

PRAXIS EDUCATIVA EN LAS FRONTERAS DEL IDIOMA Y LA SEGURIDAD SOCIAL

AUTORES:

Claudia Rocío Bueno Castro (coord.)
Gabriel de la Luz López
Miguel Reyes Contreras
Sandra Isabel García Trejo
Jutseli Paola Domínguez Alvarado
Kinuyo Concepción Esparza Y.
María del Carmen Ceballos Álvarez
Javier Omar España Novelo
Carmen Montes de Barani
José Rossi Lopardo
Julieta Sutter



UNIVERSIDAD
DE IXTLAHUACA CUI

UNIVERSIDAD DE IXTLAHUACA CUI

Dr. en D.P.C. Margarito Ortega Ballesteros

Rector

Lic. en T. Nicodemus Flores Vilchis

Secretario de Docencia

Ing. María de las Mercedes Vieyra Elizarraraz

Secretaria Administrativa

M. en P.C. Claudia Rocío Bueno Castro

Directora de Investigación

Dr. en C.E.F. Cristián Conzuelo Bernal

Director de Comunicación

Dr. en E. César Gabriel Figueroa Serrano

Jefe del Departamento Editorial

Praxis Educativa en las Fronteras del Idioma y la Seguridad Social

Primera Edición 2022

D.R. de la presente edición Universidad de Ixtlahuaca CUI

Carretera Ixtlahuaca-Jiquipilco km.1. Ixtlahuaca de Rayón, México C.P. 50740

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

ISBN: 978-607-85-06-39-2

ÍNDICE

Los Docentes Universitarios y el Estatus de la Evolución Progresiva Gabriel de la Luz López	5
Diseño y Validación de un Método de Enseñanza de Español para Extranjeros Miguel Reyes Contreras	17
Estrategias de Traducción Nominal en dos Traducciones al Español de Alice's Adventures in Wonderland de Lewis Carroll Sandra Isabel García Trejo; Miguel Reyes Contreras	29
Variaciones en el Estilo Narrativo de la Leyenda de los Nahuales desde la Perspectiva Sistémico-Funcional Jutseli Paola Domínguez Alvarado, M.L.A Miguel Reyes Contreras	40
Metodología de la Perfilación Criminal Deductiva como Parte Fundamental en la Política Pública Relacionada con la Investigación del Delito Local en México. Dra. Kinuyo Concepción Esparza Yamamoto, Mtro. Javier Omar España Novelo	51
Estudio Cualitativo sobre la Perspectiva de Violencia de la Mujer hacia el Hombre: Una Problemática Invisible María del Carmen Ceballos Álvarez	57
Transformaciones Urbanas de Áreas Carecientes en la Ciudad Contemporánea: Regeneración del Tejido Urbano en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires Arq. Carmen Montes de Barani, Arq. José Rossi Lopardo, Arq. Julieta Sutter	69

LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS Y EL ESTATUS DE LA EVOLUCIÓN PROGRESIVA

Gabriel de la Luz López¹

Introducción

El análisis crítico-reflexivo permite reflexionar sobre las prácticas docentes; la visión integral de la educación para ser concretado en la acción pedagógica requiere de un docente que se someta a un constante autoexamen, a la autocrítica de su praxis pedagógica. La educación de los educadores es la capacidad de presencia plena en la vocación de educar, pues como lo refiere Cela y Palou (2017), no puede ser maestro:

- Quien crea en la superioridad de unos sobre otros por razón de raza, de sexo, de condición social, etc.;
- Quien no se sienta responsable de los alumnos que llegan a la escuela;
- Quien no confíe en las capacidades de cada individuo;
- Quien no crea en la necesidad de un futuro más justo, más decente; y,
- Quien ante situaciones conflictivas no conciba otra alternativa que la exclusión.

Por lo anterior, el acto educativo es un hecho liberador que apela a la razón a través del diálogo para que cada persona reconozca tanto su riqueza interior como las características de su cultura y las ponga en interacción con el propósito de tomar las riendas de su propio destino y de participar con otros en la construcción de la historia, es así como Freire (2007) lo piensa. Si bien, la actuación de cada sujeto en su relación con sus semejantes puede considerarse como un acto que perfora al otro y lo interpela para entrar en relación intersubjetiva, el ejemplo como forma de educar y la imitación como expresión del aprendizaje, defendidos por algunos como la forma más auténtica de educar, sólo puede ser considerada como una práctica de adiestramiento y no como un mero ejercicio emancipador, se apela a la racionalidad del coactuante para hacer suya la actuación de manera libre y consciente.

¹ *Docente de la Facultad de Criminología y Estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad de Ixtlahuaca CUI*

En su sentido más profundo, educar no significa enseñar y mucho menos entrenar para pensar, actuar o sentir de una determinada manera. “Educar significa abrir horizontes que hagan posible la afirmación del sujeto y su participación de forma responsable en la invención cotidiana de la vida en sociedad. La tragedia de la globalización homogeneizadora que impone un pensamiento único como la vía para el desarrollo consciente en eliminar las posibilidades de invención que cada sujeto individual y colectivo tiene como deber, reduciéndolas a unos estándares clasificatorios, los cuales se relacionan con la ganancia como fin último” (Rodríguez, 2005, 3 y 4). Estos patrones de comportamiento estimulan el individualismo a ultranza, la competencia y el éxito como valores supremos y destruyen los esfuerzos milenarios por hacer de la solidaridad, la verdad y el goce de la vida de los elementos básicos de la condición humana.

Por ello, una escuela que interpela el sentido del saber para la vida de sus actores y para las comunidades en las que se inserta, requiere de maestros que pongan sus conocimientos en función de la generación de nuevos saberes, antes que en función de la enseñanza. Las relaciones del maestro con el saber de su especialidad y con el saber educativo constituyen la puerta de entrada para interrogarse por las realidades de su contexto, su historia, sus tradiciones y la sabiduría de sus habitantes. Desde ese saber se hace posible tender puentes de comunicación con los colegas de otras áreas con miras a construir proyectos curriculares complejos, a través de los cuales, estudiantes y profesores emprendan aventuras de conocimiento que motiven múltiples viajes al mundo de lo cercano, lo cotidiano, y para encontrar nuevos significados a sus vidas, significados que no estén lastrados de la desesperanza, la exclusión y la miseria, producto del gran mercado en el que todo se compra y todo se vende.

La educación de los educadores tendrá como propósito central abrir espacios para la reflexión y toma de conciencia que permitan reconocer el rol social que desempeñan, individual y colectivamente; los caminos y acciones que les permiten alcanzar los fines que cada educador persigue, lo que les exige la sociedad y las relaciones que establecen con el conocimiento, los contextos locales, la institución educativa, los colegas y estudiantes, para hacer cada acto pedagógico un acto público que pueda ser conocido, aceptado y valorado por toda la sociedad. En consecuencia, los procesos de evaluación deben partir de dinámicas de base que logren legitimidad entre los maestros y sus más directos interlocutores: los estudiantes, deben ser permanentes y brindar información que pueda ser de dominio público y tenga validez para reorientar la acción. Las prácticas de instrucción que llevan a cabo los docentes constituyen el núcleo de la oportunidad para que un estudiante pueda aprender. El aprendizaje en las escuelas es esencialmente resultado de las acciones que realizan los estudiantes siguiendo el diseño de secuencias y rutas incluidas en el currículo, conforme a lo que los maestros dirigen o facilitan.

Desarrollo

Esta investigación es una reflexión sobre la formación docente, permitirá dar a conocer el problema de la educación con conocimientos precisos de sus carencias y con elementos acerca de las causas de ellas. Y entonces sí, se podría proponer alternativas coherentes y no soluciones evasivas y contradictorias.

La formación permanente como indicador de mejora de la calidad educativa, es una estrategia que pretende a través de la tarea docente, las posibilidades de perfeccionamiento del aprendizaje y del buen rendimiento de los estudiantes a partir de la voluntad que muestran los docentes en cada una de las escuelas, tanto públicas como privadas. En este análisis precedente, la formación, capacitación y actualización del personal académico requiere abarcar en lo posible, todas las áreas del conocimiento, de manera que los profesores tengan un mejor dominio de los contenidos programáticos, recursos didácticos, estrategias metodológicas y recibir una preparación que los convierta en profesionales reflexivos, donde se enfatice la interacción comunicativa, autonomía, autorrealización, creatividad y libertad. La formación activa del docente debe ser constante para que a través de los conocimientos impartidos pueda desarrollar aprendizajes útiles dejando a un lado la enseñanza mediocre.

Es que la meta de la formación de ciudadanos debe calificar, no se trata de la formación de cualquier ciudadano, se trata de lograr ciudadanos optimistas. Es utópico para algunos pensar en que en la sociedad puede haber ciudadanos optimistas, aunque esto es una de las grandes carencias y una de las posibilidades para superar las limitaciones. Lograr ciudadanos optimistas significa lograr ciudadanos convencidos de que aquí se puede hacer algo, convencimiento que se deriva del conocimiento de la historia, de lo que se ha hecho. Por otra parte, lograr ciudadanos optimistas implica formar personas que posean confianza en su propia racionalidad desde el punto de vista individual y colectivo. Asimismo, formar ciudadanos optimistas significa formar hombres contemporáneos, que posean herramientas de análisis y conocimientos que permitan la construcción del tal optimismo a partir del saber y no de la ignorancia, de la razón y no de la magia, de la ciencia y no del azar.

Es necesario desarrollar conciencia de que se debe hacer algo, que debe existir una salida para propiciar una mayor calidad en la educación. Sin embargo, a pesar de las posibilidades que se derivan de la voluntad del cambio, o de la voluntad de búsqueda de alternativas, la situación puede empeorar si no se le asigna a la educación el justo valor que le corresponde. Ya en otras oportunidades se han tomado medidas radicales para solucionar los problemas de la calidad o de la cobertura del sistema de enseñanza y muchas veces los resultados antagonizan con las metas buscadas. Por ello, lo que se hace en la escuela de hoy no se puede denominar como se hace comúnmente con el adjetivo de educación tradicional, con maestros de tiempo completo en la escuela, esto es, que tenían tiempo para comunicarse entre sí y con sus estudiantes.

Cuando se considera la situación desde otra perspectiva, el panorama no es más halagador. Los maestros suelen quejarse de la poca valoración social que se tiene por el educador. Y es cierto, socialmente solo personas realmente raras desean ser educadores. Y los educadores suelen avergonzarse de serlo. Un maestro de biología se auto determina biólogo, uno de física, físico. De manera que la autoestima de los educadores es realmente precaria. Pero, el valor de la educación o mejor, a la devaluación de la educación no es patrimonio de una sociedad mercantilista, ni de un maestro inconsecuente: la educación esta devaluada institucionalmente.

Para verlo mejor, se deben entender estos dos ejemplos; por un parte, mientras la formación de otros profesionales está en manos de profesionales de tal profesión, la formación de

los maestros esta institucionalmente en manos de cualquiera. A maestros los forman ingenieros, arquitectos, abogados, físicos o cualquiera. Lo que nunca se exige es que quien forme educadores sea un educador. No se trata de minimizar la importancia que tiene la formación disciplinaria. Es claro que un maestro de física debe saber física, y mientras su formación sea mayor, tanto mejor. Pero eso no basta para garantizar que será un buen maestro. Posiblemente un buen físico puede enseñar muy bien a resolver problemas y a utilizar ciertas formas de razonamiento para enfrentar ciertos problemas típicos para la formación de físicos, pero se ha demostrado y sobre ello existe una multitud de evidencias, eso ni es física, ni es lo que debe enseñarse a nivel superior, medio (ni mucho menos a nivel básica). Si la enseñanza en los niveles superiores no puede tener objetivos profesionales sino culturales, ya no basta ser un experto disciplinariamente, se necesita además ser maestro.

Un segundo ejemplo se deriva de los tipos de escolaridad. Mientras las profesiones serias y reconocidas socialmente se hacen presenciales y exigen de la asistencia continua y reconocida de los maestros, la formación de los maestros universitarios que puede hacerse a distancia, no se ha logrado concebir en torno a problemas reales para lograr la formación de la objetividad a partir de la actividad discursiva. No se han logrado alternativas distintas a la confrontación de ideas para lograr la coherencia del lenguaje y una actitud participativa.

A juicio propio, si de mejorar la calidad de la educación se trata, debe sentarse como salida única la investigación. Es necesario un proyecto que permita validar el proceso de enseñanza. No es válido simplemente tratar de establecer si los resultados que se obtienen de la enseñanza corresponden con los objetivos previstos por los planificadores curriculares. No es simplemente una evaluación, puesto que se podría discrepar en el planteamiento de los objetivos. Se trata de iniciar la discusión estableciendo, a juicio de los mismos educadores, para qué es o debe ser la escuela. Seguramente en torno a ellos se encontrarán grandes divergencias, y eso es importante porque promueve el debate. Para muchos tales debates deben eludirse porque hay que buscar parámetros precisos y medibles. Sin embargo, se debe tener en cuenta que en la medida en que se privilegió una opción derivada de esta objeción, se podrá descubrir con qué se hacen tantas simplificaciones, que la razón de ser de la educación termina convertida en palabras medibles pero superficiales. A esta razón de ser de la escuela, se fundamenta en la formación de ciudadanos, y es por tal razón que se plantea que el problema es ante todo un problema cultural.

Como ha señalado Fullan (2002) (citado en Díaz e Inclán, 2001), la educación del profesorado tiene el honor de ser, al mismo tiempo el peor problema y la mejor solución de la educación. Una frase fuerte en el contexto de los sistemas educativos latinoamericanos, que atraviesan por graves problemas, tales como inequidades sociales y pobreza extrema de gran parte del alumnado. En este sentido, cabe señalar que las políticas tendientes al fortalecimiento profesional de los docentes y el discurso que los ubica como actores principales del cambio son una medida justa y necesaria, produce una serie de tensiones, en particular cuando las políticas docentes no son acompañadas de otras acciones y dejan inalteradas las condiciones materiales en las que desarrollan su tarea. Es así que lograr la calidad de la educación debe significar entonces, modificar los sistemas de enseñanza, contar con diversos materiales de apoyo a la

labor escolar, transformar la cosmovisión que tiene el docente sobre su trabajo, lo que significa modificar también sus percepciones económicas.

Como se advierte, el desarrollo profesional docente debe articular la potenciación de nuevas competencias junto al proceso de cambio y mejora de las escuelas. Asimismo, es necesario contar con mecanismos de evaluación adecuados que valoren las diferentes acciones para poder comprobar si éstas iniciativas han tenido un impacto en la mejora de las prácticas y consecuentemente en la mejora del aprendizaje de todo el alumnado. Toda política formativa, para que sea efectiva y de calidad, debe respetar la diversidad, basarse en la participación individual de los alumnos.

Luego de esta serie de reflexiones, las maestras y maestros que requieren las escuelas, no son aquellos que pueden demostrar la habilidad para enseñar un fragmento de conocimiento, y de entrenar a individuos funcionales, sino los que manifiestan una vocación de compromiso con el saber, al punto que hacen posible el diálogo múltiple entre los saberes universales y los saberes locales, entre los distintos saberes del currículo escolar, entre los saberes de las generaciones mayores, los saberes de los niños, los jóvenes y entre las formas argumentativas propias del discursar académico y las narrativas vendidas de los medios de comunicación, la interactividad de la multimedia, los video juegos e internet. Son también aquellos que no desfallecen ante la apatía y el desencanto que parecen rondar el mundo escolar y, quienes, en lo más profundo de su ser, reconocen que la tarea de un maestro es la de contribuir a la formación de mujeres y hombres libres.

En relación con éstas implicaciones, según la postura crítica de Donatila (2015), la práctica pedagógica como práctica social, no puede ser reducida a modelos de ingeniería porque cada acto de clase es un acto de creación y no una mera repetición de fórmulas orientadas a un objetivo predeterminado, es una auténtica poiesis, que propicia interacciones humanas de gran riqueza, mediadas por el conocimiento y hacen que los minutos compartidos en las aulas se conviertan en instantes de creación de vida. Entonces, maestro no será solo el que enseña, sino el que permite y estimula la libertad, creadora de vida y constructora de sociedades democráticas. Desde esta perspectiva, la formación, selección y evaluación de los educadores son tres procesos que se fundamentan en el reconocimiento de la práctica pedagógica como actividad humana, histórica y contextualizada que se lleva a cabo en condiciones y circunstancias siempre cambiantes y como tal, no puede ser generalizada, ni reducida a formas instrumentales. Así, entre las principales competencias docentes a adquirir se encuentran:

1. La competencia de planificación;
2. La competencia metodológica;
3. La competencia comunicativa;
4. La competencia interpersonal;
5. La competencia de orientación y tutoría;
6. La competencia de evaluación;
7. La competencia ética; también,
8. La competencia de innovación.

Fundamentalmente, en la opinión de Reimers y Chung (2020), la formación del educador no se logra únicamente antes del ejercicio profesional, sino que exige un permanente estudio a lo largo de toda su vida; sin embargo, no puede desconocerse la necesidad de introducirse en el saber pedagógico antes de enfrentar de manera profesional y ética el trabajo educativo en los contextos escolares y universitarios. No basta con un saber disciplinar o profesional, pues la labor educativa excede con creces la tarea de transmisión de conocimientos: es una permanente recontextualización, es la posibilidad humana de poner el conocimiento como pretexto para el encuentro intersubjetivo que busca la liberación de los participantes en cada acto pedagógico.

El conocimiento debe superarse como meta y fin para que se desarrolle el pensamiento, riguroso, complejo y libre; capaz de transformar la voluntad, el deseo y la acción de cada sujeto, de motivar nuevas formas de relación y cooperación intersubjetiva que vayan más allá de las fronteras del examen y de la nota individual, que conlleven a compromisos ético-políticos, formas de ver, sentir y asumir, como individuos y como pueblos, el rol que se asumen frente al mundo.

En este análisis precedente, se puede vislumbrar de manera objetiva la mejora escolar a través de la formación o actualización docente, por ello, es importante cuestionarse lo siguiente:

- ¿Es la formación docente una herramienta en la mejora del proceso educativo?
- ¿Son los docentes los responsables del aprovechamiento y rendimiento escolar?
- ¿Están las autoridades escolares conscientes de los alcances y limitaciones de los profesores?
- ¿La falta de educación continua por parte de los maestros tiene injerencia en los resultados educativos?
- ¿La formación del docente debe ser continua?
- ¿En qué ámbito debe ser la formación del docente?
- ¿Cuál es su idea global respecto de lo que es la formación crítica del profesor?
- ¿Qué implica la formación crítica del profesor?
- ¿Qué implica la formación reflexiva del profesor?
- ¿Cuáles serían desde su perspectiva, los campos en los que el docente universitario debe recibir una formación continua?; y,
- ¿Cuáles son las habilidades con las que debe contar el docente universitario?

Si se analiza el binomio que da título a ésta investigación, se podría arriesgar, en primera instancia, que la relación entre éstos dos términos, formación docente y calidad educativa es necesaria, es decir, que el perfeccionamiento del profesorado tiene o puede tener como misión la de incentivar la calidad de la enseñanza y valorar que la formación permanente del profesorado corresponde a un desarrollo inmediato de la calidad de la enseñanza.

Según esto, debería establecer un continuo entre la formación inicial del profesorado y la formación permanente (o formación en servicio o perfeccionamiento), en el que la formación inicial permitiría una primera inserción en la labor concreta, en contacto con el alumnado; y en

la planificación de la formación permanente, se prepararían secuencias de perfeccionamiento directamente relacionadas con las necesidades profesionales posteriores del profesorado, negociadas, por lo tanto, con este colectivo, con el fin de lograr que sean útiles para una práctica concreta y acordes con los deseos personales de los docentes. En síntesis, se estaría considerando que un profesor o profesora actualizados pedagógica y didácticamente, garantizarían una enseñanza adecuada y, por lo tanto, de calidad en las aulas.

Por ejemplo, Shulman (2005) identifica 5 dominios clave que los maestros deben desarrollar:

- Comportamiento: la efectividad docente se demuestra con el comportamiento del maestro y los resultados de aprendizaje de los alumnos.
- Cognición: los maestros deben ser individuos inteligentes, reflexivos y sensibles, caracterizados por sus intenciones, estrategias, decisiones y reflexiones.
- Contenido: se debe mostrar la naturaleza y la pertinencia del conocimiento que tiene el maestro sobre la materia que enseña.
- Carácter: los maestros sirven como agentes morales, mostrando habilidades morales-pedagógicas.
- Conocimiento y sensibilidad hacia contextos culturales, sociales, políticos de sus alumnos, así como comprender sus contextos.

Los maestros necesitan reconocerse a sí mismos en actitudes, sus sentimientos y en su capacidad de relacionamiento con los demás. El conocimiento disciplinar o que le compete académicamente al docente cobra sentido por unas actitudes y habilidades que han de advertirse y reconocerse. A lo largo de los años, se ha ido perfilando una manera de abordar las tareas educativas con el ánimo de dar sentido a esta actividad, haciendo de ella una herramienta que permita la adquisición o desarrollo de capacidades que hagan de hombres y mujeres personas intelectualmente más analíticas, más creativas, en suma, más racionales y socialmente más críticas, más humanas y libres.

En este marco referencial, la reflexión pedagógica permite identificar las siguientes habilidades, conocimientos y aptitudes que deben tener los docentes para ser efectivos:

1. Conocimiento pedagógico general.
2. Conocimiento de las materias que imparten.
3. Conocimiento sobre contenidos pedagógicos.
4. Conocimiento de los contextos de los estudiantes y sus familias.
5. Repertorio de metáforas para unir teoría y práctica.
6. Evaluación externa del aprendizaje.
7. Estrategias para crear y mantener entornos de aprendizaje.
8. Conocimientos, habilidades y aptitudes para trabajar con estudiantes de diversos contextos.
9. Conocimientos y actitudes que promueven la justicia social.
10. Conocimientos y habilidades para usar tecnologías.

Como complemento, el campo educativo es la apertura al poder de transformación individual y colectiva en una sociedad democrática, y los educadores lo tienen más no lo explotan para dirigir, acompañar y guiar a aquellos seres que están bajo su tutela educativa institucional.

La pedagogía crítica va más allá de juzgar al sistema político con el cual está siendo regida cada sociedad, porque analiza aspectos que por ende han encapsulado el pensamiento democrático haciendo preso a cada ser humano. Desde esta perspectiva, la cultura social, política y personal que existe en cada sociedad se ve precedida y manifestada por esferas sociales hegemónicas; la educación que se ejerce dentro de las aulas tiene implícito una visión y una misión evolutiva al periodo de desarrollo político y económico que se aplica internacionalmente. El educador armado intelectualmente deconstruirá una percepción analítica y reflexiva de la realidad que vive cada educando sin caer en la heterogeneidad.

Para la persona que ejerce la docencia, su práctica educativa está moldeada por la postura epistemológica que le subyace, por el modelo didáctico que le estructura, le delimita o le amplía los espacios socioeducativos en los cuales se mueve y ejerce su rol educativo, ya sea en equidad o desigualdad. En este contexto, las y los docentes, el estudiantado, las familias, el entorno sociocultural, también influyen en las relaciones profesionales educativas.

A partir de esta configuración conceptual, el cambio educativo es un trabajo emancipatorio y de articulación entre la teoría y la práctica, entre quienes asumen el diálogo como posibilidad de acercamiento, de discusión y de reflexión hacia las diferencias, las relaciones que se manifiestan en lo intrínseco y extrínseco del acto educativo, entre los sujetos particulares de las relaciones educativas: docente-educandos y familia-comunidad-sociedad. En la relación dialéctica teoría-práctica y práctica-teoría; importancia y valoración de la sabiduría popular y su incorporación al conocimiento científico.

En este sentido, la consideración afirmativa de las capacidades de aprendizaje de los participantes y la movilización de los recursos necesarios para desarrollarlas, forman parte de la lucha cultural de los nuevos movimientos críticos. Por ello, cobra sentido reflexionar acerca del pensamiento crítico. Este pensamiento consiste en pensar y actuar diferente, es pensar en justicia social, minorías excluidas, desigualdades de género, en brechas socioculturales. Es la búsqueda de una práctica educativa alternativa, una pedagogía de la diferencia e involucrada en el movimiento de las nuevas perspectivas críticas hacia la educación.

De modo permanente, “la función esencial de la educación, es formar personas libres y autónomas, capaces de analizar la realidad que les rodea para transformarla. Pues, aprovechar esta tradición de lucha, de resistencia, y trabajarla, es una tarea nuestra, de educadores y educadoras progresistas” (Freire, 2012, 129). La persona, cuando conoce y participa sobre lo que le es inmediato, su realidad, la cambia, la modifica, al mismo tiempo que esta realidad influye y actúa sobre la persona; es decir, se relacionan dialécticamente. Esto sucede porque “la persona asume el proceso de concientización y va descubriendo su propia condición de clase, de persona y de identidad; puede pasar de un estadio de conciencia ingenua, al estadio de conciencia realista y, junto con profesionales de la educación, cumple el papel de facilitador de la comunicación.

Un docente habrá de considerar, por ejemplo, estos medios (o estrategias) que componen el método crítico (la discusión, la indagación, la crítica refutadora, el análisis concordante, las aclaraciones)” (Freire, 2011, 214).

Bajo esta línea, tales medios pueden ser empleados por la población docente para dar un manejo al contenido disciplinario, porque no sólo se trata de la educación como disciplina científica (de las ciencias naturales), sino que también se requieren ciencias como la Psicología y la Sociología. Se trata darle el carácter multidisciplinario, interdisciplinario y transdisciplinario al método, porque, “[...] el papel del educador o de la educadora progresista que no puede ni debe omitirse, al proponer su lectura del mundo, es señalar que existen otras lecturas del mundo diferentes de la suya y hasta son antagónicas en ciertas ocasiones” (Freire, 2006, 107). Para este autor, el manejo del contenido era deber del docente al enseñar ya que democratizar el poder de elección de los contenidos, no es posible democratizar contenidos sin democratizar la enseñanza.

En este cúmulo de supuestos teóricos, Michael Apple (2016) establece algunos principios del método para el desarrollo del pensamiento crítico en los docentes:

- a) El método considera la enseñanza como acto creador y crítico, y la curiosidad como eje en las acciones de enseñar y aprender (90).
- b) La persona docente que no enseña: no estudia y enseña mal lo que mal sabe (93).
- c) El plano del saber de experiencia vivida y del sentido común ha de relacionarse con el conocimiento resultante de procedimientos más rigurosos de aproximación a los objetos cognoscibles (98).
- d) Error epistemológico es negar la sabiduría popular, los saberes de la experiencia vivida, miopía que se constituye en obstáculo ideológico y provoca el error epistemológico (101).
- e) Reconocer el saber popular implica respetar el contexto cultural. La localidad de las personas es el punto de partida para el conocimiento, es el conocimiento situado. Pero este conocimiento cotidiano debe pasar al saber crítico, o sea, saber mejor lo que ya saben y participar en la producción del saber. Este es un derecho de las clases progresistas (104).
- f) Un método educativo desde el pensamiento crítico aborda lo local, regional, nacional y global y mantiene una visión contextual dentro del sistema educativo (106).
- g) Tomar distancia y ser curiosos en toda práctica educativa es un rasgo de quien enseña y quien aprende (129).
- h) La práctica educativa debe relacionar materiales, métodos y técnicas (130).
- i) El pensamiento crítico inquieta al educador y al educando, no frena la capacidad de pensar, se entrega a la curiosidad y aporta en la formación de sujetos más auténticos (140).
- j) El diálogo pedagógico implica tanto el contenido u objeto cognoscible como a los educandos quienes dialogan con el contenido. Cuando pasa lo contrario, se obstaculiza la capacidad de pensar y desafiar el pensamiento y todo queda en exposiciones que domestican o hacen que los educandos duerman arrullados (140 y 141).
- k) Una enseñanza crítica considera como deber y derecho del docente, enseñar en el tiempo y el espacio en el que se encuentra; perseguir objetivos, metas, sueños, proyectos; contemplar otras posiciones, distintas al acierto y la verdad del docente; considerar temas distintos que puedan proponer los estudiantes o la comunidad y sobre los cuales pueda versar

el análisis y la reflexión; el derecho a conocer los orígenes de lo que estudia; mantener una posición crítica, vigilante, indagadora; reconocer el poder de la ideología dominante y cómo contrarrestarla (153-154).

Una inferencia que se puede expresar como conclusión es que para la práctica educativa resulta imprescindible para los procesos de formación docente, direccionados a estimular el pensamiento crítico de los docentes, la realización de ejercicios dialécticos, de intercambio a través de la palabra; el análisis de situaciones problemáticas de la vida y de la práctica pedagógica; transitar de la curiosidad ingenua a la curiosidad epistemológica. Estas situaciones implican detenerse en el otro, en sí mismo y en las realidades de los educandos.

