



UNIVERSIDAD
DE IXTLAHUACA CUI

Eikon, logos y saber

Imagen y palabra en los procesos formativos.



César Gabriel Figueroa Serrano (Coord.)

Gabriel Gómez Carmona

David Figueroa Serrano

María del Carmen González Ramírez

César Octavio Jiménez Pierre

Ángel Cortez Hernández

Abigail González Ramírez

Brenda Angélica Molina Garduño

Eikon, logos y saber

Imagen y palabra en los procesos formativos.

César Gabriel Figueroa Serrano (Coord.)

Gabriel Gómez Carmona

David Figueroa Serrano

María del Carmen González Ramírez

César Octavio Jiménez Pierre

Ángel Cortez Hernández

Abigail González Ramírez

Brenda Angélica Molina Garduño

*Los textos presentados en este volumen
fueron dictaminados en la modalidad de pares ciegos*

Universidad de Ixtlahuaca CUI, A.C.

M. en D. Margarito Ortega Ballesteros.
Rector y Director General

Lic. Nicodemus Flores Vilchis
Secretario de Docencia

Ing. Ma. de las Mercedes Vieyra Elizarraraz
Secretaria Administrativa

Mtro. Cristián Conzuelo Bernal
Director de Comunicación

D. en E. César Gabriel Figueroa Serrano
Jefe del Área Editorial

©Eikon, logos y saber. Imagen y palabra en los procesos formativos. 1° Edición 2020

©D.R Universidad de Ixtlahuaca CUI
Carretera Ixtlahuaca Jiquipilco Km. 1
Ixtlahuaca de Rayón, México.
C.P 50740

*Prohibida su reproducción parcial o total por cualquier medio,
si autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales.*

ISBN - 978 - 607 - 85062 - 2 - 4

**Los textos presentados en este volumen
fueron dictaminados en la modalidad de pares ciegos**

Impreso y Hecho en México.

Índice

Presentación.....	pág. 6
<i>La narrativa oral como proceso pedagógico</i>	
David Figueroa Serrano.....	pág. 10
<i>La literatura como pre (-) texto para acercamiento a la ciencia y la química</i>	
Dr. César Octavio Jiménez Pierre.....	pág. 29
<i>Lectura dialógica, una brecha pedagógica en el horizonte, un punto de apoyo para reflexionar</i>	
Ángel Cortez Hernández.....	pág. 49
<i>Entre la tradición y el conocimiento</i>	
<i>Una lectura de Creer, Saber, Conocer, desde Luis Villoro</i>	
Abigail González Ramírez.....	pág. 74
<i>Videojuegos y realidad virtual apuntes sobre la formación de arquitectos generación alfa</i>	
Gabriel Gómez Carmona.....	pág. 90
<i>El museo: Educador del siglo XXI</i>	
María del Carmen González Ramírez.....	pág. 106
<i>Cine, jazz y formación</i>	
<i>La póiesis a partir de la película whiplash</i>	
Brenda Angélica Molina Garduño.....	pág. 122
<i>Una mirada a la escritura de divulgación desde las reflexiones de Umberto Eco novelista</i>	
César Gabriel Figueroa Serrano.....	pág. 136

Presentación

El mundo contemporáneo -con sus rutas digitales y sus raíces atávicas, con sus plataformas omnipresentes y sus preguntas siempre abiertas- tiene dentro de sus señas de identidad el vínculo con la imagen y la palabra. Ambas implican dos parcelas significativas en la configuración de la educación. Bajo ese contexto, el objetivo del presente libro es reflexionar sobre su confluencia en la formación, entendida en un sentido integral que no sólo incluye a la educación escolar, sino todo saber que deja huella en todos los ámbitos de la vida.

Bajo esta perspectiva, *Eikon, logos y saber. Imagen y palabra en los procesos formativos* se organiza a partir de dos partes: en la primera se aborda la palabra, con procesos de lectura y escritura, con textos que abordan las narratividades, la oralidad y la vinculación con la educación; en la segunda, se reflexiona sobre la imagen, su vínculo con modalidades de educación, así como sus apropiaciones en instancias como los museos o el cine. En ambos casos se presentan reflexiones teórico-conceptuales, experiencias investigativas y académicas, así como avances de proyectos de investigación encausados en estas rutas.

En el primer texto que abre esta conversación, *La narrativa oral como proceso pedagógico*, de David Figueroa Serrano, se reflexiona sobre la importancia de las narrativas en la vida cotidiana y su relación con la educación. Particularmente se aborda la posibilidad pedagógica de las narraciones que está implícita en el sentido lúdico y la posibilidad de potencializar el ser. El autor señala que busca explicar la trascendencia de la narrativa oral como referente pedagógico, asumiendo que toda forma de definición del ser está atravesada de una base narrativa que lo moldea. Subraya que, en todos estos procesos, es de gran relevancia asumir los diferentes niveles de la otredad que se conjugan en la experiencia narrativa.

César Octavio Jiménez Pierre, en *La literatura como pre(-)texto para acercamiento a la ciencia y la química*, traza en una primera parte del texto la relación de la literatura, lectura y la cultura. Hace un recorrido epistemológico con la intención de dar un mapa sobre la construcción del conocimiento y su relación con la literatura. En la segunda parte de su texto, establece una conexión con algunos aspectos trabajados desde la docencia de la química, tanto en bachillerato como en licenciatura. En su propuesta, plantea acercar a los estudiantes

a la lectura empleando como pre(-)texto el vínculo de las unidades temáticas con la narratividad literaria.

A partir de la relación del mito emblemático de la caverna, Ángel Cortez Hernández delibera sobre el acto de leer en *Lectura dialógica, una brecha pedagógica en el horizonte, un punto de apoyo para reflexionar*. Apunta que el lector crea y recrea las historias, con la oportunidad de desvelar significados. Considera que cuando se logra establecer un diálogo con lo leído, es un pretexto para reflexionarlo y trascenderlo. Este escenario resulta esencial para ir elaborando sentidos y construir significados, pues está el reconocer que al preguntar y reflexionar ensanchamos nuestro horizonte de aprendizaje.

Abigail González Ramírez, en *Entre la tradición y el conocimiento Una lectura de Creer, Saber, Conocer desde Luis Villoro*, contextualiza las diferentes prácticas sociales destinadas al desarrollo intelectual, social, cultural y emocional en su relación con la adquisición de conocimientos que han permitido el desarrollo del ser humano. A partir de la lectura de uno de los libros emblemáticos de Luis Villoro, reflexiona sobre esos tres conceptos clave y sus procesos que se pueden ligar con la educación y las prácticas de algunas tradiciones. En ello, considera la importancia de diferenciar estos tres conceptos al momento de crear y entender en la configuración de las realidades sociales.

Con *Videojuegos y realidad virtual. Apuntes sobre la formación de arquitectos generación alfa*, de Gabriel Gómez Carmona, se abre el segundo eje del libro abordando temáticas de la imagen. En este texto, el autor se aproxima al fenómeno de la globalización considerándolo como un conjunto de narrativas y sus nuevas formas de entender al mundo. En este contexto, aborda el tema de la educación en el siglo XXI y el uso de las TIC. De manera particular, se enfoca en cómo la arquitectura se ha visto impactada por los videojuegos y la realidad virtual. Enfatiza su implementación didáctica en el aula y el taller de diseño, considerando un elemento fundamental en el proceso de formación de las nuevas generaciones de estudiantes denominadas como *Centennial* y, en el corto plazo, la *Alfa*.

En *El museo: Educador del siglo XXI*, María del Carmen González Ramírez delibera sobre el Museo como un educador sustancial. No sólo es un espacio de exposición, sino que tiene una función formativa esencial. En el contexto actual, la autora reflexiona sobre lo que ha pasado a partir del uso de las redes sociales y el internet en estos espacios. Puntualiza que, así como estos medios han modificado nuestras relaciones interpersonales, también lo han

hecho con el mundo social y cultural que habitamos. El Museo, antes espacio considerado hasta cierto punto hermético, no ha podido mantenerse al margen de lo que sucede con las nuevas tecnologías. En conexión con ello, también está su potencial reconfiguración educativa.

En *Cine, jazz y formación. La póiesis a partir de la película Whiplash*, de Brenda Angélica Molina Garduño analiza, desde una perspectiva fenomenológico-hermenéutica, la póiesis de la película *Whiplash*. Para ello se toma como base a Aristóteles y Paul Ricoeur con el fin de conocer los procesos que conlleva la creación del arte. Bajo este contexto, pone en juego conceptos como la mimesis y la póiesis: la primera para reflexionar sobre cómo el artista plasma artísticamente las acciones humanas; y la póiesis, como el proceso de la creación. Es así como desglosa las metáforas que se fueron construyendo a lo largo en la película.

El libro cierra con el texto de César Gabriel Figueroa Serrano. En *Una mirada a la escritura de divulgación desde las reflexiones del Umberto Eco novelista*, el autor apunta que el campo de la divulgación científica tiene como propósito acercar saberes especializados a gente no necesariamente especializada. Entre sus posibilidades de desarrollo para estos fines está la conexión con las narrativas literarias, una de las vías para abrir el mundo. El ángulo que aborda, parte de una reflexión desde los planteamientos de Umberto Eco en sus *Confesiones de un joven novelista* y la escritura divulgativa. Plantea que en ello también puede presentarse un conjunto de tópicos para la reflexión y la práctica de las textualidades de la divulgación.

La Editorial de la Universidad de Ixtlahuaca ha tenido como propósito difundir y divulgar el conocimiento científico y humanístico. En el marco de su X Aniversario, desde diferentes perspectivas que dialogan con la imagen y la palabra en el contexto educativo, este libro busca contribuir con ese objetivo. Esperamos que el lector encuentre rutas significativas para continuar ese diálogo.

La narrativa oral como proceso pedagógico

David Figueroa Serrano

*Podemos afirmar, [...] que estamos hechos de la
misma materia de los sueños siempre y cuando
no olvidemos que los sueños también están
hechos de retazos –a veces significativos,
a veces inconexos- de ideas.
(Volpi, 2011: 19).*

Introducción

Estamos envueltos en historias, nos gusta vivir entre ellas y esto hace que la narración oral, la literatura, el teatro, el cine, entre otros medios de transmisión de historias tengan vigencia, se interrelacionen y, sobre todo, se forjen a partir de la intertextualidad narrativa.

La dimensión creativa del ser humano se acompaña de la necesidad de exaltación de los sentidos, y esto ha llevado a la vinculación del arte y la vida. Bajtín (1999), plantea que el arte es atrevido y autosuficiente, pero no se ha responsabilizado por la vida, un sentido responsable entre el arte y la vida es lo que los convierte en unicidad. Es precisamente este carácter el que ha permitido que la narración como un constructo formativo se constituya como una razón de ser para los otros, un vínculo entre generaciones a partir de la palabra.

Pero ¿Por qué nos gusta que nos cuenten historias? La posibilidad pedagógica de las narraciones está implícita en su sentido lúdico, ya que éstas son atractivas por el simple hecho de potencializar la posibilidad del ser, nos mantiene en expectativa a partir de su trama, además de ello, configura experiencias que pueden ser de gran trascendencia en el quehacer cotidiano y las proyecciones a futuro.

Las tradiciones orales están presentes en todas las sociedades y podemos asumir que han acompañado el proceso evolutivo del *homo sapiens* que, como lo plantean algunas propuestas, tendríamos que pensar más en el ser humano como un *homo symbolicus*, (Eliade, 1983, Gubern, 1996) y, sobre todo, como un animal simbólico (Cassirer, 1997). Esa capacidad simbólica es la que ha permitido generar sistemas de interacción de elementos de sentido que se van anclando a una trama, un constructo narrativo que da cuenta de

diferentes reconocimientos de la realidad e incluso más allá de ello, de diferentes posibilidades de representarla ante las posibilidades de acción.

Las representaciones visuales expuestas en las pinturas rupestres de los primeros humanos, son referencia de actos concretos como la cacería, la guerra, la curación, el nacimiento, etc. Éstas debieron de haber sido acompañadas de narraciones que hablaran de la complicidad de sus integrantes para poder cazar un mamut, además de lo arduo y peligrosa que es esta tarea; debieron de acompañarse de narraciones míticas que definían el sentido sagrado de la curación, el nacimiento, la maternidad, de los fenómenos que ahora definimos como “naturales”, pero que en varias sociedades son concebidos como resultado de actos supraterráneos. Si estas representaciones gráficas no se acompañaron de narraciones orales articuladas, por lo menos sí de su *intencionalidad*.

El mito es un antecedente de gran trascendencia para comprender la importancia de la narración en la concepción del origen del mundo, de diversas entidades, y por supuesto, del propio ser humano. Nada más lejano del mito que percibirlo como una falacia. Por el contrario, el mito es un referente de nuestra realidad, y si se le ha negado ese papel en la modernidad, es porque no se había logrado entender su profundidad y su trascendencia en el ser humano, quien se constituye y define a partir de sus propias narrativas: “todo el tiempo, a todas horas, no sólo percibimos nuestro entorno, sino que lo recreamos, lo manipulamos y lo reordenamos en el oscuro interior de nuestros cerebros –no sólo somos testigos, sino *artífices* de la realidad” (Volpi, 2011: 16).

En este texto buscamos explicar la trascendencia de la narrativa oral como referente pedagógico, asumiendo que toda forma de definición del ser está atravesada de una base narrativa que lo moldea, y en palabras de Paul Ricoeur (2003), definen su identidad. En ese sentido, la necesidad de contar y escuchar historias es una condición humana que permite aglomerar experiencias que auditivamente se sumarán a las experiencias corporales.

Diferentes géneros narrativos han sido utilizados en el campo educativo para formar a los estudiantes en diversos temas, así como un elemento central para pensar las posibilidades creativas que los niños y jóvenes pueden desarrollar. En la mayoría de estas posibilidades pedagógicas, se piensa a estas narraciones como constructos de ficción, pero ésta debe de ser entendida no como un elemento netamente artificial. Por el contrario, la ficción tiene un papel central, ya que se articula con la experiencia narrativa para redefinir los sentidos de la realidad. Si bien una narración ficticia tiene un origen creativo por parte

de su autor, en la experiencia de quien la escucha, de quien la lee, o quien la ve, esa ficción recrea sus posibilidades de vida.

Además de ello, las tradiciones orales que acompañan la formación de diferentes generaciones, constituyen otro tipo de posibilidades de la narración oral que se fundamentan en perspectivas de veracidad. Si bien, algunos aspectos pueden ser puestos en duda por diferentes actores sociales, lo relevante de algunas narraciones de la tradición oral es que por sí mismas son reconocidas como hechos reales que forjan la memoria colectiva.

Las definiciones del mundo, del ser humano y su consecuente ser social se acompañan de la palabra actual y de la palabra inscrita en la memoria, es decir, la narrativa del pasado que es repensada desde la contingencia actual, redefiniéndonos en diversos momentos y circunstancias. El ser humano depende de su propia narrativa para definir sus condiciones, su posibilidad de ser, tanto del sí mismo como de otras entidades. Es por ello que comúnmente la definición de lo humano se acompaña de lo que se considera distinto; es decir, lo que lo diferencia de otras entidades: sociales, animales, espirituales, u otras. Incluso las narrativas sobre la diversidad social, son parte de esa necesidad de marcar límites y distinciones, como lo plantea Bajtín (1999: 120), las definiciones del ser que le confieren un movimiento dramático, ya sea desde el antropomorfismo del mito (cosmogonías, teogonías), hasta el arte moderno y las categorías de la filosofía intuitiva y estetizante están iluminadas por la luz valorativa de la otredad.

La otredad humana o de otras entidades diferenciadas se hace presente como forma habitual en la memoria social, plasmando la trascendencia de ésta en un tiempo- espacio; es decir, en la trascendencia histórica de las relaciones diferenciadas con esa otredad en contextos espaciales específicos que delinean la geografía de nuestra experiencia del mundo.

La empatía como fenómeno inherente al ser humano sobre la otredad, es un punto central que permite entender la trascendencia de las narrativas en nuestras experiencias y formas activas de vincularnos a sus constructos éticos, prospectivos u otros. Las neuronas espejo cumplen un papel central en nuestra forma de conferir sentido a la realidad, ya que éstas nos hacen vincularnos a la otredad de una forma profunda, asimilando personalidades temporales: “En las neuronas espejo, el *yo* y el *otro* se traslapan, se entrelazan, se enmarañan [...] para ponerme en tu sitio, para ser *tú* por un instante, lo único que tengo que hacer es imaginarte (Volpi, 2011: 118-119).

En el proceso pedagógico es de gran relevancia asumir los diferentes niveles de la otredad que se conjugan en la experiencia narrativa. Por un lado, la dialogicidad implica ese momento de interacción entre el generador de la enunciación, y, por otro lado, la condición de escucha por parte del receptor activo. Por ello, abordaremos estos aspectos, así como la relevancia de la ficcionalización en el proceso poiético y pedagógico desde la oralidad y diferentes influjos narrativos que se enmarcan en narraciones de gran arraigo como lo puede ser la tradición oral. Comúnmente pensamos a la tradición oral en los contextos comunitarios enmarcados en sustratos míticos u otros géneros que se inmiscuyen en la transmisión de historias de arraigo local, a veces olvidamos que en las aulas también existen esos influjos narrativos de gran arraigo, comúnmente articulados a la visión científica, las historias nacionales y el deber ser, desde el sustrato ético que atañe a todo proceso narrativo. En esas dinámicas, la co-relación dialógica, la oralidad y la escucha son fundamentales para forjar nuevos imaginarios sociales y nuevas posibilidades del ser en cuanto entidad biológica, individual, social y espiritual.

La narrativa oral en la formación de memorias e imaginarios sociales

La literatura, el teatro, el cine y sobre todo la narrativa oral son fundamentales para nuestra propia perspectiva de seres humanos y nuestra memoria social. Este es un proceso ontológico, ya que las narrativas nos definen, nos delimitan como entidades que se apropian de un sentido de lo humano (comúnmente referido desde la alteridad de lo considerado como animal), y del nosotros. Es sobre todo la narrativa oral la que desprende la importancia del contar; nuestra forma de aprendizaje está caracterizada por ello.

La comunicación oral por sí misma se enmarca en el diálogo, además de ello, como lo plantea Walter Ong. (2002), la comunicación se vale de todos los sentidos, sin embargo, el sonido articulado es fundamental en la profundidad del lenguaje, ya que no sólo es la comunicación, el pensamiento mismo se relaciona con una forma propia del sonido. El ser es lenguaje y en esa medida el pensamiento y el conocimiento sobre la realidad se construyen lingüísticamente. No obstante, la realidad sólo es en sus interpretaciones, y como tal, la interpretación está condicionada por los horizontes de comprensión.

Las narraciones de arraigo histórico son de gran relevancia en la medida en que éstas se integran al constructo de la memoria individual y social. Nuestra memoria, a pesar de que se apoya de las fuentes escritas u otras, es sobre todo un constructo que se basa en la

condición vivencial. La experiencia personal se suma, en algún momento, a las experiencias de otros que son transmitidas en los procesos narrativos, pero es desde la propia experiencia corporal, emocional e intelectual, que gestamos nuestras exégesis de dichos procesos.

La memoria social, como ya lo han explicado varios autores, entre ellos Halbwachs (2004), se apoyan del marco histórico de la infancia en la cual se forman las primeras impresiones. Lo relevante de este proceso es que no se genera sólo en nuestra condición perceptiva, sino que se forja por el contacto interpersonal, el cara a cara (Berger y Luckmann, 1979) que, desde una condición dialógica, va afianzando experiencias desde la presencia de los otros.

Los niños están en contacto con diversas generaciones, la experiencia de compartir historias y diversos actos con los abuelos se remontan a un pasado todavía más remoto que en la propia relación con los padres. “Los abuelos se acercan a los niños, quizás porque, por distintos motivos, unos y otros se desinteresan de los hechos contemporáneos en los que se fijan los padres” (Halbwachs, 2004: 65). Esto hace que la visión del presente se constituya de diferentes afluentes temporales. Por ello, es de gran relevancia asumir que dicho presente no es una condición secuencial que se desarrolla desde una temporalidad lineal, por el contrario, es un proceso que juega con las diferentes formas del tiempo. No sólo es la forma que le damos a la memoria, sino las formas de ser y pensar que están implícitas en esas posibilidades temporales las que van marcando condiciones referenciales sobre la realidad.

Mientras la vida transcurra en una unidad valorativa indisoluble con la colectividad de otros, en todos sus momentos comunes al mundo de otros se comprende, se construye, se organiza en el plano de una posible conciencia ajena que se estructura como un posible relato del otro acerca de esta vida, dirigido a otros (descendientes); la conciencia de un narrador posible, el contexto valorativo del narrador organiza el acto, el pensamiento y el sentimiento, allí donde éstos se inicien con sus valores en el mundo de otros [...] mi contemplación de mi propia vida es tan sólo una anticipación del recuerdo de otros acerca de esta vida (Bajtín, 1999: 135).

La construcción de la memoria social se funde en un proceso intertextual desde el cual diferentes influjos comunicativos y de información tienen niveles de interiorización en nuestras formas de pensar, de marcar nuestras diferencialidades biológicas y culturales. Los referentes del pasado vivenciado en la experiencia compartida con miembros de otras generaciones, se aglutinan a las propias expectativas de vida que se transmiten por los medios masivos y redes digitales, aunado a ello, los diferentes procesos educativos formales e informales, institucionalizados y no institucionalizados generan un conglomerado de información, de soportes informativos que delinean una pléyade de alternativas para la interpretación de la realidad. Sin embargo, tanto las vivencias personales como los referentes de la memoria dejan marcas sensibles que delinean nuestros sentipensares (Fals Borda, 2009), impregnando los espacios de recuerdos y sentidos que unen diversas temporalidades.

La narrativa misma nos remite al sentido exteriorizado de la visión del mundo expuesta en la discursividad. La memoria no constituye sólo la conjunción y la fuente referencial de las creencias, experiencias y valorizaciones significativas de la colectividad, sino que fundamentalmente es generadora de resignificaciones y metaforizaciones en la medida en que la memoria como referente dilucida el sentido en la interpretación del acontecimiento, la vivencia, o en general, de la realidad emergente. La memoria, por consiguiente, aunque está expuesta al sentido interpretativo de las individualidades (las narraciones dirigidas a la colectividad, a la transmisión y a la exposición de la vivencia personal hacia la colectividad), está haciendo comunidad. La memoria entonces es en sí misma intersubjetiva, al igual que la forma de significar la experiencia, la cual no depende de la perspectiva individual, sino que la individualidad construye un significado desde lo ya construido, desde las bases objetivadas de la sociedad y que forman parte de su tradición, o como lo dijera Gadamer (2005), de su prejuicio postulado desde un horizonte de comprensión.

Desde lo individual, cada relato se impregna de un rasgo original que se implica con lo colectivo en la medida en que está continuamente “la presencia de otro” (Augé, 1998: 51). Cada ficción, cada interpretación de la realidad tiene su propia forma, así como cada experiencia está delimitada por el pasado individual, la vivencia y las prospectivas personales. El relato nos implica, nos expone, nos comprende y compromete en nuestra relación con el mundo. Nuestra visión de las cosas es nuestro “ser ahí”, nuestra movilidad

y experiencia significativa en y respecto a nuestra condición existencial en el mundo, puesto que hay una implicación entre el individuo, su narrativa, su memoria, su acción y por tanto la dimensión temporal y espacial de su realidad.

Es la narración la que revela las formas de comunicación intersubjetivas. A su vez, la narrativa provoca la intersección de los discursos, de las tramas, de los diferentes horizontes en los cuales se asienta la visión del narrador, del que escucha, del que se pregunta por la experiencia propia y ajena, y en sí mismo, el horizonte de comprensión colectiva. La esquematización del discurso narrativo implica todos estos procesos exegéticos, el continuo diálogo que ejerce el ser humano con su mundo y su tradición.

El recuerdo al ser retomado e insertado en una narrativa puede llegar a cambiar su sentido para poder ser anclado en un nuevo proceso de interpretación de la realidad. Este proceso transitivo y constructivo de la realidad está fundamentado en el lenguaje, no sólo en un nivel comunicativo, sino desde su dimensión ontológica.

En el caso de las sociedades orales, no podemos dejar de lado que éstas cuentan con un relevante conjunto de conocimientos y saberes que no siempre están expuestos en soportes escritos y, sobre todo, actúan constantemente en la cotidianidad local. En ese sentido, en las diversas formas de la memoria no sólo se presentan explicaciones del entorno, conductas normativas de la sociedad o conocimientos tradicionales del grupo sino formas de convivencia y habitar el mundo.

La contextualidad de las sociedades orales puede generar una mayor dinámica de reconfiguración de las narrativas en la medida en que situaciones políticas, religiosas, económicas o de interacción étnica, intervienen marcadamente en la representación de lo social. Tanto los mitos como otras narraciones tradicionales se van recreando en los procesos coyunturales. A su vez, el discurso social es “dirigido” hacia ciertas visiones legitimadoras que indudablemente nos llevan hacia exégesis colectivas e individuales que se conjugan. Esto es parte de las posibilidades constructivas y regenerativas que el discurso oral puede proyectar y que no por fuerza están sujetas al conservadurismo del carácter mnemotécnico de la oralidad. En ese sentido colectivo se exponen procesos diversos de la reflexión individual.

La ficción en la construcción narrativa

Escuchar una historia, leer una novela, ver una obra de teatro o una película no son acciones que necesariamente se detengan en el entretenimiento y el deleite de los sentidos, son, sobre todo, experiencias educativas que van moldeando las potencialidades de los sujetos. Pero no sólo eso, como seres activos y creativos, tanto las tramas como los personajes se apoderan de nuestras realidades para inmiscuirse en ellas por gusto consiente o de una forma inesperada, entran por la puerta trasera sin que nos demos cuenta de ello, después de algún tiempo, recordaremos tal vez detalles, actos específicos, rostros, sonidos, canciones de películas, obras o de las creaciones icónicas que hemos forjado al leer un libro o escuchar una historia.

A partir del momento en que nuestras neuronas nos hacen reconocernos en los personajes de ficción, en sus actos, sus problemas, sus avatares, los lugares por los que transitan; nos adentramos a sus cuerpos, sus mentes y comenzamos a ser otros. Mi *yo* es una fantasía de mi cerebro. Eso sí, la mayor y más poderosa de las fantasías, pues se concibe capaz de generar y controlar a todas las demás (Volpi, 2011: 17).

Los personajes de ficción son egos experimentales (Kundera, 1988), y eso amplía las posibilidades de nuestra acción, ya que hay una transición de nuestras posibilidades humanas. Es por ello que las narraciones de tradición oral que se transmitían en poblaciones rurales europeas y nos han llegado hasta ahora como “cuentos infantiles” en realidad mostraban un mundo de riesgos, los cuales podían ser solventados a partir de ciertos comportamientos y habilidades (Darnton, 1994).

Voz, oído, cuerpo, y en general, los sentidos se conectan para generar posibilidades del mundo, de tal suerte que éste ya no está más allá, afuera como se llegó a concebir desde el empirismo. La realidad está en nuestra mente y es a partir de estos procesos creativos, atravesados por la imaginación simbólica, que el mundo no es el resultado percibido por los sentidos, sino el resultado de la interpretación de diversos flujos de información, tanto internos como externos que van moldeando la emergente realidad. En este proceso, la memoria no es un receptáculo del pasado, por el contrario, es una base creativa que a partir de ciertos detonantes re-articula ideas, recuerdos y posibilidades.

La ficción se convierte en una herramienta poderosa para explorar la naturaleza tanto humana como del entorno, esto se debe a que, la ficción también es la realidad. “Si la ficción se parece a la vida cotidiana es porque la vida cotidiana también es –ya lo suponíamos- una ficción. Una ficción *sui generis*, matizada por una ficción secundaria –la idea de que la Realidad es real-, pero una ficción al fin y al cabo” (Volpi, 2011: 19).

Bajtín plantea que “la forma de una vida representada en una novela es la forma de la novela, pero la novela, comprendida ahí la forma del aislamiento que es la ficción, es precisamente la forma de aprehender la vida” (Bajtín, 1999: 84). En ese sentido, el espectador pierde su lugar *fuera* del acontecimiento y *frente* a él, de la vida de los personajes del drama; ya que vive a través de ellos y comparte sus actos. En ese proceso, no existe el espectador ni el autor como participante independiente y activo del acontecimiento, ya que el espectador está dentro de sus héroes, en lo vivido empáticamente (ibid).

La realidad se nos presenta tanto como una condición, resultado de procesos sensitivos que puede generarse desde la vinculación con el entorno inmediato. De igual manera no podemos dejar de lado que, además de lo inmediato, los procesos mediáticos configuran otras posibilidades de realidad a partir de sus simulacros (Baudrillard, 1987). En ese sentido, diversas capas de representación de realidad se nos presentan, y éstas, en ocasiones, por complacencia o desconocimiento no las diferenciamos, aglutinando una visión de realidad que puede estar ampliamente vinculada a los constructos de ficción. El ejemplo más claro son los proyectos propagandísticos gubernamentales de las naciones para afianzar su nacionalismo, la perspectiva de ciertas sociedades que se definen desde la supremacía religiosa o fenotípica u otras que se han construido a partir de idealizaciones de la realidad y no de realidades concretas.

Las ficciones forjadas desde ciertas mitologías y memorias sociales, pueden ser enriquecedoras de las posibilidades humanas y de los proyectos culturales, mientras en otros casos, al marcar una separación y exclusión de algunas otredades ya sean humanas o no humanas, ciertos momentos históricos, ciertos personajes o tópicos, pueden ser inquietantes e incluso riesgosos.

En gran medida, los recuerdos son una construcción que se ha valido de la ficción, y como lo dijera Kundera (2000), las lagunas de nuestra memoria son cubiertas por la fuerza de la ficción. La narración, al retomar la experiencia individual y colectiva, no hace distinción de lo que pudo ser generado como ficción y lo que supuestamente es real. Lo

mismo sucede en el sentido de la narrativa individual y colectiva. El relato, por estar dirigido a una pluralidad, transmite el recuerdo que es remodelado por otras narraciones que la adscriben como parte de su patrimonio.

Al respecto, Ricoeur (2002) plantea que la acción va más allá de las formas del texto y que en la acción misma están presentes las estructuras temporales de la narración. La narración como tal exterioriza la experiencia de la vida, así como la condición identitaria del individuo y de su pluralidad. La narración apunta ficticiamente a modos de ser nuevos, independientemente de las posibilidades de su realización. Para este autor, la metáfora es el acercamiento entre dos campos semánticos separados según algún aspecto análogo, aunque remoto, que crea un nuevo sentido. La metáfora se dirige a una tensión entre lo literal y lo figurado. Sin embargo, la paradoja inscrita en toda metáfora puede dar sentido al sin sentido del tiempo. La metáfora es también un modo discursivo para la "re- descripción" de otras parcelas de lo real.

Siguiendo a Ricoeur, metáfora y relato están conectados posibilitando la experiencia de la continuidad-discontinuidad del tiempo. Este autor concibe a la metáfora como "esquema" intermediario entre lo sensible y lo intangible. El relato, al figurar la temporalidad se convierte en una especie de metáfora continua, discursiva, siendo así una metáfora del tiempo. Ricoeur elucida y precisa el carácter temporal de la experiencia, señalando la intriga narrativa como el medio adecuado para esclarecer la experiencia temporal inherente al "ser-en-el-mundo". Así, la narración se eleva a condición de la existencia temporal y la forma en que la ficción dramatiza la realidad.

La oralidad y la escucha como dualidad indisociable en la dialogicidad

Toda realidad cultural es, a todas luces, un proceso que atañe la dialogicidad, Si bien es cierto que pueden existir articulaciones narrativas que, por diversos motivos, no tengan el eco necesario para convertirse en un referente significativo de la acción comunicativa, no obstante, la potencialidad de la narración y la escucha están ahí; su viabilidad exegética podría dar resonancia a esa posibilidad discursiva.

Bajtín ha planteado la relevancia de pensar en la dialogicidad como parte de la vida misma, ya que el ser humano participa en un diálogo constante con su corporalidad, la palabra acompaña esta posibilidad en su relación con el otro y al mismo tiempo, la

formación de la vida desde los propios procesos personales éticos y cognitivos: “Los límites temporales de mi vida no tienen para mí un significado *formalmente* organizador que tienen para la vida del otro. Yo vivo -pienso, siento, actúo- dentro de la serie semántica de mi vida y no dentro de la totalidad posible y conclusiva de la existencia vital” (Bajtín, 1999: 99). Por tanto, todo sentido en la palabra en el actuar se convierte en un acto ético ya que es extratemporal (ibid). La palabra es una acción sobre el mundo, es un acto ético, ésta nos lleva a adquirir una responsabilidad concreta y ontológica, se convierte en nuestra forma de ser y existir en este mundo (Bubnova, 2006:113).

La palabra está implícita en una condición social, tanto como forma de comunicación como en la forma de construir el pensamiento (Ong, 2002), y al ser una posibilidad para formar estructuras de realidad, se sustenta en su potencial dialógico para la transmisión de experiencias, en ese sentido, la palabra envuelta en su posibilidad discursiva, se afianza en las formas de hacer comunidad (Figueroa, 2015). A su vez, Bajtín plantea la presencia de los contextos y sentidos que acompañan a la palabra a partir de la inherencia de otras personas que son parte de lo dicho como antecedente:

De una manera constante e intensa acechamos y captamos los reflejos de nuestra vida en la conciencia de otras personas, hablando tanto de momentos parciales de nuestra vida como de su totalidad: tomamos en cuenta también un coeficiente de valores muy específico que marca nuestra vida para el otro y que es totalmente distinto de aquel con que vivimos nuestra propia vida para nosotros mismos (Bajtín, 1999: 23).

Por tanto, la dialogicidad está envuelta en el sentido de lo dicho y el sentido de lo comprendido desde una contextualidad situacional, pero al mismo tiempo desde una comprensión fundamentada en nuestros propios prejuicios de la realidad (Gadamer, 2005), que constantemente adquiere resemantizaciones a partir de los horizontes interpretativos desde los cuales nos confabulamos con la otredad, sus circunstancias y nuestras propias condiciones de realidad.

Así, la oralidad y la escucha son dualidad co-implicante en el proceso dialógico, es decir, no son dos elementos que se encuentren aislados, por el contrario, en su condición

dialógica, la oralidad, además de la potencialidad de su sentido, requiere de la escucha para hacer patente su intencionalidad.

Las palabras como tal trascienden el mero hecho del sonido, “las palabras son acontecimientos, hechos” (Ong, 2002: 38). Esto nos da una idea de la trascendencia del decir, ya que las palabras además de expresar o nombrar, nos llevan a la reacción del ser humano ante el sentido de lo dicho. El contexto de la enunciación redefine la praxis del ser humano. La palabra ya no es sólo el sonido o el nombrar, la palabra es la forma de la aprehensión. La narrativa expone ya un valor propio de la experiencia, ésta ya objetivada y desprovista de sus contextualidades, se convierte en un referente existencial del ser humano, pluralizado en la narrativa.

La oralidad a partir de la enunciación construye su discursividad con sentidos reconocidos, culturalizados, es siempre una condición ética e ideológica que exponen valoraciones sociales; éstas se ejercen en constante interacción con la otredad. Pero la otredad no sólo es la meta hacia el cual va referida la enunciación, sino que ésta se hace presente en la enunciación misma: “Vivo en el mundo de enunciados ajenos. Y toda mi vida representa una orientación en este mundo, una reacción a los enunciados ajenos... comenzando por su asimilación (en el proceso de dominación inicial del discurso) y terminando por la asimilación de las riquezas de la cultura” (Bajtín, 1999: 365). En ese sentido, la cultura es una fuente de delimitaciones éticas que se articulan con la interacción misma en lo social, es decir, “en la presencia del otro” y “ante la presencia del otro” como una definición del ser en su dialogicidad.

