

Pensar la Literatura y la Lectoescritura: Análisis y Experiencias

(Varios Autores)



Coordinadores:

Ma. de Lourdes Ortiz Sánchez
Héctor Antonio Durán Muñoz
Salvador Vera Ponce


Editorial Agramante
Culturas Lecturas Autores Lectores

Consortio

Editorial

Casa Editora
MUNDIAL
scriptorium

Coordinadores:

Ma. de Lourdes Ortiz Sánchez

Héctor Antonio Durán Muñoz

Salvador Vera Ponce

Pensar la Literatura y la Lectoescritura:
Análisis y Experiencias

Pensar la Literatura y la Lectoescritura:

Análisis y Experiencias

(Varios Autores)

Coordinadores:

© Ma. de Lourdes Ortiz Sánchez

© Héctor Antonio Durán Muñoz

© Salvador Vera Ponce

Imagen de portada:

Creación de las aves (Remedios Varo, 1957)

Editado por:

© Krzyszto Dyosz Daddho

Trujillo – Perú

Primera edición digital, diciembre 2022

Tiraje: 1000 ejemplares

Hecho el Depósito Legal

en la Biblioteca Nacional del Perú N°: 2022-16551

ISBN: 978-612-00-6120-7

Nota Académica:

Este libro ha sido dictaminado bajo la modalidad de pares ciegos

Dictaminadores:

Dr. Antonio Gonzáles Barroso

Mtro. Nicanor Chiroque Samamé

Mtro. Raymundo Gómez Zárate

Nota importante:

El contenido de los ensayos que conforman este libro son de absoluta responsabilidad de sus autores.

La obra puede reproducirse total o parcial, siempre y cuando se cite la fuente, de la manera que corresponde.

ÍNDICE

Prólogo

Samuel Ancajima Mena..... 5

Ensayo sobre escritura

Juan Francisco Santana Domínguez..... 9

La violencia familiar y social en *María Luisa*, de Mariano Azuela

Ma. de Lourdes Ortiz Sánchez 16

Problemática y metodología en la enseñanza – aprendizaje del griego

Salvador Vera Ponce 26

La adaptación de cuentos para el teatro escolar

Santiago Soberón Calero..... 36

La educación según Edith Stein y Maritain

Salvador Vera Ponce..... 51

Contra los derechos humanos: el discurso del odio en memes del candidato Jair Bolsonaro en las elecciones 2018

Plinio Pereira Filho..... 62

La Gratitud como un factor de calidad en la vida de los docentes

María Hosanna Iraís Correa-Aguado, María de los Dolores Saucedo Torres, Oscar Cruz-Domínguez, Héctor Durán-Muñoz..... 77

La robótica como estrategia innovadora para el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje en educación superior

Marcos Ibarra-Núñez, Ramiro Esquivel Félix, Héctor Durán Muñoz 88

PRÓLOGO

La publicación de ediciones científicas ha sido siempre enriquecedora en la proyección del conocimiento y ha permitido, en diferentes espacios, tener en cuenta las perspectivas del saber y el intercambio permanente de ideas, proyectos, experimentos e investigaciones con fines de acompañamiento, formación y conocimiento en las distintas comunidades académicas. Estas publicaciones generan y acumulan experiencias de sumo valor cognitivo a disposición de la academia.

En este marco, el desarrollo del III Ciclo Internacional de Conferencias Virtuales permite la entrega del libro *Pensar la Literatura y la Lectoescritura: Análisis y Experiencias*, conjunto de ensayos y artículos cuyo objetivo principal es la difusión de las investigaciones realizadas por estudiosos de América Latina calificados en el campo de la producción académica, y en el amplio espectro de su competencia o área investigativa. Esta pluralidad temática se entrega en este número como consecución de la calidad del conocimiento científico con fines de divulgación en las comunidades y las instituciones educativas.

En la presente edición se publican los siguientes artículos:

Contra los derechos humanos: el discurso del odio en memes del candidato Jair Bolsonaro en las elecciones 2018, de Plinio Pereira Filho, que es una especie de interpretación analítica-discursiva sobre el modo como ocurre la construcción de la identidad de sujeto del candidato Jair Bolsonaro, en base al análisis del discurso de línea francesa, principalmente en las teorizaciones de los estudiosos Pêcheux y Foucault. Para Pereira, los medios de comunicación son considerados, por gran parte de la sociedad, el mecanismo de difusión de contenido y noticias en tiempo real más utilizados en los días actuales. Además de informar y transmitir programas diversos, esos tienden a influenciar y adormitar a los individuos. Este trabajo, asimismo, presenta un punto relevante para comprender de qué modo ese proceso de construcción de identidad del sujeto-candidato ocurre y la relación del saber con el poder, que fue muy bien estudiada por el filósofo francés Michel Foucault. Estos medios, como se ve en el estudio, ejercen una fuerte influencia en la formación / manipulación de los individuos, teniendo en cuenta que en ella los individuos adquieren el "escoger el mejor" que les dará soporte y asistencia en el futuro.

El aporte bibliográfico analítico denominado Ensayo sobre escritura, de Juan Francisco Santana Domínguez, que plantea algunas cuestiones como: ¿Por qué escribo? ¿Cómo fueron los inicios? preguntas que se han hecho miles de seres humanos a través de los tiempos, y, por tanto, el autor también se formula. Para el autor, se escribe porque se piensa, ya que sin el pensamiento es imposible escribir. En este sentido, la filosofía surge desde que el ser humano fue capaz de ver lo que le rodeaba con los ojos de la razón y de ahí pudo ir, poco a poco, encontrando respuestas; sin embargo, aquellos fenómenos no resueltos

o entendidos en un mundo cognoscible, pasaron a formar parte de un mundo espiritual, el de los dioses y chamanes, en el que se sumergían las necesidades que no se podían satisfacer, y que quedaban en el mundo de la oscuridad, lo desconocido; para así poder, de nuevo, gozar de su presencia pensante. Un deseo, un sueño que sólo es capaz de realizar la fantasía que surge de la creatividad del pensante, en este caso, la de un escritor.

El trabajo *La gratitud como un factor de calidad de vida en los docentes*, de María Hosanna Iraís Correa-Aguado, María de los Dolores Saucedo Torres, Oscar Cruz-Dominguez y Héctor Durán-Muñoz, señala que los seres humanos por naturaleza no podemos vivir solos, aislados de un mundo, mucho menos de otros seres. Es casi vital, el que nos necesitamos unos a otros. En el estudio, los autores definen la psicología positiva como el estudio científico de las experiencias positivas, los rasgos individuales positivos, las instituciones que facilitan su desarrollo y los programas que ayudan a mejorar la calidad de vida de los individuos, mientras previene o reduce la incidencia de la psicopatología. Actualmente, manifiestan, hay suficientes datos para afirmar que las emociones positivas potencian la salud y el bienestar, favorecen el crecimiento personal, permitiendo sentimientos de satisfacción con la propia vida; asimismo, permiten el tener esperanza, ser optimista y percibirse más feliz, porque el último estado de bienestar que todo ser humano se esfuerza por seguir es la gratitud.

Mediante el cuestionario de gratitud aplicado a los participantes de la investigación, constataron que la calidad de vida, manifestada como felicidad, está sumamente ligada a la gratitud que se tiene hacia la vida, al trabajo, a las personas e incluso a los problemas más difíciles de la vida, y se da un agradecimiento por ello. En definitiva, esta investigación permitió establecer que la gratitud no solo es un comportamiento, un sentimiento, una conducta positiva, sino que se mide y se evalúa. Según Aristóteles: “La clave está en encontrar el término medio entre el esfuerzo empleado por quien hace el favor y el beneficio que dicho favor reporta a la otra persona”.

La robótica como estrategia innovadora para el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje en educación superior, es una investigación de Marcos Ibarra-Núñez, Ramiro Esquivel Félix y Héctor Durán Muñoz, y presenta los contenidos y prácticas de la robótica como eje central del conjunto de estrategias didácticas y pedagógicas alternativas. Con un tiempo de ejecución de tres meses, el estudio permitió la observación y evaluación de competencias tipo sumo y la resolución de un laberinto, diseñando, construyendo e implementando un robot; actividades que alimentaron los procesos de investigación, diseño, búsqueda de materiales y construcción del mismo. En este sentido, el conectivismo teórico de Siemens sirvió en la comprensión de un trabajo metacognitivo que permitió determinar cómo se aprende en una época donde la información abunda y las tecnologías se convierten en mediadoras de ello. El estudio argumenta que el aprendizaje y la construcción del conocimiento se da por medio de la creación de redes, ya sea entre personas o con elementos no humanos, como lo pueden ser las bases de datos digitales. Asimismo, el intercambio de opiniones, experiencias y estrategias entre los miembros de los equipos participantes fue clave, debido a que el proyecto se convirtió en un espacio de retroalimentación de los

procesos realizados por los estudiantes para la construcción de sus robots, donde la autoevaluación y coevaluación tuvieron un peso importante, al ser los mismos participantes quienes expresaban sus perspectivas sobre el trabajo de los demás compañeros pero, sobre todo, les permitió generar una postura sobre su desempeño y su propio trabajo.

Asimismo, La adaptación de cuentos para el teatro escolar, de Santiago Soberón Calero es un estudio que permite entender la importancia de la práctica teatral en la escuela, en todos los niveles, evento innegable, como toda actividad artística que pueda desarrollarse en el contexto del currículo o de manera extracurricular. Pues, por su propia naturaleza, el teatro ofrece al educando una serie de vivencias que contribuyen significativamente en su formación integral; sobre todo, si se desarrolla en un ámbito de trabajo en equipo, creatividad, empatía por el compañero, sensibilidad y un gran interés por adquirir nuevos conocimientos a partir de esta experiencia.

En base al análisis estructural planteado por Roland Barthes como método apropiado para determinar las acciones más importantes del cuento, se entiende el relato no solo como una suma de acontecimientos, sino que este, en sí, contiene una estructura generalizable a todo tipo de historia. Estos aportes permiten entender que, en la pedagogía, todo conocimiento, por muy profundo que sea, adquiere un valor utilitario ya que el objetivo fundamental es el proceso pedagógico; que los fundamentos teóricos, más allá de innovaciones, cambios y transformaciones, siguen siendo útiles e imprescindibles, y que las relaciones entre lo dramático y lo narrativo son de por sí complejas, pero comparten instancias intermedias (como la fábula) que facilitan la adaptación de un género a otro.

La educación según Edith Stein y Maritain y Problemática y metodología en la enseñanza –aprendizaje del griego, investigaciones de Salvador Vera Ponce, permiten identificar que Edith Stein es un ejemplo de mujer que logra realizar su vocación de manera integral mediante la atención a los aspectos natural y sobrenatural; asimismo, se puede asegurar que superó la primera alienación hegeliana y logró la individualidad, pero también la alienación segunda en la cual se entregó a la construcción de la comunidad. Para realizar esta tarea se inspiró en la fenomenología de Husserl y en la filosofía tomista; respectivamente, Jacques Maritain tomó como punto de partida de su reflexión filosófica al pensamiento de Henri Bergson, al cual relacionó con el de Santo Tomás de Aquino. Por otro lado, su investigación concerniente a la enseñanza-aprendizaje del griego, permite explorar en el modelo constructivista de la educación actual, por competencias, que se hace urgente la mejora del ambiente de aprendizaje en el aula, que permita a los alumnos la construcción del conocimiento en cuanto al dominio de la lengua griega. En su entender, en el aula el problema es relacionar teoría, práctica y aprendizaje; asimismo señala que muchos de los libros de texto para la enseñanza del griego no están completos, y que se enseña esta lengua, a menudo, muy de prisa o, prácticamente, no se estudia porque lo que interesa son las etimologías griegas del español, como si estuvieran separadas de la lengua griega; se insiste en la morfología, sobre todo, en la declinación de nombres, artículos y adjetivos, y en la conjugación de los verbos, que es lo más fundamental; pero no se llega a la sintaxis y, a menudo, ni a las partículas, por lo tanto, el alumno se queda sin saber traducir.

Finalmente, La violencia familiar y social en María Luisa de Mariano Azuela, investigación desarrollada por Lourdes Ortiz Sánchez, permite entender que en la narrativa de Mariano Azuela González (1873 - 1952) por lo general se identifica un tono de denuncia social; el autor se muestra como un escrutador de su entorno, retrata la visión del mundo y de la vida que capta en escenarios de la provincia en México; asimismo, de los códigos de valores que se practican y se imponen tanto a los hombres como a las mujeres. Sin embargo, la violencia no siempre es evidente en el universo literario, sino que aparece normalizada e inserta en los esquemas mentales y en la interacción cotidiana. El ojo agudo del escritor Jalisciense muestra retazos de la vida de María Luisa, abre la puerta del escenario familiar para que los lectores escruten y reflexionen sobre la disfuncionalidad de las familias mexicanas, las imposiciones de éstas, la violencia normalizada que se vive en la interacción cotidiana. Pero las obsesiones de María Luisa y los equívocos en la toma de decisiones tienen consecuencias vitales. Salir de casa sin estudios, sin trabajo estable, con la ilusión de ser feliz con un hombre y tener la vida soñada, tiene costos altos para la ingenua mujer de pueblo que representa la protagonista de la novela de principios de siglo XX. Como puede advertirse, la violencia es un problema que no se ha superado y se refleja en el entorno cotidiano, en el trato con los otros. El personaje femenino protagonista vive distintas formas de violencia por el engaño, la infidelidad y el abandono. Estas marcas y conductas en la narrativa, que la literatura retrata con maestría en las plumas de los grandes escritores, sin importar los siglos, remarca la autora, se repiten.

Desde ya, se agradece la colaboración de los autores en este libro *Pensar la Literatura y la Lectoescritura: Análisis y Experiencias*, con fines de divulgación en las comunidades y las instituciones educativas. Su trabajo sirve como derrotero de la investigación en las áreas de la educación, la lingüística y la literatura, os invito a leerlos en las siguientes páginas.

Dr. Samuel Ancajima Mena
*Docente de Lengua y Literatura
de la Universidad Nacional de Tumbes – Perú.*

Ensayo sobre escritura

Por **Juan Francisco Santana Domínguez** [España]

(Investigador en el Archivo Histórico Provincial de Las Palmas de Gran Canaria)

santanajuan645@gmail.com

Creo que debo comenzar este ensayo con unas palabras del periodista norteamericano Bill Adler, cuando dijo, en el año 1982, “Escribir es el oficio más solitario del mundo”. Tenía toda la razón, bien sea que el escritor lo haga como oficio o como afición, pues lo cierto es que, en general, la soledad en el momento de crear es siempre la compañera fiel, aunque luego esta se aleje, nos abandone hasta que decidamos emprender otro proyecto, para que así se pueda compartir lo escrito con otros seres humanos. Todo sucede en el momento de la publicación, pasando a ser, en cierto modo, una obra en continuo cambio, con cada lector que se acerque a ella, pues cada cual lo va a interpretar a su manera, incluso pasando a ser cada lector un personaje de la obra que está leyendo pues su posición y su interpretación son únicas, al igual que cada ser humano es único e irrepetible, en suma, convirtiéndose lo leído en un sinfín de obras diferentes, como por arte de magia lo que en principio fue fruto de la soledad se aleja de ella para siempre.

En este comienzo hemos de plantearnos algunas cuestiones: ¿Por qué escribo? ¿Cómo fueron los inicios? Estas preguntas se las han hecho millones de seres humanos a través de los tiempos, y por tanto yo también me las he planteado, y es precisamente el tiempo, creo, el aspecto a lo que se debe dedicar, en primer lugar, este ensayo, surgido, fundamentalmente, por la necesidad de compartir mis respuestas a las cuestiones que se plantean, pero al querer responder me di cuenta que se podría emprender otro tipo de trabajo y es cuando se me hizo necesario indagar en diferentes fuentes, fruto del recuerdo de los momentos en que había acudido a ellas como lector.

Se escribe porque se piensa, sin el pensamiento es imposible escribir; existe una terracota de tiempos del Neolítico, a la que se la ha dado el nombre de El pensador, al igual que al que creara Auguste Rodin, pues vemos un ser humano en actitud pensante y ello nos lleva a afirmar que el pensamiento y, por ende, la filosofía comenzaron desde que el ser humano fue capaz de ver lo que le rodeaba con los ojos de la razón y de ahí pudo ir, poco a poco, encontrando respuestas y las que no logró encontrar pasaron a formar parte de un mundo espiritual, el de los dioses y chamanes, en el que se sumergían las necesidades que no se podían satisfacer, como pudiera ser el dar vida al ser que se perdía, al que se iba al mundo de la oscuridad, a lo desconocido, para así poder, de nuevo, gozar de su presencia. Un deseo, un sueño que sólo es capaz de realizar la fantasía que surge de la creatividad del pensante, en este caso, la de un escritor.

La literatura viene a aportar luz a nuestros sueños y deseos, esa luz que tanta falta le hace al ser humano que se precie de serlo, al que no sólo se preocupa de su hambre fisiológica sino, sobremanera, de su hambre intelectual. Habría que plantearse que se entiende por Literatura y a tal respecto hay que decir que es un vocablo que procede de la lengua latina, de litteratura, y éste, a su vez, de la lengua griega, llegando a manifestar Marco Fabio Quintiliano, retórico y pedagogo del primer siglo de nuestra era, que era un mero calco. En la lengua de los romanos significaba instrucción o saber que estaba en relación con el arte de la escritura y la lectura (Aguiar, 1972); además de otras acepciones tales como gramática o erudición. Ese fue su contenido semántico, es decir, el significado de las expresiones lingüísticas, hasta el siglo XVIII y será en la segunda mitad de dicho siglo cuando pasa de significar la cultura del hombre de letras a especificar una actividad que le es propia, es decir, ya no se refiere a una cualidad de un sujeto sino a un objeto u objetos que se pueden estudiar.

A mediados del siglo XVIII el escritor alemán Gotthold Ephraim Lessing define la literatura como un conjunto de obras literarias. Con el transcurrir de los años sigue cambiando el significado del vocablo y pasado el ecuador de dicho siglo su significado pasa a ser el conjunto de obras literarias de un país, siendo hacia los años ochenta cuando su significado va a ser un fenómeno literario general y no particular de determinada nación (curiosamente el sentido moderno de nación también surge en la segunda mitad del mencionado siglo), tendiendo a un concepto de literatura como creación estética y manera particular de conocimiento. Continuó su evolución a lo largo de los siglos siguientes, XIX y XX, pasando a significar el conjunto de producciones literarias de una época (literatura del siglo XV o XVI...); de un determinado origen o tema (literatura fantástica, literatura femenina...). Todo ello nos lleva a reflexionar sobre cuál es el verdadero significado del vocablo y, para cerrar esta cuestión me parece interesante acercarnos al ensayista y crítico literario portugués del siglo XX Jacinto do Prado Coelho en su deseo de definir el término literatura y en su obra *Problemática da História Literaria*, del año 1961, en donde manifiesta: “pertenecen a la Literatura, según el concepto hoy dominante, pero en la práctica frecuentemente obliterado, las obras estéticas de expresión verbal, oral o escrita” (Coelho, 1969, p. 55). No queda ahí, sino que se complica ya que debemos distinguir entre el lenguaje literario y el no literario y en ello seguimos.

Miguel de Cervantes nos dejaba algo escrito sobre determinados eruditos: “Hay algunos romancistas que en las conversaciones disparan de cuando en cuando con algún latín breve y compendioso, dando a entender a los que no lo entienden, que son grandes latinos, y apenas saben declinar un nombre, ni conjugar un verbo” (Báig, 1930, p. 79). Ese problema siempre se ha tenido y es inevitable pues son muchos los atrevidos que al mundo de la literatura se asoman creyendo que todo es tan fácil como sentarse a escribir y que salga lo que salga. Hace falta formación y creatividad, que no está relacionada con lo puramente académico pues es una cuestión innata a determinados seres humanos, que les viene en los genes; cuando se unen formación académica y creatividad, generalmente, surgen obras

maravillosas. Evidentemente son dos cuestiones que se complementan y haber hay muchos, y muy buenos, escritores que han tenido una formación autodidacta, por lo que no es necesario que todos pasen por academias, escuelas o universidades pues autores de tales características todos tenemos en mente. Eso sí, es importante tener en cuenta, y así poder extenderlo al mundo de la literatura, lo que decía Gregorio Marañón:

Todo problema de pedagogía y de ética expuesto ante un público de oyentes o de lectores tiene interés o no lo tiene, según sea el orador o el escritor. No hay normas fijas sobre lo que es perfecto en la enseñanza o en la conducta moral, porque lo mejor en estos aspectos de la vida humana, es siempre lo que sea más eficaz. Y la eficacia no depende de las normas abstractas, sino del modo de aplicarlas. Un plan de enseñanza irreprochable es manos de un maestro incapaz no sirve para nada (1936, p. 23).

Esta manifestación nos da pie para reflexionar, y mucho, sobre diferentes cuestiones que fueron y siguen siendo hoy en día preocupación o al menos una cuestión de debate en el mundo de la literatura y de la cultura, en general.

Me preocupa, sobremanera, desde hace muchísimos años, y me sigue preocupando, algo que, sin saberlo, en su momento, a Schopenhauer también le preocupaba y dolía: “la alabanza deshonesto de lo malo” (Alberdi, 2015); eso es lo que le duele, y el silencio ante el trabajo de mérito, porque la mala crítica, la crítica interesada, «eleva a verdad lo que es un engaño». ¡Cuántos engaños y despropósitos se han visto y se ven hoy en día en los diferentes aspectos de la cultura y, por ende, en el mundo de la escritura! Hay que tener cuidado en el cómo se afronta una lectura pues, como escribía Schopenhauer: “Leer es pensar con la cabeza de otro en lugar de con la propia” (1999, p. 10).

¿Por qué he decidido escribir sobre este tema? A esta pregunta creo que debo responder al final de este ensayo. Por tanto observo que hay miles de trabajos en cuanto a la escritura, de los más variados escritores y críticos, de pensadores y docentes, aportando recomendaciones sobre el cómo se debe escribir, cosa que está muy bien pero sí que habría que reflexionar sobre lo que vemos, día sí y otro también, cual es repetir las maneras del maestro, de aquel que iluminó o mejoró a determinados discípulos o seguidores, que acuden para llevar a cabo, entre otras cuestiones, el deseo de escribir y es aquí donde comienzan mis dudas, aunque todo depende de los objetivos que se tracen los que a los enseñantes se acercan. En principio, y eso es obvio, todo escritor que se precie debe buscar su propio estilo, cuestión que no es nada fácil, pues será la manera de que aquello que desea socializar tenga su propio sello.

Si muchos de los que hasta ahora se han aventurado en el fascinante mundo de la literatura hubieran seguido sólo las pautas de sus maestros no hubiesen surgido muchos de los genios que ha dado la historia en cualquier campo del saber; algunos no hubieran dejado

para el mundo de la cultura sus personales aportaciones pues existe la posibilidad de que se habría limitado, de manera errónea, a seguir, al pie de la letra, los dictados de algunos de los que les precedieron y en el mundo de la creatividad el que deja huella es, precisamente, aquel que no se atiene a normas previas, salvo a las que no se pueden obviar, y aborda su creatividad desde su personal punto de vista, muchas veces siendo incomprendidos en el momento en el que les tocó vivir. Se puede ser muy buen pintor, escultor, fotógrafo o escritor pero no se llega a superar ese escalón, algo muy difícil de conseguir, si no se es transgresor y es con ese ejercicio de convencimiento y valentía cuando se comienza a palpar lo que les hace diferentes del resto.

Escribía Esteban Pujals en su obra *Drama, pensamiento y poesía en la literatura inglesa*, en el capítulo que titulaba William Wordsworth: Un poeta con programa, algo que se podría aplicar a cualquier tipo de escritor:

La aparición de un poeta genial constituye un acontecimiento singular para una cultura. El gran poeta es el hombre que con la gracia vivificante de su genio despierta a sus semejantes del letargo de la costumbre y les muestra aspectos de la naturaleza y de la vida con la fuerza virgen de la nueva creación; es el hombre magníficamente dotado de poder receptivo y de capacidad creadora y expresiva, a quien la vida habla con lenguaje más directo que a los otros mortales; es, en suma, más rico en facultades y está mejor dispuesto que los demás para captar las vibraciones del mundo y transmitirlos a sus semejantes, imponiéndoles el sello inconfundible de su personalidad (Pujals, 1965, p. 207)

En el alma humana y, por ende, en el pensamiento, desde los comienzos de los tiempos siempre estuvo, en todas las culturas, la poesía y es por ello que desde lo más primigenio, desde que el ser humano fue capaz de expresar sus sentimientos, ha habido, y seguirá habiéndolo, un diálogo, a través de la literatura, que hará ver y analizar los más profundos problemas del hombre (Lavalette, 1970). ¿Será la palabra, tanto oral como escrita, la que nos salve de las catástrofes que están por venir, lo que hará que los seres humanos se entiendan? Indudablemente será la que, poco a poco, nos vaya uniendo, a través de las creaciones de todos los que, de una u otra manera, intenten transmitirnos los beneficios de la palabra. De idéntica manera como las palabras de los diferentes dioses, para los creyentes, será la palabra del ser humano, para los libre pensantes, la que busque las soluciones a los problemas de la humanidad.