Para aquellos que constantemente se ocupan de la formación docente como campo de estudio y reflexión, “implica identificar caminos para desplazar la mirada del educador hacia elementos íntimos e identitarios de su esencia como educador. Esto demanda escudriñar y quizás develar aspectos que desaten crisis. Una vez se transita de la mirada de fuera, a una propia, es posible que se logren identificar caminos dialógicos que favorezcan la emergencia de un educador crítico, un pensador de la enseñanza” (Giroux, 2007, 167).

A la luz de los planteamientos, es posible identificar espacios de debate, discusión e intercambio que permitan constituir campos de reflexión sobre la enseñanza: la docencia, el conocimiento y la humanidad; y que se necesita desplazar el foco de atención de las metodologías (que si bien son importantes), hacia concepciones más integrales del educador como un sujeto pensante y creador de su práctica. Producto de estas necesidades, en este capítulo se discuten, reflexionan y analizan elementos referidos a la discencia y la docencia, con miras a identificar caminos, elementos constitutivos de la formación docente y en especial, metodologías y métodos para concretar las reflexiones teóricas. En este escenario se aspira a seguir pensando la formación del pensamiento crítico de los docentes y de los estudiantes.

Conclusión

El desarrollo docente es un proceso a largo plazo, que se produce en toda la carrera profesional. Este ensayo, sostiene que las competencias no se desarrollan por completo con un sólo programa de formación docente, sino que son el resultado de una serie de oportunidades que constituyen el desarrollo profesional continuo. A partir de este discurso gestado, la formación inicial de alta calidad es sólo el primer paso en un proceso continuo que incluye la selección inicial de los futuros maestros, la formación inicial, los incentivos, el respeto hacia ésta profesión, las trayectorias profesionales, la inducción y el apoyo a lo largo de toda la trayectoria profesional. Considerando la importancia de este tema, en el contexto actual que se presenta en el ámbito educativo es necesario desarrollar una descripción y análisis de los fundamentos que se pueden considerar en la realización de proyectos de profesionalización docente.

Desde una perspectiva pragmática, la planificación y la gestión de la formación docente universitaria conlleva la toma de decisiones en torno al modelo de formación docente y el progreso de institucionalización a seguir (detección de necesidades formativas, niveles de formación, modalidades de formación, estrategias formativas y evaluación de la formación). Esta investigación ha evidenciado que la formación docente del profesorado universitario se viene

forjando lentamente, de esto, se deriva como propuesta el trabajo en la macro y micro planificación de la formación como el reto más amplio de la institucionalización y cambio cultural de la profesionalización docente en la universidad.

La formación docente universitaria contribuye a la alta exigencia docente en una cultura de calidad institucional. El proceso de profesionalización docente se verá favorecido con la institucionalización de la formación. Esto, debe ser una prioridad de la administración educativa central y de las propias universidades como iniciativa para equilibrar el prestigio y la incentiva- ción de las funciones docentes e investigadoras asignadas al profesorado. Es urgente dedicar esfuerzo y recursos notables para la mentalización e implicación del profesorado universitario en su propia formación.

Referencias

- Ayala, E. (2012-9). *La formación del docente bajo el paradigma de una educación humanística (Tesis de Postgrado)*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú. Recuperado de: <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/3413>.
- Borja, B. (2006). *Fortalezas y debilidades de la capacitación docente de nivel primaria en el estado de Sonora*. Universidad pedagógica nacional. Recuperado de: <http://www.ciad.mx/archivos/desarrollo/publicaciones/Tesis%20asesoradas/Licenciatura/39.pdf>.
- Bruns, B. y Luque, J. (2005). *Profesores Excelentes. Como mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*.
- Briceño, M. (2006). *Las transformaciones de la profesión docente frente a los actuales desafíos* Universidad de los andes. Buenos Aires.
- Camargo, M. (2003). *Realidades y necesidades formativas de los docentes de la educación básica, media y universitaria*. Chile: Universidad de la Sabana.
- Carlosama, J. (2003). *Formación y capacitación de docentes en autoeducación*. Colombia: Universidad de San Simón.
- Díaz, A. e Inclán, C. (2001). *El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos*. México.
- Farro, F. (2001). *Planeamiento Estratégico para Instituciones Educativas de calidad*, Lima Foro Educativo: (2007). EducSiglo XXI.
- Freire, P. (2007). *Un Educador para el Siglo XII*. Sevilla: Bormujos.
- Galván, D. y Ponce, A. (2012). *Formación docente en el CBTIS N°24: evaluación de la funcionalidad del PROFORDEMS*. Tesis De maestría. Universidad Autónoma de Tamaulipas. Recuperado de :<http://bibliotecadigital.tamaulipas.gob.mx/archivos/descargas/bc187dba87326fd7c0549b38173037ff5f4e8c01.pdf>.
- Galvis, R. (2007). *De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias*. Revista acción pedagógica. Recuperado de: <file:///C:/Users/Fiorella/Downloads/contenido%20%20DE%20UN%20PERFIL%20DOCENTE%20TRADICIONAL....pdf>
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Gutiérrez, P. (2011). *La formación docente en la sociedad del conocimiento*. (Tesis doctoral) Universidad complutense.

Los Docentes Universitarios y el Estatus de la Evolución Progresiva

- *IPAE-Instituto Peruano de Acción Empresarial (2009). La educación que queremos para el Perú. Lima.*
- *Jara, O. (2009). Educación Popular, Metodológica y Realidad Latinoamericana en revistas nacionales e internacionales. Estrella.*
- *Jiménez, J. (2010-2012). Exposición de la Política general del Gobierno y Principales Medidas de Gestión, PCM. Perú.*
- *Lacarriere J. L. (2008). La Formación Docente como Factor de Mejora Escolar. México: UAM.*
- *Lidón, M. Castellón, C. (2011). La formación continua docente: buenas prácticas en Chile. Universidad central de Chile. Revista latinoamericana de educación inclusiva. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art1.pdf>.*
- *Luque, A. (2012). El sujeto docente en las políticas públicas de formación de docentes. (Tesis de Postgrado) Universidad Nacional Mayor de San Marcos Perú-Lima.*
- *Márquez, A. (2009). La formación inicial para el nuevo perfil del docente de Secundaria. Relación entre la teoría y la práctica. (Tesis doctoral) Universidad de Málaga.*
- *Murillo, J. (2006). Modelos innovadores de la formación docente. Chile: Ministerio de educación y ciencia.*
- *Ojeda, Y. (2010). Calidad y evaluación de la actividad docente del profesorado. (Tesis doctoral) Universidad Instituto Bolívar. Lima-Perú.*
- *Padilla, J. Gonzales, K. y Silva, W. (2011). Sentido de la formación docente desde la perspectiva socio crítica. Revista educación comunicación y tecnología. Colombia.*
- *Palou, J. y Cela J. (2017). Carta a los nuevos maestros. España: Paidós.*
- *Portilla, A. (2002). La formación docente del profesor universitario: perfil y líneas de formación. (Tesis doctoral) Universidad Autónoma de Barcelona. España.*
- *Rivero, J. (2003). Los desencuentros entre políticas públicas y educación rural. Instituto Bolívar. Lima-Perú.*
- *Rodríguez, J. G. (2005). Educar y ser Maestro. Mucho más que Educar. Bogotá: Educación y Cultura.*
- *Sanduvete, S. (2008). Innovaciones metodológicas en la evaluación de la formación continua. (Tesis doctoral Universidad de Sevilla. Recuperado de: <http://fondosdigitales.us.es/tesis/tesis/1744/innovacionesmetodologicasenlaevaluacion-de-la-formacion-continua/>.*
- *Tejada, J. (2009). Competencias Docentes. Universidad Autónoma de Barcelona. España.*
- *Vargas, A. (2012). El enfoque socio crítico en la formación docente. Revista educare.*
- *Torres, R. (2011). Formación docente: Clave de la reforma educativa. Ecuador. Recuperado de: http://es.slideshare.net/acevedolipes/2-enfoque-cualitativo-ycuantitativo-de-investigacin?next_slideshow=2*

DISEÑO Y VALIDACIÓN DE UN MÉTODO DE ENSEÑANZA DE ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS

Miguel Reyes Contreras²

Introducción

En el mundo se hablan alrededor de 6500 lenguas y sólo el 5% de ellas son habladas por casi el 95% de los habitantes del planeta. Es una situación que provoca la desaparición de muchas lenguas y el incremento de influencia de las llamadas lenguas hegemónicas. Sin embargo, la situación de las lenguas más habladas también enfrenta problemas internos. Existen factores que promueven la preferencia de una variante dialectal sobre otra, factores tanto internos como externos que, si bien se han estudiado con detalle respecto de las lenguas minoritarias, las lenguas hegemónicas no están exentas de tal posibilidad de desplazamiento.

A estos factores Terborg (2016, 2018) los han denominado Ecología de Presiones, un conjunto de mediciones (con base en los principios de vitalidad establecidos por la UNESCO) que determinan las presiones internas y externas para el mantenimiento o desplazamiento de una lengua. Tomemos el caso del español que, a pesar de tener casi 500 millones de hablantes, la enseñanza a nivel internacional de esta lengua está regulada por la minoría peninsular. Esto se debería a una presión económica que repercute en el diseño de materiales de enseñanza. Los usuarios, por lo general se deben ajustar a estos contextos pues, como afirma Terborg (2018) “[e]l estado del mundo (contexto) causa la presión”.

Hablemos del libro de texto, un elemento universal para la enseñanza de lenguas pues difícilmente funciona un curso si no se tiene un libro de texto. Además, representa una decisión difícil cuando se inicia un programa de estudios de lenguas: el libro que vamos a manejar. Entre los beneficios de contar con un libro, están: el desarrollo de la continuidad de pensamiento, la promoción de un aprendizaje más duradero, la experiencia real que estimula la actividad de los alumnos; aportación de experiencias y evaluación de conocimientos y habilidades (Quintana Polanco y Rodríguez, 2017).

² Docente Investigador de la Licenciatura en Lenguas de la Universidad de Ixtlahuaca CUI

Existe, aún en la actualidad, la idea de que la elaboración de materiales no es necesidad puesto que un texto lo contiene todo y ocurre en muchas instituciones donde un libro de texto es la guía de un curso. A esta razón se debe quizá la actitud que normalmente se observa en muchos alumnos de que sólo basta con seguir el libro y ya. El fallo en el tratamiento de la realidad contextual del Diseño de Materiales para la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera es el del origen y los destinatarios. Hay un desfase pues una variante dialectal de unos cuantos millones de hablantes de la península, se considera estándar frente a los casi 500 millones de hablantes en los países de América Latina, por lo que los materiales, al no estar pensados para los cientos de millones de alumnos interesados en aprender la lengua española. En Latinoamérica, los materiales siempre deben ser modificados o adaptados porque no cumplen las expectativas de los docentes. Aunque son varios materiales creados para ELE y a la mayoría en España, en Latinoamérica se pueden mencionar *Pasaporte* de Cerralzo Aragón, Cerralzo Gil y Llovet Barquero, el *Curso de español para extranjeros* de Hernández Galán, el de Ana María Maqueo *Español para extranjeros* o *Aprende Gramática y Vocabulario* de la UNAM.

Entre los antecedentes de diseño local, durante los años 90, el gobierno del Estado de México lanzó un paquete de libros para educación secundaria que tomaban la cultura estatal y nacional como punto de partida para la enseñanza de contenidos curriculares. Cada unidad de aprendizaje estaba dividida en 8 bloques y cada uno se nombraba a partir de las ocho regiones económicas del estado o del país (GEM, 1990).

Enfoque teórico

Los principales conceptos que deben conocerse para un proyecto de diseño de materiales son los que justifican la necesidad constante de mejora de las prácticas docentes: investigación Acción y el diseño de materiales. La discusión teórica necesita una revisión puesto que entre los especialistas se habla de diversas fases y, aunque la diferencia no es tan significativa, es importante un consenso.

Investigación-acción

La investigación acción (I-A) está enmarcada en cuatro fases: empieza con el desarrollo de una propuesta a partir de un problema de orden práctico. Tras la propuesta a nivel teórico viene la implementación de una estrategia de solución que debe llevarse a la práctica en el contexto del aula y del cual deriva la observación de la aplicación con el fin de reflexionar sobre los efectos de este plan. Finalmente, se determina o se propone la solución de un problema a partir de la observación del funcionamiento de las estrategias propuestas, es decir, es clave para la toma de decisiones.

Este enfoque debe aplicarse en el “mundo real”, es decir, en el contexto de donde se deriva el problema, puesto que implica una intervención directa. Walliman, (2008, p. 96, citando a Cohen and Manion, 1994) considera que la I-A es: “a small scale intervention in the functioning of the real world and a close examination of the effects of such an intervention [una intervención en pequeña escala del funcionamiento del mundo real y un examen detallado de

los efectos de esa intervención]”. De aquí que su principal característica sea la de representar un procedimiento en el lugar de los hechos (*‘on the spot’ procedure*) “designed to deal with a specific problem evident in a particular situation [diseñado para tratar con un problema específico evidente en una situación particular]. Requiere, según este autor de un a) monitoreo constante b) de evaluaciones, c) de la aplicación inmediata de los resultados, así como d) un monitoreo posterior de todo el proceso (Walliman, 2008, p. 96).

Los autores que anteceden este proceso son Halsey (1972) quien define como una intervención a menor escala en el funcionamiento del mundo real o Bogdan and Biklen (1982), quienes consideran que es una colección de información que se diseña para promover cambios sociales. Se trata también de una forma de cuestionamiento autorreflexivo, según Carr and Kemmis (1986) o de una búsqueda de hechos para la solución práctica de un problema en una situación social, según Burns (1994) (todos citados en Burns, 2001, p. 6). Wallace (1998) considera que es la recopilación de datos en la práctica diaria y su análisis para tomar decisiones sobre cómo debería ser la práctica futura. Para 2008, Wallace abunda en su postura y ve a la I-A como una relación con la investigación experimental que se lleva a cabo en el mundo real más que en el contexto de un sistema experimental cerrado.

Si bien la literatura, desde que se empezó a hablar del concepto en los años 80, ha sido abundante y enfocada a varias áreas, esta se dirige con más frecuencia al área educativa y de enseñanza de lenguas. Herbert, Posch & Somekh (2005, p-1-4) presentan un recuento de las diferentes posturas en torno a este concepto. Con la definición de John Elliot, concluyen que I-A es “the study of a social situation with a view to improving the quality of action within it [el estudio de una situación social con miras a mejorar la calidad de la acción en relación con esta]”. En el resto de su obra, los autores nos presentan algunas de las metodologías sobre investigación bajo I-A: los diarios, las diferentes estrategias para la recolección de datos (que incluyen conversaciones, diagramas, entrevistas, etc.) así como el análisis y el desarrollo y puesta en acción de estrategias.

Para Altrichter et.al. (1993/2005, p. 6-7), la I-A consta de cuatro fases (figura 1) que inician en el momento en que se halla un problema, pero también se decide que se dedicará tiempo a su solución y posteriormente se genera la necesidad de aclarar este problema con datos reales, de los cuales se generará una propuesta que se pondrá en práctica y cuyos resultados se divulgarán entre la comunidad docente para su discusión crítica.

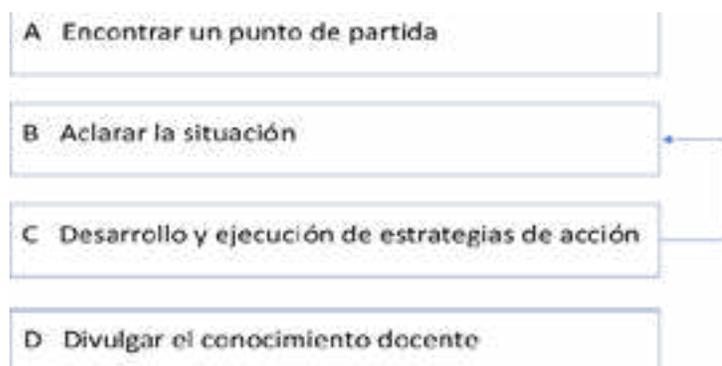


Figura 1. Etapas en la investigación acción (Altrichter et al, 2005, p. 6)

Estas fases se fundamentan teóricamente en el binomio desarrollo-innovación, cuyas bases están en la 1) **racionalidad técnica** que postula que “There are general solutions to practical problems; [t]hese solutions can be developed outside practical situations [... y] the solutions can be translated into teachers’ actions by means of publications, training, administrative orders, etc. [existen soluciones generales a problemas prácticos; estas soluciones se pueden desarrollar fuera de las situaciones prácticas y las soluciones se pueden traducir en acciones docentes por medio de publicaciones, capacitación, mandatos administrativos, etc.] (Altrichter et al, 1993/ 2005, p. 199) y 2) la **racionalidad reflexiva** que postula que

- Complex practical problems demand specific solutions.
- These solutions can be developed only inside the context in which the problem arises and in which the practitioner is a crucial and determining element.
- The solutions cannot be successfully applied to other contexts but they can be made accessible to other practitioners as hypotheses to be tested.

[Los problemas prácticos complejos requieren soluciones específicas / estas soluciones se pueden desarrollar solo en el contexto en el que surge el problema y donde el participante es un elemento crucial y decisivo / las soluciones no pueden aplicarse con éxito a otros contextos, pero pueden ser accesibles a otros practicantes como hipótesis que deben ser probadas (Altrichter et al, 1990/2005, p. 200).

De esto derivan tres tipos de investigación acción: 1. Conocimiento tácito en acción, 2. la reflexión en la acción y 3. la reflexión sobre la acción, constructos que posteriormente retoman Brockbank & MacGill (2008) como parte de la enseñanza reflexiva y Reyes Contreras (2012) como uno de los principios de la Literacidad Crítico-Reflexiva.

Anne Burns (2001, p. 8) toma el modelo de I-A de Kemmis y McTaggart (1988), un continuum que puede representarse en una espiral de dos fases (figura 2) en cuatro niveles cada uno: en la fase uno hay planeación, acción, observación y reflexión y en la fase dos hay una planeación revisada, acción, observación y reflexión.

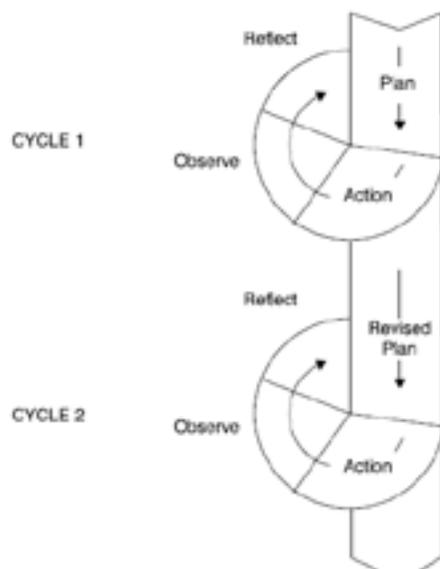


Figura 2. *El espiral de la investigación* (tomado de Burns, 2001, p. 9)

Este modelo, según la autora, ha sido muy criticado por su rigidez, aunque como metodología es de lo más claro puesto que plantea un camino que debe seguirse. Para la reedición de 2014, Kemmis, McTaggart & Nixon han modificado el modelo y hablan ahora de:

the spiral of self-reflection in terms of a spiral of self-reflective cycles of: planning a change, acting and observing the process and consequences of the change, reflecting on these processes and consequences, and then re-planning, acting and observing, reflecting, and so on [la espiral de la autoreflexión en términos de una serie de ciclos autorreflexivos de: planeación de un cambio, actuación y observación de los procesos y consecuencias del cambio, reflexión sobre estos procesos y consecuencias y entonces la replaneación, actuación, observación, reflexión y así sucesivamente] (Kemmis, McTaggart & Nixon, 2014, p. 18-19)

La bibliografía es amplia y no es el fin de este texto explicarla, aunque remitimos al lector a consultar *The Wiley Handbook of Action Research in Education* (Mertler, 2019) en el cual presenta cuatro grandes temas: los fundamentos de la IA, las teorías y principios de la IA en Educación, Aplicaciones prácticas y algunas experiencias en IA de investigadores.

Selección, adaptación y diseño de materiales

La labor docente se asocia actualmente con el enfoque de la investigación acción, pues lleva más allá de las paredes del aula lo que sucede en ella a partir de “...systematically collecting data on your everyday practice and analyzing it in order to come to some decisions about what your future practice should be [recolectar sistemáticamente datos en la práctica diaria y analizarlas con el fin de tomar decisiones sobre cómo debe ser tu práctica futura].” (Wallace, en Burns 2001, p.6).

Antes de centrarnos en el diseño, es importante destacar la distinción entre selección, adaptación y diseño de materiales. Palomo (2011) habla sobre un “material basado en el programa educativo”, es decir, aquel que solamente se elige para cubrir un plan de estudios o lo que conocemos como el libro de texto. En este proceso solo se escogen materiales que se consideran útiles y puede convertirse en una antología de ejercicios y temas para cubrir un plan de estudios. Rubdy (2003) afirma que se trata de una evaluación pre-uso. En la elección de un libro de texto, por lo general, se consideran aspectos como la autenticidad y la validez (pedagógica y psicológica).

En cuanto a la adaptación, Saraceni (2011, p. 58) dice que este proceso implica “many changes to the materials such as, for example, deleting, reordering, adding, etc. [muchos cambios a los materiales como, por ejemplo, eliminar, reordenar, agregar, etc.]. Más tarde propone su propio modelo para adaptar en el que se integran conceptos como: enfoque en el alumno, flexibilidad, apertura, relevancia, universalidad y autenticidad (Saraceni, 2011, p. 74.-77). Islam y Mares (2011), por su parte, repasan las razones que motivan a los docentes a adaptar los materiales.

Esto nos motiva a retomar estos conceptos para hacerlos operativos en un marco de referencia para el método que se propone y para el diseño de esta propuesta se han tomado en consideración los principios básicos de la escritura de cursos y materiales para el mundo (Bell & Gower, 2011, p. 142-146).

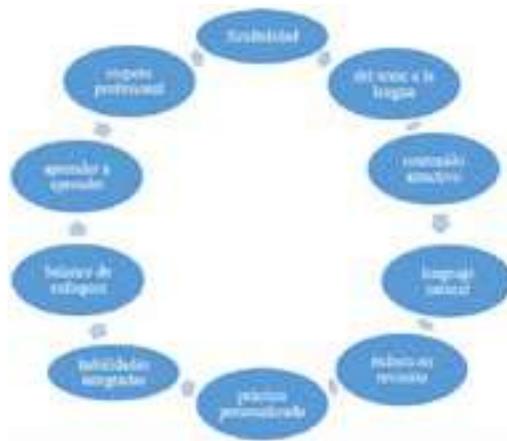


Figura 3. Los principios básicos de la escritura de cursos (Elaborado a partir de Bell & Gower, p. 2011, p. 142-146).

En relación con el diseño de material en IA, se trata de identificar los problemas que enfrentan los alumnos en su aprendizaje, y proponer soluciones, sin embargo, aunado al enfoque de AR, existen ciertos procesos estandarizados y modelos de diseño de materiales que se fundamentan en Tomlinson (2003, 2011, 2014). Remitimos al lector a *Issues in Materials Development*, obra editada por Azarnoosh et al (2016) sobre temas sobre el diseño de materiales para profundizar en este tema.

Avances de la propuesta

Con el objetivo global de diseñar un método de enseñanza (impreso y digital) de español para extranjeros en cuatro niveles A1-B2, este texto presenta, con base en los principios de la investigación acción y el diseño de materiales, los primeros avances en el diseño de la propuesta. De este gran objetivo se desprende un objetivo general que pretende validar este método de enseñanza, además, de dejar como producto una guía para el diseño, selección, adaptación, evaluación de eficacia y de impacto de propuestas de materiales para la enseñanza de lenguas.

Entre los objetivos específicos, primero se tendrá que diseñar una unidad de contenido para cubrir objetivos de habilidades productivas y receptivas con base en los contenidos y funciones marcados en el programa de español como Lengua Extranjera del Centro Virtual Cervantes y de acuerdo con el Marco Común Europeo.

MCER	NIVELES IH	DELE
C1	C1.2	Diploma C1
	C1.1	
B2	B2.2	Diploma B2
	B2.1	
B1	B1.2	Diploma B1
	B1.1	
A2	A2.2	Diploma A2
	A2.1	
A1	A1.2	Diploma A1
	A1.1	

Figura 4. Niveles de dominio del MCER.

Tras ubicar esta propuesta en A 2.2 y analizar la espiral I-A de Kemmis, McTaggar (en Burns, 2001) a la cual Jolly y Bolitho (2011, p. 113) ampliaron en relación con el modelo de la investigación acción, se procede a diseñar el material siguiendo este modelo (figura 5) en el que se parte de la identificación del problema hasta la evaluación. Es evidente que se **identifica** como el problema la escasez y la falta de enfoque a los destinatarios en los libros de texto para la enseñanza de español. Se **exploran**, por lo tanto, el lenguaje en el Curriculum como en las fuentes para proponer ejercicios. En este caso, la idea parte de una canción infantil (y las posteriores unidades seguirán el mismo modelo o uno similar).

Las tareas solicitadas por el material se realizarán en un **contexto** familiar y accesible a los alumnos, tanto el aspecto visual como el de contenido se cuidan de ser locales (las nueve unidades que tendrá el material se basan en los nueve corredores turísticos del Estado de México). Se consideran los lineamientos para la escritura de materiales (Mares, 2003), así como se puso cuidado en los aspectos visuales (Hill, 2003) y los enfoques para el diseño de materiales (Maley, 2003). La unidad integra las cuatro habilidades (comprensión oral y escrita, producción oral y escrita) en las que se trata de contextualizar a una estructura gramatical, aspectos fonéticos y culturales, así como el vocabulario. La flexibilidad del material permitirá **usarlo** y **evaluarlo**, en una o varias clases, de acuerdo con las necesidades y horarios para cubrirlo. A este proceso, los autores lo llaman la ruta del docente para la producción de materiales nuevos o adaptados.

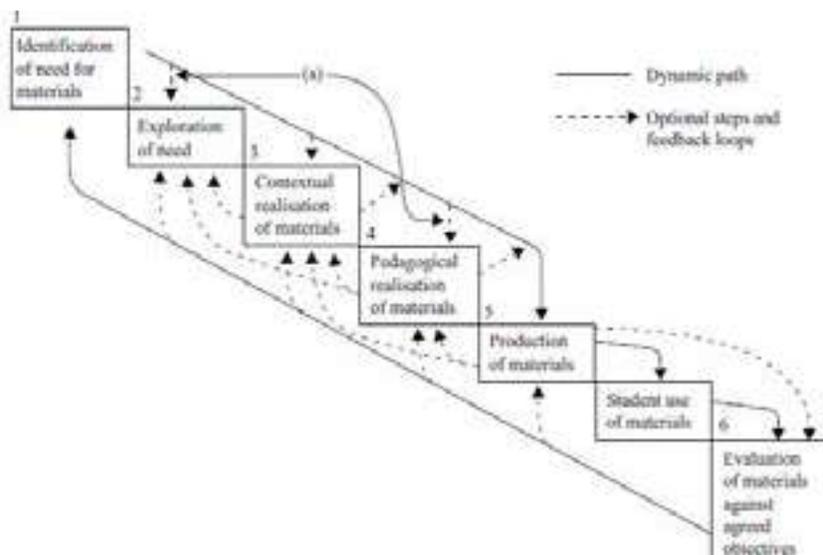


Figura 5. El proceso de diseño de materiales (tomado de Jolly & Bolitho, 2011, p. 113).

El proceso

Al momento de escribir este texto, el avance que se presenta es el desarrollo de la teoría que justifica el diseño y una unidad de aprendizaje que se ha prepiloteado a través de la verificación con expertos con el fin de tener una validación de contenidos mediante una lista de cotejo. Los contenidos están contextualizados bajo el objetivo académico de transmitir la cultura de los países hispanoamericanos, en especial la de México en su variante de uso en el Estado de México, que será el centro desde donde se conocerá la geografía, la historia, usos y costumbres, las preferencias, la literatura, el arte y otros rasgos identitarios de la República Mexicana.

