



REVISTA INTERNACIONAL DE
CIENCIAS HUMANAS

VOLUMEN 4
NÚMERO 1

**REVISTA INTERNACIONAL
DE CIENCIAS HUMANAS**

VOLUMEN 4, NÚMERO 1



REVISTA INTERNACIONAL DE CIENCIAS HUMANAS
www.lascienciashumanas.com

Publicado en 2016 en Madrid, España
por Global Knowledge Academics
www.gkacademics.com

ISSN: 2530-4526

© 2016 (revistas individuales), el autor (es)

© 2016 (selección y material editorial) Global Knowledge Academics

Todos los derechos reservados. Aparte de la utilización justa con propósitos de estudio, investigación, crítica o reseña como los permitidos bajo la pertinente legislación de derechos de autor, no se puede reproducir mediante cualquier proceso parte alguna de esta obra sin el permiso por escrito de la editorial. Para permisos y demás preguntas, por favor contacte con <soporte@gkacademics.com>.

REVISTA INTERNACIONAL DE CIENCIAS HUMANAS es revisada por expertos y respaldada por un proceso de publicación basado en el rigor de criterios de calidad académica, asegurando así que solo los trabajos intelectuales significativos sean publicados.

EDITORES

J. Francisco Álvarez, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Madrid, España
León Olivé, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México DF, México
Concha Roldán, Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), Madrid, España
Ana Paula Torres Megiani, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil

CONSEJO EDITORIAL

J. Francisco Álvarez, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Madrid, España
Paulo Teodoro de Matos, Universidade Nova de Lisboa-Universidade dos Açores, Lisboa, Portugal
Luis Ferla, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, Brasil
Karim Javier Gherab-Martín, Universidad CEU San Pablo, Madrid, España
Antonio Malanana Ureña, Universidad CEU San Pablo, Madrid, España
León Olivé, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México DF, México
Concha Roldán, Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), Madrid, España
José Francisco Serrano Oceja, Universidad CEU San Pablo, Madrid, España
Ana Paula Torres Megiani, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil

EDITORES ASOCIADOS

Roberto López Dosagües
Myriam Ferreira
Celso Escobar Salinas
Jorge León
Patricio Nunes Barreiros
Enrique Gudín de la Lama
Pablo Emanuel García
Mariela Alejandra Coudannes Aguirre
Egisvanda Isys De Almeida
Maria Alexandra Rendón Uribe
Sydney Cincotto Junior
Vicente Alonso Brull
Diego Chapinal Heras
Carlos Ortiz de Landázuri
María Teresa Cid Vega

Índice

La competencia literaria en el aula de ELE/L2.....	1
<i>Salvadora Luján-Ramón</i>	
El carácter reflexivo en los monólogos interiores de Franz Werfel en <i>Escuchad la Voz</i>	15
<i>Marisel Adriana Somale</i>	
La feminidad en el pensamiento de Karol Wojtyla: análisis de la obra <i>El taller del orfebre</i>	21
<i>Patricia Miqueles Maldonado</i>	
El pasado en las claves del presente: el significado histórico para comprender y analizar el mundo actual con rigor	37
<i>Isidro Jiménez Zamora</i>	
La formación de docentes reflexivos: un reto para las universidades en el siglo XXI	47
<i>Pablo César Torres Cañizález</i>	
El entretenimiento educativo en las telenovelas.....	53
<i>Judith García-Quismondo García</i>	
La subjetividad y la acción	65
<i>Miguel Ángel Álvarez Rodríguez</i>	
Aprendizaje y TIC en el Siglo XXI.....	73
<i>Enrique Guerrero Cárdenas</i>	
Os seres humanos fazem parte do meio ambiente? A escrita como instauradora de uma nova realidade	87
<i>Marcos González</i>	
A orillas del Ems, de María Victoria Atencia: una biografía propia con imágenes ajenas.....	99
<i>Maria Ema Llorente</i>	
La radio y el desarrollo de competencias para la convivencia social: una propuesta didáctica	113
<i>John Kendry Cobo Beltrán</i>	
La dominación industria-agricultura y la nueva ruralidad.....	123
<i>Jesús Carlos Morett Sánchez</i>	
Cecilia G. de Guilarte, de corresponsal en la guerra civil a escritora en el exilio.....	137
<i>Julen Lezaniz, Ana Urrutia</i>	
Más allá de la polis: la bestia en Aristóteles.....	143
<i>Yuiza Martínez Rivera</i>	



Table of Contents

The Literary Competence for the Spanish Foreign Language Classroom	1
<i>Salvadora Luján-Ramón</i>	
The Reflexive Character of Franz Werfel’s Interior Monologues in <i>Listen to the Voice</i>	15
<i>Marisel Adriana Somale</i>	
Feminity in Karol Wojtyła’s thought: Analysis of the Drama <i>The Jeweler’s Shop</i>	21
<i>Patricia Miqueles Maldonado</i>	
The Past in the Keys to the Present: the Historical Meaning to Understand and Analyze the Today’s World with Rigour	37
<i>Isidro Jiménez Zamora</i>	
The Formation of Reflective Teachers: a Challenge for Universities in the XXI Century	47
<i>Pablo César Torres Cañizález</i>	
The Edutainment in Soap Operas	53
<i>Judith García-Quismondo García</i>	
The Subjectivity and the Action	65
<i>Miguel Ángel Álvarez Rodríguez</i>	
Learning and ICT in the 21st Century	73
<i>Enrique Guerrero Cárdenas</i>	
Humans are Part of the Environment? Writing as an Establisher of a New Reality	87
<i>Marcos González</i>	
A Orillas del Ems, by María Victoria Atencia. A Own Biography with Foreign Pictures	99
<i>Maria Ema Llorente</i>	
The Radio and the Development of Social Skills for Living	113
<i>John Kendry Cobo Beltrán</i>	
The Domination Industrial Agriculture and the New Rurality	123
<i>Sydney Cincotto Junior</i>	
Cecilia G. de Guilarte, a Reporter in the Spanish Civil War who Became a Writer in the Exile	137
<i>Julen Lezaniz, Ana Urrutia</i>	
Beyond the Polis: Aristotle’s Beast	143
<i>Yuiza Martínez Rivera</i>	



La competencia literaria en el aula de ELE/L2

Salvadora Luján-Ramón, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España

Resumen: Argumentación teórico-práctica sobre el desarrollo de la competencia literaria en el aula de ELE, unificando directrices para su implementación como un vértice esencial para la adquisición de la competencia comunicativa.

Palabras clave: literatura y ELE, ejemplo de pedagogía, aprendizaje de idiomas

Abstract: Theoretical and practical argumentation on the development of literary competence in the Spanish Language classroom, unifying guidelines for implementation as an essential vertex for the acquisition of communicative competence.

Keywords: Literature and SFL, Example of Pedagogy, Language Learning

En este artículo se defiende la necesidad de llevar la literatura de forma consensuada al aula de Español como Lengua Extranjera o como segunda lengua (LE/L2), en tanto que el texto literario incita al lector a usar la lengua meta para explorar, descifrar e interpretar el contenido y las estructuras lingüísticas y estilísticas del propio texto, y lo ayuda a desarrollar una conciencia cultural más amplia que le permita aprehender y juzgar las manifestaciones de un mundo cultural diferente al suyo. Para tal propósito, se ha estructurado en dos partes:

1) Una argumentación teórica sobre el necesario desarrollo de la competencia literaria en el aula de ELE, en la que se apuesta por unificar directrices para su desarrollo como un vértice esencial en la adquisición de la competencia comunicativa, sobre todo a partir del nivel B2.

2) Una propuesta didáctica elaborada a partir de la obra galdosiana *La estafeta romántica*, que pone en práctica la teoría formulada.

Se trata de un acercamiento a la literatura no solo como texto sino como discurso de un tiempo, desde un ámbito cultural en diálogo con otros. Se parte de una perspectiva de la literatura como constructo cultural, de acuerdo con el sociólogo Bourdieu (1996), para quien la literatura es uno de los campos que constituyen el cultural, por lo que no se debe entender la literatura como un conjunto de textos desprovistos de propósito y ajustados a una clasificación pre-construida por los procesos de canonización y jerarquización de autores y obras, sino tener en cuenta, la génesis y la estructura del espacio social específico en el que el creador está inserto, y donde se formó su creación; amén del origen de las disposiciones genéricas y específicas, comunes y singulares, que ha importado a ese ámbito.

En la última década, gracias al establecimiento de modelos didácticos del enfoque comunicativo, la literatura ha regresado a las aulas de ELE. Pero se ha hecho bajo la perspectiva textual, a saber, se habla de textos literarios, no de literatura. En principio, los textos literarios fueron utilizados para trabajar solamente aspectos gramaticales y poco a poco se ha ido incrementando la tipología de actividades posibles que fomenten el desarrollo de las cuatro destrezas y la atención a las formas lingüísticas de un modo integrado. En los últimos años los esfuerzos se han volcado en la necesidad de encontrar estrategias para hacer que la literatura forme una parte más significativa de los programas de enseñanza de lenguas a extranjeros y de aprovechar la riqueza que estos textos ofrecen como *input* de lengua, dentro de un contexto cultural significativo. Resulta más difícil encontrar referencias a la existencia, enfoque o diseño de materiales para la realización de un curso específico de literatura española e hispanoamericana, que incida en el desarrollo de la competencia literaria. Ni siquiera métodos exclusivamente diseñados para la enseñanza-aprendizaje de contenidos de historia de la literatura hacen referencia a estas cuestiones y se enmarcan, una y otra vez,



como materiales complementarios al aula de lengua, algunos incluso de uso autodidacta. No deja de ser paradójico por dos razones: la primera es la presencia en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2007) de contenidos específicos referidos al ámbito de la literatura, que no suelen ser tenidos en cuenta en el diseño de manuales para la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera. La segunda, la existencia de cursos específicos de Literatura Española e Hispanoamericana concebidos para estudiantes extranjeros, bien en programas de Bachillerato Internacional o en universidades españolas (Santiago de Compostela) y extranjeras (anglosajonas o portuguesas), tanto dentro de programas específicos de inmersión lingüística como en sus propios países, como parte de licenciaturas y especializaciones académicas.

Como consecuencia de ello, en los últimos años han empezado a surgir propuestas alternativas, con el fin de revalorizar el uso de textos literarios y el desarrollo de una competencia literaria en cursos para estudiantes extranjeros. Cabe citar el trabajo del profesor Xaquín Núñez Sabaris¹ o los dos volúmenes publicados por la Universidad de Yale bajo la autoría de los profesores Coria-Sánchez y Torres (2002), quienes asumen la necesidad de alejarse de los enfoques tradicionalmente aplicados al estudio de la literatura, incluso en el aula de lengua, para ofrecer visiones interdisciplinares de la realidad sociocultural de un país a través de la explotación de textos literarios². No cabe duda de que en estas propuestas existe el factor común de que el contenido y el idioma están integrados para dar respuesta a objetivos educativos específicos, en un contexto en que, más allá de la inmersión lingüística, los alumnos tienen la oportunidad de utilizar el español no solo con el fin de acceder a esos otros contenidos literarios, socio-culturales, históricos, etc., sino con el de profundizar en el uso de la L2/LE cuyo aprendizaje están desarrollando. Esto está íntimamente relacionado con el nuevo enfoque de enseñanza-aprendizaje, que en las últimas dos décadas ha sido investigado con especial interés en contextos de bilingüismo y plurilingüismo. Se trata del denominado “Aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera” (AICLE, también conocido como CLIL), que parece se está imponiendo en la enseñanza general en España. Además, deben mencionarse los numerosos autores que reclaman el desarrollo de una *competencia literaria*, entendida como parte de la comunicativa. Un enfoque integral que demuestre el potencial formativo tan extraordinario que encierran los textos literarios y una apuesta plena por el salto cualitativo que tenga en cuenta el aprendizaje y la ejercitación de la competencia literaria. No en vano, la presencia de la literatura en los programas de ELE, no solo no interfiere con la metodología utilizada bajo el enfoque comunicativo sino que ayuda a desarrollar esta competencia en su componente lingüístico y en su dimensión sociocultural, en la adquisición de experiencias en las que los alumnos deberán activar, consciente o

¹ El autor propone una programación de Historia de la Literatura Española con planteamientos de tipo comunicativo, y desde una perspectiva interdisciplinar, en la que indica que:

lejos de ofrecer al alumno un conjunto de obras introducidas por una descripción del autor, del período y con una propuesta de análisis de texto en la que el alumno solamente deba activar los mecanismos encaminados a la comprensión [se trata de que], el estudiante entre en contacto con una serie de textos, en cuyo proceso participará y, cuyo objetivo consistirá en que el trabajo didáctico de cada uno de ellos contribuya a rellenar el trayecto diacrónico de una historia de la literatura española. (Núñez Sabaris, 2005, p. 24)

El autor divide esta programación en unidades que coinciden con la selección autor-obra y no con el criterio más amplio de período, cuyos objetivos y contenidos se desarrollan en actividades en las que se tiene en cuenta el carácter central del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje, desarrollando el trabajo en el aula con material auditivo (canciones, recitales, cuenta-cuentos, etc.) o audiovisuales (adaptaciones cinematográficas, cortometrajes).

² Su caso es el del ámbito de los negocios y la economía. Esto lleva a un cambio en el enfoque de un curso de Literatura. En la introducción reseñan los autores tres cuestiones fundamentales que parecen haber quedado en el olvido cuando nos referimos al uso de materiales literarios en las clases de ELE. En primer lugar, el carácter integrador de los materiales literarios, que permiten instruir al alumnado en contenidos relacionados con la realidad sociocultural, histórica, artística, filosófica o lingüística de un país y una época, pero también económica o política. En segundo lugar, la imperiosa necesidad de que la programación, materiales y objetivos de un curso se adapten a los intereses y necesidades de los alumnos, según su especialización y sus perspectivas académicas. Y, por último, y no menos importante, el proceso de reciclaje por el que debemos pasar los docentes de literatura para adecuarnos a los niveles de exigencia que los actuales programas internacionales, intercambios y convenios interuniversitarios demandan.

inconscientemente, mecanismos de aprendizaje contrastivo para un adecuado entendimiento intercultural; a la par que favorece la *educación estética* del alumnado y desarrolla su imaginación.

Se trata, pues, no solo de constatar la validez del uso de la literatura y los textos literarios en el aula de ELE, como recurso eficaz y adecuado para la enseñanza de español, sino de la necesidad de incorporarlos en tanto que *input* sobre el que desarrollar las destrezas comunicativas, como para la adquisición de una competencia comunicativa plena fundamentada en dos ejes: la literatura como comunicación y como constructo cultural. Apostando por el desarrollo de una subcompetencia literaria, integrada en la comunicativa, que parte de la necesidad de ampliar las posibilidades de trabajo con los textos literarios en el aula, a través del aprendizaje y ejercitación de dicha subcompetencia.

Se ha partido de las cualidades de los textos literarios como muestras reales de lengua, en tanto que el denominado lenguaje literario comparte con el uso estándar un mismo sistema de signos que se rigen por la idéntica normativa lingüística y, bajo este punto de vista, los textos literarios constituyen una muestra de lengua tan apropiada para la enseñanza de L2/LE como cualquier otro tipo de material textual auténtico, aun teniendo presente que el uso literario de la lengua, como ocurre también con otras tipologías textuales, es capaz, si hace falta, de forzarla o moldearla para que diga más. En este sentido, como todo material auténtico, los textos literarios pueden ser empleados como instrumentos didácticos para la observación y enseñanza de contenidos lingüísticos (aspectos gramaticales y de vocabulario, así como usos y funciones de la lengua) y culturales, o para la ejercitación de la comprensión y expresión orales y escritas, pues para poder llevar a cabo sus intenciones comunicativas, cualquier usuario de una lengua despliega, además de sus capacidades generales, su competencia comunicativa que, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), se concreta en tres competencias o componentes básicos –lingüístico, sociolingüístico y pragmático–, cada uno de los cuales desarrolla distintos tipos de conocimientos, destrezas y habilidades; y el texto literario es una fuente inagotable de recursos para su desarrollo.

En segundo lugar, partiendo de la orientación que el MCER quiere dar a la didáctica de L2/LE, es decir, una aproximación integral a la Lengua Meta (LM) que trascienda los límites de lo puramente instrumental y permita al aprendiz observar, contrastar y reflexionar sobre los aspectos culturales que configuran tanto su L1 como la L2/LE; se ha contemplado la literatura como constructo cultural, pues abastece de información cultural explícita; sirve como soporte desde donde poder inferir información cultural implícita; refleja particularidades discursivas propias de la lengua meta; y, por último, constituye en sí mismo un producto o manifestación cultural. Para, finalmente, apostar por la necesidad de ampliar las posibilidades de trabajo con los textos literarios en la clase ELE, dando un salto cualitativo que tenga en cuenta tanto el aprendizaje como la ejercitación de la competencia literaria, desde una perspectiva intercultural, pues, en último término, el desarrollo de la competencia literaria supone la adquisición de la capacidad de inferencia en todos los ámbitos, incluyendo la abstracción del plano metafórico. Y todo ello propicia la consecución de una competencia comunicativa plena. Esta reflexión teórica se ha llevado a la práctica con la elaboración de una unidad didáctica destinada al nivel B2, confeccionada a partir del estudio de la obra galdosiana *La estafeta romántica*, su autor y época. Siguiendo los objetivos, contenidos y evaluación propuestos por el Proyecto Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) para dicho nivel, se han creado diversas actividades que contemplan las cuatro destrezas, a través de una metodología ecléctica, como se verá más adelante.

Volviendo a la idea del texto literario como comunicación, ninguna de las propiedades que caracterizan al fenómeno literario sirven para definirlo por completo. Por ello, a pesar de reconocer un claro predominio de la función poética en las obras literarias en general, para una consideración de la literatura como fenómeno comunicativo es preciso ver cómo se materializa en el esquema de la comunicación de Jakobson su peculiar condición de “lenguaje liberado de su responsabilidad suprema de información” (Steiner, 1973, pp.158-159), teniendo en cuenta que el contacto se establece a través de la escritura.

Tabla 1: Literatura como comunicación

	REFERENTE-CONTEXTO (ficción y realidad) [Función referencial]	
EMISOR (escritor/a) [Función expresiva]	MENSAJE (obra literaria) CANAL (libro)	RECEPTOR (lector/a) [Función apelativa]
	CÓDIGO (lenguaje literario)	

Fuentes: Información adaptada de García Barrientos (1996, p. 17) y Acquaroni (2007, p. 43).

Si se atiende al código, se hace necesario posicionarse ante la existencia o no de una lengua literaria diferenciada de la lengua estándar. Desde mi punto de vista, sería más acertado hablar de lenguaje literario, que se acomoda a las capacidades de cada receptor y que a la vez que habla enseña a sus oyentes la “lengua” que usa. De ahí la ya citada necesidad de desarrollar una subcompetencia literaria para la enseñanza de LE/L2. No en vano la literatura solo se materializa a través de los actos de lectura y escritura, para lo que se requiere una serie de microhabilidades que suponen procesos, movimientos y operaciones que una vez activadas desde el conocimiento van a repercutir en éste, y desde esta perspectiva podemos hablar de competencia literaria y no solo de textos literarios como material o recurso didáctico. Esta subcompetencia debería contemplar las particularidades del lenguaje literario y sus posibles registros. Teniendo en cuenta que la lengua no es una estructura rígida, sino flexible, capaz de acoger muy distintos usos o realizaciones. La dificultad para definir el lenguaje literario como uso figurado o desviado radica precisamente en el término de referencia: “el uso normal”, que, como se viene demostrando en los últimos años, deriva de modelos abstractos. Lo mismo cabe decir de la “semiótica denotativa”: los que definen la lengua literaria como una semiótica connotativa cuyo plano de la expresión es una semiótica denotativa –la lengua a secas– olvidan también que esta es altamente connotativa. De esta forma, la metáfora deja de ser contemplada como una anomalía lingüística o como una figura retórica propia de registros formales y literarios para pasar a ser considerada un mecanismo cognitivo general. El lenguaje natural constituye simplemente el soporte material para que estas metáforas conceptuales se manifiesten en forma de expresiones metafóricas.

En definitiva, el escritor, como cualquier otro usuario de la lengua, parte de una intención comunicativa y escoge las fórmulas que considera más idóneas para que esa intención cristalice en un objeto que sea interpretado por los lectores. El texto literario no presenta un modelo distorsionado de lengua, sencillamente presenta uno más. Hace años, de la mano de formalistas y estructuralistas, cuando se estudiaba la lengua literaria como desvío de la lengua convencional, esta separación podría tener cabida; pero ahora que se está llegando al consenso de que el reconocimiento de un texto literario no proviene de sus propiedades específicas de tipo lingüístico –rasgos inmanentes–, sino de su uso o función en la vida social, es fácil entender que la literatura es un uso más de la lengua y como tal debe ser llevado a las aulas. Si nos aproximamos al hecho literario desde esa perspectiva de distorsión, entonces, deberíamos también evitar trabajar con debates televisivos o con fragmentos de conversaciones que reflejan todas las peculiaridades de la lengua oral, con sus elipsis, sus formas reducidas, sus anacolutos, etc.

Volviendo al esquema, el escritor establece con el lector una comunicación diferida, ya que no comparten un marco situacional común. Al no existir un contexto compartido la obra literaria comporta su propio contexto dentro de otro y el lector puede estar desasistido de coordenadas situacionales. Es cierto que esto puede provocar desajustes o diferencias interpretativas que dependerán de

las propias circunstancias individuales, psicológicas, culturales y lingüísticas, del lector que se acerque al texto. Pero, en última instancia, ¿no cabe ver esta diversidad de interpretaciones dependientes del idiolecto del estudiante ante cualquier texto escrito?, no por ello va a eliminarse el desarrollo de la comprensión y expresión escrita. Por eso, se hace indispensable incluir actividades iniciales que contemplen la contextualización del texto, como se ha hecho en la unidad didáctica propuesta, tales como: lluvia de ideas sobre el siglo XIX, completar una ficha biográfica del autor a partir de un audio, realizar un pequeño cuestionario sobre el escritor y la época a partir de un texto o de un audio, buscar información en Internet para hacer un cronograma de la época, elaborar un eje temporal sobre la vida del autor, etc.

La comunicación literaria se manifiesta como multidireccional y, por ello, el mensaje literario no actúa en un tiempo y en un espacio definidos, es utópico y ucrónico. Este hecho, lejos de ser contraproducente, constituye una justificación más para la incorporación de la literatura en el aula de ELE, pues se hace imprescindible la adquisición de la competencia cultural para llegar a la competencia literaria y viceversa. A su vez, ambas son ineludibles para la adquisición de una verdadera competencia comunicativa en una lengua extranjera.

Desde una perspectiva intercultural, es necesario adoptar una postura integradora y conciliadora de todas las subcompetencias que integran la competencia comunicativa. En este contexto, los textos literarios, especialmente a partir del nivel B2, son una herramienta fundamental para el desarrollo de la competencia sociocultural, así como para el análisis contrastivo de las culturas para el desarrollo de las habilidades interculturales del alumno. Así, de las tres funciones básicas que menciona Lotman (1979) para el texto literario destacamos la simbolizadora, que convierten la lectura del texto literario en reflejo de la cultura y motor de la interculturalidad. De este modo, a la hora de llevar a cabo la selección de textos, las lecturas que se han de promover son aquellas que propicien la lectura semiótica, de manera que el aprendiz haga suyos los espacios de connotación y sea capaz de leer lo que está escrito y lo sugerido (Denyer, 1999).

Para que esto sea posible, la lectura ha de ser entendida en función del lector, el texto y el contexto. Y este último juega un papel clave para la enseñanza intercultural a través de la literatura en L2/LE, pues ese contexto dentro del contexto, que ya fue mencionado, puede ser de gran utilidad a la hora de presentar de manera natural aspectos que forman parte del elemento sociocultural en la enseñanza de L2/LE, bien porque la obra de literatura sea actual y muestre situaciones comunicativas cotidianas, bien porque forme parte de la tradición literaria de la lengua meta y entonces sirva para conocer su memoria y entender mejor la presente. Las obras literarias constituyen un mosaico de la interculturalidad, pues sus mecanismos están presentes en todo ser humano. Por ejemplo, si un estudiante extranjero lee a Galdós, probablemente se actualizarán en su cabeza los contenidos y temáticas universales del Realismo. No en vano, nuestra identidad se fragua a partir de lo que vivimos y una parte de esa experiencia vital está constituida por nuestras lecturas. Por lo tanto, el texto literario se erige como un complejo constructo cultural, cuya dinámica interna lo convierte en un ente independiente al mismo tiempo que lo liga a la cultura en la que es engendrado, en tanto que el escritor lo concibe y lo escribe desde su acervo. Por ello hay que tener en cuenta por un lado, las circunstancias vitales que vive su autor cuando lo escribe, las coordenadas espacio-temporales y la cultura que le rodea. Por otro, habría que considerar el momento en el que el lector lo lee y lo que eso conlleva. En definitiva, el texto literario es creador de mundos que se erigen como construcciones culturales. En los textos literarios hay, en numerosas ocasiones, referencias directas a aspectos culturales concretos propios de la LM, que sirven para hacer referencia, por ejemplo, a una época histórica concreta, ayudando así al lector no nativo a comprenderla mejor. También puede ser útil para ampliar el conocimiento sobre el autor y su obra; siempre y cuando esa ampliación redunde en una mayor y mejor apropiación del texto por parte del aprendiz. Además, podemos extender nuestros conocimientos culturales relativos a la propia historia literaria o aprovechar para hacer referencia a características de género que puedan servir para desarrollar no solo la competencia cultural sino también la discursiva y la lingüística. Por otra parte, el sustrato cultural de una lengua se va decantando, entre otras manifestaciones artísticas, a través de su literatura. La literatura forma parte de nuestra vida cotidiana; constituye un reflejo, a veces incluso un catalizador, de nuestras

vivencias subjetivas e intersubjetivas, de nuestros comportamientos y hábitos. Por lo tanto, a través de sus textos uno puede vislumbrar detalles precisos sobre cómo se desarrollaba la vida cotidiana en una época concreta y dentro de un determinado grupo social; incluso tener acceso a la visión del mundo que existía en un período específico.

El texto literario, al desempeñar esa triple función –comunicativa, semiótica y simbolizadora (Lotman, 1979)–, constituye un complejo artefacto cultural que se encadena a otros textos literarios anteriores, en una relación intertextual que conviene destacar: por un lado, porque no solo se circunscribe a la historia de la literatura de la L2/LE, sino a la historia de la literatura universal. Esta circunstancia promueve el entendimiento intercultural y abre la posibilidad de descubrir nuevos autores a partir de otros ya conocidos. La naturaleza universal de esta dinámica intertextual convierte a las obras y a la construcción de la competencia literaria, en instrumentos clave para el desarrollo de la competencia intercultural y, por ende, de la comunicativa.

Además, si el conocimiento cultural está organizado y estructurado a partir de modelos culturales o esquemas cognitivos jerárquicamente relacionados que interactúan entre sí y que son compartidos de manera intersubjetiva por los miembros de un mismo grupo social, quiere decir que la escritura, en tanto que fenómeno cultural, está también gobernada por esos modelos (Trujillo Sáez, 2002). El entramado discursivo del texto es capaz de reflejar algunas diferencias idiosincrásicas de una comunidad lingüística determinada, a través de sus propias convenciones retóricas (elementos de cohesión textual, fórmulas de organización y distribución conceptual, etc.), que son naturales en una lengua concreta, y, sin embargo, pueden resultar forzadas e imprevistas para un lector no nativo acostumbrado a otro tipo de disposición. Este hecho supone la existencia de similitudes y diferencias entre los textos escritos por miembros de diferentes comunidades lingüísticas y culturales; que se verán reflejadas en los patrones discursivos utilizados en cada caso.

Es evidente que el aprendiz de L2/LE va a encontrar dificultades añadidas para comprender y apreciar un mensaje literario, resultado de un trabajo lingüístico tan estratificado y con tantas claves culturales implícitas. Sin embargo, llegará a comprenderlo e incluso a disfrutarlo, aunque no lo haga de la misma manera o de manera similar que otro lector (nativo o no). Se trata de habitar de algún modo el texto; de apropiarse de los espacios de connotación y percibir tanto lo que está escrito como lo que está entre líneas.

No obstante, esta recepción del texto literario percibido como unidad de comunicación necesita contar con determinados conocimientos procedentes de estudios literarios, que forman parte de la competencia literaria que Bierwisch (1970, p. 98) define como una capacidad humana específica (*human ability*) que posibilita tanto la producción de estructuras poéticas como la comprensión de sus efectos; contempla la adquisición de hábitos de lectura, la capacidad para disfrutar y comprender diversos textos literarios, el conocimiento de aquellas obras y autores que sean más representativos, así como la capacidad para su apreciación estética. Pero, ¿hasta qué punto nuestros aprendices van a poder apreciar aquello que les presentamos como literatura? Para Lázaro Carreter: “Hay tantas variedades de competencia literaria como lectores. Y es en ellos donde se promueve o queda inactivo el valor artístico. (...) no hay valor literario sin lector que lo aprecie como tal.” (1987, pp.169-170)

La cuestión es la siguiente: si se interviene didácticamente para ejercitar la competencia literaria de los aprendices, ¿se anula, hasta cierto punto, esa peculiaridad literaria? Desde nuestra perspectiva, la respuesta es “no”, pues el texto sigue conservando su identidad e intencionalidad literarias; es más, probablemente se esté ayudando a destacarla, a hacerla más visible para el aprendiz de L2/LE y, por tanto, se estará potenciando el desarrollo de su competencia literaria, anclada en la capacidad para comprender, apreciar y producir textos de signo estético-literario. Según Alonso, estas capacidades:

...remiten a las actividades que el sujeto realiza para interpretar o producir textos de intención literaria. Esto es, el conocimiento del conjunto de convenciones comunicativas y operaciones cognitivas que se realizan durante la lectura o escritura de textos literarios. La competencia literaria forma parte de un saber operativo del sujeto que llamamos competencia comunicativa. (1992, p. 53)

A pesar de esta vinculación evidente con la competencia comunicativa, la noción de competencia literaria no aparece recogida de forma explícita en el MCER (2002), sino que se limita a enumerar algunos objetivos que, simplemente, vinculan la literatura a la escritura creativa, para desarrollar el uso imaginativo y artístico de la lengua, pero son escasas las referencias al trabajo concreto con textos literarios.

Por este motivo, hay que destacar propuestas como la de Martínez Sallés (2004), que defiende la incorporación escalonada de actividades para promover la competencia literaria, empezando por un acercamiento global, incluso sensorial e intuitivo; o la de Sanz Pastor (2006), que presenta y desarrolla distintos procedimientos didácticos con el propósito de construir la competencia literaria de los alumnos nativos y no nativos de español y que incluye:

...una serie de conocimientos variada que abarca desde lo lingüístico, lo histórico general y lo histórico literario, hasta informaciones relacionadas con la teoría de la literatura y el lenguaje literario; asimismo, involucra destrezas tanto de interpretación, como de creación que, al igual que los conocimientos, remiten transversalmente a muchos otros conceptos y áreas del saber. Esta peculiaridad debería ser tenida en cuenta por los programadores de cursos y por los diseñadores de material. (Sanz Pastor, 2006, p. 18)

Por otra parte, como menciona Jiménez, “los textos han de ser modelos de lengua actual, sin arcaísmos, sin complejidades sintácticas inusuales, con un vocabulario común y propio del habla cotidiana. Esta premisa nos obliga y autoriza a adaptar levemente las obras de otras épocas.” (1998, p. 62). Sin embargo, yo he optado por no intervenirlo y proporcionar las herramientas y recursos necesarios para su comprensión, como actividades de contextualización y “glosarios constructivos”³. Además, en la confección de la unidad didáctica se han tenido en cuenta mecanismos tradicionalmente ligados al lenguaje literario, como la adjetivación y el uso de figuras literarias, especialmente la metáfora. En este sentido, se ha tomado como paradigma la concepción cognitiva de ésta formulada por Lakoff, Turner y Jonson⁴. De hecho, algunos de los principios y características esenciales utilizados para confeccionar la parte práctica del trabajo se encuentran implícitos en las dos grandes funciones cognitivas que desempeña la metáfora: asimilar y explicar parcialmente fenómenos abstractos o que entrañen dificultad para su comprensión, de los cuales no tenemos una experiencia directa desde fenómenos concretos, de los que sí contamos con experiencia; amén de generar nuevas conexiones entre ideas.

Se ha considerado la metáfora como un procedimiento imprescindible de conceptualización de la realidad, un fenómeno ubicuo esencialmente cognitivo que impregna el lenguaje cotidiano y el pensamiento, pues ayuda a estructurar bastantes conceptos y actividades y a comprender el mundo que nos rodea. Además de la enorme presencia de la metáfora en el lenguaje cotidiano, existe otra circunstancia que corrobora la dimensión cognitiva de la figura: que existen expresiones metafóricas idénticas, muy semejantes o equivalentes, en distintas lenguas y, en este sentido, supone una fructífera herramienta para activar las conexiones interculturales en la clase de ELE. Esta deducción se fundamenta en la convicción, propia de la lingüística cognitiva, de que las categorías lingüísticas no son autónomas con respecto a la organización conceptual general, ni a los mecanismos de procesamiento, en esa búsqueda por encontrar las coordenadas que conectan la experiencia corpórea, el pensamiento conceptual y la estructura lingüística. Así, la metáfora deja de ser contemplada como una desviación lingüística, o como una figura retórica propia de registros formales y literarios, para pasar a ser considerada como un mecanismo cognitivo general puesto al servicio de la conceptualización, cuya función es, esencialmente, “entender y experimentar un tipo de cosa en términos de otra” (Lakoff y Johnson, 1996, p.41) y donde el lenguaje natural constituye la superficie sobre la

³ Se utiliza esta terminología, basada en el constructivismo y el aprendizaje significativo, para referirse a actividades en las que los alumnos deben relacionar cada término con una definición a partir del contexto aportado por el texto. De esta forma se pretende que el aprendizaje sea significativo, en tanto que el alumno construye nuevos conocimientos a partir de los conocimientos que ha adquirido anteriormente, en este caso, descubriendo términos desconocidos a partir de un contexto conocido.

⁴ Lakoff (1987 y 1993); Lakoff y Turner (1989); Johnson (1991); Lakoff y Johnson (1996 y 1999).

que se materializan en forma de expresiones metafóricas. En definitiva, desde la perspectiva cognitiva adoptada, la metáfora se convierte en un mecanismo que permite conceptualizar con coherencia y sistematización un dominio cognitivo (o modelo cognitivo idealizado) generalmente abstracto o intangible, en términos de otro(s), que suele(n) ser más concreto(s) y cercano(s). Dado que la profundización en la competencia metafórica trasciende los límites de este trabajo, tan solo apuntaré que el estudio y profundización en la importancia del desarrollo de esta competencia en la clase de ELE, se convierte no solo en una herramienta fundamental para el desarrollo de la competencia literaria de los estudiantes sino también en un vértice esencial que complete a las coordenadas de adquisición de la competencia comunicativa de la lengua meta⁵.

Si aplicamos lo anterior al segundo gran objetivo del trabajo, las singulares características de la obra seleccionada, *La estafeta romántica*, tanto por su estructuración como por su contenido, la hacen un texto de partida ideal para desarrollar todas las destrezas comunicativas, los objetivos y contenidos dictados por el MCER y el PCIC, para el nivel B2, a la par que permite activar diversas estrategias de aprendizaje, desde las conexiones interculturales hasta la cognición, pasando por la propia motivación que supone estar ante un texto auténtico, que aporta datos históricos, sociales y culturales compartidos y específicos de la idiosincrasia española, y que ha sido escrito por un autor reconocido internacionalmente.

De la extensa producción de Benito Pérez Galdós se ha optado por los *Episodios Nacionales* porque, como es sabido, nacen a partir de la idea de Galdós de resumir y contar de forma novelada los convulsos hechos históricos que jalonaron el siglo XIX español. La regeneración de la sociedad española es el objetivo primordial de este empeño, para el que utilizó documentos escritos, recuerdos, fuentes orales y la inspiración. Los *Episodios* son una suerte de historia novelada que puede servir como introducción en el conocimiento del siglo XIX español y como punto de partida para entender la realidad contemporánea.

De esta forma, no solo habrá que contemplar estas obras como fuente inagotable para la creación de actividades propiamente lingüísticas, sino como recursos para comprender mejor la realidad española, viendo reflejadas en un libro las dos (o tres, o cuatro, o infinitas) Españas, tan vigentes ahora como a principios del XIX. Por otra parte, la acción transcurre a lo largo y ancho de la geografía hispana, minuciosamente descrita, que puede servir, por ejemplo, para proponer excursiones (virtuales o reales) como actividad para la clase de ELE.

Además, el lenguaje llano y sencillo, si bien precisamente construido, pues la prosa de Galdós es extraordinariamente ágil y de apariencia espontánea, pero siempre producto de una meditada elaboración, supone una fuente textual apropiada para ELE. Sus personajes se expresan de acuerdo con su condición sociocultural y son caracterizados por su forma de hablar. Esto supone una muestra de registros y modalidades del español ideal para la enseñanza. En suma, los *Episodios Nacionales*, se presentan como una fuente de estudio del siglo XIX español en un amplio sentido (histórico, cultural, social, etc.) a la par de que propician la introducción de aspectos lingüísticos recogidos en el PCIC, como la adecuación del registro o las tipologías discursivas, entre otros.

Se ha seleccionado una obra de la tercera serie y, en concreto, *La estafeta romántica*, sexta novela de la serie, por tratarse de un extraordinario retrato de la incidencia del romanticismo en España. Galdós no se centra solo en la creación, muchos de cuyos representantes aparecen en sus páginas, sino también y sobre todo en la vida cotidiana de cafés, teatros, calles, etc. y el espíritu, las actitudes y decisiones de sus anónimos protagonistas. A los expuestos, deben sumarse tres motivos específicos fundamentales:

1) Porque es una obra epistolar. Una colección de cartas entre Beltrán de Urdaneta, Fernando, su madre Pilar y otros personajes que dan muestra de los acontecimientos cotidianos de sus vidas, enlazados con otro tipo de informaciones como la muerte de Larra y los últimos esfuerzos de Carlos V. Este tipo de textos supone al menos cinco ventajas frente a otras obras:

⁵ Para mayor información sobre este tema véanse las propuestas de Littlemore y Low aportadas en distintos artículos y recogidas en el trabajo de Acquaroni (2006), cuya caracterización de la competencia metafórica se inscribe dentro del ámbito del aprendizaje de L2 y desea integrarse en un modelo de competencia comunicativa concreto: el de Bachman (1990).

a.- El género epistolar existe en la mayoría de las literaturas del mundo y suele utilizarse en contextos escolares, por lo que se estima que el estudiante estará familiarizado con este tipo de textos y podrán activarse procesos interculturales o intertextuales, con la ventaja que supone partir de los conocimientos previos del alumnado.

b.- No es necesario que el alumno lea la obra íntegramente, pues cada carta tiene autonomía, esto facilita el desarrollo de actividades y la adaptación al tiempo del que se disponga. Además, este tipo de textos no exige contenido específico, como tampoco una forma especial, puede adoptar carácter descriptivo, filosófico, crítico, narrativo, etc. Y esto abre un abanico de posibilidades para desarrollar la expresión escrita en clase.

c.- La obra está hecha a partir de cartas informales y este tipo de textos, además de formar parte del acervo vital de todo estudiante, está contemplado en los contenidos propuestos por el PCIC para el nivel B2, al que va encaminada nuestra propuesta didáctica. Así, en lugar de partir de ejemplos habituales para la introducción de este contenido, se hará a partir de una obra literaria, lo que propiciará el desarrollo de otras estrategias de aprendizaje.

d.- Al tratarse de cartas, las descripciones de los personajes son sesgadas, esto propicia que se activen mecanismos de inferencia en el alumnado para caracterizar a los personajes.

e.- Posibilita la introducción de las nuevas tecnologías a través del nuevo concepto de carta: el correo electrónico, cuyo uso para elaborar una novela epistolar ya ha sido probado por diversos autores⁶. A diferencia de la novela epistolar tradicional, el uso de correos electrónicos posibilita una trama más rápida, dinámica y amplia, ya que Internet permite enviar un mensaje a cualquier parte del planeta en cuestión de segundos. En el aula de ELE escribir en un formato más acorde con su tiempo supone una motivación añadida para el alumno.

2) Porque se citan autores y obras de distintas épocas y nacionalidades. Esto puede activar conexiones interculturales o intertextuales que facilitarán el acercamiento del alumno a través de sus conocimientos previos, así como hacer más atractiva su lectura.

3) Por último, por el carácter abierto de la obra, en la que no se descifra la suerte de los personajes, que puede motivar el deseo de seguir leyendo *Episodios* de esta serie para conocer el desenlace.

Por tanto, la UD propuesta pretende mostrar que las obras de Galdós significan una fuente de estudio del siglo XIX español en un amplio sentido (histórico, cultural, social, etc.) a la par de que propician la introducción de aspectos lingüísticos recogidos en el PCIC. Este texto en concreto permite desarrollar la carta informal, enlazada con la forma epistolar del siglo XXI: el correo electrónico. Se podría haber optado por cualquier otro texto del autor pues la ingente obra galdosiana supone un *corpus* inagotable para la elaboración de cursos de lengua, literatura y cultura española para ELE, de manera específica o integrados en una programación general de español para extranjeros.

En cuanto a los objetivos de la unidad didáctica, los generales coinciden con los recogidos por el PCIC para un curso completo de ELE para nivel B2. Los específicos contemplados son:

- Aproximar al alumnado a la figura de Benito Pérez Galdós.
- Conocer los acontecimientos históricos, culturales y sociales de la España del siglo XIX, necesarios para contextualizar la obra, y establecer relaciones con el conocimiento que los alumnos tienen sobre esta época.
- Dar a conocer y profundizar en las características de distintos tipos de discurso escrito: género epistolar, biografía, carta informal y descripción.
- Elaborar textos escritos de diverso tipo: carta informal, descripción, correo electrónico, etc.
- Realizar actividades de escritura creativa que permitan explorar, consolidar y plasmar de manera lúdica los conocimientos adquiridos tanto en términos socioculturales como comunicativos.
- Reconocer en los textos literarios una fuente de información histórica, cultural y social.
- Detectar y crear figuras literarias en y para la creación de textos literarios.

⁶ Véase al respecto, Martín Abeytua, D. (2004). El correo electrónico como nuevo género epistolar en la literatura actual. En Muro Munilla, M. A. (Ed.), *Arte y nuevas tecnologías: X Congreso de la Asociación Española de Semiótica* (pp. 738-749). Logroño, España: Universidad de La Rioja, Fundación San Millán de la Cogolla.

- Reconocer la importancia del lenguaje no verbal en la comunicación oral y aplicarla en sus textos orales.
- Desarrollar la competencia comunicativa a través de la creación literaria.
- Conocer nuevo vocabulario y hacer un uso adecuado del mismo.
- Potenciar la creatividad literaria como herramienta para la adquisición de segundas lenguas.

En cuanto a los contenidos, se aborda tanto el saber (contenido conceptual) como las habilidades, actitudes y procedimientos de aprendizaje:

- Tipos de textos específicos (carta informal, descripción, biografía, etc.).
- La literatura en la clase de ELE.
- Cultura en el aula de ELE.
- Lengua en ELE (léxico, frases hechas).
- Gramática: tiempos verbales, el adjetivo, conectores temporales, estilo directo, etc.).
- La carta como fuente de información.
- El lenguaje no verbal.
- Recogida, selección y procesamiento de la información, utilizando medios tradicionales y nuevas tecnologías.
- Interpretación y reconocimiento de mensajes orales formales y coloquiales.
- Desarrollo del lenguaje no verbal a través de la escenificación.
- Interpretación y resumen de textos escritos.
- Producción de mensajes orales en la variedad estándar.
- Lectura e interpretación de textos literarios.
- Análisis y comentario de textos literarios y no literarios, teniendo en cuenta el contexto en que se sitúan.
- Predisposición para el intercambio de informaciones y conocimientos.
- Desarrollo de la capacidad crítica y autoocrítica.
- Sensibilidad por la lectura y la literatura, como medio de conocimiento personal, de apertura a otros ámbitos y motivación estética e imaginativa.
- Valoración de la lengua como medio de comprensión y análisis, reflexión y comunicación personal.
- Valoración de la lengua como fuente de conocimiento, vehículo transmisor de una herencia cultural, medio de expresión de una comunidad y una manera de entender el mundo.
- Valoración del texto literario como reflejo de una época.

La metodología utilizada está destinada a dar respuesta a los objetivos y conseguir que los alumnos asimilen correctamente los contenidos de la unidad didáctica. Por lo que se ha apostado por una metodología ecléctica.

Se ha partido del método comunicativo, con especial atención a una metodología que estimule la cooperación entre los estudiantes, así como la implicación del alumno como actor de su aprendizaje. Además, se ha utilizado, en la medida de lo posible, el enfoque por tareas, cuya práctica se potencia en el propio MCER. Del mismo modo, se ha elaborado la unidad didáctica teniendo en cuenta el aprendizaje significativo postulado por autores como Ausubel, Novak y Hanessian (1983)⁷, para los que en el aprendizaje deben relacionarse los nuevos contenidos a partir de las ideas previas del alumnado. Por tanto, para que se produzca un auténtico aprendizaje, es decir, de larga duración y que no sea fácilmente olvidado, hay que conectar la estrategia didáctica del profesorado con las ideas previas del alumnado, en este caso de L2/LE, y presentar la información de manera coherente y no arbitraria, “construyendo” de manera sólida los conceptos, interconectando unos con otros de forma coherente. De ahí que, por ejemplo, se haya optado por un “glosario constructivo”, en lugar de aportar un glosario tradicional.

⁷ Ausubel, D.P., Novak, J.D., Hanessian, H. (1983). *Psicología educativa*. México: Trillas. Estos autores están en la línea de la corriente del constructivismo formulada por Lev Semiónovitch Vygotskiy (Vygotsky, L.S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.

En la unidad, el alumno de L2/LE trabajará diferentes tareas y a través de éstas se tratará tanto el método inductivo como el experimental, y la observación directa (donde los alumnos observan y aprenden aquello que ven). Se trabajará con la creación de finales alternativos para la obra, previo a lo cual se han formulado diversas actividades en las que se trabajan las cuatro destrezas, así como los aspectos relacionados con la comunicación no verbal. Todo ello como subtareas conducentes a la final: la teatralización de los finales propuestos por los alumnos y su posterior representación en clase.

Se han seleccionado los materiales atendiendo a criterios de tipo comunicativo, a los que sumar contenidos de diverso tipo, entendiendo la literatura como el producto cultural de una época, en permanente diálogo con otros productos del mismo campo (como son la música, pintura, fotografía, escultura, cine, etc.). Esta aproximación de tipo comunicativo e interdisciplinar comporta que el estudiante puede diversificar sus intereses y sentirse más motivado que si se enfrenta a largos textos desprovistos de contexto y de gran complejidad estructural, léxica y temática. Por ello la unidad didáctica contiene también actividades enfocadas a trabajar contenidos culturales, como el concepto de honra en el XIX; y netamente gramaticales como la distinción entre el uso del pretérito imperfecto y el indefinido. Así como la adquisición de diversas estrategias para la descripción donde se contemplan tanto la adjetivación como el uso de la metáfora y el símil, a través de actividades de diverso tipo, como el rastreo en el texto, la inferencia de significado, la creación de descripciones o la coevaluación a través de rúbricas.

Se trata, en resumen, de convertir al estudiante en un lector y escritor competente, crítico con aquellos textos a los que se enfrenta, sean orales o escritos, a través del desarrollo de las cuatro destrezas básicas, incidiendo en la lectura desde una perspectiva de desarrollo de estrategias cognitivas para una lectura crítica; es decir, el desarrollo de la lectura comunicativa (Carol Chastain, 1988)⁸. De este modo, se consigue un proceso activo dentro del aula, que consiste en desentrañar las claves culturales, situacionales, discursivas y temáticas de los textos, y en preparar a los alumnos para superar las dificultades que puedan surgir, es decir, la lectura como "una destreza pragmática y cognitivamente activa" (Denyer, 1999).

Ello supone un cambio sustancial en la concepción del texto como vehículo de información, para cuya interpretación se han propuesto actividades de contextualización, con el fin de determinar los conocimientos que el estudiante posee sobre el tema, anticipar contenidos del documento, reconocer y analizar el formato, formular preguntas (determinando previamente un objetivo de lectura), formular hipótesis, verificarlas y desecharlas a medida que se va leyendo; inferir significados; reconocer marcadores del discurso; relacionar las partes del texto, etc.

Así mismo, se ha propuesto trabajar el texto desde distintos puntos de vista, con actividades para suplir lagunas de información, reflexionar sobre géneros, funciones y tipos textuales, realizar tareas de lectura comprensiva, resumen, reconstrucción de significado, hipótesis, valoración o variación; encaminado a trabajar distintas estrategias, bien de análisis textual, bien cognitivo-textuales u organizativas y constructivas.

Por otra parte, se ha incorporado también el uso de las nuevas tecnologías, dada su importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas. Así, se han incluido actividades que incorporan desde la búsqueda de información en Internet hasta la creación de un diario electrónico, pues este tipo de escritura supone una innovación en el plano discursivo y no deja de ser cierto que hoy en día, y aquí coincidimos con Cassany (2003), resulta poco realista prescindir de la escritura electrónica y de sus posibilidades durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

⁸ En las últimas décadas, ha habido un cambio sustancial en la concepción de la relación entre lector y texto. Frente a los modelos de lectura desarrollados por la metodología de tipo conductivo, *bottom up*, característico del enfoque audiolingual (Gough, 1972; La Berge y Samuels, 1974), y *top down* (Goodman, 1976; Smith 1971) que prioriza la capacidad interpretativa del lector, en la psicología de tipo cognitivo ha primado un enfoque de tipo interactivo (Smith 1982 y Rumelhart 1977), en el que se considera la lectura como un proceso de influencia mutua entre texto y lector. En este sentido, siguiendo a Carol Chastain (1988), el desarrollo de la lectura comunicativa se fundamenta en los siguientes puntos: 1) Ser un vehículo de conocimiento de la cultura extranjera. 2) Capacitar a los estudiantes para la comprensión e interpretación de un texto. 3) Hacer que los estudiantes puedan extraer de un texto las informaciones que necesiten. 4) Dar una visión de la lectura como fuente de entretenimiento, placer y enriquecimiento personal. 5) Afianzar los conocimientos léxico-gramaticales de la lengua extranjera en cuestión.

Por último, se han incluido ejercicios que invitan a la reflexión sobre el lenguaje literario, para fomentar la creatividad, diversión y fantasía del alumnado, a la par de ampliar el vocabulario a través de mecanismos de sustitución y macrosignificación por medio de figuras literarias.

La evaluación será continua y formativa, pues está integrada en el proceso de aprendizaje. Con la puesta en común de las diferentes actividades se pretende que el alumno sea consciente de su nivel y progreso en la L2/LE y presupone la observación del proceso de enseñanza-aprendizaje y la adaptación de la metodología a las necesidades, capacidades y ritmo de trabajo. Para que la evaluación sea efectiva, el alumnado recibirá las pautas sobre cómo se le está evaluando y se contemplará tanto el proceso como el producto final. Así, se partirá del aprendizaje como proceso en tres fases, correspondientes con tres tipos de evaluación: inicial, formativo, y final o sumativo. Se ha incorporado el uso de rúbricas tanto para la evaluación como para la co-evaluación del alumnado.

En cuanto a la labor del profesor, se ha partido de la premisa posmoderna que contempla la descentralización o democratización del conocimiento, de manera que el docente debe funcionar siempre como guía, orientador, elemento integrador y esclarecedor (síntesis) y no como protagonista y poseedor del conocimiento. Así, cuando hay lugar al uso y aplicación de nociones conceptuales, previamente a su explicación o definición final, el profesor invitará a los estudiantes a expresar su opinión mediante el mecanismo de la lluvia de ideas. De manera que se facilite el debate en grupo para buscar la posible solución, definición o explicación que se solicite. Por medio de la puesta en común y de manera escrita en la pizarra, el profesor inferirá la noción en curso, de manera que se convierta en una actividad conjunta del docente y del estudiante. En este mismo sentido, se han elaborado actividades siguiendo el método mayéutico o aprendizaje cooperativo, mediante el uso de preguntas que pretenden inducir a los estudiantes, de manera individual o grupal, a una respuesta coherente entre otras posibles, previo análisis y reflexión crítica del texto. Al inicio de las actividades, o cuando sea indispensable, el docente deberá explicitar claramente el mecanismo de trabajo y su evaluación.

Como se ha podido apreciar, los beneficios que trae consigo la integración de la competencia literaria en el aula de L2/LE son de diversa naturaleza. La experiencia con la literatura no solo estimula la capacidad creativa del alumno, sino que promueve la maduración cognitiva y estética en general (Gregg y Pacheco, 1981), al tiempo que desarrolla la capacidad para formular juicios críticos. Además, el estudiante de LE/L2 obtiene una motivación extra cuando comprueba que su nivel de competencia lingüística ya le permite acceder a la lectura de textos literarios no concebidos para el aula de ELE.

En último término, si aplicamos un criterio estrictamente psicolingüístico, la adquisición de un idioma se lleva a cabo de forma inconsciente por la mera exposición a la lengua meta; mientras que su aprendizaje constituye un proceso consciente y significativo impulsado por la instrucción. Esto no quiere decir, sin embargo, que este proceso de aprendizaje tenga que llegar en algún momento a su fin. De hecho, constituye, al menos desde un punto de vista teórico, una tarea que dura toda la vida. Desde esta perspectiva, la literatura es una reserva inagotable y siempre renovada de recursos para la adquisición de distintos tipos de conocimiento y el desarrollo de diferentes competencias, en un marco intercultural y plurilingüe. Y para que el alumno sea capaz de desarrollar este aprendizaje en todas sus potencialidades es necesaria la implementación de la competencia literaria como subcompetencia comunicativa, y este trabajo aporta una propuesta didáctica que apoya esta perspectiva teórica.

REFERENCIAS

- Acquaroni, R. (2007). *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*. Madrid, España: Santillana-Universidad de Salamanca.
- Alonso, F. (1992). Didáctica de la escritura creativa. *Tarbiya. Revista de investigación e innovación educativa*, 28, 51-66.
- Bierwisch, M. (1970). Poetics and linguistics. En D. C. Freeman (Ed.), *Linguistics and literary style* (pp. 97-115). New York, Estados Unidos: Rinehart & Winston.
- Bourdieu, P. (1996). *The rules of art: Genesis and structure of the Literary Field*. Cambridge, Reino Unido: Polity Press.
- Cassany, D. (2003). Géneros electrónicos y aprendizaje lingüístico. *Cultura y Educación*, 12(3), 217-336.
- Chastain, K. (1988). *Developing Second-Language Skills. Theory and Practice*. San Diego, Estados Unidos: Harcourt Brace Jovanovich Publishers.
- Coria-Sánchez, C. M. y Torres G. (2002). *Visiones. Perspectivas literarias de la realidad social hispana*. New Haven, Estados Unidos: Yale University Press.
- Denyer, M. (1999). *La lectura una destreza cognitivamente activa*. Madrid, España: Fundación Antonio de Nebrija.
- García Barrientos, J.L. (1996). *El lenguaje literario I*. Madrid, España: Arco-Libros.
- Gregg, J. y Pacheco, B. (1981). Back to basic stories: literature in a thematic ESL reading course. *ESL in Higher Education (TESOL special-interest section newsletter)*, 3(1), 1-4.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1996). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid, España: Cátedra.
- Lotman, M. y la escuela de Tartu (1979). *Semiótica de la cultura*. Madrid, España: Cátedra.
- Martínez Sallés, M. (2004). Libro, déjame libre. Acercarse a la literatura con todos los sentidos. *Revista redELE*, 0. Disponible en: <http://www.educacion.gob.es/redele/revista/martinez.html>.
- Pedraza Jiménez, F. B. (1998). La literatura en la clase de español para extranjeros. En M.A. Celis Sánchez y J.R. Heredia (Eds.), *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros* (pp. 59-68). Ciudad Real, España: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Pérez Galdós, B. (1994). *La estafeta romántica*, Episodios Nacionales. Madrid, España: Caja de Madrid.
- Sanz Pastor, M. (2006). Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto. *Carabela*, 59, 5-23.
- Trujillo Saéz, F. (2002). Implicaciones didácticas de la retórica contrastiva para la enseñanza de la lengua. *Lenguaje y textos*, 17, 79-90.
- VV.AA. (2007). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid, España: Instituto Cervantes- Biblioteca Nueva.
- (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Anaya, Instituto Cervantes, Junta de Castilla y León.

SOBRE LA AUTORA

Salvadora Luján Ramón: Personal Investigador en Formación de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (España). Licenciada en Filología Hispánica. Máster universitario en Enseñanza de español y su cultura y Programa de doctorando de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria: Doctorado en Español y su cultura: investigación, desarrollo e innovación. Miembro del Instituto Universitario de Análisis y Aplicaciones Textuales de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (IATEXT). Ha sido colaborador docente del Instituto Cervantes de Palermo (Italia) y profesora de Lengua y Literatura Española, Español para extranjeros (SFL) y Advanced Placement Spanish Language en el American School of Las Palmas (España).

El carácter reflexivo en los monólogos interiores de Franz Werfel en *Escuchad la Voz*

Marisel Adriana Somale, Universidad Nacional de Villa María, Argentina

Resumen: Los monólogos interiores en “Escuchad la Voz” de Franz Werfel constituyen verdaderos momentos de introspección y reflexión profundas del protagonista, mensajero de la salvación para la humanidad. El monólogo es un elemento de comunicación directo de Jeeves, el personaje principal, con el lector, a la manera de un intercambio oral transmitido al interlocutor. La encarnación del mesiánico Jeremías en un personaje contemporáneo trae consigo el poder de la redención, ya que aunque el héroe trágico debe morir, nos entrega la vida a cambio para restaurar el orden. Nadie duda de la grandeza de Werfel, quien se diferencia de otros autores por comprender al ser humano desde lo profundo de su corazón. El texto que Werfel recrea advierte que “las cuestiones profundamente humanas son perennes y requieren, para su inteligencia y recreación, de fuentes igualmente perennes”. En “Escuchad la Voz” el soliloquio se constituye en una leve y sutil trama básica sobre la que se desarrollan las imágenes e ideas de la vida espiritual, y a partir de allí, el lector puede percibir claramente lo que atraviesa por la mente de Jeeves.

Palabras clave: introspección, monólogo interior, reflexión

Abstract: The interior monologues in “Listen to the Voice” by Franz Werfel constitute truly moments of the protagonist’s deep introspection and reflection. The main character stands for the salvation of humankind’s messenger. The monologue is Jeeves’ direct communication device, an element which assumes the shape of an oral exchange transmitted to the interlocutor. The incarnation of the messianic Jeremías in a contemporary character implies the power of redemption, since even when the tragic hero must die; he endows us with his life to restore order. Werfel’s grandeur cannot be denied. He stands out for having a deep understanding of the human heart. Werfel’s recreation of the text emphasizes that “the truly human concerns are perennial and, for their intelligence and recreation, they require equally perennial sources”. In “Listen to the Voice” the soliloquy is constructed as a light and, at the same time, as a subtle and plain mesh upon which the spiritual images and ideas are developed, and from this mesh the reader can easily perceive what goes through Jeeves’ mind.

Keywords: introspection, interior monologue, reflection

Introducción

El presente trabajo analizará el carácter reflexivo de los monólogos interiores del protagonista de *Escuchad la Voz* de Franz Werfel. Demostrará que además de constituir un momento profundo de introspección y reflexión del protagonista de la obra, el monólogo es un elemento de comunicación directo de aquél con el lector, del mismo modo en que un intercambio oral transmite un determinado mensaje al interlocutor.

El término “monólogo” en literatura y en drama se refiere al discurso extenso realizado por una sola persona. Se pueden distinguir tres tipos de monólogos: el dramático, el cual consiste en un discurso de duración considerable emitido por un personaje y dirigido a otro; el soliloquio, un tipo de monólogo en el que un personaje se dirige directamente a un público o comunica su pensamiento en voz alta, mientras se encuentra solo o mientras las demás figuras se mantienen en silencio (Harrison, 1991, p.175); y por último, el monólogo interior, que en literatura de ficción sirve para exhibir el pensamiento, los sentimientos, y aquellas asociaciones o conexiones que atraviesan la mente de un personaje (Enciclopedia Británica, 1998, p.263).

El monólogo dramático pertenece, para algunos autores, a un género tradicional. La lírica en la cual el orador parece ser otra persona más que el poeta mismo, como así también casi todos los poemas de amor y de congoja se consideran monólogos dramáticos. Todas las epístolas, oraciones imaginarias y extractos de obras de teatro y narraciones, como los discursos prolongados y solilo-



quios, en otras palabras, aquellas partes de la épica en la cual el héroe relata lo sucedido antes del comienzo del poema, como es el caso del prólogo y los propios *Cuentos de Canterbury* de Geoffrey Chaucer, son monólogos de tal categoría, ya que éstos están relatados por personajes ficticios. En realidad, todas las narraciones realizadas en primera persona constituyen monólogos dramáticos (Langbaum, 2008). El renombrado escritor irlandés James Joyce utiliza en su obra *Ulises* una variante del monólogo interior, esto es, la técnica del fluir de la conciencia, para revelar hora tras hora los pensamientos y sentimientos más profundos de los personajes a medida que transcurre el tiempo en diferentes lugares de la ciudad (Enciclopedia Británica, 1998, p.630).

En la obra de Werfel, a partir de la cual el soliloquio se constituye en una “leve y sutil trama básica sobre la que se desarrollan las imágenes e ideas de la vida espiritual” (Werfel, 2000, p.45), el lector puede percibir lo que atraviesa por la mente de Jeeves.

A continuación se ofrece una breve biografía de Franz Werfel para interiorizar al lector sobre los rasgos y obras principales del autor.

La obra de Franz Werfel

Franz Werfel nació en Praga el 10 de septiembre de 1890 y falleció en Hollywood el 26 de agosto de 1945. El poeta alemán adquirió renombre como escritor, dramaturgo y novelista expresionista. En efecto, Werfel fue uno de los primeros en favorecer este movimiento vanguardista en Alemania (Werfel, 2000, p.10). Es relevante destacar que Werfel adopta el concepto “*Innerlichkeit*” (*intimismo*) para referirse a los escritores de vanguardia; de esta manera, muestra su oposición a la literatura que se emplea con fines políticos. Como consecuencia de sus experiencias con el Nazismo, Werfel se aferra a la fe religiosa, a la hermandad entre los hombres y al heroísmo. Siendo joven publica un libro de poemas líricos. Luego de luchar en el frente italiano durante la primera Guerra Mundial, se convierte en antimilitar y se dedica a recitar poemas pacifistas en los cafés, motivo por el cual es arrestado. Su carrera como autor teatral comienza en 1916 con la adaptación de *Mujeres Troyanas* de Eurípides, obra exitosa en Berlín. En 1924 compone *Verdi, Roman der Oper*, su primer obra de ficción. Alcanza fama internacional con *Die vierzig Tage des Musa Daga* (*Los Cuarenta Días de Musa Daga*) en 1933, una novela épica que recrea la resistencia de los armenios en manos de los turcos.

En 1937 y antes de su exilio, Werfel escribe *Lorët die Stimme* (*Escuchad la Voz*), obra que recrea la vida del profeta Jeremías, ciudadano elegido para salvar al Imperio Judaico de la decadencia en la cual se encuentra sumergido. Anticipando la difusión del nazismo, y siendo judío, Werfel se refugia al sur de Francia. Cuando este país es derrotado en 1940 el escritor decide huir a los Estados Unidos, donde produce exitosamente la obra teatral *Jakobowsky und der Oberst* (*Jakobowsky y el Coronel*) en 1944, en la cual refleja la caída de Francia. Escribe además, *Das Lied von Bernardette* (*La Canción de Bernardette*, 1941), producto de su experiencia en el pueblo peregrino de Lourdes en Francia, donde la Virgen María se aparece a Santa Bernardette. Werfel escribe, además, *La letra femenina azul pálido*, aunque en ella no refleja como interés principal el tema religioso. Por otra parte, debe destacarse su gran novela dantesca *Der Stern der Ungerorenen* (1945) (*La estrella de los no nacidos*), considerada como el último deseo de Werfel hacia la humanidad, a la cual el autor vislumbra despojada de su alma e inmersa en el mar del materialismo (Klarmann, 2003, p.385). Al final de su vida, Werfel llega al punto inicial desde el cual había partido cuando era un niño, completando, de esta manera, un círculo perfecto: “desde su fe inocente, incuestionable, e intuitiva, atravesando por una búsqueda intelectual, hasta llegar a una aceptación obediente y su propia confesión de fe pura” (p.385).

La siguiente sección ofrece un análisis de las introspecciones de Jeeves en la novela alemana. Cabe destacar que se considerarán como objeto de estudio los monólogos interiores de Jeeves más significativos a fin de demostrar el valor comunicativo-reflexivo que el discurso cobra para el lector. Se analiza el monólogo en términos de tres aspectos fundamentales: la exteriorización del pensamiento, la concepción del hombre y la concepción del bien y del mal.

El monólogo y la exteriorización del pensamiento

A este efecto debemos detenernos en el análisis del profundo dolor que padece Jeeves por la pérdida de un ser querido en *Escuchad la Voz*. En este caso, se trata de la muerte de su amada esposa, quien ha sido su guía, su razón de ser, su timón: “Leonora era mi salud y mi salvación” (Werfel, 2000, p.14) expresa Jeeves, condenado por una enfermedad que le impide proseguir con su trabajo de escritor. Leonora, así llamada por su esposo luego de comprometerse, es víctima de una fatal enfermedad contraída en uno de sus viajes a Egipto. Jeeves objeta su propia enfermedad y se muestra temeroso, puesto que quien ha sido hasta ahora su brújula ya no es parte de este mundo terrenal. Jeeves, conciente de su padecimiento, ha perdido el sabor de la vida, cuestiona su existencia, se muestra dubitativo, teme su propia enfermedad, una especie de epilepsia que lo atormenta todos los jueves al caer el sol. “Los últimos cuatro jueves se han producido [los desmayos] uno tras de otro, siempre al atardecer. Hoy no debe volver a producirse... ¡Cuidado! ¿Por qué estoy tan seguro? ¡Si no estoy seguro en absoluto!”(Werfel, p. 47). Sin dudas, el lector se percata del desconcierto que se apropia de Jeeves, quien está abrumado por la ausencia de su compañera pues su salud empeora a medida que transcurren los días.

