación de los estudiantes, lo que implicó que se encontrara que los programas académicos orientados a la enseñanza del español no abordaran contenido lingüístico. En otras palabras, solo revisan los procesos de

desarrollo, adquisición o alfabetización. Así como aquellas teorías y enfoques que sustentan el contenido sociolingüístico.

En ese sentido, se puede decir que la lengua es una de las herramientas comunicativas que identifica culturas, sociedades, acerca al conocimiento y otra serie de bondades que la integran. En virtud de esto es que se considera que el correcto manejo y conocimiento que posea un usuario permitirá entender mejor su contexto. Por esta razón, es importante que un hablante adquiera, domine y sea competente en su lengua.

Cuando una persona aprende a leer y escribir convenientemente aprende muchas cosas más sobre su idioma [...] Así adquiere las estructuras lingüísticas necesarias no solo para expresar y comprender una gama amplia de sentimientos y pensamientos sino incluso concebirllos adecuadamente (López Chávez, 2001: 12).

Desde ahí se agudiza más la necesidad de reflexionar los alcances y limitaciones que conllevan estas elecciones curriculares en la formación de los estudiantes normalistas, así como las consecuencias probables de este desconocimiento. Todo lo anterior es una conjunción que sustenta y organiza el presente trabajo. A continuación, se hará una conceptualización, crítica y análisis, tanto del concepto de competencia lingüística como del de competencia comunicativa y las implicaciones que ha traído al Plan de estudios 2018 vigente en la formación de los estudiantes normalistas.

DEFINICIÓN DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA

Conceptualizar este término es una cuestión que debe ser abordada desde distintas aristas; es decir, desde un ámbito disciplinar y pedagógico. A partir de que la enseñanza de la lengua se insertó en el enfoque por competencias y, más específicamente, desde que Noam Chomsky (1964) puso en el radar este concepto que «buscaba no solo dar identidad a un conjunto de saberes, sino también sentar las bases sobre los procesos en los que se podría fincar el futuro de sus líneas de estudio de esa disciplina» (Díaz Barriga, 2005). De tal forma que se fue configurando este término también entendido como el dominio que sobre la lengua tiene un hablante.

Sin dejar de lado el sentido utilitario del mismo término por competencias, Chomsky lo abordó desde una perspectiva teórica del lenguaje, en el que el conocimiento y uso del mismo son eje rector para un correcto uso de la lengua. La competencia lingüística se concebirá como el dominio de las leyes gramaticales que

el hablante posee sobre su lengua. Según el Marco Común Europeo de Referencia (MECER) un hablante Competente (C1) es capaz de:

Abordar la gramática de una lengua no es sino hablar de: 1) elementos como morfemas y alomorfos, raíces y afijos o palabras; 2) categorías del tipo a número, género, aspecto, voz, tiempo, transitivo o intransitivo, concreto o abstracto, contable e incontable. 3) Clases entre las que pueden estar las conjugaciones, clases abiertas de palabras como los verbos, adjetivos, sustantivos, adverbios o clases cerradas de palabras como las preposiciones. 4) Estructuras entre las que pueden incluirse desde palabras compuestas y complejas a oraciones (simples o compuestas), pasando por los diferentes tipos de sintagmas (nominal, verbal) y de cláusulas (principal, coordinada, subordinada). 5) Procesos descriptivos por ejemplo sustantivación, afijación, flexión, gradación, régimen sintáctico o semántico, transposición o transformación y 6) relaciones como las que atañen a la concordancia y las valencias (Aguilar, 2016: 5).

Un usuario nativo debe poseer y dominar los elementos anteriormente enunciados. En el caso de un docente en formación, tendrá no solo que saber sino reconocer los aspectos lingüísticos que los sustentan, así como aprender a enseñarlos. Sobre este punto irá enfocado el presente documento, que tratará de responder al siguiente cuestionamiento: ¿cuál es el papel que cumple la competencia lingüística en la enseñanza de la lengua? Para responder a lo anterior será necesario considerar que en la actualidad, ha prevalecido la enseñanza funcionalista de la lengua sobre la gramatical, lo que implica que enfoques como Prácticas sociales del lenguaje prioricen los aspectos comunicativos de la lengua por sobre los elementos preceptivos.

Es decir, este enfoque busca la socialización de la lengua y no el conocimiento gramatical de la misma. Si bien se puede justificar lo anterior desde las prácticas del lenguaje, este solo se queda en un nivel de conocimiento muy básico, pues no profundiza en aspectos gramaticales que permiten entender el porqué y el para qué de una regla. En consecuencia, desde una perspectiva particular, la lengua se enseña a medias debido a que no integra la teoría lingüística y el uso de la misma, sino que únicamente se le da un nivel instrumental. En otras palabras, la lengua es una herramienta que permite comunicarse con el otro. Esto ha derivado en que si los docentes en formación no reconocen las reglas ni los elementos de los que se integra su lengua, mucho menos reconocerán el uso de cada uno de esos aspectos.

Todo lo anterior está presente en la misma formación del alumno normalista. Al igual que en otros niveles educativos, en este los estudiantes reconocen el uso funcional de la lengua; no obstante, no tienen conocimientos básicos sobre gramática (morfología y sintaxis) y lingüística. Lo que implica que la enseñanza que ellos mismos brindan a otros estudiantes estará orientada hacia la comunicación específicamente. En razón de lo anterior es que se considera fundamental que el docente en formación tenga los conocimientos pedagógicos, comunicativos y lingüísticos al momento de enseñar la lengua, pues de ello dependerá el grado de enseñanza de la lengua que brinden a sus alumnos.

Si se analiza la formación que sobre lingüística han tenido los alumnos a lo largo de la historia de la formación normalista, se caerá en cuenta de que esta ha ido disminuyendo en los últimos 20 años. El siguiente cuadro muestra cómo la adhesión de la gramática en los planes y programas de estudio de las escuelas formadoras de docentes ha ido en decremento, lo que podría explicar el bajo o nulo conocimiento sobre la teoría lingüística que viene con ella:

CUADRO 1

<i>Teorías sobre el aprendizaje</i>	<i>Propuesta didáctica</i>	<i>Principios</i>	<i>Objeto de enseñanza</i>	<i>Unidad de estudio privilegiada</i>	<i>Periodo</i>	
Conductismo: asociacionistas	Tradicional	Lenguaje: sistema estable	Gramática tradicional	Oración > Fonema	1952	
		Sujeto: pasivo			1957	
		Aprendizaje = frecuencia y contingencia de la experiencia		Fonema > Oración	1959	
Conductismo: asociacionistas	Estructural	Lenguaje: sistema estable	Lingüística estructural	Oración > Fonema	1972	
		Sujeto: pasivo		Funciones del lenguaje	Fonema > Oración	1974
		Aprendizaje = frecuencia y contingencia de la experiencia				

Constructivismo	Comunicativa	Lenguaje: objeto de construcción social (diverso y dinámico)	Gramática textual	Texto	1993
Psicolingüística		Sujeto: activo (adquisición-uso conocimiento)		Situaciones comunicativas	2000
Sociolingüística					
Constructivismo	Sociocultural	Lenguaje: objeto de construcción social (diverso y dinámico)	Prácticas sociales del uso del lenguaje	Texto	2006
Psicolingüística		Sujeto: activo (adquisición-uso conocimiento)		Situaciones comunicativas del uso del lenguaje	
Sociolingüística					

Fuente: Sánchez, 2015: 172.

Desde la óptica de Flores (2011) el conocimiento lingüístico de los docentes en servicio o noveles es directamente proporcional a los resultados que se obtienen en las pruebas estandarizadas en el área del lenguaje, lo que implica que entre más dominio de la lengua posean los docentes, mejores resultados se obtendrán. De ahí la importancia de que los alumnos normalistas tengan mayor formación en el área del lenguaje, de tal forma que se consideren los contenidos gramaticales y lingüísticos, a la par que se abordan los pedagógicos y didácticos.

La lengua es una de las áreas del conocimiento que siempre se ha priorizado sobre otras. No obstante, el abordaje que se tenga de esta marcará la pauta para mejorar las habilidades lingüísticas de los docentes en formación y, como consecuencia, de los alumnos de educación básica. A partir de una perspectiva particular es sustantivo ir reforzando la formación de nuevos profesores en esta disciplina, pues los docentes de educación básica son el primer acercamiento prescriptivo de la lengua que los alumnos tendrán. De ahí la trascendencia de que esta sea enseñada de manera integral.

¿Por qué es vital que los estudiantes normalistas se formen en el área disciplinar de la lengua? Porque ellos son los encargados de que los alumnos de educación preescolar y primaria aprendan a leer, escribir y comunicarse normativamente. Es en este nivel donde los alumnos de educación básica van formando sus habilidades

comunicativas, lectoras y escritoras. Si los docentes están formados tanto en lo disciplinar como en lo pedagógico y didáctico, contarán con elementos más sólidos para ejercer su quehacer.

COMPETENCIA LINGÜÍSTICA VS. COMPETENCIA COMUNICATIVA

Como ya se mencionó, tanto la competencia comunicativa como la lingüística son dos destrezas que comparten características similares, aunque se orienten de manera distinta. La definición de este concepto tiene los mismos orígenes que la competencia lingüística; sin embargo, esta viene acompañada de una serie de procesos y de subcompetencias. Por esta razón, se orienta a conjuntarlos para que se ejecuten holísticamente.

Para explicar más se retomará el planteamiento e interpretación acerca de que la competencia se remitirá a la gramática y la actuación a los factores psicolingüísticos que confluyen en el usuario de una lengua (Martínez et al, 2015). Esta discusión trajo consigo la propuesta de que la competencia lingüística es solo parte de lo que integra la competencia comunicativa a partir del enfoque comunicativo. En otras palabras, la competencia comunicativa, como se dijo, se integra por subcompetencias que permiten que esta se desarrolle y exista.

La competencia comunicativa y las áreas que la integran se conforman de la competencia gramatical, también llamada competencia lingüística, competencia sociolingüística, competencia estratégica, competencia textual o discursiva, competencia mediática e hipertextual y competencia literaria. Las Prácticas Sociales del Lenguaje se insertan dentro de la competencia sociolingüística, pues basan su proceso en el enfoque comunicativo y priorizan los aspectos interactivos, conversacionales, discursivos, pragmáticos, con comunidades de habla, actos de habla y las funciones de la lengua (Martínez et al, 2015). Por tanto, el enfoque comunicativo se define como «una propuesta eminentemente didáctica que pone acento en la distinción de los diversos usos de la lengua y en la necesidad de propiciar en los estudiantes la mejora de su competencia comunicativa» (Martínez et al, 2015: 75).

De manera que la lengua se enseña en función de su uso y no de la norma, lo que implica que se dejen de lado los elementos de la gramática prescriptiva y prevalezca la interrelación social. El hecho de que haya predominado lo social sobre lo gramatical implica que los nuevos docentes se formen bajo esta línea y, por tanto, ha traído como secuela que los profesores noveles no tengan herramientas para

formar tanto en lo social como en lo lingüístico. Esto quiere decir que los alumnos, a su vez, tienen un vago conocimiento sobre los aspectos normativos.

Desde una óptica particular, se considera sustancial que dentro de la educación normalista se proporcionen conocimientos disciplinares de la lengua, pues los futuros educadores serán los que acercarán, enseñarán, regularán y revisarán las competencias comunicativas del educando. Un ejemplo claro es cuando desde los Aprendizajes claves se les solicite «Escribe resúmenes coherentes para reconstruir las ideas centrales y la organización de un texto» (SEP, 2021). Es importante comentar que para que un texto tenga coherencia, cohesión e integración en sí mismo debe estar redactado bajo esas mismas características. Ello implica que tanto el estudiante como el docente tengan y brinden las herramientas necesarias para que el texto se construya con estas particularidades.

Si el profesor desconoce estas habilidades, ya sea porque no las posee o no las practica, ¿bajo qué criterio estará revisando lo elaborado por el estudiante? En ese sentido, se considera que la competencia comunicativa no incluye, en su totalidad y bajo su paradigma de socialización, los elementos necesarios para que realmente el alumno adquiera la competencia lingüística requerida para «2. Utilizar los recursos impresos y digitales con diferentes propósitos. 3. Expresar sus ideas y defender sus opiniones debidamente sustentadas. 4. Utilizar la escritura para organizar su pensamiento, elaborar su discurso y ampliar sus conocimientos» (SEP, 2017: 164).

Si bien la competencia comunicativa es el eje rector para la enseñanza de la lengua en México, bajo su enfoque de Prácticas Sociales de Lenguaje no significa que estas competencias estén planteadas de una forma integral, donde se incluyan las otras subcompetencias, abordadas líneas arriba, sino que el planteamiento de dicha competencia será a partir de que se prepondere la interacción social sobre los elementos teóricos de la lengua y, por tanto, solo se aborden las competencias sociolingüística, textual o discursiva y la literaria, dejando de lado la competencia lingüística o gramatical, estratégica y mediática e hipertextual.

PLANES DE ESTUDIO ACTUAL Y LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA

En este último apartado se describirá y analizará la conformación del plan y programa de estudio vigente de las escuelas normales: Plan de Estudios 2018, los elementos que lo sustentan, integran y fundamentan, así como las dimensiones, orientaciones curriculares, perfiles, competencias, malla curricular, trayectos formativos y asignaturas orientadas a la enseñanza del español.

El Acuerdo Número 14/07/18 da sustento al Plan de Estudios 2018. Este fue emitido en 2017 y en él se estableció la ruta para formación docente normalista. Cabe mencionar que este plan de estudios tiene una relación directa con el Plan de Estudios 2012, pues ambos están concebidos desde ópticas y características similares. El plan de estudios en cuestión persigue, al igual que su antecesor, la propuesta insertada dentro del Plan Nacional de Desarrollo, en el eje tercero, que se refiere a «mejorar la calidad educativa» (Acuerdo Número 14/07/18, 2017: 1).

Para ello deberá integrar las dimensiones social, filosófica, epistemológica, psicopedagógica, profesional e institucional para dar sustento a los aspectos que intervienen sustantivamente en la reforma curricular propuesta a partir del Plan de Estudios 2018. La dimensión social se explica en la función de la escuela, el docente y su formación con base en las necesidades sociales de su contexto. La dimensión filosófica se refiere al marco filosófico en el que el plan está inserto; es decir, la ideología propuesta en el artículo 3°.

La dimensión epistemológica aborda los aspectos conceptuales del plan, entre los que se encuentran la pedagogía, la psicología, la historia y el conocimiento en sí mismo, con la finalidad de obtener una enseñanza integral. La dimensión psicopedagógica incorpora las teorías pedagógicas y enfoques de enseñanza actualizados y con miras hacia una adecuada adquisición de saberes. Por último, la dimensión institucional es en la que se priorizan los aspectos gerenciales y organizativos de las instituciones educativas. Cada una de estas tiene el objetivo de instituir la profesionalización de los docentes normalistas. Por otro lado, en la orientación curricular se incluyen y explican los enfoques de enseñanza presentes en el Plan de Estudios 2018 como lo son el enfoque centrado en el aprendizaje y enfoque basado en competencias.

El perfil de egreso contiene las competencias que habrán de desarrollar los estudiantes al concluir su formación normalista; estas se desglosan en competencias genéricas y competencias profesionales. Las primeras se integran por seis competencias y sus unidades; en estas se incluye la competencia genérica referida a Aplicación de las habilidades comunicativas en diversos contextos (DGESuM, 2018). Las competencias profesionales son 11, más sus unidades. En estas no existe ninguna competencia que se relacione con las habilidades comunicativas adquiridas por el egresado normalista.

En cuanto a la malla curricular, se conforma con cuatro trayectos formativos: Bases teórico-metodológicas para la enseñanza, Formación para la enseñanza y el

aprendizaje, Práctica profesional y Optativos. El Trayecto de Formación para la enseñanza integra las asignaturas del área del Lenguaje y comunicación: Lenguaje y comunicación, Prácticas sociales del lenguaje, Desarrollo de competencia lectora, Producción de textos escritos y Literatura infantil y juvenil (DGESuM, 2018). De las anteriores, se puede comentar que salvo Literatura infantil y juvenil, todas se ubican bajo teorías de enseñanza de la lengua. A continuación, se describe brevemente qué aspectos incluye cada una.

La materia de lenguaje y comunicación es la encargada de brindar el conocimiento sobre desarrollo y adquisición del lenguaje y las teorías y enfoques que los fundamentan. El curso de Prácticas sociales del lenguaje es el encargado de presentar los lineamientos bajo los que se inserta este enfoque de enseñanza, así como las estrategias de aplicación y el diseño de actividades bajo las prácticas del lenguaje. La asignatura de Desarrollo de competencias lectoras se centra en definir los quehaceres de lector y la formación de lectores, qué es la comprensión y competencia lectora, así como la construcción de lectores y la planificación de situaciones de lectura. Por último, en la materia de Producción de textos académicos se revisan los enfoques y métodos de adquisición de la lengua y alfabetización, la planeación de actividades de escritura de los alumnos de educación básica a la par de que se fortalecen las propias habilidades escritoras de los docentes en formación.

Al ser docente encargada de estos cursos, se han revisado y analizado a profundidad los propósitos, competencias y conceptos que se desarrollan a lo largo de cada materia. Con base en esto, se puede comentar que cada una de ellas está orientada a la formación de lectores y escritores desde una perspectiva social y no disciplinar. Lo que conlleva que los egresados sean conocedores y competentes parciales del español al no integrar las habilidades gramaticales que soportan la producción de textos tanto en el nivel superior como básico. No obstante, se solicita, dentro de las tareas profesionales que ejercen, que revisen y corrijan los textos elaborados por sus alumnos. La pregunta sería, bajo qué consignas, criterios y conocimientos lingüísticos se realiza esta revisión. Si bien es importante que permanezcan estas asignaturas, también es sustancial que se revisen los conocimientos disciplinares que ignora el mismo Plan de Estudios 2018 y de lo cual carecen los egresados bajo este programa. Lo ideal sería que se integren dentro de la competencia comunicativa aquellas subcompetencias y destrezas que permiten una enseñanza completa de la lengua, como lo es la gramática y los componentes que la conforman.

CONCLUSIONES

Si bien dentro de las propuestas educativas hay una preocupación coyuntural sobre la enseñanza del español, siguen predominando los contenidos comunicacionales sobre los normativos de la lengua. De ahí que se continúen reproduciendo formas de enseñanza que no corresponden en su totalidad, incluso con los principios que persigue la competencia comunicativa. En consecuencia, este plan de estudios no propicia «que el estudiante conozca la estructura lingüística del español, ni la relación entre el lenguaje y el pensamiento, ni que entenderá y será capaz de explicar a qué se deben las irregularidades verbales o los errores ortográficos» (Sánchez, 2015: 186).

No es capricho que se proponga que dentro del currículo se considere la competencia gramatical o lingüística con el único objetivo de que aquel estudiante que desconozca estas bases las aprenda e integre en su actuar docente. Si, por ejemplo, un alumno posee los conocimientos sobre morfología, entenderá que existen distintas categorías gramaticales y que cada una de ellas tiene características específicas que permiten, en algunos casos, la flexión, derivación o composición y en algunos otros, los accidentes gramaticales, lo que implica que al momento de estar enseñando el sustantivo, adjetivo o verbo sitúe las propiedades de cada uno.

En el caso de la sintaxis, su conocimiento le permitirá saber los elementos de la oración, así como la clasificación de la misma: simples y compuestas. El docente en formación sabrá que las oraciones simples se conforman de sujeto y predicado y que cada uno de ellos tienen núcleos, modificadores directos e indirectos, en el caso del sujeto y complementos en el del predicado. También reconocerán que dentro de las oraciones compuestas hay coordinadas y subordinadas. La aplicación de este conocimiento, se considera, le permitirá el análisis del discurso, ya sea oral o escrito, de los alumnos. De igual forma, se piensa, le proporcionará herramientas para que él mismo integre la teoría y la práctica, de tal manera que ayude a su aprendizaje a comunicarse competentemente en cualquier contexto que se requiera, pues él será sabedor de este conocimiento.

Se cree que al integrar este tipo de contenido a la formación de los estudiantes se aminore la brecha tan profunda de los problemas lingüísticos de los hablantes, pues a partir de su lengua se forman conceptos, ideas, teorías, entre otras, que favorecen el entendimiento de su contexto y de su conocimiento. No hay garantía de que con estas materias se resuelva el problema de los bajos resultados en aprovechamiento académico, del que se ha dicho ya que es multifactorial, pero sí se

logrará que los futuros profesores de primaria tengan un conocimiento integral de los niveles de estructuración lingüística y, en consecuencia, cuenten con los conocimientos metalingüísticos para entender y explicar la relación entre los procesos cognitivos y el lenguaje (Sánchez, 2015: 191). Desarrollar la competencia lingüística en los docentes en formación es una tarea necesaria e imprescindible, de ello depende que se eduquen generaciones con mayor dominio y apropiación de su lengua y quizá con esto se logren paliar las problemáticas que atañen al uso del lenguaje y las actividades que la acompañan como es leer y escribir. Una adecuada educación en los conocimientos lingüísticos permeará a lo largo de la vida del estudiante y profesionalista pues es conocimiento que siempre falta y nunca sobra.

FUENTES

- Acuerdo 14/07/18, por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican [Secretaría de Educación Pública]. 03 de agosto de 2018.
- Aguilar López, A. M. (2016). Competencia gramatical en las postrimerías del Grado en Maestro de Educación Infantil. *Opción*, 32 (8).
- Bermúdez Lily y González L. (2011). La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones. *Quórum Académico*, (15).
- Cenoz Iragui, J. (2004). El concepto de competencia comunicativa. Instituto Cervantes Virtual. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/cenoz01.htm
- Chomsky, N. (2007). *Estructuras sintácticas*. Siglo XXI.
- Chomsky, N. (2007). *Sintáctica y semántica en la gramática generativa*. Siglo XXI.
- DGESuM (2018). Planes y Programas de Estudio 2018. SEP. <https://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018/122>
- Jiménez Fernández, Rafael et al. (2019). Formación inicial del maestro y competencia gramatical para su práctica docente. *Revista de humanidades* (37).
- Lomas, C. (2015). *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje*. Graó.
- López Chávez, J. y Arjona Iglesias, M. (2001). *Sobre la enseñanza del español como lengua materna*. Edere.
- López Morales, Humberto (1992). «La enseñanza de la gramática». Actas del Segundo Congreso Internacional de la S.E.D.L.L. Biblioteca Universitaria.
- Pérez Esteve, P. y Zayas, F. (2007). *Competencia en comunicación lingüística*. Alianza.

- Sánchez Gómez, E. (2015). La formación lingüística de los profesores de primaria: el reto de enseñar español. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (78).
- SEP (2017). Aprendizajes clave para la Educación integral. SEP. <https://www.planypogramas-destudio.sep.gob.mx/>
- SEP (2017). Desarrollo de competencia lectora. SEP.
- SEP (2017). Lenguaje y comunicación. SEP.
- SEP (2017). Producción de textos académicos. SEP.
- Serrano, S. (1992). *La lingüística su historia y su desarrollo*. Montesinos.

LA COMPETENCIA COMUNICATIVA ANTES, DURANTE Y ¿DESPUÉS? DE LA PANDEMIA

MÓNICA MUÑOZ MUÑOZ
ESTELA GALVÁN CABRAL

COMPETENCIA: FORTALEZA Y CREATIVIDAD DEL INDIVIDUO

La enseñanza de la lengua es nuestro punto de partida, pero la enseñanza lingüística tradicional y masiva, dentro del aula, se ha visto trastocada, en un contexto como el que hoy tenemos, incierto, puesto que no están claros los alcances de la pandemia Covid-19, ni de las consecuencias de transitar la mayoría de nuestras actividades a las pantallas.

Quizás antes de la pandemia todavía era posible que tuviéramos cierta resistencia a este punto de quiebre en donde «el destino nos ha alcanzado», cruzamos la frontera de la omnipresencia de la tecnología defendiendo posturas lingüísticas o apuestas por la interacción entre maestros y aprendices en un espacio fijo y determinado, o por otro tipo de relación: el libro tangible, el libro físico.

Hoy no nos queda más que entender que la tecnología, así como para algunos es figura amenazante y peligrosa, para otros también representa una iluminada senda, área de crecimiento, de comunicación. La realidad y la interacción humana habrán de experimentarse, vivirse y analizarse en nuevos escenarios y redes conceptuales.

En medio de la crisis la comunión salva, no la que hace referencia al signo cristiano, al acto católico que suele ser objeto de fiesta y protocolo, sino aquella relacionada con el sentido pagano del término. El verbo *comulgar* significa participar en lo común (RAE, 2015). Hacer comunidad. De la misma etimología proviene el sustantivo que es centro de este trabajo: «comunicación». En medio de la crisis la comunión salva. Ante el aislamiento social, ante la enfermedad y el peligro de muerte que la pandemia implicó, ante la soledad forzada o la convivencia restringida, entendemos que un nada simple ni superficial sentido de comunidad nos salvó.

También habrá que entender que los muros y la distancia crearon otro tipo de relación y de comunidad, de contacto. Aparecieron medios que nos permitieron

vernos, decirnos algo, nos dieron cuenta del estado del mundo y de ciertas medidas para salvar la vida en primer término y, después, continuar con los más complejos modos de vida propios de nuestro tiempo. La educación no se detuvo.

Competencia es un término que se maneja mucho en educación, está relacionado con la interiorización conocimientos, habilidades y saberes. En particular, en el área de lenguaje, hay algo que se llama *competencia lingüística*, sintagma que dio al concepto de *competencia comunicativa*, nodo central de nuestra propuesta.

La *competencia lingüística* es un concepto acuñado por Noam Chomsky, alrededor de los años 60 del siglo pasado. El lingüista estadounidense, hoy imprescindible intelectual y luchador social, concibió, desde los estudios del lenguaje, la *competencia* como el saber interiorizado de la lengua.

Lo que concierne primariamente a la teoría lingüística es un hablante-oyente ideal, en una comunidad lingüística del todo homogénea, que sabe su lengua perfectamente y al que no le afectan condiciones ni valor gramatical, como son limitaciones de memoria, distracciones, cambios del centro de atención e interés, y errores (característicos o fortuitos) al aplicar su conocimiento de la lengua al uso real. Esta me parece que ha sido la posición de los fundadores de la lingüística general moderna, y no se ha dado ninguna razón convincente para modificarla. Para estudiar el uso lingüístico real debemos considerar la interacción de muy diversos factores de los cuales la competencia subyacente del hablante-oyente es solamente uno. En este sentido, el estudio del lenguaje no difiere de la investigación empírica de otros fenómenos complejos.

Hacemos pues una distinción fundamental entre COMPETENCIA (el conocimiento que el hablante-oyente tiene de su lengua) y ACTUACIÓN (el uso real de la lengua en situaciones concretas (Chomsky, 1976: 5-6).

En la medida en que hemos aprendido a hablar nuestra lengua, tenemos que ser capaces de construir enunciados gramaticales suficientes y eficientes para comunicarnos con los otros. Si nos fijamos bien la *competencia* de Chomsky toma en cuenta la relación que existe entre los signos lingüísticos mismos. A partir de ella se estructuran las oraciones, se ejerce la gramática, se abordan las relaciones de género, de número, de concordancia, de aspecto; determina las reglas morfosintácticas entre los elementos de la misma lengua, la relación del signo con el signo, la relación de la palabra con la palabra.

Es decir, para que podamos hablar necesitamos ser competentes lingüística-

mente, lo que implica que debemos ser capaces de construir enunciados lingüísticos de acuerdo a las reglas de la comunidad lingüística a la que pertenecemos. Muy tempranamente, John Lyons, además de señalar el papel central de la teoría de la sintaxis, comentó de manera sintética otra de las aportaciones fundamentales de Chomsky, el concepto de *creatividad lingüística*:

La segunda propiedad general a mencionar aquí es la *creatividad* (o «finitud abierta»), es decir: la capacidad que tienen todos los hablantes natos de la lengua para producir y entender una cantidad indefinidamente grande de oraciones que nunca han oído con anterioridad y que, posiblemente, tampoco han sido pronunciadas jamás (1974: 26).

Sí, hemos interiorizado una serie de reglas lingüísticas que nos permiten generar y construir oraciones, sin embargo, eso no implica que cada enunciación nuestra haya sido rígidamente aprendida. A partir de unas pocas estructuras sintácticas podemos hablar, tal vez escribir o producir una lengua hasta el infinito si así lo decidimos. Combinamos unas mismas estructuras de manera *creativa*, una vez que hemos interiorizado, adquirido, una reglas, es decir, las estructuras sintácticas.

Otros dos conceptos claves de Noam Chomsky son *gramaticalidad* y *agramaticalidad*. No se trata solo de emitir vocabulario, de producir elementos lingüísticos, debemos hacerlo desde la corrección que implica la competencia lingüística. Aunque existe la capacidad creativa arriba explicada, hoy sabemos que todas las lenguas respetan ciertas normas rígidas de combinación en los sintagmas, aunque no en el nivel de oraciones, siendo tal característica uno de los universales del lenguaje. Sverker Johanson lo explica así:

Las reglas gramaticales se aplican a los sintagmas pero no a cada palabra de forma aislada. En la siguiente oración: «La chica llega a las siete» se podría hacer hincapié en el complemento temporal, si lo antepusiéramos: «a las siete llega la chica», y lo que dice la regla gramatical subyacente no es que se pueda alterar la posición de las tres últimas palabras, sino (por decirlo de manera simplificada) del complemento circunstancial de tiempo [...] A eso se refiere el hecho de que las reglas gramaticales se apliquen a los sintagmas, y así funcionan todas las reglas gramaticales relativas al orden de las palabras en todas las lenguas (aunque el concepto de sintagma pueda diferir enormemente de una lengua a otra) (2021: 49).

La competencia lingüística permite construir las oraciones en el momento de la actuación lingüística. En todos los ámbitos la competencia lingüística regula, pero en el uso y en el intercambio y en el desarrollo del individuo esa misma competencia requiere de apoyos y de estrategias de acompañamiento. La estructuración y emisión de sintagmas y oraciones no nos es suficiente en la interacción comunicativa cotidiana, mucho menos en los momentos de crisis donde las reglas de la situación imperan, donde los roles, los medios y hasta la forma en que se gestionen las emociones determinarán el resultado de las transacciones comunicativas.

Cuáles son las competencias lingüísticas particulares de las que tradicionalmente se ha hablado en la enseñanza del español: escuchar, hablar, leer y escribir. Cabe mencionar que, como la mayoría de quienes estudian el desarrollo de las habilidades lingüísticas, estamos convencidas de que en la medida en que escuchamos, hablamos, escribimos y leemos, es mucho más lo que a su vez escuchamos, hablamos, escribimos y leemos, aunque parezca tautológico, las habilidades comunicativas se nutren unas a otras.

Estas cuatro habilidades lingüísticas se construyen, crecen, pero a la vez se alimentan unas a otras, por lo que no podemos enseñarlas de manera aislada. En la clase de lengua, así como se enseña a escribir, también se enseña de alguna manera a hablar y desde luego a leer y a escuchar, aunque cada código tendrá sus rutas, metas y dificultades específicas.

El concepto de *competencia*, asociado indisolublemente al de *actuación*, la capacidad frente al hacer, y contrastado con los conceptos anteriores de la lingüística saussureana: lengua (sistema) y habla (uso de ese sistema) revoluciona la concepción del lenguaje humano y el enfoque científico sobre él.

El lenguaje es creación, pero también reposa en las capacidades de los hablantes, quienes las despliegan frente al mundo que deben transformar, tendiéndole nuevos retos. El lenguaje no es más un mero paquete de palabras y combinaciones que el individuo aprende e incorpora como si llegara a saber de memoria las entradas de un diccionario. Con Chomsky la gramática es inherente al ser humano, con la adquisición y el cultivo de una lengua se asimilan los usos gramaticales y, de manera implícita, los agramaticales también.

El lingüista habrá de describir los componentes de esa gramática, propia de la capacidad humana, incursionando así en los terrenos de la construcción metalingüística propia de una disciplina en desarrollo y en defensa de su autonomía, lo que no deja de tener una gran dificultad para el mundo de la enseñanza de la lengua que

venía de un aprendizaje externo de fonemas, palabras, enunciados y usos de la lengua, pero que también tiene la gran dificultad de detectar los problemas de aprendizaje del sistema lingüístico y de su uso social. Chomsky le da una gran presencia al individuo, lo fortalece, a través de su manejo del lenguaje, pero no resuelve, no está en sus intereses, el problema del aprendizaje.

Competencia lingüística es un concepto cómodo para quienes damos clase de lengua si confundimos la gramática universal de Chomsky con la gramática normativa o incluso con una gramática de «habla culta». ¿Por qué? Porque nos liga al paradigma tradicional de enseñanza de la lengua. Es decir, lo más fácil en el momento de dar clases de español es agarrar la gramática, agarrar el diccionario, y decirle a nuestros alumnos estás equivocado o estás en lo correcto. Pero no implica un compromiso en otros niveles, como tocar la capacidad de la competencia, incentivar el aspecto creativo (inmanentemente), o que tienen que ver con la realidad, con el contexto en el que nuestros alumnos se desenvuelven, eso habrá que tenerlo muy en cuenta, por eso lo que proponemos es que se avance o que se transite de la enseñanza de la competencia lingüística hacia el concepto de competencia comunicativa.

COMPETENCIA COMUNICATIVA: SIGNOS LINGÜÍSTICOS Y CONTEXTO

¿Qué es la competencia comunicativa? Chomsky acuñó su definición de *competencia lingüística* hacia finales de los años 50, principios de los 60, está presente en *Estructuras sintácticas* (1957) y la amplía en *Aspectos de la teoría de la sintaxis* (1965), y unos años después, precisamente con el desarrollo de los estudios funcionalistas en los estudios del lenguaje, tenemos el concepto de *competencia comunicativa*, ideado no por los lingüistas, curiosamente, sino por antropólogos interesados en la comunicación, por teóricos que están más interesados en el contexto y en los saberes culturales que en los saberes propiamente gramaticales o lingüísticos.

El interés por establecer su autonomía como materia y profesión (a lo cual Sapir contribuyó notablemente) ha encaminado a muchos a la segregación, a menudo muy estrecha, de aquello que debe ser aceptado como lingüística propiamente y de lo que no lo es (Hymet, 1977: 48).

De esta manera, lo que se logró fue llevar el signo lingüístico o llevar las relaciones de los signos lingüísticos a los significados sociales, que tienen una mayor repercu-

sión en nuestra vida, que permiten que lo que se aprende de alguna manera en el aula, tenga incidencia real en la vida de los alumnos.

¿Cómo definía Dell Hymes (1972) la competencia comunicativa?

El código lingüístico funciona acompañado de otros aspectos del comportamiento comunicativo, también gobernado por reglas.

Es necesario **incorporar dentro de la noción de competencia** todas aquellas reglas necesarias para la educación lingüística que determinan la elección de un **modo de hablar** y que **umentan la capacidad comunicativa** de las reglas gramaticales, insuficientes por sí solas para dar cuenta de todo el mecanismo del habla.

Así como la competencia lingüística se basa en la relación entre los signos mismos, la competencia comunicativa considera que cada acto comunicativo que llevamos a cabo está íntimamente relacionado con reglas sociales, con reglas culturales en las que el hablante se desenvuelve. No tener conciencia de eso hace que nuestros actos comunicativos se restrinjan, que el saber comunicativo se quede en explicaciones inmanentistas o, peor, en lo que la Academia dice y provoca que el individuo no salga bien librado de los intercambios comunicativos. De ahí la importancia del concepto de *competencia comunicativa*.

La noción de competencia de Chomsky fue criticada por Dell Hymes, quien introdujo la noción alternativa de competencia comunicativa, que es el conocimiento que un hablante necesita para funcionar como miembro de un grupo social. Aunque la noción de Hymes intenta resolver algunos problemas inherentes a la noción de Chomsky, comparte con este último las mismas perspectivas epistemológicas. Algunos de ellos han sido cuestionados por perspectivas teóricas recientes, como la teoría de la práctica y la cognición distributiva (Duranti, 2000: 36).

¿Cómo han tratado de llevar este concepto de competencia comunicativa al aula los diferentes enfoques acerca de la enseñanza del español? Necesitamos abrirlos, necesitamos entender la lengua desde una perspectiva compleja, desde una perspectiva multidisciplinar. Es decir, la lengua, al tiempo que existe como código lingüístico, existe también de forma cognitiva, existe en la mente de los hablantes y además de existir en la mente de los hablantes como nos lo dejó claro Chomsky, existe también en una realidad sociocultural en la que es pertinente.

Por tanto, si en el aula solo enseñamos comas, acentos, puntuación y vocabulario, estamos restringiéndonos al enfoque lingüístico, sin lugar a dudas indispensable, sí, pero también limitado en momentos de crisis y elemental cuando de enfrentar los múltiples desafíos de la realidad se trata.

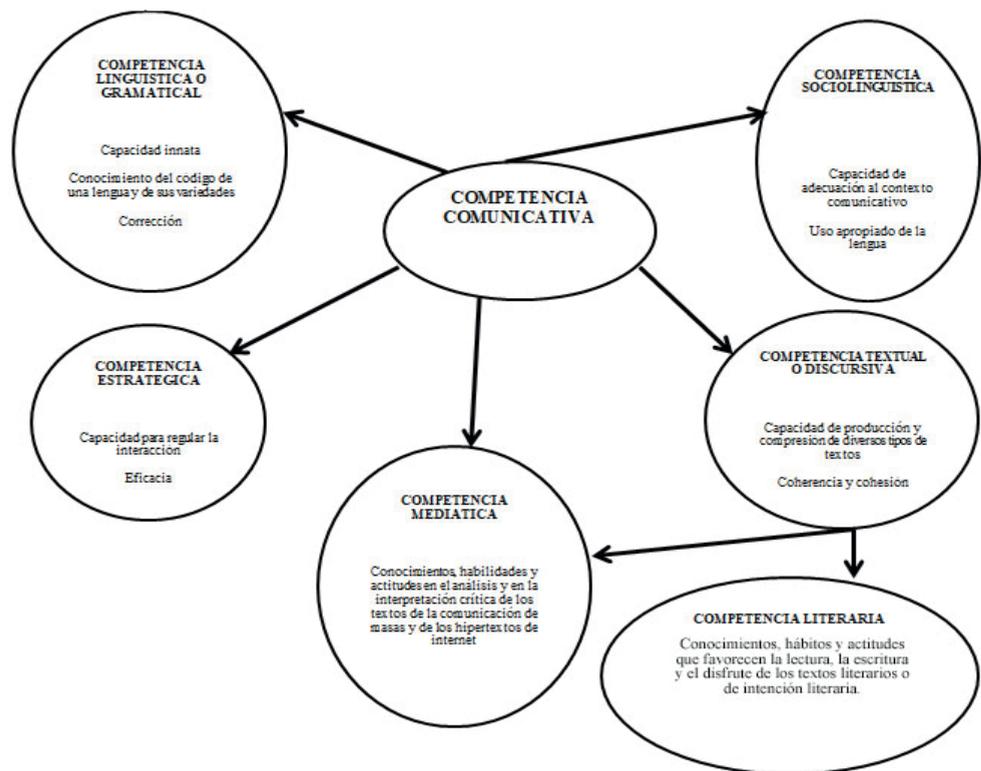
Cuando hablamos de supresión, de generalización, de abstracción, cuando tratamos de parafrasear lo que se dice, estamos refiriéndonos al enfoque psicolingüístico o cognitivo, es decir, a lo que sucede en la mente del comunicador o del hablante cuando ejerce la comunicación.

Y cuando hablamos de contextos, de ámbitos, de registros, necesariamente tenemos una concepción sociolingüística, que es la que nos importa porque está ligada a lo que en educación se ha llamado el enfoque comunicativo que desde hace algunos años, con diferentes reformas al sistema educativo, ha venido formulándose.

Sin embargo, en un contexto como el que hoy tenemos, en un contexto donde nos hemos volcado en la vida digital, tenemos todavía que ampliar mucho más nuestra noción de competencia comunicativa y es allí, precisamente, el destino de esta comunicación. ¿Por qué?

Este es un pequeño diagrama de cómo estaría conformada la competencia comunicativa. Este modelo es de Carlos Lomas (quien refiere como responsables de esta formulación a Canale, Swann y al mismo Lomas).

DIAGRAMA 1. ELABORACIÓN: CANALE, SWAIN Y LOMAS,
EN *LA EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA ENTRE EL DESEO Y LA REALIDAD*.



