

QVADRATA

ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN, ARTES Y HUMANIDADES



REVISTA SEMESTRAL DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA. AÑO V,
No. 9. ENERO-JUNIO DE 2023. ISSN: 2683-2143.

Q V A D R A T A

ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN, ARTES Y HUMANIDADES



REVISTA SEMESTRAL DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA
AÑO V, No. 9, ENERO-JUNIO DE 2023
ISSN: 2683-2143



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA

M.D. LUIS ALFONSO RIVERA CAMPOS
RECTOR

M.E. GEORGINA ALEJANDRA BUJANDA RÍOS
SECRETARIA GENERAL

DR. LUIS CARLOS HINOJOS GALLARDO
DIRECTOR DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

DR. JAVIER H. CONTRERAS OROZCO
DIRECTOR

DR. JORGE ALAN FLORES FLORES
SECRETARIO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

COMITÉ EDITORIAL

DR. JORGE ALAN FLORES FLORES
DIRECTOR

DR. ERSLEM ARMENDÁRIZ NÚÑEZ
RESPONSABLE CIENTÍFICO

LIC. DANIEL ARTURO ALMEIDA TRASVIÑA
EDITOR

M.I.E. ARTURO IVÁN RUIZ DOMÍNGUEZ
EDITOR ADJUNTO

M.H. VÍCTOR MANUEL CÓRDOVA PEREYRA
ASESOR EDITORIAL

CORRECCIÓN DE ESTILO Y CUIDADO EDITORIAL

LIC. LUIS FERNANDO RANGEL FLORES

TRADUCCIÓN

LIC. ANA TERESA ARREDONDO URIBE (INGLÉS)

LIC. DANIEL ARTURO ALMEIDA TRASVIÑA (PORTUGUÉS)

Q V A D R A T A

CONSEJO ASESOR

DR. MAURICIO BEUCHOT PUENTE

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO.

DRA. SARA POOT HERRERA

UNIVERSIDAD DE CALIFORNIA, ESTADOS UNIDOS.

DRA. MAGALI VELASCO VARGAS

UNIVERSIDAD VERACRUZANA

DR. ROBERTO SÁNCHEZ BENÍTEZ

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CIUDAD JUÁREZ.

DR. HÉCTOR CATALDO GONZÁLEZ

UNIVERSIDAD ALBERTO HURTADO, SANTIAGO DE CHILE.

DRA. ROXANA RODRÍGUEZ ORTIZ

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE LA CIUDAD DE MÉXICO.

DR. PABLO BRESCIA

UNIVERSIDAD DEL SUR DE FLORIDA, ESTADOS UNIDOS.

DR. LUCIANO PRADO DA SILVA

UNIVERSIDAD FEDERAL DE RÍO DE JANEIRO, BRASIL.

DR. ROLANDO PICOS BOVIO

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN.

DR. CLAUDIO PAOLINI VINCENTI

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA. MONTEVIDEO, URUGUAY.

DISEÑO:

LIC. DANIEL ARTURO ALMEIDA TRASVIÑA

FOTOGRAFÍA DE PORTADA:

NEOM/UNSPLASH

QVADRATA. Estudios sobre Educación, Artes y Humanidades año V, número 9, enero-junio de 2023, es una publicación semestral editada por la Universidad Autónoma de Chihuahua. Calle Escorza #900. C.P. 31000, Chihuahua, Chih. Tel. (614) 439-1500 ext. 3844, www.ffyl.uach.mx. Editor responsable: Daniel Arturo Almeida Trasviña. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2018-061310212600-203 ISSN: 2683-2143, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número: Facultad de Filosofía y Letras, Campus Universitario 1, Chihuahua, Chih. México. C.P. 31130, Apartado Postal 744). Fecha de la última modificación: junio de 2023.

Todos los contenidos de *QVADRATA. Estudios sobre Educación, Artes y Humanidades* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia:



CONTENIDO

APORTES

EL PAPEL DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA PROMOCIÓN DE LA CULTURA CIENTÍFICA: PERSPECTIVAS DE POSIBLE INFLUENCIA 15

María Noemí Albarrán Granados / Javier Tarango

Tecnológico Nacional de México. Instituto Tecnológico de León / Universidad Autónoma de Chihuahua

ACTOS DE HABLA DEL DOCENTE EN SU DIMENSIÓN RELACIONAL COMUNICATIVA CON LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN INFANTIL 31

Yildret Rodríguez-Avila, Jorge Luis Barboza-Hernández, Nubia Hernández-Flórez, Olena Klimenko

*Corporación Universitaria del Caribe CECAR
Institucion Universitaria de Envigado*

EL GIRO LINGÜÍSTICO: ALGUNAS DE SUS RESONANCIAS FILOSÓFICAS EN LA HISTORIOGRAFÍA 59

Fernando Hernández González
Isabel Passalacqua Olivera

*Universidad Autónoma de la Ciudad de México
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez*

PARATEXTOS CERVANTINOS: EL CASO DE UN ACERVO YUCATECO 85

Alejandro Loeza Zaldívar

Universidad Autónoma de Yucatán

EXPERIENCIAS DE UN ARTISTA EN LA PRODUCCIÓN DE OBRA ¿QUIÉNES SON ELLOS? PROYECTO ARTÍSTICO 103

Juan Pablo Méndez Moreno

Universidad Tecnológica de Chihuahua

**MODELO DE EVALUACIÓN DE LOS PROCESOS DE
RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS BASADO
EN LOS ESTÁNDARES CURRICULARES DE EDUCACIÓN
BÁSICA PRIMARIA**

María Meneses / María Builes

*Ministerio de Educación Colombiano
Corporación Universitaria Minuto de Dios*

DICTAMINADORES DE ESTE NÚMERO:

Dr. José Luis Álvarez

Universidad Católica Luis Amigo

Dr. Álvaro Enrique Lhoeste Charris

Universidad Simón Bolívar

Dra. Myriam Sigala Silva

Colegio de Bachilleres de Chihuahua

Dr. Jesús Cortés-Vera

Universidad Autónoma de Cd. Juárez

Dra. Thelma García

Universidad Autónoma de Cd. Juárez

Dr. Juan Francisco Andrades Pinto

Universidad Santo Tomás, Chile

Dra. Erika Selene Pérez Vázquez

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

INTRODUCCIÓN

Ante la complejidad que acusa la permanente revisión de la realidad cambiante, las humanidades (incluyendo en este rubro la educación y las artes) se han visto en la necesidad de replantear varios de sus presupuestos fundamentales en aras no sólo de mantener su tendencia a explicar la realidad mediante el análisis que devela la complejidad y la naturaleza de las redes conceptuales, simbólicas y sónicas de la cultura, sino también de orientar dichas reflexiones a un terreno que si bien no es necesariamente práctico en un sentido definitivo y único, si pueda permitirnos traducir, en plazos no prolongados, los hallazgos que tienen lugar en este campo, en acercamientos fácticos con la realidad social, misma que ha vuelto impostergable la revisión crítica llevada de la mano con el actuar en consecuencia.

Si bien el actual panorama social nos obliga a revisar con urgencia las problemáticas que se han vuelto vigentes en nuestra época, la consciencia sobre la necesidad de traducir las revisiones y estudios del entorno humano en procesos de intervención que no sólo reconozcan, sino que también atiendan dichas problemáticas se erige de forma paradigmática como pocas veces en la historia del ser humano y de la cultura lo había hecho. Sin embargo, los nuevos derroteros que este giro trae consigo no sólo no están delineados, sino que, además, mientras se definen, se topan con cuestiones que deben atender sobre el camino. Todo ello se puede plantear mediante ciertas interrogantes que nos permiten visibilizar la complejidad del momento histórico y la necesidad de adaptar el quehacer humanístico a las condiciones de nuestro tiempo.

Entre los cuestionamientos derivados de lo expuesto en estas consideraciones, quizás destaquen los siguientes de forma particular:

1. ¿Qué tanto corresponde a las humanidades, considerando el enorme peso de su naturaleza teórica, el dar una prioridad poco usual al enfoque práctico y pragmático de las mismas? ¿Qué tanto el otorgar este valor prioritario al enfoque práctico/pragmático de las humanidades puede contribuir en un plazo menor su corrupción, al grado de resaltar de ellas solamente un valor utilitario?

2. ¿De qué otras disciplinas, las humanidades, la educación y las artes deberán echar mano para alcanzar a constituir sus hallazgos en impactos favorables sobre la sociedad de la cual emanan?

3. ¿Qué instrumentos, propios de las humanidades, nos permitirán medir el verdadero alcance de las intervenciones que se realicen,

si su valor teórico debe retroceder en función de la necesidad de impacto social?

4. ¿Tenemos parámetros vigentes que nos permitan, en las humanidades, la educación y las artes, ejercer un diálogo crítico con el entorno actual?

5. ¿Puede el efecto transformador de las humanidades pasar de ser un resultado que surge de plazos largos a ser una derivación de corto y/o mediano plazo?

Es obvio que preguntas importantes no podrán responderse de forma inmediata, sino que requieren una revisión permanente, mientras se lleva a cabo aquel proceso que las implica. No obstante, si esto aumenta la complejidad del problema, pues estamos ante una situación en la cual se torna necesario ir respondiendo las interrogantes que surjan en tanto que estamos atendiendo las problemáticas que nos ocupan, también constituye un motor para avanzar en la dirección ineludible de contribuir, mediante acciones de retribución social, a dar seguimiento no solamente teórico, a las cuestiones que requieren ser atendidas.

El presente número de *Qvadrata. Estudios sobre educación, artes y humanidades*, se integra de textos cuyas investigaciones constituyen un acercamiento tanto teórico como de exploraciones que se derivan hacia la atención más o menos inmediata de los problemas sociales que se revisan en el desarrollo de los artículos.

De entrada, los textos sobre cuestiones de índole educativa nos ubican en las latitudes socioculturales donde cuestiones como el aula –ese espacio donde acontece la educación como fenómeno que tiene en el centro la relación docente-estudiante- y el ámbito institucional, dimensionan las reflexiones en función de la pertinencia social. Así, el texto "Actos de habla del docente en su dimensión relacional comunicativa con los estudiantes de educación infantil" pone énfasis en la comunicación como el factor definitivo para alcanzar un desempeño favorable, justo en una época donde dicho fenómeno –la comunicación- atraviesa por un momento crítico dado la subordinación del mismo a la desinformación que la dependencia de una interacción social, basada en dispositivos electrónicos y redes sociales, ha traído consigo, convirtiéndose en el eje de los procesos comunicativos; un proceso educativo que no vire su atención a este problema está omitiendo una factor fundamental para tener en cuenta las nuevas necesidades, tanto didácticas como pedagógicas. El habla del docente, acusa el texto en cuestión, deberá estar informado e influido por parámetros de comunicación asertiva que constituyan un vínculo eficiente entre formador y estudiantes, sin desatender la naturaleza afectiva y emocional de los procesos comunicativos.

En cuanto al artículo "El papel de las instituciones de educación superior en la promoción de la cultura científica", se vuelve la atención al asunto del factor institucional que la educación debe tomar en cuenta; donde la educación científica ha adquirido un valor fundamental, dada su pertinencia, la consideración que sobre la IES se entenga en este rubro es de nos soslayarse, puesto que es la Educación Superior a quien le corresponde encabezar las políticas educativas que en este ámbito se desarrollen; el viraje de la cultura científica hacia un enfoque de índole social, obviamente, no escapa a la revisión de lo que las Instituciones de Educación Superior pueden replantear.

Por otra parte, "Paratextos cervantinos: el caso de un acervo yucateco, nos otorga la perspectiva de la obra de Cervantes" que forma parte de un acervo en el sureste mexicano, empatando con ello no sólo la tradición bibliográfica que une a México con España a través de los estudios literarios y disminuyendo con ello el enfoque de distanciamiento que ciertas perspectivas de la alteridad traen consigo, sino que también nos ayuda a explorar en los giros de nuestra lengua que subyacen en la obra del autor del *Quijote*, con respecto a cómo estos rasgos se entrelazan con movimientos sociales de tierras yucatecas. El abordaje de fenómenos literarios mediante su aplicación a fenómenos sociales, dimensionan los estudios de aquella disciplina (la literatura) con una actualización que nos permite ver en ella lo humano en su condición gregaria y, por ende, capaz de problematizar la realidad que se analiza a través de sus textos, a través de sus obras.

La literatura como agente problematizador de la realidad social, es una de las aportaciones fundamentales de los estudios literarios; al atenerse a las revisiones de esta naturaleza, *Qvadrata* se suma a las plataformas editoriales que ven este tipo de investigaciones la oportunidad de explorar con un trasfondo crítico, el entono, dejando campo abierto al reconocimiento de situaciones que, eventualmente, deberán ser entendidas, comprendidas y atendidas por el resto de recursos y de disciplinas que se sumen a tales procesos.

En cuanto al texto "El giro lingüístico: algunas de sus resonancias filosóficas en la historiografía", estamos ante la valoración de los estudios de la lingüística que, al integrarse a los estudios históricos, han enriquecido los alcances de estos últimos, sin omitir el debate que presupone, para ciertos autores, una limitación, al discurrir que la adecuación de los recursos lingüísticos a los estudios de la historia ha acotado sus alcances. Debate que sustenta toda la argumentación del artículo, dejándonos ver la importancia de la reflexión crítica; la atención que se brinda a los estudios técnicos de la lengua con respecto al servicio de una disciplina como lo es la historia, nos ubica en el centro de las

consideraciones sobre los aspectos insoslayables de ambas esferas. La ubicación histórica e historiográfica del ser humano, en función de su condición de un ser que se fundamenta en el proceso de la lengua, abre la oportunidad de acercarnos a nuestros contextos valiéndonos de exploraciones teóricas que habrán de devenir en procesos de inserción social; finalmente, la lengua es un fenómeno social, tanto como lo es nuestra valoración histórica de la realidad.

Surcado por diversas dimensiones, el ser humano, es para bien y para mal, un ser indefectiblemente social, el aterrizaje de todo lo reflexivo en el ámbito de lo gregario, nos invita a transitar de la especulación al acto, y con ello, al impacto; en *Qvadrata. Estudios sobre educación, artes y humanidades*, seguimos experimentando sobre los pasos que este derrotero trae consigo. ■

DR. JORGE ALAN FLORES-FLORES
DIRECTOR DE QVADRATA

A P O R T E S

EL PAPEL DE LAS INSTITUCIONES DE
EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA PROMOCIÓN DE LA
CULTURA CIENTÍFICA: PERSPECTIVAS DE POSIBLE INFLUENCIA

María Noemí Albarrán Granados. Es Profesora Titular “B” E.S. Tiempo Completo en el Tecnológico Nacional de México. Instituto Tecnológico de León, dando prioridad a la carrera de Ingeniería en Gestión Empresarial con colaboración en otras especialidades, tales como Gestión de Calidad y Competitividad Empresarial. Estudió la Licenciatura en Ingeniería Industrial en Producción (Instituto Tecnológico de León, Guanajuato, México) y estudios de posgrado en Ciencias de la Información con enfoque a prestación de servicios de información técnica hacia la industria (Universidad de Guanajuato, México). Cuenta con vasta experiencia en la formación de profesionista a nivel superior, así como en la asesoría de proyectos para implementarse en diferentes sectores industriales. Correo electrónico: noemi.albarran@leon.tecnm.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0001-8815-8600>

Javier Tarango. Profesor-investigador de tiempo completo en la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH). Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel II. Cuenta con estudios como doctor en Educación, maestría en Ciencias de la Información y maestría en Desarrollo Organizacional. Realiza sus actividades académicas en los programas educativos de maestría en Innovación Educativa y doctorado en Educación, Artes y Humanidades (UACH), además imparte cátedra virtual en la licenciatura en Bibliotecología y Gestión del Conocimiento (Universidad de Guadalajara). Es Editor en Jefe de la Revista Estudios de la Información. Correo electrónico: jtarango@uach.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0002-0416-3400>

Historial editorial

Recepción: 9 de febrero de 2023

Revisión: 9 de febrero de 2023

Aceptación: 8 de marzo de 2023

Publicación: 27 de junio de 2023

El papel de las instituciones de educación superior en la promoción de la cultura científica: perspectivas de posible influencia

The role of higher education institutions in promoting a scientific culture: perspectives of possible influence

O papel das instituições de ensino superior na promoção da cultura científica: perspectivas de possível influência

María Noemí Albarrán Granados / Javier Tarango

Tecnológico Nacional de México. Instituto Tecnológico de León

Universidad Autónoma de Chihuahua

noemi.albarran@leon.tecnm.mx / jtarango@uach.mx

RESUMEN

Este artículo plantea una aproximación teórica al estudio de la cultura científica, propiciado por la falta de claridad conceptual al respecto, pretendiéndose con ello la unificación de criterios, ya que la literatura actual muestra múltiples visiones no necesariamente coincidentes o precisas sobre el tema, así como de su real aplicación. Para ello, vincula el concepto de cultura científica con el papel que juegan las instituciones de educación superior en la implementación de estrategias para su desarrollo, principalmente desde dos perspectivas fundamentales: (1) aquellas enfocadas a su propio crecimiento, manifiesto en estudiantes, docentes e investigadores; y (2) la posibilidad de contribuir a través de acciones de culturización científica en la sociedad en general. El artículo concluye que, independientemente de los amplios retos que todo esto representa, las propuestas identificadas no logran saltar de la iniciativa teórica a la puesta en práctica para la solución de problemas concretos.

Palabras clave: Cultura científica, Alfabetización científica, Divulgación científica, Sociedad del conocimiento, Educación superior.

ABSTRACT

This article proposes a theoretical approach to the study of scientific culture, fostered by the lack of conceptual clarity in this regard, with the aim of unifying criteria, since the current literature shows multiple visions that are not necessarily coincident or precise on the subject, as well as of its actual application. In addition, it links the concept of scientific culture with the role played by higher education institutions in the implementation of strategies for its development, mainly from two fundamental perspectives: (1) those focused on their own growth, manifested in students, teachers and researchers; and (2) the possibility of contributing through actions of scientific literacy in society in general. The article concludes that, regardless of the broad challenges that all this represents, the identified proposals fail to jump from the theoretical initiative to the implementation for the solution of concrete problems.

16

Keywords: Scientific culture, Scientific literacy, Science dissemination, Knowledge society, Higher education.

RESUMO

Este artigo propõe uma abordagem teórica para o estudo da cultura científica, fomentada pela falta de clareza conceitual a esse respeito, com o objetivo de unificar critérios, uma vez que a literatura atual mostra múltiplas visões que não são necessariamente coincidentes ou precisas sobre o assunto, como bem como de sua aplicação real. Para isso, relaciona o conceito de cultura científica com o papel desempenhado pelas instituições de ensino superior na implementação de estratégias para o seu desenvolvimento, principalmente a partir de duas perspectivas fundamentais: (1) aquelas voltadas para o seu próprio crescimento, manifestado em alunos, professores e pesquisadores; e (2) a possibilidade de contribuir com ações de alfabetização científica na sociedade em geral. O artigo conclui que, independentemente dos amplos desafios que tudo isto representa, as propostas identificadas não conseguem saltar da iniciativa teórica para a implementação para a solução de problemas concretos.

Palavras-chave: Cultura científica, Alfabetização científica, Divulgação científica, Sociedade do conhecimento, Ensino superior.

INTRODUCCIÓN

Esta propuesta de análisis teórico, basado en diversas fuentes de consulta consideradas pertinentes para la definición y clarificación del objeto de estudio, plantea la necesidad predominante de que las instituciones de educación superior tienen una responsabilidad directa e inherente en la promoción de la cultura científica, además de que, en su estado ideal, representan a las entidades donde más debería estar desarrollada esta cuestión, prácticamente proveniente de la vocación de sus propios actores (académicos, investigadores y estudiantes), más que por el desarrollo de acciones formativas atendidas de manera directa a través de programas específicos, situación que pudiera resultar ideal, pero suele estar alejada de la realidad.

La ciencia se ha convertido en una realidad colectiva y ha tomado el papel similar al de una institución social donde se registra la situación de cada individuo y del conjunto de los actores que forman una comunidad. Se parte de la idea de que todos los seres humanos somos científicos naturales; sin embargo, si no existe un proceso sistemático de promoción de la cultura científica proveniente de determinados agentes, tales rasgos tienden a ser débiles o simplemente están en posibilidades de no existir (Liz, 2009). La ciencia se convierte en una construcción humana y social de involucramiento de otros en estos procesos, sin necesidad de adherirse a ideologías específicas (Villaverces Cardoso, 2007).

Debe recordarse que los rankings a nivel mundial de las universidades, según los parámetros de diversos organismos internacionales de evaluación, están determinados por la constitución de sus cuerpos docentes y de investigación, caracterizados por una fuerte cultura científica, la cual se proyecta en los siguientes rasgos: cualificación docente, capacidad de investigación, condiciones de transferencia de conocimiento y reconocimiento internacional a través de su producción científica (González-Díaz et al., 2022). De esta forma, es como resulta posible imaginar el papel de las instituciones de educación superior en la formación de otros cuadros de capital humano en dimensiones individuales, organizacionales y sociales, esto en cuanto a la promoción y desarrollo de otras condiciones de la llamada alfabetización científica.

El deseo por el posicionamiento de las instituciones y países en el mapa del desarrollo científico ha provocado una serie de movimientos hacia la promoción de la cultura científica con miras al progreso, que conlleven a la reducción de la dependencia científica de los países económicamente dominantes, todo esto representado bajo el concepto de descolonización científica. En respuesta a lo anterior, Asencio Cabot (2017) considera que la educación científica se ha convertido en un

tema de amplio interés en la formación de ciudadanos científicamente competentes, especialmente considerando los grandes avances observados en ciencia y tecnología. Esta clase de preocupaciones provienen no solo de investigadores y docentes, sino de gobiernos, organismos internacionales y sistemas educativos nacionales.

La educación científica toma entonces un papel fundamental en los procesos formativos del siglo XXI, cuyo principal interés será la educación de ciudadanos comprometidos que, en el caso de la ciencia, se caractericen por la promoción de la verdad, la curiosidad intelectual, el análisis crítico de la información y la visualización-adaptación a los cambios inmediatos, principalmente relacionados con la tecnología. Todo ello justifica el estudio de la cultura científica y del papel actual de las instituciones de educación superior como entidades formales para promover, de forma sistemática, los propósitos de un pensamiento científico presente en diferente forma y nivel en los ciudadanos que componen la sociedad actual y futura.

18

DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS DE LA CULTURA CIENTÍFICA

El concepto y propósitos de la cultura científica pueden ser variados e incluso dispersos. El punto de partida es la ciencia como un cuerpo epistémico sólido que se ha construido desde que la humanidad existe. No obstante, la ciencia tiene como tales tres propósitos fundamentales en los cuales se basa el resto del análisis aquí presentado: el valor “para” la ciencia (promoción de la ciencia); el valor propio “de” la ciencia (imagen de la ciencia basada en la verdad y en el rigor; y el valor “en” la ciencia (las acciones de institucionalización de la ciencia) (Liz, 2009).

Aunque resulta posible identificar el origen del concepto de cultura científica, algunos fundamentos han surgido poco a poco según conveniencias sociales y a partir de eventos particulares donde se ha demandado la compartición de conocimiento, como es el caso de todas las condiciones experimentadas durante condiciones de posguerra (Sanz Merino y López Cerezo, 2012; Albornoz, 2014). Su definición puede observar distintas perspectivas según variados autores, al mismo tiempo que algunas coincidencias en su conceptualización, tales como:

Representa una idea de progreso y no marca relación con cuestiones ideológicas, sino que simboliza la posibilidad del empoderamiento humano para influir tanto en su propio entorno como en otros diferentes. El conocimiento científico en los ciudadanos debe tener una influencia en el pensamiento político y racional (rigor de la ciencia). Implica un crecimiento progresivo del conocimiento científico, el cual contiene información, valores y representaciones sociales (Albornoz, 2014).

Se vincula con la modernización o actualización de las personas en general, especialmente en correspondencia con las exigencias de la sociedad del conocimiento, teniendo gran conexión con los procesos educativos (en la parte formativa) y con la comunicación científica (en relación con las publicaciones especializadas desarrolladas con miras a registrar los hallazgos científicos), cuyos resultados tendrán un impacto político y social. Esta conceptualización se concreta en la difusión del conocimiento científico, la comunicación y divulgación de la ciencia, así como la alfabetización científica (Gómez Ferri, 2012).

Es un sistema complejo basado en las dimensiones de la ciencia y la tecnología en función del grado o nivel de conocimiento de los conceptos básicos del fundamento científico y tecnológico. Además, está sustentada en los procesos formativos vinculados a la actitud y valores de los ciudadanos hacia la ciencia y la aplicación del conocimiento científico para resolver problemas cotidianos, así como la capacidad del ciudadano y su involucramiento en la integración de diversas políticas públicas (Torres-Gamarra, 2022).

19

Es un concepto que no debe desasociarse con la cultura tecnológica, y, en ambos casos, no debe olvidarse que la base de todo esto es la cultura en sí, considerada como la información que se trasmite con fines de aprendizaje social. Para ello, la cultura científica es un conjunto de rasgos adquiridos como aprendizaje social (formal o informal), pero nunca adquirido de forma genética o natural. La cultura científica se adquiere por procesos informales (verbales y no verbales) y por medios formales, regularmente a través de la instrucción y el acceso a recursos de información publicados en diversos medios (Olivé, 2005).

La educación en la ciencia es una actividad fundada en la alfabetización científica de la ciudadanía, considerando que se ha logrado una comprensión generalizada del vocabulario básico de la ciencia y sobre los métodos científicos. Esto significa que la cultura científica se refiere al enlace de grupos de individuos científicamente informados, pero, además de cualquier esfuerzo, debe estar socialmente legitimada, estableciendo una relación directa con los conceptos básicos de educación. Además, se muestra una correspondencia entre ciencia y política científica: en ambos casos se conjuntan la ciencia, el cambio tecnológico y la innovación científica (Eizaguirre y Urteaga, 2013).

Muestra dos dimensiones: (1) en el caso de los ciudadanos en general, existe una relación directa con la alfabetización científica, lo cual representa la familiarización social con la ciencia y describe un compromiso público con esta (public engagement por su expresión en inglés); y (2) respecto a los profesionales de la ciencia, aunque adquieren un compromiso con la ciencia, este se convierte en un ejercicio

privado del mismo en que la responsabilidad, conforme a su cultura científica, influye directamente en los procesos de gestión científica-investigativa (Castro Sánchez y Gómez Armijos, 2017; Gutiérrez Rojas et al., 2018).

Propone las siguientes características distintivas: (1) está formada por la información que se crea, genera, trasmite y aplica por parte de los científicos; y (2) cuando la mayoría de los miembros de la sociedad tienen nociones científicas sin ser necesariamente científicos, las cuales pueden considerarse ciencia popular y se basa en la divulgación científica (Quintanilla Fiscar, 2010). La cultura científica, según este autor, ofrece además dos componentes: (1) la ciencia en sí y su contenido epistemológico; y (2) la cultura general de los grupos relacionada con la ciencia, pero que no forma parte de la actividad científica.

Este concepto, según la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT, 2014):

20

comenzó a ser entendido como un conjunto de estudios orientados en la medición de las percepciones, representaciones y conocimientos que los ciudadanos poseen sobre la ciencia y tecnología —entendidas estas últimas como imprescindibles para la vida en las actuales sociedades del conocimiento (p. 5).

Se infiere que el concepto de cultura científica se considera de joven creación bajo diversas aproximaciones, tales como: alfabetización científica, actitudes hacia la ciencia, percepción social de la ciencia, valoración social de la ciencia, apropiación social de la ciencia y participación social de la ciencia.

Desde la perspectiva de los organismos internacionales, tales como UNESCO (2005), es necesario diferenciar tres conceptos fundamentales: (1) cultura científica (la forma global de influencia en todos los sectores de la sociedad por mostrar un acercamiento a la ciencia y su aplicación en la solución de problemas cotidianos, donde se incluye tanto a personas vinculadas con las comunidades académicas y científicas, como aquellas que no lo están); (2) educación científica (primer concepto derivado del anterior, referente a diferentes actos formales de instrucción para el acercamiento a la ciencia de manera sistemática); y (3) alfabetización científica (segundo concepto derivado del primero, correspondiente a cuando se normalizan las condiciones de conocimiento científico de acuerdo con determinados niveles educativos y formas de inclusión en las actividades académicas y de diseño curricular).

Los rasgos de la cultura científica muestran amplia congruencia con la cultura investigativa, especialmente cuando se vincula con comunidades académicas e institucionales (Fernández-Marcial y Oje-

da-Romano, 2017), esto en consideración de que el conocimiento en sí tiene un vínculo con la práctica y, sobre todo, con los significados, valores y conductas que conllevan; de que, aun en procesos formativos sistemáticos, todo individuo hará interpretaciones diferentes de los contenidos, sin necesidad de una uniformidad en concordancia con la visión de quien instruye o genera programas con propósitos científicos (González-Díaz et al., 2022).

La cultura científica no solo tiene relación con la investigación científica en sí. Se considera que la manera formal para su construcción se basa en la docencia como método central y como una forma estructurada de integrar a los actores que se involucran más allá de los docentes: estudiantes, nuevos investigadores con pretensiones de publicar adecuadamente y ciudadanos en general que participan en diferentes actos de divulgación de la ciencia. Esto significa que su promoción debería ser más plural. Guerrero-Sosa et al. (2021) critican el planteamiento sobre que la cultura científica solo sea asociada con las condiciones y acciones de los científicos o con fines de integración de indicadores para la acreditación institucional, así como con el registro de prácticas investigativas y productividad científica de los docentes e investigadores.

El concepto de cultura científica no debe confundirse con la cultura profesional de los científicos, quienes transforman-evolucionan sus conocimientos en el afán de identificar soluciones a los problemas de su disciplina científica, donde se denomina cultura científico-investigativa (Viteri, 2015). Por tanto, la cultura científica se refiere a las cuestiones que caracterizan a grupos de personas de la sociedad en general respecto a las condiciones de conocimiento científico y las actividades científicas que experimentan en diversos niveles, medidos tanto en una dimensión individual y grupal (Gutiérrez Rojas et al., 2018). Estos autores defienden del mismo modo que el concepto correcto es cultura científica y tecnológica, donde se deben distinguir percepciones y representaciones del conocimiento científico de los ciudadanos. Sus perspectivas son complementadas por Rodríguez Vera (2017), quien propone que en el análisis de la cultura científica se deben reconocer al menos cinco ejes fundamentales: (1) tiene una amplia relación con la educación científica y la alfabetización científica en sus diversas dimensiones y formas; (2) la imagen de la ciencia como una concepción de la misma; (3) amplio vínculo con el medio ambiente; (4) es a la par un eje sociopolítico y un eje epistemológico; y (5) cada entorno concibe de modo diferente el concepto de cultura científica, incluso siendo diferente su modelo y nivel de medición.

RETOS DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN RELACIÓN CON LA CULTURA CIENTÍFICA

22

Las instituciones de educación superior desarrollan actividades constantes para incrementar y consolidar la cultura científica entre los miembros de sus comunidades académicas, principalmente en estudiantes, docentes e investigadores, como un reto principal. No obstante, esto propicia que se deje de lado la posibilidad de contribuir en el desarrollo de procesos en la sociedad en general, mismos que suceden bajo condiciones distintas según contextos particulares (Cortassa y Polino, 2016).

Lazcano-Peña et al. (2019) consideran que, cuando las instituciones de educación superior dejan de lado a la sociedad en su intento por desarrollar la cultura científica, se desiste de generar investigación con impacto social, perdiéndose la obligación de la sociedad en establecer vínculos de comunicación con el resto de los ciudadanos a través de la divulgación científica, siendo esto el principal obstáculo que se enfrenta en temas de formación ciudadana en relación con la ciencia. La situación aquí manifiesta radica en que las instituciones de educación superior se rigen bajo la exigencia de los indicadores científicos que las posicionan en la ciencia, priorizando para ello el quehacer académico centrado en la redacción y publicación de artículos científicos, limitándose, con ello, desarrollar cualquier otra actividad social.

Organismos internacionales como la UNESCO (2005) proponen el desarrollo de una cultura científica como un reto a corto plazo, buscando pasar del discurso a la realidad. La principal prioridad no es preocuparse por las instituciones de educación superior que tienen resuelto el problema en la ciudadanía, utilizando para ello las bondades de la educación científica y tecnológica que están en capacidad de ofrecer los sistemas educativos, reconociendo que esta clase de temas se han convertido en prioritarios para académicos e investigadores y en la forma idónea para contribuir al desarrollo de las personas en los procesos de familiarización de la ciencia en la sociedad en general. Esta organización se plantea la pregunta más retadora en el tema de cultura científica: ¿cuál debería ser ese currículo científico básico para todos los ciudadanos? Respondiendo con el siguiente esquema formativo en dos dimensiones, bajo la valoración que este enfoque supone: la alfabetización científica está encaminada a la sociedad en general y a la cultura científica básica. Pudiera considerarse como la base formal de personas vinculadas directamente con las actividades de la ciencia. Estas son las propuestas:

Alfabetización científica. Compuesta por los siguientes contenidos: (1) alfabetización científica práctica (conocimientos de la vida

diaria); (2) alfabetización científica cívica (capacidad de intervención social); y (3) alfabetización científica cultural (naturaleza de la ciencia y la tecnología).

Cultura científica básica. Integrada por un conjunto de elementos más formales de conocimiento relacionados con lo siguiente: (1) conocimientos de ciencia; (2) aplicaciones del conocimiento científico; (3) habilidades científicas; (4) resolución de problemas; (5) interacción con la tecnología; y (6) cuestiones éticas relacionadas con la ciencia; y (7) práctica y naturaleza de la ciencia

Además de los organismos internacionales y las instituciones de educación superior, organizaciones privadas como la Fundación BBVA (2020) muestran su preocupación respecto al reto de afrontar el desarrollo de la cultura científica con una visión hacia la sociedad en general. Esta fundación desarrolló una investigación sobre las percepciones que se tienen del ciudadano con suficiente cultura científica, proponiendo el imaginario de una población sensibilizada y familiarizada con la ciencia y la tecnología a través de canales de acceso a contenidos, una vez que se hayan logrado dos dimensiones del conocimiento científico: (1) interés por la ciencia (actividades de acceso a información científica y seguimiento de información científica); y (2) nivel de conocimiento científico (integrada por conceptos generales de la ciencia y comprensión de la forma como se genera el conocimiento científico).

Otras iniciativas provienen de la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (2012), cuyos miembros proponen la generación de unidades de cultura científica e innovación concebidas como agentes en la difusión y divulgación de la ciencia y la innovación en diversos sectores de la población. Una propuesta adicional sobre otra visión institucional respecto a las perspectivas de formación en cultura científica es la propuesta de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (2014), órgano rector de la ciencia en Chile que expone como medio de desarrollo en el tema las siguientes acciones concretas: (1) diagnosticar a nivel nacional las condiciones de cultura científica con análisis regional; (2) definir estrategias de divulgación científica y tecnológica; (3) posicionar la cultura política en contextos locales; y (4) potenciar líneas de investigación en cultura científica y tecnológica.

Estas propuestas institucionales centran sus perspectivas en el desarrollo de la cultura científica enfocada a la sociedad en general, pues las instituciones de educación superior parecieran más interesadas en la generación de cuadros formativos de nuevas generaciones a través de la formación de jóvenes investigadores desde la educación a nivel de licenciatura o pregrado, a través de acciones formales e informales

dentro y fuera de los planes curriculares. Grijalva Verdugo y Urrea Zazueta (2017), además de afirmar lo anterior, proponen la integración de programas de promoción de la investigación y acciones de fomento a las vocaciones científicas, todo ello con el fin de encaminar su trabajo mediante la producción, generación y transferencia del conocimiento con publicaciones científicas de calidad y rigor.

El tema de la comunicación social de la ciencia suele ser considerado como el procedimiento ideal para la propiciación de procesos de generación de cultura científica, especialmente en relación con la sociedad ante la aparición de la big science (o eventos de la ciencia para gran público), tal como lo menciona Simard (2011), y el activo papel del Estado en la generación de escenarios propicios en las actividades de investigación científica como parte del desarrollo de cada país, situación que, pudiera considerarse, dejaron de discurrir como prioritaria a la divulgación científica (Revueltas, 2012) y la lucha constante por vincular de forma prioritaria a la ciencia, la tecnología y el medio ambiente con la sociedad, sucediendo de manera juiciosa que solo llega a la formación de estudiantes con la esperanza de que sean ellos los que se conviertan en personas capaces de ejercer la ciudadanía consciente, tomando como elemento fundamental al conocimiento científico (Fernandes et al., 2014), situación limitativa que no influye en los que no tienen acceso a la educación formal.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los estudios sobre cultura científica son en la actualidad temáticas de amplio interés, especialmente sobre aquellos aspectos vinculados con estudiantes universitarios, de donde se esperaría surjan los nuevos investigadores científicos, en los cuales se demanda una formación más específica en relación con la ciencia, existiendo la necesidad de identificar criterios conectados que, con la cultura científica, la alfabetización científica y, ahora, la denominación de mayor aceptación conocida como cultura de la ciencia, contribuyan a la solución de situaciones de mayor dimensión en cuestiones formativas y educacionales (Tamara-Gamarra, 2022).