La otredad no comprendida, y que tal vez no nos comprende como forma social, no está exenta de ser un objeto de representación y proyección. Lo que podría estar al margen de nuestro sistema de significación, pero que está en una notoria cercanía por el hecho de su “presencia” en el panorama representativo, es objeto de interpretación y en ese sentido se convierte en ser u objeto social, al estar dotado de un determinado valor desde una sociedad que lo percibe. En ese sentido, el ser social no sólo depende de la diversidad existente y de sus formas de comunicación y correlación, sino también de las formas en que se vuelve imagen de algo más, una proyección desde el imaginario social.

El ser ante la presencia del otro en un aquí y un ahora configura la posibilidad de lo oral. Bubnova plantea que estos actos realizados “para otro” repercuten en la persona y en el mundo, esa relación entre el “tú” y el “yo” es un “acontecimiento del ser”, un “aconteSer”, es una proyección dialógica, el “acontecimiento del ser” ya que cualquier acto que no sea fortuito está en la tensión del deber ser, por ello, “Ser en el mundo compromete” (Bubnova, 2006: 103).

La existencia de la palabra a través de la presencia del otro, además de marcar la condición dialógica, también delinea el sentido del “yo”, su construcción ontológica que, como identidad narrativa es una afirmación del ser, que arraiga no sólo como potencialidad del decir, sino como corporeidad, en sus posibilidades y restricciones. Por ello, en el acto comunicativo, no sólo es valioso el decir, sino también el silencio.

El callar sólo es posible en un mundo humano (y tiene sentido solamente para el ser humano) (Bubnova, 2006: 105). El silencio a partir de la ausencia de voz, representa también momentos que se articulan al habla como parte del sentido y, precisamente en la escucha, esos silencios pueden ser relevantes a pesar de que se carezca de una presencia latente.

Por tanto, la escucha no sólo es la posibilidad de percibir los sonidos, sino también los silencios deliberados que comunican “algo”: un sentido. La escucha no se convierte sólo en la posibilidad de la recepción de los enunciados del otro es, sobre todo, la posibilidad de *estar para el otro*. Si la oralidad se configura en el sentido de “ser para el otro” y “con el otro”, la escucha es la disponibilidad de enlazar esta cercanía enunciativa. Estar en la escucha es un “estar en el mundo”, atento al mundo y a su acecho (Nancy, 2007).

El *Auris* como condición del orden sensorial, exalta su naturaleza de alerta, de curiosidad e inquietud. Es la base para el entender, esto significa que quizás al logos no le basta con tener sentido, sino que este ha de resonar, como profundidad primera o última del “sentido” mismo o de la verdad, ya que entender es comprender un sentido (*entendere*), escuchar, estar enfocado a un sentido posible, de este modo, la escucha se abre a la resonancia, y ésta, a su vez, se abre al sí mismo, tanto como cuerpo resonante, como ser, que sí mismo se pone en juego (ibid). Más que como búsqueda del sentido que caracteriza el decir, en la escucha se hace presente la necesidad de prestar atención al mundo, lo que éste quiere decir, por lo tanto, la potencialidad de la escucha está en la posibilidad de aprehensión del decir.

La escucha nos acerca al sonido de la otredad, es una forma de estar ante la presencia del otro y de las sensaciones que son intrínsecas al sonido de esa presencia, de esa atmósfera que trasciende al otro ser social, a la presencia del mundo, del entorno natural. La dialogicidad también se ejerce con el entorno, ya que no sólo el ser humano tiene voz, también la otredad constante revestida de diferente condición óptica tiene algo que decir, incluso su presencia misma.

La necesidad de escuchar historias y el proceso pedagógico

En las sociedades orales los seres humanos vivían en un “lenguaje del devenir”, ya que la lengua y la acción estaban estrechamente unidas, el hablar tenía la potencialidad del hacer, la palabra oral del poeta era la fuente de la educación (Contreras, 2009). En diferentes sociedades, los narradores de las épicas y de las cosmogonías tenían un papel central en el proceso de enseñanza de la comunidad. En las sociedades contemporáneas, los procesos de transmisión del conocimiento han cambiado considerablemente, y la presencia narrativa a veces no depende del cara a cara, de una figura personalizada y familiar. Sin embargo, las narraciones orales familiares y comunitarias están ahí, listas para ser enunciadas, escuchadas y sobre todo, en espera de ser pate de diversos imaginarios.

La trascendencia de la narrativa oral no se perdió necesariamente con la llegada de la escritura. Si bien es cierto que las sociedades envueltas en una oralidad primaria se apoyaban en ciertas características mnemotécnicas, algo que debe resaltarse es que las sociedades que se sustentan en la potencialidad de la escucha, recrean otras posibilidades de vinculación con la otredad a partir del sentido comunitario y no a través del otro como algo alejado del “yo”. La oralidad y la escucha desde un constructo de lo comunitario, afianza el “nosotros” que se convierte en un “yosotros” (Mora, 2009). Por ello su trascendencia pedagógica en el aprendizaje en conjunto y para fines comunes.

La relevancia que tuvieron las narraciones en el proceso evolutivo, no se limitó a su capital simbólico y de aprendizaje de la realidad, sino que se articuló a la necesidad de subsistencia anclada en la convivencia e imaginarios comunes donde el “yo social” trasciende al “yo individual”, es decir, el hacer comunidad tanto en la necesidad de subsistencia como en la posibilidad de recrear diversas condiciones culturales.

El proceso pedagógico, como una condición exegética que trata de arraigar el *ethos* social en los miembros de la sociedad, se caracteriza por una posición activa. En ese sentido, la dialogicidad es parte central del proceso de aprendizaje y al mismo tiempo de enseñanza a partir de la transmisión de valoraciones, experiencias, conceptualizaciones, y de forma general, posibilidades de ver la realidad que en cierta forma ha sido domesticada, asequible para el ser humano a pesar de que ésta sea inconmensurable. El sentido activo en el proceso pedagógico, además de hacerse presente en la posibilidad del contar historias, de ser narrador en un acto poético, está presente en la expectativa del escuchar.

La receptividad es fundamental en el proceso pedagógico y saber escuchar es una condición que no depende sólo de la presencia, sino de la intención de hacerse accesible al discurso del otro, es decir, estar al acecho del significado de lo narrado. Esta condición pareciera simple, sin embargo, las sociedades que han marcado un proceso de neutralidad en la capacidad del narrar en el cara a cara y han dependido de los procesos mediáticos, han limitado su condición de apertura para escuchar al otro humano, que no es potencializado por un medio.

En ese sentido, las narrativas orales son una apuesta para abrir la comprensión del mundo, de la otredad y la diferencia. Es cierto que algunas narraciones puedan estar engarzadas a posturas ideológicas que expongan visiones de supremacía cultural o racial; o de generación de estereotipos: “En los relatos del mundo se encuentra lo mejor de nuestra especie: nuestra conciencia, nuestras emociones y sentimientos, nuestra memoria y nuestra inteligencia, nuestras dudas y prejuicios, acaso también la medida de nuestro albedrío. (Ello no excluye que también puedan almacenar lo peor: la maldad gratuita, el odio, la intolerancia, la sevicia)” (Volpi 2011: 30). No obstante, la dialogicidad como dinámica de interacción con el otro, genera la posibilidad del cuestionamiento, de la duda y la resignificación de valores establecidos, lo cual, al mismo tiempo, da la posibilidad de resemantizar las propias narrativas.

Por ello, es conveniente partir de una visión de flexibilidad narrativa que no sólo se acompañe de las estrategias del narrar, de las habilidades del narrador, sino de la condición que posibilita recrear las narraciones de corte tradicional a partir del diálogo y la realidad emergente, tal como sucede con los procesos de recreación de la memoria social.

El proceso pedagógico debe estar acompañado de una reflexión del ser humano, la cual no debería partir de su contraposición con lo animal o salvaje, por el contrario, debe plantearse una enseñanza que resurja desde una visión integral y relacional, donde las ontologías de lo humano, de lo social, de la naturaleza no sean excluyentes. Así, entenderíamos de forma más clara nuestro lugar en el mundo, y por tanto, no tendríamos que asumirnos como la especie que debe dominar la naturaleza, sino como una entidad que es parte de ella, al igual que otras entidades. Todo este tipo de valoraciones deben ser pensadas desde la discursividad en relación con los otros, para los otros y forjadora de mí en comunidad, ya sea comunidad social y como comunidad ecológica.

Las narrativas infantiles se acompañan de la presencia de personajes animales que son humanizados para transmitir alguna lección moralizante o entretener a los niños. Los animales funcionan como elemento de atención, pero ¿por qué? Posiblemente porque el niño no ha marcado una distinción ontológica con los animales y es precisamente esa apertura la que requiere el diálogo reflexivo, para comprender la otredad social, animal o el entorno natural en general. No debemos olvidar que los niños en sus primeros años, tienen una condición de apertura sensitiva para aprehender el mundo a través de ideas, y a partir de allí, generar sus conexiones cerebrales que van dando forma a su mundo.

La conciencia del sí mismo, de la realidad, de la otredad, del entorno, se acompaña de imitaciones de los actos de las personas cercanas, pero esas posibilidades también se amplían y son significativas a partir de las narraciones. Es precisamente en ese momento, que la capacidad de escucha es fundamental para la dialoguicidad, en la que los niños se centren para ir articulando su mundo. Pero esto no sólo es aplicable para los infantes. Una sociedad que esté en atención del otro, en espera de escucharlo y entablar la dialoguicidad, sin duda, generará mejores formas de convivencia y distintos planteamientos ante un mundo que está en declive. Escuchar a los otros y escuchar a la naturaleza que nos envuelve, seguramente generará nuevas posibilidades de habitar el mundo.

Apuntes finales

El lenguaje en su carácter social es un fundamento sobre el conocer, ya sea el mundo como tal o el Ser mismo. El Ser es lenguaje y en esa medida el pensamiento y el conocimiento sobre la realidad se construyen lingüísticamente. No obstante, la realidad sólo es en sus interpretaciones, y como tal, la interpretación está condicionada por los horizontes de comprensión. La construcción social está marcada por su historicidad, es decir, por la exploración de la realidad histórica que el ser humano realiza en la búsqueda de sentido.

Hemos expuesto la relevancia de la narrativa oral en la transmisión de valoraciones, formas de construir los sentidos ontológicos tanto de la visión de lo humano como de lo social, con todo y las condiciones de inclusión y exclusión, que esto puede significar a partir de las visiones ideológicas y el tipo de imaginarios que se forjan desde una memoria social que es atravesada por diversas dinámicas y condiciones de poder.

En la narrativa se encuentra la posibilidad del “yo” y la otredad desde la dialoguicidad que está articulada en un proceso co-implicante de la oralidad y la escucha. La enunciación, los silencios deliberados e inconscientes son parte de la dimensión comunicativa que atraviesa la dialoguicidad, y los diversos niveles de comprensión discursiva.

La potencialidad de una narración oral no se encuentra sólo en la posibilidad de transmisión de algún conocimiento, en realidad este tipo de conocimiento puede ser hasta cierto punto aleatorio, en el sentido en que la tradición oral y por consiguiente las historias que la exponen, son atravesadas por un proceso constante de resemantización, en la cual el ser humano se hace presente desde una postura creativa y reconfiguradora. Por tanto, además de la posibilidad de contar una historia, está la posibilidad de reformular la visión sobre el entorno, y sobre sí mismos, desde una relación con la otredad.

Referencias

- Augé, Marc (1998). *Las formas del olvido*. Barcelona, Gedisa.
- Bajtín, Mijaíl (1999). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI editores.
- Baudrillard, Jean (1987). *Cultura y simulacro*. Barcelona: Kairos.
- Berger, Peter y Luckmann, Thomas (1979). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Bubnova, Tatiana (2006). *Voz, sentido y diálogo en Bajtín*. *Acta Poética*, 27 (1) pp. 97-114.
- Cassirer, Ernest (1997). *Antropología filosófica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Contreras, Isabel (2009). *Vestigios de oralidad*. En Contreras, Isabel y García, Anna (Coords.) *Escritos sobre oralidad*. México: Universidad Iberoamericana.
- Darnton, Robert (1994). *La gran matanza de gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa*. México: FCE.
- Fals Borda, Orlando (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina* (Antología). Bogotá: CLACSO/ Siglo XXI editores.
- Figueroa, David (2015). *Litorales de la memoria. Percepción del territorio y las relaciones interétnicas en Pómaro, Michoacán*. Zamora: El Colegio de Michoacán.
- Gadamer, Hans-Georg (2005). *Verdad y Método*, Salamanca, España: Sígueme.
- Gubern, Román (1996). *Del bisonte a la realidad virtual. La escena y el laberinto*. Barcelona: Anagrama.
- Kundera, Milan (1988). *El arte de la novela*, México: Vuelta.
- Kundera, Milan (2000). *La ignorancia*, México: Tusquets editores.
- Mora, Tulio (2009). *Hora Zero: Los broches mayores del sonido*. Lima: Fondo Editorial Cultura Peruana.
- Nancy, Jean- Luc (2007). *A la escucha*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Ong, Walter (2002). *Oralidad y Escritura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, Paul (2003). *Tiempo y Narración III. El tiempo narrado*. México: Siglo XXI editores.
- Ricoeur, Paul (2002). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*, México, FCE.
- Ricoeur, Paul (2001). *La metáfora viva*, Madrid, Trotta.
- Volpi, Jorge (2011). *Leer la mente. El cerebro y el arte de la ficción*. México: Alfaguara

La literatura como pre (-) texto para acercamiento a la ciencia y la química

Dr. César Octavio Jiménez Pierre

Introducción

Este texto está escrito en dos tiempos, el primero es un intento quizá largo, aunque no exhaustivo de la relación de la literatura, lectura y la cultura; es un recorrido, que desde la filosofía podría llamarse epistemológico,¹ pues la intención es hacer un periplo sobre la construcción del conocimiento, tomado éste en su sentido amplio y su relación con la literatura².

La intención es marcar los puntos que permitan realizar un asidero epistémico para dar cuenta de la segunda parte de este mismo texto.

La lectura,³ a pesar de ser una palabra existente en español desde 1438, como proceso de adquisición de conocimientos a un amplio sector de la población, es relativamente joven, pues hay muchos grupos que hasta mediados del siglo XX seguían sin saber leer. Lo mismo ha acontecido con las teorías que intentan dar cuenta del proceso de aprendizaje, pues no rebasa el siglo de existencia.

No es en vano, hacer un recorrido por el cual la literatura, desde la Grecia clásica, hasta las postrimerías del siglo XIX, muestran su íntima relación con la transmisión de conocimientos, no sin sus vericuetos y obviamente, tomando en cuenta que en un periodo no muy corto, la transmisión corría en boca de trovadores y juglares, quizá la semejanza hoy en día, sería la transmisión de las novelas, o la narrativa literaria transmitida por audiolibros, o los cuentos, una relación que quizá en otro momento valdrá la pena explorar.

¹ Éste entendido en su sentido tanto filosófico como etimológico.

² Término que aparece en español en 1490. (Corominas & Pascual, 1980)

³ A pesar de que el verbo leer aparece en español hacia el 1140 y provienen del latín *lĕgĕre* ‘escoger, leer’, (Corominas & Pascual, 1980) en principio significaba escoger, y si “se entiende la lectura como un acto intelectual de elección y combinación de grafemas para extraer un significado, de ahí que signifique también leer”. (*Diccionario Etimológico castellano en línea*, s.f.)

Para el segundo tiempo la articulación será desde la síntesis, muy apretada, de algunos aspectos trabajados desde la docencia de la química, ya de bachillerato, ya de licenciatura, donde enfrentarse al hecho de que la mayoría de los estudiantes, de ambos niveles, no poseen el hábito de la lectura y frases tales como “ ésta materia es de química no de lectura” o “a mí no me gusta leer por eso estoy estudiando esta carrera” parecen ser la “justificación” a su nulo interés por la lectura, eso sin dejar de concebir que la visión de los estudiantes de “ciencias”, específicamente, química, relacionan la cultura sólo con el saber académico de la disciplina, como si leer textos de química no exigiese el proceso de lecto-escritura, el análisis y la discriminación de información.

Por ello es que tratar de acercar a los estudiantes a la lectura empleando como pre (-) texto, esto es como excusa y texto previo al trabajo de una unidad en concreto, que ha generado en algunos discentes al menos el interés por indagar un poco más, ya de la obra o conocer algunos aspectos, ya del autor, ya de la obra en cuestión; no puedo hacer una valoración cuantitativa del número de estudiantes interesados en la lectura, pero al menos han tenido que realizar las lecturas.

Puedo decir que acercar a los estudiantes de ciencias a la literatura, nunca será algo tan insensato, aunque el texto tiene que ver con la lectura, emplearé el término literatura⁴ para hacer el recorrido epistemológico.

⁴ “Procede del latín *litteratura* cuya raíz es *littera*, la letra del alfabeto: sería el calco del griego *grammatiké*. En sus orígenes, pues, parece que la idea de literatura está ligada a la escritura, a la capacidad de manipulación de la palabra en los códigos culturales sometidos al *ars* de la escritura”. (Marchese&Forradellas, 1986).

Primer tiempo

La poética como creación y literatura

En occidente la transmisión de la cultura corre de la mano con lo que en su tiempo se denominó poética, Angelo Marchese y Joaquín Forradellas, mencionan que: “designa: 1) toda teoría interna de la literatura; 2) la elección hecha por un autor entre todas las posibilidades -en el orden de la temática, de la comprensión, del estilo etc.- literarias; 3) los códigos normativos constituidos por una escuela literaria, conjunto de reglas prácticas cuyo empleo se hace obligatorio” (1986).

Lo que hoy en día llamamos literatura, en la Grecia clásica se designaba con el término de poética, Gerard Naddaf menciona que: “el término alegoría aparece después de que Jenófanes y Heráclito cuestionan la idea de que Homero y Hesíodo hubiesen accedido al ‘conocimiento verdadero’”. (2009)

Gerard Naddaf sostiene que: “antes del advenimiento de la poesía como *mousikē* o *technē*, la llegada del poeta como *poiētēs* o “productor” —que comienza en el siglo V a.C.— la poesía oral estaba basada en una “tecnología mnemónica”, es decir, en una manera rítmica y melódica de preservar la sabiduría de la cultura”, (2009) añade Naddaf que: “poieō significa tanto ‘producir’ (*make*) como ‘hacer’ pero que el significado primario es ‘producir’ en un sentido físico (y también objetivo)”. (2009).

La controversia filosófica atravesó todo el periodo clásico, hasta los dos grandes filósofos griegos, por eso tanto Platón como Aristóteles señalaron su postura sobre los poetas, la poesía y la poética.

Platón a lo largo de *Diálogos* irá haciendo mención de la poesía y su construcción, es en *Ion* donde dirá que es la divinidad quien toma posesión de un alma a la que inspira, le hará que ésta comunique las palabras de la divinidad, así como mediante un artilugio religioso se explicaba el fenómeno de la composición poética que contenía, obviamente, la verdad en el poema. (cfr. Delgado, 2010, p. 36)

Carolina Delgado trabajará en su texto los “giros de inspiración y de entusiasmo” que en la obra platónica se presenta, de dicho artículo lo importante es resaltar el concepto de mimesis o imitación para poder dar cuenta de la realidad propia de arte, específicamente

la poesía, por eso es que en su texto Carolina Delgado menciona que la pregunta explícita o implícita es con relación a la verdad.

En general —señala Carolina Delgado— la tendencia de Platón es que “el poeta no sabe o no tiene conocimientos de los temas que trata, y que, a pesar de ello, puede que la poesía transmita contenidos verdaderos, y en este sentido puede ser capaz de despertar un auténtico conocimiento”. (2010, p. 37)

Siguiendo a Carolina Delgado, es Platón en la *Apología a Sócrates* que al dar voz a éste menciona que:

En efecto, después de los políticos me dirigí a los poetas, tanto a los que escriben tragedias como los que escriben ditirambos y también al resto, en la idea de que allí podría descubrirme flagrantemente a mí mismo como más ignorante que ellos. Entonces, tomando aquellas de entre sus obras, que me parecían estar mejor realizadas, les preguntaba qué querían decir, a fin de poder a la vez aprender algo de ellos. Pues bien, me avergüenza, señores, decirles la verdad, pero debo decirla. En efecto, por así decir, prácticamente todos los aquí presentes podrían dar mejores explicaciones que ellos acerca de las obras que ellos mismos han compuesto.

Por mi parte, tardé entonces poco tiempo en comprender que tampoco los poetas hacen lo que hacen en virtud de alguna sabiduría, sino más bien a causa de una cierta disposición natural y en estado de inspiración, tal como los adivinos de los vates. Pues dicen muchas cosas bellas, pero no comprenden nada de lo que dicen. Se me hizo así evidente que es algo de esta índole lo que les ocurre también a los poetas. Y comprobé, a la vez, que a causa de la poesía creen ser los hombres más sabios también en aquellas otras cosas que ignoran. Me fui, pues, de allí convencido de que los aventajaba en el mismo aspecto que a los políticos. («Apología a Sócrates», 1981, l. 22a 8-c 6)

Lo anterior nos sirve para que siguiendo a Carolina Delgado, se pueda mencionar, que según el platonismo, los poetas eran considerados sabios, por eso es que éste pone en movimiento a Sócrates para dialogar con ellos, y el mismo Platón señalará que eran incapaces de ofrecer explicaciones de su quehacer y que “no comprendían nada de lo que dicen”, es por ello que la habilidad más importante del poeta no es una capacidad de la que éste posee todo el tiempo, sino de una fuerza externa así mismo. El poeta se atribuye, según Platón, una técnica mimética y da a ésta el que su obra, sin un conocimiento auténtico, involucre aspectos contradictorios propios a ella misma, y que, debido a la técnica mimética, el poeta compone personajes que son ambivalentes y esto hace que el poeta desconozca cuál de todas las posibilidades creadas es la verdad. (Delgado, 2010, p. 41)

Platón como continuador de la tradición griega, señaló en diferentes partes de sus *Diálogos* que “a pesar de hallarse fuera de sus capacidades racionales, el poeta puede en razón de la posesión divina proferir un mensaje que tenga carácter de verdad”. (Delgado, 2010, p. 42)

Más no se debe olvidar que es el mismo Platón que acusa de falsedad de contenido a la misma obra poética, pues su crítica está dirigida al núcleo mismo de la poesía griega tradicional —señala Delgado— “los mitos: yerran al componer las distintas representaciones de la divinidad, de los héroes, de los hombres justos, eso es, distorsionan la verdadera naturaleza de los asuntos ético-teológicos”. (2010, p. 44)

Siguiendo a Carolina Delgado, la inspiración y el entusiasmo pueden epistémicamente ser comparados con las nociones de verdad y creencia y que —menciona Delgado— “según Platón resulta el estado epistémico peculiar del poeta cuando compone obras cuyos contenidos son verdaderos”. (Delgado, 2010, p. 48)

Por ello dice Carolina Delgado “la equiparación puede establecer los siguientes sentidos”:

- (1) *la creencia no es conocimiento / el poeta no dispone de conocimientos;*
- (2) *la creencia bajo ciertas condiciones puede ser verdadera / el poeta puede ocasionalmente proferir verdades;*
- (3) *la verdad de la creencia procede del conocimiento o competencia de otro / la verdad de los contenidos de la literatura (recuérdese que los contenidos relevantes de la literatura son los asuntos ético-teológicos)*

depende de la orientación procedente del conocimiento filosófico.
(Delgado, 2010, p. 48)

Pero mientras para Platón hay una verdad en los contenidos, Aristóteles irá un poco más allá al señalar que la tragedia es objeto de imitación, esto es, es el tema de imitación, tanto la tragedia como la epopeya se cantan, la tragedia y la comedia requieren de escenario y la epopeya sólo es declamada, sin embargo, el eje de las tres es la mimesis, esta debe entenderse en Aristóteles como la imitación de acciones de héroes y dioses, son todas las acciones virtuosas, aquellas que son dignas de admirar y repetir por los humanos. (Cfr. «Poética», 2016) tradición que llegará hasta el siglo XVIII de nuestra era.

Se sabe que de manera indirecta Aristóteles rechaza la teoría de la “manía” o furor báquico” sustentada por Demócrito y Platón como origen de la poesía, para Aristóteles la poesía, como todas las artes, no nació perfecta, sino que, partiendo de rudas improvisaciones fue lentamente progresando y perfeccionándose. («Poética», 2016, n. 32)

La historia y la poética no son iguales pues la historia dice lo que aconteció y la poética lo que podría suceder. Es por esto que “la poesía es más filosófica y más elevada que la historia pues la poesía dice más bien lo general, y la historia, lo particular”. («Poética», 2016, p. 407)

Juglares y trovadores transmisores de conocimientos

A lo largo de los siglos que van de la llamada Edad Media hasta el siglo XIX, la lectura y escritura es un quehacer casi nulo, durante la Edad Media, por ejemplo, lo privado no se distinguía de lo público, fue a finales del siglo XVII donde se delimitó de ambos, ya que la idea era:

[...] pacificar el espacio social y, en consecuencia, censurar toda violencia salvaje, al intensificar y regular las dependencias que vinculan las existencias individuales entre sí, al producir una formación social nueva, la corte, que se distingue por un código de comportamientos tanto más coercitivos cuanto que es imitado progresivamente por las demás capas sociales, instituye una manera nueva de estar en sociedad, caracterizada por el control más severo

de las pulsiones, el dominio más firme de las emociones y la extensión de la frontera del pudor. (Ariès et al., 1988, p. 32)

George Duby, menciona que la reforma de Lutero permitió que más gente pudiese acercarse a la lectura, sin embargo, y al mismo tiempo profiere que la problemática de la lecto-escritura es el hecho de que son pocos los que escriben y leen pero es mucho menor el número de mujeres que lo hace, por ello es que los historiadores se ven obligados a recurrir a los archivos de las actas notariales para al menos tener una idea un poco más clara de cuántos hombres y mujeres saben firmar, pero eso no implica que supiesen leer, y además es importante tener en mente que saber firmar no implicaba saber escribir y menos tener lo que hoy llamamos conocimiento de la lecto-escritura. (Cfr. Duby et al., 1991)

Por ejemplo, se menciona que:

En Escocia [...] las firmas recogidas entre 1638 y 1643, hace que se deduzca un porcentaje de alfabetización masculina del 25%. En Inglaterra las firmas recogidas en 1641, 1643 y 1644 indican un porcentaje masculino del 30 % de alfabetización. (Duby et al., 1991, p. 116)

Como se puede notar en renglones anteriores la lectura y la escritura era escasa, y seguramente era muy menor la cantidad de gente que leía en la Edad Media. Por eso es que durante dicho periodo quienes transmitían las historias, hazañas y cultura en general, eran los juglares y trovadores, periodo que la literatura, al menos la castellana hará su aparición con los cantares del Mio Cid, en la cual narra la historia de Rodrigo Diaz de Vivar, nacido quizá hacia el año 1048, aunque los especialistas creen que fue escrita por Per Abbat en torno al año 1207. (*Cantar de Mio Cid*, s.f.)

Foucault nos dice:

Hasta finales del siglo XVI, la semejanza ha desempeñado un papel constructivo en el saber de la cultura occidental, En gran parte, fue ella la que guio la exégesis e interpretación de los textos; la que organizó el juego de los símbolos, permitió el conocimiento de las cosas visibles e invisibles, dirigió el arte de representarlas. El mundo se enrollaba sobre sí mismo: la tierra repetía el cielo, los rostros se reflejan en las estrellas y la hierba ocultaba en

sus tallos los secretos que servían al hombre. La pintura imitaba el espacio. Y la representación —ya fuera fiesta o saber— se daba como repetición: teatro de la vida o espejo del mundo, he ahí el título de cualquier lenguaje, su manera de anunciarse y de formular su derecho de hablar. (Foucault, 1986, p. 26)

Foucault relaciona la existencia de los cuatro elementos aristotélicos con todo lo que existe en el mundo medieval donde las imágenes no dejan de reflejar una *imago* distorsionada pero presente, donde hay rivalidades y la semejanza donde cielo y tierra se contraponen como claroscuros de un mundo plegado sobre sí, los opuestos alquimistas donde los pares de cada elemento y su cualidad es puesto en contra parte de los otros dos, eso Foucault puede escribir que: “Por medio de este juego, el mundo permanece idéntico; las semejanzas siguen siendo lo que son y asemejándose. Lo mismo sigue lo mismo, encerrando en sí mismo”. (Foucault, 1986, p. 34)

Es durante la baja Edad Media que, al menos para los hispanohablantes, podemos decir que hace acto de presencia la lengua castellana, como lengua común en la península ibérica es, por supuesto, con el *Cantar de Mio Cid*, pero no sólo, pues a lo largo de los siglos X al XIII, los acontecimientos serán contados por el *mester* (oficio) dividido en dos grupos o escuelas el de *clerecía* (clerical o religiosos)⁵ y el juglaría (de los juglares)⁶, al segundo pertenecen todas las batallas épicas que se pueden narrar, como el caso del *cantar de Cid Campeador*, donde siguiendo la tradición aristotélica, la *mímesis* hace todo el tiempo acto de presencia, es el héroe, en este caso Rodrigo Díaz, quien muestre humanidad, valentía, sumisión, patriotismo y amor, el Cid es una muestra continuada de las buenas reglas de

⁵ Bajo la etiqueta «mester de clerecía» (oficio o maestría de los clérigos) se agrupan los textos que tienen las características formales de la cuaderna vía: versos de catorce sílabas métricas (llamados alejandrinos) con rima consonante, con dos hemistiquios de siete sílabas cada uno. (Blecua Teijeiro, 1943, pp. 34-35)

⁶ Es importante aclarar que, aunque es común encontrar la etiqueta “mester de juglaría” para referirse a un corpus poético de índole popular, compuesto y transmitido oralmente por juglares, en oposición al “mester de clerecía” (culto, compuesto y transmitido de forma escrita por letrados), el “mester de juglaría” hace referencia a un corpus cuyos límites y fijación, según la crítica y estudiosos de la historia literaria de los últimos años, son difusos y tal vez improbables. (Deyermond, 1999, pp. 109-141)

ética, moralidad, honor y patriotismo. (Deyermond, 1999, p. 254), dentro de esta tradición literaria se insertan las dos categorías más importantes de la literatura; la didáctica y la doctrinal, a la primera pertenecen el *Cid* y el libro de *Alexandre* por citar dos y al segundo pertenecen *Los Milagros de Nuestra Señora* de Gonzalo de Berceo escrito hacia el siglo XIII por señalar una, todas ellas como obras de transmisión, intentan dejar una enseñanza, uno sobre los buenos actos y todo lo que hemos mencionado con antelación, el último mostrará lo que debe ser un buen cristiano, y por qué se debe seguir el camino de la fe. (Blecua Teijeiro, 1943, pp. 36-37)

Durante esos años se escriben en castellano textos que buscaran transmitir; el amor, el “buen amor”, el pudor, la doctrina cristiana, como ejemplo están; *Los milagros de nuestra Señora*, *El libro de buen amor*, otra parte, se encontraran los que transmiten valor, patriotismo, humanidad, y otras virtudes, dentro de ellos se encuentran el *Cid*, *Alexander*, y todos los de caballería, libros que *Don Quijote* leyó y por los que conoció el mundo. Crítica que se hará visible durante el Renacimiento, *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha* verá la luz en la pluma de Miguel Cervantes Saavedra, considerada la obra más importante en lengua castellana. Foucault, sobre esta novela menciona:

Cada episodio, cada decisión, cada hazaña serán signos de que Don Quijote es, en efecto, semejante a todos esos signos que ha calado.

Pero si quiere ser semejante a ellos, tiene que probarlos, porque los signos (legibles) no se asemejan ya a los seres (visibles). Todos estos textos escritos, todas estas novelas extravagantes carecen justamente de igual: nada en el mundo se les ha asemejado jamás: su lenguaje infinito queda en suspenso, sin que ninguna similitud venga nunca a llenarlo; podrían arder por completo, la figura del mundo no cambiaría. Al asemejarse a los textos de los cuales es testigo, representante, análogo verdadero, Don Quijote debe proporcionar la demostración y ofrecer la marca indudable de que dice verdad, de que son el lenguaje del mundo. Es asunto suyo cumplir la promesa de los libros. Tiene que rehacer la epopeya, que en sentido inverso: ésta relataba (pretendía relatar) hazañas reales, prometidas a la memoria; Don Quijote, en cambio, debe colmar de realidad los signos sin contenido del relato. Su aventura será un desciframiento del mundo; un recorrido

minucioso para destacar, sobre toda la superficie de la tierra, las figuras que muestran que los libros dicen la verdad. La hazaña tiene que ser comprobada: no consiste en un triunfo real —y por ello la victoria carece, en el fondo, de importancia— sino en transformar la realidad en signo, en signo de que los signos del lenguaje se conforman con las cosas mismas. Don Quijote lee el mundo para demostrar los libros. Y no se da otras pruebas que el reflejo de las semejanzas. (Foucault, 1986, pp. 53-54)

En el otro extremo se encuentra la alquimia, que verá la luz en textos ocultos misteriosos y de lenguaje incomprensible, que se transmiten de boca en boca e infinidad de textos alquimistas con un sinfín de juegos de palabras, cambios de conceptos y sólo “claros” para los iniciados, donde el equívoco será la constante, no es nada vano que haya un libro alquimista publicado en 1677 Titulado *Mutus Liber* “libro mudo”, el texto sólo presenta imágenes, el editor de dicho libro escribió:

Al lector

Aunque quien ha corrido con los gastos de la primera impresión del presente Libro, por razones personales, no haya querido encabezarlo con dedicatoria ni prefacio alguno, he creído, no obstante, que no resultaría del todo inadecuado el poder decir cuán admirable, esta obra puede llegar a ser: porque pese a llevar consigo el título de Libro Mudo, exhaustivamente todas las naciones del mundo, tanto los hebreos, griegos, latinos, franceses, italianos, españoles, como los alemanes, etc., pueden leerlo y comprenderlo. Además, es el libro más bello de cuantos, hasta ahora y sobre esta cuestión, hayan sido jamás impresos, por aquello que suelen manifestar los sabios, de que hay en él ciertas cosas que nunca han sido dichas por nadie. Sólo hay que ser un verdadero Hijo del Arte para saberlo de antemano. He aquí (queridos lectores) todo cuanto he creído ser mi deber el decíroslo. (Pauvert, 1981)

Pero por su parte será en Inglaterra donde los *Cuentos de Canterbury* la colección de historias que incluirá abiertamente uno sobre la alquimia, donde se menciona a la sublimación que es mencionado en la “historia narrada por el criado del canónigo”, no es la única historia que describe un proceso alquimista, es cierto que la narración describe como el proceso sirvió para timar a quien cuenta la historia.(cfr. Chaucer, 2013)

Es *Don Quijote* —acota Foucault—quien esboza lo negativo del mundo renacentista, donde la escritura ha dejado de ser la prosa del mundo, donde la reciprocidad entre los signos y el mundo están fracturados. (Cfr. Foucault, 1986)

Es entonces que la erudición que leía —*Don Quijote*, representante paradigmático del humano renacentista— como un texto único de la naturaleza y los libros es devuelta a sus quimeras, donde los signos del lenguaje no son más que una ficción de lo que representa. (Cfr. Foucault, 1986)

Si escuchamos a Freud que en su texto *El delirio y los sueños en la «Gradiva»* éste señalaba que; “describir la vida anímica de los seres humanos es el más auténtico dominio [del poeta], en todos los tiempos ha sido el precursor de la ciencia”. (Freud, 1986, p. 37)

El segundo tiempo

Todo el recorrido anterior ha intentado mostrar como la literatura y el saber han corrido de la mano, que poetas y “declamadores”, ya juglares, ya trovadores, hicieron que el grueso de la población conociera eventos, sucesos y pautas de conducta a seguir, que los pocos letrados continuaban con la tradición ya de la lectura, ya de la escritura, donde se buscaba transmitir de diferentes maneras los conocimientos existentes hasta esos días, donde la incipiente ciencia tiene cabida en diferentes historias. Es en palabras de Foucault que podemos decir que el mundo gira gracias a la inconsistencia entre los signos impresos y los signos de mundo, sin que por ello se pierda la riqueza de lo escrito y por ende de lo leído.