Como podemos ver, la competencia comunicativa está compuesta por una

Competencia lingüística, el manejo del uso y las reglas de lengua en sus diversos for-
mantes, bien sea desde el enfoque transformacional con la gramática como regente, o
en otras tradiciones como la española, donde se sigue hablando de formantes de similar
importancia: fonológicos, morfosintácticos y semánticos; por una

Competencia sociolingüística, cuando atendemos al sociolecto, el grupo social al que
nos estamos dirigiendo y que, tomando en cuenta sus normas, podemos salir bien li-
brados en la comunicación. Las facilidades y dificultades de comunicación entre sexos,
clases, razas, grupos sociales; por una

Competencia textual o discursiva que está relacionada con la mente del hablante y las
palabras que produce. Es decir, no solo se trata escribir y hablar de manera gramatical,
en las intervenciones, en los nuestros textos, en los discursos, los mensajes deben tener
unidad, coherencia, buscar una empatía o un entendimiento en la comunicación, algo
que está más allá del primer plano, del plano lingüístico tradicional; por una

Competencia literaria que permite descodificar la literatura, un lenguaje literario o de
segundo grado, con una estructura propia, según los géneros, por ejemplo. Más allá
de la lectura la lengua se convierte en un mundo de palabras, en una reproducción o
recreación de la realidad. El individuo es capaz de desentrañar el mensaje o los mensajes
del autor y, también, es capaz de traicionarlos y replantear interpretaciones. Esta com-
petencia literaria implicaría degustar los textos construidos por la cultura, desde luego
uniéndolos a diferentes textos, a diferentes hipertextos; por una

Competencia estratégica que tiene que ver con saber si lo que tengo que hacer es callar
o es hablar. Qué es lo que podemos decir y qué es lo que no podemos decir en deter-
minado ambiente comunicativo, de manera que podamos salir de él satisfechas y satis-
fechos. Está relacionada con los los caminos que se siguen para llevar esa empatía (desde
captar la atención) a un fin satisfactorio. Se puede tratar de conseguir una comodidad
o necesidad como en los anuncios publicitarios, pero desde el pedir un vaso de agua,
hay un camino para que el mensaje obtenga el satisfactor. En el caso de las necesidades
culturales el proceso es más complejo. Y habrá que agregar el peso del poder en las
transacciones de comunicación (Van Dijk, 2009); por una

Competencia hipertextual o mediática que está estrechamente vinculada a la *competencia
emocional*, comporta, ante todo, la capacidad de detectar aquellas asociaciones que van
ligadas a las emociones generadas por las pantallas. En segundo lugar, la capacidad de
evaluar si estas asociaciones son útiles o inútiles y si se adecuan o no a la realidad. Y, fi-
nalmente, la capacidad de desaprender aquellas que son inútiles o falsas. Desaprenderlas
no solo desde el punto de vista cognitivo. También, y sobre todo, desde el emocional
y actitudinal (Ferrés, 2014)

La competencia mediática está relacionada con el pensamiento crítico. Con ser
capaces de advertir cómo nos estamos comportando en la red, hacia dónde vamos.
El problema de esta realidad en redes, de vivir la vida a través de las pantallas es,

dicen las ciencias cognitivas, que estamos muy pocos capacitados. Mientras que las palabras las llevamos a la mente y las cuestionamos, en las pantallas estamos muy expuestos a las imágenes y estas, dicen los cognitivistas, tienen un gran poder sobre nuestro inconsciente.

COMPETENCIA MEDIÁTICA: UNA NUEVA DIMENSIÓN COMUNICATIVA

El mundo digital, de la supercarretera, es un canal de comunicación donde confluyen diferentes tipos de códigos. Estamos expuestos a videos, a discursos como los que hemos tenido hoy, pero también estamos expuestos a fotografías, a audiolibros, a libros, a un vínculo, a otra página. Se trata de un entorno donde la palabra, la lengua estándar, si lo queremos ver así, que era privilegiada en el ámbito académico, que era privilegio en los libros y en los ensayos y en demás publicaciones, en las tesis, ha perdido puesto, ha perdido peso por los otros códigos que están dentro de esta red.

Ser competente en la era digital implica dominar no solo la palabra y el discurso, implica aprender a leer imágenes, saber interactuar de un vínculo a otro sin perderse y, desde luego, entender que la forma comunicativa o el desplazamiento que antes teníamos y lo contrastamos con los libros, pues ha también perdido. Hoy los usuarios leen un fragmento, pasan a otra página. Si revisamos una pantalla podemos encontrar en la barra inferior un sinnúmero de iconos que señalan lugares de consulta, documentos en proceso, uso de música, películas en *stand by*. Si se tiene un libro electrónico se busca exactamente lo que se quiere leer, la cita precisa, la fragmentación de la obra.

De manera que hemos perdido la linealidad que nos daba el tomar una página y leer de principio a fin o el escribir un discurso y llegar también a su fin. Es una cultura fragmentada, como lo han dicho diversos teóricos. Y es una cultura que va a pasos veloces. El ser competente comunicativamente en este contexto significa entender esta nueva forma de comunicarse, sin perderse en la red y desde luego controlando aquello que se nos presenta como verdadero, o como real a través de una pantalla.

El de las pantallas es un todo que nos envuelve y, por eso mismo, se presta mucho a la manipulación, a la efusión de emociones. Es mucho más fácil conovernos con una imagen, con una película, que con un discurso. Hay una mayor conexión con el inconsciente y por lo tanto estamos menos preparados. Uno de los mayores conflictos que tenemos es que las emociones de quienes participan en la comunica-

ción en red se activan tanto que terminamos siendo muy intolerantes a los discursos de otros y a veces no es un problema humano, a veces es un problema de los algoritmos. Es decir, cuando yo hago una búsqueda en internet, la red se convertirá en nuestro espejo, como lo ha explicado Johan Ferrès, de manera que nuestra forma de ver el mundo se convierte en una forma de ver el mundo.

La pantalla en ese sentido es un espejo, la pantalla nos regresa lo que queremos buscar. Si no tenemos conciencia de eso, pensamos que aquello que encontramos en la pantalla es lo real, es lo verdadero, cuando simplemente se trata de algoritmos que funcionan regresando, notificando, anunciando aquello que queremos ver. Hoy ser competente comunicativamente también implica buscar aquello que no queremos, aquel discurso con el que estamos en desacuerdo, para romper el algoritmo inicial, para abrir otro tipo de ventanas.

En los años noventa del siglo pasado se creía que la televisión era una ventana al mundo, hoy sabemos que era el medio de manipulación de la verdad por parte de las grandes empresas mediáticas; hoy somos nosotros mismos quienes manipulamos esa verdad, porque otra vez la pantalla nos regresa lo que queremos ver, aquellas búsquedas que hacemos. Entonces abrírnos, entender la comunicación, la palabra y el dominio lingüístico más allá de lo tradicional, es una necesidad de nuestros días, mucho más con la pandemia.

En redes se maneja el concepto de la cultura de la fragmentación, porque no leemos de principio a fin, porque no escribimos tampoco de principio a fin. Seguramente entre los asistentes a un evento virtual habrá quienes entraron, quienes empezaron a seguirlo y quienes se fueron a los dos o tres minutos o quienes llegaron tarde. Es la naturaleza del medio. No sabemos si esto tenga una solución o si realmente sea un problema.

Joan Ferrés (2014) dice que el problema es que en la escuela seguimos pensando que con el discurso crítico vamos a poder aprender a movernos en esta realidad mediática y eso es nada más una fantasía, es una especie de utopía. Porque lo que tenemos claro es que mientras nosotros tratamos de argumentar y de dar razonamientos en contra de lo que sucede en las pantallas, las pantallas nos seducen, las pantallas nos conmueven, las pantallas gestionan nuestras emociones.

Si la enseñanza debe partir de las necesidades de comunicación del estudiante, es necesario incluir en nuestros días la competencia mediática, que Joan Ferrés (2014) define como la capacidad de detectar aquellas asociaciones que van ligadas a las emociones a través de las pantallas, así como la capacidad de evaluar si estas

asociaciones son útiles o inútiles y si se adecuan o no a la realidad. El reconocimiento de estas emociones va guiado por la palabra, por la conciencia a través de la explicitación lingüística.

Según Ferrés (2014), tanto la revolución tecnológica como la neurobiológica aportan una nueva forma de concepción de la mente humana tomando en cuenta el papel de las emociones y del inconsciente sobre los procesos razonados y conscientes, la competencia mediática ejercita la capacidad de desaprender asociaciones inútiles o falsas no solo desde el punto de vista cognitivo, sino también desde el actitudinal; a la importancia de las actitudes en la comunicación y la ejecución de la lengua nos referiremos más adelante.

No debe suponerse que a partir de la competencia mediática, que colinda con la competencia semiológica, el manejo de estructuras lingüísticas ha de relegarse. Solo hemos querido unir los conceptos de competencia lingüística y comunicativa al de mediática. Debido a la importancia que ha adquirido la multimedia en cualquier vida, especialmente en la de los estudiantes, es prioritario fomentar que este sepa no solo comprender, leer, cuestionar textos lingüísticos sino también producciones icónicas: videos, películas, comerciales y series. Todas son formas de comunicación actual donde la palabra participa pero cuyo entendimiento no es suficiente para comprender y cuestionar de manera plena dichos textos.

Es esencial una *educación en comunicación* que, con carácter obligatorio y como un área específica de conocimientos, enseñe a la infancia, a la adolescencia y a la juventud a leer y entender los lenguajes de la comunicación audiovisual y a interpretar el significado —a menudo oculto— de sus mensajes. Urge una educación en comunicación que favorezca entre el alumnado la adquisición de los conocimientos y de las habilidades de lectura e interpretación que indagán críticamente en torno a los mensajes del entorno audiovisual (Lomas, 2014: 127).

En el revelador libro *Las palabras y el cerebro emocional* (2014) Joan Ferrés explica por qué los textos multimedia son fascinantes para la mente humana. A partir de las aportaciones de Derrick de Kerckhove, Ferrés cuenta que las pantallas se comunican sobre todo con el cuerpo, no con la mente o, en otras palabras, las imágenes se comunican con la mente a través del cuerpo, especialmente con la mente inconsciente que es muy cercana a las emociones. El mundo multimedia nos dirige así, principalmente, a partir del inconsciente.

El cerebro humano procesa la mayor parte de los estímulos externos de manera no consciente. Se calcula que los cinco sentidos procesan unos once millones de bits de información por segundo, la mayor parte de ellos a través de la visión, pero la conciencia no puede procesar más de cuarenta bits por segundo. Puede decirse, en consecuencia, que «la mayor parte de las decisiones que se adoptan tiene un responsable: el inconsciente» (Bachrach, en Ferrés, 2014: 25).

En la medida en que las imágenes se comunican de manera especial con el inconsciente los contenidos se absorben con mayor rapidez. «La actividad mental generada por las pantallas tiene una incidencia directa en la configuración de nuestros mapas mentales, condicionando nuestra manera de pensar, de sentir, de hacer y de ser» (Ferrés, 2014:20). La música se enciende, las imágenes atrapan con sus movimientos, los contrastes de luz y color impresionan, las palabras apoyan lo que la música y la cinesia comunican, pero, de manera especial, las emociones se abren como fuentes irrigando el inconsciente.

Si el poder de las pantallas se basa en su capacidad para gestionar nuestras emociones, y las emociones son dominios de acción, resulta que las pantallas tienen un extraordinario potencial para predisponernos hacia una determinada manera de pensar y de hacer. Y, a su vez, si mediante el uso de las pantallas se pretende movilizar a alguien en una dirección, será imprescindible la capacidad de incidir en la emoción que predispone hacia este tipo de comportamiento o de acción (Ferrés, 2014: 60).

A diferencia de la televisión, una pantalla donde la comunicación solo podía ser unidireccional, internet ha permitido la creación del concepto *prosumidor*, porque quien antes era un simple espectador, hoy «produce» contenidos que sube diariamente a las redes sociales, a blogs o páginas web, convirtiéndose en consumidor de sus propios contenidos. Además, la interacción provoca que unos instantes después de hacer una búsqueda o registro en línea aparezcan ventanas emergentes promocionando aquello que hemos buscado; nos consumimos así a nosotros mismos, la pantalla es el ingreso a la supercarretera infinita pero, al mismo tiempo, es un espejo. Vemos en ella la imagen que nos autoproducimos. Sin embargo, el concepto de *prosumidor* también sugiere la posibilidad de que el individuo intervenga, de que se acerque a la cultura participativa.

Matthew Lipman en *Pensamiento complejo y educación* plantea que la escuela

debe formar ciudadanos, individuos conscientes de su pertenencia a la comunidad, capaces de defender valores y actitudes que garanticen la existencia no solo en el nivel individual, sino en el socio cultural y en el universal al actuar también en favor de la especie y de la preservación de la tierra como Patria, según el concepto de Edgar Morin (2013).

El nuevo entorno comunicativo es capaz de fortalecer la cultura participativa en la medida en que la horizontalidad de las pantallas permite la interacción, el cuestionamiento, la delimitación de posturas y la propuesta de actitudes. Hemos de advertir, sin embargo, que mientras la competencia mediática sea solo un concepto, no una habilidad llevada a la conciencia y a la práctica como parte de los objetivos de la clase de lengua, será solo una ilusión, una utopía tecnológica como la llama Ferrés (2014). Las tecnologías propician comportamientos participativos y desde la educación mediática hay que potenciarlos. «La alfabetización mediática debería ser el instrumento que permitiera vertebrar y dar sentido a procesos de diseño, producción y aprovechamiento social, educativo y cultural que ahora son más exigidos que nunca» (García Mantilla, 2008: 86). Pero la calidad de este compromiso participativo está condicionada por la capacidad de gestionar un sistema complejo de emociones en conflicto en los cerebros de los ciudadanos (Ferrés, 2014).

La enseñanza de la lengua debe acompañarse de la competencia mediática, analizando y llevando a la conciencia además de las reacciones vinculadas a lo narrativo como pueden ser la anécdota y las acciones —según propone Ferrés—, los efectos en el individuo cuando está frente a la multimedia, donde participan colores, luces, formas, música, efectos sonoros, vestuario y objetos seductores ante la mirada del espectador. Las emociones deben ser un objeto estricto de análisis a partir de los sentimientos de identificación, rechazo o vergüenza; por ejemplo, con los textos.

También pueden abordarse actitudes como el morbo y el sadismo pues están relacionadas directamente con el mundo emocional. La competencia mediática implica, además, el análisis ideológico, que está relacionado con la ética y con el ejercicio de la ciudadanía participativa al trascender el plano estético.

Este es el principal punto al que quiero llegar. La competencia comunicativa en nuestros días está relacionada con todo esto que he dicho, pero también con algo fundamental: el poder gestionar nuestras emociones y la capacidad de reconocer las emociones que las pantallas nos generan. Si en la red tenemos posibilidades para la

intolerancia o posibilidades para la felicidad es sin lugar a dudas porque se trata de un canal que está vinculado directamente a eso.

Ser competentes comunicativamente implica reconocer este tipo de emociones que nos provocan las pantallas y además tener muy en claro que en nuestros días participar en la red implica también ser productores; producir y consumir, ser prosumidores, de acuerdo al concepto de Alvin Toffler en *La tercera ola* (1980). Es decir, necesitamos comunicarnos, necesitamos leer en la red, pero también necesitamos producir contenido. Porque esa es la naturaleza del medio.

Se trata de reconocer las emociones y se trata de reconocer cómo nos podrían manipular a través de los discursos; y también, como dice Joan Ferrés, las pantallas son una posibilidad, son una especie de gasolina. Hoy un foro de discusión es un ejemplo de ello, es una posibilidad para intervenir en el mundo, porque nos da unas facilidades de comunicación que antes no teníamos o lo teníamos de manera más restringida. Ser competentes comunicativamente es ser buenos en lengua, ser buenos en comunicación pragmática, pero también, en nuestros días, en esto que se llama comunicación mediática.

El gusto por el dominio lingüístico y la competencia literaria pueden y deben convertirse en México en un refugio, en un universo de pensamiento, crítica, libertad y sentido para quienes tienen en la escuela la posibilidad de ligarse al mundo, al desciframiento de los días, a la comprensión de las culturas, a la tolerancia y el respeto por el otro.

Las consecuencias negativas provocadas en la vida académica por un pobre dominio lingüístico son indiscutibles y también lo son en la vida cotidiana, es decir, en áreas como la laboral y la familiar; en general, en cualquier ámbito donde exista la interacción social o donde se necesite la palabra para argumentar, explicar, justificar y dar sentido al mundo.

Tomemos en cuenta que «cultivar la lengua materna educando a cada individuo para que la use es dotarlo de un instrumento de precisión que redundará en una mejor vida y un mejor aprovechamiento de lo que la vida nos ofrece» (Lara, 2010: 10). Desestimar las carencias comunicativas es formar alumnos en la escuela de la ignorancia e incompetencia. A estas ideas, que han sido nuestras convicciones en los últimos años, debe sumarse la de la competencia mediática.

Sin embargo, no debe suponerse que a partir de la competencia mediática, que colinda con la competencia semiológica, el manejo de estructuras lingüísticas ha de relegarse. Solo hemos querido unir, insistir, en la importancia en la actualidad

de los vínculos entre los conceptos de competencia lingüística, comunicativa y mediática. Debido a la importancia que ha adquirido la multimedia en cualquier vida, especialmente en la de los estudiantes, es prioritario fomentar que este sepa no solo comprender, leer, cuestionar textos lingüísticos sino también producciones icónicas: videos, películas, comerciales y series. Todas son formas de comunicación actual donde la palabra participa pero cuyo entendimiento no es suficiente para comprender y cuestionar de manera plena dichos textos.

La lengua y la comunicación son fenómenos tan complejos que desbordan la tradicional lingüística interna; compartimos las propuestas de los enfoques comunicativos y socioculturales que han insistido en la idea de que el objetivo central de la educación lingüística es el aprendizaje escolar de competencias comunicativas, como lo explica Carlos Lomas:

[...] el aprendizaje de un *saber hacer cosas con las palabras* y no solo la adquisición —casi siempre efímera— de un cierto conocimiento académico sobre la lengua (el aprendizaje de un *saber cosas sobre las palabras*) cuyo sentido comienza y concluye dentro de los muros escolares (2017: 11).

Y ahonda en la reapreciación de ese saber hacer en el elemento que lo propicia en el aula y que es responsable de esa transmisión no solo de la habilidad sino de su valor en la vida:

Hay quienes se limitan a transmitir el legado gramatical y literario heredado de la tradición académica sin interrogarse sobre el significado de esos aprendizajes en las vidas de sus alumnas y alumnos y sobre su *valor de uso* como herramientas de conocimiento, de comprensión y de mejora de las sociedades actuales (Lomas, 2015: 13).

El dominio de la lengua materna es fundamental en las relaciones humanas y en la interacción social, pero es esencial en la relación con uno mismo. Somos los grandes dialogadores de nosotros mismos; nos hablamos, nos definimos, nos pensamos, nos soportamos y —a veces— nos odiamos. La comunicación intrapersonal implica el acceso al universo del individuo para dar nombre a las emociones, para delimitarlas y llevarlas a la conciencia.

En palabras de Joaquín M. Fuster, la relación entre lengua, mundo mental y emociones, se explica así:

Al hablar, también nos dedicamos al pensamiento, que es el lenguaje interno en el que el interlocutor es uno mismo. El razonamiento cognitivo llega a ser parte de este lenguaje interno que conecta el significado y la sintaxis en el ciclo de un hablante. Las relaciones entre significado y sintaxis que intervienen en el habla incluyen una gran cantidad de asociaciones —más o menos libres y más o menos conscientes— con el conocimiento y la memoria que preexisten en el ciclo de un hablante (2015: 264).

Y agrega:

Las relaciones entre significado y sintaxis que intervienen en el habla incluyen una gran cantidad de asociaciones —más o menos libres y más o menos conscientes— con el conocimiento y la memoria que preexisten en la corteza cerebral del hablante. Estas asociaciones van a inspirar e influir en el habla, aunque gran parte de las mismas acaso sean intuitivas o inconscientes. Un componente esencial de este equipaje asociativo es la memoria emocional (Fuster, 2015: 265).

Las emociones dan el alma a las palabras, se encargan de que el discurso sea persuasivo, de que los enunciados tengan color. Pero, como se puede deducir por las palabras de Fuster, la reflexión de los signos lingüísticos con el interior humano trabaja, también tiene un sistema de funcionamiento inverso porque son las palabras las que ordenan el mundo mental.

Según Ron Taffel (2001) conforme el individuo tarda en desarrollar su habilidad lingüística, en comunicarse con los otros y en comunicarse consigo mismo, tiene una mayor tendencia a la violencia; los niños que tardan en hablar emplean el lenguaje de las acciones. Entre menos herramientas para la comunicación verbal se tienen es más frecuente la interacción brusca y atemorizante. Se acaban las palabras, llegan los golpes; *si no he podido convencerte, imponerme a través del discurso, lo haré con la violencia física, con la coacción*. Es imperante que la enseñanza de la lengua tenga entre sus objetivos la autocomunicación, la conciencia del otro, el ejercicio de la tolerancia, el crecimiento en la flexibilidad y la comprensión de la divergencia.

Una de las cosas de las redes que nos están enseñando también es entender que hay contradicciones, que como todo en el mundo hay una parte positiva y hay una parte negativa, es una caja de pandora que se ha desatado con estos medios y que no vamos a poder direccionarlos en un sentido, en este sentido de unidad. La fragmentación es parte de la naturaleza del medio y entender esa fragmentación nos

permitirá disciplinarnos quizá hasta que termine de ver esto o tengo que regresar a aquello que estoy viendo o simplemente dejar de juzgar la fragmentación como algo negativo. También debe tener sus cosas positivas, como todas las contradicciones. Las paradojas, las contradicciones son parte del medio, pero en general son parte de la naturaleza humana, de la naturaleza cultural del hombre. Si, como propone Edgar Morin, aceptamos las contradicciones como parte ineludible de los productos y los actos humanos, aprenderemos a vivir en estas realidades a veces confusas, fragmentadas, contradictorias, como lo son los medios digitales. Es fundamental que tratemos de dejar de ver el mundo de una sola manera.

Por tanto, en una realidad como la que hoy tenemos, modificada por la pandemia, lo que tenemos muy claro es esta posibilidad de desarrollar la competencia comunicativa a través de la competencia mediática. ¿Por qué? Porque nuestra realidad se volcó en las pantallas, se volcó en los medios. Y en este nuevo entorno el papel de la comunicación estratégica también debe revalorarse y adaptarse a esos mundos que se han abierto ante el espectador-viviente de la pantalla.

De manera que propiciar en los alumnos el reconocimiento de las emociones, que las identifiquen e incluso se sientan animados a compartirlas, logrará que fomentemos en ellos la inteligencia intrapersonal y, por tanto, la interpersonal. Así estaremos formando individuos seguros de sí mismos, preparados para enfrentar la confusión y la contradicción inherentes al mundo, además de ser competentes en la comunicación de nuestros días.

FUENTES

- Carr, N. (2015). *Superficiales. ¿Qué está haciendo internet con nuestras mentes?*
- Chomsky, N. (1974). *Estructuras sintácticas*. Siglo XXI.
- Chomsky, N. (1965). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Aguilar.
- Cukier, K. et al. (2021). *Framers. La virtud humana en la era digital*. Turner.
- Duranti, A. (2000). *Antropología lingüística*. Cambridge University Press.
- Ferrés, J. (2014). *Las Pantallas y el cerebro emocional*. Gedisa.
- García Marcos, F. (2015). *Sociolingüística*. Síntesis.
- Hymes, D. (1974). «Hacia etnografías de la comunicación», en Garvin y Lastra. *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. UNAM.
- Johansson, S. (2021). *En busca del origen del lenguaje*. Ariel.

- Lomas, C. (2014). *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanzas del lenguaje*. Octaedro/FLACSO.
- Lomas, C. (2015). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Paidós.
- Lyons, J. (1974). *Chomsky*. Grijalbo.
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Morin, E. (2002). *Tierra Patria*. Kairós.
- Moreno Fernández, F. (2009). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Ariel.
- O'Sullivan, T. et al. (1995). *Conceptos clave en comunicación y estudios culturales*. Amorrortu.
- Taffel, R. y M. Blau (2001). *Cómo educar niños más listos, sanos y felices*. Amat.
- Toffler, A. (1980). *La tercera ola*. Plaza & Janés.
- Van Dijk. T. (2009). *Discurso y poder*. Gedisa.

LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL DESDE EL ENFOQUE SOCIOCULTURAL EN ESTUDIANTES WIXÁRIKAS

FILIBERTO GARCÍA DE LA ROSA

En las escuelas mestizas ingresan wixartari debido a la migración temporal o definitiva, donde se identifica que poseen un escaso dominio del español como segunda lengua. Ante esta situación se plantea un enfoque sociocultural que permita identificar cómo favorecer el aprendizaje del castellano desde una perspectiva que va más allá de procesos instrumentales. Los integrantes de esta etnia consideran al español como una herramienta fundamental para defenderse cuando hacen sus migraciones temporales a territorio mestizo; sin embargo, su enseñanza ha ocurrido desde el instrumentalismo, elemento que limita el deseo de aprender. El enfoque sociocultural pretende que el docente, primero, identifique la cultura del otro, porque desde ahí es donde se puede favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje.

EL SISTEMA EDUCATIVO MESTIZO Y EL WIXÁRIKA

Colotlán, Jalisco, México, es un municipio que se encuentra en la zona norte del estado; una de sus principales actividades es el piteado,¹ y por ella se reconoce al municipio a nivel nacional. Los artesanos elaboran en cintos, monturas o cualquier objeto de baqueta la imagen o insignia que le pida el cliente. En Colotlán confluyen *wixaritari*,² principalmente del cañón de Bolaños, y es común encontrarlos en diversos puntos del municipio. La frecuencia con que esto sucede ocasiona que no se vean con extrañeza; la gente no fija la vista cuando se cruzan por la calle ni los ve con asombro.

1 Isaac García Venegas, citado por Florescano y Santana, menciona que producto de la herencia del porfirato, el traje de charro se distinguió por las prendas de cuero piteado o «pitiado» como se le conoce popularmente. El piteado adquiere su nombre por el material que se emplea, el cual es la pita: una especie de agave que madura en dos años y del cual se extrae fibra, que, al trenzarla, se obtiene hilo que se borda sobre piel o cuero.

2 Neurath (2003) señala: «Los wixaritari (singular: wixarika) o huicholes son uno de los cuatro grupos indígenas que habitan en la región conocida como el Gran Nayar, en la porción meridional de la Sierra Madre Occidental. Ubicado a ambos lados del cañón del río Chapalagana, su territorio tradicional abarca porciones de cuatro estados: Jalisco, Nayarit, Durango y Zacatecas» (6).

En apariencia es favorable que los indígenas pasen desapercibidos, debido a que podría interpretarse como una aceptación cultural; sin embargo, continúan muchas creencias sobre ellos que no poseen un soporte verdadero, ya que se basan en estereotipos, en ideas consensuadas que evidencian un desconocimiento del otro. Dewey (1989) menciona que el pensamiento se fundamenta en creencias, en ideas heredadas de otros, las cuales se aceptan sin cuestionarlas. La comodidad de estar en la cultura de origen limita la necesidad de conocer al otro, porque sigue identificándolo como forastero.

Para la mayoría, es más sencillo acomodarse a la creencia de desarrollar un pensamiento reflexivo que favorezca el reconocimiento del wixárika, del cual se acepta su arte, su vestimenta, su presencia; pero se juzga de manera acrítica su comportamiento, sus prioridades, su religión, su forma de concebir al mundo y su resistencia cultural. Este pensamiento se traslada a las escuelas de Colotlán, donde ingresan niños, adolescentes y jóvenes indígenas a cursar sus estudios. Al momento no se cuenta con indicadores estadísticos que permitan identificar el número exacto de estos alumnos en las escuelas de la zona norte.

Existe información del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) que permite identificar a la población indígena que cursa su educación en el sistema educativo. De acuerdo con INEE (2018), la población indígena a nivel nacional posee instituciones que atienden la educación indígena que cursa el nivel preescolar y primaria. En el ciclo escolar 2016-2017 se registraron 505,570 alumnos en el nivel de preescolar, en primaria 695,879. En secundaria se atendieron 578,036 alumnos; sin embargo, se observa que de este nivel en adelante no se encuentra un servicio específico para atender a la población indígena de bachillerato y universidad.

Los indígenas de todo el país pueden acceder a cualquiera de los niveles de la educación, pero muchas veces lo que se les ofrece posee rasgos que reflejan precariedades que se traducen en detonantes de vulnerabilidad. INEE menciona que:

En el ciclo escolar 2016-2017 únicamente 8387 preescolares indígenas de 9838 escuelas de este nivel, y 8930 primarias de un total de 10195 centros escolares registraron que contaban con docentes hablantes de al menos una lengua materna de la comunidad, esto es, 85.3 y 87.6%, respectivamente (2018: 96).

Esto evidencia la contradicción, pues una educación indígena que no posee a un docente que hable la lengua materna de los educandos revela una carencia básica. A pesar de los esfuerzos, el indígena se debe adaptar al sistema educativo y no a la inversa, lo que ocasiona resistencias y procesos de aculturación que no respetan la interculturalidad.

El estudio de Durin y Rojas (2005) muestra ciertas ideas que tienen los indígenas con relación a las escuelas mestizas³ que se instalan en sus comunidades, pero no hay estudios que revelen qué piensan los docentes de los alumnos que llegan a sus escuelas. A partir de las reuniones que se tienen en la región, propuestas por el Consejo Técnico Escolar, se ha identificado que los docentes expresan impotencia ante el silencio de alumnos indígenas y se declaran incompetentes para tratarlos; además, consideran como principal opción aprender su lengua para interactuar de manera efectiva, sin reflexionar que al conocer su cultura hay más elementos a su favor para interactuar con el pueblo wixárika.

La idea de conocer su lengua no tendría significado del todo si no se toma en cuenta lo que Vigotsky establece: «La función primaria del lenguaje es la comunicación, el intercambio social» (2006: 21). A su vez, la construcción cultural, lo que implica que para comprender una lengua se requiere conocer al otro, identificar la visión de mundo que posee y las estructuras semánticas que se sintetizan en una palabra para fijar una multiplicidad de significados. La comunicación no ocurre solamente por aprender el código, sino por contar con referentes que permitan la alteridad de lo diferente.

Beuchot (2003) realiza un análisis del pensamiento de Levinas desde la hermenéutica de la analogía; resalta el término de otredad, el cual pretende establecer que para identificar al otro no solo basta con comprenderlo, sino que es necesario reconocerse como distinto. Para entablar un diálogo eficiente Beuchot menciona que: «La analogicidad evita que se haga ídolo el Mismo (como hicieron los filósofos de la identidad) y que se haga ídolo el Otro (como hacen ahora los filósofos de la alteridad y la diferencia)» (2003: 148). Lo que se propone es que en el análisis se permitieran ambas posibilidades del ser, sin conceder la razón total a ningún lado, de lo contrario, ¿cómo se harían propuestas de mejora a algo que se considera perfecto desde un punto de vista donde todo es perfecto?

³ El concepto de escuela mestiza, en esta propuesta, se genera desde la perspectiva indígena; se refiere a un vocablo que se emplea en la región norte de Jalisco por parte de los indígenas para nombrar a aquellas donde no hay indígenas predominantemente, donde no se practica el *wixaritari* como lengua y «El Costumbre» no es un elemento vertebral. También es una forma de marcar diferencias de ellos hacia los otros.

Con el incremento de alumnos indígenas en los diferentes niveles se requiere mover el foco para lograr la inclusión, y que la presencia del otro no se limite solamente a ser tolerada, sino a lograr la convivencia. «Los regímenes democráticos se fundamentan en el respeto a las diferencias y las consideran enriquecedoras para el conjunto de la población» (Casanova & Rodríguez, 2009: 17). Se requiere identificar al otro como agente que construye y modifica el pensamiento, como un ser que necesita desarrollarse con apego a su cultura, sin la necesidad de considerarlo una amenaza.

Es evidente que las diferencias se acentúan más entre la cultura mestiza y la indígena, es visible la forma diferente de vestir y, sin embargo, hay diferencias más profundas. La interpretación de la realidad es diversa; como ejemplo se puede recurrir a lo que apunta Neurath:

El cultivo del coamil es una actividad de subsistencia, pues su producto no se destina al comercio. En sí, se trata de una práctica religiosa: solo quienes siembran las variantes sagradas del maíz pueden participar en las ceremonias parentales o comunales, y únicamente quienes participan en estas ceremonias tienen derecho al usufructo de la tierra (2003: 9).

El mexicano reconoce en el maíz un alimento arquetípico de su cultura, quizá hasta como un icono de su alimentación, pero para el huichol, este producto está vinculado con lo sagrado, no se trata solo de un producto que se intercambia por dinero, posee una esencia divina que para los mestizos es complicado entender, ya que Dios como referente cada vez es más difuso.

No en vano, retomando la idea de Nietzsche, Feinmann afirma: «Dios ha muerto ¿Por qué Dios ha muerto? Dios ha muerto porque los valores absolutos murieron» (2008: 9). Desde esta perspectiva, el individuo transita hacia un estado de vacío, donde no le quedan certezas, donde el sufrimiento no tiene sentido porque el futuro es oscuro e impenetrable y resulta ilógico invertir en la nada. Esta gran diferencia constituye un cambio de paradigma en la forma de interactuar con el mundo, de ponderar ciertas acciones y denigrar otras.

Indígenas y mestizos, al considerar importante e intrascendental a un mismo elemento, por medio de las creencias religiosas, están en un conflicto, entendido esto sin adjetivos negativos o positivos. Pérez y Pérez lo definen «como algo natural, asociado a la dinámica de la vida cotidiana» (2011: 14). Sin embargo, el con-

flicto puede adquirir connotaciones negativas si no se le atiende, si se le niega hasta que la convivencia sea alterada de manera que rompa el equilibrio de bienestar en el grupo social.

El conflicto es un acto que se construye socialmente, que se vincula con las condiciones del espacio para que se desarrolle de manera rápida, lenta o simplemente no prospere. El contexto favorece situaciones como las que describen Pérez y Pérez: «En el entorno cultural donde no están integradas las diferentes etnias y culturas, puede ser un caldo de cultivo de acciones violentas» (2011: 13). Conocer y respetar concepciones religiosas es fundamental para que se logre la convivencia, pues no se trata de someter al otro, sino de respetarlo en todas sus dimensiones.

Es importante considerar la religión wixárika, porque de no hacerlo se estaría dialogando desde dos planos distintos, se visualizaría desde una perspectiva lógica cuando ellos elaboran su constructo cultural a partir de sus creencias. Beuchot menciona que la fe, sustento de la religión, no se puede explicar desde una construcción lógica como lo intentó hacer Walter Redmond, por lo que enfatiza:

Parece que ese tipo de pruebas aludían a la sola razón y ella no alcanza a conectar con Dios. La razón y la fe requieren de otra mediación. Hay un aspecto del hombre, de tipo emocional, que no se satisface con la prueba sola (2017: 33).

Respetar la creencia del otro implica reconocer que no todo puede ser alcanzado por medio de la razón, ese principio fundamental favorece la posibilidad de un diálogo, donde no se defiende una verdad, sino que se exponga la forma en que el otro interpreta la realidad mediada por la fe y no por la razón.

LA NECESIDAD DE UNA VISIÓN SOCIOCULTURAL

Los wixaritaris poseen vacíos en sus procesos de educación. No han logrado los aprendizajes esperados y, de acuerdo con los exámenes diagnósticos, poseen dificultades en diversas áreas, pero en esta ocasión se enfatizará en el área de español, en el uso de la lengua y específicamente en su escritura, pues el uso que ellos tienen de la oralidad es bueno. Ante el hecho señalado, la escuela identifica la necesidad de implementar métodos que favorezcan este proceso de enseñanza. De acuerdo con Silva (2006), el esfuerzo implica disminuir los índices de reprobación y deserción, así como asegurar la permanencia. Esto se logrará solo si hay una atención especializada.

El problema se podría abordar al identificar las dificultades didácticas y curriculares que evidencien una parte del fenómeno antes mencionado; no obstante, esta forma de acercarse dejaría fuera a los estudiantes, considerándolos como simples receptores de una metodología de enseñanza, excluyendo la percepción que tienen de la escuela mestiza, imponiendo un monólogo pedagógico donde no se busque la comprensión del otro, sino el sometimiento (Freire, 2005). Por lo tanto, esta posibilidad es inviable para el enfoque de corte sociocultural.

No se trata simplemente de implementar metodologías de enseñanza o modificar la didáctica, ya que esa solución sería mecanicista y relativamente sencilla. La complejidad radica en la necesidad de escuchar al otro si se desea generar verdaderos procesos de enseñanza. Freire y Faundez señalan:

Así, tienes razón cuando dices que no podemos juzgar la cultura del otro según nuestros valores y que, en cambio, debemos aceptar que existen otros valores, que existen las diferencias y que, en el fondo, esas diferencias nos ayudan a entendernos a nosotros mismos y a comprender nuestra propia cotidianidad (2013: 51).

El diálogo permite identificar en el otro el valor propio, lo que significa reconocer la metodología que se emplea al enseñar, lo cual generaría saber qué es lo que otro quiere construir y no lo que se le intenta imponer como parte de un currículum.

Desde el enfoque sociocultural se pretende comprender la cultura wixárika, su idiosincrasia, dentro de la cual la religión posee un papel predominante. En la escuela manejada por el Estado, a pesar de su laicidad, existen dos recesos escolares en momentos específicos vinculados con la religión: Navidad y Semana Santa. Si estos dos aspectos son respetados por el Estado, por qué no se consideran las festividades de la cultura wixárika cuando se habla de una educación indígena. Al avanzar en la investigación se pretende identificar el choque cultural considerando los conceptos enculturación, la transculturación e inculturación.

Los wixaritari son una de las etnias de México que poseen más roce con la cultura mestiza, sin embargo, hay sectores que viven un proceso de enculturación de manera rápida, mientras que otros se resisten y conservan sus actitudes y comportamientos. Haller señala que en «todas las culturas hay reglas, normas y valores que determinan la vida social y que han de ser aprendidos para ser aceptados como partes valiosas del conjunto. A este aprendizaje se le denomina enculturación» (2011: 121). Conocer los patrones de conducta es fundamental, tanto de parte de los mes-

tizos, como por parte de los indígenas si se quiere establecer una comunicación de respeto y considerar lo que es valioso tanto para unos como para otros.

En el constante encuentro del wixárika y los mestizos hay una influencia innegable, la moda en ropa y zapatos genera tendencias con el arte de ese pueblo indígena, sin reconocer el valor religioso que poseen sus grabados, los indígenas adoptan los contenidos de la web que se ven reflejados en sus formas de vestir o de consumir artículos. Este proceso de transculturación es importante analizarlo. Müllauer-Seichter y Monge (2010) identifican que el nacimiento de la transculturación nace como un enfoque opuesto al de la aculturación, como un proceso donde existe una influencia recíproca y ocurre una serie de pérdidas de la cultura (deculturación) y se originan nuevos fenómenos.

En el proceso de transculturación hay un elemento fundamental en las sociedades como la religión; en ese intercambio aparece la inculturación, la cual posee diferentes matices. Rösing (2006), siguiendo a Shorter, Metz y Müller, define que la inculturación es, desde la perspectiva cristiana, el proceso de cómo se introduce el evangelio a un determinado contexto en relación con su cultura; es decir, cómo se integra la fe en la cultura. Algunas de las cuestiones que se deben considerar durante este proceso son: ¿Dónde empieza a perder su identidad la religión y dónde comienza el trazo de los límites para no perder su esencia?

Los indígenas huicholes en apariencia son aceptados por la comunidad, pero están sometidos a una negación constante por medio de la indiferencia. Se ha desarrollado una tolerancia hacia las necesidades y el dolor de los otros que los vuelve invisibles, les roba la voz y la presencia en una sociedad que les observa como parte del paisaje. Ni el Estado, más allá del discurso, ha generado un cuestionamiento real sobre la importancia de la escuela para los indígenas, ya que el currículum los coloca en desventaja cuando ingresan a instituciones que privilegian ciertos conocimientos.

El proceso de educación es complejo, porque no se busca una aculturación de los wixaritari, no se pretende que identifiquen y adquieran los valores de los mestizos, pero sí se procura que se apropien de herramientas de comunicación para referenciar su cultura y para interpretar aquella donde se desenvuelven. Se pretende que tanto el indígena como el mestizo reflexionen a través del diálogo para que analicen su propia realidad y para localizar un punto de acuerdo. Se busca entablar relaciones de diálogo donde se consideren referentes diversos para interpretar la realidad propia y la de los otros.

El docente se enfrenta a una forma tradicional y se apega al currículum porque es la única manera que posee para abordar al hecho educativo y a la problemática que emanan de él. «En medida que el trabajo docente se profesionaliza, deja de ser un puro transmisor de conocimientos para convertirse en un educador consiente de la responsabilidad social que ha adquirido» (Ortiz, 2014: 29). Se requiere una adaptación curricular, pero qué tipo de adaptación si no se ha reconocido al otro y de qué características.

Es cierto que los wixaritari están abiertos a la interacción con el exterior, como lo puntualiza Neurath (2003), pero también es cierto que la mejor forma que ellos han desarrollado para conservar su cultura es el silencio. Pueden asentir a las interrogantes, pero si el discurso no ha significado mucho para ellos, actuarán como si nada hubieran escuchado. Es importante considerar al diálogo como unidad congruente entre lo que se dice y lo que se hace, además de que debe incluir un intercambio de algo como punto de interés adicional.

El sitio de encuentro es comprenderse mejor a partir del reconocimiento del otro, el intercambio es desarrollar habilidades de escritura del español, pero ¿cómo establecer una comunicación? El alumno integra una visión donde el relato, sus creencias y su tradición son el resguardo, donde lo inmaterial es tan fundamental como lo visible. Desde esta óptica se considera lo que Beuchot (2017) menciona, que el hombre establece analogías y metáforas para explicar a Dios. Esto porque reconoce en él su infinitud, la cual jamás podrá capturar con su sistema de razonamiento. El relato, como medio del wixárika para explicar al universo, también es una herramienta para acceder a la percepción de los universos en que se vive.