Se pretende que cada unidad sea producto de una canción o un texto creado o adaptado *ad hoc* para cada una. Presentaremos como ejemplo una unidad a la que no hemos asignado número pero que se ha denominado “Vagando por el estado”. La unidad se deriva de una canción de una banda de música infantil llamada “Los Botes Cantan”. La canción se llama *En Malinalco* y desde la primera estrofa “En Malinalco me almorcé / una truchita que yo pesqué/ y como me dio una indigestión / con la subida se me quitó” (Pedro Sandoval, 2006) se deja ver que es un recuento de los viajes de un niño en el estado de México. Hay elementos culturales visibles solo para los que conocen el estado como la tradicional trucha un platillo típico en Malinalco y la obligada subida de casi 400 escaleras al centro ceremonial y zona arqueológica.

El viaje empieza en Malinalco, pero pasa por Chalma, Metepec, Tejupilco y Amatepec, es decir abarca la Zona centro-sur del Estado. Así, la unidad está basada en su totalidad en los contenidos de la canción. Inicia con una introducción al vocabulario sobre relieves geográficos y urbanos que se encuentran en el estado (figura 6). En cada una de las imágenes existe uno de los elementos léxicos que se presentan (15 elementos en total).

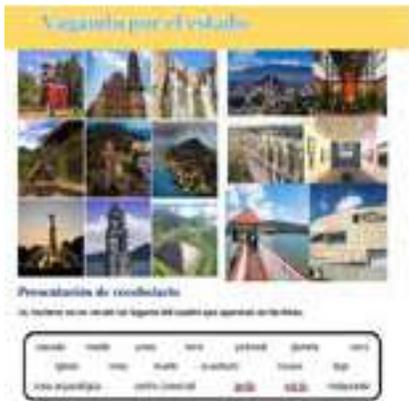


Figura 6. Actividad inicial de vocabulario introductorio

La presentación va seguida de una lectura de la cual se desprende una nueva sección de vocabulario, esta vez asociado al contexto del texto que presenta particularidades de los cinco espacios mencionados en la canción (figura 7). A esto le acompaña una serie de preguntas y práctica de escritura y gramática (también derivada de la canción, en este caso se abordan los pronombres reflexivos) a nivel oracional con las palabras recientemente abordadas. Se une a esta serie una actividad de producción escrita para realizar luego producción oral mediante interacción.



Figura 7. La lectura basada en 5 lugares del estado de México.

La siguiente actividad es la de comprensión oral en la que escucharán la canción que da origen a los contenidos (fig. 8). En la canción deberán tachar la palabra extra que se encuentra en cada línea. A estas alturas, el alumno ya está familiarizado con los lugares mencionados en la canción. Se presenta un poco de información sobre la banda y un glosario de palabras coloquiales que derivan en un ejercicio de práctica con estas palabras.

Figura 8. Ejercicio con la canción “En Malinalco”

Tras el ejercicio de lenguaje coloquial viene la segunda parte de la gramática (ahora es conjugación verbal con verbos pronominales, irse, pararse, lavarse, etc.). Para el ejercicio de práctica se diseña un ejercicio de escritura basado en una conversación vía WhatsApp en la que, tras leer el modelo textual de mensaje largo, con base en información clave deberán contestar dónde se encuentran en el formato de mensaje en blanco.

Figura 8. Ejercicios de gramática y escritura

Se presenta también un juego de mesa que sirve para integrar todos los contenidos previos. El juego se inspira en el *Jeu de Bescherelle* (Hatier, 1997), del cual se ha adaptado el tablero y que se juega individualmente o en parejas (Figura 9). Del verso “tráete unos sánd-

wiches pa'l camino..." se genera la actividad de escritura en la que los aprendientes leerán una receta para los pambazos y luego, con base en el modelo de texto, compartirán una de su lugar de origen. Con esta actividad se fomenta la producción escrita.



Figura 9. *Juego y actividad de escritura.*

Finalmente, hay una actividad de comprensión oral en la que escuchan a un reportero entrevistando a visitantes en Malinalco. Los entrevistados responden acerca de sus impresiones sobre el sitio en general y los espacios que han visitado. Con esta actividad se cierra la unidad. Se ha buscado que sea de este modo puesto que la mayoría de los materiales para lenguas llevan una estructura: Vocabulario - Lectura/comprensión oral – Producción oral – escritura. Sin embargo, una de las habilidades más difíciles para los estudiantes de lenguas es la comprensión oral, por lo cual se le dedica material extra para ahondar en esta habilidad.

Comentarios finales

Si bien ningún material garantiza un aprendizaje óptimo, sí son una manera distinta de tratar con la lengua. De acuerdo con lo observado en clase durante estos años de práctica, algo novedoso y bien manejado contribuye al aprendizaje significativo del alumno. Usar y diseñar materiales didácticos debiera estar más allá de leer instrucciones y aplicarlos como tal, sino llevarlos a una práctica distinta, manipularlos y, sobre todo, generarlos a partir de un contexto de destino.

Esta propuesta no está concluida y se encuentra en la fase de contextualización. No ha alcanzado siquiera el nivel de realización pedagógica en la que se adapte al contexto del aula y, por supuesto, necesita ser aplicada en el contexto del aula para evaluar su efectividad. Sin embargo, la validación con expertos está en proceso y tras esto se procederá a aplicarlo para evaluar su pertinencia y la confiabilidad en el uso con el nivel A 2.2 y entonces tomar la decisión de qué rumbo seguirá este diseño cuya novedad es el hecho de enfocarse en la en-

señanza de español a partir de la cultura local. Hasta el momento, podemos asegurar que el enfoque de Investigación- acción en la enseñanza de lenguas va cubriendo los pasos que éste sugiere. Sólo esperaremos a que el plan llegue al final para volver a iniciar en este camino que, por fortuna, nunca acaba.

Referencias

- Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, S. (1993/2005). *Teachers investigate their work. An introduction to the methods of action research*. Routledge.
- Azarnoosh, M., Zeraatpishe, M., Faravani, A. & Kargozari, H. R. (2016). *Issues in Materials Development*. Sense Publishers.
- Bell, J. & Gower, R. (2011). *Writing course materials for the world: a great compromise*. En B. Tomlinson (Ed.), *Materials Development in Language Teaching. Second Edition*. Cambridge University Press, p. 135-150
- Brockbank, A. & McGill, I. (2008). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior. 2ª edición*. Morata.
- Burns, A. (1999). *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge University Press
- Gobierno del Estado de México (1990). *Inglés I. Secundaria*. Gobierno del Estado de México.
- Hatier (1997). *Le Jeu de Bescherelle*. Bescherelle. *La conjugaison pour tous*. Hatier.
- Hernández Galán, A. (2020). *Curso de español para extranjeros: básico 1*. Trillas
- Hill, D. A. (2003). *The Visual element in EFL Courses*. En B. Tomlinson (Ed.), *Developing materials for language teaching*. Cambridge University Press, p. 174-182.
- Islam, C. & Mares, C. (2003). *Adapting classroom Materials*. En B. Tomlinson (Ed.), *Developing materials for language teaching*. Cambridge University Press, p. 85-100.
- Jolly, D y Bolitho, R. (2011). *A framework for materials writing*. En B. Tomlinson (editor). *Materials development in language teaching*. Cambridge University Press, p. 107-134.
- Kemmis, S., McTaggart, R. & Nixon, R. (2014). *The Action Research Planner. Doing Critical Participatory Action Research*. Springer.
- Maqueo, A. M. (2013). *Español para extranjeros. 2ª edición*. LIMUSA.
- Maley, A. (2003). *Creative approaches to Writing materials*. En B. Tomlinson (Ed.), *Developing materials for language teaching*. Cambridge University Press, p. 183-198.
- Mares, C. (2003). *Writing a coursebook*. En B. Tomlinson (Ed.), *Developing materials for language teaching*. Cambridge University Press, p. 130-140.
- Palomo Ortiz, M. (2011). *Importancia del diseño de materiales educativos en la Educación a Distancia*. En M. Sanjuán Álvarez y C. Del Moral Barrigüete (Eds.), *Principios didácticos para la enseñanza de vocabulario en español como lengua de aprendizaje del alumnado inmigrante*. <https://doi.org/10.5209/dida.65940>
- Quintana Polanco, M. & Rodríguez, D. J. (2017). *Materiales didácticos para un curso de ELE adaptado al contexto cubano. Libro del alumno y Libro del profesor (A1-A2)*. *Lengua y Habla*, (21). <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5119/511954894006/html/index.html>

Diseño y Validación de un Método de Enseñanza de Español para Extranjeros

- *Reyes Contreras, M. (2012). La literacidad crítico-reflexiva en la enseñanza de la escritura académica en la Facultad de Lenguas. UAEM. Tesis de Maestría.*
- *Rubdy, R. (2003). Materials Selection. En B. Tomlinson (Ed.), Developing materials for language teaching. Cambridge University Press, p. 37-57.*
- *Sandoval, P. (2006). En Malinalco. En Los Botes Cantan. Música de a deveras com instrumentos de a mentiritas. CONACULTA/Instituto Mexiquense de Cultura*
- *Saraceni, C. (2003). Adapting courses: Acritical review. En B. Tomlinson (Ed.), Developing materials for language teaching. Cambridge University Press, p. 72-85.*
- *Terborg, R. (2016). ¿Cómo clasificar el avance del desplazamiento de una lengua indígena para una adecuada planificación del lenguaje? Un primer intento de medición. UniverSOS (13) 11-35.*
- *Terborg, R. (2018). Ecología de Presiones. Conferencia Magistral en el Primer Foro de Sociolingüística. Universidad Intercultural del Estado de México.*
- *Tomlinson, B. (1998). Introduction. En B. Tomlinson (Ed.), Materials development in language teaching. Cambridge University Press, p. 1-24.*
- *Tomlinson, B. (2003). Developing Principled frameworks for materials development. En B. Tomlinson (Ed.), Developing materials for language teaching. Cambridge University Press, p. 107-129.*
- *Tomlinson, B. (2013) Applied Linguistics and Materials Development. Bloomsbury*
- *Walliman, N. & Bacher, B. (2008). Your Research Project. A step-by-step guide for the first-time researcher. Sage Publications.*

ESTRATEGIAS DE TRADUCCIÓN NOMINAL EN DOS TRADUCCIONES AL ESPAÑOL DE ALICE'S ADVENTURES IN WONDERLAND DE LEWIS CARROLL

*Sandra Isabel García Trejo*³;
*Miguel Reyes Contreras*⁴

Introducción

La novela de Lewis Carroll ha inspirado una gran cantidad de trabajos tanto literarios como artísticos y científicos y este trabajo busca aportar algo más a la lista de temas desde el enfoque onomástico y traductológico y aportar al tema de la traducción de los nombres literarios. Este ha sido un tema de relevancia para la ciencia onomástica, pues existe un continuo debate sobre si deben traducirse o no los nombres propios. Cuando se leen dos versiones de una misma obra existe una comparación sobre éstas y de ahí viene la necesidad de entender y explicar los procesos que llevaron a dos traductores a tomar las decisiones para traducir, omitir o cambiar el nombre del personaje.

Entre los estudios de traducción de los nombres podemos citar algunos ejemplos con respecto al mundo creado en la saga *El señor de los Anillos*, el *Hobbit* y el *Silmarillion* creado por J. R. R. Tolkien y los lenguajes inventados, en particular sobre la forma en que se han traducido los nombres (Giovannetti, 2011; Bosio Ibañez, 2016; Baker-Smemoe, Wilcox, Brown, Hoskisson y Nutall, 2014). Estas propuestas se relacionan con los trabajos asociados a los problemas de traducción del nombre en *Alice in Wonderland*, obra en la que también se encuentran lenguajes inventados. Entre los trabajos asociados a la traducción de la obra de Lewis Carroll podemos hallar el de Romney (1984) y los problemas culturales que enfrenta traducir esta obra. Kibbee (2003) y Blanchet (2004) analizan los problemas interculturales que enfrentaron los traductores de la obra al provenzal. Con respecto a aspectos lingüísticos, Bonelli (2007)

³ Egresada de la de la Licenciatura en Lenguas de la Universidad de Ixtlahuaca CUI

⁴ Docente Investigador de la Licenciatura en Lenguas de la Universidad de Ixtlahuaca CUI

Estrategias de Traducción Nominal en dos Traducciones al Español de Alice's Adventures in Wonderland de Lewis Carroll

discute la semántica del nombre en la traducción de la novela y Safonova (2017) ahonda en los aspectos multilingües al traducir los nombres en esta obra al contexto ucraniano. De los estudios anteriores deriva este interés por los análisis traductológicos.

Tras la lectura de la novela y la comparación de versiones, se encuentran algunos contrastes interesantes en las traducciones, específicamente en los pronombres que, en términos técnicos se denomina elipsis pronominal (o nominal). Estos contrastes son el objeto de estudio de este texto, cuya importancia radica en que este tipo de estudios contribuyen al conocimiento de los fenómenos lingüísticos en torno a la traducción y, por ende, a la traductología. Al mismo tiempo, si se mira desde el punto de vista del nombre propio y las peculiaridades en la traducción, la ciencia onomástica también aporta otra visión al tema.

Por este motivo, el presente trabajo busca conocer cuáles son las características del fenómeno de la elipsis pronominal como elemento cohesivo en la novela Alicia en el País de las Maravillas en las versiones traducidas por Eduardo Stilman y Luis Maristany y a partir de ello analizar las estrategias de traducción de nombres personales del inglés al español en la novela y cómo estos mantienen la cohesión textual a partir del uso de recursos estilísticos como la elipsis pronominal y la deixis.

La onomástica literaria, sobre el acto de nombrar al personaje

El nombre en la obra literaria no es un elemento gratuito. Hay de antemano un complejo entramado de procesos culturales, históricos, lingüísticos, literarios, etc. en el proceso de nombrar un personaje y estos procesos son estudiados por la onomástica literaria, una de las ramas de la onomástica, la ciencia que estudia los nombres propios (ICOS, 2020), un “dominio especial de la onomástica que se centra en la investigación de los nombres propios empleados en las obras de ficción⁵” (Ionescu, 1993, p. 305). Amaral y Seide (2020) prefieren denominarla Onomástica Ficcional.

La onomástica literaria es un campo que se desarrolla poco a poco, pues, a pesar de un número de publicaciones en esta área en los últimos años, las metodologías apenas empiezan a construirse (Hough, 2016, p. 7). Gibka (2019) ha desarrollado una teoría sobre la función del nombre propio del personaje en las novelas. La base conceptual de este dominio es el nombre propio del personaje como signo literario y, “como signos, los nombres evocan dominios específicos de asociaciones indexicales y posiblemente una amplia gama de asociaciones icónicas y simbólicas⁶” (Smith, 2016, p. 306). En lo que a este trabajo compete, “Las propiedades idiosincrásicas del nombre propio hacen que sea un elemento especialmente interesante para su análisis, ya sea desde un enfoque intralingüístico como también interlingüístico, es decir, en el contexto de su traducción a otra lengua” (Cuéllar, 2014, p. 360). Amaral y Seide (2020, p. 41) afirman que debido a que;

⁵ <https://icosweb.net/wp/wp-content/uploads/2019/05/ICOS-Terms-en.pdf>

⁶ *As signs, names evoke specific domains of indexical associations and possibly a wide array of iconic and symbolic associations*

*los nombres propios son parte de la lengua y que, en cada idioma, esos elementos presentan características propias (aunque algunas puedan compartirse cuando se piensa en idiomas próximos), es preciso conocerlos para que textos con nombres propios sean traducidos de modo adecuado*⁷,

Así que es precisamente, en el dominio de la traducción donde se relacionan los conceptos pues se estarán asociando conceptos de traducción, nombre y cohesión textual. Este último concepto se asocia a la semiótica del texto o semiótica discursiva centra su atención en lo que los signos hacen que en lo que los signos representan en la actividad textual (en donde los signos se reconocen y se construyen) (Lozano et al, 2004, p. 22), en relación con la coherencia en el texto. La coherencia, según Van Dijk (1980:147) afirmaba que "... la coherencia es una propiedad semántica de los discursos, basada en la interpretación de cada frase individual relacionada con la interpretación de otras frases". De acuerdo con Lozano et al (2004, p. 22), la coherencia textual se manifiesta en tres niveles, la **coherencia superficial**, también llamada cohesión e incluye conjunciones, los elementos copulativos y pronombres o *pronominalización*. En esta coherencia "los factores que originan la coherencia son la sustitución diafórica (anafórica y catafórica), la conjunción, las partículas, la estructura de modo, de tiempo y de aspecto de los predicados, así como el orden de las palabras (Lozano et al, 2004, p. 22)." La **coherencia global** está relacionada con la macroestructura (Van Dijk, 1981), o la estructura abstracta que constituye la estructura profunda textual y que está sujeta a tres macrorreglas: supresión, generalización y construcción. La **coherencia pragmática** está en el nivel de comprensión e interpretación que el lector hace del texto (Lozano et al, 2004, p. 22-27).

Existe un tipo de coherencia que parte de las ideas de Greimas, p. la coherencia interna o isotopía, concepto fundamentado "en la existencia de redundancia, de reiteración, de repetición de elementos similares o compatibles. Por ello la isotopía puede considerarse resultante de la repetición de elementos de significación de igual categoría" (Lozano et al, 2004, p. 30). Para los fines de este trabajo, nos centraremos en la coherencia superficial, la que reside en la pronominalización.

Funciones de los pronombres personales

Los pronombres personales son una parte sustancial del discurso y gracias a estos se da una comunicación más coherente, pues con su uso se evita la repetición y no se sobrecarga el discurso. Con el uso de pronombres sabemos quién está transmitiendo un mensaje o quiénes son los participantes que están implícitos sin tener confusiones y con los cuales también se puede identificar el género de la persona que se habla o a cuántos se refiere, pues también sustituye al nombre propio. Gómez de Erice y otros (2005, p. 108) especifican que "[l]os pronombres son palabras que se utilizan para remitir y sustituir a otro o a otros términos." No obstante, los pronombres no son solo sustitutos, sino más bien deben verse como indicadores que permiten orientarse en el tiempo y espacio al momento de la comunicación.

⁷ *Os nomes próprios fazem parte da língua e que, em cada idioma, esses elementos apresentam características próprias (embora algumas possam ser compartilhadas quando se pensa em idiomas próximos), é preciso conhecê-las para que textos com nomes próprios sejam traduzidos de modo adequado.*

Estrategias de Traducción Nominal en dos Traducciones al Español de *Alice's Adventures in Wonderland* de Lewis Carroll

El pronombre personal de acuerdo con Soriano (2000) es entendido como los agentes que se enuncian en un discurso los cuales bien pueden desempeñar una acción o referir alguna. Revilla de Cos (2001, p. 64) desde un punto de vista sintáctico afirma que “los pronombres personales funcionan exclusivamente como sustantivos”.

Los pronombres personales se dividen en tónicos y átonos, “los vocablos tónicos son los que siempre ganan a las palabras inmediatas de su alrededor en la entonación de una frase” (Grijelmo, 2006, p. 172). Los pronombres átonos pierden intensidad sonora y siempre necesitan ir acompañados.

A partir de las formas acentuadas hallamos los casos nominativos y preposicionales y en las inacentuadas, los casos acusativos y dativos. Los pronombres en caso nominativo permiten omitir el sujeto en la oración sin alterar su contenido y en la cual se puede entender perfectamente de quien se habla “Los pronombres personales en caso nominativo... generalmente se suprimen en castellano, debido a que en las propias desinencias del verbo se expresan la persona y el número” (Álvarez Constantino, 1994, p. 177).

Los pronombres átonos tienen la particularidad de unirse al verbo ya sea delante (proclisis) de él o detrás (enclisis) como una adyacencia, pues al no tener un acento estos pronombres se apoyan del verbo al que están adjuntos y, por tal razón, también son llamados clíticos (Luján, 2000). Como consecuencia, los pronombres átonos siempre serán dependientes de la acción que se expresa en una oración y a la cual darán sentido. Asimismo, se da el caso de duplicación o doblado de pronombres átonos de lo cual Bosque (2016, p. 1995) explica que “es el proceso sintáctico que permite la aparición conjunta de un pronombre átono acusativo o dativo junto con su variante tónica, o junto con el grupo nominal al que se refiere”.

El español como lengua pro-drop.

Al hablar de los pronombres, es importante aterrizar en el tema del español como lengua *pro-drop* o como lengua con tendencia a la omisión del pronombre. Una lengua *pro-drop* (del inglés *pronoun dropping*) es, de acuerdo con Muñoz-Basols y Lacorte (2018, p. 36) una “lengua en la que el pronombre se puede omitir” o bien, las lenguas con que constan de la peculiaridad “*pro-drop*” son de carácter nulo respecto a los pronombres personales. El español es una de las lenguas que tiene la capacidad de omisión del sujeto, mientras que el inglés se clasifica como una lengua *non pro-drop* “lengua en la que los sujetos siempre han de ser explícitos” (Muñoz-Basols & Lacorte, 2018, p. 35).

En el español se tiene claro que cuando el pronombre es utilizado, ya sea de forma oral o escrita, este puede ser omitido sin afectar el contenido, pues la lengua “...pertenece al tipo de lenguas de sujeto nulo consistente, cuya característica principal es la “rica” morfología verbal y la posibilidad de no expresar el sujeto en todos los tiempos verbales” (Peškova, 2015, p. 6) y sólo a menos que la intención de la oración lo amerite se hará uso de estos. En el caso de las lenguas *non pro-drop* al tener una morfología verbal reducida la cual no permite identificar al sujeto en diferentes contextos se ve obligada a explicitar el sujeto en todas las situaciones.

Elipsis pronominal

La elipsis nominal es un fenómeno lingüístico en el que se omite o elide a un nombre o pronombre en una oración o discurso (Bustos Gisbert, 1996). Es conveniente resaltar que también ocurre con los sintagmas nominales. Sánchez Miret (2003, p. 183) afirma que la elipsis nominal “consiste en la elisión de un núcleo de una frase nominal, que viene representada entonces por el resto de los modificadores. Este núcleo vacío presupone un nombre común presente en el contexto verbal anterior”. Para que la elipsis nominal funcione, el nombre omitido, sin antes haberse mencionado podría carecer de sentido. Eguren (2009) y Giannakidou & Stavrou (1999, p. 307) abundan en que la elipsis nominal, al ser un fenómeno gramatical, está sujeta a principios universales y de variación.

En relación con la traducción, Baker (2018, p. 197) puntualiza en que los patrones de referencia (también llamados anáforas) “varían considerablemente entre lenguas” La autora cita a Fox, quien concluye que “a distribución de pronombres frente a una frase nominal completa difieren dramáticamente de una clase de discurso a otro”⁸

La metodología

Este trabajo no se centra en discutir aspectos interculturales o si deben traducirse o no los nombres, sino en cuál ha sido la elección del traductor con respecto a los patrones de referencia nominal en la traducción del nombre propio en las dos traducciones al español, por lo tanto, se trata de un trabajo de corte descriptivo, según los postulados de Hurtado Albir (1997). Esto se analiza en dos versiones al español de la novela. Las traducciones son de Eduardo Stilman (2004) de la editorial Longseller y Luis Maristany (2016) de la editorial Penguin Random House.

La metodología del trabajo se orienta al análisis del nombre propio en la novela y la forma en que los dos traductores los traducen al español. La técnica de investigación es el análisis de corpus, definido como “a finite set of concrete linguistic utterances that serves as an empirical basis for linguistic research. The value and quality of the corpus depend largely upon the specific approach and methodology of the theoretical framework of the given study” (Busmann, 2006, p. 260) cuyo armado se hizo a partir de la revisión de los 12 capítulos del libro (de los cuales, el capítulo 10 no presenta ningún caso dado a la narrativa en verso). De los 76 casos encontrados sobre elipsis pronominal, se toman específicamente aquellos que resultan de interés para la onomástica literaria.

El procesamiento de datos se llevó a cabo con la creación de un cuadro comparativo entre el texto original y las dos traducciones, primero la de Stillman y luego la de Maristany. Junto a cada traductor se ha colocado la página correspondiente a la edición. A continuación, se presentan algunos de los resultados obtenidos en el análisis.

⁸ *The distribution of pronoun versus full noun phrase differed dramatically from one discourse type to the next’ (traducción propia)*

Algunos resultados

A continuación, se presentan algunos casos. En ellos se expone la comparación entre las dos versiones y el análisis de las estrategias usadas por los traductores. Se presenta el texto original seguido de la traducción de Stilman y luego la de Maristany y se especifica la página en la obra original. Cada ejemplo está contextualizado con oraciones previas y posteriores al caso discutido.

Tabla 1. Caso en el capítulo 1

N°	Texto original	Pág.	Traducción E. Stilman	Pág.	Traducción L. Maristany	Pág.
2	nor did Alice think it so very much out of the way to hear the Rabbit say to itself.	2	Ni Alicia consideró excesivamente extraordinario oír que el Conejo se decía:	17	Ni siquiera le pareció nada extraño oír que el Conejo se dijera a sí mismo.	20

En el primer caso se puede observar que, respecto del nombre de la protagonista Alice, Stilman lo traduce como Alicia, mientras que Maristany lo reemplaza por el pronombre átono en su forma dativa *le* en tercera persona. El segundo traductor decide usar la forma dativa pues se utiliza para referirse a algún agente sobre el cual recibe una acción; y puesto que en la narración Alicia ya se ha mencionado, Maristany omite el nombre y realiza proclisis con *le* para enunciar a la persona.

Tabla 2. Segundo caso

N°	Texto original	Pág.	Traducción E. Stilman	Pág.	Traducción L. Maristany	Pág.
7	Alice was not a bit hurt, and she jumped up on to her feet in a moment:	7	No se hizo ningún daño, y al instante se puso de pie de un brinco.	20	Alicia no se hizo el menor daño, y al instante, de un salto, se incorporó:	23

En el caso anterior el nombre de la protagonista aparece como **Alice** y dos referencias mediante pronombre personal y posesivo. En la traducción de Stilman se omite el nombre propio y se prefiere la proclisis con el caso dativo de la tercera persona del singular del español **se**, de forma que, aunque no se presente el nombre en el discurso, se entiende gracias a este elemento.

La versión de Maristany se ha apegado a la obra original y ha decidido no hacer ninguna omisión al traducir **Alice- Alicia**. El traductor mantiene los tres elementos del original, pero para los dos pronombres personales restantes en el TO: “and **she** jumped up on to **her** feet in a momento” tanto Maristany como Stilman deciden omitir **she** y solo traducir **her**, haciendo así una proclisis pues Maristany decide transformar **se puso de pie** y Stilman como: **se incorporó**.

Aquí se observa que ambos traducen el pronombre: **her** (caso objetivo de la tercera persona singular femenino) como **se** (caso dativo de la tercera persona del singular) que se coloca frente al verbo por lo que se observa un uso pronominal del pronombre.

Tabla 3. Otro caso en el capítulo 1

N°	Texto original	Pág.	Traducción E. Stilman	Pág.	Traducción L. Maristany	Pág.
9	She was close behind it when she turned the corner, but the Rabbit was no longer to be seen: she found herself in a long, low hall...	7	Alicia seguía al Conejo Blanco muy de cerca, pero cuando ella dio la vuelta, él se había esfumado; y Alicia se encontró en una sala larga, baja...	20	Lo tenía casi a un paso, pero cuando ella dobló la esquina, el Conejo ya se había esfumado. Alicia se encontró en una sala larga y baja,	23

En la tabla 3 se ven casos de redundancia del nombre Alicia en la traducción de Stilman, pues, tanto **Alicia** como el **Conejo Blanco** son alusiones directas, es decir, que se usan a la inversa. Por lo general el pronombre sustituye al nombre y en este caso se invierte pues se especifican los deícticos She = Alicia e **it =Conejo Blanco**. Maristany, por otro lado, decide ser más breve en el mensaje pues lo traduce como **Lo tenía** casi a un paso. Del cual podemos entender gracias al contexto previo de la novela que es de Alicia de quien se habla y que es ella quien estaba a casi un paso del conejo, Maristany menciona al Conejo Blanco haciendo una flexión al verbo, de forma que logra una proclisis con el pronombre personal acusativo de la tercera persona del singular **“lo”** obteniendo por último **Lo tenía**.

En la segunda parte de la oración en el TO Stilman omite en esta ocasión **the Rabbit** sustituyéndolo por **él** se había esfumado; es importante considerar que es esta ocasión tal vez Stilman decide omitir el nombre del personaje y reemplazarlo por un pronombre personal (él) ya que anteriormente tradujo **it** como Conejo blanco; y volver a mencionar el nombre podría ser redundante. Maristany, por su parte, decide poner el sustantivo en la traducción **“el conejo** ya se había esfumado”. Ya que anteriormente había puesto al Conejo de forma acusativa junto con el verbo. Existe una diferencia clara en el estilo de cada traductor: Stilman invierte la posición de los elementos de la narración, mientras que Maristany es más fiel a la estructura textual.