Vínculos entre literatura y ciencia

Estaremos obligados a aceptar que de alguna manera la ciencia y la literatura han caminado juntas, ya sea que una inspira a la otra o que ambas se complementan, pues todo lo humano corre por las dos vertientes indisolubles de la complementariedad.

Y como María Emilia Beyer y Gabriela Frías Villegas mencionan:

Compartir conocimiento depende de estilos narrativos distintos. La literatura es uno de los caminos más conocidos para compartir conceptos e ideas novedosas con el público general, mientras que la ciencia tiene entre sus características el uso de terminología poco comprensible, que no promueven la apropiación social del conocimiento en el público no experto. (La comunicación de la ciencia, s.f., p. 1)

Ello no ha imposibilitado que hombres de ciencia hayan tratado de compartir los conceptos científicos existentes con un público amplio, ejemplos de ello hay a lo largo de la historia, ya sea ciencia o cultura en general, la literatura siempre ha tratado no sólo de deleitar sino también de educar, pues Quinto Horacio Flacco en su *Epístola a los pisones* menciona que la causa final de la poesía es enseñar y deleitar. (Cfr. Horacio, 2006)

María Emilia Beyer y Gabriela Frías Villegas señalan que la relación entre la literatura y la ciencia ha sido sinuosa donde la seducción mutua está presente pero por el otro se desconfía de las aportaciones que tal mancuerna pueda ofrecer, y eso no ha impedido que los escritores se acerquen al conocimiento científico buscando una fuente prolífica de inspiración, pero es sabido que muchas veces las historias se anticipan a los avatares que la humanidad tendrá que sortear, lo que recuerda las palabras de la *poética* de Aristóteles al recordarnos que “la poética [dice] lo que podría suceder”. («Poética», 2016, p. 407)

María Emilia Beyer y Gabriela Frías Villegas realizan un breve pero importante recorrido sobre las obras literarias que de alguna manera se han acercado al saber, para no cometer el error de llamarle ciencia a lo que se constituye como tal a partir de 1637, con la publicación del texto el *Discurso del método* de René Descartes, mencionan a *La tempestad* de William Shakesperare, donde Próspero, el personaje principal, es capaz de controlar, con ayuda de Ariel, espíritu del aire, los elementos del clima, Próspero puede controlar las tempestades, para ello usaba los conocimientos que tenía de sus libros, de alguna manera se puede decir que “el acercamiento al conocimiento otorga beneficios para el manejo de la Naturaleza”. (Cfr. *La comunicación de la ciencia*, s.f.)

Pero es más profusa la obra durante el Barroco, donde aparecen personajes científicos, médicos, cirujanos, y botánicos y no es de extrañar que las matemáticas y las ciencias aparezcan, pues fueron la gloria de la Ilustración, por ello Jonathan Swift en su libro *los Viajes de Gulliver* hace que su personaje en su tercer viaje llegue a una isla:

La punta, que se sostiene magnéticamente en el aire, habitada por hombres dedicados totalmente a las matemáticas y la música, desde la isla volante es «fácil [...] que cualquier príncipe ponga bajo su obediencia todo país situado debajo». Presagiaba así una ciencia, aliada natural del poder, para dominar a los seres humanos y la naturaleza. («Ciencia, científicos y literatura», 2014, p. 1)

Johann W. Goethe escribirá sobre ciencia en *Las afinidades electivas* de 1809 basa las relaciones humanas de los protagonistas, escapan de toda previsión racional, tal como pasa con la unión y separación química, no en valde el término de afinidades electivas, término que hasta ese entonces se utilizaba en la química. («Ciencia, científicos y literatura», 2014), (Bensaude-Vincent et al., 1991, p. 77) pues si revisamos el artículo de Bernar Guyton Morveau llamado *afinidad* y publicado en 1776 para la *Enciclopedia* de Diderot se lee: “Durante mucho tiempo este término solo tuvo un significado vago e indeterminado que indicaba una suerte de simpatía, una verdadera propiedad oculta por la cual distintos cuerpos se unían con mayor o menor facilidad” (Bensaude-Vincent et al., 1991, p. 343).

Desde otro espacio, pero sin dejar de ser importante aparece ya en pleno siglo XIX, Julio Verne, considerado por muchos críticos el creador de la ciencia ficción, escritor de muchas historias, que incluían viajes fuera de la tierra, dentro de esta y bajo el mar, su submarino hace mención de una especie que existía desde antes de que él la mencionara en *las veinte mil leguas de viaje submarino*, sí, los Nautilus llamados hasta el día de hoy los fósiles vivientes.

Herbert G. Wells, quien estudiara ciencias naturales en la universidad de Londres escribió *La máquina del tiempo* en 1895, *La isla del doctor Moreau* en 1896, *El hombre invisible* en 1897 y una que puede sonar de alguna manera muy actual *La guerra de los mundos* de 1898. Mary Shelley escribió la primera novela de ciencia ficción, clasificada por algunos críticos como novela gótica, que habla de la electricidad y los logros obtenidos

aparentemente hasta esos momentos, sí, me refiero a *Frankenstein o el moderno Prometeo* escrita en 1818 y, “*elemental mi querido Watson*”, no puede faltar *Sherlock Holmes*, novelas detectivescas donde la medicina hace acto de presencia ya que su autor, Arthur Conan Doyle había estudiado dicha disciplina, todas las aventuras de Sherlock Holmes están impregnadas de positivismo, y medicina de la época, pero sobre todo del llamado método científico, Jordi Solbes y Manuel Traver mencionan que en *Estudio en escarlata* se lee:

Soy aficionado tanto a la observación como a la deducción [...] Cuando se presenta un caso de mayor complejidad [...] tengo que moverme para ver las cosas con mis propios ojos [...] No dispongo aún de datos [...] Es una equivocación colosal establecer teorías antes de disponer de todos los elementos de juicio, porque así es como este se tuerce en un determinado sentido. («Ciencia, científicos y literatura», 2014, p. 2)

Más recientemente y tratando de acercar la teoría de la relatividad y la mecánica cuántica a la mayoría de la población George Gámov publicó *el Breviario del señor Tompkins: El país de las maravillas y la investigación del átomo*, lo propio hará Carl Sagan, con su texto *Cosmos* es a éste a quien se le ha considerado el precursor moderno la divulgación de la ciencia, dentro de la ciencia ficción, divulgación de la historia de la química, de la ciencia en general, de historia universal. Del lado de la tecnología está Isaac Asimov, escritor muy prolífico, pues sus novelas de la *Fundación*, una trilogía de ciencia ficción, sus cuentos sobre robótica *yo robot*, que incluye el cuento que da título al libro, contempla la narrativa de la ciencia ficción y la rigurosidad de conceptos científicos, lo mismo acontece con sus textos de historia y su *breve historia de la química, el electrón es zurdo*, entre muchos otros.

Como he podido mostrar brevemente la literatura y la ciencia de una u otra manera están muy cerca, quizá no tan cerca como muchas persona quisieran, sin embargo, es casi un hecho que la mayoría de los estudiantes de química, específicamente de la carrera de química farmacéutica biológica, son poco lectores, y habiendo textos como los de Conan Doyle que hacen alarde del método científico se pueden emplear dichas obras para acercar a los estudiantes a la ciencia, el método científico o a la crítica del positivismo desde otro lugar, pero también es cierto que pedirles que lean una novela a quienes a duras penas leen

sus notas o buscan información en los libros o internet es muy poco sensato o hasta ingenuo, por ello en ocasiones es conveniente buscar partes de la novela donde se haga visible la parte del método científico, o haga referencia al punto que desea tratar, ya de ciencia, ya de algún proceso propiamente químico que se desea trabajar, otra es, buscar obras que proporcionen la información deseada, por ello en este texto sólo se hablará de dos que han servido para acercar a los estudiantes conceptos que se emplean en la ciencia, y sobre todo en química, el primero de ellos es la novela de ficción escrita por el semiólogo Umberto Eco, *El nombre de la rosa*, de la novela se extrajo sólo el inicio del primer día, donde el personaje principal Guillermo de Baskerville y su estudiante Adso, suben hacia la abadía, es menester mencionar que en la película ésta parte sólo aparece con imágenes el caminar hacia la Abadía, y que no tiene diálogo en la película, pero sí en la novela, es la parte donde Guillermo hace alarde de observador y hombre culto, donde le indicará a su alumno Adso qué, cómo, dónde lo vio y qué hipótesis logró elaborar y cómo las comprueba, mostrará su cultura de la época al mencionarle a su discípulo, cuál debe ser el nombre, y el color del caballo, así como el porqué de tal elección.

El pasaje es el siguiente:

Mientras nuestros mulos subían trabajosamente por los últimos repliegues de la montaña, allí donde el camino principal se ramificaba formando un trivio, con dos senderos laterales, mi maestro se detuvo un momento, y miró hacia un lado y hacia otro del camino, miró el camino, y por encima de éste, los pinos de hojas perennes que, en aquel corto tramo, formaban un techo natural, blanqueado por la nieve.

-Rica abadía —dijo—. Al Abad le gusta tener buen aspecto en las ocasiones públicas. Acostumbrado a oírle decir las cosas más extrañas, nada le pregunté. También porque, poco después, escuchamos ruidos y, en un recodo, surgió un grupo agitado de monjes y servidores. Al vernos, uno de ellos vino a nuestro encuentro diciendo con gran cortesía:

-Bienvenido, señor. No os asombréis si imagino quién sois, porque nos han avisado de vuestra visita. Yo soy Remigio de Varagine, el cillerero del monasterio. Si sois, como creo, fray Guillermo de Baskerville, habrá que avisar al Abad. ¡Tú —ordenó a uno del grupo—, sube a avisar que nuestro visitante está por entrar en el recinto!

- Os lo agradezco, señor cillerero —respondió cordialmente mi maestro—, y aprecio aún más vuestra cortesía porque para saludarme habéis interrumpido la persecución. Pero no temáis, el caballo ha pasado por aquí y ha tomado el sendero de la derecha. No podrá ir muy lejos, porque al llegar al estercolero tendrá que detenerse. Es demasiado inteligente para arrojarse por la pendiente....

- ¿Cuándo lo habéis visto? —preguntó el cillerero.

- ¿Verlo? No lo hemos visto, ¿verdad, Adso? —dijo Guillermo volviéndose hacia mí con expresión divertida—. Pero sí buscáis a Brunello, el animal sólo puede estar donde yo os he dicho. El cillerero vaciló. Miró a Guillermo, después al sendero, y, por último, preguntó.

- ¿Brunello? ¿Cómo sabéis...?

- ¡Vamos! —dijo Guillermo—. Es evidente que estáis buscando a Brunello, el caballo preferido del Abad, el mejor corcel de vuestra cuadra, pelo negro, cinco pies de alzada, cola elegante, cascos pequeños y redondos, pero de galope bastante regular, cabeza pequeña, orejas finas, ojos grandes. Se ha ido por la derecha, os digo, y, en cualquier caso, apresuraos. (Eco, 1994, pp. 20-21)

Lo subrayado y lo que dará como explicación sirve para acotar el proceso de observación y el manejo de variables ya sociales ya fenomenológicas del proceso que se está describiendo para su posterior tratamiento.

Varias páginas más adelante, volverá Adso a preguntar y será el mismo Guillermo quien hará alarde de cultura medieval y mostrará cómo es que a partir de los signos se puede descifrar el mundo, Será a partir del segundo día que la situación en la Abadía, se irá complicando para Guillermo y su discípulo, será en el tercer día que Guillermo hará mención del arsénico, elemento que se llegó a utilizar como medicamento, aun sabiendo

que la una dosis mayor causaba lo que hoy llamamos trastornos mentales y su sobre dosis, o dosis muy elevada, es causante de la muerte, (*Arsénico, el rey de los venenos*, s.f.) sólo se les habla de los hallazgos que Guillermo realiza y algunos deciden leer la novela, otros deciden ver la película, al final de una u otra manera todos tienen idea de la historia, lo que permite cuestionar sobre el veneno y por qué el uso del arsénico, ello también permite hacer el recorrido por los elementos de la tabla periódica y trabajar de manera somera con los metales pesados, y su importancia en el control de estos y su disposición como contaminantes modernos.

Otra obra que he utilizado como pre(-)texto es el poema *Romance sonámbulo* localizado en el libro *el Romancero Gitano* de Federico García Lorca, la intención es jugar con los términos empleados por García Lorca, que comparan al verde con la muerte, Greimas a estos términos les llama isotopías, que Helena Beristain menciona es tomado por Gremias de la fisicoquímica (2013) el propósito es romper con la relación verde igual a vida, el cambio de significación permite que piensen y cuestionen hasta a dónde lo que saben lo han sólo asimilado y hasta a dónde lo han realmente introyectado, jugará con las isotopías de García Lorca con relación a la muerte y buscar otra posible interpretación.

Romance sonámbulo

A Gloria Giner y a Fernando de los Ríos:

*Verde que te quiero verde.
Verde viento. Verdes ramas.
El barco sobre la mar
y el caballo en la montaña.
Con la sombra en la cintura
ella sueña en su baranda,
verde carne, pelo verde,
con ojos de fría plata.
Verde que te quiero verde.
Bajo la luna gitana,
las cosas le están mirando
y ella no puede mirarlas.
(García Lorca, 2011)*

Esa primera parte permite pensar en que no sólo se le escribe a la amada muerta sino también puede ser una escultura de bronce, que presenta una pátina, estos dos términos que se emplean en química y permite revisar la construcción de las aleaciones y el proceso de oxidación del cobre presente en el bronce, eso permite realizar un trabajo biblio-hemerográfico y digital sobre qué es, cómo se produce la pátina, y qué relación tiene el verde con la estación del metro llamada indios verdes, y obvio quienes son; y dónde han estado ambas esculturas.

Todo ello para poder concluir con la *Oda al átomo* de Pablo Neruda, donde el poema habla de lo pequeño que aun siendo el átomo el humano es capaz de desencadenar la fuerza letal de la fisión nuclear.

Sólo he mencionado dos textos que permiten un acercamiento, desde otro lugar a la química y sus procesos desde el método científico, hasta las reacciones de óxido reducción, pero no sólo eso, pues cada obra tiene su carga cultural que se puede analizar desde distintos ámbitos ya culturales, religiosos o políticos, la literatura permite tener un buen pre (-) texto para hablar de ciencia y de cultura que involucra a la ciencia o el quehacer humano.

Referencias.

1. Apología a Sócrates. (1981). En E. Lledó Iñigo, J. Calonge Ruiz, & C. García Gual (Trad.), Diálogos (Vol. 1). Gredos.
2. Ariès, P., Duby, G., & Pérez Gutiérrez, F. (1988). De la Europa feudal al Renacimiento (Vol. 3). Taurus.
3. Arsénico, el rey de los venenos. (s. f.). Investigación y Ciencia. Recuperado 16 de abril de 2020, de <https://www.investigacionyciencia.es/blogs/ciencia-y-sociedad/90/posts/arsnico-el-rey-de-los-venenos-14950>
4. Bensaude-Vincent, B., Herrera, Raquel, Goldstein, C., Micheau, F., Stengers, I., & Bernoit, P. (1991). Historia de las ciencias (M. Serres, Ed.). Cátedra.
5. Beristáin, H. (2013). Diccionario de retórica y poética (9 ed.). Editorial Porrúa.
6. Blecua Teijeiro, J. M. (1943). Historia de la Literatura Española. Volumen I. Librería General. <http://www.cervantesvirtual.com/obra/historia-de-la-literatura-espanola-volumen-i/>
7. Cantar de Mio Cid. (s.f.). Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado 12 de abril de 2020, de http://www.cervantesvirtual.com/portales/cantar_de_mio_cid/
8. Chaucer, G. (2013). Canterbury Tales. Simon and Schuster.
9. Ciencia, científicos y literatura. (2014, julio 23). Revista Método. <https://metode.es/revistas-metode/monograficos/ciencia-cientificos-y-literatura.html>
10. Corominas, J., & Pascual, J. A. (1980). Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico (Vol. 1-VI). Gredos.
11. Delgado, C. (2010). «Inspiración» y «entusiasmo» en la poetología platónica: Expresiones relativas al estado epistémico del poeta. Circe de clásicos y modernos, 14(1), 35-49.
12. Deyermond, A. D. (1999). Historia de la literatura española (L. Alonso López, Trad.; 18.ª ed., Vol. 1). Ed. Ariel.
13. Diccionario Etimológico castellano en línea. (s.f.). Recuperado 1 de enero de 2018, de <http://etimologias.dechile.net/>
14. Duby, G., Ariès, P., & Pérez Gutiérrez, F. (1991). Historia de la vida privada (Vol. 3). Taurus.
15. Eco, U. (1994). El nombre de la rosa (R. Pochtar, Trad.). RBA Editores.
16. Foucault, M. (1986). Las palabras y las cosas: Una arqueología de las ciencias humanas (E. C. Frost, Trad.; 17. ed). Siglo Veintiuno.
17. Freud, S. (1986). El delirio y los sueños en la «Gradiva» de W. Jensen (1906). En J. L. Etcheverry (Trad.), Obras Completas: Vol. IX (2 ed). Amorrortu.
18. García Lorca, F. (2011). Libro de poemas, poema del cante jondo, romancero gitano, poeta en Nueva York, odas, llanto por ... Porrúa.
19. Horacio. (2006). Odas y épodos. Sátiras. Epístolas. Arte poética. Porrúa.

20. La comunicación de la ciencia y la literatura: Breve recorrido histórico. (s.f.). Recuperado 8 de abril de 2020, de <http://www.revista.unam.mx/vol.18/num5/art34/index.html>
21. Marchese, A., & Forradellas, J. (1986). En Diccionario de retórica, crítica y terminología literaria. Ariel.
22. Naddaf, G. (2009). Algunas reflexiones sobre la noción griega temprana de inspiración poética. *Areté*, 21(1), 51-86.
23. Pauvert, J. J. (1981). *La Alquimia y su Libro Mudo [MUTUS LIBER] 1677* (L. Cárcamo, Ed.; M. Algora Corbi, Trad.). S/E.
24. *Poética*. (2016). En V. García Yebra (Trad.), *Aristóteles* (Vol. 2).

Lectura dialógica, una brecha pedagógica en el horizonte, un punto de apoyo para reflexionar

Ángel Cortez Hernández

Con afán de construir un diálogo, el que escribe esto, ve la necesidad de acudir a un mito emblemático, el mito de la caverna, pues el lector crea y recrea las historias, con la oportunidad de desvelar significados, éstos que no son análogos, uno es el sentido que el autor ha perfilado, otro es el que construye cada sujeto, considerando que cuando se logra establecer un diálogo con lo que leemos, es un pretexto para reflexionar y trascender lo leído. Por ello amable lector, debes saber que ésta es una visión de una persona que ha reflexionado en torno a la lectura, y ha investigado para poder compartir una propuesta teórica, que, si bien puedes compartir o refutar es comprensible, -Aristóteles en ese sentido sostenía: “*Amicus Plato sed magis amica veritas*, soy amigo de Platón, pero soy más amigo de la verdad”. Concordando con esta forma de pensar, del gran filósofo, resulta importante para un proceso dialógico, ir elaborando sentidos y construir significados, pues reconocemos que al preguntar y reflexionar ensanchamos nuestro horizonte de aprendizaje.

El mito de la caverna de Platón, se plantea en el libro de la República (VII), como una metáfora que utiliza Sócrates para hacer reflexionar a su amigo Glaucón, de cómo se está en posibilidad de alcanzar el saber; imaginémonos entonces, que en una caverna -como lo refiere Sócrates- hay seres humanos, que están atados, a manera que no pueden girar la cabeza, y que sólo ven proyectadas en la pared de la caverna sombras, por la luz que proviene del exterior, producto de los movimientos de seres que están en la parte externa, uno de los cautivos, logra soltarse de sus ataduras y sale de la cueva, al principio cegándole la luz del sol, pero sus ojos logran acostumbrarse y se maravilla por lo que ve, observa ensimismado, las imágenes que se reflejan en el río de la vida, disfruta en su plenitud del paisaje al levantar la vista, a cada momento, va descubriendo, se perturba, pero sigue admirando, su curiosidad no tiene límites, pues las ataduras lo han liberado y la luz ilustrado. Al regresar a la caverna, cuenta con detalle a sus compañeros de cautiverio lo observado, lo vivido; sus reflexiones, pues lamentablemente no le creen, lo tratan como un loco.

Si los mitos están para recrearlos, nuestra curiosidad, puede apoyar para poder usar en la comprensión de algunas expresiones escritas, y ya que literariamente tienen una gran riqueza intelectual, es nodal apoyarse en M. Godelier (citado por Jürgen Habermas 2010, p. 74), para seguir reflexionando:

...los mitos contienen informaciones abordadas sobre el entorno natural y social ...<<El mito constituye un gigantesco juego de espejos en el cual la recíproca imagen de hombre y de mundo se refleja hasta el infinito y continuamente se compara y recompone en el prisma de las relaciones entre naturaleza y cultura. Mediante la analogía adquiere sentido. Todo se vuelve significativo y todo puede ser significado dentro de un orden simbólico en que todos los conocimientos positivos encajan unos con otros en toda la plétora de sus detalles>>.

Con este pensamiento de Godelier, justificamos la osadía de apoyarnos en el mito de las cavernas como una analogía, para poder darle una interpretación en éste texto, como pretexto para reflexionar en torno a la importancia que tiene el dialogar sobre las apreciaciones de los textos literarios, pues la palabra siempre será una oportunidad para acercarnos como seres humanos e ir develando nuestra realidad, por ello, la metáfora del mito de las cavernas, nos da la posibilidad de interpretar otros sentidos y desde luego, con ello también, recuperar la información y construir nuevos argumentos como posibilidad de conocimiento.

Para decirlo de forma literaria con apoyo del mito de la caverna, imaginémonos a este ser que es capaz de libertarse, y guiado por la luz, va desvelando su mundo, apoyado de su capacidad de reflexionar, de argumentar y sobre todo de dialogar con personas que ya han realizado un recorrido en este campo del saber. Nuestro personaje es *Anagnostes* (Lector en griego) tiene varios encuentros con eruditos, a continuación, se describen a *grosso* modo.

Su primer encuentro afortunado, es con Sócrates, *Anagnostes* le solicita con urgencia que le explique qué se necesita para ser un buen lector, el filósofo lejos de discurrir una arenga filosófica, empieza a plantearle preguntas; confundido *Anagnostes*, responde primero tímidamente, pero al ver que se va generando un

diálogo, donde el escozor de su curiosidad lo incita, toma confianza y responde gustosamente; Sócrates le comparte, que el arte de preguntar, reflexionar, contestar e ir construyendo conocimiento, lo llama *mayéutica*.

Posteriormente, se halla en el camino a Jürgen Habermas, un intelectual con el cual tiene la coyuntura de reflexionar en torno a su teoría de acción comunicativa, bajo el presupuesto de que todas las personas tienen la capacidad del lenguaje y acción, de ahí que somos capaces de expresar ideas.

En su travesía, se encuentra con Hans-Georg Gadamer, él le ayuda a desvelar la importancia de la comprensión e interpretación de textos, percibiendo como una experiencia humana en el mundo, esa subjetividad necesaria que distinguen los hechos del ser humano al ser interpretados, por ello, le presenta un horizonte que, al ser estudiado, le permite ensancharlo, de ahí la necesidad de revisar el horizonte histórico de la lectura, para recorrer un empedrado teórico.

Finalmente, Paulo Freire, le da elementos teórico pedagógicos para el abordaje de la lectura, para considerar a éste, como un proceso intersubjetivo, pues el acto de leer, al ser socializado entre sujetos, se tienen la posibilidad de compartir saberes y juntos reflexionar para transformar el mundo.

Todos somos parte de esta realidad, como estudiantes, como docentes, como padres de familia, en algún momento hemos emprendido este recorrido, apoyados de lumbreras para avizorar nuevos horizontes, las propuestas teóricas son faros, que alumbran nuestra comprensión de los fenómenos sociales, reflexionar en torno a ellos, comprender e interpretarlos es una tarea del educador. La tesis de este artículo, sostiene que se puede formar lectores, para que lean por placer, y la vía es generar un diálogo entre pares, con la orientación acertada de un mentor. Para ello, es necesario emplazar un recorrido teórico, como parte esencial para poder comprender este acto de lectura, mediado por el diálogo, pero confrontado con la que se vive en el aula; justamente para comprender, nuestro objeto de estudio, desde una perspectiva hermenéutica, para interpretar y develar los símbolos que pueblan este bosque de significados; con esa oportunidad, estaremos en posibilidad, en principio de generar un diálogo con este artículo, como un propósito de reflexionar como docentes y reorientar nuestra praxis educativa.

Un recorrido siempre es una oportunidad, para una aventura de aprendizaje, en la cual se presentan retos, obstáculos a sortear, al principio podría haber vaga información, pero en la medida que se persigue, se encuentra con extensa información, que turba y con la cual se puede perder en un mar de información, entre esta vastedad, lo mejor es guiarse bajo un propósito, para tomarlo, a modo del hilo de Ariadna, e ir recorriendo los caminos, tejiendo y destejiendo la madeja, muchos autores ayudan en éste propósito, grandes investigadores esclarecen el camino, como linternas en el bosque, para ellos el gran reconocimiento.

De entrada, se abre el debate, con el grupo de profesores de la Universidad de Barcelona, España, Rosa Valls, Marta Soler, y Ramón Flecha, su indagación resulta trascendental para nuestro tiempo, una investigación con una perspectiva de lectura mediada por el diálogo, lo que llamaron *lectura dialógica*, un proyecto de comunidad de aprendizaje, permeada por la interacción, donde cada sujeto tiene la oportunidad de compartir significados, utilizando como vínculo el lenguaje, su concepción se plantea a continuación:

La lectura dialógica es el proceso intersubjetivo de leer y comprender un texto sobre el que las personas profundizan en sus interpretaciones, reflexionan críticamente sobre el mismo y el contexto, e intensifican su comprensión lectora a través de la interacción con otros agentes, abriendo así posibilidades de transformación como persona lectora y como persona en el mundo. (2008, p. 73).

La lectura dialógica, desde la experiencia de estos investigadores, resulta una propuesta a considerar para leer en las aulas, se menciona en su artículo sobre las comunidades de aprendizaje en España, Brasil y Chile, bajo la perspectiva de leer, generando un diálogo permanente, para interactuar con los textos y compañeros. Estos estudios se han centrado en centros escolares de primaria y secundaria. También los autores destacan los resultados con adultos acabados de alfabetizar, al reconocer que pueden acceder a literatura clásica, en el desarrollo de tertulias literarias,

derrumbando el paradigma de que no pueden acceder a literatura clásica por su complejidad.

El alcance obtenido en la investigación señalada, permite reflexionar y preguntar, por qué a los alumnos en ocasiones se les limita, solicitando actividades rutinarias, que no coadyuven a la interacción, es un error pedir al alumno que lea por un periodo en el aula, cuando no se le da la oportunidad de comunicar lo que le provocó el texto; se pierde la oportunidad de dialogar con el autor. El alumno quiere trascender este acto, comunicando, debatiendo sus ideas, para poder sostener un encuentro con sus pares, con los que interactúa; por ello, se debe crear las condiciones favorables para dar la palabra al alumno, dialogar con ellos, conocer su mundo.

La literatura es un punto de partida para ensanchar este horizonte, el diálogo es un instrumento, los niños llegan a tener monólogos cuando están pequeños, en las aulas, es lo que más priva, la necesidad de comunicarse con los demás; lamentablemente el bullicio es interpretado como algo no favorable para el aprendizaje. En estos lapsos el alumno está aprovechando para comprender, con el apoyo de sus compañeros, para no seguir tejiendo dudas; con estas acciones se condiciona a los alumnos, se restringe el comprender su mundo, al limitar el docente, también él mismo se restringe, Wittgenstein advertía: “Los límites de mi lenguaje significan los límites de mi mundo” (citado por David Coble Sarro)⁷; en ese sentido, Habermas arguye también: “Para los integrantes de una misma cultura, los límites de su lenguaje son los límites de su mundo” (2010 p. 87).

Un docente debe ser un puente para que sus alumnos construyan su aprendizaje, para ello debe reconocer al lenguaje como una extensión del pensamiento, y procurar la interacción de sus discentes; pero también puede ser un dique, para aislar a los alumnos y amordazarlos bajo la demanda de la disciplina, en un sepulcral silencio. Para entender la importancia de la comunicación del niño, veamos la concepción teórica de Jürgen Habermas, en los presupuestos de la teoría de la acción comunicativa, este filósofo refiere que todas las personas tienen la capacidad del lenguaje, por ende, son capaces de opinar, objetar, construir o deconstruir ideas.

⁷*Factótum* 13, 2015, pp. 45-69 ISSN 1989-9092 <http://www.revistafactotum.com>

Provocativamente, Habermas parafrasea la concepción que plantea Winch⁸, para generar un debate en torno a la concepción del lenguaje:

Por lenguaje entiende Winch imágenes del mundo lingüísticamente articuladas y formas de vida de acuerdo con tales imágenes. Las imágenes del mundo almacenan un saber cultural, con cuya ayuda una comunidad de lenguaje interpreta el mundo. Toda cultura establece en su lenguaje una relación con la realidad. (Habermas, 2010, p. 86).

Este aporte permite comprender que el alumno al hablar está manifestando el cómo comprende su mundo, su cultura, por ello es necesario, reconocer su contexto, su cultura, sus expresiones, el simbolismo que expresan en torno a su concepción de la realidad; el lenguaje le permite interactuar con sus compañeros, reconocerse con ellos, asumirse como sujeto cognoscente; aspectos fundamentales para promover aprendizajes. De ahí que Habermas, más adelante, reconozca las imágenes que el ser humano elabora y expresa a través de su lenguaje, pues como parte de un proceso subjetivo, el sujeto interpreta su mundo, él lo expresa de esta forma:

Las imágenes del mundo son esenciales, en toda su amplitud, para los procesos de entendimiento y socialización, en los que los participantes entran en relación tanto con los órdenes del mundo social que les es común, y con las vivencias del propio mundo subjetivo, como con los procesos que tienen lugar en el mundo objetivo. (2010, p. 93).

Este argumento, permite reconocer la importancia de las vivencias de los alumnos, el acto de lectura es una vivencia personal, pero cobra mayor sentido cuando se comparte con otros, cuando de lo subjetivo se trasciende a lo intersubjetivo, para crear una conciliación con lo que van aprendiendo. El lenguaje tiene un papel preponderante, pues a través de él, conocemos lo que el alumno elabora en su pensamiento, con el lenguaje el ser humano puede comprender su mundo; Freire

⁸ Un concepto de lenguaje culturalista inspirado en Wittgenstein.

aduce en relación al acto de leer, como un instrumento para reflexionar y transformar el mundo.

El lenguaje es producto de la construcción social, un niño en su proceso de aprendizaje, requiere de una interacción, pues con ello, tiene la oportunidad para desarrollar habilidades: la familia, la escuela y el contexto contribuyen a este proceso de interacción social. Vygotsky nos brindó un punto de apoyo en el horizonte a manera de farol (1979), señalando que “el lenguaje es eminentemente social”; por su parte J. Harste y C. Burke también lo refirieron de la siguiente forma fijando otro faro en este anchuroso mar del conocimiento: “Siempre es necesario estudiar al hablante en interacción con el otro. La razón para esto es que el lenguaje es eminentemente social y se desarrolló justamente porque existía más de un usuario.” (en Ferreiro Óp. cit. p.57)

Si la naturaleza del ser humano es comunicarse, en las aulas se hace lo contrario, se pretende reprimir a los alumnos solicitándoles silencio, con ello se va inhibiendo su capacidad lingüística, se reduce a los alumnos en seres que deambulan en estos espacios y que cuando rompen el silencio, son exhibidos como un Odiseo, que se deleita escuchando las sirenas, pues el canto de sus compañeros, le atrae con ese magnetismo social. Demos giro a la tuerca, para reconocer que es insoslayable que se dialogue con el alumno, para vivenciar sus significados, pues ellos son sujetos cognoscentes que tienen la necesidad de comunicarse y si el docente, aprovecha el lenguaje como un aliado para el aprendizaje, estará generando ambientes de aprendizaje, donde se debatan ideas para construir el conocimiento. En las aulas hay una relación social, una extensión de vida social que los alumnos, viven para entender su mundo. Habermas (2010, p. 100), lo dilucida de la siguiente forma: “Los sujetos, cuando actúan comunicativamente, se entienden siempre en el horizonte de un mundo de la vida”, Ferreiro también lo establece como propósito de la comunicación: “El objetivo del lenguaje es la comunicación...” (1998, p. 58). Y justamente en relación a la lectura expresa que la lectura, subraya su carácter social: “La comprensión de lectura es fundamentalmente social” (1998, p. 312).

Estos planteamientos, abonan a la posibilidad de reflexionar en torno a uno de los presupuestos más importantes de la obra de Habermas, que se refiere a su teoría

denominada acción comunicativa, donde también se destaca la importancia de la interpretación:

El concepto de acción comunicativa, se refiere a la interacción de al menos dos sujetos capaces de lenguaje y de acción que (ya sea con medios verbales o con medios extraverbales), establecen una relación interpersonal [...] El concepto aquí central, el de interpretación, se refiere principalmente a la negociación de definiciones de la situación susceptibles de consenso, el lenguaje ocupa un puesto prominente (2010, p. 118).

El lenguaje en el ser humano, que conlleva a la reflexión, es sumamente importante para interpretar y comprender el mundo, un mundo que pone retos, donde es necesario que el sujeto se cuestione, cuestione su realidad, y encuentre preguntas, el apoyo de los otros es fundamental, pues en interacción se construye la realidad social, la acepción de acción comunicativa lo describe excelentemente:

Sólo el concepto de acción comunicativa presupone el lenguaje como un medio de entendimiento sin más abreviaturas ni recortes, en que hablantes y oyentes, desde el horizonte pre interpretado que su mundo de la vida representa, se refiere simultáneamente a algo en el mundo objetivo, en el mundo social y en el mundo subjetivo, para negociar definiciones de las situaciones que pueden ser comprendidas por todos (Habermas, 2010, p. 130).

Vamos interpretando nuestro mundo, como parte de una totalidad, no nos ajustamos a ser solo estudiantes, a ser hijos, a ser lectores, pues en todo momento somos seres humanos en interacción, un *complexus* de nuestra humanidad; entonces ayudemos a interpretar el mundo a los alumnos, reconociéndonos como mentores, que construyen puentes para que los alumnos dialoguen, y en esas experiencias comprendan su mundo, para tener elementos para vivir en comunión con sus padres, y que los periodos generacionales no sean una brecha, sino una oportunidad para conocer otros horizontes.

Comprensión e interpretación

*La natura es un templo donde vivos pilares
dejan salir a veces sus confusas palabras;
por allí pasa el hombre entre bosques de símbolos
que lo observan atentos con familiar mirada.*

Las palabras del poeta Francés Charles Baudelaire, a través de su poesía, destacan la importancia del lenguaje en la comunicación del ser humano, pero también lo nodal de la interpretación, pues somos seres que, en este mar de símbolos, estamos interpretando nuestro mundo; si bien el lenguaje es esencial para esta comunicación, las acciones de interpretación tienen un papel importante en estos actos comunicativos. Para ello, ya hemos sentado el vivo pilar con Habermas, con sus constructos de lenguaje y comunicación, por una parte; y, por otra parte, se encuentra Gadamer, para sostener este artificio de este artículo, con categorías de interpretación y comprensión; y en el horizonte se observa un camino que se va recorriendo, sigamos caminando y reflexionando.