¿Recuerdan aquella pregunta a la que no le di respuesta pues pensaba que era el momento para responderla el final de este ensayo sobre la escritura? Pues el momento de contestarla ha llegado y es que un buen amigo, muy buen escritor actualmente, hace ya unos años, se dirigió a una persona que en el mundo de la escritura tenía ya una reconocida trayectoria, recibiendo la siguiente respuesta: “Dedícate a otra cosa”. No sólo fue cruel y

poco inteligente, el mal consejo, sino que la trayectoria del que se supone más sabía no se puso al servicio del que necesitaba de su consejo, mostrando que para ser maestro, un auténtico guía, hay que tener, en primer lugar, una buena dosis de humildad, generosidad y bondad. El ser humano del que salió aquella injusta recomendación no cayó en la cuenta que el tiempo y el deseo de mejora puede hacer cambiar, y de hecho así ha sido, situaciones que se pudieran creer difíciles de superar.

Además, hay otro tema que se debe abordar cual es la diferencia de trato que encumbra, al menos por momentos, a unos y relega a otros generando, en algunos casos, daños irreparables en aquellos que comienzan o que esperan un atento y docto consejo. Es mejor animar a mejorar que hacer caer sobre las ilusiones de los nóveles pesadas espadas de Damocles. Pienso que es mejor que cada uno haga lo que sus capacidades le permitan y así llegue donde pueda y no llenar de piedras, o de muros castradores de felicidad, un camino que ya de por sí es duro y plagado de dificultades.

No podemos olvidar que a lo largo de toda la vida hay ocasiones, y tiempo, para ir cambiando y el amigo al que hago alusión es un claro ejemplo de ello, de admirable superación y de mejora, basada en la humildad, la escucha, el estar abierto a otras formas de hacer, la lectura y, por ende, el estudio y en el deseo de superarse cada día. El tiempo, aquel factor de inicio de este ensayo, es el que se va a erigir en gran protagonista pues es el que va a colocar a cada uno en su sitio, unos superaran el tiempo que les tocó vivir, a través de sus hechos, y otros, en cambio, a pesar del apoyo recibido, se van a ir opacando, poco a poco, pues los apoyos se van como también se irán yendo los apoyados. Vive tus ilusiones y no pienses en tocar cielos con las manos pues pisarlos es cuestión de las capacidades que cada uno posea y, lo más importante, siempre habrá grandes olvidados que vendrán de nuevo al ahora cuando alguien les dedique algo de su tiempo y les presente, de nuevo, en sociedad.

BIBLIOGRAFÍA.

Aguiar E Silva, Vitor Manuel de (1972). Teoría de la literatura, Madrid, Editorial Gredos.

Alberdi, Pilar (2015). *Sobre la lectura y los libros: Schopenhauer*, reseña del día 28 de noviembre de 2015.

Báig Baños, Aurelio (1930). *Ideario de Cervantes*, Madrid, tomo II, Ediciones Jasón.

Calvet, Louis-Jean (2001). *Historia de la escritura. De Mesopotamia hasta nuestros días*, Ediciones Paidós Ibérica.

Clayton, Ewan (2015). *La historia de la escritura*, Madrid, Editorial Siruela.

Lavalette, Robert (1970). *Historia de la Literatura Universal*, Barcelona, Ediciones Destino.

Marañón, Gregorio (1936). *Vocación y ética*, Madrid, Espasa Calpe.

Pujals, Esteban (1965). *Drama, pensamiento y poesía en la literatura inglesa*, Madrid, Ediciones Rialp.

Schopenhauer, Arthur (1999). *Pensar por sí mismo: sobre los libros y la lectura*. Universidad de La Laguna.
Día del Libro y de la Biblioteca.

La violencia familiar y social en *María Luisa*, de Mariano Azuela

Por **Ma. de Lourdes Ortiz Sánchez** [México]

(Universidad Autónoma de Zacatecas)

orsalou@gmail.com/lmorsa@uaz.edu.mx

I. La violencia y la literatura

El tema de la violencia es de amplio tratamiento en la literatura en los diferentes contextos. El arte literario surge en las distintas civilizaciones como una necesidad y una respuesta del hombre ante los problemas de la vida y de lo humano; el arte escrito refleja su ser, hacer, pensar y decir, en el acontecer cotidiano y en la interacción con los otros. La violencia es un hecho de la cultura que se vincula con los tópicos que se han explorado en la tradición literaria occidental e hispanoamericana desde siglos atrás. No pocas obras insertas en el canon literario tratan la tratan en relación con los temas enunciados. Existe un vínculo estrecho entre amor, vida, violencia y muerte. Es cierto que “Si bien la literatura ha ficcionalizado historias o acontecimientos violentos, otras expresiones artísticas también han procurado representarlos apropiándose de materiales del mundo cotidiano y dotándolos de una estética que muestre un territorio escindido por los padecimientos” (Vila, 2015, p. 129).

La violencia tiene distintos matices que se manifiestan en la literatura a través de emociones, palabras, ideas o mediante el uso de la fuerza física. En *Crónica de una muerte anunciada* desde el título se alude a los tópicos referidos, sin duda la muerte es una condición de la vida que nadie puede eludir. Desde que inicia la obra se describe un día de importancia para los habitantes de un pequeño pueblo del Caribe: la muerte de Santiago Nasar y la llegada del Obispo. En la literatura mexicana hay textos en los que la violencia es un tema principal, como ejemplos, *La muerte tiene permiso*, de Edmundo Valadés; *Los de abajo*, *Mala yerba*, de Mariano Azuela; *Vámonos con Pancho Villa*, de Rafael F. Muñoz; *Polvos de arroz*, de Sergio Galindo; *Las muertas*, de Jorge Ibarguengoitia; *Diles que no me maten*, de Juan Rulfo; *El huésped*, de Amparo Dávila; *El rinoceronte*, de Juan José Arreola; *La reina*, de José Emilio Pacheco, entre otros.

La violencia hacia las mujeres se inserta en un modelo patriarcal que la favorece y se desarrolla en los planos doméstico y social, y puede desembocar en la muerte. Se piensa que la familia representa el espacio ideal de realización afectiva, comprensión y seguridad, no obstante, las investigaciones han mostrado que es en el núcleo familiar donde surgen los conflictos y traumas que determinan al individuo en el entorno social. No pocas personas son vulneradas dentro de la familia a causa de las limitaciones humanas, por ello no siempre constituye un espacio de pleno desarrollo, de seguridad, donde se cultiva el amor hacia cada uno de los miembros. La violencia hacia las mujeres y los niños es parte de una realidad compleja que se vive en distintos contextos socioculturales.

La violencia de género surge por dos motivos, según Remedios Fortes Ruiz: para mantener a la mujer en la dependencia y en la subordinación frente a los hombres y para conservar el dominio y ejercerlo no sólo con las féminas sino con otros varones. La autora reflexiona sobre el origen del problema y considera que “[...] es una violencia estructurada que forma parte del sistema patriarcal, todavía vigente” (2002, p. 117). Lo interesante es que ya no se oculta y cada vez se ventilan más casos de mujeres agredidas; no se trata de una situación aislada e individual, sino de un asunto social y político que deben atender todos los involucrados, de manera directa o indirecta. Se vive por lo general en una sociedad jerarquizada, desigual, sexista, en la que predominan las relaciones de dominación.

En la cultura patriarcal las mujeres se definen por su sexualidad, su vida transcurre en la desigualdad, en la dependencia vital, pues se les educa para que siempre requieran de los hombres: el marido, los hijos, el padre, los hermanos, los amigos, etc. Gran parte de su vida se dedican a servir a los otros, si no lo hacen son consideradas mujeres fallidas en lo individual y en lo social porque no cumplieron con su deber ser esposas y madres. En México existen dos concepciones míticas sobre la mujer, según Lagarde y de los Ríos: “[...] la buena madre, la Virgen, y una antagonista, la mala, traidora y violada, la Malinche” (2015, p. 257). Ambas concepciones tienen como raíz el mismo mito, de tal suerte: “Las dos Marías se funden en el arquetipo de la mujer mexicana” (2015, p. 257). La primera es la madre protectora, quien vela por los desamparados, la Guadalupana; la otra es la mujer violada por el español, la chingada, la Malinche. La mujer mexicana es apreciada social y culturalmente desde las características de las dos Marías.

Las relaciones entre hombres y mujeres son diversas, pero por lo común predomina la violencia, ya de manera ocasional o constante. Es así que “La violencia a las mujeres es un supuesto de la relación genérica patriarcal previa a las relaciones que establecen los particulares” (Lagarde y de los Ríos, 2015, p. 259). Se reviste de engaño, infidelidad, abandono, imposición, rechazo, sojuzgamiento económico, etc. Puede ser corporal, afectiva, emocional, intelectual, psicológica y verbal; concretarse en gritos, golpes, maltratos, humillaciones, secuestro, tortura, ultraje sexual y muerte. La violación se define como la reafirmación de la supremacía masculina con el fin de ejercer el derecho de poseer y usar a la mujer como objeto de placer y de destruirla, si fuera el caso. La violación conlleva un “[...] daño erótico en su integridad como persona” (Lagarde, 2015, p. 260). El agresor busca demostrar su poder y fuerza, los utiliza para atemorizar y humillar a la víctima.

En la literatura se encuentran referencias de la cultura patriarcal que ejerce violencia y poder sobre el género femenino. Al respecto, aclara Fortes Ruiz : “[...] la literatura no es un simple reflejo de la realidad [...] en los textos literarios podemos ver los conflictos y los ideales que importan en una sociedad” (2002, p. 119). El honor es una problemática sobre la que se han construido numerosas obras narrativas o dramáticas y por lo regular las mujeres son las víctimas de este código que las somete, las atemoriza y las condena. En la literatura se muestra hasta qué extremos se puede practicar la crueldad cuando la mujer transgrede su dignidad. Se denuncia el desprecio que los hombres pueden sentir por las mujeres que consideran deshonestas y no aprecian sus sentimientos, ni su indefensión física. Las mujeres, incluso, pueden ser privadas de la vida o abandonadas por un asunto de honor. En la literatura hay algunos ejemplos: *El médico de su honra* (1637), *La mujer sentada* (1947), *Fuenteovejuna* (1619), entre otras. En la literatura mexicana se capta una carga cultural e ideológica sobre la castidad, el honor y las virtudes femeninas.

II. Violencia familiar y sociocultural en la novela *María Luisa*

En la narrativa de Mariana Azuela por lo general se identifica un tono de denuncia social, el autor se muestra como un escrutador de su entorno, retrata la visión del mundo y de la vida que capta en escenarios de la provincia en México, los códigos de valores que se practican y se imponen tanto a los hombres como a las mujeres. La violencia no siempre es evidente en

el universo literario, sino que aparece normalizada e inserta en los esquemas mentales y en la interacción cotidiana. *María Luisa* es considerada la primera novela de Mariano Azuela, al respecto Sergio López Mena dice:

María Luisa, obra que no editaría sino hasta 1907, pero que escribió el mismo año de 1896. Su historia es la siguiente: cuando Azuela cursaba el quinto año de la carrera, presencié en el hospital civil de Guadalajara los últimos días de una joven prostituta. Sintió lástima y un gran coraje, pues uno de sus condiscípulos había sido el amante de esa joven. Llegando a su casa, se sentó a escribir (2010, p. 93)

La novela fue creada a fines de siglo XIX, todavía bajo la sombra del naturalismo, en la que se infiere que el personaje no puede escapar del determinismo familiar y social.

A diferencia de lo que otros críticos puedan opinar, *María Luisa* es una novela corta bien lograda en términos literarios, ya que desde el principio presenta un escenario en el que interactúan los personajes, de los que se brinda un retrato completo en lo físico, moral y psicológico. De Pancho asegura el narrador: “[...] Mozalbeta que bebía poco, jugaba menos y se pasaba la vida embelesado, haciéndole el amor a las catrinas de barrio” (Azuela, 1996, p. 708). Esto es representa al joven que galantea, promete mucho y cumple poco, que no tiene los medios económicos para sostenerse él, pero se aventura sin medir las consecuencias. La intriga y el conflicto que toda obra debe tener aparecen desde las primeras páginas: la relación entre Pancho y María Luisa, que se expresa desde que éste le pregunta “¿Estás, pues, resuelta Lisa? Mañana en la tarde, ¿eh?/ -Sí— respondió ella con voz apagada” (Azuela, 1996, p. 709). Líneas más adelante se confirma que planean escaparse para vivir juntos. Pancho la corteja con promesas de amor y realmente no tiene un proyecto de vida, no busca un compromiso, no ve las dificultades que pueden llegar al emprender una vida juntos, y así como se emociona también llega la indiferencia. Páginas más adelante aparece una catáfora que advierte sobre el futuro de la relación entre ambos; respecto a Pancho, el narrador asegura: “[...] restos de su educación hacían aparecer nítida en su conciencia, con claridad deslumbrante, la idea de que iba a cometer un crimen, lanzando a la desventurada muchacha a la miseria y quizás a la prostitución” (Azuela, 1996, p. 712).

El personaje protagonista tiene un retrato físico que corresponde con una mujer que para el tiempo de la historia ya estaba entrada en años, pues a pesar de no ser una vieja y

disimular la edad, cuenta con 25 años y por ello acude a las cremas, a los polvos y demás afeites para tratar de ocultar “[...] unos plieguecillos nacientes en la comisura de sus párpados. ¡Sombría fatalidad que no respetaba aquella tez morena y apiñonada, aquella boquita de fresa, roja, pequeña y húmeda y aquellos ojos flameantes, imposibles para la indiferencia, nacidos para ser amados o para aborrecerse! (Azuela, 1996, p. 713). Con la prisa a cuestras de cumplir con el deber ser femenino: casarse y formar una familia; explota todos sus atributos, cuida los detalles para embellecer aún más su aspecto, su forma de caminar, el calzado para adornar sus pequeños pies, que en la época era un rasgo estético que se destaca en las mujeres. Su paso por la calle despertaba la admiración de los hombres y no faltaban los piropos que le encendían las mejillas.

La presentación del personaje protagonista femenino también anticipa la desgracia, pues se dice que su nacimiento fue obra de la casualidad, hija de un desconocido que embarazó a la madre y nunca asumió sus responsabilidades como padre. El amor se presenta para ella como un riesgo, como un peligro siempre en tentación de caer; desde pequeña supo del abandono, primero del padre, después de la madre, de los enamorados de su adolescencia y juventud. Con Pancho nunca se engañó, siempre supo que no era un amor estable, de los que buscan compromiso, pero el tiempo avanzaba y ella necesitaba cumplir con el deber ser impuesto por la sociedad y la cultura. Ella “[...] comenzaba a darse cuenta de que sus encantos, aves viajeras, se escapaban de un momento a otro; que sus nidos de ensueño se quedaban vacíos, que al irse su juventud el invierno de los años habría de sorprenderla allí, siempre asistiendo a estudiantes pobres para tener que comer [...]” (Azuela, 1996, p. 715).

María Luisa siente horror de los años que acabarán con su juventud y con sus esperanzas de formar un hogar. Pancho es su única alternativa, a pesar que la madre le advierte del peligro de relacionarse con un joven de temperamento inestable y sin futuro. Sin darse cuenta es víctima de las imposiciones de los otros que le exigen un deber ser que resulta cuasi imposible de cumplir. La violencia se deja sentir cuando ella decide en función de las imposiciones de los otros – su madre, sus amigas, sus parientes y los de su círculo cercano— cuando siente horror por la soledad y la vejez que un día no lejano llegarán.

La idea de hacer vida común se convierte en una obsesión para la protagonista, misma que la lleva a proponerle a Pancho que la haga su mujer. El ambiente familiar de María Luisa

no es un lugar de realización plena, donde prima el cariño, la consideración y el respeto. Doña Cuca, la madre de María Luisa, siempre dedicada al trabajo, en la atención de los estudiantes porque es su modo de sobrevivencia; aparenta ser una mujer tranquila, amable, bondadosa, pero su boca no para de criticar y dar mordidas mortales. Doña Juana – la vieja ayudante, malhumorada y regañona— advierte constantemente a la madre que la cuide, no le dé tanta libertad, que la obligue a dejar a Pancho, porque terminará dándole quebrantos. El ambiente familiar en el que nació, creció y se desarrolla María Luisa no es el idóneo, ya que es de constante conflicto, de gritos, de reclamos, reproches de parte de la madre y de la tía Juana. Se trata de un espacio familiar hostil donde la comunicación es escasa, no existe la confianza de la hija hacia la madre como para confesar sus miedos y sus angustias.

La casa es el escenario donde los gritos y los pleitos son cuestiones cotidianas; donde no se ven los lazos afectivos entre madre e hija y predomina la violencia verbal, psicológica y emocional. Donde no se cultivan el cariño, el amor materno y filial. El perfil psicológico de doña Juana la ubica como una mujer intrigosa, con habilidad para sembrar la discordia, propensa al chisme, a la bulla, con el fanatismo religioso a cuestas se sentía con la autoridad para criticar a los demás. El narrador la adjectiva como “el ave negra de la discordia”. María Luisa, por su parte, aborrece a la tía Juana, y siempre trata de contener la ira y el rencor hacia ella, y con el constante deseo de gritarle lo que se merece. El colmo de la violencia se manifiesta cuando discuten agriamente las dos mujeres mayores y tras una retahíla de reproches e insultos “[...] se lanzaron una sobre la otra, se cogieron de los cabellos, se dieron cachetes y mordiscos hasta caer en el suelo” (Azuela, 1996, p. 720).

María Luisa se decide y abandona la casa materna y a su progenitora, porque lejos de sentirse amada y protegida por los miembros de su familia, vive en un constante conflicto. Cualquier cosa es preferible a seguir en ese infierno llamado hogar. La violencia verbal, psicológica y emocional se normaliza en un ambiente tóxico donde la comunicación parece no existir, por ejemplo, los maltratos a los que es expuesta la protagonista por parte de doña Juana, quien constantemente la asedia para enterarse de sus acciones, comunicarlas a otros y lastimarla. En ese sentido, la familia es culpable de su huida con un hombre inmaduro que al poco tiempo se cansa de ella y la desprecia. La madre y la tía colaboran en su perdición con sus continuos regaños y pleitos, con sus discusiones sin sentido y cargadas de agresividad.

María Luisa toma, sin duda, una decisión por la presión familiar, social y cultural, porque no puede ni debe permanecer soltera toda la vida, debe estar con un hombre, aunque este sea inmaduro e irresponsable. Confiesa a Pancho tener miedo de lo que piensen y opinen los demás, de aventurarse a vivir libremente con un hombre y sin estar casada. Al principio el nidito de ambos lo piensa como una delicia del edén, pero cuando observa el tétrico cuarto de vecindad que será su nuevo hogar, María Luisa retrocede y huye. El barrio sórdido al que la lleva a vivir Pancho es “[...] todo un mundo de ebriedad, rapiña, inmundicia y vicios” (Azuela, 1996, p. 727).

El personaje femenino protagonista observa la miseria y la peste del cuarto de vecindad, reacciona y piensa en su madre entrada en años, agotada por el trabajo y abandonada por su única hija. Lo anterior la lleva a regresar a casa, sin embargo, es recibida con maltratos y golpes porque su deshonra era un hecho del conocimiento público gracias a la velocidad de la lengua de doña Juana y por eso doña Cuca “[...] se arrojó sobre ella y la tiró de un golpe sobre el filo de la mesa, abriéndole la frente” (Azuela, 1996, p. 730). La madre llena de ira la golpea, la maldice y la arroja de la casa. No le da oportunidad de explicar que está arrepentida, la madre colabora en su perdición y sin piedad acude a la violencia; por lo cual, en adelante María Luisa carga con “[...] la amargura de una existencia envenenada ya para siempre” (Azuela, 1996, p. 730).

La violencia señorea en toda la novela, queda claro que no siempre la practica un hombre, pues las mujeres también acuden a la violencia en sus distintas manifestaciones para descargar sus envidias, rencores y frustraciones. En la obra también se alude a la rivalidad y envidia que sienten María Luisa y Esther, una joven de buena apariencia, pero mala reputación que es señalada como la “protegida” de un hombre acaudalado, con fama de “Solterón empedernido, mujeriego impenitente y de reputación no muy limpia [...]” (Azuela, 1996, p. 733). Empezar un proyecto de vida con Pancho la convierte en blanco de la violencia en el espacio privado y público. María Luisa es violentada en su nuevo hogar porque Pancho pronto se cansa de ella y se muestra frío e indiferente, ya no es de afectuoso y delicado con ella, ahora está irritado y dispuesto a recalcarle sus defectos y los de su familia: “Tres meses de vida en común habían bastado para que la débil cadena que los unía cayera

rota en pedazos a los primeros intentos de separación. La mujer amaba con su ser íntegro y completo; el hombre sólo había saciado sus apetitos carnales” (Azuela, 1996, p. 739).

Pancho se cansa y busca abandonarla, ella intenta con desesperación retenerlo y observa cómo se embelesa ante la hermosura de otras jóvenes. En la novela no sólo se trata la cultura machista patriarcal que cosifica a la mujer y la violenta, sino también se expone la violencia descarnada que se suscita entre mujeres cuando compiten por la atención de un hombre. Las miradas fúricas, los comentarios malintencionados, los deseos de venganza son asunto cotidiano entre ellas. Entre más lacrimosa, sufrida, abnegada e insistente se muestra María Luisa, más distante y enojado se capta a Pancho. El dolor y la desesperación la consumen ante el temor de abandono y él ya observa otros horizontes para emprender el vuelo. Ella pregunta y suplica por amor, él finge, pero “[...] un nuevo dolor le daba el golpe fatal [...] Pancho tenía un nuevo amor [...] Un miedo tremendo a la decepción final, la obligó a la más violenta y cruel resignación” (Azuela, 1996, p. 742).

La violencia que vive María Luisa es emocional por el olvido y el rechazo de parte de Pancho, de su familia y de sus amigos. Es psicológica porque su grado de afectación llega a tal punto que busca refugio en el consumo de alcohol. Es también violencia simbólica porque la misma familia, la sociedad y la cultura son las que le imponen el deber de estar en pareja, formar una familia, no ser una solterona y por ello se fuga con el primero que cree amar y que la ama. Al final los culpables de su corrupción física y moral son la familia, la sociedad y la cultura que le imponen y le niegan otras posibilidades de ser mujer. Cuando ya no existen alternativas para ella cae en el ejercicio de la prostitución, aspecto de su vida en el que se utiliza la elipsis para sugerir.

María Luisa representa a la mujer fallida que no pudo retener a un hombre, que fracasó en su intento de formar una familia y ser feliz. Un personaje femenino que refleja carencias afectivas y emocionales y no tiene un proyecto de vida donde ella esté en el centro de realización, vive en la dependencia respecto a los otros: primero la madre y después Pancho. Con la ausencia de la figura paterna a cuestas busca el amor y la protección en alguien que no le ofrece la seguridad afectiva y económica que necesita. María Luisa es una víctima de la familia y de la sociedad que la repudia y no reconoce sus errores; por ello cae en los brazos de un hombre que la rechaza cuando se siente aburrido de su presencia, porque

sólo fue una “aventurilla”. Después del fracaso con Pancho parece la presa fácil de cualquier galancete de barrio, que no se compromete y busca divertirse con ella. Ante su familia y la sociedad es una mujer perdida, que nadie respeta. Su situación la colma de desdicha y cae presa del consumo de bebidas embriagantes para tratar de olvidar, ya que “La vida es una desgracia” (Azuela, 1996, p. 743). Su caída es tan estrepitosa que llega el momento en que se humilla constantemente para tratar de recuperar el amor de Pancho, quien a veces la frecuentaba por lástima y al ser despreciado por otra joven. El final de la novela se presiente, ya que sus fracasos la llevan a terminar enferma de tuberculosis y abandonada en la cama de un hospital.

III. Conclusión

El ojo agudo del escritor Jalisciense muestra retazos de la vida de María Luisa, abre la puerta del escenario familiar para que los lectores escruten y reflexionen sobre la disfuncionalidad de las familias mexicanas, las imposiciones de éstas, la violencia normalizada que se vive en la interacción cotidiana. Las obsesiones de María Luisa y los equívocos en la toma de decisiones tienen consecuencias vitales. Salir de casa sin estudios, sin trabajo estable, con la ilusión de ser feliz con un hombre y tener la vida soñada, tiene costos altos para la ingenua mujer de pueblo que representa la protagonista de la novela de principios de siglo XX. Las grandes obras de la literatura reflejan lo humano, hurgan con acuciosidad en los conflictos existenciales, retratan personajes atemporales con los que los lectores se identifican o simpatizan. En el caso de *María Luisa* se trata de una novela bien construida en la que se captan problemas humanos y sociales que siguen presentes en la sociedad del siglo XXI. La violencia es un problema que no se ha superado y se refleja en el entorno cotidiano, en el trato con los otros. El personaje femenino protagonista vive distintas formas de violencia por el engaño, la infidelidad y el abandono de Pancho. La vida conyugal no fue lo que pensó y recibe maltratos afectivos, emocionales, psicológicos y verbales; que se concretaron en ofensas y humillaciones en los espacios privado y público. Mariano Azuela en esta y en otras obras advierte sobre la tendencia hacia el manejo de las apariencias, en la corrupción moral de los seres humanos; no siempre las personas que acuden a diario y puntualmente a misa son las mejores, como ejemplo valga la tía Juana, quien en algún momento se revela que

tiene ciertos negocios no honestos que consisten en propiciar encuentros entre mujeres jóvenes y hombres con dinero. Las personas y la sociedad se comportan de cierta manera que la literatura retrata con maestría en las plumas de los grandes escritores. No importa que se trata del siglo XIX, XX o XXI, los patrones de conducta se repiten.

BIBLIOGRAFÍA.

Azuela, Mariano (1996). “María Luisa”, en *Obras Completas II*, México, Fondo de Cultura Económica.