Por último, en oración final, en el TO se encuentra el pronombre personal **she** en **she found herself...** el cual ambos traductores reemplazan por “Alicia”. Para la traducción de Stilman podría caer en redundancia pues se ha mencionado dos veces en la misma oración. El caso es diferente con Maristany, quien recupera el pronombre átono de lo que tenía para proveerlo de sentido.

Tabla 4. *Un caso en el capítulo 2*

N°	Texto original	Pág.	Traducción E. Stilman	Pág.	Traducción L. Maristany	Pág.
12	" <i>You ought to be ashamed of yourself,</i> " said <i>Alice</i> ,	17	-¡Deberías avergonzarte! – <i>se dijo</i> .	26	«¡Vergüenza debería darte llorar de esta manera! — <i>se dijo Alicia</i> —.	30

En la *Tabla 5*, se han encontrado dos casos, el primero es la frase del TO: *You ought to be ashamed*. En la traducción de Stilman se ve implícito en el verbo **avergonzar**, puesto que el traductor realiza una enclisis agregando el equivalente de *you* como pronombre átono singular de la segunda persona del español **te**. De forma que en la persona **tú**, se ve reflejada en la flexión del verbo **avergonzarte**. En el segundo caso se observa en el nombre de la protagonista en el TO, pero en la versión al español se omite el nombre y se reemplaza por el pronombre singular "**se**"; de modo que también realiza proclisis al traducir "**se dijo**" (ella) como una oración reflexiva.

En el caso de Maristany, la persona "**tú**" aparece en el verbo **dar** y, de igual manera que Stilman este hace una enclisis con el pronombre átono singular de la segunda persona del español **te**; para al final obtener el verbo con la siguiente flexión **darte**, derivado de la expresión "dar vergüenza" o "avergonzarse". En la traducción de Maristany se nota cierta redundancia ya que además de haber realizado el mismo procedimiento de Stilman (proclisis con pronombre átono **se**), el traductor también decide agregar el nombre **Alicia**, quizá solo con intención enfática pues no es necesario.

Tabla 5. *Décimo quinto caso del Capítulo dos*

N°	Texto original	Pág.	Traducción E. Stilman	Pág.	Traducción L. Maristany	Pág.
15	"We won't talk about her anymore if you'd rather not."	27	No hablemos más de Dinah , si usted lo prefiere.	31	Mejor será no hablar más de ella , si no te gusta.	39

Durante los análisis previos se pueden encontrar casos de omisión, y casos en donde los traductores deciden no hacer uso de esta técnica, tal es el caso de pequeño diálogo, en donde se observa el pronombre objetivo singular de la tercera persona femenino del inglés **her**. En la traducción de Stilman, ya que este pronombre refería a **Dinah** (la gatita de Alicia). Stilman, en lugar de traducir **her** como **ella**, tal como lo hace Maristany, lo traduce con el nombre del animal. De esta manera en las traducciones del pronombre **ella** y con el nombre **Dinah** no afectan la naturalidad del discurso. Este es un caso especial en la obra puesto que es el segundo nombre propio (un zoónimo) aparte del de Alicia.

Con esta serie de tablas comparativas se ha mostrado cómo los traductores optan por conservar, sustituir, reemplazar u omitir el nombre propio de un personaje, revelando así uno

de los procesos en el área de estudios traductológicos. Como se retoma de Hurtado Albir, los estudios traductológicos se dividen en tres: los teóricos, los descriptivos y los aplicados. Los segundos son los más abundantes y son los que sirven a los aplicados al entender los procesos de traducción de los especialistas y con ello formar nuevos traductores. Esta es la utilidad de este estudio pues aporta un estudio traductológico y la función del nombre propio.

Discusión y conclusiones

Con estos ejemplos sobre la traducción de un solo nombre propio podemos observar la rica variedad de estrategias de traducción. La diferencia entre las apariciones de los nombres entre la versión original y las dos versiones al español podrían mostrar dos procesos: los traductores mantienen especial atención a los procesos de traducción en relación con el nombre o los ejemplos analizados no son sino coincidencias en las cuales los traductores no han reparado durante su proceso de traducción. Esta última idea puede ser un punto de partida para investigaciones cualitativas con base en entrevistas a traductores literarios con respecto a la consideración que le dedican a los antropónimos en su trabajo. El carácter cualitativo y fenomenológico es un imperativo para entender de mejor manera el trabajo del traductor.

La propiedad pro-drop de una lengua es quizá uno de los fenómenos que tiene mayor influencia en este tema por lo que es necesario realizar más análisis para conocer más afondo cómo se comporta en este contexto de aplicación. El análisis de la traducción de esta novela es relativamente sencillo debido a que sólo es un nombre el que se utiliza y permitió que los datos se manipularan de forma sencilla. Sin embargo, existe un gran número de obras que incluyen un inventario onomástico que representan terreno fértil para investigaciones tanto para la onomástica literaria o ficcional como para los estudios traductológicos. La onomástica literaria también es un área que requiere de muchos estudios sobre todo por su carácter de novedad en los estudios de Lingüística aplicada, e interdisciplina lingüística en México.

Referencias

- Álvarez Constantino, J. (1994). *Gramática Funcional del Español*. 3a ed. Avante.
- Amaral, E. T. R. y Seide, M. S. (2020). *Nomes próprios de pessoa. introdução à antroponímia brasileira*. Blucher.
- Aparecida Duarte, C. (2005). *Diferencias de usos gramaticales entre español/portugués*. Edinumen.
- Baker, M. (2018). *In Other Words. A Coursebook on Translation*. 3rd ed. Routledge.
- Baker-Smemoe, W., Wilcox, B., Brown, B., Hoskisson, P., & Rodio Nuttall, S. (2014). *Naming Practices in J.R.R. Tolkien's Invented Languages*. *Journal of Literary Onomastics*, 3(1) pp. 5-23. <http://digitalcommons.brockport.edu/jlo/vol3/iss1/2>
- Blanchet, P. (2004). *Témoignage sur un essai de traduction interculturelle, de Alice in Wonderland à Liseto en provençal*. *La linguistique* 1(40) 109-130. DOI 10.3917/ling.401.0109
- Bonelli, E. (2007). *Must a name mean something? La traduzione del nome proprio in Lewis Carroll. Il Nome nel Testo*. *Rivista internazionale di onomastica letteraria* IX, 43-48.

Estrategias de Traducción Nominal en dos Traducciones al Español de *Alice's Adventures in Wonderland* de Lewis Carroll

- Bosio Ibáñez, G. (2016). *La traducción de los nombres propios del inglés al español en la novela El Hobbit*. Tesis de licenciatura. Universidad Ricardo Palma.
- Bosque, I. (2016). *Nueva gramática de la lengua española. Morfología. Sintaxis. Fonética y fonología*. Espasa Libros.
- Bussmann, H. (2006). *Routledge Dictionary of Language and Linguistics*. Routledge.
- Bustos Gisbert, J. (1996). *La construcción de textos en español*. Ediciones Universidad Salamanca.
- Carrol, L. (1971). *Aventuras de Alicia en el País de las maravillas. A través del espejo y lo que Alicia encontró allí*. Corregidor. Traducción de Eduardo Stilman.
- Carrol, L. (1998). *Alicia en el país de las maravillas*. Ediciones Vicens Vives. Traducción de Luis Maristany
- Cuéllar, L. C. (2014). Los nombres propios y su tratamiento en traducción. *Meta: journal des traducteurs / Meta*, p. *Translators' Journal*, 59(2), 360-379. DOI: 10.7202/1027480ar
- Eguren, L. (2009). *Principios universales y variación paramétrica en la elipsis nominal*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Fernandes, L. (2006). *Translation of Names in Children's Fantasy Literature: Bringing the Young Reader into Play I*. *New Voices in Translation Studies* 2, 44-57.
- Giannakidou, A., & Stavrou, M. (1999). *Nominalization and ellipsis in the Greek DP*. *The Linguistic Review*, 16, 295-331.
- Gibka, M. (2019). *Literary Onomastics: a Theory*. Łódź: ArchaeGraph Wydawnictwo Naukowe.
- Giovannetti, N. (2011). *Analisi e traduzione dei nomi propri nelle opere di J. R. R. Tolkien*. Università Roma Tré. Tesis de licenciatura
- Giovannetti, N. (2011). *Analisi e traduzione dei nomi propri nelle opere di J. R. R. Tolkien*. Tesis de licenciatura. Università Roma Tré.
- Gómez de Erice, M., Zalba, E., Arenas, N., Farina, M., Párraga, C., & Gantus, V. (2005). *Gramática para todos*. Universidad Nacional de Cuyo
- Grijelmo, Á. (2006). *La Gramática Descomplicada*. Taurus.
- Hough, C. (2016). *The Oxford Handbook of Names and Naming*. Oxford University Press.
- Hurtado Albir, A. (1996). *La traductología; lingüística y traductología*. *TRANS*, 1, 151-160.
- Ionescu, C. (1993). *Onomástica literaria: dominio interdisciplinar*. *Butlletí de la Societat d'Onomástica*, 54-55, 305-315.
- Kallio, M. (2016). *Finnish Female Name Pattern with the Suffix -iina*. En C. Hough (Ed.), *Names and Their Environment. Proceedings of the 25th International Congress of Onomastic Sciences, Glasgow, 25-29 August 2014*. Vol. 3, pp. 144-15.
- Kibbee, D. A. (2003). *When Children's Literature Transcends its Genre: Translating Alice in Wonderland*. *Meta*, 48 (1-2), 307–321. <https://doi.org/10.7202/006977ar>
- Lozano, J., Peña-Marín, C. & Abril, G. (2004). *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual*. Segunda edición. CÁTEDRA.
- Luján, M. (2000). *Expresión y Omisión del Pronombre Personal*. En I. Bosque y V. Demonte (coords.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española: Sintaxis básica de las clases de palabras*. Espasa Calpe.

- Muñoz-Basols, J. y Lacorte, M. (2018). *Glosario Bilingüe de términos de lingüística general. En Lingüística hispánica actual: Guía didáctica de materiales de apoyo. S.d.*
- Pavón Lucero, M. (2007). *Gramática Práctica del español. Espasa Calpe.*
- Peškova, A. (2015). *Sujetos pronominales en el español porteño: Implicaciones pragmáticas en la interfaz sintáctico-fonológica. De Gruyter.*
- Real Academia Española. (2005). *Pronombres personales átonos. Diccionario panhispánico de dudas: <https://www.rae.es/dpd/pronombres%20personales%20%C3%A1tonos>*
- Revilla, S. (2001). *Gramática Española Moderna- Un nuevo enfoque. Mc Graw Hill.*
- Romney, C. (1984). *Problèmes culturels de la traduction d’Alice in Wonderland en français. META Journal des traducteurs /Translators’ Journal, 29(3), 267–280. DOI: <https://doi.org/10.7202/003976ar>*
- Safonova, N. (2017). *Multilingual aspect of the translation of proper names in the novel by L. Carroll “Alice in Wonderland”. International Journal of Multilingual Education, 9, 1-11. www.multilingualeducation.org*
- Sánchez Miret, F. (2003). *Actas del XXIII Congreso Internacional de Lingüística y Filología Románica. Volume II: Sección 3: sintaxis, semántica y pragmática. Tübingen.*
- Smith, G. K. (2016). *Theoretical foundations of Literary Onomastics. En Hough, C. (Ed.), The Oxford Handbook of Names and Naming. Oxford University Press, pp. 295-308.*
- Soriano, O. F. (2000). *El Pronombre Personal. Formas y distribuciones. Pronombres átonos y tónicos. En I. Bosque y V. Demonte (coords.), Gramática Descriptiva de la Lengua Española: Sintaxis básica de las clases de palabras. Espasa Calpe.*

VARIACIONES EN EL ESTILO NARRATIVO DE LA LEYENDA DE LOS NAHUALES DESDE LA PERSPECTIVA SISTÉMICO-FUNCIONAL

*Jutseli Paola Domínguez Alvarado⁹,
M.L.A Miguel Reyes Contreras¹⁰*

Introducción

La narración oral se ha tomado como el principio de la literatura. Cualquier situación o suceso que haya pasado en un tiempo y un espacio determinados, si es digno de contarse, será material para relatos que, como las leyendas o los mitos, trascienden al tiempo. Los cuentos, relatos, novelas, son actos de comunicación y también de formación del carácter, son también reguladores de conducta en ciertos grupos sociales.

La narración oral cumple la función de la interacción social entre el ser humano, recrea palabras para describir una situación discursiva. Dado esto, el siguiente trabajo se basa en la importancia de la tradición oral en relación con el estilo narrativo en el que se construye el discurso, en especial el de la leyenda de los nahuales. Por ello, se busca conocer la estructura de esta narración y, a partir de ello, analizar desde lo descriptivo, la estructura narrativa de la leyenda y comparar entre varios narradores del mismo hecho, entre habitantes de Pungarabato, Gro.

Para el análisis se recopilaron datos para probar la hipótesis de que no importa cómo se cuente una leyenda, siempre habrá un elemento característico que las una o las identifique. En ésta se pueden identificar dos variables: la manera en la que se cuenta la leyenda y el elemento característico que las une. Lo anterior se demostrará a partir del objetivo de describir la estructura de las variaciones en el estilo narrativo de la leyenda de los nahuales entre los

⁹ Egresada de la Licenciatura en Lenguas de la Universidad de Ixtlahuaca CUI

¹⁰ Docente Investigador de la Licenciatura en Lenguas de la Universidad de Ixtlahuaca CUI

habitantes de Pungarabato. Este se apoya en dos objetivos específicos los cuales son: recolectar las variaciones en el estilo narrativo de la leyenda de los nahuales entre los habitantes de Pungarabato mediante grabaciones en trabajo de campo e identificar las variaciones de la leyenda de los nahuales a través de análisis de narraciones desde el punto de vista Sistémico Funcional (Halliday, 2014).

Cabe resaltar que este trabajo se centra en la lingüística del texto, debido a que este puede describirse en casos como los de argumentación y la narración de historias, entre otros. Uno referente clave en el estudio de la estructura de la narración es Vladimir Propp (1998). Quien en su trabajo analiza una gran cantidad de cuentos y menciona sus estructuras, así como todas las bases teóricas para analizar estructuralmente un cuento.

Sobre los géneros narrativos

En el Diccionario de Retórica y Poética (Beristáin, 1995, p. 238), en relación con los géneros y sus características, la autora afirma que:

Los principales géneros en los que las distintas clasificaciones suelen coincidir son tres, el lírico (lo que originalmente se cantaba con sentimiento y entusiasmo), el dramático (las acciones representadas) y el épico o también llamado narrativo (lo que se decía, contando sucesos).

Dado que siempre existirá algo que el ser humano tenga que contar, sirve de base al género narrativo, en el cual se hace presente la acción de contar o narrar algún suceso. En palabras de Beristain (1995, p. 335) lo narrativo es “el nombre que reciben, en general textos, pertenecientes a diversos géneros literarios en los que se emplea la técnica narrativa: epopeya, novela, cuento, fabula, leyenda y mito. La narración es la exposición de unos hechos, sin importar el lugar”.

La narración mítica se entiende, entonces, como el relato de una interpretación narrada entre habitantes de alguna comunidad y que puede contarse de muchas maneras, así como también las veces que sean requeridas según el momento específico. Por ello, esta investigación se centra en este tipo de género narrativo ya que dentro del mismo grupo encajan todos los relatos que contengan o sean vinculadas con lo místico, experiencias religiosas o rituales, tal como es el caso de la leyenda, la cual es lo central en el desarrollo de este tema.

El **género narrativo** cuenta los elementos de narrador, tiempo, personajes, espacio y acontecimientos. Siguiendo el orden de los mencionados se comenta que para que exista una narración debe haber un **narrador** que relate lo sucedido, los narradores pueden clasificarse en primera, segunda y tercera personas, según el punto de vista (Beristáin, 1995) o como narrador omnisciente u omnisciente limitado (Delaney et al, 2013). De la misma manera, se explican las diferentes categorías para clasificar al narrador conforme a su participación en la narración. Acerca del tiempo, este es el periodo en el que se desarrollan los acontecimientos, hechos o sucesos, este lo crea el narrador desde que decide comenzar a contar, qué pausas tomar, qué desarrollar, dónde terminar, entre todo lo que éste decida traspasar con su narración. O bien de hace cuánto tiempo fue que pasaron los hechos en lo mítico. Dado que la narración que se analizará también se desarrolla un tiempo.

Variaciones en el Estilo Narrativo de la Leyenda de los Nahuales desde la Perspectiva Sistémico-Funcional

En **personajes**, estos se clasifican con base en su desarrollo e interpretación, por ejemplo, para la narrativa, se diferencian según su importancia en el acontecer. Tales son los ejemplos como primarios, secundarios y terciarios. Con relación a los personajes en la investigación, se buscó encontrar la participación de estos en el relato y se analizaron de acuerdo con la trama.

En el **espacio**, se refiere al lugar en donde se sitúan los personajes, es decir, un lugar físico, pues es la base en la cual se desarrollan las acciones. Los acontecimientos en la narrativa se refieren a los hechos que suceden en lo contado por parte de los personajes y así mismo van tomando forma conforme se desenlazan. Se consideran indispensables en lo narrativo ya que dependiendo de lo que generen se van volviendo interesantes para el receptor.

Pero, tanto como características, en el género narrativo también destacan sus subgéneros, pues no todos los textos narrativos son iguales. Según el tipo de argumento, el origen de la historia y su extensión, podemos distinguir varios subgéneros narrativos (figura 1):

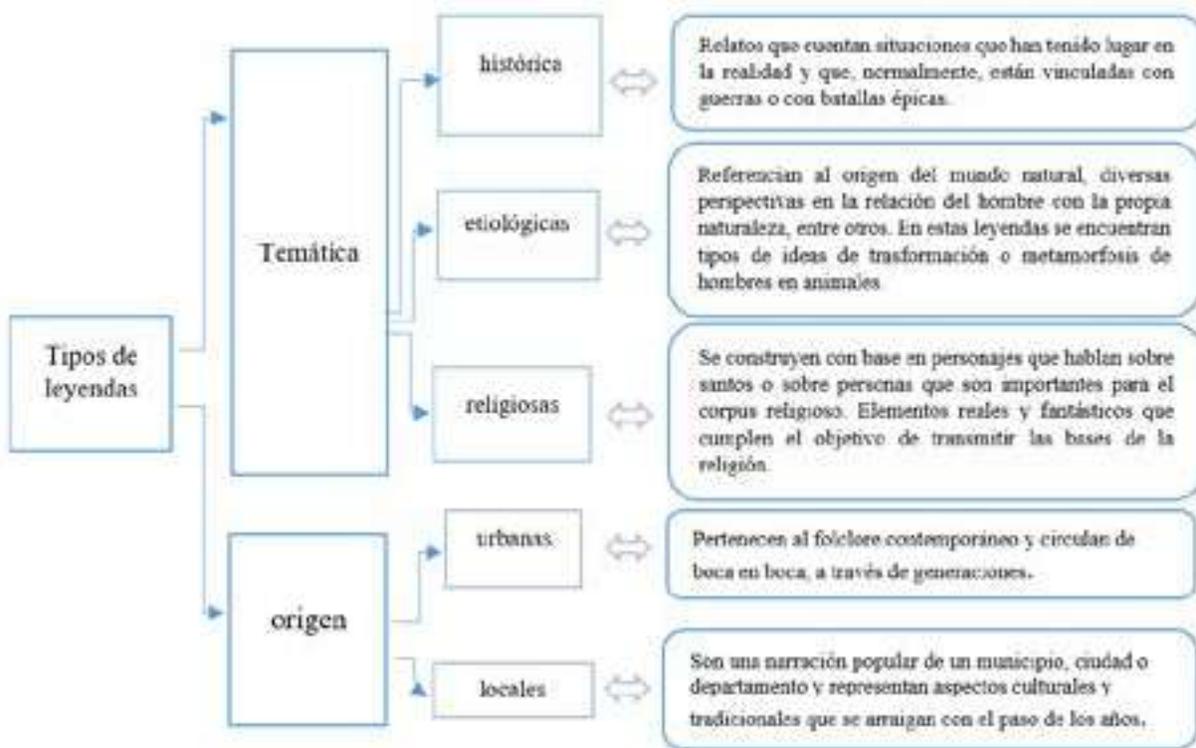
Figura 1. Principales géneros narrativos

Epopeya	•se cuentan las hazañas de héroes históricos o legendarios, memorables para la historia de un pueblo" (Pennac, s.f., p. 186)
Cuento	•"...narración breve de carácter ficticio protagonizada por un grupo reducido de personajes que normalmente tienen un argumento sencillo. Los cuentos narran tanto hechos reales como fantásticos, pero la base de la que surge el cuento es algún hecho simbólico" (Pérez, Pérez Molina y Sánchez, 2013 p. 4) .
Novela	•"... narración más extensa que el cuento; se caracteriza por la complejidad en aspectos como el argumento ..." (Pennac, s.f. p. 186).
Fábula	•"... breve narración en prosa o en verso, de un suceso de cuya ocurrencia se desprende de una enseñanza para el lector, llamada moraleja". (Beristáin, 1995)
Mito	•"... forma alegórica del relato, narración de acontecimientos sagrados y primordiales ocurridos en el principio de los tiempos entre seres de calidad superior; dioses y héroes arquetípicos, civilizadores, legendarios y simbólicos de aspectos de la naturaleza humana o del universo" Beristain (1995, p. 336).
Leyenda	•narraciones [...] de transmisión colectiva relacionada con unas tradiciones y valores Rocha y Sierra (2006, p. 9).

Sobre la leyenda de los nahuales

A diferencia de los subgéneros de la figura 1, la leyenda se relaciona con los acontecimientos transmitidos oralmente de generación en generación, en donde, se combinan hechos y personajes reales con cualidades o acontecimientos fantásticos. La leyenda se desarrolla en un lugar y un tiempo precisos, sujetos a la realidad. Ésta se presenta como verdadera, ya que tiene una pequeña base histórica. La leyenda es una narración transcurrida en el pasado que se desarrolla con base en algún suceso, trasciende generacionalmente en una comunidad como parte cultural del lugar y ésta es interpretada a partir de lo fantástico. Tabuenca (2020) clasifica las leyendas según se ve en la figura 2.

Figura 2. Tipos de leyendas. Adaptado de Tabuenca (2020)



Esta clasificación no trata de ser definitiva ni termina la cuenta de las que existen, las relacionadas con la investigación, por sus características, la leyenda que trataremos es de tipo etiológica, pues en ella se identifican diversas ideas de transformación o metamorfosis de hombres en animales y, considerando la perspectiva muy particular de los habitantes de una comunidad pequeña, consideramos que también es una leyenda local.

En la comunidad se cuenta que, desde la época prehispánica, se le conoce al nahual como un ser mitológico que se puede convertir en animal, que por el día parece una persona normal, sin embargo, por las noches se transforma en bestia, pues son brujos que hicieron pacto con los dioses para obtener sus poderes. Además, los animales más dominantes al convertirse una persona en nahual son los jaguares, tigres, coyotes, entre otros. También, se dice que es-

Variaciones en el Estilo Narrativo de la Leyenda de los Nahuales desde la Perspectiva Sistémico-Funcional

tos seres pueden robarse las almas de niños que no tienen el sacramento del bautismo pues son seres puros y los nahuales al obtener su alma tienen más vida y ganancias en sus vidas. Aquí hay una muestra de sincretismo en esta leyenda, pues en la época prehispánica no había bautismo y se han fusionado las dos tradiciones: católica y prehispánica.

Martínez (2007, p. 189) comenta que *Nahualli* es un término náhuatl que originalmente se usó para designar dos conceptos principales: en primer lugar, este se refiere a una suerte de doble o alter ego animal que se encuentra tan estrechamente unido al destino humano que su muerte tiende a implicar la destrucción de la persona. En segundo, *nahualli* alude a cierta clase de especialista ritual caracterizado por su capacidad de cambiar de forma a voluntad.

Se dice que los nahuales son seres con habilidades de convertirse en animales. Cuando se cuenta acerca de ellos, es posible que se narre desde la experiencia propia en habitantes de un determinado lugar sobre la transformación de estas personas, como también, sólo por el hecho de querer generar terror o miedo al contarla y así preservar esta leyenda para las próximas generaciones que habiten en ese lugar.

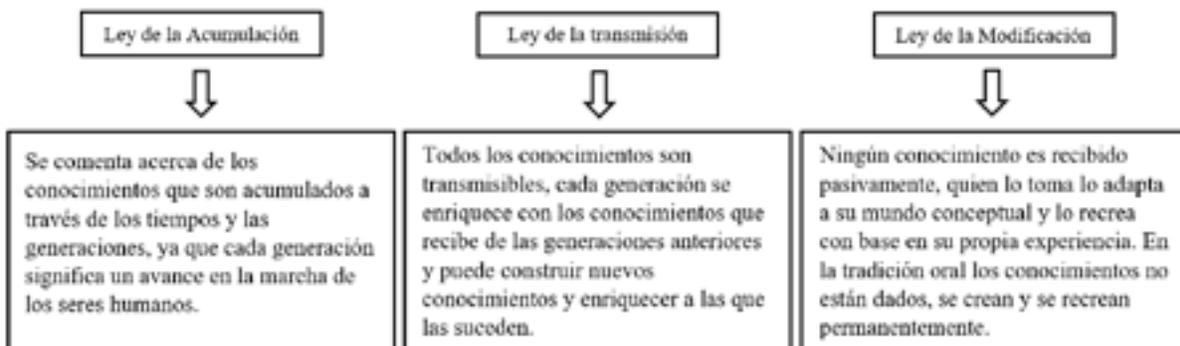
En cuanto a las tradiciones, uno de los procesos de cohesión social, es la narración de relatos de generación en generación y que, en términos de cultura, constituye la tradición oral. Es decir, un conocimiento ancestral compartido durante mucho tiempo. Suescún y Torres (2009, p. 35) definen a la tradición oral como:

El relato de la memoria y la escenificación de una fantasía que persiste en su pertinencia, no importa la localización de la fuente primaria, sino el acto del sujeto que narra el relato, su identidad, su característica popular y la necesidad de volverlo a contar en ese lugar y en un momento específico de la historia.

Así pues, las tradiciones orales se transmiten y han existido desde hace mucho tiempo puesto que han sido el único medio que ha logrado permanecer en los habitantes de alguna comunidad en específico para preservar la historia cultural de la misma, además de que su contenido es significativo ya que independientemente de lo que se cuente, esto puede ser parte indispensable cuando se hable de lo cultural del lugar.

En ese mismo sentido, Zapata, 1997 (citado en Suescún, 2009 p. 36), expone que la transmisión de la tradición oral obedece a tres leyes fundamentales. (Véase la figura 3).

Figura 3. Las leyes de la tradición oral. Elaboración a partir de Zapata, (1997).



Por el simple hecho de que los sucesos sean narrados y se cuente con el conocimiento previo de la lengua en la que se contarán y comunicarán los mismos, estos pueden ser entendidos de manera que los oyentes pueden relacionarse pues la mayoría de los conocimientos de algún lugar son adquiridos a través de la oralidad.

En el análisis de la cultura, se comenta que en una comunidad lingüística se comparten rasgos comunes como los relatos, los cuales en ocasiones son abundantes y muy extensos, pero, para enfatizar acerca de ellos, se dice que el estudio del relato en la literatura va unido al estudio del discurso narrativo. El discurso narrativo se define como tal porque transmite o contiene un relato (García, 1998, p. 119). De ese mismo modo, se considera que todo lo que se desarrolle en un relato es de importancia, ya que estos toman forma conforme a la estructura que este mismo desenlaza, pues es así como se entiende de manera general.

El carácter sistémico-funcional

Para cerrar con las definiciones de los conceptos a tratar del capítulo dos se finaliza con la Lingüística- Sistémico- Funcional, la cual resalta la relación estrecha entre el lenguaje y el modo de uso en la sociedad. Es por ello que es un tema de interés sociolingüístico. La relación entre los géneros literarios, en especial la leyenda, con esta teoría es que permite reconocer la organización propia de sus elementos estructurales, es decir, la construcción inconsciente de la coherencia en el hilo narrativo del texto. Cada narrador usará un lenguaje propio y diferente en el recuento de la historia, pero hay de manera subyacente un hilo narrativo en común.

Tras definir aspectos claves y discutido lo teórico en los capítulos anteriores, en el presente se continúa con el uso de la metodología, se describen los pasos que se siguieron para poder desarrollar la investigación, desde tipo de estudio, diseño de investigación, la población, y como también; el tipo de instrumento que se utiliza para la recolección de datos que, en este caso, son las narraciones.