Resulta fundamental tomar en cuenta los múltiples paradigmas que se vinculan con la ciencia, principalmente los relacionados con las percepciones que se tienen de ella, en donde se considera al científico como un ente aparte incluso de la normalidad social. En un esfuerzo por cambiar esta clase de apreciaciones es que se promueve a la divulgación científica como un medio de acceso a la sociedad en general, fomentando con ello la cultura científica, la cual, de por sí,

no ofrece una conceptualización precisa, y se genera un ámbito conceptual polisémico que, de inicio, concibe indefinición. Los conceptos relacionados con la cultura científica que se usan comúnmente son: comprensión pública de la ciencia, percepción pública, percepción social, popularización de la ciencia, apropiación social del conocimiento y ciencia ciudadana (Revueltas, 2012).

Las instituciones de educación superior están limitadas en la búsqueda de estrategias para potenciar una comunicación de la ciencia con rasgos de mayor inclusión social basadas en la difusión y divulgación científica, que para Lazcano-Peña et al. (2019) se limitan a potenciar, incrementar y mejorar la circulación de la investigación científica en los espacios propios de la misma comunidad científica, aumentando la carga de los profesores e investigadores, quienes son presionados para mantenerse en altos niveles de competitividad científica a través de elementos publicados. Esto lo complementan Parejo Cuéllar et al. (2016), quienes cuestionan a las instituciones de educación superior como entidades que no tienen la capacidad para contribuir cabalmente con el desarrollo de la cultura científica en relación a la sociedad en general, ya que sus exigencias actuales demandan desarrollar la docencia, la investigación, la innovación y ahora la difusión.

25

La cultura científica representa una posibilidad para lograr mayor valoración de la ciencia y se constituye en una manera de afrontar los desafíos de la globalización regularmente vinculados con los elementos económicos como única condición de la riqueza de las sociedades, siendo que el conocimiento puede llegar, según López (2009), a convertirse en uno de los activos más importantes en el desarrollo humano y en los aportes a la generación de elementos que distinguen a la llamada industria cultural, sin caer en el exceso de aspectos de comercialización del conocimiento. Carrillo (2012) complementa esto, indicando que existe una tendencia a la búsqueda de experiencias tangibles en la construcción del pensamiento científico, en donde las instituciones educativas pretenden implementar prácticas formativas para formar ciudadanos capaces de solucionar problemas de su entorno usando los principios de la ciencia.

Ante la propuesta de análisis presentada a través de este texto sobre la ausencia de procesos formales de desarrollo de cultura científica, en el caso específico de México, para Olivé (2005), los retos que se enfrentan para generar condiciones suficientes de cultura científica y poder transitar a la sociedad del conocimiento se deben a la presencia de la globalización, particularmente cuando se muestra una tendencia a la homogenización cultural (entendida como la relación entre identidad, cultura, idioma, tradiciones, etc., con fines de estanda-

rización y regulación de características de la sociedad). Esto propicia fundamentalmente la generación de transformaciones institucionales, legislativas y de políticas públicas, lo cual, a su vez, transforma a las comunidades científicas y tecnológicas, propiciando, como consecuencia, la generación de élites intelectuales cerradas que, con el propósito de consolidar su cultura científica propia, olvidan el desarrollo en la sociedad en general. ■

REFERENCIAS

26

- ALBORNOZ, M (2014). Cultura científica para los ciudadanos y cultura ciudadana para los científicos. *Revista Luciérnaga*, 6(11), 71-77.
- ASENCIO CABOT, E. C. (2017). La educación científica: percepciones y retos actuales. *Educación y Educadores*, 20(2), 282-296. <https://doi.org/10.5294/edu.2017.20.2.7>
- CARRILLO, C.R. (2012). Desarrollo del pensamiento científico en la escuela Proyecto Innovación en Formación Científica. En Alcaldía Mayor de Bogotá Educación, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, *Enseñanza para el desarrollo del pensamiento científico desde la escuela* (15-34). IDEP.
- CASTRO SÁNCHEZ, F.J., & GÓMEZ ARMIJOS, C. (2017). Las determinantes culturales de la investigación científica y su importancia en el desarrollo de la función de investigación universitaria. Universidad Regional Autónoma de los Andes.
- COMISIÓN NACIONAL DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA, CONICYT. (2014). Consideraciones para la definición y medición de la Cultura Científica en Chile Propuestas para la Primera Encuesta Nacional de Cultura Científica y Tecnológica en Chile. CONICYT.
- CORTASSA, C., & POLINO, C. (2016). *La promoción de la cultura científica: un análisis de las políticas públicas en los países iberoamericanos*. Organización de Estados Iberoamericanos.
- FERNANDES, I.M., PIRELES, D.M., & VILLAMAÑAN, R.M. (2014). Educación científica con enfoque científica-tecnología-sociedad-ambiente: construcción de un instrumento de análisis de las directrices curriculares. *Formación Universitaria*, 7(5), 2014, 23-32.
- FERNÁNDEZ-MARCIAL, V. & OJEDA-ROMANO, G. (2017). Universidades y promoción de la cultura científica: propuesta de indicadores para un análisis de las actividades de divulgación desde las Unidades de Cultura Científica e Innovación. Bibliotecas. *Anales de Investigación*, 13(2), 133-157.

- EIZAGUIRRE, A., & URTEAGA, E. (2013). La cultura científica en la sociedad del conocimiento. *Comprender*, 15(2), 51-65.
- FUNDACIÓN BBVA (2020). Estudio internacional de cultura científica de la Fundación BBVA: comprensión de la ciencia. <https://bit.ly/3Hai5WM>
- FUNDACIÓN ESPAÑOLA PARA LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA. (2012). *Libro blanco de las unidades de cultura científica y de la innovación UCC+i*. FECYT.
- GÓMEZ FERRI, J. (2012). Cultura: sus significados y diferentes modelos de cultura científica y técnica. *Revista Iberoamericana de Educación*, (58), 15-33.
- GONZÁLEZ-DÍAZ, R., ACEVEDO-DUQUE, A., MARTIN-FIORINO, V., & CACHICATARI-VARGAS, E. (2022). Cultura investigativa del docente en Latinoamérica en la era digital. *Comunicar: Revista Científica de Educomunicación*, 30(70), 71-83. <https://doi.org/10.3916/C70-2022-06>
- GUERRERO-SOSA, J.D.T., MENÉNDEZ-DOMÍNGUEZ, V.H., & CASTELLANOS-BOLAÑOS, M.E. (2021). An indexing system for the relevance of academic production and research from digital repositories and metadata. *Electronic Library*, (39), 33-58. <https://doi.org/10.1108/EL-06-2020-0160>
- GRIJALVA VERDUGO, A.A., & URREA ZAZUETA, M.L. (2017). Cultura científica desde la universidad. Evaluación de la competencia investigativa en estudiantes de Verano Científico. *EKS*, 18(3), 15-35. <https://doi.org/10.14201/eks20171831535>
- GUTIÉRREZ ROJAS, I.R., PERALTA BENITEZ, H., & FUENTES GONZÁLEZ, H.C. (2018). Cultura científica y cultura científico investigativa. *Humanidades Médicas*, 18(1), 8-19.
- LAZCANO-PEÑA, D., VIEDMA, G.C., & ALCAINO, T.V. (2019). Comunicación de la ciencia desde la mirada de los investigadores universitarios: entre el indicador y la vocación. *Formación Universitaria*, 12(6), 27-40. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-500620190006000027>
- LIZ, M. (2009). La ciencia como institución, la imagen científica y la cultura científica: érase una vez un elefante y seis hombres sabios. *Argumentos de Razón Técnica*, (12), 167-181.
- LÓPEZ, V. (2009). El concepto de cultura científica en la sociedad global. *Politeia*, 32(42), 31-55.
- OLIVÉ, L. (2005). La cultura científica y tecnológica en el tránsito a la sociedad del conocimiento. *Revista de Educación Superior*, 34(4), 49-63.
- PAREJO CUÉLLAR, M., MARTÍN-PENA, D., & PINTO-ZÚÑIGA, R. (2016). El nuevo rol de las universidades en la comunicación científica. En *Actas del I Congreso Internacional Comunicación y Pensamiento. Comunicar y desarrollo social* (523-539). Egregius.

- QUINTANILLA FISAC, M.Á. (2010). La ciencia y la cultura científica. *ArtefaC-ToS*, 3(1), 31-48.
- REVUELTA, A.C. (2012). Cultura Científica: la ciencia como actividad creativa y de inclusión. Experiencias en la Facultad de Ingeniería Química de la Universidad Nacional del Litoral. *Fundamentos en Humanidades*, 13(26), 259-268.
- RODRÍGUEZ VERA, L. (2017). Desarrollo de la cultura científica en la formación inicial del docente [Tesis Maestría en Investigación Científica, Universidad Autónoma de Asunción].
- SANZ MERINO, N., & LÓPEZ CEREZO, J.A. (2012). Cultura científica para la educación del siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, (58), 35-59.
- SIMARD, J.C. (2011). Cultura científica, epistemología y pedagogía. *Revista Digital de Investigación Lasaliana*, (3), 10-19.
- TORRES-GAMARRA, G. (2022). Nivel de cultura científica en estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú. *Rev. Cubana Edu. Superior*, 41(1), 1-15.
- UNESCO. (2005). ¿Cómo promover el interés por la cultura científica? Una propuesta didáctica fundamentada para la educación científica de jóvenes de 15 a 18 años. UNESCO.
- VILLAVECES CARDOSO, J.L. (2007). Competencia: Cultura científica, tecnología y manejo de la información. <https://bit.ly/3kRdFg7>
- VITERI, T. (2015). La cultura científica, la escritura académica y nuestros estudiantes Apertura de la sección de artículo elaborados por los estudiantes de la Universidad de Guayaquil. *Revista Universidad de Guayaquil*, 119(1), 53-62. <https://doi.org/10.53591/rug.v119i1.1046>



ACTOS DE HABLA DEL DOCENTE EN SU
DIMENSIÓN RELACIONAL COMUNICATIVA CON
LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN INFANTIL

Yildret Rodríguez-Ávila. Docente de español y literatura, investigadora en escritura y literatura. Escribo cuentos para niños, poesía y artículos académicos. Dirigí un taller literario en Venezuela. Y, actualmente soy directora de la Revista Estudiantil “El Bonche”. He publicado cuentos para niños, poemarios y artículos de investigación.

Jorge Luis Barboza Hernández. Corporación Universitaria del Caribe CECAR, Licenciado en Letras, Magister en Educación Superior, Doctorado en Educación.

Nubia Hernández-Flórez. Corporación Universitaria del Caribe CECAR, Psicóloga Universidad de Pamplona, Máster en Gestión de la Calidad. Universidad Católica de Valencia. España, Máster En Avances en Investigación tratamientos en psicopatologías y salud, Universidad de Valencia España. Doctoranda en Ciencias de la Educación. Universidad Cuauthemoc México.

Olena Klimenko. Psicóloga (Universidad Estatal de Moscú), Magister en Ciencias Sociales (Universidad de Antioquia, Colombia), Doctora en Psicología educativa (Atlantic International University, USA), Doctora en Psicopedagogía (Universidad Católica de Buenos Aires, Argentina), Docente titular Institución Universitaria de Envigado.

Historial editorial

Recepción: 10 de marzo de 2023

Revisión: 10 de marzo de 2023

Aceptación: 28 de marzo de 2023

Publicación: 27 de junio de 2023

Actos de habla del docente en su dimensión relacional comunicativa con los estudiantes de educación infantil*

Speech acts of the teacher in his communicative relational dimension with early childhood education students

Atos de fala do professor em sua dimensão relacional comunicativa com alunos da educação infantil

Yildret Rodríguez-Avila / Jorge Luis Barboza-Hernández

Nubia Hernández-Flórez / Olena Klimenko

Corporación Universitaria del Caribe CECAR

Institucion Universitaria de Envgado

yildret.rodriguez@cecar.edu. / jorge.barbozah@cecar.edu.co

nubia.hernandezf@cecar.edu.co / olenak45@gmail.com

RESUMEN

Introducción: Según Austin (1990) y Searle (1986), los actos de habla son la unidad básica comunicativa que implica una intención, siendo el aula de clases un escenario de permanente actualización de los actos de habla que actúan como indicadores de condiciones favorables o no para el aprendizaje.

Objetivo: El objetivo de este estudio consistió en analizar los actos de habla más frecuentes empleados por las docentes de Educación Infantil en su dimensión relacional comunicativa con los estudiantes.

Método: Un estudio mixto, nivel descriptivo, de corte trasversal. El corpus lo constituyen grabaciones de audio obtenidas bajo consentimiento informado, realizadas en tres (3) aulas de educación infantil de dos (2) sesiones durante un tiempo aproximado de 1 hora cada una. Se empleó el instrumento de observación y registro de actos de habla, diseñado ad-hoc. El análisis de los datos es de frecuencia, categorizados de acuerdo con la tipología: actos asertivos, directivos, compromisorios, expresivos y declarativos y los diferentes sub-actos. Para la determinación de la fuerza ilocutiva y las condiciones de sinceridad se aplicó análisis de contenido.

*Artículo presenta resultados de la investigación denominada "Actos de habla del docente en su dimensión relacional comunicativa con los estudiantes de Educación Infantil", aprobada por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela, acta del consejo directivo 321-2019.

Resultados: Los resultados indican que los actos más frecuentes son directivos y asertivos, dentro de los cuales prevalecen las órdenes, las preguntas y los relatos; es decir, toda la acción discursiva reside en el docente, denotando pedagogías tradicionales que limitan el desarrollo autónomo, el pensamiento crítico, el trabajo colaborativo y la comunicación.

Conclusiones: Se discuten las implicaciones del proceso de comunicación entre el docente y los estudiantes para la creación de condiciones óptimas para el fomento de pensamiento creativo, habilidades socioemocionales, lingüísticas y aprendizaje autónomo.

Palabras clave: lenguaje hablado, habla, actos de habla, educación, proceso de comunicación.

ABSTRACT

32

Introduction: According to Austin (1990) and Searle (1986), speech acts are the basic communicative unit that implies an intention, with the classroom being a scenario for permanent updating of speech acts that act as indicators of favorable conditions or not for learning.

Objective: The objective of this study was to analyze the most frequent speech acts used by Early Childhood Education teachers in their communicative relational dimension with students.

Method: A mixed study, descriptive level, cross-sectional. The corpus is made up of audio recordings obtained under informed consent, carried out in three (3) early childhood education classrooms of two (2) sessions for an approximate time of 1 hour each. The instrument for observation and recording of speech acts, designed ad hoc, was used. The analysis of the data is of frequency, categorized according to the typology: assertive, directive, commitment, expressive and declarative acts and the different sub-acts. To determine the illocutionary force and the sincerity conditions, content analysis was applied.

Results: The results indicate that the most frequent acts are directive and assertive, within which orders, questions and stories prevail; that is, all the discursive action resides in the teacher, denoting traditional pedagogies that limit autonomous development, critical thinking, collaborative work and communication.

Conclusions: The implications of the communication process between the teacher and the students are discussed for the creation of optimal conditions for the promotion of creative thinking, socio-emotional, linguistic skills and autonomous learning.

Keywords: spoken language, speech, speech acts, education, communication process.

RESUMO

Introdução: Segundo Austin (1990) e Searle (1986), os atos de fala são a unidade comunicativa básica que implica uma intenção, sendo a sala de aula um cenário de atualização permanente dos atos de fala que funcionam como indicadores de condições favoráveis ou não para a aprendizagem.

Objetivo: O objetivo deste estudo foi analisar os atos de fala mais utilizados por professoras de Educação Infantil em sua dimensão relacional comunicativa com os alunos.

Método: Estudo misto, nível descritivo, transversal. O corpus é constituído por gravações de áudio obtidas mediante consentimento informado, realizadas em 3 (três) salas de educação infantil de 2 (duas) sessões com duração aproximada de 1 hora cada. Foi utilizado o instrumento de observação e registro dos atos de fala, elaborado ad hoc. A análise dos dados é de frequência, categorizada de acordo com a tipologia: atos assertivos, diretivos, de compromisso, expressivos e declarativos e os diferentes subatos. Para determinar a força ilocucionária e as condições de sinceridade, foi aplicada a análise de conteúdo.

Resultados: Os resultados indicam que os atos mais frequentes são diretivos e assertivos, dentro dos quais prevalecem ordens, perguntas e histórias; ou seja, toda a ação discursiva reside no professor, denotando pedagogias tradicionais que limitam o desenvolvimento autônomo, o pensamento crítico, o trabalho colaborativo e a comunicação.

Conclusões: São discutidas as implicações do processo de comunicação entre o professor e os alunos para a criação de condições ótimas para a promoção do pensamento criativo, das competências socioemocionais e linguísticas e da aprendizagem autónoma.

Palavras-chave: linguagem falada, fala, atos de fala, educação, processo de comunicação.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación se centró en los actos de habla como evidencia concreta de los procesos comunicativos en el aula, apoyándose en los postulados teóricos sobre los actos de habla de Austin (1990) y Searle (1986).

Austin (1990) constató que los enunciados no pueden ser juzgados únicamente por el factor verificabilidad, por lo fáctico (Leona, 2021) o por su impecabilidad gramatical (Guadarrama, 2022). Asimismo, Austin (1990) categorizó los actos de habla como “realizativos” debido a que, según él, el acto realizativo implica la acción verbal acompañada de la acción comportamental (sentida o ejecutada). Por

su parte, Searle (1986) explica que para que se dé el acto comunicativo ni siquiera es necesario que una oración tenga una sintaxis lo suficientemente explícita y, sin embargo, puede producirse la comprensión del mensaje y viceversa.

Los diferentes actos de habla que existen son:

Tabla 1.
Tipos de actos de habla

Acto de habla	Definición	Tipos
Actos de habla asertivos	Enunciación en la que se afirma, niega, describe o relata un estado de cosas.	Afirmar, negar, relatar, predecir, admitir, disentir, conjeturar, explicar.
Actos de habla directivos.	Emisión en la que se compromete al interlocutor para que realice una acción.	Ordenar, argumentar, pedir, advertir, prescribir, amenazar, sugerir, preguntar.
Actos de habla promisorios (o compromisorios).	Es el acto que compromete al propio hablante para que realice una acción.	Prometer, ofrecer, permiso.
Actos de habla expresivos.	Son los actos que se refieren al estado psicológico y se relacionan con los sentimientos.	-Dudar, desear, amor, odio, rabia, temor, tristeza, agradecer, pésame, disculpas, felicitar, saludar, quejarse, insultar.
Actos de habla declarativos.	Son los actos que permiten instaurar nuevas realidades.	Aprobar, nombrar, disentir, bautizar.

Fuente: Austin (1990) y Searle (1986)

Existen dos componentes en todo acto ilocutivo: la fuerza ilocutiva y el contenido proposicional. La fuerza ilocutiva está relacionada con la intención o emoción (Bermúdez, 2021). Los grados de fuerza ilocutiva permiten que un contenido proposicional con la misma fuerza ilocutiva se diferencie de otro por el grado de fuerza como, por ejemplo: ‘sería maravilloso verte en mi fiesta’, ‘por favor, ven a mi fiesta’, ‘Tienes que venir a la fiesta’.

Acorde con Austin (1990), existen unas condiciones que enmarcan el acto ilocutivo, llamado condiciones de sinceridad. Esto significa

que un acto ilocutivo funciona bien dentro de determinado contexto si el enunciado representa un acto real (Jaramillo-Valencia et al., 2022), es decir, si supone una verdad o cumple ciertas condiciones válidas en donde se enmarca. En conclusión, según esta teoría, hablar es un acto de hacer algo, centrado en la pragmática del discurso, donde el uso del lenguaje se define por las formas simbólicas y su actuación transformadora de la realidad (Halliday, 1998).

Ahora bien, la preponderancia de la lengua escrita en la escuela ha relegado la sistematización pedagógica de la oralidad (Llorenç, 2018; Kroetz et al., 2020). Una de las razones está en el profesorado, pues “no hay demasiados maestros que puedan convertirse con plena garantía, en modelo lingüístico” (Cassany et al., 2000:14). Si se toma en cuenta que el preescolar es uno de los primeros contactos sociales del niño y la niña fuera del hogar (Yépez y Padilla, 2021), en consecuencia, este debe ser un rico caudal que ayude al niño a desarrollar el potencial lingüístico; por ello, Santamarina y Núñez (2018, p. 184), explican que “...el desarrollo de la competencia comunicativa oral requiere de una correcta preparación de los futuros profesionales de la enseñanza”.

35

En consecuencia, los maestros de educación infantil son los primeros llamados a enfatizar el desarrollo efectivo de la comunicación, a tener conciencia de su rol como mediador de situaciones de comunicación oral (Toro y Tejada, 2020). La oralidad, además de influir en los procesos cognitivos, constituye la base del desarrollo de las destrezas, habilidades, potencialidades, actitudes, entre otros, que son fundamentales para el desenvolvimiento efectivo a lo largo de toda la escolaridad, así como el resto de su vida (Hall et al., 2019).

Sin embargo, no “se ha prestado una atención adecuada a los estudios de los usos lingüísticos orales y a su didáctica en la formación y actualización de los docentes” (Rodríguez, 1995, p. 31), y esto repercute en la formación que luego ellos impartirán en las escuelas, aunado a la relación direccional, vertical en la relación docente-estudiante. Así, Porlán (1998) señala que el proceso comunicacional en el aula es sesgado, condicionado y constreñido por las relaciones de poder.

En este sentido, la presente investigación se propuso analizar los actos de habla más frecuentes empleados por las docentes de Educación Infantil y su dimensión relacional comunicativa con los estudiantes. Para lograrlo fue necesario (a) determinar la frecuencia de los actos asertivos, directivos, compromisorios, expresivos y declarativos que emplea la docente de Educación Preescolar y/o Inicial; y (b) analizar el grado de fuerza ilocutiva y las condiciones de sinceridad de los actos de habla más frecuentes empleados por las docentes.

Metodología

Diseño: La naturaleza de este trabajo se inscribe en la modalidad de investigación mixta, nivel descriptivo y diseño transversal.

Instrumentos:

36 Para la recolección de los datos se utilizó un instrumento de observación tipo lista de cotejo diseñado ad-hoc para el presente estudio. Para los efectos de validación, el instrumento fue sometido al juicio de tres expertos (en lingüística, pedagogía y metodología de investigación), con el fin de valorar coherencia, suficiencia, claridad de redacción de ítems y su relevancia. La versión inicial del instrumento, que constaba de 46 ítems, fue reducida a 41, según las recomendaciones obtenidas a partir de la evaluación. El cálculo del índice de concordancia Kappa de Cohen indicó valores satisfactorios entre .865 y .925 (valor de p entre .001 y .006), presentando un alto grado de concordancia entre los jueces. Adicionalmente, para analizar la fuerza ilocutiva y las condiciones de sinceridad, así como para contabilizar el número de veces que emitía un mismo acto de habla, se realizaron las grabaciones de las sesiones para su posterior análisis detallado.

Participantes:

La fuente de datos fueron tres docentes de Educación Infantil de una Institución Pública ubicada en Rubio, estado Táchira, Venezuela. En las sesiones de observación, además de las docentes observadas, estaban presentes las auxiliares, y los niños y niñas que integraban cada grupo orientado por la docente, tal como se presenta en la tabla 2.

Tabla 2.
Población seleccionada

Secc.	Docentes	Aux.	Total de Niños	Total de Niñas	Total general
"A"	01	01	16	07	25
"B"	01	01	14	14	30
"C"	01	01	17	13	32
03	03	03	47	34	87

Fuente: Elaboración propia

Procedimiento:

La fase de recolección de los datos que constituyen el corpus se hizo bajo consentimiento informado de las involucradas, con el compromiso de mantener la anonimidad de las docentes y de no fotografiar a los estudiantes. Se firmó el consentimiento informado con los acudientes de los niños y niñas y con las docentes participantes.

Para manejar los datos conservando la identificación de las docentes, se hizo una clasificación en letras y números: EI. B, EI. A y EI. C. Estas siglas significan: E: educación; I: infantil; B: sección "A", "B" y "C". Para abordar el escenario sin causar preocupación en las maestras y evitar que asumieran posturas distintas a las cotidianas se les hizo una primera visita para explicarles que lo que se iba a observar eran las funciones del lenguaje de los niños y niñas; también para acordar el horario adecuado en el que ellas realizan el periodo de intercambio y recuento. Posteriormente se hizo seis visitas en las cuales se procedió a observar con la planilla de observación y a grabar las sesiones.

Análisis de datos:

El análisis de la información se realizó recurriendo a métodos estadísticos y lingüísticos. El análisis estadístico se orientó a la organización, procesamiento y contabilización de los datos obtenidos a través de la planilla de observación para determinar la frecuencia de los diferentes actos ilocutivos a través de frecuencias relativas (número de casos) y absolutas (porcentajes) de los mismos. El análisis lingüístico consistió en aplicar un análisis fonético para determinar la entonación que dio cuenta del grado de fuerza ilocutiva y un análisis del contenido proposicional de cada enunciado insertado en el mismo contexto lingüístico para determinar las condiciones de sinceridad.

37

RESULTADOS**Docente 1. (EI. B)**

En la tabla 3 se presenta el comportamiento de los actos de habla para el caso de la primera docente, quien fue observada en dos sesiones. De acuerdo con los porcentajes obtenidos en la muestra estudiada, los de mayor frecuencia (56%) fueron los actos directivos, seguido por un alto porcentaje (38%) de actos asertivos. Estos actos de habla se enmarcan en los momentos de socialización del día, el cual es aprovechado por la docente para recordar la clase anterior. El tema de discusión fue la creación divina del ser (historia bíblica del Génesis). En la segunda sesión no hubo mayores variaciones con respecto a la primera, prevaleciendo los altos porcentajes de los actos directivos y asertivos.

Tabla 3.
Frecuencia de los actos de habla de la docente (EI. B)

N°	Acto De Habla	Sesión 1	Sesión 2	Total	Porcentaje
1	Asertivos	38	10	48	38%
2	Directivos	42	29	71	56%
3	Compromisorios	1	0	1	1%
4	Expresivos	0	1	1	1%
38	5 Declarativos	16	0	16	13%
6	Otros	0	0	0	0%
Total:		87	40	127	100%

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a los actos de habla asertivos, se evidenció que el 48% estaba dedicado a relatar, un 27% eran afirmaciones, en tercer lugar, con un 19% estaban los actos explicativos, y, por último, los de conjeturar (4%) y admitir (2%) (tabla 4).

Tabla 4.
Frecuencia de los actos de habla asertivos Docente 1. (EI. B)

N°	Actos asertivos	Sesión 1	Sesión 2	Total	Porcentaje
1	Afirmar	11	2	13	27%
2	Negar	0	0	0	0%

3	Relatar	20	3	23	48%
4	Predecir	0	0	0	0%
5	Admitir	1	0	1	2%
6	Disentir	0	0	0	0%
7	Conjeturar	2	0	0	4%
8	Explicar	4	5	9	19%
Total:		38	10	48	100%

39

Fuente: Elaboración propia

En relación a los actos de habla directivos, de mayores frecuencias fueron las órdenes (68%) y las preguntas (30%). Por supuesto, muchas veces las órdenes se escondían detrás de la apariencia de la pregunta como, por ejemplo: “¿Cómo nos vamos a portar?, ¿bien?” (tabla 5).

Tabla 5.

Frecuencia de los actos de habla directivos (Docente 1 (EI. B))

N°	Actos directivos	Sesión 1	Sesión 2	Total	Porcentaje
1	Ordenar.	28	20	48	68%
2	Argumentar	0	0	0	0%
3	Pedir	0	0	0	0%
4	Advertir	1	0	1	1%

5	Prescribir	0	0	0	0%
6	Amenazar	0	0	0	0%
7	Sugerir	0	1	1	1%
8	Preguntar	13	8	21	30%
Total:		42	29	71	100%

Fuente: Elaboración propia

Docente 2 (EI. C)

40

En la tabla 6 se presenta el comportamiento de los actos de habla emitidos por la segunda docente, quien fue observada en dos ocasiones, igualmente.

Se observa que la frecuencia mayor la obtuvieron nuevamente los actos directivos: 57%, seguidamente, están los actos asertivos (40%). Aun cuando la primera sesión se dio durante el periodo de socialización grupal, pareciera que durante este momento de la jornada tampoco hay posibilidades de mayores interacciones.

Tabla 6.
Frecuencia de los actos de habla de la Docente 2 (EI.C)

N°	Acto De Habla	Sesión 1	Sesión 2	Total	Porcentaje
1	Asertivos	114	65	179	40%
2	Directivos	172	88	260	57%
3	Compromisorios	2	0	2	0%
4	Expresivos	8	0	8	2%

5	Declarativos	2	0	2	0%
6	Otros	1	1	2	0%
Total:		299	154	453	100%

Fuente: Elaboración propia

Al interior de los actos asertivos el mayor porcentaje ocuparon las afirmaciones (33%), seguidos por explicaciones (30%) y de relatos (27%), y, por último, estaban los actos de negar (5%), conjeturar (1%) y predecir (1%). En este caso es oportuno explicitar que la docente E.I.C es una de las que más habló durante todas las sesiones. De allí que haya diversidad en las expresiones emitidas.

41

Tabla 7.
Frecuencia de los actos de habla asertivos (Docente 2 (E.I. C))

N°	Actos asertivos	Sesión 1	Sesión 2	Total	Porcentaje
1	Afirmar	26	33	59	33%
2	Negar	7	2	9	5%
3	Relatar	37	12	49	27%
4	Predecir	1	0	1	1%
5	Admitir	6	0	6	3%
6	Disentir	0	0	0	0%
7	Conjeturar	1	0	1	1%
8	Explicar	36	18	54	30%

Total: 114 65 179 100%

Fuente: Elaboración propia

Al interior de los actos directivos, el mayor porcentaje ocuparon las órdenes (56%) y las preguntas (32%), con una muy poca representatividad de actos de advertir (4%), argumentar (3%), amenazar (2%), prescribir (1%) y sugerir (1%).

Tabla 8.
Frecuencia de los actos de habla directivos (Docente 2 (EI. C))

	N°	Actos directivos	Sesión 1	Sesión 2	Total	Porcentaje
42	1	Ordenar	96	36	146	56%
	2	Argumentar	5	3	8	3%
	3	Pedir	0	0	0	0%
	4	Advertir	4	5	11	4%
	5	Prescribir	3	0	3	1%
	6	Amenazar	2	2	5	2%
	7	Sugerir	2	1	3	1%
	8	Preguntar	60	18	84	32%
	Total:		172	88	260	100%

Fuente: Elaboración propia

Docente 3 (EI. A)

Para la docente 3, también, se aprecia una predominancia de los actos directivos (60%) y asertivos (34%). La sesión se centró en hablar

sobre los medios de comunicación y casi siempre la maestra quien relataba, y, cuando preguntaba, lo hacía de manera retórica o inducía las respuestas de los niños.

Tabla 9.
Frecuencia de los actos de habla de la docente 3 (EI. A)

N°	Acto De Habla	Sesión 1	Sesión 2	Total	Porcentaje
1	Asertivos	91	27	118	34%
2	Directivos	139	67	206	60%
3	Compromisorios	5	0	5	2%
4	Expresivos	4	1	5	2%
5	Declarativos	0	0	0	0%
6	Otros	5	0	5	2%
Total:		244	95	339	100%

Fuente: Elaboración propia

En relación a los actos de habla asertivos, se observó la mayor frecuencia de actos orientados a relatar (45%), seguido por afirmar (22%), y con una menor presencia de admitir (12%) y explicar (12%).

Tabla 10.
Frecuencia de los actos de habla asertivos (Docente 3 (EI. A))

N°	Actos asertivos	Sesión 1	Sesión 2	Total	Porcentaje
1	Afirmar	19	6	25	22%
2	Negar	6	2	8	6%

ACTOS DE HABLA DEL DOCENTE EN SU DIMENSIÓN RELACIONAL

3	Relatar	44	10	54	45%
4	Predecir	2	0	2	2%
5	Admitir	5	9	14	12%
6	Disentir	1	0	1	1%
7	Conjeturar	0	0	0	0%
8	Explicar	14	0	14	12%
44	Total:	91	27	118	100%

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a los actos de habla directivos en la docente 3 (EI. A) prevalecieron actos orientados a preguntar (56%) y ordenar (44%).

Tabla 11.

Frecuencia de los actos de habla directivos (Docente 3 (EI. A))

N°	Actos directivos	Sesión 1	Sesión 2	Total	Porcentaje
1	Ordenar	47	45	92	44%
2	Argumentar	0	0	0	0%
3	Pedir	0	0	0	0%
4	Advertir	0	0	0	0%
5	Prescribir	0	0	0	0%

6	Amenazar	0	0	0	0%
7	Sugerir	0	0	0	0%
8	Preguntar	92	22	114	56%
Total:		139	67	206	100%

Fuente: Elaboración propia

La comparación de frecuencias de los actos de habla para las tres docentes observadas, se evidencia el mayor porcentaje de actor directivos (57%), seguidos por asertivos (36%) (tabla 12).

45

Tabla 12.

Comparación de las frecuencias de los actos de habla de las docentes de EI

N°	ACTO DE HABLA	EI.B	EI.C	EI.A	Total	Porcentaje
I	Asertivos	48	179	118	345	36%
II	Directivos	71	260	206	537	57%
III	Compromisorios	1	2	5	8	2%
IV	Expresivos	1	8	5	14	1%
V	Declarativos	16	2	0	18	3%
VI	Otros	0	2	5	7	1%
Total:		137	453	357	947	100%

Fuente: Elaboración propia

El grado de fuerza y las condiciones de sinceridad de algunos actos de habla ilocutivos usados por las docentes.

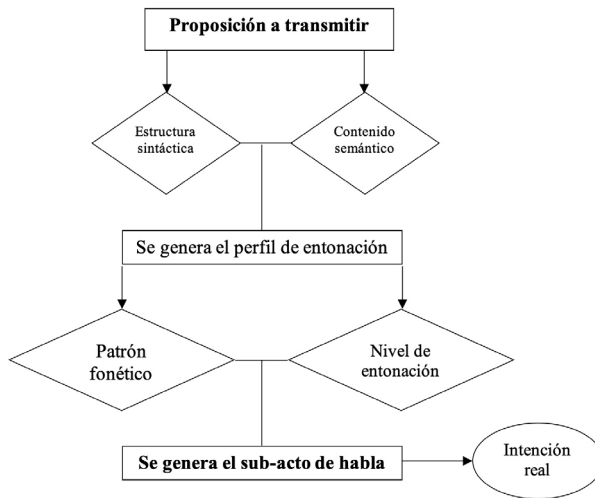
Para analizar el grado de fuerza ilocutiva y las condiciones de sinceridad se requirió del análisis de contenido. En este caso, se eligieron los casos más relevantes de las grabaciones, analizando inicialmente los grados de fuerza ilocutivos y luego las condiciones de sinceridad.

Considerando que todo acto de habla es una proposición con determinado contenido proposicional que variará dependiendo del grado de fuerza con que sea enunciado y de las condiciones preparatorias de la enunciación, es decir, de la funcionalidad de ese acto en determinado contexto, se tienen en cuenta los siguientes niveles de análisis de los actos de habla el grado de fuerza elocutivo y las condiciones de sinceridad (figura 1).

Figura 1.

Niveles de análisis de los actos de habla para el grado de fuerza elocutivo y las condiciones de sinceridad.

46



Fuente: *Elaboración propia*

Es por ello por lo que se toman solo muestras, pues lo que interesa es mostrar cómo algunas expresiones analizadas fuera de este marco conceptual pueden apreciarse como un acto distinto a la intención del hablante.

Es posible ilustrar lo afirmado a partir del siguiente ejemplo: En un momento en que la docente estaba ocupada y los niños veían una película, ella desde el asiento les dijo: “Uy, qué lindo muñequito” refiriéndose a uno de los personajes de la película. La intención más allá era decirles presten atención, pues en ese momento percibió que los niños estaban distraídos; entonces, ese acto no puede ser tomado

como un acto expresivo, sino como un acto directivo.