Corsi, Jorge (s.a.e). *La violencia hacia la mujer en el contexto doméstico*, Buenos Aires, Fundación Mujeres.

_____ (1994) “Una mirada abarcativa sobre el problema de la violencia familiar”, en *Violencia familiar una mirada interdisciplinaria sobre un grave problema social*, Buenos Aires, Paidós.

Fortes Ruiz, Remedios (2002). “Significados de la violencia contra las mujeres. Su tratamiento en los textos literarios”, en *Violencia doméstica y coeducación. Un enfoque multidisciplinar*, Fernando Trujillo Sáez, et al, (editores), España, Octaedro.

Lagarde y de los Ríos, Marcela (2015). *Los cautiverios de las mujeres. Madresposas, monjas, presas, putas y locas*, México, UNAM-Siglo XXI.

López Mena, Sergio (2010). “La narrativa de Mariano Azuela, 1895-1918”, en *Literatura Mexicana*, Vol. 21, número 2, UNAM, p. 91-111. DOI de la Revista: 10.19130/iifl.litmex

Ruiz Jarabo Quemada, Consuelo, et al (2021). *La violencia contra las mujeres. Prevención y detección. Cómo promover desde los servicios sanitarios relaciones autónomas, solidarias y gozosas*, España. Ediciones Díaz de Santos.

Vila, María del Pilar (2015). “Voces del desencanto y la violencia en la narrativa latinoamericana”, en *Literatura y violencia en la narrativa latinoamericana reciente*, María Basile (coord.), Buenos Aires, Universidad de la Plata.

Problemática y metodología en la enseñanza – aprendizaje del griego

Por Salvador Vera Ponce [México]

(Universidad Autónoma de Zacatecas)

salvera@uaz.edu.mx

Introducción

La enseñanza-aprendizaje del griego implica una serie de problemas que se originan en el modelo de sociedad postindustrial, la postmodernidad, la globalización, el sujeto débil muy distinto al sujeto fuerte de la sociedad industrial que con el liberalismo como ideología se proponía la meta de triunfar en los negocios. El hombre de hoy es arrastrado por toda clase de corrientes, económicas, ideológicas, políticas, religiosas, etcétera; esto de tal manera que tiende hacia una existencia superficial e inauténtica. El sujeto posmoderno carece de interés por el pasado y vive un puro presente, por lo tanto, se hace problemático el estudio de las lenguas clásicas como el griego. Por otra parte, la lengua griega en sí comporta cierta dificultad y exige tiempo suficiente, entrega, concentración, dedicación y perseverancia para ser entendida.

A menudo el griego representa una carga muy pesada para el alumno; por eso, una vez que ha recibido los contenidos fundamentales para que continúe haciendo ejercicios de declinación, conjugación y traducción, abandona la tarea por falta de interés. Ante esta situación surge la pregunta sobre las causas de las fallas, y se hace necesario tomar conciencia de los problemas que hoy se presentan en el estudio del griego, así como de las etimologías griegas del español, pero con la finalidad de encontrar soluciones prácticas en beneficio de docentes y alumnos. La enseñanza-aprendizaje del griego ha de ser fácil, placentera y eficaz, pues se trata de una de las lenguas clásicas que ha influido en el español más del veinte por ciento, y es de una escritura y lectura muy agradables. Por otra parte, en las humanidades resulta indispensable la comprensión de dicha lengua, pues en los cimientos de la civilización occidental están las tradiciones grecorromana y judeocristiana.

El panorama actual nos apremia hacia la actitud de búsqueda, a partir de la pregunta por la función del docente en la enseñanza-aprendizaje del griego. En el modelo constructivista de la educación actual, que es por competencias, se hace urgente la mejora del ambiente de aprendizaje en el aula, que permita a los alumnos la construcción del conocimiento en cuanto al dominio de la lengua griega. Esta tarea se logra en plena interacción entre ellos y de todos con el profesor. Sin embargo, la pregunta que permanece es sobre cómo lograr el éxito.

El objetivo en este trabajo es: demostrar que el docente puede resolver la mayoría de los problemas que se presentan en la enseñanza-aprendizaje del griego, si en su método parte de oraciones simples y textos cortos, para estudiar allí con ayuda del vocabulario adecuado la morfología nominal y verbal; además, si complementa varios libros de texto y explica con creatividad lo que no viene incluido en ellos. El marco teórico es la obra *Iniciación al griego. Método teórico-práctico*, en tres tomos, de Lourdes Rojas Álvarez, porque es muy ilustrativa en cuanto a los problemas más frecuentes en la enseñanza del griego, y ofrece una metodología que es muy práctica; además, deja libertad a los profesores en el uso de los materiales, de modo que pueden ser muy adecuados para los distintos grupos de alumnos. La metodología consiste en analizar los materiales que ofrecen diferentes autores, y apreciar sus coincidencias en cuanto a la enseñanza del griego a partir del análisis sintáctico, proporcionando gradualmente el vocabulario según se avanza en las sesiones, e insistiendo en la escritura y la lectura de párrafos cortos, hasta que los avances sean evidentes. En cuanto a la argumentación, se parte de una problemática general en la enseñanza-aprendizaje del griego, se comentan algunas limitaciones metodológicas; se sostiene que el griego se aprende mejor si se promueve el amor a la cultura griega, y se analizan las consecuencias del memorismo. Se llega a la convicción de que la enseñanza aprendizaje del griego puede implicar un cierto placer, si se realiza con nuevas metodologías y un nuevo espíritu.

La problemática en la enseñanza del griego

La enseñanza-aprendizaje de la lengua griega implica una serie de problemas, sobre todo de método y contenido. La preocupación por una adecuada y eficaz enseñanza del griego se

manifiesta, por lo general, en que los autores de textos de griego y de etimologías griegas del español, ya sea a nivel bachillerato o licenciatura, como Mateos (2011), Penagos (1979), Ortega (1999), Rojas (2008, 2011, 2013), Tapia (2003, 2004, 2004,¹ 2007, 2013) y otros, no sólo proporcionan la teoría sino también ejercicios que ellos consideran adecuados. Todos saben por experiencia que el griego se aprende con la práctica; por eso, desde las lecciones sobre fonética griega, por ejemplo, acompañan la teoría con ejercicios de lectura y buen uso de los signos de puntuación.

Los diferentes autores de textos de griego en español ofrecen sus lecciones sobre la analogía, incluyendo, desde luego, escritura griega y fonética, principalmente, pero en muchos falta insistir en las modificaciones de las consonantes y de las vocales; se aborda la morfología, pero con insistencia en la declinación de nombres, adjetivos y artículos; la conjugación de los verbos, pero falta atender más los verbos irregulares, los tiempos segundos, las partículas, los adjetivos verbales; la sintaxis a menudo se ve con mucha prisa, pero es admirable la obra en tres volúmenes de Rojas (2011, 2008, 2013), quien considera la sintaxis verbal, en voces, tiempos y modos, así como las particularidades en la significación y en la forma de los verbos. Es de notar la importancia que da a la sintaxis del artículo, de la concordancia, de casos, de oraciones subordinadas completivas, de oraciones subordinadas circunstanciales o adverbiales, de oraciones subordinadas relativas o adjetivas, a la del infinitivo, del participio y de las negaciones. Por lo tanto, esta obra es muy completa, y se puede pensar con fundamento que muchos autores ofrecen libros de texto parciales. Además, el estudiante y el profesor de griego a menudo tienen demasiada prisa, por lo cual tienden a permanecer en el nivel de la analogía o, a lo más, en el primer nivel de la morfología, es decir, en la declinación y, un poco, en la conjugación. La sintaxis se hace necesaria para lograr que el alumno traduzca textos del griego al español y viceversa.

En la enseñanza de las lenguas clásicas actualmente prevalecen los “criterios pragmáticos” (Rojas, 2011: VII). La causa de este pragmatismo es que en nuestra civilización occidental, entre ciencia y sabiduría, se ha preferido la ciencia. Por lo tanto, la preferencia de muchos estudiantes y profesionistas es lo científico y técnico, porque propicia la ganancia

¹ Se escribe dos veces dos mil cuatro, porque los dos últimos volúmenes de Pedro C. Tapia Zúñiga, *Lecturas áticas III* y *Lecturas áticas IV*, fueron editados por primera vez durante ese mismo año.

monetaria. Como consecuencia, los alumnos que se interesan por el aprendizaje del griego son pocos, y a menudo sólo aspiran a un dominio de la terminología propia de su área. Estos problemas en la enseñanza del griego no sólo se dan en la escuela Nacional Preparatoria, el Colegio de Ciencias y Humanidades, y la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, sino también en los demás centros de estudio del país. En cuanto a los demás países hay suficientes motivos para asegurar que sucede algo semejante.

Otros problemas en el estudio del griego son: que las lenguas clásicas en general implican una dificultad para el estudiante de las primeras décadas del siglo XXI, el cual es ya posmoderno, y a menudo no está acostumbrado al esfuerzo extra; hay escasez de textos adecuados de griego en español; es grande la diferencia entre acentuación griega y castellana, pues en la primera los acentos se usan para indicar el grado de elevación del tono de voz, y no para ordenar una intensificación de la voz misma; tendencia al memorismo en el estudio de la declinación de nombres, artículos y adjetivos, y de la conjugación de verbos; etc. El resultado es que los alumnos le toman aversión al griego y, en general, a las lenguas clásicas. Sin embargo, es tarea del profesor facilitar el aprendizaje de dichas lenguas aunque sean difíciles. Los textos de griego que hay en español, como se ha dicho, no son muchos, pero sí suficientes. El profesor puede escoger el que le sea más provechoso, igualmente, elegir de un solo libro o de varios, los ejercicios más sencillos y eficaces.

La necesidad de interesar al alumno por la cultura y la lengua griegas

Es fundamental que el alumno aprecie cómo la civilización occidental tiene influencia de una infinidad de culturas, entre ellas de la cultura griega. Por eso, es conveniente comenzar un curso de griego con una o varias sesiones dedicadas al estudio de fechas, lugares y acontecimientos históricos de los griegos. Así, por ejemplo, el libro de Tapia (2007) en la Introducción contiene una tabla cronológica muy breve, en las páginas 1 y 2, y poco sobre el pueblo griego y su cultura, sin embargo, el sugestivo subtítulo “Introducción a la filología griega”, se ve contemplado en el esquema que se sigue en cada una de las lecciones: 1. Anuncio de la lectura; 2. Presentación del texto; 3. Texto en griego; 4. Traducción del texto; 5. Vocabulario; 6. Gramática sistemática. En la presentación del texto no sólo se ofrecen

fechas, nombres, lugares y acontecimientos, sino que se dan elementos ricos de la cultura griega en general.

En la Lectura número uno, al hacer la presentación del texto se ofrecen datos biográficos de Dionisio el Tracio, gramático que vivió entre los siglos dos y uno antes de Cristo, y estuvo en pugna con los estoicos y la escuela de Pérgamo, quienes no respetaban las reglas gramaticales; además, se indica que las ideas de Dionisio a partir de su obra escrita *Gramática*, fueron importantes durante toda la Edad Media, ya que fueron canal conductor del espíritu griego (Tapia, 2007: 25-27). El autor de este libro aporta un contexto sociocultural e histórico, introduce al alumno en el ámbito de la cultura griega, no confunde filología con lingüística, sigue la idea que en la primera se trata de descubrir el espíritu o la cultura del pueblo en el cual se produjo el texto; mientras que en la lingüística se permanece en el análisis del lenguaje.

Por lo tanto, entre los escasos libros de griego en español se halla la serie de manuales de Tapia (2007, 2013, 2004, 2004), la cual ha resultado muy útil en mi experiencia de enseñanza del griego y etimologías grecolatinas, durante más de cinco años en la Unidad Académica de Historia, Licenciatura en Historia, Universidad Autónoma de Zacatecas. Sin embargo, esta serie de textos para la enseñanza y aprendizaje del griego da mejores resultados si se le combina con la obra de Lourdes Rojas Álvarez, en sus tres volúmenes, porque es también muy rica en ejercicios. En estas dos series de textos para la enseñanza del griego se sugiere un principio general: En la enseñanza del griego es mejor escribir en el pintarrón párrafos enteros, y leerlos en voz alta varias veces, sin temor a que se diga que la sesión es muy repetitiva y aburrida, sólo así se podrá enseñar a los alumnos la pronunciación correcta. Repítase todas las veces que sea necesario. En cuanto a las etimologías griegas del español, es sabido que no se podrán entender mientras no se logre la correcta pronunciación del griego.

Un buen método en la enseñanza del griego consiste en comenzar la sesión escribiendo en el pintarrón, o pasando mediante el cañón, un texto completo en griego. Enseguida se explica lo correspondiente a la presentación del texto, es decir, se dan algunos elementos de la cultura griega. Se hace un ejercicio en el cual los alumnos identifican las letras griegas, consonantes y vocales, diptongos, acentos, espíritus, signos de puntuación; luego se transcriben algunas palabras que vienen en el vocabulario, el cual ya lo tiene cada alumno en copias, pero a menudo también se les muestra mediante el cañón. Es fundamental

la comprensión de las reglas fonéticas, y el ejercicio constante de escritura y lectura. Finalmente, se analizan algunos términos griegos en su calidad de etimologías del español. Se pide a los alumnos que escriban, en su libreta o en el pintarrón, unas tres o cuatro palabras de las que están en el texto griego, y las acompañen con algunas del español que se derivan de esas raíces griegas. Por lo tanto, los alumnos tienen la oportunidad de aprender griego y etimologías griegas del español al mismo tiempo. Sin embargo, el resultado depende del grado en que el alumno se interese por la cultura y la lengua griegas. Afrontar y superar ese reto es función primeramente del profesor. Uno de los recursos que se tienen consiste en la escritura de textos en el pintarrón, de los cuales es posible que el alumno ya sepa la traducción, por ejemplo, del Evangelio según san Lucas, capítulo 2, versículos del ocho al catorce (Tapia, 2007: 45-46). Es de notar que no sólo se incluye el texto en griego sino también en español, con el fin de que todos los alumnos lo entiendan.

En cuanto a las oraciones cristianas está el caso del Padrenuestro, el cual a su vez es un texto bíblico, Evangelio según san Mateo, capítulo seis, versículos nueve al trece (García, 2006: 8). El interés por la cultura griega se suscita al explicar que algunas partes de la Biblia fueron escritas en griego, del Antiguo Testamento los libros Sabiduría, Segundo de Macabeos, etc., el Nuevo Testamento se escribió íntegramente en griego (Junco, 1990: 64). Al alumno le empieza a gustar esta lengua clásica en la medida que escucha la pronunciación que da el profesor. Pero el problema que surge es que los cursos son a menudo solamente de un semestre, por lo tanto, la oportunidad de gustar el griego se esfuma de improviso. Además del Padrenuestro se puede aprovechar el Ave María, el Gloria al Padre, o hasta la Salve (García, 2006: 8-9). Esta experiencia, en lo personal me ha dado buen resultado.

La lucha contra el memorismo

En la enseñanza-aprendizaje del griego resulta muy útil la combinación de la gramática sistemática con el análisis y lectura de textos cortos, al estilo de Tapia (2007); en general, la serie de este autor y colaboradores en cuadernos de trabajo es la más abundante y eficaz en cuanto a esta metodología. La clave del éxito es que se combinan todos los elementos, principalmente los de analogía y sintaxis para alcanzar gradualmente la traducción. Texto, presentación del texto y vocabulario van juntos, pero este último es abundante y adecuado al contenido de cada texto, por eso el alumno puede identificar, por ejemplo, la función de los

artículos, nombres y adjetivos en la oración que se analiza, así como la forma verbal. Una vez que se ha localizado el nombre, o sea, el sujeto, y la forma verbal, será relativamente fácil hallar, por ejemplo, el complemento directo, que es el caso acusativo, luego el determinativo que es el genitivo, el indirecto, es decir, el dativo y, finalmente, el vocativo mediante el cual se llama o se invoca (Rojas, 2011: 27).

En la enseñanza-aprendizaje de cualquier clase de lengua es indispensable que se ofrezca un vocabulario abundante y adecuado. Sobre la importancia del vocabulario para la realización de los ejercicios, Rojas (2011) coincide con Tapia (2007). También es necesario que el alumno tenga en sus manos una tabla general de terminaciones, en su caso Rojas (2011), tiene cuidado de que el alumno en el estudio de cada una de las declinaciones cuente con un cuadro de terminaciones. Con el vocabulario y la tabla o cuadro de desinencias, según la declinación y los casos, el alumno ya puede incursionar felizmente en la morfología y la sintaxis. Hay que insistir en que se necesita tener paciencia y concentración, distinguir, por ejemplo, los sustantivos masculinos de los que son femeninos, aplicar el cuadro o tabla de terminaciones según la declinación que se realice, distinguir la acentuación apropiada a la primera declinación, traducir oraciones con sustantivos femeninos a partir del vocabulario indicado para la lección correspondiente, transcribir oraciones completas en griego, así como el vocabulario, declinar nombres masculinos y femeninos, artículos y adjetivos. En la segunda declinación de sustantivos se comienza con la distinción entre sustantivos de tema puro, contracto o alargado, pero hay que estudiarlo sin ninguna prisa, porque de otro modo no se aprende (Rojas, 2011: 61).

Al tratar de aprender griego con rapidez se cae en el memorismo, lo cual es muy pernicioso, pues con ese método no se ayuda al alumno realmente y se provoca que sólo pierda su tiempo. Hay que aplicar el principio “Despacio que llevamos prisa”. Es apropiado que en el estudio de cada declinación del griego se cuente con una lista de términos que corresponden a dicha declinación, pues así se ayuda al alumno a no perderse al comenzar su estudio, y le sirve para identificar rápidamente la declinación de cada nombre. Hay que considerar cuales nombres admiten la declinación, por ejemplo, la primera. Enseguida es conveniente atenerse a algunos nombres modelo, en tercer lugar, hacer el ejercicio de declinación de algunos de dichos términos, con la finalidad de memorizar, eso sí, las

terminaciones declinatorias. Éste es el método de Mateos (2011), que ha sido muy útil sobre todo a nivel de bachillerato; sin embargo, sigue siendo una valiosa ayuda para alumnos aún del nivel licenciatura. Esta obra tiene otro aspecto positivo, que favorece a la vez el estudio de las declinaciones y de las etimologías.

En cuanto a la conjugación de los verbos, lo primero a considerar es que “LOS ACCIDENTES GRAMATICALES DEL VERBO son: voz, modo, tiempo, número” (Rojas, 2011: 209). Es necesario atender a cada uno de estos accidentes del verbo, así como a las distintas conjugaciones: en ω y en $\mu\iota$. Al estudiar las declinaciones se sugiere seguir algunos modelos. En los diferentes textos de griego en español es frecuente encontrar como modelos $\lambda\acute{\upsilon}\omega$, desatar, e $\iota\sigma\tau\eta\mu\iota$, poner. Es muy conveniente para realizar el análisis de oraciones tener desde el principio la conjugación del verbo $\epsilon\iota\mu\iota$, ser, estar o haber. Además, habrá que abordar el caso de los verbos temáticos y no temáticos, contractos, y el de los irregulares. Sin embargo, la teoría es para ser aplicada de inmediato, pues si no es así se corre el peligro de caer en el memorismo.

Es de gran ayuda tener una lista de verbos tanto de la conjugación en ω , como de la en $\mu\iota$. Algunos autores incluyen una serie de palabras compuestas que de ellos derivan, es el caso de Mateos (2011). Es fundamental acompañar la teoría con los ejercicios de análisis gramatical, o sea, combinar la teoría con la práctica, y esto sin prisa, como ha quedado dicho. Además, el profesor ha de suplir lo que falte en los libros de texto y contestar a todas las preguntas que los alumnos le planteen. Solamente así es posible triunfar sobre el memorismo.

Conclusión

Tanto docentes como alumnos de griego nos vemos influidos por la globalización actual y la posmodernidad; sin embargo, los problemas en la enseñanza-aprendizaje del griego se encuentran de manera particular en el ámbito del aula. Por lo tanto, habrá que afrontarlos allí donde se dan, con el fin de encontrarles una pronta y eficaz solución. Estos son algunos de los problemas: la lengua griega comporta una especial dificultad en sí misma, y el estudiante actual tendrá que esforzarse si quiere comprenderla; en el aula el problema es relacionar teoría, práctica y aprendizaje; muchos de los libros de texto para la enseñanza del griego no

están completos, les faltan temas; el griego se estudia a menudo muy de prisa o, prácticamente, no se estudia porque lo que interesa son las etimologías griegas del español, como si estuvieran separadas de la lengua griega; se insiste en la morfología, sobre todo en la declinación de nombres, artículos y adjetivos, y en la conjugación de los verbos, lo más fundamental, pero no se llega a la sintaxis y, a menudo, ni a las partículas, por lo tanto, el alumno se queda sin saber traducir; es común en nuestras escuelas que sólo interesen las etimologías propias del área; hay escasez de libros de texto para la enseñanza del griego en español; en ocasiones se procede sin haber resuelto el problema de la diferencia de acentuación entre las lenguas griega y castellana, por lo tanto no se logra una pronunciación uniforme; hay una gran tendencia hacia el memorismo; etcétera.

En cuanto a la metodología, es de notar que en muchos textos se llega sin más a la teoría y a los ejercicios, sin introducir a los alumnos en la cultura griega; sin embargo, la serie de cuatro manuales de Tapia Zúñiga, *Lecturas áticas*, y la de tres de Lourdes Rojas Álvarez, *Iniciación al griego*, ambas editadas por la Universidad Nacional Autónoma de México, pueden ser complementadas para resolver este problema. La enseñanza –aprendizaje del griego ha de ser con mucha paciencia, sin prisas. Aún las etimologías griegas del español se enseñan mejor si se escriben textos enteros en el pintarrón, o si se usa el cañón para que los alumnos practiquen la lectura, el profesor ha de leer en voz alta todas las veces que sea necesario, pues las etimologías se aprenden si se sabe leer el griego. Además, pueden emplearse textos bíblicos u oraciones cristianas en griego, de las cuales los alumnos es posible que ya sepan la traducción. Eso es muy eficaz.

El memorismo puede ser vencido si se complementa la gramática sistemática con el análisis, lectura y traducción de textos cortos, como lo sugieren Tapia Zúñiga y colaboradores. Para lograr esta meta es necesario ofrecer a los alumnos mucho vocabulario, el suficiente como para que puedan traducir el texto en cuestión, pero también deberán contar con la tabla general de terminaciones, así como con las conjugaciones de los verbos pertinentes. Además, se necesitará una lista de nombres correspondientes a cada declinación, así como otra de verbos en ω y otra de los que terminan en $\mu\iota$. Así, para que el alumno no pierda tiempo al buscar la declinación a la que pertenece el nombre, o la conjugación a la que pertenece su verbo.

BIBLIOGRAFÍA.

Barrenechea Cuadra, Francisco, Curiel, Ramírez del Prado, Alejandro, Molina Ayala, José, Ramírez, Vidal, Gerardo y Tapia Zúñiga, Pedro. C. (2005). *Lecturas áticas III y IV: Cuestionarios y ejercicios*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.

Barrenechea Cuadra, Francisco., Molina Ayala, José., Tapia Zúñiga, Pedro. C. y Valdés García, María Alejandra (2013). *Lecturas áticas II: Cuestionarios y ejercicios*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.

García Santos, Amador- Ángel (2006). *Introducción al griego bíblico*, Navarra, España, Editorial Verbo Divino.

Junco Garza, Carlos (1990). *Escucha Israel*, México, Librería Parroquial de Clavería.

Mateos Muñoz, Agustín (2011). *Compendio de etimologías grecolatinas del español*, México, Editorial Esfinge.

Rojas Álvarez, Lourdes (2008). *Iniciación al griego II: Método teórico-práctico*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.

Rojas Álvarez, Lourdes (2011). *Iniciación al griego I: Método teórico-práctico*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.

Rojas Álvarez, Lourdes (2013). *Iniciación al griego III: Método teórico-práctico*: México, Universidad Nacional Autónoma de México.

Tapia Zúñiga, Pedro. C. (2003). *Lecturas áticas I: Cuestionarios y ejercicios*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.

Tapia Zúñiga, Pedro C. (2004). *Lecturas áticas III: Introducción a la filología griega*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.

Tapia Zúñiga, Pedro C. (2004). *Lecturas áticas IV: Introducción a la filología griega*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.

Tapia Zúñiga, Pedro C. (2007). *Lecturas áticas I: Introducción a la filología griega*. México, Universidad Nacional Autónoma de México.

Tapia Zúñiga, Pedro C. (2013). *Lecturas áticas II: Introducción a la filología griega*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.

La adaptación de cuentos para el teatro escolar

Por **Santiago Soberón Calero** [Perú]

(*Universidad de Ciencias Aplicadas*)

pceassob@upc.edu.pe

Introducción

La importancia de la práctica teatral en la escuela, en todos los niveles, es innegable, como toda actividad artística que pueda desarrollarse en el contexto del currículo o de manera extracurricular. Por su propia naturaleza, el teatro ofrece al educando una serie de vivencias que contribuyen significativamente en su formación integral; sobre todo si se desarrolla en un ámbito de trabajo en equipo, creatividad, empatía por el compañero, sensibilidad y un gran interés por adquirir nuevos conocimientos a partir de esta experiencia.