Ésta investigación se desarrolló siguiendo el tipo de metodología cualitativa pues, de acuerdo con Sautu (2005, p. 32), ésta "...se caracteriza por hacer uso de la narración y el análisis del discurso, es decir, el lenguaje y la interacción". Así pues, se desarrolló bajo lo narrativo, mediante una entrevista a profundidad. Siguiendo al tipo de estudio descriptivo, ya que no se interviene o manipula el factor de estudio, es decir, se observa lo que ocurre con el fenómeno en estudio en condiciones naturales, en la realidad.

Metodología

El objetivo, como se ha mencionado anteriormente, es describir la estructura narrativa de la leyenda de los nahuales entre los habitantes de Pungarabato, Guerrero y determinar cuáles son los componentes que mantienen la cohesión macroestructural que le da el carácter de leyenda. El supuesto de investigación es que independientemente de la forma en que se narre, encontraremos elementos en común que mantienen el hilo narrativo.

Variaciones en el Estilo Narrativo de la Leyenda de los Nahuales desde la Perspectiva Sistémico-Funcional

Para lograr este objetivo, se diseñó un cuestionario de ocho preguntas que se validó entre los habitantes de la comunidad. Posteriormente se seleccionaron los informantes, cinco personas en un rango de edad de entre 40 y 65 años, todos habitantes del municipio de Pungarabato. El criterio para la selección de estas personas, más allá de la edad, es que conozcan la leyenda y que están dispuestos a compartirla. Se consideró entrevistar a cinco personas en un rango de edad de entre 40 y 65 años. La recolección de datos se basó, entonces, en una entrevista a profundidad, la cual tiene como objetivo principal “adentrarse en la vida del otro, penetrar y detallar en lo trascendente, descifrar y comprender los gustos, los miedos, las satisfacciones, las alegrías, significativas y relevantes del entrevistado; consiste en construir paso a paso y minuciosamente la experiencia del otro” (Robles, 2011, p. 40). Tras el piloteo de la entrevista, las preguntas son las siguientes:

1. ¿Hace cuánto tiempo habita en este lugar?
2. ¿Ha escuchado o le han contado leyendas, cuentos, etc., como la de los nahuales?
3. Cuénteme la leyenda como usted la conoce
4. ¿Qué es lo más relevante que se conoce sobre los nahuales?
5. ¿Quién le contó la leyenda?, ¿se la contó igual como me la contó o usted le ha cambiado algo?
6. ¿La ha escuchado de otro modo?
7. ¿En qué se diferencia?
8. En muchos lados se considera que es importante conocer sobre la leyenda, usted, ¿Qué opina?

La pregunta 3 se considera como el reactivo central de la entrevista, pues con ella se busca que el informante cuente con detalle la leyenda, es decir, lo más extensa posible. Para hacer el análisis se realizaron unas tablas considerando a los cinco informantes, en las cuales se anotó la transcripción y tras la misma, se hizo una codificación de cada narración, por consiguiente, se marcan las categorías de narradores, el tiempo mítico, los personajes, el espacio, los acontecimientos y los marcadores del discurso. A los narradores se les asignó una letra para representarlos pues se mantuvieron sus nombres en anonimato.

Resultados

En esta sección se presenta el análisis comparativo de las características del género narrativo señaladas previamente en las versiones de la leyenda. Asimismo, se comienza con la estructura general del relato, pues es una de las maneras en las que se identifican los aspectos de un relato. En el cual se observa que todos los narradores cuentan la historia con distintas cantidades de palabras y, por lo tanto, duración, así como también indican un inicio, desarrollo y final.

Sobre los **narradores**, con base en las variaciones que se obtuvieron de la leyenda, se pudo observar la postura narrativa de los informantes, a la cual se le conoce como *limited omniscient narrator* (Delaney et al, 2013), ya que este tipo de narrador se acerca a las condiciones

de la vida real en el sentido de que sólo se conocen los pensamientos de un personaje. Tal es el caso de los informantes en estas narraciones, pues ellos sólo cuentan lo que saben acerca de la leyenda.

Respecto del **tiempo narrativo** el que se representa es lo mítico, es decir, en el tiempo que ocurrieron los hechos, cada uno de los narradores utiliza diversos recursos lingüísticos, por ejemplo, construcciones sintácticas que se refieren a un tiempo pasado que no resulta muy lejano: tiempos narrativos (pasado simple, continuo y perfecto o combinaciones de estos). Usan también referentes temporales que usan la repetición del adverbio para enfatizar la lejanía en el tiempo y de este modo destacar lo mítico “antes, mucho antes”. Los narradores B y D se distinguen de los anteriores puesto que lo mítico no se ve reflejado en su discurso, dado que especifican el tiempo aproximado en que ocurre la acción, los cuales son entre 27 y 50 años. Estas dos fechas, más cercanas, no nos dan esa impresión de lejanía ni de mítico como se ha observado con los tres primeros.

En los **personajes**, se identificaron en casi todas las narraciones tanto personajes primarios, secundarios y terciarios, excepto por el narrador E, pues en su relato sólo destacaron primarios. El narrador primario es siempre el agente o el paciente de los hechos relacionados al nahual.

En el **espacio**, los narradores, se valen de deícticos espaciales, expresiones lingüísticas del tipo “yo, aquí, ahora” que se interpretan en relación con un elemento de la enunciación (interlocutores, coordenadas de espacio y tiempo). Para precisar al campo en el que habitan (Pungarabato), los cinco narradores, usan el presente simple y utilizan elementos de deixis espacial como “aquí” ligado con el referente locativo, en este caso, frases preposicionales como: “en el pueblito” y “en la comunidad”. El narrador D no complementa, solamente mantiene el referente con el deíctico “aquí”, que se entiende en el contexto de la entrevista. Por último, los narradores B y E remarcan el referente al lugar con los adjetivos demostrativos “este” y “esta” en frases “este pueblito” y “esta zona”.

Dado que éste análisis se centra en el discurso narrativo, ahora se procede a comentar sobre los **acontecimientos** generales de las narraciones de la leyenda de los nahuales. Es necesario recalcar que no se seccionarán los actos de manera precisa, es decir, no se analizan de forma aislada por oraciones, sino por hechos. Los cuales todos los narradores conocen lo que es un nahual y asimismo desarrollan la metamorfosis de un humano convertirse en animal (Véase la tabla 1 en el anexo).

Para guiar la interpretación del discurso que los narradores relataron hicieron usos de **marcadores del discurso**, en los cuales se percataron tanto similitudes como diferencias en los cinco relatos. Los más destacados fueron los tipos de marcadores estructurador de la información, conocidos como comentadores dichos como: “bueno pues”, “pues bien” y “pues” para iniciar un relato. Los marcadores reformuladores especializados en introducir una nueva formulación de lo que se ha enunciado en el discurso previo, clasificado como explicativo: “o sea”. A su vez, el operador de concreción “por ejemplo”. Un conector que vincula un miembro

Variaciones en el Estilo Narrativo de la Leyenda de los Nahuales desde la Perspectiva Sistémico-Funcional

de discurso con otro previo, clasificado como consecutivo: “entonces”, marcadores conversacionales perteneciente a los enfocadores de la alteridad con la palabra “mira” para denotar lo que pretende decir en su relato. En las diferencias, los marcadores de control del contacto, el primero de petición de confirmación: “¿no?” (dos veces) y el segundo de función fáctica: ¡ah!, como marcador de tipo reformuladores de rectificación, el marcador conversacional, y marcadores propiamente dichos.

De lo anterior, se recopilan datos para la hipótesis establecida ya que a pesar de las diferencias que tienen las narraciones en su desarrollo por parte de los hechos, existe un elemento que los mantiene unidos, todos concuerdan a lo que se refieren cuando se les pregunta acerca de los nahuales.

Conclusiones

Como conclusiones, la escasez de recursos culturales que fomentan la preservación identitaria de Pungarabato, Gro., dio pauta a recolectar uno de los elementos más destacados culturalmente, desarrollado mediante la tradición oral, se habla pues de la leyenda de los nahuales. Tras el análisis, se pudo describir cómo la leyenda, aunque narrada de diferentes formas, mantiene el hilo narrativo. Las muestras de lenguaje extraídas de los textos se analizan desde el punto de vista de la Lingüística sistémico funcional y estas revelan que, sin importar el estilo en que se cuente una leyenda, siempre habrá un elemento que los vincula y que permanece en el imaginario colectivo.

Quedan aún muchos derroteros que seguir en este tipo de estudios pues son pocos los trabajos en lingüística textual. En este sentido, las sugerencias para nuevas líneas son los efectos discursivos, la estructura lingüística oracional (sintaxis), la densidad léxica del texto, los aspectos prosódicos, semánticos o pragmáticos, así como la vinculación interdisciplinar en estilística o análisis literario. Queda entonces la invitación a conocer nuestras culturas locales.

Referencias

- *Beristáin, H. (1995). Diccionario de retórica y poética. México: Porrúa.*
- *Delaney, D., Fiorina, C. R. & Ward, C. (2013). Fields of vision. Vol. 2: literature in the English language, Modules F-H. Essex: Longman*
- *García, L. J. Á. (1998). Acción, relato, discurso. Estructura de la ficción narrativa (Vol. 269). Universidad de Salamanca. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/31711878_Accion_relato_discurso_structura_de_la_ficcion_narrativa_JA_Garcia_Landa*
- *Halliday, M. A. K. (2014). Introduction to Functional Grammar, fourth edition. London: Routledge.*
- *Martínez, G. Roberto (2007). Los enredos del Diabolo: o de cómo los nahuales se hicieron brujos. Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad, XXVIII(111),189-216. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/137/13711107.pdf>*

- Pennac, D. (s.f). *Lengua Castellana y Literatura. Bloque II: Literatura. La narrativa.* Edebé. Disponible en: <https://www.edebe.com/educacion/documentos/830026-0-529-830026%20Literatura%20ESO%20CCAT-2.pdf>
- Pérez Molina, A.I., Pérez Molina, D. Y Sánchez Serra, R. (2013). *El cuento como recurso educativo. The story as an educational resource.* Revista de investigación. 3ciencias. P.4. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4817922>
- Ramírez Poloche, N. (2012). *La importancia de la tradición oral: El grupo Coyaima -Colombia.* Revista Científica Guillermo de Ockham, 10(2),129-143. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1053/105325282011>
- Robles, Bernardo. (2011). *La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropofísico.* Cuicuilco, 18(52), p. 40-49. Versión digitalizada del libro.
- Rocha González, M. DEL., P. Y Sierra Bernal, Á. M. (2016). *El mito y la leyenda como expresiones de la cultura e identidad llanera.* Maestría en docencia. Universidad De La Salle. Disponible en: <https://docplayer.es/22918392-El-mito-y-la-leyenda-como-expresiones-de-la-cultura-e-identidad-llanera-maria-del-pilar-rocha-gonzalez-angela-maria-sierra-bernal.html>
- Suescún, C. Y. y Torres, G. L. (2009). *La oralidad presente en las épocas y en todas partes.* Cuadernos de Lingüística Hispánica, (12),31-38. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/3222/322227542003.pdf>
- Sautu, R. (2005). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación.* Buenos Aires, Argentina: Lumie. Versión digitalizada del libro. Disponible en: Microsoft Word - sautu - todo es teoria (unlp.edu.ar)
- Tabuenca, E. (2020). *Partes de una leyenda. Tipos de leyendas y sus características.* Disponible en: <https://www.unprofesor.com/lengua-espanola/partes-de-una-leyenda-3943.html>

NARRADORES

A

“... En el cerro, este, vieron pues unos gatotes como tipo leopardos, de esos como de los animales salvajes pues y que les dio miedo y que los quisieron cazar y que resulta que al más cachorro más chiquito le dieron un machetazo, pero resulta que al otro día amaneció el hijo de la señora bien macheteado y que fue mero en el mismo lado donde le dieron al este gato pues, en la pierna...” (fragmento de narración A).

B

“... Una vez, el señor de la casa se asustó mucho porque su esposa la vio y dijo: “mira, mira, una culebrota que viene bajando de la pared”. Entonces, el esposo corrió, agarró su machete, le aventó el machetazo y le pegó en la cola a la culebra. Entonces, la culebra escapó, se fue... Pero después, la encuentran y su sorpresa se llevaron que era un hijo de ellos el que se había convertido en la culebra y que estaba herido, que tenía un machetazo, entonces le dijeron “¿¡pero cómo!? ¿quién te agarró a machetazos?” y ya pues que les respondía “no sé, no sé, sólo así amanecí”. Pues no les decía a los papás que por las noches él se convertía en el animal, pues en una culebra vaya. (fragmento de narración B).

C

“... Sucedió que [un muchacho agarró un tigrillo, es tigre pequeño, lo agarró por allá por el monte con los perros] y [se lo trajo a la casa] y resulta que [era su primo], porque dicen que, en la noche, antes de que lo mataran para venderlo, el muchacho vio que [el tigrillo comenzó a desatarse como una persona normal] pues, así parado en sus cuatro patas, y que también [comenzó a estornudar, pero, bien parecido a una persona, mejor dicho, igualito]. Cuando el primo, el nahual pues, se dio cuenta de que lo estaba viendo, le susurró que era tal persona, que no lo mataran, que él podía escapar siempre y cuando hiciera que no lo vio porque si no, entonces, lo iban a matar, a lo que el muchacho, se espantó, le dio miedo...” (fragmento de narración C).

D

“... A esa edad que tenía el niño, ella comenzó a ejercer eso, ese poder pues de convertirlo en animal. De ahí, el niño empezó a estar malo y malo y nadie sabía que tenía y cuando le daba el dolor tan grande él vomitaba, pero vomitaba sangre, sangre con espuma, como si hubiera sido como una espuma de cuando uno agarra sandía, pero de la mera roja, así vomitaba, pero mucho y uno se espantaba porque era de admirarse por qué el niño aguantaba tanto vomitar con tanta fuerza y no se moría, o sea era algo ilógico. Y así dilató como tres o cuatro años así sufriendo, hasta que ya no pudo más y como a los nueve años falleció...” (fragmento de narración D).

E

“... Se dice que a las doce o una de la noche, esa es la hora cuando la gente: su mamá, su papá, todos están dormidos y ella tiene esa habilidad de entrar y sacar la criatura y llevársela a un lugar donde hacen cruce los caminos, ahí lo pone y ahí ya ella decide de que animal lo va a convertir...” (fragmento de narración E).

METODOLOGÍA DE LA PERFILACIÓN CRIMINAL DE DEDUCTIVA COMO PARTE FUNDAMENTAL EN LA POLÍTICA PÚBLICA RELACIONADA CON LA INVESTIGACIÓN DEL DELITO LOCAL EN MÉXICO

*Dra. Kinuyo Concepción Esparza Yamamoto,
Mtro. Javier Omar España Novelo¹¹*

Introducción

En el contexto del sistema de justicia penal acusatorio en México, la investigación del delito o también llamada criminal, forma parte fundamental en el proceso, ya que es el medio para llegar a la verdad de los hechos, es decir, sin ésta, no podríamos establecer el quién, dónde, cuándo, cómo, por qué y el para qué de un acontecimiento delictivo, sin embargo, se observa a nivel local la necesidad de emplear metodologías que se han venido desarrollando en países de América Latina desde hace algunos años, las cuales tienen un papel significativo en esta área, en especial la llamada perfilación criminal deductiva perfeccionada por Brent E. Turvey a través de lo que se le denomina Behavioral Evidence Analysis (análisis de la evidencia de comportamiento), la cual ha sido acogida y adaptada a los contextos y realidades de los países con diversas culturas jurídicas y contextos delictivos distintos a las de los países Europeos y de Estados Unidos; en tal contexto, y ante una realidad en la cual se plantea como hipótesis “que el personal encargado de la investigación criminal en algunas regiones mexicanas aún tiende a realizar su trabajo de investigación del delito de manera empírica, adoleciendo del conocimiento y capacitación formal, por lo que impacta de manera negativa la función de procurar y administrar justicia”, se parte como objetivo del presente trabajo, el dar a conocer de manera general dicha metodología como justificación en la contribución de escritos que puedan informar y que sirvan como fuentes bibliográficas en español de forma que puedan ser utilizables

¹¹ Universidad de Quintana Roo, Facultad de Derecho

Metodología de la Perfilación Criminal Deductiva como Parte Fundamental en la Política Pública Relacionada con la Investigación del Delito Local en México.

tanto en la capacitación del personal como del estudiante que pretende formarse al respecto, sobre todo a nivel local en México; para ello se empleó el método deductivo partiendo del análisis de la metodología de la perfilación criminal deductiva, así como a manera de ejemplo comparar ésta con el análisis metodológico de investigación criminal de cuatro carpetas de investigación relacionados con delitos sexuales y homicidio del fuero común de algunas localidades del sur de México que pudimos obtener para el presente estudio, con el fin de determinar si existe una metodología confiable de investigación del delito y si la perfilación criminal deductiva, puede contribuir a mejorarla.

Metodología de la perfilación criminal deductiva

Se puede entender a la perfilación criminal deductiva, como aquella investigación individualizada de los casos criminales a través del análisis de los hallazgos, por lo regular, este método está fundamentado en el estudio exhaustivo de la escena del crimen y de sus evidencias, tanto físicas como psicológicas (Miranda, 2017).

El método de la perfilación criminal deductiva se ha venido deslumbrando a partir de los perfiles elaborados en Estados Unidos, por ejemplo, se puede mencionar el evento entre los años 1956-1957 cuando el psiquiatra James A. Bussel quien trabajaba para el departamento de higiene mental en New York, perfiló el caso del Bombardero de quien consideró el análisis de la escena del crimen como elemento para determinar las posibles características del responsable, junto con otros elementos psicológicos.

Sin embargo, siempre ha habido una discusión acerca de qué método de perfilación sería más apropiado, basado sólo en el análisis de evidencias físicas y conductuales derivadas en la escena del crimen o en el que procura incluir un análisis más inductivo basado en evidencias sólo conductuales en donde ya existe un sospechoso detenido como sujeto de análisis.

En tal caso, se podría decir, que ambos perfiles son importantes, ya que se complementan, es por tal motivo que el método deductivo se atreve a emplear estas dos fases, la de investigación y si ya hay un sospechoso detenido, la fase conocida como ensayo-análisis, ayudando en los procesos de entrevista o interrogatorio para poder deducir el motivo a través de lo que establece la mente del ofensor.

En el caso del método utilizado por el perfilador criminal Brent E. Turvey, que ha sido replicada su metodología de análisis de la evidencia conductual en América Latina, Europa y Asia, se ha enfocado a establecer que las evidencias conductuales, físicas (refiriéndose igual a documentales) y testimoniales, son elementos analizables en la contribución del esclarecimiento de un crimen, lo que el autor establece como el Análisis de la Evidencia Conductual (**método BEA establecido desde 1991**) involucrando el análisis de la escena del crimen y el perfil criminológico, lo que incluye la interpretación de las evidencias físicas, la victimología y características de la escena del crimen a través del pensamiento crítico, el método científico y la lógica deductiva (Turvey, 2011).

El método BEA establece 4 etapas:

- a) **Análisis forense/ evidencias físicas:** se refiere al estudio e interpretación de todas las evidencias físicas recolectadas en la escena del crimen o en otros lugares relacionados con él. En este caso el perfilador debe tener conocimiento de las ciencias forenses o trabajar junto con los especialistas en la materia para poder tener elementos para interpretar los resultados e inferir lo que se desprende de ellos, además de evaluar la calidad, la veracidad y el valor que dichas evidencias tiene en el caso (Bueno, 2012).
- b) **La Victimología:** se analizan las características e historia de la (s) víctima (s), con el fin de que la información obtenida contribuya al mejor conocimiento del agresor. El perfilador evalúa, por ejemplo, el nivel de riesgo de la víctima, reconstruir sus actividades cotidianas y 24 hrs. antes de su victimización, su forma de vida, qué pudo haber resultado provechoso o interesante para el agresor, etc. (Bueno, 2012).
- c) **Características de la escena del crimen:** se evalúa la escena del crimen para determinar una serie de características como:

-Características del lugar donde se encuentra la escena: por ejemplo, si es un lugar interior, exterior, zona rural, urbana etc.

Jiménez, menciona, que debemos responder algunas cuestiones acerca de las características de la escena del crimen (Jiménez, s/f, p.23), tales como: ¿qué tan grande es?; ¿Cómo se accede a ella?; ¿quiénes frecuentan la escena, qué tipo de personas, qué actividad se realiza en ella, etc?;

¿Cuántas vías de entrada y salida tiene la escena?, ¿cómo llega la víctima y el agresor a la escena?

Para el antes mencionado, la escena es una pieza fundamental, se tiene que individualizar y lo que analicemos de ella tiene que ver con el comportamiento geográfico del criminal.

-Tipo de escena: Si nos enfrentamos a una escena primaria que significa si es donde existió el mayor contacto entre el agresor y la víctima, dónde hubo una intervención de más tiempo, dónde se realizó el mayor número de agresiones etc. o es una escena secundaria (lo que también se le conoce como el lugar del hallazgo) donde se establece la interacción víctima – victimario menor a la primaria, puede ser la escena donde se abandona el cuerpo, etc. Terciaria puede ser donde se trasladó a la víctima o espacios de traslado.

-Vinculación de personas: identificar a las personas relacionadas con el lugar de los hechos. Por ejemplo, en un caso investigado se descubrió que el agresor era una persona conocida en la comunidad, que tenía vínculos y pertenecía al gremio de conductores de transporte público, ya que se dedicaba a conducir un taxi, y que frecuentaba ciertos lugares a diario, se relacionaba con gente la cual fue al final testigo en el caso, ya sea identificando al agresor el día cotidiano de las víctimas, los lugares, etc.

-Aproximación del agresor (es): análisis del modo como el agresor (es) se aproximó a la víctima (s). Este punto es muy importante ya que se puede identificar su *modus operandi*, inclusive, muchas veces de acuerdo al modo de aproximación del agresor hacia la víctima se identifica, por ejemplo, si pudiera haber sido conocido de ella o un extraño, así como el caso de que la conducta delictiva fue espontánea o perfectamente planeada, inclusive a través del engaño.

-Método de ataque: Análisis del modo de ataque, es decir, el mecanismo que el agresor utiliza para aproximarse a la víctima, el cual puede ser a través de la amenaza verbal, el uso de la fuerza, ambas pueden ser con armas o sin armas.

-Modo de control: Analizar el método de control que utiliza el agresor hacia la víctima para atacarla. Se puede identificar si hubo recursos por parte del agresor sobre todo psicológicos como materiales. Muchos agresores utilizan las amenazas o utilizan medios de control mecánicos de sometimiento hacia la víctima como por ejemplo armas, disponen de lugares o recursos como transporte u otros cómplices para ejercer el control como en el caso de las personas privadas de su libertad por secuestro, o en su caso las formas crueles de sometimiento ante mortem.

-Actos de precaución o alteración de la escena: se debe analizar e identificar los actos de precaución del agresor sobre la escena, así como una posible alteración de la misma o simulación. Pueden existir escenas del crimen puras, es decir, el autor no manipula la escena para engañar a los investigadores o lo que se le llama escenas simuladas o escenificadas, como, por ejemplo, el autor mueve a su víctima dejándola en alguna posición, incorpora objetos, mueve objetos de la escena, borra evidencias, etc. (Bueno, 2012).

Jiménez, establece que los actos de precaución pueden ser desde el uso de máscaras y disfraces para no ser reconocidos, uso de guantes, condones (en el caso de delitos sexuales), limpieza de sangre, etc. y en función de la clase de complejidad de dichos actos puede deducirse si el agresor puede tener un determinado conocimiento sobre medicina, cuestiones forenses, sustancias, investigación, sustancias químicas, algún oficio o profesión, etc. (Jiménez, s/f, p.27).

d) **Características del agresor**

En esta sección el perfilador hace una recopilación de lo analizado en los aspectos anteriores, con el fin de evidenciar particularidades e información que lo puedan llevar a contribuir a una identificación, al contrario de datos, cómo podría ser en otras perfilaciones tales como edad, sexo, raza o nivel de inteligencia; se trata en este tipo de perfilación de sólo proporcionar datos que hayan podido analizarse y llegar a una conclusión o término de forma deductiva, por lo que Turvey establece que el perfil debe dar información en los siguientes aspectos:

- Establecer la relación víctima-victimario, es decir, llegar a responder la pregunta si el agresor es conocido o no de la víctima, ya que la complejidad de la investigación aumenta cuando los especialistas se enfrentan a un autor desconocido.
- Si hay un conocimiento de la escena por parte del agresor, si tiende a actuar en lugares seguros para él, lugares o zonas que conoce o en las que controla accesos, vía de escape, lugares en los que hay más intimidad y poca probabilidad de ser visto, en los que frecuente, etc. Igualmente, analizar la capacidad que tiene el agresor de elegir su escena y el conocimiento que tiene de ella.
- Analizar si el agresor tiene antecedentes o lo que se dice carrera criminal, si ya está en los registros policiales, si va cambiando su forma de actuar, lo que queda establecido en su modus operandi. (Bueno, 2012).

En general, para esta metodología de perfilación deductiva se emplean conocimientos multidisciplinarios y elementales derivados de un orden, tales como los clásicos principios de la lógica en especial el de *identidad* (todo objeto es idéntico a si mismo), o cuando se habla que es necesario reconstruir completa y detalladamente la escena y poder afirmar con certeza por ejemplo si hubo o no tal cosa o situación ya que no puede haber entre el ser y no ser un estado intermedio (*principio de tercero excluido*), y, por último, todo lo que sucede en la escena debe de ser por algo, hay una razón o motivo (*Razón suficiente*).

Principales observaciones a las carpetas de Investigación de delitos de homicidio y sexuales del sur de México¹²

Para poder hacer observaciones al respecto, se procedió a analizar cuatro carpetas de investigación de una región del sur del país, dos relacionadas con delitos sexuales y dos de homicidio de las cuales tuvimos acceso, hay que aclarar que debido a que las carpetas aún siguen activas y están en una etapa procesal importante, no se nos permite dar detalles de ellas, por lo que sólo se expondrán observaciones generales pero que se consideran suficientes para ejemplificar el tema que nos ocupa.

Conclusión

Sin duda, se puede llegar a concluir que aun en las regiones de México a nivel local es necesario poder capacitar al personal que procura y también por qué no que administra justicia en las metodologías que tienen que ver con la investigación criminal.

Desafortunadamente, la falta de capacitación y experiencia del personal encargado al respecto, contribuye a que el sistema de justicia se debilite, no se llegue a conocer la verdad histórica de los hechos y como consecuencia no haya una verdadera justicia para los implicados al respecto, por lo que la hipótesis generada al principio de esta investigación se llega a comprobar.

Por otro lado, la metodología de la investigación criminal deductiva propuesta por Turvey, se ofrece como una herramienta para ser adoptada en más regiones en México, sin embargo, hay que aclarar, que ésta no sería funcional si las demás ciencias forenses que coadyuvan con el perfilador adolecen de deficiencias, por lo que se insiste que dentro de la política criminal, tanto nacional como local, el tema de la capacitación y la formación en estas áreas debe de ser un asunto prioritario y donde el Estado tendría que observar con mayor entusiasmo.

Hoy en día se sabe que en otros países de América Latina como Colombia y Guatemala¹³, han estado empleando desde hace algunos años esta metodología de perfilación deductiva en

¹² *Para fines de protección de datos personales y porque algunas de las carpetas estudiadas aún están en proceso, el presente análisis es de forma general y sólo nos referiremos a su quehacer metodológico por lo que nos impide dar información muy específica de los casos al respecto.*

¹³ *Se puede tener como referencia el trabajo del Maestro Deimer Melendez Cardona y su equipo que ha fungido como investigador policial desde 1996 en Colombia y también en Guatemala por la ONU, utilizando entre otras metodologías la perfilación criminal deductiva propuesta por Turvey resolviendo casos con éxito.*

Metodología de la Perfilación Criminal Deductiva como Parte Fundamental en la Política Pública Relacionada con la Investigación del Delito Local en México.

casos criminales tanto comunes como de alto perfil, en el caso de Colombia fue utilizado para casos que no se habían resuelto en el pasado y que tenían conexión con eventos criminales actuales, e igualmente casos relacionados con homicidio serial, y principalmente para casos complejos como secuestro, homicidio y narcotráfico.

En el caso de Guatemala a través de los perfiladores colombianos han intercambiado colaboraciones sobre todo en materia de capacitación acerca de esta metodología con el fin de poder aportar a casos relevantes relacionados con trata de personas, homicidios, delitos sexuales, etc. por lo que podemos tener una buena referencia al respecto y personas con conocimiento amplio de nuestra realidad latinoamericana que pueden contribuir a la formación en esta importante área.

