



REVISTA INTERNACIONAL DE
CIENCIAS HUMANAS

VOLUMEN 5
NÚMERO 2

**REVISTA INTERNACIONAL
DE CIENCIAS HUMANAS**

VOLUMEN 5, NÚMERO 2



REVISTA INTERNACIONAL DE CIENCIAS HUMANAS
www.lascienciashumanas.com

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

ISSN: 2530-4526

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

© 2016 (selección y material editorial) Global Knowledge Academics

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

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

EDITORES

.....

León Olivé, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México DF, México
Concha Roldán, Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), Madrid, España
Ana Paula Torres Megiani, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil

CONSEJO EDITORIAL

.....

Paulo Teodoro de Matos, Universidade Nova de Lisboa-Universidade dos Açores, Lisboa, Portugal
Luis Ferla, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, Brasil
Karim Javier Gherab-Martín, Universidad CEU San Pablo, Madrid, España
Antonio Malanana Ureña, Universidad CEU San Pablo, Madrid, España
León Olivé, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México DF, México
Concha Roldán, Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), Madrid, España
José Francisco Serrano Oceja, Universidad CEU San Pablo, Madrid, España
Paul Spence, King's College de Londres, Londres, Reino Unido
Ana Paula Torres Megiani, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil

EDITORES ASOCIADOS

.....

Ismael Martín Estébanez
Paola Lucumi Useda
Vanessa Rodríguez de la Vega
Francisco Puerto Pinto
Mariana González-Boluda
María Eugenia Josa Martínez
Chazot Delphine
Antonio Barberena Maldonado
Alba Páez Rodríguez
Lorena Martínez-Solis
Ileana Azor
Danis Eduardo Ruiz Toro

Índice

El debate sobre el gobierno en la Nueva Granada: un análisis léxico métrico de la prensa (1810-1820)	1
<i>Julián Penagos</i>	
Propuesta de una evaluación integral para el Bachillerato de la enseñanza del inglés en la Escuela de Literatura de la Universidad Nacional de Costa Rica	17
<i>Natin Gerardo Guzmán Arce, Mayra Loaiza Berrocal</i>	
Competencias Reales, perspectiva con base en las Relaciones Humanas y Estilos de Comportamiento	29
<i>Julio Paredes-Riera</i>	
La educación como apropiación: Pautas para una formación existencial desde el cuidado de Heidegger	35
<i>Selma Rodal Linares</i>	
Los docentes digitales para la educación del siglo XXI	47
<i>Josefina Bárcenas, José Antonio Domínguez, Enrique Ruiz-Velasco, José Santos Tolosa Sánchez</i>	
Emmanuel Carballo: entre la crítica práctica y el humanismo literario	57
<i>Lourdes Patricia Castañón Villagrán</i>	
Tendiendo puentes 2.0 entre la historia y el patrimonio marítimo y los usuarios virtuales: el blog y el perfil en Facebook de la cátedra de historia naval	69
<i>Lorena Martínez Solís, Celia Chaín Navarro, Juan José Sánchez Baena, Fernando Díaz Pérez</i>	



Table of Contents

The Debate about the Government in New Granada: A Metric Lexical Analysis of the Press (1810-1820)	1
<i>Julián Penagos</i>	
A Proposal of an Integral Evaluation within the Teaching English Major in the Faculty of Literature, Language and Science in the National University of Costa Rica	17
<i>Natin Gerardo Guzmán Arce, Mayra Loaiza Berrocal</i>	
Real Power of the perspective based on Human Relations and Behavioral Styles	29
<i>Julio Paredes-Riera</i>	
Education as Appropriation: Guidelines for an Existential Formation from Heidegger's Care	35
<i>Selma Rodal Linares</i>	
Digital Education Teachers for the XXI Century	47
<i>Josefina Bárcenas, José Antonio Domínguez, Enrique Ruiz-Velasco, José Santos Tolosa Sánchez</i>	
Emmanuel Carballo: between Practical Critics and Literary Humanism	57
<i>Lourdes Patricia Castañón Villagrán</i>	
Building Bridges 2.0 Between the History and the Maritime Heritage and the Virtual Users: The Blog and the Facebook Profile of the Naval History Chair	69
<i>Lorena Martínez Solís, Celia Chaín Navarro, Juan José Sánchez Baena, Fernando Díaz Pérez</i>	



El debate sobre el gobierno en la Nueva Granada: un análisis léxico métrico de la prensa (1810-1820)

Julián Penagos, Universidad de la Sabana, Colombia

Resumen: El presente trabajo tiene como objetivo exponer una parte de la investigación “Historia Cultural de la Prensa en Colombia (1810-1820)” que realizó un análisis léxico métrico a seis periódicos de la época. Este ensayo trata sobre la reflexión que se hacía en torno a la problemática del gobierno en la Nueva Granada durante las invasiones napoleónicas. Es una coyuntura caracterizada por un vacío de poder en las colonias debido a la abdicación y posterior arresto del rey Fernando VII. La discusión escenificada en los periódicos muestra la fragmentación ideológica de los ilustrados neogranadinos y las luchas de significación con respecto a la forma de gobierno, la lealtad al rey y la legitimidad de la independencia.

Palabras clave: análisis léxico métrico, independencia, Nueva Granada, prensa, periódicos

Abstract: The present work is aimed at exposing a part of the research called “Cultural History of the Press in Colombia (1810-1820).” It performed a metric lexical analysis to six newspapers of the time. This paper deals with the reflection that was done around the issue of government in Nueva Granada during the Napoleonic invasions. It is a situation characterized by a power emptiness in the colonies due to the abdication and subsequent arrest of King Ferdinand VII. The discussion staged in newspapers shows the ideological fragmentation of neogranadinos enlightened and struggles of significance in relation to the form of government, loyalty to the king and the legitimacy of independence

Keywords: Metric Lexical Analysis, Government, Independence, Nueva Granada, Press, Newspapers

Introducción

La modernidad política, como lo dice François-Xavier Guerra (2010), se inserta en sociedades altamente tradicionales como la Nueva Granada en medio de dos guerras de independencia, a principios del siglo XIX, la primera en contra del invasor francés y luego en contra de la monarquía absolutista española. En ese sentido se produce una mutación ideológica que se caracteriza por la hibridación de conceptos como nación, Estado, pueblo y ciudadano, en los que se mezclan elementos del antiguo régimen junto con los de la ilustración y se forjan en medio de las batallas y la sangre derramada de neogranadinos y españoles.

La guerra y la seguridad del reino serían los ejes a través de los cuales se construirían estos conceptos. En esa medida, los ilustrados criollos necesitaban medios de expresión para lograr difundir y legitimar estas ideas “modernas” en la población para así unificar, de manera política y cultural, un reino empeñado geográficamente en la fragmentación.

La primera república (1810-1816), la guerra civil (1812-1814), la reconquista española (1814-1818) y la campaña libertadora (1819) dan cuenta de algunos fracasos y triunfos en este intento por unificar la opinión. Diversos elementos tanto en la interpretación como en la recepción de estas ideas describen las dinámicas por las cuales los habitantes de la época intentaron darle un sentido a los momentos turbulentos que estaban viviendo.

Los periódicos de estos años, dan cuenta de esa dinámica y de la proyección de los letrados criollos por “iluminar” a una sociedad iletrada. A través del contenido de los mismos se puede ver la representación de la situación, la dificultad para entenderla y la confusión que existía en las decisiones que debían tomarse.

Para lograr entrever los desarrollos y transformaciones de las discusiones se realizaron análisis cualitativos y cuantitativos a partir de los resultados del estudio léxico métrico de los textos. Esta técnica parte de la premisa de que las palabras que conforman un discurso se escogen dependiendo de diversos factores como los intereses de la persona quien las escribe y el contexto socio-político de la



época en la que se escribe. Esta selección de “determinadas voces y la postergación de otras” expresa el pensamiento de un autor al identificar tendencias o series semánticas. (Fernández y Fuentes, 2000, p.225). El análisis léxico métrico permite identificar estas tendencias y la preferencia por el uso de cierto lenguaje, la labor del investigador es dar una explicación a las tendencias y a sus cambios para determinar la razón de su alteración o de su uso. El análisis estadístico textual del corpus se realizó por medio del programa Dtm Vic. El empleo de este método se justifica a partir de dos puntos: primero, el carácter doctrinario de la prensa de la época, que hacía que la mayoría de los artículos fueran opiniones o reflexiones del momento coyuntural específico, y dos, la teoría que supone que los sujetos sociales expresan sus ideas a partir de las palabras que utilizan y la forma como estructuran su discurso. (Baccala y De la Cruz, 2000). Este estudio realizó dos tipos de análisis, uno, crítico-textual a 21 periódicos y un análisis léxico métrico a 6 de ellos para lograr una mayor profundidad¹.

En ese sentido, una primera fase realizó una caracterización de los documentos para determinar cuáles de ellos cumplían con el criterio para ser analizados de manera léxica. Al realizar esta caracterización se determinó que el análisis léxico métrico debía ser aplicado a un total de 765 textos. Establecido el corpus de análisis, la segunda fase del estudio consistía en realizar una tabla léxica, para tener una visión general de las frecuencias de palabras que más aparecen en los textos y así observar tendencias conceptuales previas para ser utilizadas en un análisis más profundo de contingencias, “el propósito al construir la tabla es comparar los perfiles léxicos de los textos en los cuales se particiona el corpus a partir de una variable categórica” (Fernández y Fuentes, 2000, p.225).

Tabla 1: Tabla Léxica Total

<i>Lemma</i>	<i>Freq.</i>	<i>Sort.</i>	<i>Lemma</i>	<i>Freq.</i>	<i>Sort</i>
GOBIERNO	0,012321448	1	BAGATELA	0,002523482	25
PUEBLO	0,009315077	2	CONGRESO	0,002523482	26
LIBERTAD	0,007757372	3	AMERICANO	0,002507905	27
CÁDIZ	0,00443946	4	AMÉRICA	0,002507905	28
PATRIA	0,004314843	5	PRINCIPIO	0,002461174	29
GUERRA	0,004143496	6	AUTOR	0,002445597	30
TIEMPO	0,003956571	7	MAYOR	0,002367712	31
PÚBLICO	0,003831955	8	MEDIO	0,002367712	32
DERECHO	0,003660607	9	FUERZA	0,002320981	30
QUANDO	0,003349066	10	CIUDAD	0,002227518	32
SANTAFÉ	0,003255604	11	AHORA	0,002180787	32
ENEMIGO	0,003255604	12	GUERRA	0,00216521	33
GENERAL	0,003208873	13	NUEVO	0,00216521	34
REGENCIA	0,00311541	14	PAPEL	0,00216521	35
PONER	0,003099833	15	MUNDO	0,002149633	36
LEY	0,003037525	16	REYNO	0,002149633	37
MANO	0,003006371	17	PUNTO	0,002118479	38
CREER	0,00295964	18	PALABRA	0,002118479	39
CARTAGENA	0,002928486	19	INDEPENDENCIA	0,002087325	40
CONOCER	0,002881755	20	TRATAR	0,002071748	41
PARTE	0,002881755	21	IMPRESA	0,002056171	42
AMIGO	0,002741561	22	CAUSA	0,002040594	43
PUBLICAR	0,00269483	23	CIUDADANO	0,002025017	44
DIOS	0,002601368	24			

Fuente: Creación propia, 2015.

¹ Los periódicos que analizados fueron: El *Diario Político de Santafé de Bogotá*, El *Argos Americano*, El *Aviso al Público*, La *Bagatela*, El *Argos de la Nueva Granada* y el *Correo del Orinoco*.

La tabla (1) motiva a plantear algunos aspectos que serán desarrollados en este texto. Por ejemplo, la comprobación del hallazgo del análisis léxico métrico de que los periódicos se enfocaron en los temas políticos y de gobierno, intentando construir discursos que conectaran el manejo de la Provincia y la representación en las Juntas. La historiografía reciente sobre la primera república confirma esto, en realidad, el esfuerzo máximo de la élite criolla fue la de crear un nuevo sistema de gobierno para controlar las soberanías emergentes sean estas regionales o locales que se originaban ante la ausencia del rey y la promesa de una autonomía política anclada en la soberanía de los pueblos.

Política y Gobierno: España y el asunto de las soberanías

La invasión napoleónica a España (1808-1814) desata sucesos irreversibles en gran parte de los territorios hispánicos. En la península, el rey está ausente, ha sido apresado por el ejército francés. José Bonaparte es nombrado como su reemplazo. De inmediato, por toda España se crean juntas de gobierno con la intención de preservar la soberanía de Fernando VII y organizar la resistencia en contra de la invasión francesa. En América, las juntas son réplica exacta de las de la península, y tienen los mismos objetivos: mantenerse fieles a Fernando VII, darle una dirección a la guerra contra los franceses y evitar el vacío de poder. El historiador francés Clement Thibaud afirma, con respecto a estos momentos que: “En esos meses de angustia, los reinos americanos demostraron una lealtad ejemplar. Y al reactivar la agresión francesa el sentimiento de pertenencia a la Corona, todo el mundo aspiró a ser más español” (Thibaud, 2003, p.11).

Entre 1808 y 1820 la sociedad ilustrada de la Nueva Granada pasó de tener una pretensión autonomista fiel a Fernando VII a una posición opuesta de emancipación total de España. Sin embargo, esto fue causado por los eventos coyunturales que ocurrían en la península y la rigidez de lo que para ese entonces era el gobierno español, que empujaron a los ilustrados a la toma de decisiones sin la madurez de una conciencia política que aún estaba en ciernes².

En esos años (1810-1820) se pusieron a prueba las premisas de la modernidad política en la Nueva Granada. Los periódicos neogranadinos fueron escenario de la lucha de significación frente a conceptos como soberanía, representación, formas de control de la sociedad e incluso la definición de nación que también entró a debate. Eran discursos en donde elementos modernos, del antiguo régimen, junto con las propias prácticas de apropiación produjeron un híbrido que se podría considerar una versión autóctona de los ideales modernos.

Se fueron configurando facciones representadas en los periódicos, a partir de su posición frente a los sucesos en la península. El discurso se articuló en torno a cuál sería la mejor forma de gobernar teniendo como objetivo la preservación de la seguridad del reino (Sosa, 2006). Esa mejor forma se conecta también y de inmediato con la incertidumbre y el “horror” de los sucesos en España. Por ejemplo, se maneja la tesis desde el *Argos Americano* de que la creación de un gobierno interior debía tener la función especial de mantener el poder de Fernando VII (*Argos A.*, 17 de diciembre de 1810).

Aunque el eje del discurso social era la seguridad, no era general o totalizante. Respondía a la fragmentación geográfica y a la coyuntura del momento. Existían tantas versiones como provincias, que cambiaban su posición dependiendo de los alarmantes sucesos cuyas noticias llegaban en las gacetas europeas traídas en los barcos que atracaban en las costas. Todas estas ideas perduraron, incluso hasta la llegada de Pablo Morillo (oficial español encargado de la reconquista en 1814), ya que la distinción no se daba por el tiempo sino por los intereses locales. Una de estas versiones, tiene que ver con la seguridad de España y sus reinos, que mantenía la concepción de una nación como parte de la monarquía (Sourdis, 1988). En ese sentido, en los periódicos se puede ver la confusión en los ilustrados criollos entre obedecer o no a la regencia, preguntándose todo el tiempo por el carácter de su legitimidad o seguir siendo fieles a

² La sociedad ilustrada de la Nueva Granada, descrita por Renán Silva (2002), era conformada por una pequeña comunidad de la élite criolla con mentalidad moderna pero limitada por una institucionalidad despótica, un mercado literario mínimo y una circulación del conocimiento reducido pero que se construyen su visión de la ilustración a partir de a partir del autodidactismo, el préstamo informal y a veces ilegal en el mercado negro de libro, y la discusión de las ideas en reuniones (escondidas) en espacios privados que eran considerados como subversivas por el gobierno español. Esta ilustración realizada “en la sombra” saldría a la luz después de los eventos de 1808.

Fernando VII sin importar su cautiverio. Esta posición se vería transformada por dos sucesos, la negación de la regencia a la equitativa representación dada en febrero de 1811 y más tarde a la negación de los derechos de libertad económica y autonomía a mediados del mismo año. El vínculo con la Monarquía se rompería por completo con la restitución de Fernando VII, el posterior derrocamiento de la Constitución de Cádiz y el anuncio de la campaña de reconquista en 1814.

Pero, en un principio, se abogaba por la no separación y se emitían leyes, como la revisión de los barcos antes de alcanzar puerto para evitar la llegada de los emisarios franceses, y así mantener intacta la soberanía del rey y proteger sus posesiones de ultramar a su regreso o venida, pues se estaba contemplando que Fernando VII acudiera a comandar a la España desde América. Por ejemplo, hasta el último momento, una parte de las elites cartageneras abogaron por la no separación intentando mantener un sistema autónomo federativo (*Argos A.*, 5 de noviembre de 1810), pero un año después sucumbirían a la presión de una parte de la elite momposina apoyados por la población hasta declarar su independencia el 11 de noviembre de 1811³.

El Argos y La Bagatela aunque coincidentes en el debate sobre el gobierno interior y la representación de los diputados tanto en las Cortes de Cádiz como en la Suprema Junta del Reino, tenían diferencias en la manera de concebir el gobierno en la práctica discursiva.

Tabla 2: Concordancias Gobierno *Argos Americano*.

<i>First</i>	<i>Second</i>	<i>Freq</i>
Gobierno	Español	53
Gobierno	de España	52
Gobierno	Popular	50
Gobierno	de la Nación	49
Gobierno	de Cartagena	49
Gobierno	Interior	48
Gobierno	Central	45
Gobierno	Provincia	44
Gobierno	Federal	43
Gobierno	Federativo	43

Fuente: Creación propia, 2015.

Tabla 3: Concordancias Gobierno *La Bagatela*

<i>First</i>	<i>Second</i>	<i>Freq.</i>
gobierno	español	0.04
gobierno	libre	0.04
gobierno	justo	0.03
gobierno	liberal	0.03
gobierno	inglés	0.02
gobierno	interior	0.02
gobierno	central	0.01
gobierno	democrático	0.01
gobierno	económico	0.01
gobierno	federal	0.01

Fuente: Creación propia, 2015.

Las tablas (2) y (3) muestran las concordancias del lema gobierno, muestra el grupo de palabras (o en este caso palabra) que con mayor frecuencia tiene más relación con el lema principal. Se puede ver que ambos periódicos debaten de manera frecuente sobre el gobierno en relación con el español, lo que demuestra no solo el interés de los neogranadinos por su relación con la metrópoli sino la

³ Mompós es un pueblo cercano al puerto de Cartagena. En la época de la independencia de Colombia, sus pobladores liderados por los hermanos Gutiérrez de Piñeres hacían una fuerte contraposición a las elites cartageneras, incluso hubo una insurrección al declararse soberanos y autónomos ante el gobierno de Cartagena. Su posición ideológica era la de declarar independencia absoluta de España.

preocupación y la incertidumbre que se sentía ante la “rapacidad francesa”. Existen además similitudes en tanto el tema sobre el gobierno interior-gobierno central y gobierno federal, siendo el punto álgido de las discusiones en ese momento. La distinción entre uno y otro discurso, está en que el tema de debate para el *Argos* era el de un gobierno popular como un gobierno de la nación, mientras que en *La Bagatela*, el precursor Nariño argumentaba que un gobierno debe ser libre, justo y liberal.

En el *Argos Americano*, se expresa una preocupación continua por el destino del gobierno de la provincia y por el futuro del reino. La publicación de varios autores como Don Eloy Valenzuela y de varias personalidades de la elite cartagenera que, reconociéndose como parte de un continente, muestran preocupación por sus bienes ante la posible “rapacidad francesa”. La pregunta que realiza Don Eloy Valenzuela (¿De quién seremos?) en el artículo publicado por el *Argos*, intenta ser contestada por la comparación entre las culturas norteamericana y británica.

De la primera se pregunta si deben seguir el ejemplo de la independencia. Aquí las dudas y las contradicciones aparecen, ya que a los editores del *Argos* les parece una falta de lealtad proclamar la emancipación cuando la “Madre Patria” necesita del apoyo de las colonias. Pero, por otro lado, continúa la incertidumbre de lo que pueda suceder con Napoleón. Las elites cartageneras temen perder sus derechos y sus bienes en el caso de que la Regencia caiga completamente. La mejor decisión podría ser la independencia. Aquí, los textos de José María Blanco⁴ son importantes, ya que sirvieron como guía para la decisión que más tarde, en medio de la contradicción, tomaría la junta de Cartagena. (*Argos A.*, 24 de septiembre de 1810, p.9).

Por otro lado, *La Bagatela* también centra su debate en torno al gobierno español, lo hace desde la perspectiva de criticar la falta de representatividad en la Regencia. Argumentando que la Junta ha manipulado los reglamentos, y que aunque elevó a las colonias al nivel de reinos, no está dispuesta a hacer lo mismo con la representación de los diputados. Nariño afirma, citando a José María Blanco, que es un grave error del gobierno español, pues está negando todas las potestades del liberalismo y está cometiendo los mismos actos injustos que realizó el gobierno británico con los norteamericanos (Blanco, 14 de noviembre de 1810).

Si por una parte la Provincia de Cartagena seguía los mandatos de la regencia, Santafé de Bogotá la había negado días después del 20 de julio de 1810 arguyendo que estas no representaban al rey. La diferencia de posiciones por el tema de la regencia, es una de las razones de la confrontación entre Cartagena y Bogotá.

Reasumida la soberanía, las provincias se preguntaban por la mejor forma de gobierno. El término gobierno interior caracteriza esta discusión. Nariño lo construye de la mano con otros tres conceptos que determinan el carácter del discurso: central, liberal y firme. Dice Nariño que el gobierno interior del reino debe ayudar al progreso de la agricultura, las artes y el comercio, que unidos a los españoles, velará por el orden y la unión de las provincias. Por eso, debe ser impuesto de manera firme, enérgica y con carácter (*La Bagatela*, 10 de enero de 1812). Se contempla aquí un tipo de autonomía centralista que pretende una organización por medio de un sistema monárquico.

Mientras tanto, el *Argos Americano*, demostraba que la élite cartagenera, poco a poco, mutaba su posición política según sus intereses comerciales. Para ellos el gobierno interior debía tener dos funciones: mantener el poder del rey, como se dijo anteriormente, y formar juntas como expresión de una revolución en contra de Napoleón.

Pero el espíritu ilustrado que emanaba de las mentes de la elite cartagenera, apoyado por las continuas contradicciones de las Cortes de Cádiz, no pudo contener la crítica a la monarquía. El 18 de marzo de 1810, en un artículo titulado “Sobre la Separación”, argumentan que el gobierno español ha sido despótico, que ha mantenido el monopolio económico y no está dispuesto a romperlo para el beneficio de las provincias de ultramar, y por eso no habrá un progreso económico si alguna vez los españoles vuelven al poder. Además, afirma que siendo independientes habría mayor rentabilidad puesto que “los negocios de las colonias no pueden prosperar sino bajo un gobierno local

⁴ José María Blanco “Blanco White” (1775 -1841) escritor sevillano de pensamiento liberal que desde las páginas del periódico *El Español* (1810-1814) publicado desde Inglaterra criticaba al gobierno de la monarquía y a las Cortes de Cádiz.

independiente, que conozca las necesidades del país, y les aplique pronto remedios” (*Argos A.*, 18 de marzo de 1810)

Bajo esta perspectiva económica se manejaron los intereses de un sector de la provincia cartagenera, que poco a poco fue mutando su posición de un gobierno interior cuyo centro es la Regencia a uno amparado en la soberanía del pueblo, llamado gobierno popular. En el *Argos Americano* se puede observar que los editores objetan la autoridad de las Cortes de Cádiz, citando de manera continua a José María Blanco, para afirmar que la Regencia se adjudicó la potestad de la representación arguyendo que las juntas creadas en un principio habían sido escogidas por el pueblo y que por tanto estas tenían el deber y el derecho de elegir un nuevo gobierno. Los editores argumentaban que debería ser el pueblo y no la regencia la que debía escoger el nuevo gobierno.

Los editores del *Argos* se amparaban en el Contrato Social escrito por Jean Jacques Rousseau para debatir sobre la idea de que el gobierno popular debe tener la representación del pueblo como ejecutor de su soberanía, y que este gobierno debía velar por las libertades civiles (entre ellas las de comercio) en pro de un interés general. Interés general que en el *Argos Americano* se traduce en “felicidad pública” amparados de nuevo en Rousseau, pero viene aquí una tergiversación de los preceptos del autor francés.

El artículo hace parte de la correspondencia entre el Señor P (un seudónimo, no se tiene clara la identidad el autor) y los editores del *Argos*, es la carta quinta en la cual se expone la urgencia de que la Suprema Junta realice una constitución y responda a los debates en el espacio público cartagenero de que si esa junta tiene la potestad de hacer las leyes. El autor afirma, citando a Rousseau, que la soberanía del pueblo reside en la junta y que⁵:

La ley es la expresión de la voluntad general, la facultad de hacer leyes es privativa del Soberano: la suprema junta hace leyes y representa la voluntad general de todos los vecinos de su provincia, luego es soberana. Ahora bien, ¿la constitución no debe ser la obra del soberano? Las leyes son necesarias para evitar el despotismo y la Suprema Junta se está demorando en hacer una constitución que obligue a una separación de los poderes pues es en la confusión de los poderes dice un autor moderno que nace, crece se fortifica este principio desorganizador, que trastorna y disuelve las sociedades políticas. Las constituciones de los pueblos antiguos experimentaron perpetuas variaciones, porque las leyes fundamentales estaban débilmente combinada, y los poderes mal distribuidos. (*Argos A.*, 24 de junio de 1811, p.182).

Aunque el autor, sigue en todo al teórico francés, olvida quizás de manera intencional, que según como el mismo Rousseau afirma una ley no es válida sin la ratificación del pueblo. Y es que la figura de gobierno que se asume aquí es que los diputados son representantes del pueblo y que en ese momento la soberanía recae en ellos y no el pueblo. Sin embargo, la soberanía entendida por Rousseau es clara en afirmar que si el pueblo pierde su soberanía el gobierno es nulo.

La soberanía no puede estar representada, por la misma razón por la que no puede ser enajenada; consiste esencialmente en la voluntad general, y la voluntad no se representa; es la misma o es otra; no hay término medio. Los diputados del pueblo no son, pues, ni pueden ser sus representantes, no son más que sus mandatarios; no pueden concluir nada definitivamente. Toda ley no ratificada por el pueblo en persona es nula; no es una ley. El pueblo inglés cree ser libre, y se engaña mucho; no lo es sino durante la elección de los miembros del Parlamento; desde el momento en que éstos son elegidos, el pueblo ya es esclavo, no es nada. (Rousseau, 2010, pp.24-25)

Son pequeños detalles que dicen mucho sobre la forma como la elite criolla se apropia de los conocimientos de la ilustración y los reproduce. Una muestra de que el pensamiento tradicional de las elites modificaba los conceptos modernos. El análisis léxico métrico del *Argos* dio como resultado el siguiente lema: *Suprema Junta*, que tiene relación continua con gobierno popular y la representación. Es decir, que para los editores del *Argos*, la representatividad recae en el gobierno popular y por lo tanto, según el periódico, la soberanía no recaería en el pueblo sino en los dirigentes que

⁵ En esta cita y las siguientes se ha respetado la ortografía original con que fue publicado el texto.

eligió, en esa medida, el poder estaría en los cabildos y las juntas que tendrían la obligación de separar las poderes realizando una constitución, que en todo caso, debía erigir como mejor forma de gobierno, uno federal.

Se encuentra aquí la concepción de un Estado mixto moderno-colonial. Una versión de lo que Annino ha teorizado como la connivencia de los conceptos del antiguo régimen con los de la modernidad política en época de revolución. El autor afirma que en la concepción de soberanía y formas de gobierno, existe un híbrido entre las teorías iusnaturalistas, el constitucionalismo inglés y los parámetros coloniales de control político (Annino, 2003, p.154).

Por otro lado, la concepción que tiene Nariño de Gobierno expuesto en el periódico *La Bagatela*, es que debe ser un gobierno liberal pero a la vez centralizador e incluso con poderes monárquicos. O a partir de la concepción del Argos, para quienes la soberanía recae en la representatividad de los mandatarios organizados estos en cabildos y juntas (estamentos coloniales), de seguro para centralizar la soberanía y evitar la fragmentación de la provincia (lo que en últimas no resultó).

Para 1814, en medio de la lucha de independencia y la guerra civil⁶, las elites políticas de la Nueva Granada aún intentaban gobernarla. Para ellos lo mejor era uniformar la opinión a partir de las ventajas que ofrece la independencia. La necesidad era la de conformar un Estado en medio de la guerra.

En estos temas la ambivalencia y las contradicciones de los neogranadinos se hacen palpables. En un artículo de *La Aurora* de Popayán, del 19 de junio de 1814, firmado por un individuo con el seudónimo del Neogranadino, se escribe una diatriba en contra de la independencia, los argumentos que atacan la emancipación van en diferentes sentidos: la religión, la política, las artes y las ciencias, la agricultura, la industria y el comercio (*La Aurora*, 19 de junio de 1814).

Con respecto al primero, el artículo hace continuas alusiones a las críticas que se elaboran en otros periódicos sobre que no se necesita a España para seguir siendo devotos. Aunque no nombra los periódicos responsables, seguramente se refiere sobre todo al *Argos de la Nueva Granada*, que publica una serie de artículos, entre febrero y abril de 1814, realizando un ataque al argumento de que se deben mantener los lazos con España por la religión. En este artículo afirman que la religión no se debe a la Madre Patria, sino solo a Dios, ya que los españoles solo querían dominación (*Argos N. G.*, 24 de febrero de 1814, p.62). E incluso, afirman que los actos de los españoles no han sido para nada católicos, no puede haber paralelo entre “la moral de Jesucristo y la de los españoles”, y realizan un recuento de los actos bárbaros de los conquistadores en cuanto a la masacre de indígenas y su codicia por el oro (*Argos N. G.*, 3 de marzo de 1814, p.66).