En ocasiones, las culturas al ser oprimidas se idealizan, pero dentro de todo sistema social existen variantes que al mejorarse pueden ofrecer avances al sistema de relaciones sociales. En este sentido el relato construido de manera crítica favorece la introspección para que, de acuerdo con su cultura, se reinterprete y se adopte si le es favorable. Villegas dice: «Señalo que cuando un elemento cultural extraño entra al centro de gravedad de *El Costumbre* su significado original se ve sometido a un proceso de transformación, accede a un espacio donde desaparece para aparecer de otra manera» (2018: 21). En esa idea se focaliza la acción, en intercambiar referentes para que verdaderamente se comprenda el nos-otros.

CONSIDERACIONES PARA LA PROPUESTA SOCIOCULTURAL

El individuo como ser cultural posee ciertas formas de interactuar, sin embargo, esas interacciones en varios momentos colocan en desventaja a las minorías y bajo la idea del bienestar de los grandes grupos se les subordina. Es claro que algunos huicholes no regresan a sus comunidades debido a que viven un proceso de aculturación originado por factores diversos, pero también es cierto que muchos regresan a su lugar de origen, ya que como lo dice Neurath (2003) uno de los rasgos de su cultura es la migración temporal. Ellos consideran al peregrinar como un elemento inherente a su forma de vida, esto debido a que el cultivo no se puede realizar de manera masificada, porque posee un vínculo sagrado y la producción de maíz no se desarrolla como actividad meramente comercial, debido a esto escasea el trabajo y la comida.

Una de las consideraciones relevantes que hay que tomar en cuenta es la propuesta por Villegas (2018), quien determina que es innegable la penetración de los mestizos, ya sea por medio de programas sociales, instituciones educativas o religiosas; no obstante estas avanzadas no han logrado modificar de fondo a la cultura, antes bien, ellos han reinterpretado y otorgaron un significado a la información que reciben a partir de su cosmovisión. El autor coloca como ejemplo la explicación de los santos de la religión católica, los cuales venían de España en forma de víboras y al llegar a la tierra huichol se transformaron en humanos.

El Costumbre es una elaboración cultural que en la actualidad fija el sentido de muchas de las acciones de los huicholes y se ha mantenido a pesar del tiempo, como lo menciona Neurath «Durante los últimos siglos, los huicholes han logrado una reproducción exitosa de su cultura ancestral. Abiertos a la interacción con el exterior, han sido sumamente celosos en la conservación de sus tierras y tradiciones» (2003: 7). Identificar qué implica estudiar fuera de su entorno, qué representa asistir a la escuela mestiza y cuáles son las prácticas religiosas a los que tienen que renunciar o, en su defecto, ocultar mientras está fuera de su tierra.

Los discursos de los sistemas educativos generalmente fomentan políticas plurales que buscan identificarse por medio de las palabras y las leyes con las minorías, sin embargo, en la práctica faltan mecanismos, estudios e inversión para atender a esos grupos marginados. En las escuelas llamadas bilingües Anguiano advierte que:

Otro problema al que se enfrentaba esta escuela, como todas las «bilingües», es que el programa oficial era muy amplio y dejaba muy poco tiempo a la materia «Lengua in-

dígena», aunque formaba parte de la currícula. En el mejor de los casos, el wixárika era solo lengua de instrucción mas no de estudio (2018: 160).

Hay una distancia visible entre lo que establece la ley y lo que verdaderamente se desarrolla dentro de las escuelas, la misma autora señala que falta capacitación de los docentes, así como estudios que permitan establecer una norma en el uso de la lengua para que las variantes dialectales no se conviertan en barreras de comunicación.

La cultura wixárika no es uniforme debido a que está constituida en ranchos dispersos que se ven aculturados debido a los influjos de los pueblos mestizos. Villagas (2018) aclara que la geografía es uno de sus principales resguardos ante el avance de la civilización, sin embargo, la pavimentación de caminos ha originado que los accesos sean más rápidos y seguros, detonando economías. Este aspecto es significativo, porque la población indígena en la escuela se la región norte muestra un incremento. Solo en la Escuela Normal Experimental de Colotlán, en diez años se incrementó la población de seis alumnos a 21. Casos semejantes aparecen en las escuelas públicas y en el CUNorte.

La región norte posee una población significativa, desde el punto de vista cuantitativo, que requiere ser atendida, el problema es cómo, bajo qué condiciones y qué se ocupa focalizar. El dato inicial es que los índices de calificaciones son bajos con un promedio generalizado de 7 y de acuerdo con lo expresado por los docentes de las escuelas de la Región Norte poseen una dificultad superior al promedio para asimilar contenidos. La interpretación, desde la perspectiva de los docentes mestizos, responde a la carencia del dominio del español, en cuanto a su léxico, ya que como lo menciona López Chávez (2003) una palabra no es una partícula aislada, sino que está dotada de múltiples significados que se relacionan con la cultura.

Otro de los elementos que se establece como problemática es el choque de la información que se maneja en la cultura mestiza con las creencias que poseen los estudiantes wixárikas. Algunos de ellos, cuando poseen la necesidad de participar en *El Costumbre*, solicitan permiso porque consideran su tradición como sustancial, por ello se infiere que la tradición religiosa posee mucho significado y es un parámetro fundamental para interpretar la cultura mestiza, por lo que es importante identificar un punto de encuentro para que los procesos de enseñanza aprendizaje influyan de mejor manera.

El choque ocurre sustancialmente porque la identidad de los indígenas se ve amenazada y ante ello se adopta un mutismo que impide la comprensión real.

Cabrera, Espin, Marín y Rodríguez señalan que la «entidad étnica es un tipo de ideas sobre el yo (autoideas) relacionadas específicamente con uno mismo como miembro de un grupo étnico» (2000: 28). Esto quiere decir que la pertenencia le da sentido a la identidad; en la sociedad wixárika, la religión funciona como elemento central, en torno a ella gira la sociedad, los cargos políticos y los modelos de producción, así como los modelos de educación de los niños.

La propuesta de enseñanza del español desde el enfoque sociocultural implica que el reconocimiento de la otra cultura es un elemento fundamental para su enseñanza, ya que las palabras no son conceptos fríos, determinados y estáticos, sino que son elementos vitales, propios de un conjunto de individuos que las emplean como herramientas de construcción social y de identidad. Lo significativo del enfoque es que no pretende una imposición y no parte de posiciones jerárquicas, sino que busca una comunicación dialógica donde los estudiantes se construyan para sí desde los otros.

FUENTES

- Anguiano, M. (2018). *Los huicholes o wixaritari: entre la tradición y la modernidad. Antología de textos 1969-2017*. CNDH.
- Beuchot, M. (2003). *Hermenéutica analógica y del umbral*. San Esteban.
- Beuchot, M. (2017). *Filosofía de la Religión*. ITESO.
- Cabrera, F., Espin, J., Marín, M., & Rodríguez, M. (2000). *La construcción de la identidad en contextos socioculturales*. Ministerio de Educación.
- Casanova, M. A., & Rodríguez, H. (2009). *La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades*. Muralla.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. B Paidós.
- Durin, S., & Rojas Cortés, A. (2005). «El conflicto entre la escuela y la cultura huichola. Traslape y negociación del tiempo». *Relaciones*, 149-190.
- Feinmann, J. P. (2008). *¿Qué es la filosofía?* Prometeo libros.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P., & Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Siglo XXI.
- Haller, D. (2011). *Atlas de etnología*. Akal.
- INEE. (2018). *Panorama educativo de la población indígena y afrodescendiente 2017*. UNICEF/INEE.

- López Chávez, J. (2003). *¿Qué te viene a la memoria? La disponibilidad léxica: teoría métodos y aplicaciones*. UAZ.
- Müllauer-Seichter, W., & Monge, F. (2010). *Etnohistoria (antropología histórica)*.
- Neurath, J. (2003). *Huicholes*. CDI/PNUD.
- Ortiz, A. (2014). *Currículum y didáctica*. Ediciones de la U.
- Pérez, G., & Pérez, M. (2011). *Aprender a convivir. El conflicto como oportunidad de crecimiento*. Narcea.
- Rösing, I. (2006). *Los católicos paganos y el Padre Nuestro al revés: sobre la relación del cristianismo y la religión andina*. Editorial Abya Yala.
- Vigotsky, L. (2006). *Pensamiento y lenguaje*. Quinto sol.
- Villegas Mariscal, L. (2018). *Historia y etnografía: un análisis de la cultura de los huicholes*. Instituto Zacatecano de Cultura.

LA LITERACIDAD DIGITAL EL OTRO SÍNTOMA EN LA PANDEMIA

EMMANUEL MAGALLANES ULLOA

El cierre de las escuelas presentó grandes desafíos para continuar con la educación en todos los niveles. Una forma muy extendida de hacer frente a la pandemia fue a través de las tecnologías digitales. Por esa razón el estado de la Literacidad Digital tanto de alumnos como docentes jugó un papel decisivo. Este trabajo recopila varias definiciones del término Literacidad Digital para conocer la evolución del concepto. También recoge datos de dos investigaciones relacionadas, una previa a la pandemia y otra realizada en las primeras semanas del cierre de escuelas. Se encontró que la percepción de los estudiantes sobre su propio estado de Literacidad Digital supera a su realidad, en términos de solvencia con las tecnologías digitales. En el caso de los docentes, se volvió una limitante para adaptar su contenido a medios digitales o plataformas educativas. Derivado de lo anterior se considera necesaria la constante evaluación de la Literacidad Digital para su mejora continua.

INTRODUCCIÓN

La relación entre la sociedad y la tecnología desde el siglo pasado ha sido muy estrecha. Pero, a raíz del confinamiento y el cierre de escuelas por la pandemia de Covid-19, esta relación con la tecnología nunca fue tan íntima como ahora. No se exagera en el adjetivo: la relación es íntima pues se presenta en prácticamente todos los ámbitos de la vida cotidiana, a cualquier hora y para muchas finalidades. La dependencia de la tecnología ha aumentado en la medida de las restricciones del confinamiento, convirtiéndose en una auténtica ventana al mundo exterior, el vehículo para las ideas, el trabajo e incluso el contacto con otros seres humanos.

Si bien se pueden contar muchos casos de éxito, en otros la relación ha sido tormentosa y desafortunada, por decir lo menos. La emergencia sanitaria ha develado un sinfín de bondades que nos ofrece el uso de las tecnologías digitales, pero, por otra parte, también ha puesto al descubierto y en evidencia muchas carencias y limitaciones sobre el conocimiento y manejo de las mismas.

El ámbito escolar no ha sido la excepción. El cierre de escuelas ha provocado que los procesos educativos requieran ser mediados por la tecnología. Como consecuencia de lo anterior ha sido necesario un cambio forzado de modalidad educativa y con ello una nueva serie de paradigmas, en la comunicación, en la enseñanza y el aprendizaje. El éxito o fracaso en la adaptación de tales paradigmas nuevos es sin duda alguna multifactorial. En este trabajo se aborda el estado de la Literacidad Digital como un factor decisivo en la forma en la que se hizo frente al confinamiento ocasionado por la emergencia sanitaria.

METODOLOGÍA

Este trabajo retoma datos de dos investigaciones (Magallanes Ulloa, 2020; Magallanes Ulloa & de Ávila González, 2020) relacionadas con la Literacidad Digital, una de ellas, previa a la pandemia y la otra realizada en las primeras semanas del cierre de las escuelas. Aunque no se trata de un estudio longitudinal o experimental, la intención de retomar dichos trabajos es observar la percepción sobre la Literacidad Digital en circunstancias normales y posteriormente afectadas por la emergencia sanitaria.

Ambas investigaciones se abordaron en el marco del *Pragmatic Approach* o enfoque mixto. En la primera (Magallanes Ulloa, 2020) se realizó una encuesta a los alumnos de nuevo ingreso de la Universidad Politécnica de Zacatecas basada en los componentes de la Literacidad Digital (Ala-Mutka, 2011). Dicha encuesta se dividió en dos partes, la primera abordaba la percepción del estado de Literacidad de los propios informantes. En la segunda sección se comprobaba el estado de Literacidad Digital con una serie de preguntas.

En la segunda investigación (Magallanes Ulloa & de Ávila González, 2020), realizada en las primeras semanas del cierre de escuelas, se usó un modelo Bola de Nieve para encuestar a docentes y alumnos de nivel superior. Dicha encuesta alcanzó más de 200 profesores y más de dos mil alumnos de diversos estados de la república (como se muestra en las tablas el número se redujo para dar representatividad). La intención de la encuesta era conocer y caracterizar las primeras respuestas tanto de docentes y alumnos para hacer frente al confinamiento y continuar con su formación universitaria y en el caso de los docentes con la impartición de clases.

LA LITERACIDAD DIGITAL

Digital Literacy ha sido traducida de maneras distintas en diversos países; por ejemplo, en México se ha utilizado alfabetización o cultura; mientras que en otros contextos se han hecho las traducciones, interpretaciones o adaptaciones que han sido consideradas como las más adecuadas. Por ejemplo, *letramento, alfabetização o literacia* empleados en portugués (como se cita en Marinho, 2009); *letrisme, littératie o alphabétisme* en francés (como se cita en Cassany, 2005; Kalman, 2008); *alfabetització, alfabetisme o literacitat* en catalán; y *alphabetisierung* en alemán (como se cita en Cassany y Castellà, 2010) (Aguilar Trejo et al, 2014).

El concepto es de por sí elusivo; algunos señalan muchos tipos de Literacidad—de información, audiovisual, en los medios, computacional, en TICs, académica—; de ellos varios son términos para un concepto, y viceversa: un solo término conlleva varios conceptos o se usa para nombrar diferentes cosas. Incluso el origen del término se discute entre quien lo sitúa en 1997 o quien considera que se acuñó en 1991. La mayoría coincide en que la primera vez que aparece el término Literacidad Digital fue en 1997 en un texto justamente llamado «Digital Literacy» de Paul Gilster (Gilster, 1997), en el que propiamente no ofrece una definición de Literacidad Digital, aunque identifica que el concepto es más profundo y más abarcador de como se había tratado hasta el momento.

Para otros (Bawden, 2008; Karpati, 2003) se trata de un marco que integra a otras nociones, lo convierte en un *Umbrella Concept* (Karpati, 2003). Aunque no lo definen, sí vaticinan la tendencia a usar la Literacidad Digital como una idea mucho más abarcadora que se alimenta de otras literacidades, dicho sea de paso, atinó en su visión, pues es precisamente en esos años cuando ocurre el fenómeno de la preferencia en el uso para nombrar al concepto.

La elección del término también obedece a otras razones que se explican a continuación: la primera es que términos como «Alfabetización Digital» se pueden considerar políticamente incorrecto (Aguilar Trejo et al., 2014), en tanto que, si hay alfabetización, en consecuencia, hay analfabetas. Por otra parte, «Competencia Mediática» dentro de la comunidad científica tiene un uso, más centrado en el alumno y en el trabajo dentro del aula (Spante et al., 2018), y en otros ámbitos tiene una connotación más orientada a salvar o responder a un requisito específico (Gallardo-Echenique et al., 2015). Lo anterior es relevante debido a que la Literacidad Digital tiene una característica peculiar difícil de describir. Tal vez, la forma más próxima de nombrarlo sea la de *Affordance* (Gibson, 1977), una manera de describir

cómo el individuo pueda ver el potencial de la tecnología para su aplicación en el ambiente que se encuentre, para este caso, las posibilidades de uso en el ambiente escolar, como docente o alumno.

DEFINICIÓN DEL CONCEPTO

Como se ha mostrado, la deconstrucción de la noción Literacidad Digital no es tarea sencilla, sin embargo, esa disección del concepto es un paso necesario para su entendimiento y más aún si se busca enunciar una definición.

Digital Literacy is the awareness, attitude and ability of individuals to appropriately use digital tools and facilities to identify, access, manage, integrate, evaluate, analyse and synthesize digital resources, construct new knowledge, create media expressions, and communicate with others, in the context of specific life situations, in order to enable constructive social action; and to reflect upon this process (Martin & Grudziecki, 2006: 7).

La cita anterior, como se puede observar, contiene muchos verbos, de modo que para los autores estar letrado digitalmente demanda muchas acciones a cumplir. Sería pues deseable, según los autores, llenar una larga lista de cotejo para así comprobar el estado de la Literacidad de un individuo. Pareciera, además —de la misma manera que en la siguiente cita— un «cajón de sastre» donde hay de todo un poco, lo mismo cosas completas que incompletas. Sin duda es de una amplitud que lleva a vaguedades, como «construir nuevos conocimientos», lleva a las preguntas: ¿cuáles?, ¿para quién es?, ¿quiénes son esos individuos?, y muchas más y de la misma forma en otras expresiones, como «construir acciones sociales» o «usar apropiadamente». Las observaciones hechas con antelación no pretenden en ningún punto demeritar la definición presentada, por el contrario, buscan comprender el proceso de construcción de la misma y dar cuenta de su tiempo. Por ejemplo, hay una clara influencia de la cultura del *remix*, de la remezcla de elementos «nuevos» con otros «preexistentes» a manera de conversación (Lankshear & Knobel, 2011: 97); por otra parte, es necesario recordar que los teléfonos inteligentes estaban por hacer su entrada triunfal (el primer iPhone se presentó en 2007, por ejemplo). Con esto se explica que, por un lado, se reconoce la enorme complejidad y el potencial de la Literacidad Digital, aunque por otro, traer a colación los teléfonos inteligentes es para explicar que, tecnológicamente hablando, muchas de esas acciones se realiza-

ban anteriormente en ámbitos separados o dispositivos diferentes y especializados; en cambio, en nuestro tiempo, casi todo lo mencionado en la definición se puede realizar desde un teléfono inteligente con una portabilidad y usabilidad que hasta entonces no se había alcanzado. Los teléfonos inteligentes son un reflejo, una muestra, de esa remezcla, de ideas, de tareas y funcionalidades:

To be digitally literate is to have access to a broad range of practices and cultural resources that you are able to apply to digital tools. It is the ability to make and share meaning in different modes and formats; to create, collaborate and communicate effectively and to understand how and when digital technologies can best be used to support these processes (Hague & Payton, 2011: 2).

La cita procede de la segunda década del siglo XXI. Hay varios aspectos a destacar: el primero de ellos es que la Literacidad Digital aparece como un estado, no como una competencia o una habilidad, esto es, no es una verificación de requisitos o tareas sino un estadio. Por otra parte, desaparece la palabra «individuos» y en cambio aparece «colaboración», aunado a ello, se habla de cultura y prácticas, lo que es muy importante pues de alguna manera democratiza la Literacidad Digital, se vuelve un asunto que trasciende a la vida y no solo a comunidades académicas, técnicas o tecnológicas.

Otra arista importante es que en las definiciones anteriores (Huerta & Sandoval-Almazán, 2007; Martin & Grudziecki, 2006) se habla de un tratamiento de la información desde una posición deíctica, donde no se participa. Lo más cercano que se encontró fue de una «construcción de conocimiento», en cambio las autoras hablan de la creación. Lo anterior es relevante por el hecho de que ahora los usuarios produzcan y compartan contenido más que una característica de la Literacidad Digital es un sino de nuestro tiempo.

Anteriormente se advirtió que el *remix* no era un asunto trivial de cultura pop, sino que es una fuerte influencia y característica que se permea en todos los ámbitos, también se señaló a los «textos no lineales» como un síntoma de ello. Así pues, la comunicación, hoy en día, en una aplicación como WhatsApp, mezcla dentro de sí un sinfín de manifestaciones: el texto, la imagen, el video, iconicidad, lenguas artificiales y un dilatado etcétera. Refiere también esta definición la tecnología digital, lo cual, si se retoman las primeras definiciones revisadas, permite hacer una comparación. En las primeras, ciertos elementos se señalan con puntualidad, por

una simple y llana razón: era posible hacerlo. Por ejemplo, los dispositivos y tecnologías eran contadas, computadora e internet; en cambio, el día de hoy es posible conectarse por cualquier cantidad de dispositivos, relojes, tabletas, laptops, etcétera. Así pues, esta es una razón por la cual las definiciones, a medida que avanzan los años, se han ajustado.

Casi al final de la década pasada se encuentra, entre otras, una definición que destaca por su puntualidad y asertividad: «Digital literacy refers to the skills required to achieve digital competence, the confident and critical use of information and communication technology (ICT) for work, leisure, learning and communication» (Eurostat, 2018). La cita refleja prácticamente todo lo estudiado hasta el momento, pues relata los niveles de dominio, habilidad, luego competencia, luego literacidad. También trata sobre la destreza y seguridad al desenvolverse en los medios, navegar seguro y ético, pero también con la confianza que da el conocer aspectos técnicos. Por todo lo anterior esta definición será la que mejor se alinea al marco referencial de este trabajo. Las dimensiones y aplicaciones están presentes, pues habla sobre las prácticas lo mismo el ocio que el aprendizaje o lo laboral, aunque es en este último ámbito donde se torna de gran importancia, en tanto que puede significar una ventaja en el campo laboral:

The results for manufacturing industries clearly indicate that increases in the share of broadband-enabled employees or usage of ERP systems promote the advancement of skills in the corresponding workforce (either by reducing the number of low- and medium skilled workers, by raising demand for highly skilled workers or both). The results are consistent with the hypothesis that ICT complements highly skilled workers and substitutes workers with low or medium skill levels (Falk & Biagi, 2017).

Aunque se ha destacado una definición como la que mejor representa la intención de este estudio, hay una consideración a la misma merece la pena revisar: «Digital Literacy (DL) is the process of teaching and learning about technology and the use of technology. It is the ability to use information and communication technologies to find, evaluate, create, and communicate information, requiring both cognitive and technical skills» (Anjaiah, 2016). Así pues, la definición del autor indio matiza la definición de Literacidad Digital y la adapta a los ámbitos escolares. Lo anterior es de resaltar en tanto que la Literacidad Digital está presente en muchos ámbitos de la vida cotidiana, sin embargo, en este caso se aborda desde una perspectiva más académica

o escolar. Por otro lado, como se tratará más adelante, la Literacidad Digital (y su estado), en general, se da por sentada y de manera óptima, aunque no siempre es así.

LITERACIDAD DIGITAL Y EL NIVEL SUPERIOR

Por esa razón el estudio de la Literacidad Digital en la universidad se ha vuelto un foco de atención:

El reto universitario actual en materia de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) es entonces preparar a los estudiantes —y en su caso a los docentes— en temas informacionales y no solamente informáticos, es decir tender hacia la «info-formación» (Brunner, 2002), más que hacia la capacitación informática que en gran medida han cubierto en niveles escolares previos el problema educativo actual no es enseñar a localizar la información, sino que también implica un acceso irrestricto a ella, vinculado con el proceso de enseñanza-aprendizaje, selección, evaluación, interpretación, clasificación y uso (Aguilar Trejo et al., 2014: 125).

Esto último es fundamental para el avance de la Literacidad Digital en una universidad, pues de la misma manera que las instituciones tienen una visión y una misión, objetivos de calidad e indicadores claros, la definición de Literacidad Digital debe ser clara para las universidades (McGuinness & Fulton, 2019; Press et al., 2019; Techataweewan & Prasertsin, 2016), para los administrativos, docentes y alumnos. Ciertamente se ha hablado ya de una falta de consenso en los conceptos, sin embargo, tener una definición guía, al menos de elaboración propia, da consciencia de la importancia de dichas prácticas. Además, sin una definición no se puede integrar la Literacidad Digital a los programas ni tampoco se pueden iniciar cursos de fortalecimiento o acciones correctivas.

La posibilidad de medir el estado y la presencia de la Literacidad Digital es relevante: si existe, de qué manera influye, cuáles son los componentes críticos, si no es así, entonces tal vez la escuela no considera esto como una competencia o habilidad a desarrollar, da por sentado que el estado de la Literacidad Digital es el adecuado para que los alumnos que ingresan a la universidad se desempeñen adecuadamente, aunque no siempre los resultados son óptimos (Coffin Murray & Perez, 2014).

The majority of young people, who come to the university, do not have the skills needed for using the Internet and information technology, when they have to solve scientific

ic problems, to perform different tasks individually or in a team. They are good at using social networking, e-mails or Skype, surfing the Internet, showing as active gamers and participants in virtual communities, but their knowledge and competences for effective use of new technology in the learning process are often superficial. (Shopova, 2014).

A su vez existe el interés por parte de muchos autores (Greene et al., 2014; Podgornik et al., 2017; Techataweewan & Prasertsin, 2017) en conocer si hay una posible correlación entre el logro escolar y la Literacidad. Las conclusiones de estos y varios estudios más están en el mismo tenor que la cita anterior, la literacidad digital también influye en el logro escolar e incluso la comprensión en terrenos puntuales como las ciencias básicas. Sin embargo como se ha mencionado ya, hay serias carencias en este aspecto (Santos & Serpa, 2017).

Many students entering the university today have a high level of exposure to digital technologies and media. However, they are not prepared to cross the bridge between personal and academic use of technology. As academic knowhow is gained through formal education, so too must technological prowess be gained through structured learning experiences (Coffin Murray & Perez, 2014: 88).

Sin embargo, sobre la Literacidad Digital, en muchas instituciones de nivel superior, no se hace un diagnóstico. No medir el estado de la Literacidad Digital en los alumnos lleva el peligro de asumir que está en estado óptimo:

However, we do not assume that their exposure to language and counting means that they are proficient in reading, writing or arithmetic; we assess, remediate, amplify and re-assess the three literacies. That is not the case with digital literacy, which is often taken for granted. Moreover, many educators equate exposure with understanding (Coffin Murray & Perez, 2014: 95).

Hay dos notas finales en este apartado que son importantes para este trabajo; la primera se vuelve una y otra vez a la necesidad de medir adecuadamente la Literacidad Digital y una prueba de ello son los peligros que omitir esta evaluación conlleva, entre otros, el asumir que los alumnos tienen un estado óptimo de Literacidad Digital y entonces, los programas y los planes tienen su base en ello. Más importante

aún, el estado de la literacidad digital está correlacionada con el logro escolar, de modo que es un aspecto crítico en las universidades del siglo XXI.

ALGUNOS DATOS SOBRE LOS ALUMNOS

Se presentan a continuación los resultados de dos investigaciones, una de ellas fue realizada previo a la emergencia sanitaria (Magallanes Ulloa, 2020); la otra (Magallanes Ulloa & de Ávila González, 2020), en las primeras semanas de cierre. Como se mencionó con antelación, una problemática importante es la de la percepción; esto es: se asume equivocadamente que los alumnos arriban a la universidad con un estado óptimo de Literacidad Digital, como queda patente en el perfil de ingreso, en los temarios de los cursos propedéuticos y planes de estudio de las instituciones de nivel superior que se tomaron como punto de partida para las investigaciones presentadas (Magallanes Ulloa, 2020). Además de lo anterior también la percepción del conocimiento por los propios estudiantes, es decir, en general los alumnos tienen un mejor concepto del conocimiento que en realidad dominan.

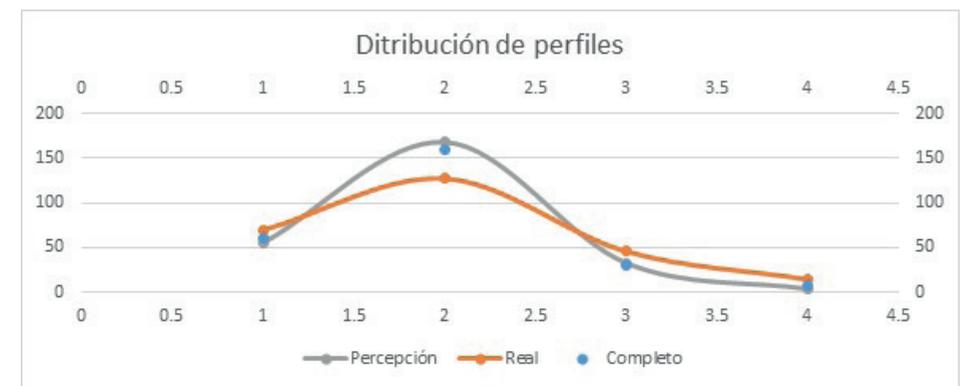


Figura 1 Percepción y realidad de la Literacidad Digital

Se aplicó una encuesta a los alumnos (Ver Figura 1), en la que se contrastó la percepción de su literacidad digital personal con los conocimientos que en realidad tienen. Por ejemplo, se les preguntó: «¿Qué tan bueno te consideras para subir videos de YouTube?». Después de ello, se hicieron algunas preguntas técnicas que ponían a prueba su conocimiento sobre ello, por ejemplo, aspectos técnicos sobre extensiones de archivos de video y edición de video. Como se comentó en párrafos

anteriores, la percepción de la mayoría de los alumnos es superior al conocimiento que en efecto tienen.

El estado de Literacidad Digital es multifactorial, como ya se comentó, pero sin duda alguna depende en gran medida de la forma en que socializa con la tecnología; es decir, la relación que tiene el alumno con la tecnología determinará su grado de apropiación. Por ello es importante conocer en qué lugar tuvo esa primera socialización (Ver Figura 2).



Figura 2 Lugar de la primera socialización de los alumnos

Un poco más de la mitad de esas experiencias se da fuera del hogar, lo que conduce a pensar que habrá cierta ventaja para quien ve a la tecnología como algo familiar y de uso cotidiano, con respecto de los alumnos que ven en los equipos y centros de cómputo algo de difícil acceso y con fines meramente académicos. Todo lo anterior sin mencionar el tiempo de experiencia de uso que, sin duda alguna, será mayor en aquellos que disponen de un equipo en casa.

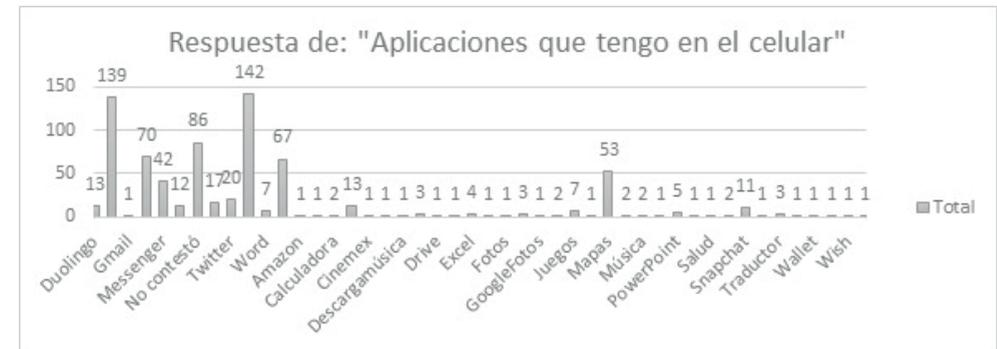


Figura 3 Aplicaciones en los teléfonos móviles de los alumnos

Tal desarticulación queda también evidente en el uso que se les da a los propios teléfonos móviles (Ver Figura 3), solo que en este caso es en sentido inverso. Al preguntar a los alumnos sobre el uso que dan en los teléfonos inteligentes, se encontró que tienen solo un par de aplicaciones destinadas al aprendizaje, entre ellas calculadoras, diccionarios o aplicaciones de plataformas de aprendizaje. Pocas, si se contrasta con las destinadas a redes sociales. Lo anterior muestra la separación en los usos de la tecnología, que se relacionan con un ambiente escolar y académico y otras que parecen destinarse a un uso personal y cotidiano, aunque los dispositivos y aplicaciones pueden ser útiles en distintos ambientes y propósitos, algo que se tratará más adelante.

ALGUNOS DATOS SOBRE LOS DOCENTES

Por otra parte, se realizó una encuesta a docentes en las primeras semanas del cierre de escuelas, donde se encontraron los siguientes resultados. Primero se preguntó sobre su grado académico y si trabajaban a distancia después del cierre de escuelas. Se encontró que, sí hay una relación entre el grado académico y el trabajo a distancia con alumnos, pues a mayor grado académico, mayor la proporción de docentes que trabajaban a distancia (Ver Tabla 1).

TABLA 1. TRABAJO DE LOS DOCENTES A DISTANCIA Y LA RELACIÓN AL GRADO ACADÉMICO

Grado	Trabaja a distancia	No trabaja a distancia
Doctorado	48	8
Maestría	58	49
Licenciatura	23	18
Total	129	75

Un punto de atención fue la explicación de los docentes que no trabajaban a distancia. Ciertamente las razones son variadas, pero fundamentalmente la mayor concentración tiene que ver con el modelo de cambio tecnológico. El grado de virtualización y apropiación de la tecnología se refleja en las posibilidades que el individuo encuentra en la misma, a su vez, ello depende del estado en que se encuentre su Literacidad Digital. Dicho de otro modo, son las posibilidades que el docente puede reconocer o no para impartir su contenido en un ambiente virtual o con apoyo de la tecnología digital. En este caso (Ver Tabla 2) un número considerable de docentes no encontró en la tecnología el vehículo idóneo para impartir su clase, por el contrario, considera que la materia, por sus características, no puede ser llevada en este tipo de modalidades.

TABLA 2. DIFÍCULTADES PARA IMPARTIR CLASE A DISTANCIA

Grupo	Respuesta	Veces seleccionada
1	La materia no se presta	26
2	Falta de recursos (internet, computadora)	19
3	Falta de conocimientos tecnológicos	19
4	Falta de tiempo	8

Por otra parte, volviendo a los alumnos, es notable el valor del conocimiento y experiencias previas en modalidades mediadas por tecnología. Tanto en Nivel Medio Superior como en Nivel Superior los alumnos que habían tenido una experiencia previa tuvieron mejores resultados después del cierre que aquellos que no tenían experiencia. Sin embargo, la misma encuesta reconoce que la mayoría de los alumnos no tuvieron trabajo previo de este tipo.

CONCLUSIONES

Partiendo de la idea anterior se pueden esbozar algunas conclusiones. De inicio, la presencia de la Literacidad Digital, sobre todo en Nivel Superior, es innegable. Aunque, por otra parte, esta presencia no es de manera formal, es decir, no está contenida en los programas sino que se considera como un conocimiento transversal y en ocasiones meramente accesorio. Desafortunadamente, pone en desventaja a los alumnos en el ámbito académico y posteriormente en el mundo laboral.

Sobre la percepción que los docentes, las instituciones y los propios alumnos tienen del estado de la Literacidad Digital se considera casi siempre óptimo. Tomando como punto de partida tal percepción, no se reconocen áreas de oportunidad, lo que ocasiona que no se considere en propedéuticos o cursos remediales o de regularización. Así pues, no es posible fortalecer o hacer mejoras para esa área.

Lo anterior queda de manifiesto en los datos que se analizaron respecto a las dificultades que se observaron al hacer la transición de una modalidad a otra. Los docentes, por ejemplo, explican el origen de las dificultades en la falta de conocimientos técnicos o en que la materia no es idónea para esa nueva modalidad. Esos conocimientos técnicos son propiamente las habilidades y competencias digitales que componen la Literacidad Digital. Ello implica que al momento del cierre de las escuelas los docentes no estaban debidamente preparados para impartir sus contenidos en otras modalidades o con otro grado de virtualización.

En contraparte, es alentador el esfuerzo de muchos docentes por optar por modelos *blended*, híbridos o mixtos, combinando la modalidad presencial con modalidades a distancia, virtuales o en línea que se apoyan en tecnología digital, plataformas educativas, entornos virtuales de aprendizaje y otros recursos que ofrecen las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento. Tales experiencias de éxito, como se indicó con antelación, han significado un puente importante para los alumnos que, debido al confinamiento, tuvieron que cambiar de modalidad de manera obligada.

Finalmente, esta experiencia debiera sentar un precedente y un aprendizaje pues son competencias y habilidades demandadas en el campo laboral. Para este caso, la propuesta sería que el regreso a clases no signifique solo una vuelta a las metodologías empleadas antes de la emergencia sanitaria, con centro en el espacio áulico y de la metodología tradicional, sino que este conocimiento que se ha desarrollado en medio de la pandemia, se aplique también al regreso de los presencial en modelos mixtos con diversos grados de virtualización.

FUENTES

- Aguilar Trejo, J. L., Ramírez Martinell, A., & López González, R. (2014). Literacidad Digital Académica De Los Estudiantes Universitarios: Un Estudio De Caso Gra. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 11, 123-146.
- Ala-Mutka, K. (2011). *Mapping Digital Competence: Towards a Conceptual Understanding*.
- Anjaiah, M. (2016). Digital Information Literacy Among Research Scholars and Students Community At Dravidian University, Kuppam-Andra Pradesh (India): An Exploratory Study. *IOSR Journal Of Humanities And Social Science (IOSR-JHSS)*, 21(9), PP. <https://doi.org/10.9790/0837-2109120108>
- Bawden, D. (2008). Origins and concepts of digital literacy. *Digital literacies: Concepts, policies and practices*, 30(2008), 17-32.
- Coffin Murray, M., & Perez, J. (2014). Unraveling the digital literacy paradox: How higher education fails at the fourth literacy. *Issues in Informing Science and Information Technology*, 11, 85-100.
- Eurostat. (2018). Estadísticas de energía renovable. En *Statistics Explained*.
- Gallardo-Echenique, E. E., Minelli De Oliveira, J., Marqués-Molias, L., & Esteve-Mon, F. (2015). Digital Competence in the Knowledge Society. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 11(1), 1-16.
- Gibson, J. J. (1977). The theory of affordances. *Hilldale, USA*, 1(2).
- Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. Wiley Computer Pub. New York.
- Greene, J. A., Yu, S. B., & Copeland, D. Z. (2014). Measuring critical components of digital literacy and their relationships with learning. *Computers and Education*, 76, 55-69. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.03.008>
- Hague, C., & Payton, S. (2011). Digital literacy across the curriculum. *Curriculum Leadership*, 9(10).
- Huerta, E., & Sandoval-Almazán, R. (2007). Digital literacy: Problems faced by telecenter users in Mexico. *Information Technology for Development*, 13(3), 217-232.
- Karpati, A. (2003). *Digital literacy: content, structure and development of a life skill*.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2011). *New literacies*. Open University Press McGraw-Hill Education. <https://doi.org/10.1093/deafed/enj039>
- Magallanes Ulloa, E. (2020). *Evaluación del estado de Literacidad Digital de los alumnos de nuevo ingreso a la carrera de Ingeniería Industrial de la Universidad Politécnica de Zacatecas*. Universidad Virtual del Estado de Michoacán.
- Magallanes Ulloa, E., & de Ávila González, J. (2020). Respuesta inicial por un grupo de Docentes Mexicanos, al cierre de escuelas por Covid-19 Initial response of a group of Mexican teachers to school closure by Covid-19. *Revista del Centro de Investigación de la Universidad la Salle*, 14(53), 11-44. <https://doi.org/10.26457/recein.v14i53.2663>
- Martin, A., & Grudziecki, J. (2006). DigEuLit: Concepts and tools for digital literacy development. *Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences*, 5(4), 249-267.
- Mcguinness, C., & Fulton, C. (2019). Digital literacy in higher education: a case study of student engagement with e-tutorials using blended learning. *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice*, 18, 1-28. <https://doi.org/10.28945/4190>
- Podgornik, B. B., Dolničar, D., & Glažar, S. A. (2017). Does the Information Literacy of University Students Depend on their Scientific Literacy? *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(7), 3869-3891. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.00762a>
- Press, N., Arumugam, P. P., & Ashford-Rowe, K. (2019). Defining digital literacy: A case study of Australian universities. *Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education (ASCILITE) 2019*, 255-263.
- Santos, A. I., & Serpa, S. (2017). The Importance of Promoting Digital Literacy in Higher Education. *International Journal of Social Science Studies*, 5(6). <https://doi.org/10.11114/ijsss.v5i6.2330>
- Shopova, T. (2014). Digital literacy of students and its improvement at the university. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 7(2), 26-32. <https://doi.org/10.7160/eriesj.2014.070201>
- Spante, M., Hashemi, S. S., Lundin, M., & Algers, A. (2018). Digital competence and digital literacy in higher education research: Systematic review of concept use. *Cogent Education*, 5(1), 1-21. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1519143>
- Techataweewan, W., & Prasertsin, U. (2016). Digital Literacy Skills For Developing Learning Ability of Undergraduate Students: A Qualitative Interview Approach. *53rd ISERD International Conference*.
- Techataweewan, W., & Prasertsin, U. (2017). Development of digital literacy indicators for Thai undergraduate students using mixed method research. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, XXX, 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.kjss.2017.07.001>

REDES SOCIALES COMO HERRAMIENTAS DE ACCESO
A NOTICIAS DIGITALES EN EMPLEADOS MUNICIPALES
EN LA ERA DIGITAL: CASO ZACATECAS, MÉXICO

LEONEL RUVALCABA ARREDONDO
LETICIA DEL CARMEN RÍOS RODRÍGUEZ
ALEJANDRA ARIADNA ROMERO MOYANO
NYDIA LETICIA OLVERA CASTILLO

Con el arribo del periodismo digital, al que actualmente se accede, en su mayoría, por medio de los teléfonos inteligentes, las tecnologías ayudan a converger diferentes tipos de información en los espacios públicos de trabajo. Las redes sociales se transforman en herramientas de interacción al interior de la sociedad para acceder a noticias en tiempo real y llevan a otro nivel la forma de compartir los hechos noticiosos. El objetivo de la presente investigación es comprobar que existe diferencia entre la forma en que mujeres y hombres que laboran en la alcaldía de Zacatecas, México, revisan, leen y acceden a periódicos digitales, bien de circulación nacional, bien internacional, a través de redes sociales. Se aplicó un instrumento a 202 empleados de este espacio laboral para saber, en primer término, si acceden a periódicos digitales. Se construyó la prueba de hipótesis *Kruskal Wallis* con el propósito de comprobar si existe o no la codependencia entre las variables. Se encontró que los empleados hombres que laboran en estas oficinas municipales son los que leen más noticias nacionales e internacionales a través de estas redes sociales.