Para analizarlo se expone la categoría macro representada por los actos directivos. A esa categoría la acompañan unas subcategorías ya definidas en el marco referencial, tales como ordenar, argumentar, pedir, advertir, prescribir, amenazar, sugerir, preguntar. Luego se acompaña con el grado de fuerza ilocutivo y las condiciones preparatorias.

Como se aprecia en la tabla 13, las condiciones preparatorias registran actos insinceros, pues, en muchos casos, no coincide el contenido proposicional con las condiciones preparatorias haciendo que la intención del acto producido resida en la entonación (grado de fuerza); por ejemplo “ReCUERden que la profeSORa lleGÓ y DIJo BUENos DÍAS...”¹, en donde:

Se genera la proposición a transmitir. Dicho significado presenta una estructura sintáctica con un contenido semántico.

El significado se acentúa con la proyección del perfil de entonación que está regido en primer lugar por los patrones de tonalidad del español descrito a través de la señalización de las sílabas tónicas y de la fuerza empleada en la entonación.

Se genera la orden (sub-acto de habla), pues la verdadera intención de la proposición es hacer que el estudiante adquiriera una conducta adecuada y la docente necesitaba hacer valer su autoridad y quedar “bien” delante de la observadora.

Tabla 13.

Análisis del grado de fuerza ilocutivo y las condiciones de sinceridad de E.I.B.

Do- cente	Categoría macro	Subcategoría	Contenido pro- posicional	Condiciones preparatorias
E.I.B	Actos de habla di- rectivos	Órdenes.	“¿Cómo nos vamos a portar? ¿Bien?”. Re- cordemos las normas: cuando la maestra está hablando los niños pequeños, vamos a oír, a ver qué es lo que la maestra va a decir para estar pendientes y...	1. La docente advierte a los niños a través de una pregunta. 2. La docente recuerda a los niños su grado de autoridad.

1. Propuesta de representar la sílaba tónica de Berko y Bernstein (1999: 339). En adelante, se continuará con esta propuesta.

Todo esto es hecho por... (Dios: niños a coro con la maestra).
 Y también dijo que como estaba todo hecho, ya en la parte en la tierra, también dijo que teníamos que haber un hombre y al hombre debía acompañarlo una...
¡Mujer! (Niño)

1. El acto es un relato que termina en pregunta que induce la respuesta de los niños.

Recuerden que la profesora llegó y dijo “Buenos días”.

1. La docente ordena a los niños responder el saludo.
2. La docente ordena a los niños portarse bien frente al extraño.

¿Ve? Ve, mire Marquito, ve que ella no tuvo problemas, Marquito.

1. La docente hace una pregunta retórica a Marcos.
 La docente le expresa a Marcos que él también puede exponer.

Fuente: Elaboración propia

A partir de los ejemplos de la segunda docente EI.C (tabla 14), se analiza uno de los actos que implican amenaza, para variar el expuesto en el análisis de la docente EI.B. A continuación, se tomó el siguiente:

...si no nos da CHANce HOY, el LUnes les VOY a preguntAR y por CAdA NIño que resPONda la preGUNta BIEN, TIENE un

PREmio; si no resPONde QUIEre deCIR que no esTABA presTAN-do atenCIÓN y PIERde el PREmio.

El ejemplo tomado de este acto de habla, enunciado de manera que aparentemente pareciera una promesa, realmente revela, de acuerdo con la entonación, el manejo de un discurso escolar institucionalizado (el interrogatorio como amenaza) cuya verdadera intención es hacer que los estudiantes se comporten disciplinadamente.

De igual manera, en una interrogación que connota orden es posible ver cómo el grado de fuerza ilocutivo influye de manera preeminente en el acto de habla; p. ej.: “¿VerDAD que si maRÍA joSÉ?” (tabla 14).

Las condiciones preparatorias que acompañan al acto de habla revelan que la pregunta no tiene la intención de que sea respondido por la niña, sino (a) llamar la atención; (b) que la niña se quede quieta; y (c) que la niña atienda la explicación de la docente. Tal situación propicia lo que Austin (1990) llamara actos infelices porque la pregunta al ser retórica no se valida en el discurso que pudiera emitir la niña y transformarse así en un acto comunicativo real.

49

Tabla 14

Análisis del grado de fuerza ilocutivo y las condiciones de sinceridad de E.I.C.

Docente: E.I.C	
Categoría macro: Actos de habla directivos. Subcategoría: Órdenes.	
Contenido proposicional	Condiciones preparatorias
Aquí pasa algo...	1. La docente les ordena a dos niños que están desordenados que se estén quietos.
Ah, María José. No, así no, respetando las normas, ¿Sí?	1. La docente hace callar a María José porque habló al mismo tiempo que otro niño. 2. La docente le señala a María José que las normas establecen respetar el turno del que habla.
No. Ya va, ya va.	1. La docente les ordena a los niños hacer silencio, pues ella había preguntado: ¿Qué es el ahorro? Y todos empezaron a responder al mismo tiempo.

No atiendo niños que para hablar necesiten estar de rodillas.	1. En las reuniones de grupos, la orden es sentarse con las piernas cruzadas.
¿Qué pena, qué pena no escucho nada, todos están hablando.	1. La maestra ordena hacer silencio. 2. La maestra recuerda las normas del buen hablante.
¿Verdad que si María José?	1. La maestra le ordena a María José prestar atención a lo que ella está diciendo.
¿Qué problemas tienen ustedes?	1. La maestra hace una pregunta retórica. 2. La maestra les ordena no pelear.
No empiece, Manuela, no empiece.	1. La maestra ordena a la niña estarse quieta.
-¿Qué hermosas flores! -Pero no dice flor. Vamos a escribirle aquí: flor. -Con su lápiz se sienta y le escribe.	1. La maestra ignora lo que la niña le dice (Profe, ¿hago otro dibujo?) 2. La Maestra le ordena a la niña volver a su puesto para que siga dibujando y la deje tranquila.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 15

Análisis del grado de fuerza ilocutivo y las condiciones de sinceridad de EI.B.

Docente: EI.B.

Categoría macro: Actos de habla directivos. **Subcategoría:** Amenazas.

El directivo ya sabe y me dijo X. Cuando tenga chance paso por allá, y si los niños no están aprovechando el televisor a ese grupo le mando a quitar el televisor.	1. La maestra amenaza a los niños para que se porten bien. 2. La maestra usa una autoridad superior para amenazar.
...si no nos da chance hoy, el lunes les voy a preguntar y, por cada niño que responda la pregunta bien, tiene un premio; si no responde quiere decir que no estaba prestando atención y pierde el premio.	1. La maestra ordena a los niños estar tranquilos. 2. La maestra les advierte que hará un interrogatorio. 3. La maestra estimula a los niños con un supuesto premio.

Fuente: Elaboración propia

Para ejemplificar con mayor claridad el caso de la docente EI. A (tabla 16), el siguiente ejemplo: “¡QUE mara VILLA! noo, yo es TOY en el meJOR GRUpo”.

El análisis simple del enunciado, es decir, fuera del contexto de producción, permitiría aseverar que este es un acto exclamativo, cuya intención es felicitar al grupo. Sin embargo, visto dentro del contexto de la conversación, la docente ha preguntado a los niños si son sinceros y todos levantaron la mano y dijeron que sí. La entonación de este acto revela mordacidad en el comentario y dos intenciones precisas: a) que los niños confesaran que dicen mentiras y b) que los niños dejaran de molestar y le prestaran atención a lo que ella les decía. Lo anterior se corrobora en lo que la maestra les dijo después:

...Ah, pero ya va... Ustedes dicen que los niños dicen la verdad, pero cuando uno está en reunión de grupo, ¿qué hacen los niños? ¿Qué hacen los niños cuando están en reunión de grupo? ¿Está qué? (...) Escuchen lo que dijo Luis, los niños tienen que estar calladitos. Y los niños tienen que prestarle atención a la Profe Jenny. Usted tiene que prestar atención... (...) Calladitos la boca. Y eso es decir la verdad. ¿Quiere decir que ustedes están diciendo mentiras? (...) Nooo. Porque, miren, yo estoy aquí sentada y estoy viendo que Jenny está por allá molestando. A Juan Carlos no lo veo pendiente. A María José ahora se le ocurrió amarrarse los cordones. (Datos tomados de las grabaciones).

Como se aprecia en la transcripción, la entonación con mayor énfasis se da en expresiones tales como “nooo” que indican la mordacidad de la cual se habló.

Tabla 16

Análisis del grado de fuerza ilocutivo y las condiciones de sinceridad de E.I.A

Docente: E.I.A.

Categoría macro: Actos de habla directivos. **Subcategoría:** Amenazas.

Subcategoría	Contenido proposicional	Condiciones preparatorias
Ordenes.	No, no, no. Es increíble. Kevin, siéntese bien porque yo estoy impresionada. ¿ustedes no dicen mentiras? ¿ustedes siempre dicen la verdad? ¡qué maravilla! Noo, yo estoy en el mejor grupo. Yo estoy en el mejor grupo. Imagínese que aquí todos los niños son sinceros. ¡qué maravilla!	<ol style="list-style-type: none"> 1. La docente hace comentarios irónicos de las afirmaciones de los niños cuando se les preguntó si son sinceros. 2. La docente les ordena a los niños decir la verdad.
Amenaza.	¡qué bueno! ¿saben qué? Que a diosito eso le gusta mucho. Que los niños sean sinceros.	<ol style="list-style-type: none"> 1. La docente amenaza a los niños para que digan la verdad. 2. La docente manipula a los niños con un discurso religioso.

Fuente: Elaboración propia

DISCUSIÓN

Los resultados indican que, durante las seis sesiones de observación, los actos de habla predominantes eran directivos y al interior de estos el mayor porcentaje en las conversaciones entre las docentes y los niños y niñas ocupaban las órdenes. A través de los siguientes ejemplos tomados de sus propios actos de habla se puede apreciar: “Adrián, usted se arrima para allá un poquito”, “no quiero a nadie encima del compañero, ¿okay?”, “Bueno, bien, a ver, vamos a aplaudir rapidito para llegar a...”, “Quiero a todos sentados sobre las nalgas. Yo no dije de rodillas, yo dije nalgas”, “No. Ya va, ya va”, “Cerremos los ojitos para no

estar mirando al compañero ni nada y concentrarnos”, “Ahora vamos a hablar de tal manera que los compañeros escuchen”. Estos son solo una pequeña muestra de las muchísimas órdenes dadas en diferentes condiciones y con diferentes intenciones. Además, se dan actos no clasificados por Austin y Searle de predominancia gestual y corporal: a veces con una sola mirada de la maestra al niño ya se apreciaba la orden, pues el niño enseguida reaccionaba. Hay muchos ejemplos de órdenes directas, pero también hay otras de tipo indirecto.

Asimismo, se aprecia que el otro acto de habla con alto índice de representatividad fue asertivo y, dentro del mismo, la predominancia de los relatos, si se suman todos los actos producidos se tienen 126 de ellos, frente a 217 constituidos por afirmaciones, negaciones, predicciones, admisiones, disensiones, conjeturas y explicaciones.

Lo anterior demuestra que la comunicación en el aula de educación infantil es unidireccional, donde una persona (docente) expone sus ideas a otros (estudiantes), pero sin retroalimentación directa (Hernández, 2021). La clase, discursivamente, está centrada en el docente y la mayoría de los actos de habla corresponden a actos directivos (57%) y asertivos (36%). El resto, como los declarativos, expresivos y compromisorios, que son de importancia en la interacción comunicativa, tienen un número insignificante de aparición. Los hallazgos del presente estudio van en línea con los resultados de otros estudios similares (Azhari et al., 2018; Sumedi y Rovino, 2020; Chakin y Dibdyaningsih, 2019; Santosa y Kurniadi, 2020; Zamora Úbeda, 2021), indicando la presencia de un estilo conversacional directivo en los ambientes educativos.

Asimismo, el análisis de la fuerza ilocutiva y las condiciones de sinceridad confirma que dentro de otras tipologías de actos se encuentra disfrazado un discurso unidireccional, de hegemonía en la persona del maestro, donde la comunicación franca y la construcción de saberes autónomos es limitada. Este dato revela que la escuela y, específicamente, la educación infantil, no están atendiendo las necesidades lingüísticas de los niños y niñas.

Esto avala la preocupación debido a la importancia de la Educación Infantil para la fijación de patrones comportamentales, actitudinales y comunicativos del estudiante para el largo tránsito que le espera en la educación. Si desde temprana edad solo se oyen órdenes, preguntas y relatos que implican un monólogo constante de parte del docente y su participación se condiciona a responder al adulto, pues los actos directivos coartan la libertad del oyente (Rodrigo, 2020); entonces, la organización del aula fija un ejercicio de poder desplegado por el maestro que invisibiliza la voz del alumno.

Por ello, se requiere del docente un perfil que cumpla con “el placer de comprender, de conocer, de descubrir e indagar. Esto favorece la curiosidad intelectual, estimula el sentido crítico y permite descifrar la realidad, adquiriendo al mismo tiempo una autonomía de juicio” (Ministerio de Educación y Deportes, 2005:68). De allí la necesidad de revisar el rol del maestro en el aula, para que los docentes reflexionen la importancia de manejar conscientemente su discurso para hacer un uso más interactivo que coadyuva al desarrollo lingüístico de los niños.

En contraste con lo señalado por el currículo de EI de Venezuela acerca de la función del docente como mediador y propiciador de situaciones comunicativas que incentiven la comunicación de los infantes, los resultados del presente estudio indican que a los niños en las aulas observadas no se les permite opinar; las docentes con subidas de tono hacen silenciar a los estudiantes para continuar sus relatos, donde predominan las preguntas inducidas y retóricas, ocupando el mayor tiempo de clase en el protagonismo de las maestras.

54

En este orden de ideas, Bernstein (1977) explicita “que las relaciones de clase generan, distribuyen, reproducen y legitiman formas características de comunicación, que transmiten códigos dominantes y dominados” (p. 25). En atención al planteamiento del autor se pudiera pensar que implícitamente la escuela prepara al niño para la obediencia, sin discriminar si las normas y reglas son justas o son cuestionables.

Es claro que para un eficaz funcionamiento de la dinámica escolar se requieren ciertas. Sin embargo, estas reglas no pueden ser ni arbitrarias ni impuestas por el docente. Los actos del habla en el aula son cruciales ya que reflejan la intencionalidad del estilo pedagógico y metodológico del docente, siendo ésta una metodología tradicional, autoritaria, unilateral y dominante, o una metodología participativa, bilateral, incluyente, flexible, pensante y creativa. Considerando lo antes expuesto, se debe tener en cuenta que, en primer lugar, el estudiante de Educación Infantil está en pleno proceso de desarrollo lingüístico y, en segundo lugar, el docente es modelo socializador, a través del lenguaje, de todos los patrones cognitivos, afectivos, morales y sociales. En concordancia con Sumedi y Rovino (2020), si bien el docente tiene la autoridad para dirigir los procesos en el aula, el predominio de los actos directivos y los relatos ponen al profesor en el tema central del aprendizaje cuando su protagonismo debe dejarse atrás para propiciar el aprendizaje activo.

CONCLUSIONES

Considerando las exigencias de la sociedad contemporánea frente a la formación escolar, donde se valora la habilidad de pensar de forma autónoma y creativa, las habilidades blandas, iniciativa, independencia y autonomía en el proceso de aprendizaje, es de gran relevancia ofrecer a los niños desde el inicio de su proceso escolar ambientes educativos propicios que permiten el fomento de estas habilidades. Como han mostrado los resultados de este estudio, al igual como resaltan muchos autores a nivel internacional, las interacciones en las aulas de clase siguen siendo todavía caracterizadas como propias del modelo pedagógico tradicional (de Almeida et al., 2019), donde el protagonismo se otorga al docente, con su modo directivo de actuar, lo cual se refleja en sus actos de habla (Zamora Úbeda, 2021).

Para ajustar los métodos educativos al contexto posmoderno de la sociedad actual es necesario cambiar las concepciones, manejos y usos del lenguaje, lo cual, a su vez, implica un fuerte cambio en la concepción de la pedagogía y, por ende, de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

55

Conflicto de intereses

Los autores del presente escrito declaran que no existe ningún conflicto de intereses de tipo laboral, contractual o personal que pudieran ocasionar un sesgo no intencionado en el proceso investigativo realizado.

Agradecimiento

Se expresan agradecimientos a las docentes participantes del estudio y las instituciones educativas correspondientes por proporcionar condiciones necesarias para la realización de este estudio.

Financiamiento

La financiación del presente estudio se realizó de forma independiente por cuenta de los investigadores. ■

REFERENCIAS

- AZHARI, A., Priono, P. y Nuriadi, N. (2018). Speech Acts of Classroom Interaction. *International Journal of Linguistics, Literature and Culture*, 4(2), 24-45. <https://sloap.org/journals/index.php/ijllc/article/view/72>
- AUSTIN, J. (1990). *Cómo hacer cosas con las palabras*. (3ra reimpresión). Barcelona: Paidós.
- BERKO, J. y Bernstein, N. (1999). *Psicolingüística*. (2da ed.). Madrid: Editorial Mc Graw Hill.
- BERNSTEIN, B. (1977). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- BERMUDEZ, M. (2021). El discurso académico del profesor. Funciones de la entonación en la conferencia universitaria. Universidad Central "Martha Abreu" de las Villas, Santa Clara, Cuba. <https://dspace.uclv.edu.cu/bitstream/handle/123456789/12819/attachment5-2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- 56 CASSANY, D., Luna, M. y Sanz, G. (2000) *Enseñar lengua* (6ta edic.). Barcelona: Graó Editores.
- CHAKIN, M. y Dibdyaningsih, H. (2019). An analysis of teacher speech act in giving motivation for English students. *Journal of English Language Teaching and Islamic Integration*, 2(2), 218-229. <https://doi.org/110.31227/osf.io/yzh34>
- DE ALMEIDA, F., de Oliveira Marques, P., Adão, J., Teixeira, Z. y Porto, M. (2019) The Paradigms of Traditional Educational Culture in the Context of Liquid Modernity: An Empirical Study. *Creative Education*, 10, 784-795. <https://doi.org/10.4236/ce.2019.104058>.
- GUADARRAMA, J. E. (2022). Intencionalidad, actos de habla y creación de la realidad social en John Searle. Repositorio de la Universidad Autónoma del Estado de México. <http://hdl.handle.net/20.500.11799/113122>
- HALL, M., Hall, W. y Caselli, N. (2019). Deaf children need language, not (just) speech. *First Language*, 39(4), 367-395. <https://doi.org/10.1177/0142723719834102>
- HALLIDAY, M. (1998). *El Lenguaje como Semiótica Social*. Colombia: Fondo de Cultura Económica.
- HERNÁNDEZ, D. (2021). El aula revisitada: la innovación de los espacios educativos desde un enfoque comunicativo. *EDUR. Educação em Revista*, 37(e23204). <http://dx.doi.org/10.1590/0102-469823204>.
- JARAMILLO-Valencia, B., Castaño-Barreneche, L. y Ossa-Álvarez, K. (2022). El habla y su desarrollo a través de la didáctica. *Revista Docencia Universitaria*, 23(1), 1-21. <https://doi.org/10.18273/revdu.v23n1-2022001>
- KROETZ, K., da Silva Gallon, M. y Ferraro, J. (2020). The supremacy of the writing over orality: an analysis of mathematical practices of subjects

- of a german colonization region. *Cadernos de História da Educação*, 19(2), 614-627. <https://doi.org/10.14393/che-v19n2-2020-20>
- LEONA, P. (2021). Mentira, actos de habla y actos políticos. Formas y funciones de la (in) sinceridad en el discurso de campaña (2015/2019). [Tesis de Maestría], Universidad Nacional de Quilmes, <https://ri-daa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/3896>
- LLORENÇ, A. (2018). *La enseñanza del lenguaje en la escuela. Lengua oral, lectura y escritura*. Barcelona: UOC.
- MINISTERIO de Educación y Deportes (2005). Currículo de Educación Inicial. Caracas: Autor.
- PORLÁN, R. (1998). *Constructivismo y escuela*. (4ta. Edición). Sevilla: Díada.
- RODRIGO, S. (2020). «Perdona/termine»: Los actos de habla directivos en mediaciones laborales. *Verba: Anuario Galego de Filoloxía*, 47, 87-106. <https://doi.org/10.15304/verba.47.5725>
- RODRÍGUEZ, M. E. (1995). Hablar en la escuela: ¿Para qué? ¿Cómo? *Lectura y Vida*, 16(3), 31-40. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a16n3/16_03_Rodriguez.pdf
- SANTAMARINA, M. y Núñez, M. (2018). Formación sobre didáctica de la lengua oral de los docentes de Educación Infantil: un estudio comparativo. *Profesorado: revista de curriculum y formación del profesorado*, 22(1), 177-196. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/63640>
- SANTOSA, A. y Kurniadi, A. (2020). Speech act analysis of teacher talk in EFL classroom. *Journal Penelitian Humaniora*. 21(2), 101-107. <https://doi.org/10.23917/humaniora.v21i2.9871>
- SEARLE, J. (1986). *Actos de Habla*. Madrid: Cátedra.
- SUMEDI, S. y Rovino, D. (2020). Speech Act Analysis of English Teacher Talk at SMP Negeri 1 Rangkasbitung. *Journal of English Language and Culture*, 10(2), 121-131, <https://journal.ubm.ac.id/index.php/english-language-culture/article/view/2142>
- TORO, S. y Tejada, R. (2020). Estudio diagnóstico de la expresión oral como habilidad comunicativa en la educación inicial. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa (REFCaE)*, 8(2), 59-75. <http://refcale.uleam.edu.ec/index.php/refcale/issue/view/281>.
- YÉPEZ, E. y Padilla Álvarez, G. (2021). La oralidad y las dimensiones del lenguaje en los infantes. *Revista Cognosis*. 6(EE-I-), 1-22. <https://doi.org/10.33936/cognosis.v6i0.1973>
- ZAMORA Úbeda, Z. (2021). Los actos de habla en el discurso docente. *Revista Científica de FAREM-Estelí*, 10(40), 64-80. <https://doi.org/10.5377/farem.v10i40.13045>



EL GIRO LINGÜÍSTICO: ALGUNAS DE SUS
RESONANCIAS FILOSÓFICAS EN LA
HISTORIOGRAFÍA

Fernando Hernández González. Profesor investigador de tiempo completo de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, en la carrera de Historia y Sociedad Contemporánea. Doctor en Filosofía por la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Maestro en artes (literatura hispanoamericana) por la Universidad Estatal de Nuevo México y maestro en Estudios Latinoamericanos (Filosofía e historia de las ideas) por la Universidad Nacional Autónoma de México. Realizó sus estudios de licenciatura en Filosofía, en la Universidad Autónoma de Chihuahua, donde también impartió clases de Ética en la maestría de Recursos humanos de la Facultad de Contaduría.

Recibió la Beca David Alfaro Siqueiros (jóvenes creadores) en la categoría de ensayo. Obtuvo el segundo lugar, con mención honorífica, en el Premio Chihuahua 2003 (cuento). Ha publicado un libro, “De crisis y paradojas: aproximaciones críticas al post-latinoamericanismo de Santiago Castro-Gómez”, capítulos de libros y artículos académicos y de divulgación. Además de que ha participado como ponente en diversos Congresos Nacionales e Internacionales.

Isabel Passalacqua Olivera. Candidata a doctora en Lingüística por la UNAM y tiene dos maestrías, una en Literatura Hispanoamericana por la Universidad Estatal de Nuevo Mexico y otra en Lingüística Aplicada por la UNAM. Sus líneas de investigación son Lenguas y Lingüística, Análisis del Discurso, Traducción y Estudios del Lenguaje. Actualmente es profesora de Tiempo Completo en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

Historial editorial

Recepción: 29 de octubre de 2022
Revisión: 14 de noviembre de 2022
Aceptación: 27 de febrero de 2023
Publicación: 27 de junio de 2023

El giro lingüístico: algunas de sus resonancias filosóficas en la historiografía

The linguistic turn: some of its philosophical resonances in historiography

A virada linguística: alguns de seus ressonâncias filosóficas na historiografia

Fernando Hernández González

Isabel Passalacqua Olivera

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

ferhernan2003@gmail.com / isabel.passalacqua@gmail.com

RESUMEN

Este artículo discute la historicidad del llamado giro lingüístico en la historiografía del siglo XX. El objetivo es exponer, a partir de un marco histórico-conceptual, la historicidad de dos modalidades de giro lingüístico, arraigadas en la diferencia “lengua-habla” y trasladadas a la historiografía como figuraciones narrativas de la temporalidad. En este sentido, explicamos que la problemática planteada en la interpretación de José Elías Palti, a propósito de la obra de Hayden White, permite ver articuladas las dos modalidades en su dimensión histórica-temporal. Así proponemos que la interpretación del giro lingüístico llega a ser reduccionista y unilateral, cuando sólo se lo ve (dentro del ámbito historiográfico) como una pura artificialidad ajena a su devenir histórico, pues se advierte solamente una de sus dos modalidades transferidas a la disciplina histórica. Consideramos también la importancia que tiene el enfoque de la reflexión histórico-filosófica para la cabal comprensión de la historicidad del giro lingüístico, en tanto generador de resonancias filosóficas al interior de la historiografía. En conclusión, para nosotros el viraje a lo lingüístico es inmanente a la historia de la propia historiografía.

Palabras clave: Giro lingüístico, lengua, habla, temporalidad histórica, reflexión histórica-filosófica, resonancia filosófica.

ABSTRACT

60 This article discusses the historicity of the so-called linguistic turn in the historiography of the 20th century. The objective is to expose, from a historical-conceptual framework, the historicity of two modalities of linguistic turn, rooted in the difference "language-speak" and transferred to historiography as narrative figurations of temporality. In this sense, we explain that the problem raised in the interpretation of José Elías Palti, regarding the work of Hayden White, allows us to see the two modalities articulated in their historical-temporal dimension. Thus, we propose that the interpretation of the linguistic turn becomes reductionist and unilateral, when it is only seen (within the historiographical field) as a pure artificiality alien to its historical evolution, since only one of its two modalities transferred to the historical discipline is noticed. We also consider the importance of the historical-philosophical reflection approach for a full understanding of the historicity of the linguistic turn, as a generator of philosophical resonances within historiography. In conclusion, for us the turn to the linguistic is immanent to the history of historiography itself.

Keywords: Linguistic turn, language, speech, historical temporality, historical-philosophical reflection, philosophical resonance.

RESUMO

Este artigo discute a historicidade da chamada virada linguística na historiografia do século XX. O objetivo é expor, a partir de um quadro histórico-conceitual, a historicidade de duas modalidades de giro linguístico, enraizadas na diferença "língua-fala" e transferidas para a historiografia como figurações narrativas da temporalidade. Nesse sentido, explicamos que o problema levantado na interpretação de José Elías Palti, a respeito da obra de Hayden White, permite ver as duas modalidades articuladas em sua dimensão histórico-temporal. Assim, propomos que a interpretação da virada linguística torna-se reducionista e unilateral, quando ela é vista (dentro do campo historiográfico) apenas como pura artificialidade alheia à sua evolução histórica, já que apenas uma de suas duas modalidades transferidas para a disciplina histórica é percebida. Consideramos também a importância da abordagem da reflexão histórico-filosófica para a compreensão plena da historicidade da virada linguística, como geradora de ressonâncias filosóficas na historiografia. Em conclusão, para nós a virada para o linguístico é imanente à própria história da historiografia.

Palavras-chave: Virada linguística, linguagem, fala, temporalidade histórica, reflexão histórico-filosófica, ressonância filosófica.

Cuando se habla de la historiografía y de la filosofía contemporáneas es muy frecuente escuchar que ambas experimentaron una transformación de su complejidad teórica-práctica. La historia de las corrientes historiográficas y filosóficas más recientes está de algún modo vinculada, como generalmente se afirma, con el llamado giro lingüístico. Si ampliamos la mirada es necesario abrir algunas sendas para explicar el estado actual en que se encuentran las ciencias sociales y humanidades. Al revisar la literatura sobre el tema, nos topamos con el hecho irrefutable de que las reflexiones en torno al lenguaje ocupan un lugar muy destacado en los debates intelectuales del siglo XX. Hacer un balance de la importancia teórica y, sobre todo, de la significación histórica del giro lingüístico se torna impostergable.

El objetivo de este artículo no es realizar este balance. Una tarea de esta índole requeriría de la participación de especialistas de distintas áreas y disciplinas. No obstante, cuando menos en lo que toca a la historiografía y a sus resonancias filosóficas, percibimos cierta recompostura en torno a las posibilidades de una historización del giro lingüístico. Así se pondría de relieve que, aunque reconozcamos su legado e incidencia, no podremos considerarlo de manera cabal sin antes reflexionar sobre su carácter histórico. La necesidad de una mirada retrospectiva surge a la hora de comprender con detenimiento los niveles de relevancia de su historicidad en el ámbito académico e intelectual. No se trata de sumarnos a una ferviente apologética “posmodernista” de la desviación hacia lo lingüístico, pero tampoco de desvalorizar su importancia. Nos gustaría remarcar; poner énfasis en la exigencia de repensar todo esto dentro de su corporalidad histórica, guardándonos de toda exageración de su carácter disruptivo, pero también de restarles valor a sus resonancias.

De ahí que queramos explicar cómo abordar al giro lingüístico; perfilar la problemática plegada dentro de su propio marco histórico-conceptual y mostrar algunas de sus resonancias filosóficas en la historiografía. En arreglo a este orden de ideas, el artículo está dividido en tres apartados. En el primero (I), exponemos las dos modalidades de giro lingüístico esbozadas en la “división” saussuriana del lenguaje: habla y lengua. A través de ambas modalidades, se derivan dos modelos de análisis lingüístico, a saber, dos formas de entender el giro lingüístico. Vale decir, con toda franqueza, que, a lo largo de la construcción de nuestra perspectiva, habla y lengua se convierten en dos modos de representación de la temporalidad en el trabajo historiográfico. En el segundo (II), sostenemos que la afirmación y negación de la historicidad del giro lingüístico están comprometidas con un mismo punto de vista, el cual no advierte el entrelazamiento histórico-re-

flexivo de las dos modalidades del giro lingüístico involucradas en las historias de la historiografía del siglo XX. Para ilustrar este punto, retomamos la interpretación que hace Elías José Palti del giro lingüístico en la historiografía, y, luego, nos percatamos de cómo las dos modalidades de giro lingüístico generan a su vez dos tipos de análisis trenzados en *Metahistoria* de Hayden White: el análisis de la estructura superficial y el de la estructura profunda. Cada uno nos remite a la “incompatibilidad” de la relación aporética mantenida entre el tropo de la ironía (Acto de prefiguración poética) y el formalismo estructuralista (Sistema clausurado). En el tercero y último (III), llegamos a la conclusión de que las resonancias filosóficas de la historiografía son producto de que lengua (trascendental) y habla (pragmática) devienen representaciones historiográficas de la temporalidad.

EL GIRO LINGÜÍSTICO

62

A esta época se le conoce como la del “giro lingüístico”, ya que el estudio del lenguaje ha sido una preocupación trascendental en el siglo XX y a inicios del XXI (Beuchot 9). Disciplinas como la Lingüística, Semiótica, Filosofía del lenguaje, Hermenéutica, entre otras, tienen como objeto de estudio al lenguaje o se relacionan estrechamente con él. Para comprender la significancia y relevancia histórica del giro lingüístico primero hay que determinar lo que entendemos como tal y, en este sentido, conocer sus antecedentes; tarea que nos lleva a elaborar, grosso modo, una breve retrospectiva alrededor del nacimiento de la Lingüística como ciencia; pues es desde lo lingüístico que podemos visibilizar las dos modalidades de giro lingüístico subrayadas aquí para considerar más adelante sus problemáticas y resonancias.

EL NACIMIENTO DE LA LINGÜÍSTICA CON FERDINAND DE SAUSSURE

Se considera que la lingüística moderna surge con la figura de Ferdinand de Saussure y la obra clave de su pensamiento: el *Curso de lingüística general* (1916), producto de la recopilación que los alumnos de Saussure hicieron de sus clases impartidas de 1907 a 1911. Es interesante que, aunque Saussure afirma que “el lenguaje es un hecho social” (34), nunca lidió con las relaciones lengua y sociedad o lengua y cultura. Para Antoine Meillet, su discípulo, Saussure separa el lenguaje y lo aísla, distanciándose de la tradición sociolingüística francesa, pero sin dejar de influir en varios de sus representantes (citado en Benveniste 6-7).

El efecto de la división Lengua-Habla es la relación de ambivalencia que se mantiene en su hiato, como en los modos en que se

ha adoptado en las distintas disciplinas. De acuerdo con Bernardo Rengifo, la relación de ambivalencia se deshizo finalmente en el mismo Saussure, y en los distintos procesos de recepción que su modelo lingüístico experimentó en las Ciencias Humanas, subordinando el análisis lingüístico a su aspecto puramente formalista (16). En otras palabras, el estudio del lenguaje como sistema de signos se redujo a los límites marcados por el “corte sin-crónico” de la lengua, el cual provocó una disimetría constitutiva en las diversas modalidades asumidas por el estructuralismo de las tres primeras décadas de la segunda mitad del siglo XX (Rengifo 11). En palabras breves, se pensó que era posible extirpar la lengua del habla.

APORTACIONES DE SAUSSURE

La visión saussuriana tuvo un influjo profundo en la lingüística estructuralista y transformacional. Los centros de este tipo de pensamiento formalista fueron las Escuelas de Praga y Copenhague. En Praga tendremos como sus representantes a Bühler y Trubetzkoy. En Copenhague, Louis Hjelmslev llegó a decir: “Linguistics must attempt to grasp language, not as a conglomerate of non-linguistic physical, physiological, psychological, logical, sociological) phenomena, but as a self-sufficient totality, a structure sui generis” (6). Al poner de manifiesto que la lengua es estudiada como si solo fuera algo abstracto, como una estructura o totalidad que puede ser separada del habla.

El formalismo lingüístico influyó en otras disciplinas que consideraban al lenguaje no sólo como medio de comunicación de ideas, sino como objeto de estudio en sí mismo desde la perspectiva de cada disciplina. En el Cratilo la filosofía platónica de la antigüedad clásica ya había vislumbrado algunos de los problemas que más tarde encontraremos en las subdisciplinas lingüísticas.

Las aportaciones de Saussure fueron muchas; crearon nuevos campos de estudio para la lingüística, considerando la transdisciplinariedad de la disimetría señalada por Rengifo, lograrán expandirse y así van a aflorar nuevas disciplinas. Algunas de estas aportaciones son las siguientes: diferenciación entre lengua y lenguaje;¹ concepción del signo como objeto de estudio de la Semiología o Semiótica;² distinción entre lengua y habla: la lengua como sistema de signos de una comu-

1. La lengua no es más que una determinada parte del lenguaje, aunque esencial. Es a la vez un producto social de la facultad del lenguaje y un conjunto de convenciones necesarias adoptadas por el cuerpo social para permitir el ejercicio de esa facultad en los individuos. (Saussure 37).

2. La que explica “en qué consisten los signos y cuáles son las leyes que los gobiernan” (Saussure 43).

nidad, su función es comunicar, también se considera un acto social³; el habla, como realización individual de la lengua (oral o escrita); y, por último, relación entre significante y significado como la diferencia entre la imagen de la palabra (significante) y la cosa representada en la mente (significado).

LA SEMIÓTICA O SEMIOLOGÍA

Esta disciplina acuña su nombre acorde a la tradición a la que se adscriba. Es importante notar que el aporte principal de Saussure será el nacimiento de la Semiótica, porque tiene como objeto de estudio al signo en sí mismo, no como parte de un sistema lingüístico, sino como proveedor de significación. Saussure mismo plantea que el signo debe ser estudiado de forma independiente del lenguaje. Fuera del corte sin-crónico, el signo puede ser diseminado, remitiéndonos a un orden simbólico más allá de las relaciones sintagmáticas y paradigmáticas del sistema de la lengua.⁴

64

En el caso de la Semiología, conocida así en la tradición de la Escuela Francesa, el camino será distinto. Sus preocupaciones abrirán nuevas perspectivas en la Antropología de Claude Levi-Strauss y motivarán el nacimiento de los estudios sociales e históricos sobre la base del estructuralismo reinante. Este paso será clave para entender fenómenos sociales e históricos desde su estructura con jerarquías y niveles. Una verdadera revolución en el ámbito de las Ciencias humanas.