Hans-Georg Gadamer da elementos para cavilar en torno a estos conceptos en relación a un texto, la escritura que es una extensión del pensamiento, símbolos que son interpretados cuando el lector se mueve en este bosque de significados: “Sólo cuando entendemos un texto -cuando por lo menos dominamos el lenguaje en el que está escrito- puede haber para nosotros una obra de arte lingüística.” (2007, p. 132).

El ser humano, el lector con toda su visión de mundo, comprende e interpreta los hechos de manera diferente, por ello es trascendental la interacción que tiene lugar en los espacios escolares, pues con estos hechos comunicativos, se está permitiendo el que se intercambien sentidos, para construir el conocimiento, un conocimiento que necesita un debate, forjado a través del diálogo permanente. Gadamer lo expresa con una belleza lingüística:

*La capacidad de lectura, que es la de entenderse con lo escrito, es como
un arte secreto, como un hechizo que nos ata y nos suelta. En él aparecen*

cancelados el espacio y el tiempo. El que sabe leer lo transmite por escrito, atestigua, y realiza la pura actualidad del pasado (2007, p. 216).

Cuantas veces como lectores se ha vivido este romance con algún texto, ese texto que enamora, que subyuga con palabras, el sentido que se elabora hace eco en el pensamiento, sus palabras atrapan, y no se quiere soltar las ideas, porque aún sin continuar la lectura, se sigue pensando en sus frases. Sin duda, hay sentidos encontrados por las vivencias que se comparten con el autor, con los compañeros, con quien se dialoga; Gadamer subraya que toda vivencia da continuidad a este horizonte que forjamos, “Toda vivencia implica horizontes anteriores y posteriores y se funda en última instancia con el continuum de las vivencias presentes de antes y después, en la unidad de la corriente vivencial” (2007, p. 308).

También señala la importancia de las expectativas, que se proyectan al leer un texto, y pone de manifiesto el movimiento continuo que se establece con la interpretación, pues como pilares vivos, se van interpretando los sentidos, forjados en este proceso, al interactuar con el texto y con apoyo del bagaje sociocultural.

El que quiere comprender un texto realiza siempre un proyectar. Tan pronto como aparece en el texto un primer sentido, el intérprete proyecta en seguida un sentido del todo. Naturalmente que el sentido sólo se manifiesta porque ya uno lee el texto desde determinadas expectativas relacionadas a su vez con algún sentido determinado. (2007, p. 333).

Todo lo que el lector sabe, son los puentes que le facilitan la comprensión e interpretación de lo que lee, David Paul Ausubel (1997), en su obra de Psicología Educativa, sostiene, “Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría éste: el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto, y enséñese consecuentemente”.

Los conocimientos previos, en educación son importantes, didácticamente son un aliado para el profesor. Gadamer los distingue como parte fundamental en la interpretación, y la movilidad que éstos tienen en ese constante movimiento en que todo lector se ve implicado: “...la interpretación empieza siempre con conceptos

previos que tendrán que ser sustituidos por otros más adecuados. Y es todo este constante retro proyectar, en el cual consiste el movimiento de sentido del qué comprender e interpretar (2007, p. 333).

Así como cuando se dialoga con amigos, con compañeros o cuando se escucha a un maestro, el diálogo va alumbrando brechas que se hacen claras, en el desarrollo de la charla, ese diálogo que guía, conduce a la comprensión de fenómenos que no eran claros antes. Ciertamente, para ello, no siempre se va a estar de acuerdo con la posición del otro y no necesariamente debe ser así, lo que se construye, es con apoyo del otro, y en esa oportunidad se puede trascender. Gadamer en torno a esto arguye:

Cuando se oye a alguien o cuando se emprende una lectura no es que haya que olvidar todas las opiniones previas sobre su contenido, o todas las posiciones propias. Lo que exige es simplemente estar abierto a la opinión del otro o a la del texto. [...] El que quiere comprender un texto tiene que estar dispuesto a dejarse decir algo por él. (2007, p. 335).

Desde ésta forma de comprender, se reconoce que el mundo está cambiando, y es una tarea del docente dar herramientas a los alumnos, para que sean capaces de interpretar su mundo, por ello es importante, educar alumnos con una capacidad crítica, para de lo que conozcan tomen elementos y los utilicen para mejorar su mundo; de ahí el plantear la necesidad de generar en las aulas un diálogo, que lleve a la reflexión, este planteamiento no es una utopía.

Tomás Moro (2008, p. 5), al reflexionar en la etimología de esta palabra, vislumbra como “el mejor lugar que no existe”, Ernst Bloch por su parte dilucida (2004, p. 146), al significarla como “el mejor lugar que puede existir” y ciertamente a través de la educación se puede construir un futuro mejor, a pesar de que cuando se haya alcanzado, se esté en condición de querer trascenderla.

Generar un dialogo en la escuela es posible, por la condición de la naturaleza del ser humano, el alumno es una fuente inagotable de ideas, que es posible trabajarlas para establecer una comunicación; es observable, que el ser humano sigue en un proceso constante de construirse; por ello se ha denotado su condición como inconclusa, en construcción constante; Paulo Freire ha hecho una interpretación

acertada al establecer que “el ser humano debe saberse como un ser inacabado”(1997c, p. 50; 2010, p. 28), continúa con el debate Sacristán (2018, p. 41) al señalar: “el hombre se muestra inacabado e indeterminado, sometiendo a la obligación ineludible de llevar a cabo su propio proyecto”. Y justamente la educación es una oportunidad para continuar el proceso formativo, y para decirlo literariamente, una “romántica utopía”, signada como alcanzable, y que precisamente cuando estamos a punto de llegar las expectativas, se ha movido, es comprensible por ser parte de un proceso de crecimiento, de evolución y de mejoramiento.

Abrir la visión para mirar y escudriñar en su esencia, es querer ver el panorama que se presenta en el horizonte, Gadamer llamará a esto “ensanchar su horizonte” (2007, p. 372), con la lectura de mundo que ha ido construyendo paulatinamente. De forma bella este pensamiento lo refiere el cineasta Fernando Birri (citado por Galeano, 2010, p. 18): “Ella está en el horizonte dice Fernando Birri. Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos; camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré. ¿Para qué sirve la utopía? Para eso, para caminar”.

Recuerda apreciable lector, a pesar del camino andado y desandado, es necesario, mirar el *horizonte histórico* –como lo arguye Gadamer (2007, p. 376)- como un marco de referencia para continuar la travesía de formación. Pues cada momento ha dejado huella, y a lo lejos se observa, se analiza como una miríada, es donde podemos descifrar trazos históricos. A continuación, se hace un análisis en torno al horizonte de la lectura, no es el estado del arte de la lectura desde luego, son parte de los pilares, de esta urdimbre que se teje y desteje como el sarape que trabaja afanosamente Penélope; para dar tiempo a su amado Odiseo.

La impronta de la lectura en el horizonte

La actividad pedagógica es producto no sólo de la formación que se brinda en las instituciones que tienen este propósito, o por los cursos de actualización que se reciben cuando ya están ejerciendo la labor educativa. Laura Hilda Pichardo (2010, p. 23) dilucida, que *a cada práctica docente subyace una teoría*; además, la praxis de los docentes se ve influida por la *visión de mundo* que tiene, es decir, “su actividad

pedagógica se ve subsidiada por la concepción que posee sobre los fenómenos.” (p. 23). Y este armado teórico, es la base que posibilita caminar firmemente, con algunos elementos para que con el reconocimiento de la importancia del lenguaje, sumado a la capacidad de interpretación y comprensión, se sostenga nuestro sujeto cognoscente, caminando de la mano de su mentor, para juntos ver el horizonte de la lectura.

En un debate imaginario, las investigaciones en torno a la lectura, a la comprensión lectora, al acto de leer o lectura dialógica, encontramos un arcoíris que se abre tomando sus dimensiones, de acuerdo a su enfoque: Genaro P. Ambrosio y Enrique Congrains Martín (1976), sostendrían que es necesario seguir una serie de “tips” para el desarrollo de habilidades, de búsqueda de información en todo tipo de texto. Por su parte Frank Smith (1997), ponderaría la lingüística, su aporte a la discusión es importante. Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacios, y Trevor Cairney (1992), confluyendo bajo similar perspectiva, privilegiarían la enseñanza de la *comprensión lectora*; Margarita Gómez Palacios (1995), usando la expresión, sin embargo, se mueve, *ponderaría el proceso*. Discutido así, genera muchas inquietudes, tengamos un acercamiento desde el análisis de algunas posiciones teóricas que se han encumbrado con mayor presencia.

Desde una *perspectiva constructivista*, se ha enfatizado que es cierto también que los niños, antes de iniciar la experiencia formal de aprendizaje y enseñanza, pueden desarrollar concepciones propias acerca del lenguaje escrito, y que se debería poner énfasis en el significado de lo que se aprende. Además, una cantidad creciente de estudios ha demostrado que incluso antes de aprender a leer, los niños tienen ciertas experiencias de lectura y escritura (Ferreiro y Gómez Palacios 1996, Lerner 2001, María Cristina Chiana de Jones 2010); Ausubel lo manejó como conocimientos previos, resultando un principio teórico en el Aprendizaje Significativo y que didácticamente los docentes lo tienen presente como una referencia para construir conocimientos (Ausubel 1997). Si bien esta categorización breve, permite comprender las tendencias de la enseñanza y comprensión del acto de lectura, es bueno partir de principios teóricos, que han abonado a la comprensión de este fenómeno. A continuación, se acude al estudio que realizó María Eugenia Dubois (1996), en su obra “El proceso de lectura”, donde realiza un análisis interesante en torno a las teorías que subyacen a la enseñanza del acto de lectura. Por ello, es conveniente, tomar en cuenta

su acertada clasificación, para ello, trifurca su estudio, al comprender la lectura: como *conjunto de habilidades, interactivas y transaccional*.

Denomina *lectura como desarrollo de habilidades*, a los pasos que deberían seguir los lectores para poder “comprender el texto”, predominando hasta los años setentas. Este enfoque pretende instruir al lector para que con el seguimiento de recomendaciones desarrolle habilidades aisladas. El esquema era el siguiente: “...reconocimiento de palabras, como el primer nivel de lectura, seguido de la comprensión como segundo nivel, de la reacción o respuesta emocional en tercer lugar y de la asimilación como último nivel.” (Dubois, p. 9). ¡Ojalá no hayas sido parte de estos procedimientos, y sólo lo estés conociendo de esta forma!

Como parte antagónica, se encuentra la concepción de la *lectura con un enfoque interactivo* –situada entre los sesenta y los años setenta-, la característica fundamental es de considerar al lector como un sujeto activo, y además de resaltar la interacción dada entre el lector y el texto, para darle sentido al mismo. Se destaca a Kenneth Goodman como el máximo exponente, los supuestos que consideró fueron los siguientes: “1) la lectura es un proceso de lenguaje; 2) los lectores son usuarios del lenguaje; 3) los conceptos y métodos lingüísticos pueden explicar la lectura, y 4) nada de lo que hacen los lectores es accidental, todo es el resultado de la interacción con el texto.” (Dubois, p. 10).

La tercera concepción es la más reciente, la “*teoría transaccional*”, fue plateada por Louise Roseblatt en 1978, argumentando:

Mi punto de vista del proceso de la lectura como transaccional afirma que la obra literaria ocurre en la relación recíproca entre el lector y el texto. Llamo a esta relación una transacción a fin de enfatizar el circuito dinámico fluido, el proceso recíproco en el tiempo, la interfusión del lector y texto en una síntesis única que constituye el significado, ya se trate de un informe científico o poema. (Roseblatt 1985, citado por Dubois 1996, p.16).

Es bueno saber que no deja de lado la propuesta de la lectura interactiva, sino al contrario retoma sus fundamentos básicos para trascender dicha concepción. Como muestra de un horizonte que se modifica, si bien Goodman en la obra de Dubois, es

identificado como el máximo exponente de la lectura interactiva, en el marco del *Simposio Internacional sobre Nuevas Perspectivas en los Procesos de Lectura y Escritura* organizado por la SEP realizado en la Ciudad de México del 1 al 4 de julio de 1981, en su participación vislumbra una concepción diferente, motivo para decir que se modificó su horizonte, pues ve a lectura como un proceso transaccional indicando que:

Señalo que la idea de transacción, tomada de Dewey, la que expresa con mayor claridad el proceso que tiene lugar en el acto de lectura. La transacción no es una simple interacción. Dewey prefirió la palabra transacción al termino de interacción porque el proceso “tanto el texto como el lector resultan modificados”. Lo que aporta el lector a esta transacción es tan importante como lo que el escritor aportó, o tal como el escritor dejó el texto en el punto en que el lector empieza a negociar, a transaccionar con él (Kenneth Goodman, en Ferreiro, p. 87).

Estos enfoques teóricos, son los argumentos que subyacen a una praxis educativa, J. Gimeno Sacristán y A. I. Pérez Gómez arguyen (1992, p.13): “si algunas ideas, valores y proyectos se hacen realidad en la educación es porque los docentes los hacen de alguna manera suyas; en primer lugar, interpretándolas, para después adaptarlas a su propio contexto”. Estos enfoques teóricos resultan ser el mapa del territorio de los docentes, si bien el mapa no es el territorio, le permite caminar, para interpretar su praxis pedagógica en torno a la lectura, para llevar a los alumnos y seguir dando pasos, no importa que el horizonte se desdibuje, dialogando puede escuchar el eco de los que van delante de ellos.

¿Qué horizonte comparten los educadores de acuerdo a su formación?

En este momento ya se hace necesario, conceptualizar el termino de horizonte, en este artículo se usa para aludir a la *forma de mirar un fenómeno sin recortes*, para entender el horizonte en su *dimensión tanto histórica como contextual*. La concepción

es tomada de Gadamer (2007p. 372), cuando dilucida que “un horizonte es el ámbito de visión que abarca y encierra todo lo que es visible desde un determinado punto”. En este sentido, el acto de lectura como objeto de estudio, debe estudiarse en toda su dimensión, una mirada que escudriñe el acto educativo, tal y como acontece, para tener elementos interpretativos que den cuenta de este fenómeno complejo.

Para nuestro objeto de estudio, la metodología, que permite estudiar éste fenómeno, llamado lectura dialógica, como se había anticipado en la introducción, es bajo una metodología desde la perspectiva hermenéutica, proyectada con dos pilares, por una parte Habermas con su grandilocuente acción comunicativa, que nos ha vislumbrado reconocer la importancia del lenguaje, para generar un diálogo so pretexto de un texto literario; por otra parte con un esfuerzo conciliatorio, con Gadamer, con la acertada dilucidación del círculo hermenéutico, para interpretar y comprender este horizonte, que con visos de complejidad; para concertar un acto de lectura a través del diálogo, con apoyo de los principios teóricos de Paulo Freire, que den cuenta del alumno como un sujeto cognoscente, capaz de reflexionar, comprender y transformar su mundo, los textos literarios, son el puente para unir su mundo subjetivo y su mundo objetivo, que son parte de su realidad, es decir de su mundo de la vida.

En ese sentido se reconoce que los docentes conocen de entrada alguna propuesta en torno a la lectura, o varios principios teóricos, que han ido conociendo en su vida profesional, éstas propuestas son tomadas como cartas náuticas para poder navegar en su praxis pedagógica, pero en ocasiones como no se ha generado un dialogo profesional, para poder compartir sus posturas teóricas o experienciales, y sólo son pasadas como una estafeta, estos mapas no permiten comprender el territorio, pues el horizonte ha cambiado, y no se han dado cuenta de ello, resultando confusas para entender el fenómeno, y pareciera que son *palimpsestos* que a la luz del ejercicio docente, son difíciles de interpretar.

Es necesario reflexionar sobre el reto que tienen los docentes para fomentar el hábito de leer por placer, trascender la limitante de que algunos docentes que no favorecen el fomento de la lectura en sus aulas, porque ellos en si no se reconocen como lectores, además también es observable que los docentes toman como verdadero las propuestas que el sistema les hace llegar a través de los programas de estudio;

tienen una fe ciega en el sistema, y por lo tanto no ponen en duda lo que les llega, Gadamer da elementos para entender la limitación, “fijan una fe ciega en lo que les llega, por tener un horizonte limitado”. Para ello es necesario reflexionar, trabajar con otros maestros, para dialogar y compartir experiencias que permitan poder promover el gusto por leer.

Evidentemente, los docentes son deudores de principios educativos, producto de grandes pensadores, y reviste gran importancia su formación y su actualización un *continuum* para ensanchar su horizonte, se lamenta que algunos docentes no busquen a otras fuentes de información y, por tanto, su horizonte se reduce a los programas de estudio, que institucionalmente *reproducen*. Otros más basan su práctica siguiendo un horizonte bastante borroso y no tiene claro el camino a seguir. El docente que no lee, su horizonte está reducido, como lapidariamente lo refiere Gadamer (p. 373): “El que no tiene horizontes es como un hombre que no ve suficiente y que en consecuencia supervalora lo que le cae más cerca”. Y ciertamente un docente con un horizonte reducido, toma como la panacea las propuestas de su plan y programa de estudios, o nefastamente basa su práctica tomando como referentes, el cómo fue educado cuando era un infante.

Leer y dialogar para ensanchar el horizonte

La propuesta de leer y dialogar para ensanchar el horizonte, parece una reflexión de un anacoreta, sin embargo, la alfabetización que llevó a cabo Paulo Freire, es una lumbrera en el tiempo, que motiva a establecer propuestas que consideren de entrada al alumno como un sujeto cognoscente; con los principios teóricos analizados, de la teoría de la acción comunicativa de Habermas, aunado a las concepciones de comprensión e interpretación de Gadamer, la teoría pedagógica de Freire, en torno al acto de leer, la lectura como un acto dialógico, es plausible, para que se construyan espacios donde se lea, se dialogue y se construya conocimiento.

A manera de un recorrido rápido, se puntualizan algunos preceptos que enarbolaron la obra pedagógica de Paulo Freire, con el fin de que configuren la *natura del pilar vivo* que estamos proyectando; es destacable de entrada los logros en su

programa de alfabetización a nivel de adultos. A través de forjar conciencias, por ello, en cuarenta horas, consiguió que los campesinos aprendieran a leer la palabra del mundo. Su éxito radicó en implicar a los que aprendían dándoles su lugar en el mundo. Reconociéndolos como sujetos cognoscentes, implicándolos en su aprendizaje. José Antonio Fernández reconoce a:

Freire que intentó cambiar la cara de la escuela, entregando las escuelas a las comunidades locales (la autonomía de la escuela era una de sus convicciones sobre el sistema educativo formal) creando consejos de escuela y asociaciones de alumnos, estimulando los proyectos autónomos del centro (2007, p. 323).

Los principios de la pedagogía de Freire, reconocen a un alumno que no es un banco en el que se depositan conocimientos y que éste recibe en forma pasiva; sino un sujeto cognoscente que piensa y siente por lo tanto se implica y de esa forma puede transformar su mundo. Por ello argumenta, que el aprendizaje debe estar mediado por el constante diálogo, un diálogo que permita construir aprendizajes en comunión: “Nadie educa a nadie, los hombres se educan entre si mediatizados por su mundo” (Freire, 1997b, p. 9; 1982, p. 36; 2010, p. 92). Estos presupuestos permean su obra, en *Pedagogía del Oprimido* donde destaca la importancia del diálogo para generar la comunicación y subraya la importancia de considerar al alumno como sujeto cognoscente:

Solamente el diálogo que implica el pensar crítico, es capaz de generarlo. Sin él no hay comunicación y sin ésta no hay verdadera educación. Educación que superando la contradicción educador-educando, se instaure como situación gnoseológica en que los sujetos inciden su acto cognoscente sobre el objeto cognoscible que los mediatiza. (1982, p. 107; 2010, p. 113).

En su obra *La importancia de leer y el Proceso de liberación*, también destaca la relación dialógica en el proceso de un acto cognoscitivo, “La relación dialógica es el sello del acto cognoscitivo, en el cual el objeto cognoscible mediatizando los sujetos

cognoscentes, se entregan a su desvelamiento crítico.” (1997b, p. 82). En la obra de *Cartas a quien pretende enseñar*, retoma los conceptos para colocarlo de una bella manera, como una recomendación de un maestro que ama enseñar, pero reconoce a los sujetos, como alguien que también nos está enseñando:

El enseñar y el aprender se van dando de manera tal que por un lado, quien enseña aprende, porque reconoce un conocimiento antes aprendido y, por otro, porque observando la manera como la curiosidad del alumno aprendiz trabaja para aprehender lo que se está enseñando, sin lo cual no aprende, el educador se ayuda a descubrir dudas, aciertos y errores. (1997a, p. 28; 1982, p. 86; 2010, p. 92).

En cada frase nos revela, lo que entiende por este proceso de educar, condición esencial que todo educador, debería reflexionar, pues es parte de su hacer: “La educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre su mundo para transformarlo.” (2009a, p. 7; 1982, p. 106; 2010, p. 113).

Disfrutar los libros de Freire, es establecer un diálogo continuo con el pedagogo, alguien quien siempre tiene algo que decir, donde te convierte en cazador de significados, al ir desvelando un bosque simbólico, obras que como la de Umberto Eco, en *nombre de la rosa*, vas de la mano del maestro, pues él te va apoyando para discernir pistas, y poder descubrir el libro prohibido, el libro de la felicidad, la magna obra de Aristóteles; afortunadamente con Freire, no corres el riesgo de algún peligro, la aventura la vives, por ir en pos de conocimiento.

Ahora se pondrá en común la concepción que puebla su obra con respecto al acto de lectura, con el propósito de establecer argumentos para una lectura permeada por el diálogo. Concibe como acto de lectura al “proceso que implicaba una comprensión crítica del acto de leer, que no se agota en la decodificación pura de la palabra escrita o del lenguaje escrito, sino que se anticipa y se prolonga en la inteligencia del mundo.” (1997b, p. 94). Un lector en el acto de lectura no necesita estar alfabetizado, sería suficiente si quien comparte su experiencia de lectura, lo hace vivir a través de ella, el diálogo sería la vía para hablar del texto, para situarlo a su contexto, es decir, lo

entiende y transforma desde su mundo. Pues los seres humanos desde tiempos remotos han estado dando lectura a su mundo:

...lectura del mundo como instancia precedente de la lectura de palabras, los hombres y las mujeres han estado entendiendo el mundo, captándolo, comprendiendo, leyéndolo. Esa capacidad de captar la objetividad del mundo proviene de una característica de la experiencia vital que nosotros llamamos curiosidad. (2010, p. 29).

En un acto de lectura se debe permitir que se exprese el sujeto cognoscente, para que comunique su pensamiento, también con ello, se desarrolla la capacidad de saber escuchar. El diálogo generado no debe tomarse como una improvisación, sino como producto de una reflexión, en donde las ideas toman forma, en ese proceso interactivo necesario, forjado entre pares, o personas que orientan el aprendizaje; podemos pensarlo como todo un arte, que tiene como reto el cautivar al que escucha, si alguien sabe tejer un discurso, atraparé en esta red al otro, con maestría para llevarlo por caminos sutiles y agradables para el oído y para la mente, pues invitan a reflexionar.

Con el lenguaje el ser humano es un artista, puede dibujar escenarios, para hacer los mejores cuadros, en cartas a Cristina, Freire cita las palabras y pensamiento de Abelardo de Hora, un artista que trabajaba con jóvenes y que creía en las creaciones de ellos, sus palabras lo revelan: “Una de sus tesis era que dibujar el mundo, retractar las cosas, utilizar otro lenguaje, no era privilegio de unos pocos” (2005, p. 135). Los docentes debemos confiar en nuestros alumnos, alentarlos para que expresen sus sentidos, sus incertidumbres, sus emociones; con ello generaríamos confianza, la creación de comunidades de aprendizaje es una oportunidad para generar conocimiento y no rumiarlo y escuchar respuestas que el docente espera.

Si rescatamos este sentimiento de aprender en comunión, donde el diálogo se privilegia, donde no existan sólo arengas pedagógicas, donde se apueste en realidad por la felicidad del ser humano, sólo entonces se estará en posibilidad de rescatar lo perdido, la curiosidad por aprender y comprender nuestro mundo, ir en pos de esa curiosidad epistemológica. La impostergable transformación de nuestros centros escolares, espacios donde se lea por placer, donde se dialogue en consideración de la

capacidad de acción comunicativa de los alumnos, donde se privilegie la comunicación para comprender e interpretar este mundo cambiante y con retos que demanda vivir en comunión con nuestros congéneres, pero sobre todo con nuestro planeta.

Textos literarios, una vía para aprender y dialogar

A los alumnos hay que acercarlos a la lectura con textos que despierten su capacidad imaginativa, la mayoría de los infantes les gusta curiosear. Para ello, es una oportunidad vivenciar los textos literarios –cuentos, leyendas, novelas, historias, versos, poemas, etc.- para encontrar que están poblados de pasajes fantásticos que se comparten con la realidad.

La lectura debe ser como una Odisea homérica, por estar poblada de innumerables aventuras, que es gratísimo vivirlas. Al vivir el acto de lectura como una Odisea, siempre habrá episodios fascinantes por vivir. Los docentes debemos ser como el valeroso Odiseo, siempre debemos alentar a los alumnos a seguir leyendo, no importando que en nuestra travesía encontremos obstáculos, como sería nuestro “Polifemo tecnológico” –las redes sociales- que subyugan y devoran incansablemente el tiempo de muchos alumnos; o la magia de la “encantadora televisión” que transforma a los compañeros de Odiseo en cerdos con su vasto bombardeo de un “ciudadano consumista” de productos no necesarios, sino solamente indispensables. Leer es el territorio, el mapa, la brújula, para formar lectores, pero si en estos textos literarios, se lee, se conversa, se discute, se divierten; estaremos en posibilidad de Formar lectores que lean por placer, en palabras de Daniel Goldin tenemos: “Pues sin duda hay que leer para formar lectores y escritores, pero sobre todo hay que releer, conversar, pensar, discutir, ensayar, jugar, y analizar...y volver a hacerlo muchas veces.” (en Lerner 2001, p. 19).

El propósito es lograr que los alumnos lean por placer, viendo en la lectura de textos literarios múltiples aprendizajes para la vida. Con esta forma de ver la lectura de textos literarios se estará trascendiendo la idea de leer solo para pasar el rato. Para decir, “no recuerdo nada de lo que he estudiado, pero sí recuerdo todo lo que he

leído”⁹. Leer en texto literario es mágico, porque te diviertes, aprendes y te convierte en mejor persona, esto te da posibilidad de entrar a mundos posibles, que coexisten: el mundo real e imaginario. Lerner lo manifiesta del siguiente modo: “hacer de la escuela un ámbito propicio para la lectura es abrir para todos, las puertas de los mundos posibles, es inaugurar un camino que todos puedan recorrer para llegar a ser ciudadanos de la cultura escrita.” (Lerner 2001, p. 118).

El puente para formar alumnos lectores son los textos literarios, después se les facilitará la lectura de textos periodísticos, textos de información científica, textos de instrucciones, textos epistolares, textos humorísticos, textos publicitarios, etc. A continuación, se enumeran algunas ideas para desarrollar, sin embargo, es la creatividad del alumno y el maestro quien da pauta para encender la hoguera de la pasión para aprender dialogando:

- *Dialogar para ayudar a comprender*
- *Dibujar una forma de expresar lo comprendido*
- *Preguntar para aprehender*
- *Escribir una forma de trascender lo leído*
- *Escenificar para expresar nuestra elaboración*
- *Lo puedo decir con analogías*
- *Elaboración de esquemas: mapa mental o conceptual, V de Gowin, sinopsis, diagramas de flujo, etc.*
- *Ver y leer la película, un pretexto para dialogar sobre el texto*

⁹ Tejo, Heriberto. Un cuento para Laura.

Conclusión, es impostergable dialogizar el acto de lectura

Con la lectura se vive una experiencia, misma que se construye a través de la interacción entre lectores, es necesario recordar que el texto literario es producto de un diálogo que el autor establece con el lector, para comunicar su pensamiento y trascender como ser humano; entonces, cómo se quiere fomentar la lectura si se quiere negar un acto dialógico, es necesario compartir las elaboraciones de los sujetos cognoscentes, para no amordazar a los lectores.

Los alumnos en sus múltiples actividades muestran esa necesidad de comunicarse, lo hacen cuando quieren preguntar, cuando han recordado algo, cuando tienen preocupaciones, cuando no quieren sentir que los invade la soledad, cuando no quieren ser invadidos por el parásito que hace que la gente se vuelva muda. El docente sin embargo los quiere destinar a esa soledad, al solicitar que lean en silencio para que “comprendan”, a qué tipo de comprensión se refiere. El que escribe toma como referencia lo que esto ha escuchado en dos procesos de Consejos Técnicos escolares a través de varios años (en una Primaria y en una Secundaria Oficial). Pues las propuestas que se señalan tienen similares características, al establecer acciones que apuestan por una comprensión lectora, sin embargo, son acciones que sólo se reducen a comprobar lo que dice el texto, con algunos cuestionamientos o el poner a los alumnos a leer un tiempo. Se refiere que en la primaria José María Morelos, ubicada en la comunidad del Molino Abajo, Temoaya, México, al observar las clases de los maestros en calidad de subdirector escolar, se visualizan prácticas de lectura mecanicistas, que alejan al alumno de los textos literarios, de descubrir mundos fantásticos y relacionarlos con la realidad del alumno, como una oportunidad para leer por placer.

Es impostergable reconocer a los alumnos como sujetos cognoscentes, considerar que en el acto de lectura y en todo proceso de aprendizaje, se debe dar voz a los lectores, para comunicar sus significados, que elaboran al dialogar con el texto. En un acto de lectura, los lectores se reconocen a través de los personajes, reconocen mundos que se parecen al suyo, comprenden problemas, porque ellos viven situaciones similares.

Lo mejor que puede hacer el maestro, es promover este diálogo necesario en un acto de lectura, leyendo con los alumnos y para los alumnos, donde se privilegie la palabra, donde se ennoblezca la comunicación de sus elaboraciones, para coadyuvar a la construcción de significados grupales mediados por el lenguaje.

Aprender a leer donde se privilegie el diálogo, posibilitará la formación de seres humanos que aprendan a debatir, que opinen sobre su mundo, que sepan argumentar sobre sus ideales, que aprendan a tomar decisiones conscientes para su presente y su futuro. Dar la palabra a los alumnos, contribuirá a formar alumnos capaces de tomar decisiones cruciales sobre su vida, sobre su entorno; una necesidad urgente en esta realidad compleja.

La propuesta educativa de Paulo Freire tiene el acierto de pensar en cómo hacer que los alumnos se tornen en más conscientes y deseosos de transformar su mundo; para ello se cree nodal que el profesor se comprometa con su praxis, y para ello propone que todo profesor debe tener como precepto fundamental, de que enseñar es un acto de reflexión. De ahí que su formación, es un acto permanente, el reflexionar día a día sobre su praxis educativa, le permitirá comprender mejor sobre el complejo acto de enseñar.

Una lectura que reconoce la creatividad e imaginación y que considera el cómo aprende el alumno da elementos para establecer una mejor forma de promover la lectura, una lectura mediada por el diálogo, por la reflexión, para compartir sentidos, inquietudes, dudas, y su forma de mirar el mundo. Podría concebirse como un mismo fenómeno, no obstante, la forma de abordarlo es distinta; el cuento de Tycho Brahe y de Kepler da cuenta de qué tan importante es una interpretación cuando se tiene un horizonte reducido, o se tienen lecturas para dar una interpretación diferente: “se van a ver la puesta del Sol. Mientras Brahe ve cómo se pone el Sol. Kepler ve cómo se mueve el horizonte hasta ocultar el Sol” (citado por Sánchez, p. 201). Pues bien, apostemos por una lectura dialógica, al dar la palabra al alumno, al dialogar con él, el pretexto es el texto, con estos presupuestos, no hay necesidad de establecer técnicas, pues junto con los lectores hay que dialogar y acordar, un día puede ser pretexto una frase, preguntas, dudas, relaciones con la vida y el texto, poner en duda lo que dice los párrafos y aventurarse a vivir el acto de leer mediado por un constante diálogo.

Referencias

- Bloch, Ernst (2004) *El Principio Esperanza*, Tomo I Trotta, Madrid España.
- Dubois, María Eugenia, (1996), *El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica*, Aique didáctica, Argentina.
- Fernández, José Antonio. (2007), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*.
- Ferreiro, E. & Gómez P. (compiladoras1998) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México, Siglo veintiuno editores, (14° edición, 1998).
- Flecha, Ramón et. al. (1997): *Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura* <https://revistaiberoamericanadeeducación.n.o46> (2008), pp.71-87 (Accesado el día 09 de julio del 2020).
- Freire, Paulo (2005), *Cartas a Cristina, reflexiones sobre mi vida y trabajo*. Siglo XXI. México.
- Freire, Paulo (1997a), *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI. México.
- Freire, Paulo (2009a), *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI. México.
- Freire, Paulo (2010), *El grito manso*. Siglo XXI. México.
- Freire, Paulo(1997b), *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI. México.
- Freire, Paulo (1997c), *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, Siglo XXI. México.
- Freire, Paulo (2009b), *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI. México.
- Freire, Paulo (1970), *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. México.
- Freire, Paulo (2010), *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. México.
- Gadamer, Hans-Georg, (2007), *Verdad y método*, Ediciones sígueme, España.
- Galeano, Eduardo, (2010), *Homenaje a Galeano*, Siglo XXI. México.
- Gómez, P. Margarita, (1995), *La lectura en la escuela, biblioteca para la actualización del maestro*, SEP, México.
- Habermas, Jürgen, (2010), *Teoría de la acción comunicativa*. Tomo I Trotta, Madrid España.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo imaginario*. México, FCE.
- Moro, Tomás (2008), *Utopía*. Porrúa, México.
- Sacristán, G. David (2018), *El hombre como ser inacabado*, *Revista de Pedagogía*, Universidad Complutense de Madrid. <https://revistadepedagogia.org/>(Accesado el día 24 de marzo del 2020).
- Sacristán, J. Gimeno y A. I. Pérez Gómez. (1997), *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata. Madrid.

Entre la tradición y el conocimiento

Una lectura de Creer, Saber, Conocer, desde Luis Villoro

Abigail González Ramírez

Hablar de la educación nos lleva a pensar en las diferentes prácticas sociales destinadas al desarrollo intelectual, social, cultural y emocional de las personas pertenecientes a un grupo, así como a la adquisición de conocimientos que permitan el desarrollo del hombre.

La humanidad a lo largo de su historia ha destinado ciertas instituciones formales que se dedican a transmitir de manera sistemática los diferentes tipos de conocimiento que hay; sin embargo, desde el inicio de los grupos sociales el hombre ha creado un conocimiento popular entre los miembros de su grupo que no necesariamente se transmite dentro de una institución establecida, pues este conocimiento se adquiere desde el núcleo familiar, social y el contexto que lo rodea, determinando el comportamiento y actuar del hombre frente a los diferentes eventos que se presentan en su realidad; es por eso que este texto pretende describir cómo se ha construido el conocimiento de la tradición del *Día de muertos* a partir de la lectura de Luis Villoro *Creer, Saber, Conocer*; para comprender cómo una creencia se convierte en un tipo de conocimiento empírico que ayuda a determinar parte de la educación y prácticas de las personas que celebran esta tradición.