INTRODUCCIÓN

El internet llegó a revolucionar la manera como se comunican las personas en los distintos espacios de interacción social. La sociedad construye información de forma cotidiana, la cual se comparte por diversos medios, con el propósito de que los individuos estén comunicados. En la actualidad las redes sociales son un medio de acceso a los periódicos digitales para poder leer noticias en tiempo real, tanto nacionales como internacionales. Estas redes sociales se basan en la *Web 2.0*, la cual

permite crear una inteligencia de forma colectiva con base en el intercambio de conocimientos, por medio de herramientas tecnológicas que se conectan a internet (Bustos y Ruiz, 2016).

Internet se convierte en un lugar donde los usuarios pueden intercambiar todo tipo de contenidos. A esto se le denomina internet social, debido a que el espacio social no es un solo medio, sino muchos (Zamarra, 2008). Por lo anterior se puede contemplar que la actual sociedad está totalmente interconectada, en cualquier lugar y a cualquier hora y, además, los avances que se observan año con año, dejan atrás al último (Fernández, 2011).

Las redes sociales juegan un papel importante en la vida personal de los individuos (Harris et al, 2011). Twitter da un cambio total a la forma de relacionarse a través de las redes: se recibe una retroalimentación instantánea entre los usuarios (Harris et al, 2011). Asimismo, se considera que Twitter es una red social que permite compartir información en tiempo real (Parselis, 2014), que pueden ser noticias nacionales o internacionales. Cada vez más los ciudadanos dejan de lado los medios de comunicación y prefieren acudir a las redes sociales para informarse (Franch & Micó, 2021).

El lector ha transitado de ser un agente pasivo que esperaba las noticias de manera asíncrona, a uno que demanda una creciente cobertura periodística oportuna, prácticamente en tiempo real (Caled & Silva, 2021). No obstante, algo a considerar es que el comportamiento de los usuarios se domestica y se seduce a partir de estrategias y desarrollo algorítmico, inferidos a partir de la datificación de las actividades cotidianas de las personas, que se capturan desde cualquier dispositivo (Vidal & Olivares, 2021).

Los empleados municipales de Zacatecas no están exentos ni excluidos de acceder a información nacional e internacional en tiempo real por medio de las redes sociales durante el horario laboral, puesto que el desarrollo tecnológico se convirtió en condición para la evolución del periodismo digital en México (Torres, 2018). Las redes sociales son un factor que ayuda a determinar la difusión y viralizar la información, pero también pueden ser un campo para que el conocimiento se amplíe (Franch & Micó, 2021). Las tecnologías tienen una penetración que abre un gran potencial para la construcción de nuevos espacios de encuentro y discusión (Fernández, 2012).

El objetivo de la presente investigación es describir si el sexo de los empleados que trabajan en la presidencia municipal de Zacatecas, México, influye para que

lean o no noticias nacionales e internacionales a través de las redes sociales. Expuesto lo anterior, finalmente, se construyen dos hipótesis, la nula y la alterna, que son las siguientes:

- H_0 = El sexo de los empleados que laboran en la presidencia municipal de Zacatecas, México, Sí influye para que estos lean noticias nacionales e internacionales por medio de redes sociales.
- H_1 = El sexo de los empleados que laboran en la presidencia municipal de Zacatecas, México, NO influye para que estos lean noticias nacionales e internacionales por medio de redes sociales.

METODOLOGÍA

Se aplicaron tres preguntas durante el mes de marzo de 2019 a 202 empleados que laboran en la presidencia municipal de Zacatecas, México. El número de trabajadores a encuestar se realizó por medio de la fórmula de muestreo aleatorio simple de Scheaffer, Mendenhall, Ott, y Gerow (2012), la cual arrojó un 95% de confiabilidad y que se expone en la Tabla 1.

TABLA 1

$$n = \frac{N}{\frac{1 + ((e^2) * (n-1))}{(z^2 * 0.5 * 0.5)}}$$

Las tres variables dependientes que se tomaron para la actual investigación fueron las siguientes:

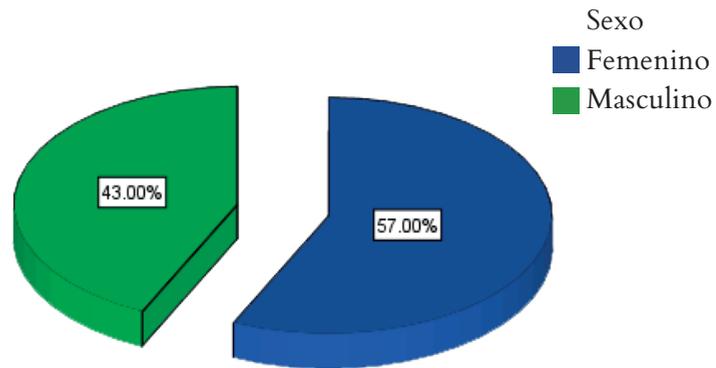
- ¿Sigue páginas de periódicos en Twitter, Facebook?
- ¿Lee periódicos nacionales en el celular?
- ¿Lee periódicos internacionales en el celular?

Como variable independiente se tomó la siguiente:

- Sexo

Para conocer el porcentaje por cada sexo se construye el Gráfico 1, que indica que 57% de los encuestados son mujeres y 43%, hombres.

GRÁFICO 1. SEXO-EMPLEADOS



Fuente: elaboración propia.

Se elaboraron correlaciones *Tau-b* de *Kendall* que, según International Business Machines (IBM, 2017), es una medida «no paramétrica de la correlación para variables ordinales o de rangos que tiene en consideración los empates. El signo del coeficiente indica la dirección de la relación y su valor absoluto indica la fuerza de la relación» (2017: 14). Expuesto lo anterior se construyó la prueba de hipótesis *Kruskal Wallis* por medio del software *SPSS 22*; la compañía IBM expone algo al respecto de esta prueba:

Coefficiente de contingencia. Medida de asociación basada en chi-cuadrado. El valor varía entre 0 y 1. El valor 0 indica que no hay asociación entre las variables de fila y de columna. Los valores cercanos a 1 indican que hay gran relación entre las variables. El valor máximo posible depende del número de filas y columnas de la tabla (2017: 13).

Se procede ahora a la discusión de resultados que arrojó el análisis estadístico de las cuatro variables que se emplearon para la presente investigación.

RESULTADOS

Para continuar con el análisis de la presente investigación se elabora la tabla 2 que indica las correlaciones *Tau-b* de *Kendall*, la cual muestra cómo interactúan las cuatro variables entre sí. Igualmente se observa que el ítem «sexo» indica correlaciones significativas con respecto a las variables ¿Lee periódicos nacionales en el celular? y ¿lee periódicos internacionales en el celular? No obstante, se debe de tomar en cuenta que el hecho de que existan correlaciones no es un indicador de que haya contingencia entre los ítems.

TABLA 2. CORRELACIONES *TAU b* DE *KENDALL*

		Sexo	¿Sigue páginas de periódicos en Twitter, Facebook?	¿Lee periódicos nacionales en el celular?	¿Lee periódicos internacionales en el celular?
Sexo	Coef. de correlación	1.000	.060	.191**	.138*
	Sig. (bilateral)		.360	.004	.043
¿Sigue páginas de periódicos en Twitter, Facebook?	Coef. de correlación	.060	1.000	.573**	.457**
	Sig. (bilateral)	.360		.000	.000
¿Lee periódicos nacionales en el celular?	Coef. de correlación	.191**	.573**	1.000	.741**
	Sig. (bilateral)	.004	.000		.000
¿Lee periódicos internacionales en el celular?	Coef. de correlación	.138*	.457**	.741**	1.000
	Sig. (bilateral)	.043	.000	.000	

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas)

* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

Fuente: elaboración propia.

Al indicar lo anterior se elabora la prueba de hipótesis *Kruskal Wallis* en la Tabla 3, la cual expone la codependencia de la variable «sexo» con respecto a «¿Lee periódicos nacionales en el celular?» y «¿Lee periódicos internacionales en el celular?»

TABLA 3. PRUEBA *KRUSKAL WALLIS*-ESTADÍSTICOS DE PRUEBA^{a,b}-SEXO

	¿Sigue páginas de periódicos en Twitter, Facebook?	¿Lee periódicos nacionales en el celular?	¿Lee periódicos internacionales en el celular?
Chi-cuadrado	.837	8.371	4.109
gl	1	1	1
Sig. asintótica	.360	.004	.043

a. Prueba de *Kruskal Wallis*

b. Variable de agrupación: Sexo

Fuente: elaboración propia.

Para observar cuál de los dos sexos realiza más esta actividad de leer periódicos nacionales e internacionales, es necesario elaborar la Tabla 4 que indica los rangos promedios de los resultados de la prueba de hipótesis de *Kruskal Wallis*. Dicha tabla muestra que los hombres son quienes leen noticias nacionales e internacionales por medio de las redes sociales.

TABLA 4. RANGOS

Sexo		N	Rango promedio
¿Sigue páginas de periódicos en Twitter, Facebook?	Femenino	110	94.45
	Masculino	84	101.49
	Total	194	
¿Lee periódicos nacionales en el celular?	Femenino	108	87.28
	Masculino	85	109.35
	Total	193	
¿Lee periódicos internacionales en el celular?	Femenino	103	87.32
	Masculino	84	102.20
	Total	187	

Fuente: elaboración propia.

Algo que resalta es que el seguir páginas de periódicos por medio de Twitter y Facebook no depende del sexo de los empleados burocráticos, por lo que esto no se toma en cuenta en el análisis de rangos de la Tabla 4. Sin embargo, parte del objetivo se enfoca en saber si los empleados leen noticias nacionales e internacionales por medio de las redes sociales, por lo que se elabora la Tabla 5 que es una prueba *Kruskal Wallis*, que indica una codependencia entre las variables.

TABLA 5. PRUEBA *KRUSKAL WALLIS*-ESTADÍSTICOS DE PRUEBA^{a,b}-¿SIGUE PÁGINAS DE PERIÓDICOS EN TWITTER, FACEBOOK?

	¿Lee periódicos nacionales en el celular?	¿Lee periódicos internacionales en el celular?
Chi-cuadrado	85.479	53.576
gl	4	4
Sig. asintótica	.000	.000

a. Prueba de *Kruskal Wallis*

b. Variable de agrupación: ¿Sigue páginas de periódicos en Twitter, Facebook?

Fuente: elaboración propia.

De tal forma que los empleados municipales sí leen periódicos nacionales e internacionales a través de redes sociales como Twitter y Facebook.

CONCLUSIÓN

Las Tecnologías de la Información y Comunicación juegan un papel de importancia en la interacción de las personas en su vida cotidiana, sin importar el espacio en que se desenvuelven. Con la construcción de aplicaciones móviles de redes sociales se revolucionó la manera como la sociedad se comunica.

Los empleados burocráticos que laboran en los espacios públicos que ofertan una serie de servicios a la sociedad en general no están exentos de esto, por lo que la presente investigación arroja una serie de datos que son reveladores.

El primer dato que resalta es que el sexo de los trabajadores de la presidencia municipal de Zacatecas, México, no influye para que estos sigan páginas de periódicos a través de redes sociales como Twitter y Facebook.

Otro dato que resalta es con respecto a dos variables dependientes que se eligieron para este estudio, las cuales son: ¿lee periódicos nacionales en el celular? y

¿lee periódicos internacionales en el celular? Se encontró que el sexo sí influye para que los trabajadores de esta oficina burocrática lean periódicos nacionales e internacionales, esto se confirma con la prueba de hipótesis *Kruskal Wallis* de la Tabla 3, la cual indica un grado de significancia menor a .05.

Para cerrar la presente comunicación se comparte que el objetivo de la investigación se cumplió, el cual fue observar si el sexo de los empleados influye para que estos accedan a periódicos por medio de redes sociales, asimismo se acepta la hipótesis nula: «El sexo de los empleados que laboran en la presidencia municipal de Zacatecas, México, Sí influye para que estos lean noticias nacionales e internacionales por medio de redes sociales» y se descarta la alterna; lo anterior se corrobora con lo que se muestra en la Tabla 5. Finalmente se sugiere que se continúen con las investigaciones de este tipo para conocer a qué tipo de periódicos o de información acceden los empleados municipales de Zacatecas, México.

FUENTES

- Bustos, J., y Ruiz, F. J. (2016). La imagen en Twitter como nuevo eje de la comunicación política. *Opción*, 32(7), 271-290. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31048480018>
- Caled, D., y Silva, M. J. (2021). Digital media and misinformation: An outlook on multidisciplinary strategies against manipulation. *Journal of Computational Social Science*. <https://doi.org/10.1007/s42001-021-00118-8>
- Fernández, C. B. (2012). Twitter y la Ciberpolítica. *Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social «Disertaciones»*, 5(1), 9-24. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=511555573002>
- Fernández, J. (2011). El periodismo, atrapado en el tiempo digital. *Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social «Disertaciones»*, 4(2), 7-19. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=511555572002>
- Franch, P., y Micó, J.-L. (2021). Políticos y periodistas: Un bucle endogámico en los medios sociales: Dominios compartidos en Twitter por diputados y periodistas españoles. *Transinformação*, 33. Redalyc. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384366939006>
- Harris, A., Ríos, O., y Páez, Á. (2011). El periodista venezolano en Twitter. *Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social «Disertaciones»*, 4(2), 95-128. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=511555572007>
- IBM. (2017). IBM SPSS Statistics Base 25. Recuperado de: ftp://public.dhe.ibm.com/software/analytics/spss/documentation/statistics/25.0/es/client/Manuals/IBM_SPSS_Statistics_Base.pdf

- Parselis, M. (2014). Función e innovación social: El caso Twitter. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad-CTS*, 9(25), 53-71. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92429919004>
- Scheaffer, R. L., Mendenhall, W., Ott, L., & Gerow, K. (2012). *Elementary Survey Sampling* (Séptima, Séptima) [Computer software]. Brooks/Cole.
- Torres, A. S. (2018). Los retos de la enseñanza universitaria del periodismo digital emprendedor en México. *Global Media Journal México*, 15(29), 5-21. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68758895002>
- Vidal, M., y Olivares, C. (2021). ¿Quién elige mi dieta informativa? La datificación automatizada de personas en el ambiente digital. *Información, cultura y sociedad: revista del Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas*, 143-154. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=263066699002>
- Zamarra, M. de las M. (2008). El periodismo digital y la nueva formación ciber-periodística. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 59-73. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=523552801003>

COMPETENCIAS DIGITALES Y SU APLICACIÓN EN EL TRABAJO A DISTANCIA DURANTE LA PANDEMIA POR COVID-19

NYDIA LETICIA OLVERA CASTILLO
ARIADNA ALEJANDRA ROMERO MOYANO
LEONEL RUVALCABA ARREDONDO

INTRODUCCIÓN

A nivel mundial la pandemia causó un gran impacto en nuestra sociedad, devastando diferentes ámbitos de la vida de los seres humanos, como la salud física, la salud mental, la economía, la cultura y la educación, por mencionar algunos.

En México, el 30 de marzo de 2020 se llevó a cabo una sesión plenaria del Consejo de Salubridad General (CSG) en la que se identificó como «emergencia sanitaria» a la epidemia generada por el virus SARS-Cov-2 (Covid-19), se acordó tomar medidas extraordinarias como la suspensión inmediata de actividades no esenciales en los sectores público, privado y social en todo el territorio nacional, desde el día de la sesión y hasta el 30 de abril del mismo año, a fin de evitar en gran medida la propagación del virus, disminuir la enfermedad y evitar la muerte en la población (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2020).

En este marco, en las instituciones educativas de todos los niveles se tomaron medidas alternativas para la impartición de clases, de manera que se evitara el contacto físico entre alumnos y docentes, e implementar estrategias para llevar a cabo la enseñanza de manera virtual. La pandemia tomó por sorpresa a los y las docentes, lo que los llevó a realizar una intervención educativa de emergencia, por lo que tuvieron como única opción la de adaptarse a la educación virtual.

Por lo que toma relevancia el hecho de que los profesores deberían contar con ciertas competencias digitales para la creación de estrategias y recursos que les sean útiles en sus clases virtuales y además sean de provecho para sus estudiantes. Según Esteve, Castañeda y Adell «el docente del mundo digital necesita ser experto en conocimiento pedagógico teórico-práctico, un profundo conocedor de los procesos educativos y las metodologías docentes, que le permita tomar decisiones y actuar eficazmente en cuestiones relativas al aprendizaje de los estudiantes» (2018: 108).

Asimismo, Durán, Prendes y Gutiérrez mencionan que «la competencia digital no es solamente entender cómo usar las tecnologías, sino que indefectiblemente pasa por la necesidad de comprender el profundo impacto de las tecnologías en un mundo digital y promover la colaboración para integrarlas de modo efectivo» (2019: 189). Resulta importante que no solo se use la tecnología como un medio de trabajo, sino que tenga sentido la aplicación de ciertas herramientas en la educación a distancia o virtual, que favorezcan los procesos de enseñanza-aprendizaje, aún a distancia o fuera del aula.

Aplicando esta característica, el docente puede destinar actividades que les permitan a los estudiantes tener reuniones o asistencia a clases en vivo, en donde coinciden temporalmente, a través del uso de diferentes plataformas tecnológicas que faciliten la conexión tanto a los docentes como a los estudiantes. Existen una gran variedad de plataformas que permiten la conexión en tiempo real, las cuales tienen los recursos de chat en vivo y videoconferencia. Esto es una estrategia de estudio que permitirá a los participantes tener una experiencia educativa diferente con la que se rompen las barreras del espacio y tiempo.

LAS COMPETENCIAS DIGITALES DOCENTES (CDD)

Para finales del año 2006, el Consejo y el Parlamento Europeo crearon un marco que identifica y define las competencias clave que todo individuo necesita para su crecimiento personal y profesional, pues las capacidades que cada persona tiene le permiten aumentar su motivación en el trabajo y por lo tanto tener mejores resultados y calidad laboral. «Las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo» (Comunidades europeas, 2007: 3).

Al respecto, Rodríguez, Olvera y Cordero mencionan que «este marco de referencia, establece entre sus principales objetivos determinar y definir las competencias clave necesarias para la plena realización personal, la ciudadanía activa, la cohesión social y la empleabilidad en la sociedad del conocimiento» (2019: 167). A continuación, se enumeran las ocho competencias clave para el aprendizaje permanente:

1. Comunicación en la lengua materna.
2. Comunicación en lenguas extranjeras.
3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.

4. Competencia digital.
5. Aprender a aprender.
6. Competencias sociales y cívicas
7. Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa.
8. Conciencia y expresión culturales (Comunidades europeas, 2007: 3).

De las competencias clave para el aprendizaje permanente, se desprende la competencia digital, en la que se requiere que el individuo comprenda y tenga amplios conocimientos en TIC, es decir, que conozca las principales aplicaciones informáticas, procesadores de texto, bases de datos, edición de videos, almacenamiento, seguridad, comunicación por medio de dispositivos, entre otros, que puedan ser aplicables en la vida diaria, la escuela y lo laboral (Comunidades europeas, 2007: 7).

La competencia digital desarrolla la habilidad de aprovechar las nuevas tecnologías digitales y los retos que consigo aportan. Es por esto que el Marco Común plantea que a través de esta competencia se pueda aprovechar la tecnología plenamente y se integre a los centros educativos:

La competencia digital implica el desarrollo de diversas destrezas relacionadas con el acceso a la información, el proceso y uso para la comunicación, la creación de contenidos, la seguridad y la resolución de problemas, tanto en contextos formales como no formales e informales, que les permita adaptarse a las nuevas necesidades establecidas por las tecnologías, apropiación y adaptación a los propios fines y la capacidad de interactuar socialmente en torno a ellas (Rodríguez et al, 2019: 168-169).

Entre las diferentes competencias consideradas en el ámbito educativo, se encuentra la competencia digital docente, la cual se cree que es un aspecto primordial para la formación de los profesores, quienes deben promover el aprendizaje en sus alumnos por medio del uso de las TIC y cubrir las necesidades del alumno actual, en donde se requieren nuevas formas de enseñar que le permitan al estudiante ser un ciudadano activo y preparado para las necesidades sociales en el mundo actual. Rodríguez et al afirman que:

Desarrollar una competencia digital en el contexto educativo, hace necesario la integración permanente y adecuada del uso de las tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en los sistemas formativos, así como la capacitación constante para que

el docente tenga la información y las capacidades necesarias para implementar estas competencias (2019: 169).

Gutiérrez (2014) concluye que entre las diferentes definiciones que se le dan a la competencia digital, esta puede clasificarse a partir de dos aspectos primordiales: las competencias digitales que se enfocan en el componente tecnológico y las que destacan la dimensión informacional o comunicativa.

La competencia digital puede ser entendida como valores, creencias, conocimientos, capacidades y actitudes para utilizar adecuadamente las tecnologías, incluyendo tanto los ordenadores como los diferentes programas e internet, que permiten y posibilitan la búsqueda, el acceso, la organización y la utilización de la información con el fin de construir conocimiento (Gutiérrez, 2014: 54).

Se considera el Marco común de Competencia Digital Docente, creado a través del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF, 2017), como el medio para identificar las competencias digitales que todo docente debe desarrollar:

- | | |
|--|---|
| 1) <i>Información y alfabetización informacional</i> | Esta área competencial comprende actividades como identificar, localizar, obtener, almacenar, organizar y analizar información digital, datos y contenidos digitales, evaluando su finalidad y relevancia para las tareas docentes. |
| 2) <i>Comunicación y colaboración</i> | En esta área se hace alusión a actividades entre las que destacan comunicarse en entornos digitales, compartir recursos a través de herramientas en línea, conectar y colaborar con otros a través de herramientas digitales, interactuar y participar en comunidades y redes; conciencia intercultural. |
| 3) <i>Creación de contenidos digitales</i> | Abarca actividades relacionadas con la creación y edición de contenidos digitales nuevos, integración y reelaboración de conocimientos y contenidos previos, realización de producciones artísticas, contenidos multimedia y programación informática, así como el conocimiento de la aplicación de los derechos de propiedad intelectual y las licencias de uso. |

4) *Seguridad*

En esta área se comprenden actividades relacionadas con la seguridad digital, entre las que destacan la protección de información y datos personales, protección de la identidad digital, protección de los contenidos digitales, medidas de seguridad y uso responsable y seguro de la tecnología.

5) *Resolución de problemas*

En esta última área competencial se hace referencia a un docente que sabe identificar necesidades de uso de recursos digitales, tomar decisiones informadas sobre las herramientas más apropiadas según el propósito o la necesidad.

Elaboración propia a partir de INTEF (2017).

Cada una de las áreas mencionadas en la tabla anterior es una recopilación de los componentes principales de una competencia digital, que son aquellas habilidades TIC que todo docente debería tener. Existen cuatro dimensiones en cada área; la primera es la competencia principal; la segunda, las competencias que se desprenden de la principal; la tercera, los niveles de dominio, que se dividen en básico, intermedio y avanzado; y, finalmente, la dimensión que incluye los ejemplos de conocimientos, habilidades y actitudes que comprende cada competencia.

LOS DOCENTES DE LA UAZ, LAS COMPETENCIAS DIGITALES Y EL COVID-19

La Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ) tiene una aproximado de tres mil profesores de los niveles de educación media básica, media superior, superior y posgrado, para quienes el suceso de la pandemia de Covid-19 fue como si cayera un balde de agua fría a la institución, pues si bien se había estado trabajando en la creación de habilidades y estrategias digitales para los docentes que imparten clases en la modalidad a distancia, una gran cantidad del profesorado se sintió a la deriva, pues no podía encontrar soluciones rápidas y efectivas para impartir sus clases a distancia o de manera virtual.

Entre las diferentes estrategias que implementaron las autoridades de la institución, destaca la de solicitar el apoyo a la Subcoordinación de Educación a Distancia (SED) de la UAZ para que se proporcionaran herramientas digitales a los profesores y pudieran implementar recursos para impartir sus materias. Por lo que la SED organizó una serie de *Webinar* —videos grabados en vivo con contenido formativo que se pueden consultar posteriormente— para poner el sistema gestor de aprendizaje Moodle a disposición de los docentes que estuvieran interesados en

usarlo como apoyo. Se realizaron en total tres ciclos de *Webinar* y tres talleres de herramientas específicas para aplicar en la plataforma de Moodle con el apoyo de docentes de la maestría en Tecnología Informática Educativa, la Coordinación de Evaluación e Información Institucional y el personal de la SED. A continuación, se enlistan los recursos digitales que se impartieron:

- Videoconferencia Meet de Google
- Videoconferencia Zoom
- Plataforma educativa Classroom de Google
- Plataforma educativa Edmodo
- Plataforma educativa Moodle
- Audacity
- Canal de YouTube
- Test en Kahoot
- Test con Formulario de Google
- Grabar pantalla con Screencast o'matic
- Crear página web con Sites de Google
- Compartir documentos con Drive de Google
- Pizarra electrónica con Jamboard de Google

El primer ciclo de *Webinar* se llevó a cabo del 21 al 30 de abril de 2020, a través de la plataforma de videoconferencia Meet de la *suite* de Google; para la inscripción de los profesores se mandó un formulario para que conocieran los temas que se expondrían y las fechas; se tuvo una respuesta de 525 inscritos. Las sesiones se grabaron y se pusieron a disposición del profesorado por medio del canal de YouTube de la SED.

Para el segundo ciclo de *Webinar*, que se realizó del 4 al 14 de mayo de 2020, con las mismas estrategias de inscripción y capacitación, se tuvo una respuesta de 283 docentes que no habían estado en el primer ciclo, pero se consideró la situación de que los videos de las otras sesiones ya se encontraban disponibles en internet para ser consultados en el momento que así lo requirieran. Finalmente, del 15 al 19 de julio del mismo año, se realizaron los temas más solicitados y se tuvo una participación de 154. En cuanto a los talleres específicos para la plataforma de Moodle, se impartieron los temas: ponderar calificaciones, creación de encuesta y H5P.

De acuerdo a las cinco áreas del Marco Común Europeo de Competencia Digital Docente y los temas impartidos en los *Webinar*, se estuvieron desarrollando las siguientes competencias de los profesores:

<i>Recurso digital</i>	<i>Área</i>	<i>Competencias desarrolladas</i>
• Videoconferencia Meet de Google	Área 2. Comunicación y colaboración	• Interacción mediante tecnologías digitales. • Participación ciudadana en línea.
• Videoconferencia Zoom	Área 5. Resolución de problemas	• Colaboración mediante canales digitales. • Innovación y uso de la tecnología digital de forma creativa.
• Plataforma educativa Classroom de Google	Área 1. Información y alfabetización digital	• Navegación, búsqueda y filtrado de información, datos y contenido digital.
• Plataforma educativa Edmodo	Área 2. Comunicación y colaboración	• Interacción mediante tecnologías digitales. • Participación ciudadana en línea.
• Plataforma educativa Moodle	Área 3. Creación de contenidos digitales	• Colaboración mediante canales digitales. • Desarrollo de contenidos digitales. • Integración y reelaboración de contenidos digitales.
• Audacity	Área 2. Comunicación y colaboración	• Interacción mediante tecnologías digitales. • Participación ciudadana en línea.
• Canal de YouTube		• Colaboración mediante canales digitales.
• Grabar pantalla con Screencast-O-Matic	Área 3. Creación de contenidos digitales	• Desarrollo de contenidos digitales. • Integración y reelaboración de contenidos digitales.
	Área 5. Resolución de problemas	• Innovación y uso de la tecnología digital de forma creativa.

<ul style="list-style-type: none"> • Test en Kahoot • Test con Formulario de Google • Crear página web con Sites de Google 	Área 1. Información y alfabetización digital	<ul style="list-style-type: none"> • Navegación, búsqueda y filtrado de información, datos y contenido digital.
	Área 2. Comunicación y colaboración	<ul style="list-style-type: none"> • Interacción mediante tecnologías digitales. • Participación ciudadana en línea. • Colaboración mediante canales digitales.
	Área 3. Creación de contenidos digitales	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de contenidos digitales. • Integración y reelaboración de contenidos digitales.
<ul style="list-style-type: none"> • Compartir documentos con Drive de Google • Pizarra electrónica con Jamboard de Google 	Área 1. Información y alfabetización digital	<ul style="list-style-type: none"> • Navegación, búsqueda y filtrado de información, datos y contenido digital. • Interacción mediante tecnologías digitales. • Almacenamiento y recuperación de información, datos y contenido digital.
	Área 2. Comunicación y colaboración	<ul style="list-style-type: none"> • Interacción mediante tecnologías digitales. • Compartir información y contenidos • Participación ciudadana en línea. • Colaboración mediante canales digitales. • Desarrollo de contenidos digitales.
	Área 3. Creación de contenidos digitales	<ul style="list-style-type: none"> • Integración y reelaboración de contenidos digitales.

Fuente: elaboración propia a partir de INTEF (2017).

CONCLUSIONES

La intervención educativa de emergencia permitió identificar, una vez que se capacitó a los docentes, por medio del trabajo realizado por la SED y los docentes de apoyo, que el profesorado de la UAZ, al inicio de la pandemia, no contaba con las suficientes competencias digitales en cada sesión expresaban sus temores al usar una herramienta o bien, trabajar con sus estudiantes por medio de plataformas de videoconferencia. A raíz de esto, la mayoría se interesó en conocer más recursos y poder aplicarlos con sus estudiantes.

También se pudo identificar que una vez que se capacitó, el profesorado tuvo una mayor inclinación en el uso de plataformas de videoconferencia como Zoom

y Meet para impartir sus clases de manera virtual, así como el uso de correo electrónico para la entrega de las tareas. Asimismo, se observó que aplicaron exámenes con Kahoot y Formularios de Google, para las evaluaciones de sus materias.

El encierro y el temor que se sentía en el tiempo de la pandemia de Covid-19, tanto de los docentes como de los estudiantes, el saberse atendidos y arropados enseñándoles nuevas destrezas que les permitieron trabajar en conjunto y solventar las necesidades que se presentaron en este momento, fueron una estrategia que dio tranquilidad; por otro lado, tuvieron que adaptarse a la virtualidad y la distancia para la impartición de sus clases, las cuales siempre habían sido de manera presencial, sin embargo, son aprendizajes que pueden seguir aplicando en su práctica docente.

REFERENCIAS

- Comunidades europeas (2007). Competencias clave para el aprendizaje permanente—Un marco europeo. Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidadeuropa/competenciasclave.pdf?documentId=0901e72b80685fb1>
- Diario Oficial de la Federación [DOF] (2020). Acuerdo por el que se modifica por sexta ocasión el diverso por el que se dan a conocer los días en que se suspenderán los plazos y términos aplicables en los trámites y procedimientos administrativos sustanciados ante la Secretaría de Relaciones Exteriores, con motivo de la emergencia sanitaria generada por el virus.
- Durán, M., Prendes, M. y Gutiérrez, I. (2019). Certificación de la Competencia Digital Docente: propuesta para el profesorado universitario. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(1), 187-205. <https://doi.org/10.5944/ried.22.1.22069>
- Esteve, F., Castañeda, L. y Adell, J. (2018). Un modelo holístico de competencia docente para el mundo digital. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 32(91), 106-116.
- Gutiérrez, I. (2014). Perfil del profesor universitario español en torno a las competencias en tecnologías de la información y la comunicación. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 4, 51-66. doi: <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2014.i44.04>
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado [INTEF] (2017). Marco Común de Competencia Digital Docente, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. Recuperado de: https://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017_1020_Marco-Com%C3%BAAn-de-Competencia-Digital-Docente.pdf
- Rodríguez, L., Olvera, N. y Cordero, S. (2019). Competencias digitales en el contexto educativo. En N. Gutiérrez, M. R. Magallanes, J. Rodríguez (Coord.), *Educación, docencia y prácticas*

La población de los adultos mayores está en aumento, lo que puede ocasionar problemas económicos para algunos países en vías de desarrollo, debido a los gastos que respaldan la atención médica de persona mayores con enfermedades. Los videojuegos representan una manera de reducir o retrasar la aparición de enfermedades mentales, como Alzheimer y deterioro cognitivo leve (DCL), ya que son utilizados para desarrollar el nivel cognitivo de las personas, lo que para los adultos mayores respalda mejorar la plasticidad del cerebro, que se encarga de fortalecer y generar nuevas conexiones cerebrales, necesarias para mantener un buen razonamiento, aprender otras habilidades, almacenar información novedosa, regenerar lesiones, retardar enfermedades, entre otros procesos mentales, a fin de que el adulto mayor pueda seguir activo, tenga una función en la sociedad y mejore su salud física y mental.

INTRODUCCIÓN

Los videojuegos forman parte importante en la vida de muchas personas, principalmente jóvenes, quienes les dedican tiempo como entretenimiento u ocio; sin embargo, tienen un potencial muy grande cuando se aplican para la educación o para el desarrollo de habilidades cognitivas, del que se pueden aprovechar a personas de cualquier edad. En el presente documento se abordan los beneficios que se obtienen de practicar responsablemente videojuegos por los adultos mayores, y cómo la capacidad para aprender y generar nuevas habilidades y competencias no se pierde con la edad. Se parte de que una persona mayor tiene una mejor salud mental si está activo, esto es, si sigue desempeñando alguna actividad que implique un uso cognitivo significativo. También se hace una breve referencia de la situación del crecimiento de la población de la tercera edad y el reto que representa para las naciones del mundo dicha situación.

SITUACIÓN DE LOS ADULTOS MAYORES EN LA ACTUALIDAD

La población de adultos mayores en México es de 10.5 millones, es decir 10 de cada 100 habitantes son mayores de 60 años y estas cifras se seguirán incrementando, pues se prevé que para el año 2025 existan cerca de 17 millones de adultos mayores y que para el año 2050 casi se triplique a 33 millones, lo cual implica una mayor planeación para su atención (CONAPO, 2015; Lango & Hernández, 2021).

Jopp y colaboradores (2016) y Teixeira y colaboradores (2017) mencionan que los países más longevos suelen ser desarrollados, como Alemania, Portugal, Estados Unidos, Japón, entre otros, y que tienen un incremento de personas mayores, lo cual debe preocupar, ya que cada vez habrá más personas que vivan más de cien años. Dicho crecimiento se debe al alcance de una mejor calidad de vida, condiciones de salud, atención médica, alimentación, trabajo, ingresos económicos, entre otros factores que permiten tener un envejecimiento saludable y digno, y representa un desafío para todos los países que se enfrentan a dicho incremento en cuanto a políticas públicas y de salud, sin importar su nivel socioeconómico (Osorio, 2006; Lango & Hernández, 2021).

Para hacer frente a la adecuada atención de los adultos mayores la inclusión, la movilidad, la accesibilidad, el ocio y el entretenimiento, y requieren de un mayor esfuerzo en recursos humanos y participación interdisciplinaria, según Montes de Oca (2003), por intereses políticos, ya que para el sistema neoliberal la jubilación deja de ser una fuente de ingresos garantizados y se convierte en una búsqueda individual e incierta. Dichas políticas ven a los adultos mayores como un problema y su jubilación como un acto egoísta, por lo que se toman medidas para impedir o retrasar el retiro, además se promueve una práctica de vida de austeridad en dicho sector para que demanden menos recursos (Martín, 2020).

Asimismo, afirma Welti-Chanes (2018) que el ministro de Japón, Taro Aso, refirió que las personas mayores deben morir más pronto para aligerar los gastos del Estado en atención médica; del mismo modo, el Fondo Monetario Internacional (FMI) exigió, en 2012, un recorte a las prestaciones y un retardo a la edad de jubilación ante el temor de que las personas vivan más del promedio. A pesar de lo anterior, las personas mayores pueden dejar de ser un gasto, estar saludables y seguir contribuyendo económicamente, tal como Julie Kim (2020) sugiere, se mantienen activas mediante, por ejemplo, el autoempleo, en cuyo caso tienen una mejor salud en relación a los no activos; esta evidencia apoya la teoría de que la activación ayuda a tener una mejor salud en adultos mayores. Por otro lado, Birute

Vilciauskaite y colaboradores (2020) concluyeron que en empresas con empleados adultos mayores, estos son extremadamente valorados por sus cualidades, tales como compromiso, confiabilidad, autonomía y experiencia y, principalmente, por transmitir sus conocimientos y ejemplos a los empleados jóvenes (Martín, 2020).

Otra consecuencia de la inactividad es la depresión, que afecta a 15% de adultos mayores (Trujano et al, 2018); esta condición es causada por la falta de empatía hacia ellos, abusos físicos, psicológicos o económicos, baja capacidad financiera, mala autopercepción de su rol en la sociedad —por ejemplo sentir que ya no son útiles o necesarios— y, principalmente, soledad y abandono familiar. Esto afecta en gran medida la salud física y mental del adulto mayor, propicia enfermedades y riesgo de suicidio, reducción de interacción social, baja autoestima, así como disminución del pensamiento cognitivo. Para combatir este problema se recomienda mantener al adulto mayor activo, fomentando las relaciones sociales, realizando actividades donde se mantenga ocupado, activo y motivado; una alternativa para ello es la práctica constante y controlada de videojuegos (Zamora, 2021).

Para lograr un envejecimiento pleno, las acciones que están al alcance individual son: tener una participación activa y buenas relaciones sociales con familiares y amigos, realizar actividades de ocio significativas; sin embargo, el término ocio no siempre es interpretado de forma adecuada, pues el ocio es la dedicación a aquellas actividades ajenas a las obligaciones laborales y familiares que permiten la diversión y entretenimiento y que ayudan a desarrollar habilidades y que aportan formación personal o profesional (Rivera & Torres, 2018). Es por ello que Rodríguez y colaboradores (2014) sostienen que el uso de los videojuegos como actividad de ocio ha alcanzado un potencial que abarca varios campos y son capaces de adaptarse a personas de varias edades, así como también pueden ser creados para un grupo en específico; de esa manera, los videojuegos pueden ayudar en procesos cognitivos, a su desarrollo o como prevención y tratamiento del deterioro cognitivo. El uso de videojuegos se propone para mejorar la calidad de vida de los adultos mayores, como actividad de ocio habitual que ayude a retardar el envejecimiento cognitivo.

NEUROPLASTICIDAD CEREBRAL EN ADULTOS MAYORES

Se ha mencionado que los adultos mayores e incluso quienes tienen demencia en una intensidad baja son capaces de tener neuroplasticidad cerebral, lo que se conoce como la capacidad del cerebro para organizar y generar conexiones, reajustar su función y tener la posibilidad de obtener nuevos aprendizajes, capacidades y

habilidades cognitivas o competencias, así como reducir los efectos de lesiones, adaptarse a cambios internos y externos, protegerse contra el deterioro cognitivo y reparar daños o lesiones cerebrales leves, en otras palabras: mejora la función cerebral (Jereb et al, 2017).

Para Vanegas (2018) la neuroplasticidad puede componer la función neuronal luego de haberse alterado o dañado para lograr una adaptación adecuada tras el cambio ocasionado de manera natural o por factores externos; esta capacidad está presente durante toda la vida, aun cuando hay trastornos o enfermedades neurodegenerativas. La neuroplasticidad se encuentra en los cimientos de la memoria y el aprendizaje, y también participa para reparar y fortalecer o aumentar nuevas conexiones cerebrales, lo que significa que el cerebro está en constante cambio y se adapta según la situación o necesidades exteriores. Es debido a la plasticidad del cerebro que las personas, incluidos los adultos mayores, tienen la habilidad del aprendizaje, memoria y adquisición de nuevas capacidades.

Espert y Villalba (2014) y Vanegas (2018) destacan tres tipos de plasticidad, las llamadas plasticidad sináptica, la neurogénesis y el procesamiento funcional compensatorio. La plasticidad sináptica se encarga de optimizar la comunicación entre las neuronas, lo que se representa como caminos o circuitos entre las neuronas, y se desarrolla por medio de la práctica del aprendizaje y la adquisición de nuevos conocimientos y la aplicación de los ya obtenidos, de tal manera que las conexiones neuronales se fortalecen. La neurogénesis se refiere a la producción de nuevas neuronas y su fortalecimiento, pudiendo crear conexiones o caminos neuronales completamente diferentes, también debido a esto detienen o debilitan las enfermedades neurodegenerativas (Perlmutter & Loberg, 2013).

La neurogénesis es controlada por la proteína llamada factor neurotrófico; la falta o deficiencia de dicha proteína puede ser causante de enfermedades como Alzheimer, anorexia, esquizofrenia, depresión, epilepsia y trastorno obsesivo compulsivo. Para activar dicha proteína es necesario tener los siguientes hábitos personales: hacer ejercicio, dieta baja en calorías, consumir triglicéridos de cadena media, incorporar a la dieta cúrcuma y omega tres. El proceso funcional compensatorio se refiere a la debilitación o al impedimento o postergación del desarrollo de enfermedades neurodegenerativas como demencia senil tipo Alzheimer, esto debido a las estrategias cognitivas que usaron las personas para solucionar problemas o a una vida activa en demanda cognitiva, lo que conlleva a una mayor función en las conexiones cerebrales y genera una reserva cerebral que preserva las capacidades

cognoscitivas, logrando un blindaje contra el desgaste cognitivo y teniendo una reducción de las posibilidades de presentación de síntomas de las enfermedades (Perlmutter & Loberg 2013; Vanegas, 2018; Rozo, Rodríguez, Montenegro & Dorado, 2016; Espert & Villalba, 2014).