LA LINGÜÍSTICA

Las aportaciones de Saussure van a propiciar el nacimiento de la Lingüística como ciencia formal regida por las leyes del método científico. El proceso de verificación científica fue posible gracias a la separación entre lengua y lenguaje. El lenguaje se considera ahora el sistema lingüístico que, al poseer reglas y estructuras formales, puede convertirse en objeto de estudio para la generación de teorías que expliquen la combinación precisa de los elementos en diferentes contextos. A partir de esta formalización estructural del lenguaje, la Lingüística se vinculará con otras disciplinas para desarrollar modelos teóricos que combinen el sistema lingüístico con otros tipos de sistemas: social, económico, político, etcétera.

3. El habla es “un acto individual de voluntad y de inteligencia, en el cual conviene distinguir: 1. Las combinaciones por las que el sujeto hablante utiliza el código de la lengua con miras a expresar su pensamiento personal; 2. El mecanismo psicofísico que le permite exteriorizar esas combinaciones” (Saussure 41).

4. Uno de los principales pensadores que contribuyó al desarrollo de la Semiótica es Charles Sanders Peirce.

Estas múltiples combinaciones ocasionan el nacimiento de otras disciplinas, en cuyo centro está el lenguaje y su influjo en otros sistemas. Así se generan nuevas teorías y formas de entender las estructuras. En el caso de disciplinas que sirven de apoyo a la Lingüística podemos mencionar aquéllas que vieron ligado su nacimiento y formación al estructuralismo. Ejemplos muy claros son: la gramática estructuralista, la morfología, la morfosintaxis, la sintaxis, la fonética, la fonología. La morfología, pese a que, en la enseñanza de las lenguas clásicas ya podemos observar en el análisis de éstas la disección de las palabras en morfemas, no se distingue aun de la gramática, sino hasta la época contemporánea, a consecuencia del surgimiento del estructuralismo. El estudio de las partículas en el griego clásico, es decir, el estudio de las llamadas desinencias formaba parte sustancial de la gramática misma.

En efecto, la formalización del estudio del lenguaje como sistema dio lugar a una especialización muy acentuada y a la división del sistema lingüístico en sus partes estructurales más elementales. La morfología disecciona la palabra, la sintaxis analiza el orden entre palabras y la fonética estudia los sonidos que conforman las palabras.⁵

65

LA PRAGMÁTICA Y LA SEMÁNTICA

La procedencia de la pragmática se encuentra unida a la trayectoria de la filosofía del lenguaje. El nacimiento de la pragmática crea un golfo dentro del mapa lingüístico. Se aleja del estructuralismo y busca estudiar al lenguaje a partir de aquello que no se puede estructurar, quiere entenderlo no como sistema, sino como manifestación ligada al contexto y a sus participantes. En esta dirección, las teorías de la pragmática emprenden una tarea en común: la de explicar cómo los seres humanos nos comunicamos entre sí por medio de interacciones que no siempre cumplen con las “reglas” de los sistemas lingüísticos. A esto quizás se deba que, como en el caso de la semántica, muchos de los pensadores adscritos a la pragmática sean también filósofos, matemáticos o lógicos.

La semántica, sin embargo, tiene un objeto de estudio que, si bien sigue relacionado con el sistema lingüístico-estructural, suscita reflexiones sobre el significado que se inscriben en el campo de la filosofía lingüística. De este modo, retoma algunas de las reflexiones filosóficas sobre el lenguaje ordinario para dotarlas de un sentido pro-

5. Chomsky lleva al estructuralismo hasta sus últimas consecuencias al formalizar las estructuras lingüísticas de la sintaxis y trasladar el significado a otro plano, así demuestra con sus teorías el funcionamiento del sistema lingüístico como espejo de una estructura profunda e innata.

piamente lingüístico. La relación con el estructuralismo la veremos justamente en la denominada “filosofía lingüística”. Y, sin duda, la aportación de esta disciplina hoy en día está vinculada de manera directa con la tecnología y la inteligencia artificial.

LA FILOSOFÍA LINGÜÍSTICA

66

La filosofía lingüística trató de convertir al lenguaje en objeto de una ciencia estricta cuyo método era propio de la lógica-matemática. En este sentido, se da la coincidencia con la formalización estructuralista del lenguaje. Este es resguardado en una especie de caja de cristal, en la que se pueden observar, de manera más o menos transparente, las reglas intrínsecas del sistema lingüístico y lógico apartado de la realidad. Este juego de reglas era, según Saussure, fáciles de definir. El formalismo saussuriano así coincidía con una de las tendencias de la filosofía lingüística. Dentro de ésta, encontramos de acuerdo con Rorty como en la deriva formalista-estructuralista dos tendencias principales: por un lado, una de carácter formal, el análisis lógico del lenguaje (el primer Wittgenstein, Ayer, Carnap, Bergman); otra, de carácter pragmático: el análisis del lenguaje ordinario (el segundo Wittgenstein, Austin, Strawson) (14).

En *El Giro Lingüístico*, Rorty reflexiona de manera crítica sobre la revolución filosófica de finales del Siglo XIX y mediados del XX. Esta es la época de la filosofía lingüística cuya posición filosófica Rorty critica y redefine como la propuesta:

de que los problemas filosóficos pueden ser resueltos (o disueltos) reformando el lenguaje o comprendiendo mejor el que usamos en el presente. Esta perspectiva es considerada por muchos de sus defensores el gran descubrimiento filosófico más importante de nuestro tiempo y, desde luego, de cualquier época. Pero sus críticos la interpretan como un signo de la enfermedad de nuestras almas, una revuelta contra la razón misma, y un intento auto-engañoso (en palabras de Russell) de procurarse con artimañas lo que no se ha logrado con trabajo honesto. (50-51)

Estas reflexiones son articuladas en torno a dos preguntas que se plantean como punto de partida y que se dirigen hacia la construcción de una argumentación que responda de manera crítica a las propuestas de los filósofos lingüísticos, clasificados por el filósofo norteamericano en cuatro grupos: 1) aquellos que están en contra de la resolución de los problemas filosóficos a través de métodos no-lingüísticos; 2) aquellos que se definen como contrarios a esta tesis entre los cuales se presentan: 3) los que sienten que el lenguaje les permite resolver los problemas; y, por último, 4) los críticos que consideran que los proble-

mas filosóficos fueron eludidos a través de las formas auto-engañosas de la filosofía lingüística. Las preguntas que formula Rorty son: 1. ¿En la discusión los enunciados y métodos de la filosofía son incondicionados, es decir, su verdad es independiente de tesis filosóficas sustantivas? 2. ¿Cuentan los filósofos lingüísticos con criterios claros para llegar a un acuerdo racional? (54).

El giro lingüístico definido por Rorty es el cambio paradigmático del lenguaje visto desde la filosofía. Pasamos de entender al lenguaje como expresión lógica, producto de la comprensión de la forma lógica de un lenguaje dado, a entenderlo como un juego que no puede ser significado de manera definitiva, ni por el formalismo estructuralista, ni por el formalismo de la filosofía lingüística. De este modo, el ideal de convertir a la filosofía lingüística en una ciencia estricta queda abandonado ante esta nueva mirada. Así el giro lingüístico se concibe también en el desvío contrario a la pretensión de reducir los problemas filosóficos a problemas de formalización del lenguaje.

En su mayor parte, la pragmática y la semántica señalan la necesidad de un giro hacia el más acá del formalismo lógico y estructural. El primero, atrapado en una supuesta transparencia lingüística; el segundo, en el corte sin-crónico.

Estamos en que el revire de la pragmática nos lleva hacia el habla; desplazándonos del análisis formal a la indagación de las implicaturas y contextos lingüísticos. Este súbito deslizamiento en el habla apoya a Richard Bernstein y Gabriel Bello para tratar de un nuevo análisis del lenguaje en el que opera una modalidad de desconstrucción vinculada a Rorty y otros filósofos de tradición analítica como Quine, Sellars, Davidson y Putman (citado en Rorty 16-17). El blanco de su crítica analítico-desconstructiva es nada menos que el formalismo analítico de Ayer y Carnap.

En suma, se podría decir que el giro lingüístico, en su derivada saussuriana y pragmática-deconstructiva, tiene que ver con una inclinación crítica hacia esa otra modalidad del lenguaje conocida como “habla”, en el caso de Saussure; o como “actos de habla”, en el caso de la filosofía lingüística. Tal cambio de orientación, centrado ahora en aquello que no puede ser formalizado, digamos que “da la espalda”, “revira”, “se gira” frente a la concepción de la lengua como sistema de signos o como enunciación lógico-formal. De tal modo, que el lenguaje se densifica en su realización individual, singular y asistemática. Dicho de otro modo, el giro lingüístico es el desvío del mismísimo enfoque estructural, formal y general del estudio del lenguaje. Esto, en un mayor grado, acentúa la convergencia con la hermenéutica (Certeau) y el llamado historicismo (Ankersmit).

EL GIRO LINGÜÍSTICO ¿EN LA HISTORIOGRAFÍA?

68

Veamos ahora cómo el giro lingüístico resonó en las problemáticas de la historiografía de la segunda mitad del siglo XX. Visto a partir de su modalidad estructuralista y formalista, como análisis formal de la lengua, el giro lingüístico resuena en las historiografías como algo ajeno, trascendental, metahistórico. Desde su modalidad pragmática, como análisis contextual del habla, el giro rechina en las historiografías como deriva reflexiva-legítima, por medio de la cual la historia desdobra, a través del lenguaje, su relación con la temporalidad. Se trata del hiato implicado en el sugerente título de la obra cumbre de Paul Ricoeur: *Tiempo y narración*. Para tratar estas resonancias filosóficas de las dos modalidades de giro lingüístico en la historiografía, retomamos las reflexiones de Elías José Palti sobre el trasfondo de la tradición historiográfica de la historia intelectual. Hay otros autores que han intentado comprender el giro lingüístico en su dimensión histórica.⁶ Sin embargo, por el momento acotamos nuestra mirada a los cortes y directrices de Palti, por considerarlos de mayor alcance y porque se ajustan a una perspectiva aporética que nos sirve para esclarecer, en última instancia, nuestra manera de comprender el giro lingüístico en su incursión historiográfica.

La cuestión en juego, la de la convergencia de distintas perspectivas y tradiciones intelectuales involucradas en el giro lingüístico, queda reducida por ahora, a su vertiente historiográfica. Es justo decir que las interpretaciones presentadas intentan responder a cuestionamientos derivados de las ideas discutidas en las dos últimas décadas del siglo XX (White y Chartier 237). Lo que supone un posicionamiento sobre la determinación de si el giro lingüístico es una mera denominación impuesta por un discurso academicista que invade a la historiografía; o bien, nace del propio devenir histórico. En esta ruta nos preguntamos: ¿el giro lingüístico es una reflexión crítica del análisis filosófico-lingüístico que se introdujo en la historiografía alterándola y llevándola a una reflexión sobre la escritura, el discurso y el lenguaje en los procesos

6. Para algunos el giro lingüístico se desprende de la ruptura postmoderna, cuyo antecedente inmediato es la revolución cultural de los 60. El postestructuralismo, la desconstrucción y la nueva hermenéutica de Ricoeur y Certeau son señaladas como expresiones de la actitud teórica (antihistoriográfica) del giro lingüístico, la cual produjo una débil historiografía postmoderna que, con la excepción de Hayden White, carece de historiadores y toma como su texto inaugural el de Lawrence Stone, "The Revival of Narrative. Reflections on a new old history" (Aurell y Burke 289). Para otros, el giro lingüístico es un desafío posmoderno que la historia tiene que afrontar por su impacto en la idea de la objetividad del conocimiento historiográfico (Iggers 167-169).

de producción del conocimiento historiográfico? La respuesta a esta pregunta conduce a la resolución de los problemas aquí implicados: ¿a qué nos referimos cuando hablamos del giro lingüístico en su relación con la historiografía? Y ¿cómo es que la redirección de las reflexiones sobre el lenguaje, basadas en la diferencia entre lengua y habla, nos alejó del formalismo y provocó nuevas resonancias filosóficas en la historia?

ARTIFICIALIDAD O HISTORICIDAD DEL GIRO LINGÜÍSTICO

Estas preguntas se justifican debido al papel de los estudios del lenguaje en la historiografía y al hecho, en apariencia contradictorio, de que para algunos historiadores el giro lingüístico fue una mera moda impuesta en la atmósfera del academicismo norteamericano o una etiqueta que aglutinó indiscriminadamente un conjunto de trabajos históricos a los que se les adjudicó una relevancia desmedida y artificial. Esta es la conclusión del historiador francés Gérard Noiriel (128-129).

69

Por su parte, Enrique Florescano, al referirse a los trabajos de Barthes y Hayden White, no duda en delinear la significación del giro lingüístico en los siguientes términos: “A partir de entonces el discurso histórico dejó de ser considerado en sí mismo y pasó a ser una forma más de la retórica, un lenguaje. De ahí viene la calificación de esta interpretación como “giro lingüístico” o “giro retórico” (239). Para el historiador mexicano se trata de una interpretación externa a la reflexión historiográfica, que muy poco tiene que ver con la tradición del pensamiento histórico. Por el contrario, Palti coloca el giro lingüístico dentro del despliegue histórico-reflexivo de la historiografía. Lo que no niega la inclusión de tradiciones y métodos provenientes de distintas áreas articuladas por la preocupación historiográfica.

Desde este punto de vista, lo lingüístico no altera los procesos de producción del conocimiento historiográfico ni proviene de otro locus enuntiationis diferente al de la historia, como piensan Noiriel y Florescano. En la zona de convergencia con las demás disciplinas es donde la historiografía realiza su tarea legendaria de dar forma escrita a la temporalidad. La discusión las dos interpretaciones radica en los modos en que asumen la significancia histórica del giro lingüístico; tomando en cuenta los legados historiográficos, las investigaciones detalladas sobre el número de reseñas o artículos publicados en revistas académicas son insuficientes para mostrar su notoriedad artificiosa (Noiriel 127). En apariencia, puede pensarse que las críticas más punzantes al giro lingüístico se inscriben, como en el caso de Noiriel y Florescano, en el grupo de historiadores formados en la Escuela de

los Annales,⁷ a la cual debemos un modo de ver historiográfico, al menos en sus primeras generaciones, mucho más cercano a las ciencias sociales⁸ que a la lingüística o cualquier otra disciplina que tenga al lenguaje como su objeto de estudio.

Quizás el hecho de que Palti no provenga de la tradición analista sea la clave para ver al giro lingüístico de modo distinto. Al tratarse de un pensador ubicado en la trayectoria multifacética de la historia intelectual sea tal vez menos complicado advertir la relación del lenguaje con la historia y sus resonancias filosóficas⁹. Palti encuentra en el paso de la historia de las ideas a la historia intelectual, la confluencia entre la filosofía del lenguaje y la solución que los historiadores buscan para los problemas derivados del presunto carácter trans-histórico de las ideas (El giro lingüístico 53). Y, si agregamos que a Palti no le son extrañas las problemáticas reflexionadas por la historia de las ideas, no es difícil imaginar la forma en que se va a figurar la historicidad del giro lingüístico.

70

La tesis de Palti es que el giro lingüístico es una meta-crítica historiográfica aporética-reflexiva¹⁰; momento imprescindible de la reflexión que la historiografía hace cuando piensa su historicidad. En correspondencia con ello, si en el caso de los filósofos analíticos los problemas filosóficos reflexionan sobre los usos y abusos implicados en el habla y en el lenguaje, como en el enunciado “todo problema filosófico es un problema del lenguaje y no del pensamiento”; en el caso de los historiadores, esto se traduce, sobre la base de los problemas de la historia de las ideas, del siguiente modo: si el paso de las ideas, de una época a otra, trastoca el significado que cada una de ellas tiene, en determinado contexto histórico, es necesario un enfoque lingüístico que atienda la transformación de los significados en contextos

7. Jean Meyer describe la proximidad de Florescoano con Braudel y Labrousse (Pars. 1-3)

8. Noiriél reconoce que el *giro crítico* de la Escuela de los Annales se distingue del *giro lingüístico* por su pertenencia a un programa de investigación que se forja dentro del marco de la historia social (149-151).

9. Suficientes las palabras de Paul Ricoeur respecto al ánimo antifilosófico del enfoque annalista: “no se encuentra en las obras más cuidadas de metodología una reflexión comparable a la de la escuela alemana de comienzos de siglo y a la del actual positivismo lógico o de sus adversarios de lengua inglesa sobre la estructura epistemológica de la explicación en historia. Su fuerza está en otra parte: en la estricta adherencia al oficio de historiador. Lo mejor que ofrece la escuela histórica francesa es la metodología” (169).

10. Lo que para Noiriél sería el *giro crítico* de los Annales franceses es para Palti el *giro lingüístico*: un programa historiográfico de reflexión meta-crítica dirigido por su propia historia. En Palti no hay una preceptiva, mientras que Noiriél quiere poner término a la “multiplicación de experiencias individuales” (153), pues amenaza la identidad de la historia. No obstante, aparece en ambos el carácter aporético del giro.

histórico-lingüísticos, en sistemas de comunicación en que la lectura, escritura y los lenguajes públicos adquieren preponderancia frente a los hechos y las ideas. El enunciado de la Nueva historia intelectual traslada así el enfoque de la filosofía lingüística al trabajo historiográfico: “toda historia de las ideas es una historia de los problemas del lenguaje”.

Palti nos explica que, con Skinner, la Escuela de Cambridge aplica la terminología filosófica de Austin para ver los textos historiográficos como actos de habla y, los contextos históricos, como “condiciones semánticas de producción” (55). Así se comienzan a redefinir los conceptos espaciotemporales utilizados por los historiadores. Las ideas dejan de ser esencias eternas, formas arquetípicas, categorías trascendentales y se vuelven palabras enlazadas con otras palabras en el “corte lingüístico-semántico,” diferente —por su puesto— al “corte sincrónico-formalista” del estructuralismo.

Así las cosas, un antecedente histórico del giro lingüístico lo tenemos en la historiografía de Cambridge. Skinner, como su representante, desplaza en 1969 muchos de los conceptos de la filosofía del lenguaje de Austin a la historia intelectual (Palti 53). El rango temporal de gestación del giro, a decir de Palti, queda perfilado a partir de que Austin en 1955 da sus conferencias en Cambridge hasta 1960, año en que Peter Laslett edita los Dos tratados sobre el gobierno civil de Locke y prueba que el interlocutor del filósofo empirista es Filmer y no Hobbes; hallazgo que Skinner evidencia con su artículo de 1969: *Meaning and Understanding in the History of Ideas* (53). A decir de Palti, el giro lingüístico emerge de 1955 a 1969, en medio de la confrontación de la historia de las ideas con la historia intelectual. La posible solución del acalorado conflicto fue encontrada en las reflexiones de la filosofía del lenguaje.

Pero entonces, ¿por qué se mantiene que el giro lingüístico es un tipo de reflexión externa al devenir histórico de la historiografía? Como decíamos anteriormente, creemos que esta crítica contra el giro lingüístico se asienta en una forma de interpretación de la historia de la historiografía francesa y en un enfoque que construye su historización en arreglo a una supuesta recepción defectuosa de la filosofía francesa en la academia norteamericana. Así, por ejemplo, Gerard Noiriel sostiene que el giro lingüístico es “la invención de una fórmula vaga y general,” acentuada en la academia estadounidense y, en particular, en los representantes de la historia intelectual que, al ver rebasados sus temas e investigaciones por la historia social, tienen que apoyarse en los filósofos postmodernos o postestructuralistas para hablar de una vuelta de la historia a su tradición narrativa (143). Esta

interpretación presenta al giro lingüístico como resultado del declive de la historia intelectual y de una recepción defectuosa del posestructuralismo francés, la cual des-socializa al pensamiento histórico y confunde la Teoría crítica con el posestructuralismo. A pesar de que Noiriel no se equivoca del todo¹¹, su diagnóstico del postmodernismo le prohíbe situar al giro lingüístico en el devenir histórico de su propia tradición intelectual y en el de la propia tradición filosófica analítica, a la que se refiere para enfatizar la distancia inasible entre filosofía e historia, al menospreciar toda resonancia filosófica en la historia. Así se crea un efecto retórico que nos hace ver a *Metahistoria* de Hayden White como una obra solitaria e inexplicable y que, además, la escuela de los *Annales* sea vista como portadora de un giro crítico sin relación alguna con las reflexiones filosófico-lingüísticas sobre el lenguaje. Vale preguntarse si en realidad esto es así o es más bien el resultado de no percibir en su relación las dos modalidades del giro lingüístico que ya hemos advertido.

LENGUA, HABLA O LA TEMPORALIDAD DEL LENGUAJE EN LA HISTORIA

Es ahora momento adecuado para regresar a la modalidad del análisis lingüístico de Saussure, truncada por el análisis formal de la lengua como código clausurado de signos. ¿Será que en ello está el asunto mismo del giro lingüístico? ¿No será que la modalidad de giro lingüístico que ven Noiriel y Florescano es solamente la del análisis formalista y estructuralista? ¿No será que Palti logra encuadrar el asunto del giro lingüístico en sus dos modalidades? o, tal vez, el modelo de análisis del lenguaje en tanto acto de habla explique el hecho de que la historia social francesa, con su programa de ampliación metodológica, no es tan ajena al *linguistic turn* como supone Noiriel.

En la trayectoria de la historia estructural, de Labrousse a Braudel, se observa ya la intención de correlacionar el análisis de las estructuras sociales con la duración histórica. Esto, dentro de una lucha contra la historia llevada a cabo por el imperialismo sociológico de Gurvitch y por la crítica demoledora de la Antropología estructuralista (Dosse 99-126). Hubo en la tradición analista un proyecto de ampliación metodológica que tenía como objetivo el análisis espacial de las actividades sociales en su relación con los procesos históricos¹². Dentro de

11. Creo que la crítica empirista de Noiriel está enfocada tal cual en un reducido grupo de autores situados en un contexto muy específico. Pero todo esto no es suficiente para negar la realidad de un tipo de reflexión historiográfica en la que yace la dualidad de las dos modalidades del giro lingüístico que hemos referido.

12. En este proyecto se fundamenta la alianza entre Geografía, Sociología, Economía e Historia.

este proyecto podían entrar estudios históricos sobre el lenguaje como práctica social. Y, en efecto, así pueden ser leídos los trabajos de la historia de las mentalidades practicada por Bloch y Febvre¹³. El lenguaje como práctica social, y como realización de la lengua (habla), opera a un nivel nocional en el concepto de utillaje mental¹⁴ o inclusive en el de episteme¹⁵ delineado por Abel Rey, prehistórico inspirador de la empresa analista. Opera en la historiografía de los anales una noción estructural de la historia que incorpora metodologías de las ciencias sociales, para entender el paso de las estructuras económicas, políticas, sociales y culturales de un periodo a otro.

Este programa de investigación histórico-social se asentaba en una noción de la temporalidad de raíz hegeliana-marxista reinterpretada en clave heideggeriana por una teoría de la existencia histórica esbozada en el marco de los seminarios sobre Hegel, impartidos por Alexandre Koyré y Alexandre Kojév en la Francia de entre-guerras. Como re-lectura de la Fenomenología del espíritu, esta vertiente ruso-francesa insistía en la estructuración de la temporalidad histórico-existencial. Dentro de esta visión estructural de la temporalidad histórica hay sumar las Conferencias de Husserl impartidas en París y traducidas al francés por Levinas. En el ambiente intelectual de entre guerras Sartre, inmerso en la fenomenología de Husserl y Heidegger, articula su pensamiento histórico-existencial que pondrá a prueba en la discusión con Claude Levi-Strauss a inicios de los 60 (Steinlen 106-124). Mientras tanto Braudel conecta la historia acontecimiento de corta duración con la historia coyuntural de Laubrousse de mediana duración, mediante un ensamble con la larga duración cuya estructura temporal descifra el paso del tiempo lento.

Por supuesto que estas tentativas de estructuración de la temporalidad existencial e historicista, ligadas al pensamiento histórico-filosófico y, aunque no siempre se acepte, a la historiografía analista, se contraponen a la modalidad formalista del giro lingüístico. Esta, pone en conexión a Saussure con Levi-Strauss; se traslada a las ciencias humanas, sin antes asestar un golpe a la noción estructural de la temporalidad histórica, tanto a la que proviene del pensamiento histori-

13. Esta es la razón por la cual, por ejemplo, Braudel llega a decir en su momento que el verdadero heredero de la primera historia annalista de las mentalidades es Foucault (citado en Aguirre Rojas 179).

14. Este concepto de "utillaje mental" opera en el trabajo de Febvre sobre Rabelais, de igual modo que en el caso de los contextos lingüísticos de Skinner, como el rango de significación de lo que un autor del pasado puede decir considerando las convenciones del momento. Por eso Febvre puede decir que la incredulidad de Rabelais no debe exagerarse en una época en que el ateísmo era impensable.

15. Concepto recuperado por Foucault para indicar también los rangos de significación en un contexto particular del discurso.

cista y fenomenológico-existencial como a la de la historia estructural braudeliana. La crítica que Levi-Strauss esgrime contra la historia estructural, analista e historicista, subraya el carácter mítico-metafísico del relato de la temporalidad aceptado por la historiografía occidental. Además, acusa a la historia de estar regida por un antropologismo eurocentrista que excluye a los llamados pueblos sin historia.

74 Como cualquier ciencia humana, la historia es reducida por el escorzo estructuralista a un sistema de signos concebido como relato mítico-metafísico, susceptible de ser formalizado. La historia existe y subsiste solo como relato y, como tal, es analizada en y desde sus elementos posicionados estructuralmente en el espacio sin-crónico e inmanente del estructuralismo. Todo intento de darle un sentido temporal a esta combinatoria de signos era visto como una posible recaída en la metafísica de los orígenes. Así, mientras Levi Strauss se negaba a introducir la temporalidad histórica en su análisis estructuralista del relato histórico, Braudel no tomaba en cuenta el lenguaje en su dilatada ampliación metodológica, para el encadenamiento de sus tres temporalidades (corta, mediana y larga).

Por eso decimos que el giro lingüístico debe ser comprendido en un marco histórico-conceptual, donde la relación entre las formas estructurantes de la temporalidad sea calibrada en contrapunto con las dos modalidades de análisis lingüístico. Estamos en que lengua y el habla son configuraciones de la temporalidad y por lo mismo se convierten en hiatos indispensables en el trabajo historiográfico.

METAHISTORIA O LA DUALIDAD REFLEXIVA DEL GIRO LINGÜÍSTICO

En el libro *Metahistoria* —reconocido como la obra inaugural del giro lingüístico en la disciplina histórica— parecen perdurar los rastros de un modelo estructuralista, siempre y cuando, uno lo lea sólo fijándose en el análisis de la estructura superficial de la obra histórica como estructura verbal. Sin embargo, cuando se analiza la estructura profunda de las obras producidas por el historicismo del siglo XIX, White nos desplaza hacia un estructuralismo dinámico. A través de la relación simbólica del tropo, se disipa el significado del signo e irrumpe una pluralidad de significaciones equívocas. Surge así la transposición de la estructura simbólica-tropológica, en el interior de la estructura sin-crónica y superficial de la obra compuesta por los elementos estructurales de la trama, argumentación e implicación ideológica.

Los tropos figuran la temporalidad histórica imaginada en la obra y así se desplaza, por medio de la temporalidad simbólica, a la posicionalidad plana y sin movimiento de la estructura verbal superficial,

sobre la cual se realiza la combinatoria del texto historiográfico. De tal modo que en Metahistoria se encuentran las dos modalidades del giro lingüístico. En una suerte de estrabismo, una de estas modalidades revira hacia el análisis formalista de la lengua (entiéndase de la historia como puro relato) y otra se re-dirige hacia el análisis del habla como realización metafórica y disipativa de los elementos formales de la lengua o del relato historiográfico. Este desplazamiento impulsado por la poética del tropo bien podría ser visto como la apertura del sistema estructuralista que encerraba a la historia-relato en el dominio de sus elementos formales. Mediante un movimiento involutivo e inmanente, que va hacia la profundidad de la lengua (historia-relato), se desactiva la clausura del sentido inmanente de y en sus relaciones significativas (rango de significación). Así es como descubre White la estructura profunda de la memoria histórica, interiorizada y ocluida bajo el plano inmanente de la estructura verbal más superficial de la obra histórica. Reaparece reelaborada la tentativa de estructuración de la temporalidad histórica. No como larga duración, sino como memoria, como figuración del tiempo narrado o, si se quiere, como estructura disipativa del ordenamiento temporal de la obra.

75

Llama la atención en la afilada crítica de Palti a la metodología empleada en el libro de White, el planteo implícito de las dos modalidades de giro lingüístico que hemos puesto de manifiesto. La combinación de una taxonomía de corte formalista con la perspectiva relativista de la conciencia irónica-historicista, en efecto, provoca ambigüedad y desconcierto. Pero también nos permite calibrar las aporías que son mantenidas, en toda conexión con el pasado, dentro del rango de su extensión temporal. La perspectiva relativista de la conciencia historicista en crisis, para nosotros señala el camino hacia el habla. La ironía, con su actitud relativista y escéptica, reclama para el signo (atrapado en el corte formalista-estructuralista) el reconocimiento de lo simbólico. Desde la profundidad, lo simbólico del signo desplaza al sistema de signos de la obra histórica hacia su realización como habla o acto de habla. En terminología de White, hacia su acto de prefiguración poética.

Por esta razón, a pesar de que Palti no se propone distinguir en Metahistoria las dos modalidades del giro lingüístico, logra por otro camino reparar en ello. El problema está en la aparente incompatibilidad que existe entre el formalismo y la ironía. Esto es, la incompatibilidad entre el formalismo de la estructura superficial y el acto poético de la actitud irónica subyacente en la estructura profunda. Si bien acepta Palti que las aporías de la metacrítica de White emergen como afinidades e incompatibilidades, en la ultimidad de su plantea-

miento, su interpretación de Metahistoria está condicionada por el intento de vincular una postura relativista, basada en un formalismo que establece las combinaciones relativas existentes en el estilo historiográfico, con una actitud irónica que conduce al establecimiento de las posibilidades relativas de la metacrítica.

Palti termina afirmando, y este es el meollo del asunto historiográfico mismo, que White relativiza la relación de la historiografía con su realidad histórica externa. Sin embargo, no hace lo mismo cuando se trata de la relación de la Metahistoriografía con su historiografía. En este caso presupone una arbitraria universalidad de los tropos del lenguaje. Aun cuando Palti está de acuerdo con el hecho de que esta metacrítica a veces se presenta confundida o encubierta en un convencionalismo e instrumentalismo que pretenden ironizar la ironía; finalmente, el universalismo de su locus y aparato metacrítico queda exhibido, como ha sostenido Ankersmit, al modo del trascendentalismo neo-kantiano (20).

76

El problema así descrito nos remite al modo filosófico en que resuena el giro lingüístico en la historiografía. La cuestión versa sobre toda una problemática que está implicada en el tránsito de la primera modalidad formalista-estructuralista del giro lingüístico a la segunda modalidad: la posestructuralista simbólica y la de los actos de habla. Si queremos enfocar esta problemática desde una perspectiva histórica, tendríamos que partir del reconocimiento y esclarecimiento de un marco histórico-conceptual, en el que el pensamiento histórico-existencial buscaba crear una ontología de la temporalidad, figurada en el comienzo filosófico hegeliano-marxista. Este esfuerzo dejó una profunda huella, a pesar de todos los intentos antihegelianos, en los proyectos historiográficos del historicismo y de la historia estructural braudeliana, en los cuales se deseaba esbozar nuevas formas (no ontologistas) de vincular las espacialidades sociales con unidades, formaciones, rangos, series o duraciones de temporalidades históricas acotadas y ampliadas.

La primera modalidad del giro lingüístico interrumpió esta búsqueda marcadamente historicista. Levi-Strauss obstaculizó, al recuperar la lingüística de Saussure y trasladarla al ámbito de las ciencias humanas, la continuidad de una ontología de la existencia histórica-temporal, como puede verse en las discusiones que el antropólogo sostuvo con Braudel primero y con Sartre después. La segunda modalidad del giro lingüístico retuvo la crítica de Levi-Strauss a la historia, pero reconoció al mismo tiempo la necesidad de concebir la temporalidad irreductible de lo simbólico y lo aporético, ya sea desde la genealogía nietzscheana (Foucault) o desde la estructura simbólica e inconsciente del psicoanálisis post freudiano. Con ello retomó,

ante el peligro de caer en el nihilismo de la teoría postmodernista del simulacro histórico, una concepción hermenéutica de la verdad histórica que ya estaba de algún modo incorporada en el historismo, como algunos lo habían notado.¹⁶

En Metahistoria están las dos modalidades de giro lingüístico. Pero como dice Palti, el giro lingüístico no solo indica que toda historiografía se basa en una metahistoriografía, sino también en el reconocimiento ambivalente de que toda metahistoriografía es sólo una de otras posibles. Se abre así paso hacia una teoría de las temporalidades históricas. La temporalidad histórica reaparece como trasfondo del lenguaje. Este suministra a la historia una temporalidad subjetivada (narrada) en la memoria, a través de la cual se realiza la lengua como relato historiográfico y como acto poético del habla. El giro lingüístico así visto surge como tarea ineludible de la propia historia: imaginar la temporalidad para convertirla en una historia.

Nos parece entonces que cuando no se toman en cuenta estas dos formas de giro lingüístico en la historia de la historiografía francesa, se tiende a ver el giro lingüístico como parte de una visión ahistórica del lenguaje, que reduce la obra historiográfica al texto. De tal forma que la queja de algunos historiadores se justifica, porque el giro lingüístico es explicado unilateralmente: una única trayectoria que va de la lingüística general al estructuralismo, para llegar a un textualismo que después se nos presenta como una deconstrucción estilística del texto. Además, se le mira como ajeno a la tradición de los anales, sin reparar en el significado histórico del lenguaje.

77

RESONANCIAS FILOSÓFICAS

Estamos en que el carácter dual y aporético del giro lingüístico reside en la articulación de sus dos modalidades como configuraciones de la temporalidad histórica. Lo que nos remite a las problemáticas filosóficas que fueron ocluidas y olvidadas por la ampliación metodológica, la cual gozó en su momento de cierta hegemonía historiográfica. Emerge así una suerte de psicoanálisis historiográfico: el regreso de lo reprimido. La historiografía analista, en aras de un empirismo metodológico, negó su pasado filosófico y se embarcó, en la ampliación de sus métodos, acompañada de las ciencias sociales. Lo que había que superar, la monstruosa filosofía hegeliana de la historia vuelve ahora con panderetas y guitarras.

La tentativa de sofocar el ruido hegeliano, por medio de un nuevo eclecticismo metodológico, no hace sino agudizar las resonancias

16. Ver Ankersmit (220) y Koselleck (citado en Palti "Introducción" 9-32).

filosóficas que siguen inquietando al quehacer historiográfico. Se trata nada menos que del hiato neo hermenéutico de Ricoeur entre tiempo y narración; de un retorno neohistorista —como cree Ankersmit— de los problemas que en su tiempo evidenció la historiografía, a través de los afanes diltheyanos de crear una epistemología hermenéutica de las ciencias del espíritu (220). He aquí, que el giro lingüístico se halle enredado con algunas de las reliquias histórico-filosóficas del historicismo de entre siglos.

78

En lo que concierne a la filosofía analítica, por no reconocer su ligamen histórico no tuvo más remedio que recoger las dos modalidades de giro lingüístico y al parecer soportarlas sobre la dualidad kantiana, para contraponer al análisis trascendental con el análisis de los actos de habla. El término giro lingüístico lo utiliza Gustav Bergman en 1964 (Rorty 63). Sin embargo, por el uso que le dan Bergman y Rorty a la expresión, el giro lingüístico se refiere a un programa filosófico de reforma del lenguaje nacido en los cauces de la filosofía analítica. Su objetivo es completamente utópico-trascendental. Se basaba en la idea de que era posible construir un lenguaje ideal que transcribiera, de manera lógica y precisa, los enunciados del lenguaje ordinario. Desde un punto de vista lógico, se creía que los problemas filosóficos abordados por la filosofía tradicional estaban mal planteados, porque no había en su tratamiento un análisis lógico de los conceptos. En consonancia con esta creencia, los problemas metafísicos en realidad eran pseudo problemas susceptibles de ser “esclarecidos” por el análisis.

Los filósofos del lenguaje ideal, así los llama Richard Rorty, no pudieron transcribir el lenguaje ordinario al lenguaje formal, ni siquiera pudieron explicar el tipo de relación que existía entre el lenguaje ideal y el ordinario (76-89). Esto hizo que en un principio se entendiera el giro lingüístico como ruptura trascendental, asentada en la dicotomía que distinguía al lenguaje ideal del lenguaje ordinario, al concepto de las palabras del lenguaje común.