A lo largo de los años la educación se ha considerado un proceso humano en el que hay una transmisión de conocimiento, el hombre por su propia naturaleza no es capaz de entender la totalidad del mundo que lo rodea y se ha visto en la necesidad de explicar lo que pasa en su entorno a través de su propia experiencia, así como crear medios que le permitan transmitir y aprehender el conocimiento que se ha generado a su alrededor; sin embargo, ¿Cómo se podría definir lo que es el conocimiento; aquella parte esencial que forma la base y el principio de la educación?, y ¿Cómo se construye el conocimiento?.

Platón en su diálogo *Teeteto*, se cuestiona sobre lo que es el conocimiento, y a su vez da tres posibles respuestas a esta cuestión, la primera es que el conocimiento es *percepción*, misma que se invalida cuando se dice que dentro de esta respuesta el *alma*

o la *razón* no participan, pues se considera que la percepción es algo relativo que depende directamente de quien recibe la información de algún objeto o situación a través de sus sentidos, y por lo tanto solo sería válido el conocimiento obtenido de la percepción como un conocimiento individual, pues la impresión del mismo objeto o situación puede cambiar de una persona a otra.

La segunda respuesta es que el conocimiento es un juicio verdadero, un pensamiento o reflexión que realiza la mente por sí misma, sin embargo, al igual que la primer respuesta pierde su validez porque se apoya de nuevo en la percepción e incita a que los juicios realizados a partir de una impresión personal puedan ser considerados como verdaderos, a pesar de estar equivocados, y esto solo porque tienen una buena fundamentación de la persona que realiza el juicio, es por eso que dentro de esta respuesta el uso del lenguaje toma un papel importante pues a partir de él el discurso que se da para sustentar un juicio puede considerarse verdadero, a pesar de estar errado, pues sólo se ve desde la perspectiva de quien lo defiende.

Y por último, Platón menciona que el conocimiento es una opinión verdadera acompañada de una razón, quizá dentro de todo, en el diálogo del *Teeteto*, está la respuesta que más se podría acercar a la definición de lo que es el conocimiento, en ella se entabla la existencia y la participación de la razón, sin embargo, tampoco es una respuesta que defina lo que es el conocimiento y se acerca más a la definición de lo que es el *saber*: una opinión verdadera.

Si bien, dentro del Diálogo no se encuentra una definición de lo que es el conocimiento, podemos considerarlo como un texto *aporético*, pues a pesar de las diferentes explicaciones y argumentaciones que se dan, no se llega a una definición concreta; sin embargo, a partir de él se concibe una idea de lo que es el *saber*, un término que va a intervenir en la educación de los diferentes grupos sociales y que algunos autores retomarán más adelante para poder describir el papel que juega en el camino del conocimiento; uno de ellos es el filósofo Luis Villoro, autor que se ha convertido en un clásico dentro de la educación, en su libro *Creer, Saber, Conocer*; explica la importancia de diferenciar estos tres conceptos que juegan un rol importante en la creación del conocimiento y entender el papel que ocupan dentro de su construcción.

En *Creer, Saber, Conocer* Villoro menciona que el hombre a diferencia de otros animales necesita comprender el sentido de su vida y el sentido de su mundo, para adquirir un sentimiento de seguridad del medio que lo rodea y así crear una guía que le permita orientarse dentro de él; pues a partir de que el hombre conoce el lugar que ocupa dentro del mundo podrá adaptarse a la realidad en la que vive, dejando de lado las fantasías e ilusiones personales que pueda tener, pues la realidad en la que se encuentra inmerso es aquella que comparte con todos los hombres que viven a su alrededor, haciéndola común y entendible para todos aquellos que pertenecen a su mundo, por eso cada hombre perteneciente a un grupo social, es considerado un elemento que no solo habita el mundo, sino que además proporciona una fuente de información de éste, pues a partir de la constante convivencia con los demás miembros, es capaz de revelar a través de sus prácticas y actitudes conocimientos que se encuentran dentro de su mundo y los cuales solo pueden ser comprendidos si se parte de la unidad que existe entre los hombres que lo integran.

El primer concepto que Luis Villoro describe es *Creer*, la creencia podría definirse como un sentimiento o un acto que refiere a una cualidad específica y que ocurre en la mente de una persona por lo que solo sería accesible para ésta, además puede verse como la disposición que existe en el hombre para actuar y conducirse de cierta forma ante alguna situación en particular, permitiendo una leve introducción a lo que el hombre comprende y conoce de su realidad; es por esta razón que las creencias pueden ser consideradas como una de las bases de menor importancia dentro del camino hacia el conocimiento pero que a su vez es indispensable para que éste exista, pues si el hombre cree en algo y lo acepta como parte de su realidad, comenzará a relacionarse con ello, aceptándola como algo normal y buscando la manera de representarla a través de su comportamiento, o bien de las prácticas que se realizan alrededor de ellas.

Hay que mencionar que la representación del objeto es una condición necesaria para la existencia de la creencia, pues a partir de la representación que hace el hombre de ésta, crea una condición que le permite conservarla y garantizar su continuidad dentro del grupo social.

Otra forma de considerar la creencia es como la opinión que se hace desde la experiencia de algo, que puede ser compartida y aceptada por los demás miembros del

grupo social, sin embargo, no podemos olvidar que el hombre solo cree en lo que considera verdadero y para aceptar una creencia debe aprehender el objeto o la situación que la sustenta. Esto quiere decir que el hombre ha tenido una experiencia previa, sensorial o imaginativa de algo que le permite creer a partir de imágenes o significados comprensibles y que a partir de ellos acepta dicha creencia como parte de su realidad, la cual no tendrá la necesidad de cuestionar porque da por hecho que esta existe y que su actitud ante ella es la misma que tienen los demás, aunque hay que resaltar que a veces creer no siempre significa actuar como la creencia lo establece, pues se puede creer en algo y no necesariamente se tienen que realizar las prácticas o representaciones que el grupo social ha establecido en relación a la creencia.

Algunas de las creencias surgen a partir de condiciones afectuosas, el hombre ve la necesidad de representar sus sentimientos y por eso las acoge como parte de su realidad, hay otras que se dan porque son útiles en la vida de los hombres, ya sea en la relación que existe entre ellos o bien para crear un orden dentro de su mundo. Villoro asume que la creencia se toma como un término teórico que se refiere a un estado interno del sujeto, la creencia comienza en él y solo a partir de él puede llegar a formar parte de su mundo y de su vida; ésta es de los primeros pasos que da el hombre para conocer algo, pues a partir de ella el hombre comienza a desarrollar un aprendizaje que le ayudará a explicar y fundamentar lo que ocurre en el mundo, y al mismo tiempo hace que se sienta seguro dentro de él, dándole la capacidad de comprender su contexto y de estimularlo para conocerlo más, y es aquí donde se incorpora otro de los conceptos que trata Luis Villoro: el *Saber*.

Una definición que podemos encontrar del saber es aquella que menciona Platón en su diálogo *Teeteto*, la cual dice que el saber es tener una creencia verdadera justificada en razones, Villoro hace una reflexión sobre la forma en la que se usa este término y explica que el saber puede considerarse como una especie de creencia, pues para “saber” algo primero se debe creer en ello, y a partir de esto el saber puede significar estar informado o haberse percatado de algo, además de que es indispensable haber aprehendido el objeto o una situación objetiva, más allá de la primera impresión que se obtiene por medio de la percepción, y partiendo de esta idea el hombre pueda ser capaz de crear razones suficientes que justifiquen y sustenten su saber.

Saber algo significa que creemos en ese algo, por lo tanto el saber parte de la creencia y a diferencia de ésta el saber puede ser transmitido entre los miembros de un grupo, sin embargo, hay que mencionar que el saber algo no excluye la posibilidad de estar equivocado, pero tampoco toma esta posibilidad como un obstáculo que limite la verdad sobre ese saber, es por esta razón que el saber debe justificarse por medio de razones lo suficientemente objetivas para garantizar y aceptar que este saber es verdadero y que se adapta a la realidad no solo de la persona que lo fundamenta sino también para una comunidad epistémica que comparta el mismo lenguaje y que acepte ese saber, pues a partir de las razones que se dan para fundamentarlo, éste se vuelve independiente de la persona que lo promueve y a partir de la fundamentación de sus razones, el saber puede ser entendido y comprobado por toda la comunidad epistémica que lo ha aceptado.

Villoro menciona que el saber es tener una opinión verdadera fundada en razones que son suficientes para poder concluir esta verdad, y podemos entender como razones suficientes aquellas que justifican la opinión de la persona que sostiene ese saber y las cuales no encuentran otras razones dentro de su propia realidad y contexto, que logren invalidar su saber, pues este es aceptado por todos los miembros del grupo donde se genera.

También dice que el saber es estar en lo cierto y aunque más adelante se pudiera comprobar que ese saber no era verdadero, no podemos decir que las personas que lo apoyaban estaban equivocados, pues ellos lo sustentaban desde aquello que conocían y daban razones suficientes que podían justificar su veracidad a partir de la realidad en la que vivían, lo cual nos lleva a decir que el saber y el conocimiento es algo evolutivo que se va adaptando a las nuevas comunidades epistémicas que pueden comprobarlo y juzgarlo de forma objetiva, pues al ser los únicos que comparten un mismo lenguaje, son también las únicas personas capaces de cuestionar y juzgar las razones que se presentan dentro del saber, y por lo tanto son ellos los que ayudan a fundamentar o refutar su veracidad a partir de nuevos juicios y razones más detalladas.

Hasta este punto podemos considerar que las principales diferencias que hay entre creer y saber son las razones, pues mientras el saber requiere de razones suficientes para ser aceptado dentro de un grupo, en la creencia no hay necesidad de

tenerlas para aceptarla, pues solo se decide creer o no, además de que ésta puede ser compartida por los miembros de un grupo social, siempre y cuando ellos estén en la disposición de aceptarla, mientras que el saber puede transmitirse y encontrar sustento dentro de alguna comunidad epistémica que comparta el mismo lenguaje y el mismo interés. Ahora bien, ya que se ha mencionado lo que es *Creer y Saber*, hay que dar paso al siguiente y último concepto que Luis Villoro desarrolla dentro su texto: *Conocer*.

Villoro menciona que *conocer* algo involucra haber tenido un contacto directo con el objeto, pues conocerlo implica saber algo de él, haber tenido una experiencia personal y directa, la cual ayuda a familiarizarse con el objeto desde un aspecto físico, espiritual, o cultural. El conocer algo implica unificar en una totalidad todas las aprehensiones inmediatas que se hacen del objeto, las experiencias directas que se tienen de él y la relación que existe entre el objeto y la realidad, haciendo del conocimiento algo más rico y complejo. Al mismo tiempo, para poder conocer algo o a alguien es importante tener una descripción detallada que va más allá de la aprehensión que obtuvimos de ellos, por medio de los sentidos y de las imágenes que estos representan.

Villoro menciona que existen algunas condiciones que deben estar presentes dentro del concepto conocer, la primera es que debe tener una permanencia y continuidad dentro del espacio y del tiempo, y la segunda es que las diferentes variaciones que existan dentro de ese conocimiento deben encontrarse bajo cierta regularidad dentro de sus presentaciones, así como la existencia del objeto dentro del mundo real, pues a partir de estas condiciones y de la experiencia que se tiene se puede crear una unidad del objeto que no solo incluye las primeras aprehensiones de él, sino también toda la parte imaginativa que lo rodea, así como las representaciones que tiene, dando paso a un conocimiento más profundo del objeto, captándolo tal y como realmente es, en palabras de Villoro conocer algo es aceptar su existencia.

Dentro del conocer la experiencia es un factor que promueve la construcción del conocimiento, a partir de ella se sabe cómo afrontar la realidad que se vive en los diferentes grupos sociales, además de que ayuda a aceptar como verdadero todo aquello que se encuentra dentro de su contexto, porque a partir de que se conoce algo se pueden crear argumentos que validen su existencia, entendiendo que todo lo que

se conoce se relaciona con el modo de vida de los hombres y su realidad. El conocer implica integrar cualquier saber al objeto, así como las mismas experiencias que se tienen de él, entendiendo su importancia y la parte esencial que éste tiene dentro de la realidad en la que se encuentra, pues es la que lo distingue de otros objetos que puedan presentar algún tipo de similitud con él.

El conocer a diferencia del saber se sustenta en haber tenido experiencias directas con el objeto y también es sustentado por medio de razones individuales que le permiten profundizar en él dando la oportunidad de interpretarlo. Podemos considerar que conocer cierto objeto no es algo que nos permita transmitir ese conocimiento, pues ese conocer se basa desde las experiencias personales que no pueden ser comprobadas por otro.

Llegando a este punto podemos decir que el conocimiento necesita de estos tres conceptos para existir, y por lo tanto el camino que Villoro marca en su libro, permite comprender la evolución del conocimiento en el hombre, porque si algo debe de quedar claro es que el conocimiento es evolutivo y por lo tanto se adapta al tiempo y al espacio en el que el hombre se desarrolla. Así mismo podemos mencionar que Villoro concluye que el conocimiento es cualquier forma de captar la existencia y la verdad de algo, un proceso psíquico que acontece en la mente del hombre, pero que también es un producto social que comparten varios individuos.

Ahora que se han mostrado las diferencias entre estos tres conceptos podemos retomar la idea de que el conocimiento no es algo que se transmite solo en los espacios designados formalmente para la educación del hombre, el conocimiento popular se construye y transmite a través del comportamiento adquirido en sus primeros núcleos y a partir de esto aprehende creencias y saberes que determinan mucho de lo que será capaz de conocer a lo largo de su vida, además de desarrollar un conocimiento que sea aceptado por otros que comparten su lenguaje y le da la oportunidad de desarrollar diferentes facultades culturales e intelectuales que le permitan explorar más acerca de ese conocimiento que influye en su educación.

Por eso una forma de educar a las personas es con el ejemplo que cada una es capaz de transmitir a otras, pues una vez que se acepta una creencia, un saber, o un conocer del contexto que los rodea, las personas son capaces de articular su relación con la realidad, manteniendo esta articulación en el grupo a partir de las diferentes

representaciones que se hacen de ese conocer y que logra tener cierta permanencia y continuidad en el grupo, pues los que pertenecen a él son capaces de reconocer la importancia que tiene en su vida, así como de comprender el significado de las diferentes representaciones que se realizan dentro de su grupo, pues éstas se construyen a partir del uso de un mismo lenguaje que solo es entendido por las personas que pueden hablarlo.

A partir de Luis Villoro y de *Creer, saber, Conocer* se plantea una reinterpretación de la forma en que se pueden incorporar estos tres conceptos a una de las tradiciones más conocidas y representativas de México: *Día de muertos*, tradición que ha tenido permanencia y continuidad dentro de la sociedad mexicana, que forma parte de su historia y que ha logrado mantenerse cerca de la vida de las personas como una celebración llena de significados y representaciones que son comprensibles, para todos aquellos que conocen y aceptan la tradición como parte de su realidad, además se incluye dentro de la educación de las nuevas generaciones, enseñándoles creencias, saberes y conocimientos que rodean esta práctica para que les permita aceptarla, aprehenderla y comprender todo lo que implica, garantizando su continuidad con todos aquellos elementos que se consideran significativos en las diferentes representaciones sociales que recrean los miembros de un grupo en esta conmemoración.

El Día de muertos en México es una tradición que se lleva a cabo en los últimos días de octubre y los primeros dos días de noviembre y celebra el retorno de las almas de los difuntos al mundo terrenal, se piensa que durante estos días el alma de las personas que ya ha fallecido tiene la oportunidad de regresar a su hogar y convivir con sus seres queridos quienes han dispuesto en el lugar más importante de la casa una ofrenda llena de comida, bebidas, frutas, dulces, pan, flores y ceras para dar la bienvenida al alma de sus seres queridos y estar con ellos hasta la llegada del día dos de noviembre que es cuando las personas se dirigen al panteón para acompañar al alma de sus difuntos a su lugar de descanso. Hasta este punto podemos concebir que la tradición comienza a partir de la creencia que se tiene sobre la existencia del alma, la cual se desprende del cuerpo al momento en que la persona muere y se dirige al lugar del descanso eterno.

Esta ideología se puede fundamentar y aceptar dentro del grupo social por el tipo de religión que se practica y se pueden llevar a cabo sus diferentes representaciones, sin conocer realmente todo lo que tradición implica, pues mientras las personas crean en el retorno de las almas, es suficiente para ellos aceptar y tomar como algo verdadero la tradición del día de muertos.

Esta creencia logra explicar en parte lo que pasa más allá de la muerte pues se cree en el lugar de la vida eterna, donde moran las almas de las personas que han abandonado el cuerpo al momento de su muerte, y quizá desde un punto de vista muy general se podría decir que la tradición del día de muertos inicia a partir de la postura que toma el hombre de no olvidar a aquellos que nos precedieron, personas que compartieron su vida con nosotros y que crearon lazos afectivos que sobrepasan incluso la muerte; sin embargo, si retomamos un poco la historia de la tradición podemos encontrar que los antiguos mexicanos tenían prácticas semejantes a las que se hacen hoy en día para conmemorar a sus muertos y que éstas se realizaban al finalizar el ciclo agrícola, pues una de las características que tenía el culto a los muertos durante esa época era que a partir de las ofrendas que se les hacían, sus familiares podían pedirles que abogaran ante sus dioses para que sus cosechas fueran abundantes y de buena calidad.

Estas ofrendas solo se destinaban durante los siguientes cuatro años, pues se creía que era el tiempo que les tomaba llegar al lugar de descanso que sus dioses habían dispuesto para ellos, y este lugar dependía en la forma en que moría la persona, pues dependiendo de cuál era la situación en el momento de su muerte, su alma se dirigiría a uno de los paraísos de sus dioses. Aunque esto no quiere decir que la tradición que conocemos hoy en día, encuentre su origen en la época prehispánica, pues esta es el resultado de la fusión cultural que atravesó el país con la conquista a manos de los Europeos, y entre los muchos cambios que hubo en el país, el culto que se tenía se fusionó con la nueva ideología, donde el retorno de sus muertos se unió con la celebración de Todos los Santos, celebrada en el mes de noviembre, y el periodo en que se ofrendaban alimentos, flores y otros artículos se extendió a ser practicado año con año, de tal manera que hasta nuestros días podemos apreciar las diferentes representaciones que se hacen en honor al alma de los difuntos.

Villoro menciona que la creencia basta para orientar nuestras acciones en el mundo, garantizando que nuestra acción corresponde a la realidad que se vive y como se mencionó, el hombre solo puede creer en lo que considera verdadero y la tradición del Día de muertos es un ejemplo del impacto que tiene una creencia en la vida del hombre.

Menciona Villoro que el hecho de creer algo no obliga a las personas a comportarse como la creencia lo pide y esto lo podemos observar de nuevo en esta tradición pues hay muchas personas que creen y comparten la creencia y no por eso se ven obligadas a realizar todas aquellas representaciones que son significativas durante los días en los que se lleva a cabo y a pesar de ello reconocen su significado y su esencia, porque se están moviendo en una misma realidad, que utiliza el mismo lenguaje y que educa a las nuevas generaciones, para que acepten y aprehendan las creencias, así como todos los elementos que la conforman.

Por último podemos decir que la tradición del Día de muertos no necesita razones para existir, pues ha estado tan vinculada a la vida de las personas, desde el momento en que llegan a formar parte del grupo social, por la creencia que se tiene, sobre el retorno del alma al mundo terrenal, esto forma parte de su realidad y no tienen la necesidad de cuestionarla, porque la aceptan y consideran que todas sus prácticas se ajustan a su mundo, por eso desde la creencia se puede justificar la existencia de la tradición, y de la misma forma se puede entender su permanencia y continuidad dentro de los diferentes grupos sociales en México, y más allá de las diferencias que se puedan encontrar dentro de las representaciones que se hacen en su honor.

La creencia que sustenta la tradición del Día de Muertos sigue siendo la misma, y como resultado podemos observar que la relación que hay entre la creencia que existe en un determinado grupo social y la educación que se enseña a sus miembros, depende de la disposición que tengan para aceptar la creencia como parte de su realidad, pues de cierta forma la educación que se recibe determina el comportamiento y papel que las personas tendrán durante la celebración, así como la continuidad de las representaciones que van desde la ofrenda de muertos hasta la velación dentro de un panteón.

Esta celebración dedicada al alma de los difuntos, más allá de ser familiar y comunitaria se ha convertido en parte de la identidad del grupo social que la práctica, permitiendo que a partir de ella se logre formar cierto *saber* que enriquece la tradición, pues cada miembro de la comunidad genera una fuente de información a través de su comportamiento y sus representaciones, que han permitido darnos una idea de cómo las personas que la celebran conciben el mundo y la realidad en la que viven, respondiendo no solo al contexto en el que se desarrollan, sino también a la evolución que ha tenido la tradición a lo largo de los años.

Es por esta razón que día de muertos ha hecho que antropólogos, historiadores, sociólogos y más personas que la conocen y estudian puedan comprender su historia y significados a partir de un lenguaje común, y que a pesar de interpretarla desde diferentes perspectivas puedan llegar al punto esencial que es el retorno de las almas al mundo terrenal y destacar la importancia que ésta ocupa dentro de la vida de las personas y también ha permitido que la UNESCO haya proclamado día de muertos como parte del Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad, definiéndola como:

Una festividad sincrética entre la cultura prehispánica y la religión católica que, dado el carácter pluricultural y pluriétnico del país, ha dado lugar a expresiones populares diversas, transmitidas de generación en generación y a las que, con el paso del tiempo, se han añadido diferentes significados y evocaciones de acuerdo con el pueblo indígena, comunidad o grupo que las llevan a cabo, en el campo o en la ciudad.
(UNESCO, 2019)

Este hecho garantiza una forma de salvaguardarla y conservar sus creencias y representaciones, además justifica que haya pasado de ser una creencia a ser un saber, pues a partir de que las personas la aceptan y la justifican con razones objetivas que pueden ser entendidas incluso por personas que no están dentro de la comunidad que la practica, pero que sí comparten el lenguaje, además se demuestra que el saber que se desprende de la tradición, se ajusta a la realidad del grupo social que la practica, y esto es parte de lo que Villoro expresa en su libro, de lo que es un saber, pues fundamenta

que todo saber implica tener una creencia, y esta tradición parte de la creencia del retorno del alma al mundo terrenal y puede afirmar su existencia a partir de razones suficientes que demuestran que dicha celebración realizada en honor al alma de los difuntos, corresponde a la realidad que tienen los miembros del grupo que la practica.

Así mismo, hay que mencionar que los saberes que se tienen con respecto a la tradición se han formado a lo largo de la historia, y aunque gran parte de ellos se sustenten en la parte inmaterial de la tradición, éstos han sido tan bien sustentados que logran formar bases sólidas para ser aceptados y reconocidos por todas las personas de la comunidad y de la misma manera reconocer que todo aquello que se sabe con respecto a la tradición, ha evolucionado con el paso de los años, adaptándose a las nuevas generaciones y al contexto que se vive dentro de ellas, para seguir siendo aceptado como algo real dentro de la vida de las personas.

En relación con estos saberes podemos encontrar los significados que se le otorgan a los diferentes elementos que constituyen las representaciones que se hacen en honor al alma de los difuntos, significados que se han transmitido a lo largo de los años y que han sido aprehendidos y aceptados por los miembros de la comunidad y al mismo tiempo por todas aquellas personas que estudian y comparten la tradición, y son capaces de reconocerlos e interpretarlos como una sola unidad que conforma la tradición del día de muertos.

Así como aquellos documentos que describen la tradición y que se han aceptados dentro de una comunidad epistemológica como verdaderos, pues en ellos se sustenta la tradición con razones suficientes que la justifican y aceptan que sus representaciones se ajustan a los parámetros que la realidad establece, aunque por otro lado el saber que se puede obtener de la tradición del día de muertos también puede ser aquel que viene de la oralidad de las personas, pues son ellas las que fundamentan a partir de su creencia, razones lo suficientemente válidas que le permiten dar continuidad a su tradición y que ésta sea aceptada por los miembros del grupo social al que pertenece, y por ende este saber se transmite por medio de la educación cultural que se tiene dentro del grupo, o bien por los documentos que tratan el tema de la tradición.

Por último, mencionaremos el papel que juega el conocer dentro de esta tradición; como se ha mencionado, éste parte de la experiencia individual que tiene

cada persona al entrar en contacto con algún objeto o situación específica, es por esta razón que la tradición del Día de muertos solo puede conocerse cuando se interactúa directamente en las prácticas y representaciones que se desarrollan alrededor de ella, o bien a través de la interacción que se tiene con los miembros del grupo social durante los días en que se lleva a cabo la celebración.

Conocer la tradición del día de muertos se puede hacer desde diferentes enfoques, se puede conocer desde el papel que desempeñan las personas que pertenecen al grupo social donde se celebra la tradición y que por su propia realidad y contexto en el que viven, son capaces de reconocer todos aquellos elementos y representaciones que engloba, así como los significados que tienen; pues ellos además de creer en el retorno del alma de sus seres queridos y saber todo lo que lo rodea este suceso, conocen e interactúan personalmente con todas las representaciones y elementos que usan en ella.

La segunda postura es desde el papel que juegan algunos investigadores que tienen interés en conocer y documentar la tradición, pues al ser un tema de carácter social y cultural que representa la forma en que los miembros de un grupo conciben parte de su realidad, desde una celebración muy específica que marca: creencias, costumbres, representaciones, ideología, condición social; entre otros aspectos, se ha convertido en un evento que traspasa fronteras y tiempo, y ha logrado captar el interés de investigadores que buscan interactuar con los miembros del grupo que la celebran y así poder documentar desde su propia experiencia, en qué consiste la tradición, sus principales elementos, significados, historia, comportamientos de los miembros del grupo y la importancia que ésta representa en la vida de las personas que la practican, y en algunos casos difundir esas investigaciones que se apegan a las especificaciones de una comunidad epistémica que las acepta y comprueba su veracidad.

En conclusión, podemos decir que a partir de la reconstrucción que se ha hecho de la tradición del Día de muertos a partir del libro *Creer, Saber, Conocer* de Luis Villoro, se puede entender las diferentes facetas de la tradición dentro de la vida de las personas como un proceso de construcción y evolución que han permitido que esta tradición se conserve a lo largo de los años y que busque a partir de los mismos grupos su continuidad en las nuevas generaciones.

Ahora bien, de la misma forma en que se ha hecho una reconstrucción de la tradición a partir de la creencia, el saber y el conocer, debemos puntualizar el papel que juega la educación dentro de ella, pues para las personas que la celebran año con año, o bien aquellas que pertenecen al grupo social que la practica, se insertan desde pequeños a la realidad del grupo que acepta la tradición como parte de su realidad y por consiguiente, la educación que reciben desde su familia, su comunidad y su cultura; les enseña que ésta tradición es parte importante de su vida, que les da identidad y les permite reunirse una vez al año con el alma de sus seres queridos, por lo tanto, el tipo de educación social y cultural que reciben desde pequeños, justifica la existencia y continuidad de la tradición dentro de su grupo, y determina parte de su ideología, así como el comportamiento que se debe de tener durante los días de la celebración.

Y con respecto al conocimiento, lo podemos encontrar reflejado en los diferentes documentos escritos o visuales que tratan el tema de día de muertos, y que han comprobado su veracidad para que sean aceptados por todos, pues logran captar la existencia y la verdad de la tradición, y se apoyan de conocimientos históricos, culturales, sociales, entre otros; además de técnicas que garanticen que la información que se presenta corresponde realmente al objeto de estudio, que en este caso, es la tradición del día de muertos. Como ejemplos de esto, podemos encontrar libros como el de Emma Alicia Vázquez Vázquez. *Día de Muertos. Tradición ancestral del Estado de México* (2013), que retoma las representaciones que se hacen del altar de muertos y sus significados dentro de los diferentes grupos étnicos que habitan el estado mexiquense.

O bien *Cuando los muertos regresan* (1997), de Eduardo E. Sandoval Forero, o *La festividad indígena dedicada a los muertos en México* (2006), catálogo No. 16 de CONACULTA, que hablan de la tradición del día de muertos y las diferentes prácticas que se realizan alrededor de ella; y estos libros sólo forman una pequeña parte de todos aquellos documentos que tratan como tema principal el día de muertos, que buscan transmitir y conservar la historia de una de las grandes representaciones culturales de México: Día de Muertos.



Abigail González Ramírez, *La otra fiesta*, 2015.

Referencias

Platón (1988). *Teteto*. Editorial Gredos. Madrid, España.

Sandoval, EA (1997). *Cuando los muertos regresan*. Población indígena y festividad de los muertos en el Estado de México. 3ª edición. Cuadernos de cultura universitaria No. 8. Toluca, Estado de México.

Vázquez, EA (2013). *Día de Muertos: Tradición ancestral del Estado de México*. 1ª edición. Secretaría de Desarrollo Social. México.

Villoro, L (2002). *Creer, Saber, Conocer*. 15ª edición. Editores Siglo XXI, México.

<https://es.unesco.org/news/dia-muertos-regreso-lo-querido-0>

https://www.cultura.gob.mx/turismocultural/publi/Cuadernos_19_num/cuaderno16.pdf

https://programas.cuaed.unam.mx/repositorio/moodle/pluginfile.php/855/mod_resource/content/1/contenido/index.html

<https://www.mexicodesconocido.com.mx/el-dia-de-muertos-en-mexico-de-origen-prehispanico.html>

Videojuegos y realidad virtual apuntes sobre la formación de arquitectos generación alfa

Gabriel Gómez Carmona¹

Introducción

El mundo globalizado que vivimos ha implicado con el correr del tiempo una serie de cambios profundos e irreversibles en todos los ámbitos del quehacer humano, desde lo político, lo económico y lo social, hasta lo científico, lo cultural y lo educativo, aunque la globalización implique más un conjunto de narrativas, que de paradigmas (García Canclini, 1999). Esta situación generó entre otras cosas, nuevas formas de entender el mundo, de comunicarnos e interactuar con los demás gracias al desarrollo tecnológico (Mitchell, 2001), lo que supuso superar las barreras del tiempo y el espacio en las que tradicionalmente nos movíamos, sin embargo, como bien afirma Augé (2003) necesitamos imaginar nuestra relación con los otros y para ello, requerimos forzosamente de una perspectiva temporal.

De esta forma los procesos de socialización del espacio (público-privado) y de la ciudad en conjunto, se vieron afectados al grado de que, sus símbolos y significados como lugares históricos de encuentro se transformaron en múltiples narrativas que van de lo tangible a lo intangible, de lo objetivo a lo subjetivo, de lo público a lo privado y de lo real a lo virtual, lo que desencadenó la configuración de diversas categorías semánticas que nos hablan de una nueva meta-territorialización de las actividades humanas (Ascher, 2004), lo que produjo un cambio profundo en todas las disciplinas, llegando incluso, al ámbito educativo y la manera tradicional de organizar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Estos cambios condujeron a un reenfoque de la manera de generar y transmitir el conocimiento en el aula a los estudiantes en este siglo XXI y a todos los niveles académicos. El vertiginoso desarrollo de la tecnología, pero particularmente de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), con todo su inmenso abanico de recursos, herramientas y soportes (internet, computadoras, dispositivos móviles, pantallas

¹ Arquitecto, Maestro en Antropología Social y Doctor en Urbanismo. Sistema Nacional de Investigadores CONACYT. Profesor-Investigador de la Facultad Mexicana de Arquitectura, Diseño y Comunicación (FAMADYC) de la Universidad La Salle, México. Correo electrónico: gabriel.gomez@lasalle.mx

inteligentes, videojuegos, realidad virtual, redes sociales, plataformas digitales, comercio online, streaming, etc.) trastocaron nuestra forma de experimentar y aprehender el mundo que nos rodea, la realidad humana y el conocimiento mismo. Maffesoli (2012) describe este proceso como una participación mágica con la computadora, con el teléfono celular, con el *play-station*, con el *game-boy*, con el televisor, una participación que da alma a esos “objetos inanimados”, una participación que hace que esos objetos constituyan una relación estructural con los demás (p. 169).

De esta forma la explosión informática desencadenada por el rápido avance de las TIC en los últimos años ha exigido el desarrollo de nuevas habilidades para el acceso, análisis y organización de la información en entornos digitales, sin embargo, en aquellas sociedades donde el conocimiento juega un papel central, queda manifiesto que no basta con ser capaz de procesar y organizar la información, porque además es preciso modelarla y transformarla para crear nuevo conocimiento que sirva de fuente de nuevas ideas (OCDE, 2010).

El presente artículo trata sobre educación en el siglo XXI y el uso de las TIC, pero de manera particular, se enfoca en cómo la arquitectura se vio impactada por los videojuegos y la realidad virtual, al grado de que su implementación como herramientas didácticas en el aula y el taller de diseño, es ya fundamental en el proceso de formación de las nuevas generaciones de estudiantes (Centennial y en el corto plazo Alfa) que serán los profesionales de la arquitectura encargados de satisfacer en el futuro cercano la necesidad de espacios habitables, en un contexto global incierto, caótico y en continua mutación.

Avance tecnológico y nuevas generaciones. Retos educativos

Hoy es posible observar cómo los continuos cambios sociales, económicos, políticos y tecnológicos experimentados en las dos primeras décadas del siglo XXI transformaron entre muchas otras cosas, nuestra comprensión del mundo y la realidad, junto con la manera de relacionarnos y socializar en la cotidianidad, lo que invariablemente lleva a reflexionar sobre la transformación que el ámbito de la educación y los procesos de enseñanza y aprendizaje experimentaron en el mismo lapso de tiempo, por el hecho de que el desarrollo de las TIC -de manera particular el internet, los dispositivos móviles, los videojuegos y la realidad virtual-, nos sumergieron en un nuevo mundo de habilidades,

conocimiento, creatividad y posibilidades sin límite, existentes sólo en la ciencia ficción 40 años atrás.

El avance de la tecnología supuso a la vez, la obligada transformación de la vida de las personas, de su cotidianidad y de la forma en la que interactúan con los demás y con la realidad que les rodea, de tal suerte, que todos los ámbitos del quehacer humano se vieron alterados por dicha situación (Mitchell, 2001). De esta forma, nuestra vida se tuvo que actualizar al continuo y demandante cambio exigido al interior de la ciencia, la tecnología, la cultura, la sociedad y la educación misma en las últimas cuatro décadas.

De esta forma, la transformación que la educación experimentó en ese mismo tiempo obliga a generar dos preguntas, ¿Cómo debe ser la formación de las generaciones (Centennial y Alfa) ante las cambiantes necesidades del siglo XXI? y ¿Cómo impacta el continuo desarrollo de la ciencia, la tecnología y las TIC el proceso de enseñanza y aprendizaje de las nuevas generaciones?

Son cuestionamientos de complejas respuestas que implican la creación de múltiples escenarios ante los desafíos actuales y aquellos posibles en el futuro cercano dado que, el vertiginoso desarrollo de las TIC conlleva el fomento de inéditas habilidades por lo menos en estas dos nuevas generaciones (Centennial y Alfa), al grado de que su propio nombre hace referencia a ello.

A la generación Centennial o Z, pertenecen todos aquellos que nacieron entre mediados de los años 90's y hasta el año 2009 aproximadamente, se les considera “nativos digitales” porque están impuestos a la tecnología como tal, obtienen información cualquier día, a cualquier hora, acortan distancias, distribuyen información de manera más rápida y eficiente, se comunican constantemente, prefieren un ambiente de autoaprendizaje, entre muchas otras cosas que les permite hacer las TIC (Olivares y González, 2016: 117). Se describe a esta generación como “la primera tribu de los verdaderos nativos digitales” o “Screenagers”. Pero, a diferencia de la anterior generación (Y), se les define como más inteligentes, más seguros, más maduros y entusiastas de cambiar el mundo (Silvestre y Cruz, 2016).