Para los editores, los españoles no tienen ningún valor moral en cuanto a lo religioso. Sus actos nunca han sido de un buen cristiano. Además, son enemigos de las luces y tampoco tienen desarrollado las ciencias y las artes. Los editores del *Argos* van más allá, pues afirman que los pocos progresos de España se los deben a los árabes, y recuerdan que la península estuvo muchos siglos bajo el control de los sarracenos y que en ese caso, la religión cristiana fue la primera damnificada, ya que fue contaminada de mitos e historias sobre brujas, y esa religión fue la que llegó a América, llena de misticismos y ritos no católicos (*Argos N. G.*, 7 de abril de 1814, p.86).

En contraposición, el autor que firma como El Neogranadino en *La Aurora*, aunque no se remite directamente a los artículos del *Argos*, afirma que, con respecto a la religión, sin España, se perdería cualquier virtud de practicarla de buena manera. Además de que la Nueva Granada se vería en la obligación de organizar a una iglesia no institucionalizada en lo nacional, teniendo que nombrar obispos, sacerdotes entre otros. Y pues, afirma el Neogranadino, para eso está España, para evitar ese esfuerzo. (*La Aurora*, 19 de junio de 1814, p.126).

El Neogranadino detiene sus argumentos con respecto al tema de la religión, y pasa al siguiente que tiene que ver con la política, al cual acusa de ciencia escabrosa, en cuanto a que se tienen que hacer estrategias inteligentes y astutas para mantener experiencia y en eso, los neogranadinos, no tienen ni la experiencia ni la cultura política para afrontar retos de tanta importancia. De nuevo,

⁶ La fragmentación ideológica produjo una guerra civil (1812-1816) en dos frentes que se fusionaban: entre federalistas y centralistas, luchando por la forma de gobierno; entre los fieles a Fernando VII, los fieles a la Regencia y los que pretendían una independencia absoluta, según su posición e interés. Esta época fue bautizada por Antonio Nariño como la Patria Boba.

afirma el Neogradino, para eso está España, para encargarse de esas cosas sucias que se salen del manejo de los neogranadinos, “las cortes no ahorran miles de fatigas” afirmaría el Neogradino (*La Aurora*, 19 de junio de 1814, p.127).

Con respecto a las ciencias y a las artes, acusa a la Nueva Granada de un gran atraso, y del esfuerzo que llevaría intentar educar a una sociedad completamente analfabeta, en este sentido, acusa la necesidad de construir escuelas y de conseguir maestros. “Que todo lo haga España”, afirma el Neogradino. Así mismo habla de la agricultura, la industria y el comercio, pues advierte sobre la necesidad de construir carreteras y mejorar el comercio interno, así como de la consecución de herramientas para modernizar la forma aún artesanal de cosechar y de explotar las minas. Resume que sin España no habría posibilidad de desarrollar ni una, ni la otra (*La Aurora*, 19 de junio de 1814, p.128).

El artículo finaliza afirmando que sin España los americanos no serían más sino orangutanes y monos, y que al ver tantos “americanos necios” puede ser que el maíz y el plátano hayan afectado sus mentes. El Neogradino realiza una petición final a los editores del mismo periódico, la de apoyar su causa y que pregonen que la independencia es perjudicial y constituye “un traicionismo a las cortes” lo que España castigará con violencia, lo que se debe evitar a toda costa (*La Aurora*, 19 de junio de 1814, p.129).

No se ha encontrado una contestación al artículo de *La Aurora*. Se escribió en un momento en el que Fernando VII, el deseado, había sido restituido en el poder y anulado cualquier ley de las cortes de Cádiz, restableciendo la monarquía absoluta.

Pero este no era el único enfrentamiento en el que se veían envueltos los periódicos. La otra discusión importante se realizaba en torno a la forma de gobierno de las Provincias Unidas de la Nueva Granada. En este debate se involucraron además de los periódicos arriba mencionados impresos como *El Anteojo de Larga Vista*, *El Mensajero de Cartagena* y *Década*. La discusión específicamente se trataba sobre dos temas: El Consejo Electoral y la forma de distribuir las provincias.

Con respecto al primero, los periódicos continuamente atacan al periódico *Argos*, tildándolo de autoritario, al decidir cuál sería la capital, para cual cada medio argumentaba que su ciudad era la mejor. Ya fuera Cartagena por ser puerto, o Popayán al estar alejada de la guerra en Venezuela, e incluso Santa Fe al ser la ciudad más equidistante en el territorio neogranadino y por ser tradicionalmente, la capital.

Así mismo, la competencia entre las provincias, de raíces coloniales, se reflejaba en los artículos de los periódicos cuando se debatía por la forma de delimitar los pueblos que integrarían cada provincia. Ninguna provincia quería ceder y a su vez, querían adueñarse de otros territorios que podrían ser considerados como beneficiosos en cuanto a la extracción del oro o el desarrollo de la agricultura.

Con respecto al Consejo Electoral la discusión giraba en torno al nivel de representación de cada provincia, continuamente se criticaba el nombramiento de los funcionarios, de los sueldos o de la capacidad para manejar los asuntos públicos.

La Nueva Granada se enfrentaba a una paradoja, la necesidad de institucionalizar el Estado pero a la vez la imposibilidad de hacerlo debido a la fragmentación y la rivalidad entre las provincias.

¿Federados o confederados?

En la prensa analizada se refleja que el conjunto de villas y pueblos que conformaban la Nueva Granada, objetaron el valor de la ciudad principal (Santafé) como eje central del gobierno y arguyeron, en defensa de la soberanía de los pueblos, que su provincia debería tener un gobierno propio pues se veían a sí mismas como pequeñas naciones. La división como lo advierte el historiador Armando Martínez, se manifestó desde el mismo momento de la declaración de independencia, ya que había provincias que no aceptaron la emancipación y decidieron seguir bajo el gobierno español como Santa Marta y Pasto; otras que decidieron cortar toda relación con España, es el caso de Socorro, Mompós, Pamplona, Mariquita; y otras que deciden esperar los resultados de las Cortes de Cádiz, como Cartagena. (Martínez, 1998, p.15)

Esta situación dada por la proclamación diversa de la soberanía de las distintas provincias y pueblos de la Nueva Granada desarrollada entre 1810 y 1812, es escenificada en la prensa de la época con gran extensión y visibilidad. El periódico el *Aviso al Público* nos ofrece una panorámica semejante al

describir la situación en la edición del No. 10 “las provincias se arrancaron de la Capital, y dieron un ejemplo funesto a las Ciudades de su distrito; estas se dividieron de sus Matrices: el ejemplo de las Ciudades fue imitado por los otros departamento, y en un instante se vio el Reino despedazado, y cada Pueblo se erigió en un Estado independiente” (*Aviso al Público*, 10 de diciembre de 1810, p.77).

Visibilizada sobre todo en los periódicos del *Argos Americano*, *La Bagatela* y el *Aviso al Público* la discusión se basaba, según el estudio léxico métrico, en tres temas fundamentales: la preocupación por la división, la tensión entre los pueblos, las provincias y el centro; y el debate sobre el federalismo y el centralismo.

Por medio de la *Cartas de una Dama al Filósofo Sensible* y *Cartas del Filósofo Sensible a una Dama su amiga*, Nariño expone sus pareceres sobre el clima político de la época⁷. Afirma que en esta sociedad neogranadina tan dividida se empieza a implantar lógicas de censura y de represión debido a que el Gobierno ha intervenido el correo y leído cartas confidenciales, “que las cartas de D. Emigdio Benítez fueron cogidas y abiertas en Tunja (aunque yo jamás he dicho lo contrario) y las de D. Josef María Gutiérrez en Mompo; no pudiendo decir lo mismo del Congreso, porque en esta parte se le han ido a U. los estribos, y me parece se vería V. amargo si la cosa llegara a pruebas” (*La Bagatela*, 28 de julio de 1811).

Uno de los elementos que ha permitido la división, según Nariño, son algunos sacerdotes de la iglesia. El autor de *La Bagatela* crítica la relación entre la religión y la política. Afirma que el pueblo es demasiado supersticioso y se deja llevar por lo que dicen los sacerdotes, quienes están dispuestos a acoger el antiguo régimen y así lo predicar, por lo cual las bagatelas de Nariño son criticadas por el clero. Se quiere declarar legítima la autoridad de Godoy, quien no reconoce la soberanía de la Nueva Granada. Y a la palabra de contradicción los sacerdotes expresan sacrilegio y excomunión (*La Bagatela*, 25 de agosto de 1811).

En el No. 9 de septiembre 8 de 1811, se publica una Carta de un amigo de *La Bagatela*, en la que se critica fuertemente la actitud de los Arzobispos españoles que no aceptan este gobierno, y alertan a los feligreses que les creen por ser ellos “representantes de Dios” en la tierra.

Alerta, Alerta Americanos, quejándose de los ministros de Bonaparte, cuando en la Nueva Granada porque no predicar la verdad y engañan al pueblo. Vms. Son los que nos oprimen, y hacen una guerra la mas cruel, la mas solapada é injusta, no con bayonetas ni fusiles, sino con las traidoras armas de su hipocresía. (*La Bagatela*, 8 de septiembre de 1811, p.35)

Además dice:

Me parece que nuestros tales amigos son de los que persiguen los Duendes y asustan las Brujas. Que ganas tengo de que una pluma verdaderamente sabia se tomara el trabajo de señalarnos el punto desde donde la piedad comienza á declinar en superstición. Tu lo estás palpando á cada paso: ¿cuántos salen de la iglesia haciendo gestos después de haberse almorzado media docena de Misas, y catorce coronas, que encuentran á un pobre tendido en la calle, y no son para alargarle la mano ni darle una limosna? Que digan ahora estos pretendidos devotos que ridiculizamos las Misas. No SS. sabemos todo su valor y méritos la oímos con frecuencia: pero jamás aprobaremos que la mujer deje al marido y los hijos en la cama sin saber de la ropa y del almuerzo por estarse hasta las mil y quinientas rezando en la iglesia; ni al hombre que quiere que un cuervo traiga el pan á su casa a fuerza de rezar, cuando el lo pudiera traer sin milagro con solo irse á trabajar. Vuelve los ojos á tanto rico que vive y muere rezando, sin que ni en vida ni en muerte les veamos alargar la mano para una obra de beneficencia pública: dobles y doblones á su muerte, mucha cera, muchos paños negros, mucho gorgoteo en el coro, y el resto para una capellanía que obligue á ordenarse el sobrino sin vocación por no perder la Capellanía. Pero ¿para que nos cansamos? Un dote para Monjas es la cosa mas santa entre nosotros; mientras que no vemos vivo ni muerto que haga un fondo para que se casen. Seguramente que si fuera por nuestros devotos el mundo se acababa antes que vinieran los Franceses... (*La Bagatela*, 8 de septiembre de 1811, p.2).

⁷ La Provincia de Cartagena tenía múltiples roces con la Provincia Realista de Santa Marta. Las Tropas del General Baraya perseguían a las del realista Tacón en la Provincia de Popayán y en Santafé Antonio Nariño realiza una enconada oposición a Jorge Tadeo Lozano.

Otro de los aspectos importantes en los que gira el debate, es la pregunta sobre si el Congreso de Diputados de la Nueva Granada es una continuación del Antiguo Régimen o es uno nuevo. Ya que este Congreso, cuya realización tuvo varias dificultades debido a la división de las Provincias, quería poner en consideración la aceptación de la soberanía de la Regencia. Nariño afirmaba que este tema no debía ser tratado, para él no tenía sentido convocar un Congreso de las Provincias para negar la emancipación sino para legitimarla. Los temas que debían ser tratados eran los de la administración de la Nueva Granada, de la aceptación o no de la Federación, de lo judicial y lo legislativo, pero “divididas las Provincias en opiniones, y de hecho, solo la sabiduría de sus Representantes podría haberlas unido... pero el Congreso pasado murió, como el Amigo de las Artes, acabado de nacer, y el presente lleva visos de expirar antes de su nacimiento (*La Bagatela*, 15 de septiembre de 1811, p.38).

Nariño advierte sobre el peligro de la división, y afirma que los españoles no tendrán misericordia al momento de la reconquista, dice:

Que no se engañen: somos insurgentes, rebeldes, traidores; y á los traidores, á los insurgentes y rebeldes se les castiga como á tales. Desengañense los hipócritas que nos rodean: caerán sin misericordia bajo la espada de la venganza, porque nuestros conquistadores no vendrán con palabras como nosotros... (*La Bagatela*, 19 de septiembre de 1811, p.42)

El autor de *La Bagatela*, el mismo día que estalla un motín en Santafé en contra del presidente Jorge Tadeo Lozano a causa de las críticas publicadas en su periódico, ruega por la unión para defender la libertad:

Abramos por Dios los ojos! La hora ha llegado: nuestra ruina es irresistible si no nos unimos, sino deponemos todas las miras personales, todos los resentimientos pueriles, y sobre todo, esta apatía, esta confianza estúpida, esta inacción tan perjudicial en momentos tan críticos. Que el fuego sagrado de la Patria penetre nuestros corazones: y los inflame con la justicia de nuestra causa, y los riesgos que nos amenazan: que no haya más que un sentimiento, un fin: que no se conozcan mas distinciones de Patria, de profesiones para defender nuestra libertad, que el de Ciudadanos de Cundinamarca; y finalmente que no se oiga más que una sola voz: Salvar la Patria ó morir. (*La Bagatela*, 19 de septiembre de 1811, p.43)

El *Aviso al Público* responde a las críticas que recaen contra Santafé al declararse capital del reino y desde cartas publicadas en el *Argos Americano* se declara que “el pueblo de Santafé es Déspota que trastorna el orden del Gobierno” (*Aviso*, 19 de septiembre de 1811).

A esta acusación los autores del periódico argumentan que Santa Fe no ha pretendido dominar a las otras Provincias sino que las ha invitado a participar de su gobierno y que están las actas y los papeles de gobierno para probarlo. Una de las discusiones que con mayor amplitud se reconocen en los periódicos es sobre la organización de la Congreso General de Provincias que debía esclarecer varios asuntos como: la legitimación o no del Consejo de Cádiz, la declaración de fidelidad a Fernando VII, la decisión de ser Federalistas o Centralistas, y asuntos referentes a la economía como al agricultura y los estancos de tabaco. Pero la división se dio desde antes de ser convocada la junta, la Provincia de Cartagena en artículos publicados en su edición del 29 de octubre critica la decisión de realizar la junta en Bogotá, por considerarla una decisión autoritaria y parecida a la del antiguo régimen.

Ante este panorama como diría el *Aviso al Público* “se oye resonar la voz Federación” (*Aviso al Público*, 12 de diciembre de 1810, p.78). Para los periódicos *La Bagatela* y el *Aviso al Público* este sistema de gobierno traería la ruina a la Nueva Granada. La argumentación del *Aviso* era que no estábamos a tiempo para asumir la federación debido a que Fernando VII aún está vivo y es “nuestro” deber esperarlo. Aquí entramos a dos puntos centrales en la discusión: uno, la comparación con el gobierno de los Estados Unidos; y la confusión de términos confederación y federación. (*Aviso al Público*, 12 de diciembre de 1810, p.78)

Antonio Nariño y el *Argos Americano* exponen que el gobierno de los Estados Unidos es el más perfecto hasta ahora concebido en la América, ya que por un lado, la soberanía reside en la masa que son representados por unos agentes que posibilitan el debate, y los ciudadanos son solo de una clase debido a que no existen ningún tipo de validez a los títulos de nobleza. (*La Bagatela*, 21 de julio de 1811, p.7).

En la edición de *La Bagatela* del 28 de julio de 1811, continúa su apreciación sobre el Gobierno de Estados Unidos del que se recalca la igualdad de los ciudadanos y la escogencia de algunos para representar los intereses de la nación en una comisión de Diputados.

Nariño por medio de un cuento alegórico narra cómo sería la vida de la Nueva Granada con un gobierno federativo, en el que cada provincia ostentara su propia soberanía (*La Bagatela*, 28 de julio de 1811). En esta narración, los diputados que representan a la Provincia después de cansadas reuniones en donde se reclamaría por las necesidades de cada pueblo, llegarían a la conclusión de unirse por dos razones fundamentales: para defender la libertad recién obtenida, y para hacer esfuerzos conjuntos de mejoramiento de la situación social, política y económica de las provincias.

Con este cuento, Nariño expone la imposibilidad de mantener un sistema confederado parecido al de Estados Unidos, debido a las diferencias culturales y sociales que existen entre los Estados Unidos y la Nueva Granada, que gira principalmente en torno a la ignorancia, la pobreza y la población aún sumergida en la servidumbre. Nariño propone una forma de gobierno centralizado mediante un Sistema Departamental para evitar la tensión entre las soberanías (*La Bagatela*, 25 de agosto de 1811).

Otro punto en el que debate Nariño, es de las finanzas del Nuevo Gobierno. Afirma que se deben tener buenas contribuciones para patrocinar la guerra que vendrá, y sugiere mejorar el valor de las mismas y la forma de cobrarlas. Critica al gobierno, específicamente en los impuestos que ha cobrado en los estancos de Tabaco lo que ha impedido su siembra, y en general la agricultura. “El secreto de un buen Gobierno está, no en que las contribuciones sean cortas, si no en que el que contribuya disfrute de los beneficios de la contribución” (*La Bagatela*, 10 de septiembre de 1811, p.30).

La comparación del Gobierno de la Nueva Granada con el de los Estados Unidos llega al extremo de que en la edición del *Aviso al Público* No. 10 se publicó por completo la constitución de esta nación traducida del inglés por D. José Manuel Villavicencio (*Aviso al Público*, 22 de diciembre de 1810, pp.83-100).

Los periódicos están de acuerdo con que este gobierno es el más perfecto de todos, pero tanto *La Bagatela* como el *Aviso al Público* afirman que no es correcto adoptarlo en la Nueva Granada. En este caso, el *Argos Americano* realiza una enconada defensa del sistema federal arguyendo que es el mejor para la actual situación del reino y ayudará a que la Nueva Granada no caiga en la ruina. El periódico por ejemplo, describe las “distintas” ventajas del sistema federativo, ya que ayudará a mantener la paz puesto que cada provincia mantendrá su administración económica, judicial y legislativo todo será direccionado a un gobierno central y el Congreso Federativo tendrá la última decisión en lo que el periódico llama “alto gobierno” (*Argos A.*, 3 de diciembre de 1810, p.45).

En el desarrollo de estas discusiones se pone al relieve una confusión. Los autores de los periódicos utilizan, sin distinción alguna, dos palabras que son diferentes: confederación y federación. En algunas ocasiones se critica o se favorece a la federación en nombre de la confederación y viceversa o se utilizan ambos términos al mismo tiempo.

Chiaromonte indica que sobre el término federalismo existe una confusión historiográfica. Hay una ambigüedad entre los conceptos confederación y un Estado Federal. En una confederación los estados son soberanos e independientes, en un Estado Federal los Estados miembros “solo retienen parte de su original soberanía y sobre cuyos habitantes se ejerce directamente el poder del Estado federal en todo lo que es de su competencia soberana” (Chiaromonte, 1997, p.119)

La confusión consistía, y se puede ver en los periódicos, que la sociedad ilustrada entendía a lo “federal como opuesto a lo nacional (y centralizador), entendiendo lo “federal” como confederal, y por nacional el Estado Federal...” (Chiaromonte, 1997, p.70).

En el *Argos Americano*, aunque al parecer se describe un Estado Federal que “considere la representación y confianza de los pueblos, con unas mismas ideas á cerca de reunir en un centro común la legal representación del Reino” (*Argos A.*, 17 de septiembre de 1810, p.1) este es nombrado como confederación “...y liga con las Provincias Comarcanas, y con todas las demás, así de la costa, como de lo interior, que quieran entrar en la confederación general del Nuevo Rey” (*Argos A.*, 17 de septiembre de 1810, p.5) o que “debía establecerse una Junta Central de Provincia; y con los segundos sobre la confederación general e íntima unión del Reino en obsequio de los imprescriptibles derechos del Señor D. Fernando VII” (*Argos A.*, 17 de septiembre de 1810, p.7). Mientras que

La Bagatela y el *Aviso al Público* manifestaban que la falta de centralización en un gobierno haría caer en la ruina a La Nueva Granada y repelían constantemente el proyecto federal.

Para Chiaramonte, este asunto ha sido muy poco estudiado por la historiografía de la independencia de la América Española. Este autor expresa que esta es una confusión que “inaugura el proceso norteamericano y que perdurará durante la mayor parte del siglo XIX...” (Chiaramonte, 1997, p.72) y que tendrá sus consecuencias: por ejemplo, el fracaso de la primera república en la Nueva Granada.

Y es que en este caso, y siguiendo los debates escenificados en los periódicos, se discutía bajo el nombre de Federación la promulgación de soberanías autónomas en donde cada provincia se legitima como Estado y se une con las otras manteniendo completo control de su poder de decisión en torno a un propósito común. Cuando lo que se debería estar discutiendo era cuánta autonomía debían tener las Provincias y qué tipo de gobierno central deberían tener.

Desde otra perspectiva, esta confusión también pudo darse por la mutación de los conceptos políticos dados por la interpretación y la práctica que los ilustrados hicieron de los mismos. Efectivamente el *vacatio regis*, creó un vacío de poder en el que se “redistribuyó la soberanía entre cabildos provinciales en América” (Annino, 2003, p.166) y comienza una fragmentación territorial, que en la Nueva Granada fue más marcada debido al aislamiento histórico entre las provincias, al difícil tránsito entre una y otra por la geografía, pero además por el mal estado de los caminos y a su vez, por la rivalidad económica colonial entre las regiones. A la Nueva Granada solo la mantenía unida el poder de la monarquía.

La promulgación de soberanías agudizó la división, cada una anunció el autogobierno y la emancipación. La necesidad de la elite gobernante era lograr la menos fragmentación posible y el federalismo resultó ser una solución viable, como lo explica el *Argos Americano* el 17 y 24 de junio de 1811. En estos artículos, los editores advierten que el sistema federativo es el mejor, ya que se conformarían Estados que respetarían las soberanías de los pueblos, y esta soberanía estaría anclada en los cabildos y en las juntas locales. Este modelo gubernativo estaría “pactado” entre los distintos estados en beneficio del progreso de cada uno.

Es una concepción moderna del pactismo contractual que sin embargo, estaba basado en instituciones de naturaleza colonial como por ejemplo, los cabildos. Esto afectaba el justo nivel de la representación dada al pueblo. Además, también había sido originado a partir de la negación a la soberanía moderna que emanaba de las cortes de Cádiz, la cual instauraba un gobierno liberal pero centralizador. Lo que implicaba que la nación que se concebía en la Nueva Granada, era un concepto híbrido entre instituciones de tipo colonial, un conjunto de corporaciones adjuntas al territorio y una idea de pactismo entre en estas corporaciones. (Annino, 2003, pp.169-170).

Conclusión

El análisis léxico métrico muestra que la época inmediatamente posterior al 20 de julio de 1810 estuvo plagada de confrontaciones internas que desquebrajaron a la Nueva Granada en Provincias y pueblos que se declararon autónomamente como independientes. Los enfrentamientos y las contradicciones, según los visto en los periódicos, se basaban primero en el vacío de poder dejado por España y segundo, en la idea de soberanía fundada en el pueblo. Esto último legitimó el derecho de los cabildos locales a manifestar su autonomía ante un poder central.

Por lo tanto, la idea de separación estaba circunscrita en las ideas de los ciudadanos de la Nueva Granada desde el principio. Primero, en la indecisión por declarar la emancipación total de la España, lo que causó una división entre los que querían mantenerse fieles a Fernando VII, los otros que creían en el Consejo de Regencia y algunos que rompían lazos por completo con la España. Segundo, la declaración de soberanías por parte de las provincias estaba medida por los intereses económicos que tenían esos pueblos con respecto a la Nueva Granada y a España. Vimos el caso de Cartagena y como cuando en un principio declaró fiel al Consejo de Regencia debido a los beneficios económicos que esta pudiera concederle, su posición cambió de repente y se declaró fiel a Fernando VII cuando la Regencia no accedió a conceder derechos económicos autónomos a esta provincia. Vino la crisis a partir de un hecho coyuntural, la remoción de Fernando VII en el poder,

que rompería la unidad monárquica. Las juntas españolas proclamaban que en ausencia del rey legítimo, la soberanía recaía en el pueblo. Aunque esto no incidía en propósitos independentistas degeneró en luchas por la soberanía en las que se enfrentaron provincias, villas etc., proclamando su autonomía regional. En un principio en 1808 se crea en España una junta pero al aumentar la presión francesa esta junta se disuelve y se crea un Consejo de Regencia (1809) cuyo principal problema residía en su legitimidad.

Sin embargo, el estudio también muestra que los ilustrados criollos tenían una conciencia política que se había engendrado en los ambientes privados de las tertulias y las lecturas de libros, muchos de ellos prohibidos, y que salió a relucir durante los eventos de 1808 debido a la invasión Napoleónica a la península ibérica.

Así mismo, se debe reflexionar sobre la visión de un proceso de independencia continuo y unificado, cuando en realidad fue fragmentado, discontinuo y completamente relacionado a la coyuntura de los eventos en la península.

REFERENCIAS

- Annino, A. (2003). Soberanías en Lucha. En A. Annino y F. X. Guerra, *Inventando la Nación* (pp.152-184). Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Argos N. G. (7 de abril de 1814). Sigue el artículo sobre ¿Qué debe América a España? ¿La Religión? *Argos de la Nueva Granada* (22).
- (11 de noviembre de 1813). Venezuela Sitio de Puerto Cabello. *Argos de la Nueva Granada* (1).
- (25 de noviembre de 1813). Contestación del Presidente. *Argos de la Nueva Granada* (3).
- (18 de noviembre de 1813). América. *Argos de la Nueva Granada* (2).
- (24 de febrero de 1814). ¿Qué debe la América a España? ¿La Religión? *Argos de la Nueva Granada* (16).
- (3 de marzo de 1814). Sigue el artículo Que debe la América a España? La Religión? *Argos de la Nueva Granada* (17).
- (14 de enero de 1811). Continua El Español No. 1. *Argos Americano* (16).
- (17 de diciembre de 1810). Concluyen las reflexiones del Español Número 4. *Argos Americano*, 53-54.
- (3 de diciembre de 1810). Continúan las observaciones sobre la Federación. *Argos Americano*.
- (18 de marzo de 1810). Contestación. *Argos Americano*.
- (12 de noviembre de 1810). Nuevo Reino de Granada, Política. *Argos Americano* (9).
- (10 de octubre de 1810). Concluye el discurso sobre la independencia de La América. *Argos Americano*.
- (17 de septiembre de 1810). Política: Nuevo Reino de Granada. *Argos Americano* (4).
- (21 de enero de 1811). Cortes. *Argos Americano* (17).
- (11 de marzo de 1811). Integridad de la Monarquía Española. *Argos Americano* (24).
- (11 de marzo de 1811). Semanario Patriótico. *Argos Americano* (24).
- (18 de marzo de 1811). Contestación. Señor Curioso. *Argos Americano* (25).
- (5 de noviembre de 1810). Cartagena 5 de Noviembre. *Argos Americano*, 31-32.
- Aviso al Público. (10 de diciembre de 1810). Sin Título. *Aviso al Público* (10).
- (12 de diciembre de 1810). Sin Título. *En Aviso al Público* (11).
- (10 de diciembre de 1810). *Aviso al Público*.
- (22 de diciembre de 1810). Sin Título. *Aviso al Público* (13), 83-100.
- (17 de noviembre de 1810). Sin título. *Aviso al Público* (8), 63-66.
- (3 de noviembre de 1810). Sin título. *Aviso al Público* (6).
- (12 de enero de 1811). Sin Título. *Aviso al Público*.
- (5 de enero de 1811). Sin Título. Continuación al Número 15 de *Aviso al Público*, 133-135.
- (2 de febrero de 1811). Sin Título. *Aviso al Público*.
- (19 de septiembre de 1811). Sin Título. *Aviso al Público*.
- Baccala, N. y De la Cruz, M. (2000). La importancia de la estadística textual aplicada al estudio de las teorías implícitas o concepciones de enseñanza. En M. Rajman y C. Chapellier, *Analyse Statistique des Données Textuelles* (pp.519-526). París, Francia: EPL.
- Blanco, J. M. (14 de noviembre de 1810). Extracto de las observaciones hechas por el Autor del Español a las Sección de las Cortes de Cádiz sobre América. *La Bagatela*.
- Chiaramonte, J. C. (1997). *Ciudades, provincias, Estados: Orígenes de la Nación Argentina (1800-1846)*. Buenos Aires, Argentina: Ariel Historia.
- Fernández, M. A. y Fuentes, J. F. (2000). Análisis léxico métrico de El Socialista (1886-1912): un vocabulario de clase. *Historia Contemporánea* (20), 225-243.
- Guerra, F. X. (2010). *Modernidad e independencias. Ensayos sobre las revoluciones hispánicas*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- La Aurora. (19 de junio de 1814). La Independencia de América es un delirio. *La Aurora*.
- La Bagatela. (25 de agosto de 1811). Carta de una amigo al autor de la Bagatela. *La Bagatela*, 27-28.

- (25 de agosto de 1811). Continuación de mi dictamen sobre el gobierno de la Nueva Granada. *La Bagatela*.
 - (21 de julio de 1811). Gobierno de Estados Unidos. *La Bagatela*.
 - (28 de julio de 1811). Mi dictamen sobre el gobierno que conviene al Reino de la Nueva Granada. *La Bagatela*, 11-12.
 - (28 de julio de 1811). Esto se llama fraternal advertencia, o sea primera amonestación. Suplemento a *La Bagatela* (5).
 - (3 de noviembre de 1811). Sin Título. *La Bagatela*.
 - (15 de septiembre de 1811). Congreso. *La Bagatela*.
 - (19 de septiembre de 1811). Noticias muy Gordas. *Bagatela Extraordinaria* (11).
 - (8 de septiembre de 1811). Continuación de la Carta del Autor de *La Bagatela a su amigo*. Suplemento a *La Bagatela* (9).
 - (8 de septiembre de 1811). Copia. *La Bagatela*.
 - (4 de agosto de 1811). El filósofo sensible a una Dama, su amiga. *La Bagatela* (4).
 - (14 de noviembre de 1811). Extracto de las Observaciones hechas por el Autor del *Español a las sesiones de las Cortes de Cádiz sobre América*. *La Bagatela* (21).
 - (15 de septiembre de 1811). Carta dirigida al autor de *La Bagatela*. *La Bagatela* (10).
 - (10 de septiembre de 1811). Contribuciones. *La Bagatela* (8).
 - (10 de enero de 1812). Una dama al filósofo sensible. *La Bagatela*, 106.
- Rousseau, J. J. (2010). *El Contrato Social*. Recuperado el 23 de junio de 2014, de El Aleph: <http://www.enxarxa.com/biblioteca/ROUSSEAU%20El%20Contrato%20Social.pdf>
- Silva, R. (2002). *Los Ilustrados de la Nueva Granada, 1760-1808: genealogía de una comunidad de interpretación*. Medellín, Colombia: Banco de la República.
- Sosa, G. (2006). *Representación e independencia 1810-1816*. Bogotá, Colombia: ICANH-Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- Sourdis, A. (1988). *Cartagena de Indias durante la primera república 1810-1815*. Bogotá, Colombia: Banco de la República.
- Thibaud, C. (2003). *Repúblicas en armas: los ejércitos Bolivarianos en la guerra de independencia en Colombia y Venezuela*. Bogotá, Colombia: Planeta, Instituto Francés de Estudios Andinos.