El monólogo y la concepción del hombre

A través del primer monólogo del escritor miope que Jeeves personifica, el lector puede apreciar el concepto de hombre que sostiene el protagonista de la obra. Jeeves abre el primer soliloquio en *Escuchad la Voz* reconociendo que está enfermo, que su afección lo ha estado perturbando desde que era niño.

Es verdad que la tuberculosis sería una carga más pesada... Pero, en cambio, siento que me voy transformando y consumiendo día a día, que me estoy volviendo extraño a mí mismo y a todos los demás... Nunca más volveré a escribir una sola línea, porque la seguridad de estar enfermo me priva de todo gusto de participar en la vida. Todo lo que conmueve a mis contemporáneos me parece ridículo; me aburren sus libros agujereados que tratan de abrir caminos. Me separan de ellos distancias intersiderales. ¿Se manifestará así la muerte espiritual? (Werfel, 2000, p.46).

El descubrimiento de la afección que aqueja a Jeeves lo conduce a indagar sobre su muerte espiritual. Jeeves ya no encuentra el sabor de la literatura de sus contemporáneos, quizás porque los escritos carecen de riqueza artística, o quizás porque el personaje ya no se conmueve ante una obra de arte, pues su alma ya lo ha abandonado. El hecho de haber sido diagnosticado una epilepsia, a la que el médico denomina “ausencia” causa una impresión insostenible en Jeeves, para quien la “pérdida o anulación de la identidad, del yo” (p.48) es tanto o más espantosa que cualquier otra desgracia. El monólogo interior es el instrumento mediante el cual Jeeves revela el terrible pesar que causa la pérdida espiritual.

En *Escuchad la Voz* el escritor alemán elige a Jeeves, la reencarnación moderna del profeta Jeremías, para demostrar que él ha sido el elegido de Dios para pregonar la Palabra Sagrada. Si bien Jeeves reconoce que como todos los demás mortales él está inmerso en un mundo en el cual los oídos han ensordecido y los corazones han endurecido, su carácter sensible e introvertido lo ayudan a escuchar la Voz y proclamar lo divino (Klarmann, 2003, p.388):

Ese profeta fue un hombre sensible en inexorable contradicción con su mundo y con su época. Fue un hombre tímido, al que no doblegaron los evidentes errores imperantes en esta tierra ni los cometidos por los soberanos poderosos, pues no obedecía a nadie más que a la Voz de Dios que le hablaba dentro de él y a él (Werfel, 2000, p.755).

Jeeves se encuentra en un escalafón superior al de Hamlet de Shakespeare pues ha sido divinamente iluminado por el Creador y escogido para pregonar la fe en la tierra. Su aceptación mansa e incondicional de la acción mesiánica que le ha sido asignada posiciona a Jeeves en un lugar privile-

giado: el destinado a la salvación de las almas. Por su parte, Hamlet, inmerso como Jeeves en un mundo hostil, en el cual predomina la fragilidad y la miseria humana, no puede ubicarse como aquél en un rango destacado: la tragedia inunda la obra y se lleva consigo la vida del príncipe danés.

A modo de conclusión de esta sección, no se puede despreciar el pensamiento de Franz Werfel en relación con el ser humano. Werfel sostiene que “así como el universo es un hombre microcósmico, de la misma manera el hombre es un universo microcósmico, puesto que uno adquiere la forma del otro. El hombre, a su vez, consta de un número infinito de células que conocen tan poco de sí mismas, como las estrellas desconocen de ellas mismas” (Klarmann, 2003, p.400). El autor alemán considera que el hombre es la criatura de Dios, cuya personalidad proviene y retorna a Él. Todos somos hijos de Dios en la eternidad, nuestra alma, o luz emitida por Dios, también regresa a Él (p.398). Finalmente, Werfel deduce que la tierra es el teatro predestinado del drama de la redención y el hombre el actor principal (p.399).

El monólogo y la concepción del bien y del mal

Hasta aquí se ha tratado de destacar el efecto reflexivo que los monólogos ejercen sobre el lector, en particular teniendo en cuenta la expresión de los sentimientos del actor y/o protagonista y la visión del hombre que éste transmite al lector. En este punto se intentará ejemplificar instancias en las cuales el personaje principal de la obra participa al lector de su concepción del bien y del mal.

¿Qué concepción del bien y del mal revela Jeeves en sus soliloquios? En primer lugar, resulta menester destacar la filosofía del autor. El escritor alemán sostiene que cuando la creación se separó de su Creador, a Él le quedó un espacio vacío; por otra parte, en la creación surgió una epístrofe, una especie de deseo de regresar al lugar de origen. Cuando se creó al hombre, Dios le dio la libertad de elegir, y desde que aquél eligió el mal, se originó el pecado. Según Werfel, Dios, la perfección absoluta, no puede tomar nuevamente su creación, puesto que ésta está manchada y puede contaminar la Excelencia Divina. Así, el Creador le ofrece al hombre numerosas oportunidades para volver a elegir el camino correcto. Al ofrecer a su propio Hijo, Dios ha realizado el sacrificio más grande que pudiera haber hecho, y ahora es el turno del hombre para redimir a Dios al redimirse a sí mismo (Klarmann, 2003, p.394).

En *Escuchad la Voz*, Clayton Jeeves, quien se encarna en el profeta Jeremías, ha sido designado por Dios para redimir el alma de los hombres que habitan un mundo sumergido en el odio, el nihilismo, las guerras y el materialismo desenfrenado. En su primer monólogo Jeeves se remonta a una experiencia de su niñez. El personaje sufre de epilepsia, una especie de ausencia que él mismo no acepta, pues dicha palabra le sugiere “un inconcebible vacío [...] que es más terrible que toda destrucción o aniquilamiento” (Werfel, 2000, p.48). A partir de esta sentencia, Jeeves pide a Dios que lo ayude, pues la misma idea de desplomarse frente a quienes lo acompañan en su viaje a Jerusalén lo estremece hasta en lo más profundo de su ser.

Mediante su primer soliloquio Jeeves comparte con el lector el momento de la revelación Divina: estar parado frente a la inmensidad del mar le produce una tremenda conmoción, y en ese momento experimenta su primer desmayo. “Mi pequeño espíritu había descubierto y visto a Dios por medio de la sombría muralla del mar norteño, y por eso se apagó. Con ese episodio comenzó mi enfermedad” (Werfel, 2000, p.48). No sólo la consternación por la monstruosidad de esa casi infinita masa de agua lo conmocionó en aquel entonces cuando era un niño, sino una pregunta inquietante: ¿por qué razón el mar no desbordaba y ahogaba a él y a su madre? Cuando Jeeves inicia el viaje a la Ciudad Santa retorna a él esa extraña conmoción por el miedo que experimentó en su niñez. El protagonista encuentra en la Biblia, precisamente en el libro del profeta Jeremías, unas líneas que lo emocionan y que reproduce en silencio en una profunda introspección que comparte íntimamente con el lector. Jeeves ha tenido su segundo contacto con el Creador. Como profeta encarnado, Clayton Jeeves reconoce que el Supremo lo ha elegido para restaurar el orden en este mundo terrenal, en consecuencia, transita por las tierras predicando la Palabra con el fin de redimir las almas que han perdido su rumbo. Así, Jeremías restablece la armonía al ofrecer a los hombres la

redención de los males terrenales, y como prueba de la revelación Divina, se encuentra nuevamente listo para seguir escribiendo.

Conclusiones

El soliloquio constituye la plenitud del poder de la expresión. Franz Werfel utiliza la prosa con un estilo que refleja el flujo de la conciencia. La narrativa permite al lector visualizar detalladamente cada movimiento del protagonista, ya sea físico o mental. Los monólogos de los primeros capítulos de *Escuchad la Voz*, que se analizaron en el presente estudio, tienen el poder de involucrar al lector en un pensamiento profundo en el cual éste se constituye en una parte imprescindible para el personaje. Podría considerarse, además, que los capítulos centrales de *Escuchad la Voz*, en los que el profeta Jeremías toma protagonismo, es una extensísima introspección, un soliloquio imponente, profundo y conmovedor, es el fluir de la conciencia misma de Jeeves, quien ha permitido que la luz Divina haya penetrado en lo más profundo de su ser. Según Alicia Saliva (en Werfel, 2000) “La tendencia especulativa de la prosa de Werfel, con un narrador que discurre y reflexiona sobre las peripecias de sus personajes, la imponente extensión de sus novelas [...] con una rica y precisa documentación histórica” son características propias del estilo de este autor judío.

Se puede afirmar que el monólogo como discurso extenso, además de representar una reflexión interior del personaje que lo expresa, constituye una herramienta eficaz para la comunicación de los pensamientos más íntimos del ser. Tanto los sentimientos personales, como las ideas y emociones afloran y se exteriorizan naturalmente, y en este proceso de introspección el lector se hace partícipe de las sensaciones más profundas del personaje, creando de esta manera una comunión entre el escritor y el lector; entre el actor y el espectador.

Debe resaltarse, además, que el protagonista se encuentra en una constante búsqueda del ser. No es simple la labor que Jeeves debe llevar adelante: escuchar el llamado Divino y actuar consecuentemente, o desoír la Voz y seguir siendo parte de un mundo indiferente en el que el hombre es incapaz de conocerse a sí mismo. La obra de Werfel posee así un poder de redención, ya que aunque el héroe trágico debe morir, nos entrega la vida a cambio para restaurar el orden. En *Escuchad la Voz* la encarnación del mesiánico Jeremías en un personaje contemporáneo trae consigo el mensaje de salvación para la humanidad.

Resulta indudable la grandeza de Franz Werfel, quien ha sido considerado “el Picasso de la literatura” pues se diferencia de otros autores por “su comprensión del hombre desde el centro de su corazón” (Grenzman, 2000)¹. El texto que Franz Werfel recrea advierte que “las cuestiones profundamente humanas son perennes y requieren, para su inteligencia y recreación, de fuentes igualmente perennes” (Galimberti, 2008). Estas figuras de la literatura no sólo iluminan un siglo en particular, sino, como expresa Víctor Hugo:

A la humanidad, desde uno a otro extremo del tiempo, y se comprende, entonces, que cada uno de estos hombres era el propio espíritu humano contenido en un cerebro, único, visitando por un momento la tierra, para realizar una obra de progreso. Esos espíritus supremos, una vez concluida la vida y realizada la obra, marchan a la muerte para unirse al grupo misterioso y viven, probablemente, reunidos, en el infinito (Víctor Hugo, 1961, p.126).

¹ Según Wilhelm Grenzman. *Fe y creación literaria*. Ver Alicia Saliva en su Introducción a *Escuchad la Voz*. Traducción de María Anza y revisión de Cristina Ansorena, Madrid, Encuentro, 2000, p.11.

REFERENCIAS

- Encyclopaedia Britannica Inc. (1998). *The New Encyclopaedia Britannica. Micropaedia 6, 8, 10, 12, 23*. Chicago, Estados Unidos.
- Galimberti, A. (2008). *Profecía y sentido histórico. Escuchad la Voz de Franz Werfel*. UNVM, Villa María, Argentina: Eduvim.
- Harrison, G.B. (1991). *Introducing Shakespeare*. United Kingdom: Penguin.
- Hugo, V. (1961). *Vida y Obra de Shakespeare*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Claridad.
- Klarmann, A. D. (2003). Franz Werfel's Eschatology and Cosmogony. *EBSCO Publishing*, pp. 385-410.
- Langbaum, R. (1957). *The Poetry of Experience: The Dramatic Monologue in Modern Literary Tradition*. Nueva York, Estados Unidos: Random House.
- Werfel, F. (2000). *Escuchad la Voz*. Madrid, España: Ediciones Encuentro S.A.

SOBRE LA AUTORA

Marisel Adriana Somale: Magister en Humanidades y Ciencias, por la Universidad Nacional de Villa María, Córdoba, República Argentina. Es Licenciada en Lengua Inglesa y Traductora Técnica de Inglés. Es profesora adjunta en el espacio curricular Lengua Inglesa IV en la UNVM e investigadora en el campo de Lingüística Aplicada, donde posee diversas publicaciones. Ha participado en Congresos Internacionales y en Conferencias de Divulgación Científica. Recientemente ha publicado su libro en Humanidades “Explorando los Rincones de la Cultura. El Ser en Acción”, en el cual aborda, entre otros temas, la noción de orden, justicia y moderación, aspectos del hombre que se constituyen en puntos neurales para su tránsito por la vida.

La feminidad en el pensamiento de Karol Wojtyła: análisis de la obra *El taller del orfebre*

Patricia Miqueles Maldonado, Universidad Complutense de Madrid, España

Resumen: Este tema se plantea como una tesis teórica porque aborda la problemática de la feminidad desde la antropología de Karol Wojtyła. En sus escritos acerca de la moral sexual y de la persona, este autor, entrega bases que permiten elaborar respuestas a la temática actual del ser mujer y su rol en la sociedad. La perspectiva teórica de esta investigación es estudiar el trasfondo del personalismo ético en el pensamiento de este autor para analizar el valor de la feminidad. Respecto a la declaración de la hipótesis, se postula que Wojtyła presenta una nueva antropología que nos permite plantear claramente el significado de lo femenino; aquello se refleja en sus obras dramáticas y poéticas. Para este artículo se analizará el drama *El taller del orfebre* (1960) en el cual se puede observar qué se entiende por feminidad y cuál es el rol de la mujer.

Palabras claves: antropología, cuerpo, sexualidad, lo irreductible, acto, feminidad

Abstract: This topic is a theoretical thesis because it is about the feminity in Karol Wojtyła's anthropology. In his writings about sexual morality and the person, this author, gives the bases for to elaborate answers of the meaning of being woman and her role in society. The theoretical perspective of this investigation is to study ethical personalism in Wojtyła's thought for to analyze the value of femininity. About the hypothesis, it postulates that Wojtyła gives a new anthropology and this conception proposes the meaning of the feminity; that is reflected in his dramas and poetry. This article will discuss the drama *The Jeweler's Shop* (1960) in which one can observe what is the meaning of feminity and what is the role of woman.

Keywords: anthropology, body, the irreducible, act, feminity

¿Por qué Karol Wojtyła y la mujer?

El punto de partida es considerar la feminidad como un tema de reflexión que tiene una connotación mucho más profunda y que va más allá de la dimensión social: la mujer vista desde una mirada más sublime. Existe un reconocimiento, por parte de este autor, a mujeres que han llevado este tema al ámbito político y social, y es evidente que aún se deben mejorar ciertos aspectos de éste. Sin embargo, el interés de Wojtyła es “elevantar” el rol de la mujer e ir más allá de reconocimientos políticos y sociales (que por cierto, son justos y necesarios), no obstante, la belleza y el valor de la feminidad son los temas que tienen que estar en el trasfondo de la discusión cuando se busca definir el rol de la mujer en los campos de la familia, la política, el trabajo y la sociedad.

Por esta razón es importante saber quién es este autor. Si se realiza una lectura superficial, resulta paradójico, incluso irónico que: una persona de sexo masculino que perdió a su madre siendo muy niño (es decir, no contó con la presencia de una figura femenina), que no tuvo hermanas (su hermana Olga nació unos años antes que él y vivió sólo unas horas), que fue criado por su padre (un suboficial del ejército) y que finalmente optara por el sacerdocio y se convirtiera en el Pontífice de la Iglesia Católica, pueda entregarnos una reflexión acerca de la feminidad. Aparentemente no tiene nada que decirnos. Y sin embargo, a partir de estas “carencias” y/o “ausencias” el autor desarrolla ideas que iluminan el significado del ser mujer. Wojtyła fue una persona de una sensibilidad especial, y gracias a este aspecto nos puede entregar una mirada de la feminidad desde su masculinidad.

Esta sensibilidad se gestó y se desarrolló porque Wojtyła fue un hombre que vivió en la realidad. Fue poeta, actor, obrero, sacerdote, profesor universitario. Sufrió la invasión del nacionalsocialismo alemán y del comunismo ruso en su país (Polonia). Conoció además, a hombres y mujeres en un contexto de sufrimiento pero también de redención.



Wojtyla fue consciente de este tema, incluso ejerció un acto de *protofeminismo* (como lo define George Weigel, su biógrafo). En sus años como profesor en la Universidad Católica de Lublín (1954-1961), tenía a su cargo el seminario doctoral en el cual no sólo orientaba a sus alumnos en cuestiones filosóficas, sino que además los ayudaba para que obtuvieran puestos como docentes. Consideró que una de sus alumnas, la hermana Zofia Zdybicka (monja ursulina) podía ser contratada como docente en la Universidad porque dominaba todas aquellas temáticas relacionadas con la filosofía de la religión, sin embargo, su superiora se negó a conceder el permiso ya que estimaba que aquello podía ser muy escandaloso para la época. Sólo una superiora posterior accedió a que asumiera dicho puesto de trabajo.

Éste es uno de varios ejemplos de su experiencia de vida, que nos conduce a deducir que este filósofo realizó una rica reflexión –actual e insistente- acerca de la dignidad de la mujer, presentándose como una novedad. Y es que, cuando se estudia el pensamiento filosófico de Karol Wojtyla, pone de relieve que la persona es el centro de toda reflexión; apareciendo así, el papel de la mujer como un resultado lógico de todo aquel proceso reflexivo.

En este sentido, este artículo busca una respuesta sobre *lo irreductible de la mujer*, y la encontramos en su obra literaria porque este filósofo estima que el arte, y en su caso la literatura, es un medio para conocer la realidad. Sus poemas y dramas poseen una densa argumentación antropológica, contienen afirmaciones que describen a la mujer y Wojtyla lo hace desde la experiencia. Él como sacerdote acompañó a jóvenes y a matrimonios y de ese trato cotidiano logró conocer la realidad de los polacos de los años cincuenta y sesenta.

Su obra dramática *El taller del orfebre* (1960) es una de las tantas, y es la que hemos seleccionado para este artículo. A continuación procederemos a analizarla desde la concepción antropológica-filosófica de este autor, y centrándola específicamente en la figura de la mujer.

La concepción antropológica de Karol Wojtyla

Para comenzar, es necesario conocer la antropología que propone Wojtyla. Ésta se nos presenta como un aporte intelectual innovador y decisivo, debido a las siguientes razones: este autor, al rescatar los aportes de la filosofía clásica y moderna, nos presenta una antropología que es capaz de reunir no sólo la filosofía del ser y de la conciencia, sino que además la tradición tomista con la fenomenología, y todo esto desde la postura del Personalismo. De esta forma, se estima que en el pensamiento de Wojtyla se pueden encontrar sólidos argumentos que resguardan a la mujer de los ataques ideológicos y que permiten descubrir el significado de lo femenino al *objetivar el problema de la subjetividad del sujeto*.

Para la antropología personalista, la experiencia tiene un papel fundamental porque permite el acceso a la dimensión objetiva y subjetiva de la persona. La experiencia es importante porque facilita la comprensión de la subjetividad, demostrando que la persona es un sujeto que tiene experiencia de sus propios actos, posee conciencia de sí y un mundo interior. La experiencia, entonces, nos otorga algo nuevo y complementario: el conocimiento vivencial de la realidad, que se traduce en el hecho de que el hombre todo lo que experimenta lo hace dentro de sí.

Por lo tanto podemos señalar que el aporte de Wojtyla consiste en unir de manera armónica la objetividad y la subjetividad. Ambas se dan simultáneamente en la persona. Existe una realidad objetiva y externa, y en forma paralela la persona percibe esa realidad en su mundo interior. La renuncia a la objetividad (el problema de la filosofía moderna) deriva en un subjetivismo y en una pérdida de la realidad objetiva; la renuncia a la objetividad, por otro lado, genera un deterioro de lo más singular y propio de la persona que es su subjetividad y su conciencia de sí.

Es importante comprender y valorar lo que significa este trabajo filosófico. Lo que ha hecho Wojtyla es un aporte concreto para la historia del pensamiento, y en particular, para el personalismo. Pero los méritos de su reflexión no quedan aquí. Wojtyla siguió estudiando este tema, y consideró que ese mundo interior de la persona se podía profundizar aún más a través de un concepto que él denomina *lo irreductible*. Es decir, lo más íntimo de la persona es una realidad objetiva, la experiencia así lo demuestra, y a su vez, es una dimensión subjetiva en cada uno de nosotros. Por lo

tanto, la estructura de la autodeterminación y la moralidad son contenidos que permiten a la persona mantener esa armonía entre objetividad y subjetividad. La autodeterminación nos demuestra que la persona posee libertad de acción y además puede ser dueña de sí misma por medio de la autoconstrucción que va realizando de sus sucesivas elecciones. La moralidad, por su parte, se relaciona con la autodeterminación porque cada acción humana y cada elección poseen un contenido moral: la realización y la elección de lo bueno y verdadero o de lo malo y falso, demuestran que la moralidad es un hecho objetivo y real, pero a la vez *sucede en* el hombre y en esa persona en específico, por lo tanto, ésta no puede ser sustituida por *nadie*, es decir, la persona es incomunicable porque al momento de actuar su *ser* no puede ser sustituido por otra persona.

Juan Manuel Burgos, uno de los principales estudiosos y exponente del pensamiento de Karol Wojtyła en España, resume de manera concreta cuál es el significado de la antropología de este autor:

... el acto no solo nos revela el modo de ser fenoménico del hombre, sino que nos revela la estructura ontológica y antropológica que hace de ese ser una persona, a saber: la dimensión reflexiva de la consciencia, su capacidad de autoposesión y autodeterminación, la existencia y constitución de la subjetividad, la trascendencia de la persona sobre sí en el acto y su estructura autoteleológica. En definitiva, a través del análisis del acto (y quizá solo a través de él) descubrimos realmente qué significa ser persona en su sentido último y radical. Cabría preguntarse, por último, ¿cómo ha llegado Wojtyła a estas conclusiones? La respuesta es muy sencilla: aplicando su método. Ha partido de un hecho básico de experiencia, «el hombre actúa», y ha realizado un análisis transfenoménico que le ha conducido a las estructuras ontológico-antropológicas radicales de la persona. (Burgos, 2007, pp.127-128)

La Feminidad

Es importante comenzar desde la realidad. La feminidad se debe considerar como un dato de la experiencia. Sabemos que la experiencia, por su parte, se vincula con el proceso cognoscitivo del hombre (la experiencia es realidad y permite una comprensión realista del hombre), y esta experiencia comienza por una *experiencia o conocimiento del mundo* la cual es compleja, pero a la vez muy rica porque necesariamente conduce a la experiencia de lo humano: la persona al conocer se da cuenta que ella *es*. En definitiva, la experiencia de lo humano es la experiencia sobre el propio ser, y ésta al enriquecerse permite que lo femenino pueda irrumpir de manera singular. Esto quiere decir que la sexualidad no resulta indiferente a la persona porque la percepción del propio ser se realiza con elementos masculinos y femeninos, es la *unidualidad* de lo humano (en palabras del propio Wojtyła).

La experiencia de lo humano nos permite reconocer que la persona existe como varón o como mujer, y el sexo nos demuestra que existe simultáneamente una identidad (ambos son personas) y una diferencia (ser varón o ser mujer). Ambos poseen un cuerpo, y a la vez, cada uno tiene unas determinadas características, sin embargo, por el hecho de ser persona, tanto el varón como la mujer posee inteligencia, voluntad y afectos. Pero por otra parte, la diferencia sexual pone de manifiesto que nuestra naturaleza es limitada, es decir, se descubre una *alteridad*: por la diferencia sexual “mi persona” es distinta “a la otra”. Esta alteridad se expresa a través del cuerpo, el cual es apertura y donación para el otro porque la diferenciación sexual comunica la reciprocidad relacional, ya que la persona al ser consciente del propio límite asume que necesita del otro.

Es evidente que la diferencia sexual no se puede reducir a meros roles, sino que el ser persona sexuado se dirige a realizar una donación de sí para superar su limitación natural.

La pregunta por la persona es la pregunta por un *alguien*. Lo mismo se puede decir de la mujer. La mujer es persona con un sello de diferencia sexual que permite una *unidualidad* que es *relacional*¹. La feminidad es un atributo total de la persona con sus características: corpóreas (el cuerpo femenino posee unas determinadas características), psíquicas (en la mujer predomina –en rasgos bien generales- la intuición, el cuidado por los detalles, la atención hacia los otros y una mayor

¹ La *unidualidad relacional* es un concepto propio de Karol Wojtyła/Juan Pablo II, y se define como la diferencia entre varón y mujer, pero cuya *unidad* -dentro de estas dos formas de ser persona- facilita una *relación* de complemento que permite la conservación de la especie a pesar de que la persona está expuesta a la muerte.

integración entre su entendimiento, voluntad y afectos) y espirituales (la familia, la cultura, el destino de la humanidad dependen de la mujer, y ella está llamada a custodiarla, por lo tanto, esta misión no se puede rebajar).

Podríamos plantear la siguiente pregunta: ¿cómo la mujer vive -en su cuerpo, su psique y su espíritu- el mundo? Para profundizar en este ámbito comenzaremos por un análisis del significado del cuerpo humano, luego continuaremos con un estudio acerca de la importancia del ser sexuado, para finalmente comprender el significado de lo irreductible en la mujer. De esta manera se cimentarán las bases antropológicas de la feminidad, lo que a su vez, permitirá una comprensión de su dignidad y misión.

De este análisis se deduce que el cuerpo y el ser persona-femenina, *nos hablan implícitamente* del significado del amor como una primera aproximación.

El cuerpo es la expresión de la persona

Observemos cómo Wojtyła justifica la idea del cuerpo como expresión de la persona. Por un lado, el dinamismo interno del cuerpo (propio del organismo) actúa de manera independiente a la autodeterminación, no obstante esa autonomía del organismo es lo que se convierte en un nexo con el mundo sensible y externo tan necesario para la realidad corporal. Por otra parte, el cuerpo al ser visible necesariamente tiene una dimensión externa, es decir, el hombre se puede exteriorizar al mundo por medio del cuerpo y lo más fascinante de este hecho es que cada hombre posee una estructura que es individual y específica.

El autor señala que:

El cuerpo (...) es el terreno y de alguna manera el medio para realizar la acción y, junto a ello, para realizarse (completarse) la persona en la acción y mediante la acción. (Wojtyła, 2011, p.297)

Por lo tanto, el cuerpo refleja ciertas dinámicas que son internas y también visibles, pero a la vez nos demuestra que se pueden manifestar las estructuras propias de la persona como la autodeterminación y la autoposesión porque éstas se revelan sólo en la acción y a través de ella. Y si se manifiesta la capacidad de la autodeterminación es porque también se expresa el autodomínio y la capacidad de elección y decisión. Se puede decir que el cuerpo es tan importante que por medio de él se comunica la trascendencia y la naturaleza espiritual de la persona.

Por lo tanto, la operatividad se basa en la autodeterminación porque la persona cuando actúa decide sobre sí, de esta forma el sujeto pasa a ser objeto de sí llevando a cabo la objetivación en la libertad. Es indudable que el cuerpo es importante en el momento de la objetivación por dos razones:

1. Mediante el cuerpo se exterioriza y se expresa la persona en la acción. El cuerpo es el objeto de la actividad.
2. En la objetivación de todo el sujeto personal es importante la objetivación del cuerpo, es decir, el cuerpo es objeto de la propia acción personal. A la persona le pertenece tanto su cuerpo como su subjetividad.

La importancia del cuerpo en el momento de la objetivación permite comprender la siguiente frase de Wojtyła:

El hombre no «es» su cuerpo, sino que «posee» su cuerpo. (Wojtyła, 2011, p.299)

Con esta frase, el autor pone de manifiesto la importancia de la estructura de la autodeterminación y el rol que juega el cuerpo en ésta, porque el hombre “es” persona en la medida que se “posee” a sí mismo. La idea de “posesión” determina la objetivación en las acciones y también expresa la subjetivación. Es decir, el cuerpo pertenece a ese “yo subjetivo” pero no tiene una identificación con éste, ya que la relación de la persona con el cuerpo se manifiesta en el exterior, por medio de las acciones porque la persona al “poseer” cuerpo, logra dominarlo y puede, entonces, dominarse a sí mismo:

El hombre es consciente de manera particular de que posee su cuerpo cuando lo utiliza en su actividad como un medio obediente para expresar su autodeterminación. (Wojtyła, 2011)

La acción humana posee una diversidad de dinamismos que son específicos tanto de la psique como del soma, llevándose a cabo la acción por medio de una unificación. Ésta sería la integración de la persona en la acción:

Gracias a la integración, estos dinamismos participan en la autodeterminación, o sea, en la realización de la libertad de la persona humana. (Wojtyla, 2011, p.289)

En la obra *Persona y acción*², Wojtyla señala que el hombre se puede definir como una complejidad de carácter psico-somática producto de los diversos y múltiples elementos que le son propios y que a su vez están unidos entre sí. Sin embargo, se debe reconocer un predominio de lo psíquico por sobre lo somático ya que el primero tiende a condicionar al segundo.

De esta forma se pueden obtener tres ideas:

1. El cuerpo nos introduce en el mundo para habitar en éste. Por lo tanto la persona entabla una relación con su cuerpo, la cual se puede percibir por la experiencia. Y es que el hombre se va conociendo a sí mismo en la medida que distingue cuáles son sus debilidades, posibilidades y fortalezas; no obstante esto sucede cuando el hombre se encuentra frente a otros.
2. El hombre no se entiende a sí mismo aislado, sino que cuando se encuentra con otros. Es una dependencia dichosa, porque el hombre descubre su corporeidad en la medida que descubre a los otros.
3. Ese vínculo con el tiempo permite una llamada a la madurez y a la plenitud. De esta forma el cuerpo es una vía para la realización de actividades que son solamente humanas: actos de autodeterminación, vida interior, además de un carácter contingente. Por otro parte, el cuerpo diferencia a la otra persona del sexo opuesto y tienen la particularidad de presentarse como única e irrepetible:

...la corporeidad le remarca su excepcionalidad en el conjunto del cosmos: el hombre es, “el que es uno” –numéricamente uno- y en consecuencia “el que es desigual”; es decir, el que no encuentra relación de igualdad en la naturaleza con un sujeto interpelante. (Bañares, 1998, p.125)

En resumen: el cuerpo es la dimensión incondicionada de la persona, y que a su vez debe integrar otro aspecto de su realidad: su condición sexual. El sexo de la persona es un rasgo distintivo de ésta, por lo tanto, el ser-varón o el ser-mujer no se puede desvincular de la persona y a su vez no puede ser reducido.

La sexualidad

El hombre es un ser sexuado y pertenece a uno de los dos sexos, por lo tanto, el hombre y la mujer son personas y sus naturalezas no pueden cambiar. De esta forma, la persona sexuada se dirige a una determinada orientación:

La orientación del ser humano dictada por la pertenencia a uno de los dos sexos no solo se manifiesta en la interioridad, sino que también se desplaza hacia el exterior, si así puede decirse, y toma normalmente (...) la forma de una cierta tendencia natural, de una inclinación dirigida hacia el sexo contrario. (Wojtyla, 2009, p.60)

Wojtyla cree que es importante realizar un estudio fenoménico (exterior) del sexo. Este tipo de consideración permite observar que la inclinación sexual tiene una dirección específica: el otro sexo con sus respectivas características tanto físicas como psíquicas. Implícitamente aparece la idea de complemento,

² Sin duda *Persona y acción* (1969) es su obra más importante y refleja una preocupación por el tema de la persona. Wojtyla siempre estuvo muy interesado en la ética, pero para ello, estimó que era necesario contar con sólidos cimientos antropológicos. Éste es un estudio de carácter antropológico porque enfatiza quién es la persona *en la acción*. Esta idea permite extraer otros conceptos importantes para la antropología: acto, autodeterminación, consciencia, autodeterminación, transcendencia y participación. Wojtyla posee una visión completa de lo que significa *ser persona*, por lo tanto, su trabajo apunta a desafiar las tendencias reduccionistas de la filosofía contemporánea.

ya que el varón posee una determinada estructura psicofisiológica que la mujer no tiene, y viceversa. El complemento es una afirmación de la persona y de sus determinadas características, y, a la vez, un reconocimiento de la persona del otro sexo con sus propiedades específicas. *Reconocimiento personal* y *necesidad del otro* son las dos ideas que contienen el concepto de complemento.

El *reconocimiento personal* es un descubrimiento del propio cuerpo, de sus cualidades pero también de sus carencias: *se necesita del otro* porque se experimenta un límite, y solo en el otro, a raíz de sus rasgos psicofisiológicos, se encuentran particularidades que tienen un valor específico. Sólo en el sexo opuesto se pueden completar las propiedades que faltan a la propia persona.

La diferencia sexual se presenta como una realidad que no es estática porque la persona es sujeto y objeto de la acción. Y lo más importante es que las diversas actividades humanas que se realizan poseen un elemento dinámico que se vincula a la diferencia sexual.

Lo irreductible

Para Wojtyła, *lo irreductible* de la mujer se presenta como la aspiración de lo que debe ser la feminidad. El estudio de las características corporales y de la sexualidad demuestra que la mujer está llamada a una tarea sublime. Probablemente es una misión más oculta, pero no menos importante. Y es a partir de este punto, precisamente, cuando comienzan las discusiones y debates; sin embargo, el rol de la mujer trasciende lo social. Si equiparamos las tareas del hombre y de la mujer a un nivel de *igualdad*, caemos en un reduccionismo. Esto no quiere decir que no se deba reconocer los derechos de las mujeres, no obstante el reconocimiento de derechos no significa admitir que la mujer es igual al hombre. Existen diferencias, y son éstas las que entregan una riqueza sin igual a la existencia humana.

En este sentido, la poetisa y filósofa católica Gertrude Von le Fort tiene una reflexión muy interesante relacionado con este tema en su obra *La mujer eterna*³. Este estudio demuestra que existen virtudes que se asocian con la imagen femenina, como la caridad, y que en el varón *deberían* estar presentes para que él pueda realizarse plenamente como persona. Lo mismo sucede con la mujer, ella necesita cualidades masculinas para no menguar su misión personal: la custodia de la humanidad. Siguiendo en este ámbito, existen dos aspectos de la mujer que para Gertrude Von le Fort son fundamentales: por una parte existen unas apariencias inmutables de la imagen femenina empírica que son “eternos” (ciertas características corporales y psíquicas que ya nos hablan de una maternidad, que puede ser física o espiritual). Y por otro, existe un aspecto “cósmico-metafísico” de la mujer. Esto quiere decir que la feminidad, para esta autora, se presenta como un misterio y por esta razón ella habla de una categoría religiosa.

Estos dos aspectos que nos menciona esta autora alemana se concentran en un concepto que es el llamado *genio femenino* (idea acuñada por Wojtyła/Juan Pablo II) y el cual expresa el sello espiritual que es una dimensión muy propia de la mujer y que debe pronunciarse a través de un lenguaje adecuado. Éste sería la dimensión de *lo irreductible* de la mujer. No obstante, muchas veces la categoría metafísica se convierte en un aspecto inaccesible. El misterio guarda relación con este difícil acceso hacia una descripción de la feminidad (aunque no es imposible de develar). Por esta razón Le Fort justifica el lenguaje y señala que:

¿Pero en qué lenguaje debe hablarse más allá de este final? Nosotros sólo podemos captar lo metafísico bajo el velo de la forma; o sea, sólo allí donde nos vemos otra vez empujados hacia el terreno de lo relativo temporal. (Le Fort, 1965, p.16)

El velo aparece como un símbolo metafísico que se puede concretar en una actitud específica: la entrega incondicional. La mujer velada representa la sencillez, lo escondido, es el cuidado, la protección (que también es una labor escondida). No obstante *lo escondido* está mal visto por el mundo. El misterio metafísico es *la entrega* que es el motivo de lo femenino. Se observa a lo largo de toda la creación las diversas imágenes femeninas (la tierra virginal, el animal que es madre, la novia, la

³ (1965). Madrid, España: PATMOS-ediciones Rialp.

esposa, la madre humana –especialmente ésta-) tienden hacia la donación, la bondad, la intuición, es decir, una afición hacia lo espiritual y sobrenatural.

La descripción del sello espiritual de la mujer es un intento de concientizar a ésta en su misión universal de custodiar la humanidad. El pensamiento materialista no es capaz de valorar esta tarea porque no estima ni aprecia este aspecto: la materia rechaza el espíritu. Y sin embargo, observamos desde el punto de vista fenomenológico que en la mujer existen signos corpóreos y psíquicos que van encaminados hacia algo mayor. La descripción del sello espiritual significa realizar una lectura *transfenoménica* de la experiencia de la feminidad.

Para Wojtyla, el *genio femenino* está llamado a la preservación de la humanidad porque es la mujer quien puede comprender el significado de la entrega y el cuidado de la humanidad. Y esta afirmación tiene su cimiento en la realidad: *la vida natural* (la diversidad excepcional de la naturaleza de la persona en dos sexos, una antropología relacional, los datos que entrega la corporeidad y la hermenéutica que se desprende de ésta, entre otros aspectos) es la que permite la fundación de *la vida del espíritu* (entrega, apertura, acogida, cuidado por el otro).

Se puede decir que lo irreductible de la mujer se comprende en la medida que asumimos la complementariedad de la vida. De una u otra manera, este análisis ha estado marcado por la idea del amor cuyo fin es entablar una relación entre personas donde el otro considerado como un bien (y viceversa) en la medida en que cada persona conozca el fin personal al que está llamada.

¿Cuál es la finalidad de la mujer? Se puede decir que la entrega de la vida a cada persona ¿Cuál es el bien que ella ve en el otro? Ella puede reconocer la humanidad y por lo tanto existe la necesidad de un cuidado exquisito de la vida ¿Cómo realiza esta finalidad? En escondido. Este es el aspecto más difícil de asumir, y sin embargo, esta tarea escondida y anónima es la que ha salvado a la humanidad a lo largo de la historia. Probablemente sería importante seguir divulgando esta misión femenina, no con el fin de modificarla, sino que se pueda valorar como debería ser.

La mujer en *El taller del orfebre*

En la obra *El taller del orfebre*, escrita por Karol Wojtyla en el año 1960, podemos descubrir una serie de claves que describen el significado de *lo irreductible* de la mujer. Comenzaremos citando un breve resumen de la obra:

La aptitud poética de Wojtyla se despliega de modo hermoso en el relato que *The Jeweler's Shop* (*El taller del orfebre*) hace de tres matrimonios. Andrew y Teresa compartían su vida sólo brevemente, hasta que él cause baja en la guerra, dejando sola a Teresa en la crianza de su pequeño hijo, Christopher. Stefan y Anna sobrevivieron a la guerra, pero su matrimonio cae en la mutua indiferencia, y más tarde en la hostilidad. Stefan da el amor por sentado y, por tanto, el amor se marchita. Por su parte, Anna anhela un amor más perfecto, por lo que sofoca el amor imperfecto al que se le requería dotara de mayor perfección. La difícil relación de Stefan y Anna marca profundamente a su hija, Mónica, del mismo modo que crecer sin padre supone una carga en el hijo de Teresa, Christopher. Cuando se enamoran, Christopher y Mónica llevan consigo el dolor y el peso de sus historias familiares. Precisamente a causa de esa carga, encarnan también la esperanza en la redención del mal acumulado durante años, tanto para sí mismos como para sus padres. (Weigel, 1999, p.167)

Decíamos que este drama fue escrito en el año 1960. Ese año fue sumamente importante porque se estaba viviendo el clímax de la revolución sexual, cuyo inicio fue a mediados de la década de 1950 a raíz de la invención de la píldora anticonceptiva. Esta revolución estuvo marcada por un discurso de corte liberal lo que significó un cambio radical en la conducta y en la moral sexual de las parejas y de los matrimonios. Por esta razón, Wojtyla escribió ese mismo año una obra titulada *Amor y responsabilidad* (un estudio de la moral sexual católica), que junto con esta obra de teatro, tenían el fin de exponer que la sexualidad no se puede disociar de la persona.

Muchas de las situaciones que se relatan en el drama mantienen una especial vigencia: los conflictos propios de cualquier matrimonio, el sufrimiento de los hijos, la proyección del futuro, las ausencias físicas y/o espirituales, y el matrimonio visto desde el amor (y no como una imposición).

Probablemente, la gran diferencia es que en la actualidad el matrimonio no es considerado como una institución tan importante como en aquellos años.

La novedad radica en que el autor se había basado en hechos reales: Wojtyla, siendo un joven sacerdote tenía a su cargo un grupo de matrimonios con quienes solía reunirse periódicamente para entregarles una formación intelectual y espiritual; y, además, en tiempos de vacaciones se iban todos juntos de excursión a las montañas. Fue así como se formó una familia de amigos. Wojtyla bautizó a este grupo con el nombre de *Srodowisko* que literalmente significa “medio ambiente”, pero el sinónimo más adecuado sería “entorno”. A partir de esta experiencia de “familia” Wojtyla fue conociendo el realismo del amor humano.

Al leer su obra queda la impresión de que el autor conoce muy bien la psicología humana. Describe con precisión las emociones, los dolores, las inseguridades, los conflictos, los pensamientos de los personajes, especialmente de las mujeres que aparecen en el drama. Este aspecto es fundamental porque la liberación sexual de los años sesenta fomentó la aparición de discursos feministas cuyos mensajes apelaban a la igualdad de los sexos. A partir de este drama podemos comprender cuál es el significado de *lo irreductible* de la mujer y por qué el actuar femenino está marcado por un sello espiritual, que va más allá de consideraciones sociales.

Wojtyla no tiene la intención de idealizar a los personajes ni los representa de forma *maniquea*. Es realista porque los describe con defectos y virtudes, especialmente esto se observa en el papel de uno de ellos cuyo nombre es Ana. En ella captamos la desesperación, las decisiones inmaduras y finalmente un proceso de aceptación de la culpa; en ella vemos el error y también la posibilidad de la redención.

Otra característica que se debe señalar es que Wojtyla no se centra en descripciones de tipo física. Él busca explicar el significado del *ser* de la mujer desde el punto de vista psíquico y espiritual, y, a partir de estos aspectos se puede construir una imagen de la mujer, ya que logra preservar en cada uno de los personajes femeninos la delicadeza, la intuición, la suavidad en los gestos y una profunda vida interior.

Este drama poético se caracteriza por rescatar a la mujer y posicionarla como una protagonista discreta, aunque su presencia vigorosa marca el ritmo de esta obra. Ésta narra la historia de tres parejas, no obstante, *a partir de las tres mujeres* se desarrolla la trama acerca del amor humano. De hecho, resulta curioso el devenir de los personajes masculinos: Andrés, es uno de ellos, quien al fallecer genera que Teresa se convierta no sólo en protagonista, sino que en una mujer abnegada, entregada y que llega a ser capaz de superar con fortaleza el dolor de la partida de su marido para darse por completo a su hijo Cristóbal. Luego Esteban, cuyo silencio es revelador (sólo tiene un monólogo al final de la obra) porque a partir de él conocemos cómo una mujer sufre, cómo Ana lleva en su cuerpo y en su alma la carga del dolor. Gracias a ella (y al silencio de Esteban) comprendemos una característica muy típica femenina: la interiorización. Finalmente, Cristóbal es huérfano de padre, y sin embargo, comprende que su vida puede seguir una dirección certera gracias al apoyo y a la presencia incondicional de su madre Teresa y de su novia Mónica. Ésta última es un personaje sumamente interesante porque a pesar de ser una chica temerosa y retraída, que siente un profundo dolor por el alejamiento de sus padres, tiene la valentía y la determinación para emprender una nueva vida junto a su prometido.

A continuación expondremos cómo Wojtyla logra describir a las figuras femeninas dentro de un realismo, es decir sus personajes tienen debilidades y también virtudes.

La ausencia

En el caso de estas tres mujeres se destacan las virtudes de la fortaleza y la esperanza, las cuales aparecen con mayor intensidad cuando los personajes deben vivir la *ausencia* de alguien que les resulta significativo en sus vidas. En este sentido es importante mencionar que la ausencia tiene un potencial revelador, es decir, la vida de los personajes se ve trastocada cuando desaparece alguien que puede ser importante, y a partir de esta separación es cuando el personaje inicia un proceso de madurez por medio del duelo, el dolor, la resignación y finalmente la aceptación de esa realidad

personal que debe vivir. Todos los personajes de Wojtyla viven este proceso, y lo sobrellevan (algunos mejor, otro peor) cuando comprenden que el sentido de sus vidas lo encuentran en la donación hacia el otro. En el caso de los personajes femeninos, será a través del darse a sus hijos y familia.

El caso de Teresa es singular. Con la muerte de su marido se hace realidad uno de sus temores: la soledad. Al quedarse sola con su hijo, ella tomó la resolución de *no dejarse paralizar por el temor* y emprender una vida en donde la soledad es una realidad. A pesar de su viudez se entregó por completo a su hijo para suplir, dentro de sus posibilidades, la *ausencia* de Andrés.

Ana es una mujer marcada por el sufrimiento y la decepción del amor producto de la *ausencia* de Esteban. Se observa que existe una realidad humana muy clara, y es que el hombre siempre necesita tiempo para ponderar sus actos y sus decisiones; y a la vez, cuenta con la esperanza de que siempre se puede volver a comenzar, situación que se observa claramente en el devenir de este personaje.

Mónica es reflejo de que la predestinación no existe. Todo parecía indicar que por sus miedos ella no tendría el coraje de intentar una vida junto a Cristóbal. La *ausencia* de sus padres es un hecho doloroso para cualquier hijo, pero vemos su madurez al depositar su confianza y al determinarse a vivir *junto* a Cristóbal la superación del dolor y la construcción de una vida.

El pensamiento femenino

Un segundo aspecto es la descripción del pensamiento femenino con detalles y prolijidad. Wojtyla consigue penetrar en el pensamiento y logra transcribirlo. El lector, especialmente si es mujer, puede comprender la versatilidad y la facilidad que tiene la mujer para abarcar, casi simultáneamente, varios temas.

Teresa es el personaje que mejor encarna esta situación. Puede recordar el pasado, estar atenta a qué tipo de zapatos necesita para la boda, y, a la vez, puede imaginar su ceremonia de bodas. Es decir en un mismo instante sus pensamientos comprenden desde lo más simple hasta lo más profundo, retrocediendo al pasado, pensando en el presente e imaginando el futuro. Veamos un ejemplo:

Pero la imaginación trabajaba. Como un espejo me veía a mí misma –vestida de blanco- arrodillada junto a Andrés. Él lleva su traje negro. Al entrar en la iglesia, era yo casi tan alta como él, así que no había desproporción alguna.

(Tendré que comprarme unos zapatos de tacón alto, como los que he visto hoy en aquel escaparate).

Y de pronto –la cosa más extraña- e inesperada: mientras estábamos así ante la tienda del orfebre, nos vinieron a la memoria fragmentos de cartas que nos habíamos escrito en años anteriores.

(...)

La imaginación seguía trabajando con intensidad creciente, volaba sobre los recuerdos y el pasado, hacia un futuro, cuya imagen era cada vez más cercana.

Me veo junto a Andrés, le igualo en estatura. Nos sentimos elegantes y, en cierta manera, maduros – hemos ido madurando a lo largo de tantas cartas intercambiadas durante aquellos años.

Seguimos frente a aquella tienda para escoger juntos nuestro destino.

Pero el escaparate se ha convertido en el espejo de nuestro futuro y refleja ahora su forma. (Wojtyla, 1980, pp.20.23)

Probablemente por medio del personaje de Ana podemos comprender cómo vive la mujer el dolor y todo lo que éste significa, una vez que se penetra en el misterio de su pensamiento. En ella también se pueden observar saltos en los tiempos (retrocede al pasado, vive el presente y proyecta el futuro). Inevitablemente se mezclan los sentimientos, porque para esta mujer el dolor toma tal intensidad que llega un momento en la historia que termina desahogándose con un extraño (y es consciente de ello). El despecho la conduce a exponer –si filtro alguno- un monólogo que tenía preparado desde hacía mucho tiempo para descargar toda la rabia que sentía por Esteban. Se encandila fácilmente con Adán (el personaje desconocido que conoce en la calle) y no logra comprender las palabras misteriosas que él le transmite: la anuncia la pronta venida del Esposo. El desamor la lleva a buscar a ese Esposo de manera desesperada, piensa que ese Marido se encarna en otra persona que no sea Esteban, no obstante, la realidad es otra: debe reconciliarse con su realidad para reencontrarse con su marido.

Por otra parte, el rencor le impide asumir sus culpas. Y sólo al ver cómo su hija es capaz de creer en el amor; por lo tanto, a partir de ese momento, Ana comprende que también está llamada a reedificar su matrimonio.

Mónica vive algo parecido a Teresa, su suegra: en el taller del orfebre es capaz de mirar y analizar simultáneamente su pasado, su presente y su futuro. Su sufrimiento es intenso, pero sus acciones son más moderadas. No obstante, ella sufre en cuerpo y en alma, igual que cualquier mujer.

El pasado es importante en la vida de cada persona, pero no se puede convertir en un elemento que condicione la vida. Es decir, Mónica asume una nueva vida junto a Cristóbal con una historia pasada, pero que no debe ser determinante en el futuro de ambos. Es probable que las crisis aparezcan en diversos momentos de la vida, y ellos deberán buscar respuestas en sus acciones y decisiones pasadas, para superar ese presente espinoso y preparar un futuro esperanzador.

Para Mónica es inevitable pensar en el día de la boda. Imagina cómo actuarán sus padres ese día, y como los conoce tan bien, cree que será como un *ensayo teatral*, en el que cada uno asumirá un rol: Esteban como si fuera el marido de Ana, y Ana como si fuera la esposa de Esteban. Mónica habla desde la experiencia, y queda la impresión de que estos roles, tanto Esteban como Ana, ya los habían asumido en más de una oportunidad. Es inevitable que Mónica empiece, desde ese momento, a sufrir por cómo será el comportamiento de sus padres ese día.

No obstante, el presente de Mónica se compone de un pasado doloroso, pero que proyecta una esperanza. Y Mónica, sin renunciar a su historia personal, decide elegir la esperanza, la cual que construye de la mano de Cristóbal.

Los sentimientos

Cuando el pensamiento de la mujer se encuentra cargado de sentimientos, la energía, la pasión y el ardor revelan la intensidad de cómo siente una mujer. Es propio de la mujer el poder internalizar (o de vivir en el interior) todas las experiencias que se le aparecen como importantes para su vida.

Teresa tiende a ser una mujer muy reflexiva, lo que es una virtud, pero también una manera de no asumir sus sentimientos. En el pasado, disimuló su pena al saber que Cristóbal no se interesaba en ella. Escondió su miedo cuando vivió una confusa situación en el bosque; además, en esa oportunidad, ocultó sus sentimientos al darse cuenta que ella estaba sola, y que a la vez no estaba hecha para eso.

Ella dice ser *dura como la madera*, y Andrés lo sabe bien, y en un momento determinado se lo hizo saber: vive con un temor disfrazado.

Teresa, que ha vivido durante algún tiempo la experiencia de sentir crecer a Andrés dentro de sí, sin, no obstante, ser en principio notada ni amada por él, en el curso de una excursión a la montaña en la que su amigo se interesa visiblemente por otra chica, oye una llamada. Todos las oyen y responden, pensando que debe tratarse de alguien que se ha perdido, pero sus llamadas no son seguidas de ninguna respuesta. La primera llamada y las siguientes no se han cruzado y la llamada a romper la soledad no se ha oído. Esto es, seguramente, un símbolo, para Teresa, del desinterés de Andrés para con ella. Pero es también una premonición del dolor que reserva la vida: en el curso de ella, en efecto, es raro que el amor se le ahorre la prueba. (Buttiglione, 1992, p.294)

También observamos cómo sus sentimientos afloran al saber que su hijo se ha comprometido con Mónica. Quiere *ponderar todo en el corazón*, y a la vez, le resulta inevitable recordar su historia con Andrés y pensar en el futuro de su hijo. Por lo tanto, vemos en ella una tendencia a aspirar a un equilibrio emocional.

Ana es apasionada. Probablemente así inició su amor junto a Esteban, y esta misma pasión se convirtió en una dolorosísima frustración al ver que los sentimientos decaían con el paso de los años. Ella considera que el amor es emoción, lo cual es un error. Es decir, en el amor existen las emociones, pero el amor no es simple agitación.

Los acontecimientos de los últimos días me han trastornado. No pude evitar la amargura al recordarlos. Lo amargo es el sabor de la comida y la bebida, pero también es sabor interior –sabor del alma, que siente la decepción o el desengaño. Este sabor penetra en todo lo que hacemos, decimos o pensamos; aparece incluso en nuestra sonrisa.

(...)

Esteban me escuchaba, pero no noté que le impresionaran demasiado mis palabras. Por ello me sentí cada vez más dolida.

(...)

Esteban de pronto dejó de estar dentro de mí. ¿También había dejado yo de estar dentro de él? ¿Era mera sensación de que no estaba ya dentro de mí? ¡Qué extraña me sentía al principio en lo hondo de mí misma! Como si me hubiera ya desacostumbrado a las paredes de mi interior –tan llenas habían estado de Esteban, que sin él me parecían vacías.

(...)

En apariencia nada cambió. Esteban se comportaba casi como de costumbre, pero no sabía cicatrizar la herida, que me quemaba el alma. No la sentía, no le dolía en absoluto.

(...)

Esteban parecía seguro de que no debía curar nada. Me dejó con la herida oculta.

(...)

No quería sentirme como objeto que no se puede perder, cuando se ha adquirido en propiedad ¿Había en todo esto un algo de egoísmo?

(...)

Soy madre. En el cuartito de al lado cada noche se dormían nuestros hijos: Marcos, el mayor, Mónica y Juan. En la habitación de los niños reinaba el silencio –por el alma de nuestros hijos no había pasado aún la grieta de nuestro amor, que yo sentía ya de modo doloroso (Wojtyla, 1980, pp.37-40)

La pasión la lleva a soñar e idealizar. Se impresiona con Adán, y mal interpreta sus palabras (no las reflexiona a su debido momento producto de esta pasión tan intensa) y cree que la venida del Esposo se concretará con la llegada de alguien *distinto* a Esteban. Su decepción es tan aguda como su pasión inicial, al darse cuenta que el Esposo es justamente el mismo Esteban.

Quise pedirle su dirección (tal vez, algún día, podría escribirle). Luego anduvimos un poco por la calle. ¡Me sentía tan bien acompañada de aquel hombre! Me impresionó sobre todo su figura, tan varonil y dueña de sí. Tenía una expresión pensativa, con cierta sombra de dolor (¡qué diferente era de Esteban!). Cuando volvimos al mismo punto, Adán dijo de pronto: Esta es la tienda del orfebre, dentro de poco pasará por aquí el Esposo. (Wojtyla, 1980, pp.46-47)

Mónica es quien representa la fragilidad, lo que no significa debilidad. Su relato acerca de su propia descripción, es honesto pero también valiente. Wojtyla expone sus debilidades, pero con maestría logra hacer de ellas la fuente de su fortaleza.

Tomas una muchacha difícil, demasiado sensible, que se encierra fácilmente en sí misma y rompe con dificultad el círculo en el que su propio «yo» la recluye sin cesar. Tomas una persona que absorbe quizá más de lo que tú eres capaz de darle, y da, a cambio, con excesiva parquedad. Mi madre me lo ha reprochado a menudo –y, ciertamente, es así. Ahora incluso lo veo con mayor claridad y precisión de cómo ella parecía verlo. (Wojtyla, 1980, p.81)

El matrimonio

La visión del matrimonio desde la perspectiva de la mujer, se caracteriza por la lealtad. Esta cualidad está sujeta a diversas interpretaciones: por un lado se puede confundir con sumisión, ya que algunos (especialmente algunas feministas radicales) interpretan la lealtad bajo la óptica de la dialéctica señor-esclavo; por lo tanto, la mujer que es leal en el matrimonio es aquella que es capaz de soportar todo tipo de situaciones, incluso algunas vejaciones. Éste no es el mensaje que Wojtyla quiere transmitir. La mujer leal es aquella que puede sufrir diversos vaivenes, incluso algunas tentaciones de abandono; sin embargo, lo que motiva su lealtad al matrimonio y a su familia es el amor, el cual se sobrepone a los estados de ánimo y se convierte en una certeza en la propia vida.

La lealtad es explícita en el caso de Teresa, la cual se observa tanto en su relación con Andrés (nunca se quitó la alianza a pesar de su viudez) como con su hijo Cristóbal (a quien acompañó en todo momento, hasta el día de su boda que significó la partida del hogar para formar su nueva familia).

Había abierto tantos senderos en mi conciencia, que por doquiera se iniciara el pensamiento, debía toparme con alguno de ellos.

(...)

Nuestra unión ha quedado en este hijo, nada más. Cristóbal ha ido creciendo. Andrés no ha muerto en mí, no cayó en ninguna guerra, no tenía que volver siquiera, porque de algún modo está presente. (Wojtyla, 1980, pp.73-75)

Ana no se da cuenta, pero en ella existe una lealtad que es desconocida porque a pesar de su desilusión, inconscientemente sigue esperando a Esteban y lo hace por sus hijos. Esta lealtad la descubre cuando su hija Mónica contrae matrimonio, lo que se convierte en un signo de esperanza para volver a rehacer su vida con Esteban.

El antiguo amor juvenil por aquel hombre se ha secado, como la fuente que no puede de nuevo manar de la tierra. Pero he procurado creer en él y en un cierto orden, en una cierta armonía del mundo, de mi vida también. Además, ya no le desprecio, he dejado de alimentar el desconsuelo, el terrible desconsuelo de la vida, que él me ha echado a perder. He comenzado a buscar la culpa también en mí misma. La había. Ya no interrumpo sus conversaciones. Ya no me callo para humillarle. Tal vez ha cambiado –no lo sé. Pero se ha vuelto menos irritable. A él también le es más fácil ahora soportar mi presencia. Ya no nos alejamos el uno del otro a la velocidad de antes. Ahora parece como si todo se hubiera detenido. ¿Vivimos el uno del otro? Creo que no. Más bien vivimos de los hijos.

Mónica es la más difícil, ha sufrido la que más nuestra obra destructora. (...) Que el Esposo debía tener el rostro de Esteban- lo comprendo ahora. Pero he quedado como una virgen necia, a la que faltó aceite- y la lámpara brilla débilmente, consumiendo casi cada una de las fibras de mi alma (Wojtyla, 1980, pp. 95-97)

Mónica desea ser leal porque a pesar de sus temores, ella elige hacer su vida junto a Cristóbal.

Desde ahora hemos de ir juntos, Cristóbal, juntos, aunque un día llegare a ser una extraña para ti, como mi madre lo es para mi padre.

Por esto, durante mucho tiempo, he tenido miedo del amor. Hoy, temo todavía por el amor, por este desafío del hombre. (Wojtyla, 1980, p.81)

La visión del varón

El *aporte masculino* es una de las mayores riquezas de este drama. No sólo porque el autor es un varón, sino porque además es un escrito basado en experiencias reales. Esto es lo que le otorga una valiosa credibilidad al momento de analizar los personajes.

Andrés tiene la particularidad de centrarse en el momento presente, a diferencia de Teresa quien con mucha facilidad se remonta al pasado e imagina su futuro. Este personaje con sencillez varonil explica algo tan particular como es el proceso de enamoramiento. Se sintió profundamente atraído por el exterior de varias mujeres, sin embargo, fue gracias a Teresa, que pudo comprender las dimensiones reales y verdaderas del amor. De cierta manera él nos viene a revelar el significado de la fortaleza femenina por medio del personaje de Teresa.

Teresa –Teresa – Teresa – como un punto singular en mi maduración- ya no prisma de rayos aparentes, sino ser de luz verdadera. Y sé que ya no puedo ir más lejos. Sé que ya no seguiré buscando. Sólo me estremezco al pensar cuán fácilmente hubiera podido perderla. Durante varios años caminé junto a mí y yo no sabía, yo no sabía que era ella la que avanzaba y crecía. Me resistía a aceptar lo que es hoy mi don más preciado. Después de estos años veo claramente que los caminos que pudieron separarnos son lo que al fin nos han unido. Estos años han sido el tiempo indispensable, para podernos orientar en el complicado mapa de los signos y los símbolos. Tiene que ser así. Hoy veo que su tierra es también mi tierra, y yo soñaba con tender un puente (Wojtyla, 1980, pp.12-13)

Cristóbal reconoce la labor de su madre y sabe que ha vivido siempre en la soledad. A igual que su padre, mientras estaba en el taller del orfebre, se centró en el momento presente, y se dedicó a observar cómo Mónica vivía con intensidad ese momento crucial.

Gracias a Cristóbal podemos conocer los signos de la maternidad de Teresa, y la valentía de Mónica para determinarse a superar su pasado y elegir la construcción de una nueva vida.

Más de una vez me he despertado de noche -y al punto mi conciencia estaba junto a ti. (...) Así luchaba horas enteras, sin poder conciliar el sueño hasta la madrugada con una especie de tentación de huida -pero ya no puedo más. Desde hoy hemos de ir junto, Mónica, junto, aunque tenga que dejarte tan pronto como mi padre dejó a mi madre. Hay que abandonar todo aquello y crear el propio destino desde un principio. (Wojtyla, 1980, pp.80-81)

Adán es quien analiza con profundidad a Ana. Por medio de él podemos comprender la dimensión de su sufrimiento y cómo es la ceguera del desamor. De una u otra manera este personaje misterioso se manifiesta como una voz de la conciencia, y probablemente por esta razón podemos conocer con mayor profundidad la intimidad del dolor de Ana (y en general, cómo es el sufrimiento de una mujer).

La mujer que encontré junto a la tienda del orfebre no estaba allí al acaso- estoy completamente seguro. Pienso, en cambio, que fue pura casualidad el que trabase conversación con ella, y por eso sin duda la mujer me abrió toda su vida. Se lamentaba, al final, de que el viejo orfebre no quisiese comprarle la alianza, que ahora le parecía a ella perfectamente inútil.
(...)

Muchas cosas me contó Ana a propósito de Esteban, como si yo tuviese que ser su juez y ejecutor del veredicto. Pero el orfebre no estaba, y nadie había que pudiera confirmar las palabras de Ana. (Wojtyla, 1980, p.45)

La maternidad

La maternidad es un rasgo presente, aunque no del todo desarrollado. Este aspecto se encuentra descrito con más detalles en el personaje de Teresa, quien es capaz de superar la soledad de la viudez y darse por completo a su hijo, tratando de suplir una ausencia (aun sabiendo que las personas nunca son reemplazables). Teresa, en parte, logra cumplir su cometido, porque Cristóbal es un joven con miedos, pero comprende que estos se superan si se enfrentan. Asume el reto de vivir junto a Mónica, y reconoce que su madre ha sido un pilar fundamental, ya que su imagen siempre ha estado presente. El modelo de feminidad lo ha aprendido de ella.

Conclusiones

Finalmente, podemos decir que *El taller del orfebre*, es una obra marcada por el realismo. Las características femeninas que se han mencionado, están presentes en toda persona humana, sin embargo, en la mujer adquieren una particularidad especial. Veamos cada uno de los aspectos mencionados. La ausencia de personas puede marcar una vida, y Wojtyla destaca la fortaleza de estas mujeres para sobreponerse y encontrar un sentido a esa ausencia que no es otra cosa que el darse a los demás; por lo tanto, en la mujer observamos que ese *darse* producto de una *ausencia* es lo que permite que la maternidad, tanto física como espiritual, cobre un sentido fundamental en la vida de estos tres personajes femeninos. Por su parte, el pensamiento femenino se caracteriza por transitar por distintos momentos y tiempos sin perder de vista la idea central o lo que se está viviendo en esos instantes, a diferencia del pensamiento masculino que se centra en una idea y en el momento presente. Los sentimientos son mucho más intensos y la mujer tiende a interiorizarlos y a experimentarlos desde lo más profundo de su cuerpo, basta con identificarse con el drama emocional con que carga el personaje de Ana. Finalmente el matrimonio y la maternidad son dos hechos que, para las mujeres de este drama, se encuentran muy relacionados y que de alguna manera se convierten en el principal motivo para perseverar a pesar de los dolores porque detrás de todo se encuentra el verdadero amor.

La vida de estas mujeres tiene como eje central al amor (eje que debería estar presente en la vida de toda persona), y Wojtyla busca presentar al amor no como un mero sentimiento, al contrario en este drama existe un llamado a superar el romanticismo. El amor es mucho más que eso ya que la vida tiene un sinfín de giros y de pruebas, por lo tanto, la persona que ama es capaz de superarlos y vivirlos. En el fondo, las vivencias de estos personajes, especialmente las mujeres, nos demuestran que el amor es un asunto trascendental en la vida de una persona porque implica la unión de dos existencias. Por otra parte, queda reflejada la importancia de la figura femenina en la familia, ésta no se puede comprender, ni ser una realidad, sin la mujer porque de alguna manera se refleja que *lo irreductible* de la mujer consiste en humanizar cada ambiente en el que ella se encuentra presente. Podemos decir que Wojtyla realiza un rescate de la mujer, explicitando que existe un modo de *ser universal*, pero a la vez, respetando la personalidad de cada una. La feminidad va más allá de las características corporales, de los roles y de los derechos, los cuales no se pueden negar; sin embargo la feminidad, para nuestro autor, es una *actitud* frente al *mundo*, y en *El taller del orfebre* esta idea se ha desarrollado patentemente al responder cómo la mujer vive —en su cuerpo, en su psique, en su alma- el mundo, por medio de la entrega hacia los demás y de la vivencia de su maternidad física y espiritual.