Los Centennials son más creativos que los Millennials, pues buscan desarrollar sistemas innovadores que puedan propiciar cambios significativos en donde los implementan, propiciando con esto ser menos idealistas y más pragmáticos, además, ven a la negociación como fundamental y para ellos es mejor reusar, regalar, intercambiar o

alquilar un producto o servicio que comprar uno nuevo pues tienen arraigadas las prácticas sustentables (Tapia, 2018).

Por otro lado, la generación Alfa o Touch, es la que sigue a la generación Centennial, su nacimiento se establece de 2010 a 2020, se caracteriza por interactuar con los medios digitales directamente con las manos: tocar lo virtual es la manera habitual en que los *Touch* interactúan con los dispositivos. Esta generación está en pleno desarrollo y representa uno de los mayores desafíos educativos de la historia (Zamorano, 2017: 164). Los Alfa nacieron ya con la tecnología como parte de su vida y no conciben un mundo sin ella. Mark McCrindle (citado en Aguirre Quezada y Gómez Macfarland, 2018) fue quien dio este nombre a la generación, al percatarse que el abecedario había terminado con la generación Z (p. 50).

El ambiente de los niños pertenecientes a la generación Alfa está saturado con dispositivos electrónicos; ellos parecen aprovechar plenamente las ventajas de la tecnología para reducir el aburrimiento y permitir un uso eficiente de su tiempo de ocio (Zamorano, 2017: 164), por lo que jugarán, aprenderán e interactuarán de forma totalmente nueva. Estos niños han nacido en un momento donde los dispositivos tecnológicos son cada vez más inteligentes, todo está conectado, y donde lo físico y lo digital se une en un solo mundo. Conforme crezcan, las tecnologías que parecían nuevas o extrañas, para ellos formarán parte de sus vidas, de sus experiencias, actitudes y expectativas hacia el mundo que los rodea. Algunos neurocientíficos y psicólogos creen que sus mentes también serán diferentes a las de generaciones anteriores (Turk, 2017: 3).

Hablamos así de nuevas habilidades en la generación Alfa, como es el desarrollo de una nueva concepción del espacio y la realidad en continua *re-creación* que, a la vez, les sumerge en *n* mundos posibles, muchos de ellos inimaginados, en donde el espacio fluido, maleable, cambiante y líquido, al igual que la realidad del mundo globalizado mismo, es la única certeza (Bauman, 2007).

Tanto la generación Alfa, como la Centennial, hoy constituyen un reto para los educadores y los sistemas educativos tradicionales por la transformación pedagógica que conlleva el uso de las TIC como herramientas didácticas en el aula, pues a pesar de la facilidad con que los jóvenes de estas generaciones aprenden colaborativamente usando la tecnología, el problema es que amplios sectores de profesores no fueron formados en las TIC, ni han aprendido a enseñar de esta manera, porque gran parte de los que hoy laboran

pertenecen a la generación X (1965-1980) y son inmigrantes digitales, aunque los más jóvenes o los que se inician en el ámbito laboral académico, ya pertenecen a la generación Y (1980-1996) (Olivares y González, 2016: 117) o si se prefiere, *millennials*.

Esto representa sin lugar a duda, un relevo generacional, actitudinal y de habilidades al interior del profesorado, sin olvidar que es un proceso paulatino cuyos tiempos son más lentos que el ritmo propio de las generaciones de nuevos estudiantes que se incorporan a los diferentes niveles educativos, por el hecho de que cada generación impartirá clases de la manera en la que ella aprendió y con la tecnología que conoce, mientras aprende a utilizar la nueva tecnología disponible (Olivares y González, 2016: 119).

Videojuegos, realidad virtual y enseñanza de la arquitectura

Olivares y González (2016) refieren que la evolución del aprendizaje y las TIC han permitido que distintas generaciones aprendan de formas diferentes, utilizando otras herramientas para facilitar esta acción. Estos autores hablan de la existencia de la educación, o la escuela 1.0, 2.0 y 3.0, de acuerdo con las características tecnológicas predominantes, de esta manera, la escuela 1.0 hace referencia a los inicios del uso de internet en los procesos educativos, donde sólo ciertos especialistas manejaban la información y la ponían a disposición de usuarios pasivos; la escuela 2.0 se refiere ya a una interacción entre los contenidos, el usuario y otros usuarios que ya pueden comentar la información y usar aplicaciones en línea; mientras que la escuela 3.0 cuenta con una gran cantidad de contenidos en la red que son de libre acceso, en ella se da el autoaprendizaje, pues el estudiante marca el ritmo y puede seleccionar el contenido que mejor se adapte a sus necesidades en la solución de problemas (p. 118).

Sin embargo, el proceso no se detiene ahí, pues ahora se debate sobre la Educación 4.0, dentro del contexto de la Industria 4.0. Desde esta perspectiva, la Educación 4.0 puede definirse como una invitación a desarrollar la educación del siglo XXI, a través de planes de estudio flexibles y personalizados, que brinde a los futuros profesionistas las herramientas para convertirse en aprendices activos de por vida, construyendo un modelo justo y autosustentable para la educación que no sólo transfiera conocimiento. Así, el principio de la Educación 4.0 es la personalización del aprendizaje que, apoyado en tecnologías de última

generación, puede materializarse implementando estrategias didácticas directamente en el salón de clases o en entornos virtuales de aprendizaje (Fernández Quiroz, 2020: 17-18).

Por esta razón el presente artículo aborda de manera general, la necesidad de implementar las TIC como herramientas didácticas en la educación a todos los niveles, pero pone especial énfasis en la enseñanza de la arquitectura en esta tercera década del siglo XXI, donde los procesos educativos tienen soporte en el continuo desarrollo de las TIC, como es el caso de los videojuegos y la realidad virtual, ya que estos se convierten en potentes herramientas de concepción y producción de espacios arquitectónicos, además de constituir innovadoras fuentes de impulso de la creatividad de los jóvenes estudiantes, principalmente porque esta tecnología (a diferencia del espacio modelado a mano a través de maquetería a escala), permite una inmersión total en un espacio virtual de 360°, un espacio que no sólo se modela, sino que se ambienta de acuerdo con las necesidades, requerimientos o preferencias de quien lo diseña.

Ya en 1978 G.H. Ball (citado en Roncancio-Ortiz, et al., 2017) afirmaba el potencial de los videojuegos para desarrollar habilidades especiales en los niños, de manera particular en las apariencias tridimensionales y de representación de mundos reales (p. 38). Estas pueden considerarse algunas de las principales características del empleo de estas nuevas herramientas didácticas en la educación, pero que al interior de la enseñanza de la arquitectura, favorecen el desarrollo de la creatividad y la inteligencia espacial particularmente en los estudiantes generación Centennial y en el futuro cercano Alfa, en los primeros años de licenciatura, sin embargo, con ello no se asevera que estas nuevas herramientas deban suplir por completo al boceto, el dibujo a mano o la maquetería, pues sería deshumanizar y cortar toda experiencia sensorial a la enseñanza de la arquitectura ya que, como bien afirma Alberto Pérez-Gómez, (en Aguilera y Ayllón, 2014) la única manera de comprender la materialidad, es compenetrándose con el material a través de la acción, como el artesano (p.42).

Este nuevo mundo virtual se presenta lleno de posibilidades, su límite es la creatividad misma del estudiante, sin embargo, es necesario el conocimiento y la dirección del proceso por parte de los profesores para potencializar su aplicación, de ahí que estos ahora se convierten en facilitadores del proceso de aprendizaje.

La apuesta no es fácil, pues alcanzar un óptimo desempeño de estos recursos tecnológicos como herramientas didácticas en el proceso de enseñanza de la arquitectura, requiere de docentes comprometidos, actualizados y abiertos al cambio, con una actitud de apertura a los actuales retos sociales y educativos, pero conscientes del enorme potencial que representa el uso de las TIC y aprovechando al máximo el conocimiento y habilidades que los estudiantes (Centennials y próximamente Alfa) de nuevo ingreso a la licenciatura han desarrollado a lo largo de su vida, y capaces de entender que las nuevas generaciones son fundamentalmente *nativas digitales* que nacieron y se han formado utilizando la particular “lengua digital” de juegos por computadora, vídeo e internet; que funcionan mejor y rinden más cuando trabajan en red y que prefieren instruirse de forma lúdica a embarcarse en el rigor del trabajo tradicional (Prensky, 2010).

De esta manera la era digital, las TIC y la Educación 4.0 se abren como un fructífero camino para la experimentación de soluciones creativas, novedosas apuestas teórico-conceptuales y para el diseño de innovadoras propuestas arquitectónicas que satisfagan los requerimientos de espacios habitables de un nuevo cliente-usuario que también será nativo digital, inmerso en esta era de continuos y acelerados cambios globales (tecnológicos, económicos, políticos, sociales, culturales y ambientales), que nos llevan a rediseñar la manera en que vivimos, socializamos y apropiamos el espacio urbano o la ciudad en su conjunto.

Por ello, las necesidades del mundo del siglo XXI demandan profesionales con capacidades, actitudes, aptitudes, habilidades y experiencias que les permitan enfrentar con efectividad los continuos retos que se les presenten, comprometidos con el bienestar social y el medio ambiente, capaces de trabajar en equipos multi y transdisciplinarios las urgentes soluciones a las complejas problemáticas urbanas y planetarias.

Los retos de la Educación 4.0 obligan a pensar una nueva enseñanza de la arquitectura, que aproveche todas las ventajas de las TIC, destacando los videojuegos y la realidad virtual como asequibles herramientas didácticas que favorecen el desarrollo de la creatividad, así como la generación y transmisión del conocimiento.

Hace más de 30 años *Tetris* marcó un hito en los videojuegos, hoy es un clásico del que diversos estudios han concluido que promueve el desarrollo de la inteligencia espacial, por lo que es empleado en diversas instituciones para tal efecto, como es el caso de la

Universidad de La Laguna, en España, donde se utiliza como herramienta educativa para la mejora de la visión espacial (Saorin, et al., 2015: 133).

Una característica de diversos juegos y aplicaciones que hoy están disponibles en las principales plataformas (IOS, Android) es la ventaja de que pueden instalarse de manera gratuita en cualquier dispositivo móvil, dando oportunidad a niños, adolescentes e incluso estudiantes de los primeros años de arquitectura, de adentrarse al mundo 3D y la geometría descriptiva, lo que facilita la comprensión de estas, junto con el desarrollo de la creatividad de una manera lúdica, lo que además fomenta el desarrollo de su inteligencia visual-espacial (Saorin, et al., 2015: 133).

Actualmente el desarrollo de las TIC hace posibles videojuegos en línea como *Roblox*, (ilustración 1) donde los jugadores exploran mundos 3D, las actividades en el juego incluyen la exploración, la elaboración de artículos, la recolección de recursos, minijuegos y combate. Los jugadores pueden usar *Roblox Studio*, que es un sistema de construcción para construir lugares con ladrillos de diferentes colores y formas, los jugadores también pueden utilizar plugins y herramientas para construir.²

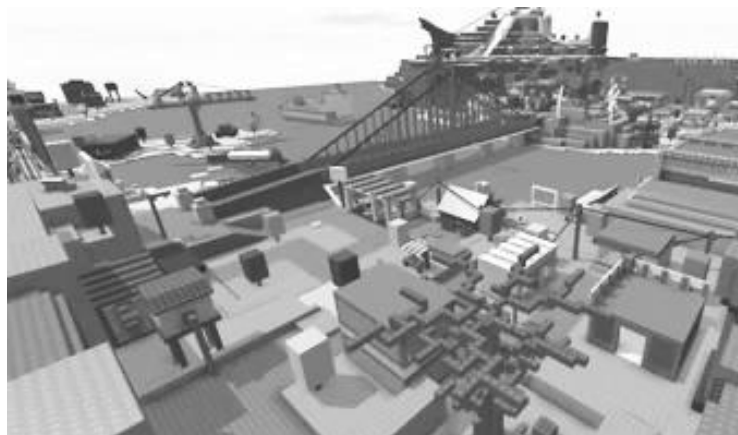


Ilustración 1. Construcciones de Roblox.

Fuente:

<https://vignette.wikia.nocookie.net/eswikia/images/5/59/Roblox.png/revision/latest/scale-to-width-down/340?cb=20160826002801>

² <https://es.wikipedia.org/wiki/Roblox>



Ilustración 2. Construcciones de Minecraft.

Fuente: Archivo personal

O *Minecraft*, un videojuego de construcción, de tipo “mundo abierto” o sandbox (una especie de LEGO digital), (ilustración 2), el juego se centra en la colocación y destrucción de bloques, siendo que éste se compone de objetos tridimensionales cúbicos, colocados sobre un patrón de rejilla fija. Estos bloques representan principalmente distintos elementos de la naturaleza, como tierra, piedra, minerales, troncos, entre otros. Los jugadores son libres de desplazarse por su entorno y modificarlo mediante la creación, recolección y transporte de los bloques, los cuales solo pueden ser colocados respetando la rejilla fija del juego³.

En 2016 se desarrolló la versión *Minecraft Education Edition* que les da a los maestros las herramientas que necesitan para cada día de escuela y los alumnos descargan en casa el juego sin tener que comprarlo. Una de las últimas diferencias es que los estudiantes pueden tomar fotografías dentro del juego y de mundos en específico, estas se almacenan en un álbum en línea con las notas de los estudiantes, también se pueden compartir los álbumes y las libretas electrónicas con otros estudiantes.⁴

Minecraft se ha convertido en el videojuego más vendido y popular de la historia entre millones de video gamers -estimando más de 112 millones de jugadores activos cada mes-⁵, dando lugar a verdaderas comunidades virtuales globales, es así como este videojuego se puede emplear como una herramienta que favorece el desarrollo de la

³ <https://es.wikipedia.org/wiki/Minecraft>

⁴ https://es.wikipedia.org/wiki/Minecraft_Bedrock#Education_Edition

⁵ <http://news.mit.edu/2020/building-and-reconnecting-mit-minecraft-0407>

creatividad, las habilidades mentales, la inteligencia visual-espacial y la solución de problemas.

En pleno aislamiento por la pandemia de Covid-19, los alumnos del Instituto de Tecnología de Massachusetts (MIT), se han dado a la tarea de recrear en Minecraft, el campus del MIT, de tal suerte, que ha conectado en la plataforma a más de 1000 estudiantes de la institución, que se han sumado al proyecto.

Otro de los últimos proyectos emprendido a través de Minecraft, es “*The Uncensored Library*” (ilustración 3) una propuesta desarrollada por Reporteros sin Fronteras (RSF) y que busca ser *una escapatoria para superar la censura mediante la construcción de un refugio para la libertad de prensa*. El 12 de marzo de 2020, día mundial contra la censura de internet, RSF abrió un servidor de Minecraft donde todos pueden consultar los más de 200 libros censurados en muchos regímenes totalitarios. La iniciativa busca ser una herramienta para la libertad de información y recordar que la censura sigue presente en muchas partes del mundo, haciendo que el conocimiento no sea equitativo.⁶



Ilustración 3. Minecraft. The Uncensored Library
Fuente: <https://www.millennium.gg/noticias/15426.html>

⁶ <https://www.millennium.gg/noticias/15426.html>

Shaffer, Squire, Halverson y Gee (Citados en López Raventós, 2016) mencionan que *los videojuegos hacen posible la creación de mundos virtuales y, debido a que los jugadores actúan en esos mundos, se hace posible el desarrollo de acuerdos situados a partir de prácticas sociales, identidades de gran alcance, valores compartidos y formas de pensar importantes en las comunidades de práctica*, lo que favorece un aprendizaje contextual donde más allá de un conocimiento transmitido por el videojuego, hay que resaltar la interacción entre este y los jugadores, lo que genera la posibilidad de un conocimiento concreto (p. 9).

Finalmente, otra ventaja ofrecida por los videojuegos comerciales al implementarlos como herramientas en el aula es el reducir costos al no tener que desarrollar productos específicos, aprovechando la popularidad de éstos entre los estudiantes y su potencial para desarrollar trabajo colaborativo en los procesos educativos (López Raventós, 2016: 12).

Lo anterior no significa que el tradicional pilar de la enseñanza de la arquitectura como es el dibujo y el boceto arquitectónico elaborados a mano, hayan dejado de ser eficaces, por el contrario, estas herramientas jamás podrán ser suplantadas por otro medio dado que, constituyen la más potente forma de expresión de las ideas generadas por una mente creativa en todas las áreas del diseño y el arte, sin embargo, la realidad virtual, los videojuegos y por extensión las TIC para el caso específico de la arquitectura, se convierten en nuevas y potenciales herramientas de generación, estudio y análisis del espacio tridimensional en los primeros años de formación académica del estudiante, que pueden llevar a una maduración de la concepción del espacio arquitectónico, que en los años superiores será trabajado con mayor fluidez en software especializado.

Los costosos y voluminosos laboratorios del espacio escala 1:1 en las escuelas de arquitectura se reemplazan por laboratorios del espacio virtuales que, a diferencia de los primeros, permiten una inmersión completa (360°) en la vivencia y experimentación del espacio 3D, y si a ello se suma que las herramientas (hardware y software) día a día mejoran, son más completas y accesibles en su costo, el potencial costo/beneficio es mucho mayor para las escuelas de arquitectura.

Conclusiones. TIC y Educación 4.0. Modelando el futuro.

Como se puede ver, el desarrollo e implementación de las TIC al ámbito educativo es una realidad en los actuales e innovadores procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo que, es clara la necesidad y pertinencia de la pronta implementación de esta tecnología de manera general a la educación en todos los niveles, pero desde la perspectiva del presente artículo, para el caso particular de la enseñanza de la arquitectura, sin embargo, en ambos casos obligan a revisar las enormes carencias y desigualdades presentes al interior de nuestra sociedad y del sistema educativo, lo que indudablemente debe ser atendido de manera urgente y decidida a través de políticas públicas que den solución a las deudas históricas y los fuertes rezagos existentes en la materia.

Los dos ejemplos expuestos de Minecraft (campus del MIT y The Uncensored Library) dejan ver que los videojuegos rebasaron la frontera del entretenimiento para convertirse en plataformas y herramientas de uso abierto en la red, que buscan catapultar propuestas creativas e incluso información que en medios tradicionales serían impensables, sin embargo, ante ello no podemos dejar de citar a Mitchell (2001) quien afirma que la idea de que la información fluye libremente por todas partes en un mundo conectado digitalmente es, un mito libertario voluntarista o, que si por el contrario, estamos preocupados por mantener algún control sobre el acceso a cierta información, caemos en una distopía innecesariamente oscura (p. 34), lo que sin lugar a duda, obliga también a tomar una postura crítica respecto a este tema.

El que los videojuegos y la realidad virtual se convirtieran invariablemente en parte del mundo real y que potencien experiencias de creación, difusión y apropiación del conocimiento, vuelven obligada su incorporación al ámbito educativo 4.0, es así que su empleo como herramientas didácticas beneficia el desarrollo de habilidades de aprendizaje relacionadas directamente con las inteligencias múltiples (visual-espacial y la lógica-matemática), lo que representa un enorme potencial creativo, pero también favorecen el análisis de problemas y toma de decisiones, junto con el desarrollo del pensamiento crítico (Roncancio-Ortiz, et al., 2017), ventajas que se deben aprovechar en los niveles educativos básico y medio, para impulsar el desarrollo de estas inteligencias desde la infancia y de esta manera potenciar las habilidades de las jóvenes generaciones, nativas digitales.

Los miedos, dudas e incertidumbre aún existen en ciertos sectores, pero en gran medida se debe a las diferencias generacionales y la manera en la que hemos aprendido a lo largo de nuestra vida (nativos digitales vs. inmigrantes digitales), sin embargo, poco a poco esta situación irá cambiando con el natural relevo generacional, no sólo de los estudiantes, sino del profesorado mismo, junto con el avance de la Educación 4.0, la ciencia, la tecnología, la industria, la economía y la sociedad en su conjunto, lo que se traduce en una nueva formación académica que moldeará el futuro cercano con los grandes retos de sustentabilidad y compromisos planetarios que ello implica.

La implementación de las TIC a la educación significaron un importante cambio en los roles tradicionales, pues el alumno, de ser un ente pasivo, se convirtió en un “aprendiz”, por el hecho de que *aprende* activamente gracias al uso de la tecnología y el internet, que le permiten construir su propio conocimiento sin importar el lugar, el día o la hora; por otro lado, el profesor de ser aquel que concentra el conocimiento y es capaz de transmitirlo a los alumnos, se convierte en un “guía” que acompaña al estudiante, un “facilitador” para que el estudiante adquiera las competencias necesarias a lo largo de su vida, que además promueve el uso de herramientas y técnicas que faciliten esta tarea (Olivares y González, 2016: 119).

Implementar los videojuegos como herramientas didácticas en el aula, favorece que éstos se conviertan en medios para fortalecer las habilidades mentales y motoras de los estudiantes, además de que facilitan el proceso de aprendizaje al reforzar el "aprender haciendo". Un aspecto más a destacar es que con la incorporación de los videojuegos se espera que los estudiantes entiendan, asimilen y apropien con más facilidad las temáticas del currículo (Roncancio-Ortiz, et al., 2017: 37).

El beneficio del uso de videojuegos como herramientas didácticas hace años que no está a discusión, su implementación en diversos contextos ha sido lenta por múltiples motivos (económicos, políticos, culturales, sociales), pero es ineludible su empleo en el ámbito educativo 4.0 a todos los niveles de manera general, pero destacamos en este artículo de manera particular, su utilidad en la formación de los nuevos estudiantes de arquitectura, principalmente con la generación Centennial y en el futuro cercano, con la generación Alfa.

El boceto y el dibujo a mano junto con la maquetería, aportan no sólo sensibilidad y destreza manual, sino una clara concepción del espacio tridimensional y de las formas diseñadas por el estudiante, tradicionalmente eran los medios que en primera instancia

permitían la expresión y materialización de las ideas y la génesis creativa de todo proyecto, sin embargo, las TIC y el mundo virtual se instauran ahora como las primeras herramientas didácticas para el desarrollo de la creatividad y la inteligencia visual-espacial, potenciando la generación de innovadoras soluciones espaciales en el taller de diseño.

Finalmente, desde esta reflexión apostamos al desarrollo de más investigaciones que ahonden en la implementación de las TIC en la Educación 4.0 y la realización de trabajos que fomenten mejores procesos de enseñanza y aprendizaje de la arquitectura, lo que finalmente contribuirá a la formación de mejores generaciones de ciudadanos y arquitectos.

Referencias

- Aguilera, A. y J. Ayllón, (editores), (2014) *Alberto Pérez-Gómez. De la educación en Arquitectura*. México, UIA.
- Aguirre Quezada, J. y Gómez Macfarland, C. (2018). “La formación cívica de la generación alfa”. *Pluralidad y Consenso*, 8(37), 46-55. Disponible en: <http://revista.ibd.senado.gob.mx/index.php/PluralidadyConsenso/article/view/538> (Accedido: 12 de junio de 2020).
- Ascher, F., (2004). *Los nuevos principios del Urbanismo. El fin de las ciudades no está a la orden del día*. España, Alianza Editorial.
- Augé, M. (2003). *El tiempo en ruinas*. España, Gedisa.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Argentina, Gedisa.
- Cerezo, P. (2016). “La generación Z y la información”. *Revista de estudios de juventud*, no. 114. Disponible en: http://www.injuve.es/sites/default/files/2017/28/publicaciones/documentos_7._la_generacion_z_y_la_informacion.pdf (Accedido: 12 de junio de 2020).
- Fernández Quiroz, S. (2020). “Educación 4.0 en el Instituto Politécnico Nacional: compromiso con la formación de ciudadanos para el siglo XXI”. *Docencia Politécnica*, 1(2), 10-20. Disponible en: <https://www.ipn.mx/assets/files/seacademica/docs/Revista-Docencia-Politecnica/Docencia-Politecnica-No-2.pdf> (Accedido: 12 de junio de 2020).
- García Canclini, N. (1999). *La globalización imaginada*. México, Paidós.
- López Raventós, C. (2016). “El videojuego como herramienta educativa. Posibilidades y problemáticas acerca de los serious games”. *Apertura*, 8(1), 136-151. Disponible en: <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/825> (Accedido: 04 de mayo de 2020).
- Maffesoli, M. (2012). *El ritmo de la vida. Variaciones sobre el imaginario posmoderno*. México, Siglo XXI editores.
- Mitchell, W. (2001). *E-topía*. España, Editorial Gustavo Gili.
- OCDE, (2010) *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE*. Disponible en: http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Habilidades_y_competencias_siglo21_OCDE.pdf (Accedido: 16 de septiembre de 2019).
- Olivares, S. y González, J. (2016). “La generación Z y los retos del docente” en, Velasco, I. y Páez, M. (eds.). *Los retos de la docencia ante las nuevas características de los estudiantes universitarios*. Proceedings-©ECORFAN-México. Disponible en: https://www.ecorfan.org/proceedings/CDU_XI/TOMO%2011_11.pdf (Accedido: 12 de junio de 2020).

- Prensky, M. (2010). *Nativos e Inmigrantes Digitales*. Disponible en: [https://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](https://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf) (Accedido: 05 de mayo de 2020).
- Reimann, D. y Maday, C. (2017). “Enseñanza y aprendizaje del modelado computacional en procesos creativos y contextos estéticos”. *Education In The Knowledge Society (EKS)*, 18(3), 87-97. doi:10.14201/eks20171838797 (Accedido: 12 de abril de 2020).
- Roncancio-Ortiz, A., et al., (2017). “El uso de los videojuegos como herramienta didáctica para mejorar la enseñanza-aprendizaje: una revisión del estado del tema”. *Ingeniería Investigación y Desarrollo*, 17(2), 36-46. doi: 10.19053/1900771X.v17.n2.2017.7184 (Accedido: 22 de abril de 2020).
- Silvestre, E. y Cruz, O. (2016), “Conociendo la próxima generación de estudiantes universitarios dominicanos a través de las redes sociales”. *Ciencia y Sociedad*, 41(3), 475-503 Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=870/87048049003> (Accedido: 12 de junio de 2020).
- Saorin, J., Meier, C., De La Torre-Cantero, J., Melian-Diaz, D., y Rivero-Trujillo, D. (2015). “Juegos en tabletas digitales como introducción al modelado y la impresión 3D”. *Education In The Knowledge Society (EKS)*, 16(2), 129-140. doi:10.14201/eks2015162129140 (Accedido: 12 de abril de 2020).
- Tapia, I. (2018). *Los Centennials, una generación diferente a los Millennials*. Disponible en: <https://repositorio.iberopuebla.mx/bitstream/handle/20.500.11777/3721/enviar%203.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Accedido: 12 de junio de 2020).
- Turk, V. (2017). “Entendiendo a la generación Alfa”. Wired consulting. Disponible en: https://www.amic.media/media/files/file_352_1403.pdf (Accedido: 12 de junio de 2020).
- Zamorano, C. (2017). “Generación Touch”. *Anales Médicos*, 62(3), 164-165. Disponible en: <https://www.medigraphic.com/pdfs/abc/bc-2017/bc173a.pdf> (Accedido: 12 de junio de 2020).

El museo: Educador del siglo XXI

María del Carmen González Ramírez

*El cultivo de la mente es tan necesario como la
comida para el cuerpo.*

Cicerón

*En el museo, camina despacio, pero sigue
caminando.*

Gertrude Stein

La educación es un proceso dinámico y diversificado que de acuerdo a las sociedades, sus creencias y costumbres requiere una normativa basada en objetivos intrínsecos, si bien es cierto que las civilizaciones modernas deben a la educación clásica el modelo pedagógico que tienen, también es verdad que en los últimos tiempos nos hemos visto obligados a aprender y a educar utilizando herramientas tecnológicas e ideológicas que ahora, tal vez más que nunca se han mostrado eficaces y pese a lo que se piense, logran colocar el proceso educativo en un nivel diferente del que se tenía hasta hace unos años. Esto lo vemos reflejado en la idea según la cual aprendemos en todo momento y en diversos contextos.

Una de las constantes de los últimos años es el discurso que sostiene que con el internet la información se ha acercado a lugares y personas a los que era difícil llegar, esto obliga a pensar de forma diferente aquello que se espera de la *educación* y sobre todo repensar en los espacios, en los que ella se oferta, pues su responsabilidad no sólo se queda en dar conocimientos prácticos o teóricos que resulten útiles a la vida diaria de las personas, también incluye la enseñanza de valores que desde una dimensión ética particular puedan ser aplicados a realidades sociales más complejas como son todas las realidades humanas; hasta este momento, el lector estará pensando solamente en la escuela como ese lugar donde se adquiere y se multiplica el conocimiento por ser el espacio creado para ello; sin embargo, con este escrito se pretende teorizar sobre otro lugar que ha adquirido la capacidad de ser

educador y que éste se ha visto modificado a partir del uso de las nuevas tecnologías; nos referimos al museo.

Ahora bien, antes de justificar por qué se le está considerando así, resulta necesario decir que a finales de los años 60 se comenzó a utilizar en la literatura pedagógica expresiones que hacían referencia a lo que se consideraba “educación informal” o “educación no formal” en oposición a la “educación formal”. ¿Acaso podemos decir algo diferente de lo que se ha dicho y escrito en este periodo de tiempo que abone a entender o a justificar estas diferencias? Más bien, diremos de manera general, cómo se les ha entendido y utilizado para poder hablar del museo como *un educador*, al mismo tiempo que se habla de la necesidad de ella en la vida de los hombres.

A diferencia de los animales no racionales, los seres humanos necesitamos no sólo cuidados físicos, sino disciplina e instrucción; los animales están dotados de instintos que les aseguran la sobrevivencia, desde que nacen logran insertarse en el mundo natural con la capacidad de estar a salvo en él, claro que hay peligros que deben enfrentar pero a diferencia nuestra han nacido casi listos para desarrollar su vida, los seres humanos en cambio, nacemos en una condición diferente, somos débiles y necesitamos el cuidado de nuestros padres para sobrevivir. Durante los primeros años de nuestra existencia somos incapaces de valernos por nosotros mismos, el vestido y el sustento deben ser dados por otros que han pasado por el proceso; todo esto no quiere decir que si éstas primeras necesidades se satisfacen habremos logrado nuestro fin último; al ser racional, el hombre tiene la capacidad de cuestionar el mundo, de preguntarse qué le depara el destino, su interés y curiosidad lo lleva a querer explorar el mundo físico, mental y espiritual como si en el saber sobre ello le fuera la vida.

El hombre no es un ser acabado, esa condición lo hace investigador, lo hace filósofo; el aprendizaje por tanto se convierte en una necesidad, además todo lo que aprende y produce lo hace desde el grupo social al que pertenece, los conocimientos deben ser entonces de diversa índole; debemos diferenciar aquellos que permiten una buena relación con quienes convivimos; es decir, conocimientos que nos hacen *buenos* ciudadanos y otros que nos hacen conocer más allá de nuestro pequeño círculo.

Necesitamos colocar una definición de educación porque a partir de ella podemos entender por qué las divisiones en los espacios donde se adquiere, para ello se ha decidido echar mano de la teoría de Durkheim; él fue un filósofo francés cuya influencia en el estudio de las cuestiones sociales sigue estando presente, justo un siglo antes de él, Francia y su siglo de las luces aportó al mundo una nueva interpretación de la realidad, a partir de la corriente iluminista, a través de la ciencia y de la razón humana trató de dejar de lado la superstición. La razón se colocó en la cima de la posibilidad del conocimiento bajo la consigna de que era lo suficientemente fuerte para explicar el mundo. La historia demostró que no se dio de la forma que se esperaba; las guerras posteriores fueron un claro ejemplo de que la razón no garantizaba el orden, la estabilidad ni la paz que tanto se anhelaba; sin embargo, se dieron cambios que beneficiaron la forma de conocer y actuar en el mundo.

Durkheim se gradúa de la Facultad de Filosofía en 1882, en ese año se da la publicación de *La Ley Ferry*; que hacía de la educación primaria pública y gratuita con lo cual se garantizaba su obligatoriedad. Estas condiciones van a estar presentes en la idea de Educación de este pensador; él la define como:

La acción que ejercen las generaciones adultas sobre las que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado. (Mendiola y Pérez, 2008)

Esta definición muestra aspectos importantes de la educación; primero nos hace comprender que no es una actividad o un supuesto que deba considerarse en el ideal de lo que debe ser; Durkheim expone claramente que debemos abordarla y comprenderla desde dos puntos de vista; primero entender que la educación es una y múltiple a la vez; lo que significa que si seguimos la definición anotada, la educación es un medio de socialización porque es dada de unos a otros, de generaciones adultas a generaciones más jóvenes. Ésta hace referencia al primer grupo social en que estamos insertos al nacer; la familia de la que aprendemos normas y valores que nos aseguran un buen estado de relación con los otros; esos conocimientos van a ser la base de los que siguen, los padres, abuelos, hermanos

mayores y gente cercana en general son los encargados de hacernos aptos para ser parte del grupo a un nivel más amplio.

Es precisamente esta característica la que garantiza el desarrollo de la individualidad, pero al mismo tiempo la capacidad de comprender lo más general; los grupos sociales deben hacer lo propio para que cada nuevo integrante logre adquirir los conocimientos básicos bajo la consigna de que son la primera educación. Esto significa que una vez que el individuo ha adquirido estos primeros conocimientos está listo para acceder a una educación más especializada, para realizar un trabajo que le permita vivir de la mejor manera en la sociedad; la educación especializada es, según Durkheim la segunda escuela; aquella que permite a los seres humanos formarse en un área específica del conocimiento y que permite no sólo el desarrollo de sus capacidades sino también el ser útil de la sociedad a la que pertenece; cada oficio es necesario, cada actividad complementa a la otra y esto es bueno para todos.

Esto concuerda con la idea que el autor tiene de la sociedad; ésta debe ser según él organicista; lo que significa que está organizada por diferentes órganos o funciones bien diferenciadas que se complementan entre sí y que es así porque se piensa en el bienestar de todos. Por supuesto que aquí habría que decir que, si esto se da, es porque el proceso de democratización que la educación ha tenido, los cambios históricos de lo que ha sido la escuela y la Universidad específicamente muestran que este proceso permitió tener acceso a ella.



Diego Sesman, *Mosaicos*, 2019.

Todo lo mencionado hasta aquí son ideas generales de cómo se entiende la educación de Durkheim y cómo es que ésta se puede ver en la sociedad; sin embargo, al principio del texto se dijo que había una diferencia entre la educación formal y la no formal o también llamada informal; ¿Qué significa esto? Cuando hablamos de la educación solemos dar por hecho que entendemos de qué se trata, pensamos tal vez de manera general que es algo que se aprende en una institución con profesionales que pueden ofrecer conocimientos a los que no saben; sin embargo, como dijimos, hay una diferencia entre los conocimientos o saberes que se adquieren en estos espacios, que han sido creados para ello y los que se adquieren fuera de ellos.

Por educación formal habitualmente se entiende la que se enseña a través de colegios, universidades, institutos o alguna carrera técnica y educación no formal; es decir, educación que no es regulada por el magisterio de educación de los países (Revista Publimetro, 2019).

Lo que significa que la llamada *educación formal* es la que se adquiere de manera intencional; es decir, que para adquirirla debemos saber dónde se oferta, quién la da; ésta es formativa, lo que significa que tiene la capacidad de darnos conocimientos o información que sólo en espacios específicos se puede obtener; como la escuela. La educación formal es sistemática; es decir, que tiene la tarea de formarnos en un área específica del conocimiento y también es limitada en su formación; o sea que hay un plazo de tiempo de la misma.