SOBRE EL AUTOR

Julián Enrique Penagos Carreño: Magister en Historia de la Universidad de los Andes y Comunicador Social con énfasis en Investigación de la Universidad Santo Tomás. Docente en la Facultad de Comunicación Social y Periodismo de la Universidad de La Sabana en el área de Comunicación Pública. Experto en Investigación, análisis de datos y Desarrollo Experimental en el campo de la Ciencias Sociales y las humanidades. Ha desempeñado labores de Investigador con la Pontificia Universidad Javeriana (Germán Rey – Jorge Iván Bonilla) en el Centro de Estudios y Educación Popular —CINEP— (Camilo Tamayo) y en la Fundación para la Libertad de Prensa —FLIP— (Carlos Cortés), y el Proyecto Antonio Nariño —PAN— El Ministerio de Cultura entre otros.

Propuesta de una evaluación integral para el Bachillerato de la enseñanza del inglés en la Escuela de Literatura de la Universidad Nacional de Costa Rica

Natin Gerardo Guzmán Arce, Universidad Nacional de Costa Rica, Costa Rica
Mayra Loaiza Berrocal, Universidad Nacional de Costa Rica, Costa Rica

Resumen: La propuesta que se presenta en este artículo tiene como objetivo principal establecer una coordinación evaluativa de las materias de los diferentes cursos impartidos en el Bachillerato de la Enseñanza del Inglés (BEI) de la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje (ELCL) de la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA). Esta propuesta de Evaluación Integral tiene el fin de lograr un vínculo entre los instructores, objetivos de los cursos y el aprendizaje del idioma per se. La evaluación integral busca que los aprendices del idioma inglés puedan ver la correlación del idioma de una manera cíclica y no aislada. En otras palabras, que el estudio de la gramática, fonética, cultura, la expresión y producción oral y escrita estén vinculadas entre sí a través de trabajos en común (proyectos) que contribuyan a la formación académica y que contribuyan al aprendizaje. Esto requiere de un estudio profundo de los planes de estudios, de los temas y objetivos y de la comunicación permanente de los académicos. La idea es establecer dicha propuesta como un eje transversal de trabajo permanente, y que se establezca como una actividad de enseñanza para los alumnos en cada ciclo lectivo en su respectivo nivel.

Palabras clave: comunicación, estudios lingüísticos, educación, adquisición de una segunda lengua, currículum, métodos de enseñanza y evaluación

Abstract: It is the main objective of this proposal to carry out a coordination of an Integral Evaluation within all the subjects taught in the Teaching English Major provided by the Faculty of Literature, Language and Science in the National University of Costa Rica. This proposal aims to involve all parties: faculty members, professors and students in order to obtain much better results in the learning process of the English Language. This Integral Evaluation procedure intends to help students see the learning of the language as a whole contemplating oral, written, spoken and listening and comprehension production as a unique element as well as a result throughout the different tasks (projects) given to students based on the topics and course objectives. The main goal is to establish this proposal as a regular activity in the major depending on the different major levels.

Keywords: Communication, Linguistics studies, Second Language Acquisition, Syllabus, Teaching Methods and Evaluation

Introducción

La Universidad Nacional de Costa Rica es una de las cuatro universidades públicas que emergieron por la necesidad de tener un pueblo altamente educado y letrado. A la par de la Universidad de Costa Rica, el Instituto Tecnológico de Costa Rica y la Universidad Técnica Nacional; La Universidad Nacional de Costa Rica (UNA) ha tratado de extender su rama de estudios a todos los sectores del pueblo costarricense, especialmente a poblaciones de zonas rurales y de un nivel socio económico bajo.

En sus inicios, la UNA fue una casa de estudios llamada Escuela Normal de Costa Rica cuyo objetivo primordial era formar bachilleres en educación (maestros y maestras) quienes llevarían el saber a todo el territorio nacional por la necesidad de satisfacer la escasez de profesores y profesoras para la enseñanza media del país. La UNA pasa de ser la Escuela Normal de Costa Rica a formar una institución educativa de grado universitario el 15 de febrero de 1973. Su creación estuvo envuelta en debates y oposición por algunos intelectuales y grupos políticos, pero la batalla da sus



frutos y surge una nueva Alma Máter para que los costarricenses de entonces y de ahora opten por una educación superior estatal.

La UNA se ha abocado por una educación humanista donde su lema: “La verdad nos hace libres”, es la muestra misma de una educación abierta, social y de respeto solidario al ser. Aunque al principio, su primordial objetivo era la formación de docentes para primaria y secundaria; el crecimiento socio-político costarricense abre las posibilidades de expansión educativa y formación profesional. En la actualidad, la Universidad Nacional de Costa Rica cuenta con carreras educativas en lo social, técnico, educativo, deportivo, investigativo entre otras. Se ha expandido por todo el país y tiene un total de siete sedes universitarias. Es una de las universidades más importantes de Latinoamérica (ocupa lugar 66) y goza de gran prestigio internacional (en el ranquin-lugar 1318 a nivel mundial). A su haber, están miles de costarricenses quienes han dejado sus aulas y han hecho de su conocimiento la Costa Rica del siglo XXI.

En el afán de siempre seguir mejorando, la UNA ha venido revalorando los programas de estudios de las carreras, y en la actualidad cuenta con catorce de sus carreras acreditadas internacionalmente, dentro de la cuales se encuentra el Bachillerato de la Enseñanza del Inglés (BEI). Este bachillerato es una de las carreras de mayor demanda de la universidad. Su malla curricular le permite al discente desarrollar sus destrezas en el idioma inglés desde un nivel cero hasta poder alcanzar el dominio de la segunda lengua. El perfil de salida de este bachillerato tiene como premisa formar docentes quienes puedan enseñar el idioma en los diferentes centros educativos de secundaria del país a nivel público, privado o semiprivado.

A pesar de los buenos resultados en el tipo de profesional graduado de BEI, siempre se busca mejorar el sistema evaluativo y pedagógico de la carrera como parte de plan de mejoramiento correspondiente a la acreditación. Durante el primer año de la carrera, los estudiantes obtienen cursos integrados donde ven el aprendizaje del idioma de forma holística (evaluación integral). Sin embargo, a partir del segundo año, la enseñanza del idioma se divide por especialidad donde los estudiantes reciben cursos por separados tales como: gramática, redacción y escritura, producción oral y auditiva, cursos de lectura, cultura, lingüística y todo aquello que implica el aprendizaje de un idioma.

La distribución anteriormente mencionada, no presenta ningún problema; ya que, todo plan de estudios tiene una estructura parecida. No obstante, una evaluación integral por medio de proyecto podría mejorar significativamente la adquisición del inglés como segundo idioma de una forma más precisa, asertiva y con resultados lingüísticos aún más positivos. Por tanto, el objetivo primordial de este artículo es esbozar una propuesta de evaluación y educación integral en los cuatro niveles del plan de estudios del BEI que se planteará al área de académicos de la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje (ELCL) de la Universidad Nacional de Costa Rica. Dicha propuesta nace como el resultado de las discusiones y argumentos llevados a cabo en las reuniones de los académicos de la carrera del BEI.

Justificación de la propuesta

Las propuestas educativas de la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje siempre están en constante escrutinio por los académicos quienes tienen la obligación de impartir el conocimiento y evaluar a los discentes. Durante los últimos años, los doctos de la ELCL han estado discutiendo la necesidad de integrar los cursos de los diferentes niveles de la carrera, sin embargo, tomar decisiones al respecto se torna un poco complicado ante la carencia de una propuesta pasible. Ponerse de acuerdo requiere de mucha constancia, colaboración, comunicación y equipo de trabajo. No se debe confundir "trabajar en equipo" con "equipo de trabajo". Son dos conceptos que van de la mano, pero que poseen diferentes significados. El equipo de trabajo implica el grupo humano en sí, cuyas habilidades y destrezas permitirán alcanzar el objetivo final. Sus integrantes deben estar bien organizados, tener una mentalidad abierta y dinámica alineada con la misión y visión que les envuelve. Esta propuesta tiene como iniciativa una integración más global donde los estudiantes vean una coherencia intrínseca en el desarrollo de los programas de cada curso. Los estudiantes del BEI han demostrado una y otra vez, que cuando usan la lengua meta tienden a separar lo aprendido en un curso de otro. Por ejemplo, muchas veces lo estudiado en el curso de gramática, no necesariamente se refuer-

za en las clases de los cursos orales o de composición, donde por lo contrario, dichas materias deberían integrar todos los conocimientos de una manera eficaz. La oportunidad de llevar a cabo una evaluación integral por medio de un proyecto, podría ser la oportunidad perfecta para que los estudiantes se vean obligados a integrar la sapiencia obtenida. Además, dicho proyecto ayudará a mejorar su nivel de lengua; ya que al integrar todos los conocimientos podrán internalizar el idioma de una forma holística. Por tanto, la puesta en común de una evaluación integral por medio de un proyecto tendría beneficios invaluable para el aprendizaje en la enseñanza de un segundo idioma. Sin embargo, ¿qué es una evaluación integral? ¿Cómo funciona? ¿Cuáles son los puntos a tomar en cuenta para llevarla a cabo? Estas interrogantes serán examinadas en el siguiente apartado.

Evaluación integral

En el vasto concepto del término, la evaluación integral es el resultado de uso de múltiples metodologías de enseñanza en los diferentes sistemas educativos mundiales con éxito o no que han dejado una pequeña o gran huella en las diferentes áreas del sistema mismo. El bilingüismo o bien el poliglótismo nunca han tenido un auge tan relevante (debido a la globalización) como en los primeros años del siglo XXI. Los países han hecho grandes esfuerzos económicos y sociales para crear sociedades bilingües especialmente inglés y el idioma nativo de cada sociedad.

Son vastas las teorías expuestas de cómo se aprende o debe enseñarse un segundo idioma. Dentro de las más relevantes se encuentra la teoría de Stephen D. Krashen que se basa en cinco hipótesis: la hipótesis de la adquisición-aprendizaje, del monitor, del orden natural, de entrada y por último, la hipótesis filtro afectivo (1985). Siendo Krashen un pionero en el estudio y análisis del aprendizaje de un segundo idioma, él mismo y muchos de sus seguidores presentaron diversos métodos de enseñanza tradicionales como la instrucción gramatical o magistral hasta el aprendizaje tipificado por las inteligencias múltiples expuesto por Howard Gardner (1988). Contribuciones como éstas han logrado esbozar un sinfín de metodologías que coadyuvan entre sí para la enseñanza y amaestramiento de un segundo idioma.

La enseñanza de un segundo idioma al igual que cualquier otra disciplina de la educación ha evolucionado y la tendencia gira en un sistema educativo integral. En palabras de Ludwig Wittgenstein “Los límites de mi lenguaje significan los límites de mi mundo” (Tractatus Logico-Philosophicus, 1999, & 5.6). Esta frase envuelve las nuevas metodologías y el fin principal de la educación, el hacer del educando un ser integral y funcional para la sociedad donde vive y el mundo. Tal perspectiva sirve como plataforma para que los sistemas educativos busquen una mayor integridad en todas las competencias de la instrucción formal. Por tanto, aprender un segundo idioma no debe limitarse a sólo poder comunicarse y expresarse; sino ser lingüísticamente, socialmente y culturalmente preciso y asertivo.

Esta orientación educativa fortalece la evaluación integral en la enseñanza de un segundo idioma en cualquier programa de estudios. Por evaluación integral se entiende lo expuesto por Leanna Triall (1995) quien lo conceptualiza en dos dimensiones: la primera es valoración (assessment) que es el proceso de observación y acumulación objetiva de evidencias de progreso individual de los estudiantes, y otra la evaluación; proceso en el cual se hacen estimaciones acerca de la pertinencia y efectividad de la enseñanza para el aprendizaje. En la definición de Triall se presentan los dos ejes fundamentales de la evaluación integral donde el aprendiz está en constante auto valoración de su conocimiento y proceso.

En la teoría una evaluación integral es clara, sin embargo, en la práctica su funcionabilidad se puede tornar algo compleja. Evaluar integralmente requiere del acuerdo de varios elementos: el programa de estudios, coordinación de los académicos y la guía dirigida de los estudiantes. Todo programa de estudios tiene como objetivo formar profesionales de calidad en el área de estudio. En el BEI de la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje de la UNA, dicho objetivo está intrínsecamente ligado en todos los niveles. Los cursos están dirigidos al aprendizaje del idioma así como a preparar a los aprendices en la formación educativa. Una evaluación integral fortalecería ambas, además que complementaría al aprendiz como ser profesional. ¿Cómo llevar a cabo esta evaluación?

Es aquí donde entra en juego la coordinación de los elementos. Por lo tanto, la propuesta sugiere implantar una evaluación por medio de proyectos establecidos a nivel horizontal en el nivel dado y basados en los tópicos estudiados en los cursos. De acuerdo con el Ministerio Nacional de Educación de Colombia (1999), dentro de las características y principios de la evaluación integral por medio de proyectos o tareas están:

- 1- Se basa en la libertad y democracia de la selección de temas.
- 2- La metodología se centra en el estudiante y su capacidad y desarrollo.
- 3- La investigación es el procedimiento más usado para desarrollar los temas y proyectos.
- 4- Se da gran importancia a la contextualización, significado y propósito de los proyectos de manera que contribuyan al desarrollo de un todo coherente.
- 5- La cooperación entre los estudiantes, representada en el trabajo grupal, es de gran importancia ya que permite la socialización, la negociación, el consenso, el respeto por las diferencias y el logro de un trabajo armónico con un producto común.
- 6- La autonomía y responsabilidad de los estudiantes en la planeación y ejecución de tareas permite el desarrollo de comportamientos y actitudes positivas y de gran valor para su vida futura.
- 7- Se da igual valoración a los procesos y a sus productos, en la creencia de que un proceso entusiasta, serio, responsable y bien llevado debe tener como resultado un producto de características similares y de igual valor.
- 8- El carácter interdisciplinario de la metodología es uno de sus rasgos más importantes; los temas se exploran desde la perspectiva de diferentes áreas, permitiendo a los estudiantes tener una visión total de ellos, más acorde con la realidad. Esta manera de desarrollar los temas requiere también una integración de los docentes para planear sus clases.
- 9- Todo lo anterior contribuye a la formación integral del aprendiz, ya que a la vez que desarrolla sus habilidades lingüísticas refuerza la adquisición y el desarrollo de conceptos y de habilidades cognoscitivas y sociales y la formación de una competencia que permita establecer, coordinar y cultivar relaciones con los demás.

Definitivamente estas características y principios precisan el punto de partida para que los elementos y participantes (académicos y estudiantes) colaboren entre sí para llevar a cabo la evaluación integral. Basado en los beneficios que se obtienen de una evaluación integral por medio de proyectos o tareas, es que se propone implementarla en los niveles del BEI de la ELCL de la Universidad Nacional de Costa Rica. Dicho planteamiento se formula como una proposición de trabajo que se puede instaurar paulatinamente y primero como plan piloto donde su ejecución esté sujeta a cambios y mejoramientos en el procedimiento de implementación.

La propuesta educativa

Evaluación integral por medio de proyectos o tareas

La evaluación integral por medio de proyectos o actividades se ha vuelto muy común especialmente en los cursos de la enseñanza de idiomas. En sus inicios más primitivos es aprender haciendo. Su desarrollo ha elaborado métodos y técnicas más complejos como: aprendizaje por experimentos o tareas (*task-based or content-based approaches*). El aprender haciendo (del inglés *learning by doing*) cobra especial importancia dentro de esta metodología. Igualmente importante es la relación estrecha que se establece entre la clase de lengua y las demás áreas, hasta el punto en que el aprendizaje y la enseñanza no se presentan necesariamente en lecciones individuales sino que se integran en temas que se desarrollan de manera activa, generalmente a través de trabajos o procedimientos llevados a cabo por los discentes.

Teniendo en cuenta las características y los principios de lo que es evaluación integral y las metodologías nacidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la misma en los programas de estudios del inglés como segundo idioma, la propuesta que se plantea en este artículo para llevar a cabo una evaluación integral en el BEI en la ELCL de la UNA, se expone a continuación en detalle.

Primero es importante señalar que el Bachillerato en la Enseñanza del Inglés (BEI) está diseñado para que los estudiantes (quienes en su mayoría tienen un nivel de inglés bajo) logren aprender el idioma así como recibir la pedagogía necesaria para llegar a ser profesionales de la educación en el área de inglés a nivel nacional. La malla curricular del BEI está dividida por niveles, contempla los cursos de lengua pura y los pedagógicos, (estos últimos compartidos con la Escuela de Educación). La carrera en sí tiene una duración de cuatro años para que un estudiante obtenga el grado de bachiller.

Durante el primer año (**I Nivel**) de la carrera del BEI, los estudiantes deben llevar dos cursos denominados Inglés Integrado I y II. Cada curso tiene una duración de 17 semanas y el año se divide en dos ciclos según lo establece el estatuto orgánico de la UNA. Sendos cursos integran la parte pedagógica y las áreas del idioma; sin embargo, segregan la parte evaluativa por áreas. Los cursos de Inglés Integrado I y II son impartidos por dos docentes donde uno se encarga de enseñar y evaluar las habilidades de escucha, habla y lectura, mientras que el otro docente se encarga de enseñar y evaluar las habilidades de la gramática y la producción escrita. Actualmente, la evaluación es a discreción de cada docente siguiendo los parámetros establecidos el programa del curso. Al final de cada ciclo, cada docente pone su porcentaje correspondiente a su 50% y la suma de ambos da la nota final del curso que debe ser igual o mayor a 7.

La propuesta para los cursos del I Nivel es la evaluación integral por medio de un proyecto, donde se evalúen las habilidades que pedagógicamente se han venido enseñando paralelamente y que van de la mano con los objetivos del curso. En otras palabras, un proyecto que integre todas las áreas estudiadas y cuyo enfoque sea dirigido al fin último del idioma: su funcionabilidad práctica y holística.

Contrario al primer nivel de la carrera, los estudiantes se enfrentan a una realidad muy distinta en los niveles superiores. Para empezar los estudiantes ya no reciben ningún curso donde se integren las habilidades del idioma; al contrario, las áreas del inglés se dividen por especialidad. Además, en los niveles superiores y hasta la culminación de la carrera, la ramificación de los cursos se vuelve más especializada y puntual. Por naturaleza de los programas de estudios universitarios, se entiende que se deba dar de esta manera. No obstante, es el deseo de esta propuesta unificar los criterios en conjunto de evaluación hasta donde la malla curricular de la carrera lo permita. A continuación se presenta la distribución de los cursos por nivel para luego dar pie a la propuesta de evaluación integral para cada uno, evaluación que se basa en proyectos finales generalmente de investigación.

II Nivel

Primer Ciclo (duración 17 semanas)

Cursos:

Pronunciación Vocales y Aspectos Prosódicos

Gramática Básica

Lengua y Cultura

Composición: Párrafo

Elocución

II Nivel

Segundo Ciclo (duración 17 semanas)

Cursos:

Expresión Oral: Sociedad y Humanismo

Pronunciación Consonantes

Gramática Intermedia

Composición: Ensayo

Entonación

Lectura

III Nivel

Primer Ciclo (duración 17 semanas)

Cursos:

Expresión Oral: Ciencia y Tecnología
Lingüística General I
Gramática Avanzada
Lectura Académica

III Nivel

Segundo Ciclo (duración 17 semanas)

Cursos:

Expresión Oral: Comercio y Economía
Introducción a la Literatura Inglesa
Taller de Expresión Escrita
Fonética y Fonología
Lingüística General II

IV Nivel

Primer Ciclo (duración 17 semanas)

Cursos:

Literatura y Cultura de los EEUU
Comunicación Intercultural
Investigación Bibliográfica
Morfología y Sintaxis

IV Nivel

Primer Ciclo (duración 17 semanas)

Cursos:

Investigación de Campo en inglés y Producción Educativa
Literatura Victoriana o Poesía, Drama y Tragedia
Diacronía de la Lengua Inglesa
Seminario de Innovación
Expresión Oral Avanzada

(**Nota:** Es preciso aclarar que en este apartado no se escribieron los cursos pedagógicos, ya que la propuesta de evaluación integral solamente está dirigida en organizar un equipo de trabajo en los cursos impartidos por docentes de la ECLC de la UNA y en mejorar la lengua meta: el inglés).

Observando la distribución de los cursos de lengua por niveles, se puede apreciar una segmentación y por ende no existe una interrelación evaluativa de habilidades de la lengua, tales como las del primer año. En consecuencia y naturalmente, los estudiantes comienzan a sentir inclinación por unas áreas más que por otras, según sea su afinidad, dejando de lado la apreciación del idioma inglés como un todo.

En discusiones académicas en la ELCL se ha puntualizado lo anterior como una debilidad porque (dejando de lado las destrezas de cada estudiante), la tendencia es estudiar para la aprobación de un curso X y no el aprendizaje integral del idioma. En algunos esfuerzos de integración, los académicos de la ELCL de la UNA han acordado corregir los errores que los estudiantes presentaran en cualquiera de las habilidades del idioma sin importar el área de especialidad que este tenga. Por ejemplo, en años anteriores, si un profesor de composición observaba que sus estudiantes al hablar cometían muchos errores, pero al escribir no se hacían presentes, éste no tenía rubro específico donde evaluar dichos errores. Podía corregir, pero no descontar puntos por los errores cometidos. Tal acuerdo ha venido a darle la potestad de incluir un pequeño porcentaje del 100% del curso y así observar el uso del idioma dentro de su curso. Este tipo de acuerdo ha contribuido a la integración del idioma de forma holística; pero todavía existe un vacío importante. Por lo anterior, la propuesta

de una educación y evaluación integral por medio de proyectos en algunos cursos afines de los diferentes niveles es sin duda una táctica metodológica de la cual los estudiantes podrían verse muy beneficiados; ya que la pueden trabajar a lo largo del semestre, optimizan recursos y tiempo y la retroalimentación que obtendrían de tres o más docentes puede ser muy provechosa.

Un vistazo a la malla curricular del BEI ha dado pie a la propuesta de evaluación integral por medio de un proyecto que se llevará a cabo en un trabajo interdisciplinario por los docentes de nivel. Se propone que los cursos de expresión oral, escritura, gramática y cultura trabajen este tipo de la metodología propuesta en la evaluación integral por proyecto.

Se pretende que los profesores de los cursos supra mencionados estudien la programación de cada uno de los cursos en conjunto, y así obtengan una idea clara de lo que cada docente va a realizar en su clase.

Al poseer este tipo de conocimiento, la puesta de un proyecto en común debe ser creada, establecida y coordinada por los docentes de los cursos tomando como base los contenidos de los cursos de expresión oral, partiendo de ahí con la premisa para establecer el tema a tratar en el proyecto.

Cada docente guiará el proyecto de acuerdo a su especialidad. El tema será el denominador común que debe ser desarrollado a nivel oral y escrito, haciendo uso de las estructuras gramaticales de acuerdo al año de la carrera que se cursa y tomando la cultura como un eje transversal, según sea el caso particular de cada nivel.

Es importante recalcar que la creación del proyecto, debe quedar especificada en el programa del curso, dentro de los apartados metodología y rubros de la evaluación y que posteriormente se debe entregar a los estudiantes una guía de trabajo especificando de manera detallada los pasos del proyecto.

¿Qué tipo de proyecto debe realizarse?

Hablar de qué proyecto se ajusta mejor a esta metodología de trabajo puede ser muy amplio. Sin embargo, basándose en las características y principios de cómo realizar trabajos de proyectos debe tener dos ejes principales, la investigación y el estudiante como eje actoral. Algunas sugerencias para posibles proyectos de trabajo integral evaluativo pueden ser:

1. Reflexiones sobre textos o libros literarios.
2. Trabajos de Investigación donde se realicen encuestas, observaciones participativas o no, entrevistas.
3. Trabajo de campo a nivel cultural, lingüístico o socio-lingüístico.
4. Análisis de videos, documentales o series.
5. Análisis de registros lingüísticos, regionalismos o expresiones.
6. Análisis del discurso escrito vs el discurso oral.

Los ejemplos de trabajos expuestos en la lista previa son algunos de muchos otros que pueden realizar los discentes, sin embargo el hilo conductor de cada uno está orientado a la indagación del tema y al análisis. En este último punto entran la experticia de los docentes. Establecer la guía de trabajo, los objetivos, los instrumentos a desarrollar en caso que se requieran, los puntos a evaluar dependiendo del curso específico y el resultado deseable para el curso en sí y a nivel individual. La evaluación porcentual es muy importante puesto que el objetivo de los estudiantes en su mayoría es aprobar los cursos. Por tanto, debe definirse claramente y explicarla a los aprendices.

Criterios de evaluación del proyecto

Siendo el proyecto coordinado por varios colegas, la evaluación porcentual cobra una gran importancia. Esa así como se propone la siguiente distribución porcentual.

Que cada profesor asigne de un 5% a un 10% de la nota final para el proyecto en común, así mismo, que cada profesor evalúe el producto utilizando su propia rúbrica la cual debe dar a conocer como parte del programa de curso. Además, cada docente debe de contemplar el proyecto en el programa de curso tanto en la metodología como en la evaluación. La evaluación final se realiza una

vez concluido el proyecto, determinando si los resultados de las actividades desarrolladas en función de los objetivos propuestos originalmente se lograron. El docente debe otorgar criterios para definir el avance, logros, y alcance que cada aprendiz haya desarrollado durante su transcurso de enseñanza-aprendizaje a nivel individual e integral en los procesos de desarrollo de la lengua meta.

Aspectos a tomar en cuenta para el proyecto

Para ejemplificar un poco más en detalle sobre la propuesta de un proyecto de una evaluación integral para las diversas áreas del inglés, se debe de incluir las siguientes valoraciones en el desarrollo del mismo:

Área de Gramática

Los siguientes puntos deben tenerse en cuenta a la hora de aplicar el proyecto de evaluación integral entre los profesionales de experiencia lingüista con respecto a la gramática.

Sintaxis:

El profesor se asegura de que los estudiantes hagan uso de las estructuras estudiadas durante el curso del nivel correspondiente. Al trabajar en una tarea o proyecto final, cada instructor académico tiene que identificar y explicar a los estudiantes como la gramática será usada en el proyecto.

Estructuras:

El profesor de gramática tiene que comunicar las estructuras que deben ser utilizadas en el proyecto final las cuales están ligadas al curso gramatical que se esté impartiendo en el nivel. Esto con la intención de poner en práctica lo que está siendo aprendido en el curso buscando la unificación de las áreas en la enseñanza de un segundo idioma.

Evaluación:

El instructor de gramática debe guiar a los estudiantes en el desarrollo de ambos: las tareas orales y escritas. En otras palabras; el profesor de gramática tiene un propósito doble; uno de guiar al estudiante a utilizar las estructuras gramaticales adecuadas para el nivel, y el otro a colaborar en la integración del proyecto que refleja el lenguaje en su conjunto por el cual todas las áreas de la lingüística estarán así relacionadas.

Áreas de Producción Oral

A continuación se presentan los puntos que deben tenerse en cuenta a la hora de aplicar el proyecto de evaluación integral por los profesionales de experiencia lingüística con respecto al área de la producción oral.

Estructura de la presentación oral:

- a. El estudiante necesita un captador de atención
- b. El estudiante debe presentar una introducción que contenga una tesis
- c. Cuerpo (defensa de ideas)
- d. Resumen
- e. Conclusión

Coherencia y Cohesión:

A fin de establecer la coherencia y la cohesión, el estudiante debe introducir el tema con claridad y también referirse a los puntos en detalle con la evidencia y justificación de la investigación. Todo lo que se menciona debe estar vinculado correctamente. La interrelación de todo el proceso tiene que tener una lógica desde el inicio hasta el producto final. El estudiante necesita constante retroalimentación durante todo el desarrollo del proyecto. Tiene una vital relevancia la utilización de

uso de vocabulario, estructuras y jerga que delimita los contenidos de los cursos partiendo de lo esperado en el nivel.

Fluidez:

Durante la presentación misma, el exponente tiene que tener un monitoreo constante de su fluidez. Por eso, es de suma importancia que se exponga de temas que tenga conocimiento y con el cual el exponente se siente cómodo. Muchas veces los estudiantes eligen temas muy difíciles y terminan por memorizar su presentación. Cuando se hace de esa manera, se corta la precisión lingüística y se afecta la fluidez notablemente. Lamentablemente si el expositor olvidase una palabra, esto podría resultar en olvidar de toda la presentación. La evaluación integral es un elemento esencial aquí, puesto que al fin del ciclo cuando deba presentarse la exposición, el estudiante se va a sentir muy cómodo pues manejará el tema y dominará su producción oral dándole a esta naturalidad y dinamismo.

Conocimiento del Tema:

El estudiante tiene que demostrar su conocimiento del tema, y esto da pie a que el proyecto (especialmente si es investigativo) debe empezarse desde las primeras semanas del ciclo. Al iniciar el ciclo, los docentes deben de dar a los pupilos las guías de trabajo y las fechas de programación de entrega de adelantos del trabajo. El proceso requiere de mucha comunicación cruzada entre todas las partes involucradas. Primero docente-docente, después docente-alumno, luego alumno-docente y por último para la nota final docente-docente. Hacerlo de esta forma reafirma el conocimiento que va a presentar el estudiante, ya que, los docentes darán los insumos necesarios para que el tema esté justificado, validado y con buena fuente bibliográfica.