Referencias

- *Bueno, D. (2012). Perfiles criminales, presentación del método V.E.R.A. [Archivo PDF] https://www.academia.edu/32282684/PERFILES_CRIMINALES*
- *Garrido Genovés, V. (2012). Perfiles criminales. España: Editorial Planeta.*
- *Jiménez, J. (2012). Manual práctico del perfil criminológico (Criminal Profiling). España. Lex Nova.*
- *Jiménez, J. (s/a). La escena del crimen en el criminal profiling (II), [archivo PDF]. file:///C:/Users/UQROO/AppData/Local/Temp/DialnetLaEscenaDelCrimenEnElCriminalProfilingII-3104382.pdf*
- *Miranda, D. (2017). Introducción a la perfilación criminal [Archivo PDF] Artículo07_Introduccion_perfilacion_criminal.pdf*
- *Turvey, B. (2011), Criminal profiling: An introduction to behavioral evidence analysis, Nueva York, Elsevier Academic Press.*
- *Turvey, B. E. (2012). Criminal Profiling. An introduction to behavioral evidence analysis. Sitka, Alaska, USA: EL SEVIER Academic Press.*

ESTUDIO CUALITATIVO SOBRE LA PERSPECTIVA DE VIOLENCIA DE LA MUJER HACIA EL HOMBRE: UNA PROBLEMÁTICA INVISIBLE

María del Carmen Ceballos Álvarez¹⁴

Resumen

La Violencia de Género es el nombre que recibe todas aquellas agresiones (físicas, psicológicas, sexual, simbólico, emocional, etc.), que ponen en riesgo a una persona. Esta problemática se puede percibir más en mujeres a causa de las ideologías machistas dentro de diferentes ámbitos (hogar, trabajo, escuela, comunidad). Cabe destacar, que el maltrato hacia los hombres también existe y a diferencia de los casos de mujeres que sufren estas conductas, los casos con víctimas masculinas no suelen aparecer en las noticias, además de ser menos habituales, los hombres agredidos se enfrentan a las burlas y falta de credibilidad por parte de la sociedad.

Palabras clave: violencia, víctimas, hombre.

Abstract

Gender Violence is the name given to all those aggressions (physical, psychological, sexual, symbolic, emotional, etc.) that put a person at risk. This problem can be perceived more in women due to macho ideologies within different spheres (home, work, school, community). It should be noted that mistreatment of men also exists and unlike the cases of women who suffer from these behaviors, cases with male victims do not usually appear in the news, in addition to being less common, the men who are attacked face ridicule and lack of credibility on the part of society.

Keywords: violence, victims, man

¹⁴ Estudiante de la Licenciatura en Criminología de la Universidad de Ixtlahuaca CUI

Introducción

Para dar inicio, el significado de violencia posee diferentes connotaciones, de acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2002) la define como: uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona, un grupo o comunidad, que cause probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones.

No es muy común escuchar sobre la violencia ejercida en contra de los hombres, ya que, desde tiempos atrás, la figura masculina se ha marcado un estereotipo caracterizado por la fuerza física y por la insensibilidad, caso contrario al creado para la mujer. De acuerdo con los datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2011), casi un 25% de las denuncias corresponde a hombres maltratados por sus parejas.

La violencia de diferente índole hacia el hombre, es muy poco notificada por medios de comunicación, ya que aún se tiene presente que la figura masculina es un ser de fortaleza tanto física como emocional, sin embargo, existen las acusaciones dentro de las fiscalías y aquellos que denuncian son víctimas también de burlas o críticas.

Actualmente, en tiempos de pandemia los casos de violencia doméstica no sólo han perjudicado a mujeres o infantes, también al hombre. De acuerdo con un artículo de Infobae (2020) la Fiscalía General de Justicia de la Ciudad de México (FGJ-CDMX) dio a conocer que al menos 30 hombres han denunciado ser víctimas por violencia intrafamiliar.

Asimismo, Daniel Gabarró (2008) menciona que hoy día se reconoce, que los varones son más violentos, es porque han sido educados en una cultura que asocia el sexo masculino con un formato de masculinidad que promueve la violencia y no porque el hombre sea violento de forma instintiva o por condición biológica.

Por consiguiente, cuando la persona agredida va a denunciar su caso, no es muy común que le crean, ya que dentro de una sociedad se tiene el estereotipo de que el hombre es fuerte e incluso violento, por la razón, de que han sido educados dentro de familias machistas, pero es todo lo contrario, también es un ser que está en todo su derecho a sentir. “El machismo es una de las razones para que las víctimas no acudan a las autoridades, esta sociedad llama ‘gallina’ a un hombre que manifiesta su descontento y se quejan por la falta de afecto de su pareja” (Pareja, 2017, párr. 8).

Así, la violencia hacia los hombres se invisibiliza, llegando incluso a desconocerse, por ejemplo, cuáles son sus manifestaciones y características particulares, algunos de ellos no aceptan que sufren violencia o no identifican las acciones con las que son violentados, por miedo a que sufran burlas o rechazos dentro de la sociedad prefieren no aceptarlo. Por lo tanto, en la presente investigación nos preguntamos:

¿Cómo **es que las mujeres pueden percibir la violencia hacia los hombres?** Utilizando este reto se pretende buscar la respuesta a través de figuras femeninas, para poder comprender la perspectiva de diferentes escenarios.



Pareja, D. (2017) “Los hombres también son víctimas de violencia en el hogar”. Imagen. Recuperado de: <https://www.eltiempo.com/colombia/medellin/los-hombres-también-son-victimas-de-violencia-en-el-hogar-149142>

Método

Población

Las participantes de este estudio titulado: Estudio Cualitativo sobre la Perspectiva de Violencia de la Mujer hacia el Hombre: Una Problemática Invisible, fueron 13 mujeres estudiantes de un rango de edad de 20 a 25 años, originarias del Estado de México, reconocían que el hombre es violentado dentro de diferentes ámbitos y mencionaron que es necesario no quitar el dedo del renglón a cada caso denunciado dentro de una Fiscalía. De la misma forma, respondieron conforme a su experiencia personal percibiendo estos actos.

Instrumento

Adicionalmente, se utilizó un cuestionario (Figura 1) donde cada una fue respondiendo mediante su perspectiva, reconociendo que los varones si eran víctimas de violencia y explicando que la agresión de mujeres hacia hombres, no está normalizada, porque si denuncian, su consecuencia es ser víctimas de burlas. Se debe fomentar el que denuncien, porque no están exentos de ser violentados. Los ejes y/o categorías que se manejaron fue: violencia, hombre, comunidad, pareja, hogar y escuela, los cuales fueron ampliando de acuerdo a las particularidades de cada cuestionario, manteniéndose siempre la experiencia subjetiva de la violencia de la mujer hacia el hombre, siendo el varón foco central de la investigación.

Diseño de Investigación

El diseño que se manejó dentro de esta investigación fue el: fenomenológico, bien se sabe que este enfoque se fundamenta en el estudio de las experiencias de vida, respecto de un suceso, desde la perspectiva del sujeto. La base de la fenomenología es que existen diversas formas de interpretar la misma experiencia, y que el significado de la experiencia de cada participante es lo que constituye la realidad (Hernández, Fernández, & Baptista, 2006, p. 712).

Tipo de estudio

Se optó por un enfoque cualitativo- descriptivo, el cual permitió alcanzar los objetivos de la presente investigación por medio de la descripción de cada una de las participantes. Los métodos cualitativos se basan en la utilización del lenguaje verbal y no recurren a la cuantificación y los métodos de la investigación descriptiva son el observacional, el de encuestas y los estudios de caso único. De acuerdo con lo anterior, Carlos Aguirre y Guillermo Jaramillo (2015 citando a Sandelowski, 2000) confirman que se encuentra un vacío teórico acerca de lo que significa la descripción cualitativa como método distinto, pero de igual peso que los otros

Estudio Cualitativo sobre la Perspectiva de Violencia de la Mujer hacia el Hombre: Una Problemática Invisible

métodos cualitativos, pese a que es uno de los enfoques metodológicos empleados con más frecuencia en las disciplinas prácticas. Para subsanar esto, la autora parte de tres supuestos: 1. La descripción cualitativa es una alternativa “categórica” de investigación, esto es, el método ya existe, solo que es desconocido; en esto se opone a las alternativas “no categóricas” o adaptaciones de la fenomenología, teoría fundamentada y etnografía a la investigación en enfermería; 2. Los estudios descriptivos cualitativos son menos interpretativos que la “descripción interpretativa”, esto es, en aquellos no se requiere que los investigadores se muevan de los datos; 3. Los investigadores no requieren un tratamiento conceptual u otro modo abstracto para abordar los datos.

En cuanto al proceso realizado durante el cuestionario, se comenzó con los datos generales y sus preguntas correspondientes. Una vez terminado este proceso, se procedió a transcribir cada uno de los cuestionarios realizados.

Marco Teórico

Las bases teóricas utilizadas dentro de este artículo fueron: estereotipos de género de Rebecca J. Cook & Simone Cusack (2009), la Dominación Masculina de Pierre Bourdieu (2000) y la Teoría del Aprendizaje Social de Albert Bandura (1961). Las cuales hicieron posible este artículo y así mismo, se logró la comparación de la teoría con la información de los cuestionarios.

“La dominación masculina” Pierre Bourdieu (2000)

Al estar incluidos hombres y mujeres, en el objeto que nos esforzamos en delimitarse ha incorporado, como esquemas inconscientes de percepción y de apreciación, las estructuras históricas del orden masculino; corremos el peligro, por tanto, de recurrir, para concebir la dominación masculina, a unos modos de pensamiento que ya son el producto de la dominación. Sólo podemos confiar en salir de ese círculo si encontramos una estrategia práctica para efectuar una objetivación del tema de la objetivación científica.

Las apariencias biológicas y los efectos indudablemente reales que ha producido, en los cuerpos y en las mentes, un prolongado trabajo colectivo de socialización de lo biológico y de biologización de lo social se conjugan para invertir la relación entre las causas y los efectos y hacer aparecer una construcción social naturalizada (los «géneros» en cuanto que hábitos sexuados).

La fuerza del orden masculino se descubre en el hecho de que prescinde de cualquier justificación: la visión androcéntrica se impone como neutra y no siente la necesidad de enunciarse en unos discursos capaces de legitimarla.

Cuando los dominados aplican a lo que les domina unos esquemas que son el producto de la dominación, o, en otras palabras, cuando sus pensamientos y sus percepciones están estructurados de acuerdo con las propias estructuras de la relación de dominación que se les ha impuesto, sus actos de conocimiento son, inevitablemente, unos actos de reconocimiento, de sumisión.

Los esquemas que estructuran la percepción de los órganos sexuales y, más aún, de la actividad sexual, se aplican también al cuerpo en sí, masculino o femenino, tanto a su parte superior

como a la inferior. Encima o debajo, activo o pasivo, estas alternativas paralelas describen el acto sexual como una relación de dominación. Poseer sexualmente, como en francés *baiser* o en inglés *to fuck*, es dominar en el sentido de someter a su poder, pero también engañar, abusar o, como decimos, «tener» (mientras que resistir a la seducción es no dejarse engañar, no «dejarse poseer»).

Estereotipos de género de Rebecca J. Cook & Simone Cusack (2009)

Asignar estereotipos hace parte de la naturaleza humana. Es la forma en que categorizamos a las personas, con frecuencia inconscientemente, en grupos o tipos particulares, en parte para simplificar el mundo que nos rodea. Es el proceso de atribuirle a un individuo, características o roles únicamente en razón de su aparente membresía a un grupo particular. La asignación de estereotipos produce generalizaciones o preconcepciones concernientes a los atributos, características o roles de quienes son miembros de un grupo social particular, lo que significa que se hace innecesario considerar las habilidades, necesidades, deseos y circunstancias individuales de cada miembro.

Los estereotipos de género hacen referencia a la construcción o comprensión de los hombres y las mujeres, en razón de la diferencia entre sus funciones físicas, biológicas, sexuales y sociales. El término “estereotipo de género” es un término genérico que abarca estereotipos sobre las mujeres y los subgrupos de mujeres y sobre los hombres y los subgrupos de hombres. Por lo tanto, su significado es fluido y cambia con el tiempo y a través de las culturas y las sociedades.

En ocasiones, las personas estereotipan porque creen que un atributo, característica o rol particular es constitutivo de un cierto grupo social. Puesto de otra forma, estereotipan para describir “creencias sobre los atributos, roles y comportamientos que caracterizan a los hombres y a las mujeres, para describir cómo son o cómo se comportan los individuos típicamente. Entre los ejemplos de estereotipos estadísticos o descriptivos están las preconcepciones generalizadas según las cuales “las mujeres son de menor estatura que los hombres”, “las mujeres viven más que los hombres” y “las mujeres asumen primariamente la responsabilidad de la crianza”.

Estereotipamos para definir la diferencia, para etiquetar a las personas como diferentes de la norma con la que tenemos familiaridad, especialmente de nosotros mismos. Etiquetamos a la gente para no tener que tomarnos el tiempo o hacer el esfuerzo de entender sus diferencias o de conocerles como individuos. Las personas estereotipan al atribuir erróneamente una característica o rol a un individuo porque creen que es probable que todas las personas miembros del grupo social con el que dicho individuo se identifica, posean tal atributo o característica, o cumplan con dicho rol.

Teoría del Aprendizaje Social-Albert Bandura (1961)

La teoría del aprendizaje social se apoya en la idea de que los niños aprenden en entornos sociales por medio de la observación y de la imitación del comportamiento que vieron. Tam-

Estudio Cualitativo sobre la Perspectiva de Violencia de la Mujer hacia el Hombre: Una Problemática Invisible

bién refuerza la idea de que el niño se ve afectado por la influencia de otros. Se basa en tres conceptos clave: que las personas pueden aprender a través de la observación, que el estado mental afecta este proceso de aprendizaje y que sólo porque se aprendió algo no significa que esto resulte en un cambio en el comportamiento de la persona.

A partir de su investigación, Bandura describió el aprendizaje social en cuatro principios:

Atención: Para aprender, es necesario estar enfocado y poner atención. Especialmente en el caso de los niños, si ven algo novedoso o diferente, es más probable que presten atención.

Retención: Internalizar la información que acaban de aprender y almacenarla como recuerdo.

Reproducción: Reproducir información que se retuvo anteriormente y utilizarla cuando sea necesario, como en un examen.

Motivación: Sin motivación no hay interés de hacer cualquier cosa. Esta motivación se puede originar cuando observamos que otra persona es recompensada o reprochada por hacer o no algo, lo que motiva al observante a querer hacer lo mismo o evitarlo.

Resultados

Violencia hacia el hombre en el ámbito comunitario

El hombre pasa por diversas formas de violencia dentro la comunidad, estas son: física, psicológica, verbal, y de género.

Estas violencias se manifiestan a través de golpes, rasguños o patadas, humillaciones, groserías, donde se enfocó el contexto en las marchas feministas donde la mujer va por la calle exigiendo sus derechos y a pronunciar la menos violencia hacia ella, menos desapariciones o acosos, sin embargo, cuando pasa algún hombre por la calle, es víctima de agresiones y aparte generalizando que son malos o acosadores. En últimos años, a la mujer se le ha promulgado el empoderamiento, lo cual, está bien, pero la mayoría en estas marchas sobrepasa el término, donde le recuerdan al hombre que no sirven para nada y se menosprecia lo que han hecho.

Violencia hacia el hombre en el ámbito escolar

Esta pregunta fue donde la mayoría reflexionó y aceptaron que es el ámbito donde más se menosprecia a un hombre, las violencias que más destacaron en este apartado fueron: violencia verbal, física, simbólica, de género y también haciendo énfasis en los estereotipos de género.

Dentro de las instituciones escolares, la violencia por parte de la mujer (compañeras y maestras) hacia el hombre se manifiestan por: golpes, empujones, patadas y pellizcos en modo de juego. Cabe resaltar, que a pesar de que sea un juego también es violencia, dentro de la experiencia de las participantes, mencionaron que es muy común que las niñas de primaria o señoritas de secundaria, estén acostumbradas a ponerse al nivel del compañero, los agreden o los insultan, acompañado por apodos (refiriéndose al físico) y nadie hace nada, pero el compañero al responder a estas acciones, provoca el regaño de las/los docentes, recordándoles

que deben de respetar a sus compañeras cuando ellas no lo están haciendo. Cabe mencionar, el problema de los estereotipos de género, si hay un compañero que le guste jugar con las compañeras, no es muy bien visto y esto provoca que las mismas alumnas no los integren a las actividades porque no son correspondientes a su género. Esto pasa con las carreras universitarias, si un hombre quiere estudiar o está dentro de una carrera donde no sea común ver a un varón, es víctima de comentarios acerca de su orientación sexual, cuando en algunos casos, sólo es por gusto.

De igual forma, el menosprecio que se da por parte de las docentes de las instituciones donde hacen destacar a las niñas o señoritas inteligentes del salón y cuando se encuentra el caso de que el varón también es aplicado, no se le da el mismo reconocimiento, ya que se tiene la idea que por ser hombre no tiene las mismas capacidades y habilidades que una compañera.

Violencia hacia hombres en el noviazgo

Es importante mencionar, que dentro de este ámbito surgieron muchos comentarios de las participantes, las violencias que más destaca en este apartado son: física, verbal, de género, sexual, emocional, de terrorismo íntimo y estereotipos de género.

A través de los años se han visto casos de mujeres siendo violentadas por su pareja, pero nunca se menciona la parte contraria, que también existe. Estas violencias empiezan a partir de un juego de pareja donde se normaliza un empujón, jaloneo o golpe “pequeño”, sin estar consciente de que puede ser el inicio de una relación violenta, las mujeres suelen cometer estas acciones, acompañando esto con insultos o groserías. También, en estas relaciones se promulga el “Terrorismo íntimo”. es muy común verlo en las parejas actuales, la mujer comienza a privar a su pareja, por ejemplo: hablarle a alguna amiga o compañera e incluso una chica que no esté relacionada con él, lo obliga a mantenerla informada de lo que hace en sus tiempos libres, si está en el trabajo, escuela o casa y si el hombre no cumple con alguno de estos caracteres, la mujer se pone celosa, así mismo, lo chantajea y manipula diciéndole que si no cambia, ella se alejará o cualquier pretexto. Durante los encuentros íntimos, en las relaciones de ahora se normaliza que los hombres deben de cumplir esa parte sexual, aunque ellos no lo deseen tanto.

De igual forma, se tiene muy normalizado este estereotipo donde el hombre tiene que dar el primer paso para todo o que tenga que pagar cuando salen a pasear con su pareja.

Violencia hacia hombres en el ámbito familiar

Para concluir, dentro de este apartado las participantes mencionaron las siguientes violencias: verbal, física, psicológica, económica, además, de los estereotipos de género.

A partir de esto, se llegaron a dos conclusiones: la primera es que, en algunas familias, aún existe un estereotipo machista, donde a los hijos varones les inculcan hacer actividades correspondientes a su género, un ejemplo de ello es: si al hijo le gusta bailar, el maquillaje o el color rosa, los padres e incluso otros familiares piensan que tiene otra orientación sexual, lo cual provoca insultos y rechazos hacia su persona o también, Se ve menospreciado el trabajo de un

Estudio Cualitativo sobre la Perspectiva de Violencia de la Mujer hacia el Hombre: Una Problemática Invisible

varón porque se tiene considerado en la mayoría de las familias que los quehaceres de la casa los hacen las mujeres y cuando lo hace un hombre “no está bien”. La segunda es que en los matrimonios existe violencia hacia el hombre, es decir, la mujer maltrata, humilla y rechaza a su esposo, lo ve como un objeto y solo busca obtener un beneficio con él, es decir, quitarle el dinero.

Discusión

Por lo tanto, el hombre se construye mediante la masculinidad tradicional, pues ellos son hombres buenos mientras que los otros, son hombres malos. Los primeros, se encargan de proteger o cuidar a la mujer y anula la idea de maltrato, la cual los malos normalizan, es por eso que en general reciben una etiqueta no correspondiente. La violencia hacia el hombre, no se considera como tal, más bien se ridiculiza, razón por la que se sigue dando prioridad pública a las mujeres en temas de violencia, por considerarlas más débiles y carentes de protección. “Un hombre también puede ser la víctima, lo que deja ver que la institucionalidad que trabaja en temáticas de género, tampoco escapa a las influencias cegadoras de la cultura patriarcal, así los hombres callan, para no tener que lidiar con la ridiculización” (Rojas, et al, 2013, pág. 156).

La normalización de la violencia hacia el hombre es un tema de género que no es muy común mencionarlo, tomando en cuenta al autor Pierre Bourdieu (2000), el hombre desde su existencia ha tenido esa figura de dominación, ser un ser fuerte en el sentido físico y emocional, lo cual no le permite sufrir. Es por ello que se le ridiculiza al llegar a una Fiscalía.

De acuerdo con Raewyn Connell (2003), la estructura de género tiene cuatro dimensiones en las cuales se inserta la masculinidad: relaciones de poder, de producción, emocionales y simbólicas.

Relaciones de poder. El poder como una dimensión del género es central en la explicación del orden social porque permite entender no sólo las dinámicas de control que ejercen los hombres sobre las mujeres, sino las distintas formas de poder que ejercen los hombres sobre otros hombres o las mujeres sobre otras mujeres, así como las que se ejercen desde el Estado, las corporaciones o las leyes.

Relaciones de producción. El orden de género se basa también en la división sexual del trabajo, es decir, en el sistema social que asigna determinadas actividades a los hombres y a las mujeres y que, además, otorga significados y valores jerárquicos diferenciados al trabajo masculino y al femenino. Por ello, crea asimetrías estructurales y coloca a las mujeres en desventaja en términos de ingreso, beneficios laborales, oportunidades de promoción y de acceso al consumo.

Relaciones emocionales. Constituyen una dimensión central del orden de género, pues en ellas convergen el deseo, el erotismo y la vida emocional. La carga emocional atribuida a lo masculino y a lo femenino, se dirige no sólo hacia las personas, sino también las instituciones y las entidades públicas. El terreno de la sexualidad está marcado por la doble moral y por la exclusión de las mujeres incluso de la apropiación.

Relaciones simbólicas. Toda relación de género se construye en función de los significados compartidos asociados a lo masculino y a lo femenino, pues la sociedad es indudablemente un mundo de significados. Si bien cada cultura ha desarrollado sus propios esquemas de interpretación, en todas ellas el lugar simbólico de la autoridad es siempre el hombre.

Por consiguiente, a los hombres se les da más reconocimiento y empoderamiento dentro de los ámbitos que menciona Raewyn Connel, sin embargo, cuando se rompe este paradigma y el hombre sufre de agresiones o discriminaciones, las personas no lo toman creíble, porque se acostumbra observar o presenciar la imagen masculina sobresaliendo dentro de la sociedad.

De la misma manera, en la actualidad a la mujer se le ha dado empoderamiento después de estar años callada y soportando maltratos de su pareja y esto detona que algunas de ellas generalicen a tener una perspectiva mala de la masculinidad. Por lo tanto, existen dos tipos de hombres, los que se preocupan por el bienestar de las mujeres y los que son agresores; los primeros (algunos), son propensos a recibir agresiones y los segundos, evitan ser violentados, ya que, ellos son los que ejercen esta acción.

Por otro lado, tenemos al ámbito comunitario, donde las colaboradoras pudieron percibir que dentro de una sociedad las mujeres pueden generalizar al hombre como un agresor o acosador, es por eso que es juzgado e incluso maltratado, por ejemplo, en las marchas feministas donde ellas quieren romper con la dominación y machismo, sin embargo, sin considerar que hay hombres que las apoyan.

Asimismo, las participantes mencionan que dentro de las relaciones de pareja se percibe más la violencia hacia los hombres por las siguientes razones: cuando están jugando, las mujeres son las que golpean o insultan, considerando que es agresión, también, el controlar todo lo que ellos hacen, es decir, con quien se relacionan, es a lo que se determina como: "Terrorismo Intimo", este término no es muy común escucharlo, de acuerdo con Johnson (1995) se comprende como un intento violento del hombre por ejercer control por medio de una serie de tácticas de abuso emocional para establecer y mantener un dominio sobre los comportamientos, pensamientos y sentimientos de la pareja. Por ende, las mujeres que tienen este tipo de acciones contra su pareja son aquellas que pasan por un proceso de inseguridad, el cual, sostiene la idea de que, si su pareja no les contesta los mensajes o llamadas, las están engañando y propicia a que todo esto se convierta en una relación tóxica, la cual va acompañada de golpes e insultos. Esto afecta a la víctima de manera física o emocional, manifestándose con el aislamiento, depresión, estrés, inseguridad y cansancio.

Para concluir, Rebecca J. Cook & Simone Cusack (2009) mencionan que una razón adicional por la cual las personas estereotipan, es para "escribir un guión de identidades", esto es, para prescribir los atributos, roles y comportamientos a los cuales hombres y mujeres deben adaptarse. Una característica particular de los estereotipos de género es que son resilientes; son dominantes y persistentes. Son dominantes socialmente cuando se articulan a través de los sectores sociales y las culturas y son socialmente persistentes en cuanto se articulan a lo largo del tiempo.

Estudio Cualitativo sobre la Perspectiva de Violencia de la Mujer hacia el Hombre: Una Problemática Invisible

En general, iban relatando que dentro de las familias mexicanas existían micromachismos, según Luis Bonino (2004) Este término designa a las sutiles e imperceptibles maniobras y estrategias de ejercicio del poder de dominio masculino en lo cotidiano, que atentan en diversos grados contra la autonomía femenina. Hábiles artes, trucos, tretas y manipulaciones con los que los varones intentan imponer a las mujeres sus propias razones, deseos e intereses en la vida cotidiana. Por lo tanto, cuando el hombre decide romper con estas imposiciones se le juzga dentro de su núcleo familiar, ofendiéndolo con frases como: “Eso no es de hombres”. Actualmente la mayoría de varones ya no ejerce un machismo, ni siquiera les interesa dominar a una mujer, al menos en una sociedad que podemos autodeterminar: desarrollado; y tienen el interés de saber cosas mínimas del hogar (lavar, planchar, barrer, cocinar). Y dentro de esta problemática ¿Qué es lo que detona a que los micromachismos en un ámbito familiar se sigan desarrollando? Con base en la teoría del aprendizaje social, Albert Bandura (1961) admite que, cuando aprendemos a estar ligados en ciertos procesos de condicionamiento y refuerzo positivo o negativo. Del mismo modo, reconoce que no puede entenderse nuestro comportamiento si no tomamos en consideración los aspectos de nuestro entorno que nos están influyendo a modo de presiones externas, tal y como dirían los conductistas.

En otras palabras, esto quiere decir que dentro de una familia micromachista, se le va a enseñar a los infantes a ser igual o simplemente, si el menor ve que su familia juzga o se burla de que un hombre este haciendo los quehaceres de la casa, él va a pensar que no está bien hacerlo, ya que no corresponde a su rol. No obstante, cuando el niño empieza a tener su etapa de desarrollo y a diferenciar que es lo bueno o lo malo desde su perspectiva, se da cuenta que en realidad no es malo hacer el quehacer de la casa o actividades que están acostumbradas a hacer las mujeres, deciden romper esos paradigmas y es por eso que se le discrimina o rechaza dentro de su hogar.

Además, no sólo se presenta en el hogar, todo lo que un niño aprende en casa, lo practica en la escuela. Si a la compañera se le enseña que un hombre no debe jugar con Barbies porque no corresponde a su rol, a ella se le hará raro ver a un compañero jugar con este objeto y viceversa. Por esta razón, dentro de las instituciones escolares es común ver esta división de roles.

En cuestión, algunas de las docentes, también estereotipan a sus mismos alumnos, marcando esas diferencias, como ya se había mencionado anteriormente, si el compañero también es bueno en la escuela, no se le da el mismo reconocimiento que a una alumna, por la más sencilla razón de que al niño no le preocupa la escuela o no tienen la capacidad o habilidad de ponerse al nivel de su compañera.

Finalmente, dentro de los cuestionarios hubo un proceso de reflexión en donde las participantes concordaron y afirmaron que la violencia hacia la figura masculina, se debe tratar a tiempo, tanto para hombres y mujeres, no se debe pasar desapercibido un indicio de violencia, ya sea en la pareja, en la casa, dentro de la comunidad e incluso en la escuela o en cualquier otro ámbito no mencionado. No se debe normalizar las agresiones hacia el hombre, porque también es un ser humano que tiene derecho a sentir y gozar de su vida plenamente. De la misma manera, ellas mencionaban que como mujeres debemos también respetarlos e ir acabando

con los estereotipos, la discriminación, la desigualdad, porque estamos entrando a un mundo donde se está luchando por el derecho de ambos, no se trata de restar sino de sumar.