La *educación no formal o informal* por su parte tiene características distintas, pero no del todo ajenas a la idea clásica de educación. Por una parte, se le puede pensar como aquella que está más relacionada a la educación permanente; la que se adquiere fuera de la escuela; pueden ser por ejemplo los espacios donde se da alfabetización o talleres dirigidos a un grupo de personas específicas, muchas veces mayores de edad, que por diversas razones no pudieron concluir su educación básica en la escuela formal. También podemos considerar en este tipo de educación a la capacitación que algunas empresas ofertan y que los empleados aprovechan para estar actualizados en su ramo. Es posible que por la naturaleza no sistematizada de este tipo de educación se le llegue a ver con la capacidad de ser lúdica o que no es del todo organizada, pero no siempre debemos tomarlo tan categóricamente, el que este tipo de educación no esté en una escuela formal, no quiere

decir que no tenga objetivos claros en lo que busca obtener y por supuesto que las estrategias que utiliza están diseñadas para lograrlos.

Lo cierto es que aprendemos en todo momento y lo hacemos en diversos contextos; la educación formal es valiosa en sí misma; solo habría que echar una mirada a la historia de la educación y veremos cómo logramos tenerla, por ejemplo, la función de Universidad ha sido una construcción de siglos y siglos de pequeños avances en el concepto y en la manera en cómo debe entenderse, quién debe estar en ella y quién no, durante mucho tiempo, para poder acceder a la formación en determinados saberes, se debía tomar la carrera eclesiástica o también hay que pensar en todo el tiempo que la educación estuvo negada a las mujeres; lo que significa que el hecho de que ahora se hable o se defienda la educación no formal, no significa que se esté dejando de lado o anulando la función o el valor de la formal. Más bien debe pensarse en cómo es que una apoya o complementa a la otra.

Como antes se ha dicho, hay prácticas y saberes que se adquieren en la familia, la iglesia y por supuesto la escuela, pero como hemos mencionado a partir de los cambios en las sociedades y a los avances tecnológicos éstas se han modificado adecuándose a los nuevos requerimientos; los cambios son necesarios, la vida avanza y con ella las modificaciones del mundo; pensar que la educación o la forma como llega a las personas debe ser igual que hace años es creer que ésta debe ser estática y lo cierto es que los cambios que cada generación experimenta, obligan a actualizar los sistemas en la práctica enseñanza- aprendizaje.

La escuela como hemos dicho también, ya no es el único lugar donde el saber se reproduce o dónde las personas acceden a un conocimiento del mundo, las sociedades cuentan con otras instituciones que se han sumado a este trabajo y lo hacen de tal manera que nos vemos obligados a pensar en las definiciones aprendidas y a poner en la mesa de discusión su capacidad para educar, además nos tenemos que enfrentar a nuevos retos y preguntas que tienen que ver con su validación, alcance y capacidad para hacerlo, aun cuando se traten de espacios que se coloquen en lo que se ha definido como educación no formal, debemos repensar en la capacidad que tienen de ser educadores y por qué lo son; también hay que tener claro cuál es el papel que esperamos tengan en la sociedad y cuáles

son los conocimientos o saberes que deben ofertar y dar a las personas que se acerquen a sus instalaciones.

El Museo forma parte de estos sitios que han modificado su objetivo dentro de las sociedades; si nos detenemos a pensar en este recinto, históricamente se ha considerado que está dedicado a actividades *artísticas* específicas; se ha escrito mucho de su función social, sin embargo, hemos sido testigos de cambios importantes en la forma de concebirlo; las sociedades los valoran de diversas formas, se han mantenido en el imaginario de los pueblos; su afianzamiento en los diferentes países ha estado fuertemente vinculada con el proceso de consolidación del estado nación⁷. Sachie Hernández, consultora de la UNESCO, en su artículo titulado *La evolución de los museos y su adaptación*, expone entre otras cosas que fue en el siglo XVIII cuando se fundó el primer museo de carácter público; la idea es explicar cómo es que las razones de su fundación varía mucho respecto a la que se tiene en los museos actuales; al principio -dice- se buscaba mostrar las riquezas de las monarquías que habían contribuido a su establecimiento; mientras que los museos que fueron creados a partir de la Ilustración surgieron con otro objetivo; *educar* al público que lo visita y conservar aquellos objetos que se valoran como arte con la intención de salvaguardar las colecciones que se tienen y que con el paso del tiempo han ido creciendo. (Hernández, 2012)

⁷ En América Latina, muchos de los museos nacionales se crearon a finales del siglo XIX durante los procesos de consolidación de los noventa países. Los museos asumieron entonces un papel fundamental en la “reconstrucción y apropiación de un pasado común que se convierte en la base de su visión de destino colectivo” Smith, Anthony, citado en Díez Fischer, Agustín, *El Museo desde el artista: estrategias institucionales en Lima y Buenos Aires*. Intervención Año 3. Núm. 5 enero-junio 2012.



Diego Sesman, *Bellas Artes*, 2019

Los museos, antes o ahora son vistos como un símbolo de identidad cultural, los pueblos que los tienen pueden vanagloriarse de ello; los museos por lo tanto dejan de ser solo sitios de observación o de culto para convertirse en lugares de estudio y de investigación; constantemente ofertan actividades, que además de atraer al público, permiten a los estudiosos de diversos campos hacerlo en sus salas y así se está convirtiendo en un medio más de comunicación y de educación.

Es a finales del siglo XIX y principios del siglo XX cuando el mundo del arte se enfrenta a cambios significativos que obligan a cuestionar roles y alcances de estos espacios, el mundo del arte ha cambiado, se modificó casi por las mismas razones que el mundo entero lo hizo; por la entrada de la tecnología a nuestra cotidianidad, ésta puso en una dimensión diferente aquello que se había considerado arte, pongamos un ejemplo para afianzar esta idea: la entrada de imágenes antes impensables al museo; las fotografías.

Estas modificaciones permitieron pensar de otra forma la función de la historia del arte y de la Estética y por eso el Museo también se expandió en lo que podía y debía hacer. Que haya adquirido funciones que no estaban en la idea original de lo que éste espacio debía ser, lo coloca en esos lugares o espacios que en cuestiones educativas son no formales o

informales, pero como lo hemos mencionado son sitios que están fuera de la academia o del magisterio educativo pero que no por ello no tienen reglas y objetivos específicos.

Los primeros intentos de una coordinación internacional de las investigaciones y los métodos, fue realizada al término de la primera guerra mundial por la Oficina Internacional de Museos, organismo creado por el Instituto de Cooperación Intelectual de la Sociedad de las Naciones, que realiza la primera publicación especializada en temas museológicas: la revista “*Museion*” que se edita en francés. Después de la segunda guerra mundial se fundó el ICOM, Comité Internacional de Museos, que fue creado en la UNESCO en 1946 ...desde su conformación como disciplina científica, como Ciencia Aplicada, la Museología ha definido sus tres funciones básicas:

- a) Su misión estética. Encaminada a la formación del gusto.
- b) Su misión científica. Orientada al desarrollo de la investigación.
- c) Su misión pedagógica. Estableciendo como uno de los objetivos fundamentales, la divulgación del arte.

El ICOM definió la *Museología como ciencia del museo que estudia su historia y su papel en la sociedad, los sistemas de organización, conservación y exhibición de las obras artísticas, las relaciones entre el medio físico y las obras. Junto a ella, la Museografía se ocupa de los aspectos técnicos, tales como las instalaciones, arquitecturas, aspectos ambientales, administrativos, etc.* (García, 2000: p.39.)



Diego Sesman, *El pensador*, 2019

El Museo es un educador, no cabe duda de ello; las razones de esta afirmación van desde la posibilidad de analizar qué hace, que ofrece, quién lo visita y por qué; al hacerlo podríamos justificar esta afirmación. Los museos ya no sólo exponen o salvaguardan objetos, ahora educan, permiten a la gente aprender acerca de las creaciones artísticas desde el interior de sus salas.

Concebirlos de esta manera puede parecer chocante a un sector de la sociedad, sobre todo si se piensa con ideas de siglos pasados; habrá quien considere que estos lugares deben ser exclusivos de ciertas clases sociales o que deben tener funciones específicas, entre las que no se encuentra la educación a la sociedad en general, pero debemos puntualizar una idea que nos acompaña desde principios del siglo XX, y que se fortaleció gracias a pensadores como Walter Benjamin y es precisamente el que los objetos, los espacios e incluso el lenguaje pueden recontextualizarse; pensarse de otras maneras, por ello actualmente ya no se deben plantear problemas que en el siglo XIX y principios del XX eran el centro de estudio de los pensadores y estudiosos del arte.

Problematizar, por ejemplo, sobre qué es o no arte, quiénes son o no artistas está de más; ahora hay otros intereses; y lo mismo sucedió con los museos y su rol social; ya no cabe preguntarnos qué son los museos o qué deberían ser; ahora nos queda estudiarlos en sus prácticas sociales y dentro del imaginario del que nos ha tocado ser parte. De la misma forma que hemos aceptado que las imágenes se han convertido en algo diferente a lo que eran hace siglos y aceptar que las sociedades están atiborradas de ellas hasta el punto que muchas veces no tenemos la certeza de leerlas adecuadamente, en el caso de los museos habrá que entenderlos dentro de los espacios educativos.

Los museos han cambiado; su sistema se ha visto modificado por las transformaciones culturales y simbólicas de los pueblos; las grandes urbes son productos de la modernidad; las ciudades se jactan de hacer que las personas que las habitan tengan todas las posibilidades de desarrollar sus capacidades intelectuales, artísticas y económicas de la mejor manera; la ciudad es una idea que queremos hacer tangible, colocando conceptos como felicidad en cosas que vemos; hemos aprendido a diferenciar el espacio habitable a partir de lo rural o lo citadino y la mayoría de las personas apuestan por esta última, por todo lo que se espera encontrar en ella. La oferta artística es parte de estas promesas; por supuesto que gracias a la tradición recibida por varias generaciones solemos entender que el arte es valioso y que habría que encontrarlo en espacios adecuados justo para cobijarlo.

Si durante siglos se creyó que quienes accedían a un museo eran parte de la clase social afortunada, personas a las que se les adjudicaba educación en el tema, para que pudieran disfrutar o entender lo que estos sitios ofrecían a la vista; con el tiempo los cambios han permitido que esta idea se vaya desvaneciendo poco a poco y sean otras las opiniones que se forman con respecto al museo; estos cambios van de la mano con la globalización y sus ventajas; es decir, el que las personas entren a los museos, sin la idea de que son para unos cuantos y no para la mayoría, también estuvo ligada a la posibilidad de realizar viajes a otros países; si lo pensamos, son los viajes los que han llevado a una gran cantidad de gente de un museo a otro; países cuya principal entrada económica es el turismo han conocido un museo.

París por ejemplo se relaciona casi de manera inconsciente con el Museo de Louvre; claro que no es inconsciente esta relación; los gobiernos y los encargados de estos espacios han hecho un excelente trabajo haciendo de estos espacios únicos, personas conocedoras del arte, no van al espacio físico, ya sea para ver de cerca aquello que han visto tantas veces en libros, revistas o medios audiovisuales, o para aprender de lo que sus ojos maravillados ven o les ofrecen.

Claro que hay intereses económicos en esta enorme oferta cultural, pero más allá de esta cuestión, habría que pensar en cómo estas acciones movilizan la cultura; el sistema museístico entonces ha tenido que reestructurarse para estar a la altura de los cambios que todos los días se dan; esto ha hecho aparecer figuras impensables en sus inicios; el curador surge con el nuevo museo; este personaje no hubiera tenido cabida en el momento en que las piezas valiosas eran expuestas en los palacios particulares o en el tiempo en que se creía que el artista era el que tenía la última palabra con respecto a las obras.

Han sido otras las condiciones que lo hicieron surgir; el que las imágenes y los objetos que formaban éstas colecciones, se consideraran dignas de ser expuestas en espacios que serían visitados por muchas personas, obligó al sistema a formar *artísticamente* a personas que guiarían a ese público, muchas veces inexperto e ignorante, en muchos temas pero que sí se mostraban interesados en asistir a esos lugares, tenían que contar con alguien que los ayudara a entender y por supuesto a apropiarse de un conocimiento que hasta entonces le había sido negado.

El curador junto con los guías conocen las obras, se han educado en el tema; lo han hecho desde la escuela, los libros o el mismo museo y con estos conocimientos que tienen pueden ayudar a los que no saben porque en estos espacios se reúnen personas que buscan cosas diferentes ante lo que ven; muchas tienen conocimientos de arte, saben qué ver y otras; muchas otras son gente que visita estos lugares respondiendo a diferentes cuestiones, hay quienes los visitan porque quieren aprender datos específicos de lo que en él se expone; es diferente el aprendizaje y cómo se miran las obras, de ahí que no se pueda negar que las personas van a ellos cada vez más y salen sabiendo algo nuevo.

Si pensamos en qué es lo que ha pasado a partir del uso de las redes sociales y el internet en estos espacios considerados casi sagrados, podemos puntualizar que así como

estos medios han modificado completamente nuestra relación con los otros y con la mayor parte del mundo social y cultural que habitamos, también han entrado a lugares que parecían herméticos, desde sus cimientos; los museos y el mundo del arte en general no han podido mantenerse al margen de lo que sucede con las nuevas tecnologías y han tenido que hacer lo propio para mantenerse al día sin dejar de ser vistos como lugares de culto, por las generaciones del pasado, las presentes y posiblemente las venideras y así podemos tener ya claras diferencias, entre los primeros museos y los que tenemos ahora.

La investigadora Francisca Hernández Hernández, las enumera, llamando al primero el museo tradicional, para diferenciarlo del moderno; el primero es; según ella racional, objetivo, especializado; se conforma con el orden establecido; se orienta hacia el producto final, por ello se centra en los objetos, da prioridad al pasado y valora que los objetos sean originales, mientras que el museo moderno cambia todo esto y adapta otras características; éste pone más atención a las emociones, por lo que el público será visto de forma diferente.

Estos espacios han dejado de ser lugares exclusivos para ciertas clases sociales o para intereses específicos y se han convertido en sitios que ofrecen pasar tiempo libre, aprender desde espacios que no son propiamente escolares, además tienen espacios para reunirse; es común que en ellos haya restaurantes o que se pueda estar en sus jardines o patios para hacer –si se desea- una pausa a la visita, ofrecen también espacios para niños y cada vez más es posible ver que las personas del museo; los responsables directos atienden a este sector de la población.

Esta práctica resulta interesante por varias razones; primero porque si se atiende a los chiquitos y se les enseña que el museo puede ser agradable, incluso divertido, es asegurar que cuando puedan hacerlo por ellos mismos regresen y sean afectos a sus prácticas; también, el que el espacio permita acceder con niños, posibilita a las mamás o a los papás a visitarlos sin la preocupación de la restricción de entrar con ellos; lo que quiere decir que cada vez más la idea del museo como un espacio serio donde casi se tenía caminar de puntitas, ha cambiado radicalmente. (Hernández, 1992)

Hablemos de los artistas, hemos sido testigos directos de cómo ellos han modificado su hacer, es común encontrar exposiciones donde el público puede interactuar con los

objetos de manera diferente a como se hacía en los primeros museos y de esta forma asegurar que el público pueda adquirir un aprendizaje significativo de aquello que se expone, para ello todo el sistema que conforma el museo; es decir, director, trabajadores, curadores y guías debe estar bajo el mismo entendido.

Es decir, implica que quienes están detrás de esta institución tengan una gestión flexiva para poder adecuarse a los intereses sociales y culturales del momento que se vive, así como acceder a que las salas del museo migren a las plataformas digitales con la consigna de no perder su seriedad, al momento de dar a conocer información, pero al mismo tiempo tienen que ser muy creativos para mostrar el contenido.

El reto es grande, decir que algo es arte o que tiene un alto valor cultural, pero desde la posibilidad de ser atractivo para el público, que a través de las redes y los medios de comunicación, cada vez está siendo bombardeado con temas que se adjudican la palabra *cultural*, sin discriminar que realmente la merece o no; por ello estas instituciones se han permitido esta inserción a las diversas plataformas que tenemos a nuestro alcance, para hacerse accesibles a *todo* público; parece que las estrategias van dirigidas a atraer a una cantidad mayor de personas a estos espacios; ya sea de manera física o de forma virtual.

No es casual que los museos en sus instalaciones físicas o virtuales ofrezcan talleres, ciclos de cine, actividades que puedan realizar los niños, conferencias, algunos incluso ofrecen visitas *on-line* a sus salas; puede ser que no a todas pero es un servicio que muchas personas aprecian y aprovechan para disfrutar desde el lugar donde se encuentren y cuando se tiene la posibilidad de estar en ellos personalmente, también cuentan con tiendas donde es posible comprar *souvenirs*; objetos que avalan la visita, pero si lo pensamos un poco, ésta venta también rompe con aquella vieja idea del *Arte*.

Se creía que aquello que realmente era considerado como tal, tenía entre sus características ser irrepetible, pues había sido creado por un artista; un hombre o mujer dotado con la capacidad de hacer objetos bellos; pero que al ser reproducidos en objetos de uso como las tazas o los llaveros, adquieren otro valor y por lo tanto nos llevan a afirmar que las imágenes y los espacios donde se exhiben tenían que cambiar también su forma de hacerlo.

El tema del museo y sus funciones educativas es interesante, por más razones de las que se han expuesto en estas pocas líneas; hacer una investigación puntual de él implica irnos a sus orígenes y analizarlo a través de la historia cultural de los pueblos, para comprender todas las funciones que ha tenido en cada lugar en que se ha creado uno; sin embargo, para fines de este trabajo, se le vio desde la posibilidad de brindar educación artística, histórica y técnica, a las personas que visitan los museos. Pensar en la educación como una actividad que se realiza en las aulas de las escuelas, es cerrar la posibilidad de que ella rompa fronteras ideológicas, en cuanto a espacios se refiere; los museos son hoy, tal vez más que nunca esos lugares que al transformarse para adecuarse al mundo moderno, muestran que el conocimiento sigue siendo poder y que quien lo oferta sigue siendo poderoso.

Referencias

Hernández, Sachie., 2012. *La evolución de los museos y su adaptación*, Cultura y desarrollo, 8., pp. 38-44

Mendiola, D. Pérez. A., 2008. *La idea de la Educación de Durkheim con motivo del ciento cincuenta aniversario de su nacimiento*. Revista del centro de investigación Universidad La Salle, vol. 8, núm. 29, enero-junio, 2008, pp. 109-120

Smith, A. “reconstrucción y apropiación de un pasado común que se convierte en la base de su visión de destino colectivo”, en Díez Fischer, Agustín, *El Museo desde el artista: estrategias institucionales en Lima y Buenos Aires*. Intervención Año 3. Núm. 5 Enero-junio 2012

Mesografía

Publímetro. (2019). *Educación formal vs Educación no formal*. Disponible en <https://url2.cl/qYW6h> (Acceso 8 de junio 2020)

Univesidad Católica Andrés Bello. (2013). *La educación permanente: aprendizaje formal, no formal e informal*. Disponible en <https://url2.cl/q2v7B> (Acceso 7 de junio 2020)

La póiesis a partir de la película whiplash

Brenda Angélica Molina Garduño

A lo largo del presente artículo se busca -mediante un análisis fenomenológico hermenéutico- la comprensión de la póiesis de la película *Whiplash*. Para ello se toma como base a Aristóteles y Paul Ricoeur con el fin de conocer los procesos que conlleva la creación del arte. Bajo este contexto, se pone en juego la mimesis, que concibe que el poeta plasma artísticamente las acciones humanas; y la poiesis, como el proceso de la creación.

Es así como a partir de lo establecido por Ricoeur, se irán desglosando en el texto las metáforas que se fueron construyendo a lo largo en la película *Whiplash* que llevan en sí la creación de otras, pasando primero por el Jazz.

El presente género musical se aborda como un significado que fue cambiando constantemente producto de la historicidad, y que en la presente película contiene una resignificación que busca luchar contra otras concepciones y visiones.

Se discute sobre algunos de los constituyentes, del jazz expuestos a lo largo del filme como lo es el caso de Charlie Parker, que otorgó la metáfora del bebop al presente género musical, así como Buddy Rich quien fue parte de las *big bands*. Todo este análisis con el fin de estudiar la póiesis de la película *Whiplash* que fue alabada por algunos y criticada por otros.

El presente estudio, al abordar las cuestiones históricas, busca dar al lector puntos medulares para la comprensión del filme, así como las herramientas para que por sí mismo analice cómo se da la elaboración de la metáfora en torno a la música y la obsesión planteada, así como del jazz y los íconos artísticos que se expusieron, finalmente se cuestiona si realmente el mensaje implícito a lo largo de la película por parte del director fue logrado.

De Aristóteles a La Metáfora Viva de Ricoeur

El lenguaje ha sido a lo largo del tiempo una actividad intrínseca al desarrollo del ser humano. Se ha concebido por parte de Aristóteles al humano como un —*zoon politikon*— por lo que el lenguaje, es una mediación para la armonía humana.

Para analizar en profundidad el lenguaje, es necesario señalar la obra de *La Metáfora Viva* de Paul Ricoeur, donde la lingüística se ve influenciada por procesos metafóricos que traen consigo tensiones y problemáticas.

Aristóteles (1999) aborda en la *Retórica* el estudio de la argumentación, y la poética que utiliza la mimesis que comprende la imitación como una característica del ser humano. Imaginémonos a nosotros desde pequeños, tratando de hacer semejanza a lo que nos rodeaba; fue así como aprendimos el lenguaje. Con el paso de los años se hacen simulaciones a nivel artístico, como el poeta concebido como un imitador que convierte en verso, las acciones humanas y naturales. Se involucra una triada de *poiesis-mimesis-catharsis* concebida por el presente filósofo, por medio de la cual se creará la poesía.

*“Me celebro a mí mismo, y me canto a mí mismo,
Y lo que yo me arrogue has de arrogarte tú,
Pues cada átomo perteneciente a mí te pertenece de igual modo a ti”
(Whitman, 2008:13)*

El presente poema que se analiza conlleva en un primer paso la mimesis que hace el poeta al tratar de imitar las acciones humanas como lo es el canto, el arrogar. Lo natural lo refiere en los átomos, que están en constante cambio y adoptan distintas formas, estos hechos los convierte de manera estética en versos, que conlleva la póiesis que es la creación de arte de lo que leemos, nos produce una sensación de agrado, lo que se conoce como catharsis, con un orden lógico.

Es por eso, que la poiesis, a su vez concibe, a la mimesis y asimismo la mimesis a la poiesis, que pueden lograr la catarsis en la creación del sentido artístico, a través de la imitación de los distintos materiales existentes, que producen el ser del individuo. El presente ejercicio puede ser concebido en todas las artes incluyéndose la música, el cine.

En esta continua imitación de Aristóteles (1999), se percibía en distintos escenarios y en ambas operaciones retóricas (argumentación y poética), la metáfora que se entiende en la lingüística como las formas y los tropos que dan origen a otro tipo de significados de los que se concebía originalmente. O de otra forma, percíbase que el lenguaje sigue un orden con significados y significantes arbitrarios para que la otra persona pueda entender de lo que hablamos y podamos comunicarnos, sin embargo, hay veces en los que se altera el habla y se produce la tensión, entonces se genera una nueva propuesta basada en el desplazamiento, en el que se designa otro nombre con semejanza al primer significado que se entenderá como la metáfora.

Ricoeur (2001) concibe al lenguaje a través de lo siguiente: mimesis I (el discurso no es estático), mimesis II (se construye una nueva propuesta), lo que permite pasar de una semántica de la palabra, a la del discurso, concibiendo al entender la lingüística en su totalidad y a la metáfora como una magnificación de las acciones del humano a través de una doble tensión que constituye la resignificación de la realidad.

A la hora de plasmar la semejanza en la metáfora se implantan sentimientos implícitos dentro de la definición que le simbolizan. Puesto que, si la metáfora es buena, despierta las emociones cualitativas que conducen a la acción, que no solamente se va a plantear en la escritura sino va a estar implícita en cualquier obra, por lo que la metáfora es viva debido a que presenta una innovación sobre la muerte de lo literal.

Para hacer una crítica de la película de *Whiplash*, se tienen que analizar las metáforas que la película lleva implícita en la trama una de ellas, es el *Jazz* que ha sido una constante resignificación, a lo largo del tiempo cuya historicidad ha generado una red de significados, entendiéndose como un espacio de lucha para una parte de la sociedad estadounidense — rezagada por el color de su piel—, que fue un hecho importante para su poiesis con constantes tensiones en el metalenguaje del término Jazz.

JAZZ

“La música es una de las expresiones creativas más íntimas del ser, ya que forma parte del quehacer cotidiano de cualquier grupo humano, tanto por su goce estético como por su carácter funcional y social. La música nos identifica como seres, como grupos y como cultura, tanto por las raíces identitarias como por la locación geográfica y épocas históricas. Es un aspecto de la humanidad innegable e irremplazable que nos determina como tal” (Ángel, Camus y Mansilla, 2008: 18).

La música se concibe implícita a la existencia del ser humano, se acuñó desde la Grecia antigua como una de las bellas artes, conllevando la capacidad del ser humano para expresarse a través de procesos cognitivos que son necesarios para el surgimiento de ideas nuevas, pasando por los términos de la teoría estética antigua del arte de Aristóteles (cfr. Secchi,2013).

El reflejo de la sociedad se percibe en el arte, lo que en ese momento vive y piensa, que va en una constante, de deshacer un orden para generar otro, de redescubrir la realidad y de generar nuevas metáforas (Ricoeur, 2001).

El surgimiento del Jazz fue originado en el corazón de Nueva Orleans, a mediados del siglo XIX, a través de la desconstrucción y fragmentación, de la fusión de culturas, de un blues producido por los esclavos africanos que sólo tenían acceso a su voz para expresarse, en este punto la historicidad de la metáfora, de la música afroamericana estaba vinculada al uso de su voz, esto origina el nacimiento del blues debido a que no había instrumentos. Se puede entender que la mimesis en este punto nace con una semejanza del dolor, sufrimiento de aquellos esclavos y que es plasmado en la música (Historia del Jazz, 2015).

Posteriormente se presenta el acceso a los distintos instrumentos, generando la transformación de la metáfora a través del síncope de las bandas de marcha, del piano ragtime, de los cityblues, provenientes de las armonías religiosas y los ritmos del Congo Square (Historia del Jazz,2015). Con ello se gestaría un nuevo género musical, que diría al mundo entero estamos aquí: El Jazz.

Una nueva metáfora se gestaría en las *jam sessions*, con la participación cada lunes por la noche de músicos virtuosísimos. Miles Davis (cfr. Historia del Jazz,2015) señalaría el

espacio como una forma de aprendizaje para los músicos que acudían a observar el talento de artistas, como Charlie “Bird” Parker, Dizzy Gillespie, Theolonius Monk, que darían origen en 1940 al bebop, caracterizándole los tempos rápidos, la improvisación con un estilo de armonización que representó el Jazz moderno.

El jazz siempre se ha ido resignificando en acorde a las necesidades sociales que pautaron el contexto, donde es necesaria la innovación continua y creación, que permiten una bifurcación musical, a partir de la Guerra de Secesión y la otorgación de la libertad como posibilidad para el uso del tiempo libre, así como de acceso a los diversos instrumentos musicales (Historia del jazz, 2015). Así, se hizo frente a través de sus ritmos a una clase burguesa, que llevaría a hacer una poiesis que generaría una nueva metáfora viva que fue el «Jazz» con significados de un arte revolucionario y como un puente hacia la cultura afroamericana.

Charlie Parker

“You can tell the history of jazz in four words: Louis Armstrong, Charlie Parker.”

Miles Davis

Charlie Parker es un ícono del Jazz, no se puede abarcar la historia del presente género sin que se mencione su nombre. Por tal motivo ha figurado como fuente de inspiración en distintas obras artísticas como en el cuento de “El perseguidor” de Julio Cortázar y en la película de *Whiplash*, donde se pone al saxofonista como un ejemplo a seguir del protagonista. De ahí se justifican las acciones estrictas del maestro Fletcher basadas en un momento de su vida del saxofonista. Con ello se hace una mimesis de las acciones humanas del artista, que generan la poiesis de obras artísticas como las mencionadas. Su vida estuvo llena de peripecias, era una tragedia de las que hablaba Aristóteles al estudiar la poética, pero vislumbrada en la realidad.

La construcción de otra metáfora en la película es el nombre de Charlie Parker, como la semejanza de “música y obsesión” que está grabado en el póster del filme como un subtítulo. Sin embargo, el análisis de la biografía permitirá contrastar lo dicho en la película y si realmente se construyó el significado correctamente o se reconstruyó, en torno a un personaje en el cual la realidad se hace ficticia como el caso de la manipulada historia de cuando Jo Jones le lanza un plato a Charlie Parker, que marcaría pauta a la grandeza del saxofonista.

Charlie Parker fue un músico cuya infancia fue unida al término del infortunio, con la muerte de su padre y los fuertes problemas económicos de la familia, su madre le regalaría a los 11 años, con sumo esfuerzo su primer saxofón, la autodestrucción de su vida, no fue algo que llegó con la fama, sino cuando apenas era un adolescente, empezó a consumir marihuana y heroína, así como un matrimonio fallido (Historia del Jazz,2015).

Su protagonismo en el bebop llegaría cuando fue a Nueva York, a trabajar como lavaplatos. En sus *jam sessions*, ganaría la profunda admiración de músicos como Thelonious Monk, Kenny Clarke y Dizzy Gillespie, con este último marcaría una dupla que terminaría creando el bebop haciendo al Jazz más sincopado e improvisado en los acordes destacando su pieza *Bird of Paradise* (Historia del Jazz,2015).

"I could hear it sometimes, but I couldn't play it. I'd been getting bored with the stereotyped changes that were being used. I found that by using the higher intervals of a chord as a melody line and backing them with related changes, I could play the thing I'd been hearing. They teach you there's a boundary line to music. But, man, there's no boundary line to art. Once I could play what I heard inside me, that's when I was born." (Charlie Parker referido en *The Guardian*, 2017)

Se buscaba en el bebop una anhelada respetabilidad artística, ir más allá de sólo ser músicos para los blancos. Por lo que no buscaban ser comerciales sino su propia libertad en la música, lo cual refiere en la cita anterior: *no hay límites en el arte, y él las percibió una vez que se escuchó a él mismo, la música que interpretaba en su interior en ese momento fue cuando nació la leyenda de Charlie Parker musicalmente, para crear e innovar haciendo posible las improvisaciones en el bebop.*

La vida de Parker desde su adolescencia era motivada por las drogas y el alcohol, aspecto que fue aumentando a lo largo del tiempo, pasando por clínicas de desintoxicación, la cárcel, e inclusive llegando a empeñar su saxofón para pagar sus vicios. Aunque muchos músicos se vieron influenciados por su nuevo estilo, su vida fue una profunda caída en picada, ya no se llenaban los clubs en los que se presentaba, por lo que Dizzy, terminó yéndose (Historia del Jazz, 2015).

Al final la presente vida apresurada le conduciría a su muerte, a los 34 años, y a pesar de su corta edad, ese tiempo le sería suficiente para hacer una nueva metáfora en el Jazz.

Buddy Rich

—I remember he did a sort of press-roll thing which lasted for about five minutes. It started off as a whisper, which you could barely hear, and it got so it filled the whole room of about 3,500 people and it was like thunder. — Roger Taylor sobre Buddy Rich

Otro ícono que se presenta a lo largo de la película es Buddy Rich, quien es planteado como la figura de admiración al protagonista. Inclusive la pieza de *Caravan*, es tocada por su influencia. La metáfora del presente artista nos remite en la película a la velocidad, a la hora de tocar, aunado a la música y obsesión, es por eso que tiene que conocerse de igual forma sobre su historicidad, con el fin de analizar la construcción del significado al nombre de Buddy Rich dentro del filme.

Está ubicado por la revista Rolling Stone (2016) en el lugar número 15 de los 100 mejores bateristas de todo el mundo. Brooklyn sería el lugar que lo vería nacer. Su padre lo recordaría tocando desde muy niño con tenedores y cucharas sobre los platos, lo que posteriormente daría la pauta al aprendizaje de la batería, así como también su pasión por el baile. A los 15 años figuraba con un sueldo semanal de 1000 dólares. Su fama no tardaría en llegar cuando en 1937 decide unirse después de la *jam session* a la banda de Joe Marsala, y así iría cambiando de agrupaciones constantemente (Historia del Jazz, 2015).

El estilo de Buddy Rich es bien conocido por la influencia que no sólo implantó en el jazz sino en bateristas de rock de bandas como Queen, Led Zeppelin, entre otros.

Whiplash

Una vez analizada las tres metáforas que se plantean a lo largo de la película: Jazz, Charlie Parker y Buddy Rich, se presenta la contextualización del director para crearlas y el proceso que llevó a cabo al momento de escribir, producir y dirigir Damien Chazelle en 2014, el filme que le valió el salto repentino a la fama.

Así como la producción en un primer momento de un largometraje que le daría el apoyo del mundo cinematográfico, otorgándole los recursos necesarios para la creación de la película.

Mímesis y poiesis

La combinación de los elementos asociativos (Mednick, 1964) lo llevarían a vincular el pasado, produciendo una historia en acorde a un antecedente del director cuando acudía a clases de batería con un profesor estricto, producto que marcaría una mimesis de la presente pedagogía a la hora de producir la película.

El director conocía sobre el jazz, así como de Charlie Parker y Buddy Rich por lo tanto plantea una historia haciendo una mimesis de estos tres elementos, así como buscando crear una nueva metáfora viva en *Whiplash*, que a cualquiera que haya visto la película, ya no le remite a una pieza musical solamente, sino también al filme y su trama.

Es así como en este plano de la comprensión de “La metáfora que es el proceso retórico por el que el discurso libera el poder que tienen ciertas ficciones de redescribir la realidad. Al unir así ficción y redescipción, restituimos su plenitud de sentido al descubrimiento de Aristóteles en la Poética: la poiesis del lenguaje procede de la conexión entre *mythos* y *mimêsis*” (Ricoeur, 2001: 15).

Se hace la poiesis de la película en torno a cuestionar la metáfora construida actualmente revalorizando a lo pasado. Como lo fue el bebop representado por Charlie Parker y las *big bands* destacando a Buddy Rich, visualizamos la figura aspiracional del protagonista, en torno a los presentes músicos del Jazz, así como la interpretación de las distintas piezas musicales como *Caravan*, que se destaca porque marca el fin de la película y es un eje central en el que se visualiza el proceso del protagonista para poder interpretarla, destacando los tempos acelerados.

Por otra parte, vemos un montaje bien elaborado, de Tom Cross que le otorgaría el triunfo del Óscar, así como el sonido de Thomas Curley, Ben Wilkins, Craig Mann, donde cada secuencia va acompañada en sincronización con la imagen y sonido, así como el uso de planos secuencia, que hacen que la película sea visualmente bella con la Fotografía de Sharone Meir.

Whiplash forma parte del cine independiente que atrajo al cine hollywoodense, debido a la fama que le dio el gane del Óscar, que marcó un foco de atención para el apoyo al director, para la creación de su siguiente filme, *La La land*. Es mencionada debido al punto en común de ambas: el Jazz, la poiesis del arte se presenta en el mensaje de una lucha constante para que no sea tergiversado en la presente sociedad posmoderna.

Críticas de Whiplash

La película logra llegar a una gran cantidad de público diverso, haciéndose comercial, y popular empero, esto también la ha llevado a ser producto de críticas por parte de los jazzistas sobre la forma de la construcción musical del artista, en torno a la película, así como cuestiones que resultan ser falsas, como el relato de que Jo Jones le aventó un plato a Charlie Parker y que a partir del presente suceso, el saxofonista se convirtió en el músico destacado, que bien puede verse desde otra perspectiva de que el presente hecho, se utiliza por parte del director para hacerla en cierto punto más atractiva a la audiencia.

Otra de las críticas fue la de Instituto Projazz (2017) que reside sobre el disgusto por la forma de representación del Jazz en la película, así como la pedagogía empleada que se aleja de lo que engloba realmente el presente género; otras que abordan que el Jazz no se puede hacer solo, así como que la enseñanza no debe ser autoritaria y drástica, que los tiempos acelerados no garantizan ser un buen músico.