La estimulación cognitiva en adultos mayores está soportada en la neuroplasticidad y la reserva cognitiva, las cuales se desarrollan con intervenciones terapéuticas para trabajar funciones cognitivas, en específico que tratan de ejercicios prácticos de razonamiento donde se puede abordar memoria, razonamiento inductivo, atención, velocidad de procesamiento de la información, orientación, lenguaje, así como terapias físicas para el movimiento de diferentes partes del cuerpo, también llamada praxias (Rozo et al, 2016).

Las actividades implementadas en el programa de Rozo y colaboradores (2016) se describen de la siguiente manera:

Se encuentra integrado desde la esfera atencional (sostenida, selectiva, alternante y dividida) por tareas de cancelación, repetición, líneas superpuestas, búsqueda en fotos, búsqueda de datos, plantilla, recorridos. Por su parte, la esfera ejecutiva se centra en ejercicios de organización de información, asociación, razonamiento sobre semejanzas y diferencias, supresión de datos irrelevantes, comprensión de lenguaje abstracto, fluencia verbal, razonamiento sobre la información visual, secuencia de acción y series lógicas. Las actividades de memoria están compuestas por ejercicios de reminiscencia, donde los sujetos explican sus experiencias pasadas de determinados temas (recuerdo de información verbal), recuerdo de información visual, memoria de rostros, historias y acontecimientos, localizaciones espaciales, escenas visuales, grupos de palabras y objetos. Desde la esfera práxica se fomentan movimientos aprendidos (dibujos geométricos y abstractos, dibujos de objetos reales), habilidades visoconstructivas y grafomotoras, manualidades, tareas de preescritura y escritura, entre otros (Rozo et al, 2016: 14).

Las actividades descritas anteriormente ayudan al desarrollo cognitivo de los adultos mayores, y pueden mejorar la plasticidad cerebral de los adultos mayores, dichas actividades suelen ser incluidas en videojuegos comerciales o bien pueden encontrarse en videojuegos dirigidos especialmente a tratar algún rubro en específico en adultos mayores, también pueden subir de nivel aumentando la interactividad, interés y motivación si se adaptan a los videojuegos, lo cual se aborda a continuación.

VIDEOJUEGOS PARA PERSONAS MAYORES

El uso de videojuegos serios, los cuales se diferencian de los comerciales en que su fin no es comercial, sino educativo o científico, constructivo, enfocado en ayudar o mejorar un sector de población, representa una alternativa de estrategia para la rehabilitación cognitiva en adultos mayores para lograr o recuperar un desempeño apto en las tareas cotidianas, una reincorporación a la sociedad, mejorar la calidad de vida y ser ciudadanos activos (Rincón, 2020). Rodríguez y colaboradores (2014) mencionan que los adultos mayores se han integrado al mundo de los videojuegos, ya que se acercan bajo la premisa de que son actividades que benefician el cerebro y que pueden ser útiles para contrarrestar la pérdida de memoria, demencia y problemas visuales. Sin embargo la principal barrera para su incorporación al mundo digital es que ellos mismos no se creen capaces de hacerlo, o creen que no lo necesitan ya que se perciben ajenos a la tecnología, lo que es llamado brecha generacional, y no se sienten parte del desarrollo tecnológico. Ante esta situación se creó un programa de uso de videojuegos en el que se cuenta con un niño como guía, y se obtuvieron resultados y uso favorables del juego, sin presentar dificultades en su ejecución, en la cual mostraron atención y cuidado de realizar las actividades junto con su compañero de ocho años. Al finalizar, los adultos estuvieron satisfechos y contentos con la experiencia, mostraron más interés en la cooperación que en la competencia. La interacción entre adultos mayores y niños fue notoria, pues los adultos mostraron interés por los videojuegos y entusiasmo por divertirse un rato; se concluyó que los adultos mayores no son ajenos a este tipo de tecnología y que pueden obtener beneficios para su bienestar.

Otro ejemplo de éxito es el de Pazán (2015), quien implementó el software *Brain Champion*, compuesto por 16 juegos que implican habilidad visual, memoria, cálculo y lógica, desarrollado por Microsoft y usado en computadora. La muestra se conformó por 24 adultos de 65 a 95 años de edad, 12 fueron parte del grupo de control y 12 del grupo experimental; se realizó en un centro psiquiátrico y los participantes del grupo experimental contaban con un daño mental moderado de 58%, mientras que en el grupo de control era de 48%. El programa tuvo 14 sesiones a lo largo de cinco meses. Los resultados fueron muy favorables para el grupo experimental, pues el daño disminuyó de 58% a 25%, mientras que en el grupo de control aumentó de 48% a 75%. Se concluye que la aplicación adecuada de los videojuegos enfocados al entrenamiento cerebral preserva la esfera cognitiva y revierte el proceso degenerativo cognitivo en adultos mayores.

Las estrategias tradicionales que se utilizan para retardar el deterioro cognitivo en adultos mayores incluyen juegos como laberintos, crucigramas, sopa de letras, sudokus, entre otros; sin embargo, su práctica no refleja un beneficio útil en la vida cotidiana de las personas mayores. Para obtener un mayor beneficio, Sarmiento, Jiménez y Cruz (2020) proponen digitalizar dichas prácticas por medio de un software basado en videojuegos para la restauración de procesos cognitivos dirigido a adultos mayores que cuentan con un deterioro cognitivo leve. Una de las estrategias propuestas es trabajar la planificación cognitiva, ya que involucra visualizar y planear situaciones futuras a corto y largo plazo, y para ello se diseñó el juego llamado *Organiza mejor tu vestuario* que, en palabras de los autores, trata de lo siguiente:

El objetivo del juego es la selección y organización de un conjunto de prendas de vestir en función de un contexto determinado de forma aleatoria. El personaje principal asume las características físicas de un adulto mayor; y su género cambia en función del avatar seleccionado por el jugador. El juego se desarrolla en dos momentos: en el primero, se deben seleccionar de un armario las prendas apropiadas a un contexto, y luego, en el segundo, se deben colocar estas prendas en una silla de acuerdo con el orden en que el personaje se las va a poner al día siguiente. Posterior a ello, aparece un escenario donde se evidencia de forma automática la selección hecha por el personaje (Sarmiento, Jiménez & Cruz, 2020: 289).

Entrena tu cerebro es un videojuego desarrollado por Senior Games para dispositivos móviles, disponible para los sistemas operativos Android e iOS. Tiene como objetivo crear videojuegos y aplicaciones para la estimulación cognitiva en personas de cualquier edad; se puede personalizar para adultos mayores. Es un proyecto multidisciplinario ya que participan desarrolladores de software, médicos y especialistas en neuropsicología. El videojuego se compone de minijuegos clasificados en cinco categorías: juegos de memoria, de atención, visuoespaciales, de coordinación y de razonamiento; ayudan a estimular la atención, la asociación visual, la psicomotricidad fina, la memoria visual o la orientación. En el estudio se trabajó con una muestra de siete adultos mayores de 60 años, se usó el videojuego durante cuarenta minutos al día tres veces a la semana por un periodo de un mes; como resultado se obtuvo una mejora en las funciones cognitivas de velocidad de procesamiento y habilidades visuoespaciales (Rincón, 2020).

Una intervención con un videojuego comercial lo realizaron West y colaboradores (2017), quienes eligieron *Super Mario 64* en la consola Wii, desarrollada por Nintendo, se trata de un juego de tres dimensiones. Se organizaron tres grupos; en total fueron 48 participantes entre 55 y 75 años de edad; el primer grupo, de ocho participantes, llevó el entrenamiento con el videojuego; el segundo, con 12 participantes, usó un programa informático musical y un piano para tocar canciones y recibir lecciones; el tercero, con 13 participantes, no llevó ningún tipo de entrenamiento, solo las pruebas de evaluación. Antes de empezar el programa, los primeros dos grupos fueron instruidos sobre cómo utilizar los sistemas designados y tuvieron una capacitación y aprendieron a usar la consola y el sistema musical, respectivamente. Las actividades se efectuaron durante seis meses, con prácticas de 30 minutos cinco días a la semana. Los resultados arrojaron una mejora en cognición general en el primer grupo: la materia gris del hipocampo aumentó en el primer grupo y en el segundo solo se mantuvo, mientras que en el tercer grupo disminuyó. El grupo dos tuvo un aumento en el cerebelo y la corteza prefrontal dorsolateral; en los grupos uno y dos se produjo un crecimiento en el cerebelo. El grupo tres tuvo una pérdida de materia gris en el hipocampo, el cerebelo y la corteza prefrontal dorsolateral, áreas encargadas de ejecutar actividades motoras, planificación, razonamiento, equilibrio y marcha.

Otra propuesta son los llamados videojuegos activos, los cuales requieren movimiento físico para su ejecución, lo que da como resultado interacción física en la que es necesario realizar movimientos corporales enérgicos para continuar con el juego; de esa forma se obtiene una activación física considerable, necesaria para personas de cualquier edad a fin de evitar el sedentarismo y algunas enfermedades. Los videojuegos activos surgen en Japón en 1998, con los videojuegos de baile, que marcaron un hito en el entretenimiento, pasando de ocio pasivo al activo. Su auge propició la aparición de otras propuestas, con temas variables, desarrolladas por Nintendo Wii, enfocado en el uso superior del cuerpo, y Xbox 360 Kinect, que exige el uso de todo el cuerpo (Corvos, Peroni, Pintos, Fernández & Brazo, 2020).

En los adultos mayores, los videojuegos activos se implementan como terapia de rehabilitación física, se aprovecha la interactividad y la tecnología audiovisual y sonora para crear un estímulo y una motivación para largos períodos de tratamiento (Corvos, Peroni, Pintos, Fernández & Brazo, 2020). Gomes y colaboradores (2018) afirman que los elementos visuales y auditivos facilitan el aprendizaje y la memoria, lo que ha resultado muy satisfactorio para dicho sector de la población, pues se

tiene una mayor aceptación por el alto grado de motivación que se genera, facilitando las terapias que utilizan este medio como rehabilitación, en comparación con otros tipos de ejercicios acostumbrados, y propician un avance más eficiente en la rehabilitación (Coyne, 2008). Asimismo, la adaptación de los videojuegos activos puede tener resultados favorables para adultos mayores que tengan problemas de movimiento y equilibrio por accidentes cerebrovasculares (Wües, Van de Langenberg & Bruin, 2014). Por su parte, Sparks, Chase y Coughlin (2009) recalcan que los movimientos adoptados en las terapias usando los videojuegos activos deben ser comparables a los de la vida real para mejorar o desarrollar la actividad física.

Duque y colaboradores (2018) implementaron un programa de activación física para adultos mayores, lo complementaron con videojuegos activos, también conocidos como *exergames*, de la consola Xbox 360 y el sensor Kinect; los juegos elegidos fueron *Kinect Sport*, *Kinect Sport Season Two* y *Kinect Adventures*. Las participantes fueron dos mujeres de 63 y 70 años de edad. La intervención de activación física, aplicada cinco veces por semana, mejoró la condición física de las participantes, en su sistema aeróbico, flexibilidad, agilidad y equilibrio, así como en su capacidad cognitiva. Aunado a esto, se observó una satisfacción y alegría al utilizar los videojuegos, lo cual mejora su estado de ánimo: la diversión contribuye a la motivación por terminar satisfactoriamente el programa.

López y Valentín (2017) también realizaron una intervención de los mismos *exergames* que los autores anteriores, bajo la plataforma Kinect (*Kinect Sport*, *Kinect Sport Season Two* y *Kinect Adventures*). Trabajaron con 14 adultos mayores de 60 años, a los que dividieron en un grupo de control, en el que solo se les aplicó el programa físico sin *exergames*, y en el grupo experimental, donde además de aplicar el programa físico se implementaron los videojuegos activos. Se aplicaron pretest y posttest en relación a la intervención. Los datos fueron sometidos a análisis estadísticos descriptivos, análisis de varianza, entre otros. Se concluyó que el grupo experimental, que usó videojuegos activos, tuvo una mejora significativa en la flexibilidad en tren superior y en la agilidad respecto al grupo de control; hubo mejoras en ambos grupos, experimental y de control, en la marcha y el estado depresivo. Por otra parte, no hubo cambios en la capacidad cognitiva y en el equilibrio. Finalmente, se concluye que el uso de las tecnologías, específicamente el software implementado, son una alternativa eficaz para mejorar la salud física y mental de adultos mayores.

Otro ejemplo de una intervención de videojuegos activos es el de Gómez y

Mahecha (2020), quienes utilizaron el software *KineLabs 3D*, que se divide en minijuegos y funciona bajo la plataforma Kinect. Los autores tomaron una muestra de cinco personas entre 65 y 85 años de edad; el programa constó de 24 sesiones tres veces por semana, lo que da un total de ocho semanas de intervención; se realizaron pretest y postest. Los resultados obtenidos, después de haber sido procesados por pruebas estadísticas (estadístico de Wilcoxon), muestran que hubo una mejora significativa en el equilibrio y movilidad funcional de los participantes; se considera que el software *KineLabs 3D* es una alternativa viable para trabajar el equilibrio y movimiento físico.

Recientemente se formaron equipos de jugadores en línea integrados por adultos mayores, quienes compiten contra equipos conformados por personas de todas las edades y de cualquier país. Tal es el caso de una empresa japonesa que formó un equipo de ocho personas de entre 61 y 73 años para jugar videojuegos deportivos; esto demuestra las bondades de los videojuegos en la salud de las personas mayores y que aún pueden ser competitivos frente a personas más jóvenes; para algunos integrantes, esta experiencia representó su primer acercamiento a los videojuegos, y con ella buscaban prevenir la demencia senil al realizar estrategias, hablar con sus compañeros y mover sus ojos, manos y cuerpo. Las partidas fueron transmitidas en vivo y se pueden observar en un canal de videos en YouTube; el juego en el que se especializan es *Counter Strike* (Cueto, 2021).

CONCLUSIONES

Los videojuegos representan una alternativa para mantener la salud mental de los adultos mayores; existen diversas plataformas y formatos de estos, sin embargo, solo una minoría son especializados para tratar el área cognitiva en adultos mayores. Por otra parte, hay videojuegos comerciales que resultan beneficiosos en esta área. Así como la tecnología en diferentes áreas, es necesario darle un enfoque pedagógico y una planeación para que los videojuegos den los resultados esperados; en otras palabras, adaptarlos para nuestro propósito. Se observa que la mayoría de los videojuegos enfocados en adultos mayores son creados por investigadores apoyados por universidades o centros de investigación, lo que representa un nicho muy pequeño en el mundo de los videojuegos, por lo que es necesaria una mayor investigación en dicha área; no obstante, si se realiza una exploración profunda se pueden encontrar videojuegos comerciales que aporten o que puedan ser adaptados para el beneficio del adulto mayor.

Queda claro que los adultos mayores aún pueden desarrollarse en la sociedad y ser competitivos, aportar a la economía y transmitir sus conocimientos; aún pueden desarrollar la plasticidad cerebral, aprender y desarrollar habilidades para su adaptación en el mundo y, sobre todo, para retrasar o aligerar problemas mentales, a fin de que puedan tener una vejez digna. Para lograrlo, los videojuegos son una alternativa, mas resulta necesario tener un guía para que los acerque y capacite en esta tecnología, pues muchos adultos mayores desconocen de los videojuegos y sus bondades; solo de esta manera pudieran practicar videojuegos para el bien de su salud física y mental, a la vez que tienen momentos de diversión y entretenimiento.

REFERENCIAS

- CONAPO (2015). Secretaría General del Consejo Nacional de Población de la Secretaría de Gobernación. Proyecciones de la población, CONAPO.
- Corvos, C. A., Peroni, B. B., Pintos-Toledo, E., Fernández-Giménez, S., & Brazo-Sayavera, J. (2020). Beneficios de los videojuegos activos sobre parámetros de aptitud física relacionada con la salud: un comentario en tiempos de cuarentena. *Revista Médica del Uruguay*, 36(4), 234-248.
- Coyne C. (2008). Video games in the clinic: PTs report early results. *Mag Phys Ther*; 16(5):22-8.
- Cueto, H. (2021). Japón presenta a su primer equipo profesional de eSports conformado por adultos mayores. *Business Insider México*. Tecnología. Tomado de: <https://businessinsider.mx/conoce-al-equipo-profesional-de-esports-conformado-por-adultos-mayores/>
- Duque-Fernández, L. M., Cornejo, R., Ornelas-Contreras, M., Benavides-Pando, E. V., & Ordoñez-Medina, O. E. (2018). Physical Activity for Older Adults with Serious Video Games.
- Espert Tortajada, R., & Villalba Agustín, M. D. R. (2014). Estimulación cognitiva: una revisión neuropsicológica. *Therapeia*, (6), 73-93.
- Gómez, G.C.V., Simoes, M.D.S., Lin, S.M., Bacha, J.M.R., Viveiro, L.A.P., Varise, E.M., Carvas Junior, N., Lange, B., Jacob Filho, W. & Pompeu, J.E. (2018). Feasibility, safety, acceptability, and functional outcomes of playing Nintendo Wii Fit Plus for frail older adults: a randomized feasibility clinical trial. *Maturitas*. 118: 20-28.
- Gómez, F. L., & Mahecha Matsudo, S. (2020). Efecto de un programa de «exergames» en el equilibrio y la movilidad funcional de personas mayores: un estudio piloto. *Revista Médica de Risaralda*, 26(1), 17-22.

Jereb, S., Asus, N., Blumtritt, M., Cirasino, J., Diluca, J., Glejzer, M., ... & Yudi, M. (2017). Neuroplasticidad y ácidos grasos omega 3 en adultos mayores. *Diaeta*, 35(160), 38-45.

Jopp, D. S., Boerner, K., Ribeiro, O., & Rott, C. (2016). Life at Age 100: An International Research Agenda for Centenarian Studies. *Journal of Aging and Social Policy*, 28(3), 133-147.

Kim, L. (2020). Self-Employment in Later Life.

Lango, C. C., & Hernández-Lara, O. (2021). El grupo de los centenarios en México. ¿Cómo y dónde viven los más viejos?. *Revista Kairós: Gerontología*, 24(1), 9-34.

López, S., & Valentín, N. (2017). Efecto de un programa de ejercicio físico con exergames sobre la capacidad funcional y cognitiva, el estado depresivo y el riesgo de caída en adultos mayores.

Martín, R. J.L. (2020). La cara laboral del envejecimiento en Cuba. *Lectura Sucesiva*. No. 100.

Montes de Oca, V. (2003). El envejecimiento en el debate mundial: reflexión académica y política. *Papeles de Población*, n. 5, enero-marzo.

Osorio, P. (2006). La longevidad: más allá de la biología. Aspectos socioculturales. *Papeles del CEIC*, 22, 01-28

Pazán Jurado, L. R. (2015). Videojuegos de entrenamiento cerebral como factores de estimulación de la esfera cognitiva en adultos mayores en el Centro Geriátrico Sagrado Corazón de Jesús (Bachelor's thesis, Universidad Técnica de Ambato-Facultad de Ciencias de la Salud-Carrera de Psicología Clínica).

Perlmutter, D., & Loberg, K. (2013). Grain Brain: The Surprising Truth about Wheat, Carbs, and Sugar—Your Brain's Silent Killers.

Rincón Martínez, D. C. (2020). Efectos del entrenamiento a través de videojuegos serios en el control cognitivo en adultos mayores: estudio piloto (tesis doctoral, Universidad del Rosario).

Rivera Arteaga, E., & Torres Cosío, V. (2018). Videojuegos y habilidades del pensamiento. *Ride. Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, 8(16), 267-288.

Rodríguez, J., Palacio, R., Acosta, C. O., Casillas, R., & Grimaldo, A. I. (2014). Los videojuegos como actividad de ocio en adultos mayores: La experiencia de un grupo focal. *Proceedings of the Memoria del Encuentro Nacional de Ciencias de la Computación*—ENC, Ocotlán, Mexico, 3-5.

Rozo, V., Rodríguez, O., Montenegro, Z., & Dorado, C. (2016). Efecto de la implementación de un programa de estimulación cognitiva en una población de adultos mayores institucionalizados en la ciudad de Bogotá. *Revista Chilena de Neuropsicología*, 11(1), 12-18.

Sarmiento, D. A. M., Jiménez, M. E. T., & Cruz, S. G. R. (2020). Validación de contenido de un videojuego dirigido a adultos mayores con deterioro cognitivo leve. *XI Jornada de Investigación 2020*, 286.

Sparks, D., Chase, D. & Coughlin, L. (2009). Wii have a problem: a review of self-reported Wii related injuries. *Inform Prim Care*. 17(1):55-7.

Teixeira, L., Araújo, L., Jopp, D., & Ribeiro, O. (2017). Centenarians in Europe. *Maturitas*, 104, 90-95.

Trujano, R. S., Carrillo, M. I. S., de Jesús, N. L., & Aguilar, A. A. M. (2018). Depresión en adultos mayores. Diferencias entre sexos. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 21(2), 682-697.

Vanegas Isaza, C. A. (2018). Prevención del deterioro cognitivo en adultos mayores. Estudio documental 2011-2016.

Vilčiauskaitė, B., Savanevičienė, A., y Navickas, V. (2020). Managing Older Talents in the Context of Aging Society». *Economics and Sociology*, v. 13, n. 4, 213-26.

Welti-Chanes, C. (2018). El Estado, la familia y el mercado. Arreglos institucionales para atender las necesidades generadas por el envejecimiento demográfico. *Papeles de Población*, v. 24, n. 95, marzo, 9-41.

West G.L., Zindel BR, Konishi K, Benady-Chorney J, Bohbot VD, Peretz I, et al. (2017). Playing Super Mario 64 increases hippocampal grey matter in older adults. *PLoS ONE* 12(12): e0187779. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0187779>

Wües, S., Van de Langenberg, R., & De Bruin, E.D. (2014). Design considerations for a theory-driven exergame-based rehabilitation program to improve walking of persons with stroke. *Europ Rev Ag Phys Act*, 11(2):119-29

Zamora López, M. A. (2021). Abandono y depresión en los adultos mayores del centro Gerontológico CAIAM Patate (tesis de licenciatura, Universidad Técnica de Ambato, Facultad de Jurisprudencia y Ciencias Sociales, Carrera de Trabajo Social)

EL CONFINAMIENTO DE LOS CUERPOS FEMENINOS:
UNA LECTURA DE LOS DESENGAÑOS AMOROSOS
DE LA AUTORA MARÍA DE ZAYAS Y SOTOMAYOR

VALERIA MONCADA LEÓN

La literatura, entre sus diversas funciones, también ha sido medio para entretener durante periodos de confinamiento ante situaciones extraordinarias. Igualmente han existido textos en los que el tema del confinamiento es asunto central, a partir del que se crean los personajes y se enredan las tramas. Una autora que utilizó la temática del confinamiento es la española del Siglo de Oro María de Zayas y Sotomayor, quien en sus dos antologías de relatos, *Novelas ejemplares* y *Desengaños amorosos*, ambas escritas y publicadas durante el siglo XVII, extendiendo el concepto medieval de cuento ejemplar, expone el tema del confinamiento de los cuerpos femeninos. Dicho confinamiento es motivado y llevado a cabo por la vigilancia masculina de las conductas femeninas, que de contravenir las normas morales y sociales, pondrían en riesgo la honra y el honor de la familia.

INTRODUCCIÓN

Existen obras artísticas y literarias que se han creado durante etapas de encierro social, originado por peligros que pondrían en riesgo la integridad física y la salud. La finalidad de estas obras ha sido hacer más agradable y llevadero el encierro y acompañar durante la recuperación de la salud cuando esta se ha perdido. De igual manera, se han escrito textos literarios con el confinamiento como tema principal.

Entre los escritores más reconocidos de la literatura del confinamiento se encuentra Giovanni Boccaccio (1313-1375), cuya obra *El Decamerón*, escrita hacia 1348, tuvo como principal objetivo entretener a los lectores, confinados y temerosos ante los avances de la peste negra (1347-1353). La obra del escritor italiano cumple la función de entretener a los lectores de mediados del siglo XIV, pues trata de diez jóvenes, refugiados en una finca a las afueras de Florencia, que realizan diversas actividades; entre ellas, la narración de diez cuentos por día, con un tema

común, mejor conocido como el marco-entretenimiento. Con esta colección de relatos estamos ante los inicios de la literatura del confinamiento.

El tema del confinamiento de los cuerpos, en concreto de los femeninos, aparece desde la literatura antigua, ya que según la tradición antifemenina recogida en la escritura clerical de la Edad Media, las mujeres tendrían mayor tendencia a los trastornos físicos y mentales y, sobre todo, al pecado, que antes del siglo XIX era considerado el origen de las enfermedades y motivo para encerrar al pecador o pecadora. Las mujeres, los niños o los débiles físicos y mentales requerían un guía que les indicase el camino del bien, dicho guía, casi siempre un varón, indicará el confinamiento como medida preventiva y, a veces, coercitiva. La narrativa se adapta mejor para expresar estas ideas, de ahí que la novela y el cuento sean vehículos idóneos para expresar el tema, sus causas y consecuencias.

En este trabajo se expondrán fragmentos de la obra de una narradora española que abordó el tema del confinamiento de los cuerpos femeninos, práctica frecuente en su tiempo y espacio, en el que instituciones como la monarquía y la iglesia se adjudicaban el derecho de dirigir el pensamiento y las acciones de los individuos en general y de las mujeres en particular. Dicha escritora es doña María de Zayas y Sotomayor (1590-después de 1647), intelectual del siglo XVII, época en que la literatura era un quehacer de exclusividad masculina.

Cuanto sabemos con seguridad de ella queda reducido a unos escasos datos: vivió en la primera mitad del siglo XVII y era madrileña, según se declara en las ediciones de sus novelas. Publicó dos ediciones de novelas cortas, que tuvieron gran éxito. Dejó una obra dramática titulada *Traición en la amistad*, que se conserva manuscrita. Rimaba versos: unos aparecieron incluidos en sus novelas o en su obra dramática, otros eran poemas de circunstancias para celebrar la obra de un amigo o conocido (Yllera, 2009: 11-12).

El objetivo de este trabajo es ofrecer un panorama de la narrativa de María de Zayas, en concreto de su antología *Desengaños amorosos* (1647), desde el enfoque del confinamiento de los cuerpos femeninos. Es decir, cómo presenta en sus relatos ejemplares el origen y los motivos del encierro de los personajes femeninos y cómo se relaciona este encierro involuntario con el contexto de la autora, ya que se asume que De Zayas acude al relato ejemplar para exponer abusos físicos y emocionales hacia las mujeres reales y uno de estos abusos es el confinamiento. En concreto se analizará el desengaño «La inocencia castigada» y su correlación con el confinamiento femenino.

LA AUTORA

Leer la obra de María de Zayas es aproximarse a diversos temas y tradiciones literarias, entre estas la de los relatos ejemplares proveniente de la Edad Media y que encuentra eco en la España del Siglo de Oro. El ejemplo o «maravilla» es utilizado por la autora para exponer una postura feminista, previa al feminismo ilustrado, que se expresa en tres aspectos sobresalientes de su obra: 1) la necesidad de una educación igualitaria entre hombres y mujeres, 2) relaciones amorosas realistas y 3) la necesidad de las mujeres de defender su honor, tema imprescindible en la época de la autora.

[María de Zayas] Evita el término novela [...] Pero en el interior de esta obra utiliza sistemáticamente el término maravilla y en la segunda llama a sus relatos desengaños. Novela le parece un nombre desprestigiado [...] pero maravilla se avenía perfectamente con la estética de nuestra autora y con la estética de su época (Yllera, 2009: 36).

Con estos temas Zayas continúa las polémicas feministas o «querellas de las mujeres», que se remontan a la época de autoras como Cristina de Pizan (1364-1430), enfocadas en la posibilidad de un acceso igualitario de las mujeres a la educación y al trabajo remunerado.

María tiene entre su obra dos antologías de cuentos *Novelas ejemplares* (1637) y *Desengaños amorosos* (1647). Relatos en los que las protagonistas son mujeres, sujetas a una vigilancia excesiva por parte de los hombres de su familia, los cuales asumen la autoridad sin cuestionamientos. Entre las funciones de la autoridad incuestionable se encuentra el vigilar y castigar a las mujeres, lo primero para evitar faltas pecaminosas y lo segundo, para ejemplificar a la sociedad y a las demás mujeres, que recibirían un castigo si se apartaban de los rígidos esquemas conductuales que se les había marcado. En suma, ellas requerían de un guía masculino, pues según idea de la época, no eran muy capaces de valerse por sí mismas y su debilidad de espíritu las hacía proclives al pecado.

LA NOVELA EJEMPLAR

Formada en una tradición de novela ejemplar renacentista, María de Zayas actualiza los dos objetivos principales de aquella: el ético y el estético, es decir moralizar deleitando y entreteniéndolo. Si a lo anterior aunamos el estricto marco Contra reformista de la España que le tocó vivir es comprensible que la novela breve de

corte amoroso, aparentemente ligera en un contexto inquisitorial, le sirviera para mostrar la situación de las mujeres, confinadas en mente y cuerpo por la cultura en la que los hombres decidían sus destinos. «[Zayas] intenta crear la impresión de veracidad en sus novelas, situándolas en un marco geográfico familiar para los contemporáneos, introduciendo un cierto número de costumbres de la época o de los países, aludiendo a acontecimientos o pasajes históricos» (Yllera, 2009: 37).

Las *Novelas amorosas y ejemplares* y los *Desengaños amorosos* se encuentran inscritas en un marco narrativo que da cuenta de las vicisitudes que rodean a Lisis, la protagonista, en su relación con don Juan y don Diego, las cuales terminan por ser solucionadas al final de la segunda parte del sarao con el ingreso de la protagonista a un convento (confinamiento). En el desarrollo de esta narración, la autora crea un cuadro ficticio y, paradójicamente, cercano a la situación de la mujer en el siglo XVII, a saber: la cuestión del honor, el recato debido y el espinoso deber doméstico que relegan la universidad de la formación femenina.

María de Zayas, observadora y reflexiva de su contexto, expone las situaciones en las que las mujeres padecen el encierro, la mayoría de las veces en contra de su voluntad. Algunas de dichas situaciones se resumen en castigo, enfermedad, ingreso a una orden religiosa y matrimonio forzado. La autora denuncia la situación, pero a la vez «habla» a las mujeres a través de su literatura, solicitando que aprendan a reconocer las señales de alarma que envían los hombres, culpables de su confinamiento.

LA INOCENCIA CASTIGADA

El desengaño quinto, titulado *La inocencia castigada*, es de los relatos más representativos sobre el tema del confinamiento femenino, cuando hay que esconder o castigar a la mujer, ya sea para evadir tentaciones y evitárselas a los demás y para castigar su pecado o confinarla porque es una vergüenza para los demás o para evitar que vuelva a pecar.

La inocencia castigada trata de una joven dama, muy bella y de gran dote, quien es entregada en matrimonio por su hermano. Sin embargo, la esposa de este quiere deshacerse de ella y por lo tanto, insiste en alejarla. Una vez casada, doña Inés vive una vida relativamente feliz, ya que su esposo la trata bien, pero eso sí, le impide salir de casa si no es en compañía de él o de la servidumbre, ya que su belleza era motivo de la atención de otros hombres.

Don Diego, deslumbrado por la belleza de Inés, busca la forma de acercarse a ella, incluso haciéndose amigo del marido para entrar a su casa sin despertar sospe-

chas, pero como no se atreve a confesar el amor, recurre a ciertas estratagemas que no le dan resultado. Al final, desesperado y enfermo de amor, recurre a un nigromante moro, quien realiza un encantamiento peculiar. Esculpe una talla idéntica a doña Inés y a través de polvos mágicos y de oraciones consigue para don Diego que la dama sea suya.

Cada noche doña Inés sale de su casa, en una especie de estado hipnótico o embelesamiento, y encamina sus pasos a la de don Diego, quien la posee sexualmente sin que ella esté consciente. Cuando el hombre ha saciado sus instintos y aún bajo los poderes del hechizo, doña Inés vuelve a su domicilio. Es tan frecuente la práctica que los vecinos se dan cuenta y el hecho llega a los oídos del hermano de la mujer, quien llama al marido, de viaje por Sevilla. El esposo vuelve, se entera del caso e inquiera a su mujer, quien asustada afirma que ella no estaba consciente de nada. La inquisición captura a don Diego, quien confiesa la verdad y aparentemente todo se soluciona y doña Inés es exonerada.

Sin embargo, marido, hermano y cuñada no están muy contentos con la solución, pues su honor ha quedado en entredicho, así que traman algo para solucionarlo. Deciden cambiar residencia a Sevilla y así se lo comunican a Inés, quien inocentemente decide seguirlos. Una vez en la ciudad, adquieren una casa a las afueras. Una vez en ella, dan un horrible castigo a la dama. La encierran en un hueco entre la chimenea y la pared, donde solo cabe su cuerpo de pie, sin posibilidad de sentarse. Abren un pequeño hueco a modo de ventana por donde le pasan alimentos. Así vive la pobre dama durante seis años, hasta que una vecina, recién mudada la escucha y da parte a las autoridades. Inés es rescatada al fin. Y así con este desengaño, la narradora ejemplifica hasta qué punto llega la obsesión de un hombre por poseer a una mujer y las terribles consecuencias para ella. En conclusión, es casi imposible escapar de la maldad de los hombres.

EL CONFINAMIENTO. PRIMERA CAUSA: EL AMOR

Para entender los orígenes del confinamiento de los cuerpos femeninos hay que situarse en la concepción de amor de los relatos, tema central de las novelas. Y si bien no es objetivo de este trabajo disertar sobre él, es válido mencionar que la mujer enamorada será más vulnerable de cometer faltas que redunden en un castigo corporal o conductual.

Los personajes masculinos, según Zayas, son los culpables de las fallas de las mujeres, ya que las cortejan y enamoran siguiendo fórmulas clásicas del amor cortés.

Pero una vez obtenido el amor físico de la dama, con o sin promesa de matrimonio, ellos se alejan, dejándola expuesta al oprobio social y la pérdida del honor familiar.

El cortejo no siempre va encaminado a la culminación en matrimonio y en este punto enfatiza la autora sus advertencias y consejos a las mujeres: que no permitan que el cortejo se desvíe y culmine con una entrega física sin matrimonio de por medio. De lo contrario, el hombre la abandonará a su suerte, contraviniendo los estrictos códigos morales que conllevan el concepto tan temido de honor/deshonor.

Si la mujer demuestra flaqueza y se entrega al hombre, seducida por el engañoso cortejo o por deseo personal, las consecuencias son fatales, pues en adelante la sociedad y los hombres tendrán derecho de confinar los cuerpos, en el mejor de los casos o tomar justicia por propia mano y desaparecer a la mujer que ha contravenido las convenciones.

De lo anterior se deriva que antes de que se cometa la falta hay que evitarla. Una forma aparentemente efectiva es el encierro del cuerpo femenino, con o sin consentimiento de la mujer en cuestión. Si los hombres pecan es por culpa de las mujeres, quienes descaradamente exhiben su belleza con la finalidad de hacerlos caer en la tentación, ya sea para demostrar el poder de su atractivo físico o para obtener bienes materiales.

La novela ejemplar en cuestión, *La inocencia castigada*, nos revela aspectos interesantes del contexto de la autora. La belleza femenina despierta la envidia de las otras mujeres (la cuñada) y el deseo de los hombres (don Diego). Por eso hay que confinar a la mujer hermosa, ya que de desatar tragedias, la culpable es ella y a ella debe castigarse.

El gran cuestionamiento que hace María de Zayas a partir de este relato es la vulnerabilidad de una mujer, pues la protagonista no se entregó voluntariamente al hombre que la deseaba, él se valió de una bajísima estratagema para poseerla, que además incluía hechizos, idolatría y nigromantes musulmanes, objetos de persecuciones inquisitoriales. Para María, el «malo» es el personaje masculino, extendiendo el adjetivo a los hombres de su época, pero quienes lleva injustamente el castigo son las mujeres. Es decir, por más confinamiento, escondite, virtud, rectitud, nada se puede hacer para frenar el insano deseo masculino. Y a pesar de todos los interdictos de la época, el deseo femenino está vivo, aunque no aceptado:

Sus mujeres son particularmente activas en cuanto al amor se refiere. No rehúsan recorrer el mundo bajo disfraces masculinos o de esclava para buscar al amante infiel, sobre

todo si han sido deshonradas. La autora defiende la teoría del amor platónico, a la que muestra como su ideal. Pero sus personajes desmienten estas teorías [...] María de Zayas presenta los efectos del amor en sus protagonistas como una pasión desarrolladora, a la que nada puede detener. Las muchachas acceden fácilmente, pese a la importancia que tiene para el sentimiento del honor, a las solicitudes de sus pretendientes, bajo promesa de matrimonio (Yllera, 2009: 50).

María de Zayas propone un diálogo entre diferentes tipos de amor, que al querer fusionarlos, crean conflicto porque no son iguales. Por un lado está el amor practicado dentro de las reglas sociales: el matrimonio concretado por la familia: doña Inés, protagonista del relato, se casa con el hombre que su hermano decide y es relativamente feliz. Sin embargo, está el otro tipo de amor, sexual e involuntario, al que no corresponde la dama porque contraviene las normas morales. Sin embargo, el asunto no se detiene aquí, pues don Diego desea satisfacer su pasión, contrario a los poetas petrarquistas, quienes enfermos de amor, deciden sublimar la pasión en la creación lírica. Pero el hombre real, representado por este personaje literario, no se conforma, no sabe o no quiere sublimar, así que busca la realización del amor físico.

El amor cortesano está presente, la autora lo expresa con la retórica del enamorado que se sirve de diversos artilugios lingüísticos y no lingüísticos para convencer a la amada de aceptar sus propuestas. Sin embargo, este amor se topa con la convención social del matrimonio y recordemos que el amor cortés se contrapone al matrimonio, tampoco funciona.

Obtener amor a través de la magia es un tema presente en el relato, pero tampoco es bueno. El amor obtenido sin la voluntad, valiéndose de artilugios mágicos, es un delito incluso perseguido por la Inquisición. Así que no queda nada, la postura de María de Zayas es pesimista en cuanto al amor. La época de Zayas es similar a la nuestra en lo que a educación sentimental se refiere. El amor existe pero es nocivo, pues los hombres pasan de un amor idealizado, neoplatónico y aprendido en libros, a un amor real físico y bestial, resumido en una pasión que busca ser satisfecha, por los medios más infames que pudieran imaginarse.

Las mujeres también buscan satisfacer sus deseos sexuales y materiales, pero viven engañadas, creyendo que siempre serán amadas con la misma intensidad que durante el cortejo y si a lo anterior aunamos el condicionamiento social que las hace débiles (no porque lo sean sino porque así las educan) creen que solo el

matrimonio las hará sentirse seguras. Es decir, para Zayas, el conflicto de intereses es responsable de los fracasos en el amor, pues hombres y mujeres esperan cosas distintas, en vista de la educación recibida.

¿Qué queda entonces? ¿Qué propone la autora? ¿Vivir sin amor? Quizá esa es la respuesta. Vivir sin esos tipos de amor propuestos y actuados en su tiempo, ya que no corresponden con la realidad e incluso chocan con ella y contravienen las normas morales.

CONFINAMIENTO. EL APODERAMIENTO MASCULINO DE LOS BIENES MATERIALES

Un segundo aspecto de los orígenes del confinamiento femenino es el sometimiento de las mujeres al sistema patriarcal, principalmente lo que implica a los bienes materiales. En la mujer, bella o no, su simplicidad y falta de inteligencia también provocarían desgracias. De tal suerte, los hombres, mejor instruidos para hacer frente a los problemas, serán los mejores guías. Las mujeres lo aceptan con gusto, de ahí el deseo de casarse, no solo para cumplir con las condiciones sociales, sino para evitarles la administración de sus vidas y bienes materiales en manos de quien supiera conducirlos y manejarlos de la mejor manera.

En nuestro relato es evidente la situación económica privilegiada que tienen la protagonista y su hermano. Sin embargo, hay premura por casarla, para que sea su marido el que se encargue de sus bienes. En el mejor de los casos (para los familiares masculinos) habría que confinarla en un convento, así solo se realizaría el gasto de la dote y ya nunca se ocuparían de brindarle un bienestar económico o permitirle que fuese ella la administradora de sus bienes. De nuevo el confinamiento es la solución.

CONFINAMIENTO. LA CONSECUENCIA DE NO SEGUIR LAS NORMAS MORALES Y SOCIALES

El relato es ilustrativo del confinamiento de los cuerpos femeninos, pues la protagonista vive tres tipos de confinamiento: el que realiza su hermano cuando es soltera (ojo, a instancias de la cuñada que también es mujer), el que realiza su marido cuando ya está casada y, el último y peor, el que realiza su propia familia, por castigo a una falta que ella no cometió y con lo que se pretende ocultar la deshonra de la familia. Los tres confinamientos los realizan los hombres de la familia. Es decir, la mujer debe seguir las reglas de la época, impuestas por los hombres y si no los sigue, los hombres son también los que deciden castigar y cómo hacerlo, esto último casi siempre a través de un castigo que implique el cuerpo y su confinamiento.

Llama la atención que el cuerpo femenino sea motivo de deseo y más si se trata de un cuerpo bello o que al menos cumpla con los criterios estéticos de la época. El hombre codicia el cuerpo bello y si no es posible (o no hay voluntad) de hacerlo a través del matrimonio, hay que buscar formas de tenerlo, aunque no sean adecuadas socialmente. Los hombres saben de estos y por eso, cuando son padres, esposos o hermanos, procuran esconder a las mujeres que consideran de su propiedad.