Referencias

- Aguirre, C, Jaramillo, G. (2015). *El papel de la descripción en la investigación cualitativa* Recuperado el 21 de julio del 2021. Disponible en: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-554X2015000200006
- Bonino, L. (2004). *Los Micromachismos*. Recuperado el 27 de julio del 2021. Disponible en: <http://www.mpd.org/sites/default/files/micromachism>
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Recuperado el 24 de julio del 2021. Disponible en: <http://www.nomasviolenciacontramujeres.cl/wp-content/uploads/2015/09/Bondu-Pierre-la-dominacion-masculina.pdf>
- Connell, R. (2003). "Masculinidades, Programa Universitario de Estudios de Género, Universidad Nacional Autónoma de México, México, D. F" Recuperado el 27 de julio del 2021" Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/381/38126283028.pdf>
- Cook, J, Cusack, S. (2009). *Estereotipos de Género*. Recuperado el 23 de julio del 2021. Disponible en: https://www.law.utoronto.ca/utfl_file/count/documents/reprohealth/estereotipos-degenero.pdf
- Delgado, P. (2019). *La Aprendizaje Social: ¿Qué es? Y ¿Cómo surgió?* Recuperado el 26 de julio del 2021. Disponible en: <https://observatorio.tec.mx/edu-news/teoria-del-aprendizaje-social>.
- Gabarró, D. (2008). *Transformar a los hombres: un reto social*. Recuperado el 15 de julio del 2021. Disponible en: www.danielgabarro.cat
- Hernández, S. (2014). *Metodología de la Investigación*. (Sexta Edición) Recuperado el 20 de julio del 2021. Disponible en: <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Infobae, (2020). "CDMX: aumentaron las denuncias de violencia intrafamiliar en contra de hombres durante la pandemia. Recuperado el 10 de julio del 2021. Disponible en: <https://www.infobae.com/america/mexico/2020/07/22/cdmx-aumentaron-las-denuncias-de-violencia-intrafamiliar-en-contrade-hombres-durante-la-pandemia/>
- Instituto Mexicano de la Juventud, (2017). *Violencia contra hombres. Una violencia más silenciosa*. Recuperado el 7 de julio del 2021. Disponible en: <https://www.gob.mx/imjuve/articulos/violencia-contra-hombres-una-violencia-mas-silenciosa>
- Jonhson, M. (1995). *Patriarchal Terrorism and Common Couple Violence: Two Forms of Violence Against Women*. Recuperado el 27 de julio del 2021. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/353683>.
- Organización Mundial de la Salud, (2002) *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Recuperado el 3 julio del 2021. Disponible en: https://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/worldreport/en/abstract_es.pdf
- Pareja, D. (2017). *Los hombres también son víctimas de violencia en el hogar.* Recuperado el 17 de Julio del 2021. Disponible en: <https://www.eltiempo.com/colombia/medellin/>

Estudio Cualitativo sobre la Perspectiva de Violencia de la Mujer hacia el Hombre: Una Problemática Invisible

los-hombres-tambien-son-victimas-de-violencia-en-el-hogar-149142Rojas, R. et al. (2013). "Los Hombres También Sufren. -----Estudio Cualitativo de la Violencia de la Mujer hacia el Hombre en el Contexto de Pareja. Recuperado el 26 de julio del 2021. Disponible en: file:///C:/Users/car_c/Downloads/Dialnet-LosHombresTambienSufrenEstudioCualitativo-DeLaViole- 4815152.pdf

TRANSFORMACIONES URBANAS DE ÁREAS CARECIENTES EN LA CIUDAD CONTEMPORÁNEA: REGENERACIÓN DEL TEJIDO URBANO EN LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES

Arq. Carmen Montes de Barani¹⁵,

Arq. José Rossi Lopardo¹⁶,

Arq. Julieta Sutter¹⁷

Introducción

Entendiendo que el crecimiento de las áreas irregulares en las ciudades contemporáneas, en especial en América Latina, ha sido sostenido en las últimas décadas, definiendo sectores de tejido urbano marginal, es decir, aquellos que carecen de algunos o de todos los servicios de agua potable, sanidad, espacio habitable acorde, vivienda digna, derecho al usufructo del suelo, entre otros; el presente trabajo busca visibilizar la problemática habitacional recuperando el debate por el Derecho a la Ciudad, haciendo foco en las características históricas, socioeconómicas y demográficas, tomando bajo estudio tres villas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, sujetas a un proceso de urbanización incipiente, y su vinculación con los enclaves urbanos donde se insertan, dando cuenta de la morfología que adopta el tejido en la transición de las transformaciones, en términos de las políticas y proyectos de integración socio-urbana impulsadas por el Estado a través del tiempo, con el objeto de comprender que la transformación incluye procesos de especulación del mercado inmobiliario y, muchas veces, expulsión de la población más vulnerable.

La asimetría socio-económica y, también, la socio-espacial, aparecen como fuertes condicionantes para la movilidad social en la población, expresadas en una marcada separación entre las villas y la ciudad. *“Lo urbano aparece entonces como condición material y representación simbólica, incluidos sus sentidos y valores asociados”* (Gravano, 2015).

¹⁵ *Profesora Titular de la Universidad Kennedy, Escuela Universitaria de Arquitectura*

¹⁶ *Jefe de TP de la Universidad Kennedy, Escuela Universitaria de Arquitectura*

¹⁷ *Jefa de TP de la Universidad Kennedy, Escuela Universitaria de Arquitectura*

Objetivo principal

Detectar y valorar las causas mediante las cuáles se inician los procesos de regeneración urbana de una ciudad metropolitana en Latinoamérica, particularmente en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, haciendo un repaso de políticas urbano-habitacionales, sus antecedentes y sus cambios en el tiempo.

Objetivos específicos

- Indagar y contrastar experiencias de políticas y proyectos considerados paradigmáticos nacionales e internacionales de intervenciones urbanísticas en áreas en situación de vulnerabilidad sociourbana.
- Analizar casos de tres Proyectos de Urbanización de Villas porteñas vigentes: Villa 20, Rodrigo Bueno, Fraga (Playón de Chacarita).
- Proponer pautas para la integración urbanística del área en cuestión que aporten al debate sobre el derecho a la ciudad.

Hipótesis

Los procesos de integración de los espacios carecientes que se enmarcan dentro de la regeneración o transformación urbana de la Ciudad terminan expulsando a los habitantes originales, generando su desplazamiento a otras áreas de igual o menor valor, sin la posibilidad de disfrutar y gozar de los cambios. La ausencia de una mirada integral para el desarrollo de la ciudad y la falta de instrumentos de regulación (o su mala aplicación) en el acceso al suelo urbano fracasa en generar condiciones de sostenibilidad, perjudicando a quienes hoy habitan esos sectores de la ciudad.

Método

El abordaje para la realización de esta investigación tiene lugar en el campo de los estudios sociales y urbanos y la estrategia metodológica implementada es de tipo cualitativa. En ese sentido, se procedió a un desarrollo a partir del entrecruzamiento de los datos recolectados que permitió un recorrido por las tres dimensiones de análisis:

1. Claves estructurales, socio-económicas y demográficas de la CABA;
2. Morfología del tejido urbano del área en cuestión;
3. Gentrificación vs derecho a la ciudad.

Actividades realizadas para avanzar en los objetivos propuestos:

- Revisión de datos secundarios: recopilación, selección y clasificación del material bibliográfico específico sobre asentamientos precarios, áreas vacantes, en desuso y/o con actividades y equipamientos obsoletos, artículos periodísticos, informes estadísticos oficiales de acceso público y revisión de datos construidos en la etapa anterior de la investigación.
- Configuración de línea temporal con políticas urbano-habitacionales en la ciudad.
- Confección de cuadros que sintetizan los casos de estudio contrastados.

Villas, asentamientos y NHT

Las *villas miseria*, como las llamamos en Argentina, son asentamientos urbanos de hábitat degradado en los que se tiende a simplificar en imágenes míticas fenómenos de gran com-

plejidad¹⁸. Las *villas o núcleos habitacionales transitorios* (NHT) son, por tanto, ocupaciones espontáneas de tierras fiscales o privadas que generan un tejido urbano irregular con lotes de distinto tamaño y sin organización institucionalizada. Responden a la suma de prácticas individuales, diferidas en el tiempo y dan cuenta de su precaria materialidad, además poseen alta densidad y buena localización respecto de los centros de producción y consumo. Mientras que se denomina *asentamientos* a tomas organizadas surgidas desde principios de los '80. En este último caso presentan un trazado urbano regular, en cuadrícula, donde se sigue leyendo el tejido "formal" de la ciudad, con previsión de espacios comunitarios. A diferencia de los primeros, sus pobladores saben que estas tierras serán posiblemente su vivienda y barrio no transitorio, buscando inmediatamente a la invasión del terreno, mediar su legitimación con el Estado.

La desarticulación de las villas con el resto de la ciudad es una clara expresión de segregación. Asimismo, su forma y creciente densidad reducen las posibilidades de regulación domi-nial y de urbanización definitiva. Aunado a ello, vivir en la villa e incluso en un barrio popular próximo limita oportunidades laborales, condiciona el tejido de redes sociales fuera de la villa y restringe las posibilidades del ser ciudadano, de moverse en la ciudad, y estrecha recorridos, itinerarios y el acceso a bienes y servicios¹⁹.

Podemos identificar 4 características principales mediante las cuales se lleva a cabo la reproducción de las villas:

1. Ocupación irregular del suelo, donde la mayoría de las veces implica la toma de tierras fiscales con buena accesibilidad a áreas centrales.
2. Trama circulatoria laberíntica que impide el acceso a no-residentes, ambulancias o bomberos.
3. Condiciones habitacionales deficitarias, con improvisadas casillas de material precario, ausencia de servicios básicos y elevados niveles de hacinamiento.
4. Quiebre respecto del tejido urbano de la ciudad consolidada, a partir de bordes impenetrables que estigmatizan y consolidan la segregación social.

Hacia 1940 la expansión de la villa se intensificó hasta la irrupción de las políticas de erradicación llevadas a cabo por los gobiernos de facto. Entrado en los '80, el proceso de crecimiento recuperó celeridad y se potenció tras la crisis del año 2001.

En la Ciudad de Buenos Aires, según el último Censo de Población, Hogares y Vivienda (2010), 70.317 hogares porteños viven bajo alguna condición de vulnerabilidad habitacional. Fuentes alternativas compiladas (Zapata, 2013) señalan que, aproximadamente, existen más de 650.000 habitantes de la ciudad en dicha situación, es decir, casi un cuarto de los porteños vive en situación de emergencia habitacional. Tomando la última publicación de la dirección general de estadísticas y censos en el año 2015 hay en la Ciudad aproximadamente 15 villas, 22 asentamientos y 2 NHT. Se calcula que, en la actualidad, en las villas de la CABA viven cerca

¹⁸ LIERNUR, Jorge Francisco (Diciembre, 2009). *De las "nuevas tolderías" a la ciudad sin hombres: la emergencia de la "villa miseria" en la opinión pública (1955-1962)*. En: *Registros*, año 6 (n. 6). Mar del Plata.

¹⁹ <http://www.guillermotella.com/articulos/como-integrar-las-villas-al-tejido-urbano-de-la-ciudad/>

Transformaciones Urbanas de Áreas Carecientes en la Ciudad Contemporánea: Regeneración del Tejido Urbano en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

de 200.000 personas, el doble que en 2001 y cuatro veces más que en 1991²⁰. El déficit más frecuente detectado en viviendas es que requieren de algún tipo de mejora en la calidad de los materiales con que están construidas para ser consideradas aceptables (el 73,5%). El 36,1% son hogares con leve hacinamiento (entre 2 y 3 personas por cuarto), casi el 28% de hogares no tienen descarga del inodoro adecuado y cerca del 14% no tienen provisión de agua dentro de la vivienda²¹.

Este escenario de déficit habitacional se despliega en la ciudad más rica del país (concentrando el 23,6% del PBI argentino y triplicando el promedio nacional), por lo que el diseño e implementación de políticas públicas destinadas a atender integralmente esta problemática es algo que se configura como fundamental para complementar con lo ya establecido por el artículo 17 y 31 de la Constitución de la Ciudad²².

Políticas urbano-habitacionales en la ciudad desde 1930 hasta 2016.

Durante el período 1930-1945 se afianzaron las villas de emergencia ante la incidencia de la crisis económica y las dificultades de acceso a la vivienda para los sectores pobres. Para el año '55, a las existentes se le suman una larga serie de nuevos núcleos villeros y, entrado el año '56 la Comisión Nacional de la Vivienda (CNV) indicaba que en la ciudad existían 21 villas.

Los planes de erradicación sucedidos entre la década de los '50 y principios de los '80 estuvieron orientados, en primer lugar, por una concepción desarrollista. La liberalización de los espacios ocupados por las villas permitía ordenar y planificar la ciudad bajo normas adecuadas siendo necesario brindar una solución habitacional a sus residentes, generalmente, en zonas periféricas. En segundo lugar, por una concepción de corte autoritario, eliminando las villas, considerándolas un foco de patología social y moral, despreocupándose del destino final de sus habitantes²³.

²⁰ CRAVINO, M.C. *Derecho a la ciudad y conflictos urbanos. La ocupación del parque Iberoamericano*. UNGS, Buenos Aires, 2014

²¹ Art. 17.- *La Ciudad desarrolla políticas sociales coordinadas para superar las condiciones de pobreza y exclusión mediante recursos presupuestarios, técnicos y humanos. Asiste a las personas con necesidades básicas insatisfechas y promueve el acceso a los servicios públicos para los que tienen menores posibilidades.*

Art. 31.- *La Ciudad reconoce el derecho a una vivienda digna y a un hábitat adecuado. Para ello:*

- *Resuelve progresivamente el déficit habitacional, de infraestructura y servicios, dando prioridad a las personas de los sectores de pobreza crítica y con necesidades especiales de escasos recursos.*

- *Auspicia la incorporación de los inmuebles ociosos, promueve los planes autogestionados, la integración urbanística y social de los pobladores marginados, la recuperación de las viviendas precarias y la regularización dominial y catastral, con criterios de radicación definitiva.*

- *Regula los establecimientos que brindan alojamiento temporario, cuidando excluir los que encubran locaciones.*

²² *Censo 2010. Situación y caracterización de los asentamientos precarios en la Ciudad de Buenos Aires. Año 2010 Publicación Estadística y Censos Ministerio de Hacienda*

²³ OSZLAK, O. *Cap. IV - Erradicación de villas de emergencia. En O. Oszlak, Merecer la ciudad. Los pobres y el derecho al espacio urbano. (págs. 147- 198). Buenos Aires: Humanitas, Estudios Cedes. 1991.; Jauri, N. Las villas de la ciudad de Buenos Aires: una historia de promesas incumplidas. 2011*

Entre 1966 y 1970, se concretaron erradicaciones de asentamientos urbanos (dictadura de Onganía) mediante el Plan de Erradicación de Villas de Emergencia (PEVE). En esta etapa se desalojaron 12 villas de manera total y una en forma parcial, desplazando alrededor de 37.500 personas²⁴. La Ley 17.605/67 sostenía que “(...) la declaración de insalubridad de una villa de emergencia autorizará a la correspondiente autoridad de aplicación para proceder al inmediato desalojo y demolición de las viviendas (...)”. Luego de la erradicación y como segunda etapa del plan, se construyeron los NHT. A fines de 1960, mediante el PEVE y el Plan Alborada se consolidó la tipología de los grandes conjuntos habitacionales, para resolver el tema. En el caso del PEVE, el tipo de intervención se basaba en la erradicación de los asentamientos irregulares, el producto de reemplazo fue la construcción de grandes conjuntos habitacionales sobre terrenos libres.

Durante 1976 a 1982, con la intendencia del entonces intendente Cacciatore, se erradicaron numerosas villas de emergencia ante la inminencia del Mundial de Fútbol del año 1978, en particular la del Bajo de Belgrano y la de Colegiales; además, se expropiaron viviendas para hacer autopistas.

A partir del año 1983, con el retorno de la democracia, se percibe una reapropiación de la ciudad. Una lucha permanente por el derecho al espacio urbano²⁵. A pesar de esto, los gobiernos estuvieron limitados por la deuda externa y las crisis fiscales y no desarrollaron una política habitacional adecuada.

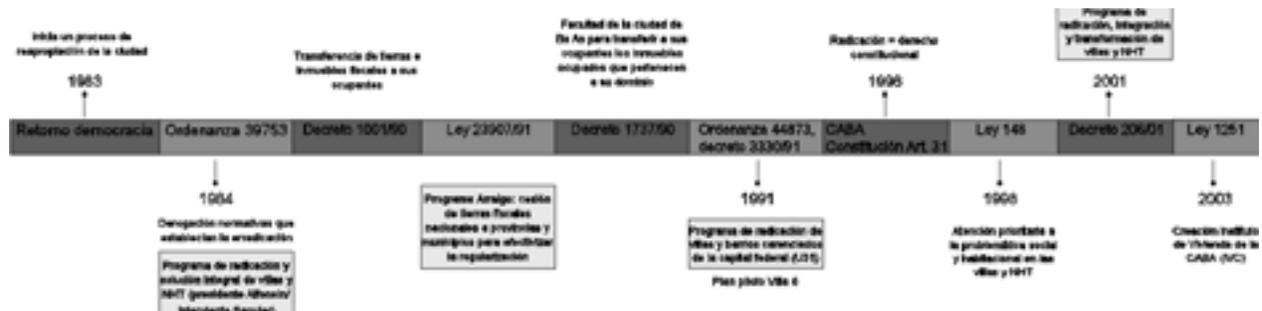


Imagen 3. Línea de tiempo con políticas urbano-habitacionales 1983-2003. Elaboración propia con base en recopilación de datos de la bibliografía citada en el presente trabajo.

La defensoría del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires publicó en 2006 un documento denunciando la existencia de 24 Nuevos asentamientos urbanos (NAU) en la CABA, que constituyen procesos informales de “ocupación” de predios o inmuebles - privados y/o públicos - por familias de escasos recursos²⁶. Una de las características que presentan es la falta de organización y planificación previa a la ocupación. Estos núcleos se hallan ubicados en zonas intersticiales con alto grado de precariedad y no están previstos por el Estado para la radicación o urbanización, tal como

²⁴ YUJNOVSKY, O. *Claves políticas del problema habitacional argentino 1955-1981*. Grupo Editor Latinoamericano, Buenos Aires-1984

²⁵ OSZLAK, Oscar. *Merecer la ciudad. Los pobres y el derecho al espacio urbano*. Buenos Aires. Humanitas, Estudios Cedes. 1991

²⁶ <http://www.defensoria.org.ar/publicaciones/newsletter12.php>

Transformaciones Urbanas de Áreas Carecientes en la Ciudad Contemporánea: Regeneración del Tejido Urbano en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

sucede con las villas de emergencia. Generalmente, en estos casos, prevalece la idea de desalojo. En los casos de los asentamientos en la CABA, no se verifica el concepto definido más arriba, ya que no es posible continuar la trama regular por la falta de suelo para asentarse - por eso se habla de ubicación en zonas intersticiales – impidiendo la posibilidad de una futura regularización.

Existen dos tendencias opuestas a nivel de estrategias estatales respecto de las áreas: la radiación, es decir lo que se conoce como “urbanizar las villas” o la “transformación de la villa en barrio” con los objetivos de integración social o bien, la erradicación relacionada con los NAU.

A partir del año 2008,²⁷ la política de villas implementada por el gobierno local puso énfasis en el suelo o en la obra pública más que en las personas y las características históricas, sociales, organizativas y culturales de los procesos habitacionales reales. La política habitacional se concentró en diversas dependencias de tres ministerios: el de Desarrollo Social, el de Desarrollo Urbano y el de Desarrollo Económico.

La superposición de competencias, el “desguazamiento” y la carencia de un enfoque de integralidad en el abordaje de las problemáticas fueron las características principales de este periodo. La fragmentación de la política de urbanización sumada a la sub ejecución, cada vez más importante, de los presupuestos asignados implicaron no solo limitaciones concretas a la hora de intervenir en las villas, sino, además, una sentida incertidumbre entre la población de los barrios. El Estado se centró más en la atención de la emergencia que en el despliegue de procesos de reurbanización real.

En diciembre de 2015²⁸, con la nueva gestión de gobierno (de igual signo político que su antecesor), se sancionó la Ley de Ministerios de la Ciudad (Ley N° 5460/15 y Decreto reglamentario N° 363/15) que modificó la orgánica institucional abocada a la resolución del déficit habitacional²⁹. Esta última jefatura de gobierno les otorgó un peso muy relevante a los procesos de regularización urbana y dominial de villas, marcando diferencias con la gestión anterior en materia de vivienda. Tras la desaparición del Ministerio de Desarrollo Económico, los organismos dedicados a la reurbanización de villas quedaron vinculados a la Jefatura de Gabinete. El IVC recuperó protagonismo en los procesos de reurbanización de villas. En la actualidad está abocado a los procesos de reurbanización de Villa 20, Rodrigo Bueno, Fraga (casos objeto de estudio seleccionados), y las Villas 31 y 31 bis.

Intervenciones urbanas en áreas carecientes

Los programas de intervención urbana, con la implementación de viviendas de interés social realizadas por el Estado, han sido, casi siempre, soluciones que se desarrollaron con cobertura parcial de servicios, equipamientos y espacios públicos incompletos, con problemas de inseguridad y violencia, por mencionar sólo algunos aspectos, y que no resolvieron el tema de

²⁷ *Mauricio Macri jefe de gobierno de la CABA entre diciembre 2007 y diciembre 2015*

²⁸ *Horacio Rodríguez Larreta jefe de gobierno de la CABA a partir de diciembre 2015*

²⁹ *Acerca de la integración urbanística y social en villas de la Ciudad de Buenos Aires; compilado por Soledad Arqueros Mejica, María Florencia Rodríguez, María Cecilia Zapata, coordinación general de María Carla Rodríguez - 1a ed. - Buenos Aires: Consejo Económico y Social de la CABA, 2017*

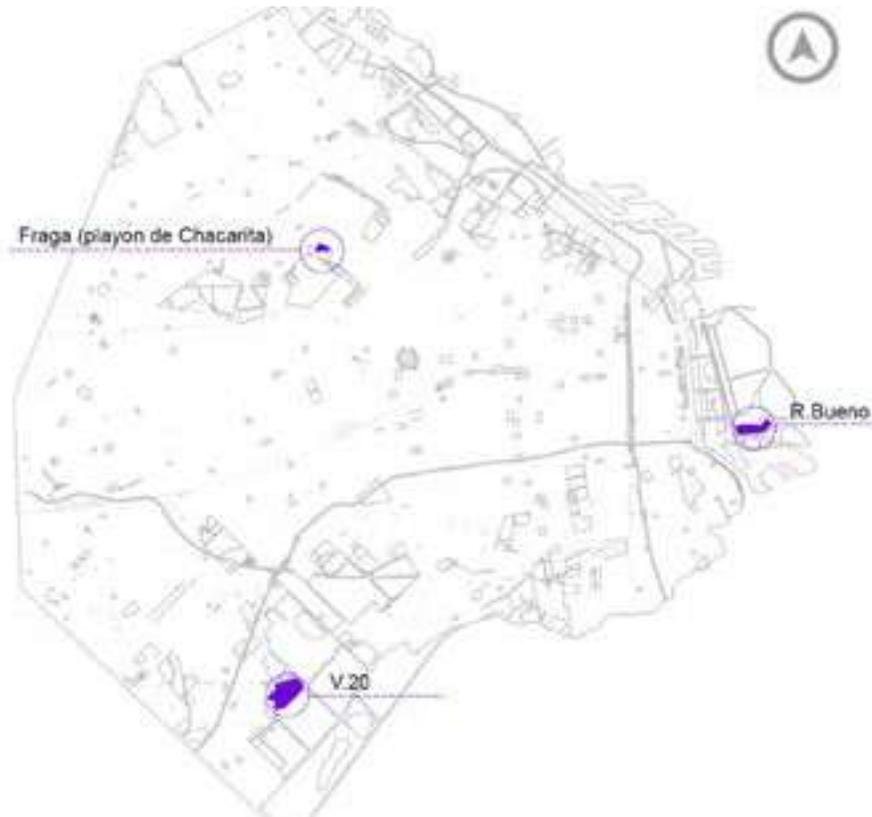
villas y/o asentamientos. El análisis de esta problemática representa los principales desafíos que enfrenta el desarrollo urbano en las ciudades latinoamericanas con crecientes niveles de segregación social, en búsqueda de una mayor eficiencia en la dinámica urbana que posibilite un desarrollo sostenible.

Frente al fracaso de las soluciones adoptadas, se produce en Latinoamérica un cambio de paradigma, pasando de la erradicación y reubicación de los asentamientos “informales”, a la integración de estas áreas vulnerables a la ciudad “formal”. A continuación, presentamos el cuadro que compara Argentina, Colombia y Brasil mediante los ejes de abordaje: Situación habitacional y producción / Modelo de gestión / Financiamiento.

SITUACIÓN HABITACIONAL Y PRODUCCIÓN			
REQUERIMIENTOS Y CONDICIONANTES	<p>La Intendencia del Sistema de la Ciudad de Buenos Aires publicó en 2006 un documento denunciando la existencia de 28 Nuevos asentamientos urbanos (NAU) en la CABA, que constituyen privados informales de ocupación de predios e inmuebles privados y/o públicos -por familias de escasos recursos. Presentan falta de organización y Planificación previa, como el caso de Rodrigo Buzo.</p> <p>Entre núcleos ubicados en zonas marginales con alto grado de precariedad no existe presión por el Estado para la erradicación o urbanización, lo cual sucede con las villas.</p> <p>La Comuna 4 y 8, ubicadas al sur de la Ciudad, contienen la mayoría de los 28 asentamientos precarios, y más del 52% de las viviendas habitadas en 4 Comunas (3, 4, 7 y 8) de los más frecuentes en la calidad de los materiales (77%) y ausencia de servicios.</p>	<p>En el año 1997 se suman 200 familias en los que crece el índice de pobreza, esto da cuenta de un alto índice de hacinamiento y densidad demográfica (legata a 37.076 hab/m²).</p> <p>El programa busca mejorar la calidad de vida de los habitantes de las Villas a través de un desarrollo social integral.</p> <p>Las comunidades han sido reconocidas a través de otros programas establecidos por normas técnicas de BID y por la municipalidad. Esto garantiza que las comunidades serán atendidas independientemente de movimientos políticos electorales gubernamentales. En la primera fase se intervienen 60 familias.</p>	<p>- Número de asentamientos: 74 zonas "subnormales", 42000 unidades (12%), 50 000 familias, 200.000 habitantes.</p>
PARADIGMAS Y PROPUESTAS	<p>Desde el 2006 comienza un cambio en el paradigma de la problemática pasando de la erradicación y reubicación de asentamientos ilegales a la integración de estas comunidades a la ciudad formal.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planificación metódica de cada uno de los intervenciones - Participación de las comunidades intervenidas durante todo el proceso - Técnicas de ingeniería - Métodos de información a la población 	<p>Cambio de paradigma: reubicación como solución a zonas críticas, integración a la ciudad formal con mejoramiento de viviendas y de su entorno.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Establecer mecanismos adecuados de planificación y gestión - Lograr la participación comunitaria en la solución de sus problemas habitados - Mejorar la infraestructura básica, los servicios públicos, el equipamiento comunitario y el espacio público - Mejorar la calidad de las viviendas y reducir aquellas localizadas en zonas de alto riesgo naturalizadas por espacios públicos - Legación y asistencia técnica a los actores involucrados 	
TEMAS A DESARROLLAR Y ESTRATEGIAS	<ul style="list-style-type: none"> - Obras y servicios urbanos - Mitigación de riesgos naturales - Servicios y equipamientos sociales - Titulación 	<ul style="list-style-type: none"> - Obras y servicios urbanos - Mitigación de riesgos naturales - Servicios y equipamientos sociales - Instalaciones de desarrollo comunitario - Titulación - Desarrollo Institucional 	<ul style="list-style-type: none"> - Mejoramiento y reubicación de viviendas - Mitigación de riesgos geológicos - Construcción de vías y senderos - Equipamientos educativos secundario y preescolar - Puentes de salud - Legación de temas y titulación de viviendas
ALCANCES DE LA INTERVENCIÓN	<p>Villa 20: 19.185 habitantes (2010) Rodrigo Buzo 2700 habitantes Paseo 2500 habitantes Paseo Franco 365 familias</p>	<p>La primera fase del programa logró:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 124 áreas canalización de tormenta y de construcción de agua de lluvia - 800.000 m² de calles asfaltadas - 7.000 familias de mejoración - 56.000 m² de talleres establecidos - 200.000 m² de asentamientos para el agua - 71.000 piezas de mobiliario urbano y señalización - 129.951 familias beneficiadas <p>En 6 años (1993-1999) se intervino en 100 familias, mejorando la calidad de vida de 500.000 habitantes (la mitad de la población de las villas en Río)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 3 zonas en proceso - 15 zonas de intervención - 9250 viviendas (22%) - 11000 familias - 51000 habitantes - Organizaciones comunitarias líderes
	<ul style="list-style-type: none"> - instalación y mejoramiento de la infraestructura de agua y pluvial - redes de alumbrado público - mejoramiento y pavimentación de calles, áreas y veredas - construcción de nuevas viviendas para el re-asentamiento - establecimiento de un sistema de recolección de residuos - gestión de la regularización de la tenencia de la tierra 	<ul style="list-style-type: none"> - Que número de cooperativas básicas - instalación y mejoramiento de la infraestructura de agua y pluvial - redes de electricidad pública y domotilia - restauración, repavimentación y pavimentación de calles, plazas y veredas - eliminación de peligros naturales - construcción de nuevas viviendas para el re-asentamiento - establecimiento de un sistema de recolección de residuos - gestión de la regularización de la tenencia de la tierra - construcción y reforma de edificios para jardines de infancia, centros comunitarios, talleres de generación de empleo y capacitación - construcción y puesta en marcha de nuevos espacios deportivos y de recreación - construcción de establecimientos comunitarios 	<ul style="list-style-type: none"> - Obras de producción en espacios públicos y en las viviendas - Mejoramiento ambiental - Autoconstrucción (con asistencia técnica técnica) - Estándarización de las soluciones de rehabilitación

Cuadro 1: Contraste variables Argentina, Colombia y Brasil. Fuente: elaboración propia.