Pronunciación:

La pronunciación debe ser precisa durante toda la presentación. El estudiante debe de mostrar un buen ritmo y entonación, que coincida con el nivel donde se esté desarrollando el proyecto. Es de suma importancia que los estudiantes mantengan un monitorio de su producción lingüística. Adquirir conciencia de sus errores y debilidades es una arma poderosa para el mejoramiento de la adquisición de una segunda lengua donde aspectos como la entonación, ritmo, fluidez, entre otros se vuelven tan naturales que, en la mayoría de los casos, se puede crear una introspección lingüística del idioma meta.

Citas Bibliográficas:

Es de vital importancia que los estudiantes reconozcan sus fuentes cuando vayan a exponer su trabajo. El número de fuentes dependerá del nivel donde se lleve a cabo el proyecto, pero el reconocimiento de las fuentes da validez al trabajo y lo vuelve fiable. Incluir las citas bibliográficas en sus trabajos es imperativo pues que ellas contribuyen a los trabajos que se presentan, además que no hacerlo se convierte en plagio pues se obvian los derechos de autor.

Motivación:

Los estudiantes deben ser conscientes de que tienen que ser entusiastas mientras que están presentando su discurso. Los gestos, movimientos corporales y el contacto visual son muy importantes para mantener la atención de la audiencia. La preparación con anticipación ayuda mucho a que los estudiantes tengan mayor seguridad para llevar a cabo una presentación bastante auténtica.

Área de Escritura

Los siguientes puntos deben tenerse en cuenta a la hora de aplicar el proyecto final de evaluación integral entre los profesionales de experiencia lingüística con respecto a la parte de producción escrita.

Elaboración de un Párrafo, una Composición o un Ensayo:

El profesor de escritura debe basar la parte de su proyecto sobre el tema sugerido por el área del curso de expresión oral y asignar la tarea según el curso de composición que éste este enseñando según el nivel.

Procedimiento:

Dependiendo del nivel, el profesor de escritura debe guiar a los estudiantes en la elaboración de un documento escrito en el que evaluará las estructuras gramaticales en estudio, previamente establecidas por el currículo del curso de gramática.

Requisitos del Proyecto:

El profesor de escritura debe brindar una guía con los requerimientos para que los estudiantes realicen la tarea de escritura y el grado de complejidad de la investigación que se llevará a cabo. Todo esto debe ir ligado a los objetivos de los cursos y demandas lingüísticas que presenta cada uno.

Evaluación:

El profesor de escritura debe dar a conocer a los alumnos cómo se evaluará el proyecto. Esto debe llevarse a cabo por medio de una rúbrica que incluya los objetivos del curso, las estructuras gramaticales y el uso del lenguaje. Además, la rúbrica debe de indicar porcentajes para la coherencia, cohesión ortografía, vocabulario; valores que son parte de la revisión de cualquier trabajo de escritura literaria.

Los aspectos anteriormente explicados son la base primordial para establecer un equipo de trabajo de los especialistas del área de inglés del Bachillerato de la Enseñanza del Inglés de la ELCL en la UNA. La coordinación de todas las partes involucradas es de suma importancia para poder llevar a cabo una evaluación integral a lo largo de la carrera y progresar en la complejidad de los proyectos desde el Nivel I hasta el Nivel IV. Esta metodología de trabajo escriba su objetivo en lograr hacer conciencia en el aprendiz de un segundo idioma (en este caso el inglés) que para una mayor y mejor internalización del idioma, se debe contextualizar este, y esto sirva de rampa no sólo para su crecimiento personal, sino que ayudaría grandemente a su desarrollo profesional. Impulsar una propuesta como esta en la enseñanza del inglés en una institución costarricense podría contribuir muy efectivamente a nivel nacional. El resultado de cambios como este puede generar estrategias metodológicas que cambian los paradigmas establecidos por años relacionado con las enseñanzas de segundas lenguas. Al final, la propuesta no solo busca implementar una evaluación integral; sino, busca (quizás) aliviar uno de los vacíos existentes en la enseñanza de los idiomas en el país. Una enseñanza que se concentra en metodologías rígidas unilaterales (profesor- conocedor alumno-receptor) cuyo proceso enseñanza-aprendizaje tiende a tener resultados menores o a más largo plazo. Se concluye que una propuesta de este tipo puede traer beneficios muy positivos a nivel institucional, personal y socio-educativo.

Conclusiones

La evaluación integral no es una metodología que ha salido de la nada, sino que es el resultado de muchos intentos por mejorar los sistemas educativos. La inclusión de ejes transversales, la implementación de programas establecidos por tópicos, la incorporación de aspectos socio-culturales, cultura e interpretaciones semióticas son algunos ejemplos reales que los pedagogos y académicos han utilizado para crear una educación más integral en general. Todo esto ha servido para crear diferentes modelos de enseñanza; por ende, varias formas de evaluar los conceptos que se van adquiriendo. Por tanto, se puede concluir que una evaluación integral en la enseñanza de un segundo idioma es:

- 1- Una metodología evaluativa que contextualiza los conceptos y funciones que se enseñan en un programa de estudios.
- 2- Un sistema que involucra el contexto sociocultural de los elementos del lenguaje y que enfrenta al aprendiz con su realidad cultural.

- 3- Un sistema que esta intrínsecamente ligado al marco cultural-axiológico cuyo flujo de información es cíclico: aprendiz-profesor-aprendizaje repitiendo el ciclo una y otra vez.
- 4- Un sistema que cambia el estilo organizativo institucional entrecruzando elementos de evaluación organizados por los colaboradores académicos y rompiendo los paradigmas tradicionales.
- 5- Un sistema cuyo modelo metodológico y pedagógico se basa en el aprender haciendo por medio de proyectos investigativos (en general) y su desarrollo involucra la flexibilidad del modelo de enseñanza-aprendizaje de la colaboración.
- 6- Un sistema que conduce a forjar nuevos indicadores educativos que reflejen tanto cualitativa como cuantitativamente esas nuevas posibilidades del aprender.

REFERENCIAS

- Asamblea Legislativa de Costa Rica. (1973). *Aprobación de la Ley de la Creación de la Universidad Nacional de Costa Rica*. Departamento de Servicios Complementarios, República de Costa Rica.
- Contreras, O. L. (2012). Stephen D. Krashen: Sus Aportes a la Educación Bilingüe. *Revista Rastros Rostros*, 14(27), 123-124.
- Goodman, K. (2011). El Lenguaje Integral: Un Camino Fácil para el Desarrollo del Lenguaje. *Revista Lectura y Vida*, 2.
- Howard, G. y Walters, J. (1986). *Multiple Intelligences*. Nueva York, Estados Unidos: Longman.
- Krashen, S. (1988). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Reino Unido: Prentice Hall International.
- (1985). *The Input hypothesis: Issues and Implications*. Nueva York, Estados Unidos: Longman.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006) *Estándares Básicas de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Orengo, J. (2011). La Educación Integral. *Revista Digital de Profesores. Educ. 106*, Universidad Metropolitana (UMET). Puerto Rico.
- Seibold, J. (2000). La Calidad Integral en Educación: Reflexiones sobre un Nuevo Concepto de Calidad Educativa que Integra Valores y Equidad Educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23.
- Ubal, M. (2011). Hacia una Pedagogía de la Educación Integral. *Revista Boletim Técnico do Senac: a R. Educ. Prof.*, 37(3).
- Universidad Nacional de Costa Rica. (2015). *Programas de Estudios del Bachillerato de la Enseñanza del Inglés*. Heredia, Costa Rica: Escuela de Literatura y Ciencias del lenguaje.
- Wittgenstein, L. (1999). *Tractatus Logico-Philosophicus*. Madrid, España: Alianza.
- Yus, R. (1998). *Temas transversales: hacia una nueva escuela*. Barcelona, España: Graó.

SOBRE LOS AUTORES

Natín Gerardo Guzmán Arce: Bachiller de la Universidad de Costa Rica, Licenciado en Educación con Énfasis en Inglés de Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica, Maestría en Inglés como Segundo Idioma en Universidad Latina Costa Rica (Laudarte International Universities). El nivel de trabajo comprende todos niveles educativos en el sistema costarricense: primaria, secundaria y universitario. He trabajado desarrollando programas educativos para el Ministerio de Educación Pública Costarricense, elaboración de cursos de inglés con Propósitos Específicos para banca, taxistas, turismo, médicos, abogados, etc. Elaboración de guías académicas para los cursos de inglés impartidos en la Universidad Nacional en gramática, expresión oral y escrita y comprensión auditiva. Temas de interés: cultura y sociedad, la sociolingüística, el desarrollo humano, idioma y cultura, técnicas de enseñanza de aprendizaje.

Mayra Loaiza Berrocal: Bachiller en Inglés de la Universidad Internacional de las Américas, Licenciada en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés como Segundo Idioma de la Universidad Nacional de Costa Rica y Máster en Segundas Lenguas y Culturas de la Universidad Nacional de Costa Rica. Su experiencia laboral ha sido en la formación de educadores del idioma inglés en la Universidad Nacional de Costa Rica, coordinadora de los Cursos libres de la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje en la UNA, coordinadora de los programas de estudios de la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje. Temas de Interés: cultura y su enseñanza, sociedad y humanismo, sociolingüística.

Competencias Reales, perspectiva con base en las Relaciones Humanas y Estilos de Comportamiento

Julio Paredes-Riera, Universidad Técnica de Machala, Ecuador

Resumen: La ruptura del paradigma tradicional en la educación ecuatoriana emerge ante la imperiosa necesidad de la omnipresencia de la sociedad del conocimiento, las prescripciones de solución son variadas, mitigadas en su efectividad por el contexto; sin ser la panacea la presente propuesta ha legitimado la eficiencia y eficacia del proceso formativo académico de profesionales versátiles, competentes y competitivos que aportan al desarrollo sostenible, sustentable del país en concordancia con sus pares regionales enfocados a la competitividad internacional (escalada profesional). Se identifica las habilidades de los estudiantes, se potencia sus destrezas, satisface sus necesidades personales, contribuye con la satisfacción de las necesidades del colectivo permeando relaciones humanas cálidas, comportamiento cooperativo asertivo maximizando logros a través de evidencia fáctica real. Los métodos, técnicas y estrategias varían en función del nivel que cursan los preprofesionales; un modelo estándar educativo con base en las competencias reales, la comunicación y la satisfacción de las necesidades humanas en concordancia con el ecosistema, legitima los procesos de formación en escenarios reales a través de la cooperación.

Palabras clave: competencias reales, relaciones humanas, estilos de comportamiento

Abstract: The breakdown of the traditional paradigms in the Ecuadorian education emerges to the urgent need for the omnipresence of the knowledge society, the requirements of solution are varied, the effectiveness mitigated by context, not a panacea this proposal has legitimized the efficiency and effectiveness of academic training process of versatile professionals, competent and competitive contributing to sustainable, sustainable development of the country in line with its regional peers focused on international competitiveness (professional climbing). The skills of the students are identified, their skills are power, meets their personal needs, and it contributes to meeting the needs of the collective permeating warm human relationships, maximizing cooperative behavior assertive achievements through actual factual evidence. Methods, techniques and strategies vary according to the level that present the pre-professional; a standard educational model based on real skills, communication and satisfaction of human needs in accordance with the ecosystem, legitimizes the formation processes in real scenarios through cooperation."

Keywords: real skills, human relations, behavioral styles

Introducción

Desde los albores de la educación postmoderna se ha vislumbrado la menesterosa e imperiosa segregación de quienes piensan y actúan diferente, al punto que, si para ejemplificar se selecciona la asignatura (materia, módulo, disciplina, entre otras denominaciones) de matemáticas (depende del contexto, se la denomina también matemática, aritmética, álgebra) si el profesor enseña un determinado tema y aplica un procedimiento (uniforme, repetitivo) para encontrar la solución, luego de las prácticas escolarizadas se busca la participación activa del estudiante a través de una de las formas de enseñanza (recurriendo para el ejemplo) conocida como clase práctica; el estudiante lo desarrolla siguiendo un *alter* procedimiento (se puntualiza que no es el procedimiento lo calificable, sino la obtención de la respuesta correcta) llegando a concebir la respuesta "correcta", surgen innumerables cuestionamientos por parte del profesor como: "ese no es el procedimiento que he enseñado", "¿Cómo lo hiciste?", "¿te lo inventaste?", "¿quién te lo enseñó?", "¿cuestionas mi método de enseñanza?", entre frases, muchas más.

Quod in inventute non discitur, in matura aetate nescitur (Lo que no se aprende de joven, se ignora de viejo) : (Casiodoro)

Se genera un ambiente *revanchista* y paulatinamente comienza a ser vulnerados determinados aspectos del estudiante; y, el fenómeno se repite en la mayoría de asignaturas en los niveles terminales de



formación secundaria (también llamado bachillerato o diversificado), dicha manifestación se aguza en la carrera universitaria, más aún que los países sudamericanos especialmente Ecuador se encuentran en un proceso de reestructuración curricular integral de los estratos de formación educacional. Pero, ¿por qué ejemplificar con matemáticas?, aunque existe un estigma hacia esta asignatura (a la mayoría no les gusta y muchos la ven con terror), se la utiliza como foco del análisis introductorio pues, es una ciencia exacta y no importa el método que se utiliza, la respuesta siempre será la misma; trabajando con números naturales, el segundo ejemplo versa sobre: ¿cómo puedo obtener cuatro (4) unidades en una operación matemática?, ejemplos base cuyo nivel de complejidad es mínimo; se tiene varias respuestas cómo: uno más tres igual a cuatro, dos más dos igual a cuatro, tres más uno igual a cuatro; las matemáticas son exactas a diferencia de la pedagogía, las ciencias humanas que son ciencias inexactas y generan controversia; controversia que va desde la escuela de formación pedagógica (conductista-tradicional hasta la constructivista), pasando por el proceso formativo y el acervo cognitivo-epistemológico-teórico de los participantes de la tertulia que en determinados estadios radicalizan sus posturas sin tregua al consenso teórico-funcional.

Proceso Docente Educativo

El PDE (Proceso Docente Educativo) es un proceso consciente y complejo que interrelaciona sujetos (estudiantes, familiares, profesores) en un mismo contexto; comunica, enseña, aprende, comparte, etc.

He allí el punto de partida pues, la comunicación es el principal instrumento que permite el desarrollo; el intercambio transaccional de contenido lingüístico faculta la interrelación de los elementos constitutivos de la sociedad, los seres humanos, el hombre y la mujer. El carácter de consciente establece que los actores de la causa tienen plena noción y conocimiento del rol atribuido a ellos; la complejidad es el nivel de compromiso de los participantes en función de la consecución de los objetivos concordantes con las necesidades locales, nacionales, regionales y mundiales; pues la legitimidad del proceso se establece por la demanda competitiva de la instantaneidad de la información en la era digital y de comunicación inmediatas.

La práctica educativa se representa como el agente de transmisión de conocimiento directamente influenciada por la cultura (ciencia, tecnología, arte) cuya clasificación es: Práctica educativa no escolarizada y práctica educativa escolarizada; la primera es la más común, perenne y presente vía informal formativa promotora de actitud, conducta y comportamiento, es la instrucción inicial y complementaria del ser humano que se genera en: la familia, el barrio, el parque, la comunidad, los medios de comunicación, etc. A diferencia de la práctica educativa escolarizada que es la vía institucional, formal de aprendizaje promotora del desarrollo de generaciones conforme demanda la sociedad.

Es en la fusión de estas prácticas junto al proceso docente educativo donde se evidencia la efectivización de la formación de profesionales competentes y competitivos que permiten el desarrollo de su sociedad con aportes significativos a la ruptura del paradigma tradicional educativo-social generando una escala profesional ascendente.

Lo diversos que somos los seres humanos genera una amalgama de formas de exteriorización del pensamiento, inherente a nuestras profesiones vinculado al proceso enseñanza-aprendizaje.

Competencias

Los criterios de desempeño se miden a través de las competencias, la competencia es “la capacidad total de un sujeto para realizar tareas que exige activar una serie de recursos que se manifiestan en su comportamiento y resultado ante la solución de situaciones profesionales, sociales y personales” (Fuentes, 2003).

Las “competencias” es el término en boga entre los académicos, sobre todo en América Latina, que a pasos agigantados arremete a romper el esquema tradicional de la educación, pero, la primera interrogante que emana de aquella precisión es: ¿Cuál es el éxito en la formación profesional? La respuesta aparenta ser sencilla, pero he ahí la magnificencia de su complejidad, las exigencias coloquiales-traditionalistas exigen una óptima cómo calificación, un sobresaliente, un diez sobre diez, un veinte sobre veinte, un cien sobre cien o una “A”; sin reparo de la asimilación de contenido evidenciable en el laudo de la praxis.

La evaluación debe darse siguiendo un esquema de valoración continua basado en el grado de formación del sujeto de aprendizaje (estudiante) en torno al análisis cuanti-cualitativo de las múltiples evidencias que origina su desempeño.

Los Pilares de la Educación establecidos por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura en el Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI presidido por Jacques Delors en 1996 son: Saber Conocer, Saber Hacer, Saber Ser y Saber Convivir. Menester en increpar que el enfoque de la enseñanza-aprendizaje es un modelo que desplaza al sistema tradicional de asignación de calificaciones, aprobación de cursos y promoción de grados o niveles; actualmente se aplica un *simbiótico criollo* de tradicionalismo por competencias.

Los procesos complejos deben ser desempeñados idóneamente resolviendo problemas de su contexto basados en la metacognición con un mejoramiento continuo desarrollándose personalmente, siendo emprendedores cuya premisa inicial es la ética (Tobón 2008).

¿Qué retos depara la sociedad para los productos académicos de las instituciones de educación? La sociedad del conocimiento; cuyo concepto pluralista va más allá de la sociedad de la información, focalizándose en las transformaciones sociales, culturales y económicas en apoyo al desarrollo sustentable (UNESCO, 2005). El profesional no es meramente un espectador, es un actor, sobre sus hombros recae conscientemente el progreso y devenir: personal, familiar, comunal, local, provincial, nacional, regional. Sin menoscabo de los requisitos complementarios subyacentes a su acometida pues, claro está que no sólo de sueños, deseos y voluntad se concreta el cambio y la transformación de los elementos constitutivos de la sociedad.

Los elementos constitutivos de las competencias en la dinámica del proceso docente educativo (Carbajal Ramos, 2005) son: valores, que vienen determinados por la formación inicial-no escolar en el seno de la familia; rasgos personales, denotados por el carácter y el temperamento, uno adquirido y el otro heredado; habilidades, adquiridas y perfeccionadas a través de las prácticas educativas escolarizada y no escolarizada; conocimiento, acervo cognitivo producto del inconmensurable deseo de saber y aprender innato del ser humano; actitudes, predisposición y forma de manifestación del actuar del sujeto cognoscente.

Relaciones Humanas

Las necesidades básicas de los seres humanos son presentadas por Johan Galtung en 1990; dichas necesidades son: Necesidades por la Supervivencia cuya negación es la muerte, mortalidad; Necesidades para el Bienestar cuyo alter es la miseria y morbilidad; Necesidad de Identidad cuya vulneración es la alienación; Necesidad de Libertad que se restringe por la represión. Necesidades que deben ser conocidas por todos los miembros de una sociedad, porque en función a éste precepto se originan los derechos fundamentales de los seres humanos. A las necesidades básicas Galtung incorpora un término que lo denomina “Ecobalance”, cuya particularidad radica en el equilibrio ecológico, condición fundamental para la existencia de la vida.

La Constitución de la República de Ecuador que entró en vigencia el 21 de octubre de 2008 garantiza un principio denominado “Sumak Kawsay” o también conocido como “Buen Vivir” cuyo sustento radica en la tríada armónica entre el ser humano, la sociedad y la naturaleza; en concordancia con el principio de las necesidades básicas de los seres humanos y ecobalance planteado por Johan Galtung.

Al paralelo se debe poner mucho énfasis en el modelo de la jerarquía de las necesidades presentado por Abraham Maslow que determina: necesidades fisiológicas, necesidades de seguridad y control, necesidades de amor y pertenencia, necesidades de autoestima, necesidades de autorrealización; referida particularidad de los conflictos interpersonales focalizado en la vida interior, lo individual de cada uno de los actores del proceso; puntualmente es el nivel de relación existente entre el conflicto generado por la intencionalidad de los seres humanos de satisfacer sus necesidades psicológicas y personales. Necesidades que independientemente de la edad, sexo, religión y tradición cultural tratan de ser satisfechas por cada individuo; satisfacer estas necesidades es tan necesario para la salud psicológica como el aire, el agua, el alimento lo son para la salud física (Alzate y González, 1997).

El menoscabo a las necesidades básicas de los seres humanos increpa *per se* a toda manifestación de vida, pues llevar el nivel real de satisfacción de las necesidades de los hombres y mujeres por debajo de la realización potencial se constituye en violencia (Galtung, 1990).

Estilos de Comportamiento

El comportamiento tiene muchas acepciones en tanto al objeto de estudio que se seleccione, siendo la respuesta de un individuo a determinados estímulos, en cualquier sistema social el ser humano manifestará los siguientes tipos de comportamiento: Comportamiento Consciente, Comportamiento Inconsciente; Comportamiento Voluntario, Comportamiento Involuntario; Comportamiento Público, Comportamiento Privado. En las emociones humanas interactúan cuatro aspectos: la situación concreta donde se producen; las sensaciones (reacciones fisiológicas específicas); pensamientos asociados a la emoción presente; exteriorización de las respuestas concretas de la situación (Redorta et al.; 2006). Los sujetos involucrados en el ejercicio consuetudinario de la enseñanza-aprendizaje denotan en su interrelación las formas manifestadas con antelación, no obstante la dinámica de esa interrelación genera paulatinamente conflictos, sin estigmatizar el “conflicto” se aplica la acepción: “El conflicto es consustancial al ser humano y forma parte de la realidad cotidiana en todos los ámbitos en que nos realizamos como personas en los contextos: familiares, profesionales y en la comunidad. Es una fuente de crisis y oportunidades que evita los estancamientos, estimula el interés y la curiosidad, ayuda a establecer las identidades tanto personales como grupales; aprende nuevos y mejores modos de responder a los problemas, construye relaciones mejores y más duraderas; a conocernos mejor a nosotros mismos y a los demás.” (Alzate Saez de Heredia, 1999).

Por lo tanto es una oportunidad para crecer holísticamente, la contradicción dialéctica que se genera entre los actores del proceso formativo, cuyas principios son: educa, instruye y desarrolla; docente y estudiante artífices gestores del proceso comunicacional tienen diariamente la posibilidad de construcción de conocimiento y formar su perfil, evidencia plausible en las perduraderas relaciones extraescolares. En esa dinámica suelen manifestarse cierta diferenciación de criterios o conflictos, que son caracterizados por dos factores: la importancia de la relación y la importancia del interés (objeto en disputa); frente a esto se presentan cinco estilos de comportamiento que dependen de los factores ya mencionados; estilos que pueden ser: competitivo, evitador, sumiso (acomodador/acomodaticio), colaborador y cooperativo.

Estilos de comportamiento manifiestos en base a la personalidad, el grado de interrelación entre los actores y sobre todo por la confianza mutua generada en la dinámica de las sesiones intra y extra clase, el clima académico-organizacional (variante del clima organizacional aplicado al contexto de los procesos de enseñanza para la comprensión en las jornadas académicas) que establece patrones de conducta que permiten evaluar los desempeños tanto del docente, como del estudiante y de las personas directa en indirectamente vinculadas al proceso: compañeros, estamentos de la institución de educación, familia, sociedad y el medio ambiente.

Competencias Reales

Se puntualiza enfáticamente que, no se categoriza a las competencias reales por el hecho de un supuesto no consentido conciba a las “competencias irreales”. Las competencias reales es la más pura manifestación del éxito del proceso formativo académico, la apropiación del conocimiento, la perfección y la evidencia fáctica, elementos constituyentes de la excelencia académica. La demostración de las capacidades adquiridas sobrepasa el horizonte de aprender sin reparo y al pie de la letra lo aprendido en cada jornada académica, trasciende a la asignación de una calificación cuantitativa y/o cualitativa; la evidencia acreditable del preprofesional reside en una respuesta holística cognitiva-procedimental-actitudinal legitimada por el contexto, efectivizada comportamentalmente por la asertividad del proceso comunicacional.

Agradecimientos

Profuso agradecimiento al todopoderoso creador, a mi familia bastión sempiterno y a mi incipiente etérea inspiración, gracias totales.

REFERENCIAS

- Alzate, R. (1998). Cognición y negociación: una revisión a la literatura desde la teoría prospectiva. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 2, 43-73.
- Alzate Saez de Heredia, R. (1998). *Análisis y resolución de conflictos. Una perspectiva psicológica*. Bilbao: Servicio Editorial Universidad del País Vasco.
- Constitución Política de la República de Ecuador, XVI, (1945).
- Constitución de la República de Ecuador, (2008).
- Declaración Universal de los Derechos Humanos, (1948).
- Delors, J. (1998). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Madrid: Editorial Santillana/UNESCO.
- Fuentes González, H. C. (2003). *Modelo Curricular en base a competencias profesionales*. Santa Fe de Bogotá: Fundación Escuela Superior INPAHU.
- (2004a). *El método del proceso de formación de profesionales*. Ciego de Ávila: Compendio de artículos para la maestría en Educación Superior UNICA.
- Fuentes González, H. C. y Matos Hernández, E. C. (2004b). *La diversidad en el proceso de investigación científica. Reto actual en la formación de investigadores*. Santiago de Cuba: Centro de Estudios Superior “Manuel F. Gran”. Universidad de Oriente.
- Galtung, J. (1989). *Peace and developmment in the pacific hemisphere*. Honolulu: University of Hawaii Institute for Peace.
- (1990). Cultural Violence. *The Journal of Peace Research*, 27, 291-305.
- (1990). *Teorías del Conflicto, Violencia Estructural*.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional* (Cuarta Edición). Barcelona. España.
- Moravek, J. (1996). *Aprendizaje Invisible, hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona. España.
- Objetivos de Desarrollo del Milenio (2000-2015).
- Paredes R., J. V. (2014). *Sindéresis de las competencias reales desde una perspectiva Empírico-Teórica*. XI Conferencia Científica. Ciego de Ávila. Cuba
- (2015). *Desarrollo de Competencias Reales y Habilidades Cognitivas a través del Flujo Comunicacional*. 1er Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas. Guayaquil. Ecuador.
- (2015). *Incidencia de la Comunicación y Satisfacción de las necesidades humanas en el logro de las competencias reales*. Primer Congreso Internacional de Ciencia y Tecnología UT-MACH. Machala. Ecuador.
- Plan de Desarrollo Nacional, Ecuador (2013-2017).
- Plan Nacional para el Buen Vivir, Ecuador (2009-2013).
- Redorta, J., Obiols, M. y Bisquerra, R. (2006). *Emoción y conflicto*. Barcelona: Paidós.
- Rodríguez J. L. J. (2014). *Comunicación Asertiva*. II Congreso Ética y Valores Institucionales. Costa Rica.
- Ruvalcaba F. H. (12011). *Los Niveles de Asimilación del Contenido y la Práctica Docente*.
- Satir, V. (2002). *The New Peoplemaking (Nuevas Relaciones Humanas en el Núcleo Familiar)*. California.
- Tobón, S. (2008). *Planeación Didáctica. Principales Estrategias Didácticas para formar Competencias*. Cife. Bogotá
- Wiske, S. (1999). *La Enseñanza para la Comprensión. Vinculación entre la Investigación y la práctica*. Barcelona. España.

SOBRE EL AUTOR

Julio Vicente Paredes-Riera: Licenciado en Comunicación Social / Diploma en Educación Superior: Comunicador Social; Docente Universitario, Investigador, -Maestrante en Resolución de Conflictos y Mediación-, -Maestrante en Dirección Estratégica. Especialidad: Gerencia, Orientación: Resolución de Conflictos Mediación-, Doctorante en Ciencias Pedagógicas. Capacitador de Educación Continua del claustro docente de la Universidad Técnica de Machala. Ponente – Conferencista – Expositor.

La educación como apropiación: Pautas para una formación existencial desde el cuidado de Heidegger

Selma Rodal Linares, Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México, México

Resumen: Este artículo brinda una consideración ontológica de la labor educativa, como estrategia metodológica para sentar las pautas para una educación que disponga al alumno o la alumna a su comprensión auténtica, es decir, a la ruptura del estado del "uno" de la publicidad anónima. En el primer apartado, se examinan los tres momentos que distinguen al método fenomenológico hermenéutico: reducción, destrucción y reconstrucción, a partir de los cuales se desarrolla un modelo de educación en contrasentido con el proceso desvividor de las ciencias¹, el enfoque de la pedagogía tradicional. En el segundo apartado, a partir de una consideración de la tarea existencial como cuidado, se señalan orientaciones generales para "deshacer el proceso desvividor". Estas orientaciones se basan en la relación con el mundo que ya tienen los alumnos y las alumnas en tanto que Dasein: el cuidar de las cosas, el cuidar de los otros y el cuidado de sí-mismo.

Palabras clave: educación, apropiación, cuidado, hermenéutica, comprensión

Abstract: This paper provides an ontological consideration of the educational task, as a methodological strategy to set the guidelines for an education that engages the students to an authentic comprehension of themselves, meaning, the rupture of "the One" state of anonymous publicity. On the first part, it inspects the three moments that distinguishes the phenomenological-hermeneutic method: reduction, destruction and reconstruction, from which it develops an educational model in contradiction with the unliving process of sciences, the traditional teaching focus. On the second part, from the consideration of the existential task as care, it points out some general orientations to "undo the unliving process". These orientations are based upon the relationships with the world that the students, as Dasein, already have: the care of things, care for the others and care for the self.