En el Perú, a pesar de que el sistema educativo no ofrece las mejores condiciones para cualquier práctica artística, muchos centros educativos particulares y estatales hacen grandes esfuerzos por mantener algún elenco artístico, entre ellos de teatro. Aunque el autor de este artículo no tiene la información correspondiente, puede intuir que la experiencia más fructífera en el teatro escolar sucede cuando esta actividad artística es desarrollada de manera extracurricular, a modo de taller, sobre todo porque la participación del educando es voluntaria, responde a su interés personal y no está condicionada a una calificación o evaluación. Por consiguiente, es esta modalidad la que prevalece entre las escuelas y centros educativos del país y es por esta misma razón que, ya sea por parte de entidades del Estado, como el Ministerio de Educación, los gobiernos locales y regionales, o por entidades particulares, se organizan festivales de teatro escolar en los que compiten centenares de elencos de diversos grados y procedencia. Aunque el apoyo de entidades estatales y privadas es aún insuficiente, de todos modos, es un aliciente importante en la vida de los educandos pues al proceso de aprendizaje implícito en la actividad se suman una serie de vivencias que son fundamentales en su formación integral como futuros ciudadanos.

Tan solo para mencionar algunas ventajas del teatro en la escuela y de la adaptación de cuentos para el teatro escolar, puede señalarse, como se indicó líneas arriba, que se contribuye a incrementar el repertorio de obras teatrales que respondan a las necesidades

formativas de los educandos, según el grado de instrucción, edad y condición sociocultural. De igual modo, se refuerza el desarrollo de las competencias comunicativas en los educandos (que son parte de las competencias básicas), así como de las habilidades blandas. Finalmente, la adaptación de cuentos contribuye a que se puedan representar historias, costumbres y expresiones culturales propias de la comunidad, afianzando de este modo la identidad de los niños y jóvenes con su ciudad, su historia, su cultura.

Vista la importancia del teatro escolar en nuestro país, no es difícil inferir que hay una demanda muy significativa de repertorio de obras teatrales que puedan cubrir los requerimientos de esta actividad, que es artística y pedagógica a la vez. Aun cuando hay autores peruanos que han fijado su atención en el teatro para niños (una modalidad en realidad diferente al teatro desarrollado en el aula), y entre ellos algunos que se han enfocado en el teatro en la escuela como Áureo Sotelo o César Vega Herrera, quienes dramatizan contenidos del currículo de Educación Básica Regular, no es abundante el repertorio de obras adecuadas para este fin. De este modo, solo para señalar el caso del festival de teatro escolar de mayor magnitud y antigüedad, el Festival de Teatro Escolar Túpac Amaru (FESTTA)², una de las dificultades mayores que tienen los profesores de los colegios participantes es encontrar alguna obra adecuada para su elenco. Hay que tener en cuenta que la elección de la obra en este contexto debe considerar el grado de instrucción o edad de los participantes, su valor artístico, cultural y formativo.

Habida cuenta de esta gran dificultad, y dada la circunstancia de ejercer la docencia en la carrera de Educación Artística, especialidad Arte Dramático, en la Escuela Nacional de Arte Dramático Guillermo Ugarte Chamorro (ENSAD) durante el periodo 2011-2019, el autor de esta nota decidió enfocar uno de los cursos a su cargo (Dramaturgia) en la adaptación teatral de cuentos para niños y jóvenes; de este modo los futuros docentes de teatro contarían con las competencias necesarias para adaptar cualquier historia de acuerdo con los requerimientos de su elenco y las condiciones en las que tuviesen que laborar. Por consiguiente, el objetivo fundamental de la presente nota es describir esta experiencia

² El FESTTA se originó en el departamento de Junín, en el centro educativo Túpac Amaru de la ciudad de Huancayo, en 1972. Por algunos años, su alcance solo fue regional, hasta que en 1993 se convierte en un certamen nacional que comprende varias etapas hasta llegar a una gran final entre los representantes de cada región elegidos en competencia. El concurso moviliza centenares de centros educativos y tiene un carácter autogestionario; en cada etapa hay una sede y un colegio carguyc o anfitrión que asume la organización del festival y el financiamiento.

pedagógica que tuvo como resultado la adaptación teatral de una serie de cuentos por parte de los educandos participantes, quienes adquirieron así las competencias necesarias para elaborar su propio repertorio a partir de un método de adaptación sumamente práctico que comprendía tanto los aspectos literarios del teatro como la puesta en escena o creación del espectáculo.

Marco teórico del taller

Si bien el curso aludido tenía la denominación Comunicación y Teatro —se trataba en realidad de una serie de cuatro cursos—, en su sumilla se enfocaba en la creación de textos dramáticos. El objetivo del curso no era necesariamente formar dramaturgos, sino capacitar a los futuros docentes de la especialidad (Educación Artística con mención en Arte Dramático) para que puedan diseñar y ejecutar proyectos teatrales tanto en el sistema escolarizado como en otros ámbitos educativos de su comunidad, ya sea en todos los niveles del sistema educativo como en la formación y capacitación de adultos, en otros espacios del desarrollo humano. En consecuencia, el curso adquirió el formato de un taller teórico práctico con una duración de 16 semanas (un semestre académico).

En una primera parte se brindaba a los participantes el marco teórico necesario tanto para el proceso de análisis del texto narrativo, así como los fundamentos teóricos del texto dramático. Se partió entonces de los principios básicos del análisis estructural del relato de Roland Barthes (1970), quien a su vez había adoptado el concepto de función de Vladimir Propp (1998); posteriormente se asumieron los principios de los posibles narrativos de C. Bremond, pero adaptados y desarrollados para el teatro por el semiólogo español Fabián Gutiérrez (1993). En cuanto a la teoría del texto dramático, se tomó como referencia el marco conceptual de un antiguo, pero aún útil manual de dramaturgia: *Cómo escribir un drama* de Lajos Egri, a la par de un texto sobre dramaturgia y análisis del texto escrito por el destacado dramaturgo peruano Alonso Alegría (2015). Ya para la configuración de la virtual o posible puesta en escena de la obra, diseñada a partir de los diálogos y acotaciones del texto dramático, se tomaron como referencia los principios fundamentales de la semiótica teatral desarrollados por A. Ubersfeld (1989), F. Gutiérrez (1993) y T. Kowzan (1997). Es cierto que todo el marco teórico del taller o curso, tanto para el análisis del texto narrativo por adaptar como para el texto dramático, no corresponde a las tendencias teóricas más actuales

en ambos campos, pues tanto el estructuralismo literario como la semiótica teatral (que en gran parte también se forja en el estructuralismo lingüístico) han perdido predominancia frente a otras corrientes teóricas más actuales; no obstante, la opción fue contar con un marco teórico *ad hoc*, de simple comprensión y que sobre todo fuera funcional para los objetivos del curso.

Desarrollo del taller

El proceso de adaptación planteado en el taller consta de tres etapas muy bien definidas: la elección de relato o cuento, el análisis estructural del cuento y la selección de los núcleos o funciones fundamentales y, finalmente, la adaptación propiamente dicha que sí comprende diferentes momentos o fases. Durante el dictado del curso o taller, la primera mitad de las sesiones fue dedicada a la exposición del marco teórico tanto para el análisis de los relatos como el proceso de adaptación; la segunda mitad fue dedicada a las lecturas y correcciones de los avances presentados por los alumnos.

La elección del cuento.

La elección del cuento o relato por adaptar puede parecer un proceso sencillo, pero no es así, pues hay muchos criterios de por medio por tomar en cuenta. En el taller prevalecieron tres criterios fundamentales: los temas y referencias sociales y culturales, que deben ser familiares a los educandos o con los cuales puedan sentirse identificados; la edad promedio de los posibles participantes como de los eventuales espectadores y finalmente la viabilidad de la adaptación. Este último criterio es muy importante, pues de ello dependerá la posibilidad real de llevar a escena la obra. Dentro de esta viabilidad considérese el formato, la extensión, el nivel educativo de los estudiantes, la pertinencia del tema, la consonancia con los objetivos de la actividad teatral que se ha planteado (concurso, celebración de una efeméride, trabajo de difusión, recurso pedagógico, etc.). En la medida que un buen número de los participantes del taller laboraban en algún centro educativo, tenían una idea clara sobre el perfil de los educandos con los cuales trabajarían la puesta en escena del cuento ya adaptado.

El análisis del cuento o relato.

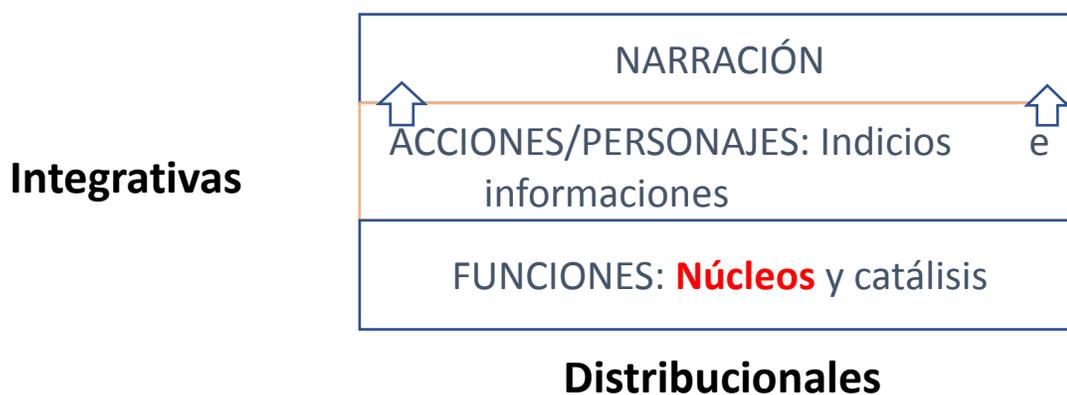
Tal como se ha mencionado en las líneas iniciales de este artículo, el objetivo del curso fue proporcionar a los participantes las competencias necesarias que les permitan proveerse de un repertorio de obras dramáticas acordes con sus objetivos y necesidades pedagógicas, pero también con la identidad cultural de sus alumnos. Los participantes no eran especialistas en literatura, por tanto, los métodos de análisis e interpretación utilizados debían ser, sobre todo, funcionales, prácticos; por consiguiente, no había intención de aplicar los métodos más modernos o actualizados de análisis ni los más complejos.

Partiendo de ese punto de vista, se adoptó el análisis estructural planteado por Roland Barthes (1970) como el método apropiado para determinar las acciones más importantes del cuento. El semiólogo francés entiende el relato no solo como una suma de acontecimientos, sino que este, en sí, contiene una estructura generalizable a todo tipo de historia; un todo cuyos componentes guardan interrelación entre sí, en otras palabras: “un sistema implícito de unidades y reglas” (Barthes 1970; p.10). Para la construcción de una teoría del relato, Barthes toma como punto de partida la lingüística, sobre todo la doble articulación del lenguaje de Martinet, que parte de unidades mínimas (fonemas) a unidades mayores hasta llegar a la frase. Es en ese punto que Barthes señala que la lingüística llega a su límite, pues el objeto mayor a ella es el discurso, solo abarcable por la retórica y la literatura y constituido como una “gran frase”; el discurso viene a ser entonces la manifestación del relato, el cual requiere una unidad mínima que para Barthes es la función, concepto que toma de Vladimir Propp (s/f): en el estudio comparativo de un corpus muy numeroso de cuentos populares que emprende Propp encuentra acciones constantes entre ellos; lo variable son los nombres de los personajes o sus tributos; de modo que establece una “gramática” del cuento popular maravilloso constituida por 31 acciones básicas recurrentes en todos los cuentos que estudió. Son estas acciones constantes las denominadas funciones.

Estas funciones son unidades mínimas que se interrelacionan entre sí sobre la base de una “jerarquía de instancias” (1970; p.15) establecidas por niveles. En primer término, Barthes clasifica las funciones del relato en cuatro clases: a) los núcleos o funciones cardinales que constituyen verdaderos “nudos” del relato (p. 20), pues se trata de acciones que tienen su correlato o dan lugar a otras, dan cuenta *del hacer*; un núcleo inicia, mantiene o cierra una “alternativa consecuente para la continuidad de la historia; b) las catálisis, que

cubren el espacio entre los núcleos con acciones secundarias o irrelevantes para la continuidad del relato, pueden retardar o acelerar el relato en la medida que relacionan dos núcleos; c) los indicios, que fundamentalmente brinda información sobre los personajes o las circunstancias que estos atraviesan: “remiten a un carácter, a un sentimiento, a una atmósfera” (p.19); d) las informaciones, que dan referencia de tiempo y lugar.

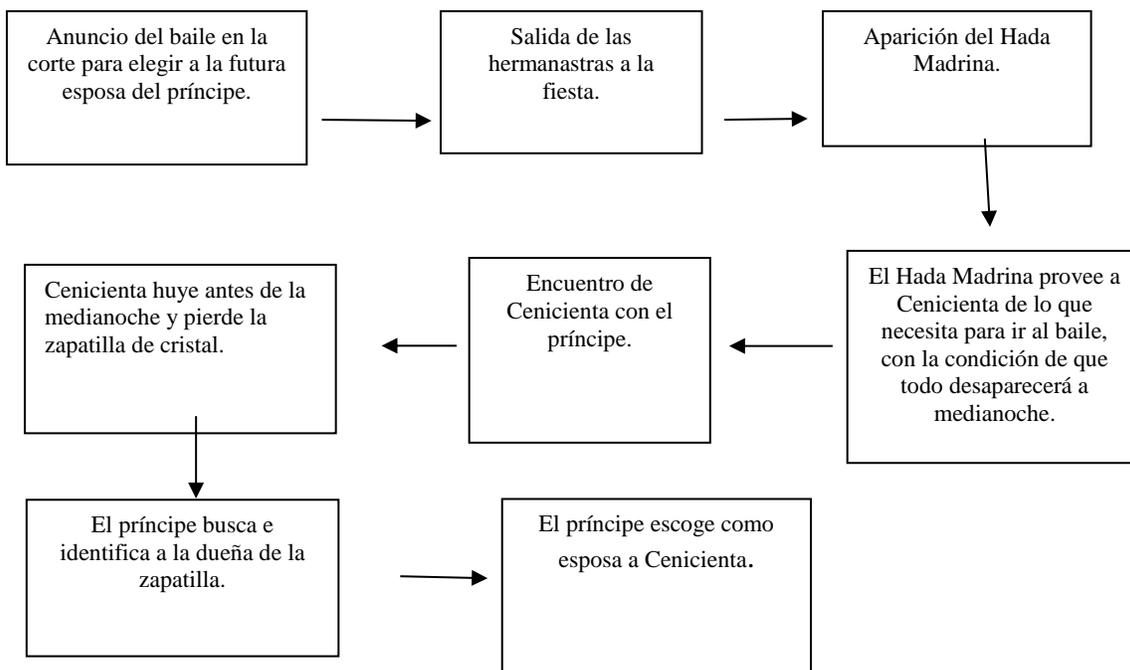
Figura 1: Funciones y niveles



Nota: El relato presenta tres niveles: el más profundo es el de las funciones; sigue el de las acciones, que remite a los personajes como actantes; y el nivel de la narración, que determina cómo se organizan las acciones en el discurso. Los núcleos y catálisis se distribuyen en el nivel de las funciones, mientras que los indicios e informaciones se integran a los otros niveles. Fuente: Barthes (1970).

En el análisis estructural del cuento elegido, las cuatro funciones indicadas tienen importancia; sin embargo, es fundamental determinar cuáles son las acciones básicas del cuento; es decir sus funciones cardinales o nucleares. Supongamos que se tratara del cuento *La Cenicienta*, podríamos establecer la siguiente secuencia de núcleos o funciones cardinales:

Figura 2: Núcleos de La Cenicienta



El proceso de adaptación

La estructura interna.

A partir de esta estructura, ya es posible analizar la trama original del cuento y sus temas principales y secundarios. Desde ese momento los participantes del taller tienen la facultad de decidir las modificaciones que realizarán al texto original y en qué grado, según lo que quieran comunicar a partir de esta adaptación; en otras palabras, según el propósito que se hayan planteado, lo que Lajos Egri denomina la premisa:

Otros, especialmente hombres de teatro han empleado diferentes palabras para designar la misma cosa: tema, tesis, idea raíz, idea central, meta, designio, fuerza de conducción, asunto, propósito, plan, trama, emoción fundamental. Para nuestro propio uso elegiremos la palabra "premisas", porque contiene todos los elementos que las otras palabras tratan de expresar y porque se halla menos sujeta a mala interpretación (p. 20).

La premisa es una idea central, un tema fundamental que orienta toda la composición de la obra (trama, personajes, diálogos, etc.), en ella se centra lo que el autor procura transmitir y siempre se expresa mediante un enunciado. Tal como indica Lajos Egri (p. 21-23) la premisa de *Romeo y Julieta* bien puede ser "Un gran amor supera aun a la muerte" o la de

Macbeth “La ambición cruel conduce a su propia destrucción”. Un buen drama, por tanto, debe contar con una premisa que dé coherencia a toda la trama. No basta tocar un tema como el amor, la avaricia, es preciso tener una idea respecto del tema que vaya a ser tratado y esta idea debe estar expresada de manera muy clara, por lo que es importante la formulación de la premisa. Esta se compone de tres partes: el carácter, el conflicto y la conclusión, como puede ver en el siguiente ejemplo:

La avaricia conduce a la ruina



Carácter

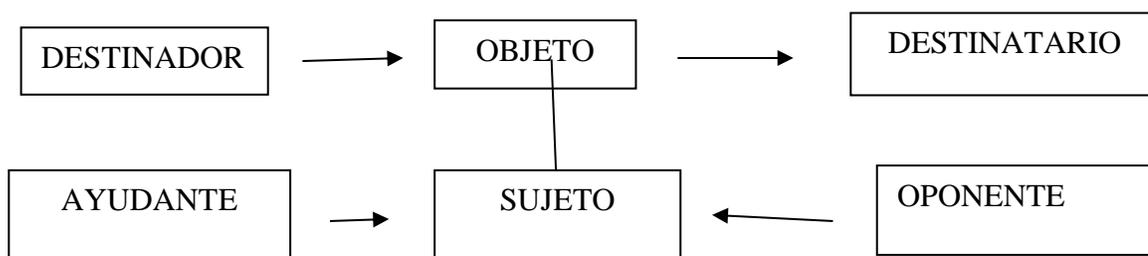
Conflicto

Conclusión

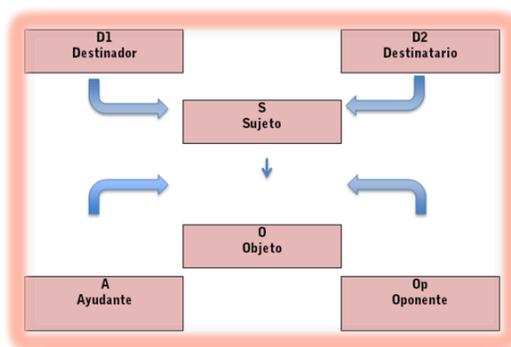
No se trata ni de alguna moraleja ni de alguna máxima expresada en el texto de la obra, sino de una idea rectora de la cual dependerá toda decisión que se tome en la adaptación del cuento. La inserción de nuevas acciones cardinales o núcleos, las caracterizaciones de los personajes, las modificaciones de la acción dramática, el conflicto dramático, la organización del discurso en cuanto al tiempo y el espacio, entre otros aspectos esenciales de la obra, serán determinados en concordancia con esta premisa.

Determinada la premisa, es fundamental definir la trama de la obra, ya sea que esta haya sido modificada sustancialmente o haya pasado por la inserción de algunas variantes mínimas. Si bien las tendencias más modernas ponen en cuestión principios fundamentales del teatro como la fábula o el conflicto dramático, en este caso se trata de partir de los cánones ya instituidos. Uno de ellos es indudablemente el conflicto, el cual por mucho tiempo ha sido considerado imprescindible, sobre todo en la dramaturgia clásica. Para que haya conflicto debe existir un personaje o más con un propósito, quienes para alcanzarlo desarrollan o ejecutan acciones. El conflicto surge cuando este personaje encuentra oposición u obstáculo por parte de otro personaje o de algún otro elemento. El dramaturgo peruano Alonso Alegría sostiene que solo puede hablarse de conflicto si es que se enfrentan dos voluntades encarnadas en personajes (Alegría, A. 2012), no en seres inanimados. De otra parte, el dinamismo de este conflicto dependerá del carácter, de la voluntad que los personajes contradicción demuestren en conseguir su propósito.

Desde la semiótica del teatro, en particular de los estudios y postulados teóricos de Anne Ubersfeld, es posible obtener una suerte de “radiografía” de la acción dramática, si es que se analiza la obra dramática en su nivel más profundo, el de la acción. Ubersfeld toma prestado de A.J. Greimas el modelo actancial y lo modifica en algunos aspectos. Greimas, en el estudio del texto, toma del concepto de función de Propp al agente de la acción (actante) y lo clasifica y organiza en pares o parejas: sujeto/objeto; destinador/destinatario y ayudante/oponente, bajo el siguiente esquema:



Ubersfeld considera que el conflicto ocurre en torno al OBJETO, por consiguiente, lo ubica entre el AYUDANTE y Oponente, intercambiando así las casillas de ambos actantes:



A partir de este esquema, es posible ya esbozar los personajes y sus propósitos o fines y las acciones que realizan para lograrlo. En consecuencia, van definiéndose las funciones nucleares del texto adaptado y las funciones menores (siguiendo a Barthes) como las catálisis.

La estructura externa

Corresponde, por consiguiente, la organización de estas funciones en el nuevo relato ya configurado como texto dramático. La tradicional estructura en actos, cuadros y escenas es el referente inmediato que tenemos para la organización de todo el conjunto de acciones del

texto, no obstante, una segmentación mucho más dinámica y adaptable nos permite organizar la acción dramática en secuencias medias y microsecuencias determinadas a partir del curso que toma la acción en las diferentes situaciones dramáticas en las que los personajes van interactuando entre ellos (Ubersfeld 1989). El relato va adquiriendo así las modalizaciones de tiempo y espacio, pues se definen los espacios en los que suceden los acontecimientos, tanto aquellos que serán representados en el espacio escénico (visible a los espectadores) y los que serán referidos solamente como una realidad extraescénica. De igual forma se establece la modalización del tiempo; es decir, si conserva un orden cronológico o si este es alterado mediante *racontos*, *flashbacks*, *elipsis* u otros. Por lo general, sobre todo cuando se trata de proyectos de adaptación dirigido a niños de la educación básica regular y por tratarse en muchos casos de la primera de escritura de los futuros docentes, se suele preferir la conservación del orden cronológico.

Diálogos y acotaciones.

Una vez definida tanto la estructura interna como la externa y también los personajes, estos últimos sobre todo en sus características particulares, su función actancial dentro de la trama, sus propósitos, los participantes del taller empiezan a elaborar tanto los diálogos como las acotaciones de lo que será la adaptación de su cuento. Es necesario en esta etapa del taller enfatizar la importancia del discurso, no solo para evidenciar las unidades espacio-temporales de la fábula o trama, sino para articular los distintos aspectos de la obra dramática. A través de los diálogos de los personajes, va construyéndose el mundo representado de la obra y sobre todo la interacción entre estos seres imaginarios que constituye una parte esencial.

Respecto de los diálogos, debe tenerse en cuenta el perfil y las particularidades tanto de quienes vayan a representar la obra como de quienes serán sus espectadores. En tal sentido, el lenguaje utilizado debe ser directo, muy claro y preciso en todas las referencias sobre la obra. Por lo tanto, es fundamental la exigencia de una buena redacción y sobre todo dominio de las normas gramaticales y ortográficas, habida cuenta de que cuando ejerzan la docencia servirán de modelo o paradigma a sus futuros estudiantes.

Las acotaciones, conocidas como texto secundario, en tanto que pueden ser desestimadas o modificadas en la representación escénica, en este caso cobran un valor particular debido a que los autores de las adaptaciones son quienes tendrán que ponerlas en

escena. Son ellos quienes determinarán qué características tendrá la representación de la obra ya en el escenario de acuerdo con las posibilidades reales que les ofrecerá el entorno donde van a desempeñarse. En otras palabras, elaboran una imagen virtual de la representación escénica, lo que Juan Villegas (2014) denomina el hablante dramático básico. Las acotaciones, por consiguiente, son fundamentales para construir esta imagen visual de la representación escénica de la obra que de por sí guarda una serie de significaciones y contribuye sustancialmente a la producción de sentido de toda la obra. Tan igual como se exige en la elaboración de los diálogos, las acotaciones deben ser muy precisas respecto de la descripción de espacios, de la referenciación de atmósferas, características de los personajes, inflexiones de voz o entonación que revelen las intenciones de los personajes, etc.

En esta etapa del proceso de adaptación, ya las sesiones del taller fundamentalmente son prácticas, pues se realiza la lectura dramática de los avances de los participantes para corregir errores, imprecisiones o plantear sugerencias. Son sesiones de trabajo participativo y colaborativo pues cada uno comenta y aporta al trabajo de sus compañeros y recibe también las sugerencias de los demás participantes. Esta dinámica es muy importante no solo por el enriquecimiento de propuestas que surge del grupo, sino también porque es la primera instancia en el que cada uno puede evaluar cómo puede materializarse la representación de su trabajo, sobre todo en las entonaciones de voz de los textos (en la enunciación), sino también el tiempo real que demanda la emisión de los textos; en tal sentido, aunque constituye un ítem aparte, es fundamental en esta etapa que si se ha previsto la inserción de canciones o melodías estas sean interpretadas en la lectura dramatizada. Es muy importante que cada participante tenga la mayor cantidad de oportunidades de compartir su avance y recibir sugerencias, aunque dependerá mucho de las horas que duren las sesiones y de la magnitud del grupo, si es numeroso o no; como mínimo los participantes deberían tener dos lecturas de su avance en este tipo de sesiones.