Cabe mencionar que la forma metafilosófica del giro lingüístico reaparece en la interpretación historiográfica, como señalamos. Pues bien, en la filosofía del lenguaje ideal, nos cuenta Rorty, surgió una necesaria confrontación con la filosofía del lenguaje ordinario que consistió en retrotraerse a un análisis del lenguaje que precisara el uso de los conceptos en el lenguaje ideal. En realidad, el lenguaje ordinario, nos explica Rorty, ya es para los filósofos del lenguaje no filosófico, como Strawson, un lenguaje ideal, pues ahí es donde aparece lo filosófico. No es que el lenguaje ideal sea ajeno al ordinario, sino que emerge de él. El concepto es visto por los filósofos del lenguaje ordinario, como resultante de las relaciones lingüísticas mantenidas en la cotidianidad (Rorty 67). El lenguaje filosófico está ya contenido

en el lenguaje ordinario. El lenguaje lógico no deja de ser parte del ordinario del habla.

Una vuelta a la forma no trascendental de entender el giro lingüístico supone la pragmática de la historicidad del lenguaje ordinario. Por supuesto, que esta vuelta trae consigo, como afirman los filósofos del lenguaje ideal, la operatividad formal de los conceptos. Es decir, ya es imposible volver al lenguaje ordinario, lo que en efecto se estaría haciendo es un análisis de los usos del habla ordinaria, mediatizado por los conceptos construidos por el lenguaje ideal. La circularidad de ambas argumentaciones confrontadas pone al descubierto la desesperanza que rodea al rotundo fracaso del programa filosófico de la filosofía analítica, como lo explica Rorty (53). Sin embargo, no todo está perdido, pues bajo la forma de este giro lingüístico que se deriva de los planteamientos de la filosofía del lenguaje ordinario se encuentra la historicidad de toda filosofía y de todo lenguaje. Este es el sentido del giro lingüístico que retoma la Nueva historia intelectual. No es una mera coincidencia que Skinner se base en un filósofo del lenguaje ordinario como Austin. Es en el encuentro reflexivo de la historia y la filosofía que podemos identificar el giro lingüístico sin negar su historicidad.

Las problemáticas de la filosofía del lenguaje, en torno a las cuales se ramifican los juegos de dualidades atravesadas por las aporías que el lenguaje ideal y el lenguaje ordinario mantienen en sus relaciones, están sobrellevadas por la dualidad lingüística saussuriana de la relación lengua-habla. Como hemos mantenido, el análisis lógico del lenguaje ideal equivaldría en su similitud con un análisis lingüístico de la lengua. Y el análisis lógico del lenguaje ordinario, equivaldría con un análisis pragmático del habla. Ambos análisis, al no estar realmente separados, traen consigo resonancias filosóficas para la historiografía: como que dos modalidades del giro lingüístico asumidas por la escritura historiográfica para narrar la temporalidad de la memoria histórica; como que dos interpretaciones del giro lingüístico enredadas en su relación con la historia misma de la historiografía: una que niega su historicidad y otra que la afirma. Pero también hay resonancias históricas en la filosofía contemporánea. Baste decir que el análisis pragmático del habla, aunado a la reelaboración hermenéutica del historicismo (pienso en Gadamer, Ricoeur y Certeau), enfrenta a filosofía con su historicidad. En contrapunteo con el hiperrealismo posmodernista y su noción de simulacro histórico, historiografía y filosofía vuelven, en comunidad de resonancias, a su complexión bifronte.

CONCLUSIONES

80 Hemos defendido en estas páginas la tesis siguiente: la perspectiva que ve al giro lingüístico como un enfoque externo al devenir histórico de la historiografía del siglo XX es incompleta, porque carece de un marco histórico-conceptual en el que sea posible constatar la relación histórico-reflexiva que une a las dos modalidades de giro lingüístico gestadas en la diferenciación de lengua y habla; trasladadas subrepticamente al ámbito de la historiografía. La argumentación a favor de esta tesis la delineamos del modo siguiente: al relacionar el análisis de la lengua y el del habla, podemos considerarlos a ambos como tentativas historiográficas de estructuración y narración de la temporalidad, se esclarece así el problema de la historicidad del giro lingüístico, tal y como sucede en el ejemplo paradigmático del libro *Metahistoria*. La diferencia saussuriana permite ver la problemática historiográfica de pensar y escribir la temporalidad vinculada íntimamente con el problema del lenguaje. Y así, las discusiones sobre la pretendida artificialidad temática del giro lingüístico son vistas desde otro ángulo más comprensivo, que no permite reduccionismos extremos ni de un lado ni del otro. La conclusión es entonces que el giro lingüístico no se puede comprender históricamente si lo reducimos a un puro análisis formalista de la lengua, pero tampoco si lo redirigimos hacia su otro extremo, a un análisis denso e intuitivo del habla. La historia y la filosofía nos enseñan que la temporalidad implicada en los dos tipos de análisis los vuelve inseparables e irreductibles.

Ahora bien, esperamos no habernos apartado ni un ápice de la reflexión histórica-filosófica en nuestra apreciación del giro lingüístico. Sabemos que no nos detuvimos a aclarar su uso y su sentido en cada enfoque historiográfico y filosófico. Asumimos el riesgo de que una limitación como esta se convierta en un contraargumento. Esperamos que con las piezas que este artículo pone en juego se pueda encontrar la senda adecuada para construir el sentido de lo que aquí se expone como reflexión histórica-filosófica. Si el giro lingüístico es una vuelta de la historia misma que se piensa y reflexiona en ciertos momentos como lenguaje ¿acaso no es necesario repensar el proceso de historicización del pensamiento, que manifiesta la contemporaneidad de las ciencias sociales y humanidades, bajo la óptica de un marco histórico-conceptual elaborado por la reflexividad histórica? Esta pregunta amplifica nuestra mirada y nos abre camino hacia otros horizontes, como si en ella estuviera lo porvenir vertido en las siguientes conclusiones:

Existe una interpretación del giro lingüístico que des-historiza la función lingüística implicada en el proceso de producción del conocimiento. Nos parece que este no es el modo adecuado de entender al giro lingüístico, pues construye un lugar privilegiado de carácter normativo.

La interpretación a-histórica del giro lingüístico es insostenible, tanto en la filosofía como en la historiografía. Ambas disciplinas guardan una relación insoslayable con su historicidad, la cual necesita ser pensada como articulación lingüística, ya sea como tiempo articulado en la escritura de la historia o en el lenguaje ordinario y filosófico.

El giro lingüístico es inmanente a su historia. En este punto se podría investigar en qué medida la interpretación trascendental y a-histórica guarda una estrecha relación con el proceso de asimilación que experimentó la filosofía crítica kantiana en la filosofía analítica; investigar la relación de la interpretación histórica e inmanentista con el influjo discontinuo, y lleno de malentendidos, que encontramos en el paso del pensamiento hegeliano al siglo XX. Los estudios de Alexander Koyré sobre la historia de la ciencia y el impacto del pensamiento hegeliano en el seminario sobre Hegel dictado por Kojève. No es momento para detenernos en la confluencia de los programas de Febvre y Koyré, solo cabe registrar aquí para futuras investigaciones que en ellos está aguardada -creemos- la reflexividad histórica-filosófica como marco histórico conceptual de la historicidad del giro lingüístico. ■

REFERENCIAS

- Aguirre Rojas, Carlos. *Retratos para la historia: ensayos de contrahistoria intelectual*. Editorial Contrahistorias, 2006.
- Ankersmit, F. R. *Historia y topología: ascenso y caída de la metáfora*. Traducción de Ricardo Martín Rubio Ruíz, Fondo de Cultura Económica, 2003.
- Aurell, Jaume, et al. *Comprender el pasado: una historia de la escritura y el pensamiento histórico*. Akal, Madrid, 2013.
- Benveniste, Émile. *Problemas de lingüística general*, vol. 1, traducción de Juan Almela, Siglo XXI, 1971.
- Beuchot, Mauricio. *Historia de la Filosofía del Lenguaje*. Fondo de Cultura Económica, 2005.
- Dosse, Francois. *La historia en migajas: de Annales a la nueva historia*. Traducido por Francesc Morató i Pastor, Universidad Iberoamericana, 2012.
- 82 Florescano, Enrique. *La función social de la historia*. Fondo de Cultura Económica, 2012.
- Hjelmslev, Louis. *Prolegomena to a theory of language*. University of Wisconsin Press, 1961.
- Iggers, Georg G. *La historiografía del siglo XX: desde la objetividad científica al desafío posmoderno*. Traducido por Iván Jacksic, Fondo de Cultura Económica, Santiago, 2012.
- Meyer, Jean. “El momento francés de Enrique Florescano.” *Revista Nexos*, Jul. 2017. www.nexos.com.mx/?p=32921
- Noiriel, Gerard. *La crisis de la historia*. Frónesis-Cátedra-Universidad de Valencia, 1997.
- Palti, Elías José. “El giro lingüístico y la dinámica de la reflexividad de la crítica”. Reflexiones en torno a la historiografía contemporánea, editado por José Ronzón, et al., Editorial de la Universidad Autónoma Metropolitana, 2002, pp. 49-68.
- Palti, Elías José. “Introducción”. Reinhart Koselleck. *Los estratos del tiempo: estudios sobre la historia*. Traducción de Daniel Innerarity, Paidós, Barcelona, 2001. 9-32.
- Rengifo Lozano, Bernardo. *Estructuralismo y filosofías de la diferencia*. Metis Ediciones, Bogotá, 2016.
- Ricoeur, Paul. *Tiempo y narración: configuración del tiempo en el relato histórico*, vol. 1, Traducido por Agustín Neira, Siglo XXI Editores, 2007.
- Rorty, Richard. *El giro lingüístico: Dificultades metafísicas de la filosofía lingüística*. Traducción e Introducción de Gabriel Bello, Ediciones Paidós, Barcelona, 1998.

- Saussure de, Ferdinand. *Curso de Lingüística General*. Traducido por Amado Alonso, Ediciones Losada, Buenos Aires, 1945.
- Steinlen, Cedric. “La crítica estructuralista al pensamiento histórico-filosófico de Sartre.” *PERI-Revista de Filosofía*, vol. 2, no. 1, 2019, pp. 106-124.
- Stone, Lawrence. “The revival of narrative: reflections on new old history.” *Past and Present*, no. 85, Nov. 1979, pp. 3-24.
- White, Hayden, y Roger Chartier. “Cuatro preguntas a Hayden White” y “Respuesta a las cuatro preguntas del profesor Chartier.” *Historia y Grafía*. no. 4, 1995, pp. 317-345.
- White, Hayden, y Roger Chartier. *Metahistoria: la imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*. Traducido por Stella Mastrangelo, Fondo de Cultura Económica, 1992.



PARATEXTOS CERVANTINOS:
EL CASO DE UN ACERVO YUCATECO

Historial editorial

Recepción: 8 de noviembre de 2021

Revisión: 23 de marzo de 2022

Aceptación: 20 de julio de 2022

Publicación: 27 de junio de 2023

Paratextos cervantinos: el caso de un acervo yucateco

*Cervantine paratexts:
the case of a Yucatecan
heritage*

Paratextos Cervantinos: o caso de uma herança de Yucatán

Alejandro Loeza Zaldívar

Universidad Autónoma de Yucatán

literalmente1984@hotmail.com

RESUMEN

Se analizan los elementos paratextuales de la obra de Miguel de Cervantes Saavedra que se encuentran en un acervo yucateco para explicar y retratar hábitos de lectura y de los medios editoriales del siglo XVIII al XX. A través del estudio y delimitación del corpus de análisis, se establecerán singularidades paratextuales y filológicas que implican la adaptación, recepción y crítica a la obra de Cervantes y que ha dado como resultado la valoración de los paratextos en el contexto de los movimientos sociales en Yucatán.

Palabras clave: Alfabetización visual, imagen, texto icónico, aprendizaje

ABSTRACT

The paratextual elements of the work of Miguel de Cervantes Saavedra that are found in a Yucatecan heritage are analyzed to explain and portray reading habits and publishing media from the 18th to the 20th century. Through the study and delimitation of the corpus of analysis, paratextual and philological singularities will be established that imply the adaptation, reception and criticism of the work of Cervantes and that has resulted in the assessment of paratexts in the context of social movements in Yucatan.

86

Keywords: Visual literacy, image, iconic text, learning

RESUMO

O crescimento acelerado das tecnologias de informação e comunicação traz consigo o surgimento de uma nova alfabetização visual universal, uma vez que a presença da imagem em todas as suas formas tornou-se cotidiana, o que gera uma necessidade educativa sentida, pois, essa expansão visual dá lugar a uma nova cultura da imagem, onde se torna imperativo pensar em função da imagem, considerando as suas características e particularidades, dando lugar à criação de ideias e pensamentos. A ascensão de educar na e com a imagem busca que, por meio das representações visuais, os alunos sejam capazes de decifrar mensagens, transmiti-las e desenvolver seu pensamento crítico por meio de um novo letramento denominado alfabetização visual.

Palavras-chave: Literacia visual, imagem, texto icônico, aprendizagem

INTRODUCCIÓN

La obra de Miguel de Cervantes (1549-1616) ha sido publicada en diversas ediciones que no dejan pasar la oportunidad del paratexto y/o preliminares. Aquella puerta de entrada que son los paratextos, en la obra de Cervantes, ha cobrado un valor singular, ya que las tantas ediciones de su *Don Quijote de la Mancha* han pasado por a) la reproducción fiel a la primera edición de 1605-1615, respectivamente; b) la edición parcial del paratexto; c) el borramiento total e introducción de paratextos de la época; y d) ausencia total de paratextos.

En este sentido, el paratexto es el espacio entre el exterior y el texto (Genette, 1987, 12) que responde a las dinámicas literarias, artísticas, administrativas y comerciales de cada época. Los objetos de análisis de este artículo son ediciones del siglo XVIII al XX que están resguardados en el Fondo Reservado del Centro Peninsular en Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México (CEPHCIS-UNAM), que fue parte de una colección privada. Este acervo permite un acercamiento a ediciones con particularidades en los paratextos y en este artículo se revisan las singularidades ecdóticas y críticas de algunos de los ejemplares de *Don Quijote* y otras obras de Cervantes.

Sin los paratextos (título, dedicatorias, escudos con lemas, preliminares, tasa, fe de erratas, aprobaciones, privilegio real, etc.) no es posible comprender por entero el vínculo entre lector y objeto-libro, implicando un aparato protocolario que contextualiza la entidad del libro. El paratexto es un umbral-frontera entre lo que es la ficción y lo que no lo es, ya que el autor, editor y censor, presentan la forma estética que tendrá el libro al que nos introducen.

El Fondo Reservado Ruz Menéndez del Centro Peninsular en Humanidades y Ciencias Sociales es un acervo que resguarda las obras que pertenecieron a la biblioteca personal del abogado e historiador yucateco Rodolfo Ruz Menéndez (1925-2005), fundador en 1956 del Departamento de Bibliotecas de la Universidad Autónoma de Yucatán, acreedor en 1958 de una beca para estudiar biblioteconomía en Estados Unidos. Durante dicha década fue designado como director de la Biblioteca Central Universitaria hasta 1987. También fue fundador de la Asociación de Bibliotecarios de Institutos de Enseñanza Superior, secretario de la Academia Yucatanense de Ciencias y Artes, socio de la Academia Mexicana de Bibliotecarios y presidente de la Asociación Yucateca de Bibliotecarios. En 1971 publicó *El cervantismo en Yucatán*, donde recopila datos bibliográficos, de imagen y anécdotas sobre la producción literaria en Yucatán hasta el siglo XX de la obra del autor alicantino.

Las ediciones resguardadas por Ruz Menéndez que ahora se encuentran en el Fondo Reservado tienen valor ecdótico, cultural y visual, ya que permiten el análisis de la recepción de la obra de Cervantes y el interés que causó entre determinados sectores de la sociedad yucateca. No es el propósito de este texto exponer el valor ecdótico de cada ejemplar, más allá de la exposición de los paratextos de algunos que se encuentran en dicho acervo. En el estado actual de la cuestión no se añade más que unos pequeños pasajes a los paratextos no señalados en los estudios conocidos y divulgados actualmente, teniendo a la vista el completo trabajo de Melchor Campos García (2020) sobre la recepción del Quijote y los temas cervantistas en Yucatán entre el siglo XVIII y XIX.

Otros estudiosos (E. Baez, 2006) han estudiado a profundidad las erratas, diferencias y censuras que la obra de Cervantes ha tenido en ediciones concretas. El presente artículo se centra únicamente en los preliminares de las ediciones que encontramos relevantes. En este sentido, se entenderá por paratexto el campo de relaciones pragmáticas entre lector y el texto a través del título, la portada, los epígrafes, prefación, dedicatorias y prólogos y que comprometen al autor (Génette, 1987, p. 271). No obstante, este artículo no aborda la ecdótica en sí debido a la complejidad y laboriosidad que dicho cotejo implicaría y que se reserva para futuros trabajos. Tampoco se extenderá en explicar la trascendencia de la obra de Cervantes, de la cual los mismos personajes de la novela eran plenamente conscientes, como afirma Sancho Panza en la segunda parte de 1615: “no ha de haber bodegón, venta ni mesón, o tienda de barbero, donde no ande pintada la historia de nuestras hazañas. Pero querría yo que la pintasen manos de otro mejor pintor que el que ha pintado estas” (Cervantes, 2015, p. 1087).

Por lo tanto, el objetivo de este artículo es mencionar y examinar los paratextos reunidos en el Fondo Reservado Ruz Menéndez para interpretar el alcance de las lecturas y el sentido de apropiación cultural de los textos cervantinos.

ELEMENTOS PARATEXTUALES

Los elementos paratextuales a considerar en el análisis de las ediciones de de Cervantes son los títulos, los prólogos y dedicatorias, así como las singularidades que se han encontrado en cada edición.

Para el caso del título, tómesese en cuenta el que se lee en la edición de Juan de la Cuesta de 1605: *El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha*. El signo lingüístico que dicho título permitía al lector del siglo XVII estaba lleno de denotaciones y connotaciones. La manera

se presentaba era al estilo de las novelas de caballerías, es decir, las obras más leídas en el siglo XVI. La estructura del título implicaba el nombre, atributo, condición y patria del héroe de caballerías.

Si partimos del modelo lingüístico preestablecido por la edición príncipe, son notorias las singularidades lexemáticas de las reediciones posteriores, ya que el título supone una transformación que condiciona la recepción, orientando las expectativas del lector, según su momento histórico-cultural. El sentido sociológico y geográfico del título *El ingenioso Hidalgo Don Quixote de la Mancha* apuntaba a un universo donde la historia se desarrollaba en la ficción realista, en una intención de verosimilitud e historicidad.

En este sentido, resulta relevante la edición que tiene por título *Vida y hechos del ingenioso cavallero D. Quixote de la Mancha*. Compuesta por Miguel de Cervantes Saavedra, de origen catalán (Barcelona) y publicada en 1755 en los talleres de Juan Solís. El título es una innovación con respecto al “original” ya que establece un contrato de lectura entre el autor y el lector, con un sintagma de narración ficcional con una base realista a la cual quedan supeditados otros sistemas diegéticos como la parodia. La edición de Juan Solís utiliza *Vida y hechos* en sustitución de historia, por ejemplo. Al rigor del significado de vida en el siglo XVIII, encuentro la siguiente definición: “la relación u historia de las acciones de algún sugeto, executadas por todo el tiempo de su vida” (Autoridades, 1739). Por su parte, el significado de hechos remite a: “hazaña, como hecho héroico” (Covarrubias, 2006, 1032). Como se observa, el cambio y modificación en el título de la novela de Cervantes tiene un sentido de historia verdadera, dando al lexema un carácter de relato histórico con un sentido de historiografía, apropiándose desde el título de las acciones a desarrollar en la obra. Así, este título preestablece la relevancia literaria de *Don Quijote* como un símbolo heróico, de admiración y simbolismo mítico.

Por otra parte, las dedicatorias en la literatura son de relevancia textual e interpretativa. En las ediciones de 1605 y 1615 autorizadas, vigiladas y firmadas por Cervantes, dedica las obras a sus “protectores”, con la finalidad de obtener ayuda y beneficios morales y materiales: al Duque de Bejar y al Conde de Lemos, respectivamente. La relevancia de la dedicatoria es evidente, ya que se dedican más líneas a los títulos nobiliarios que al propio título de la obra. La dedicatoria cumple con el deseo del autor del auxilio por la precariedad económica que supone la literatura como profesión. Si bien lo anterior es un motivo y constante áureo, en las reediciones de *Don Quijote* tendrán singularidades.

En la edición catalana de Juan Solís, las dedicatorias de la edición príncipe fueron sustituidas a una muy peculiar: “Al mismo Don

Quixote”. La dedicatoria cruza la frontera entre lo paratextual e intertextual, donde se reafirma el papel de veracidad literaria y como emblema de la literatura, en un sentido de admiración con fines pragmáticos y didácticos. Dicha dedicatoria también deja espacio a la ambigüedad, ya que para el lector del siglo XVIII debió resultar relevante la falta de convencionalidad en la dedicatoria, lo cual le haría discurrir entre la ficción realista y el discurso lúdico de la ficción de la famosa obra de Cervantes. En este sentido, en los preliminares, la aprobación corrió a cuenta del licenciado Francisco Márquez Torres, donde la ambigüedad de título y dedicatoria es reforzada:

no hallo en él cofa indigna de un Chriftiano zeloso, ni que difuene de la decencia debida à un buen exemplo, ni virtudes Morales; antes mucha erudicion, y aprovechamiento, affi en la continencia de fu bien feguido affumpto, para extirpar los vanos, y mentirofos Libros de Cavallerias, cuyo contagio havia cundido mas de lo que fuera jufto, como en la lifura del lenguaje Caftellano, no adulterado con enfadofa, y eftudiada afectación, (vicio con razon aborrecido de hombres cuerdos) y en la correccion de vicios, que generalmente toca, ocafonado de sus agudos difcursos, guarda con tanta cordura las leyes de reprehencion Christiana, que aquel que fuera tocado de la enfermedad, que pretende curar, en lo dulce, y fabroso de fus medicinas, guftofamente havrá bebido (quando menos lo imagine) fin empacho, ni afeo alguno, lo provechofo de la deteftacion de fu vicio, con fe hallará. (Cervantes, 1755, p. 2).

Este paratexto resulta interesante por la interpretación que rige a la obra de Cervantes más de un siglo después de su primera edición, la cual es la de una novela que reprehende los excesos de los libros de caballería y que destaca las virtudes cristianas, como se leyó anteriormente. Cierta es que esta dedicatoria tiene similitudes con las hechas al Conde de Lemos (segunda parte) donde se destacan la “cristiandas y liberalidad” (Cervantes, 2015, p. 547), lo cual resalta el carácter intertextual de la obra. Pero surgen dudas: si la dedicatoria tiene finalidades benefactoras o de búsqueda de mecenazgo, ¿por qué desaprovechar dicho espacio? La edición de Juan Solís parece considerar inútil dedicar líneas a la protección económica, política y cultural de algún alto señor de la época. En todo caso, se ampara en la fama y simbolismo de la obra de Cervantes.

Según explica Melchor Campos García, la era de esplendor de las ediciones del Quijote van de 1780 hasta 1861. El inicio de ese esplendor editorial lo establece la edición de la Real Academia Española y cierra con la idealización en el último tercio del siglo XVIII (Rivero Iglesias, 2011).

Esta edición de 1780 fue valorada en su época como “novela ejemplar” (Ruz Menéndez, 1992, 27) y parece haber tenido amplia difusión

en Yucatán¹. En los preliminares se denuncia que “siendo muchas las ediciones que se han publicado del Quijote, no hay ninguna buena ni tolerable” (Cervantes, 1780, p. 8). Lo anterior anuncia la vigencia de la obra que se introduce bajo el cuidado de la Real Academia Española, fundada a principios de ese siglo (1713) y que considera necesaria una edición cuidada, correcta y “magnífica [...] con láminas de los mejores profesores de la Academia de San Fernando” (Cervantes, 1780, p. 12). De esta manera, el proyecto editorial de la Real Academia Española es presentar una edición acorde a la fama y prestigio de la obra de Cervantes. Además de las ilustraciones, llama la atención un apartado bajo el título Variantes, donde se cotejan tres ediciones, una de ellas siendo las ediciones de 1605-1615, otra de 1680 (no aporta datos complementarios) y la edición catalana de 1755.

Con respecto a las ilustraciones que acompañan esta edición de la Real Academia Española, se lee “Antonio Carnicero lo inventó y dibujó” y posteriormente se indica el nombre de quién realizó cada uno de los grabados. Algunos nombres que se repiten como grabadores son Iván Baxcelon, Gerónimo Gil, Joaquín Ballester y Fernando Selma. Sobre las imágenes destaca la ropa de los personajes de la obra, así como la “juventud” de don Quijote.

La edición de 1780 reestablece el corpus y organiza la obra de Cervantes con criterios filológicos que sientan las bases del cómo editar al Quijote. Por ello, los paratextos de esta edición están centrados en la crítica filológica y en presentarse ante el lector como un texto “definitivo” y un clásico, comparable con la obra de Homero, con la intención delectare et prodesse, es decir, instruir deleitando a través de las fábulas cervantinas que permitían una recepción de instrucción a través de la ficción.

Por su parte, otra edición singular del Fondo Reservado Ruz Menezes es la titulada como Don Quijote de la Mancha, publicada en 1897 en Barcelona por Montaner y Simón-Editores, que afirma ser una edición facsímil. Lo interesante radica en las fechas de los dos volúmenes: para la primera parte de Don Quijote, se lee con fecha 1608, siendo 1605 la de Juan de la Cuesta (edición príncipe) y para la segunda parte data la fecha por todos conocidos como la edición príncipe de 1615. No añade cuerpo crítico ni aporta grabados o paratextos. Las portadas están en bajo relieve. Además del mantenimiento de las grafías, también conserva elementos como los folios, así como las letras capitulares. El índice es la Tabla, con los errores ya señalados por otras

1. Remito al excelente artículo de Melchor Campos García *Recepciones del Quijote y temas cervantistas en Yucatán, 1780- 1861*, donde se dan detalles sobre la circulación de la edición de la RAE de 1780, así como de otras obras de Cervantes en Yucatán.

ecdóticas, sin paginación. Esta edición podría ser interpretada como una intención coleccionista de los lectores de finales del siglo XVIII.

Otra edición es la titulada *Don Quijote de la Mancha*, publicada en México en 1900, por los talleres de Tipografía y Grabados El Mundo. Acota bajo el título que la edición se acompaña de las “mejores ilustraciones que se conocen”. Esta obra en un tomo que contiene 527 ilustraciones que son reproducciones de los dibujos de Gustavo Doré (J. Rojas Garcidueñas, 1968).

Otra edición que alberga particular interés es la de *Don Quijote de la Mancha* publicada en Madrid en 1903 por editorial Calleja. La singularidad de la edición radica en su tamaño: doce centímetros de largo por ocho de ancho. Se trata de una edición “de bolsillo” que cuenta con ilustraciones.

Lo llamativo de la edición, además del tamaño del libro, son los grabados utilizados que debieron contar con un particular cuidado, pues, pese al tamaño, son muy detallados. La edición también es digna de ser analizada en sus circunstancias lectoras a principios del siglo XX: los hábitos de lectura, de recepción, del uso de las bibliotecas y, sobre todo, de la tecnificación del hábito lector pensado desde la movilidad urbana-rural.

92

La edición titulada *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*, publicada en Madrid en 1905 bajo la editorial Casa Editorial Callejas, tiene un interesante subtítulo en la portada: “Edición Calleja para escuelas” (Cervantes, 1905). De tal manera, la edición a este Quijote pedagógico tiene dos prólogos: uno *A los señores profesores de primera enseñanza* y *A los niños*.

En el texto dirigido a los profesores se lee que la edición conmemora el tercer centenario de la publicación de la obra de Cervantes y se destaca que se trata de “una obra literaria de todos reconocida como la primera del mundo” (Cervantes, 1905, p. IX). Más adelante se explica que el objetivo de la lectura de la obra del manco de Lepanto en la educación primaria es con el fin de que la “juventud pudiese saborear las que contiene y la deliciosa e incomparable manera en que están expresadas” (Cervantes, 1905, p. IX). El anónimo que escribe esta introducción destaca que los niños no suelen ser capaces de apreciar y valorar el mérito de la obra de Cervantes pero, al profundizar en ella, se encuentra una filosofía de caladura reflexiva. Cierra esta introducción a los profesores con un elemento a destacar: la lectura de *Don Quijote de la Mancha* educa el “paladar literario, acostumbrándole a los hermosos giros del genial escritor que ha dado su nombre al idioma castellano, llamado con razón, lengua de Cervantes” (Cervantes, 1905, p. IX).

La sección que dedica a los niños es también de interés filológico, ya que se destaca que los dos personajes principales, don Quijote y Sancho, constituyen la representación de la vida:

El uno, sublime en su locura, se sacrifica siempre por el bien ajeno, dando su débil y maltrecho cuerpo, testimonio de la bondad y grandeza de su alma. El escudero, socarrón y egoísta, no comprende el sacrificio sin la utilidad inmediata, y su amor a lo positivo le lleva hasta explotar en provecho propio la locura de su generoso amo. Todos tenemos, queridos niños, algo de Quijote y no poco de Sancho en nuestro corazón; de una parte, hay siempre en el fondo del alma estímulos nobles y levantados, que nos llevan a la defensa de los débiles, aun con riesgo propio; de otra, luchan en nuestro interior, contra tan bellos impulsos, las pasiones menudas, en que toma el cuerpo mucha más parte que el espíritu (Cervantes, 1905, p. X).

Como se observa en el texto, la lectura del Quijote se propone a los infantes como modelo de valor emocional, resaltando en don Quijote una nobleza-locura que se complementa con la necedad y egoísmo de Sancho. Se destaca la lucha y defensa de los débiles, incluso a expensas del riesgo propio. Y lo que se refuerza más adelante intensifica el mensaje: evitar el abuso físico entre infantes. En el siguiente párrafo pone el ejemplo una pelea entre dos compañeros, en donde, cuando uno se impone por la fuerza física, se debe socorrer al vencido, sin importar que “también podéis serlo vosotros” (Cervantes, 1905, p. X). Dicha intervención implica, según el autor de esta introducción, restaurar la paz y la justicia que es propia de “buenos cristianos” (Cervantes, 1905, p. X). Al final advierte que lo anterior es lo deseable, pero que, si se decide intervenir en pleitos y reyertas, se procederá como don Quijote, convirtiéndose en “vuestra propia caricatura” (Cervantes, 1905, p. X).

Si bien no es la finalidad de este artículo, la edición de Calleja de 1905, requiere un análisis minucioso de los paratextos que acompañan la reimpresión conmemorativa. La valoración, interpretación y dedicatorias que acompañan a esta edición de Don Quijote deben pertenecer a la historia de la hermenéutica de la obra de Cervantes, donde no sólo ha sido considerada ícono de las letras castellanas, sino también en su dimensión formativa-educativa. Por último, señalar que la edición Calleja de 1905 está acompañada con ilustraciones de M. Ángel. No figuran mayores detalles del ilustrador. Las imágenes remiten al imaginario iconoclástico del Quijote y, según parece, la aportación que hace es en la vestimenta de los personajes, acaso moderna, comparada con otras ilustraciones previas al siglo XX.

Remarcable también la edición bajo el título *El Quijote*, publicado en 1964 en Madrid bajo la editorial Aguilar. No se trata sino del apócrifo firmado por Alonso Fernández de Avellaneda. La edición

inicia con la portada del facsímil y las notas preliminares de Federico Carlos Sainz de Robles. Se trata de su cuarta edición y, si bien, la obra de Avellaneda se venía publicando con cierta regularidad desde el siglo XVIII, la edición se presenta como la más acabada en términos filológicos. De esta edición proceden ediciones modernas y hoy autorizadas.

A esta reedición del Quijote apócrifo debe sumarse una edición íntegra de los dos partes de Don Quijote, también de la editorial Aguilar, publicada en Madrid en 1966. Fue preparada por Justo García Soriano y Justo García Morales, el primero escritor y bibliotecario destacado. Sin embargo, lo llamativo de la participación de García Soriano es que falleció en 1949. Parece que el proceso editorial debió estar a cargo de su hijo, García Morales. En la portada de esta edición, se lee: “Con 182 ilustraciones, reproducidas de diversas ediciones nacionales y extranjeras, y cuatro láminas fuera de texto, en huecograbado” (Cervantes, 1966, portada).

94

Lo interesante es el trabajo preliminar de García Soriano, quien fue un bibliotecario y archivero que, entre la Guerra Civil Española y la Segunda Guerra Mundial, resguardó bibliotecas de Torreviaeja y Orihuela. Su labor se vio interrumpida en 1936, cuando fue encarcelado, acusado de masonería, primero en Madrid y luego en Burgos. Unos años después fue reintegrado al cuerpo facultativo de bibliotecarios y destinado a la Facultad de Medicina de la Universidad Central de Madrid, hasta su muerte.

Lo anterior sirva como antecedente para comprender el valioso paratexto que acompaña la edición de Aguilar, de la cual destaco la labor de García Soriano al realizar una tabla donde recopila información de las ediciones publicadas en diversos idiomas a través de los siglos.

La cualidad de bibliotecario del editor nos hace pensar que esta tabla es un referente sobre el estado de la cuestión de las ediciones de Don Quijote en distintas lenguas. Por ejemplo, al observar las ediciones en francés, se observa un desinterés en la obra de Cervantes en el siglo XVII y XVIII, pero que en el siglo XIX, después de la Revolución Francesa, se incrementan las ediciones a más del doble. El trabajo de García Soriano vale ser estudiado por su aportación a los estudios cervantistas. Por último, destacar que la edición de Aguilar en 1966 también reproduce las seis portadas del Quijote que fueron publicadas en 1605.

OTRAS OBRAS DE MIGUEL DE CERVANTES Y RECREACIONES

Además de las ediciones de *Don Quijote de la Mancha*, en el Fondo Reservado Ruz Menéndez, existen ediciones a otras obras de Cervantes. A continuación las destacadas.

De las Novelas ejemplares hay una edición catalana de 1948, de la editorial Sopena (Barcelona). La edición agrega una portada con ilustración a color y llama la atención por la escena que recoge de la *Gitanilla*, con un sacerdote de fondo, la imagen de la Virgen de Fátima y un beso en primer plano. La composición es interesante de ser analizada, sobre todo el contexto de una edición catalana en pleno franquismo.

Por otra parte, existe una edición titulada *Galatea, Viaje al Parnaso y obras dramáticas*, edición de 1841 bajo el cuidado de D.M.F. de Navarrete. Lo interesante de esta edición es que fue publicada en Francia, pero en castellano. La edición cuenta con tres tomos.

Por último, mencionar el libro titulado *Varias obras inéditas de Cervantes*, donde se afirma que dichas obras inéditas fueron sacadas de códices de la Biblioteca Colombina. La edición está bajo el cuidado de Adolfo de Castro y publicado en Madrid en 1874 en la imprenta de Carlos e Hijo. De esta edición solo fueron encontradas noticias de la conservada en la Biblioteca de la Universidad de Murcia. La edición rescata los entremeses de Cervantes, como son el de los Mirones, Doña Justina y Calahorra, Refranes, Romances, un Diálogo entre Sillenia y Selanio, así como una Canción desesperada y Canción a la elección del arzobispo de Toledo. Otro apartado de esta edición se dedica a analizar la vida y obra de Miguel de Cervantes.

Por otra parte, desde el siglo XVII, la obra de Cervantes fue imitada a través de diversas recreaciones, así como materia de análisis y estudios a través de ensayos. En este sentido, en el Fondo Reservado Ruz Menéndez se resguardan dos ediciones de particular interés.

La obra titulada *Hamlet y Don Quijote ante la guillotina* de Iván Tourgueneff fue publicada en 1903 en Barcelona, editada por Antonio López y traducido por Torcuato Tasso Serra, publicado por la Librería Española. La obra es un ensayo que compara la obra de Shakespeare con la de Cervantes y añade unos diálogos ficticios entre los personajes de los emblemas literarios de sus respectivas naciones. No se conoce edición contemporánea de esta obra.