REFERENCIAS

- Bañares, J. I. (1987). Masculinidad y feminidad en el pensamiento de Karol Wojtyla. Presupuestos antropológicos. *Persona y Derecho*, 16, 85-153.
- Burgos, J. M. (Ed.) (2007). *La filosofía personalista de Karol Wojtyla*. Madrid, España: Ediciones Palabra.
- Buttiglione, R. (1992). *El pensamiento de Karol Wojtyla*. Madrid, España: Encuentro.
- Buytendijk, F. J. J. (1955). *La mujer. Naturaleza – Apariencia – Existencia*. Madrid, España: Revista Occidente.
- Dominguez, C. e Inostroza, J. C. (Eds.) (2011). *Actas del primer congreso chileno sobre la Familia*. Concepción, Chile: Ed. Universidad Católica de la Santísima Concepción.
- Guerra López, R. (2002). *Volver a la persona. El método filosófico de Karol Wojtyla*. Madrid, España: Caparrós editores.
- Le Fort, G. Von. (1965). *La mujer eterna*. Madrid, España: PATMOS-ediciones Rialp.
- Palacios, J. M. (2008). *La escuela ética de Lublín y Cracovia*. En *Bondad moral e inteligencia ética: nueve ensayos de la ética de los valores*. Madrid, España: Encuentro.
- Weigel, G. (1999). *Biografía de Juan Pablo II. Testigo de esperanza*. Barcelona, España: Plaza & Janés editores.
- Wojtyla, K. (2009). *Amor y responsabilidad*. Madrid, España: Ediciones Palabra.
- (1980). *El taller del orfebre. Meditaciones sobre el sacramento del matrimonio, expresada a veces en forma de drama*. Madrid, España: Biblioteca de Autores Cristianos (B.A.C.).
- (2011). *Persona y acción*. Madrid, España: Ediciones Palabra.

SOBRE LA AUTORA

Patricia Miqueles Maldonado: Es doctoranda en Filosofía de la Universidad Complutense de Madrid, Máster en estudios avanzados en Filosofía de la misma Universidad (2012) y máster en Bioética y formación de la Universidad Católica de Ávila (2012). Licenciada en Historia por la Universidad Gabriela Mistral (Santiago de Chile, 2005). Ha sido docente de las cátedras Historia de la Familia y Cultura y Valores en la Universidad Santo Tomás (Santiago de Chile, 2008-2011), de Introducción a la Historia y Filosofía de la Educación en la Universidad Gabriela Mistral (2009 al presente), además de trabajar como docente en otras instituciones y colegios. Sus intereses son el estudio de: la cultura occidental y la vivencia de los trascendentales (verdad, bien y belleza), la historia de la familia en occidente: orígenes, ritos, costumbres; Iglesia católica: relación entre el poder temporal y espiritual; feminismo e ideología de género.

El pasado en las claves del presente: el significado histórico para comprender y analizar el mundo actual con rigor

Isidoro Jiménez Zamora, Universidad Francisco de Vitoria, España

Resumen: *El siglo XXI debe apostar por una transmisión de la Historia de manera diferente. Sin perder el rigor académico podemos servirnos de esta disciplina para su uso en las explicaciones de cualquier acontecimiento o situación de crisis que se produce en el mundo actual. Existen nuevas técnicas que nos permiten explicar el sentido de la Historia en cada momento de nuestra vida. Tomando como ejemplo el siglo XVI y el Imperio de Carlos V podemos hacer un ejercicio de análisis que nos conduce fácilmente a claves de actualidad que pasan por el nacimiento del estado moderno, su configuración territorial o la relación de España con América. El afán didáctico de todo lo que contamos debe ser fundamental. Hemos de evitar distorsiones gracias al conocimiento del ayer. La Historia nos ayudará a aportar coherencia al mensaje y a profundizar en la creación de una sociedad rigurosa, tolerante, plural y respetuosa.*

Palabras clave: *historia, comprensión, mundo actual*

Abstract: *The 21st century should bet on a transmission of the History differently. Without losing the academic rigor we can serve this discipline for use in explanations of any event or crisis that occurs in today's world. There are new techniques that allow us to explain the sense of history in every moment of our life. Taking as an example the 16th century and the Empire of Carlos V, we can make an exercise in analysis that easily leads to keys to current passing through the birth of the modern State, its territorial configuration, or the relationship of Spain with America. The didactic eagerness of everything that we have must be fundamental. We must avoid distortions due to the knowledge of yesterday. History will help us to bring coherence to the message and delve into the creation of a rigorous, tolerant, plural and respectful society.*

Keywords: *History, Understanding, Today's World*

A cercarse a las Humanidades es hoy una necesidad del ser humano para intentar encontrar respuesta a las preguntas fundamentales de la existencia. La marginación que han sufrido en el sistema educativo ha terminado en fracaso. El hombre necesita saber quién es, de dónde viene, por qué suceden los hechos y cómo debe plantear el presente y el futuro con el gran objetivo de mejorar la sociedad en la que vive y de dejar un legado sobre el que se pueda seguir construyendo el edificio de la Humanidad.

“La Historia se hace en viaje de ida y vuelta constante del presente al pasado y del pasado al presente”, escribía Jacques Le Goff¹ al referirse a la escuela de la revista de historia *Annales*. En la sociedad global actual nos hemos dado cuenta de que no podemos prescindir de lo que fuimos y de la configuración y el desarrollo de las estructuras políticas, sociales o económicas. A pesar de la rapidez impuesta por una tecnología que no somos capaces de utilizar en positivo y a pleno rendimiento, y frente a ofertas educativas y programaciones de los medios de comunicación dirigidas en muchas ocasiones a rincones bien alejados de la aventura del conocimiento, el hombre necesita saber, investigar y profundizar en todo lo que le rodea. Necesita, en definitiva, encontrar unas claves hoy bastante perdidas.

¹ Ana Teruel (6 de abril de 2014). Jacques Le Goff, la luz sobre la Edad Media. *El País*, p. 46.



Catorce años en el ejercicio de la docencia, de experimentación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, nos permiten proponer un cambio de metodología en los campos en los que hemos volcado nuestros esfuerzos y hemos puesto todo nuestro empeño durante este tiempo: la Historia y la Comunicación. Dos palabras, dos sentimientos, dos profesiones mucho más cercanas de lo que seguramente pudiéramos pensar en un principio.

Repensar el proceso

¿Cómo podemos hacer que la Historia esté siempre relacionada con el Presente? ¿Es eso posible? ¿Se corre el riesgo de desnaturalizar el proceso tradicional de enseñanza? No es fácil responder categóricamente a estas preguntas. Desde luego no debemos renunciar a la transmisión de los contenidos fundamentales de la disciplina. Pero hemos de esforzarnos en hacerlo de otra manera. No podemos olvidar que la sociedad actual es la que más información puede tener de cualquier cosa en sólo un segundo. De nada sirve, pues, plantear sesiones académicas basadas en un simple recorrido cronológico por hechos, personajes y fechas importantes. Toda esa información la tiene el alumno o el receptor de los medios con un solo golpe de tecla. Vivimos en la era de la información y todos podemos acceder sin problemas a las fuentes del conocimiento. ¿Pero sabe qué significa esa gran bolsa documental? ¿Es capaz de relacionar unos hechos con otros, de analizar y de extraer conclusiones? Éste es el camino que puede abordar la Historia en el siglo XXI: el diseño y la emisión desde las distintas aulas del saber de procesos múltiples que garanticen que el ciudadano conozca su entorno y encuentre su sitio gracias a la Historia.

Hay pocas cosas tan agradables, y saludables al mismo tiempo, como ver, saber mirar, comprender y analizar todo lo circundante, comprendiendo lo que significa y aportando de manera inconsciente en décimas de segundo nuestro particular grano de arena. El mundo actual necesita a la Historia porque la globalidad internacional nos obliga a estar cerca de cualquier acontecimiento o realidad de cualquier rincón del planeta. La Historia, a partir de las grandes líneas de pensamiento, de las principales corrientes ideológicas y de los procesos políticos, sociales y económicos de los últimos siglos, puede presentarse ya como la herramienta básica para el conocimiento y para la toma de decisiones por parte de gobiernos, instituciones y organismos internacionales. Podemos poner muchos ejemplos pero basta recordar cómo los políticos y los periodistas, y por tanto, una gran masa de ciudadanos, se quedan lejos de los problemas reales de determinados conflictos. Es el caso del desconocimiento con el que se ha actuado desde la Unión Europea en la crisis de Ucrania o la incapacidad de la comunidad internacional al analizar erróneamente los acontecimientos relacionados con la denominada Primavera Árabe.

Necesidad de la Historia

La Historia, en este mundo global, puede convertirse en un auténtico laboratorio de ideas para analizar la sociedad. Joaquín Prats propone hacer de la disciplina un ejercicio de análisis de problemas de las sociedades de otros tiempos para ayudar a comprender la complejidad de cualquier acontecimiento, de cualquier fenómeno político y de cualquier proceso histórico². Esas son efectivamente sus mejores posibilidades formativas que podemos extender más allá de las aulas y llevarlas al conjunto de la sociedad.

El nuevo modelo educativo para la Historia debe sistematizar y estructurar todo el conocimiento pero tiene que estar abierto a los cambios y episodios de cada día. Al disponer el alumno, y el receptor en general, de una gran base de datos, dirigida y orientada por profesores y comunicadores, las aulas (las clásicas y las otras aulas del saber a las que podemos acceder mediante las grandes plataformas multimedia) pueden ser el escenario de análisis y debate que necesita la sociedad actual. Hay que encontrar sentido a todo lo que ocurre y la Historia, la muy antigua y la de ayer mismo, nos dará siempre las respuestas que buscamos. De esta manera lograremos hacer de la disciplina una herramienta aún

² Prats, J. (2001). *Enseñar Historia: notas para una didáctica renovadora* (p. 102).

más útil y recurrir a ella con mucha frecuencia, porque ahí encontraremos las claves. ¿Cómo hemos de enfrentarnos a esta tarea? No hay, desde luego, un modelo fijo y aplicable a cualquier persona y situación. Pero todos podemos estar en disposición de acercarnos a un cambio de modelo.

Para este planteamiento el uso de las múltiples posibilidades de las herramientas de la Comunicación es fundamental. Más que nunca, para mostrar las cosas, para enseñarlas, necesitamos la Comunicación. La información que hoy recibimos de manera instantánea a través de los distintos soportes y de las redes sociales es imprescindible. Por tanto, lo primero que deberíamos tener claro es nuestra apuesta por la información. Porque las cosas cambian más rápidamente que antes y porque cualquier manual o libro de análisis queda obsoleto al poco de ser publicado. Hoy más que nunca cobra sentido decir que la Historia es el Periodismo del ayer y el Periodismo es la Historia del hoy. “No hay más historia que la historia contemporánea” decía Benedetto Croce. No se trata de ser periodistas pero sí de estar muy próximos a todo lo que ocurre a nuestro alrededor. Y desde luego, como defendía Antonio Domínguez Ortiz, debemos escudriñar e interpretar el pasado pero sin meternos en la tentación en la que tantos caen de adivinar el porvenir.

En segundo lugar hay que motivar al alumnado y al resto de receptores con la búsqueda de la información para dar sentido a su vida, y por tanto para hacerles más felices. Podemos empezar por aspectos más triviales, pero más próximos al individuo, y acabar con algo que ven todos los días y no comprenden. Tomemos como ejemplo las elecciones al Parlamento Europeo celebradas el 25 de mayo de 2014. Si el ciudadano es consciente de que las personas que salen en los carteles electorales encabezan la lista de aquellos que les van a representar durante cinco años y van a ser responsables del ochenta por ciento de las más diversas decisiones que van a incidir en su vida, se introducirá poco a poco en el proceso. Y a partir del Parlamento, podremos conocer el resto de instituciones comunitarias y encontraremos sentido a la foto de los jefes de Estado y de Gobierno de los 28. Y empezaremos a descubrir el cambio producido tras la cumbre de Maastricht en 1992 y nos preguntaremos y debatiremos sobre los problemas económicos y las dificultades de la eurozona para mantener una moneda común con políticas fiscales diferentes.

Además de nuestro interés por lo que pasa y de provocar al ciudadano para que entre de lleno en los grandes asuntos, necesitamos recursos, suficientes y bien organizados, para poner todo en marcha. En el caso de los centros educativos, no se trata únicamente de recursos técnicos; es importante disponer de los espacios y los tiempos adecuados, de posibilidades de movilidad dentro y fuera de las aulas, de formación continua y de la colaboración de todos los integrantes de la comunidad.

¿Se puede contar la Historia al revés? Si lo hacemos con el método habitual la respuesta es negativa. Si apostamos por una revitalización de la disciplina en este sentido, es posible, siempre y cuando garanticemos las líneas del tiempo y la evolución del pensamiento. Corremos el riesgo de dar prioridad a pequeñas cápsulas históricas desconectadas; en ese caso nuestro trabajo perdería todo el sentido. Pensemos que no se trata de hacer cambios bruscos en el temario, sino de encontrar sentido a lo que ocurre, de una manera abierta y flexible. Pensemos que todos los acontecimientos y los hombres, sus autores, están no determinados, pero sí condicionados, por lo que nosotros llamamos estructuras que dan la atmósfera en la que se desarrolla temporalmente la vida humana³.

Lógicamente este proceso se puede realizar de manera más fácil en el ámbito de la Historia Contemporánea y es más complicado en la Prehistoria o en el Mundo Antiguo. Pero también hay vías de aproximación en estas edades históricas. La evolución humana es un tema que apasiona a gran parte de la sociedad. Son numerosos los documentales que se emiten por televisión, las publicaciones y las informaciones sobre últimos hallazgos o investigaciones que se difunden por las pantallas. Ahí puede estar, sin ninguna duda, nuestra cadena de unión a unos contenidos que parece que no se mueven y que son muy antiguos, cuando la historia de la Humanidad es un suspiro si la comparamos con la de la Tierra. El paso de las civilizaciones ha dejado su huella en todos los sitios. A partir de ahí podemos motivar al alumnado en el análisis y el estudio de esos restos que son los de sus antepasados, con el fin de intentar dar sentido a su existencia. Y sin olvidarnos de los museos o los yacimientos que nos permitirán profundizar en temas locales o de otra naturaleza. Del pasado, por tanto, tenemos fuentes,

³ Bellver Amará, F. (2001). *El tiempo en la historia* (p. 17).

libros y, desde luego, sus consecuencias en la vida actual, por lo que deberíamos esforzarnos en reconstruir ese ayer de fenómenos y procesos concatenados, en formas diversas y complejas, pero nunca como hechos sueltos ni aislados⁴ porque nuestra labor carecería de sentido.

Son muchos los ejemplos que podemos poner sobre acontecimientos recientes que nos invitan a conocer sus raíces para poder comprenderlos y así emitir mensajes rigurosos. Desde las distintas aulas del saber, incluidas las plataformas audiovisuales y su constante suministro informativo, hay que apostar por transmitir los hechos de una manera distinta: la que conduzca a disponer de las claves que nos permitan dibujar, más allá de un superficial contexto histórico, un nuevo espacio para saber por qué han ocurrido determinadas cosas, cuál puede ser su recorrido, qué tiene que ver la sociedad actual con lo acontecido y qué podemos aportar al conocimiento del suceso. La Historia se presenta como una herramienta imprescindible pero tenemos que hacer que llegue mejor a todo tipo de público. Es el momento de aparcar la mera imposición de datos y fechas. Su decisiva aportación al conocimiento y al análisis de la realidad puede convertirla en algo cada vez más demandado: el sentimiento de la necesidad de la Historia para verificar y dar sentido a nuestra existencia.

En los años 2013 y 2014 hemos asistido a varias abdicaciones de casas reales europeas. Lo que hasta hace poco era una excepción comienza a convertirse en norma ante los cambios del mundo global. Ha habido relevos en Bélgica y Holanda, y hasta el propio papa Benedicto XVI ha dejado el Pontificado. El 2 de junio de 2014 anunciaba su abdicación el rey de España Juan Carlos I. La catarata de reacciones y comentarios ante la noticia ha incluido mensajes coherentes y documentados pero otros muchos, por parte de ciudadanos y también de autoridades políticas, que muestran un profundo desconocimiento de la Historia. Es el momento de repasar y analizar, desde el presente, el papel de la Monarquía en España, los cambios dinásticos o la abdicación de otros reyes. Tenemos que debatir sobre la función de las monarquías parlamentarias en el siglo XXI y comparar los distintos modelos de estado en el marco europeo y mundial. No se pueden emitir juicios simples y sin fundamento porque todo tiene un sentido histórico. En este caso, es necesario un nuevo afán formativo y didáctico para desenmarañar el proceso de relevo en la jefatura del Estado y evitar actuaciones improvisadas, alentadas por quienes afirman que no hay precedentes históricos, creando una imagen de provisionalidad muy alejada de una solidez institucional de siglos. Los acontecimientos no surgen de manera aislada e inconexa ya que responden a una sucesión de hechos que de manera encadenada nos hacen remontarnos a décadas o centurias de historia. Por tanto, en momentos como el del relevo de la monarquía española, estamos ante una oportunidad de oro para hacer de la Historia esa herramienta útil y necesaria. Si fuéramos capaces de mirar más allá de nuestro particular rincón geográfico y de lo acontecido hace un minuto, sería imposible, por ejemplo, que autoridades políticas, intentaran impedir que Leonor, la hija de Felipe de Borbón, fuera Princesa de Gerona, porque sencillamente no tienen competencia para ello, o que desde tribunas periodísticas o políticas se pidiera al nuevo monarca una actuación política ante los numerosos desafíos que vive España, cuando eso es irrealizable porque la Constitución de 1978 define claramente cuáles son las funciones del Jefe del Estado. No podemos ignorar la Historia, incluida la de ayer, y hemos de impulsar nuevos mecanismos para servirnos de ella, desde las más altas instancias del poder, y evitar así situaciones grotescas.

En 2014 recordamos varios acontecimientos de primera magnitud que nos sirven para insistir en la necesidad de conocer bien los hechos para conocernos a nosotros mismos. Nos referimos al centenario de la Primera Guerra Mundial o al setenta aniversario del desembarco de Normandía. No estamos hablando sólo de guerras y de víctimas, retratadas en decenas de películas y series de televisión. Las efemérides nos deben servir para asentar los principios de libertad, justicia y solidaridad que el ser humano empezó a alcanzar después de muchos siglos. No podemos quedarnos sólo con la imagen de una playa con cientos de soldados o con las trágicas secuencias de los campos de concentración. El mundo actual se articula en torno a los conflictos internacionales vividos en el siglo XX. Cualquier enfoque de problemas actuales no puede perder de vista lo que viene ocurriendo desde hace décadas. La evolución de las ideologías, los corrimientos fronterizos o la convivencia de culturas y de pueblos no es algo que se pueda explicar por un hecho puntual protagonizado por una per-

⁴ Sánchez Quintanar, A. (1995). Enseñar Historia en la Universidad y fuera de ella. *Perfiles Educativos*, 68.

sona o una colectividad. Hay que insistir de nuevo en que no podemos saber lo que pasa en este momento con un conflicto determinado si no conocemos su origen y su evolución histórica.

En la Historia de España hay una etapa, el siglo XVI, que no es bien conocida por los ciudadanos. Su aproximación es a través de alguna novela histórica o de series de ficción como la que tiene como protagonista a Isabel la Católica. Es cierto que los planes de estudio actuales en España dificultan el conocimiento en profundidad de la Edad Moderna porque necesita más horas y una mejor ubicación en el itinerario educativo. Además hay que añadir la leyenda negra y la construcción a su antojo que de los acontecimientos históricos de esta etapa han hecho y vienen haciendo políticos, foros nacionalistas, asociaciones culturales, etc. No se trata de exagerar el papel de España en ese momento, sino simplemente de colocarla en el lugar que le corresponde como uno de los países más antiguos del mundo.

Alguien podría preguntarse: ¿Qué tiene que ver Carlos V con el mundo actual? ¿Cómo puedo estudiar y conocer esa época conectándola con el Presente? Las circunstancias han cambiado, los tiempos son muy distintos, la sociedad es diferente. Pero si ahondamos en esos años nos daremos cuenta de que, al margen de la huella artística y nominal, hay ideas, problemas y situaciones de hoy que no podemos comprender perfectamente sin recurrir a siglos atrás. Hemos, pues, de encontrar las claves de ese pasado que nos ayudarán a ver de otra manera el presente para dar sentido a nuestra vida. A diferencia de lo que ocurre con los hallazgos de nuevos restos de homínidos o de las conmemoraciones de la Primera o la Segunda Guerra Mundial, los medios de comunicación suelen ver con distancia y dificultad el siglo XVI, por desconocimiento y por cuestiones de audiencia, entre otras. Pero si hacemos un pequeño esfuerzo buscaremos y encontraremos. La Fundación Academia Europea de Yuste otorga todos los años el Premio Europeo Carlos V, que en su edición de 2013 recayó en el presidente de la Comisión Europea, José Manuel Durão Barroso. Su discurso de agradecimiento apenas fue recogido por los medios audiovisuales, a través de los cuales llega la información a más del noventa por ciento de los ciudadanos españoles. El tan debatido asunto del europeísmo a lo largo de los siglos tuvo en el monasterio extremeño de Yuste un momento extraordinario para estudiar el compromiso europeo en el conjunto de su riqueza y diversidad cultural. Durão Barroso pronunció estas palabras:

Este acto, aquí en Yuste, en esta región, ha permitido además el encuentro entre los gobiernos de Portugal y de España; y este encuentro refleja bien el acercamiento cada vez más notable entre nuestros dos países, en el esfuerzo de proyectar y orientar los ideales y los valores europeos. España y Portugal han difundido en el pasado la civilización europea por tantas regiones del mundo y ahora trabajan juntos en reforzar el proyecto europeo, haciendo Europa cada vez más relevante en el mundo. (Durão Barroso, 2014)

Podemos aprovechar pues este encuentro en las aulas ordinarias y en las otras aulas del conocimiento, para difundir los ideales europeos y para explicar y conocer el protagonismo de los países citados y el de otros en la construcción de la Historia de la que somos herederos. Y es que, como dijo Jean Monnet en 1952, y recuerda en este mismo discurso el presidente de la Comisión Europea⁵, “la unión de los pueblos en la libertad y la diversidad, la revolución que quiere hacer posible un nuevo desarrollo de nuestra civilización y permitirle un nuevo renacimiento, se inicia en estos días en que se constituyen las primeras instituciones supranacionales de Europa...” Tenemos que saber que el modelo de la Unión Europea ha logrado el período de paz y prosperidad más duradero y con mayores perspectivas de futuro que ha disfrutado Europa en su milenaria, conflictiva e incluso dramática historia⁶. ¿Podemos saber mucho mejor quiénes somos y de dónde venimos si profundizamos en estas palabras y buscamos su sentido a través de siglos de Historia?

En esa misma centuria el protagonismo internacional del emperador Carlos V y de su hijo el rey Felipe II es más que notable. Estamos ante el comienzo de la colonización de las tierras americanas que dejarán la huella europea durante trescientos años en países que hoy no conocemos completa-

⁵ Durão Barroso, J. M. (2014). Discurso al recoger el Premio Europeo Carlos V en el monasterio de Yuste (Cáceres) el 16 de enero de 2014.

⁶ Falcó, C. (25 de enero de 2014). Yuste, Kiev y Barcelona. *ABC*, p. 16.

mente si ignoramos esa presencia. Nos referimos a la lengua, la cultura, la religión o a las estructuras urbanísticas. ¿Podemos viajar a Venezuela o Argentina sin pensar en la actuación española en aquellos territorios durante tres siglos?

La religión ha articulado la vida de las personas desde hace mucho tiempo. Todo ha cambiado, especialmente en Occidente, pero la presencia religiosa está en cada ciudad, en cada pueblo, en cada museo. También en el siglo XVI hallamos las claves de la división religiosa del continente a partir de la Reforma protestante. Hay que reformular la transmisión tradicional de la Historia para que nuestros viajes físicos o virtuales a dependencias administrativas, monumentos históricos o museos de Reino Unido o de Alemania tengan sentido, para que sepamos por qué son así y cómo han llegado cinco siglos después a la situación actual, sin incurrir en preguntas repletas de ignorancia, o lo que es peor, en no hacernos preguntas porque todo lo vemos igual y porque las cosas no nos dicen nada. Las diferencias religiosas y culturales entre el norte y el sur de Europa son evidentes, pero esa evidencia tiene que tener una explicación: la del conocimiento. La transformación religiosa del continente en el siglo XVI puede estar arrinconada en el tema correspondiente del temario habitual de la asignatura de turno. Pero las aulas del saber han de hacer un esfuerzo para redistribuir la colección de fechas y datos con el fin de darles sentido y reactivarlas desde el presente. ¿Es posible conocer y disfrutar del arte que me ofrecen los templos góticos y renacentistas europeos sin saber su significado constructivo e iconográfico?

La Historia de Europa es la historia de sus pueblos y de sus naciones, y también de sus rivalidades y enfrentamientos. En los inicios de la Edad Moderna nos encontramos con múltiples ejemplos que nos ayudarían a comprender los motivos de esas disputas. Es el caso de la enemistad y de la pugna permanente entre el emperador Carlos V y el rey francés Francisco I, y los problemas fronterizos derivados de ello. Es muy difícil averiguar el sentimiento de localidades como Perpignan, hoy en territorio francés, sin conocer su pasado español, al igual que ocurre en el Milanesado o en Nápoles, en la península itálica.

Como consecuencia de los enfrentamientos de la época, y especialmente de los ataques que los corsarios musulmanes organizaban contra las costas españolas, gran parte del litoral ha de defenderse con fortificaciones y con una política constructiva pensada básicamente para frenar las agresiones. Cualquier aproximación, de todo tipo, incluida la turística, no puede ignorar lo que allí ocurrió, motivo por el cual la fisonomía y algunos trazados urbanísticos están directamente relacionados con lo acontecido hace siglos. Determinados sucesos o actividades culturales celebradas en la costa mediterránea deberían ser aprovechados para transmitir conocimientos, o lo que es lo mismo, para intentar responder a preguntas que hoy todavía podríamos plantearnos porque gran parte de nuestros problemas siguen siendo los problemas de ayer.

Una buena información y un buen conocimiento de las bases fundamentales de la Historia impedirían escuchar o leer algunos comentarios relacionados con la inmigración o con las dificultades de convivencia entre algunos pueblos y religiones. No olvidemos que la presencia musulmana con control político del territorio acaba precisamente a finales del siglo XV en la península Ibérica, es decir hace más de quinientos años tras permanecer casi ochocientos bajo el poder califal. No se trata de justificar nada, sino de comprender con amplitud de miras el porqué de todo y evitar juicios simples y muchas veces vacíos de contenido. El enfoque de las situaciones actuales relacionadas con la inmigración procedente del norte de África se hace descontextualizado y sin la información precisa sobre la situación de millones de personas que tienen que huir de sus lugares de origen por cuestiones políticas o económicas. Nuestra defensa de la libertad y del derecho de los pueblos nos obliga a estar mejor informados con un buen uso de la Historia para comprender mejor la realidad que nos rodea y poder ofrecer, si es posible, propuestas de mejora ante los problemas del mundo global.

Otros aspectos destacados de la Historia del siglo XVI, como la crisis económica, las manifestaciones artísticas y literarias o las desigualdades territoriales, nos permitirían igualmente extraer conclusiones fundamentales para encajar perfectamente nuestra visión del presente. Y desde luego, por lo que respecta a España, sería altamente positivo para conocer la configuración territorial del Estado. En pleno aumento del fervor nacionalista y con crecientes procesos soberanistas, como ocurre en Cataluña, el simple estudio del origen de los condados y los reinos peninsulares, la unión

de coronas y los compromisos conjuntos durante los últimos siglos harían inviable cualquier defensa de historias paralelas que han surgido en los últimos años y que sólo pueden ser creíbles desde diminutas aulas del saber, cerradas a las demás, y sin tiempo ni medios para recurrir a las fuentes. En la configuración del Estado moderno español a partir de los Reyes Católicos y con el respeto y el acuerdo general de sus reinos, encontramos la esencia de una de las naciones más antiguas del mundo. Sobre este asunto podríamos estar debatiendo todos los días, en las aulas y en los medios de comunicación, sobre su formación, su consolidación y, por supuesto, sus aspectos más problemáticos. Desde el respeto a quienes defienden posiciones históricas basadas en la extracción de conclusiones muchas veces alejadas de los propios hechos y de los testimonios de los que protagonizaron y escribieron la Historia, una mirada más abierta y plural a los siglos XVI y XVII nos permitiría encontrar muchos puntos de encuentro y abundar en situaciones de crisis territorial más relacionadas con cuestiones económicas y sociales que con las identitarias. Aunque la situación cambió de manera capital en el siglo XVIII con el advenimiento de los Borbones, los territorios peninsulares actuaron en la mayor parte de las ocasiones de manera conjunta y con pocas fisuras. No se trata de que la Historia profundice en el enfrentamiento entre los distintos modos de ver las cosas, sino que sepamos utilizarla para que nos muestre la riqueza de su interior y que logremos evitar lo que parece hoy prácticamente imposible: su uso político para satisfacer y dar respuesta a intereses partidistas.

Una enseñanza de la Historia para el siglo XXI

Las Humanidades, y en particular la Historia, pueden y deben ser hoy más demandadas porque han de contribuir como pilar básico a nuestra formación como miembros de la comunidad global. Como dicen los profesores Juan Carlos Pereira y Carlos Sanz Díaz, quien no sabe de dónde viene ni siquiera es capaz de comprender su lugar en el mundo⁷. Hemos de proponer un nuevo modelo que sirva para recuperar y consolidar su poder de conocimiento. La responsabilidad es de toda la sociedad, desde los docentes a los comunicadores pasando por las autoridades políticas o económicas. La Historia no puede renunciar a sus principios, sus objetivos, sus múltiples enfoques y metodologías, etc., pero debe construir nuevos caminos para ayudar al hombre en el siglo XXI. Puede ser el laboratorio que necesita el ciudadano de una sociedad libre que analiza críticamente y fomenta el pensamiento. Es cada vez más necesaria, como afirma Joaquín Prats, para formar personas con criterio y para comprender críticamente nuestra propia identidad⁸.

- La Historia puede ayudarnos a comprender absolutamente todos los acontecimientos que están a nuestro alrededor (políticos, económicos, culturales, sociales...).
- Hay que plantearse, con entusiasmo y con rigor, que todo el pasado se puede contar desde el presente.
- Todas las aulas del saber deben contar siempre con la Historia para comunicar a la sociedad el conjunto de los hechos noticiosos, así como su origen y desarrollo histórico.
- El uso correcto de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación es fundamental para una buena transmisión y contextualización de los hechos históricos.
- Los receptores, alumnos y sociedad en general, deben encontrar atractivo, interesante y útil el mensaje histórico, que podemos relacionarlo siempre con la propia existencia del ser humano.
- No es necesario romper bruscamente con los planteamientos tradicionales de la disciplina sino adecuarlos y diversificarlos ante las exigencias de la sociedad global.
- Los líderes y creadores de opinión pública, cada vez más numerosos a través de las redes sociales, deben concienciarse de que sus mensajes han de tener rigor histórico y han de contribuir al conocimiento del mundo sin cerrar puertas al ser humano.

⁷ Pereira, J. C. y Sanz Díaz C. (11 de abril de 2014). Saber de dónde venimos. *El País*, p. 27.

⁸ Prats, J. (2007). La Historia es cada vez más necesaria para formar personas con criterio. *Revista Escuela*.

- La presencia constante del análisis y del debate histórico en la sociedad servirá para comprendernos mejor y actuar con profesionalidad, respeto y tolerancia en proyectos y tareas de unión y no de enfrentamiento.

El Pasado nos ayuda a desentrañar las claves del Presente porque nos asiste siempre y en todos los casos. La Historia no puede faltar porque atañe a la propia vida de los seres humanos, considerados como sociedad y contemplados en su desarrollo temporal⁹, como apuntaba Julio Valdeón. La sociedad necesita más y mejor información sobre los hechos históricos para encontrar sentido a la realidad que le rodea, y el siglo XXI debe apostar por una transmisión de la Historia de manera diferente, sin renunciar al rigor académico. Como dijo José Álvarez Junco¹⁰ en su despedida de las aulas “lo que ha de hacer un profesor es poner a pensar a sus alumnos, que la mente del estudiante funcione”, lo que deberíamos extender a toda la sociedad. Hay que redoblar los esfuerzos didácticos con el fin de contar las cosas con pasión a unos receptores motivados que buscan respuestas a sus preguntas. Y lo podemos hacer, huyendo de distorsiones y manipulaciones, para lograr el gran objetivo: hacer de la Historia un instrumento útil al servicio del ciudadano y de una sociedad libre, plural y tolerante.

⁹ Valdeón Baroque, J. (1999). ¿Qué Historia enseñar? *Tarbiya*, 29, p. 182.

¹⁰ Cruz, J. (23 de enero de 2014). El “historiador heterodoxo” se despide de ustedes. *El País*, p. 41.

REFERENCIAS

- Bellver Amaré, F. (2001). *El tiempo en la historia*. Zaragoza: Edelvives.
- Bullón, P. (1998). Profesionales en la red: Historiadores. La memoria no volátil. *iWorld*, II, 6.
- Novak, J. (1998). *Conocimiento y aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Prats, J. (2001). *Enseñar Historia: notas para una didáctica renovadora*. Mérida: Junta de Extremadura.
- (2007). La Historia es cada vez más necesaria para formar personas con criterio. *Revista Escuela*, 3753, pp. 22-23.
- Sánchez, P. (1991). El valor de la historia y los valores en la enseñanza de la historia. *Revista Complutense de Educación*, II, pp. 309-322.
- Sánchez Quintanar, A. (1995). Enseñar historia en la universidad y fuera de ella. *Perfiles Educativos*, 68, pp. 45-48.
- Valdeón Baruque, J. (1999). ¿Qué Historia enseñar? *Tarbiya*, 21, pp. 77-78.
- Vivancos, J. (2007). *Tratamiento de la información y competencia digital*. Madrid: Alianza Editorial.

SOBRE EL AUTOR

Isidoro Jiménez Zamora: Es historiador, periodista y profesor universitario. Ha ejercido su labor docente en el ámbito universitario y en la educación secundaria en la especialidad de Geografía e Historia. Hasta 2012 fue director del Instituto Profesor Emilio Lledó (Numancia, Toledo). Asimismo ha participado como asistente y ponente en varios congresos y seminarios relacionados con la Historia, la Comunicación y la Educación. Como periodista ha trabajado en la Cadena SER y TeleMadrid, de la que fue subdirector de los Servicios Informativos. En la actualidad es profesor de Periodismo, Comunicación y Relaciones Internacionales en la Universidad Francisco de Vitoria, miembro del Instituto Schuman de Estudios Europeos e investigador sobre la Sociedad, Economía e Instituciones en la España de la Edad Moderna (UNED).

La formación de docentes reflexivos: un reto para las universidades en el siglo XXI

Pablo César Torres Cañizález, Universidad de Los Andes, Venezuela.

Resumen: Las universidades tienen la tarea de formar profesionales de la docencia adecuadamente capacitados en el campo científico, humanístico y tecnológico, con principios morales y valores de alto nivel humano, por el hecho de tener la responsabilidad de contribuir al mejoramiento de la manera de ser y de estar en el mundo de las generaciones actuales y futuras a través de las acciones educativas. Para ello, los planes y programas de formación docente que poseen las universidades deben prever competencias que le permitan al educador reflexionar en su acción y sobre su acción profesional, y que de esa manera el trabajo pedagógico siempre sea intencionado. Esta investigación está orientada hacia la formulación de herramientas de naturaleza teórico – prácticas para la formación de docentes reflexivos, cuya operacionalización en la práctica constituyen aportes para la formación de educadores que estén preparados para planificar, ejecutar y evaluar acciones pedagógicas desde una reflexión permanente en la práctica y sobre la práctica profesional.

Palabras clave: educación, formación docente, docente reflexivo, práctica docente

Abstract: Universities have the task of forming properly trained professionals teaching in the scientific, humanistic and technological field with moral principles and values of high human level, having the responsibility to contribute to improving the way of being and being in the world of current and future generations through educational activities. To this end, plans and teacher training programs that have universities should provide skills that allow the teacher to reflect on their actions and their professional action, and thus the educational work is always intentional. This research is oriented towards the development of tools of theoretical nature - Practice for the formation of reflective teachers, whose operationalization in practice are contributions to the training of educators who are prepared to plan, implement and evaluate educational activities from an ongoing reflection on the practice and professional practice.

Keywords: Education, Teacher Education, Reflective Teaching, Teaching Practice

Introducción

La formación docente en América Latina presenta una marcada influencia de paradigmas epistemológicos tradicionales, propios de la modernidad, cuyo proceso formativo suele ser abstracto y se realiza a partir de ideales y principios generales que se espera orienten la acción futura de los enseñantes (UNESCO-CRESALC, 1997; Peñalver, 2005). Esta orientación genera en los estudiantes de carreras docentes una visión fragmentada de lo real, a partir de la cual se tiende a considerar a la teoría como algo separado de la práctica. Por ello, es frecuente escuchar a estudiantes y egresados señalar que ni a lo largo de sus estudios de pregrado, ni en el ejercicio docente, encuentran la manera de vincular los referentes teóricos con el quehacer profesional, y terminan ejerciendo la docencia de una manera muy mecánica y rutinizada, sin vincular el conocimiento teórico a la praxis.

Ante esta situación, se hace necesario formar docentes capacitados para el ejercicio de la reflexión, capacidad que implica la disposición a revisar permanentemente las acciones y creencias acerca del mundo y de la vida misma, analizando sus contradicciones. La revisión hace posible observar, describir, analizar y evaluar las acciones, con plena conciencia de las implicaciones de carácter ético- moral, político, social y económico que inciden en sus actuaciones en cuanto miembro de un contexto social. La reflexión como competencia se genera a partir de la integración de los procesos de pensamiento racional e intuitivo para conformar un único proceso de pensamiento dinámico.

Un docente reflexivo tiene la habilidad de tomar conciencia sobre sí mismo y su realidad, buscar solución a problemas de su práctica profesional, y orientarse hacia el mejoramiento continuo. Un docente reflexivo está preparado para planificar y llevar a la praxis acciones, reflexiones y transfor-



maciones que parten del diálogo de saberes, y cuyo enseñar y aprender discurre en las interacciones que ocurren entre los sujetos y los contextos sociales. Sería, en sintonía con Giroux (1990), servirse de formas de pedagogía que traten a los estudiantes como sujetos críticos, hacer problemático el conocimiento, recurrir al diálogo crítico y afirmativo, y apoyar la lucha por un mundo cualitativamente mejor para todas las personas.

Por ello, en este trabajo se presenta un conjunto de ideas en relación a la formación de docentes reflexivos en función de que las universidades con planes y programas de formación profesional docente puedan generar educadores con capacidades para la autonomía, la creatividad y la crítica. Estos educadores reflexivos deben estar preparados para contribuir significativamente desde el quehacer docente en la transformación las condiciones sociales, políticas y culturales de la sociedad, con base en la participación activa y solidaria de todos los sujetos que interactúan y están vinculados al contexto en el cual se ejerce la acción educativa.

La formación docente

Existen diversas concepciones acerca de lo que es la formación docente. Para Popkewitz (1988) la formación, desde una posición crítica, aparece estructurada y atravesada por códigos que bordean los discursos sobre las formas de relación social, de pensamiento, sentimiento y acción. Ferry (1991) destaca que la formación se mueve en un terreno movedizo, como si estuviera flotando en el aire. Puntualiza tres orientaciones que hacen difuso el concepto: primero, la formación como función social inspirada en un juego de poder respondiendo a las expectativas políticas, segundo, la formación como un proceso de estructuración intrínseca del sujeto que lo lleva a madurar en lo interno abriéndole posibilidades para vivir experiencias de aprendizaje, y tercero, la formación como una institución, entendida como un dispositivo que respalda programas, planes de estudio, dispuestos por una determinada organización.

Por su parte, para Gadamer (1992) la formación constituye algo más elevado y más interior, el modo de percibir que procede del conocimiento y del sentimiento de toda vida espiritual y ética. Esta concepción tiene dos vertientes: la formación centrada en el sujeto y la formación centrada en el proceso. La primera puede concebirse como un proceso de índole personal y social, de alta significatividad para el ser humano, y la segunda, como proceso, implica una perspectiva histórica del sujeto desde la cual el presente adquiere importancia en virtud del pasado, que aporta datos e información para entender y comprender su devenir como persona.

Al igual que en relación al concepto formación, la formación docente puede ser concebida desde diversas perspectivas, y relacionarse a una determinada concepción del mundo, del hombre y de la educación. En primera instancia podría ser definida como un proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes-enseñantes (Achilli, 2000).

Por su parte, Díaz (2003) afirma que la formación docente es más que una sumatoria de conocimientos adquiridos por el estudiante, ya que estructura representaciones, identificaciones, métodos y actitudes e impacta en el sujeto en formación, generando cambios cualitativos relativamente profundos. Para Sánchez (2003) la formación docente es un proceso educativo potenciador del desarrollo profesional del profesorado que transcurre no sólo mientras dure la escolaridad, sino que se extiende a lo largo de la vida y que le posibilita un desempeño profesional competente, autónomo y comprometido.

Problemática de la formación docente

La formación docente presenta una serie de críticas y limitaciones formuladas desde distintos sectores del ámbito académico, pues pareciera que los planes y programas de formación docente no están logrando dar respuesta a las necesidades de la escuela. Giroux (1990), denuncia que la formación de educadores se enfoca en saber técnicas acerca de cómo enseñar y qué materiales usar; ignorando la importancia de potenciar la crítica y la reflexión. En el trayecto de formación se obvia, analizar

los principios de los diferentes métodos y técnicas de investigación y escudriñar sobre las teorías educativas y sus finalidades.

Mc Laren (1997) lamenta que el magisterio no comprende la estructura y el significado de su práctica pedagógica, y está muy lejos de construir conceptos críticos, para realizar una práctica crítica, con sentido político y cultural. Autoras como Diker y Terigi (2003) sostienen que la formación docente actual adolece en términos generales de un alejamiento crónico de la realidad educativa y de la tarea para la que forma, por lo que se muestra ineficaz para la construcción de los esquemas de decisión de los docentes frente a las necesidades que plantea la práctica profesional.

Carmona (2008) enfatiza la necesidad de redimensionar la formación del docente como condición hacia el logro de una educación más humana, participativa, crítica y reflexiva. Para esta autora se urge la construcción de una perspectiva teórica que proporcione la generación de una nueva visión sobre la formación y la práctica educativa de los docentes, en el contexto de una educación que tiene el reto de formar ciudadanos críticos y reflexivos que participen activamente en la transformación de la sociedad.

Diseños curriculares de formación docente

En relación a los diseños curriculares de las carreras docentes, desde la UNESCO y el CRESALC (1997) se afirma que no presentan la debida articulación y adecuada integración de los modelos de formación y las prácticas profesionales, por el contrario, constituyen estructuras con alto grado de rigidez. Los diseños curriculares en casi todas las instituciones de educación superior y específicamente las instituciones de formación docente, poseen diseños inflexibles, con un alto grado de segmentación dentro de los planes de estudio.

Según Diker y Terigi (2003), el análisis de los currículos de formación docente aporta información valiosa acerca de la base sobre la cual funciona la formación docente, en aras de una transformación curricular. La oferta de formación docente en América Latina tiende hacia la segmentación. Los planes de estudio tienen una estructura similar: todos están compuestos por un número variable de asignaturas teóricas, por una cantidad también variable de horas de observación de clases y prácticas de ensayo, y una Residencia docente al final de la formación. “La lógica de organización de los planes es claramente deductiva. Primero se adquieren los fundamentos teóricos de la tarea de enseñar. Avanzada la formación se realizan los primeros ensayos de enseñanza que constituyen instancias de aplicación de lo aprendido” (p. 83).

Otro rasgo característico, que refiere Diker y Terigi (op. cit.), es distinción que se hace entre las asignaturas llamadas teóricas, entre las asignaturas generales y las de la especialidad que replica en una diferenciación interna en el cuerpo de profesores de muchas instituciones formadoras: entre los “pedagogos” o “gente de educación”, y los “especialistas” o “gente de las disciplinas”. La distinción es aún más acentuada en los planes destinados a formar profesores de nivel medio o de bachillerato.

Hacia dónde debería apuntar la formación docente

Las universidades se encuentran ante el reto de formar los profesionales docentes que se requieren en el siglo XXI, de cara a las necesidades del momento histórico actual y en perfecta sintonía con el contexto. Diversos teóricos señalan cuales son las competencias que debe desarrollar el nuevo docente, y como deben organizarse o configurarse las experiencias de formación en la universidad.

Entre los autores que hacen referencia a la direccionalidad que debe tener la formación docente se hace referencia a Gadamer (1975), quien sostiene que el nuevo docente debe ser capaz, a través de procesos autoreflexivos, de establecer críticas a sus interpretaciones sobre los valores, creencias y costumbres. Stenhouse (1997) alude a la capacidad que debe desarrollarse en el docente para vincular la teoría con la práctica y desde esa dinámica entender el carácter transformador y transformable del proceso educativo, siempre y cuando lo aborden desde la reflexión. Carr y Kemmis (1988) afirma que los estudiantes de educación deben ser formados para investigar desde sus propias prácticas

y contextos educativos, lo cual contribuirá a potenciar capacidades para la reflexión y la crítica sobre su desempeño.

Pérez Gómez (1997), precisa la conveniencia de fortalecer en la formación docente, la adquisición de conocimientos científicos y humanísticos orientados hacia lo político y lo social, así como impulsar el desarrollo de capacidades para la reflexión crítica sobre la práctica, con miras a profundizar en el análisis de las intenciones implícitas que emergen en las prácticas escolares y la promoción de actitudes orientadas hacia el compromiso ético y político del educador, en función de fungir como un intelectual transformador en el aula, en la escuela y en el contexto social. En este orden de ideas, señala Bravo (2008) que el docente debe estar preparado para una convivencia democrática, para aplicar y modelar desde su praxis valores y principios consustanciados con la soberanía, la equidad, la igualdad, el pensamiento crítico y reflexivo, valorando lo local pero estrechamente vinculado a lo global y por sobre todo, centrado en el respeto por el otro.

De lo planteado por los autores referidos anteriormente se considera relevante destacar la idea de que la formación de un profesor requiere una clara integración de la teoría con la práctica, no tanto por la tradicional aspiración de que la teoría ilumine la práctica, sino para que a partir de la reflexión sobre la práctica se pueda construir teoría. Así, la práctica debe constituirse en un referente, en un eje conductor de la formación de docentes, la base sobre la cual tendrían que estructurarse los planes de formación.

Cómo formar un docente reflexivo

En los últimos años, la reflexión cobra importancia en el contexto educativo y surgen propuestas para promover la enseñanza reflexiva como la posibilidad de poner en marcha un plan de trabajo que será observado, revisado y analizado críticamente. Es decir, se estudia analizando sus debilidades, fortalezas y oportunidades de aprendizaje. Es un reconocimiento de las acciones de los profesores en el aprendizaje de los estudiantes.

En este orden de ideas y con el fin de aportar en la formación de docentes competentes para el ejercicio de la reflexión, Liston y Zeichner (1997) desarrollan desde su experiencia como formadores de docentes, una propuesta para la formación docente desde la práctica, conformado por cinco componentes a ser considerados en la configuración del currículo: 1) *Componente docente*: mediante el cual el alumno entra en contacto con la realidad y se va haciendo responsable de la clase, enfatiza en la participación activa del estudiante en el desarrollo del proceso formativo. 2) *Componente de investigación*: orientado a desarrollar sus capacidades para investigar sobre su propio trabajo y adquirir conocimientos sobre las culturas escolares. 3) *Componente de seminario de estudiantes en prácticas*: surge de las experiencias de los estudiantes en las escuelas y se plantean lecturas sobre diversos tópicos a fin de poseer una visión de las diferentes perspectivas sobre ciertas problemáticas. 4) *Componente escrito*: dirigido al desarrollo de competencias para la expresión de ideas y reflexiones. 5) *Componente de supervisión*: orientado hacia el acompañamiento sistemático de los estudiantes en prácticas.

En vista de que ser un docente reflexivo va más allá de lo cognitivo, pues implica sentimientos y valoraciones ético morales de alto nivel. Para los formadores de docentes es recomendable considerar las ideas de Dewey (1989), en relación al cultivo de tres actitudes básicas para el desarrollo de la capacidad de pensamiento reflexivo: 1) *Mentalidad abierta*, entendida como escuchar, reconocer otras visiones, prestar atención a otras posibilidades y aceptar el error para poder encontrar soluciones a las situaciones presentadas. 2) *Entusiasmo o hacer las cosas de corazón*, el cual opera como una fuerza intelectual e implica un maestro capaz de despertar ese entusiasmo en sus estudiantes hace mucho más que cualquier tratado metodológico formalizado. 3) *Responsabilidad*, que significa asumir las consecuencias de las acciones y adoptar posiciones coherentes con las creencias que se poseen.

Aportes finales

En vista de que la formación docente actual pareciera no estar dando respuesta a las necesidades de la escuela y de la sociedad se requiere develar los supuestos que sostienen la formación docente, en

la cual predomina el desarrollo de la razón instrumental, dirigida a fortalecer la capacidad intelectual para la resolución de problemas propios del quehacer educativo, el uso de metodologías y técnicas para la enseñanza, el uso de recursos didácticos y la evaluación de los aprendizajes, descuidando la importancia de fortalecer lo moral y lo afectivo, así como la conciencia política. Esto conlleva a un escaso desarrollo de las competencias reflexivas y críticas en los estudiantes de educación, y la promoción de acciones pedagógicas mecánicas y rutinizadas.

En este sentido, la formación docente es más que una sumatoria de conocimientos adquiridos por el estudiante y está llamada a realizar una articulación entre la teoría con la práctica, en función de la configuración de sujetos docentes-enseñantes competentes para reflexionar en su acción profesional y sobre su acción profesional. Esto implica minimizar la distancia entre los ámbitos de formación de educadores y las escuelas para las cuales se forman, en lugar de acrecentarlas. El reto hoy en día es fortalecer el corpus de conocimiento científico alrededor de la práctica del profesor como objeto de estudio y que las universidades con planes y programas de formación docente incrementen los vínculos de cooperación con las escuelas.

Un docente reflexivo está plenamente capacitado para el ejercicio de acciones formativas creativas y transformacionales en la situación de aprendizaje que se genere, tanto en el aula como en el entorno comunitario, lo cual lleva a la escuela a constituir un verdadero espacio de formación en la praxis vital y para la praxis vital. El docente reflexivo utiliza los saberes adquiridos desde la teoría pedagógica como referentes para la acción, y está permanentemente monitoreando su propio desempeño a partir de la reflexión sobre la actuación profesional, tanto de manera individual, como colectiva.

Es posible formar docentes reflexivos a partir de la construcción de espacios académicos universitarios que estimulen la creatividad, criticidad y compromiso con la búsqueda del bienestar individual y colectivo. Esto implica establecer vinculaciones auténticas con la realidad escolar desde el inicio de la carrera de educación, hasta el final, con el propósito de que el estudiante no conciba la teoría como algo ajeno y divorciado de la práctica real y concreta. El currículo debe abrirse hacia la interdisciplinariedad, trascendiendo la acostumbrada estructura centrada en disciplinas con una mínima o ninguna vinculación entre sí.

Agradecimiento

Al Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico y de las Artes (CDCHTA) de la Universidad de Los Andes, Venezuela, por patrocinar mi participación como ponente en el XII Congreso Internacional sobre Nuevas Tendencias en Humanidades, realizado en Madrid, España.

REFERENCIAS

- Achilli, E. L. (2000). *Investigación y formación docente*. Rosario, Argentina: Laborde Editor.
- Bravo, M. (2008). Formación docente en tiempos de postmodernidad. *Reflexiones y Retos*, 8(1), 48-55.
- Carmona, M. (2008). Hacia una formación docente reflexiva y crítica: fundamentos filosóficos. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 13, 125-146.
- Carr, W. y Kemmis S. (1998). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, España: Martínez Roca
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona, España: Paidós.
- Díaz, E. (2003). El sujeto y la verdad II. *Paradigmas epistemológicos contemporáneos*. Rosario, Argentina: Laborde Editor.
- Diker, G. y Terigi, F. (2003). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Ferry, G. (1991). *El trayecto de formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Barcelona, España: Paidós Educador.
- Gadamer, H. (1975). *La verdad y el método*. Salamanca, España: Universidad de Salamanca.
- (1992). *Verdad y método. Vol. I*. Salamanca, España: Sígueme.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Liston, D. y Zeichner, K. (1997). *Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización*. Madrid, España: Morata.
- Mc Laren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona, España: Paidós.
- Peñalver, L. (2005). *La formación docente en Venezuela. Estudio Diagnóstico*. Caracas, Venezuela: UNESCO.
- Pérez - Gómez, A. (1993). *Enseñanza para la comprensión*. Madrid, España: Morata.
- Popkewitz, T. (1988). *Formación del profesorado. Tradición teoría – práctica*. Valencia, España: Universidad de Valencia.
- Sánchez, J. (2003). Contexto histórico de la formación docente a nivel medio en Venezuela (1958-1981). Sus implicaciones actuales. *Tierra Firme*, 21(81), 27-35.
- Stenhouse, L. (1997). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, España: Morata.
- UNESCO-CRESALC. (1997). *La educación superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y El Caribe*. Tomos I y II. Caracas, Venezuela: Ediciones UNESCO-CRESALC.

SOBRE EL AUTOR

Pablo César Torres Cañizález: Licenciado en Educación mención Geografía y Ciencias de la Tierra, egresado de la Universidad de Los Andes con la distinción *Cum Laude*; Magister Scientiae en Desarrollo Regional (ULA) y candidato a Doctor en Educación (UPEL-IPRGR). Docente e Investigador Universitario a nivel de pregrado y postgrado. Autor de diversos trabajos de investigación y ponente en eventos científicos de carácter nacional e internacional. Acreditado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología de Venezuela como Investigador nivel A-1 en sus convocatorias 2011 y 2013.

El entretenimiento educativo en las telenovelas

Judith García-Quismondo García, Seton Hill University, Estados Unidos

Resumen: La telenovela es un género dramático y visual, de gran popularidad en países de habla hispana y con una audiencia en amplio crecimiento en otros como Estados Unidos. A pesar del enorme mercado televisivo, y del reconocimiento mediático de sus actores, las producciones de telenovela han sido objeto de una crítica condescendiente y paternalista por muchos académicos, quienes las restringen o bien a ser meros instrumentos para adoctrinar a la sociedad a escapar de sus problemas y conformarse con sus circunstancias vitales, o a ser acompañamientos del ocio femenino y diversión de la clase más popular y trabajadora. No obstante, críticos menos reduccionistas como Trejo Silva, Martínez Zarandona, Guerra, Martín Barbero o Tufte han señalado el efecto transformador y educativo de su temática más reciente, centrándose especialmente en el cambio producido en la evolución de los personajes y las situaciones. "Por ella soy Eva" (mejor telenovela de 2013 por los premios TVyNovela de México), ilustra nuevas situaciones de género menos asfixiantes para la mujer y aborda, con clara intención crítica, el machismo existente en la sociedad mexicana. A través del concepto de entretenimiento educativo, esta telenovela augura un futuro revitalizador para un género que para muchos se había estancado como trasunto del folletín decimonónico.

Palabras clave: estudios culturales, comunicación de los medios, tecnología, telenovelas, entretenimiento educativo

Abstract: Telenovela is a dramatic and visual genre, widely popular in Spanish-speaking countries, and with a booming audience in other countries such as United States. Despite the enormous television market, and the high media recognition for its major actors, telenovela productions have been submitted to a condescending and paternalistic criticism by many scholars, who constrain them either to be mere instruments to indoctrinate society to escape its problems and conform with its living circumstances, or to accompany the feminine leisure time and entertain the popular and working classes. Nevertheless, less reductionist critics such as Trejo Silva, Martínez Zarandona, Guerra, Martín-Barbero or Tufte have made emphasis on the transforming and educational effect of their most recent plots, focusing especially on the change generated by the evolution of characters and situations. "Por ella soy Eva" (best 2013 telenovela by Mexican Award Association TVyNovela), depicts new and less asphyxiating genre roles for women and deals, with a very critical stand, with the existing sexism in Mexican society. Through the concept of educational entertainment, this novel paves the way for a revitalizing future for a genre that for many it was simply a copy of the 19th century melodramatic and serialized novel.

Keywords: Cultural Studies, Media Communication, Technology, Telenovelas, Educational Entertainment

Introducción

Aunque la telenovela pueda parecer un género audiovisual bastante reciente, en realidad sus orígenes se remontan a los siglos XVIII y XIX, especialmente a géneros literarios como el melodrama y el folletín europeos, que posteriormente se adaptaron a nuevos formatos tecnológicos como la radio y la pantalla. Conocer el origen de la telenovela puede ayudar a comprender sus limitaciones y las dimensiones de su evolución, teniendo en cuenta su estructura originaria, evitando así pronunciar generalizaciones sobre el género. Marcia Trejo Silva denuncia acertadamente que se critica que las telenovelas muestran “un mundo irreal” o “presentan una oposición entre personajes ‘buenos’ y ‘malos’”, sin reparar en que éstas son características de un producto de ficción y especialmente del melodrama, la espina dorsal de la telenovela (Trejo, 2011, p.6). Asimismo, para aquellos críticos defensores de una “alta” cultura, se les puede recordar que el folletín, antecesor literario de la telenovela, iba dirigido al consumo en masa y que a finales del siglo XIX en Estados Unidos, verse obligado a publicar un libro y



no distribuir la historia en episodios o fascículos semanales en publicaciones como Harper o Atlantic Monthly era considerado un signo de pésima calidad literaria. Debido, entonces, a su esencia popular, la telenovela se ha transmitido por el vehículo mediático de mayor difusión: la televisión. La telenovela se entronca con géneros asociados con la cultura de masas [el folletín, el melodrama, la radionovela, el radioteatro, el teleteatro y la fotonovela, además de la novela rosa y los tebeos para jovencitas¹] y comparte con ellos la temática amorosa y la complicidad con la audiencia, hasta tal punto de que los capítulos de una telenovela, los personajes, o las situaciones se pueden ir modificando y grabando de forma diferente a la prevista si el público no está satisfecho de cómo van avanzando los acontecimientos. En algunas telenovelas, especialmente las brasileñas, la grabación de los episodios se produce casi en paralelo con la retransmisión porque el favor o el rechazo del público va determinando de qué forma se evoluciona con la historia y con los personajes.

En Hispanoamérica, la televisión goza de una enorme expansión. Existen más de trescientos canales y una audiencia (según el cálculo aproximado de aparatos de televisor) de más de doscientos millones de personas. No es de extrañar que las telenovelas se hayan convertido en un producto tan apetitoso para muchas de las cadenas de emisión, debido a los índices de audiencia y a los beneficios por publicidad que generan. Desde que la televisión entró en la vida de los hispanoamericanos, se ha convertido en el principal medio de difusión de masas. De ello, ha sido muy responsable la televisión estadounidense, que implantó el modelo comercial ya comenzado en la década de los 30 [con la financiación de seriales de radio² por fabricantes de jabón y de productos de limpieza como la archiconocida multinacional estadounidense Colgate-Palmolive], y ayudó a implantar cadenas hispanoamericanas invirtiendo capital [exportando sus propios programas a cambio] en los años 50 y 60 predominantemente. En los 70 y 80, las industrias televisivas hispanoamericanas alcanzaron mayor madurez e independencia y comenzaron a producir programas propios, como las telenovelas, y a exportarlas masivamente. En los últimos años, a través de la emisión satélite, los grandes productores de televisión hispanoamericanos han establecido alianzas con empresas globales de habla inglesa. Se pueden citar de ejemplo las alianzas de Televisa con Columbia Pictures o Nickelodeon, o de TV Azteca con Disney y Dish Network. Además, las cadenas de televisión se han transformado en productoras y emisoras de programas propios, especialmente en México y Brasil, los mayores productores de telenovelas en el mundo.

A pesar del enorme mercado televisivo, y del reconocimiento mediático de sus actores, las producciones de telenovela han sido objeto de una crítica condescendiente y paternalista por muchos académicos, quienes las restringen o bien a ser meros instrumentos para adoctrinar a la sociedad a escapar de sus problemas y conformarse con sus circunstancias vitales, o a ser acompañamientos del ocio femenino y diversión de la clase más popular y trabajadora. Asimismo, investigadores como Mazziotti (1996), Vink (1988) u Orozco (2006) critican la excesiva mercantilización del género y la transnacionalización del producto, que parece ser creado únicamente para producir beneficios económicos. Orozco ofrece un ejemplo ilustrador: “de las 9 a las 10 de la noche Televisa, en su Canal 2, vende su espacio publicitario a razón de 348 700 pesos por spot publicitario de 20 segundos. Si tomamos en cuenta que en promedio, durante la transmisión de un programa de una hora de duración, hay tres cortes publicitarios con 20 spots cada uno, hablaríamos de que Televisa obtiene alrededor de 20 millones de pesos (casi 2 millones de dólares estadounidenses) como resultado de la venta de su espacio de publicidad en pri-

¹ Con el término “tebeos para jovencitas” me refiero a publicaciones de historietas destinadas a adolescentes, como *Esther y su mundo* (1971), con ilustraciones de Purita Campos y guión del británico Philip Douglas.

² Al igual que los folletines iban dirigidos a un grupo lector típicamente femenino, la radio iba a potenciar la domesticidad de la mujer a través de la serialización de adaptaciones de novelas famosas y de melodramas de nuevo cuño: nacieron las radionovelas.

me time (iBope-aGB, 2006)". (2006, 18) No obstante, algunos críticos contemporáneos como Trejo Silva (2011), Martínez Zarandona (2004), Guerra (2013), Martín Barbero (1995) o Tufte (2004) entre otros muchos han señalado el efecto transformador y educativo de su temática más reciente, centrándose especialmente en una evolución de los personajes y las situaciones en mayor consonancia con los tiempos actuales.

El entretenimiento educativo

Es de hecho, en el serial mediático (tanto televisivo como radiofónico), donde la máxima horaciana de "enseñar deleitando" ha recobrado más fuerza en los últimos años gracias al trabajo de organizaciones no gubernamentales. Entidades como Puntos de Encuentro en Nicaragua, MIFUMI en Uganda, Soul City en Sudáfrica, o Breakthrough en la India³ se han servido del formato de la telenovela y del radioteatro para abordar temas actuales de amplia relevancia social como la violencia contra la mujer, el SIDA, o la discriminación por castas, y han generado un impacto positivo en las actitudes y reacciones del público. Sin embargo, ya hace cinco décadas, el guionista y productor mexicano de telenovelas Miguel Sabido, con el patrocinio del Ministerio de Educación Pública y del Ministerio de Salud de México, experimentó con dicha idea, al integrar exitosamente en las telenovelas temas sociales como la planificación familiar, la alfabetización de los adultos, la escolarización, o la paternidad responsable bajo el concepto de entretenimiento educativo. (Orozco, 2006) Su fórmula se basaba en diseñar primero unos personajes positivos y negativos creíbles y situar a su alrededor otros de transición que serían recompensados o castigados de acuerdo con su interacción con los protagonistas. Una vez que los personajes aseguraban la implicación emocional del espectador, se delineaba una historia con una temática social atrayente.

El término entretenimiento educativo, también conocido como entretenimiento para la educación, edutretenimiento, o educación recreativa⁴, busca alterar, modificar o corregir patrones de comportamiento o conductas sociales conectando con el televidente o el radioyente a través del contenido emocional de la historia que presenta. En 1969, *Simplemente María*⁵ validó con creces el modelo de Sabido al generar una respuesta masiva tanto en el consumo de máquinas de coser Singer como en la inscripción a clases de costura entre un público exultante por emular el "sueño hecho realidad" de su protagonista. En una típica historia de superación personal, María consigue cambiar de vida y prosperar económica y socialmente gracias a sus dotes como costurera.

La idea de *orientar* o *guiar* al público en su proceso de formación social y cultural es significativa en la elección de los títulos para las telenovelas, como acertadamente señala Orozco

³ En Nicaragua, Puntos de Encuentro produjo en 2009 la telenovela para jóvenes de 80 episodios *Sexto Sentido*. En sus dos primeras temporadas, incluyó entre sus personajes a un chico gay, a una lesbiana y a un travesti abordando temas sexuales muy controvertidos. El éxito en la recepción hizo que El Salvador y Bolivia difundieran el programa en junio de 2010, y Honduras en septiembre del mismo año. MIFUMI, en Uganda, diseña teleteatros con personajes ficticios que se incorporan a historias reales con amplio seguimiento de público. La teleserie sudafricana "Soul City", que comenzó en 1994 y que se ha difundido en 13 temporadas, ha modificado patrones de comportamiento en la reacción social a los abusos a la mujer. Finalmente, el vídeo musical producido por Breakthrough en 2001 en la India "Mann ke Manjeere" [Ritmo de la mente] en el que la protagonista escapa de la violencia de género conduciendo un camión obtuvo un seguimiento de 100 millones de espectadores. (Lacayo, Singhal, Shiley y Holt Maston, 2011)

⁴ En inglés se conoce como "e-e" o "edutainment". De acuerdo con Singhal y Rogers, "Entertainment Education is the process of purposively designing and implementing a media message both to entertain and educate, in order to increase audience members' knowledge about an educational issue, create favorable attitudes, and change overt behavior" (1999, p. 9).

⁵ De acuerdo con el artículo del 26 de abril de 2012 de Stephanie Hagerty para la revista en línea de la BBC, se rumorea que esta telenovela de 1969 consiguió una mayor cuota de pantalla que la emisión de la Copa Mundial al año siguiente en el mismo país, México.