Composición visual y auditiva de la obra.

La determinación del hablante dramático básico, es decir la imagen visual y auditiva de la virtual puesta en escena de la obra o cuento ya adaptado, es fundamental para la composición escénica. Son cinco ítems los que deben tomarse en cuenta para este proceso de composición

escénica: el aspecto físico de los personajes, el aspecto de los espacios dramáticos representados ante los espectadores, la expresión oral de los personajes, los efectos sonoros y la música. En conjunto, visto desde la perspectiva de la semiótica teatral (Ubersfeld, 1989; Kowzan, 1997; Gutiérrez, F. 1993), la interrelación entre el código verbal y los códigos no verbales manifiestos en la puesta en escena y de alguna manera indicados en el texto dramático, gracias precisamente a las acotaciones y didascalias.

Para que esta visualización pueda ser precisa, se solicita a los participantes que elaboren una suerte de figurín o esbozo de cada personaje con los principales atuendos que lucirá en la obra; de igual modo, el dibujo de los diferentes espacios dramáticos en los que se desarrollará la acción de la obra, aunque esto pueda modificarse en la realización de un montaje. En lo auditivo, como ya se ha mencionado, los cantos, melodías y efectos sonoros deben ser incorporados en la lectura dramatizada tanto de los avances como del texto final, tanto para medir el tiempo aproximado de representación de la obra como para ensamblar todos estos componentes con los diálogos de los personajes.

Es bueno hacer aquí un paréntesis para indicar que si bien es cierto que en el teatro actual ninguna puesta en escena se rige estrictamente a las acotaciones de un texto, no deja de ser pertinente la significación que puede tener este texto secundario. Tal como se ha mencionado líneas arriba, en la medida que los participantes del taller son quienes escriben el texto dramático (ya adaptado) y lo llevan a escena, estas acotaciones son más que pertinentes.

Una vez incorporados todos estos elementos, prácticamente la adaptación del cuento está hecha y los participantes entregan una copia de su trabajo que bien puede ser publicada de manera virtual o en una impresión física. Aunque el autor de la adaptación del cuento (que puede tener diferentes grados de intervención, al punto de que las referencias al cuento original sean menores), es importante indicar un aspecto ético insoslayable: solicitar la autorización para la adaptación del texto si se trata de un autor en vida. Si bien el proyecto tiene fines educativos y no de lucro, existe el derecho moral de cada autor a que su obra no se distorsione y es debido a ello que algunos autores o narradores pueden sentirse incómodos por las modificaciones a su creación literaria. Si se realiza el montaje y es publicado, es muy importante indicar que se trata de una adaptación o un montaje basado en determinada narración.

De esta forma, los participantes finalizan el taller con “su obra bajo el brazo” y cuentan así con una herramienta más que les permita contribuir al repertorio de obras teatrales para la escuela no solo en su comunidad, sino en el país entero. Insistimos en la idea de que el taller busca ser lo más práctico posible, no es ninguna especialización dentro de la creación o la literatura dramáticas que demande un acercamiento a las más sofisticadas y actuales corrientes de interpretación del texto dramático o de su creación. Responde fundamentalmente a fines pedagógicos.

Conclusiones

Compartir la experiencia, algunos años después de haber realizado prácticamente como parte de una exigencia laboral y educativa, permite visualizar algunos aspectos del proceso que, en una posible reedición de la experiencia, serán muy útiles

En la pedagogía, todo conocimiento, por muy profundo que sea, adquiere un valor utilitario ya que el objetivo fundamental es el proceso pedagógico.

Los fundamentos teóricos, más allá de innovaciones, cambios y transformaciones, siguen siendo útiles e imprescindibles.

Las relaciones entre lo dramático y lo narrativo son de por sí complejas, pero comparten instancias intermedias (como en este caso la fábula) que facilitan la adaptación de un género a otro.

Aparte de ser una experiencia educativa, un taller de la naturaleza del descrito contribuye al acervo literario y dramático de cualquier comunidad.

BIBLIOGRAFÍA.

Alegría, A. (2012) Manual para escribir teatro y entender una obra dramática. Universidad Nacional de Colombia.

Barthes, R. (1970) *Introducción al análisis estructural de los relatos*. Tiempo Contemporáneo.

Egri, L. (s/f) *Cómo escribir un drama*. Editorial Bell.

Gutiérrez, F. (1993) *Teoría y praxis de semiótica teatral*. Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Valladolid.

Kowzan, T. (1997) *El signo y el teatro*. Arco Libros.

Propp, V. (1998) *Morfología del cuento ruso*. Akal.

Ubersfeld, A. (1989) *Semiótica teatral*. Ed. Cátedra.

La educación según Edith Stein y Maritain

Por **Salvador Vera Ponce** [México]

(*Universidad Autónoma de Zacatecas*)

salvera@uaz.edu.mx

Introducción

La sociedad actual entraña profundas contradicciones, porque en ella domina el neoliberalismo; el proceso de producción capitalista se basa en la explotación de las clases sociales pobres por quien detenta la propiedad de los medios de producción; el capital no puede aumentar si no hay plusvalía, lo cual supone que el hombre no es considerado fin sino medio. Sin embargo, el término “hombre” es dicho en sentido genérico, o sea, incluyendo a la mujer, quien es devaluada en este modelo de sociedad, tratada como objeto; por ello es un ser que padece desde el seno del hogar y en todos los ambientes sociales. Esto significa que vive alienada, con crisis de identidad, porque no es dueña de sí misma en un ambiente secularizado; por lo tanto, para ella es imposible realizarse en la vocación integral que tiene como mujer, o sea, en los aspectos natural y sobrenatural; pero también en una comunicación continua con la comunidad.

En las obras de Hegel, *Fenomenología del espíritu* y *Filosofía del derecho*, aparecen dos conceptos de alienación, la llamada primera alienación o separación del sujeto respecto de la comunidad y cultura a las que pertenece, con el fin de ser él mismo, de encontrar su propia identidad en relación al todo, así logra su individualidad (Alonso Olea, 1988: 21-22); la segunda alienación, en cambio, es entrega, todo lo contrario, porque ahora se trata de la renuncia total del sujeto a todo lo que es y lo que tiene, para ponerlo al servicio de la construcción de la comunidad y la cultura que le son propias; pero al entregarse a todos y, al mismo tiempo a nadie en particular, logra conquistarse en cuanto hombre libre. (Alonso Olea, 1988: 57). Esta es una dialéctica entre la separación y la entrega, que es clave en el proceso de realización de la persona humana, tanto del hombre como de la mujer, en relación con el todo social. Si no se superan las dos alienaciones el sujeto se queda en la condición de individuo, no se esfuerza para realizarse como persona, lo cual implica el origen de la

violencia y la inseguridad social; y tiene serias consecuencias para todos los ciudadanos, especialmente para los sectores más desprotegidos.

En la sociedad moderna se padece siempre bajo fuerzas económicas, sociales, políticas y culturales. A principios del siglo XX, hombres y mujeres sufrieron bajo el totalitarismo nazi, con el triunfo de Hitler en las elecciones alemanas de 1933. En aquellos tiempos en que renacía el catolicismo en Alemania, Edith Stein³ destacó en cuanto feminista católica, amante de la liturgia y animadora del diálogo entre la fe y la cultura. La relación entre ella y Jacques Maritain⁴ no se limita a lo que refiere Antonio Gómez Robledo, al afirmar que ella, en la época en que se distinguió como conferencista, fue la única mujer que asistió en calidad de invitada al “coloquio de Juvisy sobre la fenomenología” (1988: 16), y que “En aquella reunión encontró, entre otros, a Jacques Maritain” (1988: 17), pues el tomismo es el vínculo que los une en su pensamiento filosófico, su punto de convergencia. Por eso, la actitud y reflexión de Edith Stein en torno a la mujer en la sociedad moderna, se sustentan en una antropología y pedagogía que comparte con Maritain, sobre todo en el concepto de formación integral. En este trabajo el objetivo es conducir a los lectores hacia una reflexión sobre los problemas de la formación integral principalmente de la mujer, a

³ Edith Stein nació en Breslau, Alemania, el 12 de octubre de 1891, hija de Siegfried Stein y de Auguste Courant, fue la más pequeña de la familia, sus hermanos fueron: Paul, Else, Arno, Frieda, Rosa y Erna. Estudió en su ciudad natal. En 1911 ingresó a la universidad y estudió humanidades, incluso Psicología; en 1912, en plena crisis a causa del psicologismo que imperaba, leyó a Husserl y se decidió a cambiar de universidad; el 17 de abril de 1913 se trasladó a Gotinga para continuar sus estudios; en 1914 empezó su tesis doctoral con un tema sobre la empatía. Desde octubre de 1916 fue asistente de Edmund Husserl; en 1917 se publicó su tesis doctoral *Sobre el problema de la empatía*. En 1918 decidió libremente dejar de ser asistente de Edmund Husserl, ese mismo año vivió su experiencia de encuentro con Jesucristo, aunque aún no se convirtió. En 1920 y 1921 impartió clases de introducción a la filosofía de carácter fenomenológico en su casa. En 1921 leyó el *Libro de la Vida* de Santa Teresa de Jesús. El 1º de enero de 1922 fue bautizada en la iglesia de San Martín de Bad-Bergzabern. En 1931 se empezó a publicar su traducción de las *Quaestiones Disputatae de Veritatae* de santo Tomás de Aquino. En 1936 terminó su libro *Ser finito y ser eterno*. El 9 de agosto de 1942 fue martirizada en la cámara de gases del campo de concentración de Auschwitz. El 11 de octubre de 1998 fue canonizada por el Papa Juan Pablo II, en la Plaza de San Pedro, Roma. Xirau (2004: 9-10).

⁴ Jacques Maritain nació en París, el 18 de noviembre del año 1882, hijo de Paul Maritain y de Geneviève Favre. En el ciclo 1899-1900, buscaba desesperadamente respuestas para sus interrogantes filosóficos. En ese tiempo estudiaba filosofía en la Sorbona. Encontró a Raïssa Oumançoff en el año 1901, nacida en una familia judía de Rostoff, con quien contrajo matrimonio en noviembre del año 1904. Los dos leyeron a León Bloy, con quien cultivaron una gran amistad, igualmente con Ernest Psichari, Charles Péguy, el P. Clérissac, y otros. Así como Psichari los había llevado a los cursos de Bergson, en el año 1903; el P. Clérissac los llevó a la lectura de la *Suma Teológica* de Santo Tomás de Aquino. Bars (1962: 392-393).

partir del pensamiento de Edith Stein y Jacques Maritain, los cuales si no son resueltos se tornan en fuentes de violencia contra la mujer, en medio de las contradicciones de la sociedad actual. El marco teórico es la obra *El humanismo como utopía real. La fe en el hombre*, de Erich Fromm. La metodología consiste en tomar como punto de referencia una concepción cristiana del hombre, es decir, que incluye su vocación sobrenatural, para perfilar la idea que Edith Stein y Maritain tienen sobre todo proceso educativo en cuanto educación integral. La argumentación siempre tiene su punto de partida en tal visión antropológica, y la tendencia es a integrar elementos educativos sin importar su procedencia, pero dando su lugar a una educación que se abre a la espiritualidad religiosa.

Posturas antropológicas y educación

Según Edith Stein, la idea que se tenga del hombre y la mujer será determinante en la pedagogía y en la labor educativa, por eso escribió en su trabajo titulado “Estructura de la persona humana”: “Toda *labor educativa* que trate de formar hombres va acompañada de una determinada concepción del hombre, de cuáles son su posición en el mundo y su misión en la vida, y de qué posibilidades prácticas se ofrecen de tratar y formar al hombre” (Stein, 2003: 562). Mientras Jacques Maritain pone en diálogo al cristianismo con Kant, la ética hegeliana, la dialéctica marxista, el positivismo, el existencialismo de Sartre, etc.; y muestra que las limitaciones de estos sistemas éticos se originan en la idea sobre el hombre, que les sirve de fundamento (1966: 260-261); Edith Stein compara el cristianismo con el concepto del hombre que se tiene en el idealismo alemán, en filósofos como Lessing y Herder, y aprecia como positivo que lo conciben libre, con una vocación a la perfección, y con la misión de colaborar al perfeccionamiento del género humano (2003: 563). Sin embargo, alerta en cuanto a la psicología profunda, porque ve serias consecuencias cuando se aplica el psicoanálisis en la educación. También se refiere al pensamiento de Heidegger, que el hombre viene de la nada, va hacia ella y, sin embargo, tiene una vocación al ser. Según ella, habrá que trabajar dicha vocación humana para rescatar al educando de la ambigüedad, o de la angustia ante la nada (2003: 568). Esta comparación del cristianismo con algunas corrientes filosóficas, es con la finalidad de mostrar las potencialidades educativas del primero.

Edith Stein ve cierta idea del hombre a partir de una metafísica negativa sobre todo en Heidegger, por lo cual procede a presentar la visión antropológica iluminada por la metafísica positiva del cristianismo, en estos términos: “El hombre es bueno por haber sido creado por Dios a su imagen y semejanza, en un sentido que le distingue de todas las demás criaturas terrenas. El hombre en su espíritu lleva grabada la imagen de la Trinidad” (Stein, 2003: 569). Pero no sólo considera la naturaleza humana sino también el camino de la santificación personal:

El hombre *es* sólo por Dios, y es *lo que* es por Dios. Porque es espíritu, y porque en tanto que espíritu está dotado de la luz de la razón, es decir, de la imagen del logos divino. Al ser voluntad, el espíritu se siente atraído por la bondad (por la bondad pura y por sus imágenes terrenas), y ama y puede unirse a la voluntad divina, para sólo así encontrar la verdadera libertad. Conformar la propia voluntad a la divina: tal es el camino que conduce a la perfección del hombre en la gloria (2003: 569).

Al hablar del hombre en sentido genérico, esta concepción antropológica se le aplica a la mujer. Maritain insiste en las limitaciones de las corrientes humanistas de la modernidad, sobre todo del humanismo marxista y del existencialista; pero Edith Stein, por su parte, descubre muchos elementos positivos en las posturas antropológicas con las que compara al cristianismo y las rescata, por ejemplo, aprecia que en el idealismo alemán se reconoce en el hombre una vocación a la perfección, según se ha dicho; y que en Heidegger, “La llamada a atenerse al verdadero ser [...] es una llamada del cristianismo más originario: es un eco de aquel ‘M’ (‘convertíos’), con el que el Bautista invitaba a preparar los caminos del Señor” (2003: 571). Por lo tanto, Edith Stein no ve posturas antropológicas contradictorias, más bien considera que el cristianismo y las ideas antropológicas modernas se complementan en la tarea educativa.

Formación de la mujer y sociedad enferma

Con el concepto “formación de la mujer”, Edith Stein da la idea de que la mujer es la materia a la cual se le ha de dar forma, cree que toda materia posee “la *ductilidad*, la predisposición a recibir nuevas formas” (2003: 180). Según ella no es lo mismo dar forma a materias animadas como las plantas y los animales, y a las personas humanas, pues en ellas aquello que se trabaja es de carácter corporal y espiritual. El espíritu humano no sólo es capacidad de conocer, también son los elementos culturales con los que la persona humana se enriquece. En la persona hay unión del alma y el cuerpo, pero ésta no sólo dice relación al conocimiento

sino a la gracia de Dios, lo cual es fundamental en la doctrina cristiana. Por lo tanto, la formación de la mujer implica el conocimiento de la verdad, pero también el aspecto espiritual en cuanto conocimiento de Cristo y relación permanente con él. En este sentido la formación integral del hombre y de la mujer se entiende en relación a procesos de santificación cristiana.

Según Jacques Maritain, a la persona humana, incluso a la mujer, no se le educa en abstracto, sino que en todo caso el educando es alguien concreto, que pertenece a una nación, a un medio social, a un momento histórico determinados; además, el hombre no es sólo animal racional, es animal cultural e histórico. Esto significa que el niño y el joven, reciben una formación según la sociedad y la cultura a las que pertenecen, en un momento dado, de acuerdo a ciertos fines. En la tarea educativa son importantes la moral y la sabiduría práctica, el educando debe ser considerado siempre como fin, nunca como medio para conseguir metas egoístas. El hombre y la mujer no han de ser educados sólo según el aspecto científico, sino también atendiendo a los aspectos filosófico y teológico; pues solamente así se podrá lograr una formación integral (1947: 15-20). Por lo tanto, la visión antropológica y pedagógica de Maritain están abiertas hacia la espiritualidad cristiana, y sus conceptos se pueden integrar con relativa facilidad a los de Edith Stein.

Sin embargo, en la sociedad moderna la mujer recibe una formación a través de la familia, el Estado, la Iglesia, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación; en una tarea plagada de errores, el primero consiste en que la mujer no es considerada fin sino medio, ya que en muchas escuelas se da la manipulación de las alumnas y alumnos por parte de pésimos profesores que dañan profundamente a la sociedad. La eficacia de los centros educativos señalados es muy discutible, pues en el hogar la formación de la mujer no se planea, el Estado no educa sino que domina y controla; y en cuanto a la Iglesia, a menudo se atienden solamente las personas que acuden a los templos y a las escuelas de formación de agentes de pastoral; y en cuanto a los medios de comunicación social, no son empleados para la realización de alguna tarea educativa, pues la finalidad es el lucro y no la educación de las masas.

Según Erich Fromm la sociedad moderna está enferma (2007: 18), en ella el hombre y la mujer viven enajenados ante un futuro incierto. La modernidad tiene como primera etapa

el Renacimiento, en el cual el hombre descubrió la naturaleza y el individuo, y se forjó un humanismo antropocéntrico a partir del cual la civilización occidental empezó a perder el espíritu. Según Maritain, “*La desdicha del humanismo clásico es el haber sido antropocéntrico, no el haber sido humanismo*” (1996: 28). Esta clase de humanismo aún domina en la actualidad. Por eso, en la sociedad moderna enferma se producen hombres y mujeres enfermos, los cuales no son tratados propiamente como personas sino como individuos y por lo tanto como objetos; tampoco se les da una formación integral, pues dicha sociedad está fundamentada en el proceso de producción capitalista, que implica la explotación de los que venden su fuerza de trabajo; los hombres y las mujeres viven bajo la tiranía del mercado global, en la cual la meta no es la formación personal sino la ganancia. Por eso, el hombre y la mujer en cuanto más consumen más se alienan y sufren crisis de identidad, porque no se encuentran a sí mismos, están muy perdidos entre los artículos de consumo.

Problemas en la educación y posibles soluciones

Edith Stein abordó la problemática de la formación de la mujer en las condiciones de su tiempo, propiamente en los años treinta del siglo XX, y le preocupó la forma como las mujeres respondían a los interrogantes de la época sobre matrimonio, familia, profesión, política y religión; le impactó la desintegración familiar, la sobrevaloración de la vida sexual; las relaciones prematrimoniales y la libertad sexual que exigían los jóvenes. Su opinión es que problemas reales como estos deben ser iluminados por el Evangelio, para que se puedan encontrar respuestas que ayuden a la formación de la mujer (2003: 459-460). Ante la pregunta por lo que se debe hacer, afirma:

Hay que declarar, por tanto, la configuración de una teoría sexual y matrimonial, de amplios horizontes, verdaderamente católica, y derivadamente los fundamentos educativos de ahí emanados, como una tarea urgente de la formación de toda educación juvenil, y por ende también de toda educación femenina de nuestra época (2003: 461)

La idea es que dichos problemas deben solucionarse en la doble vertiente natural y sobrenatural; es decir, a la luz de las ciencias naturales y de la gracia divina.

En aquellos años de Edith Stein, la mujer era excluida de la vida profesional al designársele como propio el trabajo doméstico; el individualismo, el materialismo y el

ateísmo; características del liberalismo que provocaron necesidades en las mujeres: capacitarse para lograr la eficacia en el trabajo, hacerse responsables ante la vida del pueblo, y no sentirse humilladas al trabajar honestamente por necesidad; además, las mujeres tienen derecho a la orientación vocacional, para poder elegir libremente su profesión (Stein, 2003: 462-463).

En cuanto al problema de la formación de la mujer para la participación política, Edith Stein, dice: “Si es vocación de la mujer proteger la vida y mantener unida a la familia, entonces para ella no resulta indiferente adoptar formas de vida popular o estatal que faciliten o no el florecimiento para las familias y un futuro para la juventud” (2003: 465). Por eso, la formación política de la mujer es esencial, al ser ella miembro de la sociedad civil, y al tener una vocación específica respecto a la construcción de la comunidad; por lo tanto, a la mujer le obliga formarse políticamente para participar en los comicios electorales y votar con entera libertad. El hecho de que en la actualidad la mujer desempeñe cargos públicos en la administración y en el gobierno, también es un indicador de la urgencia de su formación en este aspecto. Si lleva una vida espiritual en el sentido religioso, eso la conducirá a interesarse más por la construcción de la comunidad en la que vive, y en ese sentido su formación integral será una realidad.

Vivir la fe religiosa se hace problema en todo proceso de la formación de la mujer, ya que el ciudadano en la sociedad moderna es apático e indiferente en lo que concierne a la fe; hay duras críticas de los modernos al cristianismo y a la Iglesia; finalmente, el efecto de las propagandas en los ciudadanos es grande y se traduce en alienación. En ese tipo de sociedad la mujer vive reprimida, pues, por una parte, está abierta de manera natural a lo religioso y, por otra, encuentra una pluralidad de obstáculos si intenta vivir la fe y buscar su salvación eterna. Al renovarse el catolicismo en Alemania, en tiempos del nazismo, el objetivo en la labor de la Iglesia era formar a la mujer desde la óptica cristiana, por eso, Edith Stein afirma:

Esto aseguraba la enseñanza católica contra la provinciana estrechez pequeñoburguesa de la educación de las muchachas según el estilo de la Ilustración, frente a lo cual ponía a las mujeres en aquella libre altura que desde fuera de la Iglesia buscaban las pioneras, y que a ellas se les presentaba en el marco del idealismo alemán (2003: 480).

Con la frase: “según el modelo de la Ilustración”, se expresa que la educación en los dominios de la ideología burguesa era sólo a la luz de la razón; además, con lo de “pioneras” se hace referencia a las primeras feministas alemanas. El enfoque católico en la formación de las mujeres posibilita que se persigan varios fines: “la mujer como esposa y madre, la mujer en la profesión extradoméstica, cual miembro responsable de todo un pueblo y de la familia de los pueblos, la mujer al servicio del Señor” (Stein, 2003: 473). Es de notar que Edith Stein, al referirse al material humano de la formación, señala y explica varios métodos, el de las ciencias naturales, el de las ciencias humanísticas, el filosófico y el teológico. En cuanto al último, dice: “Es para nosotros de importancia primordial saber qué dice la doctrina de la fe católica sobre la esencia o la naturaleza de la mujer” (2003: 493). En esto la dinámica tradicional es analizar la Sagrada Escritura, los documentos de los Padres de la Iglesia, los de los Doctores de la Iglesia, el Magisterio Eclesiástico y, finalmente, la reflexión teológica contemporánea. En todo trabajo de investigación sobre tema relacionado con el cristianismo y la vida eclesial, se recomienda hacer las consultas y citar en ese orden.

Edith Stein se fundamenta en la encíclica *Rappresentanti in terra*, de Pío XI, sobre la educación cristiana de la juventud (2003: 509). Al referirse a las comunidades en las que la mujer se forma, está, en primer lugar, la familia, sin embargo, toda familia es limitada y el reto de la formación de personas la rebasa, ni siquiera la mejor familia puede cumplir dicho cometido, la familia en cuanto sociedad es imperfecta y, además, no cuenta con los medios para autoperfeccionarse, “Ella necesita, por tanto, del complemento de otra comunidad educativa que disponga de medios más amplios” (Stein, 2003: 526). En cuanto al Estado, “[...] puesto que su soberanía, y en consecuencia su existencia, está condicionada por el derecho de los súbditos, es decir, de las personas de su ámbito de poder, siempre trabajará en su propia decadencia si se aleja de su fin natural y se plantea como metas propias suscitar la resistencia de los súbditos” (Stein, 2003: 527). Por lo tanto, el Estado ha de apoyar a la familia en el cumplimiento de la tarea de formar a sus miembros.

La Iglesia Católica puede aportar mucho en cuanto a la formación de la juventud, especialmente de la mujer, porque su divino fundador la instituyó como maestra universal, y como madre espiritual de todos los creyentes. “Su tarea inmediata es enseñar en la fe y educar para una vida a partir de la fe” (Stein, 2003: 528). Pero, “[...] si por la otra parte, estatal y

privada, no se lleva adelante suficiente trabajo de formación, o un trabajo que no esté en concordancia con los fines sobrenaturales, es derecho de la Iglesia establecer instituciones propias y asumir bajo su responsabilidad todo el trabajo formativo [...]” (Stein, 2003: 528). En lo que respecta a otros factores de formación distintos a estos que son fundamentales, Edith Stein no se expresa en torno a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, porque ella vivió antes de la revolución tecnológica; sin embargo, de lo expuesto se puede deducir que esos nuevos medios han de contribuir, en una sana ética, a la formación integral de los ciudadanos.