Keywords: Education, Appropriation, Care, Hermeneutical, Understanding

Introducción

Afirmar que la educación facilita la comprensión profunda de un saber, no constituye una afirmación novedosa. Sin embargo, la cuestión se complica en cuanto deseamos acotar y explicar: ¿qué tipo de comprensión fomenta la educación?, ¿cuál es la mejor forma de estimularla?, ¿cuál es el tipo de saber que se comprenderá?, y sobre todo, ¿qué significa propiamente comprender? Si aceptamos el presupuesto de que la comprensión de un saber es uno de los momentos esenciales del aprendizaje, ponernos de acuerdo acerca de qué es la comprensión se convierte en una tarea fundamental. La decisión sobre una específica noción del comprender determina radicalmente el modo de ser de la educación. Sin embargo, habrá quien no acepte el presupuesto, rechace la fundamentalidad de la comprensión y argumente que éste es sólo uno de los momentos constitutivos del aprendizaje, entre otros, ni el más importante ni el más sofisticado. Por ejemplo, en la anticuada ya taxonomía de Bloom, la comprensión se encuentra sólo por arriba del "conocimiento" y constituye una actividad más simple que la aplicación, el análisis, la síntesis y la evaluación. Ésta,

¹ He basado parte importante de la interpretación en la aproximación de Alejandro Xolocotzi en *Fenomenología de la vida fáctica* (2004) y Jesús Adrián Escudero en *Heidegger y la genealogía de la pregunta por el ser* (2010). En ambas obras los autores se dan a la exhaustiva tarea de reconstruir las consideraciones, los cuestionamientos y las referencias que dieron origen y forma al método hermenéutico fenomenológico, que ejecuta Heidegger en *Ser y tiempo*. Considero que el "paso atrás" es muy relevante para el tema que nos compete, puesto que nos permite observar las condiciones para el desarrollo de una hermenéutica fenomenológica como metodología pedagógica, lo cual nos facilita extrapolar las categorías de *Ser y tiempo* y del pensamiento de Heidegger, sin caer en una lectura demasiado literal.



como otras clasificaciones de los momentos de aprendizaje, parte de una noción acotada de comprensión, que la describe sólo operativamente como una especie de saber profundo.

Cuando afirmo aquí que la comprensión es la actitud fundamentadora del aprendizaje, parto de la noción de *comprender* [*Verstehen*] que Heidegger establece en *Ser y tiempo*. Heidegger desplaza la pregunta tradicional de la metafísica –¿qué es el ser?– para orientarla hacia quién pregunta, de este modo, expone la necesidad de pensar la esencia del ser como comprensión. La comprensión es la posibilidad más propia del Dasein², además de la muerte. "El comprender es el ser existencial del propio poder-ser del Dasein mismo, de tal manera que este ser abre en sí mismo lo que pasa consigo mismo" (Heidegger, 2003, p. 168). La posibilidad fáctica del Dasein, en tanto que existencia, tiene en la comprensión su realidad efectiva.

Para Heidegger, la comprensión no es una actividad voluntaria del sujeto, no es un conocimiento del ser o de uno mismo en sentido tradicional, porque no es una actividad posterior a la existencia y que además se desprenda de ella, sino que se da en la inmediatez del existir. La comprensión es el modo en el cual las mujeres y los hombres habitamos el mundo, es una actividad que abarca todos los momentos de la existencia. El ocuparse [*Besorgen*] –utilizar instrumentos, crear objetos, relacionarse pragmáticamente con el mundo– constituye ya una comprensión primaria del mundo.

Lo que define al Dasein es su comprensión, esto quiere decir, que ya nos encontramos remitidos al mundo, el mundo nos es familiar. Esta *familiaridad* del mundo no es una actitud teórica. La significatividad del mundo se da de manera inmediata con la ocupación [*Besorgen*]. Nos relacionamos con las cosas cuando las usamos, es decir, los entes se nos muestran como útiles que están a nuestra disposición –a la mano–. A su vez, también nos relacionamos prácticamente con los otros procurándolos [*Fürsorge*]. De forma inmediata, no somos conscientes del "otro" como un "no yo", sino que éste se nos descubre en el trato con los útiles como creador/a, destinatario/a, el o la acompañante de nuestra ocupación, aquél o aquella con quien compartimos el mundo habitado.

Si la comprensión ya está sucediendo de por sí en nosotros, ¿en qué medida la educación estimula la comprensión? Aunque ya estamos en situación de comprensión del mundo en nuestra práctica cotidiana, dice Heidegger, que la comprensión que sucede en la facticidad es "impropia". Puesto que en nuestra cotidianidad nos comportamos como "uno" [*Das-man*] más, es decir, nos abandonamos al dominio de los otros. No somos auténticamente; los otros nos han tomado el ser. En la vida cotidiana, gozamos, vemos y juzgamos como *se goza, se ve y se juzga* (Heidegger, 2003, p. 151), existimos de acuerdo con lo que dicta la publicidad anónima del "uno". El "uno" no es alguien, ni la suma de todos, sino el impersonal del mundo circundante público. La publicidad presenta las cosas como cosa sabida y accesible. Cuando nos comportamos como "uno", evadimos la responsabilidad de una decisión propia.

En el presente artículo planteo las pautas para una educación que disponga a los y las estudiantes a su comprensión auténtica. El objetivo educativo fundamental es que el/la alumno/a oriente su aprendizaje a la pregunta por el propio ser que él o ella es y así, consiga en la medida de lo posible, asumir la responsabilidad sobre sí-mismo/a y su autodeterminación existencial.

La educación desde una perspectiva ontológica

¿Cómo emprender una educación orientada hacia la pregunta por la existencia? Lo primero que hay que clarificar si deseamos considerar la "existencia" como origen y *telos* de la educación es en qué consiste fenomenológicamente. La existencia, en tanto que fenómeno, se determina formalmente por tres ejes: "qué, cómo y que-es, o expresado de otra forma, en su sentido de *contenido*, de *referencia* y de *ejecución*" (Xolocotzi, 2004, p. 123). El primer desafío para con la educación será em-

² Como se sabe el neologismo *Dasein*, utilizado por Heidegger en *Ser y tiempo*, significa en castellano *ser-ahí*. El *ahí* no es un espacio en el que acontece la vida del Dasein, sino el espaciamiento mismo de éste como existencia. Con este concepto Heidegger trata de referir a la existencia como una ocasión singular del ser, lo cual nos remite a que la existencia sólo tiene lugar como *temporalidad* y *espaciamiento* en el mundo. Con esta categoría, Heidegger desea romper con la noción de "ser humano" que concibe el "ser" como algo ya dado de antemano. Es importante tener en la mira el concepto de Dasein a lo largo de todo el artículo.

prender una de las tareas fundadoras del método hermenéutico fenomenológico: *deshacer* el proceso desvividor. Como Alejandro Xolocotzi reconoce, la filosofía tradicional y la ciencia han emprendido un proceso desvividor para conseguir la "objetividad dogmática", el cual consiste en "la designificación de lo entornado vivencial [el mundo], el des-vivir de la vivencia del entorno y la deshistorización del yo histórico" (2004, 141). A este respecto, la educación debe partir de los diferentes momentos que distinguen al método hermenéutico fenomenológico: 1) La *vivencia originaria*, la cual no debe ser concebida como un objeto sino como algo significativo; lo que constituye el *qué* de la vivencia, es decir, el sentido y los contenidos del vivenciar que se muestran como mundo (Xolocotzi, 2004, p. 141). 2) la relación entre el *qué* significativo y el *cómo* entornante, la *intencionalidad ateorética entornada*³, lo que yo identifico como cuidado [*Sorge*]; 3) "en el vivenciar lo vivenciado del entorno está en juego el *yo histórico* [subrayado mío]" (Xolocotzi, 2004, p. 143). Pero, "el hablar del yo histórico sólo es adecuadamente comprendido en relación con su facticidad, en relación con su 'soy'" (Xolocotzi, 2004, p. 144). A estos tres momentos corresponden las actitudes de *reducción, reconstrucción y destrucción*.

La reducción: acentuar el sentido de la afectividad como disposición.

El horizonte de significatividad en el que nos movemos cotidianamente se caracteriza por encubrir la posibilidad de autocomprensión propia y genuina. Este modo de conducirnos en la vida "impropiamente" es lo que Heidegger llama *caída*, donde el Dasein "se refugia detrás de la máscara de las representaciones colectivas dominantes" (Adrián, 2010, p. 474). Este modo aunque es "impropio" es la manera más inmediata de "cuidar del mundo", en tanto que el "cuidado" tiene de sí una tendencia a absorberse en el mundo.

La educación, como hermenéutica, incentivará el despertar de esta caída. Sin embargo, tal despertar no puede ser una reflexión, como lo concebía Husserl con la reducción⁴, sino un *encontrarse*: el *encontrarse* [*Befindlichkeit*] se manifiesta fácticamente como estado de ánimo. El estado de ánimo tiene la potencialidad de traer el mundo como un todo. Modifica la comprensión de los entes afectando completamente su aparición. Basta recordar lo que le pasa a nuestro mundo cuando estamos tristes, observamos señales de tristeza en lo más trivial y vano. Lo más común nos parece lo más extraño y el mundo de pronto parece hablar "todo" en un mismo sentido. Lo primero que dispone el estado de ánimo es al encuentro con el ente –los griegos ya habían visto la importancia del *thaumazein* (asombro)–. En el estado de ánimo "algo" se hace presente en nosotros como una pasividad [*pathos*] que nos permite ver.

En el estado de ánimo, el Dasein experimenta su ser [*Sein*]-ahí [*Da*]. Por ello, el encontrarse hace presente el propio ser de manera no reflexiva, es decir, anterior a toda conciencia de sí. Manifiesta la *intencionalidad ateorética* del *por-mor-de* como sentido del cuidado. "En el temple de ánimo, el Dasein ya está siempre afectivamente abierto como aquel ente al que la existencia [*Dasein*] le ha sido confiada en su ser, un ser que él tiene que ser existiendo" (Heidegger, 2003, p. 159). El estado de ánimo constituye una manifestación del "ser" como un "tener que ser", en la cual el Dasein se experimenta como tarea pendiente (Aguilar-Álvarez, 1998, p. 163).

La significatividad con la que aparecen los entes se *afecta* por el Dasein, que en su descubrir a los entes, los *trans-forma* desde la interpretación de "sí-mismo" propia o impropia. Los temples constituyen ya una modificación existencial del modo pre-determinado de ser como *uno* [*Das-man*],

³ Si se preserva la noción de intencionalidad para referirse a Heidegger debe entenderse que en ninguna medida se identifica con la intencionalidad de Husserl, en tanto que autoconciencia que sirve de soporte a las vivencias. La propuesta de Xolocotzi (2004) es que Heidegger no abandona la intencionalidad husserliana, sino que la interpretó de forma radicalmente originaria. Lo que debe entenderse aquí por "intencionalidad" es el *cómo-qué* de la vivencia. En el presente análisis nos referimos a esta intencionalidad como "cuidado", expresado como *por-mor-de*.

⁴ Una de las modificaciones fundamentales entre Heidegger y Husserl es la comprensión de la reducción, este aspecto a su vez separa de manera fundamental las interpretaciones de la obra de Heidegger. Aquí me distancio de la postura de Xolocotzi (2004) y coincido con la interpretación de Jesús Adrián Escudero (2010), quien observa una relación operativa entre la reducción fenomenológica de Husserl y el rol de la angustia para Heidegger.

nos disponen ante un encuentro con el mundo desde el ahí de la vivencia efectiva, el cual dona de una nueva significación al ente y encarna una ruptura –paulatina o fundamental, según sea el caso– respecto a la comprensión otorgada por la publicidad⁵.

Por ello, debemos intentar dar lugar a la consideración de los estados de ánimo en el aula. Considerar la vivencia como contenido. Enfatizar no sólo qué pasa en el mundo, sino cómo se experimenta esto que pasa. Por ejemplo, no describiremos únicamente qué es el río, cómo se forma, cuáles son los ríos de una zona geográfica, sino que cuestionaremos: ¿cómo nos afecta la presencia del río prácticamente? ¿El río suscita un temple que nos dispone a diferentes interpretaciones? ¿Cuál es el temple bajo las diferentes interpretaciones de la ciencia, la religión o la filosofía? Que el mismo río sea tomado como recurso renovable, símbolo religioso y metáfora del tiempo, muestra el impacto de la pre-comprensión y los estados de ánimo en el conocimiento del ente. Se trata de incorporar la vivencia, tal y como acontece fenomenológicamente dentro del aula, como contenido epistemológico.

La inclusión de los estados de ánimo como materia del aprendizaje, nos permite recuperar la proximidad del ser y re-descubrir la naturaleza tensionante de la existencia como una posibilidad y una carga. Esta práctica abandona la vida como objeto de conocimiento, para integrar los diferentes momentos que constituyen la vivencia y, de este modo, observar la vida como un acontecimiento apropiador (*Er-eignen*) del mundo. "La apropiación es el modo de acceder de forma arreflexiva y preteórica a la esfera de las vivencias" (Adrián, 2010, p. 457).

Atender a esa intuición inmediata del alumnado que proveen los temples, revelará otras consideraciones que van más allá de la correctividad de los juicios y de una noción predefinida y fija de la verdad. "El principio de contradicción y el principio de identidad, pilares de la lógica que determinan el conocimiento teórico, resultan inciertos en este ámbito afectivo del que Heidegger pretende dar cuenta. En efecto, podemos decir que los estados de ánimo no tienen carácter lógico-absoluto" (Gilardi, 2013, p. 156). El estado de ánimo, en tanto que fenómeno unitario, posibilita el comprender, porque es lo que *permite ver* la interpelación de la *physis* en el *logos*; o bien, lo que abre la *relación*, la posibilidad del Dasein a ser tocado. Como educadores/as debemos restaurar el valor epistemológico de la reducción anímica, a partir de la cual el mundo no sólo se comprende, sino que también se padece.

La destrucción como tarea preparatoria para la re-construcción

La "destrucción" o "de-construcción" [Abbau] consiste precisamente en el desmontaje, la puesta en crisis de la interpretación heredada. La destrucción no puede ser pensada simplemente como una destrucción de lo antes dicho para alcanzar una supuesta objetividad teórica. Por el contrario, constituye una discusión con los conceptos y puntos de vista con su historia. "La historia aquí no es entendida como ciencia historiográfica, sino como convivir vivo, como estar familiarizado de la vida consigo misma y con su cumplimiento" (Heidegger cit. en Xolocotzi, 2003, p. 174). El método de la destrucción en términos prácticos, busca devolver los conceptos a la vida, es decir, exponer la historicidad de aquello que hemos tomado como verdad o realidad. Hay que asumir como máxima la frase de Nietzsche: "no hay hechos sólo interpretaciones". Para observar en qué medida nuestras interpretaciones están mediadas históricamente por los valores, los dogmas, las normas morales y las concepciones de mundo en turno (Adrián, 2010).

Heidegger expone la necesidad de la destrucción recurriendo al ejemplo de las ciencias, la cuales supuestamente responden al estado concreto de las cosas. Sin embargo, este estado concreto es una interpretación asentada por la tradición, en la cual no puede reconocerse ya la comprensión y horizonte que les da sentido. "Se trata de sacar a la luz la historia de ese encubrimiento y remontar la investigación filosófica hasta las fuentes de la tradición" (Heidegger cit. en Adrián, 2010, p. 394).

⁵ Ésta es la razón por la que Heidegger afirma que el Dasein en su cotidianidad trata de huir de los estado de ánimo (cf. Heidegger, 2003, p. 160). El huir de los estados de ánimo es uno de los rasgos que manifiesta mejor en qué medida el ánimo tiene el potencial de afectar la orientación de la existencia en su fundamento.

La destrucción descubre lo histórico de las interpretaciones que ha donado la tradición, para circunscribirlas en sus límites. "Este procedimiento eminentemente metodológico se dirige a una correcta apropiación de la tradición, y por ende, del pasado" (Adrián, 2010, p. 395).

La educación desafortunadamente perpetúa la deshistorización del yo histórico, puesto que enseña una serie de contenidos que asume como verdades objetivas y concretas, sin casi ninguna consideración histórica. Esto desemboca en que los y las estudiantes asuman una interpretación que no corresponde con el mundo circundante en el que acontece su vida práctica y, con la cual además no pueden vincularse en lo absoluto. Esta interpretación deshistorizada es un referente ajeno, impuesto y desmundanizado que no puede hacer correlato de su existencia, y por lo tanto, no puede orientarlos hacia la apropiación.

La destrucción es un momento clave de la labor educativa, puesto que posibilita un renovado acceso a la vida. En la hermenéutica de Gadamer este momento se identifica como "fusión de horizontes"; concepto que ha sido ampliamente utilizado tanto en la crítica literaria como en la enseñanza de literatura para circunscribir la interpretación de obras literarias y acceder a un supuesto sentido original de la obra. Sin embargo, lo que usualmente se deja de lado es que la verdad histórica, en el sentido heideggeriano, no es para nada la verdad de un determinado momento pasado, sino aquella orientación donada por el pasado, tal y como es vivida por el presente. La verdadera hermenéutica no es una metodología para acceder a la verdad historiográfica, al contrario, su objetivo es descubrir en qué medida el pasado histórico todavía afecta y determina nuestra comprensión cotidiana; en qué medida dicta el sistema de creencias que conocemos como verdad. El potencial de la "destrucción" como metodología no sólo se relaciona con la posibilidad de una apropiación de la vida, sino también con la apertura a otras interpretaciones de mundo, es decir, con el desarrollo de una educación abierta a la pluralidad, que constituye uno de los retos educativos de mayor actualidad.

Educación para la apropiación a partir de una consideración del cuidado

En *Ser y tiempo* Heidegger afirma que el *cuidado* es la estructura total y originaria de la existencia. ¿Qué quiere decir esto? Que el modo de comportarse del Dasein es el cuidar. Sin embargo, cuidar no tiene que ver con la actividad de vigilar a otro, preocuparme por el otro. Esas actitudes están fundadas en una forma originaria del cuidado que da sentido a la actitud existencial del ser humano en el mundo. Dice Heidegger: "El Dasein es un ente al que en su ser le va este mismo ser" (2003, p. 213). Con ello el filósofo trata de enfatizar que la materia fundamental de comprensión del Dasein es sí-mismo. El Dasein no es un ente dado, sino arrojado a la existencia, es decir, en proceso de devenir quién realmente es. Así, el ser que somos está expresado sólo como un *poder-ser*. El Dasein existe *por-mor-de sí-mismo*, cuida de su propia posibilidad. El modo en el cual el Dasein se "tiene a sí mismo" es el cuidado. Nos coportamos a causa y en consideración, por-mor-de nuestra posibilidad. El cuidado en tanto que existencia nombra la relación del yo consigo mismo a través del ser. Sin embargo, el ser que somos sólo tiene su despliegue como ser en el mundo, por lo que no puede concebirse *el cuidado de sí* como una relación aislada de la familiaridad con el mundo; sino asociada a las actitudes del ocuparse [*Besorgen*] –cuidado de las cosas– y el procurar [*Fürsorge*] –cuidado por los otros–.

Heidegger explicita que el cuidado no puede ser reducido a la voluntad o el deseo, constituye más bien una especie de *intencionalidad ateorética* primaria que determina la vida del humano. Dicha intencionalidad, en tanto que ateorética, se expresa en el trato cotidiano y las formas propias e impropias de la comprensión práctica: el ocuparse, el procurar y la apropiación. Para entender este modo de la intencionalidad se puede recurrir al ejemplo que provee Heidegger:

En el querer, un ente ya comprendido, es decir, proyectado en su posibilidad, es tomado como un ente del que hay que ocuparse o, correlativamente, al que hay que llevar a su ser por medio de la solicitud [al que hay que *procurar*]. *Por eso*, al querer le pertenece siempre algo querido, que ya se ha determinado desde un por-mor-de. Los momentos constitutivos de la posibilidad ontológica del querer pues son los siguientes: la previa aperturidad del por-mor-de en general (anticiparse-a-sí), la aperturidad del ámbito de lo que puede ser objeto de ocupación (mundo como el donde del ya-estar) y el proyectarse comprensor hacia un poder-ser relativo a una posibilidad del ente 'querido'. (2003, p. 216)

El "querer" es un ejemplo muy instructivo para entender la estructura del cuidado. El cuidado se expresa en todas las actividades de la existencia e implica una suerte de tripe co-pertenencia, que a su vez alude a los modos de la aperturidad existencial:

- 1) *El por-mor-de*, que tiene el modo del anticiparse-a-sí, se manifiesta en la aperturidad de los estados de ánimo. En el estado de ánimo, el hombre encuentra que está siendo, no en el modo de una autoconciencia sino precisamente como un *responder-de*. El estado de ánimo constituye una *reducción*, porque pone de manifiesto que nuestro ser es un responder-al-mundo, porque ya de entrada estamos concernidos por él, somos interpelados constantemente por el ente. En esta medida el estado de ánimo es lo que puede llevar al alumado a asumir la responsabilidad de la existencia.
- 2) *El mundo*, que en el ejemplo constituye lo querido, nos remite a la referencialidad, al horizonte. Es lo que constituye propiamente el comprender, el descubrimiento de sistemas de creencias y verdades que integra nuestra pre-comprensión, por la cual los entes significan inmediatamente de una determinada forma. Este momento del cuidado aunque se caracteriza por la comprensión "impropia" del mundo es positivo en tanto que manifiesta por vez primera, que el mundo que tenemos es esencialmente un mundo compartido con otros (Adrián, 2010, p. 303). Sin embargo, la revisión de este momento en la labor educativa, debe intentar limitar y circunscribir la comprensión, a partir de la *destrucción*, tal y como la describimos en el apartado anterior.
- 3) *El proyectarse*, que constituye lo que hemos llamado interpretación o reconstrucción, constituye la comprensión orientada hacia la posibilidad. La posibilidad está relacionada con el carácter del Dasein de estar *vuelto-hacia-el-fin*, es decir, el Dasein se comporta existencialmente en relación a su *finitud*. La *finitud* implica tanto el límite o la cesación –la posibilidad insuperable de la muerte– como el fin, el telos y fundamento –la libertad existencial–. El Dasein puede reconstruirse impropriamente encubriendo y evadiendo su *estar-vuelto-hacia-el-fin*, aunque éste se manifiesta en la propia huida de sí-mismo. O bien, puede asumirse y dejarse en libertad para convertirse en fundamento –finitud y finalidad– de su existencia en la *apropiación*.

La transformación existencial que puede proveer una educación orientada por el cuidado se desprende precisamente del reconocimiento de estas co-pertenencias en cada una de las relaciones existenciales: el ser-a-la-mano, el ser-con y el sí-mismo. Sólo a través del reconocimiento de esta trama existencial puede darse un tránsito del ser impropio –absorto en la familiaridad del mundo– al estar vuelto hacia el más propio poder-ser. Para atender a esta copertenencia propongo explícitamente tres orientaciones que deben ser contempladas en cada una de las prácticas educativas.

Cuidar del mundo. La creación como disposición a la responsabilidad

El cuidado con el mundo se efectúa en la forma de la *poiesis*, es decir, como *techne* y *poetizar*. Retomando el análisis de Heidegger en "La pregunta por la técnica" (cf. Heidegger, 1994). La *poiesis* no nombra únicamente el fabricar artesanal y artístico, también la *physis* es *poiesis* en el más alto sentido, porque se trata de hacer presente aquello que no está presente de ninguna forma previa. La *poiesis* es el modelo que toman el/la creador/a para producir. Por ello, la *techne*, en tanto que un modo de la *poiesis*, tiene el potencial de descubrir la verdad de la naturaleza. La interpretación de Heidegger acerca de la *técnica* como *espiteme* remite precisamente a ese "desocultamiento de la verdad". La técnica desoculta algo que todavía no es y que no se produce a sí mismo sino en otro –el/la artesano/a, artista, usuario/a–, es decir, lo que todavía no se halla ahí adelante, pero que es "lo-que-hay-que-traer"⁶. Este *deber-ser* de la técnica no se puede comprender como una necesidad, sino

⁶ El "lo-que-hay-que-traer" de Heidegger nos refiere a la conocida diferencia entre la historia y la poesía, manifestadas en la Poética: "Que, en efecto, no está la diferencia entre poeta e historiador en el que uno escriba con métrica y el otro sin ella, [...] empero diferénciese en que el uno dice las cosas tal como pasaron, y el otro cuál ojalá hubieran pasado. Y por este motivo la poesía es más filosófica y esforzada empresa que la historia, ya que la poesía trata sobre todo de lo universal" (Aristóteles, 1451b, 1946, p. 14).

como posibilidad. En este sentido, "lo verdadero" no constituye una verdad atemporal y válida para todos los casos, la verdad tiene su modo de ser como *acontecimiento poetizante*. Lo que define a dicho acontecimiento es el "co-responder" de las causas en la *creación*.

En su interpretación de la técnica, Heidegger recupera la acepción de *aition* griega, para liberar al concepto de causa de su acepción instrumental. De este modo, plantea la *techne* como la acción-pasión de coligar las causas *materia, forma, fin y origen*, para que éstas respondan mutuamente en la conformación de la cosa creada. En la creación de una cosa, las causas determinan en igual medida su presentación y están en deuda unas de otras. La forma de un determinado instrumento responde a la elección del material utilizado, que a su vez responde tanto a la forma concebida como al uso contemplado y al/a destinatario/a posible. El/la artesano/a que crea atiende a dichas causas y responde por ellas dándoles lugar y dejándolas ser. De este modo, la verdad que *se trae ahí adelante* en un objeto no es anterior a la creación del objeto, surge de la relación de *responsabilidad* que se tienden las causas en esa ocasión determinada.

El "ser responsable" aquí no tiene una connotación moral, pero tampoco la excluye del todo, alude a un plano más original en el cual se funda la responsabilidad moral. Si bien es cierto que la responsabilidad es usada normalmente para remitir a la obligación de ver por alguien o algo, nacida de la culpa o resultado de la consecuencia de nuestros actos. Cuando afirmamos que los padres son responsables de sus hijos, el término indica una lógica distinta a la de la pura causalidad, se fundamenta por una relación entre personas, predominantemente determinada por el cuidado.

La lectura de Heidegger acerca de la técnica precisamente enfatiza la responsabilidad que como humanos tenemos con el mundo, es decir, acentúa que nuestra existencia, incluso en la actividad cotidiana del ocuparse de las cosas y utilizarlas, es ya un cuidado del mundo. Desde una consideración apropiada de la técnica lo que observamos es que la definición de los entes, como simplemente "cosas a la mano", no es del todo apropiada. Cuidar de la cosa quiere decir *estar-en* su Ahí, participar de su ahí y responder de su presentación: *hacer experiencia-con* ella. La experiencia de la cosa muestra el cuidar como un querer-saber, el cual se halla muy lejos de una actitud meramente contemplativa.

¿Cómo podemos hacer que los y las estudiantes "hagan experiencia" de la cosa en el modo de la *poiesis*? A través del poetizar. El *poetizar* es la modificación central que hace Heidegger del *ser-en-el-mundo* de *Ser y tiempo*. Esta actitud describe el habitar como un modo de ser *poiético*: creativo. Por ello, abarca tanto el *construir* como el *pensar*⁷, actividades que constituyen para Heidegger formas del cuidado. El verdadero cuidar es dejar que algo se muestre en su esencia a partir de nuestro "resguardo". El cuidar, en este sentido, es un "mirar por" la libertad del ente. Pero esta libertad, para Heidegger, se expresa como reunión de la Cuaternidad (*Geviert*). La Cuaternidad heideggeriana (mortales, divinos, cielo y tierra) puede parecer anticuada, romántica y universalista, sin embargo, no debe ser tomada al pie de la letra como una reunión de relaciones fijas o contenidos. Lo interesante de la apreciación heideggeriana es que la realidad misma de la cosa no es distinta de su interpretación, su estar-ahí-delante es apertura y receptáculo de la relación entre el *Dasein* y su mundo.

En este sentido, la cosa puede ser entendida como la *khôra* griega. Tal y como Derrida refiere, la *khôra* mienta la aperturidad en su sentido más esencial, el lugar que constituye un "tercer género" entre lo sensible y lo inteligible, lugar de oscilación o paradoja (2011, p. 16). La *khôra*, dice Derrida, "no es otra cosa que la suma o el proceso de lo que viene a inscribirse sobre ella" (2011, 34). Esta modalidad de la cosa es lo que por ejemplo descubre el arte (desde el retrato hasta el *ready made*), la literatura (la imagen poética), el teatro (el cuerpo en escena), etc. La educación en "artes" complementa de una manera fundamental la visión objetivista que las ciencias tienen de la cosa.

La pregunta por la cosa presenta un reto para la pedagogía: cambiar nuestra forma de abordar los objetivos de estudio. Como educadores/as debemos tomar en cuenta que los contenidos educativos no son evidencias concretas, sino precisamente espacios de apertura que el alumnado pueda –en la medida de lo posible– habitar. Esta tarea se puede conseguir explotando el potencial creativo ontológico de los y las estudiantes. Una educación creativa no se trata únicamente del desarrollo de

⁷ Véanse al respecto principalmente los textos de Heidegger: "Poéticamente habita el hombre", "Construir-habitar-pensar" y "La cosa" reunidos en *Conferencias y artículos* (1994).

la "creatividad" como competencia, sino de procurar esa acción-pasión que define a la *techne*. Crear es "responder" a la interpelación de los entes del mundo, a lo que llama en el estado de ánimo. En ese sentido, la educación debe asumir el asombro ante sus propios contenidos para "reconstruirlo" en la ocasión específica educativa. El/la profesor/a habrá de *disponer-se*, tanto como el alumnado, a una primera desfamiliarización de los contenidos, para permitir una articulación desde el propio horizonte, una propia cuaternidad que contemple el mundo desde una perspectiva integral centrada en la vida. Por ello, a la técnica y específicamente al poetizar le corresponde el momento reductivo de la hermenéutica fenomenológica, puesto que constituye una abstención de la comprensión inmediata del mundo, en la cual se nos muestra la responsabilidad originaria del habitar.

El cuidado de sí. Reconstruir el Dasein desde la actitud ética de autodeterminación existencial

La actitud ética del *cuidado de sí* en el pensamiento heideggeriano es una actualización de la *phrónesis* aristotélica. La *phrónesis* es la orientación de la vida fáctica que nos permite la autorrealización (Adrián, 2010, 291). El cuidado, la *práxis* aristotélica, tiene su modo de ser como un *poder-ser-sí-mismo* en la vida fáctica. Este poder-ser-sí-mismo se alcanza cuando el *autotenerse* se gana para sí, es decir, en el momento en que nuestra vida pone el acento en la propia condición de quiénes somos cada vez nosotros mismos. En la vida lo que se juega es la relación con nosotros mismos.

La comprensión familiar de las cosas a pesar de ser inauténtica ya está remitida, como el estado de ánimo, al sí mismo. Porque las cosas no son las que están provistas de un sentido *per se*, sino que soy yo el que al experimentarlas les otorgo un sentido. Este otorgar sentido es un *mundear* –hacer mundo– el cual está relacionado con el habitar. En el mundear se expresa la mismidad como "autotenerse". Esto quiere decir que todas las actividades de mi existencia muestran una relación conmigo mismo. El "autotenerse" no puede comprenderse como una autoconciencia sino como el "ser-cada-vez-mío" [*Jemeinigkei*].