Por último, mencionar la recreación cervantina *Historia del más famoso escudero Sancho Panza*, desde la gloriosa muerte de *Don Quijote de la Mancha* hasta el último día y postrera hora de su vida, en dos volúmenes, impresa por Villalpando, en Madrid en 1798. En

la portada no figura el autor de esta novela, sin embargo, es atribuida a Pedro Gatell y Carnicer, médico español. La novela en cuestión es interesante por retratar la melancolía de Sancho después de la muerte de don Quijote. Posteriormente Sancho se va reintegrando a la vida de la Mancha como un hombre sabio. No se trata de una novela de gran calidad, aunque el año, el tema y tratamiento de Sancho Panza son bastante dignas de ser estudiado y analizado en su conjunto.

PARATEXTOS Y EDICIONES EN YUCATÁN

96

El historiador José María Jover afirmó que el Quijote es el símbolo de su época: resalta “su condición de breviario y culminación de una cultura; exponente del conjunto de actitudes espirituales y mentales vigentes en la sociedad española por las décadas que presencian la transición del siglo del Renacimiento al siglo del Barroco” (Jover, 1986, p. 5). La obra de Cervantes parecía llamada a la fama en todo el mundo cuando, en la segunda parte, el protagonista afirma “soy don Quijote de la Mancha, aquel que de sus hazañas tiene lleno todo el orbe” (Cervantes, 2005, p. 1008). Entre las numerosas características de la diégesis cervantina, quizás la más profunda, es la de crear diálogos con la materialidad literaria de la obra. Así, el bachiller Sansón Carrasco destaca la relevancia de las ediciones de *Don Quijote de la Mancha* hacia 1615: “el día de hoy están impresos más de doce mil libros de la tal historia: si no, dígalo Portugal, Barcelona y Valencia, donde se han impreso, y aun hay fama que se está imprimiendo en Amberes; y a mí se me trasluce que no ha de haber nación ni lengua donde no se traduzga” (Cervantes, 2005, p. 567).

Aquellas palabras en el personaje de ficción fueron profecía de los siglos venideros. El Quijote tuvo buena recepción no sólo en la península Ibérica, sino también en los recelosos, imperialistas y patrióticos escenarios europeos, como Francia e Inglaterra: síntoma de esto es la edición publicada en Francia (1841). Si bien la valoración general durante el siglo XVII es la de un libro de humor y parodia de la caballería, esta interpretación muda durante el siglo XVIII, cuando es considerado por lectores, críticos españoles y extranjeros como obra clásica, no solo por el lenguaje, sino por su técnica narrativa que permitió llenar de múltiples interpretaciones.

Las ediciones que se resguardan en el Fondo Ruz Menéndez son, en su mayoría, publicadas en el siglo XIX, momento en que la obra de Cervantes comienza a ser valorada bajo la perspectiva del Romanticismo y el historicismo, donde se destaca la lectura-interpretación heroica e idealista del personaje cervantino, quien lucha por ideales

de espíritu. Esta recepción decimonónica va a contrastar con la que durante los siglos XVII y XVIII había tenido la obra de Cervantes: que su personaje era un sujeto cómico y loco.

También se puede observar en ediciones del XIX, e incluso del XX, que don Quijote se convierte en un modelo de comportamiento para el público en general, pero con particulares e interesantes matices para maestros y niños: así la edición de Callejas de 1905. Además, debe considerarse que la novela de Cervantes es referente narrativo en la literatura del siglo XIX.

Todas las ediciones mencionadas contienen imágenes-grabados que acrecientan la iconografía del Quijote. Estas representaciones, de las cuales se han recogido varios ejemplos, están relacionadas con la evolución que alcanzó la pintura en el siglo XIX, además de los procesos de grabado e imprenta, así como la comercialización de las mismas. Si bien acompañar de imágenes la novela *Don Quijote de la Mancha* no es una innovación, resalta que las ediciones aquí presentadas mantienen esa intención iconográfica de “convertir lo irreal en una realidad palpable. Los protagonistas de la escena parecen atrapados en el desarrollo del paisaje” (Torres Pérez, 2005, p. 793).

Como se puede observar en todas las ediciones recogidas, no se debe separar el análisis de obra e imagen en el caso de las ediciones decimonónicas, ya que la fama, venta y lectura de la obra se acrecentaba por el nombre de los ilustradores, siendo este más importante que el editor o la editorial. Una conclusión interesante a la que el análisis de las ediciones de la obra de Cervantes arroja es la ausencia de ediciones procedentes de Yucatán. Es decir, los lectores de Yucatán debían adquirir ediciones impresas en otras regiones o países. También llama la atención la ausencia de ediciones conmemorativas a los tres siglos de la obra pese a la estabilidad política e intelectual que vivía la sociedad yucateca.

Pese a la ausencia de ediciones autóctonas, las bibliotecas públicas y privadas de Yucatán tenían ediciones de la obra de Cervantes. Al lector e intelectual yucateco le interesaba la obra cervantina, y los datos aquí recogidos ayudan a entender los hábitos de consumo literaria de la península. Estos acervos explican el interés de, por ejemplo, Eduardo Urzaiz Rodríguez (1876-1955), médico e intelectual que, a su vez, fue precursor de la ciencia ficción en México con su novela *Eugenia* (1919). Urzaiz escribió un breve ensayo titulado *Don Quijote de la Mancha ante la psiquiatría* (1902), donde señala que

No existe libro alguno —exceptuando tal vez la Biblia— que haya sido objeto de más extensa exégesis, de más prolijos comentarios, de más profundos estudios, que el Quijote. Conferencias célebres, opúsculos, folletos, libros enteros, se

han consagrado a la obra inimitable de Cervantes [...] analizando los primores del estilo, ora buscando en ella ocultos simbolismos, ya persiguiendo con necio empeño los lunares que no faltan en ninguna obra humana (Urzaiz, 2002, p. 5).

Lo anterior sirva para comprender que la lectura de la obra de Cervantes produjo ensayos, influyó estilos y creó lectores. Para Urzaiz el Quijote representa el absurdo de la ensoñación humana, la estupidez del idealismo, considerando que una característica de la paranoia de don Quijote es que “no busca el lenguaje vulgar y usa mucho las frases rebuscadas y reticentes” (Urzaiz, 2002, 8). Queda para otra ocasión el estudio del cervantismo en Yucatán y en Urzaiz en particular, pero sirva lo anterior como ejemplo de la profunda influencia intelectual de la obra del manco de Lepanto en la península.

98 Estas evocaciones y alusiones a la obra de Cervantes que surgen durante el siglo XIX y principios del XX demuestran la vigencia de Cervantes y dejan pendiente ahondar en las ediciones que se encuentran en las bibliotecas públicas de la península, así como la relación intelectual-literaria entre Don Quijote y Yucatán.

La obra de Cervantes permite el análisis discursivo desde las dimensiones históricas y culturales que la han reproducido bajo aspectos de historia, humor, parodia, incluso como herramienta pedagógica. En ocasiones ha sido modelo de educación y alta cultura, mientras que en otros ha sido emblema de humor y comedia, partiendo del mismo personaje: un anciano hidalgo que a través de su fábula extravagante, permite una lectura de la “realidad”, desde diversas dimensiones. En ese sentido, en Yucatán, la lectura de la obra de Cervantes, verificable en las ediciones que se han catalogado y estudiado, tuvo una interpretación ligada al contexto de cada momento histórico, como el señalado por Campos García en el siglo XIX: “Don Quijote fue referente e inspirador del humor para relajar a una sociedad blanca al borde del exterminio y cambiar costumbres. Pero en la política fue referente para la burla pública y hostigamiento hacia los “humanistas” defensores de los indígenas” (p. 22).

Más de cuatro siglos después de la impresión de las aventuras y dilemas de don Quijote y Sancho Panza, han quedado como testimonio de épocas y momentos de la literatura, sociedad y cultura. Miles de ediciones han sido impresas durante estos cuatro siglos y la relevancia de las ediciones que encontramos en el Fondo Reservado Ruz Menéndez consiste en aumentar la ecdótica de la obra de Cervantes.

El presente artículo sirva de introducción y primer abordaje a los paratextos que han profundizado en las lecturas discursivas desde distintas recepciones. ■

REFERENCIAS

- AVALLE-ARCE, J. B. (1976). *El Quijote como forma de vida*. Castalia, Madrid.
- CAMPOS García, Melchor (2020). Recepción del Quijote y temas cervantistas en Yucatán, 1780-1861. *Secuencia*, no. 106.
- CERVANTES, Miguel de (1755). *Vida y obra de Don Quixote de la Mancha*. Impr. Juan Solís, Barcelona.
- CERVANTES, Miguel de (1799). *Novelas ejemplares*. Imp. de Villalpando, Madrid.
- CERVANTES, Miguel de (1780). *Don Quijote de la Mancha*. Real Academia Española, Madrid.
- CERVANTES, Miguel de (1833). *Persiles y Segismunda*. Imp. por Bergnes, Barcelona.
- CERVANTES, Miguel de (1841). *Galatea, Viaje al Parnaso y obras dramáticas*, 3 tomos, D.M.F. de Navarrete, Francia.
- CERVANTES, Miguel de (1874). *Varias obras inéditas de Cervantes, edición de Adolfo de Castro*, la imprenta de Carlos e Hijo. Madrid.
- CERVANTES, Miguel de (1897). *Don Quijote de la Mancha*. Impr. Montaner y Simón-Editores, Barcelona.
- CERVANTES, Miguel de (1900). *Don Quijote de la Mancha*, Talleres de Tipografía y Grabados El Mundo, México.
- CERVANTES, Miguel de (1903). *Don Quijote de la Mancha*, Editorial Calleja, Madrid.
- CERVANTES, Miguel de (1905). *Don Quijote de la Mancha*. Editorial Calleja, Madrid.
- CERVANTES, Miguel de (1948). *Novelas ejemplares*. Editorial Sopena, Barcelona.
- CERVANTES, Miguel de (1966) *Don Quijote de la Mancha*, editores Justo García Soriano y Justo García Morales Editorial Aguilar, Madrid.
- CERVANTES, Miguel de (2005). *Don Quijote de la Mancha*, ed. Francisco Rico, Alfaguara-RAE, Madrid.
- CERVANTES, Miguel de (2015). *Don Quijote de la Mancha*, ed. Francisco Rico, Alfaguara-RAE, Madrid.
- COVARRUBIAS, Sebastián de (2006). *Tesoro de la lengua castellana española*. Iberoamericana-Vervuert, Madrid.
- FERNÁNDEZ de Avellaneda, Alonso (1964). *El Quijote*, Federico Carlos Sainz de Robles, Editorial Aguilar, Madrid.
- GATELL y Carnicer, Pedro (1798.) *Historia del más famoso escudero Sancho Panza, desde la gloriosa muerte de Don Quixote de la Mancha hasta el último día y postrera hora de su vida*. Dos volúmenes, Imprenta Villalpando. Madrid.

- GENETTE, Gerard (1987). *Palimpsestes*. Seuil, París.
- JOVER, José María (1986). *El siglo del "Quijote" (1580-1680)*. 2 vols. Espasa Calpe, Madrid.
- REAL Academia Española (1739). *Diccionario de Autoridades*, Madrid.
- TORRES Pérez, José María (2005). "Cuatro siglos de andanzas, aventuras y encantamientos cabalgados sobre papel impreso" en *Príncipe de Viana: leyendo el Quijote. IV Centenario de la publicación de Don Quijote de la Mancha*, ed. Ignacio Arellano, año LXVI, núm. 236, Pamplona.
- TOURGUENEFF, Iván (1903). *Hamlet y Don Quijote ante la guillotina*, ed. Antonio López, trad. Torcuato Tasso Serra, Librería Española. Barcelona.
- URZAIZ Rodríguez, Eduardo (2002). *Don Quijote de la Mancha antes la psiquiatría*. Editorial Universidad Autónoma de Yucatán. Mérida. Cátedra.



EXPERIENCIAS DE UN ARTISTA EN LA
PRODUCCIÓN DE OBRA ¿QUIÉNES SON ELLOS?
PROYECTO ARTÍSTICO

Juan Pablo Méndez Moreno. Doctor en Educación, Artes y Humanidades de la Facultad de Filosofía y Letras por parte de la Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Sus investigaciones abordan temas sobre fotografía, cuerpo y sociedad. Maestro en Artes por la Facultad de Artes de la UACH y Licenciado en Diseño Gráfico por la Universidad ICEL. Actualmente, miembro del Sistema Nacional de Investigadores de Ciencia y Tecnología. Además, imparte las materias de mercadotecnia digital y diseño gráfico en la Universidad Tecnológica de Chihuahua. Colaborador del Cuerpo Académico con las líneas de investigación: Mercadotecnia - Investigación de mercados y Publicidad en la UTCh. En la Universidad La Salle de Chihuahua, es docente de la materia de semántica en la maestría de publicidad. En licenciatura imparte fenomenología, metodología y fotografía. Beneficiario del programa: Fondo Municipal para Artistas y Creadores, conducido por el Instituto de Cultura del Municipio de Chihuahua con el proyecto Chihuahua en el tiempo; compendio de fotografías de edificios históricos.

Historial editorial

Recepción: 14 de febrero de 2023

Revisión: 15 de febrero de 2023

Aceptación: 20 de marzo de 2023

Publicación: 27 de junio de 2023

Experiencias de un artista en la
producción de obra ¿Quiénes
son ellos? Proyecto artístico
*Experiences of an artist in the
production of work. Who are
they? artistic project*
Experiências de um artista na
produção de uma obra. Quem
são? projeto artístico

Juan Pablo Méndez Moreno

*Universidad Tecnológica de Chihuahua
jpablomm@gmail.com*

RESUMEN

El presente ensayo se centra en cristalizar los proyectos artísticos como material que se promueve, expone y comercializa en ciertas esferas sociales, su producción y las experiencias del artista, son conjunciones que regularmente se quedan aisladas de la obra. La metodología de Investigación Basada en el Arte esclarece los procesos y circunstancias que un artista se somete para lograr la producción del material. Este texto se centra en las situaciones vividas como artista al preparar y producir las piezas fotográficas sobre la indigencia en la ciudad de Chihuahua, así como las interrogantes que surgen sobre los paradigmas del arte. Por último, es importante mencionar que la obtención del conocimiento a través de la IBA se cristaliza por medio de las preguntas y respuestas a lo largo de este texto. Sin embargo, ese conocimiento, no es una metodología genérica que se pueda implementar a los trabajos de fotografía artística.

Palabras clave: Investigación basada en las artes, ensayo de fotografía, proyecto artístico fotográfico, economía naranja, indigencia.

ABSTRACT

This essay focuses on crystallizing artistic projects as a material that is promoted, exhibited and marketed in certain social spheres, its production and the experiences of the artist, are conjunctions that regularly remain isolated from the work. The Art-Based Research methodology clarifies the processes and circumstances that an artist undergoes to achieve the production of the material. This text focuses on the situations experienced as an artist when preparing and producing photographic pieces on indigence in the city of Chihuahua, as well as the questions that arise about the paradigms of art. Finally, it is important to mention that obtaining knowledge through of the IBA is crystallized through the questions and answers throughout this text. However, this knowledge is not a generic methodology that can be implemented in artistic photography works.

104 *Keywords:* Arts-based research, photography essay, photographic art project, orange economy, homelessness.

RESUMO

Este ensaio se concentra em cristalizar projetos artísticos como material que é promovido, exposto e comercializado em determinadas esferas sociais, sua produção e as experiências do artista são conjunções que regularmente permanecem isoladas da obra. A metodologia pesquisa baseada em arte esclarece os processos e circunstâncias pelas quais um artista passa para alcançar a produção do material. Este texto enfoca as situações vividas como artista ao preparar e produzir as peças fotográficas sobre a indigência na cidade de Chihuahua, bem como as questões que surgem sobre os paradigmas da arte. Finalmente, é importante mencionar que a obtenção de conhecimento através de A pesquisa baseada em arte é cristalizada por meio das perguntas e respostas ao longo deste texto. No entanto, esse conhecimento não é uma metodologia genérica que possa ser aplicada a trabalhos de fotografia artística.

Palavras-chave: Pesquisa baseada em artes, ensaio fotográfico, projeto de arte fotográfica, economia laranja, sem-teto

INTRODUCCIÓN. LA INVESTIGACIÓN BASADA EN EL ARTE, LA FOTOGRAFÍA, TENDENCIAS TEMÁTICAS EN LAS ARTES Y LA INDIGENCIA COMO TEMA HUMANITARIO

De acuerdo con Carrillo Quiroga, la Investigación Basada en el Arte se define como un proceso en donde el artista realiza un proceso metodológico que se ha ido perfeccionando desde la década de los noventa (Carrillo Quiroga, Perla, n.d., p. 222) Aunado a ello, la IBA es un modelo que faculta la experimentación y la subjetividad de la producción, así como la autorreflexión en los procesos exponiendo las partes cualitativas de índole interdisciplinar. La intención de la incorporación de esta metodología a la ciencia en el área de artes y humanidades es la indagación en la práctica y la experiencia personal del autor de la obra contextualizando el problema dentro de un marco teórico produciendo o dando como resultado nuevos conocimientos y proyectando la relación entre el ejercicio práctico y la teoría generando nuevos paradigmas (Carrillo Quiroga, Perla, n.d., p. 222-223), pero también abarca la necesidad de nuevos modos de obtener el conocimiento.

105

Además, hay que contemplar que la investigación basada en las artes rompe con los paradigmas de la obtención del conocimiento de rigor academicista que interrumpe con la posmodernidad sobre las experiencias humanas en su integración interdisciplinar al momento de generar obra o producto artístico. Según Mesías-Lema y Ramon, el Arts-Based Research nutre una visión no reduccionista de producir y crear (Mesías-Lema & Ramon, 2021, p. 8).

Por otro lado, la producción artística en la era digital promueve, incentiva y solicita que se enriquezca la cantidad de artículos de investigación en basada en las artes y no cometer un reduccionismo de la obtención del conocimiento marginando la producción artística, por lo menos en América Latina. De este modo, la sensibilización de la experiencia humana en la producción al cruce de prácticas, teorías, conceptos y metodologías se engrosará al manto de artistas con un enfoque investigativo y en aras de la producción de conocimiento experiencial.

La fotografía en la última mitad de siglo ha sido uno de los elementos comunicativos más importantes, su producción a proliferado y a divergido en prácticamente todos los temas, acciones y eventos sociales de todas las culturas (Heiferman). Aunado a ello, autores como John Pultz en su libro, la fotografía y el cuerpo, han analizado la forma en que la imagen ha explorado y expuesto al cuerpo y rostro humano desde una visión multidisciplinar, contando con la sociología, la antropología, las artes y la filosofía desde una perspectiva política e incluso

mediática lo que ha permitido, además de politizar la imagen, establecerla como un elemento de exploración infinita sobre estos temas.

La relevancia de los temas en las artes, regularmente suceden por tendencias (trendings) que se van posicionando dentro de las plataformas digitales, principalmente las redes sociales y con ello, se produce material artístico que se va colocando en galerías de arte, museos, espacios de exposición temporal, centros de cultura, páginas web, revistas y otros. Incluso, se puede mencionar que la relevancia del mismo tema, es decir la tendencia, se basa en que tan viral es en los canales digitales.

Las tendencias, son temas poderosos que se alimentan de la comunicación y opinión social e institucional que se proyectan en todos los medios anteriormente mencionados e incluso, en otros tantos más. Como ejemplo, podemos observar la pandemia por el virus del Covid 19 SARS-Cov 2 y la guerra entre Rusia y Ucrania que incentivan el trabajo artístico desde diferentes perspectivas como a favor o encontrar o una posición neutral, una visión exterior y más.

106

Sin embargo, las tendencias no son la única fuente de las artes, temas recurrentemente tomados, son eje de diversas creaciones que promueven la constancia sobre la mejora o la atención anticipada sobre algo en específico, el artista es el que decide sobre qué tema abordar la producción y trata principalmente, sobre asuntos que tienen que ver con su propio contexto, con situaciones que se posicionan dentro de su marco de sensibilidad y con los cuales puede trabajar para lograr exponer una pieza que asuma en abstracto, un tema o circunstancia que le interesa.

En la fotografía, al igual que en otras artes, regularmente estos ejes de interés emanan de la propia elección del autor y en muchas ocasiones también son incentivados por la técnica, el soporte de impresión, las dimensiones, el sitio de exposición y más.

Aunado a ello, hay que tomar en cuenta que los contenidos en las obras pueden ser más locales y menos globalizados colocando al centro, problemas que atañen no solo a al sitio en donde se produce, sino que son generadores deductivos que promueven e incentivan la producción artística. La indigencia es uno de ellos, aunque es un tema de tratado local y de interés político, económico, de salud y cultura a nivel mundial, las diferencias apremian entre las diferentes civilizaciones y no hay soluciones contundentes que erradiquen el problema.

En la ciudad de Chihuahua, la mayoría de los indigentes no tienen familia esperanza o personalidad, su nombre, dignidad y derechos, no tienen relevancia en su contexto; el único grupo al que pertenecen es al de ellos mismos y aun así, se violentan constantemente, porque

en su entorno todo se trata de supervivencia, aunque extrañamente varios de ellos persisten juntos.

Permanecen en las sombras de las estructuras urbanas, en las cloacas, en los puentes, en las casas vacías o en cualquier lugar que les brinde una noche tranquila. Están y al mismo tiempo no están en ningún sitio porque son invisibles a los ojos de todos. Empresarios, policías, políticos y prácticamente cualquier persona los repudia; es incómodo saber que están ahí, es más fácil ignorarlos, no verlos, evitar pasar junto a ellos, incluso, parece que disgusta que existan, se ven como no personas. La pluralidad de ellos carece de salud mental y física; se observan hematomas y fracturas en rostro y partes del cuerpo, mutilaciones, cataratas, herpes, infecciones de estómago por decir lo menos, así como alcoholismo y drogadicción, en los más jóvenes incluso prostitución.

Exponerlos a través de una serie de imágenes¹, y enfatizar su rostro, es un grito para voltear a verlos, es una forma de obligar a los demás a observarlos sin incomodarlos, para saber que están ahí. Su fotografía se convierte en una huella que podrá trascender a ellos y que nos recordará constantemente que hay cosas prioritarias por hacer dentro de los valores humanos, los derechos y la dignidad, pero más que eso, es una serie de imágenes catalizadoras de preguntas: ¿Qué muestra la indigencia sobre la sociedad, la política o del gobierno? ¿La indigencia es un reflejo de nuestro estado humanitario? ¿Quiénes son estas personas? ¿En dónde se genera la empatía? ¿Cuáles son las fallas del sistema para que los individuos acaben en una situación así? ¿Qué soluciones hay a situaciones de crisis humanitaria como esta? Esta y otras preguntas surgen al momento de crear y exponer la obra, de estar frente a estas personas.

Entre otras respuestas obvias al problema no único de los indigentes, se encuentra falta de empleo, alcoholismo, la drogadicción, el abandono, la pérdida de bienes y economía por diversos factores. Esta serie de resultados, son la primera capa de la problemática, es decir que hubo situaciones anteriores que se dieron al síntoma de la enfermedad.

1. Las pizas producidas para este proyecto en su primera fase o capítulo, son un total de diez y nueve obras hasta el momento. Las expuestas en este ensayo son cinco. El proyecto completo se puede apreciar en la página web www.pablomendez.mx

LA PRODUCCIÓN ARTÍSTICA

Acercarse a las personas indigentes, contempla un grado de dificultad, la primera de ellas sería la inseguridad sobre mi integridad física que se percibe por mi parte, la segunda sería sobre miedo al robo y la última que sentí, fue sobre el contagio de alguna enfermedad.



108

Figura 1 Sin nombre, 2022, MorMen Pablo Méndez, www.pablomendez.mx

Producir el material se convierte en una búsqueda de diferentes aspectos, lo primero es que debo de contemplar, es que son personas que se refugian en lugares que regularmente no son transitados por los ciudadanos más comunes, los no indigentes, por lo que hay que buscar en colonias de bajos recursos, en edificios abandonados, puentes vehiculares o algunos puentes peatonales, vías de ferrocarril y en el caso de Chihuahua, en algunas llanuras a la periferia de la ciudad.

Para poder lograr las tomas, es necesario que las fotografías se realizaran en sombra a la luz del día, de esta manera se puede trabajar con la técnica HDR (High Dynamic Range) de una manera más controlada; aunado a ello, es importante contemplar la textura del fondo, principalmente busco fondos un poco más neutros y que no quiten protagonismo al retratado. La cámara debe de estar siempre lista, con

los parámetros y ajustes correspondientes, solo a unos cuantos movimientos para obtener la exposición correcta para la toma. Lo más significativo de todo esto, es que durante el proceso de producción el acercamiento y el ofrecimiento de un pago, es lo más sensible, al momento de estar detrás de la cámara, puedo dominar bien la escena y el hecho de haber pagado por la foto establece en un *quid pro quo* que me da un cierto derecho sobre él.

Entre las personalidades me he encontrado que pueden alterar la producción del material gráfico, es con personas más abrasivas, cuando hago una toma quieren irse inmediatamente, incluso se molestan si les digo que tiene que estar ahí si quieren recibir el dinero; tengo que aprovechar ese sentimiento de derecho y ejercer un poder sobre ellos para lograr la fotografía correcta.

Aunque yo me sienta incomodo o inseguro, el acercamiento y la orden se vuelve clave para poder generar un vínculo, aunque sea de beneficio mutuo, inclusive, aunque este mismo sea muy frágil y me genere pensamientos especulativos sobre lo que pueden opinar o sentir hacia mí en donde yo me convierto exactamente en aquello que señalo: una orden, cosificación, sometimiento, pertenencia y otros que los hace sentirse obligados a responder al mandato solicitado.

109



Figura 2 Fernando Ibañez, 27 años, 12 feb 2022, MorMen Pablo Méndez www.pablomendez.mx

En la producción de tomas, regularmente, realizo cómo mínimo de una a cuatro fotografías para conseguir trabajar con técnica HDR y conseguir la imagen deseada, de este modo, me llevo una cantidad de material con la que puedo trabajar en postproducción. Lo más difícil de esto, es que lo debo de conseguir en un lapso de máximo cinco minutos, son tomas más rápidas y no tan pensadas o producidas, encuentro que tienen ciertas similitudes a las fotografías de calle, esa espontaneidad que se da al oprimir el obturador, obras como las de Robert Doisneau (Véase Fig. 3), el diferenciador es que ellos saben que serán fotografiados y que se les pagará por ello. Si esta característica les quita o les otorga atributos a las obras, es algo que en este texto no corresponde definir.

110 Otra de las problemáticas que encontré en el campo de creación de este material, radica en que los indigentes, no desean dedicarle tiempo a posar para la cámara, no hay un interés por hacerlo más que el beneficio económico, al fin de cuentas, la foto no es para ellos, es sobre ellos y para la sociedad, para los interesados en el arte contemporáneo, para el artista, para el mundo del arte fotográfico, para convocatorias, revistas, redes sociales y otros medios. Ellos lo hacen porque se les dé “algo” que soluciona un problema a una situación que puede considerarse momentánea, un dinero que permita una comida, una bebida, cigarros, droga o algo que deseen en el momento; es un extra que no tenían contemplado, un recurso que proviene de un aprovechamiento a su situación y vulnerabilidad; están acostumbrados a ser tratados así, a que los demás obtengan un aprovechamiento de ellos ¿En qué situación me coloca el realizar trabajo artístico con ellos?



Figura 3 Robert Doisneau, 1952, Coco, fuente: Coco, 1952 - Robert Doisneau - WikiArt.org

Además, hay que contemplar la incomodidad que les puede generar estar delante de una cámara; podríamos pensar, hipotéticamente y debido a la cosificación que viven día a día durante un periodo prolongado, que la presencia del fotógrafo lo que provocaría es que se sientan observados discriminatoriamente por una cámara y en dónde ellos no tienen el control sobre su apariencia, ni siquiera preguntan cómo se ven o si pueden ver la foto una vez realizada, solo reciben su dinero y se van. Posiblemente, ya que estoy en el terreno de la especulación, esto pueda ser debido a que cualquiera que haya sido el resultado de su imagen no lo controlarán y tampoco sabrán o verán las personas que los ven fotografiados.

Hine por su obra, es uno de los fotógrafos que más han realizado crítica social (Sampsell-Willmann) a través de obras que se centran en niños y migrantes, trabajo y un nuevo tipo de esclavitud, puedo esclarecer que parte de su trabajo se centró en generar fotografías que difícilmente, sus fotografiados verían.

Aunque el objetivo de este proyecto, entre otras cosas, sea proporcionarles dignidad ante y para los demás, generar preguntas, incluso hasta incomodar al ver las fotografías, no puedo negar que hay un beneficio en mi trayectoria artística, investigativa y académica y un enriquecimiento intelectual basado en la investigación sobre las artes. El hecho de que yo me interese por que los vean, por hacer un intento de cambiar la situación, aunque sea de una persona indigente, por plantear preguntas y generar entendimiento de su situación general y/o genérica, no quiere decir que no aventajo del proyecto. Por el contrario, mis ventajas, ya mencionadas, sirven para definir parámetros de derechos humanos sobre la situación de los indigentes no solo en Chihuahua capital, sino en el mundo. Además, como lo menciona Beker, la indigencia tuvo un crecimiento en 2021 que resultó alarmante, esto también debido al COVID y sus consecuencias económicas globales, mismas que determinaron en Argentina un 10,5% de indigentes referente a 4,8 millones de personas (pág. 2, 2021).

Por otro lado, otra característica significativa de la producción es que la pose y el gesto, no son controlados por el fotógrafo, se le pide a la persona a fotografiar, que se coloque en la posición como se sienta cómodo y así hago la toma, la única dirección que hago sobre ellos, es el sitio en donde quiero que se paren, regularmente, se paran derechos y se quedan mirando a la cámara, algunos de ellos, no miran a la cámara.

Para algunos, es significativo mostrar su rostro, sus manos o ciertas singularidades de sus características físicas provenientes de su genética o del paso del tiempo, posiblemente hasta de un accidente o enfermedad.

En este tipo de tomas, regularmente se obtienen rostros que podemos considerar o definir como carentes de emoción o sensación, rostros “apagados”, es decir que no hay estimulaciones o gestos de positivismo o felicidad o de paz, en la mayoría de ellos. Tampoco se da un rostro de imposición, la siguiente suposición es debido a que no se sienten con el derecho de hacerlo, como sucede con algunas tribus urbanas, por ejemplo “Los Cholos”.

Los Cholos, tienen una actitud más retardadora, sus posiciones corporales² son más agresivas, manejan un lenguaje de símbolos con las manos, sonidos y en ocasiones determinadas palabras creadas para su grupo o pandilla. Los tatuajes, la ropa floja o grande, las navajas, las armas de fuego son elementos que componen parte de su estereotipo. Una apariencia única que les permite tener noción sobre territorialidad, posesiones, número de miembros y más. Sin embargo, con los indigentes sucede prácticamente todo lo contrario.

112



Figura 4, Cholos, 2016, MorMen Pablo Méndez, www.pablomendez.mx

2. De acuerdo con estudios del gesto y el lenguaje corporal (Ekman; Davis) tenemos una base estructural sobre el significado de los gestos, por ejemplo, que proyectan felicidad, como una sonrisa, gestos que son universales y que no pueden significar otra cosa. Entre ellos, podemos encontrar gestos más subjetivos, pero en su mayoría, son exactos. A partir de estas definiciones, se considera que sus rostros no reflejan felicidad en ninguno de los retratos realizados y/o con los acercamientos a las personas indigentes, aunque no se hayan fotografiado y en pocas ocasiones usan sus manos como un símbolo o su sonrisa para el retrato.

La tribu urbana de los Cholos, en este caso, sirve de comparación gestual en cuanto a la significación de territorio y pertenencia, posesiones y poder y este último como transversal en los tres anteriores. Así, con los indigentes se puede estimar que también ellos son despojados socialmente de cualquier poder, por lo menos en su aplicación significativa de este al ejecutarlo de ellos hacia los individuos sin estado de indigencia. Probablemente entre ellos se puede ver que hay un estado de poder en cuanto a los tres criterios antes mencionados. Sin embargo, el poder que se pueda ejecutar bajo ese contexto es la suma de la violencia aplicada hacia la dominación y sumisión.

Aunado a ello, un tópico primordial sobre los indigentes es la identidad, la cual se construye principalmente bajo un nombre, acompañado por características físicas como cabello, tipo de rostro, color de piel, altura, peso, etc. abaladas por alguna institución gubernamental a través de documentos oficiales que nos permiten presentarnos ante los demás. Podríamos decir que el grado uno para generar identidad es el nombre, lo cual también establece un género y se une a las singularidades físicas, incluso algunos de ellos también son generacionales lo que también permite, en ocasiones, establecer una edad aproximada.

113

Volviendo al ejercicio del poder, el de sometimiento se va arraigando cada vez más en cada uno de los individuos, en varias ocasiones observé, mientras producía fotografías, que los adultos más jóvenes tienen mayor control en el grupo y los de edad más avanzada, posiblemente después de los sesenta años, son más sometidos.

Las características de actividades grupales antes mencionadas también dependen del número de integrantes en el grupo, así como de la ubicación geográfica. Regularmente en la ciudad se pueden observar grupos más numerosos en la urbe, mientras que, en poblados pequeños, regularmente andan solos o en pareja.

Otro aspecto significativo, es que en la indigencia se pueden observar más hombres que mujeres. De hecho, en el Cap. 1 CUU del proyecto ¿Quiénes son ellos?, no se pudo ver a una sola mujer indigente.

La manera correcta de iniciar contacto con alguna persona que vive en la calle, no existe; cada persona es distinta y responde de manera diferente a la propuesta. Antes de llegar al tema de la oferta económica que se les da para poder proceder al trabajo de toma, es importante decir que la manera de convencimiento regularmente variable, es decir que dependiendo como se “vea” la persona se le ofrece una cosa u otra. Por ejemplo, si veo a un indigente mayor, le comenté que estoy realizando fotos para un proyecto y que necesito personas de la calle o en situación de vulnerabilidad para exponerlas al público y que podamos lograr cambios sustanciales que les ayuden.



Figura 5, Fernando Ibañez, 27 años, 12 feb 2022, MorMen Pablo Méndez, www.pablomendez.mx

Cuando ofrezco esa explicación, algunos lo entienden o parecen entenderlo y otros no, varios de ellos preguntan ¿pero, en qué se usará mi foto? La respuesta es: será utilizada para exponerla. La mayoría de las ocasiones, me limito a una respuesta corta, buscando no enmarañar una respuesta que puede ser simple.

En otras ocasiones, utilizó otra técnica de convencimiento o atracción que es decirles que hago fotografías de personas de la calle para proponerlas como proyecto de acción social para el gobierno y que mejoren las situaciones precarias de su vida a través de los albergues o centros de atención alimentaria de la ciudad. De igual modo, algunos entienden la idea otros no. La variable es que algunos de ellos tienen problemas mentales muy evidentes, que se reflejan en: falta de atención, concentración, problemas del habla, más lo que se suma a su estado actual, tal como enfermedades, contusiones en la cabeza o algún otro diagnóstico que se haya definido tiempo atrás.

Entre los mitos urbanos, se establece que la mayoría de las personas que andan en la calle, son gente que los sanatorios mentales o psiquiátricos ya no quisieron o el aforo de la institución se desbordó o bien, ya no supieron como atenderlos o se terminaron los recursos gubernamentales o privados para seguir con su tratamiento (Véase

Figura 6). Desde mi trabajo artístico, no pude corroborar nada de esto debido a mi falta de formación en disciplinas médicas, lo único que puedo confirmar es que la mayoría de los fotografiados usan drogas o alcohol, entre otros vicios.



Figura 6, Sin título – enfermedad mental, 13 feb 2022, MorMen Pablo Méndez, www.pablomendez.mx

Dentro de sus necesidades cotidianas, la comida es prioridad, el refugio y la seguridad, viven un día a la vez sin muchas esperanzas de que el nuevo día comience debido a que la mayoría de ellos padece de depresión, trastornos o enfermedades degenerativas como cáncer (Véase Figura 7). Además, no todos sostienen las mismas necesidades, podríamos definir que entre las personas de la calle tenemos: a los indigentes con enfermedades mentales, a los que solo van de paso por migrar a otro sitio, a los que huyen de alguna circunstancia desfavorable, a los que por vicio terminaron en la calle y a los que provienen de una catástrofe económica, en este último caso, son muy pocos los que llegan a ese punto y transversalmente, se encuentran los que no tienen familia.

Además, es importante mencionar que a pesar de que tengan o no familia, la situación de la indigencia, es un problema que atañe a toda la sociedad y de acuerdo al acercamiento que tuve con ellos puedo

pensar que las necesidades son las mismas, comida, refugio, seguridad y sobre todo, oportunidades, es decir la posibilidad de inserción de nuevo a un sistema cultural que les permita tener una vida más digna. Lo interesante de este último punto expuesto, es que algunos de ellos, no les interesa volver a ser un ciudadano funcional y participativo, puede ser por sus problemas de depresión, falta de motivos o metas, pero lo que sí es evidente es que la problemática de la indigencia cristaliza la crisis humanitaria por la que transitamos todos.