En cuanto a Jacques Maritain, él no trata el tema de la formación específica de la mujer, pues en sus escritos se refiere a la educación en general, aunque desde un enfoque tomista, en lo cual coincide con Edith Stein. En todas sus obras puede apreciarse algún aspecto relacionado con la educación, pero en especial en: *L'éducation a la croisée des chemins* (1947), *La persona y el bien común* (), *Para una filosofía de la persona humana* (), *Los derechos del hombre y la Ley natural* (1943), *Reflexiones sobre la persona humana* (), etcétera. Según Horacio R. Panozzo, “Para Maritain la educación liberal no puede completar su obra si carece del conocimiento del dominio específico y de los problemas propios de la sabiduría teológica” (2004: 165). Por lo tanto, Maritain coincide con Edith Stein en la importancia educativa del aspecto religioso, porque los dos estudiaron a profundidad el pensamiento de santo Tomás de Aquino.

Conclusión

Edith Stein es un ejemplo de mujer que logra realizar su vocación de manera integral, mediante la atención a los aspectos natural y sobrenatural; se puede asegurar que superó la primera alienación hegeliana y logró la individualidad, pero también la alienación segunda en la cual se entregó a la construcción de la comunidad. Para realizar esta tarea se inspiró en la fenomenología de Husserl y en la filosofía tomista, en su caso, Jacques Maritain tomó como punto de partida de su reflexión filosófica al pensamiento de Henri Bergson, al cual relacionó con el de Santo Tomás de Aquino. Estos dos filósofos tomistas aportan elementos filosóficos para una formación integral de hombres y mujeres, en los cuales se incluye la vocación sobrenatural del ser humano.

Problemas que se presentan en las sociedades moderna y contemporánea, respecto a la educación, en el pensamiento de Edith Stein y Jacques Maritain: 1. Se sigue una antropología naturalista, que trae como consecuencia que al ser humano y, por supuesto a la mujer, se le niegue su vocación sobrenatural; 2. Se da más atención al cuerpo que al espíritu; 3. El espíritu es entendido en cuanto capacidad de conocer y como dimensión cultural, pero con descuido de su significado como apertura al ser; 4. El ser humano es entendido en abstracto, como si fuera un concepto y no una persona humana presente; 5. El enfoque católico encuentra muchos obstáculos; 6. En la investigación científica se prefieren los métodos de las ciencias naturales, y no se aceptan los filosóficos y teológicos; 7. El Estado no apoya suficientemente a la familia; 8. No todas las familias aceptan el apoyo de la Iglesia; 9. El Estado y la Iglesia no unen sus esfuerzos; 10. La mujer descuida su derecho a formarse en el aspecto de la fe religiosa, y la consecuencia es una formación deficiente; 11. Se obstaculiza que la Iglesia, madre y maestra universal, cumpla su misión.

BIBLIOGRAFÍA.

Alonso Olea, Manuel (1988). *Alienación. Historia de una palabra*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.

Bars, Henry (1962). *Maritain en nuestros días (Ensayo)*, Barcelona, Editorial Estela.

Fromm, Erich (2007). *El humanismo como utopía real. La fe en el hombre*, Barcelona: Editorial Paidós.

Gómez Robledo, Antonio (1988). *El pensamiento filosófico de Edith Stein*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.

Maritain, Jacques (1966). *Filosofía moral. (Examen histórico-crítico de los grandes sistemas)*, Madrid, Ediciones Morata.

Maritain, Jacques (1996). *Humanismo integral. Problemas temporales y espirituales de una nueva cristiandad*, Buenos Aires, Ediciones Lohlé-Lumen.

Maritain, Jacques (1947). *L'éducation a la croisée des chemins*, Paris, EGLOFF.

Panozzo, Horacio R. (2004). "Maritain y la educación", en Bambozzi, Enrique-Baquero Lazcano, Pedro (2004), comps., *Jacques Maritain: Homenaje*, Argentina, Universidad Católica de Córdoba, pp. 163-167.

Stein, Edith (2003). "Estructura de la persona humana", en Stein, Edith, *Obras completas, IV, Escritos antropológicos y pedagógicos (Magisterio de vida cristiana, 1926-1933)*, Madrid. Coeditores: Editorial Monte Carmelo-Ediciones El Carmen-Editorial de Espiritualidad, pp. 552-749.

Stein, Edith (2003). “Problemas de la formación de la mujer”, en Stein, Edith, *Obras completas, IV, Escritos antropológicos y pedagógicos (Magisterio de vida cristiana, 1926-1933)*, Madrid, Coeditores: Editorial Monte Carmelo-Ediciones El Carmen-Editorial de Espiritualidad, pp. 451-551.

Stein, Edith (2003). “Sobre el concepto de formación”, en Stein, Edith, *Obras completas, IV, Escritos antropológicos y pedagógicos (Magisterio de vida cristiana, 1926-1933)*, Madrid, Coeditores: Editorial Monte Carmelo-Ediciones El Carmen-Editorial de Espiritualidad, pp. 177-194.

Xirau, Ramón (2004). “Prólogo a la edición en español”, en Edith Stein. *Ser finito y ser eterno. Ensayo de una ascensión al sentido del ser*, México, Fondo de Cultura Económica, pp. 7-11.

Contra los derechos humanos: el discurso del odio en memes del candidato Jair Bolsonaro en las elecciones 2018

Por Plinio Pereira Filho [Brasil]

(Universidad de Estado del Rio Grande del Norte)

professor_plinio@hotmail.com

Resumen

El presente artículo pretende hacer una interpretación analítica-discursiva sobre el modo como ocurre la construcción de la identidad de sujeto candidato Jair Bolsonaro a partir de los discursos pronunciados por él durante su vida pública y defendidos por él durante la campaña para las elecciones electorales 2018 a la Presidencia de la República. Para ello, utilizamos los géneros memes políticos del candidato a fin de ilustrar ese proceso de discursivización que hiera a los derechos humanos, así como agrieta varias etnias por las que se forma el pueblo brasileño. Para el estudio, nos basamos fundamentalmente en el Análisis de Discurso de línea francesa, principalmente en las teorizaciones de los estudiosos Pêcheux y Foucault.

PALABRAS CLAVE: Política; la identidad; a saber; juegos de verdad; racismo.

Introducción

Desde el momento en que los seres humanos, aunque tengan grado de instrucción escolar baja, tienen el primer contacto con discursos de candidatos a algún cargo público, allí comienza inevitablemente la construcción de una nueva identidad, la formación de un nuevo sujeto histórico: el sujeto elector. El individuo que, hasta entonces, ya era históricamente constituido en sujeto hijo, sujeto hermano mayor o más joven, nieto, sobrino, etc., pasa por el proceso asujetivo como ocupante del lugar social de formador de opinión, siendo así responsable por la disciplina miento de los individuos en esa primera fase de sus vidas.

Los medios de comunicación son considerados, por gran parte de la sociedad, el mecanismo de difusión de contenido y noticias en tiempo real más utilizados en los días actuales. Además de informar y transmitir programas diversos, esos docilizan a los

individuos, les transmite las informaciones que pueden ser verídicas o falsas noticias sobre personalidades o políticos, como ocurrió en los últimos días de septiembre, víspera de las elecciones para la presidencia de la República.

Pretendemos, aquí, aprehender y analizar el modo en que algunas voluntades de verdad son estratégicamente utilizadas para verificar cómo se construye el discurso de odio del candidato Jair Bolsonaro. Otro punto relevante para comprender de qué modo ese proceso de construcción de identidad del sujeto-candidato ocurre es la relación del saber con el poder, que fue muy bien estudiada por el filósofo francés Michel Foucault.

El presente estudio está estructurado en tres momentos principales: 1° una breve discusión sobre algunos conceptos clave del Análisis del Discurso que guía nuestro estudio; 2° la discusión sobre las relaciones entre juegos de verdad, saber, docilización, y voluntades de verdad con la construcción de la identidad del sujeto candidato; y 3°, el análisis de los memes políticos con base en los conceptos discutidos en las secciones anteriores.

1. Del análisis del discurso: nociones de sujeto y asujetivo

1.1 sobre el análisis del discurso

El análisis del discurso (AD) es una "línea de investigación" relativamente nueva entre los estudios relacionados con la lingüística. Este campo del saber surgió a finales de la década de 1960, en Francia, tuvo como precursores Jean Dubois y Michel Pêcheux, y se originó a partir de la inquietud al estudiar la problematización que envuelve al sujeto y la producción de los sentidos en la producción textual de ese sujeto.

La AD estaría, en realidad, más allá de la Lingüística, pues tiene como objeto de análisis unidades que involucran no sólo la "materialidad" de la lengua, sino que también están en la exterioridad del lenguaje. Y que se configuran como unidades más complejas de la lengua que involucran innumerables factores externos que forman parte de la enunciación. A esas "unidades más complejas del lenguaje", que son el centro de sus estudios, la AD denominó discursos.

Además de la participación en la Lingüística, AD tiene una relación directa con otras ciencias como la Filosofía, la Historia, la Sociología y el Psicoanálisis, que la auxilian

en la fundamentación de los conceptos "orientadores" dentro de los estudios realizados en esa línea de investigación y análisis.

A diferencia de lo que muchos pueden pensar, discurso, según la AD, no es el lenguaje en sí, sino lo que necesita para materializarse. La noción de discurso aquí adoptada es la de que hablar en discurso implica considerar una exterioridad a la lengua, el discurso, para nosotros, se encuentra en lo social y, de esa manera, involucra cuestiones que no son de orden estrictamente lingüística. Aludimos así, a aspectos de carácter social e ideológico que "invaden" las palabras cuando éstas son pronunciadas. El discurso, entonces, es exterior a la lengua, aunque, se realice en el momento en que hacemos uso de ella. El discurso son las voces sociales que están detrás de la voz del sujeto y que lo sitúan ideológico-históricamente. Se trata de todo lo que implica la "producción del mensaje" que se fabrica a través del lenguaje. Es decir, es un conjunto de elementos que remiten a la exterioridad de la lengua como la ideología, el materialismo histórico - referente a las condiciones de enunciación de los discursos - y el inconsciente.

1.2. Nociones de sujeto y asunción

El análisis del discurso considera la percepción de asalto como el proceso en el cual el "individuo" que, insertado en un medio social, se transforma en un "sujeto social", no más aislado, sino "marcado en el medio en que " "vive" y situado históricamente e ideológicamente.

Las prácticas discursivas constituyen el "sujeto discursivo", que, al "apropiarse" de aquellas, pasa de individuo, fundamentado en una individualidad, a un ser social que tienen existencia en un determinado momento de la historia, y está inscrito en dado espacio social y social ideológico: el sujeto discursivo. Como afirma Pêcheux (1988, p.161): "los individuos son 'interpelados' en sujetos-hablantes (en sujeto de su discurso) por las formaciones discursivas que representan 'en el lenguaje' las formaciones ideológicas que le corresponden, en otras palabras, la ideología "llama" a individuos a ocupar el lugar de sujetos históricamente situados. El contexto socio-histórico-ideológico determina las condiciones de producción del discurso del sujeto, o sea, el sujeto asume una posición discursiva de acuerdo con el medio en que está situado, y esa posición discursiva se da a través de la ideología en la cual el sujeto está inscrito.

El individuo, desde el momento en que nace, comienza a ocupar ciertas posiciones (lugares) dentro de las innumerables esferas sociales, él es, hijo, hermano, nieto, sobrino, compañero, alumno, padre, empleado, jefe, etc. Las posiciones que ese individuo está ocupando es que lo constituirán como "sujeto discursivo". De este modo, la AD nos presenta la noción de sujeto como "sujeto discursivo o ideológico", teniendo en vista que a esa designación está implícita la noción de la coyuntura socio-histórica-ideológica en la cual ese sujeto está inserto, además de que, la noción de sujeto discursivo implica que el sujeto es pensado como "posición" que él ocupa para decir lo que dice.

Según Foucault (1986, p.107), "un solo e incluso individuo puede ocupar, alternativamente, en una serie de enunciados, diferentes posiciones y asumir el papel de diferentes sujetos".

En otras palabras, el proceso de asunción del individuo se da cuando éste "ocupa" un lugar social en determinado momento histórico. La "relación de lugares" establece los lugares sociales ocupados por cada individuo dentro de una formación social de acuerdo con las relaciones de producción en un momento de la historia, y la ideología representa ese lugar donde el sujeto está inscrito. Así, el sujeto hablante se incluye en una determinada formación discursiva y, en el momento en que él habla, denuncia la formación ideológica en la que está cristalizada a través de esa formación discursiva que se materializa en el habla.

Es evidente que, involucrando cada situación en que el individuo ocupa lugar de sujeto, están los factores sociales, culturales, históricos, que son determinantes y están vinculados directamente a las "ideologías" que promueven ese proceso de asunción en la medida en que interpelan al individuo y lo transforman en sujeto.

Según el análisis del discurso de línea francesa, esas ideologías, o mejor, formaciones ideológicas, constituyen el sujeto. Conforme a la teoría pecheuxtiana del discurso, mientras que el proceso de constitución del sujeto por la ideología, ocurre también el proceso de construcción de sentidos para ese:

"El sentido de una palabra, una expresión, una proposición, etc. No existe en sí mismo; por el contrario, es determinado por las posiciones ideológicas que están en juego en el proceso socio-histórico en el cual las palabras, expresiones, proposiciones, se producen ... las palabras, expresiones, proposiciones, etc. que cambian de sentido según las posiciones sostenidas

por aquellos que las emplean, ... ellas adquieren su sentido en referencia a esas posiciones ... "(PÊCHEUX, 1988, p.160)

De ese modo, los sentidos de las palabras se construyen atravesados por la ideología que constituye la formación discursiva del sujeto que las "usa". Así, ideología, sujeto y sentido están vinculados esencialmente y, por lo tanto, son indisolubles.

A fin de comprender mejor al sujeto discursivo, es importante que consideremos otro término que tiene gran relevancia en lo que concierne al asujamiento: el interdiscurso.

En primer lugar, debemos considerar que sujeto no es el "origen" de su "decir", pero el discurso que impregna su decir ya se ha dicho anteriormente, o "no-dicho". Hay siempre un discurso subyacente a otro que a través de las formaciones discursivas fueron originando tantos otros discursos que forman parte del inconsciente del sujeto y son atravesados por las ideologías. Lo que aquí llamamos interdiscurso, puede ser comprendido, como siendo esos innumerables discursos "ya-dichos" anteriormente, de los cuales el sujeto se apropia en el momento en que habla.

El proceso de asunción de este estudio es el del individuo en sujeto-alumno que se dará a través de la inserción de éste en la escuela. Objetivamos la comprensión de cómo los discursos vehiculados tanto en la sociedad en general, como en la escuela, transmiten muestras de verdad que transforman a ese individuo en sujeto, pero no en un sujeto cualquiera, sino en el sujeto-alumno "ejemplar".

2. Memorias: lugar de construcción, de identidades y de poderes

En la formación social en la que estamos insertos, el poder está asociado de manera directa al saber. El poseedor del poder es, normalmente, el poseedor del saber. En este sentido, Foucault intenta precisar la importancia del saber en la constitución del sujeto moderno y, consecuentemente, en la relación de éste con el poder. En una relectura de los estudios foucaultianos sobre la relación establecida entre el sujeto moderno y los saberes, Veiga-Neto (2003: 53) afirma: "el sujeto moderno no está en el origen de los saberes; no es el productor de saberes, sino que es un producto de los saberes. O quizá mejor, el sujeto no es un productor, sino que se produce en el interior de saberes.

De este modo, podemos aprehender que los medios de comunicación ejercen una fuerte influencia en la formación / manipulación de los individuos, teniendo en cuenta que en ella los individuos adquieren el "escoger el mejor" que les dará soporte y asistencia en el futuro.

La máquina del gobierno, a su vez, utiliza esa relación del poder con el saber, revelada a través de escuelas, a fin de controlar a los sujetos. En la visión de Foucault (1996: 44), "todo sistema de educación es una manera de mantener o de modificar la apropiación de los discursos, con los saberes y los poderes que ellos traen consigo". De esta manera, se cree que la escuela es un mecanismo de control de la sociedad.

Foucault clasifica a la escuela como una de las instituciones de secuestro presentes en la sociedad, esas instituciones -como el hospital, el cuartel, la prisión, el asilo- son capaces de capturar a los individuos por tiempos variables y someterlos a diversas tecnologías de poder, transformando a los individuos en cuerpos dóciles, a través de los suplicios, como los castigos, y las violencias corporales.

En su estudio sobre el poder concluye que "la docilización del cuerpo es mucho más económica que el terror. Esto lleva a la aniquilación del cuerpo; aquella moviliza el cuerpo y le reitera la fuerza para el trabajo. Así, si el terror destruye, la disciplina produce". De ese modo, percibimos la "escuela" como una institución sustentadora de nuestra sociedad, teniendo en vista el carácter de "control" que ejerce sobre los individuos haciéndolos "dóciles" y "listos" para la convivencia en la sociedad "moderna", incluso no siendo, esos individuos, "miras indolentes del poder".

Es a través de la escuela que se vehiculan discursos que limitan a los individuos, discursos tenidos socialmente como "verdades", esas verdades limitan a los individuos y balizan su comportamiento, moldeando la identidad del sujeto-alumno. Lo que la sociedad en general considera como verdad es, para Foucault, voluntad de verdad.

Se entiende voluntades de verdad no como "sed de verdad" sino como temas "germinados" que son tomados como verdad en relación a otros en determinados momentos históricos y que probablemente serán cuestionados y desconstruidos en un momento posterior.

Gregolin, resalta que la verdad es una configuración histórica:

"No hay una verdad, sino voluntades de verdad que se transforman de acuerdo con las contingencias históricas. Apoyada sobre un soporte y una

distribución institucional, la voluntad de verdad tiende a ejercer sobre los otros discursos una especie de presión, un poder de coerción ". (2004, p.98)

De este modo, la verdad, según lo que consideramos, no es permanente, por el contrario, la verdad está relacionada a determinado momento de la historia, y probablemente será desconstruida cierto tiempo después. La verdad, por lo tanto, no existe, lo que existe son voluntades de verdad. En el orden del discurso, Foucault a ese respecto teje el siguiente comentario:

"Ciertamente, si nos situamos en el nivel de una proposición, en el interior de un discurso, la separación entre lo verdadero y lo falso no es ni arbitraria, ni modificable, ni institucional, ni violenta. Pero si nos situamos en otra escala, se plantea la cuestión del saber cuál fue, cuál es constantemente, a través de nuestros discursos, esa voluntad de verdad que atravesó tantos siglos de nuestra historia, o cuál es, en su forma muy general, el tipo de separación que rige nuestra voluntad de saber, entonces es tal vez algo como un sistema de exclusión (sistema histórico vergonzoso) que vemos dibujar."
(1996)

Los juegos de verdad, de que trata Foucault, están ligados a nuestra 'voluntad de saber' y remiten a las relaciones entre lo verdadero y lo falso, esas relaciones se construyen socialmente y sirven como balizas del comportamiento del sujeto, indicando lo que se puede o no hacer, instituyendo así un régimen de verdad en el cual los juegos de verdad se realizan. En la escuela, esas voluntades de verdad están directamente ligadas a los saberes que en ella se enseñan.

Además de conducir el comportamiento de los sujetos, la voluntad de verdad funciona como un 'sistema de exclusión' que selecciona el discurso verdadero de lo falso, determinando así el discurso que es merecedor de credibilidad social y lo que no lo es. De ahí la importancia de la "escuela" en la formación del sujeto. La escuela es una institución en la que innumerables voluntades de verdad se transmiten a los alumnos a través de los juegos de verdad, después de todo, la escuela es el lugar donde "aprendemos" el saber válido como verdadero. El saber que nos conduce al prestigio social.

En la sociedad, el sujeto-electo es evaluado, clasificado, e incluso excluido de acuerdo con el modo en que ese sujeto se "apropia" y "absorbe" esas voluntades de verdad relacionadas al saber. Es decir, si el sujeto-electo "aprende" aquel discurso del saber

"verdadero" será clasificado positivamente, pero si, por innumerables motivos, él no "absorber" ese discurso, será clasificado como "incapaz" y probablemente excluido en el medio en el que se encuentra. Se sabe que la voluntad de verdad se utiliza como un mecanismo de coerción contra otros discursos, es decir, la voluntad de verdad es una "arma" de quien tiene el "poder", en determinado momento, para controlar y conducir a los demás :

La voluntad de verdad, como los demás sistemas de exclusión, se apoya en un apoyo institucional: se al mismo tiempo se refuerza y se reanuda por todo un compacto conjunto de prácticas como la pedagogía, por supuesto, como el sistema de los libros, de las bibliotecas, como las sociedades de los sabios otrora, los laboratorios hoy. Pero ella también es reconducida, más profundamente sin duda, por el modo en que el saber se aplica en una sociedad, como es valorado, distribuido, repartido y de cierto modo atribuido (FOUCAULT, 1996: 17)

"Creemos que" son los enunciados dentro de cada discurso que marcan y señalan lo que es tomado por verdad, en un tiempo y espacio determinado, es decir, que establecen un régimen de verdad "(VEIGA-NETO, 2003: 122) con que los sujetos se conviertan "subordinados" a esos temas fabricados. En la escuela el alumno es conducido por esos discursos "verdaderos" que limitan y controlan su comportamiento para docilizarlos.

3. Discurso del odio y memes del candidato a la presidencia

Con el objetivo de identificar cómo se construyó la identidad del candidato Jair Bolsonaro en las últimas elecciones presidenciales en Brasil, veamos algunos de los discursos del candidato que lesionan los derechos humanos, principalmente en lo que se refiere a las minorías y grupos étnicos.

Tabla 1

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. "El error de la dictadura fue torturar y no matar." (Jair Bolsonaro, en discusión con manifestantes);2. "Pinochet debía haber matado a más gente." (Bolsonaro sobre la dictadura chilena de Augusto Pinochet, disponible en la revista Veja, edición 1575, de 2 de diciembre de 1998 - Página 39); |
|--|

3. "Sería incapaz de amar a un hijo homosexual. "Prefiero que un hijo mío muera en un accidente que aparezca con un bigote por ahí." (Jair Bolsonaro en una entrevista sobre homosexualidad en la revista Playboy);
4. "No te violas porque no te mereces." (Jair Mesias Bolsonaro, para la diputada federal María del Rosario)⁵;
5. "Yo no corro ese riesgo, mis hijos fueron muy bien educados." (Bolsonaro para Preta Gil, sobre lo que haría si sus hijos se relacionaran con una mujer negra o con homosexuales);
6. "La PM debía haber matado 1.000 y no 111 presos." (Bolsonaro, sobre la Masacre del Carandiru);
7. "No voy a combatir ni discriminar, pero si veo a dos hombres besándose en la calle, voy a golpear." (Afirmación de Jair Bolsonaro después de cazar de FHC sobre este sujetar una bandera con los colores del arco iris);
8. "Eres una idiota. Usted es una analfabeta. ¡Está censurada! ". (Declaración enojada de Jair Bolsonaro al ser entrevistado por la reportera Manuela Borges, de la Red TV. La periodista decidió procesar al diputado tras los ataques);
9. "Parlamentario no debe andar en autobús." (Declaración publicada por el diario O Dia en 2013);
10. "La mujer debe ganar un salario menor porque está embarazada." (Bolsonaro justificó la frase: "cuando regrese [de la licencia de maternidad], va a tener un mes más de vacaciones, es decir, trabajó

Consultado na homepage: <http://blogdocarlosmaia.blogspot.com/2017/06/10-frases-de-jair-polemico-bolsonaro.html> em 25/10/2018.

cinco meses en un año").

Se percibe que, en los discursos anteriores, que la postura del candidato es, además de agresiva, intransigente en lo que hieren los derechos humanos, las mujeres, los

⁵ No Brasil, uma pessoa é estuprada a cada 11 minutos, segundo dados de 2014, do 9º Anuário Brasileiro da Segurança Pública, do Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Em 2015, foram registrados 45.460 casos de estupro, uma queda de 10% em comparação com 2014, quando foram computadas 50.438 ocorrências. Mesmo com a redução dos números, a publicação enfatiza que os índices são alarmantes, elevados e subnotificados.

homosexuales, los negros y hasta los medios. Todas las declaraciones forman parte de un conjunto de opiniones que fueron construyendo el sujeto candidato que incorpora el discurso unilateral y transgresor de aquel que pretende resolver los problemas de la nación a través de la sombra del pasado (ver Dictadura Militar, ver héroes como Pinochet). Tales opiniones refuerzan la construcción del sujeto dictador que no respeta los límites de la constitución así como de los Derechos Humanos. A partir de la configuración de los discursos pronunciados, los medios de comunicación, en especial los blogs de noticias, comenzaron a producir memorias sobre su personalidad racista, homofóbica y dictatorial. El discurso sobre la violación es aún más aterrador.

El efecto de este tipo de discurso violento es grave: perpetúa la cultura de la violación en el país. La frase tampoco debe ser subestimada, pues alienta y naturaliza la práctica de la violación, lleva en sí machismo, misoginia y prejuicio. Además de su lógica patriarcal, la cultura del miedo y la violación, por medio del ejercicio de poder, intimida a las mujeres y las aleja de la vida social y de los espacios públicos.

El Meme - forma debochada de texto imagético - aborda el modo en que la identidad del candidato a la presidencia, Jair Bolsonaro, se construye a partir de los discursos y de su formación ideológico-partidaria. El texto imagético se apropia de algunos discursos para docilizar a los individuos y de cómo esos individuos se vuelven criaturas "obedientes" y sociables, a partir de la absorción de algunos de esos discursos y voluntades de verdad.