Como explica Xolocotzi: "tenerse a sí mismo es un proceso y no simplemente un mirar fijamente un objeto" [...] la movilidad de la vida consiste en un ganarse y perderse. Esto significa un descubrir u ocultar el fenómeno vida" (2004, p. 151). Xolocotzi interpreta la existencia desde otro paradigma que la oposición propiedad-impropiedad, como una suerte de juego o "ritmo" en el cual el "sí mismo" está por momentos acentuado –cuando lo familiar es el sí-mismo vital– y por momentos desdibujado –cuando la vida se interpreta desde su familiaridad con el mundo–. Lo que resalta Xolocotzi, es que el ocuparse no puede comprenderse únicamente como caída, en tanto que, ya en el trato familiar con las cosas el Dasein se orienta hacia la familiaridad a partir de su *por-mor-de*, ya siempre se ha tenido. Esta interpretación resulta especialmente útil para comprender cómo puede aprovecharse el paradigma del "tener-previo o autotenerse" del o la alumno/a para conducirlo hacia la pregunta por el sí-mismo/a: ¿cómo podemos alcanzar una comprensión existencial a partir de la comprensión cotidiana?

El autotenerse se manifiesta como una carga y una responsabilidad: tener-que-ser. La primera manifestación del tener-que-ser es el estado de ánimo de la angustia. La experiencia fundamental de la angustia permite "suspender la validez de las interpretaciones públicas [...] la angustia tiene una enorme importancia metodológica porque de una manera pasiva, es decir, sin que el yo ejecute la actitud reflexiva, permite alcanzar un nivel de autocomprensión de la vida similar al que ofrece la reducción" (Adrián, 2010, p. 466). En la angustia el Dasein da un paso atrás hacia el acceso originario de la vida misma.

El Dasein en el *uno-mismo* ya está en escucha de la opinión pública, en la cual se "desoye a sí mismo" (2003, 291). La angustia llama al Dasein como conciencia y este llamado es lo que Heidegger define como una "apelación" [*Anruf*] a la conciencia del Dasein que le incita a hacerse cargo de su más propio poder-ser-sí-mismo (289). De este modo, uno de los objetivos fundamentales de la educación será abrir la escucha para el llamado de la angustia. ¿Cómo abrir la escucha auténtica en los y las estudiantes? Muchos coincidirán en que el primer gran reto de la práctica docente es que los y las estudiantes pongan atención. Esta común distracción de los alumnos es una manifestación más del comportamiento evasor del Dasein, absorberse en lo más inmediato de la publicidad. Para

abrir el *oído auténtico* es necesario poner en crisis el estado de realidad de los y las estudiantes a partir de la destrucción. La de-construcción se muestra como una parte primera y fundamental del proceso educativo, puesto que es la principal responsable de la "reorientación de la mirada" a la que aludimos arriba. A la escucha, a su vez, corresponde una enseñanza orientada hacia el preguntar. El preguntar auténtico es el modo de responder realmente a la naturaleza del ser como un misterio.

Y ¿cómo permanecer en el preguntar? A partir de un fortalecimiento de la permanencia en el *encontrarse de la afectividad*⁸. Puesto que la llamada sólo se comprende por el *querer-tener-conciencia*. Ese "querer-saber" nos refiere a la relación entre afectividad y comprensión. Por ello, la educación debe partir de los estados de ánimo cotidianos, inauténticos, como uno de los horizontes privilegiados para la manifestación del *sí-mismo*. A partir de una tarea constante que contemple la significatividad como tensión entre la afectividad y el comprender.

Ahora bien, la *apropiación* no podría estar completa sin el momento de *reconstrucción*. Retomando lo que dice Heidegger en la lección del semestre invernal de 1919/1920, Xolocotzi asocia la interpretación al momento de reconstrucción, puesto que interpretar constituye la figura explicativa del comprender (2004, p. 153). La interpretación constituye el momento de reconstrucción del comprender. De este modo, lo que puede devenir "impropio" o "propio" según sea el caso es la interpretación⁹. Si la interpretación orienta el comprender hacia el mundo familiar, apartando el "autotenerse", reconstruye la vida como impropia. Si la interpretación expresa, en cambio el autotenerse de la vida, tiene el potencial de una re-apropiación de la comprensión, en la cual el Dasein se reconstruye a partir de sus posibilidades. Este tipo de interpretación es la que constituye la *apropiación*.

El momento de reconstrucción es aquél que pone en situación al Dasein, es decir, que le abre la pregunta por su fundamento y su finitud. En el llamado, el Dasein se da cuenta de que su fundamento es sí-mismo. "Ser-fundamento significa, por consiguiente, no ser *jamás* radicalmente dueño del ser más propio" (Heidegger, 2003, p. 315). De este modo, el hombre en su fundamento es un *abgrund* (abismo), literalmente sin-fundamento. Que el hombre sea sin-fundamento lo deja libre para decidir sobre sí-mismo, libre para su proyecto de ser. El "querer tener conciencia" entonces, no corta su vínculo con el mundo, sino que lo abre para un co-estar auténtico (Heidegger, 2003). Este momento se determina por asumir la existencia como objetivo y finalidad. Lo que distingue a la *praxis* aristotélica, de la *theorein* y la *poiesis*, es que la primera implica un fin en sí misma. De este modo, la formación debe transformar la existencia, de un proyecto para-algo –ganar dinero, ser popular, alcanzar un estándar estético o social– a un proyecto para sí. Una educación orientada hacia la propia posibilidad debe determinarse fundamentalmente por la libertad de la elección, tanto semántica como metodológicamente. Debemos insistir en que esa resolución práctica de la vida que hemos elegido es sólo una de las muchas posibilidades que por esencia tenemos. La elección de un modo de ser *sí-mismo* no es fija sino dinámica, se modifica como nuestra historia y nuestro proyecto a través de la temporalidad.

Cuidar de otros. La enseñanza como formación en el pro-curar auténtico

El *cuidar de los otros* se expresa de manera inmediata en el carácter compartido del mundo. El "sentido común" no es otra cosa que un sentido que no pertenece a nadie, pero que reconocemos como válido para todos. Esta forma inmediata del *ser-con* es lo que Heidegger llama el "uno" [*Das-man*], el cual constituye de manera fundamental la pre-comprensión. La pre-comprensión, aunque impropia, expresa el modo de participación colectiva del sentido. En ésta, los "otros", aunque en específico nadie, ya me han con-formado como persona e informado mi autodeterminación. Lo que se propone en este apartado es que la educación bien entendida constituye una labor cuya esencia es el *procurar-por* auténtico,

⁸ Al respecto, Ian Thomson indaga en la noción de *serenidad* [*Gelassenheit*] como estado de ánimo idóneo para un aprendizaje auténtico (2001, pp. 243-68).

⁹ Xolocotzi lo explicita claramente: "La ruina o la contrarruina son, pues, modos diferentes del desarrollo del comprender. Sin embargo, el comprender mismo no puede ser ni ruinate ni contrarruinante, sino que es más bien el nivel fundador de la interpretación" (2004, p. 157).

en tanto que "el verdadero *procurar por* se resuelve en ayudar al otro a que se haga cargo de sí como de su principal quehacer, no en sustituirlo" (Aguilar-Álvarez, 1998, p. 146).

La definición de *paideia* como formación de Heidegger en "La doctrina de la verdad según Platón" es coincidente con ello. La formación [*Bildung*] es un tránsito en tanto que "afecta y transforma el alma en su totalidad desde el momento en que empieza por trasladar al hombre a su lugar esencial y luego le hace adaptarse a él" (Heidegger, 2001, p. 183). Así formar tiene el sentido de un traslado, un cambio de dirección en el que se re-orienta al Dasein para volver a mirar aquello que se les había revelado previamente. La esencia de la formación (*paideia*) es llevar al Dasein a su libertad, para que pueda permanecer firme en la visión de su esencia (2001, pp. 191-192), para que pueda asumir la decisión de su existencia y no huir a través de la publicidad. De este modo, formar es desocultar el camino de la verdad y acompañar al y la estudiante a transitar ese camino.

La interpretación de "educación" que proporciona Heidegger, orientándose por "la caverna de Platón", dista mucho de la visión tradicional de informar como vaciar grandes cantidades de información en el/la alumno/a como si se tratase de una vasija vacía. La verdadera "in-formación" es un responder, como el de la técnica; atiende a las condiciones de aperturidad del estudiante, su comprensión y estados de ánimo.

La educación es una especie de *poiesis*. En ésta, la articulación de elementos sucede sólo por una relación de co-responsabilidad que transforma simultáneamente a ambos actores –profesor/a y alumno/a–. A diferencia de la técnica, la finalidad y finitud entre los actores que se con-forman es coincidente. La "formación" es una acción política, una acción cuyo sentido es la participación y transformación de un sentido compartido de mundo. Así, las prácticas de de-construcción de la interpretación histórica y de re-construcción colectiva son exigencias de una formación existencial auténtica.

Por otro lado, es determinante que el o la profesor/a promueva relaciones auténticas con su alumnado. Debemos devolver al o la estudiante su carácter de ser-con, a partir de una valoración de su lugar específico en el mundo y su contribución existencial en la conformación de las interpretaciones colectivas. Sólo así el estudiante puede reconocer que su identidad no está dada de antemano, sino que se gana a través del auténtico *procurar a los otros*. El *procurar-por* auténtico demanda esa vulnerabilidad –dejarse afectar por los o las estudiantes–. Parte del reconocimiento de que serán ellos y ellas, quienes nos ayudarán también a conseguir nuestra apropiación auténtica.

Aportes conclusivos

En suma, hemos visto que la educación debe partir del primer acceso que tienen los y las estudiantes, es decir, comprensión inmediata de la vida fáctica. Debemos intentar que en la medida de lo posible, el aprendizaje se relacione con el mundo práctico en el que el estudiante desarrolla su existencia, la familiaridad y el "auto-tenerse". Por ello, debemos replantearnos, si bien no la completa omisión, sí una consideración de los límites de la actitud teórica y la objetividad dogmática tanto en los procesos de planeación y enseñanza como en las evaluaciones.

A su vez, la reorientación hacia la integración del cuidado nos demanda una problematización del sentido mismo de la evaluación. Si complementamos la evaluación –que parte de una noción de la verdad como correctividad– con la reconstrucción o interpretación, cuya verdad se da en el despliegue del *acontecimiento* mismo, podremos desarrollar la capacidad de los y las estudiantes para auto-crearse como *personas* desde la apropiación de su mundo.

Para conseguirlo es urgente reflexionar acerca del sentido de nuestras estrategias docentes, para dar cabida a otras estrategias orientadas hacia el cuidado. Entre ellas, en mi opinión la práctica de escritura creativa¹⁰ se muestra como una opción atractiva que reúne los diferentes aspectos mencio-

¹⁰ Es materia de una investigación en curso, la consideración de la práctica literaria como estrategia pedagógica-hermenéutica que suscita la *apropiación*. Para ello considero óptimo el aparato teórico de Ricoeur, en especial, del libro *El Sí-mismo como otro* (1996). El privilegio de la práctica literaria como estrategia hermenéutica se da también porque implica la ruptura del lenguaje instrumental –la habladuría como tal– y abre a los y las estudiantes a una relación propia con el lenguaje, aspecto fundamental e imprescindible de la *reconstrucción*. En el presente trabajo, he dejado de lado una consideración del

nados. La construcción de una trama o correlato a la vida, que puede o no ser necesariamente autobiográfico, fomenta la tarea hermenéutica en sí misma. La exigencia de una formación de un contexto narrativo implica la rearticulación de las condiciones, lógicas y conceptos en su consideración histórica, precisamente en relación con el horizonte actual de los alumnos y alumnas. También significa un nuevo acceso, en el modo de la poesis, a las cosas y el habitar del mundo. Constituye una deconstrucción del "estado de realidad", a la vez, que una reconstrucción *propia* del relato a partir de una propia consideración ética. En la ficción, los y las estudiantes hacen una revisión de la ética personal y, ensayan, a partir de la construcción de una identidad narrativa, diferentes posibilidades del *sí-mismo*. Como dice Blanchot, escribir es renunciar al yo (1992). Por ello, la escritura *per se* nos conduce a la reducción típica de la angustia, en ello tal vez la enorme relación de dependencia que tiene la literatura con los estados de ánimo. Escribir es desdoblarse, *ser-ahí*, poner en crisis el sujeto e introducir una *differance*¹¹ en la propia mismidad.

Por último, el pensamiento de Heidegger manifiesta de manera explícita la importancia de reformular el conocimiento del mundo, esta tarea de resignificación es también una exigencia para la labor educativa; puesto que la educación es la que determina la aproximación que los hombres y mujeres hacemos del mundo. De este modo, la educación debe plantearse, tanto como la teoría del conocimiento, la pregunta sobre sí-misma. Es necesario que consideremos nuestra comprensión de la educación y el modo en el cual educamos a la luz de los diferentes momentos hermenéutico-fenomenológicos: *reducción, destrucción y reconstrucción*. La cada vez mayor apatía ante el aprendizaje profundo, significa un llamado de atención para los y las educadores/as, que nos demanda una transformación de la práctica educativa para que pueda conformarse como parte fundamental y fundante del proceso vital de los y las estudiantes y su existencia.

lugar del lenguaje tanto en *Ser y tiempo* como en la *apropiación*, por razones de economía del discurso. Sin embargo, éste es un aspecto primordial para una correcta profundización en el tema.

¹¹ Sobre este tema, véase Russon (2008), quien propone la *differance* como un concepto que puede dotar a la autenticidad heideggeriana de una mayor flexibilidad sobre la *mismidad*.

REFERENCIAS

- Adrián, J. (2010). *Heidegger y la genealogía de la pregunta por el ser*. España: Herder.
- Aguilar-Álvarez, T. (1998). *El lenguaje en el primer Heidegger*. México: FCE.
- Aristóteles. (1946). *Poética*. México: UNAM.
- Blanchot, M. (2004). *El espacio literario*. España: Paidós.
- Derrida, J. (2011). *Khôra*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu ediciones.
- Gilardi, P. (2013). *Heidegger: la pregunta por los estado de ánimo (1927-1930)*. México: Bonilla Artigas Editores.
- Heidegger, M. (1994). *Conferencias y artículos*. España: Serbal.
- (2000). *Hitos*. Madrid, España: Alianza editorial.
- (2003). *Ser y tiempo*. Madrid, España: Trotta.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí-mismo como otro*. México: Siglo XXI.
- Russon, J. (2008). The self as Resolution: Heidegger, Derrida and the Intimacy of the Question of the Meaning of Being. *Research in Phenomenology*, 38, 90-110.
- Thomson, I. (2001). Heidegger on Ontological Education, or: How We Become What We Are. *Inquiry*, 44, 243–68.
- Xolocotzi, A. (2004). *Fenomenología de la vida fáctica*. México: Plaza Valdés-UIA.

Los docentes digitales para la educación del siglo XXI

Josefina Bárcenas, CCADET-UNAM, México
José Antonio Domínguez, CCADET-UNAM, México
Enrique Ruiz-Velasco, IISUE-UNAM, México
José Santos Tolosa Sánchez, FESI-UNAM, México

Resumen: La evolución del rol del profesor en las aulas en las dos últimas décadas se ha destacado por la preocupación de cumplir con las grandes exigencias de las instituciones educativas: adquirir habilidades digitales que les permita alcanzar un nivel "óptimo" de conocimiento en el uso de los recursos tecnológicos informáticos e incorporar estos recursos en sus actividades en el aula. No obstante, aún no se encuentra la fórmula para que los profesores modifiquen el modelo de enseñanza (transmisor-receptor) vigente en las escuelas y en el salón de clase. Sin embargo, aunque las actividades que se realizan en el aula se encierran en una aparente caja negra, en este trabajo se presentan modelos tecno-pedagógicos que han implementado profesores de educación superior en el aula y que propone un nuevo rol del profesor, el docente innovador. Un profesor que combina el currículum, contenidos, didácticas, actitudes, habilidades digitales, y estilos de aprendizaje para innovar en su método didáctico y que da cuenta de su habilidad didáctica, su conocimiento y preparación profesional así como de una cultura digital que va más allá de saber usar los dispositivos digitales y que conjunta los saberes humanos y tecnológicos en un modelo tecno-pedagógica para construir nuevos entornos de aprendizaje y modelos de enseñanza.

Palabras clave: modelos de enseñanza, TIC, innovación docente

Abstract: Professor in the last two decades has tried to meet the demands of educational institutions: acquire digital skills that enable them to achieve an "optimal" level of knowledge in the use of computer technology resources and incorporate these resources into their classroom activities. However, you still cannot find the formula for teachers to change teaching model (transceiver) in force in schools and in the classroom. However, although the activities that are realized in the classroom are enclosed in an apparent black box, in this paper there appear techno-pedagogical models that have implemented of higher education teachers in the classroom and that proposes a new role of the teacher is present, the teacher innovative. A teacher who combines curriculum content, teaching, attitudes, digital skills, and learning styles to innovate in their teaching method and realizes his teaching ability, knowledge and professional training as well as a digital culture that goes beyond know how to use digital devices and joint human and technological knowledge in techno-pedagogical to build new learning environments and teaching models.

Keywords: Teaching Models, ICT, Innovative Teaching Methods

Introducción

El interés que se ha puesto en los últimos diez años en formar recursos humanos que desarrollen competencias y habilidades digitales, es una cuestión que ha llevado a la comunidad académica de las instituciones de educación superior a considerar que es necesario que los docentes se actualicen y desarrollen competencias ad-hoc a las necesidades educativas de la sociedad y de los estudiantes.

Por otro lado, los escenarios que se describen en los espacios universitarios de nuestro país es de nuevas generaciones de jóvenes que tienen acceso a distintas y diversas fuentes de información, lo que forzosamente ha llevado a las instituciones a diversificar y cambiar sus estructuras para llevar a sus estudiantes a formar parte de un mundo globalizado, donde el conocimiento no solo se construye sino que se adapta a las necesidades de la sociedad.

Desde este contexto, el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ha generado nuevas y distintas formas de enseñar y de aprender, permitiendo el desarrollo de nuevos ambientes para la educación donde los usos y aplicaciones pedagógicas de la tecnología informática han generado la llamada globalización del conocimiento.



Parte fundamental del proceso de redimensión de la actividad docente es la manera en que se han introducido las tecnologías informáticas como un factor que puede ayudar a transformar el proceso de enseñanza y de aprendizaje, y en el que los conocimientos y habilidades digitales que tengan los profesores permitirán innovar los métodos de enseñanza y los ambientes de aprendizaje.

En este sentido, en el siglo XXI se piensa en una educación que contribuya a la competitividad y excelencia de los educandos, se habla de calidad, diversidad y movilidad; y se propone proporcionar a los estudiantes los elementos necesarios para que estén en igualdad de oportunidades, llevando a cabo planteamientos para mejorar los perfiles profesionales y formar recursos humanos bajo el enfoque de un modelo basado competencias, puntualizando en una educación de calidad, centrando el discurso de calidad e innovación docente en las tecnologías informáticas, que representan uno de los factores elementales y necesarios que permiten mejorar la práctica de los docentes, incidiendo en la calidad del sistema educativo (Sunkel, Trucco y Moller, 2011).

A este respecto las propuestas de formación, actualización y desarrollo profesional docente se han enmarcado en estándares que incluyen competencias (tecnológicas y pedagógicas) con una visión global que plantea que se requiere de profesores que apliquen las TIC en sus disciplinas y que utilicen los medios de comunicación para crear redes de colaboración, potenciando las posibilidades comunicativas de estas tecnologías para que, de esta manera se amplíen los espacios de aprendizaje más allá del salón de clases, lo que implica la necesidad de que los profesores replanteen sus actividades como formadores, sus métodos de enseñanza así como la renovación de sus competencias didácticas y tecnológicas.

Modelos de enseñanza e innovación docente

La escuela, institución reconocida para proporcionar formación y conocimiento a los miembros de la sociedad depende de un modelo educativo, mismo que entendido como el patrón sobre el que se pretende formar intelectual, social y profesionalmente a un individuo, se centra en un método pedagógico sobre el que se orientará el profesor para desarrollar la estrategia didáctica adecuada que le permitirá cumplir con los objetivos del programa o currículo educativo.

Dada la importancia del significado y tratamiento que se da en este trabajo a los modelos de enseñanza y el acto didáctico, es conveniente mencionar que el tema de los modelos de enseñanza es de relevancia, “ya que remite al estudio no sólo del qué y cómo, sino de los sentidos, contenidos, contexto y sujetos a quien se dirige la acción educativa” (Mata, 2013: 1). De aquí que, con el fin de construir una breve referencia sobre la contemplación del modelo pedagógico en la práctica docente y cómo en ésta el acto didáctico se refleja en una estrategia que puede “modelarse” a través de una representación, se menciona la orientación que circunscribe el marco conceptual al hablar de Modelo, Enseñanza¹, Modelo Pedagógico, Didáctica y Enseñanza.

De acuerdo con Escudero (1981: 11) un modelo “ en términos generales es una construcción que representa de forma simplificada una realidad o fenómeno con la finalidad de delimitar algunas de sus dimensiones, que permite una visión aproximativa, a veces intuitiva, orienta estrategias de investigación para la verificación de relaciones entre variables, y aporta datos a la progresiva elaboración de teorías”. Asimismo R. Titone² (1981 en DCE 2001) menciona que la Enseñanza, es el “acto en virtud del cual el docente pone de manifiesto los objetivos de conocimiento al alumno para que éste los comprenda”. Esta acción, según Joyce&Weil (2000), se constituye de relaciones que se producen, generalmente, en el salón de clases y son representadas en un modelo de enseñanza que bajo un plan estructurado puede usarse para configurar un curriculum, para diseñar materiales de enseñanza y para orientar la enseñanza en el aula.

¹ Escudero Muñoz en su obra Modelos Didácticos menciona que el concepto de modelo es complejo, sin embargo es importante delimitar su tratamiento cuando se trata de formalizar cualquier categoría de la ciencia e investigación científica.

² Renzo Titone actualmente es profesor de psicopedagogía en la Universidad de Roma y director del Centro Italiano de Lingüística Aplicada. Autor de fundamentales tratados de metodología y didáctica, se cuenta entre los primeros investigadores que han profundizado en los problemas de la psicolingüística.

Es decir que a cualquier práctica educativa o método de enseñanza (secuencia de acciones del profesor que provocan acciones y modificaciones en los estudiantes para lograr un objetivo propuesto), subyace un modelo de enseñanza que implica una serie de directrices y procedimientos que proponen líneas de acción práctica y que responden a preguntas como ¿Para qué enseñar? ¿Qué enseñar? ¿Cuándo enseñar? ¿Cómo enseñar? ¿Con qué enseñar? y ¿Qué y cómo evaluar?

Modelos de enseñanza en la educación actual

Joyce&Weil (2000) coinciden con Escribano (2004), Martínez (2004), Gimeno (1995) y Escudero (1981) en que no existe ningún modelo pedagógico capaz de hacer frente a todos los tipos y estilos de aprendizaje. De acuerdo con estos autores en un modelo de enseñanza deben ponderarse componentes, a los que Gimeno Sacristán (1995) llama las “dimensiones más sobresalientes” del diseño de la enseñanza y que se refieren como:

1. Orientación teórica, que describa los supuestos sobre la persona, el aprendizaje y el conocimiento.
2. Las fases del modelo, secuencias en el desarrollo de las actividades de enseñanza-aprendizaje.
3. Intencionalidad, finalidad del modelo (para qué sirve)
4. Sistema social, papel, funciones y responsabilidades del profesor y de los alumnos.
5. Principios de Reacción (soporte), descripción de las acciones para atender al alumno y cómo responder a lo que hace
6. Efectos didácticos de los objetivos que se persiguen
7. Evaluación

Estas dimensiones, en las que se fundamenta el profesor para cumplir su función docente, deben adaptarse a los procesos de cambio del entorno social, económico y cultural, que plantea mejorar los perfiles profesionales y formar recursos humanos bajo el enfoque de un modelo educativo que proporcione a los estudiantes la oportunidad de obtener un aprendizaje para atender sus necesidades a lo largo de la vida.

En este contexto, las universidades deben responder a una sociedad que se moderniza y exige profesionales reflexivos y proponer tendencias pedagógicas que planteen reemplazar los métodos didácticos tradicionales por nuevas formas de enseñar y aprender, donde la información circule entre profesor y estudiante, subrayando la importancia de la creatividad y el descubrimiento en el aprendizaje así como el trabajo colaborativo para que, de esta manera, se construya conjuntamente el conocimiento.

Este proceso de cambio no se producirá si se insiste en proyectar modelos educativos en los que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se consideren como los elementos fundamentales para obtener una educación de calidad en las escuelas. La incorporación de estas tecnologías han modificado los entornos escolares y parte de los elementos que conforman un ambiente educativo, de manera que el profesor se ha visto forzado a utilizar las TIC y en consecuencia a capacitarse para utilizarlas como un recurso educativo más en el salón de clases (De Pablos y Area, 2010).

En consecuencia los docentes se han “obligado” a redimensionar su papel de formadores y –principalmente- sus métodos de enseñanza, adoptando esquemas y reformas educativas que presentan a las tecnologías informáticas como los recursos que pueden contribuir “al acceso universal a la educación, la igualdad en la instrucción, el ejercicio de la enseñanza y el aprendizaje de calidad y el desarrollo profesional de los docentes” (UNESCO, 2011). No obstante y tal vez debido a la falta de información sobre modos de proceder de métodos didácticos reconocidos como exitosos con estas tecnologías, además de la intensa vinculación de la enseñanza superior al ámbito académico, se observa que la “lección magistral” aún continúa siendo la estrategia metodológica que utilizan los profesores en la educación superior (De Miguel, 2005).

Sin embargo y aun cuando la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación ha generado diversas problemáticas construidas a su alrededor, hoy en día vemos en las universidades grupos de profesores que replantean el modelo centrado en la enseñanza (históricamente favorecido en los modelos educativos de los sistemas de educación institucional) a un modelo centrado en el estudiante. Sus métodos didácticos se concentran en cómo el estudiante entiende y enfrenta las tareas y actividades escolares, resignificando la base del diseño didáctico de métodos como el expositivo, el

estudio de casos, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje colaborativo y los contratos de aprendizaje (De Miguel, 2005).

En estos grupos se observa que en su práctica docente no tienen preferencia hacia una determinada teoría del aprendizaje (conductista, cognoscitiva o constructivista) y ponderan el aprendizaje de sus estudiantes diseñando nuevos métodos didácticos que, combinados con el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), ha llevado a propuestas resaltadas por el construccionismo y el conectivismo (Tabla 1) que destacan la importancia de la interacción y la acción del hacer para aprender.

Estos planteamientos hacen evidente que las tecnologías informáticas por sí solas no aportan gran diferencia en el proceso de aprendizaje si no se hace una combinación adecuada de pedagogía y tecnología, el profesor debe concentrarse en construir un contexto donde los estudiantes participen de una manera más activa e interactiva y en el que las TIC cumplan con el propósito de apoyar el aprendizaje del educando y destaque su papel de mediador pedagógico, situación en la que el profesor representa un papel fundamental en la acción educativa. La toma de decisión en cuanto a la planeación y gestión de los contenidos, así como la construcción de métodos diferenciados de enseñanza-aprendizaje donde los recursos telemáticos sean los medios que le permitirán trazar las directrices de cómo, qué, con qué, cuándo y para qué utilizar estos recursos.

Modelos de enseñanza con TIC: docentes innovadores

Tomando en cuenta diversas experiencias de proyectos educativos realizados con profesores de educación superior, donde se inició un proceso de incorporación de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), se realizó un estudio que permitió observar el impacto producido al introducir las TIC en la enseñanza. Estos proyectos de investigación, se realizaron con profesores y alumnos de la carrera de Odontología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FES Iztacala) de la UNAM, con los cuales se llevaron a cabo diversas actividades como la formación de docentes en el uso de herramientas telemáticas por medio de Programas de Formación y Educación Continua, hasta el desarrollo de materiales didácticos para la enseñanza y el aprendizaje de la Odontología. Estos programas se diseñaron estableciendo sistemas de aprendizaje flexibles partiendo de las características de la población a la que se dirigieron.

Tabla 1: Ideas que aportan a nuevos modelos pedagógicos en el siglo XXI

<i>Autor</i>	<i>Modelo didáctico</i>	<i>Impacto educativo</i>
<i>Skinner y el CAI (Enseñanza Basada en la Computadora)</i>	El modelo estímulo-respuesta	Retroalimentación inmediata, tutoría centrada en tutoriales y “practicador”.
<i>Patrick Suppes</i>	Teoría de la decisión. Cconcierna a la identificación de la mejor decisión que pueda ser tomada, asumiendo que una persona que tenga que tomar decisiones (decision maker) sea capaz de estar en un entorno de completa información, capaz de calcular con precisión y completamente racional. (Tutores inteligentes)	“Tutores inteligentes” capaces de detectar problemas y obstáculos en el aprendizaje, ofrecían rutas óptimas para aprender. Las herramientas de software orientadas a este tipo de ayudas se desarrollan bajo la denominación global de Sistemas para la ayuda a la decisión (<i>decision support systems</i> , abreviado en inglés como DSS).
<i>Kemeny</i>	Enseñar a programar	Su idea de un lenguaje sencillo para que cualquiera pudiera programar una computadora sentó las bases del lenguaje BASIC. Desarrolló la idea de que la creación de algoritmos es una disciplina intelectual deseable.
<i>Seymour Papert</i>	El construccionismo	El conocimiento es construido por el que aprende. El aprendiz se compromete en la elaboración de algo que tiene significado y, por lo tanto, puede compartir. Por ejemplo una máquina, un programa de computación.
<i>Tom Snyder</i>	Gestión y distribución del conocimiento	Pionero en el diseño de software educativo.
<i>David Dockterman</i>	La computadora en el salón	No debemos iluminar al docente del proceso educativo. La computadora en el salón, simulacros para enseñar no sólo cómputo.