(2002). Destacan así producciones como “Ven conmigo⁶” (1976), “Acompáñame” (1977), “Vamos Juntos” (1979) y “Caminemos” (1980). En la revista en línea de la BBC (Hegarty, 2012), Stephanie Hegarty menciona que ya en la serie dramatizada *The Archers*, la de mayor duración en el mundo porque comenzó en 1951 y aún sigue transmitiéndose en la televisión inglesa, se hizo uso del concepto de entretenimiento educativo, al conseguir un aumento en la productividad agrícola en los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial mediante la inclusión de escenas en las que actor principal adoptaba nuevas técnicas de cultivo. Sin embargo, fue Miguel Sabido quien perfeccionó la técnica e incluso formó a productores y trabajadores de los medios para adoptar su estructura. En 1984, la Primera Ministra Indira Gandhi lo invitó a la India para que desarrollara la primera telenovela en la región. El resultado se llamó *Hum Log* (“Nosotros, el pueblo”, mi traducción) y obtuvo una audiencia de más de 50 millones de espectadores, fascinados por la nueva temática que la telenovela difundía: armonía entre castas, defensa de los derechos de la mujer, crítica al matrimonio concertado entre padres, etc.

El ejemplo de Sabido ha inspirado a múltiples organizaciones que han decidido hacer uso del entretenimiento educativo para transformar la sociedad en diversas comunidades del mundo. Con sede en Nueva York, la empresa PCI Media Impact, cuyo fundador colaboró con Sabido en la producción de la serie *Hum Log* en la India, es responsable de haber producido 5.000 episodios de 100 seriales televisivos y radiofónicos⁷ en los últimos 25 años, alcanzando una audiencia global de más de un billón de personas en 45 países. En palabras de su director, Sean Southey en la entrevista difundida en dos episodios por radio, [Greig, 2012], cada capítulo de la telenovela finalizaba con un epílogo en el que el célebre actor Ashok Kumar animaba a los espectadores a debatir los temas planteados en el programa. En el período de 17 meses que duró la emisión de la telenovela, Kumar recibió más de 400.000 cartas de jóvenes que le imploraban que convenciera a sus padres para que les permitieran casarse con una persona de su elección⁸. En los dos episodios del programa de radio de la BBC se mencionan otros ejemplos significativos de la puesta en práctica del entretenimiento educativo: la primera aparición de un personaje homosexual en la pantalla en la telenovela *Love Patrol* en 2007 en la Melanesia, lo que ha generado charlas entre la población acerca de la necesidad de respeto y la igualdad de derechos; emisión de telenovelas en África del Este con temática conducente a mejorar la salud sexual y derrumbar tabúes (en Sudán, una serie sobre las implicaciones de la ablación genital producida por Population Media Centre, en Etiopía un serial radiofónico que aumentó la demanda de medidas anticonceptivas); una reducción en los casos denunciados de violencia doméstica en Papúa Nueva Guinea, donde la violencia de género es aceptable culturalmente y afecta, según las estadísticas, al 37% de la población (BBC World Series, 2012); o la difusión de un serial radiofónico [*New home, new life*] producido por la BBC que promovió los derechos de la mujer y ayudó a rastrear y evitar minas de tierra en Afganistán, entre otros muchos ejemplos. Más que un escape ficticio orientado a una clase pequeño burguesa deseosa de consumir artículos de lujo, las nuevas telenovelas están modificando conductas y ayudando a regiones, profundamente afectadas por la crisis económica global, a reaccionar y posicionarse sobre temas como la identidad, la globalización, la igualdad de géneros, el desempleo, o la libertad de elección para escoger a quién amar. Por tanto, a pesar del tan denunciado vacío de contenido social, la telenovela se percibe como recurso para la educación de adultos en muchos

⁶ Con unas estadísticas que cifraban el analfabetismo en México en la mitad total de la clase trabajadora, *Ven conmigo* superó los objetivos del programa de educación adulta iniciado modestamente por el gobierno mexicano. De 99.000 adultos registrados en la escuela, la población adulta escolarizada ascendió a 300.000 un día después de la emisión del último capítulo. En un año, 900.000 personas se inscribieron en total.

⁷ Se añadieron seriales radiofónicos para llegar a mayor público. Los 250 millones de oyentes que escucharon *Taru* en el estado hindú de Bihar y los cambios producidos en la comunidad con la celebración de cumpleaños para niñas por primera vez atestiguan el logro de promover el cambio social a través del impacto emocional.

⁸ En la actualidad PCI Impact difunde producciones en Bolivia, Colombia, Mozambique, Liberia, Belice, Perú, Nigeria, Gabón, Laos, Sierra Leona, Guinea, Tanzania y México.

países en los que el formato televisivo garantiza la transmisión y comprensión de un mensaje a grandes sectores de la población.

Según Martínez Zarandona (2004, p.40), la telenovela puede educar directa o indirectamente. A través de la identificación con el personaje, el televidente puede extrapolar las acciones a su propia vida y resolver sus problemas o carencias. El público suele desconfiar cuando la educación es demasiado directa y cae en el adoctrinamiento. Cuando el contenido social se promueve indirectamente y de forma oral, sin aleccionar a leer ningún folleto impreso, se fomentan nuevas ideas o formas de pensar mediante personajes positivos, con los que la población se identifica, llegando a producirse una “alfabetización visual”. Adicionalmente, la educación se complementa con la recepción del mensaje en múltiples plataformas de comunicación social que ahora están al alcance de las nuevas generaciones. De hecho, se ha acuñado la expresión “transmedia messaging” para denominar a esta nueva matriz mediática.

Por tanto, las tendencias hegemónicas de la telenovela de petrificar arquetipos y rasgos culturales se van fragmentando para integrar nuevos modelos sociales y discursivos a tono con la sociedad actual. Afortunadamente, lo más llamativo en las telenovelas más recientes de Latinoamérica ha sido la irrupción de nuevos modelos de mujer y de situaciones conectadas a la esfera de lo femenino:

[T]he telenovela has created the space for critical-realist dramas whose narratives [and controversial issues such as, for instance, women’s liberation (Vink, 1988), political corruption (Porto, 1998; 2001) and homosexuality (La Pastina, 2002)] have called attention to actual conflicts and mobilized public opinion for social change. (La Pastina, 2003, p. 2)

Nuevos enfoques de género en la alfabetización visual

La nueva temática de las telenovelas más recientes no ha pasado inadvertida para los estudiosos del medio. Esta *telenovela posmoderna* mezcla y recicla géneros asumiendo una mayor complicidad con el espectador a veces a través de la parodia. Para Martínez Zarandona, ésta es la *telenovela de fondo o de contenido* (2004, p. 40). A su vez, López (1995) explora con mucho acierto las diferentes etapas de desarrollo de la telenovela y su recepción crítica entre el gremio de estudiosos. De las teorías de dependencia cultural de modelos anglosajones de los 70, se pasó a erigirlas como salvadoras de la patria en los 80 y 90, y en la actualidad los estudios críticos de Martín-Barbero (1995), Orozco (2006), Mazziotti (1996), Tufte (2004), Fuenzalida (1994) se centran en la función social de la telenovela, su relación con el proceso de modernización del país productor, y su recepción demográfica. En palabras de Martín-Barbero, “it is necessary to locate the soap opera within the field of transformations which make it possible for the urban masses to appropriate modernity without abandoning their oral culture”. (1995, p.276) El proceso transformador experimentado por la telenovela, y en concreto la mexicana, surgió en gran medida por la competitividad entre cadenas productoras y sus respectivos canales de difusión. Casas Pérez (2005) explica que en el caso de México, actuó como catalizador de cambios el que la licencia sobre el canal 13 de televisión se le ofreciera al por entonces presidente de TV Azteca en 1993, Ricardo Salinas Pliego. Salinas Pliego contrató a Epigmenio Ibarra, directivo de la compañía productora Argos y entrenado en narrativa cinematográfica, para producir telenovelas de mayor trasfondo social. Se rodó en la calle y no en estudios, se modificaron los diálogos, las situaciones, y los estereotipos asociados con el espectro de personajes e incluso se atacó el enlodado sistema político del país, reservando papeles centrales para agentes de policía corruptos o burócratas ávidos de poder (Casas Pérez, 2005, p. 410). Por tanto, a pesar de la asociación de la telenovela con modelos discursivos anclados en el pasado, se ha observado una alteración gradual en los arquetipos conductuales de los personajes, y el ejemplo más evidente atañe a la esfera de lo femenino.

La telenovela, como la novela rosa, fue concebida pensando en la mujer porque tradicionalmente en los años 50 y 60 la mujer se encargaba a cuidar de la casa y el hogar, y se suponía que contaba con mayor tiempo libre para sentarse a ver los programas de televisión o podía orientar el aparato hacia el lugar en la casa donde estuviera realizando las tareas domésticas. Se daba por descontado que el esposo estaba trabajando fuera de la casa y que la mujer, más “propicia” a compartir y revelar sus sentimientos, disfrutaría de estas series tan lacrimógenas:

La telenovela apunta y captura a una mujer sometida a los rigores de una cultura que celebra sus encantos, -sobran las contiendas y certámenes donde debe ponerlos a prueba-, a la vez que la condena por ostentar, y ejercer, esa única superioridad que, por lo demás, muy pocas elegidas, según los patrones establecidos en esa misma cultura, poseen. Termina, entonces, víctima de su propia naturaleza, sometida a un culto del que, sin otra opción, ha tenido que participar. (Guerra, 2013)

Sin embargo, la sociedad comenzó a transformarse, la mujer se incorporó al mercado laboral y poco a poco, se fueron distribuyendo las tareas del hogar entre los sexos, aunque en algunos países con mayor rapidez e igualdad que en otros. Tanto la mujer que se quedaba en casa, o por decisión propia o por no tener otra posibilidad, como la que acudía a un trabajo fuera del ámbito doméstico empezó a repudiar argumentos que estaban todavía anclados en décadas atrás, con temática que ya resultaba obsoleta, como la obsesión por la virginidad, o el escándalo social que supondría ser madre soltera o divorciarse.

En su libro *Telenovelas, pasiones de mujer. El sexo del culebrón*, Roura (1993) comenta acertadamente la disyuntiva que se le presenta a la mujer cuando trata de acceder a una esfera que tradicionalmente se le ha vetado como es el mundo profesional, sin hacer aflorar sus sentimientos, para no ser catalogada dentro de los estereotipos de su género. Entonces, las telenovelas parecen ser el instrumento voyeur con el que la mujer contempla las pasiones y sentimientos que no puede canalizar de forma normal en su vida. Sin embargo, su estudio de las telenovelas (sólo escoge dos y del mismo país) parece adolecer de cierto prisma reduccionista que encasilla este género audiovisual en historias pobres y mal contadas, con diálogos rudimentarios, escenarios toscos y actuación rayando en lo soez. Las telenovelas no se pueden clasificar sólo por el país de origen y adjudicar las bien confeccionadas a Argentina y las terribles a Venezuela, considerando el amplio volumen⁹ de producciones desde su irrupción en los años 50, puede parecer limitador. Países como México, Colombia, Perú, y Brasil también producen telenovelas (de hecho, México produce telenovelas en mayor número que Venezuela y Argentina, mientras que Brasil es el mayor exportador debido a la alta calidad de sus telenovelas históricas), y las series resultantes no son tan fáciles de agrupar en un grupo homogeneizador. En muchas telenovelas, la mujer trabaja fuera de casa, es independiente, o incluso prefiere no casarse. El volumen de Roura está influenciado por la década en la que se escribió, principios de los 90 en la que las telenovelas hispanoamericanas que triunfaban en España conmocionaban a la sociedad por lo retrógrado de sus argumentos, y el grado de machismo en el que se desenvolvían las sociedades que producían estas series. En la actualidad, a pesar de que queda mucho por andar en cuanto a la percepción de los géneros, el mercado laboral, la división de tareas en el hogar, el cuidado de los hijos, o la homosexualidad, se han visto avances significativos en la temática de algunas telenovelas que confirma la idea de que las telenovelas se adaptan al mercado y al perfil humano que las contempla. Asimismo, el protagonismo ha abarcado otros sectores de la sociedad que antes no se veían reflejados. Ahora, se producen telenovelas especialmente hechas para niños (con temática infantil y situaciones muy azucaradas para que los padres no se escandalicen), para jóvenes (con temas más actuales como la anorexia, la bulimia, la drogadicción, la rebeldía, la sexualidad, la rebeldía ante los padres, o el uso de Internet), o para toda la familia.

⁹ De acuerdo con Orozco (2006), sólo en México, desde sus comienzos (en 1958 con *Senda prohibida*) y hasta el año 2005, se han producido 872 telenovelas.

Aunque en España pueda resultar propio de épocas pasadas, hay sectores de la sociedad en algunos países hispanoamericanos que se siguen educando por medio de las telenovelas, y en ese sentido algunas de ellas están tratando de concienciar a la mujer para que viva de acuerdo con los derechos y libertades de los que puede gozar en el siglo XXI: para que denuncie el abuso doméstico, para que no tolere la humillación psicológica, o para que se asesore bien antes de buscar el divorcio, con la finalidad de que los hijos no sirvan de moneda de cambio que pueda usar el esposo para hacerle chantaje. A este respecto, la telenovela mexicana de 2013 *Por ella soy Eva* es un ejemplo perfecto de cómo los diferentes tipos de mujeres de todas las edades que aparecen en el elenco de personajes sirven para ilustrar temas de actualidad para la mujer.

***Por ella soy Eva*: reacción universitaria a las nuevas situaciones de género**

Por ella soy Eva (mejor telenovela de 2013 por los premios TVyNovela de México) ilustra nuevas situaciones de género menos asfixiantes para la mujer y aborda, con clara intención crítica, el machismo existente en la sociedad mexicana. A través del concepto de entretenimiento educativo, esta telenovela augura un futuro revitalizador para un género que para muchos se había estancado como trasunto del folletín decimonónico. Refrito de la telenovela colombiana *En los tacones de Eva* (del año 2006), la mexicana fue producida por Rosy Ocampo para Televisa y se emitió en México a las 8:15 de la noche desde el 20 de febrero al 7 de octubre de 2012, en 166 episodios de 45 minutos cada uno aproximadamente. En Estados Unidos, se difundió a través de Univisión¹⁰, desde el 17 de julio hasta el 8 de marzo de 2013, a las 8 o 7 de la noche según la franja horaria. En los Estados Unidos, el primer capítulo consiguió una audiencia de 3,7 millones de espectadores, y su capítulo final, con 6,6 millones, fue el programa de viernes con mayor audiencia televisiva del país, según los datos compartidos por Univisión (Kondoloyi, 2013).

Múltiples factores se aglutinaron para hacer de ésta una telenovela atípica y atrayente. En primer lugar, la telenovela presenta el mundo de las compañías hoteleras de México y hace publicidad de la zona de Acapulco y el estado de Guerrero, intercalando múltiples escenas exteriores de gran cuidado visual. Además, cuenta con actores estelares que son adorados por el público mexicano. La pareja protagonista está formada por la actriz y cantante Lucero (que ha crecido en pantalla y hasta su boda fue difundida por televisión a todo el país) y por el actor, cantante y *showman* Jaime Camil (el tan recordado “Don Fernando” de la telenovela mexicana de 2006 *La fea más bella*), ambos poseedores de un alto magnetismo mediático. Finalmente, su argumento (que comienza a ser narrado en flashbacks desde un cementerio) y las diferentes visiones de mujer ilustradas por un elenco femenino diverso promueven el debate acerca de los estereotipos de género. De hecho, la técnica del flashback apunta a un cambio en el formato tradicional de las telenovelas mexicanas criticado por Mazziotti con su referencia a la perenne “narración lineal” (1996).

La trama de *Por ella soy Eva* es la que sigue: Juan Carlos Caballero es un ejecutivo de una cadena de hoteles que intenta robar un proyecto publicitario a una antigua empleada de su compañía, quien trataba de recuperar su trabajo presentando a los directivos un ambicioso proyecto de mercado para desarrollar turismo ecológico y sostenible en Playa Majagua, en el estado de Guerrero. En el proceso de ir engañando a Helena Moreno para que le confíe su proyecto, Juan Carlos se hace pasar por un agente de turismo argentino, se enamora de ella y acaba por renunciar a sus planes de engaño. Sin embargo, Plutarco, su rival en la compañía, lo acusa injustamente de fraude y roba el proyecto de Helena, plagiando sus ideas en otro que ambos presentan a concurso. Plutarco acusa a Juan Carlos de ser el autor del robo intelectual y Helena, humillada, descubre la identidad de Juan Carlos en el episodio 10. Intentando escapar para demostrar su

¹⁰ Según Uribe (2009), para muchos emigrantes mexicanos a los Estados Unidos, ver telenovelas mexicanas desde el exilio se convierte en una forma de sentirse aún anclado a la cultura madre.

inocencia, Juan Carlos sufre un accidente de coche y lo dan por muerto. Para limpiar su nombre y recuperar el amor de Helena, decide regresar a la compañía hotelera transformado en mujer, en el personaje de Eva León Jaramillo, viuda de Zuloaga, con la ayuda de Mimí, dueña del hostel donde se oculta y antigua maquilladora de famosos. Desde el capítulo 19, en el que “Eva” irrumpe en las oficinas de Grupo Imperio, y hasta casi el final, Eva María se irá convirtiendo en la mejor amiga de Helena, y a través de las conversaciones y situaciones de acoso sexual y abuso psicológico en los que se ven envueltas las empleadas y las mujeres de la historia, Juan Carlos, el irredento machista, comenzará a ser crítico con la sociedad mexicana, con su educación y formación como hombre, y desde su posición en la empresa, tratará de promover cambios poniéndose en los “tacones” de Eva.

Obviamente, *Por ella soy Eva* es fácilmente reconocible como telenovela mexicana. El lujo de sus exteriores, el atractivo y reconocimiento mediático de sus actores¹¹, la publicidad comercial dentro de la historia [a través de la inclusión de ciertos personajes haciendo alabanzas de productos concretos], y la división arquetípica entre personajes son algunas de las características siempre nombradas por críticos como Mazziotti (1996), Orozco (2002), Martín-Barbero (1995), López (1995), Allen (1995), como común denominador de las producciones mexicanas, o más concretamente de la producción a la Televisa. En la etapa de mercantilización descrita por Orozco (2006) (añadida a las otras cuatro definidas por Mazziotti (1996): industrial, artesanal, industrial y transnacional), se busca recuperar los gastos de producción de cada episodio. Según Orozco, “un capítulo de telenovela de una hora de duración, producida por Televisa, asciende a 70 000 dólares”, un gasto mayor que los 50.000 de TV Azteca, pero bastante inferior a los 100.000 de Rede Globo de Brasil. (Orozco, 2002, p.18) Considerando que la mitad de la producción televisiva de Televisa son telenovelas, el monto de producción resultante es muy elevado por lo que los rendimientos se suelen garantizar o mediante la publicidad, o mediante el éxito seguro al adaptar telenovelas que ya han sido éxito en otros países (de aquí, el fenómeno tan extendido de los refritos), o mediante la hibridación de géneros. Del melodrama característico de la telenovela inicial, el género ha pasado a destacar por sus comedias. El humor, como catalizador social, permite reírnos de nuestros defectos, criticar nuestra sociedad y encarar verdades que en clave de comedia consiguen llegar a una mayor estratificación del público.

Por ella soy Eva ilustra de forma certera el poder del entretenimiento educativo al criticar de forma directa y continua el machismo en México, la desigualdad de género, la violencia contra la mujer, la exclusión y acoso laboral de la mujer, el rechazo a los homosexuales, o el doble rasero en las relaciones sentimentales, combinando la crítica certeramente con el humor. El caso más ilustrativo es la historia de Silvia, la madre de Helena Moreno, víctima sufrida de abuso psicológico y doméstico, quien por falta de independencia económica, no tomó nunca la iniciativa de abandonar el hogar. En el capítulo 74, Silvia visita las instalaciones de CODA, centro de codependientes anónimos de la ciudad de México, y la directora le explica lo que es la codependencia sentimental y qué pasos debe seguir para poder vivir de modo autónomo. Junto con el de Silvia, en la historia temática de muchos de los personajes, aparece ilustrado un caso a tratar y, si es posible, alterar presentando una opción más aceptable en el desenlace de la telenovela. Lo sorprendente es que finalmente una boda o seguir casada no tiene por qué ser el final esperado de una mujer. Por citar algunos ejemplos, Lucía, la mejor amiga de la protagonista, después de haber estado obsesionada con casarse a lo largo de la mayoría de los episodios, prefiere vivir en pareja con Santiago, su compañero sentimental. Eugenia Mistral, madre de Juan Carlos, cansada de la doble vida de su esposo, y de haber renunciado a su carrera artística por la

¹¹ Aunque como bien dice Romá Gubern (1997, p. 32), “los intérpretes constituyen el único elemento verdaderamente singular y personalizado, no multiplicable o desdoblable, en los procesos de producción audiovisual seriada”, por lo que conseguir la identificación del público buscando actores de gran calado emocional entre el público responde a intereses de producción.

familia, se separa de él, le obliga a abandonar el domicilio familiar, y retoma su carrera como actriz. Marcela, esposa del machista Fernando, uno de los mejores amigos de Juan Carlos, consigue trabajar como ejecutiva en Grupo Imperio mientras su esposo, tras un largo y difícil proceso de adaptación, se encarga de las tareas de la casa. Silvia, la madre de Helena, víctima del abuso doméstico y el maltrato psicológico durante años, se divorcia de su esposo ya mayor y decide reiniciar su nueva vida de forma independiente, sin necesitar la compañía de ningún hombre. Además de estas situaciones, *Por ella soy Eva* trata de temas actuales que implican a todos los sectores de la sociedad: acoso por Internet, imposición de cánones de belleza adolescente en los medios, obesidad por frustración emocional y compulsiva, la orientación sexual y su conexión con represalias en el mundo laboral. Por ejemplo, Renato, el medio hermano homosexual¹² de Juan Carlos no pierde su puesto de trabajo por salir del armario, inicia una relación de pareja y consigue el apoyo de su padre.

El pasado semestre de otoño 2013 en Seton Hill University, en el estado de Pennsylvania, impartí un curso avanzado de español centrándome en la influencia literaria de las telenovelas y en su repercusión social en los países emisores y productores. Junto con literatura crítica, los 15 estudiantes de la clase vieron y leyeron el guión de los 166 episodios¹³ de *Por ella soy Eva* y analizaron en clase la nueva temática de su argumento, comparándola con situaciones más tradicionales sobre las que habíamos reflexionado al tratar las telenovelas de Venezuela o los comienzos de la telenovela mexicana. La recepción de los estudiantes fue muy positiva y destacaron como elementos más atrayentes el humor de las situaciones, la posibilidad de juego del personaje Juan Carlos con su persona “Eva María”, la crítica constante al machismo mexicano, y los nuevos patrones sociales, todos ellos aglutinados bajo el efecto transformador del entretenimiento educativo.

Conclusión

En resumen, la telenovela continúa creciendo y se va adaptando a los nuevos tiempos aunque internamente, algunos valores tradicionales se sigan perpetuando. En países como México, la telenovela es el género televisivo con mayor éxito. Muchas son las causas por las que resultan tan atrayentes: permiten a los telespectadores escapar de sus problemas (poseen un efecto analgésico o adormecedor) y sentirse mejor porque sus vidas no contienen ni la mitad de infortunios o problemas que le ocurren a los protagonistas. En ocasiones, el televidente disfruta al gozar vicariamente con los “malos”, liberando el Dr. Hyde que todos llevamos escondidos; otras veces, para el público es reconfortante ver que el mal aún se castiga y que la virtud merece ser recompensada, aunque no suceda en la realidad. Como bien afirman La Pastina y otros colaboradores, “the open nature of many telenovelas, at least as the genre seems to be progressing in most of Latin America creates the possibility to its continuous re-adaptation and integration within the urban landscape they have become symbolic of” (2003, p. 9).

La telenovela no sólo se ha vuelto un fenómeno visual en Latinoamérica (se calcula que desde su comienzo se han producido más de 4.000 títulos), sino en concreto en los países de influencia hispana: Portugal, Brasil, y Filipinas, también son grandes consumidores de telenovelas. Incluso en Francia, por su cercanía con España, la telenovela se ha vuelto muy popular. Es evidente que las telenovelas no dejan indiferentes a nadie. Generan reacciones extremas: desde

¹² Cabe destacar que es el primer personaje homosexual de una telenovela mexicana que no sobreactúa o se expresa con aspavientos exagerados. Aparece como un hombre joven y atractivo no visualmente reconocible como “gay”, como ocurrió en *La fea más bella* (2006), con el personaje de Luigi.

¹³ En documentos Word, hice una selección de escenas de cada capítulo y reproduce el guión palabra por palabra, además de ofrecer un cuadro de las características de cada personaje para los 166 episodios.

el desprecio más visceral y el repudio por consolidar estereotipos y mantener en la ignorancia a las clases sociales, hasta la veneración más absoluta de sus actores¹⁴, o de sus argumentos.

Se puede alcanzar un término medio y criticar con humor lo absurdo de algunas situaciones, mientras se aprecia el acabado de un personaje o la gracia de un diálogo bien construido. No se puede analizar la telenovela bajo un prisma reduccionista que encajille a todas en un formato único. Las telenovelas poseen diferentes estilos y niveles de calidad en cuanto a historias contadas, actuaciones, escenarios y vestuarios, decorados, o construcción de los diálogos. Muchas veces, esto depende del presupuesto económico y las circunstancias sociales de cada país. A veces las telenovelas resultan exageradas y demasiado recargadas en dramatismo y las situaciones parecen obsoletas porque ciertos temas ya son anticuados para las costumbres sociales modernas: la virginidad, los hijos entregados debido a la pobreza, el estigma social de la violación, o la obsesión por cazar a un hombre para casarse.

Sin embargo, algunas de las telenovelas más recientes pueden usarse con fines educativos, especialmente en áreas geográficas donde la población no tiene acceso a la educación o carece de una formación rudimentaria que le permita leer. Las telenovelas pueden usarse para ayudar a evitar enfermedades, para ilustrar acerca de peligros sociales, o prevenir conflictos. Asimismo, las telenovelas pueden seguir teniendo una recepción positiva transmitiéndose en países con población alfabetizada pero su éxito depende del cambio de su temática. Los argumentos deben modificarse y sufrir una pequeña revolución, como se refleja en *Por ella soy Eva*, incorporando asuntos sociales novedosos y separándose del argumento gastado de chica pobre-niño rico, sufrimientos y final feliz.

En el amplio estudio social sobre cómo las familias mexicanas se acercan a las telenovelas por Covarrubias, Bautista e Uribe, se hace un estudio detallado de las prácticas familiares a la hora de ver las telenovelas y de cómo organizan su espacio y tiempo en torno a la pantalla del televisor. Las autoras del estudio concluyen que el formato de las telenovelas facilita la interacción familiar por la selección de argumentos, los espacios de publicidad que permiten comentar las escenas, y por el hecho de que ofrece un espacio fijo en torno al cual se pueden agrupar los miembros de la familia. En México, ver las telenovelas es un fenómeno familiar que no se asocia tan despectivamente con un género lacrimógeno tradicionalmente relegado a la mujer, como ha ocurrido en otros países. De hecho, Sadlier sostiene que el melodrama aún posee la “ability to bring women and other groups who have lacked social power into communities of emotional solidarity and strength” (2009, p. 15). Tal vez la nueva temática de las telenovelas más recientes y sus fines didácticos, a través del concepto de entretenimiento educativo, puedan ayudar a modificar esta impresión.

¹⁴ En México, los actores de telenovela se han convertido en reclamos publicitarios. Cuentan con clubes de fans y como asegura Orozco, son “una fuerte maquinaria mercantil” (24, p. 2006), muchas veces con mayor reconocimiento que los actores de cine.

REFERENCIAS

- Allen, R.C. (1995). Introducción. En R.C. Allen. (Ed.), *To be continued...Soap operas around the world* (pp.1-26). New York, United States: Routledge.
- Casas Pérez, M. (2005). Cultural Identity: Between Reality and Fiction. A Transformation of Genre and Roles in Mexican *Telenovelas*. *Television & New Media*. 6(4), 407-414.
- Covarrubias, K., Bautista, M., y Uribe, B.A. (1994). *Cuéntame en qué se quedó*. México D.F., México: Editorial Trillas.
- Fuenzalida, V. (1994). *La apropiación educativa de la telenovela*. Santiago, Chile: CPU.
- Greig, Tamsin. (2012). Soap operas. *Art Imitating Life. BBC World Service. The Documentary*. Recuperado de <http://www.bbc.co.uk/programmes/p00qpj7g>
- Gubern, R. (1997). Fabulación audiovisual y mitogenia. En E. Verón y L. Escudero. (Eds.), *Telenovela. Ficción popular y mutaciones culturales* (pp.29-36). Barcelona, España: Gedisa.
- Guerra, I. (2013). La telenovela: arquetipos dramáticos, publicidad y propaganda. *Monografías.Com. Arte y Cultura*. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos22/telenovelas/telenovelas.shtml#ixzz2Wowa0eMV>
- Hegarty, S. (2012). How Soap Operas Changed the World. *BBC News Magazine*. Recuperado de <http://www.bbc.com/news/magazine-17820571>
- Kondoloyi, A. (2013). 'Por Ella Soy Eva' Finale Reaches 8.8 Million Viewers and Makes Uni-vision No.1 Network among Adults 18-49 and Adults 18-34. *TV by the Numbers*. Recuperado de <http://tvbythenumbers.zap2it.com/2013/03/11/por-ella-soy-eva-finale-reaches-8-million-viewers-and-makes-univision-no-1-network-among-adults-18-49-and-adults-18-34/172970/>
- Lacayo, V., Singhal, A., Shiley, S., y Holt Marston E. (2011). *Medios que mueven: Entretenimiento Educativo para el Cambio Social*. Oxfam Novib KIC.
- La Pastina, A.C., Rego, C. M., y Straubhaar, J.D. (2003). The centrality of telenovelas in Latin America's everyday life: Past tendencies, current knowledge, and future research. *Global Media Journal*. 2(2), 1-15.
- López, A.M. (1995). Our welcomed guests: Telenovelas in Latin America. En R.C. Allen. (Ed.), *To be continued...Soap operas around the world* (pp.256-275). New York, United States: Routledge.
- Martín-Barbero, J. (1995). Memory and form in the Latin America soap opera. En R.C. Allen. (Ed.), *To be continued...Soap operas around the world* (pp.276-284). New York, United States: Routledge.
- Martínez Zarandonza, I. (2004). Usos educativos de la telenovela: un recurso más en la educación de adultos. *Decisio*, 9, 39-42.
- Mazziotti, N. (1996). *La industria de la telenovela: la producción de ficción en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Orozco Gómez, G. (2002). La televisión en México. En *Historias de la televisión en América Latina*. Barcelona: Gedisa.
- (2006). La telenovela en México: ¿de una expresión cultural a un simple producto de mercadotecnia? *Nueva época*, 6, 11-35.
- Roura, A. (1993). *Telenovelas, pasiones de mujer. El sexo del culebrón*. Barcelona, España: Gedisa.
- Sadlier, D. J. (2009). Introduction: A Short History of Film Melodrama in Latin America. En D. J. Sadlier. (Ed.), *Latin American Melodrama. Passion, Pathos, and Entertainment* (pp.1-18). Urbana and Chicago, United States: University of Illinois Press.
- Singhal, A. y Rogers, E. (1999). *Entertainment-Education. A Communication Strategy for Social Change*. New York, United States: Lawrence Erlbaum.

- Trejo Silva, M. (2011). *La telenovela mexicana. Orígenes, características, análisis y perspectivas*. México D.F., México: Editorial Trillas.
- Tufte, T. (2004). Telenovelas, Culture and Social Change: from Polisemy, Pleasure and Resistance to Strategic Communication and Social Development. En M. I. Vassalo de Lopes. (Ed.) *International Perspectives on Telenovelas*. Sao Paulo, Brasil: Loyola.
- Uribe, A. B. (2009). *Mi México imaginado. Telenovelas, televisión y migrantes*. México D. F., México: Miguel Ángel Porrúa.
- Vink, N. (1988). *The Telenovela and Emancipation — A Study on TV and Social Change in Brazil*. Amsterdam, The Netherlands: Royal Tropic Institute.

SOBRE LA AUTORA

Judith García-Quismondo García: La doctora García-Quismondo García es profesora asociada de español en la Universidad de Seton Hill, en Pennsylvania, USA. Completó su doctorado en Literatura española (con concentración en el Teatro del Siglo de Oro) en 2005 en The Ohio State University, y también recibió un Master en Literatura Española en 2000 por la misma universidad. Se licenció de Filología Inglesa por la Universidad de Sevilla en 1995 y recibió una Diplomatura en Italiano en 1994. Sus intereses en la investigación se centran en el teatro (tanto clásico como contemporáneo), en la Sevilla del Siglo de Oro, en el teatro de humor y especialmente en los escritos de Enrique Jardiel Poncela, en el cine español y latinoamericano, los estudios culturales, los medios visuales y los géneros populares, además de la escritura hecha por mujeres. Ha publicado artículos sobre cine, teatro clásico y contemporáneo, la representación espacial de Sevilla y Enrique Jardiel Poncela en *Crítica Hispánica*, *Hecho Teatral*, *Cuadernos Transatlánticos*, y en *Films with Legs*, una colección de ensayos publicados por Cambridge Publishing House. En 2010 fue elegida mejor profesora del año en Seton Hill University. Le encantan las películas clásicas de Hollywood de los años 30 y 40, el jazz y el swing, los video juegos retros como *Fall Out 3* y *Bioshock* y viajar. Dirige un viaje universitario de inmersión de 3 semanas a su ciudad, Córdoba, en el mes de mayo.

La subjetividad y la acción

Miguel Ángel Álvarez Rodríguez, Universidad de Guadalajara, México.

Resumen: El presente trabajo pretende dar cuenta de qué es la subjetividad y la acción en su aspecto individual como social y para ellos es necesario tener en cuenta cómo se conforma el ser humano y la necesidad del otro para dicha conformación personal. Gracias al lenguaje y la presencia del otro se puede establecer una serie de premisas plausibles que permiten explicar cómo se lleva a cabo la acción en el ser humano. El escrito expone los elementos antropológicos que permiten llegar a una comprensión de la acción, elemento indispensable para comprender cómo se generan los cambios en la sociedad.

Palabras clave: subjetividad, acción, lenguaje, creencia

Abstract: This paper seeks to explain what is subjectivity and action in its individual and social aspects and for them it is necessary to consider how the human being and the other's need for such personal conformation is formed. Thanks to the language and the presence of the other can establish a set of plausible assumptions that explain how to carry out the action in humans. The paper presents the anthropological element allowing arrives at an understanding of the action, essential to understand how changes in society are generated.

Keywords: Subjectivity, Action, Language Conviction

La subjetividad y la acción individual

En este primer apartado expondré lo concerniente a la acción individual como el elemento base del sujeto que le permite construir su entorno y a la vez relacionarse con los demás miembros de la sociedad.

Partimos de la idea de que el individuo está inmerso en “una cultura en la que la realidad social le es, sencillamente, dada” (Searle, 1997, p.23), y a través de la cual se formando a sí mismo a partir de dicho entorno. La realidad que se le presenta como una serie de múltiples relaciones: de relaciones consigo mismo, con su familia y con la sociedad; es decir, que se convierte en un entramado de interacciones en las cuales el sujeto se va dotando de los elementos necesarios que le permitan, por un lado configurarse a sí mismo, y por otro lado relacionarse con los demás.

El entorno se manifiesta al individuo gracias al lenguaje, ya que el lenguaje es la herramienta propia del ser humano que le permite conocer el mundo. Es a través del lenguaje que la persona puede relacionarse con el otro y dotarse de los conceptos necesarios para comprender el entorno en el que está inmerso. La realidad de sujeto se va fraguando en el crisol del lenguaje, pues como se ha dicho con antelación, el individuo ya nace en una comunidad que le permite a través de la lengua tener un mundo compartido intersubjetivamente (Habermas, 2000). Pero el individuo para poder salir al encuentro del otro necesita en primer término desarrollar su ámbito interno. La subjetividad surge gracias al estímulo externo y se potencializa en el momento de la toma de conciencia del individuo, es decir, que la subjetividad se da en un movimiento que surge del exterior, pero que ve su plenitud en el momento que la persona adquiere su autonomía y es capaz de discernir qué elementos va integrando a su personalidad.

La subjetividad se manifiesta a través de los actos que el sujeto realiza sobre su realidad¹. La capacidad de actuar se desarrolla gracias a que el individuo goza de elementos comunes que le permiten entenderse

¹ La acción del sujeto sobre la realidad se da sobre sí mismo, sobre los otros y sobre el entorno natural en el que se desarrolla.



con el otro. La presencia del otro permite conforma la subjetividad del individuo ya que a temprana edad viéndose reflejado en un semejante es como el individuo logra reconocerse y conformarse².

Gracias a la presencia del otro el sujeto se conformar y desarrollar sus capacidades, ya que ninguna clase de vida humana resulta posible sin que directa o indirectamente t la presencia de otros seres humanos intervenga en la vida de cada sujeto. Toda y a cada una de las actividades humanas están condicionadas al hecho de que los hombres vivimos juntos y necesitamos del otro para satisfacer nuestras necesidades básicas (Arendt, 2009). La importancia del desarrollo de la subjetividad es primordial, ya que la acción no es un simple movimiento sin sentido, sino un movimiento dotado de intencionalidad.

La subjetividad se manifiesta como el proceso en el cual el sujeto se produce y es producido, se crea y es creado, en donde la acción de cada ser humano crea su realidad trasforma las cosas (Hardt & Negri, 1994). El mundo posible para el ser humano es aquel en el que puede apropiarse de las cosas, es decir, en el que las cosas son dominadas por el sujeto y sometidas a su comprensión (Gehlen, 1993). La acción se convierte en ese elemento que permite a cada miembro de la sociedad apropiarse de las cosas y trasforma la realidad de forma consciente. La acción se manifiesta de esta manera como la característica más distintiva del ser humano, de allí que la “palabra acción en su acepción de conducta solamente puede aplicarse de forma apropiada al comportamiento de una o varias personas individuales” (Weber, 1984, p.24).

La acción al ser un movimiento intencional se entiende como subjetivamente significativa pues genera un movimiento relevante para la vida del agente que le permite trasforma su entorno, ya que al actuar el individuo “evalúa racionalmente los medios en relación a los fines, los fines en relación a las consecuencias secundarias, y finalmente, los varios fines posibles en su relación entre sí” (Weber, 1984, p.44).

La acción lleva implícito el reconocimiento de uno mismo y del otro en nuestras vidas. Para que pueda desplegarse se requiere que las condiciones externas y la condición interna se unan en el mismo movimiento. La condición interna de la acción se puede entender como aquello que Aristóteles denomina la *proairesis*³, es decir “como el tipo de pro-actitud que surge como resultado del proceso de deliberación” (Vigo, 2008, p.61). La condición interna requiere que el sujeto sea un ser dotado de razón que influya sobre la voluntad para que se genere un deseo movido por deliberaciones conscientes en el cual el individuo sabe el porqué de su actuar.

El segundo elemento es el factor externo, es decir la influencia de los otros y del entorno social. Toda deliberación se encuentra inmersa en un ambiente determinado y rodeada por las deliberaciones de otros agentes. La deliberación de cada miembro de la sociedad no están aisladas unas de otras, sino que coexisten y conviven “en un medio donde toda reacción se convierte en una reacción en cadena y donde todo proceso es causa de nuevos procesos” (Arendt, 2009, p. 214). Las diversas acciones confluyen en el entramado social y es así como se va dando la interacción social que permite a los agentes reconocer la necesidad de los otros y a la vez verse como sujetos racionales. Para ejemplificar lo anterior puede utilizarse el efecto mariposa el cual nos dice que el aleteo de una simple mariposa puede generar un Tsunami al otro lado del mundo, de igual manera una acción individual, como el caso del retiro de inversión en una empresa, podrá generar un efecto considerablemente grande a corto o medio plazo en una sociedad determinada al influir en posible desempleo de trabajadores, alteración dela economía local, etc.⁴

² El otro entendido a modo general como todos los seres humanos en contacto directo o indirecto con el individuo, y a su vez este concepto del otro tiene gran relación con la propuesta de J. Lacan en su reinterpretación de la teoría de Freud y la incorporación del lenguaje como elemento clave para comprender la conformación del yo.

³ *Pró* “antes que” y *hairesis* “acción de elegir”, o entendido como elección preferencial o decisión deliberada, para abundar en el tema puede verse de Aristóteles la *Ética a Nicómaco* III 5, 1113a10; VI 2, 1139a23, 31.

⁴ Para tener una mejor comprensión del efecto mariposa se recomienda la Teoría del caos de Edward Norton Lorenz, en su trabajo Flujo determinista no periódico.

Gracias a la deliberación y a la influencia de los otros el individuo puede desplegar sus facultades para así averiguar los medios más adecuados que le permitan hacer posible la obtención de fines a los que apuntan sus deseos razonados (Vigo, 2008).

La acción permite construir “una representación de conjunto de la propia vida, considerada como una cierta totalidad de sentido” (Vigo, 2008, p.64), que se orienta a la satisfacción de los deseos razonados, y se convierte en el motor que impulsa al individuo a actuar y están encaminados a satisfacer un horizonte de *vida buena o lograda*. Los deseos razonados en muchas ocasiones se encuentran en disonancia con los deseos de otros. La pluralidad de visiones se convierte en un mecanismo irreductible en la realidad del sujeto, y más aún en uno de los elementos que permiten a la sociedad generar cambios. La pluralidad no puede ser reducida a una visión unívoca de la realidad, pero puede superarse en cierta medida las discrepancias si los diversos agentes logran verse entre ellos como un *alter ego*, es decir, como un ser humano igual en su despliegue de su actuar. Esta visión del otro *como yo*, permite en primer término allanar el camino para la coexistencia de diversos fines en una sociedad abriendo paso para la realización de acciones comunes.

La acción está inmersa en la pluralidad. No contempla la aniquilación de visiones contrarias, sino todo lo contrario: requiere del interactuar entre los sujetos para su despliegue efectivo. La visión del otro como un ser igual a mí se manifiesta en la empatía, que permite al agente ver en los otros decisiones tan validas como las del propio agente. La pluralidad implica la coexistencia de diversas creencias en una sociedad que en ocasiones son contradictorias o, por lo menos, inconexas (Ortega, 1984).

La acción cobra relevancia para la política puesto que permite a los seres humanos transformar la realidad, es decir, la creación de un mundo distinto al que se les presenta en la naturaleza. A su vez la subjetividad y la acción nos permiten dar cuenta de cómo los individuos pueden lograr crear la institución, como elemento base de la configuración política de una sociedad.

En el siguiente capítulo se tratará a la acción en su aspecto social. La pretensión de esta sección fue mostrar cómo la subjetividad y la acción son parte necesarias en el momento de deliberar y transformar el entorno.

La acción social

En la presente sección trataremos la acción social, que no es otra cosa que la actuar que realizan en común los diversos miembros de la sociedad para lograr una meta determinada. Como se ha mencionado con antelación, los sujetos al actuar se encuentran dentro de una sociedad en la que comparten “un repertorio de usos intelectuales, morales, técnicos, de juego y placer” (Ortega, 1984, p.16), que les permite relacionarse, y como consecuencia poder alcanzar objetivos comunes. La sociedad se convierte en un componente dado y a la vez en el objeto de la transformación de la acción social de los sujetos.

Para llevar a cabo el actuar social se requiere de una serie de elementos que permitan a los sujetos interactuar entre sí y generar las transformaciones, ello a través del lenguaje, tratado con antelación, y de las creencias compartidas. El lenguaje se ha de entender como sea venido expresando con anterioridad, es decir, como el medio común mediante el cual los sujetos en una sociedad determinada pueden entablar un canal de entendimiento recíproco. El segundo elemento (las creencias compartidas) lo entenderemos como los valores mínimos que todos los miembros de una sociedad determinada comparten en común; dichos valores son los que permiten a los sujetos tener una comprensión compartida de la realidad y de esta manera crear lazos entre sí que les permite interactuar en un horizonte de sentido compartido. La conjunción de estas dos funciones humanas permite a una sociedad, por sencillas que sean, poseer una interpretación global del mundo y de su papel en ese mundo, para de esta manera poder plantearse fines que puedan compartir en sociedad (Gehlen, 1993).

El lenguaje y las creencias compartidas permiten a los sujetos crear una interpretación colectiva que da paso a la acción social. La acción social, según Max Weber, se convierte en el movimiento del sujeto en el cual “se relaciona en su significado al comportamiento de los demás” (1984, p.39), y permitir de esta manera generar fines comunes. Las decisiones compartidas son los que permiten generar las instituciones políticas que la sociedad adopta para transformar su realidad.

Los fines sociales, y —en nuestro caso— las instituciones políticas, se van dando gracias al movimiento compartido de los sujetos. Dicha sincronía se genera en un ambiente de interlocución, lo cual permite a los diversos agentes exponer su punto de vista mediante el dialogo para llegar a tomar una decisión conjunta. La relación entre los agente se da en un ambiente de respeto en el cual cada uno de ellos reconoce la diversidad de razones tan válidas como las suyas.

Antes de continuar me permitiré ciertas aclaraciones sobre el lenguaje en su perspectiva social, siguiendo principalmente los argumentos de Habermas en desarrollo de la tradición sociológica alemana y del “giro lingüístico” en filosofía. En la sección primera del lenguaje no se profundizó en esta perspectiva que nos permite desentrañarlo en su desarrollo comunitario.

Lo primero que hay que destacar es que mediante el lenguaje podemos encontrar “la conciencia práctica, la conciencia real” que permite a los sujetos dotar de sentido al mundo que los rodea y a la vez “comienza a existir para mí mismo” (Marx & Engels, 1957, p.30). Pero el lenguaje que no genera conocimiento se convierte en un elemento estéril, carente de sentido, por lo cual busca la generación de conocimiento para dotar al individuo de las herramientas necesarias para poder actuar. Cuando el individuo conjunta la comunicación y el conocimiento puede establecer un puente con los otros para poder generar acciones conjuntas.

La manera en cómo se lleva a cabo la acción social se da gracias a que el lenguaje y las creencias se funden en el discurso. Gracias al discurso los sujetos pueden llegar a lograr acuerdos en sociedad. La acción social posee como antesala el discurso, permitiendo a los agentes interactuar entre sí, exponer sus puntos de vista, sopesarlos y tomar decisiones compartidas.

El discurso no es simplemente un hablar entre los agentes, pues supone un tipo de razonamiento que debe convencer a todos (Habermas, 2003). El discurso concibe a los sujetos agentes capaces de pensar y actuar, y de ver a los otros con intereses propios en búsqueda de una solución cooperativa, ya que “cuando se argumenta seriamente, además de reconocer las relaciones ideales de comunicación, también hemos reconocido la corresponsabilidad, la igualdad de derechos, por principio, de todos los participantes, pues suponemos como finalidad del discurso, la capacidad (universal) de consensuar todas las soluciones de los problemas”(Apel, 1998, p. 158).

El discurso que origina la acción social supone la igualdad entre los agentes. La igualdad de reconocerse unos a otros, no como idénticos, sino como agentes capaces de deliberar y actuar, dando paso a descubrir la necesaria presencia de los otros (Arendt, 2009). Los sujetos al actuar socialmente se unen en un nosotros. El nosotros se convierte en el agente social conformado por agentes individuales que miran hacia una meta común. Al actuar de forma social los sujetos dejan de ser extraños entre sí, ya que al discutir lo hacen reconociendo el valor del cada uno de los participantes. La interacción se convierte en integración de las partes, de allí que se vea al otro como distinto, en cuanto que posee una identidad propia, pero igual, en cuanto que posee la capacidad de tomar decisiones razonadas. La discusión se convierte en un tipo de razonamiento colectivo donde se busca la inviolabilidad del individuo frente al otro y se desea mantener las relaciones intersubjetivas de pertenecer a la comunidad.

Ahora me parece pertinente abordar las distintas consideraciones al interior del discurso, es decir, los distintos requisitos que permiten al discurso desarrollarse y de esta manera poder entender de una mejor manera el funcionamiento de la acción en sociedad.

La primera consideración consiste en ver al discurso inmerso dentro de un mundo posible, es decir, que las opciones bajo las cuales discutimos se desarrolla no se encuentra da en un mundo imaginario, sino que elegimos en base a consideraciones reales (Sen, 2010). La discusión se basa en elementos sobre los cuales existe conocimiento y se tiene un cierto grado de familiaridad, sobre aquellas particularidades que son compartidos entre los dialogantes. Las decisiones se toman siempre sobre bases afines y reales que permiten a los sujetos llegar a materializar la acción social.

La segunda consideración a considerar, dentro del discurso, es que los agentes son sujetos racionales capaces de pensar y actuar por sí mismos, de tomar decisiones en base a los conocimientos que posee y que le son aportados. La acción social requiere que en el discurso se unan la racionalidad de cada agente y la deliberación, ya que “ambas capacidades cumplen [...] funciones intercambiables, pero también complementarias: mientras que la deliberación es un proceso de tipo

crítico e indagativo [...], la decisión deliberada posee, en cambio, un carácter esencialmente resolutivo y, en determinados contextos, también inmediatamente ejecutivo” (Vigo, 2012, p.58).

El nosotros como ente social no diluye las diferencias de los agentes que lo conforman, al contrario se nutre de esa diversidad, sin que por ello se deje de lado la existencia de discrepancias entre los sujetos. La acción social está abierta al conflicto, es decir, que no siempre es armónica y no supone la existencia de una conciencia uniforme. El nosotros al componerse por personas capaces de razonar y reconocer a los demás supone la existencia de la pluralidad.

La pluralidad dentro de la sociedad enriquece, pues cada agente ve el mundo bajo sus ojos y puede aportar a la discusión una visión distinta de la realidad. La pluralidad se convierte en un elemento que nutre la discusión y propicia el dialogo. El conflicto generado en el discurso es un “conflicto necesario sino también, dentro de ciertos límites deseable [...]ya que la diversidad puede originar una civilización segura y estable” (Toffler, 1997, p.22).

Otra consideración a destacar es la acción social no es un estado perpetuo de las cosas sino que suponen transformaciones. Pueden existir acciones que por su naturaleza nazcan y concluyan en un periodo de tiempo corto y por ello no sea necesaria su revisión, pero en el caso de acciones duraderas o de acciones proyectadas a futuro el elemento de cambio estará siempre presente. De allí que la acción social, en la mayoría de los casos, está inmersa en una constante transformación, pues debemos reconocer las “limitaciones del conocimiento o complejidad de los cálculos o algunas otras barreras prácticas en la aplicación” (Sen, 2010, p.136). El reconocimiento de límites a nuestro conocimiento no es del todo negativo, pues en la medida que obtengamos mejor información sobre las acciones sociales se pueden generar mejores maneras de llegar a los fines proyectados.

Los agentes sociales al momento de dialogar sobre los medios, exponen los distintos argumentos que creen más adecuado para llegar a esa meta en un tiempo determinado. Lo anterior abre la posibilidad de presentar alternativas al proyecto original durante el tiempo de desarrollo dicho proyecto. De allí la acción social pueda “definirse como una relación, un horizonte constantemente abierto [...] cuya esencia siempre remite a la dinámica y a la fenomenología de la relación de fuerzas entre sujetos” (Hardt & Negri, 2003, P.13), encontrando en el cambio su fuerza creadora.

Uno de los peligros al no visualizar la acción social como dinámica es perder el fin concentrándonos en medios inoperantes. Por lo cual la acción social nunca puede ser vista como permanente y estática.

Las acciones sociales una vez realizadas generan a su vez otra serie de actos, evidenciando que las distintas faenas sociales no están aisladas unas de otras. Al igual que los agentes, las acciones sociales están interrelacionadas entre sí y se comportan como un sistema donde para la realización de cada una de ellas se requiere la presencia de otras. A modo de ejemplo podemos entender el actuar social como el corazón que bombea sangre, pero requiere de los pulmones para captar el oxígeno, de las arterias para nutrir el cuerpo, de los riñones para filtrar la sangre, y así de cada uno de los movimientos de los órganos para que funcione el cuerpo. Así es como funciona la sociedad, como una red de interacciones sociales que permiten mantenerla y transformarla.

Por último, de manera muy breve he de mencionar que la acción social no debe de ser confundida con un movimiento en la cual varias personas se comportan de modo semejante sin una conciencia de lo que están realizando o como la actuación bajo el influjo de la conducta ajena (Weber, 1984). La acción social es una conducta de individuos consientes que han decidido alcanzar un fin específico, por lo cual la movimiento social siempre será una acción razonada y deliberada.

Conclusión

Para concluir solo me basta señalar que la subjetividad y la acción son dos elementos inseparables para poder comprender al individuo. El ser humano es una dimensión tanto individual como colectiva, no se puede reducir al sujeto a sólo una de estas facetas. La acción permite a los agentes conformarse a sí mismos, actuar en sociedad para construir su realidad interna y transformar el entorno en el que viven.

Pero el mundo que se construye a través del lenguaje se materializa a través del dialogo, el cual permite a los participantes llegar a una toma de perspectiva mutua y de esta manera transformar el

entorno en el que se desarrollan (Habermas, 2003). El consenso que genera el dialogo lo he de tratar en la siguiente sección, ya que dialogo supone la construcción de un entorno que es creado gracias a la acción social⁵.

El lenguaje es la base para que los sujetos puedan actuar en sociedad y de forma social, ya que les permite entenderse y coordinarse. El lenguaje nace de la necesidad del sujeto de relacionarse con el otro y de transformar su entorno, ya que sin la base del lenguaje no se podría generar vínculo alguno entre los sujetos.

El poder entender la acción, en su dimensión personal y social, nos permitirá comprender al ser humano como un ser más dinámica, capaz de crearse a sí mismo y de transformar la realidad en la que está inmerso. La acción puede ser la alternativa que nos de la respuesta de cómo se generan nuestro mundo y de presentar alternativas para vivir en una mejor sociedad.

⁵ Para profundizar más sobre la teoría del consenso de Jürgen Habermas recomiendo sus obras: *La ética del discurso y la cuestión de la verdad*, *Conciencia moral y acción comunicativa*, *Acción comunicativa y razón sin trascendencia* y *la Teoría de la acción comunicativa*.

REFERENCIAS

- Apel, K. (1998). *Teoría de la verdad y ética del discurso*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Arendt, H. (2009). *La condición humana*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Gehlen, A. (1993). *Antropología filosófica, del encuentro y descubrimiento del hombre por sí mismo*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Habermas, J. (2000). *Aclaraciones a la ética del discurso*. Madrid, España: Editorial Trotta.
- (2003). *La ética del discurso y la cuestión de la verdad*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Hardt, M. & Negri, A. (1994). *El trabajo de Dionisos*. Madrid, España: Akal ediciones.
- Marx, K. & Engels, F. (1957). *La Ideología Alemana, Crítica de la Novísima Filosofía Alemana en las Personas de sus Representantes Feuerbach, B. Bauer y Stirner, y del Socialismo Alemán en las de sus Diferentes Profetas*. Montevideo, Uruguay: Pueblos Unidos.
- Ortega y Gasset, J. (1984) *Historia como sistema y otros ensayos filosóficos*. Madrid, España: Editorial Sarpe.
- Searle, J. (1997). *La construcción de la realidad social*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Sen, A. (2010). *La idea de la justicia*. Madrid, España: Editorial Taurus.
- Toffler, A. (1997). *La creación de una nueva civilización*. México D.F., México: Plaza & Janes.
- Vigo, A. (2008). *Praxis como modo de ser del hombre. La concepción aristotélica de la acción racional*. En G. Leyva (Ed.), *Filosofía de la acción, Un análisis histórico-sistemático de la acción y la racionalidad práctica en los clásicos de la filosofía* (pp.53-83). Madrid, España: Editorial Síntesis.
- (2012). Deliberación y decisión según Aristóteles. *Tópicos, Revista de Filosofía*, 1(43), pp. 51-92.
- Weber, M. (1984). *La acción social: ensayos metodológicos*. Barcelona, España: Ediciones Península.

SOBRE EL AUTOR

Miguel Ángel Álvarez: Licenciado en Derecho (2010), Becario del Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología de México (2013-2014), Estudiante de la Maestría en estudios filosóficos por la Universidad de Guadalajara (2014). Realizó estancia de investigación y de intercambio en la Universidad de Granada, España (2014). Ha participado en diversos Congresos como ponente. Su campo de desarrollo actual es la investigación en campo de la filosofía política, en especial lo relacionado a las instituciones parlamentarias.

Aprendizaje y TIC en el siglo XXI

Enrique Guerrero Cárdenas, Universidad Pedagógica Experimental Libertador / Universidad de Los Andes Táchira, Venezuela

Resumen: Las Tecnologías de Información y Comunicación se presentaron como una alternativa “efectiva o no”, tanto para quienes enseñan su uso como para quienes las utilizan; es un hecho, se quiera o no, que arribaron a nuestra sociedad para permanecer y multiplicarse, una realidad compleja ante la cual tenemos dos alternativas: las proporcionamos, las profundizamos. Tecnológicamente hablando, hasta el ocaso de la era paleolítica, nuestros congéneres no tenían nada que decir..., sin embargo, si podían hablar y comunicarse por medio de la palabra. El lenguaje es consustancial al ser humano; es importante hacer esta aclaración. El cuerpo humano, sobre todo ambas extremidades, fueron los primeros instrumentos que empleó la humanidad como apoyo para recordar y contar. Los dedos de la mano, pueden considerarse los primeros apoyos de los que se valieron hombres y mujeres de la antigüedad para contar y constituyen, por tanto, la noción más elemental de la aritmética, anterior incluso a la noción de número. Es muy probable que los dedos de las manos y los pies hayan sido el origen de los sistemas numéricos quinario, decimal y vigesimal: es decir, el Hombre podía contar cinco, diez o veinte. Los constantes cambios tecnológicos —políticos y filosóficos— que se manifestaron en el Siglo XX dieron como resultado la aparición a lo que se ha dado en llamar “Era de las Tecnologías o Informática” que ha cambiado radicalmente la situación mundial en todos los aspectos, y que ha dado origen a una revolución tecnológica presente cada día.

Palabras clave: TIC, lenguaje, cambios tecnológicos, evolución tecnológica

Abstract: Information and communication technologies were presented as an alternative "effective or not", both for those who teach their use and for those who use them; it is a fact, you want to or not, that arrived to our society to stay and multiply, a complex reality which we have two alternatives: we provide them, deepening them. Technologically speaking, to the decline of the Paleolithic era, our fellow beings had nothing to say, however, if they could speak and communicate through the word. The language is inherent to the human being. It is important to make this clarification. The human body, on both ends, were the first instrument to support mankind used to remember and tell. The fingers of the hand, can be considered the first supports that men and women of ancient times is cost to count and constitute, therefore, the notion of elementary arithmetic, previous even to the notion of number. It is very likely that the fingers of the hands and feet have been the origin of the numerical systems quinary, decimal and vigesimal: i.e., the man could count five, ten or twenty. Constant technological-political and philosophical - changes which manifested themselves in the 20th century resulted in the appearance that it has been called "Age of the information or technology" which has radically changed the global situation in all aspects, and that it has given rise to a technological revolution present every day

Keywords: ICT, Language, Technological Change, Technological Evolution

Introducción

Los alumnos emplearán una parte importante de su tiempo interactuando con equipos dotados de inteligencia que les ayudarán a aprender individualmente, a su ritmo y a su estilo.

Las Tecnologías de Información y Comunicación se presentan como una alternativa “efectiva o no”, tanto para quienes las aplican a la enseñanza como para quienes las utilizan; es un hecho, se quiera o no, que arribaron a nuestra sociedad para permanecer y multiplicarse, una realidad compleja ante la cual tenemos dos alternativas: las proporcionamos, las profundizamos. Tecnológicamente hablando, hasta el ocaso de la era paleolítica, nuestros congéneres no tenían nada que decir..., sin embargo, si podían hablar y comunicarse por medio de la palabra. El lenguaje es consustancial al ser humano; es importante hacer esta aclaración. Porque en el origen de todo lo que veremos más adelante está la palabra hablada.



Al igual que el lenguaje, el pensamiento matemático surgió también en los albores de la humanidad. El Hombre sintió la necesidad de contar. El cuerpo humano, sobre todo ambas extremidades, fueron el primer instrumento que empleó la humanidad como apoyo para recordar y contar. Los dedos de la mano, pueden considerarse los primeros apoyos de los que se valieron hombres y mujeres de la antigüedad para contar y constituyen, por tanto, la noción más elemental de la aritmética, anterior incluso a la noción de número. Es muy probable que los dedos de las manos y los pies hayan sido el origen de los sistemas numéricos quinario, decimal y vigesimal: es decir, el Hombre podía contar cinco, diez o veinte.

Los constantes cambios tecnológicos-políticos y filosóficos- que se manifestaron en el Siglo XX dieron como resultado la aparición a lo que se ha dado en llamar “Era de las Tecnologías o Informática” que ha cambiado radicalmente la situación mundial en todos los aspectos, y que ha dado origen a una revolución tecnológica presente cada día, ocasionando una actualización y renovación permanente de conceptos, conocimientos, ciencias, maneras para administrar y enseñar, y otros, que imprimen una actividad epistemológica constante. Como resultado, puede aparecer un efecto peligroso, ante el riesgo de quedar obsoleto, desactualizado o anticuado, de ahí la necesidad de aventurarse a proponer una definición pormenorizada sobre qué entender por TIC. Pueden ser definidas, entre otras muchas maneras como “...el conjunto de procesos y productos derivados de las nuevas herramientas (hardware y software), soportes de la información y canales de comunicación relacionados con el almacenamiento, procesamiento y transmisión digitalizados de los datos” (Adell, 1997, pp 59-68) Pero, sabemos que las TIC van más allá de una definición o una concepción, tenemos que conocer sus particularidades para aprender a diferenciarlas de las tecnologías tradicionales y para dominar su interioridad con vistas a poder realizar un análisis donde ellas son elementos influyentes.

Se pueden resumir entonces, como tecnologías inmateriales o abstractas debido a que su estructura es la información en diferentes y multivariados códigos y formas tales como auditivas, audiovisuales, imágenes, datos; también en interconexiones, pues aunque se presentan de manera independiente, brindan a la vez innumerables oportunidades para que sean combinadas y ampliadas, de esta manera su potencial y extensión. Además son interactivas, lo que les permiten obtener un sentido total en el campo educativo, y a su vez una interacción sujeto-máquina y la adaptación de ésta a las características educativas y cognitivas del individuo, proporcionando además que los sujetos no sean sólo usuarios apáticos con la información, sino generadores y procesadores activos y conscientes de la mismas.

Lo instantáneo de la información facilita la rapidez al acceso e intercambio de la misma información, fracturando los obstáculos espacio temporales que han influido durante largo tiempo la organización de actividades formativas para lograr aprendizajes significativos. Otra capacidad que aportan son los elevados parámetros de imagen y sonido que permiten adquirir, entendiéndolos no sólo exclusivamente desde los estándares en calidad de información: elementos cromáticos, número de colores..., sino también de la fiabilidad y fidelidad con las que pueden transferirse de un lugar a otro.

Los aspectos anteriores han sido posibles gracias, entre otros, a la digitalización de la señal, su influencia más sobre los procesos que sobre los productos, la creación y aparición de nuevos lenguajes y formas para escribir, que permiten nuevas realidades expresivas como es el caso de los multimedia e hipertextos. Al mismo tiempo nos llevarán a la necesidad de adquirir nuevos dominios alfabéticos so pena de ser analfabetas informáticos, y por último, algo que no debemos olvidar y tener siempre en cuenta en esta era digital es la progresiva disposición a la automatización, es decir a la adopción de las TIC para hacer sus actividades controladas dentro del propio sistema, a través de programas creados para ello; lo cual vemos ahora que se produce en todas las actividades cotidianas, tales como las actividades de la banca, las empresas, los pagos, compras y otras operaciones realizadas por Internet.

Por esta razón, en una época en la que los alumnos diseñan páginas web como proyectos de clase, e incluyen archivos, tales como video, gráficos y animación dentro de sus presentaciones, las TIC, han aportado en el ámbito académico facilidades en comunidades cuyo aprendizaje es a distancia; y el empleo de hipermedia para aprender con otro método en lugar del formal; así como el acceso al cono-

cimiento en cualquier instante, desde cualquier lugar y otros cambios en el modelo para aprender. Aunque, éstas son importantes innovaciones con más de un década de uso, simplemente son indicios de una novedad extraordinaria tan acentuada, que ha invadido nuestra experiencia y que no nos percatamos sobre su existencia, hasta el momento en que se hizo necesario su uso y utilización.

Décadas atrás, no se nos formó para ser usuarios de las Tecnologías, porque no estaban a nuestro alcance, quizá se pensaba que no era necesario o que el progreso tecnológico se circunscribía a la incipiente era espacial de las dos grandes potencias. Por eso, en la época en que escribimos el primer informe serio de lengua extranjera, llevaba años formándome en el correcto uso de la misma y para enseñar a mis alumnos. La única herramienta tecnológica que poseía era un retroproyector, muy moderno para entonces y que representaba la tecnología de punta.

Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) han estado presentes en los ambientes diseñados para recibir clase a partir de los 90's, por esta razón la principal preocupación para su uso eficaz en educación, debe ser la formación y preparación del docente en este ámbito, especialmente el perfeccionamiento en el uso del computador para lograr aprendizajes más significativos y así enrumbarlas hacia un enfoque más integrado con el currículo regular.

A los docentes se les dice que Internet debe ser parte esencial del salón de clase, el problema estriba en que es una utopía en el caso de nuestro país, pues hay planteles que no tienen ni siquiera baños en buen estado o pupitres, aparte de presentar un estado de total abandono. Esto se convierte en un completo desafío para algunos docentes, pues deben buscar la forma para conseguir los recursos que le permitan acceder a la computadora en cada plantel para enseñar cómo utilizarla en la creación de oportunidades de aprendizaje innovadoras para sus estudiantes.

El problema radica en que la gran mayoría profesoral no recibe ninguna formación sobre el uso, manejo y aplicación del computador y por lo tanto de las TIC, algunos ni siquiera saben utilizarlo, otros, afortunados, asisten por iniciativa propia a algún curso sobre computación, pero muy pocos son formados y preparados por los entes gubernamentales que tienen que ver con la Educación que se imparte para integrar las TIC a su quehacer docente. Como conocedores de las TIC y usuarios del computador e Internet, hemos llegado a la convicción que el buen manejo de los computadores y del ciberespacio es una de las habilidades que deben caracterizar al sujeto competente en el siglo XXI, para evitar convertirse en un analfabeto informático funcional.