116



Figura 7, Caludio Andrade Holguin 62 años, cancer de piel, 19 feb 2022, Mor-Men Pablo Méndez, www.pablomendez.mx

Una crisis centrada en la pérdida de valores y suplantada por una vida de consumo con una columna transversal de egocentrismo que nos permite ser indiferentes ante la desgracia ajena (Bauman, 2012), Artistas como Martha Rosler han realizado performance y obras de arte con una crítica aguda sobre el tema del consumo y la pérdida de empatía ante el sufrimiento de los demás (Rosler).

Por otro lado, para dar un valor económico a la compra de derechos de la producción de imágenes, establecí una bonificación de \$150 pesos mexicanos que equivalen a \$7.5 dólares de acuerdo con tipo de cambio correspondiente a la fecha de las tomas. Mi intención era que el dinero proporcionado a los indigentes sirviera para comida, principalmente, pero la realidad es que se destinaba, entre otras cosas

a alcohol o drogas. En ocasiones me tocó ver que un indigente le quitaba el dinero a otro, un tipo de abuso y violencia física que recaía en sumisión.

Posterior a la realización de las primeras cinco tomas, a través del trabajo continuo, decidí bajar la cuota a \$80 pesos, equivalente a \$4 dólares, sin siquiera saber si era más benéfico o perjudicial. Mi argumento fue que yo no estaba de acuerdo en que se gastarán el dinero el algo que no fuese esencial. Aunque lo que para mí parezca esencial, puede ser que para ellos no lo sea. Por el momento, con el proyecto del “¿Quiénes son ellos? Capítulo I CUU”, lo dejé en una compra de derechos por su toma, de \$100 pesos mexicanos, equivalente a \$5 dólares, sin interceder en que se utiliza ese dinero.

Las interrogantes que se presentan son ¿la cantidad que les doy es justa? ¿cuánto es justo? ¿lo que les doy fomenta el que sigan en la calle viviendo de dadivas? ¿contribuyo a que se sostenga el mismo esquema de vida, aunque el planteamiento del proyecto es lo contrario? Recordando que la práctica forma la teoría. Además de acuerdo con la metodología IBA el propósito de la generación del conocimiento se basa en la empatía, misma que se construye a partir de la situación vivida en contexto y producción artística, generando incentivar la producción de nuevo material artístico e investigativo.

El proyecto consiste en hacer un tipo de alarmismo sobre la indigencia, basado en emociones, sentimientos y pensamientos: sobrecogimiento, tristeza, angustia, preocupación, empatía, reflexiones sociales y culturales que se exploren y se signifique en la sociedad a través de la fotografía retratista tradicional que les de una apariencia menos cosificadora y más humanista que permita establecer un punto de contacto con la temática. Las obras no intentan ser un objeto artístico que se limita a ser expositivo, sino que se genera con una intención de visualizar las crisis humanitarias por las que transitamos y que construyen brechas más amplias entre los seres humanos que necesitan ayuda de diversos indoles con la meta presente de tener, sostener y progresar en la dignidad humana y la erradicación de la discriminación racial, clasista, lengua, capacidades cognitivas y otras.

Aunado a ello, es importante mencionar que al hacer investigación basada en las artes y centrarse en el proceso de producción fotográfica para definir y/o aportar a una temática sociopolítica al mundo de la fotografía artística, implica una serie de retos que rompen con muchos de los supuestos del rigor científico.

La fotografía como elemento discursivo a pasado por diversas situaciones que la someten a juicios de valor y a metodologías que se consideran poco confiables para ser un objeto propicio para el de-

sarrollo de un artículo científico, tal como se dio con el caso de John Berger en su ensayo visual “Modos de ver” propició que la visión sobre la argumentación por medio de las imágenes era tan válida como el mismo discurso textual avalado por un rigor científico. Argumento que posteriormente fue sustentado por SAGE (Margolis y Pauwels). De este modo, la IBA ha ido creciendo y generando conocimiento a través de la producción artística.

Además de este, ha habido otros retos que colocan a la fotografía como un objeto poco confiable para defender un argumento por su subjetividad. A pesar de que existe métodos de alfabetización visual, sigue habiendo preguntas al respecto de su utilización en el mundo científico.

118 En este caso, la fotografía es utilizada solo para exponer y esclarecer el proceso de producción artística que se realizó para esta temática. Aun así, el mismo texto, al ser generado bajo el manto de una metodología ABER, provoca interrogantes sobre su profundidad, aunque no debería de ser así debido a que cada producción y vivencia de generación de producción artística, es diferente y los grados de significación de las obras o procesos no se estiman bajo el escrutinio de metodologías regulares ya que lo que se pone en juego es la vivencia del autor en el momento previo, durante y posterior de la realización de la obra.

CONCLUSIONES

La producción artística fotográfica, por lo menos en este proyecto, transita por diferentes etapas, entre ellas: la planeación, la investigación, la producción junto con la logística, la postproducción, la curaduría, la impresión (en caso de que aplique) y la exposición del proyecto. Entre esas etapas se entretrejen elementos cualitativos que involucran directamente al artista, el tema y la obra producida.

En esta última parte sobre el involucramiento del artista, puedo regresar a lo que motiva al artista y su elección el tema, dentro de los incentivos que mencionaba, la magnificidad de las obras es una de ellas, imaginar tus obras en un gran formato de impresión, motiva la producción, porque pienso en el asombro, en el impacto visual que podrá tener al momento de ser vista, aunque las obras de arte no deben de depender de un tamaño para ser significativas o asombrosas.

Cuando las obras son de gran formato, se piensa en las sensaciones que podrá provocar en el espectador y en uno mismo como productor de obra, pero todo esto debe de conectarse de manera coherente a la temática, que eso es una de las razones más poderosas de la producción, debe de tener sentido, de ser un todo, entre los textos, los

títulos de las obras compuestos por sus nombres, su edad, su ubicación geográfica, mis garabatos antes de realizar las fotografías, todo juega un papel dentro de la producción, incluso, todo es parte de la realización del arte y puede ser expuesto como obra o contexto de la obra.



Figura 8, Anotaciones de libreta del proyecto indigentes, MorMen Pablo Méndez, febrero 2022.

La metodología para la producción de obra, al parecer se encuentra sumamente aislada de la temática, es decir que es independiente de lo que se intente generar como mensaje, pero al mismo tiempo se queda embebido a una serie de procesos y protocolos que lo limitan o delimitan para ser considerado dentro de la producción artística con sentido cultural. A partir de esta premisa, se podría pensar en si hay producción artística sin sentido cultural y cuál sería, aunado al hecho de que es una etiqueta más para el arte, cuando el sentido intrínseco del arte es la libertad.

Sin embargo, los procesos metodológicos dan un sentido a la producción de piezas de arte que, precisamente, permiten, asignar una categoría o clasificación, un cacheo de procesos que lo enmarcan en una obra con o sin sentido, valiosa o no. Es te juicio subjetivo que se sostiene a través de curadores, galeristas, estudiosos del arte, ensamblan teorías sobre la estética, la belleza, la evocación de sentimientos y más para poder ser objetivos ante la obra y definir si es plausible o no mostrarla al público. Por supuesto que hay millones de piezas que se ensalzan en las redes sociales y medios digitales que establecen nuevas formas de acercamiento al gran público y es aquí en donde se presenta la pregunta, ¿el arte está hecho para aquellos que saben de arte?

Dejando de lado las cuestiones filosóficas reflexivas y paradigmáticas sobre el arte, sus procesos, metodologías, corrientes academicistas, libertas y más; este proyecto ha sido realizado con la intención de transmitir, como primer meta, empatía por otros seres humanos que caen en la indignidad de la indigencia.

Como segunda, dar a conocer las circunstancias, atenuantes e interrogantes sobre las cuáles se genera un proyecto artístico fotográfico sin la intención de parecer un recetario para artistas emergentes que puedan o no utilizar este contenido como guía dentro de sus proyectos futuros.

Por último, a través de la aplicabilidad de la metodología de Investigación Basada en las Artes, ser un generador de preguntas sin resolver que permitan que otros investigadores-artistas, generen conocimiento, alimenten su necesidad de responder cuestiones germinadas, pre, durante y tras la elaboración del material de obra.

120 Ya para finalizar y no por ello menos relevante, las piezas fotográficas producidas para este ensayo sobre la metodología IBA, abona a las prácticas no ortodoxas que se limitan a la aceptación del conocimiento a través de la experiencia de producción artística y que acercan al espectador a la obtención del conocimiento de una manera más empírica a través de la producción artística y lo demostrado en este texto es precisamente la posibilidad de circulación de las metodologías y las experiencias humanas expuestas de manera transversal por el mismo artista dando oportunidad a ser divergente a la cantidad de referencias bibliográficas y dando prioridad a la sensibilidad de la producción artística. ■

REFERENCIAS

- BARCKHAUSEN, Christiane. *Tina Modotti*. Txalaparta, 1998.
- BAUMAN, Zygmunt. *Vida de consumo*. Traducido por Mirta Rosenberg y Jaime Arrambide, Fondo de Cultura Económica, 2012, <https://itunes.apple.com/mx/book/vida-de-consumo/id594642003?mt=11>.
- BEKER, Víctor. Las alarmantes cifras de la pobreza y la indigencia. Universidad de Belgrano-Centro de Estudios de la Nueva Economía (CENE), 2021.
- CARRILLO Quiroga, Perla. “La investigación basada en la práctica de las artes y los medios audiovisuales”. *RMIE*, vol. 20, núm. 64.
- CORTÉS Picazo, Luis Claudio, y Noemí Grinspun Siguelnitzky. “La importancia del cuerpo en las prácticas pedagógicas en Artes Visuales”. *Perspectiva Educativa*, vol. 58, núm. 3, octubre de 2019, <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.3-art.865>.

- DAVIS, Flora. *La comunicación no verbal*. Editado por Lita Mourglie, Alianza, 1975, p. 270, <http://bajaepub.com/book/el-lenguaje-de-los-gestos-2603/>.
- DEL ÁGUILA, Luisa María Gómez. “Accesibilidad e inclusión en espacios de arte: ¿cómo materializar la utopía?” *Arte, Individuo y Sociedad*, vol. 24, núm. 1, 2012, pp. 77–90.
- EKMAN, Paul. “¿Qué dice ese gesto? Barcelona: Integral, 2003. 320 p. GAS-SER Luciano; KELLER, Monika. Are the competent the morally good? Perspective taking and moral motivation of children involved in bullying”. *Social Development*, Malden, vol. 18, núm. 4, 2009, pp. 198–816.
- FUNDACIÓN Telefónica de Perú. *Nuevas realidades. Arte, diseño y creatividad digital*. Primera edición, 2016.
- GAUTRAND, Jean-Claude. *Robert Doisneau*. Taschen Cologne, Germany, 2003.
- HEIFERMAN, Marvin. *Photography Changes Everything*. Smithsonian Institution , 2012.
- JUÁREZ-Ramírez, Clara, et al. “La desigualdad en salud de grupos vulnerables de México: adultos mayores, indígenas y migrantes”. *Revista Panamericana de Salud Pública*, vol. 35, núm. 4, 2014, pp. 284–90.
- LANGE, Dorothea, y Christopher Cox. *Dorothea Lange*. Aperture, 1987.
- MARGOLIS, E., y L. Pauwels. *The SAGE Handbook of Visual Research Methods*. SAGE Publications, 2011.
- MESÍAS-Lema, José María, y Ricard Ramon. “La fotografía en la investigación educativa basada en las artes”. *IJABER. International Journal of Arts-Based Educational Research*, vol. 1, núm. 1, marzo de 2021, pp. 7–22, <https://doi.org/10.17979/ijaber.2021.1.1.7618>.
- PELE, Antonio. *La dignidad humana*. 2010.
- ROSLER, Martha. *Decoys and disruptions: selected writings, 1975-2001*. MIT Press, 2004.
- SAMPSELL-Willmann, Kate. *Lewis Hine as social critic*. Univ. Press of Mississippi, 2009.
- VALTIERRA, Pedro. “Pedro Valtierra”. *Universidades*, núm. 70, 2016, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37348529007>.



MODELO DE EVALUACIÓN DE LOS PROCESOS DE RESOLUCIÓN
DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS BASADO EN LOS ESTÁNDARES
CURRICULARES DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA

María Erica Meneses Castañeda. Doctora en Educación, Magister en Educación, Investigadora Junior de Min ciencias de Colombia. Paracadémico del Ministerio de Educación Colombiano. Amplia experiencia en coordinación pedagógica, con una trayectoria de 12 años en la docencia y apasionada por mi quehacer profesional. Me he desempeñado en los grados de transición y secundaria, principalmente de 6° a 11°. Actualmente soy la directora de las licenciaturas en pedagogía Infantil y Educación artística. De la Corporación Universitaria Minuto de Dios. De igual manera me desempeño como docente de cátedra en la institución Universitaria Tecnológico de Antioquia Y americana en pregrado y como docente de cátedra en posgrado de la Universidad Católica Luis Amigó. He desarrollado también trabajos de investigación, integrante del grupo de investigación GEIEP de la Corporación Universitaria Minuto de Dios y clasificada por Min-ciencias como investigadora junior. Asesora de trabajos de grado de pregrado, Corporación Universitaria Minuto de Dios.

María Elizabeth Builes Henao. Licenciada en pedagogía infantil y Magister en educación en la línea estudios interculturales. Tutora pasante de la Universidad Pedagógica de Berna. Actualmente docente de la Corporación Universitaria Minuto de Dios y asesora de trabajos de grado. Ha sido directora de educación infantil, y a coordinado la implementación de programas para el fortalecimiento de la atención integral a la primera infancia, profesional de asistencia técnica para el cumplimiento de estándares de calidad en la atención integral a la primera infancia en la costa Caribe, y profesional de asistencia técnica nacional para el fortalecimiento pedagógico de la educación inicial. De igual manera ha hecho trabajos de consultoría, en la evaluación de módulos de trabajo para distintas universidades en el país y la creación de documentos maestros para la Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Historial editorial

Recepción: 6 de septiembre de 2022

Revisión: 13 de septiembre de 2022

Aceptación: 10 de enero de 2023

Publicación: 27 de junio de 2023

Modelo de evaluación de los procesos de resolución de problemas matemáticos basado en los estándares curriculares de educación básica primaria

Evaluation model of mathematical problem solving processes based on the curricular standards of basic education

Modelo de avaliação de processos de resolução de problemas matemáticos com base nas normas curriculares do ensino básico

María Meneses / María Elizabeth Builes

Corporación Universitaria Minuto de Dios

ericameneses3@gmail.com

RESUMEN

Los bajos resultados en pruebas estandarizadas en el área de matemática, en especial en la resolución de problemas, es una preocupación constante en la educación básica primaria. Este artículo deriva de la investigación realizada en el campo mencionado, en el cual se analizan los procesos de enseñanza que se llevan a cabo para dar cuenta de lo que se hace en el trabajo de aula, a partir de los Lineamiento curriculares, Estándares curriculares y Derechos Básicos de aprendizaje establecidos por el MEN, así como se da cuenta de las teorías de Ausbel, Díaz Barriga, Obando entre otros. Estas permitieron adoptar un modelo que ressignifica los procesos de enseñanza y aprendizaje en el área de las matemáticas, contrastado con lo que sucede en las instituciones educativas de básica primaria en Colombia. A partir de lo anterior se propone un modelo de evaluación de procesos de resolución de problemas matemáticos, que conduce al mejoramiento de las competencias tanto en resolución como en formulación de problemas matemáticos.

Palabras clave: Evaluación, estándar curricular, resolución de problemas matemáticos, modelo pedagógico tradicional y constructivista.

ABSTRACT

Poor (Low) results on standardized tests in the area of mathematics, especially problem solving, is a constant concern in primary basic education. This article derives from the research approved out in the abovementioned field, in which the teaching processes that are carried out are analyzed, to account for what is done in the classroom work, based on the Curricular Guidelines, Curricular Standards and Basic learning rights established by the MEN, as well as the theories of Ausbel, Díaz Barriga, Obando and others, which allowed to adopt a model that resignify the teaching and learning processes in the area of mathematics, contrasted with what happens in basic educational institutions primary in Colombia. Based on the above, a model for evaluating mathematical problem-solving processes is proposed, which leads to the improvement of competencies both in solving and formulating mathematical problems.

124

Keywords: Evaluation, curricular standard, approach and resolution of mathematical problems, pedagogical model, traditional and constructivist

RESUMO

Os baixos resultados em testes padronizados na área de matemática, principalmente na resolução de problemas, é uma preocupação constante no ensino fundamental básico. Este artigo deriva da investigação realizada no referido campo, em que se analisam os processos de ensino que se realizam para dar conta do que se faz no trabalho de sala de aula, com base nas Diretrizes Curriculares, Normas Curriculares e Direitos Básicos de Aprendizagem estabelecidos pelo MEN, assim como as teorias de Ausbel, Díaz Barriga, Obando entre outros. Estes permitiram adotar um modelo que redefine os processos de ensino e aprendizagem na área da matemática, em contraste com o que acontece nas instituições de educação primária na Colômbia. Com base no exposto, propõe-se um modelo de avaliação de processos de resolução de problemas matemáticos que conduza ao aperfeiçoamento de competências tanto na resolução como na formulação de problemas matemáticos.

Palavras-chave: Avaliação, padrão curricular, abordagem e resolução de problemas matemáticos, modelo pedagógico, tradicional e construtivista

INTRODUCCIÓN

La sociedad del conocimiento actual, ha planteado nuevos desafíos en el sistema educativo colombiano debido a sus los cambios vertiginosos que a provocado en las formas de aprender. A partir de ahí, se a dado la creación de Estándares Curriculares para la Educación Básica primaria en las áreas del conocimiento (matemáticas) que implican nuevas metodologías de enseñanza, aprendizaje y procesos evaluativos,. De esta manera que le facilite al estudiante se facilita el desarrollo integral del estudiante por una parte, y por otra, potenciar se desarrollan las competencias matemáticas necesarias y determinadas en los estándares curriculares de cada grado obligatorio de educación.

Sin embargo, existe una brecha importante entre los ideales del Ministerio de Educación Nacional- MEN- para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes y las prácticas día a día en el aula. Es así que los Lineamientos Curriculares, el informe para la educación de la calidad PISA, las Pruebas Saber de 3 y 5 grado, sitúan como foco de atención el proceso matemático: planteamiento y resolución de problemas.

125

Los resultados de dichas pruebas estandarizadas han mostrado de manera precisa que los estudiantes no poseen las habilidades necesarias para resolver problemas matemáticos. De allí que sea necesario explorar los factores evaluativos que intervienen en dicho proceso.

De lo anterior se plantea que tanto la enseñanza como la evaluación de los procesos matemáticos basados en Estándares Curriculares difieren de las realizadas en el trabajo de aula, ya que muchos alumnos que sobresalen en las evaluaciones tradicionales a menudo tienen dificultades para poner en práctica sus conocimientos matemáticos en el mundo real. Este hecho corrobora lo afirmado por Niss “el conocimiento de la teoría matemática no garantiza que ésta se transfiera a la capacidad de resolver problemas no rutinarios de la vida real. Niss (1999).

Si Colombia analiza solo los informes de resultados PISA, se puede observar y señalar la necesidad de introducir en las aulas los procesos matemáticos: de planteamiento y resolución de problemas con información no estrictamente matemática. Con lo anterior se busca precisar que precisen el desarrollo de las competencias en resolución de problemas reales y el desarrollo integrado de las matemáticas. Esto ayudará a la introducción de cambios metodológicos importantes en el sistema respecto al de una clase tradicional, y conlleve a dicho desarrollo y reflexión del rol del maestro y el estudiante en el siglo XXI como generador de su propio conocimiento.

Es a partir de lo anterior que el trabajo inicia con un marco teórico donde se aborda y clarifica los conceptos fundamentales que se tratarán en el desarrollo de la tesis.

Posteriormente, para comprender nuestro objeto de estudio de manera holística, hemos realizado una reflexión sobre el sistema educativo en que nos encontramos: desde sus antecedentes, hasta el momento actual para reflexionar sobre la evolución del mismo en la educación básica primaria. Después nos centramos en la enseñanza y evaluación de los procesos matemáticos exponiendo sus fases, la forma de alineamiento curricular (con los objetivos y la metodología), sus principios fundamentales y las ventajas e inconvenientes que conlleva la utilización de una evaluación en un modelo tradicional. Finalmente, presentamos la construcción del modelo de evaluación de procesos matemáticos: planteamiento y resolución de problemas basados en los estándares curriculares de educación básica primaria.

126

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

El presente artículo está cimentado en aspectos de relevancia científica que avalan los referentes que se establecen en cada una de las reflexiones y argumentaciones evidenciadas a lo largo de este manuscrito. Estos sirven de referencia teórica y práctica para las instituciones de educación en los niveles de atención primaria, planteando un modelo evaluativo basado en los estándares curriculares, enmarcados en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas.

Para ello, se fundamenta en teóricos que a lo largo de su por su experiencia brindan aspectos relevantes y pertinentes a las actuales condiciones del pensamiento matemático, que enfrentan los estudiantes de este nivel.

En Colombia se han implementado pruebas de carácter externo e interno que miden de alguna manera los aprendizajes de los estudiantes. Para éste país sus resultados no son los más significativos en comparación con otros estados y naciones; de ahí la relevancia de asumir compromisos educativos para el planteamiento y formulación de pruebas, que respondan de manera considerable a las necesidades reales de los estudiantes del país, en atención a los estándares que establece la normativa colombiana.

Amerita hacer un encuadre entre contenidos y competencias que evolucionen los aprendizajes de los estudiantes, y no se constituye en sola intención de aprender conceptos, sino que se fomente la interrelación entre las partes, es decir, el objeto que aprende y las capacidades que desarrollo desarrolladas ante ese aprendizaje, no solamente aprendizaje y memorización de conceptos.

Las competencias son expectativas de aprendizaje y su formulación no implica que se establezca cómo se pueden lograr o cómo pueden guiar el aprendizaje. Por otro lado, el documento no aborda con profundidad el término competencia. Se refiere al término a través de definir qué significa ser matemáticamente competente. Vincula esa expresión a una visión epistemológica de las matemáticas y a una visión cognitiva del contenido matemático (conceptual y procedimental). La noción de ser matemáticamente competente se establece con base en los cinco procesos generales. Destaca que el primer proceso general se puede vincular con los procesos esenciales de la alfabetización matemática de pisa PISA. Los autores vinculan los cuatro procesos que proponen con los cinco procesos generales propuestos en el documento de lineamientos curriculares (MEN, 1998b)

En este orden de ideas, los cambios que se han gestado en los últimos años con relación a la enseñanza de las matemáticas en la escolaridad y que, a la mirada de los documentos públicos que están estandarizados, orientan la forma de las matemáticas, y especialmente el desarrollo de las habilidades de pensamiento con relación a la práctica y aplicación de las pruebas que se especifican en los centros educativos.

La profundidad de este artículo radica en la orientación conceptual que otros teóricos han ido construyendo y que avala el presente texto, dándole el carácter científico y epistemológico del objeto de estudio que arrojó la investigación a lo largo de su proceso.

La evaluación, constituida en el acto de valorar los aprendizajes obtenidos, lleva inmediatamente a cambios en el paradigma que tienen los maestros. Los docentes ponen en tela de juicio y en una balanza los conocimientos de quienes aprenden, desconociendo sustancialmente, sus capacidades cognitivas-mentales que van más allá de las respuestas, y que en ocasiones pueden generar aprendizajes significativos. Sencillamente enseñar para pensar y pensar para enseñar, aquí radica la real innovación de la práctica de las matemáticas en los espacios académicos.

De este lado, “evaluación es el proceso de obtención de información y de uso para formular juicios que a su vez se utilizarán para tomar decisiones.” (Tenbink, 1988, p.19).

Desde esta perspectiva se pone en escena, cómo la evaluación ha de conducir a la postura crítica y soluciones de situaciones complejas que pueden ir atravesando los estudiantes y que va en concordancia con el ideal de evaluación formativa y no de estructuras tradicionales y conductistas.

Desde otra perspectiva teórica, "la evaluación es el enjuiciamiento sistemático de la validez o mérito de un objeto" (Stufflebeam y Shinkfield. 1995, p.19). Ellos Los autores argumentan que la evaluación es en sí un proceso complejo que se debe afrontar, pues puede convertirse en situación positiva cuando ayuda al progreso y se emplea para la identificación de situaciones débiles y fuertes, y así con el objetivo de pautar situaciones de mejora continua.

Cada uno de los parámetros para validar la evaluación se establece así: desde cada una de las expectativas de los estudiantes, revisando si la práctica evaluativa por parte del maestro es viable, responde a las necesidades reales de la población evaluada y vaya en potencial, a desarrollo de las habilidades de pensamiento, siempre procurando las soluciones del problema, comprensión de los fenómenos y otros aspectos que la circundan.

Mucho se ha venido especulando y hablando de este aspecto, especialmente en el contexto colombiano, donde las distintas discusiones de grupos focalizados en el tema y con relación a la prestación del servicio de calidad en la educación para revisar las formas como esta, se aborda desde las teorías y sus fundamentos (pedagógicos, epistemológicos y políticos).

Son significativos los progresos notables que se han ido generando avances en relación con la calidad educativa.

Según Díaz Barriga (1998), "Nadie puede negar que la evaluación educativa es una actividad compleja, pero al mismo tiempo constituye una tarea necesaria y fundamental en la labor docente". Y a criterio de Guerra (1998) la evaluación es "un proceso de diálogo, comprensión y mejora", por lo que se asume que la evaluación formativa es un proceso altamente modelador, rectificador y decisivo al momento de la construcción y consolidación de los aprendizajes.

Este aparato representa, para esta construcción, un valor pedagógico interesante pues le da relevancia teórica y práctica para argumentar esta postura investigativa en relación con las estructuras tradicionales, que se deben anclar en las nuevas propuestas que generen pensamiento más divergentes, significativos y pertinentes que apoyen pensamientos inferenciales en los estudiantes.

Siempre se ha mitificado la matemática como algo que es poco comprensible al intelecto del estudiante. En ocasiones, se ha convertido en una situación sancionatoria, ya que responde solo a lo que se quiere de manera literal enseñar y no a hacer especulaciones, comparaciones, inferencias y lo más importante: la solución de problemas.

En consecuencia, todo proceso que se implemente en la institución como evaluación, ha de responder de manera categórica a la

autogestión evaluativa, es decir la auto evaluación. Por ello, la evaluación curricular y de los procesos de aprendizaje requieren planes que vayan a subsanar situaciones y hacer los ajustes pertinentes, y si es el caso, hacer reformulaciones que midan la eficacia y la eficiencia de la misma.

La relación que se puede generar, entre evaluación tradicional y evaluación basada en estándares, situación que data a los inicios del siglo XX dado que se establece la enseñanza obligatoria y la forma para organizar a los estudiantes por niveles y grados.

Al respecto, la noción convencional, tradicional o estandarizada de la evaluación nació de las necesidades de principios del siglo XX, debido al establecimiento de la enseñanza obligatoria y el requerimiento de clasificar a los estudiantes en diferentes niveles. (Bravo y Fernández, 2000).

Desde esta perspectiva, la evaluación sólo había sido un proceso de control por los maestros desde la óptica evaluativa, haciendo solo referencia a aquella de carácter cuantitativo, mediante el ejercicio de pruebas objetivas que buscaba exclusivamente dar razón de la memoria, desconociéndose ese potencial que tiene la evaluación por procesos o formativa, que orienta los aprendizajes en el marco de la inferencia, argumentación, entre otros elementos que caracterizan un evaluación por procesos.

Lo que significa que la evaluación ha de propender por situaciones más cotidianas, que se puedan contextualizar y así se puedan establecer situaciones de tipo significativo, que en algún momento de la vida se puedan evocar por la necesidad que surja es el caso o en sentido contrario, le equipare al estudiante de habilidades para el adecuado desarrollo y desenvolvimiento en el contexto.

Por ello, los aprendizajes del aula mediante el uso de pruebas de tinte formativo, deben ir ancladas a los estándares curriculares, permitiendo el desarrollo de las competencias básicas frente al ser, hacer, y convivir con sus congéneres. Aquí recobra importancia el pensamiento de sabios del tema donde especifican que es imprescindible diseñar estrategias didácticas que reorienten el aprendizaje hacia lo significativo. En palabras de este autor, “logrando así una visión más dinámica de las matemáticas, logrando la conceptualización en sus estudiantes” (Prawat, 1992, citado por González, 2015, p.15).

Lo que recobra importancia es la posibilidad que tiene el estudiante de contextualizar los procesos evaluativos, con el genuino desarrollo de las habilidades básicas para este ejercicio.

Aquí cobra sentido y resignificación teórica lo que desde la estrategia propiamente dicha se pueden, plantear diferentes estrategias que permitan direccionar el conocimiento matemático, implica reto-

mar criterios claros para establecer los niveles de calidad que la educación requiere desde la enseñanza de las matemáticas, haciendo mayor énfasis en las competencias, la cual requiere de las destrezas, habilidades y actitudes que permitan adquirir el dominio de un saber específico, en este caso la naturaleza de las Matemáticas. De esta manera se puede observar las Matemáticas como una herramienta que permite resolver problemas planteados en el contexto del estudiante. Por ello es fundamental que las prácticas de aula se enfoquen a la construcción de conceptos matemáticos, al igual que actividades que generen razonamiento y de creatividad, a la recolección de información el descubrimiento y la comunicación de ideas; al respecto, González (2015).

Ello representa que la evaluación enmarcada desde los estándares propios de las matemáticas, puedan evolucionar de manera asertiva y sincrónica en función de lo diagnóstico, instructivo, educativo y autoformación. Esta última persigue o se encuentra con fenómenos situacionales como: resistencia al cambio, el carente interés en asumir compromisos de participación y los temores para enfrentar nuevos desafíos. Aquí radica realmente la importancia: asumir retos que ponderen la calidad de la educación y la enseñanza, que las sociedades vean los cambios positivos en materia evaluativa basada en los estándares curriculares para el aprendizaje de las matemáticas.

El estado reivindica su papel y con relación a este aspecto, a través de su Programa de Todos a Aprender, programa que buscó mejorar los resultados de los estudiantes a través del mejoramiento de la práctica de aula, tomando como referente y lineamiento general el desarrollo de las competencias tanto en los docentes de Matemáticas, como en los estudiantes. Este proyecto incluyó la formación del docente basado en estándares de competencias, lo cual permitió mejorar las habilidades y destrezas en los estudiantes a partir de situaciones problema que se plantearon de forma pertinente en la construcción y mejoramiento de las mallas curriculares en cada una de las instituciones educativas. Con este programa se mejora sustancialmente los resultados de los estudiantes a través del mejoramiento de las prácticas de aula” (CME 2025, p.20).

Sobre esto, las investigaciones muestran que estos programas, según Guskey, citado por Malagón Patiño (2013): “(...) por sí mismos no generan cambios en las actitudes y creencias de los maestros, se requiere de experiencias de implementación exitosas para poder lograr estos cambios y esto se da cuando hay evidencias de una clara mejoría en los resultados de los aprendizajes de los estudiantes” (p.4).

Los procesos de aprendizaje orientados desde los estándares curriculares, se han de redireccionar al alcance de los objetivos que se

plantea la comunidad educativa con el fin de lograr sus metas, lo que avala al estudiante en la potencialización de sus habilidades y que van con relación a la solución de situaciones problema que ha de vivir en la vida cotidiana. Lo que representa la capacidad y pericia para aplicar las competencias necesarias en los conocimientos matemáticos y que vaya en la línea establecida por el Ministerio nacional desde las áreas fundamentales.

Y desde Martín en un sentido antropológico de hibridación, es decir, competencias que abarcan no solo diferentes tipos de saber, sino también diferentes lenguajes y racionalidades. Transversalidad no es simplemente un asunto de disciplinas, no hace referencia únicamente a transdisciplinariedad, ya que no solo han variado las fronteras entre los saberes, sino también entre ciencias, artes, técnicas, creencias, imaginarios y comportamiento; por lo que la transversalidad se puede resumir en la frase “todo lo que sabemos lo sabemos entre todos” (Marín-Barbero, 2003, p. 36).

En este orden de ideas, transversalizar desde las distintas áreas, conduce significativamente al estudiante a desenvolverse eficientemente en el día a día sobre la línea de lo establecido en el Plan Decenal de Educación, fortaleciendo habilidades de pensamiento lógico y numérico, que va en vía de una educación globalizada.

Es por ello que la enseñanza de las Matemáticas debe responder más que a un contenido, a la habilidad y las competencias que los estudiantes deben resolver y confrontar en contexto. De esta manera y de acuerdo con Alsina, la planificación y gestión de la enseñanza de los contenidos mediante los procesos favorece nuevas miradas que enfatizan las relaciones que se establecen entre ellos. Además, progresa el conocimiento de la disciplina y crece la habilidad para aplicar conceptos y destrezas con más eficacia en diferentes ámbitos de la vida cotidiana. Alsina (2016).

La resolución de problemas en los procesos de aprendizaje, potencializan de manera concreta la forma como los estudiantes aprovechan de manera eficiente los patrones de desarrollo de gran complejidad. Estos adaptan los conocimientos matemáticos desde la habilidad para generar nuevas situaciones en el panorama del razonamiento lógico y en la línea de lo que establece un proceso formativo de cara a los lineamientos curriculares emanados del MEN.

Y como lo ponen en escena otros autores, resolver un problema no es sólo descubrir un procedimiento para llegar desde los “datos” a las “metas” del problema. Este conlleva el proceso de interpretar una situación matemáticamente, la cual por lo general supone varios ciclos iterativos de expresar, hacer pruebas y revisar interpretaciones mate-

máticas, de ordenar, combinar, modificar, revisar o refinar conceptos matemáticos (Lesh y Zawojewski, 2007; Polya, 1970).

Desde la experiencia, se puede validar como en los últimos tiempos los problemas matemáticos en la escuela ameritan una especial atención, y que han de centrarse en la práctica educativa diaria como una posibilidad potencial para el desarrollo del pensamiento, especialmente el matemático.

En circunstancias contrarias no se aprovecha al máximo este patrón de comportamiento educativo, lo que representa que la habilidad para la solución de los mismos en los estudiantes es allí donde el maestro es el orientador y generando de nuevos aprendizajes y reinventar las nuevas formas para que los estudiantes aprendan.

132 Giménez afirma que la práctica más actual de la evaluación reconoce diversos hábitos tales como: la valoración casi única de los elementos conceptuales, una culpabilización del estudiante como único paciente de análisis y de fracaso, al profesor como único agente capaz de evaluar el uso del examen como instrumento crucial, como acto de conclusión de un proceso y no de análisis del mismo y un largo etcétera. Giménez (1997)

Por ello, la evaluación de los aprendizajes del pensamiento matemático se constituyen en una estrategia poderosa para posibilitar, en los que aprenden, maneras orientadoras que conduzcan a la búsqueda y solución de problemas reales, coherencias en los bloqueos que puedan suscitarse en los procesos de búsqueda de los mismos, que no se restrinjan caminos hacia la búsqueda de otros posibles y constante estímulo de la capacidad mental que siempre conduzca a su solución.

Es pertinente acentuar que las personas involucradas en este proceso y su diseño, como los maestros, tengan en cuenta algunas normas importantes y condiciones a cumplir. Estas estarían basadas en las normas del Joint Committee "aconsejan que los evaluadores y las personas involucradas en este proceso cooperen entre sí para que las evaluaciones puedan cumplir cuatro condiciones principales" (Stufflebeam y Shinkfield (1995, pp. 26-27):

Ser útil al facilitar informaciones acerca de virtudes y defectos, así como soluciones para mejorar.

Ser factible al emplear procedimientos evaluativos que se puedan utilizar sin mucho problema.

Ser ética al basarse en compromisos explícitos que aseguren la necesaria cooperación, la protección de los derechos de las partes implicadas y la honradez de los resultados.

Ser exacta al describir el objeto en su evolución y contexto, al revelar virtudes y defectos, al estar libre de influencias y al proporcionar conclusiones.

Ellas funcionan de manera simultánea, sin tener que seguir un orden establecido, simplemente que garanticen su planeación hasta llegar a la implementación de la misma.

Lo anterior supone en los maestros experiencias positivas y exitosas en su ejecución, pues sus resultados serán más coherentes con la realidad y contexto donde se mueven los estudiantes, haciendo de la evaluación algo más situacional y experiencial, motivante y enriquecedor en los procesos cognitivos y procedimentales.