Autor	Modelo didáctico	Impacto educativo
David Jonassen	Entornos de aprendizaje Constructivista: - Las fuentes de información - Las herramientas cognitivas - Las herramientas de conversación/colaboración - Los sistemas de apoyo social (contexto)	Uso de la computadora como herramienta de apoyo para el aprendizaje y fomentar la solución de problemas y el desarrollo conceptual
Stephen Downes	Conectivismo.	El aprendizaje se concibe como un proceso de formación de redes. “El conocimiento no está compuesto por oraciones, sino por conexiones e interacciones” (S.Downes)
George Siemens	Inteligencia conectiva.	El conectivismo es una propuesta para la era digital que se utiliza para explicar el efecto que la tecnología ha tenido sobre la manera de cómo vivimos, nos comunicamos y aprendemos

Fuente: Proyecto Prácticas docentes basadas en TIC en educación superior.

Uno de los resultados de la investigación “Prácticas docentes basadas en TIC en educación superior” fue dar cuenta de la aceptación de las TIC por parte de los profesores de la carrera de Cirujano Dentista de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, el nivel de incorporación en sus actividades y la visión que obtuvieron de éstas, de manera que la percepción que tenían de ellas como una herramienta tecnológica de apoyo cambió al considerar que pueden ser un elemento que puede elevar significativamente el proceso de aprendizaje de sus estudiantes en el área, observando que en los aspectos de trabajo colaborativo y cooperativo así como la motivación en la individualización del aprendizaje se fortalecen cuando se crean ambientes de aprendizaje apoyados con TIC.

La evolución del papel de los profesores en las aulas se ha destacado por ideas de teóricos y activistas de la educación, a través de los cuales se han formado nuevos conceptos e ideas educativas con tecnología informática y que en la actualidad complementan los métodos que utilizan los profesores que incorporan TIC en las aulas universitarias. De esta manera, se observa que los profesores que participaron en este proyecto, diseñaron y pusieron en práctica propuestas didácticas prometedoras que combinan teorías, modelos y estrategias aplicando Tecnologías de la Información y la Comunicación (computadoras, software, internet, blogs, wikis, videoconferencias, redes sociales, multimedia, webquest, flipped-classroom). (Figura 1)

Figura 1: Modelos tecno-pedagógicos basados en TIC desarrollados por profesores en el aula

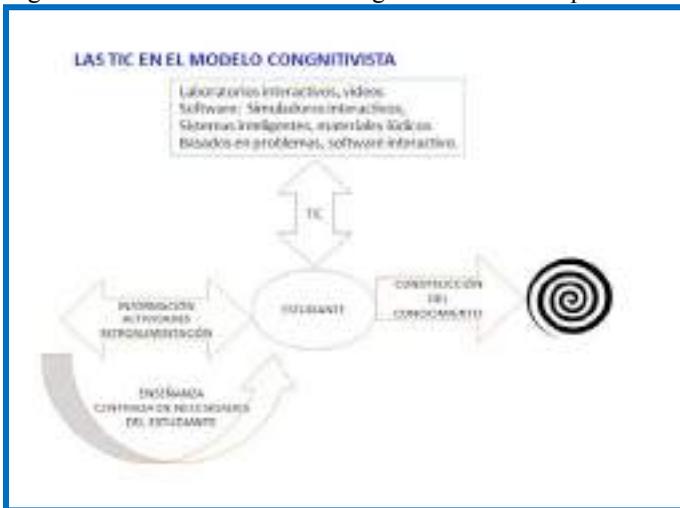
MODELO PEDAGÓGICO	Contexto Aprendizaje Fluido	SOCIOCONSTRUCTIVISMO Aprendizaje Significativo Colaborativo Independiente y Autónomo		
METODO DE ENSEÑANZA	TRADICIONAL Simbolico	Modelo Enseñanza por ABP		
		RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS	DESARROLLO DE PROYECTOS	CASOS CLÍNICOS
Trabajo en Equipo Colaborativo	- Inductivo - Deductivo - Analógico - Activo - Observador - Tutoría	Investigación de temas específicos de la disciplina.	Desarrollo de investigaciones específicas de la carrera, seleccionados por los estudiantes.	Preparación y presentación de casos clínicos.
RECURSOS	- P.C. - Tablets - Smartphones - Internet	- P.C. - Tablets - Smartphones - Internet	- Aplicaciones de la web 2.0: Blogs, Wikis, YouTube, Facebook, Páginas web, Bibliotecas Digitales, herramientas de apoyo (CMA Tools) - Conexión Electrónica, Plataformas LMS, Redes sociales (Facebook, Twitter) - Video colaborativo - Software colaborativo multimedia, Objetos de Aprendizaje	
ACTIVIDADES	- Investigaciones en línea - Consultas de videos - Presentaciones ppt	- Análisis de casos - Prácticas de laboratorio - Investigaciones de temas - Exámenes - Certificaciones - Colaboración de investigación de los alumnos		

Fuente: Proyecto Prácticas docentes basadas en TIC en educación superior.

En el caso de esta investigación, en la práctica, las situaciones de intercambio, comunicación, colaboración y adaptación del estudiante y del profesor en un entorno de aprendizaje se dieron como resultado de un periodo de adaptación en el que se involucraron discente y docente. Durante este periodo la co-construcción de estrategias de enseñanza y aprendizaje surgió de manera sistemática en el salón de clases y se transformó en un “modelo” a seguir por el profesor en un siguiente curso o con otros grupos (Figura 2 y Figura 3).

Durante la investigación se observó que en un ambiente de aprendizaje basado en tecnología informática, el interés es el comportamiento de la red que forma el grupo de estudiantes y el profesor en el salón de clases y la manera en que esta red se adapta al existir una gran variedad de estilos de aprendizaje y niveles de conocimiento; situación que propone al profesor un ambiente fértil para innovar estrategias didácticas y métodos de enseñanza.

Figura 2: Modelo de enseñanza cognitivista: Buenas prácticas con TIC



Fuente: Proyecto Prácticas docentes basadas en TIC en educación superior.

Figura 3: Modelo de enseñanza socio-constructivista basado en TIC



Fuente: Proyecto Prácticas docentes basadas en TIC en educación superior.

Cuando el docente planea, organiza, selecciona contenidos, diseña estrategias de enseñanza y aprendizaje, organiza actividades de aprendizaje y evalúa se encuentra inmerso en el proceso de gestionar el conocimiento de sus estudiantes, potenciando la construcción del conocimiento e incrementando la competitividad a través del mejor uso y creación de recursos del conocimiento individual y colectivo. Vale aclarar en este punto que cuando se habla de competitividad nos referimos al conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, metacognitivas, socioafectivas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad o de cierto tipo de tareas en contextos nuevos y retos Vasco (2006)

Pero ¿qué requieren saber los profesores para transformar e innovar la enseñanza? La necesidad de conocer y saber cómo los profesores han incorporado a sus actividades las TIC y cuál es la perspectiva desde la cual se considera a un profesor competente y en función de qué se considera que un profesor cuenta con las competencias necesarias para adoptar una posición de innovador cuando incorpora las TIC a su práctica educativa en el salón de clases, son interrogantes que han surgido después de tres décadas de que las Tecnologías de la Información y la Comunicación aparecieron en el panorama educativo en nuestro país. Las tecnologías se han mezclado con didáctica y pedagogía creando nuevos constructos que van de la mano de las habilidades y las competencias: la innovación docente.

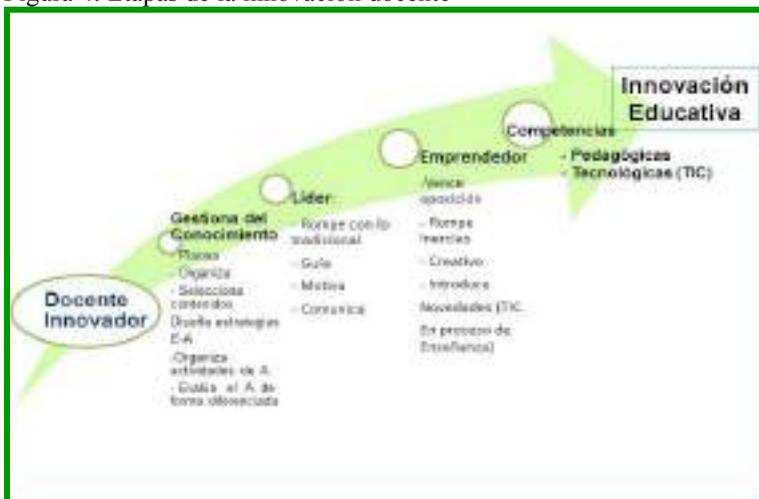
Conclusiones

Los cambios relacionados con los procesos de innovación en cuanto a mejoras en los procesos metodológicos de los profesores no quieren decir solamente buenas prácticas docentes en el salón de clase; Joseph H. Schumpeter economista que relacionó la innovación con el progreso económico, en su concepto socio-económico refiere el término de emprendedor.

De acuerdo con Schumpeter un emprendedor es aquel que es “fundador de una nueva empresa, un innovador que rompe con la forma tradicional de hacer las cosas, con las rutinas establecidas [...] para poder introducir sus innovaciones, el emprendedor tiene que romper las inercias del entorno y vencer su oposición” (En Carrasco y Castaño, 2008:2).

Desde este punto de vista el docente innovador referido a una situación innovadora, debe convertirse en un líder que guía y que rompe con la forma tradicional de hacer las cosas. Para Francisco Imberón “es la actitud y el proceso de indagación de nuevas ideas, propuestas y aportaciones, efectuadas de manera colectiva, para la solución de situaciones problemáticas de la práctica, lo que comportará un cambio en los contextos y en la práctica institucional de la educación” (Figura 4)

Figura 4: Etapas de la innovación docente



Fuente: Proyecto Prácticas docentes basadas en TIC en educación superior.

Fullan y Stiegelbauer (1991) refieren que la innovación educativa, son cambios que están relacionados con los procesos de innovación en cuanto a mejoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Con base en lo anterior, consideramos que cualquier proyecto que implique utilización de las TIC debe involucrar cambios metodológicos en la enseñanza, actividades educativas creativas y motivadoras que impliquen al estudiante en problemáticas reales que provoque en ellos el planteamiento de soluciones y evaluaciones diferenciadas soportadas por el aprendizaje autónomo e independiente que se produce cuando el estudiante se responsabiliza de su propio aprendizaje (aprendizaje innovador) dando como resultado una enseñanza diferenciada e innovadora.

Agradecimientos

Agradecemos la participación de los profesores de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la Universidad Nacional Autónoma de México en este proyecto de investigación. Especialmente al profesor Mtro. José Santos Tolosa Sánchez cuya colaboración fue la clave del éxito de los resultados de este trabajo. Agradecemos al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México (CONACYT) por haber apoyado esta investigación.

REFERENCIAS

- Carrasco, I., Castaño, S. (2008). El Emprendedor Schumpeteriano y el contexto social. *Revista ICE*, (845), 121-134.
- De Pablos, J., Area, M., Valverde, J. y Correa, J. M. (2010). Políticas educativas y buenas prácticas con TIC. *Revista REDU*, 10(1). Recuperado el 7 julio 2014 de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4020605>
- Escribano, A. (2004). *Aprender a Enseñar. Fundamentos de Didáctica General*. España: Universidad de Catilla-La Mancha.
- Escudero, J. M. (1981). *Modelos didácticos. Planificación sistemática y autogestión educativa*. Oikos-Tausa.
- Fullan, M. y Stiegelbauer, S. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. Londres, Reino Unido: Casell.
- Gimeno, S. J. y Pérez, G. A. I. (1995). *Comprender y transformar la enseñanza*. España: Morata
- Joyce & Weill. (2000). *Models of Teaching*. Estados Unidos: Pearson.
- Mata, M. (2013). *Modelos, métodos y estrategias*. Facultad de Filosofía y Letras. UNAM
- Sunkel, G., Trucco, D. y Möller, S. (2011). “Aprender y enseñar con las tecnologías de la información y las comunicaciones en América Latina: potenciales beneficios”. *Serie de Políticas Sociales* N°169: Recuperado el 25 de mayo de 2015 de: <http://www.cepal.org/publicaciones/xml/9/42669/sps-169-tics-aprendizajes.pdf>.
- Titone, R. (1981). *Diccionario de las ciencias de la Educación* (p. 530). México: Santillana.
- UNESCO (2011). *UNESCO ICT. Competency framework for teachers*. París, Francia: UNESCO. Recuperado el 3 de marzo de 2013 de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002134/213475e.pdf>.
- Vasco, C. E. (2006). Estándares básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. *Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

Emmanuel Carballo: entre la crítica práctica y el humanismo literario

Lourdes Patricia Castañón Villagrán, Universidad Autónoma Metropolitana, México

Resumen: *Emmanuel Carballo construyó en torno a sí mismo un nombre y un discurso como crítico práctico y humanista literario, dos conceptos forjados por pensadores como Richard Gaskin, Harold Bloom, Alfonso Reyes y la revista británica Scrutiny de la que da cuenta el teórico Terry Eagleton. La publicación Emmanuel Carballo, protagonista de la literatura mexicana es una evidencia de esa construcción.*

Palabras clave: *Carballo, Emmanuel, crítica, literatura, México, humanismo, literario, discurso, humanista, práctico, nombre*

Abstract: *Emmanuel Carballo built a name and a some sort of discourse about himself: as a practical critic and as a literary humanist, both concepts coined by the phylosophers Richard Gaskin, Harold Bloom, Alfonso Reyes and the british magazine Scrutiny which is mentioned by the theorist Terry Eagleton. The book Emmanuel Carballo, protagonista de la literatura mexicana is an evidence of that construction.*

Keywords: *Carballo, Emmanuel, Critics, Literature, Humanism, Humanist, Critical, Practical, Discourse, Name, Mexican, México*

Introducción

Soy una figura molesta pero necesaria, es la frase con la que inicia la autoreseña de la página oficial de Emmanuel Carballo (1929-2014). Así se pondera el crítico tapatío dentro de la literatura mexicana, como una persona ajena al sistema y a los intereses dominantes. Su trayectoria empieza en los años 50, momento en el cual se gestiona en México una transformación a nivel económico, político y cultural. En este último, en el ámbito literario destaca la Generación del Medio Siglo. De los intereses revolucionarios rurales se pasa a inquietudes provocadas por el choque que sucede entre las crecientes áreas urbanas y el México tradicional. Se describe la muerte del mexicano rural promedio a uno de corte urbano, pero con fuertes influencias tradicionales. “Por un lado, se encontraba la vieja guardia de los nacionalistas, quienes se proclamaban como los continuadores culturales de los preceptos de la Revolución, y por otro, los intelectuales que pugnaban por un cosmopolitismo a ultranza”. (Reyes, 2012 p. 64) A la par de esta transformación surge la Revista Mexicana de Literatura en 1955, fundada por Carlos Fuentes y el propio Carballo. Es por estos años que Carballo hace unos de sus primeros trabajos críticos: *Arreola y Rulfo cuentistas*. Después vendrían otras publicaciones donde ejerce la crítica a través de la entrevista. El libro *Emmanuel Carballo, protagonista de la literatura mexicana* se publicó originalmente en el 2004 y fue reeditado diez años más tarde con algunas modificaciones a raíz de su fallecimiento.

¿Por qué Carballo?

Considero que a Emmanuel Carballo se le puede estudiar desde los parámetros que plantea la investigadora mexicana Helena Beristáin (1927-2013) en su Diccionario de Retórica y Poética así como del filósofo francés Michel Foucault (1926-1984) en su ensayo ¿Qué es un autor? porque creo que Carballo fue un crítico/autor cuya figura se construyó y aún funciona en relación a un nombre, sobre el cual tanto por el propio Carballo como las otras voces de la literatura y del periodismo dan por sentado en Emmanuel Carballo, protagonista de la literatura mexicana. Además, dentro de esa construcción discursiva se pueden encontrar algunos términos que maneja el crítico Terry Eagleton



(1943-) en su libro *Función de la crítica* y algunos otros como el filósofo inglés Richard Gaskin, el crítico norteamericano Harold Bloom (1930-) y el escritor y pensador mexicano Alfonso Reyes (1889-1959). Todos ellos confluyen en este trabajo a manera de diálogo para describir y revelar la figura de Carballo dentro la crítica práctica, el humanismo literario y el discurso. En la parte humanista porque Carballo precisamente era un lector inagotable que se situó aparentemente desde la marginalidad al hacer crítica y práctico porque hizo de la crítica una disciplina, una profesión que, como lo expresan las distintas voces, adquiere un papel importante dentro la literatura al encontrar en ésta un medio de reproducción entendiéndolo como revaloración de la literatura mexicana.

Así, la figura de Carballo como crítico responde a todo un discurso donde distintas voces y el propio Carballo construyen esa figura del crítico. Dentro de esa construcción están los testimonios y las entrevistas que ponen en evidencia ese discurso donde la labor de Carballo se construye a partir de una disciplina (crítica práctica) y de un excedente (humanismo literario), entendiendo como aquél, lo que sale de las reglas. En otras palabras, Carballo, el crítico rebelde y contestatario que no entraba en el sistema.

De este modo, pretendo desentrañar el discurso en torno a la figura de Carballo como crítico humanista y práctico de la literatura mexicana a partir de las herramientas presentadas (entrevistas, notas, fotos, etc.) en el libro *Emmanuel Carballo, protagonista de la literatura mexicana* a partir de entablar un diálogo entre teorías y pensadores que manejan aquellos conceptos.

Por tal motivo me basaré en ese libro porque en sus páginas se construye un discurso en torno a la crítica y al crítico que fue Carballo. Para ello, recurriré a las citas de las distintas voces que ahí se reúnen para visualizar ese discurso constructor donde participan académicos, escritores, periodistas y el propio Carballo. Asimismo, para encontrar evidencias que dan cuenta del humanismo y la práctica de la crítica que ejerció Carballo, comentaré aquellos fragmentos donde se habla justamente de esos términos. En pocas palabras, pondré en evidencia ese **discurso** que toma el humanismo literario y crítica práctica para ponerlas en una especie de diálogo y ofrecer una perspectiva mediante este diálogo de “doctrinas” sobre el discurso en torno al nombre y la figura de Carballo.

Para enriquecer y contextualizar los términos antes citados en Carballo, me apoyaré en algunos autores como Bloom y el propio Carballo en cuanto a crítica y en torno al humanismo literario, Reyes y Gaskin con el propósito de apoyar esas coincidencias que ofrezcan un panorama amplio de ambos conceptos, no únicamente Eagleton. Posteriormente abordaré la parte del discurso y para tal propósito me basaré, en cuanto al nombre y el autor en Foucault y en Helena Beristáin respecto al discurso.

El nombre y el crítico

Aunque Carballo no era escritor, su figura dentro de las letras mexicanas se ha construido a partir de su labor como crítico y divulgador y en cuyo nombre también existe ya todo un discurso construido. Respecto al nombre, Michel Foucault nos dice que:

El nombre propio (e igualmente el nombre del autor) tiene otras funciones además de indicadoras. Es más que una indicación, un gesto, un dedo que señala a alguien; en cierta medida, es el equivalente a una descripción. El nombre de autor funciona para caracterizar un cierto modo de ser del discurso. El sentido que se le otorga, el estatus o el valor que se le reconoce dependen del modo como responda las preguntas en torno a su obra. (Foucault, 2003, p. 361)

Asimismo, esbozaré a grandes rasgos en qué consisten la crítica práctica y el humanismo literario de los que habla Eagleton, esto con el objeto de establecer los criterios en los que me basaré para orientar este trabajo. Cabe aclarar que Terry Eagleton hace referencia a la revista británica *Scrutiny* para ofrecernos una definición exacta y certera de lo que es el ejercicio de la crítica literaria. Si bien es cierto que aquella publicación fue fundada en Inglaterra en 1932 (lugar y momento totalmente diferentes al ámbito literario mexicano de la segunda mitad del siglo XX), considero su pertinencia en este capítulo porque seguramente Carballo tuvo acceso a ésta y probablemente otras publicaciones de su tipo y decidió que la profesión del crítico es más que una mera afición. Del mismo modo,

el pensamiento de Bloom, Gaskin y Alfonso Reyes, con sus aportaciones a estos conceptos, ayudarán al lector a comprenderlos más en un sentido amplio.

Crítica práctica

Según Eagleton y citando a la publicación inglesa *Scrutiny*:

La «crítica práctica» quizás haya aportado un camino de salvación espiritual, pero también ofreció, más precisamente, un medio para que la crítica pudiera legitimarse como «disciplina» intelectual válida, contribuyendo así a reproducir la misma institución académica que, entre otras fuerzas, negaba «la vida». (Eagleton, 1999, p. 92)

Para Harold Bloom la función de la crítica consiste principalmente en reconocimiento y apreciación que mezcla análisis y valoración pero añade otro elemento: el tiempo.

Las modas en literatura y en crítica caducan como piezas típicas de una época determinada. Pero el mobiliario viejo y bien hecho sobrevive como antigüedad valiosa, destino que no es el de las exhortaciones imaginativas e ideológicas mal fabricadas. (Bloom, 2009, p. 12)

Discurso humanista literario

Para definir esta rama de las humanidades, me remitiré a lo que Eagleton indica respecto a ello:

Sujeto al texto rigurosamente inalterable, el lector del humanismo literario iba a conseguir una identidad autónoma, libre, enriquecida y reflexiva precisamente dentro de una estructura reguladora que lo dejaba pasivo e impotente. (Eagleton, 1999, p. 103)

Alfonso Reyes, por su parte, acuñó el término con base en el ambiente intelectual de las primeras décadas del siglo XX y de la Generación del Centenario de 1910. Así, configuró la llamada crítica humanista. Básicamente, la parte humanista reside en el equilibrio y la concordia. En cuanto a la crítica, establece tres fases: la impresionista, caracterizada por la informalidad y por la ausencia de compromisos específicos, es decir, la que se manifiesta de forma general. La segunda es la exegética que informa, interpreta pero además valora y representa la antesala para el juicio. Y la tercera fase es precisamente el juicio mismo:

Es el punto alto de la crítica, adquiriendo trascendencia ética y operando como dirección del espíritu. (Restrepo David, 2014, p. 112).

Para Richard Gaskin, el humanismo literario está en el hecho de que la lectura y la apreciación literaria son actividades cognitivas en tanto que representan una manera de conocer y entender el mundo (incluso la equipara con la investigación científica) con el propósito de establecer qué tanto podemos aprender y sobretodo, para entender el lugar que ocupamos en él.

Carballo en la primera década del siglo XXI

Emmanuel Carballo, protagonista de la literatura mexicana, como lo mencioné al principio, se publicó por primera vez en el año 2004 y a raíz de su muerte, diez años más tarde, se reimprime. Antes de esta reimpresión, salieron a la luz sus libros *Diccionario crítico de las letras mexicanas en el siglo XIX* (2001), *Ya nada es igual* (2004), *Diario público 1966-1968* (2005) y *Protagonistas de la literatura hispanoamericana* (2007). Paralelamente, Carballo tuvo aún una vida muy activa en coloquios, congresos y mesas redondas en las que participó con ponencias o bien, como jurado en premios estatales de cuento (como el Beatriz Espejo en Enero del 2001). Es preciso mencionar su labor como cronista de la ciudad de México, lo cual le hizo acreedor a reconocimientos y diplomas, así como por su docencia en instituciones como la SOGEM y la Universidad de Guadalajara.

El protagonista

Emmanuel Carballo, protagonista de la literatura mexicana consta de ciento noventa páginas. Se divide en seis partes. La primera se llama “Estudio preliminar” que corre a cargo de Rogelio Reyes, editor de la publicación. Consiste en mostrarnos un esquema o recorrido histórico acerca de los inicios de Carballo en el periodismo y la crítica literaria. El segundo apartado se titula “Homenajes”, textos que oscilan entre el ensayo y la crónica acerca de Carballo como crítico y difusor de las letras, además de anécdotas y algunos otros datos biográficos del autor. Quienes participan en esta sección son: Evodio Escalante, Marco Antonio Campos, Gonzalo Valdés Medellín, Alfonso Rangel Guerra, Beatriz Espejo y Leonardo Martínez Carrizales. La tercera sección lleva por nombre “Entrevistas”. Quienes fungen como entrevistadores son Elena Poniatowska, Marco Antonio Campos (nuevamente), Víctor Roura, Juan Domingo Argüelles, Armando Mora, César Güemes, Alberto Arankowsky y Alma Ramírez. Ahora, Carballo es quien habla ante la grabadora. El cuarto apartado se titula “Memoria”, una autoreflexión por parte de Carballo sobre su vocación como crítico donde habla de sus simpatías por un grupo de escritores y de las revistas literarias en las que participó como director. En pocas palabras, hace un ejercicio de introspección en su propio mundo para exponernos qué es y ha sido él para la literatura mexicana. Las dos últimas partes son un perfil bio-bibliográfico (consistente en una larga lista de todas aquellas áreas o disciplinas en las estuvo involucrado a lo largo de su trayectoria: docencia, becas, participaciones en radio y televisión, actividades editoriales, conferencias y cursos, así como libros publicados) y un anexo fotográfico, del cual hablaré al final de este capítulo.

Por principio de cuentas llama la atención el título del libro, donde el nombre de Carballo aparece bajo una fotografía suya que prácticamente abarca la portada del libro. El título viene resaltado a partir de la palabra protagonista con tipografía más grande que su propio pero no menos importante nombre. Considero preciso remitirme a la definición que postula la Real Academia Española respecto al término protagonista:

1. Personaje principal de la acción en una obra literaria o cinematográfica.
2. Persona o cosa que en un suceso cualquiera desempeña la parte principal.

Esta palabra la vemos asociada con Carballo desde que publicó en 1965 su libro *Diecinueve protagonistas de la literatura mexicana*, que reúne entrevistas (algunas imaginarias) a una gran variedad de escritores mexicanos de distintas épocas. El libro fue reeditado varias veces. Cuarenta y nueve años después de esa primera edición, sale a la luz este libro que, al igual que su predecesor, está integrado por una serie de entrevistas. Pero en este caso el entrevistador o periodista se convierte ahora en el entrevistado, es decir, en el *protagonista*.

El nombre, el protagonista, el discurso se empieza a construir desde este momento. Y a partir de ahí, las otras voces aparecen y empiezan a darle a ese protagonista una serie de características muy puntuales respecto a su papel como crítico. Esto lo podremos apreciar en los siguientes renglones.

El sabio y la disciplina incómoda

Para comenzar a hablar propiamente del ejercicio de la crítica es preciso definir qué es tal actividad para el propio Carballo. A pregunta expresa de Armando Mora, su respuesta es la siguiente:

El crítico fue en un principio lector, pero no siempre el lector da el brinco para convertirse en crítico. El crítico es un lector más esmerado, más sabio, que estudia, que se perfecciona, que se dedica a leer, tanto los libros teóricos de crítica literaria, de estadística, de estética como las obras mismas. Un crítico es un lector llevado a sus últimas consecuencias. El crítico no sólo va a decir ‘me gusta este texto’ sino que va a demostrar por qué le gusta. (Carballo, 2014, p. 127)

Es evidente la alusión a Alfonso Reyes respecto a su definición del crítico humanista en el sentido de situarse como el sabio, el que ha alcanzado el sumo nivel capaz de entablar un juicio profun-

do de las obras literarias porque adquiere todo el rigor que implica un ejercicio hecho con disciplina, característica que da por sentada Jesús Ancer Rodríguez, rector de la Universidad Autónoma de Nuevo León:

Emmanuel Carballo fue un hombre dedicado al ejercicio crítico como ensayo de lucidez... la lectura de Protagonista permitirá a las nuevas generaciones ubicar el quehacer de Carballo y conservar testimonio de sus aportaciones a la literatura, en especial la crítica, disciplina a la que supo dotar de inteligencia y arrojo, agudeza y sensibilidad. (Ancer, 2014, p. 11)

A propósito del término disciplina, haré hincapié en la definición de la RAE (una de sus excepciones), misma que aquí cito:

1. f. Doctrina, instrucción de una persona, especialmente en lo moral.
2. f. Arte, facultad o ciencia.

Más allá de una doctrina, la crítica como disciplina es la palabra clave sobre la cual gira el trabajo de Carballo, según las voces que en este libro participan. Esta misma idea se vuelve a retomar algunas páginas más adelante en las que además se añaden otros términos relacionados directamente con el aspecto “marginal” del que habla Eagleton al hablarnos de humanismo literario, es decir, “figurar como excedente”. Este término (y basándome también la RAE que quiere decir ‘que sale de la regla’) lo tomé justamente como la postura que Carballo adoptó ante el sistema: una persona rebelde, contestataria, que emitía juicios mordaces y francos. El mismo Carballo se asumía así, al igual que otras voces de este libro. Otro ejemplo de ello está en la siguiente afirmación:

Carballo desempeña un papel molesto pero necesario que le ha valido la enemistad de algunos protagonistas de las letras mexicanas; su pluma reveladora puede incomodar a quien ve sus debilidades expuestas. (Reyes, 2014, p. 20)

El comentario antes expuesto hace referencia a la ocasión en que Carballo cuestionó la originalidad de la obra de Octavio Paz, *El Laberinto de la Soledad*. En este apartado, incluso se cita el extracto donde tanto Paz como Carballo polemizan sobre este tema. Dicho fragmento se incluyó en la revista *México en la cultura*. El siguiente sustrato es la contestación de Carballo a los comentarios de Paz:

Asegura Paz que mi aseveración, de que practica el ninguneo, es particularmente injusta si se la aplica al *Laberinto*...Paz sí incurre en el ninguneo en varios de los capítulos de este libro. Desarrolla ideas de otros autores, las usa sin indicar su procedencia. Este procedimiento es una constante en la literatura mexicana: somos afectos a suprimir, cuando son imprescindibles, las comillas; somos afectos, asimismo, a vestir las ideas ajenas con ropas que disfracen sus orígenes. Despreciamos al autor y aprovechamos su pensamiento. (Carballo, 1959, p. 12)

Esta situación polémica entre Carballo y Paz (y de la que hablan Reyes y Ancer al principio de la publicación), es retomada por Evodio Escalante (Durango, 1964), escritor, investigador y crítico literario en el capítulo “Emmanuel Carballo o de la crítica beligerante”. Por un lado, habla de la desmesura de Carballo y el papel que juega esa desmesura en la instauración de nuevos valores al remover juicios, romper con actitudes conservadoras y criticar valores establecidos. Gracias a esa crítica, según Escalante, la literatura mexicana fue vista con otros enfoques y se impulsaron escritores. Así, la crítica cumplió incluso, una función “oxigenante” para la literatura mexicana.