Figura 1: Bolsonaro en la sombra del Hitler



Figura 2: Mein Kampf - Livro de Bolsillo del Candidato

En ambas imágenes, el candidato es inmortalizado como el verdugo nazi Adolf Hitler. En la figura 1⁶, el símbolo de la suástica aparece al lado de la figura caricaturizada del sujeto candidato con el perfil del dictador de la Segunda Gran Guerra. Esta memoria se actualiza en la imagen 2⁷, pues el sujeto-candidato al proferir determinados discursos de odio, esta imagen es recuperada con la postura militar y seguidora del nazismo. El libro de Bolso "naro" (sujeto-candidato) es la obra *Mein Kampf* (Mi Lucha) escrita por Adolf Hitler en que el soldado disemina su odio al pueblo judío y establece la superioridad de raza como una meta para levantar Alemania. Este candidato llegó a ser idolatrado por "MITO", así como Hitler era el Führer. Lejos de ser una solución para todos los problemas existentes, se recurren a la memoria de los superhéroes como principio de inmortalizar al candidato. Veamos abajo las imágenes⁸:

⁶ Consultado na homepage: <http://blogdocarlosmaia.blogspot.com/2017/06/10-frases-de-jair-polemico-bolsonaro.html> em 26/10/2018.

⁷ Consultado na homepage: <http://blogdocarlosmaia.blogspot.com/2017/06/10-frases-de-jair-polemico-bolsonaro.html> em 27/10/2018.

⁸ Consultado na homepage: <http://blogdocarlosmaia.blogspot.com/2017/06/10-frases-de-jair-polemico-bolsonaro.html> em 30/10/2018.



Figuras 3 e 4: Indiana Jones o Capitão América - Heros nacionais estadunidenses

El sujeto-candidato es personificado en la persona de dos grandes mitos del cine hollywoodiano: Indiana Jones y Capitán América. En los dos casos, los juegos de verdad que se basan aquí es la identidad del héroe como solución para enfrentar un congreso perverso, así como ser un héroe patriota y que defenderá a su país por encima de todos los males.

El problema está revelado: las imágenes se apropiaron de los juegos de verdad que los que realizan grandes obras quedan registrados en la memoria de sus electores. La imagen disemina estos juegos de verdad: No importa el tamaño de la obra, siempre y cuando se obtenga la aceptación de la población frente al desarrollo. Esta memoria colectiva del discurso de justicia corrobora con los estímulos / respuestas establecidos por Skinner⁹ con ratas, a fin de comprender el comportamiento humano. Según el condicionamiento de Skinner, si el individuo que acepta es recompensado, si no acepta o no vota, es castigado. Lo que el autor dice, en otras palabras, fue estudiado por Foucault, cuando investigó las relaciones de poder. En una perspectiva foucaultiana, el poder serían fuerzas que están

⁹ Burrhus Frederic Skinner: autor e psicólogo norte-americano que conduziu trabalhos pioneiros em psicologia experimental e foi o proponente do Behaviorismo Radical, que refere-se à compreensão do comportamento humano através do comportamento operante.

dispersas por toda la capa social y que establecen relaciones entre los sujetos. Esas fuerzas establecen las relaciones de poder, que, al contrario de lo que muchos creen, no están retenidas en una institución, un centro, sino que están presentes en todas las relaciones sociales, entre los sujetos. En otras palabras, lo que Foucault comprende por poder es "una acción sobre acciones". Este poder no es malo ni bueno, es necesario, principalmente para que haya la orden.

Dentro de esas relaciones de poder, al contrario de lo que se imagina, no existe ni opresor ni tampoco oprimido absolutos, o sea, como se ha dicho anteriormente, el poder está siempre desplazándose. Todos tienen fuerza y poder, de alguna manera. Estas acciones a las que se refiere Foucault varían de acuerdo con la posición del sujeto, que hora puede ocupar la posición de subordinante, hora puede ocupar la posición de subordinado:

Incluso cuando la relación de poder es completamente desequilibrada, cuando verdaderamente se puede decir que uno tiene poder sobre otro, un poder sólo puede ejercer sobre el otro a medida que aún queda a ese último la posibilidad de matarse, de saltar por la ventana o de matar al otro. Esto significa que, en las relaciones de poder, hay necesariamente posibilidad de resistencia, pues si no hubiera posibilidad de resistencia -de resistencia violenta, de fuga, de subterfugios, de estrategias que invierte la situación-, no habría en modo alguno relaciones de poder. (FOUCAULT, 2004: 277)

La resistencia es la fuerza de quien llamaríamos supuestamente de "oprimido". Sólo existe relación de poder, cuando hay alguna posibilidad de resistencia por quien no está en el mando en oposición a quien lo detiene. El sujeto que está "dominado", es decir, se encuentra en una posición por debajo de quien lo "domina", desarrolla estrategias de resistencia al poder del otro como forma de confrontarse, a través de esas estrategias se puede desafiar claramente su "dominador" o no.

Observamos esta resistencia, por ejemplo, en el caso del sujeto-elector, donde la estrategia de resistencia dotada por él puede haber sido, simplemente, no votar correctamente. Obviamente, esta estrategia no es consciente. El sujeto-elector no sabe, es decir, no tiene conciencia de que está resistiendo al poder del sujeto-político, por ejemplo, él simplemente resiste. Como se dijo anteriormente, las relaciones de poder existen, los sujetos-electores están sometidos a ellas todo el tiempo, lo que no quiere decir que esos son meros indolentes

del poder del sujeto-político. El poder transita todo el tiempo, por eso hay la resistencia. Esta resistencia, a su vez, es, también, parte de la constitución de ese sujeto. Fue esa construcción de los sujetos autoritario, intransigente y diseminador de odio que vimos a lo largo de ese artículo.

Sin intención, la imagen, ni percibe que también está sumergido en la misma formación discursiva que involucró al niño a quien él defiende. Pues, a pesar de criticar el sistema, el narrador entrega: todo eso es en nombre de un beneficio futuro. Es como si a pesar de la tortura, todo valiera la pena, pues el beneficio vendrá. La victoria esperada. El mismo discurso que los medios diseminan, del elector preocupado y de los que esperan "justicia con sus propias manos", está presente en la formación discursiva del dictador, que se impone conscientemente e hiriendo los principios básicos de los derechos humanos.

Consideraciones casi finales

Los discursos diseminados por los grandes medios son de fundamental importancia para la constitución de la identidad del sujeto-elector. El individuo se constituye como sujeto-elector no sólo en el ambiente democrático de derecho, del estado y la familia, más específicamente, son instituciones bastante relevantes para ese proceso de bienestar para esos sujetos.

El poder difundido a través de estos discursos es necesario para hacer al individuo apto para vivir en sociedad, por lo que no debe ser encarado sólo por la óptica negativa. El poder no es malo ni bueno, es necesario. El poderío, o la tiranía, son nocivos, pero el poder es necesario. Surge él del estado o de las relaciones interpersonales. De este modo, comprendemos que ese proceso de constitución del sujeto, principalmente del sujeto candidato, es extremadamente importante para la constitución de un sujeto social, consciente de sus límites y responsabilidades, así como para que el elector comprenda cómo su formación discursiva influye en la sociedad su toma de decisión.

Las imágenes sirvieron para ejemplificar el proceso de constitución del sujeto político y sus estrategias como convencimiento del voto de elector por medio de un perfil de justiciero y tirador dictador, con discursos plenos de irrespeto a los derechos humanos. Evidentemente, hay motivaciones pedagógicas que se oponen al modo que ese proceso se realiza. Lo que es perfectamente normal. Dependiendo de la forma en que ocurre este proceso, sí puede ser dañino o perjudicial para el proceso cognitivo del individuo. De ese

modo, cabe a la sociedad, familia y, principalmente, a la democracia repensar los métodos y las tecnologías de subjetivación de esos individuos en sujetos-electores.

BIBLIOGRAFIA.

Alves, Rubem. Historias de quienes gustan de enseñar. San Pablo: Cortez, 1995.

Foucault, M. La Arqueología del saber. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

Foucault, M. El orden del discurso. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

Foucault, M. Ética, sexualidad y política. Rio de Janeiro: Forense, 2004.

Gregolin, M. R. Foucault y Pêcheux en el análisis del discurso, diálogos y duelos. San Carlos: Claraluz, 2004.

Pêcheux, M. Semántica y discurso: una crítica a la afirmación del obvio. (Traducción: Eni Orlandi). Campinas: EDUNICAMP, 1988.

Veiga-Neto. A. Foucault y la educación. Belo Horizonte: Auténtica, 2003.

Página consultada:

<http://blogdocarlosmaia.blogspot.com/2017/06/10-frases-de-jair-polemico-bolsonaro.html>

La Gratitud como un factor de calidad en la vida de los docentes

Por **María Hosanna Iraís Correa-Aguado¹, María de los Dolores Saucedo Torres¹, Oscar Cruz-Dominguez², Héctor Durán-Muñoz³** [México]

(¹Unidad Académica Preparatoria II. UAZ, ²Universidad Politécnica de Zacatecas. Carrera de Ingeniería Industrial, ³Unidad Académica de Ingeniería Eléctrica. UAZ)

hectorduran3@gmail.com

Introducción

Los seres humanos por naturaleza no podemos vivir solos, aislados de un mundo, mucho menos de otros seres. Es casi vital, el que nos necesitamos unos a otros. Desde el nacimiento de una persona, está a la dicha de recibir favores de los demás, principalmente de los padres, los familiares y los más allegados, y a menudo sin ningún interés egoísta, al contrario, se muestran los actos de bondad.

El sentido de la palabra “gratitud” para dar las gracias la podemos ver definida desde diferentes perspectivas, por ejemplo, el Diccionario de la Real Academia (RAE) la define como “el sentimiento que nos obliga a estimar el beneficio o favor que se nos ha hecho o ha querido hacer, y a corresponder a él de alguna manera” (RAE, 2001).

A lo largo de la historia, distintos filósofos han precisado la importancia que tiene la gratitud, como un sentimiento que genera resultados positivos en las medidas del bienestar. Por ejemplo, en el año 54 a.C Cicerón dijo: “La gratitud no es solo la más grande de las virtudes, sino la madre de todas las demás”. Poco tiempo después, Séneca escribió lo siguiente: “Es tan grande el placer que se experimenta al encontrar un hombre agradecido que vale la pena arriesgarse a no ser un ingrato”.

Jean-Jacques Rousseau menciona: “La gratitud es un deber que debería ser recompensado, pero que nadie debe esperar la remuneración”. Así pues, la gratitud forma

parte del proceso de transformar emociones autodestructivas en curativas. A través de esta acción, podemos mejorar nuestra calidad de vida.

Cualquier persona puede sentirse agradecida varias veces durante el día por lo bueno que le sucede y de esta forma la gratitud se convierte en un permanente estado de ánimo. Agradecer diariamente es reconocer y acoger todo lo bueno que llega y valorarlo.

Durante siglos el concepto de gratitud siempre se había asociado con el enfoque religioso y moral, no fue hasta hace poco que esta emoción despertó el interés de los investigadores, construyendo la psicología positiva. (Seligman, 1999) define la psicología positiva como el estudio científico de las experiencias positivas, los rasgos individuales positivos, las instituciones que facilitan su desarrollo y los programas que ayudan a mejorar la calidad de vida de los individuos, mientras previene o reduce la incidencia de la psicopatología. Fue definida también como el estudio científico de las fortalezas y virtudes humanas, las cuales permiten adoptar una perspectiva más abierta respecto al potencial humano, sus motivaciones y capacidades. El propósito de este artículo es presentar una revisión teórica acerca de este movimiento reciente en la psicología desde un enfoque cognitivo comportamental, sus antecedentes, definición, principales supuestos, campos aplicados en los que ha tenido mayores adelantos y algunas perspectivas de desarrollo.

La psicología positiva tiene como objetivo desarrollar los aspectos resilientes de la conducta humana, a través de estudios científicos y métodos de intervención emocional en los individuos. De acuerdo a lo anterior, la gratitud se ha encontrado para ser una de las más fuertes emociones positivas.

Uno de los principales aportes de la psicología positiva ha sido establecer que el sentimiento de felicidad o bienestar duradero es bastante estable en las personas, y que está compuesto por un puntaje fijo, probablemente hereditario, que es relativamente independiente del ambiente en el que se vive, se puede modificar por circunstancias específicas, pero luego de unos meses vuelve a su nivel de línea de base. Así, el temperamento es uno de los predictores más importantes de los niveles de experiencias positivas que una persona sentirá (Seligman, 2005)

Por otra parte, están las fortalezas de carácter, que son propias de cada persona y pueden ponerse en práctica. Las fortalezas son rasgos o características psicológicas que se presentan en situaciones distintas a través del tiempo, y sus consecuencias suelen ser positivas. Poner en práctica una fortaleza provoca emociones positivas auténticas (Seligman, 2005) y actúan como barreras contra la enfermedad, entre estas se encuentran el optimismo, las habilidades interpersonales, la fe, el trabajo ético, la esperanza, la honestidad, la perseverancia y la capacidad para fluir entre otras (Seligman, 2000)

(Lykken, 2000) sugiere que los individuos pueden fortalecer intencionalmente su capacidad para experimentar y maximizar emociones positivas, lo que, se ha demostrado, mejora la salud física, emocional y social. Así mismo, existen ciertas variables como la percepción de un matrimonio exitoso y la religiosidad que se han relacionado, aunque, de manera modesta, con la experiencia positiva y la buena salud.

Para (Seligman, 2003) las emociones positivas pueden centrarse en el futuro, presente o pasado. Respecto al futuro, están el optimismo, la esperanza, la fe, y la confianza; las relacionadas con el presente son la alegría, la tranquilidad, el entusiasmo la euforia, el placer y la más importante el llamado *flow*, o experiencia óptima, que incluye felicidad, competencia percibida e interés intrínseco por la actividad realizada. Sobre el pasado, las emociones positivas incluyen la satisfacción, la complacencia, la realización personal, el orgullo y la serenidad. Estos tres aspectos emocionales son distintos y no se hallan necesariamente relacionados.

Cabe resaltar la importancia de la interpretación subjetiva de factores objetivos en el mantenimiento y creación de la felicidad. Se promueve la idea de que las personas felices tienen mayor probabilidad de ver los eventos y circunstancias de la vida de manera que refuerzan y promueven su bienestar, esperan resultados positivos en el futuro, tienen un sentido de control sobre el resultado de sus acciones y confían más en sus habilidades o destrezas (Lyubomirshy, 2001)

Las emociones positivas incluyen la felicidad y otros sentimientos de bienestar, son descritas como reacciones breves que típicamente se experimentan cuando sucede algo que es significativo para la persona. Actualmente hay suficientes datos para afirmar que las

emociones positivas potencian la salud y el bienestar, favorecen el crecimiento personal, permitiendo sentimientos de satisfacción con la propia vida, tener esperanza, ser optimista y percibirse más feliz, el último estado de bienestar que todo ser humano se esfuerza por seguir, la gratitud.

Desarrollo

La gratitud se adopta desde el seno familiar y se va consolidando como un valor social, y conforme la persona va creciendo se ponen de manifiesto otros valores afines como el reconocimiento del otro, la reciprocidad de dones, la fidelidad, la lealtad y la amistad y, todo eso a su vez, puede llevar a construir el amor en su sentido más amplio.

Por otro lado, la gratitud es indispensable para toda relación humana, ya que ambas partes dan y reciben con el único fin de alcanzar una felicidad de bienestar social y una sociedad cooperativa y solidaria nos hacen humanos libres de pensamiento.

La conducta de la gratitud como rasgo de personalidad ha sido la propuesta que ha ocupado mayor parte de la investigación psicológica. La creación de la escala *Gratitude Questionnaire-6 Items Form* (McCullough, 2002) que mide la disposición a la gratitud, ha proporcionado la base para que la investigación de este concepto avance en gran medida. Considerando lo dicho, la gratitud podría entenderse como una predisposición a reconocer, valorar y responder a los aspectos positivos de la existencia personal, experimentados como dones recibidos. Desde este modo de entender la gratitud, un instrumento que pretenda medir las diferencias individuales en gratitud ha de tener en cuenta, necesariamente, los diversos agentes hacia los que se experimenta la misma (tanto agentes personales, incluyendo personas con diferentes grados de relación, como agentes no humanos incluyendo la suerte, el destino, Dios), así como el objeto de la gratitud (experiencias agradables, pero también experiencias generadoras de sufrimiento).

En relación con ello, se tomó de muestra el trabajo de (Gloria Bernabé-Valero, 2014) que tiene como objetivo exponer el proceso de construcción y análisis de las propiedades psicométricas de un instrumento que incluye la gratitud interpersonal, la gratitud ante el sufrimiento, el reconocimiento de los dones en la experiencia personal y la expresión de la

gratitud, y que además recoge en cada componente los elementos cognitivos, valorativos, emocionales y conductuales incluidos en el proceso psicológico que conduce a la gratitud.

Para este trabajo participaron 31 personas con un factor común, el ser docentes, si bien hay maestros desde nivel preescolar hasta licenciatura todos trabajan en el sector educativo, concretamente participaron 16 mujeres y 15 hombres todos del estado de Zacatecas, con edades entre los 35 a los 65 años. Los participantes se les envió una encuesta en línea por medio de la red social de WhatsApp, no aleatorio, solicitándoles su colaboración voluntaria.

El instrumento utilizado *Cuestionario de Gratitud* incluye 20 ítems con una consistencia interna con la escala de (α de Cronbach = 0.83). Los ítems fueron redactados para su respuesta mediante una escala de tipo Likert de 7 niveles que indicaba el grado de acuerdo/desacuerdo con el enunciado del ítem: 1 = No estoy nada de acuerdo, 2 = Estoy un poco en desacuerdo, 3 = Estoy algo de acuerdo, 4 = Estoy de acuerdo, 5 = Estoy bastante de acuerdo, 6 = Estoy muy de acuerdo, 7 = Estoy totalmente de acuerdo.

En psicometría, el Alfa de Cronbach es un coeficiente que sirve para medir la fiabilidad de una escala de medida, y cuya denominación Alfa fue realizada por Cronbach en 1951.

Sirve para que un investigador que trata de medir una cualidad no directamente observable (por ejemplo, la *gratitud*) en una población de sujetos. Para ello mide n variables que sí son observables (por ejemplo, n respuestas a un cuestionario o un conjunto de n problemas lógicos) de cada uno de los sujetos.

Se supone que las variables están relacionadas con la magnitud inobservable de interés. En particular, las n variables deberían realizar mediciones estables y consistentes, con un elevado nivel de correlación entre ellas.

El Alfa de Cronbach permite cuantificar el nivel de fiabilidad de una escala de medida para la magnitud inobservable construida a partir de las n variables observadas.

Sumado al Alfa de Cronbach se complementa la investigación con la escala de Likert (también denominada método de evaluaciones sumarias) se denomina así por Rensis Likert, quien publicó en 1932 un informe donde describía su uso. Es una escala

psicométrica comúnmente utilizada en cuestionarios y es la escala de uso más amplio en encuestas para la investigación, principalmente en ciencias sociales. Al responder a una pregunta de un cuestionario elaborado con la técnica de Likert, se especifica el nivel de acuerdo o desacuerdo con una declaración (elemento, ítem, reactivo, o también pregunta).

A continuación, se expone el estudio que se realizó en dicha investigación.

Resultados

A través del *Cuestionario de Gratitud* aplicado a los participantes anteriormente mencionados, se pudo constatar que la calidad de vida, manifestada como felicidad, está sumamente ligada a la gratitud que se tiene hacia la vida, al trabajo, a las personas e incluso a los problemas más difíciles de la vida, y se da un agradecimiento por ello.

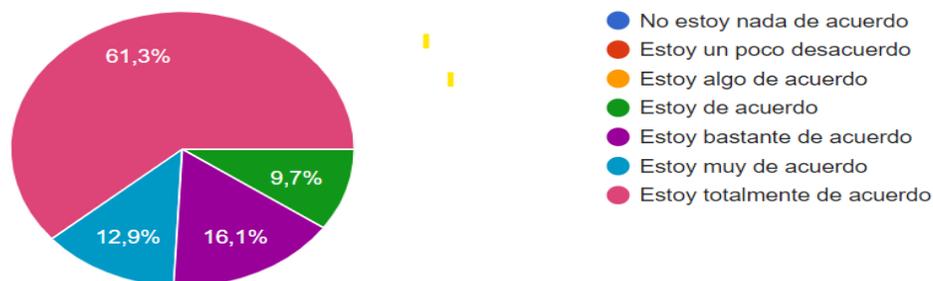
Los resultados se clasifican en cuatro componentes que explican la varianza total y mostraron una consistencia interna aceptable:

- Gratitud Interpersonal (GI): gratitud que se experimenta hacia las demás personas cuando se recibe un beneficio por su parte, que puede ser tanto un favor pequeño, como asuntos importantes para la vida o la propia relación de amistad y amor. Los ítems hacen referencia a benefactores con diferentes tipos de relación con el beneficiario. Remite a los elementos valorativos, emocionales y comportamentales de la gratitud.

Imagen 1 (Fuente: elaboración propia)

Quando personas que apenas conozco me ayudan y se muestran amables, me siento muy agradecido/a

31 respuestas



Con los siguientes ítems se muestra que las personas se sienten muy agradecidas y, estas personas al demostrar gratitud tienen mayor facilidad de desarrollar relaciones interpersonales, se convierten en personas de mente clara y actitud abierta a la vida.

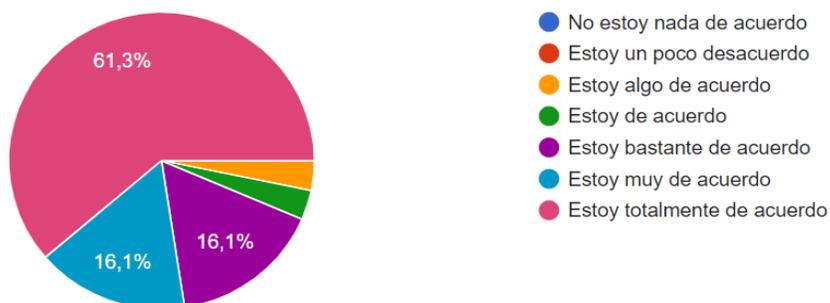
Ítem	Porcentaje de “estoy totalmente de acuerdo”
Siento una gran alegría cuando recibo el favor de alguien en algún asunto importante para mi vida.	67,7%
Cuando alguien que no espera nada de mí me ofrece un pequeño detalle, me siento muy agradecido/a.	48,4%
Valoro que alguien se sacrifique por mí, aunque sólo sea con un pequeño detalle.	54,8%
Suelo dar las gracias a los demás, cuando me han beneficiado en algo.	77,4%
Si alguien me ayuda, en señal de agradecimiento intento ser responsable y consecuente con este favor.	71%
Valoro mucho la amistad y el amor que me ofrecen las personas que me rodean.	77,4%

- Gratitud ante el Sufrimiento (GS): integración de la gratitud con el sufrimiento, evaluando la valoración de las situaciones de sufrimiento como beneficiosas en algún sentido y la capacidad de sentir agradecimiento a pesar del mismo. Asimismo, valora si la persona utiliza la gratitud como recurso resiliente y si se siente agradecida porque es capaz de tener fuerza para salir adelante. Incluye los elementos cognitivo-valorativos y emocionales de la gratitud.

Imagen 2 (Fuente: elaboración propia)

Aunque valoro algunas cosas que me pasan como negativas, puedo apreciar y agradecer lo que aportan a mi vida

31 respuestas



En este apartado los ítems muestran que todas las personas aprecian todo lo que tienen, aunque venga el sufrimiento, pero no lo aceptan del todo, y aun así agradecen por ello.

Ítem	Porcentaje de “estoy totalmente de acuerdo”
Incluso en situaciones de verdadero sufrimiento, considero este sufrimiento como valioso en algún sentido.	32,3%
Incluso en las ocasiones en las que sólo veo sufrimientos en mi vida, puedo sentir agradecimiento por haber tenido fuerzas para superarlo.	35,5%
Soy consciente de que hay sufrimientos en mi vida que me ocurren para que aprenda, y me siento agradecido/a.	32,3%

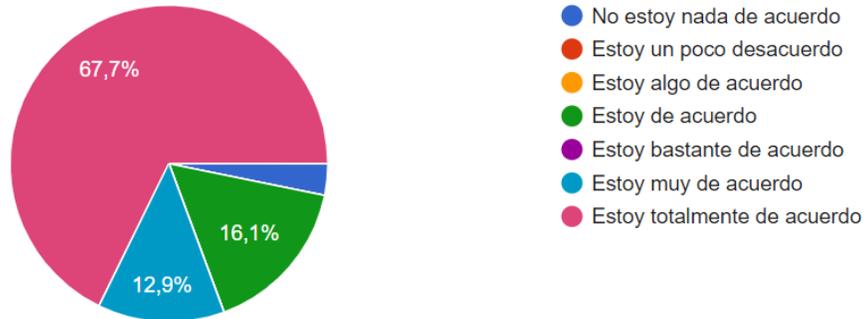
Cuando estoy pasando malos momentos, intento pensar en las cosas buenas que tengo y logro sentirme agradecido/a.	29%
--	-----

- Reconocimiento de los dones (RD): toma de conciencia de los aspectos positivos de la existencia considerados como dones, atribuyéndolos implícitamente a un agente transpersonal (p. e., el destino, la suerte, la naturaleza o la providencia divina). Incluye el proceso conducente al reconocimiento de los bienes y su valoración, así como la comparación social que da lugar a la toma de conciencia de los aspectos positivos de la vida propia.

Imagen 3 (Fuente: elaboración propia)

Cuando pido cosas a Dios y me las concede, suelo acordarme y dar gracias

31 respuestas



En los siguientes ítems se muestra que estas personas, no solo dan las gracias por sus bienes, sino que valoran la generosidad de lo divino.