Las propiedades despiertan la codicia ajena, por eso hay que esconderlas. Así las mujeres, que en el contexto de María de Zayas, no se les concede tomar sus decisiones y hay que considerarlas como posesión de los hombres de la familia. Es decir, si es necesario, hay que confinarlas, ya que si les dieran libertad, su belleza es como el motivo de la enfermedad que aquejaría a los demás hombres.

CONCLUSIÓN

Podemos referirnos a la literatura de confinamiento desde varias perspectivas: 1) la que se escribe durante un periodo de confinamiento, 2) la que tiene como tema el confinamiento, 3) a la que se recurre para pasar más ligeramente un confinamiento. Notamos que la narrativa de María de Zayas, en concreto los *Desengaños*, forman parte de estos enfoques. Las damas narran historias a la amiga convaleciente, para hacer más llevadera la enfermedad. Sin embargo, uno de los temas importantes de los relatos es el confinamiento, sobre todo de los cuerpos femeninos. Y no porque exista una prohibición explícita de guardarse, ante algún peligro externo, como la epidemia de peste en el *Decamerón*, sino porque es necesario para que el sistema social, creado por hombres, siga funcionando.

Las mujeres, salvo contadas excepciones, carecen de derecho para decidir sobre sus vidas. Aunque posean una fortuna personal, esta será administrada por los varones y ellas no podrán disponer de ella, ni exigirla. En asuntos de libertad de pensamiento y acción tampoco tendrían amplio margen para actuar. Casi todo se reducía a decisiones cotidianas, como la comida que se serviría o la ropa que usarían. Decisiones importantes sobre cómo administrar sus bienes o si contrajesen matrimonio o si quedarían solteras, no las tomaban ellas, ni siquiera la persona con la que se casarían o si profesarían la vida conventual.

Las mujeres que contravenían las reglas sociales corrían riesgos individuales y familiares, aunque más estos últimos, pues una mujer que actuaba en contra y si era de conocimiento de la sociedad su «falta», el oprobio caía en ella y en su familia y había el riesgo de la pérdida del honor. Ella perdía la honra y la familia entera,

sobre todo el varón jefe de familia, perdían el honor, situación comprometedor en el contexto que estamos trabajando.

De ello deriva que el confinamiento de los cuerpos femeninos fuese una práctica común, aceptada por las mismas mujeres y asumida de forma voluntaria o involuntaria. Pocas lo pusieron en duda, pocas lo cuestionaron.

La protagonista de este quinto desengaño de María de Zayas, doña Isabel, es ejemplo del sometimiento del cuerpo femenino. Cuando era joven y soltera estaba obligada a esconder su belleza, que sería entregada el mejor postor. Ya casada, también debía continuar el encierro que exigía su condición, no fuera que despertara la codicia de otros hombres. Sin embargo, ni el encierro funciona cuando los mismos hombres se valen de terribles estrategias para poseer cuerpos femeninos ajenos.

Y aunque la mujer sea inocente de la falta que se le imputa, si ya se enteró la sociedad tan preocupada por el honor propio y ajeno, es necesario castigar dicho cuerpo, para así limpiar el honor. La opción es de nuevo el confinamiento, no sea que la libertad provoque la expansión del pecado y con ello se manche la familia, las otras mujeres y la sociedad en general.

En el fondo la respuesta de Zayas es que las mujeres deberían pensar más en el estudio que en el amor, ya que aquel les facilitaría entender las palabras engañosas de los hombres y sobre todo, tener otras opciones si es que no desean depender de los hombres. Quizás el oficio de escritora es una de las respuestas, pues en él encontrarían no solo la forma de advertir a otras mujeres de los engaños de los hombres, sino una actividad placentera que sustituiría pensar en amores.

FUENTES

De Zayas y Sotomayor, María. (2009). *Novelas amorosas y ejemplares*. Cátedra.

Duby, Georges y Perrot, Michelle (2005). *Historia de las mujeres [Volumen 3]*, Taurus.

Cadarso, Pl Lorenzo (1989). Cuadernos de investigación histórica. Los malos tratos a las mujeres en Castilla en el siglo XVII, Brocar, no. 15, pp. 119-136.

Ortega López, Margarita. *La educación de la mujer en la Ilustración española* (1988). *Revista de Educación*, Número Extraordinario, pp. 305-325.

LA VIOLENCIA EN LA LITERATURA NOVOHISPANA DESDE LA OBRA DE SOR JUANA INÉS DE LA CRUZ

JOSÉ ARTURO BURCIAGA CAMPOS

Juana Inés de Asbaje abandona el palacio de su protector, el virrey Mancera [...] marcha rumbo al convento [...] ya no será dama de corte. Hubiera querido estudiar en la universidad los misterios del mundo, pero nacen las mujeres condenadas al bastidor de bordar y al marido que les eligen (Galeano, 1995: 28).

En este trabajo se utilizan los métodos de análisis y revisión hermenéutica de una parte de la obra de Sor Juana Inés de la Cruz, de revisionismo histórico e historiográfico sobre los contextos en los que se desarrolló la poetisa jerónima y de algunos análisis actuales acerca de su vida y obra, en particular el de Octavio Paz en su libro *Sor Juana Inés de la Cruz o las trampas de la fe*. Se aplica una secuencia analítica: de la hermenéutica de la literatura, en busca de visiones e imágenes sobre la violencia y sus representaciones social, política y religiosa en la época novohispana. Se trata de una modalidad con características bien identificadas en el campo literario (pero también en el político e historiográfico). La obra de Sor Juana Inés de la Cruz se enmarca en una otredad literaria, porque las proyecciones identificadas como «violencias», desde el punto de vista actual, son parte de algunos de sus textos. La obra literaria de Sor Juana formó una corriente de opiniones diversas, debates, encuentros y desencuentros debido a su amplio conocimiento sobre diversos tópicos en boga en la cultura novohispana. El estereotipo de la mujer religiosa se rompió con ella, y originó actitudes flagrantes y hostiles. Pero a través de la mirada de sus contextos, se desarrolla una imagen extraordinaria que contó también con la simpatía y admiración de personajes poderosos del mundo novohispano. En suma, se interpreta el efecto de su literatura en imágenes proyectadas desde su mundo religioso, todavía debatibles y discutibles en la historiografía literaria actual.

INTRODUCCIÓN

Amén del inicio sistemático de la violencia generalizada en la Hispanoamérica virreinal desde la llegada de los europeos, en 1492, y proyectada de diversas maneras (física, verbal, sexual, económica, religiosa) contra las mujeres, esa también se reflejó en la literatura. Juan Ruiz de Alarcón, en *El semejante a sí mismo* (1628), menciona las maravillas de la Naturaleza. La primera de ellas es, precisamente, una mujer que no pide; la cuarta alude a una doncella que no desea casarse; la quinta se trata de una mujer fea que no se quita los años (Gonzalbo Aizpuru, 1985: 61-62).

También fray Luis de León, en *La perfecta casada* (1583), da consejos útiles para la vida espiritual y material. La mujer debía aspirar a ser perfecta en su estado matrimonial; complacer al marido y buscar a la felicidad de la familia.¹ Abunda fray Luis de León:² los fundamentos de una casa son una mujer y un buey. El buey para que are y la mujer para que guarde.

Juan Ruiz de Alarcón y fray Luis de León reflexionaron sobre la calidad y rol de la mujer en la encrucijada desde la Edad Media a la misma época Moderna, pasando por el Renacimiento. Pero el cambio que afectó profundamente a la condición de la mujer fue el Concilio de Trento (1545-1563).³ Algunos tratados, como *La instrucción de la mujer cristiana*, de Luis Vives, *El matrimonio cristiano*, de Erasmo de Rotterdam, o *La perfecta casada*, de fray Luis de León, dejan ver esa visión sobre la institución matrimonial y el comportamiento deseado de las mujeres de la época (Valles Salas & Corral Raigosa, 2013: 48). Tales modelos fueron trasladados y adoptados, con variantes, en todas las regiones de los dominios españoles en Hispanoamérica.

La educación de la mujer también determinó su condición en la época virreinal. Las mujeres se rigieron por una instrucción definida y dirigida por hombres,⁴ sobre todo en el marco de un convento o en una casa de recogimiento (Castañeda, 1984:

1 Las unidades familiares en la Nueva España y en Hispanoamérica en general, llegaron a constituir entramados complejos donde podían estar los miembros primarios de las familias, pero, además, parientes en diferentes grados consanguíneos y políticos, sirvientes, allegados, deudos, «asistidos», «internos» y hasta amigos (Muría & Olveda, 1991: 132-135).

2 Fray Luis de León seguía las enseñanzas de San Basilio cuando señala que «[...] Por más áspero y de más fieras condiciones que el marido sea, es necesario que la mujer lo soporte, y que no consienta por ninguna ocasión que se divida la paz» (Fernández Álvarez, 2002: 81-83).

3 Fue el primer concilio de la época moderna en la historia de la Iglesia. Se desarrolló en Trento, Italia, como una asamblea episcopal y jerárquica para restablecer el prestigio de la Iglesia Romana ante una cristiandad dividida y en vías de disolución (Alonso, 1960: 205).

4 «Se juzgaba que el encierro era el estado ideal para las mujeres ya que así estarían protegidas de las amenazas a su castidad y se evitaría que se convirtieran en ocasión de pecado para los hombres» (Chocano Mena, 2000: 72).

113-118; Gonzalbo Aizpuru, 1998; Gonzalbo Aizpuru, 1999; Gonzalbo Aizpuru, 1987; Muriel, 1992; Muriel, 1995). La educación en la época colonial se basaba en normas que giraban en torno a la virtud, la prudencia, la honestidad y la castidad.⁵

El papel de la Iglesia fue paradójico. Por un lado, su discurso teórico y teológico, moralista, de rechazo al ejercicio de la sexualidad; por otro, con los ojos cerrados a la realidad y las prácticas de violencia que se vivía contra las mujeres en las sociedades virreinales. Así, los eclesiásticos tenían en sus manos los mecanismos para dirigir una educación de la sociedad con tendencias y contenidos mayoritariamente religiosos. Se inmiscuían en todos los asuntos de las mujeres, incluso en los de aquellas que por virtudes propias, voluntad y capacidad, lograron trascender en el camino de la literatura, como Sor Juana Inés de la Cruz.

El mapa de la historiografía literaria novohispana delineado por José Pascual Buxó muestra los orígenes, características, alcances e importancia de la obra cultural producida durante el siglo XVII. Del culteranismo y el conceptismo sale airosa y mejor librada la excepción de la regla, representada en una «gran mujer que, en ocasiones, demostró tener alma de poeta»: Sor Juan Inés de la Cruz (Buxó, 1994: 16). Ella vivió, según José María Vigil, los tiempos más infelices de la literatura española, al grado de caer en la imitación de las *Soledades* de Góngora en el *Primero Sueño*.⁶ Luego, en favor de su obra, superó al poeta español, en «extravagancia y oscuridad», con el *Neptuno alegórico*.

Es claro que la literatura novohispana no solo se puede y debe apreciar a través de dos o tres casos señeros, como el de Sor Juana. Pero no se trata de explicar aquí la integridad y unidad de dicha literatura y su configuración como tal en relación al periodo histórico que, además, contiene otros ámbitos culturales por demás interesantes de estudiar. El objetivo es revisar y analizar la violencia contra las mujeres desde la perspectiva de la obra de Sor Juana Inés de la Cruz. Se trata de un fenómeno circunstancial en su literatura, contextualizada en un proceso histórico (el virreinato novohispano) y socio-cultural (dominado por la Iglesia y la religión), abordado de manera natural y normal debido a los cánones de la época (dependencia de la mujer hacia el hombre). Las alusiones a la violencia no son, de

5 Las niñas aprendían a rezar y a apreciar las vidas de santos a través de lecturas; confeccionaban diversos objetos destinados al consumo de las iglesias: albas, túnicas, manteles, carpetas y bordados de distinta clase. La enseñanza buscaba formar para el matrimonio, sobre todo a las niñas españolas de buena familia (Rivera, 1990: 6-7).

6 El título original que dio Sor Juana a esta obra fue *El sueño*. Lo editores de su época le añadieron la palabra *Primero*, siguiendo a *Soledades*, de Góngora, escrita en dos partes, en la que se inspiró la escritora. Se supone que *El sueño* tendría una segunda parte, de ahí la adición de *Primero*.

ninguna manera, articuladoras o eje en su literatura, ni siquiera en cada una de sus piezas. Se intenta un enfoque diferente a otros análisis que al respecto se hayan hecho. Es factible revisar los reflejos de esas violencias, evitando, hasta donde sea posible, anacronismos. Es decir, hay que encontrar esos rastros de las actitudes de los hombres, en lo general, contra las mujeres en el contexto novohispano: intentar leer los textos de otra manera, poniendo atención sobre los elementos de dominio masculino que en la época novohispana se reflejaban, con evidencias de lagunas histórico literarias excluyentes sobre Sor Juana Inés de la Cruz. En términos actuales: aplicar una «ginocrítica»⁷ o análisis de algunos pasajes de la obra de la monja jerónima y advertir sus valores y métodos alrededor del fenómeno de la violencia en su cultura y sociedad.⁸

Ante la multiplicidad de trabajos, ensayos, monografías, tesis, artículos y demás sobre la vida y obra de la monja jerónima, se recurre a una justificación para un trabajo más (este) alrededor de su escritura: la varianza en la recepción literaria.⁹ Esta parte del supuesto de que los textos literarios y los ensayos pueden ser comprendidos de manera diferente acorde a la diversa competencia intelectual de sus lectores y debido a otros factores de caracteres histórico, social y cultural donde se contienen los procesos de comunicación literaria. Esto indica que los mismos textos pueden tener diferentes enfoques de análisis y estudio en sus variaciones de sentido. El proceso de recepción y apropiación simbólica de lectores y de autores en el fenómeno literario, consiste en describir y explicar la utilidad y la significación simbólica de escritores y obras en diferentes comunidades y épocas. Sor Juana, al ser una escritora canónica, origina una recepción heterogénea múltiple que la mantiene vigente desde el mismo siglo XVII en diversos ámbitos socio-culturales que rebasan lo literario y lo académico (Rodríguez, 2006).

Así, es posible encontrar una gran variedad de discursos y simbolismos en la literatura. Por ejemplo, Gonzalo Celorio (1994) identificó y abordó las formas del

7 *Ginocritics* es un término creado por Elaine Showalter en 1979; se centra en imágenes, temas, estructuras y géneros para identificar las características de las mujeres escritoras y analizar su literatura (Gómez, 2008).

8 Ha de aceptarse y observar la evolución del fenómeno de la violencia en lo general y en lo particular de la literatura. En esta última es más directa y articuladora de tramas, argumentos y estructuras. Una obra que explica el carácter de la violencia, también en lo general y lo particular, es la de Ariel Dorfman: *Imaginación y violencia en América* (1972). Para él la violencia es natural y originaria de todos los pueblos y las sociedades, como una concepción del salvaje bárbaro americano; en la literatura, según Dorfman, la violencia se advierte en cada página escrita, testigos de una condición siempre presente (Mantilla, 2019).

9 Referida a la teoría de la recepción, donde uno de los principales problemas es la temporalidad como marco en el que la obra se desarrolla y la historicidad del planteamiento como base del efecto receptivo del lector en la comunicación literaria (Gómez, 2008).

silencio y el pudor en la poesía novohispana. Otros se han referido a los tipos de infortunios, en una larga lista de penosas atribuciones descritas en las crónicas de Indias, luego narrados, a su modo, por Carlos de Sigüenza y Góngora —amigo y admirador de la poetisa Sor Juana— en su obra *Infortunios de Alonso Ramírez* (1690), precursora de la novela mexicana.

Cuando se mira a la literatura del pasado se forma parte de una larga tradición prolongada hacia el futuro. La valoración de una obra clásica como la de Sor Juana Inés de la Cruz, puede ser la suma de valoraciones parciales. Al respecto, Alonso lo dice bien: «[] a lo largo de los siglos, se ha ido fraguando un intuición impresiva, que no es sino la suma de miles de impresiones individuales» (Alonso, 1962: 210).

HISTORIA, MEMORIA Y VIOLENCIA

La reflexión sobre el pasado en el marco de historia de larga duración puede ayudar en la época actual y con el futuro de las reflexiones originadas de preguntas del cómo sucedió y cuál es la herencia cultural en el presente. Se reafirma la historia centrada en la cuestión del cómo: quiénes realizan el cambio y de qué forma se comprueba su participación. El potencial de la historia radica en unir explicación y comprensión, argumentar estas a través de la narración para descubrir pautas, estructuras y regularidades de los acontecimientos.

La historia deviene en la memoria colectiva. Se traduce en manifestaciones variadas, como la fuerza y el poder en las sociedades. Y la historia de la literatura tiene contenidos mixtos: trata de espléndidas permanencias (como la obra de Sor Juana), pero también hay un sinnúmero de literaturas que han quedado en el olvido, perdidas en el tiempo y el espacio, que dijeron y aportaron poco o nada a la cultura local, regional, nacional o universal: efímera moda en la imaginación social. En ese cúmulo apenas podrían ser contadas las obras de arte. Pero en esa masa, enorme y generalizada, existe también el devenir de la realidad literaria.

En la historia de Nueva España se construyó una redención y su matriz que engendró las formas de subalternidad en el México independiente. Se redescubre y preserva la herencia del conocimiento como parte de la memoria subrayada en actitudes de individuos en el contexto de la colectividad. Memoria relacionada, directa o indirectamente, con un poder real y eclesiástico que genera mecanismos de reproducción social, o una historia de identidades en esas mismas relaciones, determinadas por los hechos del pasado y las costumbres de la cultura novohispana, en este caso.

Los particularismos históricos se pueden localizar e interpretar en esa cultura literaria virreinal, delineada y representada por su figura máxima, la monja jerónima. Destaca, sobremanera, la obra de Octavio Paz, *Sor Juana Inés de la Cruz o las trampas de la fe* (2018),¹⁰ un ensayo más allá de la exégesis literaria por sus temas y cuadros culturales y religiosos de la época vivida por la poetisa, y el análisis de los espacios donde cobraron vida las verdades de la historia. La violencia radicada en la literatura sorjuaniana hubo de ser velada por la autora para enmascarar lo que no se podía decir en forma directa y evadir a los censores de sus letras, que al final le causaron muchas desdichas y anularon (solo temporalmente), en el final de su vida, su brillante intelecto (Buxó, 1994).

Es necesario partir de una idea de violencia desde una generalidad actual sin menoscabo del intento de eludir el anacronismo histórico. Se entiende como el uso deliberado de la fuerza física o el poder, en grado de tentativa, amenaza o efectiva en contra de sí mismo, de otro o de otros, con daños físicos o psicológicos, lesiones, trastornos, privaciones o muerte (OMS, 2021). Las claves para entender la violencia en el contexto virreinal siguen siendo las mismas hoy en día: fuerza y poder. La primera, expresada de manera física o intelectual para imponerse como idea o pensamiento sobre un individuo o una sociedad; fuerza en el habla o el lenguaje, por ejemplo, que puede llegar a la violencia por la energía liberada, causando daño en otros. La segunda, como capacidad individual o colectiva para ejercer con autoridad personal o institucional cierto dominio o dominación sobre un individuo o una colectividad en diferentes ámbitos de la vida. La autoridad es un factor determinante para el ejercicio de la fuerza y la violencia en cualquiera de sus formas; puede llegar a convertirse en imposición y rayar en el extremo del abuso de poder. A final de cuentas, la violencia, en términos generales, se identifica con el poder, la fuerza y la autoridad, indispensables para ejercerla, un instrumento posiblemente justificable pero nunca legal ni legítimo (Arendt, 2006).

¿POR QUÉ LA VIOLENCIA EN LA LITERATURA DE SOR JUANA?

La violencia es un fenómeno universal, reflejado en la naturaleza del mundo y de las cosas. Abarca desde la naturaleza misma hasta el reino animal y el género humano. Siempre ha estado presente, en la literatura y fuera de ella. Es un tema vasto,

¹⁰ Este libro es múltiple y complejo, difícil en su reducción y en su contenido: biografía, estudio crítico, análisis literario y tratado histórico.

difícil de recorrer y revisar en los siglos de la literatura mexicana, desde la época de dominación española hasta el México actual. La obra decimonónica por excelencia, *El Libro Rojo*, es un proyecto sobre una historia de México unificada por el hilo conductor de la violencia, entre la ficción y la historiografía, obra histórica y literaria entre ambos discursos y disciplinas: la ficción de la historia y la veracidad de la ficción (Kurz, 2019).

Se identifican algunas formas de violencia, entre ellas la que se puede denominar *expresión de la violencia* (interna en el texto), con elementos expresivos que la determinan, como «la aliteración de erres, tan común en el español, lengua un poquito demasiado brava» (Alonso, 1962: 86-87). Hay violentas contracciones, unión de vocales, agolpadas o apretadas, vocablos esdrújulos, acentos dactílicos, encabalgamientos abruptos. Otra, la que interesa en el presente trabajo, la *expresión sobre la violencia* (reflejada desde el texto) o la forma literaria exterior en Sor Juana Inés de la Cruz. Es necesario mirarla con atención para captar algunos escritos, en prosa o en verso, que resaltan imágenes o situaciones de violencia, incluidas, entre otras cosas, en las limitaciones corporales y emocionales. Octavio Paz lo define muy bien: «el signo *cuero* y el signo *no-cuero* asumió en la edad barroca una forma suntuosa y encarnizada, voluptuosa y cruel» (2018: 195). Y abunda ese mismo autor: la extrema religiosidad se decantó en el contraste violento entre severidad y disolución en todas las manifestaciones de la edad barroca con su gran invención literaria: el concepto, unión de contrarios y expresión extraordinaria del carácter de la época novohispana.

Hay que imaginar a la monja escritora en ese corpus de literatura mística o cualquier otra, variada en sus diarios espirituales y su vida, constreñida por las limitaciones morales, a través de la expresión pública (en sus escritos) sobre sus pensamientos, emociones y sensaciones. Todos esos actos literarios, diferidos en actitudes intentando negar la autoridad del raciocinio masculino como el modelo único al que todos debían plegarse, por supuesto, primeramente las mujeres (Siegel, 2006). Se trata de una trasgresión de la monja en un mundo masculino, de clérigos y letrados donde se transformaba la agresividad de la sexualidad masculina (Paz, 2018).

Para la respuesta del subtítulo de este apartado, es menester indagar un poco en las alianzas entre clérigos, como la relación entre el confesor de Sor Juana, Antonio Núñez de Miranda, y el detractor oculto en una firma femenina, Sor Filotea de la Cruz, quien, como se sabe, era el obispo de Puebla, Manuel Fernández de Santa-

cruz. Al frente de la publicación de la *Carta atenagórica*¹¹ de Sor Juana el obispo dio su licencia para su impresión. La *Carta* era una impugnación de la monja al sermón del Reverendo Padre Antonio de Vieira sobre las finezas de Cristo. El prelado la llamó «mujer que es gloria de su sexo», pero terminó reprochándole su excesiva dedicación a las letras humanas en demérito de las divinas, sugiriendo que ella caía en la necedad y la vanidad. Al final de su extensa defensa esgrimida en la *Respuesta de la Poetisa a la muy ilustre Sor Philotea de la Cruz*, Sor Juana concluye: «es menester acordarnos que Dios dio al hombre libre albedrío con que puede querer, y no querer; obrar bien o mal; sin que para esto pueda padecer violencia [...]» (Buxó, 2007: 138).¹²

Ambos clérigos, Núñez y Fernández, cada uno con sus oficios y actitudes, coaccionaron a Sor Juana para abandonar la escritura y la literatura casi al final de su vida. Esa alianza queda probada en dos dedicatorias¹³ de Núñez a Fernández que precedieron a dos tratados de teología pastoral, uno de 1687 y otro de 1690, año en que Sor Filotea escribió la carta condenatoria a la monja. Núñez había radicado en Puebla, lo cual explica esa amistad con el obispo (Bravo, 1994). El prelado, bajo la máscara de Sor Filotea, utilizó la caricia y el castigo a la vez: por su pastoral acción de «redimir» a la monja jerónima y persuadirla del cultivo de las ciencias «provechosas» y su alejamiento de las «curiosas» y mundanas como la filosofía y la poesía, amenazándola con el mismo infierno. Por su parte, el confesor de Sor Juana, Núñez de Miranda, según su biógrafo Juan Antonio de Oviedo (1702), renunció a dirigirla espiritualmente por la insistencia de la monja en asuntos mundanos y en el ejercicio de la poesía, que él le censuraba y prohibía (Buxó, 2007).

Octavio Paz quiso restaurar la imagen de Sor Juana, rescatarla de «las falsificaciones de la historia» donde muchas generaciones vieron en los últimos años de la poetisa, «no una derrota sino una conversión» (Buxó, 1994: 29). Paz vio una

11 Debido a que en su condición de mujer a Sor Juana le estaba vedado discurrir abiertamente en temas de Teología, decidió titular su reflexión sobre el escrito del Padre Vieira como *Crisis de un sermón*. Fue Fernández de Santa Cruz quien nombró el texto de la monja como *Carta atenagórica* (Buxó, 2007).

12 Con base en documentos encontrados al final del siglo XX, y analizando argumentos de Elías Trabulse y Octavio Paz, Buxó (2007) colige que la *Respuesta* tiene una posible versión previa, nombrada *Carta de Serafina de Cristo*. Además, que la crítica en la *Crisis* o *Carta atenagórica* estaba dirigida no solo al predicador portugués, el padre Vieira, sino al arzobispo Aguiar y Seijas, rival de Fernández de Santa Cruz y, más allá, al propio Antonio Núñez de Miranda, quien había censurado a Sor Juana por dedicarse a la poesía y al estudio de temas profanos, olvidando sus obligaciones de monja. Al rebatir Sor Juana con Vieira, lo haría también con Núñez.

13 Durante la época novohispana, el arte de la Dedicatoria junto con la Aprobación y la Licencia es todo un género; los tres fueron bien desarrollados por Núñez de Miranda.

conjura episcopal para obligarla a abandonar sus estudios mundanos y doblegar su audacia intelectual. Es decir, el reflejo de una de las tantas violencias contra su persona y su obra.

LA VIOLENCIA DESDE LA POÉTICA DE SOR JUANA INÉS DE LA CRUZ

Se comprende que las diferentes manifestaciones de violencia en la realidad novohispana poseen un estatuto que conformó parte de un discurso de costumbres regidas por la retórica barroca, al menos en lo concerniente a la literatura. Se trata de un acercamiento a la cotidianidad de Sor Juana Inés de la Cruz y a la forma en que ella construyó, de manera consciente o inconsciente, una retórica en sus textos a partir de respuestas de aquello que parecería tan simple como su reacción ante la beligerancia de la sociedad masculina. Se subraya que muchas de esas actitudes de los hombres eran normales en aquella época, aceptadas en lo general como parte de la vida cotidiana y la convivencia entre géneros.¹⁴

La violencia desde la poética es un principio de respuesta cargada de sentidos y significados. Los temores de las mujeres: una imagen representada en la monja poetisa. El juego de la interpretación posee la clave de los símbolos tangibles y los ocultos como una forma de expresión en la confrontación de contrarios para la comprensión de aquel mundo ahora apreciado, observado y reconstruido en el discurso literario. La vía es la creación barroca con formas clásicas y contenidos que tienen estructuras complejas de múltiples discursos y niveles (Higuera, 2018). El intento de analizar el texto barroco de Sor Juana en busca de alusiones a la violencia es arriesgado, porque los elementos son múltiples y de variados temas. Desde un método hermenéutico se hace la mirada o lectura para llegar al sentido de la enunciación a través de prosa, romances, sonetos, décimas, epigramas, redondillas, seguidillas, endechas, billetes, sainetes, comedias y villancicos. ¿Violencia en muchos de los textos? No se puede afirmar, depende de cómo se interprete. Por ejemplo, violencia del sistema español contra sus enemigos, reflejado en unas décimas de la

14 Sin que el presente trabajo se alinee en la perspectiva de género, de todas maneras es necesario definirla: «construcción social, cultural e histórica que asigna ciertas características llamadas femeninas y masculinas con base en el sexo biológico» (Olivares, 1997: 51). El concepto designa las relaciones sociales entre los sexos. Hablar de mujeres es hablar también de hombres. La acepción no es atribuible ni exclusiva de o sobre las mujeres. Para evitar confusiones en el uso del término, se puede hablar de los hombres y las mujeres como sexo y dejar a un lado el término «género», y así referirse al conjunto de ideas, descripciones y valoraciones sociales sobre lo masculino y lo femenino. Ambos términos son necesarios y complementarios: no se puede ni debe sustituir sexo por género o viceversa. El primero es sobre lo biológico; el segundo remite a lo construido en lo social y simbólico (Lamas, 1996).

monja, pidiendo libertad para un inglés a la virreina (De la Cruz, 2007). Aquí, solo una selección de las alusiones más evidente sobre la violencia, defensas de sí misma en algunos textos de Sor Juana Inés de la Cruz (2007).¹⁵

Aunque inaccesible sea/ el blanco, si los flecheros/ son muchos ¿quién asegura/ que alguno no tenga acierto? (8).

Si él resistirse no puede,/ su incendio mi incendio abone./ Violencia que a él lo sujeta/ ¿qué mucho que a mi me postre? (10).

¡No dupliques las armas,/ bella homicida,/ que está ociosa la muerte/ donde no hay vida! (15).

Lastimábame el rigor/ con que los fieros ministros/ atormentaban las almas,/ duramente vengativos. (17).

Del violento ardiente azote/ alzó piadoso el castigo,/ que me dio como recuerdo/ y conozco beneficio;/ (17).

No fuera del Fuego tanta/ la ferocidad hambrienta,/ si la oposición del frío/ no esforzara su violencia. (46).

Claro honor de las mujeres,/ de los hombres docto ultraje,/ que probáis que no es el sexo/ de la inteligencia parte. (47).

Pues así yo, combatida/ de tan contrarios afectos/ como el gusto que lográis/ y la pena de perderos,/ en dos mitades del alma/ festiva y llorosa a un tiempo,/ mi muerta esperanza lloro/ y vuestras dichas celebro. (52).

Gracias a Dios, que ya no/ he de moler Chocolate,/ ni me ha de moler a mí/ quien viniere a visitarme. (67).

Círculo dividido en dos arcos,/ Pérsica forman lid belicosa;/ áspides que por flechas disparan,/ víboras de halagüeña ponzoña. (79-80).

Con estos temores,/ en confusa guerra,/ entre muerte y vida/ me tiene suspensa./ Ven a algún partido/ de una vez, y acepta/ permitir que viva/ o dejar que muera. (91).

Dan vuestras amantes penas/ a sus libertades alas,/ y después de hacerlas malas/ las queréis hallar muy buenas. (109).

Mas si por dicha, trocada/ mi suerte, tú me ofendieres,/ por no ver que no me quieres/ quiero estar inanimada./ Porque el ser desamada/ será lance tan violento,/ que la fuerza del tormento/ llegue, aun pintada, a sentir:/ (114).

15 Todas las citas, aunque solo se indique el número de página o páginas, proceden de la 15ª edición (2007) de sus obras completas, de Editorial Porrúa, ordenada y prologada por Francisco Monterde. Por razones de economía de espacio, los versos han sido transcritos de manera continúa, separados por líneas diagonales y sin comillas.

En perseguirme, Mundo, ¿qué interesas?/ ¿En qué te ofendo, cuando solo intento/ poner bellezas en mi entendimiento/ y no mi entendimiento en las bellezas? (134).

Riza hacía en la vil chusma/ de cobardes judigüelos,/ ya trinchando astas y picas/ ya trozos y armas rompiendo (337).

¡Tirad, disparad!/ ¡Fiestas, fiestas y alegría!/ Hagan salva al Capitán/ que de la Nave María/ hoy desembarca galán (339).

«¡Ay Carlos, perdidos somos!»/ dije, y apenas tocaron/ mis voces sus oídos/ cuando los dos arrancando/ los aceros, dijo el uno:/ «Matadlo, Don Juan, matadlo;/ que esa tirana que lleva,/ es Doña Leonor de Castro,/ mi prima». Sacó mi amante/ el acero, y alentado, / apenas con una punta/ llegó al pecho del contrario,/ cuando diciendo. «¡Ay de mí!»/ dio en tierra, y viendo el fracaso/ dio voces el compañero,/ a cuyo estruendo llegaron/ algunos;/ [...] viendo que el que queda muerto/ era Don Diego de Castro,/ mi primo, en tu noble casa/ Señora, depositaron/ mi persona y mis desdichas,/ donde en un punto me hallo/ sin crédito, sin honor,/ sin consuelo, sin descanso,/ sin aliento, sin alivio,/ y finalmente esperando/ la ejecución de mi muerte/ en la sentencia de Carlos (643).

¡Fácil, liviana!/ ¿Estos eran los desdenes:/ tener dentro de tu casa/ oculto un hombre? ¡Ay de mí!/ ¿Por esto me desdeñabas?/ ¡Pues vive el Cielo, traidora,/ que pues no puede mi saña/ vengar en ti mi desprecio,/ porque aquella ley tirana/ del respeto a las mujeres,/ de mis rigores te salva,/ me he de vengar en tu amante! (650).

Pruébalo con texto de la Magdalena, que llora en el Sepulcro y no al pie de la Cruz: porque aquí ve a Cristo muerto y allí ausente, y es mayor dolor la ausencia que la muerte (812).

*Y, a la verdad, yo nunca he escrito sino violentada y forzada y solo por dar gusto a otros;*¹⁶ no solo sin complacencia, sino con positiva repugnancia [...] Dejen eso para quien lo entienden, que yo no quiero ruido con el Santo Oficio, que soy ignorante y tiemblo de decir alguna proposición malsonante o torcer la genuina inteligencia de algún lugar (829).

En muchos pasajes de la obra se trasminan los motivos de la monja jerónima para defender su condición femenina ante prelados ignorantes y una serie de hombres en el mundo novohispano, donde todos aceptaban con normalidad los hijos naturales. Ortodoxias rigoristas se definen en sus poemas amorosos y religiosos y sobre los mitos. La virilidad llegó a disfrazar a Sor Juana debido a la imposición de la sociedad de su época en su profesión de religiosa. Su vida se resume en muchas cosas; entre ellas el conocimiento que adquirió y demostró como transgresión en

16 Las cursivas son mías.

su papel de heroína solitaria, que al final de su vida sería duramente castigada: su renuncia al saber como acto involuntario y humillación impuesta por las autoridades eclesiásticas.

CONSIDERACIONES FINALES

El intento de integrar la literatura a la historia, permite preservar el carácter artístico de la primera, a través de la recepción del lector. Los hechos literarios de Sor Juan Inés de la Cruz se conectan con una historia particular y diacrónica, más allá de su temporalidad (novohispana) donde se localizan los efectos de su obra. Cada lector contribuye con sus lecturas realizadas para una llamada tradición de recepciones en función de una implicación histórica (Gómez, 2008).

El legado y los rastros de la sociedad virreinal en términos de violencia, en lo general, se observan en la reproducción de estereotipos. Como el de las costumbres matrimoniales, donde muchos hombres todavía buscan mujeres en función de tradiciones de la época virreinal: la sumisión, lascivia o erotismo, identificadas entonces con mujeres blancas, mulatas, negras, respectivamente. La cultura patriarcal española fue un medio de justificación para que las mujeres dependieran de los hombres, desde el nacimiento hasta la muerte. Uno de los estados en que la mujer podía tener cierta seguridad en su persona era el matrimonio. Esto viene a colación porque una de las discusiones acerca de la vida de Sor Juana es sobre su alejamiento de ese estado: «Negación al matrimonio, amor al saber, masculinización, neutralización: todo eso se resuelve con una palabra no menos poderosa, *soledad*. Impuesta por el mundo, ella la transformó en destino aceptado y aun elegido» (Paz, 2018: 181). La violencia en diversas formas seguía a las mujeres, incluso en el convento. Esos demonios en la vida de la monja, como los describió Fernando Benítez (1985) —vestidos de hermetismo porque Sor Juana fue hermética en muchos de sus textos, sobre todo en *Primero sueño*— se relacionan con los costumbrismos de la época aludidos en el presente trabajo.

En términos de violencia, ¿hasta dónde se puede medir la influencia en la actitud del padre Núñez de Miranda en la monja jerónima?; y la contrarresta de esa influencia gracias a la colaboración de Juan Ignacio Castorena y Urzúa, amigo y editor de Sor Juana.¹⁷ Paradójico el encuentro de lo pernicioso y lo gratificante de dos clérigos zacatecanos que influyeron en la vida y obra de la poetisa.

¹⁷ Castorena solicitó a los lectores de *Fama y obras póstumas* de Sor Juana que le mandaran copias de los papeles y cartas dispersas que había dejado la monja en manos de otras personas, pues eran muchos sus escritos

Sor Juana fue una intelectual que luchó a la manera de los intelectuales de hoy contra los poderes del Estado. Luchó, de manera indirecta, contra el poder del reino español, pero, sobre todo, contra la institución eclesiástica, acople de aquel. En la época virreinal solo se seguían los lineamientos de una tradición arraigada en un libreto conocido y tan natural de entonces: la sujeción, vista de manera normal, de la mujer al hombre. Las armas: el pensamiento e ingenio y la pluma, que convirtieron a la monja jerónima «en una heroína de nuestro tiempo» (Santi, 1994: 222). Su defensa ante los ataques y las represiones accionó con inteligencia vertida en estrategias. Recurrió a la feminización de Cristo en la *Respuesta*¹⁸ a Sor Filotea y a la mascarada barroca para autorizarse a sí misma a presentar con trasgresiones ideológicas, condenadas por algunos de los hombres más cercanos en su tiempo: las autoridades eclesiásticas de Núñez de Miranda y de Fernández de Santa Cruz. Ella supo utilizar el ingenio en la parodia y la sorna, también como arma de defensa ante valores varoniles que le negaban la posibilidad de racionalizar en el estudio y su inteligencia y que incluso la tachaban de hereje (Siegel, 2006).

Sor Juana Inés de la Cruz: una monja empeñada en defender el derecho de las mujeres para que ejercieran su entendimiento y su libertad intelectual.

REFERENCIAS

- Alonso, D. (1962). *Poesía española. Ensayo de métodos y límites estilísticos*. Gredos (Biblioteca Románica Hispánica).
- Arendt, H. (2006). *Sobre violencia*. Alianza.
- Benítez, F. (1985). *Los demonios en el convento. Sexo y religión en la Nueva España*. Era.
- Bravo Arriaga, M.D. (1994). Dos dedicatorias de Núñez de Miranda a Sor Filotea de la Cruz, indicios inéditos de una relación peligrosa. En J. P. Buxó y A. Herrera (Eds.), *La literatura novohispana. Revisión crítica y propuestas metodológicas* (pp. 231-239). Universidad Nacional Autónoma de México.

perdidos a causa de la humildad de la poetisa. Otra tesis apunta a que Serafina pudo haber sido Castorena y Urzúa, quien oculto en esa monja, supuestamente, también habitante del convento donde estaba Sor Juana, escribió en defensa y desagravio de la musa jerónima. Una más: que se trataba de un fraile del convento de los carmelitas descalzos, admirador de la inteligencia de Sor Juana (Buxó, 2007).

¹⁸ El texto de Sor Juana es una carta pública, contestataria de otra carta pública que exhorta a la poeta a tomar una actitud antagónica a su propio proyecto intelectual, inscrita en una serie de eufemismos y codificaciones hermenéuticas. Más allá: se trata de una defensa del derecho de las mujeres, en especial las religiosas, de incursionar en el mundo intelectual (Siegel, 2006).

Buxó, J.P. (1994). La historiografía literaria novohispana. En J. P. Buxó y A. Herrera (Eds.), *La literatura novohispana. Revisión crítica y propuestas metodológicas* (pp. 13-30). Universidad Nacional Autónoma de México.

Buxó, J.P. (2006). Las lágrimas de Sor Juana: nuevos textos de una polémica inconclusa. En J.P. Buxó (ed.), *Reflexión y espectáculo en la América virreinal* (pp. 133-166). Universidad Nacional Autónoma de México (Serie Estudios de Cultura Literaria Novohispana, 25).

Celorio, G. (1994). Silencio y pudor en la poesía novohispana. En J. P. Buxó y A. Herrera (eds.), *La literatura novohispana. Revisión crítica y propuestas metodológicas* (pp. 392-405). Universidad Nacional Autónoma de México.

De la Cruz, J.I (1969/2007). *Obras completas*. Porrúa.

Galeano, E. (1995). *Mujeres*. Alianza Editorial (Alianza Cien).

Gómez Redondo, F. (2008). *Manual de crítica literaria contemporánea*. Castalia.

Higuera Torres, A.L. (2018). El paladar de una musa. Versos por sabor y antojo. Estudio retórico-poético de los versos referidos a los alimentos en la obra lírica de Sor Juana Inés de la Cruz. En B. Arias Álvarez y M.G. Juárez Cabañas (coords.), *Caleidoscopio de estudios coloniales* (pp. 303-318). Universidad Nacional Autónoma de México (Publicaciones del Centro de Lingüística Hispánica «Juan M. Lope Blanch», 63).

Kurz, A. (2019). Violencia en los relatos fundacionales de Juan A. Mateos. En F. O. Fuentes Krafczyk y A. Jalife Jacobo (coords.), *La violencia en la literatura mexicana* (pp. 13-35). Universidad de Guanajuato.

Lamas, M. (1-3, 1996). La perspectiva de género. En *La Tarea, Revista de Educación y Cultura de la Sección 47 del SNTE*, (8), 1-8. https://www.ses.unam.mx/curso2007/pdf/genero_perspectiva.pdf.