Casos de estudio en CABA, Argentina Proyecto de Urbanización de Villas porteñas



Mapa 1. Presentación de los tres casos bajo estudio. Ubicación dentro de la CABA. Fuente: elaboración propia.

Caso 1: Villa 20

La Villa 20 se ubica al sur de la ciudad y el área en donde se emplaza era en sus inicios periférica y estaba poco consolidada, los terrenos eran inundables con condiciones medioambientales complejas. Los terrenos en donde se asentó el barrio eran de dominio de la Municipalidad de Buenos Aires en un sector, y de dominio particular en otro. Es la cuarta villa más grande de la ciudad y su población representa el 12% de las personas que habitan en villas dentro de la CABA.

Una característica que diferencia a la Villa 20 de las otras villas bajo análisis es que cuenta con una ley propia que establece la urbanización, la Ley N.º 1770/05 (modificada por las leyes N.º 1853/05 y 2054/06). Esta Ley afectó los terrenos de la villa al Distrito U8, encomendó la realización de un censo y la elaboración de un proyecto de reurbanización, garantizando la participación de los habitantes en todas las etapas del proceso.

Hacia el año 2010, la participación de la población del barrio en las ocupaciones del Parque Indoamericano y en la conformación del Barrio Papa Francisco en el año 2014, evidenciaron que

los compromisos adoptados por el Estado Nacional y la Ciudad con la Villa y las familias ocupantes se incumplieron. La única intervención posterior al desalojo del barrio, Papa Francisco fue la construcción de un muro para separar la villa de los terrenos linderos, que estaban vacantes.

A partir de que, en 2016, el Gobierno de la Ciudad anunció que uno de los ejes de su gestión sería la reurbanización del barrio, un espacio de confluencia de habitantes y organizaciones sociales confluyó en la creación de la Mesa Activa por la Urbanización de Villa 20, que luego se juntó con la Cooperativa 25 de Marzo, habitantes nucleados en torno a referentes barriales y funcionarios del IVC, y conformaron la Mesa de Gestión Participativa, que funciona semanalmente como un espacio de toma de decisiones sobre el proceso de reurbanización del barrio. Este espacio de participación permitió poner en discusión cuáles serían los pasos a seguir en el proceso y cómo se daría cada uno de ellos, redefiniendo y reorientando varias de las propuestas realizadas por los diversos organismos del Estado³⁰.

Caso 2: Rodrigo Bueno

La villa Rodrigo Bueno posee una localización privilegiada, de gran accesibilidad y próxima al centro administrativo y financiero de la ciudad, área que, a pesar de encontrarse postergada, se presenta como una potente oportunidad para el desarrollo inmobiliario.

En el año 2005, el GCBA decidió efectuar una operación para desalojar a sus habitantes mediante la creación del Programa de Recuperación de Terrenos de la Reserva Ecológica³¹. Para liberar el lugar, este programa ofrecía a las familias la posibilidad de optar por única vez entre un subsidio habitacional o crédito hipotecario en el marco de la Ley 34136. Aunque el argumento oficial era que se trataba de un traslado “consensuado” al momento de la negociación, la situación generó el rechazo de la mayoría de los pobladores, por las posibilidades casi inexistentes en tiempos y condiciones de acceder a otra vivienda o terreno en la ciudad. Con el apoyo de la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos (APDH), los habitantes de Rodrigo Bueno elaboraron un amparo judicial que generó una medida cautelar y se ordenó la suspensión del desalojo. A partir del fallo de marzo de 2011, según el cual el GCBA debía efectuar las acciones necesarias para la integración urbanística y social del barrio, se planteó la inconstitucionalidad de la operatoria del intento de desalojo y se reconoció el derecho de los habitantes a permanecer en el lugar. Para avanzar en la radicación definitiva, el Gobierno de la Ciudad debía generar participación efectiva de los habitantes en el proyecto de reurbanización para incorporar el barrio Rodrigo Bueno al Programa de Radicación e Integración de Villas en el marco de la Ley 14840.

El Gobierno de la Ciudad, a fines del 2016, presentó en la Legislatura un proyecto de urbanización para el barrio, que recupera la cuestión de la “integración socio-urbanística”.

³⁰ *Acerca de la integración urbanística y social en villas de la Ciudad de Buenos Aires; compilado por Soledad Arqueros Mejica, María Florencia Rodríguez, María Cecilia Zapata, coordinación general de María Carla Rodríguez - 1a ed. - Buenos Aires: Consejo Económico y Social de la CABA, 2017.*

³¹ *RODRÍGUEZ, M. F. “El papel de la localización en las disputas por el espacio urbano: accionar estatal y prácticas organizativas en villas tipificadas ‘como no regularizables’ de la Ciudad de Buenos Aires, 2001-2015”.*

Caso 3: Fraga (Playón de Chacarita)

Está ubicada en dos hectáreas correspondientes a la playa de maniobras del ex Ferrocarril Urquiza que cayó en desuso hacia mediados de los años noventa, a partir de las privatizaciones de ferrocarriles implementadas en dicha etapa.

En la estación de Federico Lacroze se construyeron una serie de viviendas para los trabajadores ferroviarios de diversas provincias que eran trasladados a la ciudad de Buenos Aires para realizar tareas de mantenimiento o reparación de los trenes. Todas esas viviendas están hoy rodeadas por otras que fueron construidas con posterioridad al año 2000 y las de los ferroviarios han perdido su calidad habitacional. Durante el año 2011, la ocupación de predios lindantes a la Fraga tuvo gran visibilidad pública y mediática, sumado a un fuerte nivel de conflictividad que se vio reflejado en el proceder de las autoridades gubernamentales en torno a sus habitantes. Las autoridades estatales desalentaron y forzaron el abandono de los predios otorgando un subsidio temporario sólo a quienes fueron capaces de resistir por más tiempo. La importancia de estos predios reside en la existencia de un proyecto del anterior Gobierno Nacional, orientado a extender el recorrido ferroviario a Uruguay (un proyecto latente al que el Gobierno Nacional anterior y el actual no han hecho referencia explícita). A pocos meses de la toma, la Comisión Nacional de Regulación de Transporte levantó un paredón para evitar toda conexión posible entre los predios que habían sido ocupados y el Playón de Chacarita, de modo tal que la villa quedó delimitada sin posibilidad de que pueda extenderse a los predios aledaños³².

Al igual que en el caso de la Rodrigo Bueno, la edificación de estas viviendas requirió de la incorporación de los predios aledaños al playón que pertenecían al Ferrocarril Urquiza (la posibilidad de incorporar este terreno se dio gracias a que el bloque partidario a nivel nacional pertenece al mismo signo político que el de la ciudad y fue clave para la cesión y transferencia de este suelo ferroviario de Nación a Ciudad).

Un aspecto fuertemente criticado por los especialistas del tema, ha sido la decisión unilateral del IVC de extraer dos manzanas del polígono afectado a la urbanización del barrio para el desarrollo de negocios inmobiliarios, actitud que no sólo va en contra de la voluntad de los vecinos, sino que genera efectos concretos en detrimento del proceso de urbanización, prevaleciendo una vez más y con fuerza la lógica del mercado por sobre las condiciones de habitabilidad de las familias. Las licitaciones y los tiempos de ejecución, en función de los compromisos institucionales asumidos, marcan la agenda, sobre la base de una participación que en muchos casos tiende a ser más de forma, de parte del GCBA, que la posibilidad real de alcanzar un legítimo consenso³³.

³² RODRÍGUEZ, M. F. *“El papel de la localización en las disputas por el espacio urbano: accionar estatal y prácticas organizativas en villas tipificadas ‘como no regularizables’ de la Ciudad de Buenos Aires, 2001-2015”*.

³³ <http://observatoriociudad.org/?s=noticia&n=147>

	Villa 20	Villa Rodrigo Bueno	Villa Fraga (playón de Chacarita)
Origen y localización*	Década 1940 A partir de la de la construcción de un barrio de emergencia por la Municipalidad de Buenos Aires, para relocalizar a habitantes provenientes de conventillos demolidos por el ensanche de la avenida 9 de julio y de hogares de tránsito que habían sido desalojados	Década 1980 Changarines y trabajadores excluidos del mercado laboral formal (Lekeman, 2015) que huyeron de estas tierras abandonadas y en desuso un lugar de residencia, mediante el relleno de los predios y la construcción de casillas de manera precaria	Década 2000 La explosión poblacional del playón se dio a partir del año 2000 a mediante la instalación de gente que no podía seguir pagando alquileres en las pensiones cercanas y se asentó en el lugar. Cuando empezó el asentamiento, en el año 2001, apenas había algunas casillas de obreros ferroviarios
Crecimiento	La población se incrementó de manera constante, tanto en periodos de expansión como de retracción económica: en 1958 el barrio contaba con 712 habitantes, en 1963 esa población había ascendido a 4.322 habitantes, y en 1976 llegaba a los 21.306 habitantes	Con la crisis de 2001, numerosas personas provenientes del interior y de otros países (en su mayoría de Perú y Paraguay) se asentaron en el barrio a causa de la pérdida del empleo, de la precariedad laboral y del empobrecimiento, ya que se vieron imposibilitados de sostener el alquiler del departamento u hotel-pensión donde residían. Durante esos años, el GCBA ofreció módulos de viviendas a algunos pobladores que se encontraban dispersos en los predios que habían pasado a ser de la Reserva Ecológica, agrupando a todos los habitantes en el lugar donde se encuentran actualmente	Según un informe de la Defensoría del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el año 2006 había establecidas allí 120 familias (Defensoría mientras que un segundo informe que hacia el año 2007 ya se habían asentado alrededor de 500 personas (Sindicatura 2007). Según el censo general de población y viviendas de 2010, había asentados allí 2.524. Tres años más tarde (2013) se duplica esa cantidad llegando a superar los 5.000 habitantes.
1976 última dictadura militar	Entre 1976 y 1979 se expulsó de manera violenta al 53,3% de la población que residía en el barrio, mientras que en el año 1980 se había erradicado al 83% de sus habitantes	Surgimiento de la villa, firmemente vinculada con un proceso de reestructuración urbana neoliberal que abandonó y profundizó el deterioro del área, convirtiéndola en una zona depreciada	
1983 vuelta a la democracia	A partir de 1984 el barrio comenzó a repoblarse lentamente alcanzando los 7.460 habitantes en 1991, los 16.323 en el año 2001 y llegando a los 19.190 en 2010	A partir de la década de 1990, en un contexto de reestructuración económica internacional (Ciccolella y Mignaguá, 2009), comenzaron a desarrollarse emprendimientos inmobiliarios de alta rentabilidad en terrenos próximos a la villa	
Procesos de judicialización	La Villa 20 es una de las que recurrió a la estrategia judicial para protestar contra situaciones irregulares, constituyéndose en este periodo como el principal canal de protesta y forma de reivindicación de derechos al que apeló la población	La judicialización vino de la mano de intento de desalojo promovido por el gobierno local, que fue frenado a partir de un recurso de amparo presentado por habitantes y que implicó el reconocimiento del derecho a su radicación (Yacovino, Lekeman, Campos y Carman, 2016)	
Intentos de desalojo Jefatura de gobierno de M. Macri	Se propuso destinar parte de los terrenos destinados a la radicación del barrio al proyecto del polo farmacéutico, cuestión que fue resistida por los vecinos	Campaña de erradicación enmarcada en el desarrollo inmobiliario impulsado por IRSA para sectores de altos ingresos	No hubo desalojo, pero sí en los predios lindantes, a partir de una ocupación realizada en el 2011 por 30 familias, en su mayoría inquilinas imposibilitadas de hacer frente a las arbitrariedades de las condiciones de alquiler
Diciembre 2015	Con la asunción al Gobierno de la Ciudad de un nuevo intendente, H. Rodríguez Larreta, el giro en la implementación de la política vilera ha sido significativo. Se abandonaron definitivamente los enunciados y concepciones de erradicación de estos barrios para encauzar la política hacia intervenciones orientadas a la radicación definitiva de sus pobladores en estos espacios, tal como lo expresa el Artículo 31 de la Constitución de la Ciudad		
Año 2016	Se definió avanzar en los procesos de reurbanización de 4 de las villas que tiene la ciudad de Buenos Aires en la actualidad (3 de las cuales se analizan en el presente trabajo). Una particularidad de todos estos casos, es que se localizan en zonas en donde el GCBA promueve el desarrollo de Grandes Proyectos Urbanos y/o grandes obras de infraestructura pública. Cabe mencionar que estas obras y proyectos implican un reforzamiento de la centralidad de CABA dentro del Área Metropolitana de Buenos Aires, aspecto que, a su vez, se ve reforzado por los lineamientos propuestos en el nuevo código de planeamiento de la ciudad		

Cuadro 2: Síntesis con las características de los casos objeto de estudio. Fuente: elaboración propia. *La localización puede observarse en el mapa 1.

Conclusiones

Este trabajo se ha desarrollado con la finalidad de analizar, contrastar y establecer puntos críticos en relación con los procesos de transformación urbana de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y la actual regeneración de su tejido.

Nuevo enfoque en la integración de enclaves urbanos vulnerables

A diferencia de los casos analizados de Medellín, Colombia y Río de Janeiro, Brasil y, a partir de los datos arrojados del cuadro comparativo entre los casos contrastados de las ciudades en los tres países, podemos decir que el planteo llevado adelante en CABA, Argentina fue muy dispar en la interpretación y actuación para llevar adelante la incorporación de estos enclaves. Como se pudo observar a lo largo de los últimos 40 años, hemos presenciado primero el desarraigo forzado hasta el año 1983, donde la cantidad de población de los asentamientos llegó a sus más bajos niveles, relocalizando a la mayoría fuera de la ciudad. Con la llegada de la democracia, los vaivenes económicos del país, con sus sucesivas crisis, dejaron sin control el crecimiento y apropiación de nuevos espacios; abultando año a año la población de los asentamientos. Cuando en la Ciudad de Buenos Aires se debatía la erradicación de estos asentamientos en la jurisdicción se presentó un gran dilema dado que los ocupantes ya eran generaciones de familias que estaban localizadas en esos sitios.

Tal como había ocurrido en Brasil y Colombia, muchos años antes; el GCBA decidió después del 2015, cambiar el paradigma y presentar otro enfoque y aproximación al dilema, desterrando la idea de erradicación, por la de regeneración del tejido social a través de una mayor presencia estatal, también haciendo el tendido de servicios básicos (agua, luz, recolección de residuos), abriendo calles, realizando controles sobre las estructuras existentes, que no presenten riesgos de derrumbe dadas las precarias condiciones de construcción.

Gentrificación: ¿convivencia o expulsión?

Una particularidad de los tres casos estudiados en nuestro país es que se localizan en zonas en donde el GCBA promueve el desarrollo de Grandes Proyectos Urbanos y/o grandes obras de infraestructura pública. Cabe adelantar que estas obras y proyectos implican un reforzamiento de la centralidad de CABA dentro del Área Metropolitana de Buenos Aires, aspecto que, a su vez, se ve potenciado por los lineamientos propuestos en el nuevo código de planeamiento de la ciudad.

Asimismo, los tres enclaves están emplazados en terrenos disputados en la ciudad. En este marco es importante poner en debate las características que asumen los procesos de “reurbanización” e “integración”.

La falta de regulación del mercado³⁴ por parte del Estado, como venimos repasando, en casi todas las etapas históricas de las políticas urbano-habitacionales o políticas públicas de acceso a la tierra, es la que permite la materialización y reproducción constante de la ciudad desigual y fragmentada en la que vivimos.

³⁴ “el mercado de tierras (...) ha tenido escasas regulaciones tanto en la producción como en la comercialización de suelo urbano” CLICHEVSKY (2012).

A la luz de este análisis se han podido evidenciar una serie de cuestiones: una de ellas es comprender que la urbanización de las villas no excluye procesos de valorización y dinamización de oportunidades de negocios. El verdadero “master plan” consiste en promover la máxima realización de la renta urbana posible y el reforzamiento de la centralidad, acentuando el proceso de liberalización del suelo bajo dominio público. En ese sentido, no es menor tomar en cuenta la procedencia de los fondos para afrontar las obras de reurbanización, ya que, en casos como la villa Rodrigo Bueno y la 20, los recursos llegan desde entes privados (IRSA, en el primer caso), endeudamiento internacional y venta de tierra de patrimonio público (venta de terrenos de Casa Amarilla a Boca Juniors y venta de algunas manzanas del Parque de la ciudad, entre otros casos).

Observamos que los proyectos de urbanización en los casos estudiados sostienen altos niveles de incertidumbre sobre lo que se hará y cuáles serán sus resultados. Por ejemplo, no hay definiciones con respecto al lugar que la población más vulnerable (el caso de los inquilinos) tendrá en este desarrollo. Por tal cuestión, si bien avanzar en la reurbanización de estos barrios es sin duda positivo, también hay que señalar que el proceso acentuará las tendencias de expulsión de los grupos más vulnerables por ingresos, si no se definen medidas precautorias.

Derecho a la ciudad: pautas para la integración urbanística en áreas carecientes

La asimetría socio-económica y también la socio-urbana, si ponemos el foco en el territorio, aparecen como fuertes condicionantes para la movilidad social en la población de nuestra ciudad. Existe una fuerte separación entre las villas y la ciudad. Vivir en la villa es fuente de estigmatización y justificación. Si bien están físicamente *dentro* de la Ciudad, sus habitantes se enmarcan *fuera* de los derechos de uso y goce del territorio y esta condición acentúa las dificultades para la movilidad social o socioeconómica.

El aspecto positivo a resaltar con los resultados de esta investigación tiene que ver con la visibilización de la problemática habitacional de las áreas carecientes y la recuperación del debate por el derecho a la ciudad, no solo entre las distintas disciplinas profesionales, organizaciones sociales y entes gubernamentales, sino en toda la sociedad. Si bien los procesos que analizamos en este trabajo se encuentran en incipiente transición y deberemos esperar algún tiempo para arrojar conclusiones definitivas en cuanto a la efectividad de la urbanización, podemos proponer algunas pautas para la integración del tejido irregular existente al resto de la trama urbana, que garantice su sostenibilidad en el tiempo, tomando en cuenta los datos arrojados en el presente estudio, cruzándolos, además, con el documento del acuerdo para la urbanización de villas firmado en el año 2016:

Asumir una mirada integral para el desarrollo de las ciudades, con los instrumentos a utilizar que van desde aquellos de ordenamiento y desarrollo territorial hasta los que promuevan la integración social y la participación; pasando por el mejoramiento del hábitat de los habitantes originales, en pos de generar condiciones de sostenibilidad, sin ignorar su vulnerabilidad social, desarrollando previsiones respecto al crecimiento poblacional y urbano, de forma de anticiparse a necesidades futuras, sin que la intervención finalice con las obras físicas. Asi-

Transformaciones Urbanas de Áreas Carecientes en la Ciudad Contemporánea: Regeneración del Tejido Urbano en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

mismo, los presupuestos y la ejecución de los mismos deberán ser acordes a la dimensión de los proyectos y a los tiempos planificados para el trabajo social y de acompañamiento de la población y a la construcción de las obras.

- Integrar la dimensión ambiental y la gestión de sus riesgos dado que la exposición de la sociedad a las amenazas de la dinámica terrestre y atmosférica, y a las acciones de agentes contaminantes y tecnológicos, impactan con mayor profundidad en la población de villas que en otras áreas urbanas.

- La apropiación y valoración del espacio con acción individual o colectiva, se expresa en acciones concretas que permiten construir referencias identitarias durables. El encuentro - "mezcla de unos con otros" - se da en el espacio público. La urbanización en curso debe garantizar entonces condiciones de inclusión para una población que se encuentra excluida estructuralmente, haciendo hincapié en políticas inclusivas que brinden acceso a calidad educativa, sistema de salud, espacios de esparcimiento y recreación apropiados, áreas verdes, entre otras.

Referencias

- *Adua, A. y Sorando, D. (2016), First we take Manhattan. La destrucción creativa de las ciudades. Catarata, Madrid.*
- *Alsasua, I. (2013). Políticas de regularización integral en Brasil. Incidencia del nivel de formulación e implementación en sus resultados. Memoria para optar al Título de Máster en Gestión y Valoración Urbana, Universidad Politécnica de Cataluña, Barcelona, España.*
- *Andreatta, V. "Favela-Bairro, un nuevo paradigma de urbanización para asentamientos informales". Cuadernos Internacionales de Tecnología para el Desarrollo Humano, 2005, núm. 3.*
- *Augé, M. (2000), Los no lugares: Espacios del anonimato. Gedisa, Barcelona.*
- *Bagnera, P. (2014): "El derecho a la ciudad: el derecho a elegir el lugar donde vivir", en AAVV (2014): repensar Bon Pastor, Barcelona, España.*
- *Barenboim, C. y otros (2011): "Captación de plusvalías en el frente de renovación urbana en el barrio de Pichincha, Rosario – Argentina 2010-2013". En Revista Iberoamericana de estudios municipales N°3. Universidad Autónoma de Chile. Santiago.*
- *Blaustein, E. (2001), Prohibido vivir aquí: una historia de los planes de erradicación de villas de la última dictadura, Buenos Aires, Comisión Municipal de la Vivienda, GCBA.*
- *BusquetS, J. (2005). La urbanización marginal. Barcelona, Eds. UPC.*
- *Capel, H. (2012). La morfología de las ciudades. Barcelona, Eds. del Serbal.*
- *CESBA Consejo Económico y Social de la Ciudad de Buenos Aires (2017) Acerca de la Integración Urbanística y Social en Villas de la Ciudad de Buenos Aires.*
- *Clichevsky N. (2000): "Informalidad y segregación urbana en América Latina: una aproximación", Lincoln Institute.*
- *Cholvis, J.F. (2017) "Doctrinas, normas y figuras jurídicas para el despojo del patrimonio nacional". Revista Perspectivas de Políticas Públicas vol. 6 No 12: 205-2016.*

- Chueca, F. (2007), *Breve historia del urbanismo*. Alianza, Madrid.
- Cuenya, B. y otros (2012). "Movilización de plusvalías en un gran proyecto urbano. El caso de Puerto Norte, Rosario". En *Grandes Proyectos Urbanos. Miradas críticas sobre la experiencia argentina y brasilera*. Editorial Café de las Ciudades. Buenos Aires.
- Cravino, M.C. *Derecho a la ciudad y conflictos urbanos. La ocupación del parque Iberoamericano*. UNGS, Buenos Aires, 2014.
- *Consejería Presidencial para Medellín y su Área Metropolitana; Colombia. Municipio de Medellín; CORVIDE; PNUD. (1993). Programa integral de mejoramiento de barrios subnormales en Medellín (PRIMED): Estudio de factibilidad. Disponible en: <http://www.cridlac.org/digitalizacion/pdf/spa/doc7145/doc7145.htm>*
- Davis, M. (Marzo-Abril, 2004). "Planeta de ciudades-miseria. Involución urbana y proletariado informal". En: *New Left Review*, N° 26. p. 6 [en línea]
- Mattos, C. (Diciembre, 2006). "Modernización capitalista y transformación metropolitana en América Latina: cinco tendencias constitutivas." En: *América Latina: cidade, campo e turismo*. CLACSO, San Pablo. [en línea]
- Del Olmo, C. y Rendueles, C. (2007). "Entrevista a David Harvey: Las grietas de la ciudad capitalista". En: *CDC [online]*, vol.24, n. 65. pp. 131-138. [en línea]
- Hardoy, J.E. (1972), *Las ciudades en América Latina. Seis ensayos sobre la urbanización contemporánea*. Paidós, Buenos Aires.
- Harvey, D. (2008) *El Derecho a la Ciudad*.
- Janches, F. y Rohm, M. (2012). *Interrelaciones Urbanas*. Buenos Aires, Editorial PPYT.
- Liernur, J.F. (Diciembre 2009). "De las "nuevas tolderías" a la ciudad sin hombres: la emergencia de la "villa miseria" en la opinión pública (1955-1962)." En *Registros*, año 6 (n. 6). Mar del Plata.
- Magallanes F.; Di Villarrosa, F. (2012): *Urbanización de favelas. Lecciones aprendidas en Brasil. (Slumupgrading. Lessons learned from Brazil)*. Fernanda Magalhaes y Francesco Di Villarrosa, editores.
- Melucci, A. (1996), *Challenging Codes. Collective Action in the Information Age*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Merklen, D. (2000). "Vivir en los márgenes: la lógica del cazador. Notas sobre sociabilidad y cultura en los asentamientos del Gran Buenos Aires hacia fines de los 90". En *SVAMPA, Maristella. Desde abajo. La transformación de las identidades sociales*. Buenos Aires, Biblos - Universidad Nacional de General Sarmiento. pp. 81- 119.
- Novick, A. (2004). "Villa de Emergencia". En: *LIERNUR, Jorge Francisco; ALIATA, Fernando (Compiladores). Diccionario de Arquitectura en la Argentina*. Buenos Aires, Clarín.
- Ortiz, E. (2007): *Integración de un sistema de instrumentos de apoyo a la producción social de vivienda*. HIC AL, México.
- Oszlak, O. (1991), *Merecer la ciudad: los pobres y el derecho al espacio urbano*, Buenos Aires, Ed. CEDES/Humanitas.
- Oszlak, O. (1996). *La modernización del Estado en América Latina. Inversión pública y desarrollo humano en el contexto de la modernización del Estado*. San José: ICAP. Disponible

Transformaciones Urbanas de Áreas Carecientes en la Ciudad Contemporánea: Regeneración del Tejido Urbano en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

en: <http://www.oscarozlak.org.ar/images/articulos-espanol/Modernizacion%20del%20Estado.pdf>

- *Rodríguez, M. F. "El papel de la localización en las disputas por el espacio urbano: accionar estatal y prácticas organizativas en villas tipificadas 'como no regularizables' de la Ciudad de Buenos Aires, 2001-2015".*
- *Sassen, S. (2007), Sociología de la globalización. Katz: Buenos Aires, Argentina.*
- *Suárez, A. L., Mitchell, A., Lépoire, E. (eds.) (2014). Las villas de la Ciudad de Buenos Aires: territorios frágiles de inclusión social [en línea]. Buenos Aires: Educa. Cap. 1 Las villas de emergencia.*
- *UNESCO. (1996). PRIMED. Una experiencia exitosa en la intervención urbana. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129776so.pdf>*
- *Yujnovsky, O. Claves políticas del problema habitacional argentino 1955-1981. Grupo Editor Latinoamericano, Buenos Aires-1984*

Praxis Educativa en las Fronteras del Idioma y la Seguridad Social

Se editó en 2022 en Universidad de Ixtlahuaca CUI. Carretera
Ixtlahuaca-Jiquipilco Km. 1, Ixtlahuaca de Rayón, México. Diseñador:
Fernando Elian George Jimenez; Corrección de Estilo:Teresa Barrios Lara,
Esveidy Melany Gómez Rosales



**UNIVERSIDAD
DE IXTLAHUACA CUI**