¿Por qué podemos lanzar al mercado todo tipo de artefactos de comunicación más sofisticados cada vez y en un tiempo mínimo, y medio de transporte: autos, trenes de alta velocidad, aviones, motos y otros, superiores a los que reemplazan, pero nos es imposible anunciar que hemos optimizado el Sistema Educativo en nuestros países, pues siempre estamos en la búsqueda de algo mejor en cuanto a educación se refiere pero no concretamos? Pienso que todo el mundo se hace la misma pregunta y hasta ahora no hay respuesta.

No obstante, suponemos que existe una simple respuesta a la misma: convenimos que para producir un bien de cualquier tipo es necesario estudiar o formarse en la profesión pertinente al bien que se quiere construir, en otras palabras, técnicos, ingenieros de todas las ramas, y otros y un entorno de aptitudes sinérgicas. Tenemos toda clase de expertos que comprenden y manejan la electrónica existente detrás de las pantallas de los teléfonos celulares así como su diseño; sin duda, toda una multitud de investigadores y técnicos trabajan para producir dispositivos inalámbricos mucho más eficientes más pequeños o livianos que los que actualmente existen.

Si tuviésemos el mismo entusiasmo para la educación tendríamos, en todo el mundo, ejércitos (por decirlo así) de investigadores indagando y deduciendo cómo es el aprendizaje de los escolares en la lectura en su lengua nativa, por ejemplo, cómo se conciben los conocimientos científicamente demostrados, cuál es el efecto de la dimensión de la lección en el proceso de aprendizaje, y cuáles son los errores en los que incurren al tratar de solucionar sencillos problemas de álgebra. La respuesta es muy sencilla: no lo hacemos y debido a esto tenemos artefactos con tecnología de punta y de todo tipo cada cierto tiempo, muy corto entre paréntesis, sin embargo, observamos que la educación permanece igual día tras día, es decir no hay el mismo desarrollo que en la tecnología, lo cual parece una paradoja, pues los investigadores que hacen posible estos adelantos tecnológicos se for-

maron en el mismo sistema educativo, entonces cabría hacerse la siguiente pregunta: ¿A qué se debe la lentitud de la educación?

Esto no sólo se puede corregir sino que es obligación nuestra hacerlo si queremos que las próximas generaciones hereden un mundo mejor. Para ello, no es necesario hacer proposiciones epistemológicas o descentralizar o centralizar el sistema educativo ni de hacer que los docentes elucubren cómo lograrlo, pensamos que la solución está en establecer y desarrollar de manera considerablemente organizada una verdadera forma de convertir el aprendizaje en una ciencia, recordemos que ésta convive estrechamente con el aprendizaje y puede crear todo una gama de conocimiento. Es probable, que en la actualidad y pese al enorme desarrollo de las tecnologías en todos los ámbitos, no existe alguien que tenga la solución al problema educativo a nivel global.

Aprendizaje como ciencia

La educación en ciencia, tecnología, y otras disciplinas proporcionan un idioma habitual que puede conllevar a trasladar las destrezas, habilidades, competencias, facultades y valores, de forma que los alumnos comprendan y dosifiquen mejor sus conocimientos. El aprendizaje como ciencia admite que los estudiantes despejen sus mentes y logren aprender sobre sus diferenciaciones respecto a los otros. El aprendizaje como ciencia implica primordialmente aprender a expresarse con este idioma.

Asimismo, una sucesión de destrezas son imprescindibles para el uso y manejo de las tecnologías que irán apareciendo y de las que continuaremos dependiendo, es decir las habilidades que se deben poseer para analizar, ejecutar, elaborar y perfeccionar un programa. De igual manera otro aspecto importante es el aprendizaje del pensamiento crítico, el cual se ha tratado de enseñar por muchas décadas con escasos resultados; en otras palabras, preguntar y responder comprendiendo la logicidad de su respuesta, para ello será imprescindible que los alumnos aprendan a darle valor y confianza a sus respuestas.

El papel que el aprendizaje como ciencia puede ejercer en el impulso de estas nuevas destrezas es eminentemente la experiencia de una competencia, la cual permitiría realizar una investigación científicamente comprobable, en cada etapa de la misma. Precisamos que el docente sea un ejemplo sobre cómo ejercitarse en el razonamiento analítico: bien se trate de una interrogante de aprendizaje o de un problema, y sobre el cómo encontrar los contenidos necesarios para elaborar una solución o respuesta afirmativa. No debemos olvidar que esta clase de enseñanza se fundamenta en entender cómo tratar un cuestionamiento, una aptitud que viene a convertirse en algo común para resolver problemas. El aprendizaje como ciencia vendría a ser un paradigma de procedimiento frente a los alumnos y la implicación de éstos en la práctica investigativa.

El aprendizaje como ciencia, sustentado en la investigación viene a ser un paradigma de cómo proceder, el cual los alumnos efectúan habitualmente al solucionar problemas prácticos en ciertos niveles no tan complejos indistintamente aplicado a las áreas en las que se desenvuelven; no necesariamente tienen que ser científicos para resolver o solucionar problemas de cualquier tipo, siempre que exista la posibilidad de tener resultados prácticos para el resto de los alumnos. Recordemos que el aprendizaje como ciencia, no sólo es útil para incrementar la competitividad, sino que suscita una actitud que permanece toda la vida en los alumnos.

El contexto actual establece a los miembros de la sociedad globalizada una inevitable transformación en las habilidades y facultades, tanto para la perfección de su aptitud, talentos y competencias como para la verosimilitud de su visión ética, a largo plazo.

Siempre, se ha expuesto que en la actual realidad han surgido vacilantes reparos que emplazan un esfuerzo universal deliberado para afrontar profundas dificultades, como la disminución de la miseria y la exclusión, el desequilibrio en la repartición del Ingreso, la cooperación en los nuevos contornos de la economía fundada en Conocimiento, y la consolidación de la identidad en una cultura totalmente globalizada.

Estos elementos, señalados, simbolizan el reto más monumental al que haya hecho frente la humanidad en su totalidad, para ello será necesario, sin lugar a dudas, un procedimiento de retomar y reevaluar el proceso para aprender. Intencionada y mayormente se hace hincapié más en aprender que

en enseñar, por ser una vertiente en la que sobresale el compromiso personal y continuo de permanecer como educando, que en el proceso tradicional de ser enseñado por un período establecido.

Lo que hemos obtenido como herencia científica y del conocimiento del Siglo XX nos obliga a hacer una profunda revisión de lo que se entiende por aprendizaje; el hombre nacido en el ocaso del Siglo XX o en S XXI lo hace en un mundo totalmente diferente al de sus padres, donde el conocimiento, la ciencia y el avance tecnológico es casi rutinario y cotidiano además del más grande y extraordinario de la historia del hombre y que le abre a éste todo un mundo de oportunidades para tener acceso a universos hasta ahora jamás pensados.

Un mito persistente en la educación es que enseñar a los niños no es tarea difícil, sabemos que no poseemos todas las soluciones y nos falta la voluntad política o que los profesores son ineficientes, o que existe una insuficiencia administrativa en los sistemas educativos. La realidad es que posiblemente nadie en el mundo hoy sepa cómo solucionar nuestros problemas educativos. Admitir esto es un paso importante.

Por ejemplo: Los niños requieren aprender qué son y cómo se hacen las cosas, por ello reciben muchas explicaciones sobre ello, además de leer en textos para niños, sabemos que existen cientos de miles de libros destinados a tal fin, no obstante todos los docentes precisan información sobre cómo enseñar y abordar el tema, por lo que se debería conocer cuáles son las limitaciones a las que se enfrentan los discentes para comprender cómo se hacen las cosas y cuáles serían los recursos y destrezas apropiadas para solucionar tales limitaciones en diferentes tipologías de alumnos. Por las razones expuestas, por tanto, debería haber libros aprovechables sobre esos tópicos en las bibliotecas escolares, aspecto que sabemos no se cumple, lo que representa una parte del problema.

Además una Ciencia del Aprendizaje sería un campo interdisciplinar, en el cual confluyan elementos de la educación, psicología educativa y del aprendizaje, ciencias cognitivas, informática, inteligencia artificial, neurociencias y evaluación. Específicamente, se examinaría los inexactos conocimientos que tienen los alumnos respecto a distintos conceptos, y qué estrategias podrían ser las apropiadas. Se intentaría contestar a preguntas relacionadas con dificultades que tienen los estudiantes con el tema en cuestión, y qué estrategias son útiles. Se profundizaría en las teorías, sin hacer a un lado la práctica.

El inconveniente de aprender en forma mecánica o memorística, la insistencia en ciertas aptitudes, la mayoría de las ocasiones a costa de otras, el sinsentido de la educación formal, con títulos, notas en la vida de millones de alumnos, son dificultades que están presentes en la educación en un grupo de naciones. De manera irónica, la intención de la educación es provocar ímpetu y hacer brotar los competencias de cada cual y apoyar a que cada quien las manifieste.

Creemos que las evaluaciones de resultados, las cuales exponen qué asimilan los estudiantes y qué conocen los educadores, son significativas. El problema radica en que la evaluación tiene que estar planteada de manera que sea objetiva, precisa y acorde a lo enseñado, así como tener una mínima repercusión en el alumno. Una valuación de mínima repercusión expresa que las actividades promovidas a juicio de las mismas han de favorecer y concentrarse en la recuperación, no en la sanción. Estas evaluaciones coadyuvarían a obtener visiblemente los desafíos de la educación; es decir una exigencia previa a destinar el esfuerzo a solventarlos.

La necesidad de un nuevo plan de estudios

El docente preocupado por el aprendizaje del discente logra a través de un buen método activar la investigación, despejando zonas de comprensión intensa que traspasan lo cotidiano. La norma de la indagación y el quehacer investigador proveen un firme fundamento, el cual renueva la existencia, sin embargo el indiscutible beneficio es lograr y obtener de cualquier forma optimizar el conocimiento, el saber y el contexto del hombre.

Por este motivo, se hace necesario que los organismos oficiales concentren sus planes gubernamentales referentes a la educación en el ímpetu y las posibilidades de los estudiantes de todos los niveles. La única, consistente y verdadera riqueza de un país no son sus yacimientos de

cualquier mineral sino sus gentes y en especial sus jóvenes estudiantes, que al final serán los que definirán el rumbo de un país.

No obstante, se observa cómo los gobiernos de muchos países disminuyen y recortan los presupuestos que se otorgan al sector educativo y- lo más absurdo- aumentan ostentosamente los gastos en armamento, lo que se convierte en una tremenda paradoja o contradicción, la educación significa a la larga paz, progreso, bienestar, en cambio las armas, ya lo sabemos, destrucción, caos, ruina, miseria y dependencia de todo tipo.

Si queremos un futuro mejor y lleno de prosperidad habrá que invertir mucho más en educación, preparar y actualizar a los docentes al mismo ritmo del avance tecnológico actual, ofrecer a cada alumno la posibilidad para desarrollar su más altas facultades, para ello como se mencionó antes, se requieren docentes mejor formados y preparados, instituciones con todos las exigencias indispensables y sobre todo, la certeza de que la educación de calidad y eficacia en cualquier país es un cheque en blanco hacia el éxito.

Todos los alumnos tienen la facilidad, habilidad y disposición para aprender, salvo algunas excepciones, siempre y cuando el profesor esté bien formado y/o preparado y disponga de todos los elementos tanto didácticos como materiales en un contexto adecuado para el aprendizaje. Vale mencionar de nuevo que la sociedad actual es completamente digitalizada, aunque el aula, sin embargo, en algunos países continúa siendo la misma del siglo XX y hasta a la del siglo XIX, épocas en las cuales el aprendizaje se remitía solamente a la facilidad que tenía el alumno para recordar las lecciones, definiciones, ejercicios y otros que le eran enseñados por el maestro y que tenían que aprender de memoria sin ningún tipo de razonamiento por parte de ellos, eran los libros de texto la fuente del conocimiento, hoy sabemos que el conocimiento no sólo está contenido en los libros o textos escolares, se encuentra en la red y para ello existen las TIC, además cada día es más reciente el conocimiento, no como en los libros que había que esperar ser promovido para el siguiente grado u año para tener acceso a un nuevo saber, además con la característica que éste puede ser conocido en cualquier parte del planeta. Esta inédita realidad nos presenta un nuevo reto: **lograr por consiguiente la forma de vencer realmente la desigualdad existente en la escuela tradicional y las TIC utilizadas éstas como como herramientas para lograr un aprendizaje más efectivo y significativo.**

Por esta razón se plantea que para una era totalmente digitalizada se requiere un modelo cónsono de educación con ella, en el cual el currículo se centre en las competencias, tanto del docente como del profesor, y el aprendizaje sea el factor primordial del mismo inserto en currículo totalmente flexible y adaptado a las nuevas circunstancias educativas, en el cual el rendimiento no sea evaluado por el número de horas que el discente permanece sentado en los ambientes de clase, sino por el contrario por los alcances y logros adquiridos y que puede demostrar mediante estrategias diseñadas para tal fin.

Acordémonos que la globalización del Planeta trajo consigo la globalización en la información, comunicación, economía y comercio, es una realidad difícilmente reversible. Eso nos obliga a todos, cada vez con mayor urgencia, entender la interrelación política, cultural, económica entre los países y los pueblos, comprendiendo también la diversidad que poseen esos países y sus pueblos. Ese objetivo y aprendizaje debe ser otra meta en nuestra educación.

El hombre ha cambiado, hoy es dependiente de la tecnología para llevar cabo todas o la mayoría de sus actividades, tanto sociales, económicas, culturales, académicas y otras por este motivo la educación del futuro tiene que prepararse para un mundo diferente. El aprendizaje personalizado tendrá que dejar de ser un término de moda, y convertirse en algo que permita a cada uno de los estudiantes descubrir y desarrollar su propio talento.

El aprendizaje personalizado significa que no se agrupará ni enseñará a los estudiantes en clases conformadas únicamente por estricto orden de edad, sino que se promoverán y desarrollarán los intereses individuales innovando para estimular la creatividad del alumno.

Conseguir entonces que una vez culminada la escolaridad, los alumnos dominen las herramientas básicas Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) es una meta importante del plan curricular de cualquier institución educativa, aun cuando las TIC puedan presentar efectos mucho

más significativos en el currículo institucional: ofrecen la posibilidad para optimizar el aprendizaje en las distintas áreas; para mejorar la comprensión en cuanto a conceptos; para desarrollar facultades intelectuales y cualquier otro tipo en los discentes.

Investigaciones, realizadas principalmente en países desarrollados, muestran cómo se logran los efectos planteados anteriormente cuando se usan las TIC para enriquecer el ambiente, tomando en cuenta ciertas características inherentes a ellas. El desafío al cual se enfrentan los centros educativos y los docentes en el aula es hallar la manera o las formas para diseñar y operar los ambientes de aprendizaje en los cuales se han insertado las TIC, encontrar el modo o tácticas para integrarlas al currículo. La integración de las mismas al currículo debe ser un proceso gradual que dependa de los recursos tecnológicos propiamente dichos, hardware y conectividad; la filosofía pedagógica y competencia tecnológica que poseen los educadores; la disponibilidad y correcta utilización de los contenidos digitales apropiados; y el apoyo administrativo, pedagógico y técnico que ofrece la institución educativa.

Por el contrario, las TIC se integran cuando se emplean para apoyar y ampliar los objetivos curriculares, para motivar y estimular a los estudiantes a entender, comprender mejor y a construir el aprendizaje. No es entonces algo que se hace aisladamente, sino que debe formar parte integral de las diarias actividades que se realizan en el salón de clase. Veamos, si el objetivo de la clase han sido los distintos problemas de la comunidad y queremos que los alumnos demuestren su comprensión de los contenidos planteados, podemos pedirle que con una cámara digital tomen fotografías del entorno cercano a sus hogares y plantel educativo. Después les pediremos que hagan una presentación en multimedia utilizando el programa Power Point, en la que expliquen cada de tipo de problema encontrado.

El objetivo principal no es usar las TIC propiamente dichas; el propósito es comprometer a los discentes en la construcción, generación y elaboración de su aprendizaje y poder comprobar su comprensión de los problemas comunitarios. Las TIC enriquecen las actividades y posibilitan al estudiante demostrar qué sabe utilizando una nueva manera de hacerlos, imaginativa y creativa,

Una vez el estudiante ha completado las clases obligatorias, podría adentrarse en las materias de su elección. Un estudiante podría profundizar más en fracciones, otro en las pirámides de Egipto, y un tercero en las barreras de coral. Todo ello será posible cuando se utilice de verdad la tecnología para que el aprendizaje se entretija de pasión. La inteligencia artificial se nutrirá de datos de millones de estudiantes y ayudará a los niños aprender de forma más eficiente y con los métodos que mejor les cuadren. Como hay dos tipos de escalas de aprendizaje (una, los millones de estudiantes que necesitan recibir una educación de calidad, pero otra escala que existe sólo en la mente de cada niño) la individualidad sólo puede florecer cuando la vastedad del aprendizaje está a disposición de todos y cada uno de los niños, a su elección.

TIC. Tecnología de Información y Comunicación

La comunicación es un proceso por medio del cual los seres humanos se transmiten mensajes unos a otros. Para las personas, esta interacción es fundamental, no sólo en el aspecto de supervivencia, y evolución, sino también el plano afectivo. La comunicación es la sorprendente facultad que nos distingue y nos diferencia como especie. Las sociedades, desde sus inicios, han venido desarrollándose en gran escala debido a esa condición que el hombre tiene de transmitir sus intenciones, deseos, sentimientos y conocimientos.

Los medios en los cuales se pueden transmitir mensajes son muy variados, y han evolucionado a lo largo de miles de años. La forma más rudimentaria de comunicación fueron los gestos y gruñidos utilizados por nuestros semejantes en el Paleolítico. Después el hombre logró articular las palabras con lo que se originó el lenguaje hablado. Los hombres Cro-Magnon labraron en hueso los primeros signos, dando origen a la memoria gráfica, antecedente de la palabra escrita. Esta última se constituyó como una táctica para almacenar información y salvaguarda del olvido. Las probabilidades de recibir información de manera más personalizada y rápida se cumplen al establecerse como servicio público el correo postal en 1.518.

Al final del siglo XV la imprenta fue la innovación y revolución tecnológica que modificó la comunicación e hizo posible la reproducción más eficiente de textos que permitieron compartir el conocimiento y trascender en el tiempo y el espacio, así como divulgar información a una velocidad jamás alcanzada antes por la humanidad. No tardaron en aparecer publicaciones regulares, ideadas a partir del afán de estar al día: enciclopedias, periódicos, semanarios, revistas y otros. El Siglo XIX fue la época de grandes avances en las comunicaciones a distancia. En 1.835 irrumpe el Código Morse, que proporciona la base para el desarrollo del Código Binario y facilitó los pasos para que en 1.837 se desarrollara el telégrafo. Posteriormente, unos años más tarde, en 1.876, se inventó y patentó un aparato que transformaría la tecnología de la comunicación: el teléfono.

En la medida en que la sociedad moderna se desarrolla, aumenta la exigencia de ampliar y difundir mensajes a más personas. Fueron concebidos entonces, a la par de los iniciales medios impresos y de telecomunicación –los cuales aún permanecen por su trascendencia histórica y funcional– otros de orden masivo, dirigidos a toda clase de público, que marcan el salto de la comunicación interpersonal a la de masas como son la televisión y el cine en forma más limitada.

Así como la Revolución Industrial, hizo que surgiera una nueva clase social, las TIC en esta época, en la cual los estudiantes utilizan, manejan y aplican estas herramientas como soporte en sus clases y en la adquisición de aprendizajes significativos, al mismo tiempo están propiciando la aparición de un nuevo y novedoso alfabetismo de nuestros tiempos. La prueba muy simple: todos los estratos sociales no tienen una computadora en sus casas, ni todos la saben usar a pesar de tener una, los más sólo la emplea para ocio, es decir, para jugar, algunos para matar el tiempo, otros para ver pornografía y los pocos para investigar y adquirir nuevos conocimientos con su utilización. Como sucede en todos los cambios que se generan por distintas circunstancias en los sistemas educativos, la aparición de las TIC e Internet no solo resultan ser una revolución en los medios y métodos, sino también en el tipo de alfabetización. Es necesario, pues, de acuerdo con Thornburg (2003), formar los alumnos para su futuro y no para nuestro pasado. Los discentes tienen que ser alfabetizados, y esa alfabetización debe incluir el uso, manejo y aplicación de las TIC.

Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) –la fusión de los computadores y las comunicaciones– desencadenaron una explosión sin precedente en las comunicaciones al inicio de la década de los noventa. A partir de entonces, la Internet pasó de ser un instrumento de uso exclusivo de la comunidad científica a ser una red de fácil acceso que revolucionó los cánones de interacción social. El número de anfitriones de Internet –computadores con una conexión directa– aumentó de menos de cien mil en 1988 a más de 36 millones en 1998. Se estima que más de 143 millones de personas eran usuarios de Internet a finales de 1988, y en el año 2001 ese número superó los 700 millones, es decir a ese ritmo de crecimiento, el número de usuarios se ha incrementado hasta el año 2013 en más de 5000 millones, para finales de la década el aumento fue impresionante: cerca de cinco mil millones de personas con acceso a Internet; por esta razón decimos con acierto que es el instrumento comunicacional con más rápido crecimiento que ha existido.

La Tecnología de la Información debe estar al alcance de todos los sectores de la sociedad. Esto no debemos ignorarlo en ningún momento, pues la realidad es que ni todos los estudiantes ni todas las personas tienen computadores o acceso al Internet en sus viviendas. Como respuesta a esta restricción, las universidades y los sectores oficiales a través de políticas gubernamentales, en los centros educativos deben asumir el compromiso de brindar acceso a la tecnología de la información, en particular crear laboratorios de computación y acceso a Internet, para sus estudiantes, pero complementarlo con orientación, motivación, capacitación y con los objetivos esperados. En este orden de ideas, podremos afirmar, de acuerdo con Cabero (2013), refiriéndonos al rol del alumno dentro de las TIC, lo siguiente:

Los alumnos no son sólo procesadores pasivos de información, por el contrario es un receptor activo y consciente de la información mediada que le es presentada, de manera que con sus actitudes y habilidades cognitivas determinará la posible influencia cognitiva, afectiva, o psicomotora del medio.

Lo comentado hasta ahora, nos induce a señalar que cualquier patrón que se manifieste respecto al funcionamiento psicodidáctico de las TIC en el proceso enseñanza-aprendizaje debe asumir una serie de variables y elementos, y estar conducido como principio por el de la dinamicidad donde se produce dicha interacción, de tal forma que cualquier planteamiento que presente de manera aislada cada uno de esos elementos debe ser asumido como inútil e improductivo.

Últimamente, el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), que incluye la prensa, la radio, la televisión, el cine y la red, ha prosperado. Cabe diferenciar, principalmente el sorprendente desarrollo de la Internet que proporciona comunicación postergada o en tiempo real y es un servicio más que ofrece la WWW o World Wide Web. Esta red interconecta sitios que ofrecen información de todo tipo, que se pueden consultar desde cualquier computadora con acceso las 24 horas del día, los 365 días del año, por eso la ventaja del uso de Internet.

La inserción de las TIC en el proceso educativo, es un tema que se ha extendido durante los últimos años en el mundo. Si examinamos minuciosamente las TIC como un fenómeno explícito en el desarrollo de hombres y mujeres de la actualidad y del futuro, se puede deducir que representan uno de los ejemplos sociales más trascendentales de las últimas décadas. Principalmente, en cuanto a educación se refiere, este fenómeno se manifiesta a través de la “tecnología educativa” que como resultado de las TIC, pasó de la tecnología analógica a la tecnología digital, suscitando profundos problemas en el proceso educativo, fundamentalmente, en aquellos que emplean la tecnología como herramienta para el proceso de enseñanza y aprendizaje pues han adquirido o asumido este cambio como un hecho relevante y positivo para su quehacer docente, sin embargo, como en todo proceso innovador, existen posiciones inflexibles frente a este fenómeno que objetan terminantemente el cambio, en tal sentido Vannini (1998), destaca lo siguiente:

Con el advenimiento de la era tecnológica ha habido un gran incremento en la enseñanza... y ese incremento lo hemos vivido todos quienes estamos enseñando ahora, y hemos participado en él con la esperanza de que la tecnología abrirá los caminos a la comunicación, ampliará la visión del ser humano, propiciará el intercambio de ideas, estimulará la comprensión y la solidaridad entre los pueblos que antes vivían aislados

Vemos cómo la autora plantea el carácter de universalidad que las TIC han alcanzado a escala mundial, razón por lo que aprender a utilizarlas es, sin duda alguna, no sólo parte de la cultura general del individuo, sino un medio para conocer los últimos adelantos tecnológicos, los cuales generalmente se publican en inglés.

Evidentemente, el manejo de las políticas educativas tiene mucho que ver con relación a evitar, o por lo menos, compensar las desigualdades para el acceso a la información y el conocimiento a través de la red. Desde el sistema escolar, centros de formación profesional, instancias de educación no formal, establecimientos municipales, asociaciones juveniles y culturales, entre otras, será necesario emitir medidas que favorezcan el aprendizaje y uso de las TIC a los grupos menos favorecidos culturalmente.

Las TIC son medios que nos aportan un flujo ininterrumpido de información, esencial para nuestro sistema educativo, instituciones económicas, y en muchos casos para los estilos de vida cotidiana de cada uno de nosotros. El impacto de estos medios se ha potenciado gracias a la posibilidad de hacerlos llegar a distancias a través de: microondas, satélites artificiales de toda clase o tipo y para distintas funciones: desde los espías hasta los meteorológicos, y a través de la última innovación: la fibra óptica.

La clase de destrezas cognitivas que suponen el uso de Tecnologías de la Información y Comunicación son innegables y nadie cuestiona la necesidad de formar a los futuros formadores en el conocimiento, uso y manejo de las mismas, razón por la cual debemos pensar en la preparación de asignaturas que admitan el desarrollo de la misma en los alumnos, por ejemplo: la Didáctica de las Tecnologías. La dificultad se presenta al plantearnos el por qué y para qué propósitos formar a los estudiantes en el uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación y, en consecuencia, bajo qué modelo educativo. La respuesta a esta incógnita no sólo tiene que ver con los presupuestos

y propósitos pedagógicos, sino también, y sobre todo, la respuesta a esa cuestión hunde sus raíces en los planteamientos sociales y políticos de quien la responde.

Una primer perspectiva o noción de los por qué y para qué formar tecnológicamente a los futuros formadores, se apoyan en argumentos de naturaleza pedagógica. Esta visión afirma que el avance y prosperidad educativa de un país depende tanto de su desarrollo tecnológico –producto de la misma educación– como de la existencia de recursos humanos cualificados. En consecuencia, desde esta perspectiva, es imprescindible la existencia de importantes colectivos humanos, tanto para generar productos (recursos humanos digitales) como para utilizarlos (usuarios de Internet)

Por esa razón, diseñar y difundir una Guía, Patrón o Manual para los Docentes en el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación aplicadas a la educación, acorde a la naturaleza de su entorno socio-económico, es una de las prioridades en cualquier Sistema Educativo, de tal manera que el docente adquiera una actitud decidida en favor de la creación, el fortalecimiento y mantenimiento de la calidad de los procesos enseñanza- aprendizaje.

Conseguir, pues, que al finalizar su carrera los estudiantes posean un total dominio de las TIC debe ser una importante meta del currículo de cualquier institución educativa. Sin embargo, las TIC pueden tener efectos mucho más trascendentales en el currículo de cualquier Institución de Educación Superior: disponen de posibilidad para optimizar el aprendizaje en diversas áreas, perfeccionar la comprensión de conceptos o perfeccionar facultades intelectuales en los futuros profesionales.

De ahí que, investigaciones realizadas principalmente en países desarrollados, tal como lo expresa Walh, E. (2000), muestran resultados altamente positivos, cuando las TIC se usan para enriquecer ambientes de aprendizaje con ciertas características se alcanzan los logros planteados mencionados anteriormente.

Por lo que, vale la pena destacar que el país tiene una capacidad de reacción muy grande. En estos momentos existe aún una notable crisis educativa, pero lo importante es hacerle frente con dignidad y trabajo; los educadores tenemos que despertar y vivir con entusiasmo los cambios que se presentan. El futuro de nuestra juventud está en juego, por ello, es necesario pronunciarnos como personas conscientes que piensen que no hay tiempo que perder y mañana es tarde para lograr un mundo mejor, por esta razón, se debe comenzar a gestar desde hoy, la idea de una mejor educación.

A través de la experiencia docente, ha quedado establecido que un apropiado proyecto curricular es fundamental para lograr la vinculación de las TIC de forma tal que se logre un aprendizaje de manera eficiente.

Hoy, se encuentra en discusión los llamados cursos de aprendizaje *on line* por carecer de un sólido currículo, en el cual esté reflejado la forma de organizar la asistencia formativa a los que tienen acceso a este tipo de aprendizaje, de igual forma la interacción que debe existir en el docente y el discente así como manera de evaluar los progresos. Por tal motivo, estos tipos de aprendizaje no siempre son los más idóneos, pues el aprendizaje se basa en programas que carecen de un diseño curricular. Sin embargo, existen otros factores que refuerzan intervención de las TIC, comúnmente se admite que logran su máxima efectividad cuando son incluidas en el diseño curricular.

El currículo debe ser flexible no rígido, tiene que ser elaborado con una visión y metodología investigativa formativa, fundadas precisamente en el currículo, que consientan lograr soluciones en todo el procedimiento, sin que se dé por terminado, para incorporar mejoras en forma continua. Además, éste debe ser organizado tomando en cuenta la ventaja que ofrecen las TIC al ajustarse a las tipologías de los alumnos y de esta forma juntarlos por formas de aprendizaje.

El futuro del aprendizaje

El Siglo actual, científico 100%, con tecnología de punta a cada momento, de hecho muy rápido en comparación con otras épocas, está signado por hechos disímiles a pesar del extraordinario avance de la ciencia y tecnología en todos sus campos requiere de un sistema educativo que esté acorde a las circunstancias, aspecto en los cuales todos coinciden, con metodologías y una pedagogía verdaderamente diseñada para el proceso de enseñanza actual, sin olvidar que la globalización no sólo actúa en

el mundo de las finanzas y política, sino que influyen y ejercen una inmensa importancia en el sistema educativo en general, recordemos que ni se enseña ni se aprende como se hacía anteriormente.

Si convivimos en un contexto totalmente automatizado, en el cual todo tipo de conocimiento es accesible a través de la red y de recursos especializados cada día más complejos y poderosos, no podemos continuar con el mismo proceso educativo de hace 25 años los cuales continúan aplicándose en la mayoría de los países latinoamericanos, es decir en ellos se enseña de una forma tradicional: sólo borrador, tiza y texto para memorizarlo, las concepciones pedagógicas no pueden continuar desarrollándose como si estuviéramos en las últimas décadas del siglo pasado.

Transformar, todo lo que sucede en las instituciones educativas en el quehacer docente diario, rutinario y cotidiano en el proceso para obtener del conocimiento el saber de los contenidos e incluso de las cosas y enseñar.

Innovar los estándares acerca de la forma cómo se lleva a cabo el quehacer cotidiano de los planteles educativos en relación a la disposición de los saberes, partiendo de la visión acerca de la forma en cómo se lleva a cabo el quehacer docente y del alumno en los planteles referente a la producción de los saberes y desde este punto de la visión sobre cómo asimila, cómo almacena y conserva todo tipo de información en el cerebro, y qué procedimientos biológicos actúan para proveer la construcción del conocimiento, es una labor bastante ardua que amerita con urgencia en la actualidad.

La vastedad de los avances de las ciencias, entre ellas la neurociencia ayudan a descubrir los procesos cerebrales que permiten el aprendizaje, el no aprender, el reaprender, el recordar y archivar toda clase de información en el cerebro lo que propende a la optimización de lo referente al proceso enseñanza-aprendizaje.

Si conseguimos llegar a esto, la enseñanza en el futuro será muy diferente y mucho más interesante que la actual. Los estudiantes pasarán una parte importante de su tiempo, creemos, interactuando con aparatos inteligentes que les ayudarán a aprender de forma individualizada, a su ritmo y a su estilo. Pero, esto no significa que haya menos interacción personal, se desarrollará totalmente todo lo relacionado con la inteligencia artificial la cual se sustentará de fundamentos de un sin número de alumnos y coadyuvará a los discentes a aprender más eficazmente.

El resto del proceso los alumnos se vincularán y relacionarán con otros siempre dirigidos por un docente, éste sería totalmente distinto a los demás profesores de ahora, pues tendría que tener conocimientos y una sólida preparación y formación para lograr sacar el mayor provecho de las potencialidades de los estudiantes. Se hallarán estrategias para que los alumnos interactúen entre ellos para comparar aprendizajes y experiencia de aprendizaje lo que llevará al docente a centrarse en un verdadero aprendizaje significativo contando para ello todo tipo de recursos didácticos, novedosos, funcionales y totalmente efectivos a la hora de ser empleados para tal fin. En fin, esto hará que los educandos aprendan aparte de lo académico, todo tipo de aptitudes de tipo social las que le permitirán emitir y tolerar todo tipo de críticas y ajustarse al revés, así como a trabajar en equipo en armonía y con eficiencia, lo cual actualmente no sucede en ninguna institución educativa, además, si logramos aportar al arduo trabajo que necesitamos hoy, la promesa de una educación plena, que ayude a cada persona a contribuir a la sociedad y a ocupar su puesto será una realidad incuestionable, por otro lado, la inteligencia artificial, la cual jugará un rol importantísimo en el aprendizaje como ciencia, se nutrirá de datos de millones de estudiantes y ayudará a los discentes a aprender de forma más eficiente.

El Internet Cuántico

Para funcionar, las computadoras y redes de comunicación usarán moléculas y partículas elementales en vez de chips.

Investigadores en sistemas computacionales del Tecnológico de Georgia, Estados Unidos, están recabando actualmente datos para el estudio de la complejidad cuántica, es decir, la dificultad que presentan los problemas de cómputo complejos.

Varios centros de investigación cuántica han puesto a prueba la velocidad y distancia en la que dos partículas pueden teletransportarse. Cada intento exitoso establece un nuevo récord internacio-

nal. En mayo de 2012, un equipo de la Universidad de Ciencia y Tecnología logró transportar dos fotones a 97 kilómetros de distancia. Cuatro meses después, en septiembre del mismo año, investigadores del Instituto Max Planck de Óptica Cuántica, en Alemania, construyeron la primera red cuántica de la historia. El sistema de dos nodos conectados por fibra óptica transportó átomos de rubidio que lograron comunicarse durante 100 microsegundos a lo largo de 21 metros de distancia. Al analizar el enlace de ambos átomos, los especialistas aseguraron que con ello se podría incluso detectar sin esfuerzo la presencia de espías infiltrados en la red.

Si bien las posibilidades de telecomunicaciones, bajo este concepto tecnológico, lucen espectaculares, tendremos que esperar quizás años, antes de verlas materializadas, sin embargo, pensemos que la Ley de Moore sigue vigente, y cuando menos lo esperamos tendremos ante nosotros una red global a nuestra disposición tan pequeña como las uñas de nuestros dedos de la mano y tan veloces como un parpadeo.

Velocidad incalculable

El primer paso rumbo a la primera generación de computadoras ultra rápidas es una red con la que se puede enviar información en niveles extremadamente pequeños: el Internet Cuántico. Para hacerlo posible, físicos y matemáticos de varios centros de investigación experimentan con la teletransportación, un fenómeno que, alejado cada vez más de lo ficticio, por su cualidad de desaparecer un objeto de un lugar y aparecerlo en otro de manera instantánea, rebasa los límites de la velocidad de conexión existente. Aunque la ciencia de hoy no es aún capaz de teletransportar materia, sí lo ha podido hacer con partículas y la información contenida en ellas; lo ha logrado con fotones y átomos. Sin embargo, el proceso no es como lo plantea la ciencia ficción.

REFERENCIAS

- Adell, J. (1997). Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información. *La Cuestión Universitaria*, 5, pp. 59-68.
- Cabero Almenara, J. (2013). El aprendizaje autorregulado como marco teórico para la aplicación educativa de las comunidades virtuales y los entornos personales de aprendizaje. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 14(2), pp.133-156. Disponible en: http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/10217/10626
- Esteve, F. (2009). *Bolonia y las TIC: de la docencia 1.0 al aprendizaje 2.0*. Madrid, España: Universidad Politécnica de Madrid.
- Thornburg, D. (2003). *Using Technology to Generate Class Discussion*. Disponible en: <http://teacherline.pbs.org/teacherline/welcome.cfm>
- Vannini, A. (1998). *La enseñanza y las Tecnologías*. Barcelona: Alianza editorial.
- Wahl, E. (2000). Cost, Utility and Value. New York: Education Development Center, Center or Children and Technology. En B. Pennel, S. Golan, B. Means, C. Korbak (ed.), *Silicon Valley hallenge 2000: Year 4 report*. Menlo Park California: SRI International.

SOBRE EL AUTOR

Enrique Guerrero Cárdenas: Licenciado en Educación Mención Idiomas Modernos Inglés, Especialista en Educación Rural UPEL; M.Sc., en Literatura Latinoamericana y del Caribe, Postgrado en Lingüística, Diploma de Estudios Avanzados de la URiV, Doctor en Pedagogía de la Universitat Rovira i Virgili de Tarragona, España, PhD Educación Latinoamericana UPEL; Director/Editor de la Revista DIALÉCTICA, arbitrada e indexada de la UPEL; Profesor Investigador Premio PEI Institucional y Oficial, Profesor de Postgrado y Pregrado, autor de trabajos publicados en Revistas Nacionales y Extranjeras, y del Libro de Inglés Titulado "An Easy Way to Learn English Grammar, dirigido a estudiantes de Pregrado. Facilita la Asignatura de Investigación Educativa en Pregrado y Métodos Avanzados de Investigación y/o Mixtos en Postgrado, Conferencista en Eventos Educativos Nacionales e Internacionales así como Ponente con trabajos Orales.

Os seres humanos fazem parte do meio ambiente? A escrita como instauradora de uma nova realidade

Marcos Gonzalez, Instituto de Pesquisas Jardim Botânico do Rio de Janeiro, Brasil

Resumo: Tanto nas leis como nas propostas educacionais ou nos discursos das organizações sociais, a relação do homem com o ambiente é tratada de maneira fragmentada – o homem está fora do meio, cabendo-lhe o papel de fiscalizador, predador ou controlador. Tal percepção revelaria hoje um “efeito colateral” que vem sendo descrito como uma “crise ambiental” ou, como queremos, uma “crise do letramento massivo”. Para atestá-lo, empreendemos uma análise exploratória fundamentada na Linguística Sociocognitiva. Argumentamos que os processos orais se organizam em torno da “pouca distância” que o “conhecedor” tem do “conhecido”, enquanto que, com a escrita, a linguagem interpõe “entre o conhecedor e o conhecido um objeto que é o texto escrito”. O fenômeno explicaria a ampla reanálise de uma cosmogonia em que o homem ocidental se via no “centro do mundo” e passou a compreender-se como um ser que distingue claramente o eu e a natureza (Descartes), um ser “fora do mundo”, que o lê como um “livro da Natureza”, como dirá Galileu. Para mudar tal percepção, como quer a educação ambiental contemporânea, será necessário “adquirir um sentimento vivo da unidade do saber humano”, o que significará transformar a educação formal.

Palavras-chave: educação ambiental, oralidade e escrita, mudança de mentalidade

Abstract: The relationship between man and the environment is dealt with in a fragmented way in the fields of law, education and in the discourses of social organizations – the humans are out of the medium, assuming the role of supervisor, predator or restrainer. This perception would reveal today a “collateral effect” that is being described as an “environmental crisis” or, as we propose here, “a crisis of massive literacy”. To attest this hypothesis, we performed an exploratory analysis based on the Socio-cognitive Linguistics. We argue that the oral processes are organized around the “short distance” between the “cognizant” and the “cognized”, while, in the written process, the language is interposed “between the cognizant and the cognized an object, which is the written text”. This phenomenon would explain the broad reanalysis of a cosmogony in which the Western man perceived himself as “the center of the world”, understanding himself as a being clearly distinguished from nature (Descartes), a being “outside the world”, that reads this same world as a “book of nature”, as Galileo says. To change this perception, as the contemporary environmental education wants, it would be necessary “to acquire a living sentiment of the unity of the human knowledge”, which means to transform the formal education.

Keywords: Environmental education, Orality and written language, Change of Mentality

Introdução

Os objetivos principais da pesquisa nacional *O que o brasileiro pensa do meio ambiente* (Crespo, 2001; Crespo e Novaes, 2002), que vem sendo regularmente realizada (1992, 1997, 2001) pelo Ministério do Meio Ambiente e pelo Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISER), são, entre outros, “informar os tomadores de decisão, do setor público e do não governamental sobre como os brasileiros pensam e se comportam diante de temas importantes para a gestão ambiental e para as estratégias de promoção do desenvolvimento sustentável”. O estudo é representativo da população brasileira adulta (16 anos ou mais), residente em áreas urbanas e rurais de todas as regiões.

Crespo e Novaes observaram, na última década, uma evolução do que se convencionou chamar de “consciência ambiental” no Brasil, mas permanece a incômoda constatação, sobretudo para aqueles que trabalham com educação ambiental, de que mais da metade dos informantes deixaram de “fora do meio ambiente” os seres humanos, as favelas e as cidades. Mesmo em escala regional ou local, é conspícua a manifestação dessa percepção “naturalista” (Reigota, 1995, para o interior do



estado de São Paulo; Nascimento-Schülze, 2000, para Florianópolis; Silva e Leite, 2001; Silva *et al.*, 2002; Souza e Silva, 2002, para a Paraíba). Classificando os desenhos em meio ambiente “natural” e “construído”, conforme a predominância dos elementos neles representados, Silva e Andrade (2000) constataram que 70% dos participantes representaram, inicialmente, o meio ambiente apenas com elementos naturais, sem que o ser humano sequer estivesse presente. Mesmo as crianças abaixo dos 16 anos – fora do alcance, portanto, da pesquisa nacional – distinguem o ser humano de seu entorno. Em estudo a partir de desenhos de crianças entre 6 a 13 anos do Lar Acalanto, na cidade de Santa Maria, RS, o meio ambiente natural é representado sem as interferências do ser humano, um ambiente intocado pelo homem. As crianças “agem e pensam como se estivessem fora do meio ambiente” (Silva e Peres, 2011).

Tal percepção também é predominante mesmo nos livros didáticos que versam sobre questões ambientais (Martins e Guimarães, 2002; Bonotto e Semprebone, 2010). Na verdade, tanto nas leis brasileiras como nas propostas educacionais e ainda nos discursos das organizações sociais ou da mídia, o homem está fora do meio, é externo a ele, cabendo-lhe o papel de fiscalizador, usuário e controlador (Souza, 2009, p.108).

Observa-se, em suma, um impulso generalizado na direção de se abstrair a responsabilidade sócio-histórica-cultural dos seres humanos na transformação deste meio ambiente, “investindo o homem ou do *status* de mocinho ou da pecha de vilão” (Weber e David, 2012, p.133): “o homem está fora do meio ambiente, apenas atuando maléfica ou beneficentemente sobre ele”. A constatação é considerada “grave” pelo jornalista e ambientalista André Trigueiro (2005); tal percepção estaria nos conduzindo a uma “crise ambiental planetária” (Feldman, 2005, p.146). Parte da solução exige, de acordo com Feldman, que se faça uma “reflexão filosófica e existencial sobre a Humanidade e o homem enquanto ser individual”.

A literatura acadêmica propõe, como contraponto, a “utopia de uma sociedade sustentável” (Reigota, 2007, p.221). A noção de meio ambiente, no contexto dessa concepção, compreende não apenas a percepção da natureza enquanto conjunto de seres vivos e seres não-vivos, mas também “a compreensão da temporalidade e espacialidade de um contexto em constante interação com as ações da mesma natureza e do homem” (Weber e David, 2012). Os principais objetivos da educação ambiental estariam baseados nessa utopia, buscando assim a mudança de paradigma predominante (doravante “ser humano fora da natureza”) para aquele que considera homem e natureza entidades integradas de um mesmo todo (“ser humano como parte da natureza”) (Martins e Guimarães, 2002).

Segundo Fritjof Capra (2012, p.25-26), um dos principais difusores desse “novo paradigma”, seria preciso desenvolver uma “percepção ecológica profunda”, que reconhecesse a interdependência fundamental de todos os fenômenos. Essa “ecologia profunda”, conforme Capra, “não separa seres humanos – ou qualquer outra coisa – do meio ambiente natural”, ao contrário, reconhece o valor intrínseco de todos os seres vivos e concebe os seres humanos apenas como “um fio particular na teia da vida”. O mundo não é tomado como uma “coleção de objetos isolados, mas como uma rede de fenômenos que estão fundamentalmente interconectados e são interdependentes”. A concepção é, nesse sentido, “espiritual ou religiosa”, porquanto “entendida como o modo de consciência no qual o indivíduo tem uma sensação de pertinência, de conexão, com o cosmos como um todo”.

Seria a percepção de que “o ser humano está fora do meio ambiente”, que requer a separação entre razão e corpo (matéria), uma *imaginação*? Assim entendia Espinoza (1632-1677): “*imagino-me* fora da Natureza, e por isso, e somente por isso, imagino, por exemplo, que vejo no mundo o que nele (sensível, material) eu (minha mente, imaterial) ponho” (apud Martins, 2001). Para alguns autores, é a partir do antropocentrismo renascentista que o ser humano se descola da natureza e, de fora, passa a dominá-la (Porto-Gonçalves, 2002, p.27). Para outros, é na filosofia de René Descartes (1596-1650) que encontraremos a tradução da separação que se firmou no mundo moderno (Fernandes, 2003; Grün, 2008).

Questionamos, nesse trabalho, as razões para percebermos o mundo como se estivéssemos fora dele. Refutando as explicações oferecidas pela literatura, partindo do pressuposto que, por mais influente tenha sido a obra de um filósofo ou mesmo uma corrente filosófica, seja qual for sua

envergadura, parece-nos improvável que seus postulados sejam ou tenham sido capazes de promover uma mudança paradigmática de tamanho alcance.

Segundo Crespo e Novaes (2002), variáveis como sexo, religião, cor e gênero não fazem diferença no padrão de respostas dos brasileiros sobre a percepção de sua relação com ao meio ambiente – “pode-se dizer que as variáveis que fazem diferença são: educação e residência em centros urbanos”. Como pensam então aqueles que estão “longe” de um centro urbano? Barros, Araújo e Arruda (2010), em estudo sobre as concepções sobre o meio ambiente apresentadas por lideranças dos Xucuru do Ororubá – um povo da Serra do Ororubá, no município de Pesqueira, em Pernambuco, Brasil – observaram que, nas falas do pajé, do cacique e de professoras Xukuru, o ser humano é encarado como “parte do meio ambiente”, e não simplesmente como um ser que nele interfere. O meio ambiente, por eles descrito como “a base do ser humano, porque sem o meio ambiente não existiria o ser nele”, está relacionado à terra: nas palavras de um cacique, “se a gente não tiver a terra a gente não tem nada, inclusive a água; porque a água se sustenta em cima da terra, então, essa relação primeiro é a terra” (Barros, Araújo e Arruda, 2010). O que diferencia o povo Xukuru do Ororubá daqueles que, nos centros urbanos, se percebem (ou se imaginam) “fora do meio ambiente”?

Desenvolvemos a hipótese de que a diferença se deve ao fato de o povo indígena da Serra do Ororubá ter “pouco acesso e domínio da escrita para se expressarem” (Silva, 2008, p.75). Procuramos nos amparar em autores cujas teses são capazes de explicar o cerne de nossas suspeitas: a percepção “dentro do meio ambiente” está para o senso comum inspirado na tradição oral, assim como a percepção “fora do meio ambiente” está para o inspirado na tradição escrita. Avançamos assim numa linha de explicação que foi sugerida, mas não desenvolvida, por Mircea Eliade, mitólogo e historiador das religiões romeno-americano. Procuramos, ademais, manter aderência à visão *sociocognitivista*, que vem nos permitindo estudar algumas estruturas subjacentes a mudanças linguísticas históricas (Gonzalez, 2012; 2013a; b).

Nessa corrente de investigação, as categorias conceituais humanas e o significado das estruturas linguísticas em qualquer nível não são considerados “símbolos sem interpretações”, mas “motivadas e fundamentadas, de alguma forma, diretamente na experiência, nas nossas experiências corporais, físicas e socioculturais” (Lakoff e Johnson, 2002, p.259). Os conceitos que governam nossas línguas também governam, segundo essa perspectiva, a nossa atividade cotidiana: “até nos detalhes mais triviais, estruturam o que percebemos, a maneira como nos comportamos no mundo e o modo como nos relacionamos com outras pessoas”. Por isto, os recursos cognitivos que priorizamos teriam o poder de “definir a realidade”. Wilson e Martellota (2009, p.78) identificam aí um dos “aspectos translinguísticos” nas línguas naturais, que “garantem certa transcendentalidade da língua”.

Se estivermos certos, a introdução da escrita, de um ponto de vista antropológico, é uma tecnologia que facilita uma mudança do “senso comum” e, assim sendo, foi instauradora de uma “nova realidade” no Ocidente medieval, por exemplo.

A interioridade da oralidade

Fala e escrita, explica Ingedore Koch (1997), são duas “modalidades de uso da língua”: embora se utilizem do mesmo sistema linguístico, elas possuem características próprias. Diferem, por exemplo, na densidade lexical e na complexidade sintática. Para Hobart e Schiffman (2000, p.27ss), a “fundamental diferença” em relação aos processos letrados de abstração é que os orais são “participatórios e não reflexivos”. Com “não reflexivos”, entenda-se não por “primitivos”, mas sim que tal economia noética organiza-se em torno da “pouca distância” que o “conhecedor” tem do “conhecido”.

Para compreender os povos ágrafos, é preciso primeiro lembrar que, na história, eles são a esmagadora maioria. Antes da invenção da escrita, há cinco mil anos, todos os povos eram “ágrafos”. A comunicação natural, muito mais antiga, é a realizada oralmente, face a face.

A fala é uma produção em tempo real envolvendo interlocutores fisicamente presentes, que organiza a gestualidade, a mímica, os olhares e os movimentos do corpo como recursos simbólicos

significativos para efeitos de sentido. Também temos a qualidade da voz que, ao produzir o som audível, comanda a prosódia (entoação, tom, velocidade, etc.) A experiência passa também por emoções e sensações – paladar, tato, olfato, audição e visão – que são âncoras sensuais para a memória, muito mais poderosas e prevalentes do que as textuais, da linguagem escrita. A fala, enfim, envolve todo o corpo. Com a escrita, a linguagem interpõe entre o conhecedor e o conhecido um objeto que é o texto escrito, o que possibilitou um “distanciamento do conhecido”, uma atitude mais reflexiva sobre a natureza e uma forma de organizar o conhecimento com acesso continuado (Marcuschi e Hoffnagel, 2007, p.96-98). Aspectos importantes para contemplar a língua, escrita e falada, são, portanto, o *tempo* e o *espaço* (Marcuschi, 2007, p.46-47).

Como percebem o mundo esses “povos ágrafos”? Para Mircea Eliade, o que caracteriza as sociedades tradicionais (de tradição oral, via de regra) é a oposição que elas subentendem entre o seu território habitado e o espaço desconhecido e indeterminado que o cerca: o primeiro é o “mundo”, mais precisamente, “o nosso mundo”, o cosmos, que pode estar representado por uma região (por exemplo, a Palestina), uma cidade (Jerusalém) ou um santuário (o templo de Jerusalém). Esse “verdadeiro mundo” se encontra sempre no “meio”, no “centro”, pois, segundo o mitólogo, é aí que se estabelece a comunicação entre as três zonas cósmicas: Terra, Céu, regiões inferiores.

O sagrado “funda” o mundo (hierofania), no sentido de que fixa-lhe os limites e, assim, estabelece a ordem cósmica. O território habitado por esse *homo religiosus* é propriamente um “cosmos”, do grego *kósmos* “ordem, conveniência, organização, ordem do universo, mundo, universo”, na medida que foi consagrado previamente, é obra dos deuses ou está em comunicação com o mundo deles. O *homo religiosus* tem, com o cosmos, uma relação de unidade, sente-se como parte dele, vive em sinergia com ele de maneira simbiótica; não há uma laceração e um sentimento de individualidade, mas um sentimento de pertença ao todo. Uma tal “comparticipação” torna o mundo “familiar” e inteligível (Valadares, 2011).

Fora desse mundo, já não é um cosmos, mas uma espécie de “outro mundo”, o caos, um espaço estrangeiro, povoado de espectros, demônios, “estranhos” (Eliade, 1992 [1957], p.21). Qualquer ataque exterior ameaça transformar o “nosso mundo” em “caos”. Os adversários que o atacam são equiparados aos inimigos dos deuses, aos demônios e, sobretudo, ao arquidemônio, o dragão primordial vencido pelos deuses nos primórdios dos tempos. Toda vitória contra o atacante, por sua vez, reitera a vitória exemplar do Deus contra o dragão (quer dizer, contra o “caos”). O dragão é símbolo exemplar das trevas, da noite e da morte – “numa palavra, do amorfo e do virtual, de tudo o que ainda não tem uma ‘forma’”.

Segundo Eliade (1992 [1957], p.25), esse “sistema do mundo” tradicional pode ser identificado em um grande número de mitos, ritos e crenças diversas, de diferentes civilizações, tendo sido identificado em todos os domínios do pensamento antigo, medieval e até entre os modernos: Plotino (séc. III d.C.) descrevia o “conhecimento” como uma “batalha pela vitória da forma sobre o informe”; Shakespeare (*Romeu e Julieta*) define o “amor” como «*Misshapen chaos of well-seeming forms*»; Milton (*Paraíso Perdido*) define o “mundo incriado” como um “infinito sem forma” («*formless infinite*») (Stanco, 2007). Vendo “tantas raças, tão grandes revoluções políticas” sucederem-se na península hispânica, num período (séc. XVI) em que a “língua do povo” não era escrita, alguns homens cultos temiam que essa língua se tornasse “cada vez mais *informe*”, que adquirisse o caráter “d’uma verdadeira *monstruosidade*” (Coelho, 1868, p.25ss).

O *homo religiosus* deseja viver o mais perto possível do centro do mundo. Sabe que seu país se encontra efetivamente no meio da Terra; sabe que sua cidade constitui o umbigo do universo e, sobretudo, que o templo ou o palácio são verdadeiros “centros do mundo”. Acredita também que as habitações situam-se no centro do mundo e reproduzem, em escala microcósmica, o universo. A tradição judaica é bem explícita quanto a esse ponto: “O Santíssimo criou o mundo como um embrião. Tal como o embrião cresce a partir do umbigo, do mesmo modo Deus começou a criar o mundo pelo umbigo e a partir daí difundiu-se em todas as direções” (Eliade, 1992 [1957], p.43). Sejam quais forem as dimensões do espaço familiar e no qual ele se sinta “situado” – seu país, sua cidade, sua aldeia, sua casa – o homem religioso experimenta a necessidade de existir sempre “dentro” de mundo total e organizado, num cosmos. Acreditar que a Terra ocupa o centro do

universo era, portanto, bastante natural, mesmo para os letrados e, até a Idade Média, “seria um contrassenso muito grande propor outra coisa” (Camenietzki, 2000, p.20).

Walter Ong (1998, p.84-87) destaca aspectos na psicodinâmica da oralidade que explicam não apenas esse modelo de percepção, mas também os processos mentais dos povos outrora chamados “primitivos”, dentre eles a relação singular do som com a *interioridade* em comparação com os demais sentidos. O campo sonoro “não está espalhado diante de mim”, como o campo visual, “mas a toda a minha volta”. O som “invade o ouvinte, que está no centro do seu próprio mundo auditivo, que o envolve”, uma ação centralizadora capaz de afetar o sentido humano do cosmos: “para as culturas orais, o cosmos é um evento contínuo, com o homem em seu centro”. A interioridade é, portanto, característica da consciência humana, uma vez que a consciência de cada indivíduo humano é totalmente interiorizada. A audição é, em consequência, um sentido unificador. Lembremo-nos de Lucien Febvre: “a fê é audição”, um sentido que teve um papel predominante até o século XVI europeu:

além da música, quantos outros testemunhos sobre a importância do ouvido no século XVI, neste século que acabara de descobrir a imprensa e que, cada dia mais se admirava das incomparáveis facilidades que ela trazia ao estudo. Apesar do que, entretanto, parecia às vezes só dar importância à palavra oral. (Febvre, 1950, p.15)

O cosmos é ao mesmo tempo um organismo real, vivo e sagrado, criado pelos deuses a partir da matéria do caos primordial. Podia ser o ar ou a água, mas também uma substância viva, como o leite ou a clara e a gema do ovo. Temos um exemplo notável em *O queijo e os vermes*, em que Carlos Ginzburg (2006 [1976]) reproduz a cosmogonia “popular” de um moleiro friulano – Domenico Scandella, conhecido por Menocchio – que fora queimado por ordem do Santo Ofício. Menocchio era acusado de ter alimentado dúvidas quanto à virgindade de Maria, mas o que, em 1583, chamou a atenção do Santo Ofício (tanto quanto a de Ginzburg e a nossa) era o conteúdo heterodoxo de uma singular cosmogonia – a Terra como um ovo:

A terra é feita de elementos comuns, pisados todos os dias em meio a outros elementos que estão ligados, unidos e cercados como no ovo, onde se vê a gema e ao redor dela a clara e por fora a casca, assim estão os elementos juntos no mundo. A gema seria a terra, a clara, o ar, a pele fina entre a clara e a casca seria a água, e a casca o fogo [...]. (Ginzburg, 2006 [1976], p.116)

A analogia do cosmos com a estrutura de um ovo é um mito conhecido desde pelo menos os Vedas, o “livro do conhecimento” fundador da religião Hindu (Leite, 2004). Já estava também no Venerável Bede (c. 672 ou 673 – 735), quando afirma que a Terra “é um elemento colocado no meio do mundo: está no meio dele como a gema está no meio do ovo; à volta desta encontra-se a água, como à volta da gema está a clara”. Para o português arcaico, temos uma referência a esse mito numa obra nobre, cujas cópias sobreviventes foram encontradas nas livrarias pessoais de reis como D. Duarte (1391-1438) e do Condestável D. Pedro de Portugal (1443-1466): *o Horto (ou Orto) do esposo*. De um modo geral, essa concepção adequava-se bem à cosmologia medieval do *mundus* ou universo finito, encerrado numa casca, constituído por esferas celestes concêntricamente ordenadas e movendo-se em torno da Terra, uma ilha central e circular num universo esférico e impregnado pelo éter (Reis, 2008).

A existência do *homo religiosus* é “aberta” para o mundo; vivendo, o homem religioso nunca está sozinho, pois vive nele uma parte do mundo (Eliade, 1992 [1957], p.80). Nessa perspectiva, a própria existência do mundo “quer dizer” alguma coisa – não é muda nem opaca nem inerte, sem objetivo e sem significado. Os símbolos, nesse sistema, despertam a experiência individual e transmudam-na em ato espiritual, em compreensão metafísica do mundo. Eliade aponta “hierofanias cósmicas”, tais como os símbolos e cultos solares ou lunares e o papel religioso dos animais, cada qual revelando uma estrutura particular da sacralidade da Natureza. A hierofania da pedra, por exemplo, é uma ontofania por excelência, que revela aos homens o poder, a firmeza, a permanência. Captado graças a uma experiência religiosa, o modo específico de existência da pedra revela ao homem o que é uma existência absoluta, para além do Tempo, invulnerável ao devir (Eliade, 1992

[1957], p.76-77). Lembremos as palavras de Jesus a Pedro: “Tu és Pedro, e sobre esta pedra edificarei minha Igreja, e as portas do inferno não prevalecerão contra ela” (Mt 16,18). Tudo está “cifrado” nos ritmos cósmicos: basta que se “de-cifre” o que o cosmos “diz” por seus múltiplos modos de ser para se compreender o mistério da vida.

Nesse cosmos vivo, que se renova periodicamente (ciclicamente), o mistério da inesgotável aparição da vida corresponde à sua renovação rítmica. A morte não põe um termo definitivo à vida: não é mais do que uma outra modalidade da existência humana. Os ritmos cósmicos manifestam a ordem, a harmonia, a permanência e, também, a fecundidade. A terra se mostra como mãe e nutridora universal. Os múltiplos aspectos da fertilidade universal revelam, em conjunto, o mistério da geração, da criação da vida, “o mistério central do mundo” (Eliade, 1992 [1957], p.73). Por essa razão, o cosmos é comumente imaginado sob a forma de uma árvore gigante: o modo de ser do cosmos e, sobretudo, sua capacidade infinita de se regenerar é expresso simbolicamente pela vida da árvore. A concepção expressa pelo cacique Xucuru do Ororubá é um bom exemplo: “Nós não somos enterrados, mas sim plantados, porque de nós vão surgir novas sementes, novos guerreiros” (Barros, Araújo e Arruda, 2010).

A relação com a “natureza”, cara à nossa investigação, nunca é exclusivamente “naturalista”: está sempre carregada de um valor religioso. Diante de uma árvore qualquer, símbolo da “Árvore do Mundo” e imagem da vida cósmica, um homem das sociedades pré-modernas é capaz de alcançar a mais alta espiritualidade: ao compreender o símbolo, ele consegue viver o universal. É a visão religiosa do mundo e a ideologia que o exprime que lhe permitem fazer frutificar essa experiência individual, “abri-la” para o universal (Eliade, 1992 [1957], p.101). Para o homem religioso, o “sobrenatural” está indissolúvelmente ligado ao “natural”: a natureza sempre exprime algo que a transcende.

Aquilo que se chama de cultos de vegetação não depende de uma experiência profana, “naturista”, em relação, por exemplo, com a primavera e a renovação da vegetação. É, pelo contrário, a experiência religiosa da renovação (recomeço, recriação) do mundo que precede e justifica a valorização da primavera como ressurreição da natureza. (Eliade, 1992 [1957], p.73)

Um pensamento dominado pelo simbolismo cosmológico era, como se nota, uma “experiência do mundo” completamente distinta da que hoje possui o homem moderno. A ciência moderna, conclui Eliade (1992 [1957], p.73), “só pode constituir-se dessacralizando a Natureza”. A dessacralização das hierofanias dessa magnitude se inscreve “entre tantos outros processos similares, graças aos quais o cosmos inteiro acaba por ser esvaziado de seus conteúdos religiosos” – a experiência da santidade cósmica pode rarefazer-se e transformar-se, até se tornar uma emoção unicamente humana. De fato, no séc. XV surgem na Itália os primeiros jardins botânicos de que se tem notícia no Ocidente: “paralelamente a uma cultura altamente refinada, evidencia-se um interesse pelas plantas como tais, pelo prazer que proporcionavam à visão” (Burckhardt, 2009, p.270). O fenômeno também foi observado na China, onde o processo de dessacralização foi “obra de uma minoria, principalmente de letrados”. Em outro livro, Eliade afirma que “ao dominar a Natureza com as ciências físico-químicas, o homem se sente capaz de rivalizar com a Natureza” (Eliade, 1979 [1956], p.96). Tomamos essas notas como pedra de toque do argumento em favor da hipótese que queremos defender: os “letrados” tenderiam a perceber o mundo como se estivessem “fora” dele.

A exterioridade da escrita

A escrita é descrita por Alexander Luria (1988) como “uma dessas técnicas auxiliares” constituída do “uso funcional de linhas, pontos e outros signos para recordar e transmitir ideias e conceitos”. Em seus estudos com crianças de 3 a 5 anos, Luria descobriu uma característica muito essencial e básica deste grupo: crianças dessas idades ainda são incapazes de encarar a escrita como um instrumento ou meio. Seus experimentos garantem a afirmação de que o desenvolvimento da escrita prossegue ao longo de um caminho que Luria descreve como a “transformação de um rabisco não-diferenciado para um signo diferenciado”. É preciso que a criança deixe de refletir apenas o ritmo externo das palavras apresentadas e passe a refletir também o seu “conteúdo”, momento em que “um signo adquire

significado”. Nesta sequência de acontecimentos está, segundo o autor, “todo o caminho do desenvolvimento da escrita, tanto na história da civilização como no desenvolvimento da criança”.

O texto se transforma em um objeto “com” significado, ou seja, que “*contém* significado” e que, por isso, “fala por si”. Um aspecto importante a se destacar aí é o fato de que o texto escrito substitui a enunciação de uma fonte, quem realmente “disse” ou escreveu o livro. Nas palavras de Fentress e Wickham (1992, p.6), um texto é completo em si mesmo: pode enviar as suas “mensagens” para o leitor, mas não pode recebê-las de volta. Santo Agostinho e Aristóteles acreditavam que as letras haviam sido inventadas “para que possamos conversar até mesmo com o ausente” e que eram “signos de sons” ou “signos das coisas que pensamos”. Santo Isidoro escreveu em suas *Etimologias*: “as letras têm o poder de nos transmitir silenciosamente os ditos daqueles que estão ausentes” (apud Manguel, 2004 [1996]). Esse registro pode se tornar um *documento*, “um conjunto permanente de formas visíveis, não mais construído por fugazes vibrações do ar, mas por formas que podiam ser conservadas até um posterior resgate, ou mesmo esquecidas” (Havelock, 1996).

Para Le Goff, a técnica tem como uma das funções o “armazenamento de informações, que permite comunicar *através* do tempo e do espaço, e fornece ao homem um processo de marcação, memorização e registro” (1990, p.432-433). Por conta disso, a escrita promove o que Hobart e Schiffman (2000, p.23-24) chamam de um modelo “textual” da memória, em que “os objetos mentais contidos em nossas cabeças são como pedaços de informações armazenados por escrito”. A alfabetização influencia, assim, a forma pela qual o *conhecimento* é articulado – uma vez textualizado, tende a evoluir de uma maneira caracteristicamente textual, uma forma que tem pouca conexão com a forma como o conhecimento evolui puramente no pensamento e na fala.