Mantilla, J.E. (2019). Literatura y violencia en América Latina desde una perspectiva comparativa. México y Colombia siglo XX. Algunos ejemplos. En R. Cubillo Paniagua y R. Campos López (eds.), *Literatura comparada: teorías de la literatura y diálogos interdisciplinarios*, vol. II (pp. 325-342). Universidad de Costa Rica.

Organización Mundial de la Salud (2021). *Prevención de la violencia*. <https://www.paho.org/es/temas/prevencion-violencia>

Paz, O. (2018). *Sor Juana Inés de la Cruz o Las trampas de la fe*. Fondo de Cultura Económica (Sección de Obras de Lengua y Estudios Literarios).

Rodríguez Hernández, D. (2006). Sor Juana Inés de la Cruz: recepción y canon. En J.P. Buxó (ed.), *Permanencia y destino de la literatura novohispana. Historia crítica* (pp. 385-400). Universidad Nacional Autónoma de México (Serie Estudios de Cultura Literaria Novohispana, 24).

Siegel, R. (2006). Develaciones, revelaciones, ficciones autobiográficas (o de la feminización de Cristo en la *Respuesta*). En J.P. Buxó (ed.), *Permanencia y destino de la literatura novohispana. Historia crítica* (pp. 249-271). Universidad Nacional Autónoma de México (Serie Estudios de Cultura Literaria Novohispana, 24).

SOR SEBASTIANA DE LAS VÍRGENES «LA ILUMINADA».
EL CUERPO VIOLENTADO POR LA ESPIRITUALIDAD

CYNTHIA GARCÍA BAÑUELOS

Durante la cuaresma empezaban mis males con diferentes enfermedades y ésta fue la cárcel del amor de Dios que me aprisionó para que los dolores del cuerpo le trajeran bien a mi alma (Espejo, 2014).

I

¿Dónde estás, corazón?, texto publicado por Alfaguara en 2014, es la segunda novela de la autoría de Beatriz Espejo, prolífica escritora mexicana que ha explorado ampliamente la narrativa breve, el ensayo crítico y el periodismo desde los años cincuenta. En esta novela, Espejo pone ante el lector una recreación de la vida en México durante el virreinato de Don Baltasar de Zúñiga y Guzmán, Marqués de Valero y la sociedad novohispana del siglo XVIII y su apego a sus arraigadas tradiciones religiosas y culturales, estrechamente ceñidas al modelo patriarcal de orden, control y dominio.

Los personajes femeninos protagonistas de esta historia son abordados no solo en lo que la vida conventual se refiere, sino en la intimidad de cada una de ellas, presentándolas como mujeres poseedoras de una vida que las define dentro y fuera del convento, y más allá del simbolismo social que se pueda ver en su fundación. La autora describe, en esta narración, el espacio como un escenario en el que los personajes construyen un discurso que las define y les otorga identidad, al alcanzar la libertad personal y la propia emancipación del contexto social que como mujeres las margina, oprime y violenta.

La obra de Espejo es una historia en la que se conjugan la experiencia narrativa y la información acumulada de la autora, en la que se presenta un grupo de mujeres convertidas en monjas enclaustradas, que pasan su vida en el convento, lugar en el que se experimenta una doble moral y se expone la condición de la mujer en la época, la discriminación social y la violencia de género. Espejo presenta a las monjas con un enfoque diferente, despojadas de la espiritualidad, el virtuosismo y la re-

ligiosidad. No obstante, son retratadas como mujeres —que al igual que otras— tienen obsesiones, recuerdos, aficiones y gustos particulares. Esta galería de personajes femeninos permite recuperar una vez más las preocupaciones y temas recurrentes en la obra de la autora, los que regresan siempre: la vejez, la enfermedad, la locura, la pérdida del padre, la insatisfacción personal y la violencia. La reflexión en torno a ellos se retoma y representa en los personajes aquí expuestos.

La novela se sitúa en la ciudad de México en el siglo XVIII, y tiene como contexto la fundación del primer convento femenino con acceso a mujeres indígenas, hijas de caciques y educadas en lengua castellana y fe católica. En este escenario, la autora acerca al lector a la construcción del convento, no como el espacio físico e histórico, sino como el lugar que se construye a partir de las vivencias y experiencias de los personajes femeninos que lo habitan, por lo que deja de ser solo el espacio físico que las alberga y contiene para convertirse en el lugar en el que se define cada una como mujer, lo que en su interior realmente es o desea ser.

De siete de las religiosas que habitan el convento conocemos su vida, debilidades, deseos, pasiones y la razón por la que el convento es la opción de vida que han asumido, razón que en todas ellas está alejada de la vocación religiosa y la fe cristiana, pero será en Sor Sebastiana de las Vírgenes en quien recae la importante función de conducir el hilo narrativo de la historia, pues son precisamente sus vivencias las que originan el inicio del texto y de dónde se desprenden las demás historias de las monjas que viven en el claustro.

La historia particular de este personaje, destaca en la narración por su compleja elaboración y la vasta información sobre su contexto que se desprende de la narración, por lo que es pertinente señalar que al revisar la amplia bibliografía de Beatriz Espejo podemos concluir que este tema ha sido anteriormente abordado por la autora, que lo ha explorado ampliamente en investigaciones y textos, que se convertirán en importantes fuentes desde las que se da origen al personaje ficticio de la novela por medio de recursos como la intratextualidad, la intertextualidad y la hipertextualidad, lo que será señalado en lo sucesivo.

II

En la novela *¿Dónde estás, corazón?* se narra la vida de sor Sebastiana, el personaje literario, su vida antes y en el convento, su formación religiosa, lecturas y reflexiones, ascetismo y desvarío espiritual. La narración se centra en ella en los capítulos

I, VIII, X, XII y XVI, y están dispuestos de forma alternada con la anécdota y la historia del resto de los personajes. Los capítulos en los que la autora focaliza el personaje de sor Sebastiana están dispuestos de manera anecdótica y evolutiva pues marcan el desarrollo de la historia y la vida del mismo.

En el capítulo I el narrador presenta de manera muy general a la monja, sabemos que es religiosa, en qué convento está, cuáles son los males que le aquejan y que han propiciado la visita del Padre José Antonio Fertén reconocido exorcista español. En el capítulo VIII, la autora expone la genealogía del personaje por lo que sabemos de sus orígenes, la muerte de sus padres y hermanos, su vida como protegida con sus parientes, conocemos su sentimiento de culpa por estar viva en lugar de su hermana, las penitencias que se auto procura por esa razón y su negación oculta para entrar al convento decisión que finalmente se ve obligada a tomar por el empeño de sus parientes.

Acabé por sentarme en el rellano de la escalera para no oír a mi hermano luchando contra la enfermedad. Yo luchaba con el terror a mi propia muerte y de la muerte que se llevaría al indefenso niño en pocas horas [...] Ese ser enfebrecido ya no era mi hermano sino un adversario, alguien peligroso que no debía tocarse (Espejo, 2014:115).

En el capítulo X por medio de Sor Gregoria la autora retoma el personaje de la martirizada monja y nos da más informes de sus males, en el capítulo XII la intertextualidad se hace evidente:

Perdía mucho sus cosas acostumbrada a perderlo todo y entonces consultaba a sor Sebastiana de las Vírgenes abrasada siempre *en sus religiosos incendios* para que le dijera dónde se encontraba el lazo de su cuarto [el subrayado es nuestro para señalar la intertextualidad] (Espejo, 2014: 153).

En el capítulo dedicado a otro personaje no solo se menciona a sor Sebastiana, la autora desliza el título del texto previo, del cual es personaje central y fuente de la trama ficticia en la que aparece inmersa.

Finalmente en el capítulo XVI por medio de un monólogo sor Sebastiana perdida en sus devaneos rememora su vida fuera del convento al tiempo que describe el martirio del cual es víctima:

Un par de toros fueron la señal. No aparecieron al mismo tiempo sino en momentos distintos. Cuando era niña y jugaba tranquilamente a solas, uno estuvo a punto de atacarme [...] Durante muchas cuaresmas he sufrido lo peor, no encuentro consuelo para mis aficciones [...] Se me agudizaron los dolores en el costado a punto de no poder mantenerme parada (Espejo, 2014: 189-190).

Sebastiana se entrega a un monólogo que da cuenta de sus sentimientos y temores, describiendo el arrobamiento que atormenta su existencia, lo que para ella es un martirio visto por sus hermanas de congregación como el amor de Dios que ella se obliga a vivir como tal. Su débil cuerpo es violentado y su cordura se desborda en la locura del éxtasis religioso, la evolución narrativa del personaje se describe a partir de la paulatina transformación de su cuerpo víctima de la agresión física, excusada en la fe y el ideal de la experiencia mística que no solo normalizan la violencia física, psicológica y emocional a la que sor Sebastiana se auto somete sino que la reverencian como símbolo de santidad:

Ni los médicos acertaban a encontrar lo que me enfermaba ni yo a explicarles. Se me aflojaron los nervios y no podía sentarme ni moverme con la cabeza descoyuntada, de manera que preocupaba a mis hermanas, pero después quedaba en sosiego y quietud. Estaba gustosa de ofrecer a Dios tales pesares (Espejo, 2014:121).

Es en la infancia donde Sebastiana advierte el dolor que origina el fallecimiento de su hermano. Para ella, él es un personaje distante, pero observar el sufrimiento experimentado por sus padres a partir de esta pérdida, genera una experiencia de tristeza compartida que, posteriormente, se trasladará a una verdadera vivencia del dolor con la muerte de ellos.

Sebastiana quedó huérfana siendo una niña, se sabe de sus tristezas, dudas y tribulaciones pero no se conoce su apariencia física, puesto que en ningún momento se le describe de pequeña. Llegada a su adolescencia, comparte la tragedia de la orfandad con su hermana mayor, en una vida itinerante, acogidas por parientes lejanos y desconocidos. A partir de este momento sor Sebastiana asume la ocupación de su espacio —su cuerpo— con un sentimiento de abandono y pérdida. Ella es consciente de su apariencia física y la naturaleza de su carácter.

«Yo era bonita, vivaz, afable, mis inclinaciones naturales me llevaban al regocijo» (Espejo, 2014: 115) Esta es la única referencia que encontramos respecto a su

aparición física antes de entrar al convento. Es ella misma quien se describe y se encuentra «bonita».

Es notable el uso de la palabra «bonita», adjetivo con el que se califica y reconoce pues, evidentemente, está considerando los parámetros estéticos de su entorno. Aunque habla de sí misma con modestia y sin alardes, de su cuerpo no hace referencia, y al hablar de su carácter se describe como una joven alegre y sociable que gusta de la diversión. Sin embargo, su situación como acogida y su contexto familiar, social y religioso la obligan a vivir con el sentimiento de culpa por la muerte de su familia.

Ella empieza a experimentar este sentimiento a raíz de la muerte de su hermano, a quien veía como una amenaza ante el temor de ser contagiada por su enfermedad. Así, cuando él expira, ella siente alivio por no haber enfermado, pero después, considerará el fallecimiento de sus padres como un castigo por su falta de amor y caridad al hermano difunto.

Por último, la muerte de su hermana, quien enfermó mientras cuidaba de ella, la lleva a exacerbar la culpa, todos han fallecido, su hermano, sus padres y su hermana, pero ella sigue viva, y se convence de que Dios escuchó sus plegarias de la infancia surgidas de su terror a la muerte. Es la culpa la razón por la que ella constriñe su cuerpo a experimentar la flexibilidad de la mutación corporal, y a partir de la coacción emocional y espiritual, lo ocupará desde el dolor, el autocastigo y el sacrificio. Al respecto McDowell señala:

La utilidad de la metáfora del cuerpo inscrito para las feministas interesadas en contar la historia del cuerpo femenino y descubrir los mecanismos que emplea el patriarcado, sirviéndose del pensamiento y las instituciones, para neutralizarlo (2000: 82).

En este caso la religiosa se presenta a sí misma desde la imagen del martirio, su cuerpo ha sido subordinado por los ideales sociales y familiares a los que está obligada, el mecanismo de culpa y pecado que la somete finalmente la violenta, para que, presa de la ansiedad, se integre al convento donde el patriarcado la seguirá coaccionando, para que sea ella misma quien escriba en su cuerpo la historia de martirio para la que social y religiosamente ha sido escogida para purgar la culpa:

En una Cuaresma amanecí clavada en la cama con el pie derecho sobre el izquierdo y nadie, ni yo misma, me quitaba la rigidez que me ocasionaba esa postura. Estuve así todo el viernes sufriendo ansias (Espejo, 2014: 121).

Finalmente, y aún bajo el dominio de las instituciones que condicionan su existencia por ser mujer, ella asume su vida en el sitio que le pertenece: su cuerpo, el espacio más íntimo de su vivencia cotidiana y lo habita desde el dolor, la angustia, el sacrificio, la enfermedad y la violencia que se hace presente al poco tiempo de su arribo al convento.

En un principio, perdía el conocimiento cuando se entregaba a la oración, poco tiempo después experimentó extraños episodios en los que manifestaba una fuerza sobrenatural y la atribución de la clarividencia. Llegada la cuaresma comenzó a padecer fiebres, dolores extremos que deformaban su cuerpo y la aparición de llagas en el costado y los pies. A su llegada al convento de Corpus Christi su estado físico empeoró, comenzó a experimentar delirios que la llevaban a la pérdida de la conciencia y su cuerpo se fue deteriorando al punto de ser casi una inválida.

Su llegada al convento fue en gran medida instigada por su familia, si bien, en algún momento, ella llegó a manifestar cierto interés por la vida conventual, su juventud y la tendencia propia de su edad por el placer y la diversión la llevaron a dudar de la existencia de su vocación. La manera abrupta en que su familia resuelve su ingreso definitivo al convento la llevan a vivir, en un inicio, su vida religiosa con total falta de espiritualidad, pero la reconvención de fray Bartolomé de Ita, su confesor, la incita a llevar una vida de devoción, en la que ella busca expiar el sentimiento de culpa con el que vive. De esta forma, se entrega al ayuno, la oración, la meditación y toda clase de penitencias físicas rigurosas y dolorosas, violentando de tal forma su cuerpo que su estado de salud se deterioró paulatinamente, hasta postrarla de manera definitiva.

Las demás religiosas que observan su vida entregada al sacrificio, la consideran un modelo de obediencia y devoción al grado de considerarla una «iluminada». Sin embargo, la enfermedad y el dolor experimentado por Sebastiana serán los elementos con los cuales ella construya el discurso que la define y la libera.

Ensimismada, se entrega al placer de su cuerpo dañado, lastimado y adolorido por su propio deseo, pues, a pesar del cautiverio del convento, ella se ha revelado a la vida ordinaria y cotidiana de una religiosa sumisa y obediente. Su ascetismo le ha permitido por medio de sus obnubilaciones aislarse de la realidad para vivir en la subjetividad, la culpa y el placer instigan su imaginación para crear su espacio de libertad en los vacíos de su conciencia ausente.

BIBLIOGRAFÍA

- Bourdieu, P. (1989). «Social space and symbolic power». *Sociological Theory*. American Sociological Association. vol. 7, no. 1.
- Espejo, B. (1958). *La otra hermana*. Librería Manuel Porrúa (Cuadernos del Unicornio, 1).
- Espejo, B. (1979). *Muros de azogue*. Diógenes.
- Espejo, B. (1980). *Evocación de mujeres ilustres*. Delegación Benito Juárez [D. F.].
- Espejo, B. (1987a). *Julio Torri, voyerista desencantado*. Diana/UNAM.
- Espejo, B. (1987b). «Oficios y menesteres» en *Molinos del Viento*. UAM.
- Espejo, B. (1989). *Los siete pecados capitales*. CNCA/INBA/SEP.
- Espejo, B. (1990). *Palabra de honor*. Gobierno del Estado de Tabasco/ICT.
- Espejo, B. (1991). *De cuerpo entero: Viejas fotografías (autobiografía)*. UNAM-Corunda.
- Espejo, B. (1993). *El cantar del pecador*. Siglo XXI.
- Espejo, B. (1995a). *en religiosos incendios*. UNAM.
- Espejo, B. (1995b). *La hechicera*. IMC (Cuadernos de Malinalco, 4).
- Espejo, B. (1997). *Alta costura*. Tusquets (Colección Andanzas).
- Espejo, B. (2001). *Todo lo hacemos en familia*. Aldus/La torre inclinada.
- Espejo, B. y Koltenuik Krauze E. (comp.). (2002). *Atrapadas en la cama*. Punto de Lectura.
- Espejo, B. (2004a). *Cuentos reunidos*. FCE (Letras Mexicanas).
- Espejo, B. (2004b). *Marilyn en la cama y otros cuentos*. Nueva Imagen.
- Espejo, B. (comp.) (2004c). *Mujeres engañadas*. Alfaguara.
- Espejo, B. y Koltenuik Krauze, E. (comp.) (2007). *Atrapadas en la madre*. Alfaguara.
- Espejo, B. (2008). *El ángel de mármol (antología personal)*. Universidad Veracruzana.
- Espejo, B. (2009). *Seis niñas ahogadas en una gota de agua*. DEMAC.
- Espejo, B. (2011). *Si muero lejos de ti*. Lectorum (Colección Marea Alta).
- Espejo, B. (2014). *¿Dónde estás, corazón?* Alfaguara.
- Eudave, C. et al (2014a). *Mujeres novohispanas en la narrativa mexicana contemporánea*. Universidad de Alicante (Cuadernos de América sin nombre, 33).
- Eudave, C. (2014b). *Personajes históricos y controversias en la narrativa mexicana contemporánea*. Universidad de Alicante (Cuadernos de América sin nombre, 34).
- Fe, M. (1999). *Otramente: lectura y escritura feministas*. FCE. 1999.
- Golubov, N. (2007). «Tránsitos por la ciudad: subjetividad, intimidad y espacios públicos» en Parrini Roses R. (ed.). *Los contornos del alma, los límites del cuerpo: género, corporalidad y subjetivación*. Programa Universitario de Estudios sobre el Género.
- Guerra, L. (2007). *Mujer y escritura. Fundamentos teóricos de la crítica feminista*. UNAM.

- Lagarde y de los Ríos, M. (2015). *Los cautiverios de las mujeres: Madresposas, monjas, putas, presas y locas*. Siglo XXI.
- Lavrin, A. (2016). *Las esposas de Cristo. La vida conventual en la Nueva España*. FCE.
- Massey, D. (1994). *Space, place and gender*. University of Minnesota.
- McDowell, L. (2000). *Género, identidad y lugar. Un estudio de las geografías feministas*. Cátedra.
- Meza Márquez, C. (2000). *La utopía feminista*. Universidad de Colima/Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Monk, J. et al (1987). «Geografía feminista: una perspectiva internacional», en *Documents d'anàlisi Geogràfica*, n. 10. Universidad Autónoma de Barcelona/Universidad de Girona.
- Muriel, J. (1963). *Las indias caciques de Corpus Christi*. UNAM.
- Muriel, J. (1994). *Cultura femenina novohispana*. UNAM.
- Picallo, X. y Araújo, S. (s/f). *Espacio y literatura: cómo se trabaja el espacio en la teoría literaria*. Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Recuperado de: <http://www.narrativasdigitales.com>

LA VIOLENCIA Y EL HORROR EN DOS CUENTOS DE SHIRLEY JACKSON

OMAR ORENDAY CAMARILLO

En este trabajo se busca realizar el análisis de dos relatos de la escritora estadounidense Shirley Jackson utilizando los conceptos «presión fóbica social» e «ideograma», propuestos por Stephen King y Fredric Jameson, respectivamente. El objetivo es revelar los elementos sociales que, infiltrados en la ficción, contribuyen a crear el efecto del horror y cómo retratan el inconsciente político del momento en el que fueron escritos.

I

El objetivo del presente trabajo es describir los elementos ideológicos detrás de los cuentos de horror de Shirley Jackson: «La lotería» y «El renegado». Se parte de la hipótesis de que, en concordancia con el momento social en que fueron escritos, la autora sitúa sus relatos en ambientes rurales, a los que carga de connotaciones violentas para generar el efecto del horror. Esto responde a la necesidad de crear lo que Stephen King llama «presión fóbica social» y que se corresponde con lo que el teórico de la hermenéutica materialista Fredric Jameson llamó «ideograma».

Shirley Jackson —autora que cultivó, entre otros géneros, el horror— fue uno de los secretos mejor guardados de la literatura estadounidense hasta que en tiempos recientes finalmente pudo ser leída en el mundo de habla hispana. Esta salida de la obra de Jackson a otros países se debe, por un lado, al auge de autores en los que influyó y que la citaron a modo de epígrafe en sus propias obras; es el caso de Stephen King y Joyce Carol Oates. La adaptación de *La maldición de Hill House*, una de sus novelas más populares, por parte del gigante del entretenimiento Netflix, hizo que mayor número de lectores se interesaran por esta escritora.

Por lo anterior, se puede decir que Jackson fue, hasta hace poco, una autora desconocida internacionalmente, pero no así en su país de origen —afirmación que, sin embargo, se volvió una especie de lugar común—. Según se desprende de la investigación de Cohen (2011), los cuentos y novelas de Jackson se han utilizado,

desde la segunda mitad del siglo XX y hasta el presente, como lecturas obligatorias en escuelas de educación media superior y superior, así como en grupos sindicalistas y centros de reclusión. El mismo autor afirma:

Juntamente com o conto «An Occurrence at Owl Creek Bridge», de Ambrose Bierce e «A Good Man's Hard to Find», de Flannery O'Connor, «A Lotería» fez desta escritora uma entre os três escritores mais antologizados da história literária norte-americana do século XX (2011: 191).

También fueron hechas múltiples adaptaciones filmicas de las obras de Jackson, como «La lotería» en 1969 y *La maldición de Hill House*, llevada al cine en 1963 y 1999. No obstante, fue muy difícil encontrar traducciones al castellano de los cuentos y novelas de Shirley Jackson hasta hace relativamente poco tiempo. Debido a lo anterior, son pocos los trabajos académicos dedicadas a su obra, que sí fue profusamente investigada en Estados Unidos. Por lo anterior, también se pretende contribuir a una mejor comprensión de la narrativa de Jackson en el mundo de la investigación en lengua hispana.

II

Suelen utilizarse los términos terror y horror como sinónimos. No obstante, es importante hacer una distinción entre estas dos palabras. Los diccionarios no establecen una diferencia clara: el de la Real Academia Española, por ejemplo, dice que el terror es un «miedo muy intenso» y el horror un «sentimiento intenso causado por algo terrible y espantoso» o una «aversión profunda hacia algo». En este caso, la RAE propone definiciones ambiguas que no son útiles para delimitar la línea que separa estos géneros. Para Fernández, la diferencia es que:

[...] el horror es el miedo a lo sobrenatural. Terror, a lo existente, dicen los entendidos. Horror es el miedo a ser devorado por una horda de zombis. Terror, lo que me da al toparme con una pandilla de viciosos en un callejón oscuro. O con una patrulla de la judicial tocando a mi puerta (Fernández, 2020).

Entonces podemos decir que las ficciones de terror y horror usan distintos medios para un mismo fin: provocar miedo. El terror recurre a espectros, demonios, monstruos, vampiros, fantasmas y otros seres o situaciones extraordinarias; en tanto

que, según Piñeiro, «comparte terreno con la literatura fantástica y las leyendas y el folklore de distintas tradiciones» (2017: 7). Por su parte, el horror utiliza asesinos seriales y sectas enloquecidas, por mencionar algunos ejemplos.

Lovecraft afirma que, para ser tal, el relato de terror debe tener el elemento sobrenatural. No hace distinción entre la literatura fantástica y la literatura de terror. En los tiempos de Lovecraft, la mayoría de la literatura de terror, desde los relatos del romanticismo alemán e inglés, hasta la ciencia ficción de las revistas estadounidenses de la primera mitad del siglo XX, podría encuadrarse dentro del género fantástico.

Lovecraft definió la literatura de terror en un momento en el que todos los relatos enmarcados en este género seguían más o menos los mismos parámetros, como el propio autor explica en la recapitulación histórica del género que incluye en su ensayo *El horror en la literatura fantástica*. Desde los cuentos de fantasmas del romanticismo alemán e inglés, pasando por la novela gótica y llegando hasta sus contemporáneos, Lovecraft se extraña de que la ficción de terror haya adquirido forma literaria hasta el siglo XVIII, siendo que la materia prima de los cuentos de miedo son los dioses y fuerzas sobrenaturales de las antiguas religiones y el folclore existente desde antaño en Europa. Por esta razón, no hace distinción entre literatura fantástica y de terror, pues hasta ese momento, toda historia que pretendiera asustar debía tener el elemento maravilloso o por lo menos una interpretación compatible con esta corriente.

Lovecraft dedica un capítulo a Edgar Allan Poe y reconoce que si bien este trabaja minuciosamente la psicología de sus personajes, la explicación sobrenatural es siempre factible. En el cuento «El corazón delator», explica, existe esa ambigüedad, pues el constante latir del corazón del anciano tuerto podría ser o bien el fantasma que regresa a tomar venganza, o la culpa que atormenta al narrador y asesino.

En Guy de Maupassant también encontramos la posibilidad de la doble lectura: la realista, en la que el acontecimiento terrorífico es producto de las mentes trastornadas de los personajes, y la fantástica. El narrador de «El Horla», uno de los cuentos más populares del autor francés, podría ser víctima de una entidad sobrenatural que él mismo atrajo hacia sí al saludar a la distancia a un buque brasileño o, por otro lado, víctima de sus propios delirios. En aquella época anterior a la penicilina, en la que las personas enfermas de sífilis morían entre alucinaciones, ambas posibilidades debieron parecer igualmente escalofriantes.

En la década de los 70 hubo una respuesta a la definición dada por Lovecraft. Se trata de la que desarrolla Stephen King en su libro de ensayos *Danza Macabra*, pu-

blicado en 1981 y escrito por el popular autor a petición del editor Bill Thomson. Este había trabajado en los primeros cinco libros de King y fue uno de los primeros profesionales del mundillo editorial neoyorquino en leer con interés los trabajos del autor de *Carrie*.

Danza Macabra no es un libro de análisis únicamente literario, sino que abarca todos los aspectos de la cultura pop: televisión, cine, radio, historietas, revistas. Previo a la era del internet, el volumen no abarca las historias de terror cortas de las redes sociales conocidas como *creepypastas*. Estoy consciente de las ampollas que provoca en los puristas la sola mención del nombre de este escritor, quien amasó una fortuna escribiendo a un ritmo desaforado. Incluyo a Stephen King como referente e incluso uso su teoría en un ejercicio de rescate de los discursos marginales, pues considero que es —como afirma Enríquez— «sano cuestionar los lugares de poder en la literatura» (2020).

Para King, da lo mismo si una historia de terror tiene el elemento sobrenatural. Lo que él busca en el género, lo que hace que una historia provoque miedo en el espectador o lector, se desarrolla en dos niveles. Al nivel superficial lo denomina gore y lo define como el momento impactante de la historia: «La repugnancia puede conseguirse mediante grados variables de pericia artística, pero siempre está presente» (2004: 24). No necesariamente debe ser una escena sangrienta, sino una en la que el lector salte de su asiento y se lleve las manos a los ojos, como si el acontecimiento estuviera ocurriendo frente a él. Por ejemplo, en la novela *Carrie*, encontraríamos este primer nivel en las escenas en las que la protagonista masacra a sus compañeros después de la humillación de la cubeta de sangre de cerdo y por último a su madre, la fanática religiosa para quien todo lo relacionado con la sexualidad es cosa del demonio.

En un segundo nivel, según King más poderoso, el terror gira en torno a los puntos de presión fóbica, es decir, los miedos particulares de la gente. Arañas, ratas, serpientes y otras alimañas están presentes en varias películas de terror porque hay personas que, ni bien ven una de estas criaturas, se suben de un salto a la silla más cercana e imploran a los presentes que exterminen a la terrible bestia. Si lo que le provoca miedo son las aves carroñeras, emisarias de la muerte, ahí tiene usted *Los pájaros*, película de 1963 dirigida por Alfred Hitchcock y basada en la novela corta homónima de Daphne Du Maurier.

Resulta que en ocasiones estos miedos personales están tan arraigados, que en un rastreo de corte antropológico sus orígenes conducen a los primeros albores de

la humanidad, pues están en «ese lugar en el que usted, el espectador o lector, vive a su nivel más primitivo» (2004: 24). Aquí King parece concordar con Lovecraft, quien identificó los miedos como resabios de la antigua vulnerabilidad de los primeros hombres, temerosos de cuanto les resultara desconocido. En esos tiempos remotos el peligro debió ser una constante: la noche, los gigantescos depredadores que acechaban en todo momento, los integrantes de otras tribus. Se trata de miedos universales, los del tipo cuento de hadas, que trascienden el tiempo y el espacio. La oscuridad, las enfermedades o la muerte son fuentes de temores personales que alcanzan este estatus.

La situación política y social de determinado momento histórico también influye en esos temores, de ahí que King afirme que los miedos que comparte un amplio espectro de la sociedad «a menudo son más políticos, económicos y psicológicos que sobrenaturales» (2004: 25), por lo que «otorgan a las mejores obras de horror una agradable sensación alegórica» (2004: 25).

Ambos tipos de temores pueden encontrarse juntos en una misma obra. Los miedos políticos y universales a veces se mezclan para ofrecer un coctel de pesadillas: por un lado, los miedos con lo que cada persona debe lidiar día a día; por otro, los temores generados en lo social. «Estas áreas de inquietud (tanto la política sociocultural como la de variedad más mítica, más de cuento de hadas) tienen tendencia a solaparse, claro; una buena película de horror aplicará presión sobre cuantos puntos pueda» (2004: 197).

Carroll parece coincidir con King en cuanto a los componentes de la ficción de terror: «[...] la emoción del terror-arte implica esencialmente una combinación de miedo y repulsión con relación al pensamiento en monstruos tales como Drácula, de tal manera que esos estados cognitivos generan algún tipo de agitación física que puede ser tan manifiesta como los temblores y los revolvimientos de estómago, o tan silenciosas como las sensaciones de hormigueo o un elevado sentido físico de aprehensión, de alerta o de presentimiento» (2005: 78). El miedo y la repulsión que menciona Carroll en su definición equivalen a los puntos de presión fóbica y al gore de King, respectivamente. Una diferencia entre ambos autores que hay que señalar es que para el narrador el *gore* no necesariamente debe ser un momento asqueroso, mientras que para Carroll la repulsión está vinculada a lo escatológico.

King no se deslinda del todo de la teoría de Lovecraft, ya que en la inclusión de los llamados puntos de presión fóbica es posible adivinar un vestigio de la tenue presencia de lo ignominioso de la que hablaba el escritor de Providence. Esos te-

mores políticos planteados mediante la alegoría y disfrazados de otra cosa deben ser descubiertos por el lector en un ejercicio de interpretación.

¿Cuál es la ventaja del análisis sobre otros métodos de interpretación? En su libro *Documentos de cultura, documentos de barbarie*, Fredric Jameson reflexiona en un primer capítulo sobre la interpretación y argumenta que, debido a que la narrativa es un discurso socialmente simbólico, la lectura ideal de cualquier obra es necesariamente política.

Jameson sostiene que en todo texto existe un inconsciente político y que a través de un análisis del tipo materialista es posible rastrear «el misterio del pasado cultural» (1981: 16) en un presente culturalmente diferente, lo que permite la interpretación de los hechos ya acaecidos:

En el rastreo de las huellas de ese relato ininterrumpido, en la restauración en la superficie del texto de la realidad reprimida y enterrada de esa historia fundamental, es donde la doctrina de un inconsciente político encuentra su función y su necesidad (1981: 17).

Si las clases sociales siempre han estado en pugna desde el inicio de la civilización del hombre (hombre libre y esclavo, noble y plebeyo, señor y siervo, opresor y oprimido), es posible rastrear en la literatura de cualquier época esa dicotomía, de ahí que es posible utilizar este método de interpretación con obras de distintos periodos históricos y espacios geográficos.

De acuerdo con esta forma de análisis y para tener una lectura política más amplia de los cuentos a analizar, es necesario mencionar el objeto de estudio que Jameson establece. Se trata del ideograma, «es decir la unidad mínima inteligible de los discursos esencialmente antagonísticos de las clases sociales» (Jameson, 1989: 62). En otras palabras, son los elementos ideológicos en torno a los cuales se organiza el discurso, «la materia prima, los paradigmas narrativos heredados» (1989: 149), la «cristalización de la praxis política a la praxis cultural» (Fernández Serrato, 2002: 252). Así como en la teoría lingüística se utilizan los términos fonema y morfema para referirse a unidades mínimas de la lengua, los ideogramas son las unidades mínimas de una idea con carácter ideológico. Una de las características que Jameson atribuye a esta unidad es su capacidad de manifestarse de manera dual:

[...] ya sea como una pseudoidea —un sistema conceptual o de creencias, un valor abstracto, una opinión o prejuicio—, o ya sea como una protonarración, una especie de

fantasía de clase última sobre los «personajes colectivos» que son las clases en oposición. Esta dualidad significa que el requerimiento básico para la plena descripción del ideograma está ya dado de antemano: como constructo, debe ser susceptible a la vez de una descripción conceptual y de una manifestación narrativa (1989: 71).

La nueva hermenéutica que propone Jameson requiere rastrear en la Historia esos códigos maestros que revelan la ideología presente en los fenómenos culturales, pues los textos narrativos no serían un reflejo de la realidad sino de las ideologías de un determinado periodo social.

La labor que el teórico norteamericano se plantea consiste en la elucidación de los códigos maestros a través de los que se filtran las producciones culturales, y poder llegar así a comprender las implicaciones políticas que por su propia naturaleza refracta toda intervención en el terreno de la cultura (Fernández Serrato, 2002: 254).

La idea de las dos historias que conviven en un mismo texto también fue planteada por el crítico argentino Piglia, quien afirma que «un cuento siempre cuenta dos historias» (2000: 105). En un relato hay una historia evidente y otra soterrada. El escritor argentino afirma que la maestría del cuentista reside en introducir la segunda historia de forma coherente en la primera, de forma elíptica, evasiva. Zavala (2006) encuentra que Piglia tomó esta idea de Borges.

Esta tesis acerca de la doble naturaleza del relato no quiere decir que necesariamente hay dos anécdotas, sino que detrás de la historia aparente se revela una dimensión distinta de lo narrado. Los conceptos teóricos que se han mencionado hasta el momento (la presión fóbica social, el ideograma y la estructura de sentimiento) conformarían esta otra historia, que permanece sumergida a la espera de que el lector la detecte y la traiga a la superficie.

III

¿Cuál es el ideograma o, en palabras de King, la presión fóbica social presente en los relatos de Jackson? En este apartado se realizará el análisis de dos relatos de la autora estadounidense. El primero de ellos, «La Lotería», provocó un auténtico escándalo cuando se publicó por primera vez en la revista *The New Yorker*. La autora no tardó en recibir gran cantidad de cartas en las que los lectores le reprochaban su

mal gusto, aunque algunos se mostraron deseosos de saber si la anécdota narrada tenía algo de realidad.

Y no era para menos, pues «La Lotería» sigue causando conmoción en quienes lo leen por primera vez. Es importante comentar la anécdota, pues parte del análisis propuesto consiste en captar qué momentos del contexto social pueden estar infiltrados en las obras. La trama puede resumirse así: en un pequeño pueblo estadounidense, año tras año, desde tiempos que se pierden en la memoria de los habitantes, se celebra una lotería, que en este contexto hay que entender como una especie de rifa. Se sabe que los instrumentos originales (una caja de madera negra y fichas del mismo material) se perdieron hace mucho y que el ritual no es como en sus orígenes. Hay pistas que nos alertan que ganar la lotería no es precisamente algo bueno, pero no es hasta el final que se nos revela que quien saque de la caja el papel señalado con un punto negro será lapidado por el resto de los vecinos, incluidos sus propios familiares.

De este relato se ha dicho que es una alegoría de la sumisión y sacrificio de la mujer en la sociedad patriarcal. Aunque hay elementos que nos hacen suponer que algo de cierto hay en esta afirmación (como el hecho de que los hombres, en representación de sus casas, deben pasar primero a elegir un papel, derivado de lo cual se decidirá en cuál familia se elegirá el sacrificio, y las mujeres solo desempeñan este papel en tanto que no tengan hijos varones mayores de edad), también hay pistas que llevan a la conclusión de que en el pasado el papel de chivo expiatorio ha recaído en hombres.

También se habla de que la lotería se realiza en verano, antes de las cosechas, lo que hace suponer que se trata de un ritual dedicado a asegurar la bonanza agrícola. Esta idea se refuerza ante la mención de una salmodia tan antigua que incluso se ha olvidado y ya no se realiza. Asimismo, en concordancia con esta línea interpretativa, se pone de manifiesto la superstición de que suprimir la lotería traería problemas al pueblo. Esto puede recordar a los sacrificios rituales que se realizaban en el mundo antiguo para asegurar la supervivencia del grupo: a cambio de la muerte de uno, las sociedades primitivas aseguraban la caza abundante, las buenas cosechas y que el sol volviera a salir al día siguiente para dar calor y vida.

Es importante, para el efecto provocado en el lector, que el escenario de este relato sea un pueblo chico, cercano al ámbito rural. No únicamente por la presencia de supersticiones y prácticas violentas relacionadas con la agricultura, sino por la introducción de elementos que contrastan en el inesperado y grotesco final.

Jackson describe una ambientación bucólica idílica: «La mañana del 27 de junio amaneció clara y soleada, con el calor lozano de un día de pleno estío; las plantas mostraban profusión de flores y la hierba tenía un verdor intenso» (2016: 9). Los vecinos, que como suele pasar en los pueblos pequeños, se conocen muy bien entre ellos, muestran camaradería y afabilidad, e incluso dedican palabras de apoyo cuando las mujeres solteras o los hombres más jóvenes pasan al frente a sacar su ficha de la caja negra. Lo anterior establece un contraste con la violencia irrefrenable que mostrarán al final de relato.

La elegida para ser apedreada es Tessie Hutshinson. Las protestas de esta no logran apaciguar a la multitud, que se lanza sobre ella con las piedras que los niños habían recolectado, y hasta los más pequeños, sus hijos incluidos, participan en el asesinato. Al principio los niños juegan y charlan sobre la escuela, y se crea una imagen de ellos relacionada con la inocencia. Pues bien, esta inocencia se verá pervertida por el impulso violento de los pobladores del lugar. Es este sentido, «La Lotería» guarda relación con otro relato de Jackson llamado «El renegado», el cual también se ambienta en una pequeña comunidad rural y trata sobre la violencia que contamina la inocencia de los pequeños.

En este relato, la señora Walpole, madre de una familia citadina mudada a un pueblo, ve con horror cómo sus hijos mellizos, Jack y Judy, se contagian del impulso violento de los otros habitantes del pueblo, quienes están de acuerdo en que su perra Lady debe morir por haber atacado y matado a unas gallinas. Todas las propuestas de los vecinos incluyen una muerte violenta y, hacia el final del relato, los gemelos Walpole representan las posibles formas de castigar a Lady.

Al igual que en «La Lotería», hay pistas que anticipan el final del relato. En este caso, se trata de un acontecimiento en apariencia inocuo: la rutina cotidiana de la señora Walpole se rompe porque despierta tarde. Esto, que podría ser considerado un dato menor, no lo es en tanto que anticipa una situación siniestra, es decir, la irrupción en la cotidianidad de un elemento extraño que provoca extrañeza y amenaza.

La señora Walpole se siente horrorizada ante la costumbre del pueblo de asesinar a un perro devorador de gallinas. Desde su punto de vista citadino, el castigo es cuando menos excesivo. No solo eso: los vecinos parecen contentos con la situación. Sin embargo, el auténtico horror yace en la certeza de que sus hijos, que hasta esa mañana jugueteaban y discutían entre sí de manera inocente, muestran un entusiasmo sanguinario al regresar de la escuela.

Dado lo anterior, sería importante reconsiderar la traducción que se hizo del título de este relato, que en el original inglés es «The renegade» y que pasó al español como «El renegado». En inglés la palabra *renegade* es de género neutro, por lo que podría referirse tanto a un ente masculino como femenino, mientras que en español se deja claro que el título se refiere a un ente masculino. Sin embargo, en este aspecto la traducción más apropiada sería «La renegada», pues el título se refiere a la protagonista de la historia. Es ella quien vive fuera de las normas de la sociedad en la que está inmersa: es, entre esa comunidad violenta e irracional, una renegada, una suerte de paria.

En ambos relatos vemos al ámbito rural como escenario de la violencia. Esto muestra una idea negativa de los pueblos en comparación con las ciudades: mientras que el ambiente urbano es civilizado y seguro, el campo es peligroso, violento y sanguinario. Esto no significa que la realidad se corresponda con este prejuicio, sino que, como se mencionó en el apartado teórico, corresponde a los miedos de una sociedad en un momento determinado. Siguiendo esta línea, las leyes de convivencia segura no existirían en los pueblos, en donde los distintos (es decir, los diferentes) son vistos con desconfianza. Podemos decir, entonces, que el ideologema presente en estos relatos es el del ambiente rural violento u hostil.