De igual forma se ha visto a lo largo de las biografías presentadas que Charlie Parker, no hizo su nueva variación del Jazz solo, sino que se valió de su amigo Dizzie Gillespie. Este hecho plantea la negación de una de las metáforas que se construyen en la película, sobre el músico como una persona solitaria, punto que fue abordado en la crítica del *The New Yorker* (2014), así como la cuestión de estar practicando solo en su cuarto para hacer sus dedos más rápidos. O la falta en la película del estudio teórico. Asimismo, otro aspecto es el hecho de que muchos de los jazzistas improvisaban las piezas, cosa que casi no es vista a lo largo de la película hasta el final.

No obstante, se puede vislumbrar a través de la biografía de Buddy Rich, que él sí era una persona con un mal temperamento, mismo hecho que le llevó a tener problemas con muchos de los músicos con los que tocaba, así como de la velocidad y agilidad que tenía al

tocar. Donde pudiese haber hechos que convergen acertadamente en la película y otros que se exageran, por lo que pudiese ser que la mirada no sólo vaya orientada a un determinado artista musical, sino que podría ir representada a cualquier artista en general, puesto que los procesos epistemológicos son diferentes para la construcción de la poiesis en el arte, a partir de la subjetividad de cada uno.

Paz (2015) nos plantea una trama de la película que hace que la audiencia esté al pendiente de lo que pasa en la trayectoria de *Newman* (protagonista), hay un punto en el que se deja de cuestionar las acciones rudimentarias de *Fletcher* (director musical) para buscar junto con el protagonista el deseo del triunfo, que de una u otra forma, se percibe como una de nuestras “proyecciones románticas”. Sin embargo, cuando el filme acaba y analizamos realmente la pedagogía implantada por Fletcher, redescubrimos que “Las ilusiones no sobreviven a los estallidos”.

No obstante, a pesar de todas las críticas en torno a la película, el punto central, será el cómo el auditorio comprende la noción del símbolo que va en torno al Jazz, el leer e interpretar, da que pensar, libera sentido. En el presente caso el director implanta en los receptores la concepción de una metáfora que había quedado rezagada por nuevos géneros populares.

Hecho que es demostrado a partir de la consulta Google Trends (2020), que se conoce en México a lo largo de 5 años, la búsqueda de *Whiplash* fue asociada con temas como: tempo, en primer lugar, siguiéndole en segundo, la película *La La Land*, como en cuarto lugar, la pieza de *Caravan* y en el lugar número 12 aparece el Jazz, lo presente como un primer acercamiento de la sociedad al presente género musical.

Conclusión

De una u otra forma se logra el propósito del director mencionado a lo largo de la película, donde su mensaje es el conocimiento del jazz y que se haga presente en las nuevas generaciones.

A pesar de que la trama tenga cosas que a veces no concuerdan con la realidad, se hace una nueva metáfora en torno al Jazz a través de *Whiplash* que, a pesar de que se ha vuelto comercial y popularizada, permite un acercamiento del individuo al presente género, por medio de cuestiones, tal vez ficticias como el hecho del triunfo de Parker.

La forma poco asertiva de Fletcher, para la enseñanza que fue una *mímesis* de los hechos que se produjeron en el propio director, a través de su maestro de música, que tenía el mismo temperamento y que planteó la *poiesis* de su obra artística. Así como la continua soledad de Newman, su egoísmo.

Sin embargo estos hechos hacen a una audiencia atrapada en la narrativa y lo que puede llegar a suceder, pasa lo mismo que a Aristóteles, cuando analizaba sobre la tragedia, hay peripecias, preocupaciones que se le producen al espectador en la película, como lo es el choque antes de salir a tocar y que le impide interpretar la pieza, con lo que gana la expulsión y destrucción, del sueño anhelado, de ser un gran músico, cuando reencuentra a su maestro Fletcher y le ofrece otra oportunidad, que resulta ser un engaño que destruiría totalmente al músico (nuestro personaje principal). Y sucede, que él comienza a improvisar la pieza. En este punto nos volvemos los espectadores y el protagonista uno mismo, porque queremos que se ejecute bien la pieza, ver el final del camino que conduce al reconocimiento que se merece y es entonces cuando pasa la *catarsis* del público, la sensación de la audiencia, de gusto y de placer porque lo logró.

A lo largo de la película se conoce sobre algunos íconos del Jazz, que tal vez ni siquiera habían figurado en la mente del auditorio, mismo hecho que construye una metáfora de la forma en que se plantea la película, se forma un primer conocimiento en torno al presente género, se hace una ontología, que como se demuestra en las estadísticas, se le hace posible el acercamiento con la cultura de masas, lo que a continuación sucede es, que el receptor puede seguir indagando más, sobre el género, de ahí que quedará en mediación del receptor, si seguir con lo presente o seguir investigando más o inclusive sumergirse en el jazz.

Todo producto audiovisual implanta una semilla y el individuo decide cómo germina, para que, en la presente acción social, pueda llegar a resignificarse y generar nuevas metáforas en el arte, logrando así que, a través de su difusión de un mundo desconocido, pueda abrirse a los ojos de alguien más.

Referencias

1. MÍMĒSIS, POÍĒSIS Y KÁTHARSIS EN LA TEORÍA ESTÉTICA DE. **Secchi, Valeria**. 2013, *Revista del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Areas Letras*.
2. **Escuela Música UDLA**. La Historia del Jazz Parte 2. YouTube. [En línea] 2015.
<https://www.youtube.com/watch?v=W4SdzVh2jbg&t=2s>.
3. **Escuela de Música UdlA**. La Historia del Jazz Parte 1. Youtube. [En línea] 2015.
<https://www.youtube.com/watch?v=6Ac-Si6RT-k>.
4. **La Historia del Jazz Parte III**. YouTube. [En línea] 2015.
<https://www.youtube.com/watch?v=iMDxrUEfMKg>.
5. **Escuela Música UDLA**. La Historia del Jazz Parte IV. [En línea] 2015.
<https://www.youtube.com/watch?v=381LypTAON4>.
6. **Instituto Projazz. Planeta Projazz**. [En línea] 19 de Diciembre de 2017. <https://planeta.projazz.cl/la-verdad-tras-whiplash-como-se-estudia-realmente-bateria/>.
7. **Cultura Practica**. Una aproximación a Paul Ricoeur: El símbolo y la metáfora viva. [En línea] 5 de Julio de 2017. <https://www.youtube.com/watch?v=N1yDmnyBQws>.
8. **Alvarado, Rolando Angel. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile**. La música y su rol en la formación del ser humano. [En línea] Septiembre de 2013.
http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/122098/La_musica_y_su_rol_en_la_formacion_del_ser_humano.pdf;sequence=1.
9. **La metáfora viva de Paul Ricoeur comentada**. Begué, Marie Frence. 2013, *Teoliterária*, págs. 49-86.
10. **Google Trends**. [En línea] 10 de Mayo de 2020.
<https://trends.google.com.mx/trends/explore?date=today%205-y&geo=MX&q=whiplash>.
11. **Paul Ricoeur y los desplazamientos de la hermenéutica**. Arévalo, Eduardo Silva. 2005, *Teología y Vida*, págs. 167-205.
12. **Excelsior. Excelsior**. [En línea] 11 de Marzo de 2005.
<https://www.excelsior.com.mx/funcion/2015/03/11/1012896>.
13. **CHRISTOPHER R. WEINGARTEN, JON DOLAN, MATT DIEHL, KEN MICALLEF, DAVID MA, GARETH DYLAN SMITH, OLIVER WANG, JASON HELLER, JORDAN RUNTAGH, HANK SHTEAMER, STEVE SMITH, BRITTANY SPANOS, KORY GROW, ROB KEMP, KEITH HARRIS, RICHARD GEHR, JON WIED**. *Rolling Stone*. [En línea] 31 de Marzo de 2016.
<https://www.rollingstone.com/music/music-lists/100-greatest-drummers-of-all-time-77933/buddy-rich-146870/>.

14. Barron, James. *The New York Times*. [En línea] 3 de Abril de 1987.
<https://www.nytimes.com/1987/04/03/obituaries/buddy-rich-jazz-drummer-with-distinctive-sound-dies.html>.
15. El país. [En línea] 3 de Abril de 1987.
https://elpais.com/diario/1987/04/04/agenda/544485601_850215.html.
16. Wimberly, Bridgette. *The Guardian*. [En línea] 6 de Junio de 2017.
<https://www.theguardian.com/music/2017/jun/06/charlie-parker-yardbird-hackney-empire-london-bridgette-wimberly>.
17. Paz, Rafael. *Forbes*. [En línea] 23 de Enero de 2015. <https://www.forbes.com.mx/whiplash-la-grandeza-y-el-manotazo/>.
18. Brody, Richard. [En línea] 13 de Octubre de 2014. <https://www.newyorker.com/culture/richard-brody/whiplash-getting-jazz-right-movies>.
19. Whitman, Walt. *Canto de mí mismo*. Buenos Aires, Argentina : Losada, 2008.
20. *Creatividad: Definiciones, Antecedentes y Aportaciones*. Serrano, María Teresa Esquivias. 2004, *Revista Digital Universitaria*.
21. *Una revisión de la teorización sobre la metáfora en el tratado I de La metáfora viva de Paul Ricoeur*. González, Daniela Soledad. 2014, *Revista del Centro de Investigación y Atención lingüística*.

Una mirada a la escritura de divulgación desde las reflexiones de Umberto Eco novelista

César Gabriel Figueroa Serrano

La divulgación científica tiene como propósito acercar saberes especializados a gente no necesariamente especializada. Para ello, puede considerar muchas alternativas discursivas. Este abanico se refleja en lo expresado por Roland Barthes (2011:14): “La Escritura es esto: la ciencia de los goces del lenguaje, su kamasutra”. Entre estas posibilidades de la escritura divulgativa, algunas de ellas conectan con las narrativas literarias, una de las vías para abrir el mundo.

Al respecto, Chimal (2004) apunta que la literatura y la ciencia son ámbitos del conocimiento útil, para ayudarnos a sobrevivir como especie. Aunque son procesos distintos, en sus búsquedas, a veces sus geografías se cruzan: entre el surrealismo de Octavio Paz y la relatividad de Einstein; entre el concepto de tiempo y la propuesta del futurismo; la literatura sobre lo sagrado y lo profano en el problema del cerebro mente. En todo ello se presenta un vaso comunicante persistente: el encuentro con el enigma.

Para este texto, el ángulo por abordar en esas conexiones entre literatura y ciencia – y particularmente su divulgación- parte de una reflexión desde los planteamientos de Umberto Eco en sus *Confesiones de un joven novelista*. Ello implica, hasta cierto punto, una reflexión semiótica de la creación de estas textualidades.

En la polifacética obra del autor italiano, un desarrollo específico -a veces no del todo considerado- ha sido el trabajo divulgativo. Eco (1998) refiere que en su caso se fue desenvolviendo a través de sus textos periodísticos. En ellos solía presentar reflexiones, apuntes, miradas semióticas de lo cotidiano. Por un lado, algunos de estos escritos fueron idea germinal para textos más académicos; por el otro -que es el que más interesa para la reflexión de este texto- se hallaba su intención de acercar al público con la perspectiva académica, en la que era experto. No era el propósito hacer que el lector se convirtiera en especialista en ciertas áreas, sino más bien invitarlo a adquirir cierta conciencia crítica de su entorno.

También existe otro ángulo semiótico importante. En sus piezas periodísticas Eco (1998) plantea la conexión con el *musément*, concepto derivado de Peirce, que implica una especie de vagabundeo de las ideas. En un sentido más extenso, enlaza con el razonamiento abductivo planteado por Peirce (1974): esa inferencialidad con el pensamiento derivado de la conjetura y la conexión. Una exploración de las ideas para la creación y la reflexión.

Bajo este escenario, en este texto un disparador abductivo está justamente en la relación de sus reflexiones de escritura narrativa que comparte Umberto Eco (2011) en *Confesiones de un joven novelista* y la escritura divulgativa: en realidad también pueden constituir un conjunto de tópicos para la reflexión y la práctica de las textualidades de la divulgación. Así, se retoman los ejes *constancia y disciplina (escribir de izquierda a derecha)*, *construcción de mundos, ideas fecundas, restricciones y doble codificación*, para establecer un puente que adapta estas consideraciones de la creación novelística a la elaboración de piezas desde los códigos de la divulgación.

De divulgación, semiótica y textualidades

En *La estrategia de la Ilusión*, Umberto Eco (1998: 8) señala que algunos de sus ensayos o textos académicos surgieron de artículos escritos para su publicación en diarios, seminarios o publicaciones no especializadas. En ellos trató “de poner en práctica lo que Barthes llamaba el ‘olfato semiológico’, esa capacidad que todos deberíamos tener de captar un sentido, allí donde estaríamos tentados de ver sólo hechos, de identificar unos mensajes, allí donde sería más cómodo reconocer sólo cosas”. Más que ejercicios de semiótica, refiere el autor, es una mirada ejercitada para observar la realidad; invitación a los lectores a adoptar, frente a discursos cotidianos, una sospecha permanente. En ello se puede encontrar un vínculo con los propósitos formativos de la divulgación: contribuir en la generación de una mirada crítica y reflexiva de los lectores.

Eco (1998) considera que la discursiva de divulgación, en la que se puede integrar su trabajo periodístico, quizá tiene un tipo de responsabilidad menos grande que la del discurso científico; ya que ahí se pueden plantear hipótesis provisionales, poner en juego juicios inmediatos o hablar de lo que se considera justo, aunque no se tengan todas las certezas. En ese sentido, existe una especie de enseñanza en este tipo de textos: se exponen ideas aún imperfectas para escuchar a los lectores, y con ello enriquecer las ideas.

Esa lógica de poner en juego las ideas, da un ángulo importante de la divulgación. En el acercamiento a la sociedad en general se da un diálogo importante, tanto para el autor como para el receptor. Justo en ello Manuel Calvo (2003) encuentra una actividad fundamental de la divulgación, pues con ese diálogo con la labor de la ciencia, se reduce la brecha de conexión con la sociedad. En el caso de los receptores, se amplían horizontes interpretativos; en el caso de los autores, como el mismo Umberto Eco, no sólo es el dar a conocer, sino también la posibilidad de pulir ideas y generar algunas líneas de trabajo. En todo escenario, como lo refiere Calvo, es la posibilidad de proveer ciertas claves para la sabiduría y el bienestar social. Al llegar los saberes al profano, el ciudadano común puede participar en procesos de la ciencia.

La tipología de textos divulgativos puede ir de la exposición de ideas científicas a las reflexiones compartidas, a la población en general del científico-divulgador. En el caso del semiólogo italiano, se trata de este segundo escenario. Su método, refiere Eco (1998), es poco imperativo, más en actividad del comentario sobre lo cotidiano. Se hace a veces en la percepción inmediata, bajo impacto de emoción o estímulo de acontecimiento. Es ante todo una lectura habitual.

Para Eco no hay ruptura entre su labor teórica y lo escrito en los periódicos. Así, aunque se puede partir de hipótesis teóricas para trabajar con ejemplos concretos (como se verá más adelante en torno al *inquiry*: se puede retomar una hipótesis como una indagación, un vagabundeo de las ideas), pero más que nada se trata de “hacer hablar” a los de acontecimientos, sin que se tenga la obligación de llegar a conclusiones en términos teóricos definitivos. “La diferencia reside, entonces, en que, en un libro teórico, si se avanza una hipótesis, es para probarla confrontándola con los hechos. En un artículo de periódico, se utilizan los hechos para dar origen a hipótesis, pero no se pretende transformar las hipótesis en leyes: se proponen y se dejan a la valoración de los interlocutores” (Eco, 1998: 7).

Esta visión conecta también con un cierto proceder semiótico al retomar un concepto planteado por Charles S. Peirce: el *musement*. Umberto Eco (1998: 7) lo plantea como: “un vagabundeo posible del espíritu, una acumulación de interrogantes frente a unos hechos particulares, un intento de proponer muchas soluciones a la vez”. Tanto descubrimientos filosóficos como científicos son precedidos por él. Este vagabundeo es una

exploración de las ideas: ello corresponde a la abducción, un tipo de razonamiento hipotético, de búsqueda, la *inquiry* peirceana.

Elizondo (2010) describe la *inquiry* peirceana, como una metodología que plantea ciertos principios para guiar una investigación (no necesariamente científica). Es una indagación que parte de una premisa, elabora hipótesis que se puede probar o descartar, motivada mitad por certeza, mitad por intuición. Tiene un sentido de aventura personal en pos de la sabiduría, de la verdad. En el caso del juego del *usement*, ese un vagabundeo posible del espíritu, esa conexión con el juego de la creación, se da la posibilidad de abrir mundos. Aspecto sustancial en la divulgación.

Bajo este escenario, para este texto se plantea esa indagación a partir de la conexión entre la divulgación y las reflexiones de Eco, en torno a la escritura de novelas. Así, los ejes de *constancia y disciplina (escribir de izquierda a derecha)*, *construcción de mundos, ideas fecundas, restricciones y doble codificación* son los disparadores.

Las confesiones

La divulgación científica busca una transcodificación de lenguajes especializados, a lenguajes comunes. Es una comunicación vertical que implica también informar sobre cómo se elabora el conocimiento científico. Divulgar es vulgarizar, diseminar, sembrar selectivamente (Calvo, 2003). Una forma de desarrollarlo es en el vínculo literario. No sólo como forma, sino también como proceso.

Esta transcodificación involucra un proceso creativo. Aunque con diferentes dimensiones y diferentes búsquedas, la generación de textualidades implica el reto de la creatividad. En el caso de la divulgación científica, está sujeta al propósito de acercar saberes especializados, desde codificaciones accesibles para un amplio público. No obstante, puede compartir con la literatura el propiciar la reflexión, el encuentro con el enigma, abrir nuevos mundos.

No obstante, la escritura científica (sea divulgativa o de difusión) no siempre se suele considerar creativa. En *Confesiones de un joven novelista*, Umberto Eco plantea: “Nunca he entendido por qué a Homero se le considera escritor creativo y a Platón no. ¿Por qué un mal poeta es un escritor creativo y un buen ensayista científico no lo es?” (Eco, 2011: 10). La idea constante, refiere el autor del *Tratado de Semiótica General*, se encuentra en que el

escritor “creativo” está asociado con el que trabaja con la no ficción; la academia es un terreno de la búsqueda de la racionalidad y el entendimiento.

Esta situación se observa, apunta Eco (2011), cuando en su escritura académica puede polemizar sobre la interpretación que algunos han dado a sus libros de semiótica; pero en el caso de la novela, siente un deber moral de no desafiar las interpretaciones que la gente hace. En ello se encuentra la verdadera diferencia entre escritura creativa y científica: “porque en un ensayo teórico, normalmente uno pretende demostrar una tesis determinada o dar una respuesta a un problema concreto, mientras que en un poema o en una novela, lo que uno pretende es representar la vida con todas sus contradicciones” (Eco, 2011: 13).

La escritura divulgativa, por sus mismos propósitos y características, se puede mover en ambas aguas: no dejar de lado la búsqueda de la certeza o la intención de dar respuesta a un problema concreto, pero tampoco la posibilidad de hacerlo en conexión con la representación de la vida y sus contradicciones, con las construcciones discursivas de la tensión, el conflicto y la profundización –si es el caso- en los personajes. Así como el planteamiento del *Nuevo Periodismo*, se puede construir una textualidad desde las técnicas literarias, pero absolutamente todo lo relatado debe configurarse desde la veracidad.

En esa tensión no hay fórmula precisa. No obstante, retomando a Eco (2011), está la posibilidad de abrir mundos y acercarse a la condición humana que no siempre es tan sencilla de definir o cerrar en un concepto. Y si “un novelista puede decir cosas que no puede decir un filósofo” (Eco, 2011: 14), una posibilidad para el divulgador es abrir –cuando sea necesario- sus posibilidades discursivas a esos campos. De esta manera, la escritura divulgativa no deja la codificación desde la racionalidad científica, exponiendo hechos, ideas y argumentos. Pero también puede apelar al trabajo de despertar la curiosidad desde las narrativas y sensibilidades.

Bajo este panorama, se retoman algunos de los ejes en sus reflexiones.

1. Constancia e investigación

Como primer punto, se plantea *la constancia y la investigación* en la escritura. Eco la refiere como “Escribir de izquierda a derecha”. Independientemente de las características específicas diversas de las discursivas científica y literaria, estos puntos son para ambas sustanciales.

Refiere Eco (2011) que cuando le preguntaban sobre cómo escribía sus novelas, él respondía: de izquierda a derecha. Inspiración, dice, es una mala palabra, tramposa que usan los escritores para parecer intelectualmente respetables. Más allá del romanticismo de la musa y la inspiración. Un elemento clave está en la constancia. Al respecto, se puede añadir lo señalado por Gabriel García Márquez (2001: 13): “No creo que se pueda escribir ningún libro que valga la pena sin una disciplina extraordinaria”.

La constancia en el caso de la divulgación se conecta también con un proceso de investigación sobre el tema que se escribe. Éste es un aspecto sustancial, pues permite familiarizarse con el tema. A veces esta familiarización puede ser a partir de un tema reciente sobre el que se quiere escribir o como la acumulación del trabajo previo que desde años se va construyendo. Situación que se le presentó al propio Eco en *El nombre de la rosa*. Este libro, refiere, lo desarrolló en dos años, pero no tuvo que investigar, pues como investigador conocía ya muy bien el tema del medievo: al escribir la novela, señala, fue como abrir un gran armario donde tenía sus archivos medievales.

Pero no siempre ocurre así. Una de las claves es empaparse de la temática. En el caso de la divulgación, no dejando de lado el rigor, ni tampoco los códigos específicos de las distintas áreas de conocimiento.

2. Construcción de mundos

En el caso de la novela, Eco apunta que en su gestación se van recopilando documentos, se visitan lugares, se dibujan mapas. Se van captando ideas, imágenes, palabras. En todo ello se va construyendo un universo que dicta incluso el ritmo, el estilo y la elección de palabras. “La narrativa es, en primer lugar y principalmente, un asunto cosmológico. Para narrar algo, uno empieza como una suerte de demiurgo que crea un mundo, un mundo que debe ser lo más exacto posible, de manera que pueda moverse en él con absoluta confianza” (Eco, 2011: 22).

En la escritura divulgativa no se crean mundos como tal, pero sí el escenario para su comprensión. Esta comprensión puede considerarse en dos niveles: primero en cuanto a la propia del autor en torno al tema; y posteriormente en su capacidad de transmitirla a los receptores. En ambos casos se habla de una contextualización a fondo para conocer y

comprender, de hacer inteligible el campo del cual se está hablando. Implica profundizar en los escenarios, los partícipes, las ideas y sus consecuencias.

En torno al primer nivel de esa comprensión, Hernández Sampieri, Fernández y Collado (2014) señalan que, para adentrarse en el tema, es necesario conocer estudios y trabajos anteriores. También ayuda a estructurar más formalmente la idea de lo que se quiere investigar y seleccionar la perspectiva principal desde la cual se abordará. Entre más se conozca un tema, el proceso de afinar la idea será más eficiente y rápido.

Otro aspecto que se liga a esta parcela se puede ver en algunas propuestas de investigación cualitativa. Álvarez y Gayou (2007) refiere que en estos procesos el investigador ve el escenario y a las personas desde perspectiva holística. Hay un estudio de las personas en el contexto de su pasado y de las situaciones en que se encuentra. En contraste con los experimentos de laboratorio, se busca comprender procesos. Así, hay abordajes de la interacción social en el momento en que se presentan; se busca entender a las personas desde su marco de referencia.

En este sentido, la escritura de divulgación en la construcción de mundos, ante todo da los ejes comprensivos de los escenarios retratados. Virtud que también se puede ver tanto en algunas novelas históricas como *Noticias del Imperio*, de Fernando del Paso (desde una polifonía profunda nos sitúa en los conflictos del México del Segundo Imperio), como en algunos trabajos etnográficos que nos dan una panorámica abundante, una cosmovisión, de una comunidad o una institución.

3. Ideas fecundas

Ruy Pérez Tamayo (2014) apunta que, a pesar de la diversidad de los distintos campos de la ciencia contemporánea lo que une a los científicos está en dos aspectos: tener ideas y ponerlas a prueba. No en vano por ello el autor concibe a la ciencia como una actividad humana eminentemente creativa. Enfatiza que, sin ideas, sin buenas ideas, la ciencia no lleva a ninguna parte. Desde sus propios referentes, esto también aplica tanto para la novela como para la divulgación.

Hay ideas que han sido disparadores para grandes novelas y para grandes descubrimientos científicos. A veces puede ser una imagen, a veces una palabra o un

encuentro casual. Esas ideas-disparadores, apunta Carlos Chimal (2004), pueden estar en la sospecha científica, en la poesía de la naturaleza. También se puede apuntar como un aspecto sustancial en el proceso del *inquiry* peirciano: el razonamiento abductivo, que se alimenta de la hipótesis, la conjetura.

Así, en el caso de Eco (2011: 26) refiere que algunas de sus ideas-disparadores en sus novelas fueron las siguientes: en *El nombre de la rosa* empezó a partir de que quería “envenenar a un monje durante su lectura de un libro misterioso”; en *La isla del día de antes*, partió de una *écfrasis* (la descripción de una imagen determinada, que puede ser una pintura, una escultura, un paisaje): un hombre ubicado al oeste de la línea internacional de cambio de fecha, en meridiano 180, mira una isla al este, donde está el día anterior.

En la ciencia esas imágenes pueden partir de la observación de la realidad, de la conexión con algunos conceptos o de las constantes interrogantes que tenemos como humanidad. Carl Sagan (1984) plantea que, en el océano cósmico, el ser humano en su curiosidad y búsqueda de comprensión de sí mismo y lo que lo rodea, se ha formulado preguntas persistentes sobre la naturaleza, el universo, la conciencia. En esa búsqueda de respuestas se tienen fecundos disparadores.

Pérez Tamayo (2014: 73) señala que, desde la imaginación, la ciencia ha transformado el mundo. “El científico sólo tiene una manera de explorar a la naturaleza: imaginándose primero cómo *podría* ser, inventando explicaciones *posibles* de la realidad, diseñando *modelos teóricos* que pretenden duplicar la estructura y funciones de segmentos más o menos estrechos de la naturaleza, y después confrontando en forma empírica y rigurosa sus imaginaciones, inventos y modelos teóricos con la realidad misma”.

Hernández Sampieri, Fernández y Collado (2014) apuntan que algunas fuentes para generar ideas están en las experiencias individuales, materiales escritos, teorías, descubrimientos, conversaciones, observaciones, creencias, presentimientos. Al principio las ideas pueden ser vagas. El trabajo siguiente es pulirlas. Para ello se requiere familiarizarse con el campo de conocimiento donde se ubica la idea. También otro punto sustancial está en ir delimitando qué aspectos de la idea se investigarán. Una vez adentrado en el tema, se está en condiciones de precisar la idea.

Para Ruy Pérez Tamayo (2014: 67) una buena idea científica, no sólo es aquella que su hipótesis resulta cierta, después de ponerla a prueba, sino también es la que genera otras ideas. “En otras palabras, una buena idea científica es aquella que posee originalidad, fecundidad y generalidad, y será cada vez más buena mientras mayor sea el grado en que se incorporan estas tres propiedades”. Estos aspectos también pueden ser orientativos en la investigación para la divulgación.

4. Restricciones

Eco (2011) señala que para que una historia sea capaz de avanzar, necesita de ciertas restricciones, las cuales se pueden configurar en sistemas: el poeta que decide usar pareados o endecasílabos en lugar de alejandrinos; el pintor que decide usar óleos y no acuarela; lienzo y no muro. Pasa también con la ciencia y la divulgación. Hay restricciones que se van estableciendo por los mismos propósitos y estrategias del campo. Así, si el propósito de la ciencia es generar conocimiento, éste se perfila desde un rigor metodológico.

Pérez Tamayo (2014) considera que el objetivo de la ciencia es el conocimiento de la naturaleza; su producto, sería el conocimiento. Para ello se requiere de razón (para articular, generar hipótesis y esquemas teóricos) y experimentación (para el contacto continuo con la realidad). En ambos procesos, hay restricciones que van articulando la construcción del conocimiento: en la precisión de los datos, en la corroboración, en la revisión de las premisas, en la articulación argumentativa... Aspectos que refieren a una configuración de la metodología científica, entendida no sólo como las estrategias de acercamiento a la realidad, sino involucrando desde la misma construcción de la problemática de investigación.

Al respecto, Arteaga (2007: 11) plantea que la metodología científica es “construcción que deviene de una reflexión teórica, que sirve de puente para poner a prueba la solidez argumentativa de una teoría, ligándola de forma pertinente con una base empírica. El papel de toda metodología es el de hacer posible la descripción, la interpretación y la objetivación de la realidad social, en un incesante trabajo de anticipación de decisiones en la investigación y de retorno reflexivo, sobre esas mismas decisiones para dar cuerpo a los resultados e interpretaciones que se van obteniendo”. Si bien, esta

perspectiva se centra en la investigación científica, no es ajena a la divulgación, pues hay postulados que permiten articular su desarrollo.

En buena medida, con las restricciones se plantea una mirada sistemática, analítica e incluso tipológica. Arteaga (2007) atribuye estas características a los considerados clásicos de la investigación. Quizá en cierta medida lo son al aportar aspectos de restricción orientativa en la construcción de investigaciones.

Las restricciones en enfoques cualitativos son también fundamentales. Álvarez y Gayou (2007) apunta que, en estas perspectivas, es importante que el investigador suspenda sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones. Ello implica no buscar la verdad desde la moralidad, sino comprender las distintas realidades que se configuran desde la perspectiva de cada persona. En este sentido, todos los sujetos son iguales: el delincuente es tan importante como el juez, el paranoide tanto como el psiquiatra. También recomienda visualizar lo investigado como si estuviera ocurriendo por primera vez: nada se da por sobre entendido.

En la ficción, estas restricciones se pueden ver desde los cuentos infantiles: el genio sólo puede conceder tres deseos; Sancho Panza –y mucha gente- no puede ver los gigantes, los ejércitos y los castillos referidos por don Quijote, porque sufre de un *encantamiento*. En *El nombre de la Rosa*, Eco (2011) confiesa que eligió las 7 trompetas del apocalipsis como un esquema para el devenir de los acontecimientos.

Estos límites también hay que considerarlos en la relación entre ciencia y literatura. Chimal (2004) refiere que estos campos no pueden llevar una vida promiscua por razones de salud. Cada uno de ellos tiene reglas específicas que deben mantener. No obstante, construyendo restricciones en su intersección también se puede dar luz sobre vida humana y la naturaleza. Como lo refiere Sagan (1984: 98): “la ciencia es algo más intrincado y sutil, nos revela un universo más rico, evoca nuestra capacidad de asombro. Además, tiene una importante virtud adicional –el término tiene pleno significado, sea cual sea el ámbito en que se aplique-, la de ser verdad”.

5.Doble codificación

En *La forma inicial*, Ricardo Piglia (2015) señala que el cuento moderno se mueve contando dos historias: hay una visible, que a su vez esconde una secreta. En ello hay dos sistemas de causalidad. Ciertos elementos esenciales de la trama articulan esas dos historias cumpliendo una doble función, son formas secretas, en clave, que le van dando forma al cuento.

La doble codificación, en cierta forma, en ello se ve reflejado. Pueden ser dos historias, pero también dos sistemas para plantear o leer un mismo relato. Eco (2011) señala que a veces pueden ser dos niveles simultáneos: uno dirigido a una minoría interesada y otro, a un público en general. En términos semióticos, se puede plantear que se estructura el mensaje en códigos elaborados y en códigos accesibles para una amplia población. Un potencial de la divulgación es que puede jugar con ambos.

Eco (2011) señala que en su obra novelística la doble codificación se puede visualizar con la ironía intertextual (citas directas de otros textos famosos o referencias relativamente transparentes de los mismos) y la metanarrativa (“reflexiones que el texto hace sobre su propia naturaleza, cuando el autor habla directamente al lector” (Eco, 2011: 37)). Con la doble codificación, señala, se da una especie de complicidad con lector sofisticado; no obstante, permite el encuentro con la obra para quien no lo es.

En esa tensión, entre el saber especializado y los códigos accesibles para todo público, la escritura divulgativa, tiene una parcela interesante para la configuración de sus textualidades. En el propósito de hacer inteligible un tema, puede desarrollar estrategias metafóricas y narrativas que encausen ese fin.

CONSIDERACIONES FINALES

La escritura de divulgación tiene un potencial transformador, no sólo porque descentraliza y difunde información, sino porque, como señala Eco (1998), no se trata de que los lectores se hagan especialistas, pero sí críticos.

En el vínculo con el campo literario, existen varios vasos comunicantes. Uno de ellos, reflexionando sobre las técnicas de creación, está en la generación abductiva en la que disparadores sobre las restricciones, la fecundidad de las ideas, la constancia, la creación de mundos y la doble codificación pueden permitir rutas para el desarrollo.

Gerardo Meneses (2012) señala que es formativo todo aprendizaje que deja huella. En el caso de la divulgación científica, no sólo pueden dejar huella desde el vínculo con perspectivas literarias, sino también, como proceso, puede estar en el vagabundeo de las ideas como método que sea configurando en tensión con la investigación. La divulgación científica en el vínculo directo con los sujetos puede suscitar reflexiones significativas a partir de presentar narratividades que abran mundos y reflexiones.

Referencias

Álvarez-Gayou, Juan Luis. (2007). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós, México.

Arzate, Jorge Salgado y Arteaga Botello, Nelson. (2007). *Metodologías cuantitativas y cualitativas en las Ciencias Sociales. Perspectivas y experiencias*. Editorial Miguel Ángel Porrúa/Universidad Autónoma del Estado de México. México D.F.

Calvo, Manuel. (2003). *Divulgación y periodismo científico: entre la claridad y la exactitud*. Dirección General de Divulgación de la Ciencia-Universidad Autónoma de México. México D.F.

Chimal, Carlos. (2004). *Luz interior. Conversaciones sobre ciencia y literatura*. UNAM/Tusquets Editores. México D.F. 2ª Edición.

Eco, Umberto. (2011). *Confesiones de un joven novelista*. Lumen. México D.F.

-Eco, Umberto. (1998). *La Estrategia de la Ilusión*. Barcelona, España. Lumen. 3ª edición.

-Elizondo Martínez, Jesús. (2010). *Signo en acción. El origen común de la semiótica y el pragmatismo*. Universidad Iberoamericana. 2ª reimpresión.

-Hernández Sampieri, Roberto, Fernández Collado, Carlos y Baptista, Pilar. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill. México. 6ª edición.

Meneses, Gerardo. (2012). *Iconopedagogía de la infancia*. Curso impartido el 11 y 12 de noviembre de 2012 en la Facultad de Ciencias de la Conducta de la UAEMex. Toluca, México.

-Peirce, Charles Sanders. (1974). *La ciencia de la semiótica*. Buenos Aires. Editorial Nueva Visión.

-Piglia, Ricardo. (2015). *La forma inicial. Conversaciones en Princeton*. Ed. Sexto Piso. México, D.F.

-Wagensberg, Jorge. (2009). *Yo, lo superfluo y el error. Historias de vida o muerte sobre ciencia o literatura*. Tusquets Editores México. México D.F.

Eikon, logos y saber

Imagen y palabra en los procesos formativos.

Se editó en el 2020 en el Departamento Editorial de la Universidad de Ixtlahuaca CUI ,
Carretera Ixtlahuaca-Jiquipilco Km. 1, Ixtlahuaca de Rayón, México.
Diseño de portada y Formación de interiores: Jazmin Yulotli León Cañedo;
Corrección de estilo: Araceli Camacho Ramos y Teresa Barrios Lara.