A “escrita” consiste, então, em estabelecer uma relação simbólica entre o signo linguístico e uma notação visual, gráfica. Não é um mero apêndice da fala: em virtude de mover a fala do mundo oral-auricular para um novo mundo sensorial, o da visão, ela transforma tanto a fala quanto o pensamento. Pode-se dizer, em suma,

que a fala é um sistema simbólico de primeira ordem e a escrita, um sistema simbólico de segunda ordem. A primeira é adquirida naturalmente pelas crianças, bastando que sejam expostas à língua oral na comunidade onde passam seus primeiros anos de vida. Já a segunda requer uma aprendizagem sistemática que, na maioria das sociedades contemporâneas, é tarefa da escola. (Bortoni-Ricardo, Gondim e Benício, 2010)

Historicamente, a partir de um sistema amplamente simbólico do *homo religiosus*, a introdução da escrita facilitou sistematicamente o desenvolvimento de uma nova “realidade”. Observou-se muitas vezes, em culturas diferentes, que a escritura, outrora um “sistema secundário de signos, o qual refletia aquele, primário, que a voz manipula”, começa a reivindicar abertamente o ordenamento de um sistema primário: “resiste, opacifica, obstrui, como uma coisa, ganha autonomia em seu modo de existência” (Zumthor, 1993, p.110). Como dirá Hannah Arendt (2007 [1958], p.107), “a materialização que eles devem sofrer para que permaneçam no mundo ocorre ao preço de que sempre a ‘letra morta’ substitui algo que nasceu do ‘espírito vivo’, e que realmente, durante um momento fulgaz, existiu como espírito vivo”. Texto, autor, leitor e mundo passam a se espelhar mutuamente, um ato cujo significado servia para definir cada atividade humana vital, bem como o universo no qual tudo acontecia. Nessa conjunção, o mundo é um “livro a ser decifrado” (Manguel, 2004 [1996]), imagem que remonta aos filósofos da Idade Média (Nicolas de Cusa) e permanecia útil a modernos Francis Bacon e Tommaso Campanella. Para o místico espanhol do século XVI, Frei Luís de Granada, se o mundo é um livro, então as coisas deste mundo são as letras do alfabeto com as quais esse livro está escrito. Na *Introducción al símbolo de la fé*, ele pergunta:

O que são todas as criaturas deste mundo, tão lindas e tão bem-feitas, senão letras separadas e iluminadas que declaram tão justamente a delicadeza e a sabedoria de seu autor? [...] E nós também [...] tendo sido colocados por vós diante deste maravilhoso livro de todo o universo, de tal forma que por meio de suas criaturas, como se fossem letras vivas, podemos ler a excelência do nosso Criador.

A grande contribuição de Galileu a essa metáfora está, conforme Calvino (2009, p.90), na sua atenção a esse alfabeto, “um sistema combinatório com condições de dar conta de toda a multiplicidade do universo”. O final do “primeiro dia” do *Diálogo sobre os maiores sistemas do mundo*, por exemplo, o personagem Sagredo, alterego de Galileu, expressa essa ideia:

(...) não há dúvida de que aquele que souber combinar e ordenar bem esta e aquela vogal com essas e aquelas outras consoantes obterá respostas muito verdadeiras para todas as dúvidas e daí extrairá os ensinamentos de todas as ciências e de todas as artes. (apud Calvino, 2009, p.93)

Somente “após a escrita”, afirma Ong (1998, p.87), os seres humanos iriam, ao pensar sobre o cosmos ou o universo ou o “mundo”, imaginar algo que “jaz fora de nossos olhos”. O paradigma do “ser humano fora do meio ambiente”, predominante na atualidade, é considerado “dissociativo, elementarista ou reducionista” porque “procura reduzir o todo às suas partes elementares, a fim de considerá-las em separado, dada a impossibilidade de se abarcar o todo com um instrumental metodológico”:

A vista isola; o som incorpora. A visão situa o observador fora do que ele vê, a uma distância, ao passo que o som invade o ouvinte [...]. A visão chega a um ser humano de uma direção por vez: para olhar para um aposento ou uma paisagem, preciso girar meus olhos de um lado para outro. Quando ouço, no entanto, reúno o som ao mesmo tempo de qualquer direção, imediatamente: estou no centro do meu mundo auditivo, que me envolve, estabelecendo-me em uma espécie de âmago da sensação e da existência. [...] Podemos mergulhar no ouvir, no som. Na visão, não há uma maneira análoga de mergulhar em si mesmo. (Ong, 1998, p.85-86)

A separação entre sujeito/objeto e natureza/cultura, facilitada pela introdução da escrita, foi apontada como um dos principais motivos da devastação ambiental, uma vez que a natureza passa a ser vista como objeto e considerada basicamente pelo seu valor de uso. Haveria subjacente uma perspectiva “utilitarista”, segundo a qual as coisas possuem valor se puderem ser úteis para o ser humano (Bonotto e Semprebone, 2010). Para Walter Ong, trata-se da consequência de uma capacidade desenvolvida com a escrita que facilita uma mudança no “senso comum”. Esse “corte som-visão” conclui-se no século XIX, quando da passagem de uma “lógica de alfabetização para uma lógica de escolarização”, consequência do ensino obrigatório, que acentuará o enfraquecimento das últimas tradições orais (Zumthor, 1993, p.111). Mas não se deve superdimensionar esse “enfraquecimento”: até o início do século XX, para a maioria da população, o letramento não era vital para a sobrevivência econômica (Galvão e Batista, 2006, p.408-409).

Na medida em que reduzem o meio ambiente a seus aspectos biológicos/naturais, a um “reino independente da cultura” (Morin, 1975), agregado desumanizado das coisas naturais, pouca diferença faz o termo que o designa. Na perspectiva chamada “antropocêntrica”, a *res extensa* cartesiana foi nomeada ao sabor da história: antes do século XX, o uso da palavra *natureza* era amplamente utilizada; a partir daí, desenvolve-se o conceito de *meio ambiente*, que caracteriza o pensamento e a ética ecológica envolvendo preocupações, noções e práticas que são particulares dos novos tempos (Nascimento-Schülze, 2000, p.69). A noção de “biodiversidade” é outra que aproxima da noção de senso comum de “natureza”, no seu sentido puramente biológico (Reigota, 2010).

Conclusões e perspectivas

A imagem de que estamos “fora da natureza”, assim queremos, seria uma manifestação do fenômeno social facilitado pela disseminação da escrita. Pelo exposto, é plausível admitir que o letramento, quando consolidado numa parcela de uma sociedade, suscita a emergência de uma nova percepção do mundo. Manifestações linguísticas, tais como a emergência do conceito de *informação*, comprovam-no. O modo de expressar-se expande o pensamento e a língua a fim de licenciar novas funções discursivas, basicamente aquelas associadas à comunicação distanciada no tempo e no espaço. Não se trata de um reflexo do “antropocentrismo”, como advogam alguns pesquisadores do tema, mas de um “letrismo”, isto é, de uma perspectiva de quem sabe ler e escrever. Se não a percebemos, é porque

estamos imersos nessa “imaginação” coletiva. Essa abordagem crítica nos permite vislumbrar, numa escala antropológica, um impacto da instauração de uma nova realidade no Ocidente:

Estamos, a um só tempo, dentro e fora da natureza [...]. Somos filhos do cosmos, mas, em consequência de nossa humanidade, nossa cultura, nosso espírito, nossa consciência, tornamo-nos estrangeiros nesse cosmos de que provimos e que segue sendo para nós secretamente íntimo. Nosso pensamento, nossa consciência, que nos fazem conhecer o mundo físico, dele nos distancia ainda mais. (Morin, 2002, p.40)

Se por um lado, conforme observou Eric Havelock (1995, p.27-31), os mecanismos da educação moderna colocam ênfase principal no rápido domínio da leitura e da escrita como preparação para a escola secundária e para a vida adulta, por outro, os hábitos linguísticos orais fazem parte de nosso legado biológico, “que pode ser complementado pela cultura escrita, mas jamais será suplantado por ela”. Ao tentarmos suprimir esses hábitos, acredita Havelock, “estaremos incorrendo em perigo”. Precisamos estar preparados, nesse caso, para “questionar cada aspecto isolado do velho paradigma” (Capra, 2012), até mesmo se não há excessos na educação formal.

Não deveríamos estar preparados para considerar as possíveis condições impostas ao gerenciamento de nossos sistemas educacionais por meio de nossa herança oral? A chave para o desenvolvimento de nossa condição de adultos não deveria ainda ser buscada na escola primária e no que se passa nela, ao invés de na escola secundária onde, supostamente, a cultura escrita é alcançada? (Havelock, 1995, p.28)

Segundo a “proposição” de Havelock, o processo educativo deveria, “pelo menos talvez até os dez anos”, reviver as condições de nosso legado oral, ou seja, “ser desenvolvido com base na suposição de que seja precedido por um currículo que inclua canções, danças e recitação, além de vir acompanhado pela continua instrução nessas artes orais”. Isto porque, diagnostica Havelock, “bons leitores surgem a partir de bons falantes”.

Certamente é preciso muita pesquisa para afirmá-lo com algum grau de certeza, mas a “educação formal”, inspirada na alfabetização dos quatro aos seis anos parece estar em tensão com a educação ambiental, na medida que dissemina, sistematicamente, a percepção de que os seres humanos estão “fora” do meio ambiente. O que chamamos de “crise ambiental” talvez seja reflexo de um processo que, embora louvável sob a perspectiva da democratização dos conhecimentos, está produzindo efeitos colaterais imprevistos, “perigosos” às sociedades contemporâneas. Para “triunfar desse obstáculo”, sugere Émile Durkheim (1975, p.104-105), será preciso “adquirir um sentimento vivo da unidade do saber humano”. Esta unidade certamente não deve ser procurada nos componentes ontológicos da percepção “letrista”, como os textos escritos, mas antes nas experiências da oralidade.

REFERÊNCIAS

- Arendt, H. (2007 [1958]). *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Barros, A. R., Araújo, M. L. F. e Arruda, V. L. (2010). Concepções de meio ambiente de lideranças do povo Xucuru do Ororubá e implicações para a práxis pedagógica. *Educação Ambiental em Ação*, 31.
- Bonotto, D. M. B. e Semprebone, A. (2010). Educação ambiental e educação em valores em livros didáticos de ciências naturais. *Ciência & Educação*, 16(1), pp. 131-148.
- Bortoni-Ricardo, S. M., Gondim, M. R. A. e Benício, M. N. M. (2010). O papel da oralidade na aquisição da cultura letrada. In: Heinig, O. L. e Fronza, C. A. (Ed.), *Diálogos entre Linguística e Educação: a linguagem em foco* (pp.187-205). Blumenau: EDIFURB.
- Burckhardt, J. (2009). *A cultura do renascimento na Itália: um ensaio*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Calvino, I. (2009). *Por que ler os Clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Camenietzki, C. Z. (2000). *A cruz e a luneta: ciência e religião na Europa Moderna*. Rio de Janeiro: Access.
- Capra, F. (2012). *A teia da vida - uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. São Paulo: Cultrix.
- Coelho, A. (1868). *A lingua portugueza: phonologia, etymologia, morphologia e syntaxe*. Coimbra: Imprensa da universidade.
- Crespo, S. (2001). *O que o brasileiro pensa do meio ambiente e do consumo sustentável - pesquisa nacional de opinião, relatório para divulgação*. Rio de Janeiro: Ministério do Meio Ambiente/ISER.
- Crespo, S. e Novaes, E. (2002). O que o brasileiro pensa do meio ambiente. *Eco.21*, 63.
- Durkheim, É. (1975). *A ciência social e a ação*. São Paulo: Difel.
- Eliade, M. (1979 [1956]). *Ferreiros e alquimistas*. Rio de Janeiro: Zahar.
- (1992 [1957]). *O sagrado e o profano*. São Paulo: Martins Fontes.
- Febvre, L. (1950). O homem do Século XVI. *Revista de História da USP*, 1(1), pp. 3-17.
- Feldman, F. (2005). A parte que nos cabe: consumo sustentável. In: Sirkis, A. e Trigueiro, A. (Ed.), *Meio ambiente no século 21 - 21 especialistas falam da questão ambiental nas suas áreas de conhecimento* (pp.143-147). Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados).
- Fentress, J. e Wickham, C. (1992). *Social memory: New perspectives on the past*. Oxford, UK: Blackwell.
- Fernandes, E. (2003). Educação ambiental e meio ambiente: concepção de profissionais da educação. In: IV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Bauru, SP. Anais... 2003, pp.1-5.
- Galvão, A. M. O. e Batista, A. A. G. (2006). Oralidade e escrita: uma revisão. *Cadernos de Pesquisa*, 36(128), p.403-432.
- Ginzburg, C. (2006 [1976]). *O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pib Inquisição*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Gonzalez, M. (2012). As metáforas da informação. In: 4º Congresso Internacional sobre Metáfora na Linguagem e no Pensamento. Porto Alegre. Anais... Instituto de Letras/UFRGS, 2012, p.980-1006.
- (2013a). *A gramaticalização de informação* (Tese de Doutorado). Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PPGCI), Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, Ibiect/Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ. 2013a, 154 f.
- (2013b). INFORMAÇÃO É CONTEÚDO: uma metáfora do senso comum como objeto da Ciência da Informação. In: 14º Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação - Enancib 2013. Rio de Janeiro. Anais... Ancib, 2013b.
- Grün, M. (2008). O conceito de holismo em ética ambiental e educação ambiental. In: Sato, M. e Carvalho, I. (Ed.), *Educação ambiental: pesquisa e desafios* (p.45-50). Porto Alegre: Artmed.
- Havelock, E. A. (1995). A equação oralidade - cultura escrita: uma fórmula para a mente moderna. In: Olson, D. R. e Torrance, N. (Ed.), *Cultura escrita e oralidade* (p.17-34). São Paulo: Ática.
- (1996). *Prefácio a Platão*. Campinas: Papirus.

- Hobart, M. E. e Schiffman, Z. S. (2000). *Information Ages: literacy, numeracy, and the computer revolution*. Maryland: John Hopkins University Press.
- Koch, I. G. V. (1997). Interferências da oralidade na aquisição da escrita. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 30, pp.31-38.
- Lakoff, G. e Johnson, M. (2002). *Metáforas da vida cotidiana: As faces da Linguística aplicada*. Campinas/São Paulo: EDUC/Mercado de Letras.
- Le Goff, J. (1990). *História e memória*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP.
- Leite, E. (2004). Cosmogonia védica e judaica. *Phoinix*, 18, p.100-132.
- Luria, A. R. (1988). O desenvolvimento da escrita na criança. In: Vygotsky, L. S., Luria, A. R. e Léontiev, A. N. (Ed.), *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (p.143-189). São Paulo: Ícone/Editora da Universidade de São Paulo.
- Manguel, A. (2004 [1996]). *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Marcuschi, L. A. (2007). A oralidade no contexto dos usos lingüísticos: caracterizando a fala. In: Marcuschi, L. A. e Dionísio, A. P. (Ed.), *Fala e escrita* (p.57-84). Belo Horizonte: Autêntica.
- Marcuschi, L. A. e Hoffnagel, J. (2007). A escrita no contexto dos usos lingüísticos: caracterizando a escrita. In: Marcuschi, L. A. e Dionísio, A. P. (Ed.), *Fala e escrita* (p.85-104). Belo Horizonte: Autêntica.
- Martins, A. (2001). Nietzsche, Espinosa, o acaso e os afetos - encontros entre o trágico e o conhecimento intuitivo. In: Feitosa, C., Casanova, M. A., et al (Ed.), *Assim falou Nietzsche III - para uma Filosofia do futuro* (p.11-22). Rio de Janeiro: 7Letras.
- Martins, E. D. F. e Guimarães, G. M. A. (2002). As concepções de natureza nos livros didáticos de ciências. *Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências*, 4(2).
- Morin, E. (1975). *O paradigma perdido: a natureza humana*. Publicações Europa-América.
- (2002). *La cabeza bem puesta: repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Nascimento-Schülze, C. M. (2000). Representações sociais da natureza e do meio ambiente. *Revista de Ciências Humanas da EDUFSC, volume* (Edição Especial Temática), p.67-81.
- Ong, W. (1998). *Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra*. Campinas: Papirus.
- Porto-Gonçalves, C. W. (2002). Natureza e sociedade: elementos para uma ética da sustentabilidade. In: Quintas, J. S. (Ed.), *Pensando e praticando a educação ambiental na gestão do meio ambiente*. Brasília: Ibama.
- Reigota, M. A. S. (1995). *Meio ambiente e representação social*. São Paulo: Cortez.
- (2007). Ciência e Sustentabilidade: a contribuição da educação ambiental. *Avaliação - Revista de Avaliação da Educação Superior*, 12(2), pp.219-232.
- (2010). A Educação Ambiental frente aos desafios apresentados pelos discursos contemporâneos sobre a natureza. *Educação e Pesquisa*, 36(2), pp.539-553.
- Reis, J. E. (2008). “O mundo visto da terra aqui à nossa volta”. *Dedalus: Revista da Literatura Comparada*, 11, pp.87-112.
- Silva, E. (2008). Povo Xukuru do Ororubá: história a partir das memórias de “seu” Gercino. *SÆCULUM – Revista de História*, 18, pp.75-90.
- Silva, M. M. P. e Andrade, L. A. (2000). Capacitação de professores do ensino fundamental em educação ambiental: uma proposta em avaliação. In: XXVII Congresso Interamericano de Engenharia Sanitária e Ambiental. Porto Alegre/RS. Anais... ABES - Associação Brasileira de Engenharia Sanitária e Ambiental, 2000.
- Silva, M. M. P. e Leite, V. D. (2001). Percepção da relação ser humano meio ambiente de educadores do ensino fundamental da cidade de Campina Grande/PB. In: 21º Congresso Brasileiro de Engenharia Sanitária e Ambiental - Feira Internacional de Tecnologias de Saneamento Ambiental, 4. Campina Grande/PB. Anais... ABES, 2001.
- Silva, M. M. P. D., Leite, V. D., Rosa, L. G., et al. (2002). Percepção ambiental de educadores e educadoras do estado da Paraíba/Brasil In: XXVIII Congresso Interamericano de Ingeniería Sanitaria y Ambiental. Cancún, Mexico. Anais... AIDIS/FEMISCA, 2002.

- Silva, R. S. D. e Peres, P. E. C. (2011). Educação e saúde: semeando ações ambientais junto às crianças e cuidadores no lar acalanto - Santa Maria, RS. *Monografias Ambientais REMOA/UFSM*, 4(4), pp.793-800.
- Sirkis, A. e Trigueiro, A. (2005). *Meio ambiente no século 21: 21 especialistas falam da questão ambiental nas suas áreas de conhecimento*. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados).
- Souza, J. C. (2009). A relação do homem com o meio ambiente: o que dizem as leis e as propostas de educação para o meio ambiente. *Revista Brasileira de Direito Constitucional - RBDC*, 13, p.107-139.
- Souza, J. M. F. e Silva, M. M. P. (2002). Proposta para implantação de um programa de educação ambiental para as escolas do município de Caraúbas/PB. In: VI Simpósio Ítalo Brasileiro de Engenharia Sanitária e Ambiental. Vitória/ES. Anais... ABES - Associação Brasileira de Engenharia Sanitária e Ambiental, 2002.
- Stanco, M. (2007). Aesthetic forms: ancient and modern. In: Roe, J. e Stanco, M. (Ed.), *Inspiration and technique: ancient to modern views on beauty and art* (p.11-32). Bern: Peter Lang.
- Valadares, C. A. (2011). A perspectiva fenomenológico-hermenêutica de Mircea Eliade e a compreensão do Homo Religiosus. In: 12º Simpósio da Associação Brasileira de História das Religiões. Anais... 2011.
- Weber, E. e David, C. (2012). A educação do campo e os desafios socioambientais. In: Figueiredo, L. C. (Ed.), *Fronteiras da Pesquisa em Geografia* (v.468, p.106-141). Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria.
- Wilson, V. e Martellota, M. E. (2009). Arbitrariedade e iconicidade. In: Martellota, M. E. (Ed.), *Manual de Linguística* (p.71-85). São Paulo: Contexto.
- Zumthor, P. (1993). *A Letra e a voz: a "literatura" medieval*. São Paulo: Companhia das Letras.

SOBRE O AUTOR

Marcos Gonzalez: Doutor em Ciência da Informação pelo PPGCI IBICT/UFRJ (2013), mestre em Botânica pelo Instituto de Pesquisas Jardim Botânico do Rio de Janeiro (2007), graduação em Matemática/Informática pela UFRJ (1988). Participa dos grupos de pesquisa do CNPq: Filosofia e Política da Informação (IBICT) e Comunicação e Divulgação Científicas (IBICT). É tecnologista do Museu do Meio Ambiente do Instituto de Pesquisa Jardim Botânico do Rio de Janeiro. Atua nas áreas de Ciência da Informação, Linguística, Banco de Dados, Coleções Biológicas, Informática para Biodiversidade, Divulgação Científica, História da Ciência, Cinema.

A orillas del Ems, de María Victoria Atencia: una biografía propia con imágenes ajenas

María Ema Llorente, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México

Resumen: En la poesía española contemporánea resulta cada vez más frecuente la relación de la poesía con otras disciplinas artísticas y, en especial, con las artes visuales. El poemario “A orillas del Ems”, de María Victoria Atencia, que combina lo fotográfico y lo poético, puede verse como un ejemplo de este tipo de interrelación. Tomando como punto de partida el libro de fotografías “Telgte in Erinnerung”, de Renate Kruchen, la autora realiza una recreación poética, sirviéndose del mecanismo compositivo de la “écfrasis”. En esta recreación, se mezclan o se combinan lo ajeno con lo propio y lo objetivo con lo subjetivo. A las imágenes de los otros se va superponiendo o entrelazando la voz, las experiencias y los recuerdos personales de su autora, en la construcción de un discurso en el que, aunque de forma velada, pueden encontrarse elementos personales, subjetivos y autobiográficos. A lo largo del texto se estudiarán algunas de las formas en las que estos elementos se introducen en el poemario, entre las que se encuentran la selección y ordenación del material fotográfico y poético; las superposiciones o coincidencias entre los dos discursos, el visual y el verbal; la relación entre lo presente y lo ausente; y la interacción de la hablante con los personajes de las fotografías y las relaciones ficticias de parentesco que establece con ellos.

Palabras clave: “écfrasis”, álbum de familia, autobiografía, subjetividad, expresión del yo

Abstract: In contemporary Spanish poetry is increasingly frequent the relationship of poetry with other artistic disciplines and, in particular, with the visual arts. The book of poems “A orillas del Ems”, by Maria Victoria Atencia, which combines the photographic and the poetic, can be seen as an example of this kind of interaction. Taking as a starting point the photo book “Telgte in Erinnerung”, by Renate Kruchen, the author makes a poetic recreation, using the mechanism of “ecphrasis”. In this recreation, the foreign thing with the proper thing and the objective thing with the subjective thing are combined or mixed together. Over the others’ images, the author’s voice, experiences and personal memories are being overlapped or intertwined in the construction of a discourse, in which, although in a veiled form, personal, subjective and autobiographical elements can be found. Throughout the text, the following will be studied: some of the ways in which these elements are introduced in the book of poems, including the selection and arrangement of the photographic and poetic material; overlays or overlap between the two discourses, the visual and the verbal; the relationship between the present and the absent; and the interaction of the speaker with the characters in the photographs and the fictitious kinship relations established with them.

Keywords: “Ecphrasis”, Family Album, Autobiography, Subjectivity, Expression of Self

Écfrasis, fotografía y autobiografía

La relación de la poesía española con otras artes y disciplinas artísticas, en especial con las artes visuales y con la imagen, es un fenómeno frecuente en la producción poética de los últimos años, tal como han señalado autores como Domingo Sánchez-Mesa (2007), Francisco Díaz de Castro y Almudena del Olmo (2012) y María Payeras (2012).

Dentro de estas relaciones interartísticas, destaca la relación que la poesía mantiene con la fotografía en distintas manifestaciones, pues, como dice José Luis García, son numerosos los poemas “que se recrean en el arte ‘cada vez más canónico’ de la fotografía” (García: 2011: 176, nota 60).

Entre estas recreaciones, uno de los temas que más se desarrollan es el tema del álbum de familia, que introduce en los textos reflexiones en torno a la identidad y la historia o la biografía personal mediante el punto de partida, real o ficcional, de la contemplación de una imagen, en lo que supone un caso más de *écfrasis* poética.

El caso concreto de la *écfrasis* de tema fotográfico presenta algunas variantes o particularidades en relación con otros tipos de *écfrasis*, como las que se basan en cuadros u otros objetos artísticos, pues al estar directa y necesariamente relacionada con personas y elementos reales o existentes,



como recuerda Roland Barthes, introducen la cuestión o la reflexión sobre la presencia de lo real, lo personal o lo biográfico en la creación poética¹.

Un caso particular de este tipo de recreación ecfrástica del álbum de familia lo constituye el poemario *A orillas del Ems*, de María Victoria Atencia, que plantea una interesante relación entre lo fotográfico y lo poético.

El poemario, quizá uno de los libros menos conocidos y estudiados de la autora, fue escrito en 1985, y apareció inicialmente de forma parcial en revistas como *Ciudad del Paraíso*, n.º 1 (1990) y *El signo del gorrión*, n.º 0 (1993), antes de recogerse de forma completa en el monográfico *El vuelo* que la revista *Litoral* dedica en 1997 a esta escritora en sus números 213 y 214².

Este libro, en el que se presentan textos e imágenes simultáneamente, se compone de quince poemas escritos sobre una selección de quince fotografías del libro alemán *Telgte in Erinnerung (Telgte en el recuerdo)*, de Renate Kruchen, de 1983. El libro de Kruchen, que reúne una serie de imágenes de lugares y habitantes del pueblo de Telgte, en Alemania, fechadas alrededor de 1900, fue adquirido por Álvaro, el hijo de María Victoria, durante su residencia de estudios en Alemania y regalado a su madre, quien, atraída por las fotografías antiguas, realiza una interesante lectura o recreación poética de las mismas. Esta recreación le sirve a Atencia para la reconstrucción de una memoria y de unas voces que, a pesar de no ser las suyas, se van entrelazando con su propia voz y sus propios recuerdos, en una combinación de discursos en la que se desdibujan las fronteras entre lo propio y lo ajeno.

La elección de estos objetos o correlatos distanciados de uno mismo para la expresión poética, y el mecanismo de la escritura o la expresión de lo personal a través de lo otro no es, sin embargo, algo nuevo en la producción poética de esta autora.

Pertenciente a la generación poética del 50, la escritura de María Victoria Atencia evita, por lo general, la expresión directa del yo y de la subjetividad, tal como tanto ella misma como algunos estudiosos de su obra han señalado ya.

Sharon Keefe Ugalde, por ejemplo, indica cómo en la producción poética de Atencia que corresponde a una etapa posterior a libros como *Marta & María*, *Sueños* y *El Mundo de MV*, en la que podría incluirse *A orillas del Ems*, “el yo se diluye y se esconde entre los monumentos, obras de arte, paisajes y objetos” (Ugalde, 1990: 514).

De la misma forma, al utilizar fotografías ajenas para la creación poética y la expresión de recuerdos y vivencias personales, Atencia parece mantenerse fiel a lo que Guillermo Carnero ha considerado como un rasgo principal de su escritura, que “habla siempre de sí misma (...) pero siempre desde lo otro: el paisaje, la historia del arte, los libros y poetas a cuyo lado se siente, los objetos reales” (Carnero, 1984: 63-64). Con esto se consigue superar el obstáculo con el que se encuentra el poeta contemporáneo de “decirse sin decir nada o casi nada directo de sí mismo”, para lo que, en palabras del mismo crítico, hay que dar un rodeo, evitar el uso del lenguaje directo del yo, repudiado desde el Romanticismo, e intentar cercarlo desde la objetividad (Carnero, 1984: 63).

La propia autora confirma esta forma de creación que evade o evita lo directo o lo personal, en una entrevista en la que, como respuesta a la pregunta sobre si existe una relación estrecha entre sus versos y su autobiografía, responde de la siguiente manera:

¹ En este sentido, y como dice Roland Barthes, la fotografía guarda una estrecha relación con la realidad y con lo real, puesto que, a diferencia de otras formas de representación artística, no puede negarse que el referente que aparece en ella haya existido realmente: “La pintura, por su parte, puede fingir la realidad sin haberla visto. El discurso combina unos signos que tienen desde luego unos referentes, pero dichos referentes pueden ser y son a menudo ‘quimeras’. Contrariamente a estas imitaciones, nunca puedo negar en la Fotografía que *la cosa haya estado allí*” (1990: 136. La cursiva es del original). Por su parte, Armando Silva mantiene una idea parecida: “la foto sostiene algo, que al ser pasado, constituye una prueba auténtica de la realidad. Aquí podemos diferenciar la imagen de la fotografía de la del cine o de la pintura. (...) En el caso de la foto lo que ésta capta es real, al menos como un efecto de luz” (1998: 109).

² Esta última edición es la que se utilizará en este trabajo para las citas de los poemas de este poemario, del que se indicará únicamente el año, seguido del número de página en números romanos, tal como aparece en el original.

No, desde luego que no: mi poesía (...) no es mi autobiografía (...). Generalmente adopto una posición de “como si yo”, asumiendo como propia una situación ajena y en ocasiones hasta incompatible conmigo misma, pero que en el poema puedo adoptar, y yo misma me sorprendo al ver luego lo que en esa circunstancia ha dado de sí después de sometida a la tensión que el poema supone. (...) Es una ocultación que se limita a prescindir de la anécdota. Pero, por un juego de espejos, siempre se me puede ver en el fondo del poema (Ugalde, 1991: 15).

Como la misma Atencia menciona, a pesar de que su escritura poética sigue generalmente un método de distanciamiento sobre la propia experiencia, la presencia de lo personal y de lo autobiográfico no desaparece totalmente de los textos, sino que estos componentes se encuentran en el poema de una forma indirecta o velada. El mecanismo de la *écfrasis* contribuye, en este caso concreto, a ese juego de ocultamiento y revelación, pues, como indica María Payeras, la *écfrasis* que se realiza en estos y otros poemas de autoras de la misma generación no se limita a ser una descripción del objeto externo o una traducción literaria de determinadas imágenes, sino que posibilita la expresión de las asociaciones subjetivas que este objeto o esta imagen despierta en las autoras, por lo que contribuye a la objetivación de su mundo interior y funciona, por tanto, como una forma de autoconocimiento (2012: 63).

Esto es lo que ocurre en el caso del poemario mencionado, en el que describir las fotografías de otros y utilizarlas como punto de partida para la escritura le permite a la autora indagar en sus propias vivencias y recuerdos, que se expresan indirectamente en el texto a través de la voz y la imagen de otros.

Lo que hace Atencia es utilizar las fotografías del libro mencionado para construir, mediante imágenes y textos, lo que podría verse como su propio álbum de familia, adaptando o apropiándose de una manifestación artística ajena para convertirla, mediante una serie de mecanismos y adaptaciones, en algo personal.

En este discurso se entrelazan, así, lo objetivo y lo subjetivo, lo ajeno con lo propio, y la voz de los otros con la propia voz. Este entrecruzamiento o esta superposición, que en cuanto técnica o mecanismo compositivo constituye, en mi opinión, uno de los mayores méritos o valores del libro, se concreta en una serie de procedimientos que son los que constituirán el objetivo del presente trabajo, que se enfocará en la manera en que los dos discursos mencionados, el visual y el verbal, o el fotográfico y el poético, se relacionan y se integran en el poemario.

La idea es dar cuenta de la forma en que los elementos personales y autobiográficos, como recuerdos, vivencias, experiencias u opiniones reales de la autora, se introducen o se proyectan en un discurso en principio ajeno y distanciado de ella tanto en el espacio como en el tiempo.

Para ello, me centraré a continuación en aspectos como: 1) La selección y la ordenación que la autora realiza de las fotografías para la construcción de una historia con un sentido determinado; 2) Las duplicaciones, desdoblamiento y superposiciones de objetos y personajes; 3) La relación entre lo presente y lo ausente, o lo mostrado y lo inventado; y 4) La interacción con los personajes de las fotografías y las relaciones ficticias de parentesco que la hablante establece con ellos.

1) Selección y ordenación del material fotográfico y poético

La construcción de este relato que constituye el libro de Atencia y que es, como se comentó, tanto ajeno o impersonal como personal y propio, comienza con el acto mismo de selección de las fotografías que la autora realiza del libro alemán y con la consecuente disposición u ordenación de éstas en el poemario.

Estas fotografías no se eligen de manera arbitraria o azarosa, sino que las imágenes que selecciona Atencia de todo el conjunto del libro inicial guardan un gran parecido con el tipo de fotografías que integran normalmente un álbum de fotos familiar, concentrándose especialmente en los retratos de personas de distintas edades y aspectos, que podrían fácilmente pertenecer a hermanos, primos, compañeros de colegio, tías, abuelas o amigos de la familia. Entre ellas no falta la que podría ser la foto de bodas de los padres y la de una niña que representaría a la misma autora-hablante³.

³ Dado el carácter real o histórico de la fotografía señalado por autores como Roland Barthes y Armando Silva, y teniendo en cuenta las propias declaraciones de la autora, se interpreta muchas veces en este trabajo la voz que habla en los textos como un desdoblamiento o un *alter ego* de la propia Atencia, motivo por el que se utiliza en algunos casos la denominación autora-hablante. Se sigue

De esta forma, observando las imágenes o las fotografías del libro en su conjunto, en su temática y en su ordenación o disposición, aspectos a los que se añade además la fecha de las fotografías – aproximadamente 1900-, que les confiere una determinada estética o un aire de época que contribuye a sustentar la ficción que Atencia construye, se tiene la impresión de estar contemplando realmente un álbum de fotos familiar con imágenes de los antepasados, intención que no estaba en el libro original y que es resultado de la acción creadora de la autora.

En esta apropiación que Atencia realiza del material que aparece en el libro de fotos y en la manipulación a la que lo somete con una intención determinada puede verse ya una muestra de la presencia de lo personal y lo subjetivo en el poemario. Sobre esta idea de la proyección de la subjetividad en el acto de selección del material artístico reflexiona Guillermo Carnero, analizando la escritura de Atencia:

El lenguaje del yo está así sabiamente omitido en su inmediatez, pero presente en la situación del ojo que mira desde determinado ángulo la realidad, o que selecciona determinada parcela de la realidad para no mirar el resto. Y como su recurso a lo objetivo está siempre guiado por la intuición de quien se está secretamente diciendo a su través, nunca es arbitraria, excesiva o autosuficiente la lista de disfraces (1984: 64).

Según esto, continuando la idea apuntada por Carnero, puede decirse que la tarea principal de este tipo de escritura que no desea expresarse de manera directa consiste precisamente en elegir la máscara o el disfraz desde el que poder mostrarse sin ser visto.

Además de la selección, también la disposición y la ordenación de este material adquiere importancia, pues sirve al propósito de contar una historia, de construir un sentido que es, en este caso, y como sucede por lo general con la historia visual que cuenta el álbum de familia, la historia personal y familiar en su registro cronológico de hechos destacados y memorables.

Tomando este tipo de álbum como modelo, los poemas y las fotografías no se presentan en el libro de Atencia de manera arbitraria, sino que su ordenación responde a una intención temporal y lineal, que es la que constituye el eje o el hilo argumental del libro.

En este sentido, para el aspecto que se trata en este primer apartado, resultan especialmente significativos los poemas elegidos para el primer y último lugar del poemario, titulados “La casa” y “La niña”, respectivamente. Estos dos poemas señalan el punto de partida y de llegada de un recorrido que va de lo general a lo particular, o de lo exterior a lo interior y que, presentando o mostrando en primer lugar, la imagen de la casa familiar y de la infancia, va deteniéndose en distintos momentos y personajes hasta desembocar en la figura central de la niña que es, en definitiva, y como correlato de la autora, el punto central de esta narración.

Con el primer poema, “La casa”, se establece ya desde el inicio la temática familiar sobre la que versará el libro, que corresponde a la historia de una casa, entendida ésta tanto en el sentido general de un determinado grupo familiar y de sus relaciones, como también en el sentido de legado, herencia o sucesión.

La imagen de esta casa, que aparece representada en la primera fotografía, y que es también la que se ve en la portada del libro de Kruchen, es, de alguna manera, una invitación a adentrarse en ese mundo que es tanto el mundo ajeno del pueblo y los habitantes de Telgte, representado en las fotografías, como el mundo de la infancia y del recuerdo personal de la autora. Se inicia así, con la contemplación de esta imagen y con su descripción, un viaje hacia el pasado, tanto colectivo como individual, al que la autora se ve transportada ante la contemplación de la fotografía.

Después de esta fotografía inicial, y del poema que la acompaña, que se comentará más detenidamente en el apartado siguiente, el resto de fotografías seleccionadas, así como los poemas que hablan de ellas, reproducen distintos aspectos y personajes de esta vida privada, local y familiar, que funcionan, así, a modo de contexto necesario de la historia que se está contando.

Entre estas imágenes, y al igual que ocurre en los poemarios de otros autores contemporáneos dedicados a la fotografía, se encuentra la foto de bodas de los progenitores, que sin ser en este caso la de los verdaderos padres, cumple, sin embargo, la misma función. Esta fotografía se hace corresponder

aquí en este sentido la opinión expresada por Ángel Luis Luján Atienza: “El ‘yo’ explícito puede identificarse con el autor real y el ‘nosotros’ con un grupo restringido que incluye al autor real. Esta identificación implica una característica negativa: la ausencia de marcas en el texto que nos indiquen que el poeta habla a través de la boca de un personaje ficticio” (2000: 227).

con el poema “Pareja” que, a pesar de describir a una pareja de novios ajenos y desconocidos, sin ninguna relación con la hablante, sorprende por su semejanza con otros poemas que tratan o recrean la foto de bodas de los verdaderos padres, como son, por ejemplo, los poemas “Contrayentes” de Antonio Mesa Toré (Lafarque y Mesa Toré, 2010: 268); “Imágenes de posguerra”, de este mismo autor (Cano, 2002: 303); y el poema “Años sesenta”, de Luis Muñoz (Lafarque y Mesa Toré, 2010: 273).

Tras el poema “Pareja”, y cerrando el poemario, se sitúa, de manera nada casual, el poema “La niña”. En este último poema termina de realizarse la identificación de la hablante con el personaje de la fotografía, a quien aquélla parece dirigirse desde la edad adulta:

La niña de trenzas y flequillo, de babero y maleta a la
 espalda,
 en la que me enseñaron a reconocerme las fotos de los míos,
 hoy, frente a mí, en este cuaderno aparece.
 Coincidencia feliz: de esa criatura vine
 para llegar a ella tras de un largo camino.
 Te lo ruego: sigue tú misma, o vuelve y disfruta de tus
 padres aún jóvenes,
 la borrega y el agua en el cauce de piedra. No te preocupes:
 soy una de esas señoras que se encuentran a veces de visita
 en las casas
 y cuyo nombre no vuelve a recordarse.

(1997: XXXII)

Con la presentación de esta fotografía infantil y este poema se pone fin a la autobiografía que el poemario representa en su recorrido por una historia que, remontándose al espacio de una localidad concreta y al conjunto de la sociedad que la habita, encuentra su conclusión en un individuo particular, cuyo origen, rodeado de los personajes y las circunstancias que acompañan su aparición, parece así explicarse o cobrar un sentido.

2) Duplicaciones, paralelismos y superposiciones

La combinación de dos discursos diferentes, el visual y el verbal, así como de dos historias distintas, la ajena y la propia, que tiene lugar en este poemario, es, desde el punto de vista compositivo, uno de los aspectos que mayor grado de complejidad o dificultad supone.

En esta integración de discursos, y a pesar de los intentos de la escritura de Atencia de ocultamiento o veladura del yo, se produce una superposición o una duplicación de objetos, personajes y situaciones, que deja ver elementos pertenecientes a lo personal y lo privado.

En el poema inicial “La casa”, mencionado arriba, puede verse un primer ejemplo de este tipo de duplicación o superposición. En este poema, la casa que aparece representada en la fotografía, una casa del mencionado pueblo de Telge, se confunde o se identifica más adelante en el poema con la casa real de la infancia y del recuerdo de la autora-hablante:

Me adentraba por ella –ante mí en la cubierta del libro-,
 en su planta cuadrada y un silencio en sus muebles que
 adivino o invento:
 podría pintarla como cuando era niña y abrir con una
 cuchilla sus ventanas,
 porque ella era mi mundo inserto en otro mundo de
 intimidad discreta
 que yo invadía y daba a los demás.
 Lo que en ella pasaba –un perro, una bombilla- me
 resultó feliz.

(1997: IV)

La casa por la que se adentra la hablante del poema es, como en el mismo texto se declara, la casa de la cubierta del libro, pero también la casa real que se recuerda, aquella que se pintaba de niña y que constituía un pequeño reducto privado y protegido “mi mundo inserto en otro mundo”. Puede decirse así que existen dos casas, la real contemplada y la revivida o recordada, cuyas imágenes, real y mental, se superponen en el poema.

Profundizando un poco más en esta identificación, puede considerarse, como apunta Itziar López Guil, que esta casa no representa únicamente la casa del pasado y del recuerdo de la autora, sino incluso a sí misma o a su yo lírico, (2000: 324), identificación que confirma la propia Atencia:

Yo (el yo del poema) me reconozco en la casa y ofrezco una argumentación de sinónimos intercambiables que parten de esa identidad: veo la casa y me veo en la casa, pero me veo como la casa misma, y la novedad de su exposición está en el entrecruzamiento de sus planos: la casa da albergue al yo porque el yo da cobijo a la casa. (Atencia: 84: 67)⁴

De forma similar, en el poema “La niña” confluyen o se superponen la niña retratada en la fotografía, que es en realidad Inni Stumpe en su primer día de colegio, tal como indica el pie de foto, y la niña que fue la hablante del poema, que contempla esta imagen como si de una imagen de sí misma se tratara. Esta identificación o superposición se afirma en el texto, en el que se declara de forma explícita, y no sin provocar cierta ambigüedad o extrañeza, que la niña alemana que aparece en el cuaderno que se contempla es la misma niña que aparece en las fotos familiares y a través de cuya imagen, como ocurre muchas veces en la realidad, la hablante aprendió a reconocerse a sí misma. Esto era lo que podía leerse al inicio del poema transcrito en el apartado anterior: “La niña de trenzas y flequillo, de babero y maleta a la/ espalda/ en la que me enseñaron a reconocermé las fotos de los míos” (1999: XXXII).

La duplicación o la convivencia simultánea de objetos y de personas, como la casa o la niña, provoca así una ambigüedad o imposibilidad lógica en la lectura, que muchas veces no encuentra resolución en el poema. Afirmaciones como “de esa criatura vine/ para llegar a ella tras de un largo camino” adquieren en el texto un carácter ambiguo o paradójico, posibilitado por la duplicación o la superposición mencionada.

Con este tipo de construcción o de escritura la autora alterna lo visto en la fotografía con lo recordado, como si entrara y saliera repetida o sucesivamente de lo que contempla y de lo que narra.

Esta alternancia puede verse de nuevo, por ejemplo, en el poema “Grupo”, que acompaña precisamente a una fotografía de un grupo numeroso formado por hombres y mujeres de edades próximas, y que representa, tal vez, una graduación de estudios o una celebración.

La contemplación de esta fotografía parece suscitar en la hablante el recuerdo de personas y rostros similares en un momento o una situación parecida, lo que origina nuevamente un desdoblamiento o una duplicación de personas y situaciones que se superponen y confluyen momentáneamente en el poema:

⁴ Esta identificación entre la casa y la autora puede verse de forma explícita en un poema anterior de Atencia titulado “Casa de Churriana”, publicado primero en *Los sueños*, en 1976, y aparecido después en *El mundo de M. V.*, en 1978, como “Sueño de Churriana”:

Estoy viendo la casa y me estoy viendo en ella:
aunque confusamente, las puertas al cerrarse
hacen caer mis párpados, y sus noches de invierno
sólo son mis pies fríos, y es carne de mi carne
o yo soy piedra de ella, y ella es como una cáscara
pequeña en mi bolsillo, y yo como un estuche
ya vacío de té en su vientre de barco.
(López, 2000: 324)

De un paso al frente más que el simple deterioro, del
anonadamiento del olvido,
preservan la postal, su ficción otorgada,
porque *siempre y jamás* exceden al corazón del hombre.
Pero sé que no estáis sino aquí, reunión dichosa, grupo que
en el cartón sonrío.
Rostros parejos a veces me recorren: juventud y belleza
claman por su retorno
si una torre abolida nunca extingue su sombra.
Por eso os reconozco: a un aire nuevo crujen el parquet y las
sillas,
y os siguen limitando cuello duro y corsé.
...

(1997: XXII)

A pesar de la declaración expresa de la hablante de que los personajes del pasado o de la imagen no están “sino aquí”, en el cartón o la postal de la fotografía, éstos se parecen mucho a otros seres que sí existieron en su vida y en su pasado, esos “rostros parejos” o parecidos a los contemplados, que “claman por su retorno” y que se superponen o se confunden, una vez más, con ellos. Por ese parecido, por esa superposición, y a pesar de la consciencia de la diferencia y la alteridad, la hablante manifiesta “reconocer” a los individuos retratados –“Por eso os reconozco”–, en una afirmación que resulta, igual que en los casos anteriores, ambigua y nuevamente incompatible con el resto del texto, que permite ver la presencia y ausencia simultánea o alternativa de la autora-hablante en el discurso mencionada arriba.

3) La relación entre lo presente y lo ausente, lo mostrado y lo inventado

Un tercer aspecto del poemario en el que puede apreciarse la aparición o la inserción de lo personal y lo subjetivo en el discurso de los otros lo constituye el desarrollo descriptivo y narrativo que realiza la autora de las imágenes mostradas, según un procedimiento que resulta, por lo demás, característico o propio de la *écfrasis* literaria.

Aunque toda *écfrasis*, y en general toda descripción, introduce siempre aspectos subjetivos y no suele limitarse a la simple descripción o transmisión objetiva de lo observado, la recreación ecfrástica que realiza María Victoria Atencia en estos poemas excede o supera los límites de lo que se ve para ampliar, desarrollar o añadir información que la imagen no posee y que procede, también aquí, en muchos casos, de su propio repertorio personal. La subjetividad residiría en este caso en el hecho de que toda esta información pertenece, por lo general, a su propia historia o su propia experiencia, con lo que puede verse como una proyección de sí misma.

Para realizar estas ampliaciones o estos desarrollos tanto descriptivos como narrativos, y poniendo en evidencia con esto una particularidad propia del discurso o la recreación ecfrástica (De la Calle, 2005 y Pimentel, 2003), el observador de una imagen puede optar por añadir detalles que no aparecen en ella o por aventurar momentos anteriores y posteriores de la escena puntual que se muestra en la fotografía, insertándola así en una narración o un relato mayor.

Quizá por contagio o por imitación del discurso del narrador oral de los álbumes de fotos, que añade, aclara o amplía aspectos no visibles en la imagen que facilitan su comprensión, la hablante de este poemario añade información complementaria a lo que muestran las fotografías, demostrando así poseer un conocimiento total sobre una historia y una familia que no es la suya.

Esto puede observarse en el poema “Pareja”, mencionado arriba. A pesar de que la fotografía que el poema describe no forma parte del repertorio personal de la autora, la hablante juega de nuevo a interpretarla como si de una fotografía propia se tratara y aventura o adelanta, como un narrador omnisciente, cómo será la vida y el futuro de esta pareja, proyectando, tal vez, sobre esta imagen arquetípica, la propia experiencia personal.

De esta forma, a la información de los elementos y detalles que ofrece la fotografía, como por ejemplo las alusiones al color del pelo y de la piel de la novia, su ramo de flores y su tocado, o la expresión del novio, se añaden al final otros datos que no forman parte de la información visual proporcionada por la imagen:

Nadie más rubia que esta porcelana de Rosenthal erguida
y corona floral que derrama sus guías hasta el hombro,
alcanza al busto, tienta su cintura y se deja cubrir por una
tarlatana
ligeramente rígida y de un blanco nupcial.
Su tocado es así, y ella sostiene un libro -¿cuál para esta
ocasión? -
y retiene con la derecha al novio que, serio en exceso,
parece asomar su cabeza sobre un cuerpo que no es
exactamente el suyo.
Juntos van a afrontar momentos de intensa luz -las luces
enceguecen más que las sombras mismas-
y largas, largas horas de apacible penumbra.

(1997: XXX)

Pero quizá donde mejor se aprecia este efecto de desarrollo o ampliación de lo mostrado por la imagen es en el caso de los poemas escritos en forma de monólogos dramáticos. En ellos, la autora cede la voz a algunos de los personajes que aparecen en las fotografías, dejando que sean ellos quienes hablen de sí mismos en primera persona.

Al igual que ocurría con el acto de selección y ordenación del material artístico analizado en el primer apartado, en el uso del monólogo dramático puede verse también, aunque de una forma menos evidente o más indirecta, la presencia velada del autor que lo realiza, en la adopción de un determinado punto de vista, así como en el tipo de personaje elegido y en el contenido y la forma de su discurso. Como dice Angélica Tornero, en el uso de este mecanismo el autor se confunde con las voces tras de las que se enmascara y esconde y con las que también, en un curioso juego de presencia y ausencia, se identifica (Tornero, 2000: 232).

Esto es lo que ocurre, por ejemplo, en al menos cinco poemas de los quince que componen el poemario -“Las tres gracias”, “Heinrich und Clärchen”, “Jefe de estación”, “Joven con bicicleta” y “El pregonero”-. Con este tipo de construcción, parece que las personas de las fotografías cobran vida⁵ para explicar el porqué de la imagen, permitiendo al lector acceder a lo que pensaban o sentían en el momento en el que ésta fue tomada.

En el poema titulado “Las tres gracias”, son las tres bañistas representadas en la fotografía las que por medio de la ficción del monólogo dramático expresan lo que significó para ellas el posar para la fotografía que acompaña y sirve de punto de partida del poema:

⁵ Al dar voz a estos personajes del pasado mediante el monólogo dramático, es como si el libro de Atencia resucitara, de alguna manera, a los protagonistas de las imágenes, con lo que se establece una relación entre la muerte, simbolizada por la fotografía, y la vida que representan los poemas en su acto de creación y de expresión de la voz (Hart, 2005, 126). Esta relación entre la fotografía y la muerte ha sido ya señalada en numerosas ocasiones por distintos autores, entre los que se encuentran, por ejemplo, Philippe Dubois, que se refiere a la fotografía como “tanatografía” y que entiende el acto fotográfico como una forma de *cortar en lo vivo para perpetuar lo muerto* (1986: 149); Roland Barthes, para quien en toda fotografía hay algo terrible que es “el retorno de lo muerto” (1990: 39); y Susan Sontag, que afirma que todas las fotografías son *memoria mori*, cuya contingencia confirma la cualidad perecedera de todas las cosas (1981: 25, 90). Desde este punto de vista, pueden relacionarse estos poemas efrásticos con los epitafios, en lo que tienen de presentación o semblanza de un personaje que ya se encuentra desaparecido en el momento de la lectura del poema o la contemplación de la imagen. De hecho, algunos de los poemas de este libro, en esa reanimación de personajes del pasado y en el conjunto de voces que van ofreciendo una imagen global de toda una colectividad, podrían relacionarse con la colección de epitafios que se recogen en libros como la *Antología de Spoon River*, de Edgard Lee Masters, con cuyos poemas guardan cierto parecido.

La sensación penosa no supimos borrarla, aunque sólo los
brazos
y las piernas mostrábamos con aquel bañador azul y aquel
gorro ridículo.
Tan jóvenes, no habíamos perdido aún la noción de las
cosas
e ignorábamos el gozoso desnudo que del amor se viste. Eso
vino más tarde.
Pero entonces, al mirar nuestra imagen sentimos un pudor
invencible:
ni siquiera pensábamos en nadie al ponernos delante de la
máquina.

(1997: VI)

Muchas de estas ampliaciones o desarrollos de lo mostrado en la imagen se realizan mediante la comunicación de una serie de detalles e información relativa a los personajes que parece tener la autora y que coloca en boca de ellos mismos. Este conocimiento no sólo se aprecia en los casos de introspección psicológica, sino también en los detalles que revelan un dominio espacial y temporal de la historia. En el poema anterior, por ejemplo, se alude a lo que aún no había sucedido en el momento puntual de la imagen –“no habíamos perdido aún la noción de las/ cosas”-, y a lo que sucederá después “Eso/ vino más tarde”.

Algo similar ocurre en el poema “Heinrich und Clärchen”, en el que es la propia niña que aparece retratada en la fotografía la que relata las sensaciones de miedo que les producía a ella y a su hermano el tener que posar para una foto por primera vez. A esta información se añade además la relativa al destino que tendrán después las ropas que llevan puestas, una vez que lleguen a casa, proporcionando nuevamente información sobre un momento posterior a la imagen:

Tenemos angustias, es cierto, mi hermanito y yo.
Hoy nos pusieron las ropas de domingo
y a lo oscuro nos llevaron de la mano.
Opaco es el cristal con que estuvo fijamente mirándonos
aquel amenazante insecto de madera.
Rozarnos a escondidas nos mantuvo en silencio
hasta que al fin volvimos a la casa querida
donde en el perchero colgaba el traje de marinero de
Heinrich
y mi gorra de lazo pendiente a la derecha,
frente al cartón roído por los peces de plata
y el olor a nosotros, distancia y naftalina.

(1997: X)

Además de en estos adelantos o *prolepsis*, la omnisciencia que demuestra la hablante también se hace evidente en estos poemas en la información espacial, que proporciona detalles de hechos ocurridos fuera de la escena o del cuadro representado por la imagen.

Uno de los poemas que mejor ejemplifica esta idea es el poema “Joven con bicicleta”. En este poema, como el título ya adelanta, es la imagen de un joven la que parece cobrar vida y dirigirse a los espectadores para contar o dar a conocer, igual que los otros casos, sus pensamientos o sus sensaciones en el momento del retrato:

El manillar fundido dice el calor de mis manos asiéndolo
con un fuego que penetra el cartón y llega a vuestra época.
Tengo al fin lo soñado: avanzo sobre ruedas, ya soy un
trionfador
que recorre los húmedos campos aspirando su aroma,
caracol sucesivo del verde tras la lluvia.
Los atentos del otro lado podréis ver la brillante cadena que
me cruza el pecho,
la gorra de visera que fue moda entonces,
...

(1997: XVI)

A esta información, que como dice el joven hablante “puede verse” en la imagen, se añade otra que no se ve, porque está fuera de la escena representada, y que, sin embargo, nos llega a los lectores gracias a la labor interpretativa de la autora, como es, por ejemplo, la relativa a su enamoramiento de Gretchen, su compañera de clase, a los disgustos del profesor, o a sus recorridos en bicicleta por el campo:

...
Los atentos del otro lado podréis ver la brillante cadena que
me cruza el pecho,
la gorra de visera que fue moda entonces,
mas, tal vez, no el amor que ya se despertaba asombrando
mis ojos;
la cara de manzana de Gretchen a la hora del recreo,
los disgustos del Herr Profesor con su vara severa.
Algo mío poseo en el campo que cruzo:
un mundo que no sueño sino que tomo y alzo y que muevo
a mi gusto,
hechura de mis manos guiando, de mis pies al pedal,
mientras van agotándose los días de anteguerra.

(1997: XVI)

Todos estos desarrollos o añadidos son intervenciones de la autora sobre el material proporcionado por las fotografías que, además de servir para la construcción textual del poema, permiten ver, indirectamente, aspectos de su propia cultura, contexto e imaginario particular.

4) Interacción con los personajes de las fotografías y creación de relaciones ficticias de parentesco

Finalmente, además de los tres mecanismos anteriores, un aspecto más en el que puede apreciarse la relación de la hablante con las fotografías y con el tema que trata es la interacción que ésta establece con los personajes que aparecen en ellas a través de diálogos, preguntas e interpelaciones.

En algunos de los poemas anteriores se veía ya cómo tanto los personajes de las fotografías como la hablante misma parecían ser capaces de ver más allá de la imagen para dirigirse a la persona o personas que están al otro lado, dejando ver una concepción de la fotografía como comunicación (Silva, 1998: 24), que aparece en los poemas contemporáneos con relativa frecuencia.

Formas discursivas como las mencionadas preguntas o interpelaciones dirigidas a los retratados, que proporcionan un tono de oralidad y coloquialidad a los textos, crean la ilusión de que existe un lazo o una relación personal con estos personajes lejanos y desconocidos. Esta ilusión o esta ficción se intensifica en el caso de las relaciones de parentesco que la hablante parece mantener con estos individuos, a quienes se dirige en muchas ocasiones como si fueran miembros de su verdadera familia, utilizando tanto sus nombres propios como aquéllos que designan la relación familiar que mantiene con ellos.

En algunas ocasiones, como se comentó al inicio, esta relación familiar aparece nada más sugerida en el tipo de fotografías que se seleccionan, que muestran a personas de distinto sexo y edad, que pueden interpretarse como miembros de una misma familia. Los casos más evidentes o que mejor sugieren esta asociación serían, como ya se dijo, el poema “Pareja”, cuya foto podría representar a los padres de la hablante; “Posan cuatro ancianas”, que podría verse a su vez como una foto de sus tías o sus abuelas; y “Las tres gracias” o “Joven con bicicleta”, que podrían representar igualmente a tías, hermanas o hermanos.

En otros casos, la relación familiar sí se menciona de forma explícita, tal como ocurre en el poema “Heinrich und Clärchen”, en el que los niños que aparecen en la imagen se presentan como hermanos, según la visión o la interpretación de la autora.

Y finalmente, existen algunos poemas en los que es la hablante la que manifiesta de forma explícita la relación específica que guarda con la persona retratada, como ocurre en los poemas “El galope”, “Escuela elemental” y “La niña”.

El poema “El galope”, basado en una fotografía que representa a un niño pequeño subido en un caballo de madera acompañado de tres niñas más, adopta la forma del discurso que una madre dirigiría hacia su hijo, al hablarle directamente al niño de la fotografía, al que incluso se denomina en el texto precisamente de esta manera:

¿Hasta dónde, pequeño Heinrich, llegaste montado en tu
caballo?
Valerie, Paula y las demás, enmarcan tu aventura
y apuestan por tu éxito su sonrisa de moneda dorada.
Fue en la Selva Negra o el Rin donde no nos cruzamos:
caballos de cartón, hijo mío, los empapa la lluvia, los
arruina la nieve.

...

(1997: VIII)

En otras ocasiones, esta cercanía o esta proximidad va un poco más allá, haciendo que la hablante traspase momentáneamente los límites que separan la realidad y la ficción para introducirse ella misma dentro de la fotografía y acompañar a los personajes que en ella aparecen, convertida en un personaje más, como ocurre en los otros dos poemas mencionados.

En el primero de ellos, “Escuela elemental”, la hablante se dirige a un grupo de niños que aparecen uniformados y con semblante serio en una fotografía escolar. Al igual que ocurría en algunos de los poemas ya comentados, la *écfrasis* de la fotografía se prolonga o se extiende más allá de lo simplemente mostrado para desarrollar o imaginar el momento posterior al de la fotografía, momento en el que la hablante, tal vez como maestra o de nuevo como madre, se hará presente en la escena y acompañará a los niños en sus tareas escolares:

Ángeles alineados, cuánta tristeza dicen los baberos que os
uniforman, cuánta
tristeza vuestros rostros –uniformes también,
desconfiantes- en filas sucesivas,

...

Cuando este trago pase, terminado el recreo,
yo os llevaré la mano, en la plana pendiente, sin
mancharnos de tinta.

(1997: XVIII)

En el otro poema, “La niña”, último poema del poemario, la hablante se introduce de nuevo en la escena que el texto recrea mediante su conversión en un personaje que participa en la situación que se relata. Tras identificarse con la niña de la imagen, como se comentó arriba, la hablante se aleja o se

separa de ella y se presenta como una amiga de la familia, “una de esas señoras que se encuentran a veces de visita/ en las casas”, que le aconseja sobre cómo aprovechar lo que le queda de niñez:

...
Te lo ruego: sigue tú misma, o vuelve y disfruta de tus
padres aún jóvenes,
la borrega y el agua en el cauce de piedra. No te preocupes:
soy una de esas señoras que se encuentran a veces de visita
en las casas
y cuyo nombre no vuelve a recordarse.

(1997: XXXII)

Con esta introducción de la hablante en la escena, que actualiza el tópico del reencuentro del adulto con el niño o la niña que fue, tantas veces recreado en la ficción, y que permite reflexionar sobre los logros y los fracasos conseguidos en la vida, se pone fin también a ese viaje hacia la infancia y hacia el pasado iniciado al comienzo del libro, en una separación que reintegra a la niña a su tiempo -“Te lo ruego: sigue tú misma”- y a la adulta a su lugar y su función fuera del texto.

Todos los mecanismos anteriores muestran cómo, a pesar de los intentos o la pretensión de realizar una escritura distanciada o alejada del yo y de la subjetividad, lo personal no ha desaparecido por completo de estos textos, sino que continúa estando presente de una manera latente o indirecta, y puede rastrearse o identificarse en los poemas.

María Victoria Atencia utiliza en este libro fotografías ajenas para encubrir su expresión con el velo o el disfraz de lo otro. Sin embargo, detrás de este disfraz pueden verse los rastros y los rostros de su autora.

El estudio del tipo de construcción que presenta este poemario permite conocer mejor el funcionamiento del proceso creativo de esta escritora, al tiempo que ofrece información sobre algunas preocupaciones fundamentales del momento histórico de su publicación.

Acorde con el pensamiento de la generación del 50, el libro cuestiona o relativiza, por un lado, la importancia de la memoria y el recuerdo como formas confiables de conocimiento de uno mismo y de construcción de la identidad personal.

Según esta idea, si la memoria no es un elemento válido, pues es siempre subjetiva y parcial, no importa que las fotografías que contienen o reflejan ese recuerdo tampoco sean reales o auténticas. Las fotografías tomadas del libro de Kruchen funcionarían aquí igual que la realidad falseada o alterada por el recuerdo, pues, en definitiva, lo que importa son las sensaciones subjetivas que se proyectan sobre ellas. Se constata así el valor que esta autora y otros de su generación conceden a lo subjetivo, lo vivido y lo experimentado, que se contraponen, muchas veces, a lo real ocurrido.

Por otro lado, aunque estas fotografías no sean en realidad fotografías de la verdadera familia de la autora, por el tiempo al que pertenecen y por la estética que presentan, podrían haberlo sido. En ese sentido, no son tan diferentes de muchas otras fotografías similares que se recrean en la poesía española en otros poemarios, con lo que se apunta o se sugiere, en definitiva que todas las historias y todas las familias, en sus personajes y en sus sucesos, se parecen y que todos los álbumes corroboran o repiten una y otra vez una misma historia.

Desde estas reflexiones puede plantearse o cuestionarse qué es realmente una autobiografía personal o una historia de vida, cuáles son los elementos con los que se construye y qué grado de realidad o de autenticidad puede atribuírsele.

Finalmente, en lo que se refiere a la propuesta formal concreta que supone este poemario, en la integración de imágenes fotográficas y textos, puede verse cómo el uso de la imagen contribuye a la expresión de determinados contenidos, dando lugar a una nueva forma de acercamiento a la escritura del poema que enriquece, en definitiva, el lenguaje poético contemporáneo y que abre, al mismo tiempo, nuevos caminos a la exploración crítica.

REFERENCIAS

- Atencia, M. V. (1984). *Ex libris*. Madrid: Visor.
- (1997). *A orillas del Ems. Litoral*, 213-214, pp. IV-XXXII.
- Barthes, R. (1990). *La cámara lúcida*. Barcelona: Paidós.
- Cano, J. L. (ed.). (2002). *Poesía española reciente (1980-2000)*. Madrid: Cátedra.
- Carnero, G. (1984). En espacio y volumen, en claridad y aroma. En M. V. Atencia, *Marta & María* (pp. 61-65). Madrid: Caballo griego para la poesía.
- De la Calle, R. (2005). El espejo de la *ekphrasis*. Más acá de la imagen, más allá del texto. *Escritura e Imagen*, 1, pp. 59-81.
- Díaz de Castro, F. y Del Olmo Zurriarte, A. (eds.). (2012). *Écfrasis e imitación artística en la poesía hispánica contemporánea: diez propuestas*. Sevilla: Renacimiento.
- Dubois, P. (1986). *El acto fotográfico: de la representación a la recepción*. Barcelona: Paidós.
- García Martín, J. L. (1990). Prólogo a María Victoria Atencia. En J.L. García Martín (ed.), *María Victoria Atencia. Antología poética (7-48)*. Madrid: Castalia.
- García Martínez, L. F. (2011). *La ékphrasis en la poesía contemporánea española, de Ángel González a Encarnación Pisonero*. Madrid: Devenir.
- Hart, A. M. (2005). Old Photographs, New Views: Interpretation and Creation in Atencia's *A orillas del Ems*. En C. West-Sette y S. Sherno (eds.), *Contemporary Spanish Poetry: The Word and the World* (pp. 123-142). Massachusetts: Rosemant Publishing and Printing Corp.
- Kruchen, R. (1983). *Telgte in Erinnerung*. Für Bewohner und Freunde einer kleinen Stadt. Rhode: Harsenwinkel.
- Lafarque, A. y Mesa Toré, J. A. (eds.). (2010). Escribir la luz. Fotografía y Literatura. *Litoral*, 250.
- López Guil, I. (2010). *Hechuras del vacío: dos poemas de María Victoria Atencia*. En I. López Guil y J. Talens (eds.), *El espacio del poema. Teoría y práctica del discurso poético* (pp. 313-327). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Luján Atienza, Á. L. (2000). *Cómo se comenta un poema*. Madrid: Síntesis.
- Payeras Grau, M. (2012). Arte y escritura en las poetisas españolas del 50. En A. del Olmo y F. Díaz de Castro (eds.), *Écfrasis e imitación artística* (pp. 59-81). Sevilla: Renacimiento.
- Pimentel, L. A. (2003). Écfrasis y lecturas iconotextuales. *Poligrafías: Revista de Literatura Comparada*, 4, pp. 205-215.
- Sánchez-Mesa, D. (ed.). (2007). *Cambio de siglo: Antología de la poesía española 1990-2007*. Madrid: Hiperión.
- Silva, A. (1998). *Álbum de familia. La imagen de nosotros mismos*. Bogotá: Editorial Norma.
- Sontag, S. (1981). *Sobre la fotografía*. Barcelona: Edhasa.
- Tornero, A. (2000). *Las maneras del delirio*. México: UNAM.
- Ugalde, S. K. (1990). La subjetividad desde "lo otro" en la poesía de María Sanz, María Victoria Atencia, y Clara Janés. *Revista Canadiense de Estudios Hispánicos*, 14(3), pp. 511-523.
- (1991). *Conversaciones y poemas. La nueva poesía femenina española en castellano*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.