Jackson, después de casarse con el académico Stanley Edgar Hyman, se mudó al pequeño pueblo de North Bennington, Vermont, en donde la escritora incluso recibió amenazas por parte de los vecinos. Se les veía con recelo y se les consideró extravagantes por provenir de una ciudad: esta situación tal vez contribuyó a que Jackson desarrollara agorafobia y se recluyera en su casa. Pese a que no es convencional citar la vida de los autores en la interpretación de sus obras ni darles a estas un carácter necesariamente autobiográfico, es importante reiterar que para efectos de este análisis es significativo mencionar el momento social que vivió el escritor. Solo así se pueden rastrear esos vestigios ideológicos en las obras literarias y establecer los ideogramas que actúan en ellas.

En el contexto social también podemos identificar los linchamientos que ocurrieron en Estados Unidos desde el siglo XIX, en los que las víctimas no solo fueron afroamericanos, sino también personas de distintos orígenes étnicos. Testimonio de estos acontecimientos son las fotografías en las que una multitud sonríe a la cámara, mientras exhiben los cadáveres de hombres y mujeres cruelmente asesinados. Ataques de esta clase ocurrieron, mayoritariamente, en ambientes no urbanizados, lugares en los que no había la suficiente presencia policial para evitar los linchamientos.

Estos elementos, presentes en el contexto social de la autora, se filtran en los relatos, en los que el pueblo chico pasa a ser un ámbito cruel y siniestro. Camacho se equivoca al afirmar que Jackson es la contraparte de Flannery O'Connor, en cuanto a la representación de la violencia y la intolerancia: «Flannery O'Connor llenó sus historias con gente rural y popular, hipócrita, lunáticos e inválidos. Shirley Jackson retrató a personajes citadinos con grandes dosis de vanidad y pretensión, pero sin piedad. Ambas son las dos caras de una misma moneda» (2018). Esta afirmación es inexacta no únicamente en el sentido de que Jackson también elige ambientar sus relatos en contextos rurales, sino en tanto que O'Connor tiene cuentos ubicados en ciudades (por ejemplo, «Todo lo que asciende debe converger»).

Aunque ciertamente hay vasos comunicantes entre Jackson y O'Connor (como el retrato del racismo a mediados del siglo XX), las obras de estas dos autoras se desarrollan en tonos distintos. Como ya se mencionó antes, Jackson cultivó el género del horror, al que O'Connor no se asomó ni por error. Sabemos que un cuento como «Usted primero, mi querido Alphonse», incluido también en *La lotería y otros relatos*, transcurre en la ciudad, puesto que se menciona que el padre de uno de los niños protagonistas trabaja en una fábrica. Este elemento nos lleva a deducir que la acción transcurre en un ambiente urbano, pues es poco probable que haya factorías en el campo. Este es un cuento sobre racismo, al igual que el mencionado relato de O'Connor, ambos ambientados en ciudades, lo que invalida la dicotomía que Camacho busca establecer.

En este sentido, Jackson rompe con el lugar común, según el cual el llamado sur profundo sería el lugar en el que más arraigados están la violencia, la intolerancia y el racismo (estas dos últimas, también formas de violencia). Los relatos rurales de nuestra autora, ambientados en espacios que podrían estar tanto en el sur como en el norte (nuca se da una ubicación precisa y recordemos que el pueblo en el que vivió la familia Hyman-Jackson está ubicado en uno de los estados del norte de Estados Unidos), retratan una sociedad poco tolerante y propensa a la violencia.

También es inexacta la crítica que Bloom (2005) hace de Jackson, a quien califica como autora de mero entretenimiento. Como se ha explicado, en los relatos de esta autora hay una materia narrativa que trasciende la mera intención de asustar o impactar. En esta habilidad para entretener las dos historias que establece la tesis de Piglia o, usando los términos de Jameson, la ficción y el ideologema que la subyace, radica lo que King llama pericia artística.

Los relatos de Jackson, en los que no hay elementos sobrenaturales y que por lo tanto debemos clasificar dentro del ámbito del horror y no del terror, consiguen dicho efecto gracias a que cuentan con los dos elementos que describe King en *Danza macabra*: por un lado, el *gore*, es decir, el momento impactante, que puede ser o no un suceso violento. Por el otro, la presión fóbica social, esos elementos del contexto social de la autora que se filtran en la ficción y que enfrentan al lector con sus propios miedos.

Esta presión fóbica se constituye en el ideologema —recordemos, unidad mínima de un pensamiento con carácter ideológico— del «pueblo chico, infierno grande». Estos conceptos no están de forma explícita en las obras, sino que se desarrollan en lo que Piglia denominó la segunda historia detrás de la historia evidente. Vemos que no se trata de un segundo argumento, sino de la materialización de un sentido distinto al que intuíamos en la historia que está a la vista.

FUENTES

- Bloom, H. (2005). *Cuentos y cuentistas: el canon del cuento*. Páginas de espuma.
- Carroll, N. (2005). *Filosofía del terror o paradojas del corazón*. Editorial Antonio Machado.
- Fernández, B. (2012). Todos somos monstruos. *Revista Digital Universitaria*, UNAM, 2 (13).
- Fernández Serrato, J. C. (2002) Fredric Jameson y el inconsciente político de la postmodernidad. *Comunicación: revista Internacional de Comunicación Audiovisual, Publicidad y Estudios Culturales*, (1), 247-264.
- Frega, J. (18 de enero de 2020). Mariana Enriquez: «es sano cuestionar los lugares de poder en la literatura», *Página 12*. <https://www.pagina12.com.ar/242475-mariana-enriquez-es-sano-cuestionar-los-lugares-de-poder-en->, consultado el 25 de mayo de 2020.
- Jackson, S. (2015). *La lotería*. Penguin Random House.
- Jameson, F. (1989). *Documentos de cultura, documentos de barbarie: la narrativa como acto socialmente simbólico*. Editorial Visor.
- King, S. (2004). *Danza macabra*. Plaza & Janés.
- Lovecraft, H.P. [s/f]. *El horror sobrenatural en la literatura y otros textos* [Edición digital]: <https://planetalibro.net/repositorio/l/o/lovecraft/lovecraft-hp-el-horror-sobrenatural-en-la-literatura-y-otros-escritos/lovecraft-hp-el-horror-sobrenatural-en-la-literatura-y-otros-escritos.pdf>
- Piñeiro Carballeda, A. (2017). *El gótico y su legado en el terror: Una introducción a la estética de la oscuridad*. Bonilla Artigas Editores: UNAM.

Vargas Cohen, G. (2011). Shirley Jackson: uma apresentação necessária. *Soletas*, UERJ (22).

Vargas Cohen, G.. (2011). A vida após a morte de Shirley Jackson. Universidade Federal do Rio Grande.

LITERATURA Y CRÓNICA

ALEJANDRO GARCÍA

A mí —que soy un materialista convencido— no me cabe ninguna duda de que aquel fue un episodio más, y de los más hermosos, en la muy rica historia de la materialización de la poesía. La única falla que le encuentro es que ocurrió de noche, y peor aún, al filo de la medianoche, como en las peores películas de terror. Salvo por eso, no hay un solo elemento que no corresponda a esa metafísica de las carreteras que todos hemos sentido pasar tan cerca en el curso de un viaje, pero ante cuya verdad estremecedora nos negamos a rendirnos.

GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ

¿Qué quiere decir que una novela siempre miente? No lo que creyeron oficiales y cadetes del Colegio Militar Leoncio Prado, donde —en apariencia al menos— sucede mi primera novela, que quemaron el libro acusándolo de calumnioso a la institución: ni lo que pensó mi primera mujer al leer otra de mis novelas, La tía Julia y el escribidor, y que, sintiéndose inexactamente retratada en ella, ha publicado luego un libro que pretende restaurar la verdad alterada por la ficción. No se escriben novelas para contar la vida, sino para transformarla, añadiéndole algo.

MARIO VARGAS LLOSA

PRIMER REMANSO

El periodista llega a Moldavia. El día anterior ha estado en París. Se trata de una pequeña nación entre Rumania y Ucrania. El yo se estremece por la nieve. Moldavia formó parte de la Unión Soviética. El yo se estremece ante el futuro prometido y el presente arruinado. Moldavia ha emigrado a una tercera parte de su población y ahora es el país más pobre de Europa.

El narrador llega por la noche, contrasta su realidad itinerante, consulta su mapa de ideales, su trayectoria profesional. No lo dice en este fragmento, pero sí en el todo, en el libro al que pertenece «Unaluna (fragmento)». Kishinau es su capital, aún se contrastan algunos indicios del viejo comunismo con un capitalismo que resurge pero que no salva.

Al día siguiente tendrá la entrevista con Natalia. La voz entre la tierra y el hombre que la indaga. Es otro yo, a desentrañar, a tener que conjugar con el relato, con la suerte del país y con el ojo del observador y escribano de la historia. ¿Hugo? ¿Balzac? ¿Zola? ¿Sartre? ¿Robbe-Grillet? Para referirnos solamente a las grandes propuestas escriturales francesas.

Natalia perdió un ojo en la infancia, a causa de una pelea que se desencadenó por defender a su progenitora. El ojo le explotó. Después su madre murió de cáncer y vivió el viejo refrán moldavo: «Una mujer sin golpear es como una casa sin barrer» a manos de su padre y de sus hermanos. Se formó como profesora de educación física y artes marciales, ejerció su profesión y aportó dinero a la casa. Eso no la libró de los golpes. Se fue a la capital, fueron por ella.

Se volvió a ir y se casó. Tuvo una relación idílica algún tiempo. Después apareció la norma del maltrato, probablemente porque le dijo que estaba embarazada y eso hizo que apareciera el verdadero móvil: la había cebado. Su atento marido, antes, la vendió por tres mil dólares. Fue llevada a Líbano a ejercer la prostitución. Allí apareció el bondadoso que la sacó del burdel para llevarla a su casa a que le brindara servicios sin cobrar. Intentó escapar. Los matones del tugurio la persiguieron, intentaron subirla a un automóvil. Escapó. La atropellaron, la dejaron mal herida y en coma profundo.

Regresó a la vida para sufrir varias operaciones, la convalecencia por varios huesos rotos y una hepatitis B. Un abogado turco le ofreció regresarla a Moldavia. Ella piensa que pudo ser su expatrón, su exdueño, para evitarse un problema legal. El caso es que regresó a su patria y a su pueblo. Ahora la golpeaban además porque había sido puta.

Se fue de nuevo a Kishinau. Allí, tras varias noches durmiendo en una banca de algún jardín público, se enroló en el trabajo con víctimas del tráfico de mujeres en la hot line de La Strada, una ONG. A pesar de su espantosa vida, Natalia ha podido contarle y ayudar a sobrevivientes de casos similares, a quienes regresan a ese cementerio donde el futuro nunca fue espléndido ni permanente.

No hay cifras globales, pero extrapolando ciertos estudios parciales se puede calcular que desde el 2000 hubo unas 40,000 mujeres traficadas en Moldavia, el 5 por ciento de todas las mujeres entre quince y treinta y nueve años (Caparrós, 2016: 469).

El responsable de esta historia que ahora yo les cuento y con la que irrumpo violentamente en este apacible texto es Martín Caparrós y este trabajo lo publicó originalmente en 2007.

LA CRÓNICA GOZA DE BUENA SALUD

Si uno va al *Diccionario de Autoridades* verá que en el siglo XVIII la *Chronica* se refiere ante todo a la historia de los reyes. Así que debemos celebrar que sin perder esta acepción y práctica, haya descendido a producciones y círculos de lectores cada vez más amplios. Casi como el ensayo, la crónica está en todas partes, incluso en la entraña dura de las ciencias. Tom Wolfe, por ejemplo, cuenta cómo un visionario, Robert Noyce, supo encontrar en el transistor el punto de arranque de los circuitos y el potencial para ir de las grandes computadoras a los celulares (treinta metros de largo por tres de alto fue la primera durante la segunda gran guerra).

Creo que ahora, fundamentalmente, la crónica se sostiene sobre una buena historia. Dejado el lastre del «compromiso» ante todo, se ha vuelto a la atención del receptor: atender al lector para que este atienda lo que se dice. Y la atención no necesariamente está en lo muy complicado o en lo enmarañado o en lo difícil.

De modo que la crónica ha tomado partes de todo con tal de seducir al lector. Por eso ahora se maneja que es el ornitorrinco, en juego evidente de lo que dijo Reyes con respecto al ensayo: el centauro. Para seducir y contar bien la crónica se vale de todo: reflexión, biografía, teatro, poesía, novela, confesión, diario, ensayo, notas periodísticas, y lo que se les ocurra. Sin contar con que el cine y la televisión han venido a redimensionarla desde una amplitud de lenguajes.

El hecho de que tengamos unos medios de comunicación bastante cómplices del poder no quiere decir que no hagan crónica valiosa y, como en el caso del escritor, suelen escapárseles las lecturas y las connotaciones o el sentido. Desde luego, tienen la ventaja de la edición, de la censura, del detener a tiempo. Pero el bombardeo del Palacio de la Moneda, por ejemplo, el 11 de septiembre de 1973 con la voz de Jacobo Zabłudovsky queda como un testimonio que ahora podemos ver desde muy diversas perspectivas.

Regreso al encanto de la narración, del cuento, del dar vueltas, de presentar como desconocido al lector algo que le es sumamente conocido. Cuando yo me senté en aquella banca de una plazuela de Acapulco, era para mí un lugar de descanso, no era algo relevante, podía ser incluso intrascendente. Así lo fue hasta que

en 2012 leí el libro sobre la crónica latinoamericana, donde está incluido el trabajo que les recuento en el tercer remanso.

Dentro de esta amplitud y de esta fortuna, el lado positivo es la cotización. La crónica cuesta y da a ganar. Sea en el periodismo, en la televisión, en el cine, en libros, oficinas. Otorga un salario o una remuneración de acuerdo al rango en que uno se ubique o al lugar del mundo donde se encuentre. Caparrós menciona cómo tuvo que moverse del periódico tradicional por falta de espacio y cómo sus trabajos para una revista le permitieron viajar por el mundo, gracias a que la empresa donde trabajaba cobraba la publicidad con boletos de avión o estancias en hoteles. Sé que hay lugares donde se paga para publicar o simplemente se reciben las gracias, a veces ni siquiera eso, pero es parte de una pirámide que también se da en la literatura y en las otras artes.

En cambio podemos decir que muchos de los grandes escritores se hicieron en los periódicos. Algunos con ensayos, otros con notas, algunos más con reportajes o crónicas. Acuérdesse que en el periodismo se habla del estilo Hemingway. Y también en la literatura. Ese fraseo corto o si se prefiere esas construcciones oracionales breves, donde el ritmo se construye desde allí y no a la manera faulkneriana o proustiana más caracterizada por las subordinaciones, arborescencia plena, y que llega a ser imposible de leer en algunos casos.

En América Latina el gran ejemplo es Gabriel García Márquez. Antes de *Cien años de soledad*, si bien era conocido como novelista, su peso específico estaba en el periodismo. Realizó grandes esfuerzos en los periódicos donde trabajó. Tuvo que llenar secciones enteras a falta de colaboraciones y lo mismo hablaba de un problema social que de la literatura europea. Su trabajo de 1955 *Relato de un naufragio* era más conocido o valorado en ciertos medios especializados que *La hojarasca* o *La mala hora*. Después del éxito de *Cien años de soledad* ese trabajo recibió la bendición de la firma y tras el otorgamiento del Premio Nobel de Literatura se publicó su obra periodística en cinco voluminosos tomos. Hay piezas allí que son comparables a sus mejores momentos narrativos.

Al igual que Fuentes impulsó la narrativa llamada del *boom* con grandes escritores como Cortázar, Cabrera Infante, Donoso, Vargas Llosa, el mismo Fuentes. García Márquez hizo notables esfuerzos en pro de una buena práctica periodística y de un desarrollo de gran calidad de la crónica. También lo hizo dentro del cine, pero es obvio que allí los grandes capitales norteamericanos dictan lo que se hace muy famoso y seleccionan escrupulosamente lo que de afuera se produce. Al mar-

gen de ese impulso, escritores, periodistas, historiadores han dado la batalla por la crónica. Podríamos decir sin mentir que ya tienen un Premio Nobel y que las formas los favorecen, pero el camino es largo.

SEGUNDO REMANSO

La segunda crónica también es de Martín Caparrós. Ahora no abre en la soledad, frente a su yo. Ahora tiene que sostener un diálogo con Bert de 49 años, un hombre que vive una vida convencional con su mujer e hijos, cerca de Düsseldorf, Alemania. Periódicamente viene a Sri Lanka (Ceylán). La mayor fuente de ingresos de este lugar del mundo, gigantesca isla al pie de la India es el té, después la industria textil, en tercer lugar el turismo.

Solo que dentro de la división internacional del trabajo sexual le han correspondido: la pedofilia y la prostitución infantil: «—¿De qué edad?/ —De la que quieras. Ocho, diez, catorce» (Caparrós, 2016: 148).

Aquí solo interesan los varones, las niñas tienen un lugar tradicional en la sociedad y no se dedican a que otros exploten su cuerpo. Bert solo será el contorno o el mensajero de ese extraño mundo al que irá conducido por Bobby, quien con sus 22 años está fuera de la práctica. A los 19 años fue arrojado del ejercicio por su «protector». Ahora acerca niños a los turistas: «Bobby me dijo que el precio seguía siendo el mismo, 300 rupias, y que Jagath ya me estaba esperando en la casa, ahí nomás, en el pueblo. 300 rupias son unos 5 dólares» (Caparrós, 2016: 148).

El escritor, el periodista, el hombre, tiene que ocultar su condición de testigo y de develador, pero se tiene que meter al fuego, de allí que tiene que ir al centro de los acontecimientos, enfrentarse al niño que se le ofrece, pues de otra manera puede pagar caro, incluso con su vida, el desacato. Y una vez en el cuarto del niño debe decirle que a él le gusta oír historias, como a otros les gusta ver. La víctima solo le pregunta si están aseguradas sus 300 rupias. Caparrós nos enfrenta al tabú y al mito, a los vacíos lemas de protección a los niños, a la inocencia, a su conservación hasta la edad que ellos puedan definir su rumbo, aunque el caso de Moldavia parecería cancelar cualquier intento de optimismo y el caso de los jóvenes de Sri Lanka, que a los veinte años son unos viejos, inservibles y solo podrán servir de regentadores o de inconscientes Virgilio, lo reafirma.

Entre esa objetividad que exige la parte periodística y entre esa otra parte que en este caso se orienta hacia la construcción de un mundo literario, donde el lector

pueda ir un poco más allá de los datos y asomarse a la ruindades de la cultura, puede uno sacar esa ligera taxonomía de los pedófilos en Sri Lanka:

el que hace una fundación de niños y justifica así que estén cerca de él y en sus instalaciones;

el que se lleva a la familia entera y así mantiene selladas las apariencias o

el que simplemente compra y pide que le lleven y que suele contar con el silencio de los padres pues son los primeramente beneficiados por un pago que se les escurre rápidamente, pero que puede tener el aliento de otros hijos.

Los padres venden porque están pobres, porque no tienen una televisión, porque le falta algo. Los hijos aceptan porque no les queda otra y porque no hay sanción alguna o alternativa que los lleve a otro ámbito. Algunos hijos escapan a la negociación posible, solo para caer en el único oficio que les da liquidez.

La lucha contra la pedofilia y la prostitución infantil se ha incrementado en Sri Lanka. Se han formado instituciones que las prevengan, se han aprobado legislaciones y emprendido castigos contra sus practicantes. No ha desaparecido la causa natural: la pobreza. La historia es terrible y si Caparrós supera el enfrentamiento con el niño que le cuenta su vida y no lo toca, tiene que enfrentarse a una madre naturalmente generosa:

Le dije que le agradecía mucho y que ya me tenía que ir. Entonces ella me dijo que por qué no me quedaba un rato con Ganini en la pieza:

—Una o dos horas, o más, lo que usted quiera. A él le gusta usted, y usted después puede regalarnos algo para la Navidad (Caparrós, 2016: 166).

A los 20 años, los varones de Sri Lanka tienen los días contados a no ser que se metan a la espiral de la prostitución de niños.

ESTETIZACIÓN DEL DISCURSO

En mi muy modesta opinión la literatura tuvo un ajuste discursivo después de la gran revolución novelística de las primeras décadas del siglo XX. Consistió en un pequeño sacrificio del discurso tipo Joyce, Proust, Woolf, Faulkner en beneficio de una más rápida empatía con el lector. En algunas novelas como *El sonido y la furia* es imposible un avance con certeza, de allí que Faulkner tuvo la necesidad de incorporar algunas apéndices que ayudaran al lector. Su novela *Santuario* fue su primer éxito comercial y si bien se abstuvo de la experimentación formal, no cedió

en lo temático, de allí que frecuentemente se refriera a su ganancia de lectores con un puntilloso humor negro.

Ejemplo de este ajuste es la novelística de Mario Vargas Llosa, quien en *Conversación en la Catedral* utiliza una técnica muy parecida a la de *¡Absalón, Absalón!*, también de Faulkner, pero con un más rápido pacto con el lector. Otro ejemplo es el de la generación del 50 en España, donde se va desde la complejidad temática de Vila-Matas, pasando por la ortodoxia de Marías hasta llegar a las controvertidas novelas de Pérez-Reverte. El peligro de la mercantilización allí está, aunque ya sin las amenazas del compromiso político del período de la Guerra Fría. Cada vez estoy más convencido de que el peruano Santiago Roncagliolo ha desarrollado una especie de cacería de la obra de Vargas Llosa, lo que en principio parece descabellado y gratuito, pero también él ha desarrollado tareas de plasticidad y codificación que son equivalentes a las que Vargas Llosa realizó con Faulkner.

Pero estos ajustes tienen como centro el lenguaje. El viejo látigo de Flaubert sigue golpeando, pero con las aportaciones de la lingüística y de la filosofía, el lenguaje vino a ocupar un lugar preponderante, imprescindible y que saca de la jugada todos los compromisos externos que vienen desde el naturalismo y se enconan con el realismo socialista y criaturas que engendró.

Esta estetización con el lenguaje como centro va a ir también a las otras disciplinas humanas, incluso en algunos momentos a las ciencias duras en sus libros de memorias o de reporte de investigación. Tanto la escuela de Frankfurt, como los Annales, los estructuralistas y los microhistoriadores han procurado escribir libros con una alta factura expresiva. *El queso y los gusanos* de Carlo Ginzburg es uno de los grandes ejemplos acabados. Pero está ya en *Apología de la historia* de Marc Bloch y en *Combates por la Historia* de Lucien Febvre y está también en *Fragments de un discurso amoroso* de Roland Barthes y *Vigilar y castigar* de Michel Foucault.

Además de la historia bien contada, de la veracidad en su caso, la crónica construye un discurso y con ello construye un mundo, ese mundo tiene algo que ver con el nuestro. En los remansos que he traído para ustedes se puede ver esa estrategia del escritor, del periodista, del historiador, del viajero.

Los invito a leerlo sin mi intermediación que los empobrece. Uno no quiere estar allí, pero termina estando y las palabras permiten que uno se imagine a esa mujer en Moldavia que pierde un ojo en un pleito, siendo ella una niña. Y también se imagina uno a esa mujer en Líbano, ejerciendo la prostitución, aprovechando

el explotador —tal vez— su condición de tuerta. Allí la crónica de cualquier tipo se junta con la literatura, llega a ser literatura.

El aliento se suspende cuando la madre de Sri Lanka ofrece a su hijo, le pide a Caparrós que se meta a su cuarto por unas dos horas y que por Navidad les regale algo, no necesariamente en ese momento. La parte conocida y desconocida del lector choca. Y lo mismo sucede cuando un hecho de lo más cotidiano no es contado por el cronista, con detalles o con datos, con sugerencias o plenas aseveraciones, con un seguimiento de los personajes.

Pienso tan solo en los viacrucis, en la selección de los personajes, en los requisitos que piden, en la mezcla de culturas que entraña, en los altos y bajos a lo largo de la historia, en la suerte de Judas o en esa hora nona que atraviesa de siglo en siglo. Pienso en el mejor contador que escritor, en el que va alterando su dicho, encontrando la trama secreta de esos acontecimientos que no son fijos y que esperan la voz que los haga vibrar y manifestarse. Pienso en su desesperación porque en la escritura no se da tanta fluidez. Será cosa de tallar y tallar la pieza para que aparezca la luz misteriosa que hace mover a las criaturas.

Vayamos por el lado de las trayectorias y de las obras. Ejemplifiquemos con la de Martín Caparrós y *Lacrónica*. Un eje de su libro es la reflexión. Se construye una ruta de trabajo. Desde la época en que Caparrós llega el periodismo y logra colocar sus crónicas en periódicos de segunda o de un público más reducido o especializado, donde puede alargarse en el comentario, en la construcción de la historia o de la parte argumental. Lo envían al extranjero por convenio con una agencia de viajes. Allí crece entre la suavidad de un oficio que no molesta y una realidad a la que se traslada que suele resultar variada.

Está una segunda parte en que se va construyendo una hermandad o un grupo de cronistas que batallan en su entorno, generalmente salen de sus países, publican en medios de Estados Unidos o de Europa, hablan de sus principios y de sus búsquedas y encuentran la práctica, primero, y después la difusión y la formación de periodistas, de escritores como Gabriel García Márquez, quien hará valiosos esfuerzos para proporcionar foros que saquen a la crónica de sus medios originales.

Y una tercera etapa en la cual la madurez del género o del subgénero o de la mezcla de géneros, va viento en popa y donde se viven los peligros de la renuncia, de la comodidad, del engaño, de la personalidad fuera de sí. Es el momento en que se les hace creer que son creadores, genios, sustitutos de los escritores del *boom*. No

es para tanto, y eso los mantiene en sus esencia, en la búsqueda de eso otro, de eso que se oculta tras la realidad o las palabras, el gran sueño romántico.

Muchas cosas de la realidad se mantienen tanto o más duras que antes, de allí que no sea tan fácil tornar inofensiva la crónica mediante besos o el glamour de occidente. ¿Por qué? Porque hay países donde los periodistas mueren por indagaciones pírricas o risibles, hay lugares donde el poder anula la libertad de expresión y simplemente ejerce su papel de patrón. Hay problemas sociales o dramas individuales o colectivos que necesitan de la crónica puntual, develatoria, desautomatizadora. Y, claro, tampoco debemos olvidar que hay un sector gigantesco del periodismo que, lo crea o no, defiende el orden, recibe beneficios abierta o encubiertamente y piensa que lo otro es combatible y desechable.

Toro, puertorriqueña, que dice que lo hace porque quiere que su país sea un país. Martínez, salvadoreño, que para que su país conozca su país —y que lo cambie. Salinas, nicaragüense, que para que un país marginal reconozca sus márgenes —y los estreche. Pires, brasileña, que porque sí, sin vocación social, que lo que le gusta es escribir historias —aunque no sirvan para nada (Caparrós, 2016: 525).

El libro de Caparrós, *Lacrónica*, es un trabuco y es cierto, amalgama, une, relaciona, propone formas de lectura, bien verticales, bien horizontales, bien picando aquí y allá. Sus piezas son ágiles, pero obviamente lo que cuentan y lo que argumentan es complejo y plurisignificativo, de allí que es muy probable que uno lo tenga que leer a tramos, acomodando según intereses y según el escaneo del día o de la semana. Hay muchas partes que duelen, sea en las crónicas, sea en el manifiesto, así que como obras ambiciosas y totales tengan que ser tomadas por asalto, digeridas poco a poco, enfrentarse a ese mundo loco que hemos construido aquí y antes, allá y ahora.

TERCER REMANSO

Acapulco. Caminas por el malecón, cruzas la avenida, alcanzas a ver una plaza, vas a ella, te sientas en una de sus bancas, ves hombres y mujeres que allí están, algunos con notable familiaridad, otros igual que tú, vacacionistas. Es muy probable que se den coloquios enfrente de ti, incluso que alguno de ellos venga y te pregunte algo.

Mi visión de Acapulco cambió radicalmente después de la lectura de «Los Acapulco Kids» de Alejandro Almazán. Es una crónica muy cruda de la vida subterrá-

nea en el centro vacacional más importante del país. Había oído los reportes sobre la violencia y de alguna manera los comparaba con lo que ha sucedido en el resto de México. Para empezar, por Zacatecas que ha vivido momentos muy difíciles en los últimos años, pero que sobre todo ha incorporado a su vida diaria y a su cosmovisión: la violencia, el miedo, las precauciones.

El texto de Almazán tiene muchas coincidencias con el de Caparrós (el de este es de 1997, el de aquel de 2008, en sus publicaciones originales). Yo leí primero el de Almazán y debo confesar que lo leí como una historia de novela policíaca. Al igual que en Sri Lanka el cronista se cuida, se esconde, no solo pone en peligro su posible producto, también pone en peligro su vida. Pero sobre todo lo leí con esa cerrazón del cuerpo y del entendimiento. No creía posible que eso sucediera en mi país. Más por los niños, el tan cacareado futuro de México.

Se habían dado notables discusiones sobre las prácticas pedófilas, pero hay que reconocer que la moralina conservadora y la doble moral de los gobernantes contribuían a que se olvidara el asunto. Nosotros, gente de la calle, poníamos una parte de no querer entender, ellos lo ponían de plano en el lado de las aberraciones, de las perversiones. No es perverso el que denuncia, es perverso el que practica, pero vivimos el mundo al revés y la crónica nos los muestra y nos hace decir aquí está, si quieres olvídalos, pero ya es tu responsabilidad.

Es el caso de algunas mujeres que participaron en esas denuncias y que terminaron siendo satanizadas como tercas, resentidas, marimachas, de dudosa moral. Piensen ustedes en el caso de Lydia Cacho y de Carmen Aristegui. Si bien algunos tenemos una idea clara del valor de su oficio y la posición valiente que han desempeñado, salta a la vista la imagen de descalificación con que han sido etiquetadas. Problema, dice algo en el fondo de nuestra cognición, cuando no calificativos más duros, algunos impregnados de una asquerosa moral. Son mujeres que tienen que remar contra la corriente, así una de ellas haya exhibido una gran red de pedófilos y la otra una de las grandes corruptelas de quienes gobernaron este país.

Lo peor es que en la plaza donde yo estuve inocentemente, lo juro, se daban enganches para la prostitución infantil y dependiendo de la banca, del lado que te sentaras, de algún gesto de la cara o alguna prenda exhibida era lo que se solicitaba. Y pensaba yo en la persona que me había saludado, en la persona que me había preguntado por algunas cosas de mi estancia. Al igual que esos niños en aguas del Océano Índico, la plaza aquella donde pasé una tarde relajada, digna de un vacacionista en pos de descanso, no volverá a significar lo mismo. Dice Almazán:

Allan García, uno de los editores de *La Jornada Guerrero*, tiene una memoria implacable para los datos duros y escalofriantes:

Hay paquetes exclusivos para pederastas que incluyen hotel y niño. Costos: de doscientos a dos mil dólares, según el grado de pubertad. El chico solo recibe veinte dólares.

Desde los cinco años se prostituyen. A los dieciocho ya no sirven.

Los que controlan la prostitución infantil en Acapulco son, sobre todo, tailandeses.

Después del turismo y la venta de droga, la prostitución infantil es la actividad que deja más ingresos a Acapulco (Almazán, 2012: 295).

Mis tres remansos hablan de una continuidad y de una violencia de la especie contra la especie. Quizás las mujeres de Juárez no han recibido ni recibirán justicia, tampoco las mujeres de Moldavia; quizás los niños de Sri Lanka tendrán que seguir en la banda de la prostitución, como los de Acapulco, que no hace exclusión de las mujeres; pero lo cierto es que el registro allí está y que en algunos de los casos, lo que se dice de allá se aplica aquí y que lo aquí vemos puede volar a encajar en explicaciones sobre el correr y el estado del mundo. No fue inmediato el remedio contra el esclavismo ni contra las brutales prácticas coloniales. El camino es largo, pero el silencio solo garantiza que la memoria morirá.

NOTICIAS DE UN MUNDO POSIBLE

Literatos en la crónica, cronistas en la literatura. La crónica construye su árbol genealógico. Seguramente en sus correrías irán hasta Homero o hasta Gilgamesh. Ojalá que la ventura siga acompañándola y también a la literatura. El menú de cronistas es muy variado, su suerte también, pero se podría decir que hubo periodos en que la mala suerte fue para todos. Pienso en los llamados cronistas o historiadores de Indias, no relatores de la vida de los reyes, pero sí testimonio en el sitio de las nuevas tierras, de los nuevos hombres, de los nuevos productos al interactuar. El cronista fue cola de león de una gran literatura: la de los Siglos de Oro españoles y acaso sea la cabeza de ratón de una nueva: la mexicana. No aplica bien el símil, atajo a tiempo cualquier cuestionamiento, lo que es evidente es que esos testimonios llegaron para quedarse. Las sociedades conocen momentos de evolución material que les permiten producir cosas como la literatura y dentro de ella subgéneros y prácticas propias del ocio y la curiosidad. Solo una sociedad con dinero produce buena literatura, aunque no todas las sociedades ricas la producen. América Latina en el siglo XX es un buen ejemplo: produjo literatura y artes plásticas de gran

calidad. En el caso de la novela y de la poesía borraron las diferencias con respecto a la producida en España y no pocas veces permitieron a la española mantenerse a la vista y en favor del público. Si la explicación es por la variedad de mercados ante el agotamiento de los tradicionales. Y me refiero, por ejemplo, al mercado editorial: la novela alemana quebrada en la posguerra, la francesa acartonada por el existencialismo y esclerotizada por el *nouveau roman*, la italiana en una pérdida de identidad que solo rompió plenamente Italo Calvino. Así que los escritores del *boom* no solo publicaron en el mundo, también llevaron con ellos a algunos de las generaciones anteriores y otros posteriores se beneficiaron del impulso. La calidad nunca ha estado en cuestión.

La cercanía entre crónica y literatura es mucha. En los diversos niveles y adjetivos. El fallecido Sergio González Rodríguez, autor de *Huesos en el desierto*, dialogó con Roberto Bolaño y su sección de feminicidios de *2666* es sin duda la primera aportación novelística de gran calado sobre ese vergonzoso hecho histórico. No sé cuál de los medios haya sido más eficaz. Los lectores de Bolaño están por el mundo entero.

Martín Caparrós hace una crítica severa a los llamados nuevos periodistas latinoamericanos o nuevos cronistas. Les advierte de los peligros de la comodidad, de los altos pagos, de la fama, de la difusión y presencia en medios. La industria norteamericana ha tenido siempre formidables ejemplares de periodismo, de historiadores, de literatos, de cronistas, pero obedecen a su propio proyecto de país, no al de otros. De allí que Caparrós levante la pluma para señalar la necesidad de mantener el rumbo: contar bien, contar verazmente, contar estéticamente, develar parte de un mundo desconocido aunque nos movamos en él, pero todo dentro de esa ética de una búsqueda del yo, de una búsqueda de la nación y de los mejores proyectos del hombre.

Creo que, a pesar de los gritos y sombrerazos, de las advertencias, la crónica latinoamericana está a la altura de la mejor literatura de este continente, es más, creo que es literatura de América Latina.

FUGA CON REMANSO PERSONAL. MI MADRE SE TORNA CRONISTA

Terminaré por evocar una historia que me contó mi madre años antes de morir. Era una madrugada y ella cosía en su máquina de motor. El run run invadía la habitación y contrastaba con su pensar constante y rítmico. De pronto empezó a romper el silencio de más allá de esas cuatro paredes el llanto de un niño. Era un muro lo que separaba a una habitación de otra. Se oían voces sordas, pero no cedía

el lamento desesperado de la criatura. Llegó la mañana y con ella el movimiento y el ruido que impera sobre los actos particulares.

Días después llegó la noticia. Así son los barrios, todo corre, todo se sabe. La mujer llevó a su hijo de seis meses a un médico del rumbo. Un profesional, por cierto, bueno para el diagnóstico y ducho en su disciplina. Revisó al crío. No tuvo que auscultar mucho. El niño presentaba desgarró anal. Le dijo a la mujer que tenía que dar aviso a las autoridades. Le preguntó con quién vivía, dónde, qué había pasado. Dijo que con su esposo, dio el número y la calle, después todo fue no saber lo que había pasado. Dijo que iría a su casa a enterarlo a él. No se le volvió a ver.

Hace tiempo yo decía en alguna entrevista que en los barrios hay una especie de sello que autoprotege, una solidaridad que ampara al habitante frente a la autoidad. Lo sigo creyendo, pero siempre ignoré el tipo de prácticas de una sexualidad que se satisface y se agota en la familia. En *Tiempo de silencio* la chica que sabe calentar a los ratones en su pecho, es embarazada por su padre y recurren al médico de laboratorio para que los saque del apuro. La chica muere, pues ya había sido trabajada por rudos métodos tradicionales. Después mis hermanas me han contado de casos de incesto con nombre y apellido, estos suelen ser los mismos. Caminé por esas calles, me vanaglorié de mi microterritorio sin saber de aquellos demonios y de las acciones de la llamada, por algunos, linterna roja.

¿Vivencia?, ¿acontecimiento escondido en la memoria?, ¿víctima? Sin duda que la literatura o la crónica son un respiradero, un símil que nos ayuda a recomponer nuestro mundo, a ejercer nuestra conciencia, a clarificar lo que somos y de qué manera nos ha tocado el maltrato.

Tan bien está la crónica que el Premio Nobel 2015 fue otorgado a la escritora bielorrusa Svetlana Aleksíevich (también la encontrará como Alexíevich). Su obra son voces, testimonios, recuerdos, acomodados de hechos, como aquella historia de una mujer que fue enviada a prisión por faltas administrativas, delitos relacionados con el Partido o con sus compromisos y que dejó encargada a su hija con la vecina. Después de cumplir su sentencia de años, cuando desapareció la URSS, pudo acceder a los archivos de su causa y encontró que la delatora había sido la encargada de su hija. Pero hay que desaprender ese mundo, esa gigantesca malla que enseñó a pensar y a vivir a esos millones de hombres como «Homo sovieticus»:

Diecisiete años hubo que esperar para que la verdadera mamá volviera de los campos de trabajo. Llegó y se postró ante su amiga para besarle manos y pies. Por lo general, en los

cuentos de hadas las historias acaban con una escena de ese tipo, pero la vida real suele regalar finales bien distintos, no hay finales felices. Cuando llegó Gorbachov y los archivos se volvieron de dominio público, preguntaron a la expresidiaria si quería echarle un vistazo a su expediente. Ésta respondió que sí, comenzó a leer la carpeta etiquetada con su nombre y dio enseguida con la denuncia. Reconoció la letra al instante. Era la de su vecina, la de mamá «Ania». Fue ella la que la denunció y la mandó a la cárcel» (Aleksiévich, 2015: 91).

Más cerca de nosotros está Alma Guillermoprieto, quien fue distinguida con el Premio Princesa de Asturias en Comunicación y Humanidades 2018. Con el oficio de Aristegui o Cacho más la buena pluma de Leila Guerriero o Martín Caparrós, el compromiso social y el compromiso con el oficio, está en una constante producción de textos que nos hacen ver la realidad de manera diferente, romper el automatismo y la comodidad, la resignación y el olvido.

Escribo esto el 1 de enero de 2011. En el 2010 asesinaron a diez periodistas en México y nueve en Honduras, todos en relación al narcotráfico. En agosto del año pasado setenta y dos emigrantes que viajaban juntos por México con la esperanza de cruzar la frontera de Estados Unidos fueron secuestrados y asesinados por algunos de los grupos que viven del narcotráfico. En Perú reaparece un grupo de senderistas, y sobrevive gracias a las rentas que le proporciona el cultivo ilegal de la coca. En Río de Janeiro quien recorra las favelas se encontrará con niños de diez o doce años con ametralladora, haciendo guardia frente a los territorios de los jefes del tráfico. En el continente entero es raro el gobierno que no cuente con algún alto personaje ligado directamente al tráfico legal de drogas. En Guatemala y El Salvador los herederos de los que hicieron las guerras de los años ochenta luchan ahora a sueldo del narcotráfico, armados hasta los dientes. En la frontera norte de México, y también en la frontera sur, son cientos —o tal vez miles— los muchachos que ejecutan las tareas macabras dictadas por los dueños de la droga. Si la esperanza es una piel que nos recubre y nos protege del terror de la muerte y el vacío existencial, los empleados del negocio han sido desollados. No es por accidente que, entre las diversiones inventadas por los sicarios del narcotráfico una sea la de arrancarle la piel en vivo a sus víctimas. En el Gran Guiñol de la violencia que ha generado la prohibición de las drogas y su consumo, todo es metáfora, y todo cadáver es autorretrato (Guillermoprieto, 2011: 14-15).

FUENTES

- Aleksiévich, S. (2015). *El fin del «Homo sovieticus»*. Acantilado.
- Almazán, A. (2012). «Los Acapulco Kids», en Darío Jaramillo Agudelo (edición), *Antología de la crónica latinoamericana actual*. Alfaguara.
- Caparrós, M. (2016). «Unaluna» (fragmento) y «Sri Lanka, el sí de los niños», *Lacrónica*, Planeta.
- Carrión, J. (2012). *Mejor que la ficción. Crónicas ejemplares*. Anagrama.
- Guillermoprieto, A. (2011). *Desde el país de nunca jamás*. Debate.
- Monsiváis, C. (1980). *A ustedes del consta. Antología de la crónica en México*. Era.



ALTERNATIVAS DESDE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA
EDUCACIÓN, VIOLENCIA Y PANDEMIA

de Mónica Muñoz Muñoz, Nydia Leticia Olvera Castillo
y Valeria Moncada León
(coordinadoras)

se terminó de imprimir en el mes de enero de 2023.
Cuidado de la edición a cargo de las coordinadoras.
500 ejemplares