Ítem	Porcentaje de “estoy totalmente

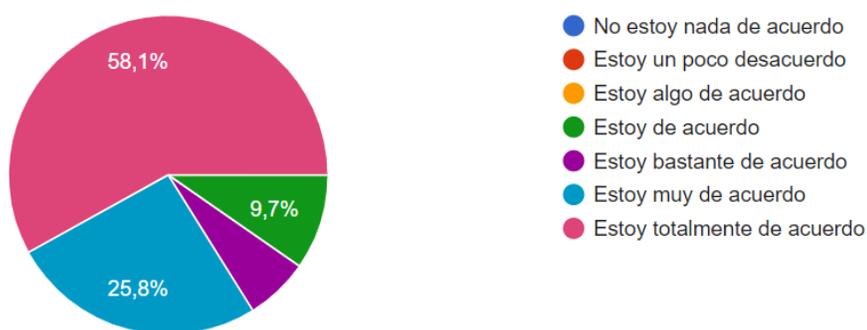
	de acuerdo”
Me doy cuenta de las muchas cosas por las que tengo que estar agradecido/a.	74,2%
Cada día soy consciente de las pequeñas cosas que me ocurren y que me son regaladas.	54,8%
Valoro muchas cosas que tengo en mi vida (cualidades personales, relaciones con otras personas, etc.)	71%
Al compararme con los demás, veo que hay personas mucho más desfavorecidas que yo, y me siento agradecido/a.	38,7%

- Expresión de la Gratitude (EG): experiencia y expresión de gratitud ante las fuerzas transpersonales. Las formas de expresión incluyen las expresiones verbales, los ritos, y la actitud ante la vida de intentar ser feliz.

Imagen 4 (Fuente: elaboración propia)

La mejor forma de estar agradecida/o a la Vida es intentar ser feliz

31 respuestas



En los siguientes ítems se muestra que estas personas expresan gestos de amabilidad, haciendo algo bueno para sí mismos.

Ítem	Porcentaje de
------	---------------

	“estoy totalment e de acuerdo”
Cuando en alguna ocasión ha estado a punto de ocurrirme algo malo (accidente, pérdida, etc.) y finalmente no me ha ocurrido, he dado gracias a Dios o a la suerte por ello.	61,3%
Realizo ritos en acción de gracias frecuentemente (antes de las comidas, en oraciones, etc.)	41,9%

Si bien existen varios instrumentos de medición de la gratitud, en este caso se empleó un instrumento más comprensivo, como el que se está presentando en este trabajo, que incluye la mayor parte del estudio enfocado al aspecto central de la vida que es la gratitud.

Conclusiones:

Los datos obtenidos en este estudio, no hacen discriminación de género, ni edad, pero si se enfoca en un factor común que, en este caso, se consideró el campo laboral, todos los participantes son docentes, con un estatus estable, viven en la misma ciudad y sus centros de trabajo son muy parecidos entre sí.

En definitiva, esta investigación, hizo reflexionar en que la gratitud no solo es un comportamiento, un sentimiento, una conducta positiva, sino que se mide y se evalúa. Según Aristóteles: “La clave está en encontrar el término medio entre el esfuerzo empleado por quien hace el favor y el beneficio que dicho favor reporta a la otra persona”.

Como se explicó anteriormente, el *Cuestionario de Gratitud* se clasificó en cuatro componentes y cada componente con una variable de ítems, en el primer componente se evaluó la Gratitud Interpersonal, de los cuales se observó que es el campo donde los participantes se sienten más agradecidos de lo que tienen y de lo que reciben. El segundo

campo es el de Gratitud ante el sufrimiento, se observó que los participantes no tienen la idea de que el sufrimiento sea una forma de vida en la que se tenga que agradecer del todo, se acepta, pero en los resultados de los ítems no arrojaron los porcentajes que proponen Gloria Bernabé-Valero, Joaquín García-Alandete y José F. Gallego-Pérez, habrá que seguir investigando en futuras encuestas qué factor es la variable, para no estar en acuerdo a los ítems que se realizaron.

También se pudo constatar que realizar la encuesta con el tema de Gratitud, a los participantes les resultó algo extraño que se preguntaran aspectos (para algunos sencillos, para otros superficiales), fuera del común social de una investigación.

Entonces, se reflexiona que la gratitud como valor social es un resultado de calidad de vida, pero muy pocas personas lo ponen como un factor importante en sus vidas como un bienestar de su salud física, emocional y espiritualmente; se considera que es, puesto que combina componentes subjetivos y objetivos donde el punto en común es el bienestar individual.

El interés de estudiar la gratitud, fue para comprobar que un determinado conjunto de individuos, cuenta con un bienestar de salud espiritual, un bienestar social con la familia, los amigos y el entorno laboral, y sobre todo el bienestar emocional reflejado hacia las demás personas, Dios y a sí mismos y de alguna manera los resultados arrojan que los participantes de esta investigación se sienten felices con lo que poseen.

Finalmente, un ser humano con una calidad de vida en donde todos o casi todos sus aspectos de vida, se encuentra en un buen nivel de bienestar, se convierte en una virtud, porque se dan cuenta de apreciar de manera consciente lo difícil que es la vida. La gratitud como un don es una excelente forma de conducta positiva para dejar de lado las situaciones negativas y voltear a poner más atención en todo aquello que está bien, que aprecian, valoran, aman y que incluso siempre lo tienen a un lado sin darse cuenta.

Como vemos, el poder de la gratitud es incalculable. Para futuros trabajos, se propone ver la gratitud desde diferentes enfoques, como se estudió que es un factor social, sea un campo de investigación desde las diferentes etapas de la vida: niños, adolescentes, adultos y adultos mayores.

REFERENCIAS.

- Lykken, D. (2000). *The nature and nurture of joy and contentment*. New York: St. Martin s Griffin. [[Links](#)]
- Lyubomirshy, S. (2001). Why are some people happier than other? *American Psychologist*, 56, 239-249. [[Links](#)]
- Seligman, M.E.P. (1999). The presidents address. APA.1998. Annual Report. *American Psycho logist*, 54, 559-562. [[Links](#)]
- Seligman, M.E.P. (2005). *La auténtica felicidad* (M. Diago & A. Debrito, Trads.). Colombia: Imprelibros, S.A. (Trabajo original publicado en 2002). [[Links](#)]
- Seligman, M.E.P. & Christopher, P. (2000). Positive Clinical Psychology, recuperado el 12 de junio de 2006 del sitio Web del Positive Psychology Center : <http://www.ppc.sas.upenn.edu/posclinpsychchap.htm> [[Links](#)]
- Seligman M.E.P. & Peterson, C. (2003). Positive clinical psychology. En L.G. Aspinwall & U.M. Staudinger (Eds.). *A Psychology of human strengths: Fundamental questions and future directions for a positive psychology* (pp. 305-317). Washington, D.C: American Psychological Association. [[Links](#)]

BIBLIOGRAFÍA.

Anales de Psicología

versión On-line ISSN 1695-2294 versión impresa ISSN 0212-9728

Anal. Psicol. vol.30 no.1 Murcia ene. 2014

<http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.1.135511>

La robótica como estrategia innovadora para el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje en educación superior

Por ¹Marcos Ibarra-Núñez, ²Ramiro Esquivel Félix, ³Héctor Durán
Muñoz [México]

(¹Universidad Autónoma de Zacatecas, ²Universidad Tecnológica del Estado de Zacatecas,
³Universidad Politécnica de Zacatecas)

marco.ibarra@uaz.edu.mx

Introducción

El trabajo expuesto se desarrolló en la Universidad Tecnológica del Estado de Zacatecas (UTZAC), en la carrera de mecatrónica, en los niveles de Ingeniería y Técnico Superior Universitario, como una estrategia didáctica y pedagógica alternativa, con la robótica como eje central. El desarrollo tuvo una duración de tres meses, culminando con la presentación de resultados. Esto se formuló bajo el formato de competencias tipo sumo y la resolución de un laberinto, diseñando, construyendo e implementando un robot para ello, en dónde los estudiantes pudieron compartir entre pares, sus experiencias generadas durante los procesos de investigación, diseño, búsqueda de materiales y construcción del mismo.

La palabra “robot” aparece por primera vez en 1921, en una obra checa del autor Karel Capek, en cuya traducción corresponde a la palabra “robot”, que significa fuerza de trabajo (Ollero, 2001). La robótica puede considerarse como una de las áreas tecnológicas con mayor relevancia hoy en día, sus sistemas están compuestos por mecanismos que le permiten hacer movimientos y ser aplicados para distintas actividades. Además de realizar tareas específicas, programables mediante conceptos de áreas del conocimiento de la electrónica, la mecánica, la física, las matemáticas, la electricidad, entre otras. La robótica tiene una amplia gama de aplicaciones tanto en el sector de la industria, de servicios y en las aulas de clase. En esta última se tiene un gran abanico de posibilidades para la elaboración de novedosos ambientes de aprendizaje (Pinto Salamanca *et al.*, 2010).

El uso de la robótica en la educación tiene cincuenta años de haberse implementado. Logrando generar una nueva área de estudio, que se ha denominado como “Robótica Pedagógica”, y que utiliza varios elementos multidisciplinares de la robótica con fines para el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje. El término “Robótica Pedagógica” se define como la disciplina que permite concebir, diseñar y desarrollar robots educativos para que los estudiantes se inicien desde jóvenes en el estudio de las ciencias y la tecnología (Ruiz, 2007). Esto permite el uso y aplicación de ciertas herramientas tecnológicas, para el apoyo en las diferentes metodologías de enseñanza-aprendizaje (Brendan, 2010).

En este sentido el Dr. Enrique Ruiz Velasco Sánchez et.al (2008) en el documento “Robótica pedagógica: desarrollo de entornos de aprendizaje con tecnología, se argumenta que una de las principales metas de la robótica pedagógica es:

la generación de entornos de aprendizaje heurístico, basado fundamentalmente en la actividad de los estudiantes. Es decir, ellos podrán concebir, desarrollar y poner en práctica diferentes robots educativos que les permitirán resolver algunos problemas y les facilitarán al mismo tiempo, ciertos aprendizajes (p.2)

Bajo este concepto, los alumnos desarrollarán cada uno de los aspectos mencionados, trabajando en y entre equipos, para lograr presentar el robot más ágil, fuerte o estable, es decir, con mejores características de acuerdo al reto propuesto.

De igual manera, otro aspecto a resaltar es la incorporación del pensamiento computacional como elemento teórico-práctico que acompaña a la robótica, el cual implica la resolución de problemas, el diseño de sistemas y la comprensión del desarrollo humano con base en el diseño de conceptos informáticos (Wing, 2006). Es importante aclarar que el desarrollar este tipo de pensamiento no quiere decir que los estudiantes aprenderán a razonar como computadoras, sino desarrollar estructuras de pensamiento que posibiliten resolver problemas de forma analítica, sistemática y creativa.

Las tecnologías de la información y comunicación no pueden quedar fuera en el desarrollo de este proyecto, por tal motivo, se hará uso de las habilidades digitales que posean los alumnos, como la búsqueda, clasificación, selección y uso de la información, además de vincularse con compañeros, profesores, así como con otros expertos dentro y fuera de la institución. En este sentido, el conectivismo (Siemens, 2010), puede ayudar a comprender

mejor cómo se aprende en una época donde la información abunda y las tecnologías se convierten en mediadoras de ello. Se argumenta que el aprendizaje y la construcción del conocimiento se da por medio de la creación de redes, ya sea entre personas o con elementos no humanos, como lo pueden ser las bases de datos digitales.

Por tal motivo el diseñar e implementar estrategias didácticas, como la robótica pedagógica y el pensamiento computacional, coadyuvan en el desarrollo de habilidades para la creación de redes que permitan a los estudiantes construir aprendizajes para hacer frente a los retos personales y profesionales que surjan.

Con el presente trabajo se comparte la experiencia obtenida con la propuesta de robótica pedagógica como actividad integradora para estudiantes de la Universidad Tecnológica del Estado de Zacatecas, del área de mecatrónica, en un intento de cambiar el modelo instruccional y memorístico utilizado de manera cotidiana en el área de ingeniería, para buscar desarrollar en los estudiantes habilidades y conocimientos de base que permitan enfrentarse no solo a los retos profesionales que surjan, sino a cualesquiera que se les presenten durante el transcurso de su vida, donde la capacidad de aprender a lo largo de la vida es primordial.

Metodología

La metodología con que se realiza este trabajo corresponde a un enfoque cualitativo apoyados en la sistematización de experiencias para reflexionar sobre la propuesta educativa y conocer de mejor manera las implicaciones de la misma. Bajo esta idea González y D'Expósito (2017) mencionan que este método de investigación:

es una interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso, los factores que han intervenido en él, cómo se han relacionado entre sí y por qué lo han hecho de ese modo (p.1)

De acuerdo a lo mencionado con antelación se estaría trabajando desde un enfoque epistemológico crítico, ya que implica relacionar las acciones con el conocimiento y la teoría

con la práctica. El conocimiento construido con este método implica teorizar desde, sobre y en función de la práctica (Jara, 2015).

Desarrollo

En este apartado se detallan los elementos constituyentes de la propuesta educativa puesta en práctica, como ya se mencionó, el encuentro se dividió en dos actividades, cada una con sus objetivos y especificidades, la primera que se retoma es el reto de destreza y de manera posterior el encuentro tipo sumo.

Reto de Destreza:

En esta categoría se tendrán que desarrollar robots que encuentren la salida de un laberinto previamente diseñado, de manera autónoma, es decir, sin la ayuda de una persona mediante la implementación de sensores, sin importar el tipo de funcionamiento de estos. El equipo ganador, será el que resuelva el laberinto en el menor tiempo posible (ver Fig.1).

Objetivo general:

Fomentar la creatividad e innovación, el trabajo en equipo y colaborativo en los alumnos, así como lograr que los alumnos construyan conocimientos en el área tecnológica mediante la resolución de problemas, de manera ágil, flexible, pero, sobre todo de manera lúdica,

Objetivos específicos:

- Búsqueda de información necesaria para la construcción del mando y control del robot.
- Presentación de avances para socializar la información encontrada y el conocimiento construido.
- Acercamiento de los alumnos de nivel escolar inicial a la robótica.
- Integración en un solo proyecto de las habilidades adquiridas por los estudiantes a lo largo de su formación.
- Evaluación de resultados

Los Robots participantes para carrera de esta modalidad, deberán cumplir con las siguientes especificaciones:

- Estar hechos con material de reciclaje
- Se podrá utilizar cualquier tipo de hardware de control
- Resolver el laberinto de forma autónoma.
- Dimensiones del robot 12x8x7cm
- Cualquier tipo de programación¹⁰ está permitida.
- El circuito deberá de estar impreso¹¹.



Fig.1: Búsqueda de la salida del laberinto.

Fuente: propia.

Reglamento para el reto de destreza.

- Resolver el laberinto con un robot cuyos movimientos sean autónomos, en el menor tiempo posible.

¹⁰ Se refiere a poder utilizar cualquier tipo de lenguaje de programación, el que más se facilite a los estudiantes, sin importar si textual, de bloques, por diagrama de flujo, etc. Lo anterior aplica para ambas modalidades.

¹¹ Circuito impreso: diseño electrónico implementado en una placa de cobre que integra en la misma las conexiones necesarias para el correcto funcionamiento de éste, sin necesidad de utilizar cables para conectar los componentes. Un ejemplo de ello, se puede apreciar en los controles de tv, cuando se abren se puede observar una tarjeta con los componentes necesarios para que funcione.

- El robot no podrá ser auxiliado por ningún integrante del equipo para encontrar la salida del laberinto.
- Se permitirán 3 intentos y realizar ajustes que los equipos consideren necesarios para que el robot pueda encontrar la salida del laberinto.

Encuentro de Robots (tipo sumo)

En esta actividad, los estudiantes tendrán que construir robots que busquen empujar al del equipo contrario al exterior de un ring, como se muestra en la Fig.2, área delimitada con anticipación, dónde el ganador será quien logre sacar dos veces de tres al robot del otro equipo.



Fig. 2: Ring creado para el encuentro de sumo.
Fuente: propia.

Los robots participantes en esta modalidad, deberán cumplir con las siguientes especificaciones:

- Estar hechos con material de reciclaje.
- Se podrá utilizar cualquier tipo de hardware de control

- Estar controlados¹² de manera remota, puede ser (radiofrecuencia, bluetooth o infrarrojo)
- Peso máximo de 20 Kg.
- Dimensiones máximas de 22x28cm, altura libre.
- Cualquier tipo de programación está permitida.
- El circuito deberá de estar impreso

Reglamento para la actividad.

- El robot no podrá abandonar el área de combate en caso de hacerlo será tomado como punto negativo.
- El ganador del encuentro será aquel que gane 2 puntos de 3
- Los “rounds” serán de 5 minutos con un tiempo de 2 minutos entre cada uno para realizar ajustes.
- El robot que funcione hasta el final será el ganador.
- En caso de ser declarado empate, el jurado calificador (con base a los criterios anteriores), decidirá quiénes pasan a la siguiente ronda, tomando en cuenta aspectos como el diseño y la funcionalidad del mismo.

Evaluación.

Para la evaluación de los trabajos se tomaron en cuenta cinco categorías (ver tabla1), como lo son: a) el diseño, tanto electrónico como mecánico; b) la programación, que permitiera realizar al robot las órdenes dadas por la persona que lo controle; c) el ver si utilizaron elementos de reciclaje como motores o componentes electrónicos así como la construcción de la estructura con materiales de reuso; d) la funcionalidad de estos, es decir, que pudieran moverse sin problemas en el área asignada; e) creatividad para el diseño y construcción del

¹² Este tipo de control, a diferencia del anterior, es que permite dar órdenes y direcciones al robot, las cuales serán recibidas por el cerebro de este y serán convertidas en movimientos, adelante, atrás, izquierdo o derecha.

robot e; f) innovación, observar cómo aprovecharon los recursos a su disposición para crear un robot que cumpliera con los objetivos del evento.

Categorías	1	2	3	4	5
Diseño					
Programación					
Uso de materiales de reciclaje					
Funcionalidad					
Creatividad					
Innovación					

Tabla 1: Matriz para evaluación.
Fuente: Propia.

Se considera pertinente mencionar que la evaluación propuesta se realizó desde un enfoque formativo comprendida como:

aquella que coadyuva al desarrollo del estudiante en correspondencia con las regularidades esenciales del proceso de formación del individuo y con las finalidades sociales que signan dicha formación en la sociedad. Además, es capaz de detectar los progresos y dificultades en el proceso enseñanza aprendizaje, determinar hasta dónde se ha llegado y hasta dónde se puede avanzar. Informa al estudiante de los hallazgos encontrados, lo que le permite al docente adecuar el currículo y los objetivos iniciales, y le otorgan la posibilidad de ajustar el proceso progresivamente (p.269).

La presentación de los robots se desarrolló bajo el evento denominado RFC (Robotic Fighting Championship), haciendo alusión al deporte de contacto de artes marciales mixtas UFC, buscando atraer la atención de los alumnos, al mismo tiempo de fomentar valores como la disciplina, respeto y honestidad que esta actividad conlleva (“Sitio Web Oficial del Ultimate Fighting Championship® (UFC)”, s/f). El evento tuvo una excelente aceptación por parte de la comunidad estudiantil del área de mecatrónica (ver fig.3), ya que se contó con un registro de 31 equipos en ambas categorías, lo que se traduce en una participación de más de cien alumnos, de segundo, cuarto y quinto cuatrimestre, pertenecientes al nivel de Técnico

Superior Universitarios, al igual que de escolares en octavo cuatrimestre quienes cursan el nivel de Ingeniería.



Fig. 3: Alumnos participando en el encuentro de lucha sumo.
Fuente: propia.

Al desarrollar este trabajo en forma de una competición, se logró gestionar con recurso de los propios docentes organizadores y del director de carrera, algunos premios sencillos para los ganadores del encuentro, que sirvieron como incentivo para el trabajo y esfuerzo realizado, además otorgar reconocimientos de participación a todos los involucrados. Esto como algo complementario a la evaluación académica. Al encuentro se sumaron como espectadores, alumnos de otras carreras que se ofertan en la Institución, llenando el recinto donde se llevó a cabo esta actividad, motivando a los jóvenes participantes, un ejemplo de ello se puede apreciar en la imagen 3,

Resultados

La sistematización de experiencias permitió reflexionar sobre el proceso de diseño e implementación de la propuesta didáctica de incorporar a la robótica como estrategia de enseñanza-aprendizaje, para mejorar el desarrollo de habilidades y la construcción de conocimiento de los estudiantes del área de mecatrónica de la UTZAC. En el que se pudo reconocer la importancia de la búsqueda de elementos educativos innovadores que motiven

al estudiantado y les proporcionen las herramientas para solventar diversas problemáticas que puedan presentarse a lo largo de su trayectoria profesional.

El intercambio de opiniones, experiencias y estrategias entre los miembros de los equipos participantes fue clave, debido a que esto se convirtió en un espacio de retroalimentación de los procesos realizados por los estudiantes para la construcción de sus robots, dónde la autoevaluación y coevaluación tuvieron un peso importante, al ser los mismos participantes quienes expresaban sus perspectivas sobre el trabajo de los demás compañeros pero sobre todo, les permitió generar una postura sobre su desempeño y su propio trabajo.

De igual manera, se evidenció la generación de redes que construyeron los participantes lo que permitió alcanzar aprendizajes y desarrollar habilidades diversas, algunas de ellas no contempladas en los planes y programas de estudio. Todo ello en combinación con la búsqueda, gestión y discriminación de la información en medios digitales.

Como punto a resaltar, es la falta de apoyos y flexibilidad por parte de las autoridades institucionales para la realización de este tipo de actividades académicas, lo que limita en gran medida los intentos del profesorado en la búsqueda de generar mejoras en la práctica a través de estrategias didácticas que sean novedosas, colaborativas y dinámicas.

BIBLIOGRAFÍA.

- Brendan, T. (2010). "Pedagogy and processes for a computer programming outreach workshop, the bridge to college model". IEEE Transaction on Education.
- Clara may-jul, S., Pérez Pino, M., Osvaldo Enrique Clavero, J., Eugenio Carbó Ayala, J., & González Falcón, M. (2017). Formative evaluation in the teaching-learning process. *Edumecentro*, 9(3), 263–283. <http://www.revedumecentro.sld.cu>
- González, J., & Expósito, D. (2017). Sistematización de experiencias como método de investigación. *Gaceta Médica Espirituana Universidad de Ciencias Médicas. Sancti Spíritus*, 19(2), 10–16. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1608-89212017000200003
- Jara Holliday, O. (2015). "La sistematización de experiencias produce un conocimiento. *Docencia*, 55.
- Ollero, A. (2001). "Robótica, manipuladores y robots móviles". Marcombo Boixareu, Madrid.

- Pinto Salamanca, M., Barrera Lombana, N. y Pérez Holguín, W. (2010). "Uso de la robótica educativa como herramienta en los procesos de enseñanza". en Revista de Investigación y Desarrollo. Vol. 10 No. 1, pp. 15-23.
- Ruiz, E., Beauchemin, M., Rodríguez, A., Martínez, P., Garcia, J., Rosas, L., & Velázquez, M. (2006). Robótica Pedagógica: Desarrollo de entornos de aprendizaje con tecnología. *Virtual Educa*, 17.
- Ruiz Velasco Sánchez, E. (2007). *Educatrónica: innovación en el aprendizaje de las ciencias y la tecnología*. Madrid, España: Díaz de Santos.
- Siemens, G. (2010). *Conociendo el conocimiento*. [S.l.]: Nodos Ele.
- Sitio Web Oficial del Ultimate Fighting Championship® (UFC). (s/f). Recuperado el 27 de abril de 2016, a partir de <http://www.ufcespanol.com/>
- Wing, J. (2006). Computational thinking. *Communications of de ACM*, 33–35. <https://doi.org/10.1201/b16812-43>

Pensar la Literatura y la Lectoescritura: Análisis y Experiencias

La globalización actual presenta varias facetas: la mundialización de los mercados, la integración de los bloques económicos regionales, la invasión y el uso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, la confusión y pérdida de los valores morales, el predominio del materialismo y el consumismo; así como los cambios amplios y profundos en todos los niveles. En resumen, el mundo se debate entre crisis permanentes que con su ambivalencia no dejan de representar verdaderos y grandes retos para todas las sociedades. Ante tal situación que se vive en el siglo XXI, se hace necesario definir conceptos, dar a cada cosa su nombre al estilo genesíaco, porque el ser humano requiere renovar su compromiso de señorearlo todo, y asumir el pensamiento complejo para poder responsabilizarse de sus acciones y hacer posible la historia humana; con ello un arte humanizado y, en concreto, la literatura. El literato sabe que hoy se está ante el gran reto de dar a cada cosa su nombre, para que quede claro el significado actual de cultura, arte, patrimonio cultural, sociedad, pueblo, democracia, religión, política, folklor, tradición, porque sin duda se está comenzando un mundo nuevo, con un diferente modelo de sociedad y de ser humano.

En el libro *Pensar la Literatura y la Lectoescritura: Análisis y Experiencias* el lector encontrará una multiplicidad de voces de diversas latitudes que se suman a la preocupación de dar tratamientos a distintos temas de actualidad, que se relacionan con disciplinas humanísticas como la literatura, la historia, la educación y afines. México, Brasil y Perú se entrelazan en el presente texto, que sin duda es un reflejo del quehacer académico en la búsqueda de los conceptos para designar la compleja realidad en la que interactuamos de manera cotidiana en las aulas.

Dr. Salvador Vera Ponce

ISBN: 978-612-00-612-7



9 786120 061207