La formación anclada en los estándares curriculares dirige su meta al logro de objetivos de aprendizaje, diseñados por el ente educativo para el adecuado alcance de las competencias básicas. Ello potencializa al estudiante al desarrollo de habilidades para resolver situaciones problemáticas y que están en estrecha relación con el medio y contexto situacional.

Un soporte significativo al respecto, lo representa:

“El concepto de competencias constituyen una serie de comportamientos que ponen en evidencia la capacidad del profesional para movilizar y conjugar armónicamente sus conocimientos y actuar de actuar positivamente frente a diversas situaciones relativas al mundo personal, profesional o social”. Martín (2010).

133

En concordancia con lo anterior, se entreteje un elemento significativo: la interdisciplinariedad entre áreas del conocimiento. De esta manera se desarrollan los conocimientos matemáticos y aplicados a otros saberes situacionales y en alineación con lo establecido por el Ministerio de Educación nacional.

Por su parte, el término transversalidad es planteado por Martín en un sentido antropológico de hibridación, es decir, competencias que abarcan no solo diferentes tipos de saber, sino también diferentes lenguajes y racionalidades. Transversalidad no es simplemente un asunto de disciplinas, no hace referencia únicamente a transdisciplinariedad, ya que no solo han variado las fronteras entre los saberes, sino también entre ciencias, artes, técnicas, creencias, imaginarios y comportamiento; por lo que la transversalidad se puede resumir en la frase “todo lo que sabemos lo sabemos entre todos” (Marín-Barbero, 2003, p. 36).

En este orden de ideas, interrelacionar con distintas áreas del conocimiento orienta al estudiante en la adquisición de prácticas que le reconozcan un alto grado de desenvolvimiento eficiente en el contexto.

Se ha venido disertando entre competencia, estándar y evaluación. Aquí el estándar tiene maneras muy concisas de ser argumentado y definido desde lo legal. De manera sabia el MEN, lo define como los criterios ros y públicos que permiten establecer los niveles básicos

de calidad de la educación a los que tienen derecho los niños y las niñas de todas las regiones del país, en todas las áreas que integran el conocimiento escolar.

Lo que da importancia es que las competencias básicas de estándares no desligan en ningún momento los contenidos temáticos. Ellos se relacionan entre sí, cada competencia necesita indudablemente de un conocimiento, de una habilidad y otras situaciones afines para su evolución y dominio.

Lo que se busca es poner en una balanza, que lo que se aprenda sea y sirva para el dominio personal y social.

134 Ello entonces orienta a que lo que se aprenda sean experiencia de vida y adaptación al medio. Al respecto y recobrando sentido el MEN (1998, p. 35) establece que “es necesario relacionar los contenidos de aprendizaje con la experiencia cotidiana de los alumnos, así como presentarlos y enseñarlos en un contexto de situaciones problemáticas y de intercambio de puntos de vista”. De acuerdo con esta visión, se afirma que uno de los propósitos de la matemática escolar es el desarrollo del pensamiento matemático y, por tanto, son la modelación y la resolución de problemas dos de los procesos fundamentales para alcanzar este propósito, al tiempo que propician la superación de la visión “transmisioncita de conceptos”

Para el mejoramiento de las competencias mediante la resolución de problemas, es imprescindible que el maestro tenga un abordaje amplio de las mismas en su sentido interpretativo, propositivo y argumentativo, enfatizando en la resolución de problemas, dando respuesta a situaciones de la vida diaria. Aquí la contextualización recobra su sentido, en y para la vida, aprendizaje que lleva al compromiso con lo cotidiano y transforma de manera simultánea lo social. Las matemáticas, desde esta perspectiva, son relevantes y notables.

La resolución de problemas como estrategia para el aula de matemáticas, ha sido un tema desarrollado con cierta amplitud en el contexto educativo colombiano. Previa a la publicación de los Lineamientos Curriculares, se conocen algunos trabajos del investigador Orlando Mesa en los que se caracterizan las situaciones problema en el contexto escolar como “un espacio de interrogantes frente a los cuales el sujeto está evocado (sic) a resolver [...] En matemáticas se interpreta como un espacio pedagógico que posibilita tanto la conceptualización como la simbolización y la aplicación comprensiva de algoritmos” (Mesa, 1998, p. 18). Bajo esta noción, este autor presenta al docente una secuencia de pasos para diseñar una situación problema dentro del aula de matemáticas: definir una red conceptual, seleccionar un motivo, establecer estados de complejidad conceptual, precisar la estrategia de intervención didáctica, escoger ejercicios y problemas

prototipo, señalar posibilidades para la ampliación, acoger un proceso para la evaluación.

Los lineamientos curriculares, y desde lo anterior, son importantes en el abordaje de las matemáticas, pues permiten a los estudiantes interrelacionarse consigo mismo, con los demás y el medio.

Esto representa la necesidad actual: afianzar el trabajo cooperativo y colaborativo, donde cada uno asume un rol y de recreación al conocimiento divergente que se va dando en una determinada experiencia académica.

La enseñanza de las matemáticas debe dar respuesta a un contenido de aprendizaje, a una habilidad de pensamiento, para llevar al estudiante y enfrentarlo para que pueda resolver su contexto con una nueva mirada que orientan y lleva a la transformación.

METODOLOGÍA

135

La metodología utilizada se inscribe en una perspectiva cualitativa con un diseño descriptivo. Es cualitativa en tanto que se interesó por el análisis y caracterización de una situación especial como es indagar sobre el estado actual de los procesos evaluativos en torno al planteamiento y resolución de problemas matemáticos en educación básica primaria.

En cuanto al diseño de la investigación cabe resaltar la importancia que tiene la investigación como un “proceso sistemático de recolección, análisis e interpretación de la información con el fin de aumentar nuestra comprensión de un fenómeno” (Leedy y Ormrod, 2013, p.5). Sin embargo, la investigación no se limita a la recopilación de información a través de Internet o a la búsqueda en biblioteca. Hay ciertas etapas para llevar a cabo la investigación, tales como la identificación de un problema potencial a investigar, desarrollar un plan para estudio, explorar un supuesto crítico y preparar el estudio principal (Gail, Gail, y Borg, 2007; Leedy y Ormrod, 2013).

Descriptiva porque el proceso investigativo se enmarca en cuatro fases bajo el paradigma interpretativo simbólico. Es así como la primera fase corresponde al análisis de tareas realizadas por estudiantes, las cuales están diseñadas con la competencia “Resolución de problemas matemáticos” en los grados primero, tercero y quinto de la educación básica primaria. De esta forma, bajo el paradigma descriptivo se diseñarán unas pruebas para diagnosticar las competencias que los educandos poseen en dicho grado y de esta manera constatar los conocimientos que los niños y analizar cómo el proceso evaluativo de las docentes ha sido de impacto o no impacto en el aprendizaje de los estudiantes.

Con las herramientas diseñadas, se realizó un doble análisis que tiene como objetivo analizar el proceso de resolución de problemas a partir de contexto dado, pero tomando como enfoque el modelo tradicionalista.

De esta manera se compararon ambas formas de evaluar, tanto el modelo tradicionalista como el modelo de evaluación que propone el MEN (Ministerio de Educación Nacional) basado en fortalecimiento de las competencias en contexto.

Partiendo de lo anterior se tuvo en cuenta en la investigación la observación directa tanto del investigador como la muestra representativa en dicho estudio (Estudiantes y docentes de los grados caracterizados). En dicha observación se tuvo en cuenta factores como: la interacción que tienen los estudiantes con la docente, la forma en cómo intervienen aspectos como: la planeación, los estándares, lineamientos y competencias que la docente aborda en clase.

136

La forma de evaluar a los estudiantes y cómo los estudiantes participan de la clase de Matemáticas. Con todo lo anterior expuesto y para que la investigación fuera de gran impacto, se hizo un análisis exhaustivo de los documentos institucionales como los planes de área y la estructura de las mallas curriculares en el área de Matemáticas centrados en el proceso evaluativo, para que de esta manera se comparen con los documentos que presenta el MEN (Ministerio de Educación Nacional) en lo que respecta al proceso evaluativo.

El tipo de muestreo intencional es definido por Bolaño así: “Se eligen los individuos que se estima que son representativos o típicos de la población. Se sigue el criterio del experto o el investigador. Se seleccionan a los sujetos que se estima que puedan facilitar la información necesaria”. Bolaño (2012).

Población y muestra

La investigación se realizó en dos instituciones privadas y dos instituciones públicas con estudiantes de 1ero, 3ero y 5to grado de educación básica primaria. Del Municipio de Medellín, para un total de 300 estudiantes.

Instrumentos

El primer instrumento que se aplicó fue una prueba basada en actividades de resolución y planteamiento de problemas que indagará por la adquisición de dicho proceso, tomando como referencia el modelo tradicional. También una segunda prueba de actividades de resolución de problemas basados en los estándares curriculares de educación bá-

sica primaria, formato proporcionado por el Ministerio de Educación para evaluar el desempeño de los estudiantes en cuanto a las competencias básicas en matemáticas. El cuestionario estaba diseñado por 10 ítems, sobre contenidos curriculares que constituyen los procesos matemáticos: planteamiento y resolución de problemas.

El segundo instrumento “Grupo Nominal”, en el cual se creó mediante grupos de discusión de estudiantes y profesores de los grados primero, tercero y quinto de educación básica primaria, donde se analizó el rol que asume el maestro cuando interactúa con sus estudiantes en dos momentos: durante el debate que se genera, con los alumnos de un mismo grupo mientras trabajan en el aula, y durante el debate generado entre alumnos de distintos grupos, mientras socializan públicamente sus producciones.

El tercer instrumento para el análisis documental de los estándares curriculares de educación básica primaria se basa en un formato cuyas especificaciones aluden a los aspectos básicos de la técnica.

El cuarto instrumento, el análisis estadístico de las respuestas dadas a las actividades de planteamiento y resolución de problemas basados en los estándares curriculares de educación básica primaria, repercute positivamente en el desarrollo de este proceso.

137

RESULTADOS

Tabla 1. Análisis evaluación tradicional grado primero.

Instituciones	Tipo de educación	Grado 1o.	Suman	Restan	Encuentran los números que faltan	Escribe un gpo. de operaciones
1. TERESIANO	PRIVADA	25	25	24	18	20
2. CONSEJO DE MEDELLIN	OFICIAL	33	33	32	27	21
3. LA PRESENTACIÓN	PRIVADA	31	31	30	28	27
4. LA CAMILA	OFICIAL	35	26	20	18	17

* Elaboración propia. Fuente: Meneses, E. (2021).

Tabla 2. Análisis evaluación tradicional grado tercero.

Instituciones	MUPLICA	DIVIDE	SUMA EN LA MENTE	RESTA EN SU MENTE	DIBUJA RECTAS	REPRESENTA CON DIBUJOS OPERACIONES
1. TERESIANO	15	18	22	19	10	8
2. CONSEJO DE MEDELLIN	12	10	10	12	8	7
3. LA PRESENTACIÓN	25	24	15	15	18	12
4. LA CAMILA	20	10	8	9	8	8

138

* Elaboración propia. Fuente: Meneses, E. (2021).

Tabla 3. Análisis evaluación tradicional grado Quinto.

Instituciones	TIPO DE EDUCACIÓN	GRADO QUINTO	POTENCIA	RADICA	OPERACIONES BÁSICAS	HALLA EL ÁREA
1). TERESIANO	PRIVADA	25	25	24	18	20
2). CONSEJO DE MEDELLIN	OFICIAL	33	33	32	27	21
3). LA PRESENTACIÓN	PRIVADA	31	31	30	28	27
4). LA CAMILA	OFICIAL	35	26	20	18	17

* Elaboración propia. Fuente: Meneses, E. (2021).

En el grado quinto se puede evidenciar que del 100% de la muestra representativa, las instituciones que más fortaleza tienen en cuanto a la habilidad para potenciar, radicar, realizar operaciones básicas como suma, resta, multiplicar, dividir y hallar el área de una figura, solo el nivel más alto lo alcanza la Institución educativa El Consejo de Medellín y seguidamente la Institución Educativa La Presentación. Seguido a estas dos instituciones casi que por igual se encuentran El Teresiano y La Camila.

Tabla 4. Análisis evaluación por competencias grado primero.

Instituciones	TIPO DE EDUCACIÓN	GRADO 1o.	Utilizo los números para contar	Identificó y explicó relaciones, haciendo operaciones con números naturales	Resuelvo y formulo problemas teniendo en cuenta los datos
1. TERESIANO	PRIVADA	25	25	25	24
2. CONSEJO DE MEDELLIN	OFICIAL	33	33	33	32
3. LA PRESENTACIÓN	PRIVADA	31	31	31	30
4. LA CAMILA	OFICIAL	35	35	26	20

139

* Elaboración propia. Fuente: Meneses, E. (2021).

Para un total de 126 estudiantes en el grado primero, casi que por igual en las instituciones focalizadas se alcanza un mejor nivel de competencias basada en la resolución de problemas, donde en los diferentes pensamientos numérico, espacial, métrico, aleatorio y variacional se evidencia mejor avance en contraste con al anterior resultado.

En la competencia de utilizar números para contar a partir de un contexto, hacer relaciones y resolver problemas a partir de un hecho, en la Institución Educativa La Presentación el 27% de los estudiantes alcanzan este nivel. Seguidamente el Consejo de Medellín en un 30%, la Camila y el Teresiano en un 43% ambos por igual. Tomando en cuenta que en alguna de las competencias las dos últimas instituciones en una de ellas tienen el nivel más alto que la otra, pero un mínimo porcentaje.

Tabla 5. Análisis evaluación por competencias grado tercero.

Instituciones	Uso estrategias de cálculo o de aproximación según la situación, para resolver problemas de suma y multiplicación	Describo una situación partiendo de los datos que tengo.	Encuentro en el cálculo mental una estrategia para resolver problemas y para dar respuestas aproximadas.	Descubro que la suma, la resta, la multiplicación y la división pueden transformar los números en otros números y resuelvo problemas con esas operaciones
1). TERESIANO	15	18	22	19
2). CONSEJO DE MEDELLIN	12	10	10	12
3). LA PRESENTACIÓN	25	24	15	15
4). LA CAMILA	20	10	8	9

140

* Elaboración propia. Fuente: Meneses, E. (2021).

Se puede interpretar que a partir de los datos arrojados en la gráfica anterior para el grado quinto en los puntos 1, 2 y 5 La Presentación tiene un nivel alto en las competencias que tienen que ver con pensar con los números, pensar con la geometría y en la clasificación y organización de los datos en un 38.7% Mientras que para el punto 3 y 4 El Teresiano tiene un nivel del 40% por encima de las demás. Casi que por igual en las dos instituciones oficiales como el Consejo de Medellín y la Camila tienen un nivel más bajo en la mayor parte de los puntos.

Tan solo el 16.2% de los estudiantes logran alcanzar estas competencias.

Se puede entonces concluir a nivel general que, en ambas evaluaciones están por encima de la media ponderada las dos instituciones del sector privado como lo son: La presentación y el Teresiano. Mientras que las otras dos del sector oficial en ambas pruebas se encuentran por debajo de la media ponderada.

Tabla 6
Análisis evaluación por competencias grado quinto..

Instituciones	Represento datos usando pictogramas (dibujos), diagramas de barra y gráficos.	Describo una situación partiendo de los datos que tengo.	Interpreto la información presentada en esas tablas y gráficas.	Resuelvo y formulo problemas aplicando propiedades de los números y de sus operaciones	Calculo áreas y volúmenes por medio de la composición y descomposición de figuras planas y sólidos.
1. TERESIANO	15	18	22	19	10
2. CONSEJO DE MEDELLIN	12	10	10	12	8
3. LA PRESENTACIÓN	25	24	15	15	18
4. LA CAMILA	20	10	8	9	8

141

* Elaboración propia. Fuente: Meneses, E. (2021).

Se puede interpretar que a partir de los datos arrojados en la gráfica anterior para el grado quinto en los puntos 1, 2 y 5 La Presentación tiene un nivel alto en las competencias que tienen que ver con pensar con los números, pensar con la geometría y en la clasificación y organización de los datos en un 38.7%.

4. Interpreto la información presentada en esas tablas y gráfica.

5. Resuelvo y formulo problemas aplicando propiedades de los números y de sus operaciones.

En estos dos criterios se pudo observar que las instituciones El Teresiano tiene un nivel del 40% por encima de las demás. Casi que por igual en las dos instituciones oficiales como el Consejo de Medellín y la Camila tienen un nivel más bajo en la mayor parte de los puntos. Tan solo el 16.2% de los estudiantes logran alcanzar estas competencias.

MODELO PARA EL PERFECCIONAMIENTO DE LA EVALUACIÓN DE LOS PROCESOS DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS BASADO EN LOS ESTÁNDARES CURRICULARES DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA

Etapa 1. De comprensión

- a. Presentación del contexto: * Reconocimiento de saberes previos.
* Familiarización con el contexto.
- b. Presentación de la situación problema (SP): * Lectura de la situación.
* Familiarización con la situación.
* Identificación de la tarea que se debe realizar.
- c. Construcción del esquema: * Construcción del esquema (meta principal y elementos necesarios para la resolución de situaciones problema.



Etapa 2. De descontextualización (Centros de aprendizaje)

142

- a. Exploración y consolidación de conceptos y procedimientos necesarios para resolver situaciones problema, con ayuda de material manipulativo.
- b. Desarrollo de procesos generales de la actividad matemática.



Etapa 3. De resolución de la situación problema.

- a. Propuesta individual de una estrategia combinando los conceptos aprendidos.
- b. Puesta en común de estrategia. Solución individual



Etapa 4. De reflexión.

- a. Proceso de metacognición (retornar a los aprendizajes, solucionar problemas e identificar dificultades.

DISCUSIÓN

Una evaluación de calidad que permita generar impacto en los aprendizajes de los estudiantes se centra en aspectos como: Calidad, pertinencia y cobertura. Además integra en el diseño curricular criterios de evaluación que se centren en el contexto, los estilos, ritmos y estilos de aprendizaje en los educandos. En los resultados presentados en las gráficas del apartado anterior, se logra inferir que en las instituciones de carácter privado que se incluyeron en la muestra, los docentes tienen un mayor conocimiento sobre los estándares y lineamientos emitidos por el ministerio de educación, y esto les permite desarrollar estrategias pedagógicas basadas en la resolución de problemas para el desarrollo de competencias matemáticas. Por el contrario, la manera de evaluar las competencias de los estudiantes dista en los dos contextos analizados, puesto que en las I. E. públicas que participaron en el proceso, se realiza una evaluación de tipo memorística que no contextualizaba las situaciones en las cuales se presentaban las operaciones, de ahí que se haya identificado que aún para los procesos matemáticos, la memoria juega un papel relevante a la hora de conocer los aprendizajes de los estudiantes. Tomando distancia, el tipo de evaluación de las Instituciones privadas prioriza la comprensión de los procesos por parte de los estudiantes, por lo tanto se abarca un mayor número de competencias relacionadas con el pensamiento matemático, deja de lado la memorización de fórmulas permitiéndole al estudiante el análisis de las situaciones dentro de un contexto dado.

143

Teniendo como base lo anterior, y apoyado en la estadística de los resultados, se presenta un modelo de evaluación que permite una transformación desde la competencia de resolución de problemas en contexto, lo cual permite que el estudiante transforme este conocimiento en un plan de vida que mejore sus habilidades para contribuir a su familia y al entorno mismo,

Las políticas educativas no solo se deben centrar en un modelo o copia a seguir de otros países que son exitosos a nivel educativo. Es de gran relevancia tomarlos como un modelo a seguir o referente, pero es importante analizar el contexto de cada estudiante para poder resignificar el concepto de evaluación, el cual no se debe centrar en una calificación, sino en un cambio de estructura mental en el educando, el cual puede deducir que el conocimiento si le ha servido para algo, tanto así para solucionar problemas en contexto.

Tanto docentes, como directivos docentes, personal de apoyo, secretarios de educación, líderes de apoyo y ministros de educación deben tener claro que la educación en Colombia es el principal factor

de solución a todos los problemas sociales. Por ende deben estar comprometidos con la educación del país que le apueste desde la calidad, la cobertura, la justicia y la equidad, siendo estos los aspectos claves que hacen parte de una evaluación formativa que integra el ser como único y transformador de prácticas educativas en la comunidad donde se desenvuelve.

Innovar es modificar estructuras y tener presente que los niños y niñas del país requieren de una educación de calidad, diferente donde se integren el aprendizaje y el desarrollo del sujeto de una forma eficaz.

Apostarle a una evaluación formativa que transforme y genere espacios de participación desarrolla en el individuo capacidad crítica, la cual está inmersa en las competencias matemáticas, como la capacidad para solucionar problemas.

144

El currículo no puede estar limitado al campo de acción del maestro, a solo cumplir con contenidos, sino que a través de la enseñanza se tenga presente descubrir y potenciar las habilidades de los niños para su desarrollo integral, integrando estrategias pedagógicas motivadoras que involucren al niño en la participación constante de su conocimiento.

CONCLUSIÓN

El modelo que aquí se presenta surge después de analizar el desempeño de estudiantes de básica primaria en pruebas estatales, que evalúan la resolución de problemas en el marco del desarrollo de competencias matemáticas. Al respecto, se evidenció como generalidad que las instituciones educativas privadas presentan unos mejores desempeños, contrario al sector público que no llega a la media nacional. En ese sentido, es a través de los resultados de esta investigación que se logra identificar que en el sector privado, los docentes cuentan con mayor reconocimiento de los estándares básicos de competencias propuestos por el Ministerio de Educación Nacional, lo cual les permite implementar estrategias pedagógicas encaminadas al desarrollo de las mismas, promoviendo el desarrollo del pensamiento matemático, a través de la resolución de problemas situados en contexto.

Así mismo, al reflexionar sobre los resultados obtenidos por los estudiantes de las I E públicas, y profundizar en las estrategias utilizadas para el desarrollo de competencias, se logró percibir que en mayor medida, los docentes evidenciaban poca comprensión sobre las implicaciones de lo propuesto desde los estándares básicos de competencia, lo que conlleva a realizar actividades de tipo memorístico, incluso para la resolución de problemas matemáticos. En este caso, la comprensión pasa a un segundo plano y se privilegia la memoria, en

tanto se valora “la respuesta correcta” y se da poca relevancia al proceso que el estudiante siguió para la solución del mismo. Esta situación hace que los aprendizajes se adquieran de manera aislada, por lo que los estudiantes no logran establecer relaciones entre la matemática y el mundo que los rodea, en cambio si se concibe la matemática como eje transversal a las demás áreas, la comprensión de contexto permite un mayor nivel de desarrollo integral.

El modelo expuesto parte entonces de los planteamientos de los estándares básicos de competencia para el área de matemáticas. Estos permiten evaluar los procesos que siguen los estudiantes para la resolución de problemas; ya que se evidenció que al presentar situaciones contextualizadas, el nivel de comprensión aumenta, y por ende, los resultados son más satisfactorios. ■

REFERENCIAS

- ALONSO -Martín, P. (enero-junio, 2010). La importancia y el nivel de desarrollo de las competencias en psicología. *Psicología desde el Caribe*, 25, 84-107. Recuperado de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/viewFile/40/607>.
- BRAVO, Arteaga, A. y Fernández del Valle, J (2000). La evaluación convencional frente a los nuevos modelos de evaluación auténtica. *Psicothema*, 12 (2), 95-99.
- EDO, M. y Artés, M. (2016). Juego y aprendizaje matemático en educación infantil. Investigación en didáctica de las matemáticas. *Edma 0-6: Educación Matemática en la Infancia*, 5 (1), 33-44.
- EVANGELISTA Dias, Rossane. (2015). La práctica en las políticas curriculares iberoamericanas para la formación docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20 (65), 443-459.
- GIMÉNEZ, J. (1997), *Evaluación en matemáticas. Una integración de perspectivas*. Síntesis. Madrid.
- GÓMEZ-Chacón, I. M. (2016). Métodos empíricos para la determinación de estructuras de cognición y afecto en matemáticas. En J. A. Macías, A. Jiménez, J. L. González, M. T. Sánchez, P. Hernández, C. Fernández, F. J. Ruiz, T. Fernández y A. Berciano (Eds.), *Investigación en Educación Matemática XX* (pp. 93-114). Málaga: SEIEM.
- GONZÁLEZ, M. (2015). Creencias y Concepciones de los profesores sobre las matemáticas y su enseñanza-aprendizaje. Tesis de Maestría, Ciencias Sociales. Huelva: Univerisdad De Huelva.
- GONZÁLEZ, M. T. Sánchez, P. Hernández, C. Fernández, F. J. Ruiz, T. Fernández y A. Berciano (Eds.), *Investigación en Educación Matemática XX* (pp. 93-114). Málaga: SEIEM.

- JOHNSON, R. B., & Christensen, L. (2014). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (5th edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- JOHNSON, R. B., & Christensen, L. (2014). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (5th edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- DÍAZ Lozada, Jorge Antonio y Díaz Fuentes, Rafael. (1980). *Los Métodos de Resolución de Problemas y el Desarrollo del Pensamiento Matemático*. 2018. Bolema Río Claro.
- KONTOROVICH, I. y B. Koichu (2009), "Towards a comprehensive framework of mathematical problem posing", en M. Tzekaki et al. (eds.), Proceedings of the 33rd Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, *Tesalónica*, Grecia, vol. 3, pp. 401-408.
- SALTOS-Dueñas, Lorena, Chiriboga-Zambrano, Marjorie J. (2016). La evaluación formativa en el desempeño de los estudiantes. *Revista Científica Dominio de la Ciencias*. Vol. 2. Ecuador.
- MALACÓN Patiño, M. (2013). Los programas de formación de maestros de matemáticas y su relación con las prácticas docentes. I Congreso de Educación Matemática de América Central y del Caribe. Santo Domingo, República Dominicana.
- MARTÍN-Barbero, J. (febrero-julio, 2003). Competencias transversales del sujeto que aprende. *Sinéctica*, 22, 30-36. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99817932005>.
- MESA, O. (1998). Contextos para el desarrollo de situaciones problema en la enseñanza de las matemáticas. Medellín: Centro de Pedagogía Participativa.
- MINISTERIO de Educación Nacional. (2006). Estándares básicos de competencias. Bogotá: Magisterio. Ministerio de Educación Nacional. (1998). Lineamientos Curriculares: Matemáticas. Bogotá: Magisterio.
- OBANDO, G., & Múnera, J. J. (2003). Las situaciones problema como estrategia para la conceptualización matemática. *Educación y Pedagogía*, 15 (35), 183-200.
- POLYA, G. (1970), *Cómo plantear y resolver problemas*, México, Trillas.
- ORTIZ Hernández, Ruth del Carmen y Soza Téllez, Miurel Guissel. (2014) Desempeño docente en el centro escolar "Emmanuel Mongalo y rubio" departamento de Managua distrito iii, turno vespertino, en el ii semestre del año 2014. Departamento de Pedagogía. Nicaragua.
- SILVER, E. A. (1994), "On mathematical problem posing", *For the Learning of Mathematics*, vol. 14, núm. 1, pp. 19-28.
- SILVER, E. A. y J. Cai (1996), "An analysis of arithmetic problem posing by middle school students", *Journal for Research in Mathematics Education*, vol. 27, pp. 521-539.

- TENBRINK, T.D. (1988). *Evaluación: guía práctica para profesores*. Madrid: Narcea.
- TOBÓN, S., Rial, A., Carretero, M. y García, J. (2006). Competencias, calidad y educación superior. Bogotá, Alma Mater, Magisterio.
- TODOS a Aprender (2018). Programa para la Transformación de la Calidad Educativa. MEN
- VILLARINI, A. (2000). El Currículo orientado al desarrollo humano integral y al aprendizaje auténtico. Río Piedras, Puerto Rico: Organización para el fomento del desarrollo del pensamiento.
- VÍQUEZ-Moreno, D., & Valenzuela-González, J., & Compeán-Aguilar, M. (2015). Identificación de competencias transversales para reformas curriculares: El caso de la multiculturalidad. *Revista Electrónica Educare*, 19 (2), 333-358.
- VÍQUEZ-Moreno, D., & Valenzuela-González, J., & Compeán-Aguilar, M. (2015). Identificación de competencias transversales para reformas curriculares: El caso de la multiculturalidad. *Revista Electrónica Educare*, 19 (2), 333-358.



Q V A D R A T A

ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN, ARTES Y HUMANIDADES.

es una revista semestral impresa y electrónica de acceso abierto (editada bajo la plataforma OJS), editada y publicada por la SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO de la FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS de la UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA, la cual pretende establecerse como foro y plataforma multidisciplinario para la discusión de temáticas relativas a educación, artes, humanidades y a los cruces que se puedan trazar entre estas áreas de la cultura. Se convoca a la postulación de textos a manera de artículos de investigación, referencia o notas de investigación. Reseñas de libros, revistas y artículos; bajo los siguientes lineamientos:

Artículos:

-Deben ser resultado de investigaciones de alto nivel académico, originales e inéditos. No deben estar en proceso de evaluación ni tener compromisos editoriales con ninguna otra revista u órgano editorial.

-Se admiten textos en español, inglés y portugués. La revista se encargará de su traducción en el caso de ser aceptada su publicación.

-El trabajo deberá enviarse en una versión del procesador de textos Microsoft Word. Fuente Times New Roman 12 pt., interlineado de 1.5. Alineación justificada. Tamaño carta. Margen superior e inferior 2,5 cm., derecho e izquierdo 3 cm. Las notas a pie de página se presentarán en Times New Roman 10 pt.

-Los artículos deberán contar con una extensión máxima de 10,000 palabras, excluyendo los resúmenes, las palabras clave y la bibliografía. De excederse tal cantidad de palabras, quedará a consideración del Comité Editorial su aceptación o rechazo.

-Las secciones se presentarán enumeradas en números romanos. Los títulos y subtítulos estarán en negritas.

-Los autores no incluirán información personal (nombre, datos de contacto, adscripción, etc.) en el archivo del artículo; asimismo, excluirán su nombre de las referencias bibliográficas en que aparezca. Sin embargo, al momento de enviar su trabajo, deberán incluir otro archivo con información de carácter biográfico-curricular: profesión, títulos académicos, adscripción académica actual, líneas de investigación, últimas publicaciones destacadas y dirección de correo electrónico a ser publicada. En caso de que el artículo sea resultado de alguna investigación, incluir la información del proyecto en el que participa.

-Se recomienda a los autores acompañar sus artículos con documentación que pueda ser puesta en línea a disposición de los lectores

para informar y apoyar los resultados presentados en la versión en papel del artículo (soporte gráfico y audiovisual, facsímiles de los cuestionarios, tablas estadísticas adicionales, bases de datos y transcripciones de entrevistas, registros escritos, iconografía, entre otros).

-En la primera página del texto a postularse se incluirá un resumen del artículo en el idioma en que está escrito el texto, con una extensión de 150 a 200 palabras. El resumen debe comprender una descripción sintética del tema, su hipótesis, método de investigación utilizado y las principales conclusiones. Se incluirán cinco o seis "palabras clave" colocadas inmediatamente después del resumen.

Reseñas:

-Las reseñas deberán ser originales y estar vinculadas a las temáticas de esta publicación. Deberán versar sobre libros que no tengan más de tres años de haber sido publicados. Estos trabajos no necesitan pasar por el proceso de arbitraje y podrán ser publicados de acuerdo a los tiempos y criterios que determine el Comité Editorial.

- Formato del texto: Procesador de textos Microsoft Word, fuente Times New Roman 12 pt., interlineado de 1.5. Alineación justificada. Tamaño Carta. Margen superior e inferior 2,5 cm., derecho e izquierdo 3 cm. Las notas a pie de página se presentarán en Times New Roman 10 pt., espacio y medio.

- Extensión: entre 1,000 y 2,500 palabras.

- Las contribuciones podrán asumir diferentes formatos. Podrán ser breves ensayos sobre:

.Información crítica de un libro recientemente publicado referente a educación, artes y/o humanidades.

.El estado de la cuestión en algún campo de investigación.

.Varios textos o aportaciones de interés que aborden un mismo tema.

- Las contribuciones deberán contar con la siguiente estructura como mínima:

.Breve introducción sobre la publicación en cuestión

.Referencia sobre el/la autor/a del libro (país de origen/ trayectoria en la investigación / líneas temáticas abordadas).

.Presentación del argumento central

.Justificación

.Observaciones críticas

.Conclusiones

- Pautas para la presentación de las contribuciones:

.Las reseñas no pueden abordar trabajos propios.

.La reseña debe citar las páginas del libro, sobre todo cuando se refiere a temas centrales.

.Junto con la reseña deberán enviarse los datos bibliográficos completos del libro o artículo reseñado.

.Al igual que en los artículos, se admitirán trabajos en español, inglés y portugués.

.Se incluirá en el documento, luego del título de la reseña propuesta, el nombre del autor/a que incluya cinco líneas de carácter biográfico: profesión, títulos académicos, filiación académica actual, líneas de investigación, publicaciones destacadas y dirección de correo electrónico a ser publicada.

CITAS Y REFERENCIAS:

- Los autores cuidarán que las citas incluidas en el texto coincidan con los datos aportados en la bibliografía.

- Las referencias bibliográficas deberán corresponder al sistema de publicación y estilo MLA.

GRÁFICOS Y ANEXOS:

- Se entiende que las y los autores poseen los derechos y/o el permiso para la reproducción de los elementos gráficos que se incluyan en el artículo; de no ser así, la responsabilidad recaerá en los autores. La revista se deslinda de cualquier tipo de responsabilidad en este sentido.

- Si en el artículo aparecen gráficas, tablas o cuadros, deberán enviarse en archivo aparte (en Excel o el software en el que hayan sido generadas), a fin de que puedan ser correctamente editados. Se deberá explicitar la fuente de los mismos al pie de cada uno de ellos. El autor deberá indicar el lugar preciso en el que desea que aparezcan esos elementos en la versión editada. Los cuadros y gráficos generados deberán estar numerados y con título.

- Las fotografías e ilustraciones deberán enviarse numeradas y con título y presentarse a una resolución de 300 pixeles por pulgada (ppp), en formato tiff o png. Si se trata de archivos jpg se solicita que sean en la calidad más alta.

PROCESO DE EVALUACIÓN:

- Todos los artículos serán sometidos a una valoración editorial preliminar por parte del Comité Editorial, que se reserva el derecho de determinar si los artículos se ajustan a las líneas de interés de la revista y cumplen con los requisitos indispensables de un artículo científico, así como con todos y cada uno de los lineamientos editoriales aquí establecidos.

- El proceso de evaluación empleado es el sistema de doble ciego. Las resoluciones del proceso de dictamen son:

.Aprobado para publicar sin cambios

.Aprobado con sugerencias

.Condicionado a cambios obligatorios sujeto a reenvío

.Rechazado

- En caso de que el artículo obtenga dos dictámenes positivos, el trabajo podrá ser publicado siempre y cuando su contenido sea compatible con los tiempos, líneas editoriales y temáticas que la revista dicte en su momento.

- Si los dictámenes resultaran condicionados a cambios obligatorios sujeto a reenvío, el autor deberá atender puntualmente las observaciones, adiciones, correcciones, ampliaciones y/o aclaraciones sugeridas por los árbitros. Los autores tendrán un máximo treinta días naturales como límite para hacer las correcciones. Una vez que el artículo sea corregido siguiendo las recomendaciones, será remitido a los dictaminadores y serán ellos quienes lo consideren finalmente publicable.

- Dos dictámenes negativos cancelarán la posibilidad de publicación del artículo propuesto, considerándolo rechazado.

- En caso de un dictamen positivo y uno negativo, el artículo será turnado a un tercer árbitro cuyo dictamen será definitivo e inapelable. El resultado del dictamen se dará a conocer al autor en un plazo máximo de diez días hábiles, a partir de la fecha de recepción del último dictamen, junto con los comentarios, sugerencias y observaciones de los árbitros.

- El contenido del dictamen es confidencial para uso interno de la revista y del autor.

- Ante un conflicto, queja o inconformidad por parte del autor sobre el resultado final del proceso de evaluación, será función del Comité de Editorial atender y resolver el caso.

- Todo colaborador deberá entregar firmada una "Declaración de originalidad del trabajo escrito", cuyo formato estará disponible en la plataforma de gestión editorial o se le hará llegar vía correo electrónico.

*Los textos a postular (junto con los archivos sobre el autor y anexos) deberán enviarse a través de la plataforma OJS de la revista:

<https://vocero.uach.mx/index.php/qvadrata>.

「
OVA
DRA
TA