SOBRE LA AUTORA

María Ema Llorente: Es doctora en Filología Hispánica por la Universidad Autónoma de Madrid. Actualmente trabaja en la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM). Ha publicado artículos de investigación en revistas especializadas como Cuadernos Hispanoamericanos, Acta Poetica, Anuario de Letras y Revista de Literatura, entre otras. Ha participado como ponente en congresos en México, Francia, EEUU y Canadá y ha realizado estancias de investigación en el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), Madrid, y el Instituto Iberoamericano (IAI), Berlín. También ha publicado los libros Lenguaje y símbolo en la poesía creacionista de Gerardo Diego (2003); Poemas en rojo. El erotismo en la poesía mexicana del siglo XX (2006); y La voz de la imagen. Pintura, arquitectura y fotografía en la poesía española contemporánea (2014). Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores Mexicanos (SNI).

La radio y el desarrollo de competencias para la convivencia social: una propuesta didáctica

John Kendry Cobo Beltrán, Ministerio del Poder Popular para la Educación, Venezuela

Resumen: La utilización de la radio de manera planificada e intencionada en el proceso educativo contribuye a que los jóvenes adquieran una amplia gama de conocimientos referidos a diversos temas académicos, científicos y humanísticos, de una manera interactiva y vivencial. Partiendo de esta premisa es posible inferir que la radio constituye un recurso útil y valioso para consolidar competencias para la convivencia social en los estudiantes de educación media. Es por ello que el objetivo de este estudio es proponer el uso de la radio como un recurso tecnológico pertinente para la asimilación de competencias para la convivencia social. Para alcanzar el objetivo propuesto el trabajo se enmarca en una investigación de tipo documental. Los resultados del estudio evidencian que la incorporación de la radio a la dinámica de trabajo pedagógico es potencialmente útil en la estimulación de competencias para la convivencia social, fortaleciendo significativamente aptitudes afectivas y morales como la igualdad, el respeto, el trabajo colaborativo y en equipo, la solidaridad, entre otros, además de propiciar en el estudiante el mejoramiento de sus habilidades para la expresión oral y escrita.

Palabras clave: educación, convivencia social, innovación, competencias, radio, didáctica

Abstract: The use of radio and intentionally planned in the educational process helps young people acquire a wide range of knowledge related to various academic, scientific and humanistic issues in an interactive and experiential way. On this basis it is possible to infer that the radio is a useful and valuable to consolidate skills for social interaction among students in secondary education resource. That is why the aim of this study is to propose the use of radio as a relevant factor in the assimilation of skills for social life technology resource. To achieve the objective work is part of a descriptive research. The study results show that the incorporation of the radio to the dynamics of educational work is potentially useful in stimulating social skills for living, significantly strengthening emotional and moral skills as equality, respect, collaborative and team work, solidarity, among others, in addition to encouraging students improve their skills in oral and written expression.

Keywords: Education, Social Interaction, Innovation, Skills, Radio, Didactic

Introducción

En la actualidad, el emergente clima de conductas y aptitudes negativas entre adolescentes y jóvenes y, de ellos hacia personas de cualquier sexo, edad, estrato socio-económico-cultural, crea una alarma social que reclama a las instituciones educativas y grupos familiares una mayor atención al fortalecimiento de adecuadas relaciones interpersonales. Es por ello que, resulta de especial interés indagar en los diferentes procesos referentes a la convivencia, en aras del desarrollo de competencias sociales y emociones positivas desde la escuela.

Por tal razón, en América Latina y el mundo entero, se han hecho esfuerzos para consolidar políticas educativas orientadas a la formación de un ciudadano plenamente capacitado en el ámbito personal, profesional y laboral. A pesar de los avances, pareciera que no han sido suficientes, pues se ha continuado con una práctica pedagógica y didáctica respaldada en viejos paradigmas propios de la educación tradicional, en la cual predomina la desvinculación de los saberes con la adquisición de competencias para establecer relaciones interpersonales positivas. Y desde esta perspectiva, el proceso educativo tiende a desarrollarse de manera ajena a la realidad social de los estudiantes, considerando al sujeto como un ser individualista, incapaz de analizar críticamente la realidad y participar en la transformación, tanto personal como de su entorno socio cultural.

En este orden de ideas, a comienzos del siglo XXI y en los albores de una emergente era tecnológica, se hace cada vez más patente la necesidad de que la educación ofrezca respuestas mucho más contundentes a las demandas de la sociedad, tanto en lo cultural como en lo social; Esto



implica que el currículo y los programas educativos sean capaces de satisfacer la carencia de conocimientos relacionados al contexto social, usando estrategias didácticas innovadoras, en las cuáles reivindique el rol protagónico y participativo de los estudiantes, y por su puesto, con reconocimiento y aceptación de lo multiétnico, pluricultural, plurilingüe e intercultural.

Constituye una tendencia mundial el considerar como un elemento primordial el uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC'S), y Venezuela no es la excepción. Constituye un imperativo para el docente del siglo XXI incorporar en el aula de clases una diversidad de recursos tecnológicos que contribuirán a mejorar y fortalecer el proceso de enseñanza para los estudiantes. Entre la gama de recursos tecnológicos disponibles a emplear como herramienta pedagógica se encuentra la radio, que constituye un medio tecnológico y comunicacional que utiliza las ondas electromagnéticas para generar una señal auditiva de trasmisión de información, que cumple funciones de tipo educativo y recreativo (Merayo, 2007; Castro y otros 2007, p. 54).

La radio en tanto recurso tecnológico y comunicacional, constituye un importante medio de apoyo para brindar una educación de calidad, destinada a satisfacer necesidades educativas y culturales de la población, a través de la gestión de conocimientos e información, que contribuyan progresivamente a consolidar la formación académica y personal de los estudiantes. Por tal razón, este recurso ofrece amplias posibilidades de utilización en el aula de clases, mediante actividades de aprendizaje tales como: diseños de muestras o micros radiales, planificación de espacios educativos entre la comunidad y la escuela, entre otras.

Por todo esto, este trabajo apunta hacia la incorporación de la radio como un recurso tecnológico que favorezca el desarrollo de competencias para la convivencia social en los estudiantes de la educación secundaria (en Venezuela también denominada educación media), puesto que en estos tiempos se observa con preocupación el aumento de comportamientos indisciplinados y desobedientes por parte de los estudiantes, aunado a otros problemas como la violencia y el acoso escolar, que son claros síntomas de que la educación debe fortalecer las competencias para una convivencia social positiva en los jóvenes, quienes serán los adultos del mañana.

La convivencia social es un área de mucha importancia para la preparación de los jóvenes, debido a que se considera el campo de acción personal donde se presentan los valores como la solidaridad, el compañerismo, el trabajo en equipo, el sentido de pertenencia, las relaciones interpersonales, el respeto por los demás, entre otros. Las competencias para la convivencia social incluyen el dominio de un conjunto de habilidades sociales conductuales, así como de procesos socio-cognitivos (conocimiento social, atribuciones, auto concepto, expectativas, toma de perspectiva) y de procesos afectivos (expresión, comprensión, regulación de emociones y empatía), dirigidos hacia el logro de una mayor madurez personal y al desarrollo de las cualidades que hacen a las personas y a las sociedades mejores. (Da Dalt, E. y otros 2010 p. 87)

Es por ello que se hace necesario concienciar a los docentes en relación a la utilización de una tecnología tan accesible como la radio, la cual ha estado presente en diversas generaciones, y cuyas bondades no han sido suficientemente aprovechadas, pero que pueden enriquecer notablemente los denominados "encuentros del saber" (o actividades en el aula), al constituirse en generadores de aprendizajes interactivos, dinámicos y vivenciales para los estudiantes.

Objetivos

Los objetivos propuestos en el presente estudio son los siguientes:

Objetivo general

Proponer el uso de la radio como un recurso tecnológico pertinente para la asimilación de competencias sobre la convivencia social.

Objetivos específicos

- 1) Señalar la utilidad de la radio como recurso tecnológico - educativo para mejorar la calidad educativa.
- 2) Analizar la importancia de la radio en el desarrollo de las competencias para la convivencia social durante el proceso de enseñanza – aprendizaje de los estudiantes de la educación secundaria.

Justificación del estudio

La importancia de este estudio radica en que está direccionada hacia la implementación de la radio en la tarea de fortalecer unos de los aspectos fundamentales en la formación integral del estudiante, como es la convivencia social, considerada como un elemento fundamental, y que se encuentra vinculado al sentido de pertenencia, la sensibilidad humana, las relaciones interpersonales positivas, el trabajo en equipo, el respeto por los demás, la solidaridad, entre otras que crean un ambiente adecuado y armonioso en el proceso educativo de los jóvenes.

Por lo tanto, esta investigación se realiza motivado a la evidencia de conductas y emociones que manifiestan los estudiantes en el desarrollo de las clases, originado a través de una educación familiar deficiente donde se muestra la poca presencia de los padres en las diferentes etapas vividas por los jóvenes; además se atribuye a esta situación como elemento esencial la falta de utilización de recursos tecnológicos que mejoren el proceso de enseñanza; dejando atrás las estrategias innovadoras que producen interacción y dinamismo en el desarrollo de experiencias de aprendizaje. Del mismo modo se observa una pérdida de valores en los estudiantes, desconocimiento del patrimonio social y cultural, así como poca participación en actividades de índole patriótico, lo cual no favorece e impide el desarrollo pleno del proceso educativo de los jóvenes.

No obstante, esta investigación tiene como finalidad el diseño y uso de espacios radiales educativos para proyectar y fomentar una mejor convivencia entre los ciudadanos, de una manera vivencial, a través de un portal radiofónico educativo donde se interactúe entre temas musicales adaptados a la época, información actualizada, concursos, *tips* de noticias, publicidad, entre otros elementos que motiven y capten la atención de los jóvenes en edad escolar, fortaleciendo el trabajo en equipo para el logro de los objetivos, la expresión de relaciones plenas y productivas entre ellos, el desarrollo de actitudes y conductas positivas en beneficio de la sociedad venezolana.

Bases teóricas – conceptuales

Radio y espacios educativos radiales

La radio es un medio tecnológico y comunicacional que utiliza las ondas electromagnéticas para generar una señal auditiva de transmisión de información expresado en el sonido combinado, cumpliendo funciones de tipo educativo y recreativo; está considerado como un medio de comunicación muy antiguo con múltiples funciones centradas en entretener y educar a la vez, con sus diferentes perspectivas. (Castro y Col. 2007: 67).

Por otro lado se puntualiza la radio como uno de los primeros medios de comunicación de mayor versatilidad en el mundo, se presenta ante su audiencia, como un canal importante para la difusión de la información, generar opinión, entretener y promoción comercial, entre otros. En consecuencia este autor opina que este recurso de comunicación ha sido como siempre concebida como un medio de información periodística inmediata, un espacio simbólico de acercamiento y comunión entre personas alejadas, un vehículo donde fluye el conocimiento, un alta voz de noticias y novedades del acontecer nacional (Camacho, 2007: 12).

De tal manera otro autor caracteriza a la radio como el medio específico y de comunicación, capaz de funcionar y combinar el sonido para finalmente generar un mensaje, que en la mayoría de los casos es atractivo para las comunidades en donde llega la señal, es un medio que se caracteriza por su versatilidad a la hora de transmitir su programación; fomenta la capacidad de escuchar y

analizar, la capacidad crítica de algunas personas y al mismo tiempo entretiene, divierte y educa en cualquier circunstancia de la vida (Pérez, 2013: 5).

Es preciso señalar que los espacios o programas educativos son medios de educación a distancia, fusionando el sonido con un contenido de enseñanza con el fin de educar al oyente o radio escucha; se considera una herramienta fundamental para transmitir conocimientos a personas en lugares alejados y con difícil acceso. Los espacios educativos pueden ser de diferentes tipos, tomando en cuenta el tipo de oyente que tengan; entre estos se pueden mencionar los espacios informativos, de variedades, infantiles, románticos, de entrevistas y deportivos, todos ellos contemplan una estructura específica y acorde a los objetivos propuestos (Arteaga, 2007: 76).

Radio educativa en Venezuela

Castro y Col. (*op. cit*) afirman que en Venezuela existen instituciones que implementaron este medio de comunicación social para educar en modalidades de educación a distancia para personas adultas con necesidades específicas, entre ellas se destaca el Instituto Radiofónico de Fe y Alegría (IRFA), una institución dependiente de la Asociación Venezolana de Escuelas Católicas (AVEC) como una solución favorable para alfabetizar y formar a grupos de personas que necesitaban prepararse académicamente mediante espacios o programas educativos que explican de una manera auditiva los contenidos de las asignaturas que se encuentran en su programa de estudios.

En este sentido, la utilización de este recurso para educar a personas en todas las regiones o estados del país, se desarrolló progresivamente; el estado Zulia fue uno de los espacios donde se obtuvieron grandes avances con respecto a esta estrategia tecnológica y pedagógica, logrando alfabetizar a personas de diferentes estratos sociales con distintas edades; creando emisoras de radio educativa donde existe una programación de espacios radiales en diferentes horas del día para satisfacer las necesidades socio educativas de las personas.

De esta manera se registra la aparición de la radio en el ámbito educativo venezolano, haciendo énfasis en que la radio no solo era un recurso para entretener, divertir e informar sino que se podía utilizar con fines educativos en diferentes formas. Sin generar altos costos económicos para sus participantes, puesto que su funcionamiento depende de unas redes de señales digitales que salen de un emisor hacia un receptor.

Tomando en cuenta lo antes planteado, se puede decir que la radio no solo se puede utilizar para llevar a cabo con eficiencia una modalidad de educación a distancia; sino que posee una gran variedad de funciones que fácilmente se pueden adaptar al sistema educativo venezolano específicamente en la media general, fortaleciendo diferentes áreas del saber; a través de la incorporación de este recurso tecnológico se transforma directamente su proceso de enseñanza – aprendizaje estimulando la construcción del conocimiento, la creatividad, la expresión del lenguaje, la participación colectiva, y el protagonismo de los estudiantes en la formación ciudadana y el acontecer nacional.

Convivencia social

Se refiere al hecho de compartir o vivir con otras personas. La convivencia se desprende de la esencia del ser humano, representada en la sociabilidad, es decir la facultad de vivir en sociedad, de compartir con otros sujetos y estructurar la vida social de modo que la socialización y la convivencia sean armónicas. Para esto, el hombre a lo largo de la historia, ha desarrollado estructuras como el lenguaje, la escritura, las ciencias o las artes para organizar la vida y permitir mejor socialización. (Pérez C. 2006: 31).

El convivir en los diferentes entornos sociales es una de las competencias esenciales en la formación de cada ser humano, implica generar un clima armonioso en cualquier lugar donde nos encontremos; por ello Pérez (2003), sostiene que la convivencia con los grupos sociales debe ser una de las principales metas de la educación actual, enseñar a convivir es tarea difícil, por tanto el hombre como ser social debe aprender a vivir con los demás. Así mismo este autor afirma que la convivencia es un valor indispensable en todo tipo de ambiente, porque a través del mismo se

fomenta la educación basada en respetar los puntos de vistas o las opiniones de quienes les rodean, así como también de expresar las necesidades, intereses e inquietudes según su perspectiva de ver las cosas utilizando a su vez un proceso de comunicación efectivo, puesto que los jóvenes por poseer características distintas difieren unos de otros.

Educar para la convivencia social

Flores y Sánchez (2011) expresan que debido a los constantes cambios y transformaciones de la sociedad a nivel mundial, se hace necesario implementar un modelo educativo dirigido hacia el humanismo, al fortalecimiento del ser, al desarrollo de competencias afectivas y de convivencia para generar una formación plena en los jóvenes. Por lo antes planteado estos autores se enfatizan en implementar una educación eminentemente multidisciplinaria enfocada hacia las necesidades e inquietudes de las personas; para lograr este importante propósito se debe transitar por una serie de planteamientos, paradigmas y corrientes filosóficas que te llevan a un modelo denominado, educación para la convivencia; considerado como un proceso que implica acciones intencionales, sistemáticas y continuas encaminadas al desarrollo personal y colectivo mediante marcos que generen formas alternativas de pensar, sentir y actuar. Este proceso supone potenciar la capacidad para afrontar los conflictos desde una perspectiva creativa y no violenta para vivir conscientemente los valores de igualdad, justicia, respeto, libertad y solidaridad. De esa manera, se busca en el contexto de la educación una calidad de vida en donde cada uno pueda dar lo mejor de sí y estar en armonía unos con otros en el ambiente familiar, escolar y social.

Por todo lo antes planteado; Flores y Sánchez (*op. cit.*), afirman que los emprendedores de este estilo de educar son los docentes de las instituciones educativas, ellos representan la base en el proceso de transformación social, por lo que han de ser conocedores de estrategias conducentes a enfrentar desafíos, impulsar el trabajo cooperativo, ser motivadores con gran espíritu de consenso y confianza en sí mismo y en los demás. Por consiguiente abrigan el reto de inspirar en la generación futura el compromiso de asumir roles y actitudes para mantener una educación basada en el valor de la convivencia. De tal manera los autores precitados consideran que los docentes deben estar capacitados y actualizados para garantizar la enseñanza reflejada en el vivir mejor, con criterios de calidad donde los estudiantes adquieran un aprendizaje significativo en cuanto a su conducta, tanto en el ambiente donde se desenvuelven y en el cumplimiento de sus actividades cotidianas frente a la vida. Es así como los estudiantes aprenderán a desenvolverse, crecer internamente hasta alcanzar la madurez espiritual, psicológica y emocional que permite el desarrollo de actitudes positivas ante el mundo, que posibiliten la exteriorización de potencialidades que conduzcan al mejoramiento de la vida en las relaciones con los demás.

Principios sobre la Convivencia escolar social y familiar

La convivencia en los diferentes aspectos requiere de basamentos éticos-morales, que se encuentran presentes en el mundo interior de las personas y que deben ser llevados a la praxis según las convicciones de los seres humanos y de la norma asignada por la sociedad. Refiere Garrel (2000), que los valores morales representan convicciones y sentimientos básicos que mueven a las personas a actuar, sustentan la razón de ser de la convivencia. De allí, la importancia de que en la escuela y la familia promuevan la educación en valores sustentados en los códigos éticos-morales y actitudes de ejemplo coherentes entre lo que dicen y lo que hacen, para consolidar o reforzar en los jóvenes, los principios aprendidos en el hogar.

Por su parte, Pascual (2001) señala que los principios de la convivencia son los siguientes:

- ***El diálogo:*** es importante para potenciar la convivencia en la escuela, familia y comunidad, saber hablar y escuchar, favorece la comprensión de las necesidades e intereses de los otros y contribuye a elevar los niveles de tolerancia y el intercambio de conocimientos además de posibilitar la aceptación de la diversidad de los seres humanos. Asimismo, consolida el proceso de comunicación y entendimiento entre los ciudadanos en la comunidad y en el entorno familiar.

- **La cooperación:** tiene una incidencia en las organizaciones comunitarias y educativas durante la preparación del individuo para la vida en convivencia. Además, la cooperación es una situación social en la que los objetivos de los individuos en el contexto sociocultural están ligados de tal manera que cada persona sólo puede alcanzar su objetivo si y sólo si los demás alcanzan los suyos, y cada individuo será recompensado en función del trabajo de los demás miembros del grupo.
- La cooperación en cualquier ambiente es una estrategia de integración entre todos los miembros de la comunidad que coayuda a una aproximación integradora entre las habilidades sociales objetivas y culturales objetivas y, de forma general, podemos decir que se basa en una concepción holística del proceso de enseñanza-aprendizaje donde intercambio social constituye el eje director de la organización en los diversos espacios sociales y comunales.
- **Sentido de pertenencia:** tiene que ver con el nivel de satisfacción personal de cada miembro en el ambiente social; su reconocimiento como ser humano, el trabajo en equipo y su evaluación justa, ayuda a fortalecer su identidad, el sentido de pertenencia y el mejoramiento de las relaciones interpersonales con sus compañeros, en fin, fortalece la convivencia y la calidad de vivir

Sobre lo planteado anteriormente; Pascual (*op. cit.*), destaca que cuando una serie de particularidades comunes en un colectivo, sirven para distinguirlos de los demás, creando a su vez premisas para el auto reconocimiento como parte integrante del mismo, los vínculos de interacción grupal entre los miembros se hacen más sólidos y coherentes, tanto dentro como fuera del contexto de referencia (ambiente social). Se establece pues, una identidad colectiva que traza y norma los mecanismos internos para la acción, conservación y desarrollo grupal, así como para mediar las relaciones con otros grupos.

Criterios metodológicos

Por la naturaleza de esta investigación se considera de tipo descriptivo – documental, partiendo que las investigaciones descriptivas están orientadas a recolectar información relacionadas con el estado real de las personas, objetos, situaciones y fenómenos tal como se presentan en el momento. De acuerdo a las características de este estudio, la investigación posee un diseño no experimental, puesto que los métodos que se utilizan son de tipo bibliográfico, es decir, la información fue consultada de libros o textos, revistas científicas, artículos o informes de investigación relacionados con la utilización de la radio en las aulas de clases.

Propuesta didáctica para el desarrollo de competencias para la convivencia social a través de la radio

Los aportes más significativos de la propuesta en desarrollo pueden expresarse de la siguiente forma:

1. Establecer enlaces con las estaciones de radio ubicadas en la región donde los estudiantes con la ayuda del docente, diseñen guiones radiales (estructura de un espacio radial) bajo lineamientos establecidos previamente, utilizando la creatividad, la diversidad de opiniones, el trabajo colaborativo; estimulando directamente su capacidad de análisis e imaginación. Posteriormente sumergir al estudiante en un verdadero proceso de producción y producción realizando de manera práctica y vivencial una muestra de un programa radial con contenidos educativos. Luego de obtener el producto final, escuchar en clases cada uno de ellos y realizar un conversatorio para compartir experiencias entre los estudiantes.
2. Planificar y producir espacios radiales educativos con la participación de toda la comunidad educativa, con la finalidad de promover encuentros de conocimientos de diferentes tipos, bien sea cívicos - morales, científicos, dejando a un lado los programas radiales tradicionales. Constituyendo el enlace entre la radio y la escuela, como ejes integradores, donde los estudiantes tomen el papel protagónico de este proyecto

tecnológico, reforzando en ellos la participación colectiva, la igualdad de condiciones entre sus compañeros, la solidaridad, el trabajo en equipo y sobre todo el compromiso con el bienestar y desarrollo de sus comunidades.

3. Organizar y ejecutar diálogos dramatizados de programas radiales educativos en el aula de clase, donde cada uno de los estudiantes ocupe la función determinada dentro del estudio de grabación, ambientando y adaptando el espacio como si estuvieran en una estación de radio real, ésta estrategia con seguridad brindará al estudiante mayor facilidad para aprender contenidos de todo tipo de forma más vivencial, adaptando su aprendizaje a satisfacer sus necesidades fundamentales. Al mismo esto ayudará a la transformación del proceso educativo, puesto que debido a la época en que nos encontramos, debe ser actualizado, dinámico, continuo, interactivo y centrado en el logro de sus competencias cognitivas y sociales.
4. Difundir micros o capsulas radiales por las distintas emisoras de la comunidad, producidos y grabados previamente por los estudiantes con mensajes significativos y motivadores hacia el fortalecimiento de una convivencia sana y armoniosa, por la consolidación de una sociedad que trabaje por la paz, manteniendo siempre el espíritu de tolerancia y respeto mutuo entre los ciudadanos de una región o país, así mismo contribuir a la construcción de una producción radial de tipo educativa , formativa y generadora de valores afectivos y espirituales.
5. Instalación cornetas de radio en los pasillo de las instalaciones de los centros educativos como un factor comunicativo e informativo, donde se interactúe entre temas musicales de producción nacional, regional y local, divulgación de contenidos relevantes de tipo cultural y social que involucren a todos los miembros de la comunidad educativa en la sociedad del conocimiento y la información.

Conclusiones y reflexiones finales

Después de haber desarrollado esta investigación y estudiado cada una de sus variables, se llegó a las siguientes conclusiones:

La radio es un recurso educativo y comunicacional que se adapta fácilmente en el ámbito educativo, incorporándolo en los encuentros de saberes, para transformar el proceso de enseñanza y aprendizaje de una manera más interactiva, socializada y vivencial, que motive a los estudiantes de educación media general a seguir desarrollando su capacidad intelectual y personal, así mismo contribuye a la construcción de una sociedad feliz y comprometida con el desarrollo sustentable de la nación.

Se evidenció la importancia de la utilización de la radio en las aulas de clases, como una herramienta fundamental para aumentar la participación de los estudiantes en las diferentes actividades escolares, formando jóvenes líderes y protagonistas de los procesos socio - culturales que se desarrollan en sus comunidades o regiones. De tal manera facilita la construcción y asimilación de conductas positivas que mejoren el clima colectivo en los estudiantes.

A través de la utilización de este medio de comunicación social, mediante micros radiales, muestras de programas de radio y planificación de espacios educativos radiales, el estudiante fortalece conocimientos relevantes para su preparación moral y académica, tales como valores cívicos expresados en la igualdad, la solidaridad, , la justicia y el respeto, el trabajo colaborativo, las relaciones interpersonales, entre otras, considerados estos como elementos imprescindibles para el desarrollo pleno e integral del ser humano.

Esta propuesta para el uso de la radio como recurso tecnológico, está dirigida no solo al desarrollo de competencias para la convivencia social, sino que también propicia el perfeccionando de las habilidades y destrezas para la utilización de palabras técnicas, pronunciación correcta de palabras, mejor facilidad para expresarse, liderazgo, y la exploración vocacional de carreras relacionadas a la comunicación social y audiovisual.

Vivimos unos tiempos marcados por la constante crisis de valores, en la medida que la quiebra de los modos de vida tradicionales no ha sido reemplazada satisfactoriamente por unos valores sólidos que sirvan de punto de referencia a las jóvenes generaciones. Esta es una de las causas del

aumento de la conflictividad entre los jóvenes, tanto a nivel social como escolar, donde los niveles de convivencia se van deteriorando progresivamente en los últimos tiempos., por esta causa se llama a concienciar a los educadores en la utilización de estrategias pedagógicas que brinden posibles soluciones a la efectividad del proceso educativo en Venezuela, incorporando la innovación y el trabajo colaborativo en sus encuentros de saberes, para desarrollar un verdadero modelo educativo de calidad con verdadera convivencia entre los miembros de la Sociedad donde se respeten la igualdad y los derechos de cada uno de ellos.

Este recurso didáctico, establece una relación estrecha entre escuela, familia y comunidad en general, a través de las múltiples funciones educativas que posee este medio auditivo, planificando actividades escolares donde interactúen los diferentes miembros del consejo educativo, enriqueciendo las relaciones interpersonales entre los docentes, padres, representantes, estudiantes, y sociedad en general.

REFERENCIAS

- Arteaga, C. (2004). *Razón y Palabra. La Revista electrónica de América Latina*. (Documento en línea) Disponible en: <http://www.Razonypalabra.org.mx>. (Consulta: 2012, Agosto 23)
- Castro, E., Escalante, H. y Boscan, A, Durante E. (2007). *Haciendo Radio*. Maracaibo, Venezuela: Ediluz.
- Camacho, L. (2007). *El Radioarte un género sin Fronteras*. México: Trillas.
- Faria, M., Pírela, O. y Suarez M. (2007). *Producción de un noticiero radiofónico para la difusión cultural del municipio Maracaibo*. (Trabajo especial de grado no publicado). Universidad Rafael Beloso Chacín, Venezuela.
- Flores, J., Sánchez, E. (2011) Educación en valores para el fortalecimiento de la convivencia escolar en el contexto educativo. *Revista Educare*. 15, 156-161.
- Garrel, P. (2000.) *La Convivencia escolar*. Colombia, Gránica: Editorial Lorenzo.
- Da Dalt, E. Laudadio, J. Regner, E. (2010) *Competencia Social y emociones positivas en los ciudadanos de edad escolar*. Buenos Aires: Editorial Venecer.
- Jiménez, P. (2008) *La radio como herramienta educativa para la formación de un ciudadano nacionalista*. (Trabajo especial de grado no publicado) Universidad Católica Andrés Bello, Venezuela.
- Merayo, A. (2007). *Identidad, sentido y uso de la radio en las prácticas educativas*. (Trabajo especial de grado no publicado). Universidad de Pontificia de Salamanca, España.
- Ortega, S. (2007). *Lineamientos para construir producciones radiales de tipo educativo*. Trabajo de Ascenso no publicado. Universidad del Zulia, Venezuela.
- Pascual, A. (2001). *Aprendiendo a dar respuestas democráticas y solidarias a los conflictos en la escuela*. Lima: Instituto Peruano de Educación en derechos humanos y la paz.
- Pérez, F. (2013). *La Radio es una cosa seria. Reflexiones o investigaciones sobre la radio en Venezuela*. Caracas: Fundación Juan Vives Suria.
- Pérez, E. (2003) *La Educación en Valores: el arte de educar en positivo*. Primeras Jornadas de Educación en Valores. UCAB Caracas. Venezuela.
- Risquez, G., Pereira B. y Fuenmayor, E. (1999) *Metodología de la Investigación. Manual Teórico-Práctico*. Caracas, Venezuela: Universo.
- Vega, A. y Parra, E. (2006). *Producción de una serie radiofónica basada en el libro de la enseñanzas de la vida escolar*. (Trabajo especial de grado no publicado). Universidad Rafael Beloso Chacín, Venezuela.

SOBRE EL AUTOR

John Kendry Cobo Beltrán: es Licenciado en Educación Mención Geografía egresado de la Universidad del Zulia, Venezuela en el año 2005. Docente titular de cargo adscrito al Ministerio del Poder Popular para la Educación adscrito a la Escuela Técnica "Maestra Eulalia Morán de Quintero", estado Zulia en las asignaturas de Geografía e Instrucción Premilitar, con más de ocho (08) años de experiencia profesional. Diplomado en Gerencia Educativa egresado del Instituto Universitario de Tecnología "Juan Pablo Pérez Alfonzo". Escolaridad culminada de la Maestría en Tecnología Educativa, de la Universidad Nacional Experimental de la Fuerza Armada Nacional Bolivariana. Coordinador institucional de un proyecto educativo de utilización de la radio educativa en la Escuela Técnica "Maestra Eulalia Morán de Quintero", Municipio Rosario de Perijá, Estado Zulia. Investigador acreditado por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de Venezuela, convocatoria 2013.

La dominación industria-agricultura y la nueva ruralidad

Jesús Carlos Morett Sánchez, Universidad Autónoma Chapingo, México

Resumen: En la actualidad algunas de las tradicionales diferencias entre lo rural y lo urbano se van haciendo menos claras y existe una corriente de pensamiento denominada nueva ruralidad, para designar los cambios ocurridos en las sociedades agrarias con la ampliación de la pluriactividad no agrícola de los campesinos y en las ciudades con la llamada agricultura periurbana e incluso urbana. Actualmente entre el campo y la ciudad existen mayores interconexiones que en el pasado, dando lugar a que el engranaje entre ambos se intensifique y, en algunas partes (principalmente en los países desarrollados) algunas ciudades de hacen más “rurales” (huertos familiares) y el campo se “urbaniza” por el acceso a servicios metropolitanos (drenaje, electricidad, telefonía, etc.) y por la instalación en el medio rural de industrias y establecimientos de servicios otrora inexistentes. Los vínculos entre los dos sectores se han intensificado y se complejizan, lo que se expresa en la diversificación de actividades y de relaciones que antes no se presentaban, todo lo anterior dentro del marco de una mayor integración de la agricultura al mercado internacional. Sin embargo en el nuevo panorama de mayor articulación entre ambos sectores, persiste la antagónica relación entre campo-ciudad ya que la contradicción agricultura-industria, no ha desaparecido, por el contrario, se volvió más compleja; y esta variación la neoruralidad sólo la describe, sin llegar a constituir un nuevo paradigma explicativo.

Palabras clave: Nueva ruralidad, articulación agricultura – industria, campesinado, pluriactividad

Abstract: At present some of the traditional differences between rural and urban areas are becoming less clear and there is a school of thought called new rurality, to describe the changes in agrarian societies with expanding nonfarm multiactivity farmers and in cities and even the so-called peri-urban agriculture. Currently between rural and urban elderly interconnections exist in the past, resulting in the gear between intensification and, in some parts (mainly in developed countries) some cities become more “rural” (home gardens) and the field is “urbanized” for access to metropolitan services (drainage, electricity, telephone, etc.) and the facility in rural industries and local services previously nonexistent. The links between the two sectors have intensified and become more complex, which is expressed in the diversification of activities and relationships that were not previously had, all this within the context of greater integration into the international market. Relations between the two sectors have intensified and become more complex, which is expressed in the diversification of activities and relationships that did not exist, all the above within the context of greater integration into the international market. It is necessary to be clear within the new landscape re-articulation and contradictory relationship between agriculture and industry, since the rural-urban contradiction remains, on the contrary, becomes more complex.

Keywords: New Rurality, Articulation Agriculture - Industry Peasantry, Multiactivity

Introducción

En la fase actual del desarrollo económico varias de las ancestrales diferencias entre lo rural y lo urbano se van haciendo menos claras, ejemplo de lo anterior es la enorme expansión de las agroindustrias, el traslado de algunas empresas manufactureras a zonas rurales (p. ej. maquiladoras o ensambladoras), el incremento en los ingresos de las familias campesinas no provenientes de actividades agrarias, la expansión del turismo rural, la diversificación de actividades, el creciente comercio y un conjunto de prácticas anteriormente consideradas exclusivas de las ciudades.

La ampliación en la provisión de servicios urbanos (agua potable, drenaje, recolección de basura, electrificación, telefonía, internet, etc.) hacen que el agro parezca más “urbano”, lo que dificulta caracterizar el “campo” en los términos tradicionales de aislamiento y carencia de servicios metropolitanos; y, a la inversa, la agricultura urbana, la existencia de extensas áreas verdes en diversas metrópolis, los fraccionamientos rurales o “ciudades granja” en donde no se produce pero se recrea



y se cuida el ambiente, hacen menos “ciudad” y más “campo” a algunas urbes, sobre todo de los países desarrollados.

La definición de lo rural exclusivamente como el espacio ocupado por las actividades agrícolas, pecuarias y silvícolas, en algunos lugares ya no tiene completa validez, aunque esas actividades continúan estando entre las principales, en términos de generación de valor, en los territorios rurales y, sin duda, las que abarcan la mayoría de la superficie, aunque, a veces, ya no son las que aportan mayoritariamente al PIB sectorial, ni las que generan mayores empleos. La concepción de lo rural como algo cerrado y aislado ya no existe, con la globalización prácticamente la mayor parte del planeta se encuentra interrelacionado económicamente y la desaparición de barreras comerciales, en conjunto con los avances en la comunicación, lleva a que las grandes empresas operen sin dificultad en las partes más productivas y mejor ubicadas geográficamente del planeta, lo que ha conducido a la ruptura de tradicionales cadenas productivas locales y simultáneamente al surgimiento de nuevos eslabonamientos hacia el mercado exterior y con empresas transnacionales.

A los cambios en el medio agrario, acaecidos principalmente a partir de los años noventa del siglo pasado, se le ha denominado nueva ruralidad (NR), por lo que el título de por sí expresa que las transformaciones se dan fundamentalmente en el medio agrario, ya que no se le llama *nueva urbanidad*. El enfoque de la NR describe e identifica algunas de las principales transformaciones y tendencias que han experimentado las sociedades rurales en los últimos años, sin embargo, ha sido motivo de numerosas críticas y cuestionamientos, fundamentalmente por su debilidad interpretativa y por sus implicaciones políticas e ideológicas, derivadas esencialmente de la ausencia en el análisis de las relaciones de producción y, por tanto, de las relaciones de poder que excluyen, marginan, oprimen y subordinan a los campesinos (Kay, 2004; Ramírez, 2006; Arias, 2006; Rubio, 2006).

Aunque en la actualidad se han incrementado las interrelaciones sectoriales, la contradictoria vinculación entre agricultura e industria y entre campo-ciudad no desaparece, al contrario, se vuelve más compleja y, peor aún, se agrava en los países pobres, ya que ahora se suman dos nuevas características al subdesarrollo: la aparición de *megaciudades* y la *pérdida de autosuficiencia alimentaria*. Las grandes aglomeraciones metropolitanas se localizan principalmente en los países pobres y exacerbaban las contradicciones con las regiones agrícolas más lejanas y atrasadas e incrementan enormemente los desequilibrios regionales, llevando cada vez más a un desarrollo crecientemente desigual, pues existen múltiples ejemplos de países en “eternas vías al desarrollo” en que la principal ciudad aglutina la mayor parte de su población.

El presente documento sostiene que, en lo esencial, no se ha transformado ni, mucho menos desaparecido la contradicción agricultura industria, ya que ella es concomitante al capitalismo y, que el enfoque de la nueva ruralidad, solo describe los cambios ocurridos, pero no constituye un nuevo paradigma explicativo. Es decir, que las transformaciones no son cardinales y que lo nuevo es la intensidad con que se manifiestan los fenómenos, por lo que el cambio es *cuantitativo*, no *cualitativo*.

La nueva ruralidad

El enfoque de la nueva ruralidad ha adquirido gran difusión como marco interpretativo de la realidad agropecuaria contemporánea y ha sido adoptado en ámbitos académicos, gubernamentales, en agencias internacionales de desarrollo (como la FAO) y en organismos regionales de desarrollo, como el Instituto Interamericano para la Cooperación de la Agricultura (IICA) o el Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

La concepción de que estamos frente a una nueva ruralidad surge en los años noventa para dar cuenta de las nuevas características del agro, como un intento de interpretación a los procesos que acompañan y son efecto de la globalización en el medio rural: intensificación en la concentración del capital, exclusión de grandes sectores de productores (pequeños y medianos campesinos), consolidación de la agricultura mecanizada, dominio de la producción agroalimentaria por grandes empresas transnacionales e incremento del deterioro ambiental y de la migración. Siendo un aspecto central del giro neoliberal y de la globalización la liberalización de los mercados, que significa tanto

extender como *profundizar* las relaciones mercantiles en todos los ámbitos posibles incluido, evidentemente, el agrario. (Llambí, 1994 y Arias, 2006).

El enfoque de la NR parte de que el medio rural se debe analizar desde una perspectiva que reconozca el surgimiento de nuevas actividades, nuevos agentes sociales y nuevos entes regulatorios, en espacios que con anterioridad estaban dedicados exclusivamente a la producción agrícola (Lowe citado por Llambí, 1996). Asimismo, enfatiza en la heterogeneidad del medio rural y la enorme diversidad de respuestas y estrategias de los campesinos y la población rural, para hacer frente a las transformaciones impuestas por el nuevo modelo para el agro, impulsado por las grandes empresas agroindustriales y las políticas gubernamentales favorables a la flexibilización mercantil.

La NR propone ampliar la visión del campo de lo agrario a lo rural, a partir de que los espacios rurales se están “desagrarizando” debido a la creciente importancia de las actividades y los ingresos no agropecuarios y de la más fluida e intensa interrelación entre lo rural y lo urbano, lo local con lo global y por la existencia de significativos cambios en los patrones culturales y de vida rurales (Llambí 2004).

Según la postura de la nueva ruralidad se ha dado un fenómeno (principalmente en los países desarrollados), que transformó las pautas de lo que antes se definía como rural, a través de un proceso que “ruraliza” la periferia urbana y “urbaniza” las zonas rurales, con lo cual los viejos términos que distinguían la ciudad del campo ahora son inexactos e imprecisos. Fenómenos como la *desagrarización* del campo, el incremento de los ingresos no agrícolas y de la pluriactividad de sus habitantes, la caída en la participación de la agricultura dentro del empleo y el producto, el envejecimiento de la población rural, la feminización del campo (que en gran medida es la otra cara del senectud de la población rural), el reconocimiento de nuevas “funciones” de los espacios rurales como lugares de conservación del ambiente, además de que en el medio rural se desarrollan una serie de actividades productivas y de servicios, muchos de ellos ya no ligados a la agricultura o la ganadería.

Con respecto a los campesinos, la nueva ruralidad explica que aquellos individuos que no pudieron sobrevivir a la competencia internacional y al retiro de los subsidios y apoyos gubernamentales se fueron (emigraron), mientras que los que se quedaron, para poder sobrevivir en un ambiente cada vez más hostil, se han visto forzados a dedicarse a otras actividades económicas no agropecuarias, es decir, se convirtieron en “pluriactivos”.

En Europa este enfoque busca dar explicación a los intensos cambios ocurridos a su interior en las últimas décadas: la crisis de sobreproducción durante los años ochenta y, con ella el desplome de los precios internacionales de los productos agropecuarios, cuestionaron el modelo productivo de los países de la región, caracterizado por el impulso ilimitado de la productividad del trabajo como una respuesta de los agricultores a la caída de los precios y al creciente endeudamiento que enfrentaban. Asimismo, el modelo técnico sustentado en el uso de agroquímicos y semillas mejoradas implica cada vez mayores costos y negativos efectos ambientales. Esta situación, aunada a la presión de Estados Unidos en la Ronda de Uruguay por liberalizar el comercio agrícola mundial, trajo consigo un cambio de la política agrícola común europea (PAC) orientada a reducir la producción, con lo cual se restringieron y reorientaron los subsidios, se implementaron pagos por no sembrar y cobró relevancia la conservación del ambiente como un elemento importante de la política agraria.

La nueva ruralidad se ostenta, también, como un enfoque del desarrollo rural alternativo y como una propuesta que supera el concepto tradicional de la ruralidad, asociado con una población dispersa que se dedica a actividades productivas exclusivas de la agricultura. La nueva ruralidad propone cancelar la concepción dual del mundo rural y el mundo urbano, por el cambio hacia una visión integradora que incluya la multifuncionalidad de lo rural y que implica cambiar el enfoque sectorial por uno “territorial”, con la justificación de que anteriormente las políticas agrarias estaban caracterizadas por un enfoque sectorial, que consideraba a la agricultura como el único sector y a los agricultores como los únicos agentes de importancia en las regiones rurales y, con ello, desatendiendo el desarrollo de la población rural en su conjunto.

Debilidades de la nueva ruralidad

La nueva ruralidad deja de lado el estudio de las relaciones de producción, abandona la consideración del dominio estructural de la industria sobre la agricultura, niega la contradicción campo – ciudad y su visión espacial elude considerar que el espacio es una construcción social.

Desde la perspectiva productiva ha ocurrido, según la NR, un proceso de “desagrarización” debido a que en muchos lugares el ingreso percibido por los pobladores del campo ya no proviene esencialmente de la agricultura y su pluriactividad impide ahora delimitar estrictamente como campesinos a quienes en el medio rural se incorporan en actividades productivas no agrícolas, además que las formas de organización y de vida en las zonas agrarias están ahora fuertemente influenciadas por patrones urbanos (Vergara, 2011). Esta concepción no toma en cuenta el aspecto político, es decir, por qué se movilizan, por qué luchan los pobladores del campo; y aquí la sorpresa es que, aun siendo pluriactivos o teniendo múltiples empleos, en muchos lugares sigue habiendo movimientos sociales en el agro que luchan por la tierra, por el agua y por conservar o recuperar sus recursos, esto es, por seguir siendo campesinos.

Desde la nueva ruralidad se sugiere que existe una profunda disolución del espacio, que elimina las diferencias fundamentales entre el campo y la ciudad, por lo que pugna por un análisis indiferenciado del territorio, como si éste fuera un *continuum*, haciendo de lado la problemática económica y social que afecta de manera específica al sector rural, y neutralizando, al mismo tiempo, las contradicciones y las relaciones de dominio y subordinación entre el sector agrícola e industrial, y entre el campo y la ciudad (Rubio, 2006: 39).

La nueva ruralidad al restringir el enfoque hacia el ámbito espacial ignora el análisis de las relaciones de producción, que es lo esencial en cualquier actividad económica, más aún cuando el espacio es también una construcción social. Los neoruralistas no argumentan si estas relaciones se han alterado o persisten. En consecuencia, dejan sin examinar los aspectos centrales que originan los cambios espaciales. Tampoco se cuestionan si la desagrarización, la llamada “rurbanización” y la pluriactividad responden a una etapa histórica específica o a procesos tendenciales que simplemente se han profundizado (Rubio, 2006).

Se coincide con algunos autores (p. ej. Riella y Romero, 2003 y Rubio, 2006), cuando previenen que la novedosa ruralidad es un enfoque que describe a los espacios rurales y sus problemas contemporáneos, pero no demuestra la aparición de *cambios esenciales* en ellos. En realidad, lo único nuevo o lo que ha cambiado es la gran *intensidad* con que se presentan los fenómenos emergentes, tratándose, entonces, de un cambio *cuantitativo* más no *cualitativo*. Asimismo, es necesario distinguir las considerables disimilitudes entre las formas de ruralidad latinoamericanas y las europeas (Entrena-Durán, 2012) y, más general, entre los países pobres y los desarrollados.

Los nuevos ruralistas llaman la atención a la pluriactividad de los hogares campesinos que se involucran cada vez más en una variedad de labores productivas y de servicios no agrícolas en el ámbito rural, tales como artesanías, pequeños talleres, microempresas manufactureras, comercio y turismo. Algunos miembros de las unidades familiares trabajan también como obreros en empresas agroindustriales, peones en obras de construcción o como empleados. Además, paulatinamente más mujeres participan en el mercado de trabajo asalariado, lo que lleva a que el ingreso no agrícola pase a tener una gran importancia en las familias rurales. Además, la mano de obra femenina se emplea particularmente en nichos especiales de mercado orientados a la exportación como frutas, hortalizas, flores y productos agrícolas no tradicionales. Con la notable característica de que las mujeres trabajan en condiciones laborales muy precarias y con ínfimos salarios. Sin embargo, esas actividades no son propiamente nuevas, simplemente no tenían la importancia económica que han adquirido en la actualidad. La horticultura y la fruticultura (principalmente de traspatio) eran actividades que siempre se realizaron principalmente por las mujeres, la diferencia es que antes iban al autoconsumo.

Como la modernización de la agricultura no conllevó a la desaparición de las unidades de producción de los campesinos pobres, no por su arraigo cultural a la tierra, sino por la inexistencia de alternativas de trabajo asalariado y de políticas públicas que les aseguren la posibilidad de abandono

de las actividades agropecuarias y su inserción productiva en otros sectores de la economía (CEPAL, 2002), lo que les queda para sobrevivir es la pluriactividad o multiocupación.

El tiempo y el espacio rurales tienen peculiaridades que no han cambiado. Las actividades agrícolas y pecuarias se encuentran regidas por fenómenos biológico-naturales que en escasa medida pueden ser controlados por la intervención humana, de ahí que los tiempos de la ruralidad están marcados por los ciclos de los procesos naturales. Las actividades agropecuarias, aún las más intensivas, son *extensivas en espacio*, lo anterior provoca dispersión y aislamiento de la población rural, la que generalmente se ubica en sitios caracterizados por tener reducidas condiciones de bienestar (como la carencia de servicios o de infraestructura básica) y comparte condiciones educativas atrasadas (baja escolaridad, etc.). En otras palabras, la forma como se desarrolla la actividad agropecuaria crea las condiciones para que la población rural se ubique en lugares de baja densidad poblacional, lo que a su vez determina condiciones de atraso material, de servicios y de infraestructura.

La dicotomía ciudad - campo e industria - agricultura, no ha sido borrada, pues la dominación de la industria sobre la agricultura y la ciudad sobre el campo no desapareció en la fase neoliberal. Por el contrario, es precisamente la forma de dominio del sector industrial sobre el agrícola la que ha traído los cambios esenciales en el medio rural. En consecuencia, el particular vínculo actual entre los dos sectores conduce a una forma de subordinación que *excluye* a los productores más pobres o menos competitivos. Por otra parte el vínculo industria - agricultura es una relación de subordinación y de dominio que se encuentra basada en el desarrollo desigual entre ambos sectores. Además, dicha relación es contradictoria en tanto obliga a la industria a someter a la agricultura, poniéndola a su servicio con el fin de superar los obstáculos que opone esta rama al desarrollo del capital (Rubio, 2006).

La desagrarización es una de las transformaciones más importantes que ocurren en el medio rural de los países pobres y responde precisamente a la marginalidad de la agricultura en el proceso de reproducción de capital, en consecuencia, la desagrarización es efecto de la subordinación excluyente. Si el ingreso agrícola de los productores ya no es el más importante y se ven obligados a buscar otras fuentes de para subsistir, es precisamente por la manera en que han sido sometidos por la industria. En las condiciones actuales, la desagrarización constituye el resultado de la forma de dominio industria - agricultura, donde la inviabilidad de la producción campesina lleva a la expulsión de la población del campo, imposibilitada de competir con las grandes empresas transnacionales que dominan el mercado mundial de alimentos y materias primas agropecuarias.

Con respecto a la pluriactividad, las unidades de producción y consumo doméstico campesinas *siempre* se han caracterizado por una muy diversa combinación de la producción agrícola con la ganadera, la forestal, la recolección o las artesanías e, incluso, hasta la venta de fuerza de trabajo. Los pobladores del medio rural permanentemente se han dedicado a diversas tareas, actualmente se han visto forzados a cambiar sus múltiples actividades ligadas a la agricultura, la ganadería y la extracción de productos del campo, del río o de los montes, porque dejaron de ser rentables o que como consecuencia de la aplicación de agroquímicos contaminantes, el cambio climático o la sobreexplotación, disminuyeron o desaparecieron piezas de caza, pesca y recolección, que complementaban sus ingresos o su dieta. Por lo que, en años recientes, lo que ha ocurrido es que como resultado de la exclusión de que son objeto los campesinos en este régimen de acumulación, se han visto forzados a diversificar aún más sus actividades por la necesidad de complementar el raquíto ingreso agrícola, que resulta insuficiente para la supervivencia. De ahí que la pluriactividad es expresión de la *resistencia* de los campesinos ante el ataque neoliberal, que solo considera relevantes a los productores con capacidad para competir en los mercados externos.

Las escasas acciones gubernamentales y de organismos internacionales para el desarrollo, encaminadas a reorientar la producción campesina hacia productos no tradicionales, orgánicos, exóticos o con denominación de origen, sólo ha alcanzado para que pocos agricultores accedan a los nuevos mercados. Además, la producción orgánica involucra a los campesinos en esquemas de validación de sus productos que representan nuevas formas de poder de instituciones certificadoras que amplían las desigualdades entre empresas y países.

La nueva ruralidad enarbola un discurso ecológico o, cuando mucho, buenos deseos para el planeta, al plantear que debe revalorarse el medio rural no sólo como agrario sino como oferente de servicios ambientales, paisajes y lugar de recreación. Sin embargo, lo anterior no es lo que predomina -por el contrario-, sigue prevaleciendo ampliamente la agricultura contaminante, depredadora y tóxica, cuyos productos son consumidos por la mayoría de la población; mientras que la escasa producción orgánica, es exclusiva para los consumidores de mayor capacidad de compra.

La desagrarización y la pluriactividad son resultado y expresión de la exclusión estructural que sufre el campesino, por la forma en que se desarrolla el vínculo industria - agricultura. Además, la pluriactividad se ha sobrevalorado como alternativa, ya que ha sido insuficiente para frenar el éxodo rural en búsqueda de ingresos en otros sectores fuera del medio agrario. En consecuencia, la migración del campo es un fenómeno que en gran medida se explica por la persistencia de una política deliberada de los gobiernos neoliberales, que consiste en empobrecer a la población campesina y forzarla a emigrar a las grandes ciudades y a otros países, para eludir la obligación gubernamental de procurar condiciones de subsistencia dignas en los entornos rurales. En el anterior modelo económico los campesinos minifundistas eran uno de los pilares para el desarrollo industrial, de allí la necesidad de recomponer a ese sector social por medio de reformas agrarias y actualmente, por el contrario, deshacerlo por medio de políticas anti campesinas (Rubio, 2006), pero favorables al capital agroindustrial y agroalimentario.

... la desagrarización de lo rural tiende a aparecer tan sólo como un dato que no necesita ser explicado y sobre todo, producto de un proceso natural e irreversible, con lo cual contribuye a ocultar la forma particular que este proceso adquiere en América Latina en términos de las implicaciones que ha tenido la consolidación de un sistema agroindustrial dominado por grandes corporaciones transnacionales... (Concheiro, 2009: 162)

La nueva ruralidad deja de lado el análisis político, al no considerar que los recursos naturales (tierra, agua, selvas y bosques) se encuentran en el centro de la disputa, que la seguridad alimentaria se ha vuelto una utopía para los países pobres y que los campesinos están en la mira del despojo y la exclusión. Grandes zonas agrícolas del planeta son controladas por el capital transnacional mediante corporaciones agroindustriales; y en muchas partes se ha dado la desnacionalización de la producción agropecuaria, al imponerse el modelo de exportación de productos no tradicionales y las plantaciones con fines de producción de biocombustibles, a costa de la producción de alimentos básicos, sacrificando la seguridad y la soberanía alimentaria y, simultáneamente, expulsando grandes contingentes de campesinos, pequeños productores y trabajadores del campo.

La nueva ruralidad no constituye un cambio paradigmático ni representa una nueva teoría, básicamente lo que hace es describir los cambios en el medio rural contemporáneo: predominio de un modelo de agricultura orientada al mercado e íntimamente ligada a la agroindustria y a grandes corporaciones agroalimentarias y farmacéuticas, basado en el uso de tecnologías ahorradoras de mano de obra, agroquímicos, semillas mejoradas y organismos genéticamente modificados. Mientras que se acrecienta la urbanización, el despojo rural y la pérdida del peso relativo de las actividades primarias; además, se incrementan otras actividades en algunas zonas y regiones otrora considerados ámbitos rurales (Manzanal, 2006) y servicios diferentes a los que tradicionalmente estaban ligados a la agricultura (venta de insumos, asesoría técnica, reparación de maquinaria agrícola, etc.).

Propuestas para el enfoque del medio rural contemporáneo

Lo que se conoce como *campo* o medio rural es esencialmente el espacio (lugar físico) en donde se llevan a cabo la producción agropecuaria y forestal, que por su propia naturaleza son actividades *extensivas*; mientras que en el medio urbano, la *ciudad* es el espacio en donde se dan fundamentalmente las labores industriales y el conjunto de servicios que las acompañan; siendo las actividades industriales en esencia *intensivas*, por la ineludible necesidad de economías de escala y de aglomeración, a tal grado que existen muy pocas excepciones (la industria extractiva, los astilleros y las agroindustrias), que por resultar incosteable hacerlo de otra forma o ser técnicamente imposible, se

ubican en lugares muy específicos (cerca de las zonas productoras de materias primas, al mar o donde existen minas o depósitos de materiales).

Con el paso del tiempo se va dando la urbanización de ciertos espacios durante mucho tiempo rurales y en el agro emergen nuevas actividades, diferentes a las tradicionalmente desarrolladas en espacios de producción agropecuaria. Sin embargo, el proceso es antagónico, pues se sigue dando una contradicción entre la ciudad y el campo y las zonas más remotas o las menos productivas van siendo cada vez más marginadas del desarrollo. Asimismo, el desarrollo incrementa su carácter desigual, en especial en los países pobres, ya que una *nueva característica* en ellos es la aparición de *megaciudades* o macro zonas metropolitanas que tienen un doble *efecto negativo* sobre lo rural: de una parte, el crecimiento de las manchas urbanas absorbe zonas agrícolas de buenas tierras de cultivo (planas y ubicadas cerca de las vías de comunicación) y, por la otra, acrecienta el desequilibrio entre las regiones, ya que los enormes centros urbanos concentran una gran cantidad de actividades productivas y de servicios, dejando amplias zonas rurales, que si bien transformadas, continúan atrasadas. Como consecuencia la contradicción campo ciudad no desaparece, por el contrario, *se acrecienta* enormemente en los países pobres.

Ejemplo de lo anterior, es que de las cien ciudades más grandes del mundo 69 se ubican en países subdesarrollados. De los 36 países considerados como desarrollados, si se restan las seis ciudades nación (Andorra, Vaticano, Liechtenstein, Luxemburgo, Mónaco y San Marino) quedan treinta de ellos y, en 18 de los países desarrollados, su ciudad más grande no alcanza los 3.1 millones de habitantes.

En las cien más grandes ciudades del planeta habitan casi 757 millones de personas, de ellas 519.3 millones (68.6 %) vive en países pobres y 237.3 (31.4 %) radica en países desarrollados. Destacando China con 15 de las ciudades más pobladas del mundo, India con nueve de esa mega ciudades, Brasil con seis, México con tres, Pakistán, Egipto, Bangladesh, Rusia, Turquía y Colombia con dos cada una de ellas y Argentina con una zona metropolitana.

Las actividades agropecuarias y forestales siguen siendo el principal criterio para la definición de la ruralidad porque hasta el día de hoy el medio de producción fundamental para la agricultura (la tierra) no ha sido sustituido, las condiciones meteorológicas no se dominan y la agricultura es, por naturaleza, una actividad extensiva, en el sentido que al aumento de la producción le corresponde un incremento horizontal del espacio ocupado. Por más que existan invernaderos, naves para la avicultura y establos que intensifican la producción y disminuyen el área de explotación, hasta ahora no existen las técnicas para criar a los animales y las plantas en edificios de varios niveles, de ahí que el incremento de la producción agropecuaria, aún con las técnicas más intensivas, requiera siempre de una mayor superficie de terreno.

Los defensores de la neoruralidad arguyen que su visión supera la tradicional al introducir el elemento territorial en la nueva definición, para no hablar más del sector agropecuario sino del mundo rural o el sector rural. La argumentación es que el mundo rural es un territorio en donde se realizan una multiplicidad de actividades, no exclusivamente las agropecuarias. Con ello, confunden *territorio* con *ocupación* del espacio y la *multifuncionalidad* y las *diversas* actividades económicas no agrícolas realizadas en el medio rural con *urbanización*.

De otra parte, por más que existan ejemplos aislados de agricultura urbana, las ciudades no se están “agrarizando”. Por el contrario, diversas actividades agrarias se prohíben en las localidades urbanas, como los establos o la crianza de palomas. Este último caso, la cría de palomas, fue al inicio de las ciudades un complemento al ingreso de los trabajadores, pero pronto se prohibió y los descendientes de esas aves sólo quedaron como plaga urbana que deteriora con sus ácidos detritos por igual construcciones y monumentos. Asimismo, en las ciudades, a diferencia del campo, no se practica la cacería ni la recolección.

Aún más, la agricultura urbana sigue siendo *explotación agrícola* (aunque se hiciera frente al palacio de gobierno, en los Jardines de la Reina o en el Central Park) y, por tanto, continúa estando sujeta a restricciones climatológicas y biológicas. Nuevamente se confunde la nueva ruralidad, con el hecho de que la diferencia entre agricultura e industria *no es espacial*.

Es importante señalar, que en el ámbito gubernamental nada de este debate ha impactado más allá del discurso, ni ha llevado a una transformación de la concepción de los Estados con respecto a

la definición de lo rural y urbano, a pesar de que su dilucidación tiene serias repercusiones en el diseño y la aplicación políticas públicas sectoriales. De suerte tal, que para la determinación de áreas en urbanas o rurales el criterio más comúnmente usado sigue siendo el de la *densidad de población*: en México, Estados Unidos y Tailandia se considera como urbano todo asentamiento mayor de 2,500 habitantes; la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la Eurostat (Oficina de Estadística de la Comunidad Europea) consideran como medio rural al espacio geográfico con población inferior a 30 mil habitantes y con una densidad por debajo de cien habitantes por km², algunos ejemplos más de criterios numéricos son 30 mil habitantes en Japón; 20 mil en Holanda, diez mil en España y Suiza, cinco mil en Bélgica, Chile y Austria; en Argentina, Portugal o Francia dos mil, mientras que en los países escandinavos toda población mayor de 200 habitantes se considera urbana.

Un elemento clasificatorio de lo rural que este trabajo propone, es considerar no sólo la cantidad de habitantes, la densidad de población y las actividades fundamentales a que se dedica la población, sino también la *extensión geográfica* que ocupan las diferentes actividades productivas. Esto enriquece la visión territorial, al introducir el elemento distintivo de la *magnitud* del espacio ocupado por las diferentes actividades productivas, de tal forma, que si la mayor parte del territorio está ocupada por cultivos, explotaciones forestales y/o por la ganadería, se trata de una zona rural.

En el medio rural existen variadas actividades económicas y de servicios, distintas a las estrictamente agropecuarias y forestales, pero por más amplias que sean no modifican en esencia las diferencias entre la agricultura y la industria, ni entre la ciudad y el campo. Dejando claro lo anterior, se hará una exhaustiva enumeración de más de 50 actividades no estrictamente agropecuarias que se realizan en el medio rural contemporáneo y que, evidentemente, constituyen el espacio natural para el empleo de los habitantes de esos lugares.

- Agromanufacturas: se trata de actividades de selección, secado, lavado, acondicionamiento y empaque de productos agropecuarios, realizadas fundamentalmente de manera manual (generalmente son llevadas a cabo por mujeres y es común la participación de niños).
- Agroindustrias: procesan con maquinaria materias primas de origen agropecuario. Es importante distinguirlas de la industria alimentaria, la textil o la del mueble.
- Industrias en el medio rural: laboran con materias primas de otros sectores, pero físicamente se asientan en localidades rurales (habitualmente son poco intensivas en capital (fabricación de casetas y remolques para automotores, blocks para construcción o confección de prendas de vestir).
- Industria eléctrica rural: generación de electricidad por medio de unidades eólicas o fotovoltaicas instaladas en territorios rurales. Industria embotelladora rural: potabilización y envase de agua de veneros con características especiales en la calidad del líquido, debido a la presencia de sales minerales.
- Manufactura rural: transforman con herramientas manuales materias primas agropecuarias (elaboración de muebles rústicos con madera de la región, hechura de sillas de montar, huaraches, bastones).
- Manufacturas: fabricación de fuegos artificiales, herramientas y aperos de labranza.
- Minería: metálica y no metálica y actividades conexas.
- Industria calera: extracción y calcinación de material pétreo.
- Servicios recreativos: hoteles, cabañas, campamentos, balnearios, turismo de aventura y, en general, servicios recreativos formales y empresariales en áreas rurales con atractivos naturales.
- Servicios turísticos “campesinos”: de alimentación, hospedaje y albergas; baños medicinales (el temazcal mexicano, por ejemplo); venta de artesanías, comida, bebidas típicas, ropa, flores y plantas; paseos y guías; entrada a cuevas y grutas; alquiler de caballos, renta de armas de aire, binoculares, lámparas, cuatrimotos y lanchas; además de lugares acondicionados para acampar y hacer días de campo. Ofrecidos por lugareños (con amplia participación de mujeres y niños) y proporcionados generalmente en modestas e improvisadas instalaciones.
- Zoológicos.

- Artesanías (alfarería, talabartería, tejidos, lapidaria, etc.) y manualidades.
- Producción doméstica de alimentos: conservas, carne deshidratada, salsas, embutidos, café, bebidas, vinos, dulces, frutas y frutos secos, quesos, cajeta, panes, tostadas, etc.
- Extracción rudimentaria de materiales pétreos, de arena y minería gambusina.
- Elaboración de tabique, adobe y teja.
- Lapidaria: labrado de columnas, fuentes, pisos, piezas de ornato, etc. en piedra.
- Salinas: obtención de sal de fuentes no marinas.
- Actividades no agrícolas ligadas a la residencia: como el trabajo a domicilio o maquila (fundamentalmente de ropa).
- Comercio formal fijo.
- Mercados de un día a la semana.
- Pequeño comercio: ambulante y fijo (casi siempre en el mismo hogar o a pie de caminos y carreteras).
- Restaurantes y bares.
- Hoteles, posadas y alojamientos.
- Lugares de recreación con el uso de animales: plazas de toros, palenques, galleras y competiciones ecuestres o de manejo de ganado.
- Recolección: de metales, de botes y envases de plástico, aluminio, vidrio, cartón, PET, etc.
- Talleres: mecánicos, de reparación de bicicletas, de motocicletas y de llantas, de herrería, zapatería, etc.
- Oficios en general: carpinteros, estilistas, carniceros, etc.
- Oficios sin necesidad de un local o taller: albañilería, músicos, plomeros y electricistas.
- Transportación: sencillos servicios de transporte local en taxis, mototaxis, bicitaxis y en camiones de carga improvisados para el traslado de personas.
- Servicios de computación e internet: paulatinamente en más poblaciones rurales con reducido número de habitantes, se establecen micro negocios de informática.
- Servicios administrativos no agropecuarios: aunque muy escasos, existen en actividades mineras, industriales, en los servicios, en el turismo, en el transporte, en la acuicultura y en el cuidado y conservación del patrimonio histórico, cultural y paisajístico.
- Servicios educativos y sanitarios formales: Maestros, médicos, técnicos sanitarios y enfermeros.
- Servicios a la salud tradicionales: comadronas o parteras, curanderos, hueseros y sobadores; y en la salud mental brujos y chamanes.
- Guardabosques, guardavías y policías rurales comunitarios (para el caso mexicano).
 - Administración pública estatal: empleados, policías y soldados, ferrocarrileros.
 - Administración pública municipal: funcionarios, empleados, técnicos, secretarías, guardias, jardineros, carteros, personal de limpieza y recolección de basura, panteones, alumbrado, conservación de caminos y, en general, en los servicios públicos municipales.
 - Operación de sistemas de riego: personal para hacer funcionar y mantener las obras de regadío.
 - Sitios arqueológicos, museos, recorridos y exposiciones locales: servicios de guía y explicación.

Por otra parte, un análisis del medio rural contemporáneo quedaría incompleto si se deja de considerar modernas actividades agropecuarias que también van modificando el sector:

- Cultivos no tradicionales o exóticos, por ejemplo frutas, hongos, especias y plantas medicinales o las conocidas como súper alimentos.
- Agricultura protegida y plasticultura (invernaderos, túneles y acolchados).
- Agricultura orgánica certificada.
- Agricultura protectora de suelo (labranza cero) y del agua (riego por goteo).

- Ganadería de conservación de razas locales (p. ej. ganado bovino tudanco en el norte de España).
- Ganadería no convencional (cría de búfalos, avestruces, cocodrilos, venados, codornices, chinchilla, caballos comestibles, gallos de pelea, perros de raza, caracoles, cochinilla, etc.).
- Granjas didácticas y demostrativas.
- Senderos y rutas de observación de la naturaleza o para la práctica de la caminata y el ciclismo.
- Acuicultura rural.
- Cotos de caza y Unidades de Manejo Ambiental (para el caso de México).
- Servicios ambientales: cuidado y conservación de recursos naturales y paisajes, recarga de acuíferos y captura de carbono.
- Turismo rural sustentable.

En contraparte, en algunas regiones rurales, los campesinos realizan prácticas y recurren a actividades productivas y de recolección en muchos casos depredadoras del ambiente:

- Extracción clandestina y contrabando “hormiga” de madera.
 - Sobrepastoreo, principalmente en áreas comunes (procomún).
 - Rosa, tumba y quema en ciclos más cortos de lo recomendable.
 - Siembra en laderas con alta pendiente.
 - Quema de maleza o de restos de cultivos.
 - Obtención de leña y elaboración de carbón de especies o ejemplares no aptos.
 - Recolección indiscriminada de plantas, raíces, flores, frutos, hojas, bayas, varas, resinas, corteza y hongos con fines comestibles, ornamentales, artesanales, industriales, religiosos y medicinales (lo que ha llevado a su desaparición en diversas partes).
 - Sustracción de musgo, heno, tierra de hoja y tierra de monte.
 - Caza y pesca furtiva (fuera de temporada o de animales vedados), además de captura de animales vivos para su venta (sobre todo aves y ejemplares para zoológicos).
 - Caza de animales en peligro de extinción y obtención de cuernos y colmillos (elefantes y rinocerontes).
- Siembra de enervantes (mariguana, coca, amapola, etc.) que en sí mismo no es necesariamente perjudicial para el ambiente; sin embargo, su combate y búsqueda de erradicación por las autoridades, lleva al uso de potentes agroquímicos con negativos resultados en los ecosistemas.

Con lo anteriormente descrito resulta evidente la existencia de tendencias hacia la “desagrarización” de las actividades productivas y económicas en el campo y a una creciente tercerización de las mismas; es decir, la agricultura, la ganadería y la forestería, pierden peso en el conjunto de las actividades económicas que se desarrollan en el medio rural, principalmente en lo que se refiere a su participación en el valor de la producción y personal ocupado. Sin embargo, la escasa generación de valor por parte de la producción agropecuaria con respecto a la de otros sectores es precisamente una de sus *características* (por su baja composición orgánica de capital), por lo que resulta natural que al establecerse otras actividades en el medio rural estas generen más valor. Simplemente se está produciendo una paulatina diversificación económica, con la consiguiente extensión de la pluriactividad y la multifuncionalidad de los campesinos y la población rural (Camarero, 2009; Plaza, 2005; Rubio, 2010; PDRS, 2009). De hecho, lo mismo está pasando en el medio urbano, en donde el sector terciario cobra cada vez mayor relevancia económica y no por ello se habla de la “desindustrialización” de las ciudades o la *neourbanidad*.

Algunos autores critican a los gobiernos y a organizaciones no gubernamentales por seguir priorizando las actividades productivas agropecuarias en sus proyectos de desarrollo rural (en la medida que todavía existen en el contexto neoliberal), en vez de fomentar las nuevas actividades no agropecuarias que ofrecen mayores perspectivas de empleo y de generación de ingresos. Dicha posición parece paradójica en el sentido que para la mayoría de los campesinos su creciente partici-

pación en actividades no agropecuarias obedece a su crisis de reproducción y tales actividades sólo les permiten la sobrevivencia y por tanto no es una política de desarrollo. Sólo una minoría de campesinos, aquellos con suficiente acceso a recursos productivos, pueden a través de dichas actividades no agropecuarias lograr mejorar sus niveles y calidad de vida. (Martínez 2000). La “nueva ruralidad” es el resultado del neoliberalismo y promover la pluriactividad sin cambiar el contexto es reproducir el neoliberalismo y con ello la explotación y el despojo campesino.

Como corolario de la “nueva ruralidad” es imprescindible señalar un aspecto que no ha tratado suficientemente y es el que se refiere a que el modelo económico contemporáneo lleva a que la inmensa mayoría de los países pobres del planeta hayan perdido su *autosuficiencia alimentaria* (FAO, 2014) y a que enormes regiones del mundo sean muy vulnerables al alza de los precios de los alimentos, como son la inmensa mayoría de los países de África, la mayor parte de los de América Latina y el Caribe, una gran cantidad en Asia y también en la región de los Balcanes y en varias de las ex repúblicas soviéticas.

Conclusiones

- En las condiciones actuales las contradicciones industria-agricultura y campo-ciudad no desaparecen, por el contrario se hacen más complejas y más severas en los países de la periferia.
- Se perfilan como nuevos rasgos característicos de los países pobres: el desarrollo regional cada vez más desequilibrado, la aparición de megaciudades y la pérdida de soberanía alimentaria.
- La nueva ruralidad no constituye un cambio paradigmático ni representa una nueva teoría, básicamente lo que hace es describir los cambios en el medio rural a partir de la globalización, la apertura comercial, la preminencia de las empresas transnacionales agroindustriales y agroalimentarias.
- Las diversas definiciones que existen actualmente para caracterizar los entornos agrarios se deben, en gran medida, a la ampliación de algunos servicios al medio rural otrora considerados como exclusivamente urbanos, pero esto no cambia lo característico o esencial sector agropecuario.
- La pluriactividad constituye la manifestación de la exclusión social que la globalización genera en el medio rural, fundamentalmente de los países pobres.
- La nueva fase neoliberal agudizó fenómenos como la precarización del empleo rural, la expulsión de medianos y pequeños productores y, en consecuencia, la persistente migración hacia ciudades internas o al extranjero.
- La globalización tiende a empobrecer y a desaparecer a los pequeños y hasta medianos productores del medio rural, en una suerte de “genocidio del capital sobre los campesinos”.
- El incremento del empleo y los ingresos no agrícolas es uno de los cambios que más han impactado a las formas de vida rural, fundamentalmente de los países pobres. La diversificación de fuentes de empleo e ingreso acrecentó el trabajo asalariado temporal con bajísimos sueldos y precarias condiciones laborales, con una creciente participación de mujeres y niños; lo anterior principalmente en aquellos países en los que se han expandido las empresas agroindustriales que exportan frutas, hortalizas, productos exóticos y flores.
- Una nueva clasificación de lo rural lleva a considerar no sólo la cantidad de habitantes, la densidad de población y las actividades fundamentales a que se dedica la población, sino también la *extensión geográfica* que ocupan las diferentes actividades productivas. Esto enriquece la visión territorial, al introducir el elemento distintivo la amplitud del espacio ocupado por las diferentes actividades productivas, de tal forma, que si la mayor parte del territorio está destinado para cultivos, la ganadería o la explotación forestal, se trata de una zona rural.

REFERENCIAS

- Arias, E. (2006). Reflexión crítica de la nueva ruralidad en América Latina. *Alasru*, 3. Asociación Latinoamericana de Sociología Rural. México: Chapingo.
- Ávila, H. (2006). *Lo urbano-rural en el estudio de los procesos Territoriales*. Ponencia presentada en el VII Congreso Latinoamericano de Sociología Rural. Ecuador.
- Banzo, M. (2005). Del espacio al modo de vida. La cuestión periurbana en Europa Occidental: los casos de Francia y España. En H. Ávila (Comp.), *Lo urbano rural, ¿nuevas expresiones territoriales?* México: UNAM
- Barsky, A. (2005). El periurbano productivo, un espacio en constante Transformación. Introducción al estado del debate, con referencias al caso de Buenos Aires. *Scripta Nova*. España: Universidad de Barcelona.
- De Grammont, H. (2004). La Nueva Ruralidad en América Latina. *Revista Mexicana de Sociología*, LXVI, (número especial). México: UNAM.
- (2008). El concepto de nueva ruralidad. En E. Pérez, M. A. Farah Q. y C. de Grammont (comp.), *La nueva ruralidad en América Latina, avances teóricos y evidencias empíricas*. Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Entrena-Durán, F. (2012). La ruralidad en España: de la mitificación conservadora al neorruralismo. *Cuadernos de Desarrollo Rural*, 9. Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- FAO (2014). *El estado mundial de la agricultura y la alimentación*. Italia: FAO
- Giarracca, N. (Comp.) (2001). *¿Una nueva ruralidad en América Latina?* Argentina: CLACSO.
- Gómez, S. (2000). La “Nueva Ruralidad”: ¿Qué tan Nueva? *Estudos Sociedade e Agricultura Santiago*. Brasil: Universidad Federal Rural de Río de Janeiro.
- (2002). *La “nueva ruralidad”: ¿qué tan nueva?* Chile: LOM Ediciones.
- Grajales Ventura, S. y Concheiro Bórquez, L. (2009). Nueva ruralidad y desarrollo territorial. Una perspectiva desde los sujetos sociales. *Veredas*, 18. México: UAM Xochimilco.
- IICA. (2000). *Nueva Ruralidad. El Desarrollo Rural Sostenible en el Marco de una Nueva Lectura de la Ruralidad*. Panamá: IICA.
- Kay, C. (2004). Las políticas agrarias en Europa y en América latina. En E. Pérez (Comp.), *Desarrollo rural y nueva ruralidad en América latina y la unión europea*. Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Llambí, L. (2005). Tratados de libre comercio y pequeña agricultura en los países andinos. *Alasru*, 1, Asociación Latinoamericana de Sociología Rural. México: Chapingo.
- Llambí, L. y Pérez E. (2007). Nuevas ruralidades y viejos campesinismos. Agenda para una nueva sociología rural latinoamericana. *Cuadernos de Desarrollo Rural*. Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Manzanal, M. (2006). Regiones, Territorios e Institucionalidad del Desarrollo Rural. En M. Manzanal, G. Neiman y M. Lattuada (Comp.), *Desarrollo Rural. Organizaciones, Instituciones y Territorio*. Argentina: CICCUS.
- Morett Sánchez, J. (2003). *La articulación agricultura – industria en México*. Tesis de Doctorado en Economía. México: UNAM.
- Noriero Escalante, L. G., Torres Carral, M., Almánza Sánchez, C. y Ramírez, M. (2009). Nueva ruralidad: enfoques y sinergias. Emergencia de un modelo alternativo de desarrollo. *Textual*. México: Universidad Autónoma Chapingo.
- Pérez C., E. (2013). *La Nueva Ruralidad como Proceso de Revalorización del Campo*. Colombia: Universidad Nacional de Catamarca.
- (2001). Hacia una Nueva Visión de lo Rural. En N. Giarracca (compiladora), *¿Una Nueva Ruralidad en América Latina?* Argentina: Clacso.
- Riella, A. et al. (2003). Nueva ruralidad y empleo no agrícola en Uruguay. En M. Bendini y N. Steimbregger (coord.), *Territorios y organización social de la agricultura*. Argentina: La Colmena.

- Rubio, B. (2003). *Explotados y excluidos: los campesinos latinoamericanos en la fase agroexportadora neoliberal*. México: Plaza y Valdés.
- (2006). Territorio y Globalización en México: ¿Un nuevo paradigma rural? *Comercio Exterior*, 56(12). México: Bancomext.
- (2008). La crisis alimentaria y el nuevo orden agroalimentario financiero-energético mundial. *Revista Mundo Siglo XXI*, 13. México: IPN – Ciecás.
- Vergara, W. (2011). Desarrollo del subdesarrollo o nueva ruralidad para Colombia. Cartografías del desarrollo rural. *Revista de la Universidad de la Sallé*, 55. Colombia: Universidad de la Sallé.
- Schneider, S. (2000). Actividades Rurales no Agrícolas y Transformaciones del Espacio Rural. *Cuadernos de Desarrollo Rural*, 44. Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.

SOBRE EL AUTOR

Jesús Carlos Morett Sánchez: Catedrático – Investigador. Universidad Autónoma Chapingo. En sociología y economía agrarias, desarrollo rural y análisis de políticas públicas. Doctor en Economía, Maestro en Sociología Rural y Licenciado en Antropología social. Miembro del Sistema nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México. Autor de los libros: 2008, *Reforma agraria del latifundio al neoliberalismo* (segunda edición), Diana, México; 2010, *Análisis crítico de la nueva reforma agraria* (autor, segunda edición) Universidad Autónoma Chapingo, México; 2012, *Nueva Agenda pública para Jalisco* (coautor) UDG/Prometeo, México, 2013, *Escenarios cafetaleros en América Latina* (coautor). UNAM, México y coautor de otros catorce textos. Asimismo, autor y coautor de diversos artículos científicos, de divulgación y periodísticos. Ha sido catedrático en la Universidad Nacional Autónoma de México, en el Instituto Politécnico Nacional, en la Escuela Nacional de Antropología e Historia, en el Instituto Tecnológico Superior de Occidente y en la Universidad de Guadalajara. También es evaluador de programas gubernamentales de combate a la pobreza. Laboró en la Secretaría de Agricultura, en la Procuraduría Agraria, en la ONU (Comisión Económica para América Latina) y como asesor en la Cámara de Diputados de México.

Cecilia G. de Guilarte: de corresponsal en la guerra civil a escritora en el exilio

Julen Lezamiz, UPV/EHU, España

Ana Urrutia, UPV/EHU, España

Resumen: El propósito de la investigación que hemos realizado es poner de relieve la figura de Cecilia G. de Guilarte, escritora y periodista. Comenzó siendo una militante anarquista de la CNT y única mujer corresponsal de guerra en el Frente Norte republicano durante la Guerra Civil española, defendiendo sus ideas políticas y trabajando, también, como articulista en revistas de Cataluña. Con la pérdida de la guerra y su salida de España, su evolución ideológica y cambio político hacia ideas republicanas quedó reflejado en el carácter de su producción literaria durante los años de exilio en México. Fue destacada su labor profesional como corresponsal en un ambiente propio de los hombres durante unos años difíciles y mantuvo su actividad creativa durante toda su vida, representando una nueva imagen de mujer luchadora y defensora de unos ideales avanzados para la época. Como consecuencia de los cambios producidos en su trayectoria vital y profesional, la escritora logrará apartarse de un estilo con tintes políticos y emergerá la figura de una autora literaria plena. Para acceder a los datos hemos consultado archivos, documentos, periódicos y libros, tanto de la Guerra Civil como de la diáspora y hemos entrevistado a familiares de Cecilia G. de Guilarte.

Palabras clave: Cecilia G. de Guilarte, reportera, escritora, exilio

Abstract: The main object of this research is to stand out Cecilia G. de Guilarte's figure, Spanish writer and journalist. She started as an anarchist activist from the CNT party and she was the only woman that reported from the republican North Front during the Spanish Civil War. She also defended her political convictions as a magazine redactor in Catalonia. With the loose of the republican band in the war she escaped from Spain and her ideological evolution and political transition to republican ideas was reflected in her literally production during the exile years in Mexico. Her reporter work was even more outstanding, given that she worked mainly among men and during those specific hard years, and she kept her creative activity during the rest of her life. She also defended advanced ideals for the period. As a consequence of the changes suffered in her vital and professional trajectory, the writer will be progressively moving to a less political style and she will be working other literary styles. In order to have access to different data, we have consulted archives, documents, newspapers and bibliography related to the Civil War and the diaspora issues. We have also interviewed different members of Cecilia G. de Guilarte's family.

Keywords: Cecilia G. de Guilarte, Reporter, Writer, Exile

Cecilia G. de Guilarte, una corresponsal de guerra republicana

Durante la Guerra Civil española, la labor realizada por los corresponsales de prensa fue fundamental para entender la génesis y el desarrollo del conflicto. Las mujeres también cubrieron la información para la prensa extranjera y aportaron una forma distinta de hacer periodismo, una mirada más solidaria con los sufrimientos del pueblo. Hasta entonces, el papel de la mujer en los conflictos siempre había estado lastrado por los tópicos, el de una víctima que abraza a sus hijos, tratando de protegerlos de la violencia desatada por los hombres (Sheldon, 1999). En un país en el que la mujer acababa de obtener el derecho al sufragio y tenía sus primeros representantes políticos, como Clara Campoamor o Dolores Ibarruri, en el aspecto profesional las corresponsales de guerra fueron una minoría. En el Frente Norte republicano Cecilia García de Guilarte fue la primera de todas ellas.

Nació en diciembre de 1915 en Tolosa (Gipuzkoa). Era la mayor y tenía dos hermanos y una hermana. Su padre, militante de la CNT, era un hombre muy interesado por la cultura y por la política. Cecilia creció en un ambiente intelectual de preocupación y de tolerancia por lo social y por lo



literario. Estudió con las monjas, quienes dejaron en su espíritu un marcado sentimiento religioso que tenía una parte de influencia materna y sería la causa, pasados los años, de un conflicto interior en el que pugnarían su cristianismo y su preocupación por lo social. Una forma “revolucionaria” de entender la religión que, como apunta Aznar (2000, p. 90), “es muy característica del anarquismo finisecular y, por ello, parece otra enseñanza aprendida de su padre”, quien se nos presenta como el principal referente de Cecilia y la persona que más influyó en su decisión de ser escritora.

Cecilia fue una gran lectora desde niña y aficionada a la Historia. Leyó lecturas anarquistas que su padre guardaba en casa y a las que tenía fácil acceso sobre movimientos revolucionarios, lucha de clases y sindicatos obreros. Consecuencia de esta gran afición lectora es su gran interés por la escritura. Su vocación se había manifestado a edad muy temprana y se desarrollaría durante su adolescencia hasta la madurez: con sólo 11 años publicó su primer relato sobre el vuelo transoceánico del Plus Ultra, a los 16 años ganó un concurso de cuentos, a los 17 escribió una serie de artículos sobre la lucha de clases en Italia para el periódico anarquista canario *En Marcha* y antes de cumplir los 20 años publicó unos relatos breves, *Locos o vencidos* y *Mujeres* (Barcelona) y *Rosa del rosal cortada* y *Los ojos claros de Ignacio* (editorial La Novela Vasca), a la vez que se labraba un prometedor futuro como periodista en el semanario *Estampa* de Madrid. El trabajo en aquella revista ilustrada, pionera en varios aspectos, fue una experiencia muy positiva para la joven tolosarra, pues ofrecía a sus lectores una nueva imagen de la mujer “en nuevos escenarios antes reservados casi en exclusiva a los hombres, [...] formando parte de grupos teatrales vanguardistas como La Barraca, en competiciones deportivas universitarias, realizando una actividad laboral como obreras y maestras o dedicadas al estudio” (Domínguez, 2001).

Su condición femenina no parece haber sido un obstáculo para ella. En la década de los 30 el hecho de ser mujer era ya un fortísimo escollo. La sociedad no estaba acostumbrada a que una mujer pensara, ejecutara y dispusiera de sí misma. Era una mujer valiente, combativa y con un sentido muy desarrollado de la justicia, “Al pensar en presentar una semblanza de Cecilia no quería dejar de hablar de su voluntad decidida, de su valentía, de su lucha por la justicia, de su interés permanente por los demás y por la cultura, de su curiosidad, en definitiva. Era un espíritu culto y tolerante que no tuvo precisamente un camino fácil pero en ningún momento vemos que su voluntad cediera. Siempre la vemos mirando hacia adelante, a pesar de todos los obstáculos” (Villa, 2001, p.14).

La sublevación militar le sorprendió en Gipuzkoa y, aunque no fue combatiente, se incorporó al grupo anarquista Los Temerarios, compartiendo los avatares de los milicianos mientras ponía su apasionada pluma al servicio de la causa antifascista desde las páginas del donostiarra Frente Popular. En 1936 ya era corresponsal de guerra. Tras la pérdida de Gipuzkoa toda la familia se refugió en Bizkaia y la joven periodista inició su colaboración con CNT Norte. En noviembre de 1936 se formó el Cuerpo Disciplinario de Euzkadi, una unidad de castigo cuyo responsable era el socialista Amós Ruiz Girón. Gracias a la influencia de la CNT en el Disciplinario y a su relación sentimental con Amós Ruiz, Cecilia obtendría jugosas exclusivas, como la entrevista a Karl Gustav Schmidt, aviador alemán de la Legión Cóndor, derribado sobre Bilbao tras el bombardeo del 4 de enero de 1937. Ese mismo año, firmó un artículo en CNT Norte en el que protestaba por el obligado abandono de los frentes por parte de las mujeres, debido a una disposición del Gobierno de Euskadi; era una medida claramente discriminatoria que, sin embargo, no había provocado ninguna reacción de la clase política ni de la mayoría de los medios de comunicación (Lezamiz & Tabernilla, 2007).

Cecilia viajó a Asturias como corresponsal de guerra y cubrió la información para el órgano oficial de los anarquistas vascos. De regreso a Bizkaia visitó regularmente el frente siguiendo la estela de los disciplinarios de Amós Ruiz hasta la boda de ambos el día 2 de mayo de 1937 (Lezamiz & Tabernilla, 2004), pero la batalla del monte Sollube truncó su luna de miel y Cecilia obtuvo otra extraordinaria exclusiva al entrevistar a los prisioneros de guerra italianos capturados por las tropas vascas en el frente de Bermeo. En febrero del 39 sale, junto con su marido y su hija mayor de corta edad, por la frontera de Cataluña a Francia, donde residirán en la localidad vasco-francesa de Biarritz y luego en Narbona hasta el mes de junio de 1939, desde donde saldrán rumbo a México en el barco de exiliados Cuba.

Exilio en México

Su producción literaria en México es enorme. Nada más llegar es contratada por la revista *Rumbo*. Cecilia necesita y desea seguir cultivándose. A causa de la guerra y de su salida precipitada de España, no tiene en sus manos ni el Certificado de Enseñanza Primaria. Su curiosidad y su afán de conocimiento le llevan a la Universidad. No le permiten matricularse oficialmente y asiste como oyente a la Universidad Obrera de México. Acude como alumna no oficial a las clases que más le interesan: Historia, Política, Economía, Cinematografía, Folclore... No le van a dar un título oficial pero sí los conocimientos necesarios para que más adelante sea ella la que imparta las clases, lo que hará cuando se traslade al norte del país, en la Universidad de Hermosillo. Allí dará clases de Historia del Arte e Historia del Teatro.

Durante el exilio fue directora de *Mujer*, un programa radiofónico, escritora de novelas, de teatro, directora de revista literaria, crítica literaria, profesora y colaboradora en diferentes periódicos y revistas. Salvo la poesía, no hay ningún aspecto de la literatura que no trate. Se relaciona con intelectuales españoles como Benjamín Jarnés, Juan de la Encina, Max Aub y con escritores mexicanos como Alfonso Reyes, Carlos Pellicer, Abigael Bohórquez. Todos los días escribe un par de artículos: una editorial para el vespertino *El Imparcial* y otro artículo para *El Regional*, del que es coordinadora cultural. Colabora además en *Iberia*, *Letras de Sonora*, dirige la revista literaria de la Universidad. Trata numerosos temas: política nacional e internacional, figuras literarias, costumbres, folclore...

También colabora con la prensa vasca en el exilio y publica periódicamente en *Gernika*, *Tierra Vasca*, *Euzko Deya* y en el *Boletín del Instituto Vasco de Estudios Americanos*. Pero será especialmente en *Euzko Deya* donde se refleja mejor lo que significa el exilio. En ellos muestra el dolor, la rabia de la separación, la amargura de la distancia. Así mismo, Cecilia compartirá los avatares de los exiliados republicanos y, como fruto de esa colaboración, se convertirá en socia fundadora del Ateneo Español, encargándose del departamento de Literatura junto a Florentino Torner, Daniel Tapia y Antonio Espina. También escribiría novela rosa, “aunque nunca estuvo orgullosa de ello” (Domínguez, 2001).

En 1944 publica *Nació en España*, una de las novelas más importantes del exilio sobre la Guerra Civil española. Está estructurada en 21 capítulos y abarca el período de la Guerra Civil española vista desde el lado republicano a través de un joven protagonista. Tuvo muchas y muy buenas críticas, no sólo entre los republicanos exiliados sino también en España. Nadie podía sentirse ofendido. No es una novela autobiográfica pero conoce profundamente la realidad que ella convierte en material literario. De hecho, sitúa la acción de todas sus obras en los lugares que ella conoce de México o de España.

En lo político, sufrió una evolución que le alejó definitivamente del anarquismo y se afilió a la pujante Izquierda Republicana, donde depositó buena parte de sus energías en el período que va de 1941 a 1948, año en que se trasladó con su marido e hijas a Michoacán. Allí escribió *El indio, mi compadre*. Después, la familia se instaló en Sonora y nacieron *Kale Gira*, *Contra el Dragón* y *La Trampa*, su primera obra de teatro, en *El regional* y en la revista de la Universidad de Hermosillo. Aquí comenzó un período de fecunda creatividad, alternando colaboraciones en radio y prensa escrita.

El gran éxito literario de Cecilia es la biografía de Juana de Asbaje que se publica con el título *Sor Juana Inés de la Cruz (Claro en la Selva)*. Fue publicado por la editorial Ekin en 1956 y cuenta la vida de una monja mexicana descendiente de vascos, que encarna las cualidades del pueblo vasco. Le siguió la publicación de *El padre Hidalgo*, libertador (Sonora, 1958). Paralelamente, colaboró con el poeta y dramaturgo Abigael Bohórquez en los Cafés Literarios y en la Librería Universitaria de Hermosillo. En la década de los 50, Cecilia estaba muy asentada e intelectualmente muy valorada en México. En sus artículos vuelve a aparecer la figura de la mujer, pero también la distancia, la guerra, la separación, la pérdida de algún miembro familiar, la nostalgia y la soledad, son temas recurrentes en sus relatos breves. También realiza algunos escritos sobre las tradiciones de los pueblos nativos. En 1954 estrena *Contra el dragón*, su primera obra teatral y en 1958 publica *La trampa*. Pero en 1959 tiene un accidente de coche que le deja en un estado muy grave. Parece que ese descanso forzado le hace reflexionar sobre la existencia, la fragilidad y la perdurabilidad de la vida. Y después de tantos años le resulta imprescindible la vuelta, el regreso.

El regreso

En diciembre de 1963 regresó a Tolosa, su pueblo natal, dejando en México a su marido, que vendría años después, tras la muerte de Franco. Después de tantos años de ausencia, en su patria no está considerada ni como escritora ni como periodista. No es la personalidad que era en México. Poco a poco va haciéndose un nombre en las letras del País Vasco. Comienza a escribir en los diarios de San Sebastián *La voz de España*, donde habitualmente se encarga de la crítica literaria en el rincón “Correo de las letras” y *Diario Vasco*, y opina tanto sobre política internacional como sobre las mujeres, la cultura, la historia y los gobernantes, aunque tiene que cuidar sus palabras a causa del régimen franquista.

De todos los artículos aparecidos en *La voz de España* se pueden destacar dos series: *Los años de las verdes manzanas*, publicados de marzo a octubre de 1968 en los que rememora su estancia en Madrid durante los años 1935 y 1936 y muestra aspectos políticos y culturales, y *Un barco cargado de...*, publicados entre enero y marzo de 1972, en donde se aprecia su evolución desde su salida de España en febrero de 1939 hasta la llegada a México a principios de junio de 1940, contando la estancia en Francia y su obligada salida de este país con destino al exilio mejicano. También continúa escribiendo para México al publicar la columna “Hermosillo en el recuerdo” en el periódico *El Imparcial* durante los años 1964 y 1965. Ocasionalmente también colabora con el periódico *Novedades de México DF*, donde publica una entrevista realizada al premio Nobel guatemalteco Miguel Ángel Asturias.

En 1969 gana el premio Águilas con la novela titulada *Cualquiera que os dé muerte*. Se habla entonces de una escritora novel, de su gran madurez para ser su primera obra y surge la sorpresa cuando Cecilia habla de toda su obra escrita y publicada en México. Se conoce entonces que es una perdedora de la guerra. En algunos ambientes es mal interpretada pero ella busca la reconciliación: dedica la novela a todas las madres de España, las verdaderas sufridoras de la guerra. Este premio tuvo una gran repercusión al conocerse que la ganadora era una mujer y, además, republicana. En 1975 publica *La soledad y sus ríos*, en el que rememoró sus años de exilio en México y después *Los nidos del quipu*, que formaran una trilogía junto a la ya citada *Cualquiera que os dé muerte*.

Cecilia participa como jurado en concursos literarios guipuzcoanos, en mesas redondas y en conferencias. Con el grupo cultural donostiarra “Catalina de Erauso” recorre buena parte de la geografía española y desarrolla una activa vida cultural. Llevó una vida tranquila en Tolosa hasta su muerte el 4 de julio de 1989.

Conclusiones

A pesar del interés que la figura de Cecilia despertó en algunos estudiosos de la literatura del exilio como Pilar Domínguez Prats, Manuel Aznar, María Luisa San Miguel, Mónica Jato y José Ángel Ascunce, su editor de los últimos años, los expertos coinciden en afirmar que sólo una mínima parte de su extensa producción literaria ha merecido la atención, y en muy corta medida, de la crítica especializada.

El recuerdo de la vida y obra de nuestra primera corresponsal de guerra permanece recluido en el ámbito íntimo y familiar; algo a lo que ella contribuyó de forma consciente, ocultando esa parte de su vida, incluso a sus propias hijas. Cecilia, a pesar de lo mucho y bueno que dejó escrito, envolvió esa parte de su pasado en un halo de misterio. Se podría decir que su obra no es autobiográfica pero su obra es su biografía (Villa, 2001).

Con esta investigación sobre la persona de Cecilia García de Guilarte se pretende, por un lado, homenajear a todas aquellas mujeres comprometidas en la defensa de sus ideales, sean cuales fueren, durante la pasada guerra y, por otro lado, mostrar los cambios producidos en su trayectoria vital, profesional y en su ideología. La escritora evolucionará desde sus inicios como corresponsal de guerra y defensora de ideas políticas anarquistas hacia ideas republicanas, que quedarán reflejadas en su producción literaria posterior durante sus años de exilio en México y su regreso a su tierra natal. Representó la imagen de una mujer trabajadora, luchadora y comprometida con unos ideales vanguardistas para la época.

REFERENCIAS

- Ascunce, J. A. (4 de junio de 1991). Cecilia G. de Guilarte: deber y vocación de una escritora. *El diario vasco*, p. 29.
- Aznar Soler, M. (2000). El teatro del exilio de Cecilia G. de Guilarte. En X. Apaolaza, J. A. Ascunce & I. Momoitio (ed.), *Sesenta años después. Euskal Erbertearen Kultura* (pp. 183-204). San Sebastián, España: Editorial Saturrarán, S. L.
- Domínguez Prats, P. (1998). Un relato autobiográfico del exilio femenino en México. En M. Aznar Soler (ed.), *El exilio literario español de 1939* (pp. 283-290). Barcelona, España: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Jato, M. (2003). Cecilia G. de Guilarte: el discurso del sujeto femenino en el exilio. En M. J. Jiménez e I. Gallego (Ed.), *Españolas del siglo XX promotoras de la cultura*. Málaga, España: Servicio de publicaciones de la Diputación de Málaga.
- Lezamiz, J. y Tabernilla, G. (2004). *El cuerpo disciplinario de Euzkadi*. Bilbao, España: Ediciones Sancho de Beurko.
- (2007). *Cecilia G. Guilarte, corresponsal de CNT Norte*. Bilbao, España: Ediciones Beta.
- Sheldon, S. P. (1999). *Her War Story: Twentieth-Century women write about war*. Illinois, USA: Southern Illinois University Press.
- Villa, M. (2001). Prólogo. En C. G. de Guilarte, *Un barco cargado de...* (pp. 13-31). San Sebastián, España: Editorial Saturrarán, S. L.
- (2001). Prólogo. En C. G. de Guilarte, *Trilogía dramática* (pp. 13-63). San Sebastián, España: Editorial Saturrarán, S. L.

SOBRE LOS AUTORES

Julen Lezamiz Lugarezaresi: Es investigador, ensayista y escritor. Licenciado en Geografía e Historia y Diplomado en Estudios Avanzados por la UPV/EHU. Actualmente está realizando su tesis doctoral sobre el patrimonio de bienes incautados durante la Guerra Civil española.

Ana Urrutia Rasines: Es investigadora y profesora del área de Didáctica de la expresión musical, del Departamento de Didáctica de la expresión musical, plástica y corporal de la Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao de la UPV/EHU. Titulada superior de música, Licenciada en Ciencias de la Información y Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la UPV/EHU.

Más allá de la *polis*: la bestia en Aristóteles

Yuiza Martínez Rivera, Universidad de Puerto Rico, Puerto Rico

Resumen: En la filosofía política aristotélica, la definición biológica del hombre como “animal político” funciona como justificación para la creación de la polis. Aristóteles clasifica al hombre como un animal caracterizado por su habilidad racional y comunicativa, capacidades que lo determinan a formar comunidades con miras a la “vida buena”. Esta definición de la naturaleza humana supone la creación de la polis; el único espacio donde el hombre puede desarrollar sus virtudes y vivir una vida plena y feliz. Dentro de esta polis, Aristóteles le otorga participación política solo a los individuos que cumplen con esta descripción. A partir de esto surge la pregunta: ¿Quiénes quedan al margen de la polis? Fuera de este espacio político quedan todos los que hacen posible la vida en la polis: las mujeres, los trabajadores y los esclavos. Más allá de estas redes económicas y sociales queda el propósito de este artículo, la “bestia”: los seres humanos caracterizados por su carencia de disposición política tanto en instancias desarrolladas como la polis y las más primitivas como la aldea o el hogar. De esta manera, los hombres bestiales son inútiles para la vida en comunidad ya que no cumplen con su función como animales políticos y sus acciones no están guiadas por un bien común. Se argumentará que a partir de esto que la bestia padece una triple exclusión: la política, al negársele la posibilidad de ciudadanía; la social, al prohibirle la participación en la comunidad que sustenta económicamente a la polis y, por último, la biológica al ser excluido del conjunto conceptual de los hombres.

Palabras clave: filosofía clásica, filosofía política, Aristóteles, bestia, exclusión

Abstract: In Aristotelian political philosophy, the biological definition of man as a “political animal” functions as the premise upon which the polis can be created. According to Aristotle, man is an animal characterized by rational and communicative abilities that drive him to build communities in pursuit of the “good life.” This definition of human nature presupposes the creation of the polis as the only space where man can fully develop his virtues and live a full and happy life. However, Aristotle’s conception of the polis, only grants political participation within it to individuals that fit this description. This restriction begets the question of who remains beyond the margins of the polis? Beyond the boundaries of this political space remain all those who make life possible in the polis: women, workers, and slaves. Further yet, beyond all economic and social networks, lies the concept that will be the purpose of this article, the “beast,” a human characterized by a lack of political disposition, both in developed instances (like the polis) and the more primitive ones (like a tribe or the home). Following Aristotle’s logic, bestial men are not useful members of the community because they do not fulfill the role of the political animal, as their actions are not guided by the pursuit of the common good. We will argue that as a result, the beast suffers a triple exclusion: political, because he is denied citizenship; social, since he is barred from participating in the community that supports the polis economically; and, biologically for he is excluded from the conceptual group of human.

Keywords: Ancient Philosophy, Politic Philosophy, Aristotle, Beast, Exclusion

Introducción

El protagonista de la propuesta política aristotélica está claramente definido: el ciudadano es ese determinado por su naturaleza a participar en el gobierno de la polis. Su participación se debe a que Aristóteles define el ser humano como un animal político, *zoon politikon*, determinado a la vida comunitaria a causa de su habilidad racional y comunicativa. (P I.2.1253a10¹) Dicha definición sirve de justificación para la creación del perímetro político de la ciudad o polis, donde los hombres se vuelven propiamente hombres al actuar conforme a su naturaleza cívica. Este perímetro, en consecuencia establece a su vez los límites, lo que queda en la periferia, aquellos a quienes no le es propio la participación política. A partir de esto surge la pregunta: ¿Quiénes quedan excluidos de la polis? Aristóteles es muy claro al respecto: de este espacio político quedan excluidos

¹ Este artículo utilizará la numeración Diels-Kranz para hacer referencia al corpus aristotélico.



los extranjeros, las mujeres y los trabajadores. Sin embargo, estos forman parte de la comunidad que hace posible la vida de la *polis*. Más allá de este espacio político, económico y social queda la “bestia”: un ser que resulta triplemente excluido a causa de su naturaleza.

Para abordar el concepto de la “bestia”, primero se expondrá el uso del término dentro de la obra aristotélica y se hará mención de ella en la literatura secundaria, específicamente dos artículos que aportan a esclarecer el concepto. Para entender las razones de su exclusión, resulta indispensable presentar primeramente el espacio político que lo excluye, la *polis*, y su protagonista, el hombre, y luego exponer su contrario: la naturaleza apolítica de la bestia. El artículo se enfocará en exponer el aspecto apolítico de la naturaleza de la “bestia” y sus causas que resultan en su exclusión política, económica y social. Así, se ofrecerá una relectura de una de las propuestas políticas fundamentales del pensamiento occidental, haciendo protagonista al sujeto que padece la máxima exclusión.

Traducciones y literatura secundaria

En el *Index Aristotelicus* de Bonitz (1955), el término *therion* es identificado en los textos biológicos al igual que en los políticos y éticos del filósofo² y es traducido como “bestia”, “fiera” o “animal salvaje” dependiendo de su contexto. Al analizar las ocasiones en que el término es mencionado se podría concluir que es utilizado de dos maneras: en sentido estricto o metafórico. El término, en ocasiones refiere precisamente a los animales salvajes, como ocurre en *Historia de los animales*³. En textos éticos y políticos, el término es utilizado de modo comparativo, para resaltar las cualidades del hombre⁴ ante la naturaleza de las “bestias” o “fieras” (*HA VIII.1.588b1*) Esta comparación resulta útil para Aristóteles al ayudar a definir claramente la naturaleza propia del hombre. Es decir, al comprender el comportamiento salvaje de los animales, se entiende en contraposición el carácter cívico y racional del mejor animal de todos, el hombre. (*EE II.8.1224a25-29*)

Además de usar *therion* en este sentido literal, Aristóteles lo utiliza de manera figurativa al denominar como “bestia” a esos humanos cuya incapacidad política le otorga la descripción del “peor animal” de todos. (*P I.2.1253a29*) La “bestia” se entenderá como aquel ser humano cuyo carácter es una transgresión de la naturaleza del hombre. En la *Política*, esta “bestia” funciona para precisar la definición del hombre, ciudadano de la *polis* aristotélica, al igual que sirve pedagógica y políticamente al ser retrato del carácter y las disposiciones que debe evitar el integrante de dicho régimen.

La literatura secundaria sobre la obra aristotélica puede ser descrita como abarcadora y exhaustiva al contar con la participación de investigadores de todo el mundo durante el transcurso de miles de años. Sin embargo, esta investigación no logró identificar estudios en los cuales la bestia sea el sujeto principal de una indagación filosófica profunda. En cambio, el término sí es analizado por los comentaristas como recurso de comparación para analizar la naturaleza del hombre, esa que se encuentra, según el filósofo, entre lo divino y lo bestial.

Un ejemplo de esto es el artículo de Preus (1986) en el que expone la contribución de la teoría hilemórfica en la historia del estudio de las enfermedades mentales. (p.416) En este contexto, Preus entiende a la propuesta política aristotélica como una cuyo fin es la salud del alma y cuerpo de los ciudadanos y según esto, la salud del alma se ve reflejada en los actos virtuosos del hombre. (p.417) El término “bestia”, o más precisamente “lo bestial”, *theriotes*, es tratado en este artículo cuando Preus se remite al libro VII de la *Ética a Nicómaco* en el cual Aristóteles clasifica y describe a la incontinencia, el vicio y la brutalidad para entender a las almas enfermas. Preus las enmarca dentro de la historia de las enfermedades mentales y reconoce a la brutalidad, como comportamiento que refleja neurosis y psicosis. (p.421) Esta comparación apoya la tesis del autor que establece en el trabajo de Aristóteles una relación entre los males psicológicos psicofísicos y las condiciones mora-

² El término es mencionado en *Historia de los animales, Sobre el alma, Ética a Nicómaco, Ética a Eudemo, Política, Magna Moralia y Retórica*.

³ Por ejemplo en *HA IX.3.611a3* Aristóteles se refiere a *therion* al hablar de los animales salvajes que a veces matan a toros.

⁴ Aquí, el término “hombre” se refiere a los humanos en general ya que el término *anthropos* en griego no refiere solo al género masculino.

les negativas y como también, contraposición, la salud mental y la virtud ética. (p.423) La bestialidad aquí es trabajada desde un marco psicológico, identificando sus características con diagnósticos psiquiátricos actuales.

Asimismo, el tema de la bestia es trabajado en el artículo de Depew (1995) con la intención de esclarecer las capacidades políticas de los diversos animales en referencia al ser humano. Dentro del conjunto de la totalidad de animales, el hombre no es el único naturalmente político, mas es el animal que disfruta esta capacidad en su mayor expresión. (p.169) Si el hombre es el más político de todos: ¿Cómo explicar aquellos con vidas solitarias? ¿Cómo explicar a los seres límites que transgreden la naturaleza del animal más desarrollado políticamente? Si bien las respuestas a estas preguntas son medulares para comprender el término en cuestión, lo fundamental de lo presentado por Depew es que subrayan el carácter flexible de la teoría antropológica de Aristóteles en tanto los humanos son capaces de vivir en sociedades cooperativas y activamente políticas hasta vivir solitariamente como fieras. La bestia, en este artículo, se presenta con más detalle al contemplar el estilo de vida “bestial” dentro del rango de posibilidades de la vida humana. Esta diversidad Aristóteles la observa únicamente en los hombres y argumenta que lo que posibilita este rango tan variado de sociedades es, precisamente, su capacidad racional y lingüística. (p.188)

La naturaleza del hombre y la *polis*

La razón por la cual el hombre es un animal político, más que la abeja y que cualquier animal gregario, es evidente. En efecto, tal como decimos, la naturaleza no hace nada en vano. El hombre, por cierto, es el único de los animales que posee la palabra. (P.I.II.1253^a-10)

Según Aristóteles lo describe en la *Política*, el hombre, *zoon politikon*, es literalmente un animal caracterizado por su capacidad racional, el *logos*, que eleva su actividad política sobre la de los demás animales. Mientras la comunicación de estos últimos consiste en meramente expresar dolor y placer, el hombre, gracias a su intelecto, puede expresar mucho más, como lo son los valores éticos y nociones del bien y mal. Para el Estagirita, esta capacidad es evidencia de la necesidad de creación de una comunidad política para el desarrollo ético de los hombres. La “comunidad perfecta” (P I.1.1252b27) cuyo fin no es la mera sobrevivencia sino la “vida buena” es llamada *polis*, o ciudad-estado. Ésta, según la teleología política aristotélica, es el fin de toda comunidad humana: “La comunidad perfecta de varias aldeas es la ciudad, que tiene ya, por así decirlo, el nivel más alto de autosuficiencia, que nació a causa de las necesidades de la vida, pero subsiste para el vivir bien.” (P I.1.1252b8) El hombre logra la sobrevivencia por medio de su casa y luego con la aldea, un conjunto de casas; pero es debido a la autosuficiencia de la *polis*, que el hombre deja de preocuparse por su sobrevivencia y se posibilita el desarrollo de sus virtudes éticas. “Consideramos suficiente lo que por sí solo hace deseable la vida y no necesita nada” (EN I.7.1097b14) Esta autarquía es literalmente la propia suficiencia de la *polis*, es decir, que debido a las medidas políticas y económicas ella puede atender todas las necesidades de sus ciudadanos y así liberarlos de la preocupación de la sobrevivencia. Este término justifica la existencia de la *polis* y a su vez funciona como criterio para diferenciar al hombre --quien es beneficiado por esa autosuficiencia-- de la bestia, quien por el contrario, vive apartado de ella.

La naturaleza de la bestia

...y quien no pueda vivir en comunidad o que, por su autosuficiencia, de nada necesita, no es parte de la ciudad sino, en consecuencia, una bestia o un dios. (P.I.2.1253a27)

El dios es la figura de total perfección que acota un lado de los extremos: delimita la total autarquía y al ser autosuficiente por sí mismo, la creación de la *polis* no le es natural. En cambio, el hombre sin ciudad, llamado propiamente “bestia” fija el límite opuesto, al carecer totalmente de autarquía. Simplemente sobrevive, sin la posibilidad de desarrollarse política y éticamente. La bestia y el dios entonces acotan los absolutos; la bestia la falta absoluta de virtud y el dios, la plenitud;

entre estos, el hombre es el intermedio.

... y que quien, por naturaleza y no por azar, vive sin ciudad, es de un rango inferior o superior al hombre, como aquel al que reprocha Homero ‘sin clan, sin ley, sin hogar’, porque el que es tal por naturaleza es también amante de la guerra, como una pieza aislada en el juego de damas. (P.I.2.1253a5)

Justo antes de describir la naturaleza del hombre, el Estagirita hace referencia al momento en la *Iliada*⁵ cuando Héctor se dirige a su ejército antes de comenzar la batalla. La cita de Homero presenta algunos elementos propios de la naturaleza de la bestia y es en contraposición a ésta, que Aristóteles expone la definición del hombre “con clan, con ley y con hogar”. Por lo tanto, se entiende entonces que la bestia es bestial a causa de su naturaleza carente de disposición política y no por causas contingentes. Su carencia es tal, que no solo le es imposible la vida en la *polis*, sino, que también, en las comunidades más simples como la casa y la aldea. La bestia es definida por su desvinculación de los procesos políticos y de las redes sociales que conforman las comunidades de hombres.

Así, la bestia permanece al margen, según la analogía de Aristóteles, como una “pieza aislada en un juego de damas”. A partir de esta comparación se entiende que las piezas en un juego de damas son útiles en la medida de su proximidad; es a través de la interacción de las piezas que el jugador puede ganar un partido. En cambio, al estar solas no aportan mucho en el juego ya que necesitan de otras para moverse con agilidad sobre el tablero. Al comparar a la bestia con una ficha aislada, Aristóteles asemeja esta inutilidad de la pieza con la inutilidad de la bestia en relación con la *polis*. Alan Haworth (2012) interpreta que la importancia de una ficha radica en su relación con las otras y si no la hay, las reglas que rigen el juego no le aplicarían. De cierta manera, asegura Haworth, la pieza pierde su identidad al permanecer separada y carecer de un rol que defina su aportación al juego. (p.46) La bestia se aparta de la comunidad de los hombres, y de la misma manera que la pieza carece de utilidad ya que no cumple su función para ganar el juego, la bestia no es útil para la comunidad política en busca de una vida buena. Con esto se enfatiza la importancia de la *polis* en tanto que solo dentro de ella el hombre cumple con su función como animal político. Como consecuencia, la bestia no cabe en este espacio al no ser productiva como las demás: no se beneficia de la autosuficiencia de la *polis* porque no aporta a ésta al caer fuera de las redes de interdependencia política y económica de la *polis*.

¿Bestias serían entonces aquellos hombres que viven fuera de la polis? ¿Es tan tajante la distinción? En su artículo, Kullman (1991) aborda el concepto de “bestia” al presentar el problema del hombre sin ciudad en un contexto histórico previo al desarrollo de la *polis*. Se cuestiona si estos hombres que formaron comunidades anteriores a la *polis*, o sea, viven sin *polis*, serían clasificados como bestias o dioses. Kullman propone que Aristóteles no argumentaría que los hombres de comunidades anteriores a la *polis* son bestias, mas no expone una posible solución. (p.117) Esta investigación argumenta que Aristóteles no considera a los integrantes de comunidades anteriores a la *polis* como bestias ya que no son “bestias” a causa de su carencia de *polis*, dado que no existe una *polis* para desarrollar las virtudes éticas propias de esta comunidad política. Estos no son bestias ya que los hombres, quienes vivían en sociedades primitivas, contaban con las virtudes éticas propias de su comunidad. Para Aristóteles, estas comunidades primeras son parte del desarrollo social del hombre que culmina en la *polis*: es en la casa y la aldea donde se empiezan a desarrollar las nociones de amistad y justicia que luego serán fundamentales para la *polis*.⁶

En efecto, en toda comunidad parece existir una clase de justicia y también, de amistad. Según esto, se llaman entre sí amigos los compañeros de navegación o de campaña, e igualmente, los miembros de otras comunidades. En tanto en cuanto participan de una comunidad hay amistad y también, justicia. El proverbio: << Las cosas de los amigos son comunes >> es acertado, pues la amistad existe en comunidad. (EN VIII.9.1159b25)

⁵ En *Iliada* IX 63.

⁶ En *EE* 1242a40–b1 y analizado en Reeve (2009).

Entonces, se entenderá que para ser la “bestia” propiamente nombrada es necesaria la existencia de una *polis* que la excluya.

Al continuar con la descripción de la bestia se deslumbra el extremo del carácter apolítico de la bestia:

Pues así como el hombre perfecto es el mejor de los animales, así también, apartado de la ley y de la justicia es el peor de todos. La injusticia más insoportable es la que posee armas, y el hombre está naturalmente provisto de armas al servicio de la sensatez y de la virtud, pero puede utilizarlas para las cosas más opuestas. Por eso, sin virtud, es el ser más impío y feroz y el peor en su lascivia y voracidad. (P.I.II.1253^a15)

Lejos del espacio político, la bestia se distancia de las leyes que forman éticamente al hombre. Sin la ley, el hombre queda subdesarrollado, como la peor versión del hombre y el animal más salvaje del reino natural. Lo describe como ese “amante de la guerra” que usa sus “armas” racionales para lograr lo opuesto a la justicia y la vida virtuosa. Por lo tanto, la capacidad racional solamente posibilita la vida ética y las virtudes no son naturales al hombre sino resultado del esfuerzo de su capacidad racional por medio de la actividad filosófica y política. Es a través de ese “desarrollo” ético que el hombre puede lograr la felicidad y la vida buena. Entonces, ese hombre “amante de la guerra” vive apartado de las dinámicas políticas y la educación de la justicia. En consecuencia sus acciones no están guiadas por la justicia sino por la satisfacción de sus placeres corporales. Esto es la *peor* injusticia ya que es cometida por un animal dotado de razón y es el *peor* animal ya que de todos es el único capaz de razonar y, sin embargo, vive sin virtud alguna. Esta diferencia fundamental, la carencia de la predisposición hacia la justicia, hace de la bestia un ser incompatible con la vida en la *polis*. Así, la bestia no vive en comunidad, no porque carezca de lenguaje o de capacidad racional sino que es el uso de estas capacidades racionales para fines “bestiales” lo que ocasiona su exclusión.

El comportamiento bestial

Aristóteles aborda el tema de lo “bestial” junto al vicio y la incontinencia en el libro VII de *Ética a Nicómaco*:

Considero por ejemplo, brutales, disposiciones como la de la mujer de quien se dice que hiende a las preñadas para comerse a los niños, o aquéllas como las de algunos pueblos salvajes del Ponto que se complacen en comer carne cruda, o carne humana, o se entregan unos a otros los niños para los banquetes, o lo que se cuenta de Fálaris. Estas disposiciones son, sin duda, brutales. Otras se producen a consecuencia de enfermedades o de locura (como el caso del hombre que sacrificó y se comió a su madre, o la del esclavo que se comió el hígado de su compañero” (EN VII.5.1148b20)

Según sus ejemplos, la naturaleza de la bestia es resultado de alguna mutilación, enfermedad o hábito que expresada en violencia desmesurada que rebasa toda norma de lo “humano”: el asesinato, el canibalismo y la crueldad excesiva. Preus (2007) define el uso de *theriotes* en la filosofía de Aristóteles: “In *EN VII*, with this word Aristotle describes individuals who pursue their appetites with no rational governance” (p.265) El comportamiento bestial es el del hombre que se comporta como lo hacen los animales salvajes: su guía no es la razón o la virtud si no la búsqueda de placeres insaciables. En sus ejemplos, Aristóteles señala como bestias a la mujer que mata a embarazadas para devorar sus fetos, el esclavo caníbal y como ejemplo concreto al tirano Fálaris. Al analizar estos ejemplos, parece que Aristóteles hace una distinción entre las posibles causas al mencionar las enfermedades y la locura—razones físicas— y el hábito—razón psicológica-ética. A partir de esto, se debe preguntar: ¿Es la bestia el resultado de un alma y cuerpo enfermos?

Ante la incógnita resulta medular remitirse a una teoría fundamental dentro de la psicología aristotélica: el hilemorfismo. La palabra es una compuesta de *hule* — materia — y *morphe* — forma. La teoría sirve para describir la relación entre el alma y el cuerpo, en la cual el alma es “ the first level of actualization of the living organic body”. (*DA* II.1.412a26) Lo vivo, y lo que tiene alma son conjuntos coextensivos que se entienden a partir de su materia y a través de su forma. En el caso del hombre, el alma y cuerpo tienen esta misma correspondencia. El alma entonces es la potenciali-

dad de cambio y vida del hombre. Es a partir de ella que el hombre crece, se nutre y razona. A su vez, el alma necesita de un cuerpo orgánico, *organon*, como un instrumento útil para las actividades del alma (DA II. 1.412b15)

That is why we can dismiss as unnecessary the question whether the soul and the body are one: it is as though we were to ask whether the wax and its shape are one, or generally the matter of a thing and that of which it is the matter. Unity has many senses (as many as 'is' has), but the proper one is that of actuality. (DA II.1.412b5)

Esta teoría entonces propone una relación de interdependencia entre el alma y el cuerpo: el alma no existe sin el cuerpo, ni el cuerpo sin alma. Esta interdependencia funciona cuando cada uno de estos tiene una función distinta que se complementa y explica, según Aristóteles, los cambios en la naturaleza y la psicología del hombre. (Shields, 2009, p.299)

Si partimos de la interpretación de Preus (1986), la cual es cónsona con la teoría hilemórfica, se puede entender cómo la enfermedad y la locura pueden tener como resultado los actos de la bestia. La naturaleza de la bestia y su condición moral es resultado de su condición física y psicológica. La bestia es incapaz de participar en la justicia y en la actividad virtuosa porque su alma y su organismo no son aptos para ello. Sin embargo, no queda del todo claro la distinción entre las causas de la bestia: "The distinction between bad nature and an illness is not overly clear-. Aristotle takes as a cowardly nature the person who is afraid of everything, even the squeek of a mouse, while he alludes to someone with a special fear of a weasel as diseased; some distant barbarians are naturally beastly, but those who suffer from epilepsy or mania are diseased". (Preus, 1986, p.421)

Aunque queda impreciso si la bestialidad es resultado de enfermedad o locura, sí se puede afirmar que refiere a problemas en el alma y el cuerpo. ¿Cómo Aristóteles puede explicar lo bestial a causa del hábito? Afirmar que esto es posible sería contradecir la definición de esencia de Aristóteles como una inmutable. Al ser inmutable, la naturaleza de un hombre, no puede, por el hábito, transformarse a la naturaleza apolítica de la bestia. Ante esta tensión entre las causas de la bestialidad, es necesario recordar el propósito de la *Ética a Nicómaco* y el proyecto ético aristotélico.

La identificación y descripción de las "disposiciones bestiales" en el libro VII sirve para contrastar con las virtudes de la vida en la *polis*. Los actos descritos en este libro son llamados "bestiales" cuando un hombre los comete, contrariando a su naturaleza. Es decir, partiendo desde la esencia del hombre y todo lo que conlleva, un acto bestial sería un acto en contra de su naturaleza como animal político. El hombre al actuar de esta manera, degrada su virtud que está dentro de un rango de defecto y plenitud que caracteriza la vida humana. Por esto, es necesario para el trabajo político identificar estas disposiciones nocivas para el alma y corregirlas mediante la educación de las leyes de la *polis*. Aristóteles reafirma la importancia de la educación al hacer mención de algunos pueblos del Ponto como unos de disposiciones bestiales. (EN VII.5.1148b20) Así, enfatiza cómo las leyes desviadas o la falta de leyes pueden resultar en la creación de un pueblo constituido por hombres alejados de la justicia y la vida virtuosa.

Además de presentar estos actos violentos como unos bestiales, Aristóteles hace mención de otros hábitos perjudiciales al alma:

Otras son morbosas o contraídas por hábitos, como la de arrancarse los cabellos, o morderse las uñas, o comer carbón y tierra, o las relaciones homosexuales;□ éstas, unas veces, son naturales y, otras veces resultan de hábitos, como en aquellos que desde niños han sido ultrajados. (EN VII.4.1148b27)

Estas disposiciones no parecen tan "inhumanas" como las mencionadas anteriormente, sin embargo, al ser compulsiones sin propósito resultan nocivas a la salud del alma ya que toda acción debe tener como fin último la felicidad.

La heterogeneidad de los ejemplos de la bestia confirma dos aspectos de su carácter como anomalía dentro de la propuesta aristotélica. El primero es que la bestia, al sufrir una privación de su género –la carencia de la capacidad política de su especie- y por consiguiente ser un accidente, no puede ser estudiada con la rigurosidad científica que caracteriza el estudio de lo que sí "es" en pro-

piedad. (M VI.2.1026b2-5) Sus causas no son claras, pueden ser múltiples, pero al ser no recurrentes, le es imposible a Aristóteles, utilizando su método científico, el esclarecer la esencia como tal de la bestia por lo cual recurre a enumerar casos aislados y a citar a Homero para presentar un panorama de las disposiciones que considera bestiales. En ausencia de una definición determinada, solo queda intentar nombrar ejemplos de eso indeterminado. El segundo aspecto que esta heterogeneidad recalca es la diversidad de causas y expresiones de la naturaleza bestial. Son variadas en tanto, hay innumerables maneras en que una bestia puede actuar. Aunque Aristóteles no explica claramente las causas del comportamiento bestial, queda claro que su comportamiento y su naturaleza no son aptos para la vida en comunidad.

Esta explicación psicológica y fisiológica de "capacidad de deliberación disminuida" que Aristóteles argumenta sobre la bestia es la misma que justifica la exclusión de las mujeres, trabajadores y extranjeros del trabajo político. La exclusión política en la *polis* es fundamentada de manera psicológica y fisiológica (Ober, 2001, p.298) y en el caso de las bestias, se entiende que su naturaleza no es óptima para el trabajo político sino que le es propio el comportamiento violento, apolítico y brutal. Se entiende, entonces, que la mujer que devora fetos actúa según su naturaleza de la misma manera que un ciudadano actúa virtuosamente dentro de su comunidad política. No se puede, entonces, esperar de la bestia un acto virtuoso y tampoco se puede reprochar sus acciones nocivas ya que responden a su misma constitución física y psíquica⁷.

La exclusión de la bestia

La exclusión de la bestia del proyecto político aristotélico es una tripartita. Primero, la bestia es excluida de los procesos políticos al no tener la disposición necesaria para esta labor. En este respecto, no es de extrañarse, ya que en la *polis* aproximadamente solo el 10% de los habitantes eran ciudadanos⁸. Esa exclusividad ha sido tema de estudio y críticas sobre esta propuesta política la cual excluye⁹ la participación de las mujeres¹⁰, los trabajadores¹¹, extranjeros y esclavos¹². A pesar de la importancia de las críticas sobre el tema de la exclusión de la *polis*, estos esfuerzos filosóficos se enfocan dentro del proyecto político aristotélico; se quedan "en" la *polis*. Es decir, aunque esos grupos no tienen el reconocimiento de sujetos políticos, pertenecen al entramado de relaciones de interdependencia económica de esta comunidad. Por ello, Aristóteles reconoce en sus diversas naturalezas las funciones necesarias para la sobrevivencia de la *polis*.

La bestia, sufre una segunda exclusión al carecer de una función dentro de la *polis*: además de ser por naturaleza apolítica, no es beneficiosa para la *polis*. Está alejada, careciendo de propósito dentro del entramado social y económico que permite la vida buena y la autosuficiencia de la *polis*. La bestia transgrede así la naturaleza del hombre pues no aporta al beneficio colectivo, y es por esto que no comparte el nombre de "hombre" y es llamado propiamente "bestia". Precisamente la exclusión del conjunto de los hombres, es la tercera exclusión que padece la bestia, al no ser nombrado hombre, sino el animal más salvaje de todos.

La mirada de la bestia

Si el trabajo fundamental de la filosofía política es contestar la pregunta sobre cómo debe vivir el participante del espacio político, es necesario definir claramente a ese participante. Este primer paso

⁷ Aristóteles argumenta esto mismo con respecto a la fealdad: "Nadie censura, en efecto, a los que son feos por naturaleza, pero sí a los que lo son por falta de ejercicio y abandono" (EN III.5.1114a14)

⁸ 40,000 ciudadanos, 150,00 metecos, mujeres y niños, 100,000 esclavos según Mumford(1989)

⁹ Análisis sobre la exclusión en la polis : Ober (2001, p.301-310)

¹⁰ En Freeland(1998)

¹¹ En Yack (1993, p. 209)

¹² "Aristotle's views on slavery are an embarrassment to those who otherwise hold his philosophy in high regard" en Schofield (1999, p.101)

crea una barrera inicial entre lo que incluye o no el término. En el caso de la propuesta aristotélica, la bestia es la “excluida de los excluidos” a partir de presupuestos físicos y psicológicos. Su descripción justifica su exclusión: es inútil para la *polis*, es incapaz de vivir en comunidad, sus acciones no están guiadas por las leyes que educan a los hombres a ser virtuosos y es indeterminada en tanto no se conoce claramente las causas de su comportamiento. El participante se convierte en un concepto poderoso al pensar cualquier espacio político. En este caso, la bestia resalta el carácter excluyente de la polis en tanto que muy pocas personas pueden ser ciudadanos pero muchas son excluidas o denominadas “bestias” a causa de su comportamiento.

A partir de lo presentado se puede percibir cómo el estudio de la biología tiene consecuencias políticas en la propuesta aristotélica. Al pensar en otros espacios: ¿Están implícitos o explícitos los requisitos biológicos para la participación política? A partir de esto: ¿Quién queda excluido y por qué? Además ¿son inevitables los requisitos? Este cambio de perspectiva permite una relectura de una de las propuestas políticas más influyentes del mundo occidental. Al reformular la pregunta fundamental de la filosofía política en función de indagar sobre los excluidos de los proyectos políticos se evidencian los límites de ese espacio político; dando pie a nuevas preguntas que retan los fundamentos que especifican los requisitos de participación. Así, la crítica no ocurre desde el plano de los que gozan de la participación política sino desde de los que no son considerados aptos para ella.

Abreviaciones de las obras aristotélicas

DA- Sobre el alma

EN- Ética a Nicómaco

HA-Historia de los Animales

M- Metafísica

P- Política

REFERENCIAS

- Aristóteles. (1994). *Metafísica* (Trad. T. Calvo Martínez). Madrid: Editorial Gredos.
- (1995). *The Complete Works of Aristotle*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- (2005). *Política*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- (2014). *Ética a Nicómaco* (Trad. M. Araujo & J. Marfías). Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Bonitz, H. (1955). *Index Aristotelicus*. Graz: Akademische Druck- U. Verlagsanstalt.
- Depew, D. J. (1995). Humans and Other Political Animals in Aristotle's History of Animals. *Phronesis*, 40(2), pp. 156–181.
- Frank, J. (2004). Citizens, Slaves and Foreigners: Aristotle on Human Nature. *The American Political Science Review*, 98(1), pp. 91–104.
- Freeland, C. (Ed.). (1998). *Feminist Interpretations of Aristotle*. Pennsylvania: Penn State University Press.
- Haworth, A. (2012). *Understanding Political Philosophers*. London: Routledge.
- Homero. (2003). *La Ilíada* (Trad. L. Segalá). San Juan: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- Johnson, C. (1984). Who is Aristotle's Citizen? *Phronesis*, 29(1), 73–90.
- Kullman, W. (1991). Man as a Political Animal in Aristotle. In D. Keyt & F. Miller Jr. (Eds.), *A Companion to Aristotle's Politics* (pp. 94–117). Cambridge: Blackwell.
- Mumford, L. (1989). *The City in History*. New York: Harcourt Inc.
- Ober, J. (2001). *Political Dissent in Democratic Athens: Intellectual Critics of Popular Rule*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Preus, A. (1986). Aristotle on healthy and sick souls. *The Monist*, 69(3), pp. 416–433.
- (2007). *Historical Dictionary of Ancient Greek Philosophy*. Maryland: The Scarecrow Press, Inc.
- Reeve, C. (2009). The Naturalness of the Polis in Aristotle. In G. Anagnostopoulos (Ed.), *A Companion to Aristotle* (pp. 512–525). Oxford: Wiley-Blackwell Publishing.
- Schofield, M. (1999). *Saving the City: Philosopher Kings and Other Classical Paradigms*. New York: Routledge.
- Shields, C. (2009). The Aristotelian Psyche. In G. Anagnostopoulos (Ed.), *A Companion to Aristotle* (pp. 292–309). Oxford: Blackwell Publishing.
- Yack, B. (1993). *The Problems of a Political Animal: Community, Justice, and Conflict in Aristotelian Political Thought*. California: University of California Press.

SOBRE LA AUTORA

Yuiza Martínez Rivera: Estudiante del programa graduado del departamento de Filosofía de la Universidad de Puerto Rico. Obtuvo su licenciatura en Diseño ambiental en la misma universidad. Sus intereses de investigación son teoría arquitectónica, urbanismo y filosofía política.

GLOBAL  KNOWLEDGE
ACADEMICS