En este sentido, retomo lo que dice Eagleton respecto a la parte humanista de la crítica. Al situarse Carballo como un personaje desmesurado y situarse fuera de lo establecido (lo marginal excedente, diría Eagleton), le da a la literatura una aportación.

La vastedad de su obra y el peso de su influencia en la cultura mexicana e hispanoamericana ameritan, más que uno o muchos libros, la acción decidida tendiente a la revaloración de sus múltiples y, paradójicamente, invaluable aportaciones a la redefinición de la cultura latinoamericana actual. (Reyes, 2014, p. 37)

En palabras de Gonzalo Valdés Medellín (Ciudad de México, 1963) dramaturgo, ensayista y narrador, el humanismo en la figura de Carballo como crítico consistió en su rol de difusor constante y amoroso de la cultura y el arte. Esta es quizá una de las mayores aportaciones de Carballo a las letras mexicanas: haber difundido obras y autores para “inclinarse la balanza” hacia unos pero también para constituir un canon literario. Lo efectuó al hacer uso de la entrevista, al dirigir revistas literarias, al criticar cuentos y novelas de autores mediante ensayos, recopilaciones, artículos, diccionarios, antologías y otros géneros tanto periodísticos como literarios. Toda esa trayectoria y quehacer literario que comenzó en los cincuenta culmina con *Emmanuel Carballo protagonista* porque en esta publicación se condensa qué fue Carballo para la literatura mexicana del siglo XX.

Carballo, ¿una persona o un discurso?

Antes que nada definiré la palabra discurso. Según Helena Beristáin:

Es la realización de la lengua en las expresiones durante la comunicación. Es el habla de Saussure pero en un sentido más amplio que abarca lo hablado y lo escrito. (Beristáin, 1985, p. 153)

El discurso, para Beristáin, es el lenguaje puesto en acción, así como las relaciones y operaciones que intervienen y hacen posible el conjunto de enunciados que dependen de la misma formación discursiva. En ella entran los tipos de enunciación y los conceptos. Al hablar de proceso signifiante Beristáin afirma que en él confluyen las prácticas discursivas, elaboradas por comportamientos verbales, que no son más que frases y oraciones. Cada una de esas prácticas, a su vez, contiene reglas que han definido en un tiempo determinado, las condiciones en que se ejerce la función comunicativa.

Retomaré las palabras de Evodio Escalante, quien se refiere a Carballo como beligerante y habla de desmesura. Valdés Medellín, a su vez, utiliza las palabras rebelde, disidente y subversivo. Por su parte, Martínez Carrizales habla de contundencia, sinceridad y enojo. Domingo Argüelles lo califica como polémico y temido. Alma Ramírez va más allá y lo llama gladiador. Aparentemente estamos ante opiniones y calificativos emitidos en momentos y lugares diferentes que no guardan relación entre sí, pero si los reunimos todos dentro de un conjunto, me atrevo a decir que todos forman parte de esa práctica discursiva. Estas opiniones (en las cuales se vierte todo un sistema de valores, del que habla Beristáin) son parte del mismo discurso con el cual se pretende, a través de esas voces, cumplir la función de construir y comunicar qué fue Carballo para las letras mexicanas y cómo lo logró.

Ese conjunto de enunciados encierran a la vez, según Beristáin, una red de relaciones compleja. El tipo de relaciones que hicieron posible la construcción de esa figura llamada Emmanuel Carballo se constata en gran parte de entrevistas, reseñas y artículos donde tanto Carballo como los demás personajes describen la manera en la cual él entabló relaciones de trabajo, de amistad (e incluso de enemistad) con distintos personajes. Nos incumbe por ahora observar y citar la surgida entre la Universidad de Nuevo León y Carballo. De primera instancia la introducción que viene en la solapa anuncia la manera en la cual se produjeron esas relaciones para hacer posible el resultado, el producto final:

La UANL tuvo oportunidad de mantener lazos estrechos con el autor de *Protagonistas de la literatura mexicana*, ya como escritor invitado, como autor y como merecedor del doctorado Honoris Causa... Protagonista él mismo de la literatura mexicana, Carballo supo convivir con su tiempo y enriquecer los espacios culturales. (Ancer, 2014, segunda de portada)

La trampa

Eagleton hablaba de la poca viabilidad de la profesionalización o legitimación de la crítica en el sentido de que sin la presencia de una esfera pública, con todas sus creencias y normas comunes, la crítica práctica no tendría razón de ser y por lo tanto, tendría que autogenerarse y autosostenerse

para existir. Desde esta perspectiva, Carballo tomó una postura, desde mi punto de vista, muy audaz e inteligente respecto a eso llamado esfera pública:

Político y política despertaban en mí asociaciones emotivas próximas al mundo de la delincuencia y el oportunismo. El contexto público en que vivía no pudo modificar el prejuicio. (Carballo, 2014, p. 50)

Según Valdés Medellín, Carballo sí logró modificar el prejuicio pero se sentía preso en una trampa que le resultaba difícil evadir, casi imposible de evitar. A esta trampa, Medellín la nombra como desencanto, mismo que el propio Carballo supo utilizar para pulir su visión crítica. Afirmaba que no se puede explicar la existencia de un escritor si hay un desconocimiento de sus literatos antecesores y si se ignoraran nuestras raíces. Carballo, en su papel de un intelectual disciplinado, prefirió entregarse por completo al conocimiento antes que a la creación, apostó como proyecto de vida por la sabiduría e hizo de la crítica testimonio de perseverancia en el análisis y el diálogo. Aquí entrarían tanto Alfonso Reyes como Harold Bloom. Reyes en el sentido de la sabiduría (nivel tres del crítico humanista), entendida como su conocimiento profundo de las letras mexicanas y Bloom en el aspecto del diálogo entre valoración y análisis.

Y cumplió, por otro lado, con ese rol de reproducir una institución revalorada y a la que incorporó e hizo escuchar nuevas voces en las letras mexicanas. Así lo expresa Alfonso Rangel Guerra (Monterrey, 1928), escritor, académico y ensayista en el capítulo titulado *Memoria compartida*:

Emmanuel Carballo encontró su lugar y cumplió su tarea. Finalmente, la crítica literaria no es sino una parte importante del mismo proceso creador, en la medida en que valora y da testimonio de lo que hacen los autores propiciando así la integración y continuidad de ese mismo proceso. (Rangel, 2014, p. 58).

Este proceso lo visualizo como un modo de revalorar, sí, la literatura mexicana pero también como una forma de reproducción de la institución académica de la que habla la revista *Scrutiny*. Y nuevamente aparece el humanismo literario de Gaskin porque Rangel Guerra habla del lugar de Carballo en el mundo de las letras mexicanas.

El periodismo, una herramienta discursiva

Carballo fue colaborador de muchas publicaciones de corte cultural e incluso llegó a dirigir algunas de ellas. Hizo del periodismo y de la entrevista una poderosa herramienta para darle legitimidad a esa disciplina a la cual se entregó por completo: la crítica. Se valió de ella para acercarse a los escritores y obtener de primera mano puntos de vista, discusiones e incluso las experiencias de los mismos (Douwe Fokkema hablaría aquí de investigación experimental e investigación documental, entendiendo por la primera como la experiencia que se registra del escritor dentro de su campo de acción y por la segunda como toda la parte de notas, documentos, testimonios, cartas, etc.). Todo ello, como una forma de expresión y a la vez de emitir juicios sobre las obras, personajes y el quehacer literario en general de esos escritores.

A propósito de lo que nos dice Fokkema respecto a la parte documental, Rangel cita a Carballo hablando de la entrevista, a la cual este último concebía como una confesión general, como un examen de conciencia. Para Carballo, el entrevistador se informa sobre la vida y obra del entrevistado utilizando diferentes materiales: las fuentes oficiales que son las biografías, “las historias de la literatura”, los juicios y prejuicios de los amigos (y hasta los enemigos del entrevistado, según Carballo), así como las noticias publicadas en revistas y periódicos.

Este tipo de herramientas (la entrevista, las cartas, reseñas y notas periodísticas) además de mencionarlas en numerosas ocasiones, forman parte importante del discurso del libro, es decir, se citan textualmente extractos de periódicos y revistas para ilustrar la construcción que hace Carballo (y que hacen las demás voces) de su labor como crítico donde se pone de manifiesto ese humanismo y esa practicidad.

La autocrítica y la cúspide de Sísifo

Carballo ha reunido en torno a su nombre y figura las características de las que habla Eagleton respecto al humanista literario: se autodenominaba crítico autónomo “que no escribe para nadie ni responde a los intereses del sistema”, enriquecido por el conocimiento amplio y profundo que posee sobre la literatura mexicana y reflexivo por ser no sólo un crítico de la literatura, sino también un crítico de sí mismo y de su tarea como tal.

Al hablar de la vigencia de su labor crítica (como parte de una entrevista que le hizo el poeta, ensayista y dramaturgo Eusebio Ruvalcaba), Carballo comenta lo siguiente:

Yo ya di mi versión de la realidad mexicana, ya está ahí ¿cuántos años va a permanecer? No lo sé. Estamos como Sísifo. Queremos subir a la cúspide y quedarnos ahí en lo alto, para siempre. Pero cuando vamos llegando nos bajan. Nunca acabamos de entender el mundo porque cada generación tiene su propia interpretación y muere con ella. (Carballo, 2014, p. 124)

Con relación a la autocrítica, en este mismo capítulo, Carballo afirma que era exageradamente crítico de sí mismo, que leía una y otra vez la obra, que hacía un borrador y entonces, lo pasaba en limpio. Aun con este proceso, quedaba insatisfecho y por ello existían muchas cosas de él que todavía no habían sido publicadas. En este sentido, se autocalificaba a sí mismo como avaro y que seguir perfeccionando esa tarea requería “más medidas que fueran más justas”.

Interesante es ver el papel de la entrevista donde el propio Carballo ya no es el que tiene la grabadora y hace las preguntas, ahora él es el entrevistado y lo vemos desenvolverse dentro de su propio campo (investigación experimental de Fokkema), el escritor ahora funge como recolector de esa experiencia viva que el crítico ofrece de primera mano. Por otro lado, Carballo se sitúa en la cúspide de Sísifo porque adopta el rol de un personaje transitorio donde nada permanece, donde pueden llegar otros a ocupar su trono. De nueva cuenta, apelo a Bloom cuando habla de la moda en la literatura y la crítica, donde Carballo parece ser consciente de ese elemento adverso inherente a las letras.

La fotografía, el otro discurso

La última parte del libro es un anexo fotográfico compuesto de cincuenta y cinco fotos en blanco y negro que llevan cierto orden cronológico. En las imágenes se puede apreciar a Carballo al lado de diversas figuras del mundo intelectual de México, como dramaturgos, periodistas y hasta conductores de televisión. ¿En qué sentido entra aquí la fotografía como discurso? En este caso, ¿cómo funciona el nombre del que habla Foucault? La respuesta la encontré en la definición que hacen las académicas María Luisa Hernández y Guadalupe Tolosa Sánchez al decir que, al igual que la entrevista, la fotografía funciona también como una herramienta para el estudioso, para el investigador en los siguientes términos:

El investigador, al acercarse a los archivos fotográficos, lo que hace es historiar un suceso, un periodo, pues la fotografía como fenómeno técnico, es alumbrada y vive en el tránsito de unas condicionantes sociopolíticas, permanece sujeta a un determinado discurso de poder, y esa ideología (de las estructuras de poder y de quienes empuñaban la cámara) se halla subsumida en las fotografías. (Hernández y Tolosa, 2011)

Relacionando lo que mencionaba Carballo respecto a la cúspide de Sísifo, la fotografía en este caso cumple también con esa función posicionadora de un nombre, de una figura. En el caso de las fotografías, mismas que el editor del libro, a manera de reforzar esa figura de Carballo como crítico “sabio” y conocedor de la literatura mexicana, coloca de una manera bastante inteligente al final de la publicación después de haber hecho uso de la palabra escrita, la notas, los artículos y las propias entrevistas. Podríamos decir que la fotografía es un apoyo gráfico y visual a todo lo que se dijo en texto. Ahí está la evidencia, el testimonio, el documento que avala ese discurso.

La memoria

Pero el archivo fotográfico de *Emmanuel Carballo protagonista* aún va más allá de ese apoyo visual:

La fotografía no es sólo un soporte para la imagen, es además un soporte de y para la memoria, ya que su fuerza y atractivo reside en su capacidad técnica de suspender el tiempo y centrar el espacio en un instante. Nos permite, por tanto, recordar constantemente todos aquellos hechos que nos hemos esforzado en memorizar mediante la lectura. (Pantoja, 2007, p. 186)

¿Qué es lo primero que deseamos conservar de alguien que ya partió? La imagen, la fotografía es ese documento que deja huella de las personas, de lo que fueron, de lo que hicieron. Si la palabra escrita es insuficiente, la imagen que captura ese momento del tiempo se presenta como la evidencia.

El crítico, el humano

Emmanuel Carballo, protagonista de la literatura mexicana es una publicación póstuma donde se construye todo un discurso respecto a Carballo como crítico, como *protagonista* (nombre). Para ese discurso se hace uso de la entrevista, la nota periodística (en este caso, extractos sacados de revistas y periódicos integrados a los testimonios de múltiples voces) y de la fotografía. Esto refiere al nombre y al autor de Michel Foucault y por otro lado, a la práctica discursiva de Helena Beristáin. Respecto al nombre y al autor por los indicadores y la descripción plasmada a lo largo de la publicación que componen un enorme conjunto de frases, citas y testimonios que señalan al nombre, al autor. Ese mismo conjunto de frases los aborda Beristáin respecto a la práctica discursiva y Fokkema en torno a lo documental. Todo ello describe y pretende situar a Carballo como el incómodo y rebelde de las letras mexicanas.

Asimismo, descubrí que *Emmanuel Carballo, protagonista de la literatura* no es más que la muestra de lo que la Dra. Graciela Lechuga, citando al crítico francés, plantea en su ensayo *Las resonancias literarias de Michel Foucault*:

La literatura ha dejado de ser una contestación respecto a la sociedad moderna pues ha perdido su fuerza subversiva al haber sido vencida por la enorme capacidad de adaptación de la burguesía. La literatura en la medida en que se practica en las casas editoriales y en el mundo del periodismo, lo que significará probablemente la victoria de la burguesía, ya no es más que un oficio de profesor de universidad. (Lechuga, 2004, p. 36)

Por otro lado está la trampa que evidencia a un Carballo adherido por completo al sistema, mismo del que siempre quiso alejarse ¿Qué pasa entonces con todo ese discurso respecto a su figura de hombre de letras rebelde, contestatario, marginal y excedente? La respuesta está en Eagleton. Carballo, al adjetivarse como tal le estaba otorgando a la crítica una cualidad que la ascendía hacia algo más que un simple quehacer literario: una disciplina. Aunque eso significara estar dentro del sistema. Luego de poner su granito de arena para el empoderamiento de un grupo de intelectuales del sistema, a esa tarea sólo lo restaba profesar la actividad docente para continuar con la reproducción de ese sistema, una labor de aula universitaria.

A raíz de su fallecimiento, es posible pensar que la reedición de este libro no se produjo al azar, sino que fue concebida para un momento de la historia de la literatura mexicana en que Carballo ya no aparecía en la vida pública del país ni había sacado a la luz bibliografía alguna. Por lo tanto, había que ponerlo nuevamente en el centro de atención de la esfera pública y resaltar su papel dentro de la literatura mexicana del siglo XX y qué mejor que llevarlo a cabo con homenajes, memorias y entrevistas reunidos en una publicación como ésta.

Además, si algo se le puede aplaudir a Carballo es el uso de la entrevista como herramienta discursiva en la cual logró rescatar esa parte del crítico práctico de los ingleses de *Scrutiny* al situar ese ejercicio como una disciplina con trascendencia donde el crítico emite juicios más allá de una mera

impresión (Alfonso Reyes), el que analiza y valora pero a la vez es consciente del paso del tiempo que determina quién pasa de moda y quién perdura (Harold Bloom y la cúspide de Sísifo) y del humanista literario que sabe su lugar en las letras y en el mundo (Richard Gaskin).

Tal vez es el momento para que la crítica literaria salga de esa crisis de la que habla Jean Marie Schaeffer:

Los conocimientos están allí, y desde hace mucho tiempo, pero pocos se toman el trabajo de recogerlos. De ahí proviene la impresión de que la disciplina esté estancada. (Schaeffer, 2013, p. 39)

Establecer un diálogo entre teóricos y pensadores que le doten a los estudios literarios de un nuevo valor, donde el crítico debe atreverse a un hacer y a leer “a conciencia, ciencia y paciencia”, como diría Carballo, representaría una viabilidad para superar ese estancamiento y un nuevo desafío para la literatura mexicana.

Agradecimientos

Por ser una luz en el camino y un excelente ser humano, le quiero agradecer al Dr. Vicente Francisco Torres Medina su apoyo incondicional para la realización del presente trabajo, ya que sin su valiosa ayuda, esta investigación no hubiera sido posible.

REFERENCIAS

- Angenot, F. D. (1993). *Teoría literaria*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Beristáin, H. (1985). *Diccionario de retórica y poética*. México: Porrúa.
- Bloom, H. (2009). *Cuentos y cuentistas. El canon literario*. México/España: Colofón/Editorial Páginas de Espuma.
- Carballo, E. (1959). La respuesta de Emmanuel Carballo a Octavio Paz. México en la Cultura suplemento cultural del periódico. *Novedades*, (562), 12.
- (2015). *Auto Reseña*. Recuperado de: <http://emmanuelcarballo.com/auto-resena/>
- Eagleton, T. (1999). *La función de la crítica*. Barcelona, España: Paidós.
- Focault, M. (2003). ¿Qué es un autor? En: N. Araujo y T. Delgado (Ed.), *Textos de teoría y crítica literarias (del formalismo a los estudios poscoloniales)* (p. 804). México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Gaskin, R. (1998-2016). *Language, Truth, and Literature: A Defence of Literary Humanism*. Recuperado de: <http://www.alibris.com/Language-Truth-and-Literature-A-Defence-of-Literary-Humanism-Richard-Gaskin/book/28223673>.
- Hernández M. L. y Tolosa Sánchez, G. (2011). La imagen fotográfica como documento de lo perdurable: el discurso visual de las instantáneas de los hermanos Mayo. En: *Revista digital Cenidiap, discurso visual*. Recuperado de: <http://discursovisual.cenart.gob.mx/dvweb18/agora/agoriostolosa.htm>.
- Lechuga, G. (2004). *Las resonancias literarias de Michel Foucault*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Pantoja, A. (2007). La imagen como escritura El discurso visual para la historia. *Norba. Revista de Historia*, 20, 185-208.
- Portas, E. (2014). *Resumen sesión 11, La generación del medio siglo*. Recuperado de: https://www.academia.edu/9082565/Resumen_La_generaci%C3%B3n_del_medio_siglo_u_n_momento_de_transici%C3%B3n_de_la_cultura_mexicana_Pereira .
- Real Academia Española. <http://www.rae.es/>.
- Restrepo, F. (2014). Alfonso Reyes, crítico humanista. *Revista Co-herencia*, 10(20), 99-119. Medellín, Colombia.
- Reyes, R. (Ed.) (2014). *Emmanuel Carballo, Protagonista de la literatura mexicana*. Monterrey, México: UANL.
- (2012). *Vocación incómoda. La crítica literaria de Emmanuel Carballo en México en la cultura*. Monterrey, México: UANL.
- Schaeffer, J. M. (2013). *Pequeña ecología de los estudios literarios ¿por qué y cómo estudiar la literatura?* Buenos Aires, Argentina: FCE.

Tendiendo puentes 2.0 entre la historia y el patrimonio marítimo y los usuarios virtuales: el *blog* y el perfil en Facebook de la cátedra de historia naval

Lorena Martínez Solís, Cátedra de Historia Naval, España
Celia Chaín Navarro, Universidad de Murcia, España
Juan José Sánchez Baena, Cátedra de Historia Naval¹, España
Fernando Díaz Pérez, Universidad de Murcia, España

Resumen: La Cátedra de Historia Naval, impulsada por la Armada Española y la Universidad de Murcia, tiene entre sus objetivos investigar y difundir la Historia y el Patrimonio Naval y Marítimo. Con objeto acercar el conocimiento científico y la información divulgativa versada en esta materia al usuario, nuestra institución no se limita a utilizar los canales clásicos de comunicación como pueden ser los artículos y las monografías, entre otros, sino que, en su apuesta por las Humanidades Digitales, hace un uso pro-activo de un blog y de unos perfiles en las redes sociales que, aparentemente, nos hacen contactar con el lector virtual de manera eficaz. Con el objetivo de seguir mejorando, a través del presente trabajo se analizan qué temas han suscitado un mayor interés entre los lectores de nuestras herramientas sociales, a través del estudio de las publicaciones de nuestra bitácora 2.0 y del reflejo de éstas en nuestra página en Facebook. La respuesta nos ayudará a conocer mejor los intereses y necesidades de información de los usuarios y, consecuentemente, podremos seguir perfeccionando los puentes digitales que hemos tendido entre ellos y la Historia y del Patrimonio Naval y Marítimo.

Palabras clave: historia, patrimonio naval y marítimo, difusión, blog, Facebook, Pinake, Cátedra de Historia Naval, humanidades digitales

Abstract: The Naval History Chair, driven by the Spanish Navy and the University of Murcia, it has among its objectives to investigate and disseminate the History and the Naval and Maritime Heritage. In order to bring scientific knowledge and information about these themes to the user, our institution not only uses the classic communication channels such as articles and monographs, among others, but, in its commitment to the Digital Humanities, it makes a proactive use of a blog and a social networks profiles which, apparently, make us contact effectively with the virtual reader. In order that we continue improving, through this work, we analyze what issues have aroused greater interest among the readers of our social tolos, through the study of the publications of our blog and the reflection of these in our Facebook page. The answer will help us to better understand the interests and information needs of the users, as a result, we'll can further devolpt the digital bridges that we have layed between the and the History and the Naval and Maritime Heritage.

Keywords: History, Naval and Maritime Heritage, Dissemination, Blog, Facebook, Pinake, Naval History Chair, Digital Humanities

Introducción y objetivos

El día 2 de diciembre de 2010 se firmó en Madrid un Convenio para fomentar, desarrollar y difundir los conocimientos sobre Historia, Patrimonio y Cultura Marítima a través de la creación de la primera Cátedra de Historia Naval², de carácter interinstitucional, impulsada por la Armada Española y la Universidad de Murcia.

¹ www.um.es/catedranaval Este trabajo es uno de los resultados de los Proyectos I+D+I financiados por la Fundación Séneca Agencia Regional de Ciencia y Tecnología denominados ARGOS II, 11936/PHCS/09, y NAUTICUM, 19496/PI/14.

² Página web <<http://www.um.es/catedranaval/>>.



Una de las actividades específicas que se llevan a cabo en el marco de la Cátedra es el Máster en Historia y Patrimonio Naval³, que se imparte desde el curso 2013/2014 por la Universidad de Murcia y en estrecha colaboración con la Armada. Además, esta institución lleva a cabo anualmente una programación, con la finalidad de desarrollar las siguientes actividades:

- Impartir seminarios o ciclos de conferencias relacionados con la Historia, Cultura y Patrimonio Naval.
- Realizar investigaciones en el área de Historia, Documentación y Patrimonio Naval, así como el estudio, descripción y difusión de fondos históricos que se conservan en los distintos archivos, museos y bibliotecas de la Armada.
- Promover la realización de tesis doctorales con los fondos históricos de la Armada.
- Potenciar y desarrollar todos aquellos aspectos relacionados con las ciencias auxiliares de la Historia Naval, a través de la realización de cursos de especialización.
- Difundir la Historia y el Patrimonio Naval a través de la creación y promoción de publicaciones en colecciones temáticas.

En relación con este último aspecto, el de la difusión, se debe precisar que la Cátedra, en su afán por acercar la Historia y el Patrimonio Naval al ciudadano, no se limita a transmitir la información y sus resultados de investigación a través de los medios tradicionales (ponencias, artículos y monografías), por otra parte necesarios y efectivos, sino que apuesta además por la difusión a través de las nuevas tecnologías.

El equipo humano que genera, da forma e impulsa las citadas actividades de esta institución, está formado principalmente por historiadores y documentalistas. Tanto unos como otros somos plenamente conscientes de que es necesario tender puentes entre los investigadores y la tecnología, y que la actitud de buscar al usuario, esté donde esté, siempre es básica. Entendemos que esta filosofía o modelo de trabajo, bien podría enmarcarse en lo que se conoce como Humanidades Digitales.

Es por ello que hemos puesto en marcha una serie de herramientas de las enmarcadas en la web social. Concretamente, la Cátedra dispone de un *blog* denominado *Pinake*⁴ (figura 1), así como de perfiles en las redes sociales más importantes.

Figura 1: Página de inicio *blog Pinake*



Fuente: *Elaboración propia a partir de una captura de pantalla de la página de inicio del blog Pinake, disponible en <http://pinake.wordpress.com/>.*

El objetivo básico del citado *blog* es divulgar el importante Patrimonio tangible (objetos históricos que evidencian las actividades realizadas en el pasado) y también el intangible, igual de importante, que incluye manifestaciones y productos resultados de la actividad de los seres humanos, pero que no se han recogido en soporte alguno (por ejemplo la lengua marinera mediterránea). Para ello

³ Web del Máster <<http://mastia.wordpress.com/>>

⁴ Disponible en <<http://pinake.wordpress.com/>>.

se ofrecen textos de interés sobre materias relacionadas con la Historia Naval y Marítima que se renuevan cada 6 o 7 días.

Los contenidos del *blog* se complementan con los de los perfiles de la Cátedra en las redes sociales. Aunque se dispone de Facebook, Twitter, Tuenti y Google+, en la actualidad el que más seguidores tiene es el primero de ellos.

La razón de ser de la página en Facebook⁵ (figura 2) de nuestra institución es dar a conocer diariamente, noticias, efemérides, hechos curiosos, entre otros, relacionados con la Historia y el Patrimonio Naval. Es por ello que en ocasiones este perfil actúa como “relaciones públicas” dando a conocer las publicaciones de nuestro *blog Pinake*.

Figura 2: Página de inicio *blog Pinake*



Fuente: Elaboración propia a partir de una captura de pantalla de la página de inicio del blog Pinake, disponible en <<http://pinake.wordpress.com/>>.

Sin entrar demasiado en materia, podemos decir que a día de hoy, y después de casi cuatro años desde su puesta en marcha, el *blog* ha recibido cerca de 500 mil visitas y el perfil en Facebook tiene casi 1.700 seguidores.

Dado este aparente éxito, el objetivo del presente trabajo es analizar qué temas han suscitado un mayor interés en los usuarios de nuestras herramientas sociales, a través del estudio del número de visitas recibidas en las publicaciones de nuestra bitácora 2.0, y de su reflejo en nuestra página en Facebook. La respuesta nos ayudará a conocer mejor sus intereses y necesidades de información y, consecuentemente, podremos seguir perfeccionando los puentes digitales tendidos entre ellos y la Historia y del Patrimonio Naval y Marítimo.

Hacia las Humanidades Digitales: breve estado de la cuestión

Bajo la denominación de Humanidades Digitales (HD) últimamente están apareciendo una serie de iniciativas encaminadas a propiciar el uso habitual de las tecnologías en las ramas más cualitativas de la investigación. Con relativa frecuencia se habla de incorporar las Humanidades en las tecnologías, variando el orden de prelación: las tecnologías son los instrumentos, el objetivo último es apoyar la docencia y la investigación que se hace en las disciplinas humanísticas, y no al contrario.

Partiendo de este cambio en el orden, podemos empezar a enumerar faltas de sintonía y disfunciones variadas ocurridas entre profesionales acostumbrados a que el ordenador y sus contenidos son el producto último (técnicos informáticos) e investigadores habituados a que la palabra escrita en papel, o verbalizada de manera presencial, sean la base de la comunicación.

⁵ Disponible en <<https://www.facebook.com/catedranaval>>.

En este sentido el término “Humanidades Digitales” se está afianzando en el uso frente a otros como *Humanities Computing* (Leibrandt, 2006), Recursos Digitales para las Humanidades, Informática para las Humanidades o en las Humanidades, Informática Cultural,... Rodríguez Yunta en una búsqueda en dos bases de datos internacionales (*Scopus* y *Web of Science*) con las palabras “Digital Humanities” en el título, resumen o palabras clave, muestra que es un concepto de uso creciente, especialmente en los dos últimos años (Rodríguez Yunta, 2012).

La mayor parte de las iniciativas de apoyo a la generación de recursos digitales sobre Humanidades surgen en el ámbito anglosajón, en países como Estados Unidos, Reino Unido y Canadá (Galina-Russell, 2011; Leibrandt, 2006), y terminan generando asociaciones (Alliance of Digital Humanities Organizations), fundaciones, centros o departamentos universitarios específicos (Digital Humanities Centres), cursos de posgrado, congresos o reuniones (THATCamp), *blogs* y revistas especializadas (*Digital Humanities Quarterly*) (Rodríguez Yunta, 2002).

En el “Manifiesto por unas Humanidades Digitales” (Dacos, 2011), redactado en mayo de 2010 en París, se definen éstas como una “transdisciplina” portadora de los métodos, dispositivos y perspectivas heurísticas relacionadas con procesos de digitalización en el campo de las Ciencias Humanas y Sociales. Más allá de la definición, este documento reclama el libre acceso a datos y metadatos, la libre circulación de métodos y resultados de la investigación y la creación de títulos específicos en HD (Rodríguez Yunta, 2002) y llaman a la construcción de ciberestructuras evolutivas que respondan a necesidades reales. Estas ciberinfraestructuras se irán construyendo de forma interactiva al apoyarse en la comprobación de métodos y aproximaciones llevados a cabo dentro de las comunidades de investigación (artículo 14)⁶ (Dacos, 2011).

Otro manifiesto generado también en Estados Unidos, en el *Center for Digital Humanities* de la Universidad de UCLA (Presner, 2009) incide en reclamar la reflexión colectiva sobre el conocimiento y la cultura digital y el compromiso con el acceso abierto.

Casi todos los artículos que se han escrito sobre el tema terminan recomendando el trabajo interdisciplinar entre especialistas del campo de la Documentación y los investigadores del área de las Humanidades, como ocurre en nuestro grupo de investigación, con amplitud de miras y horizontes abiertos (Siemenes *et al.*, 2011: pp. 335-348). Mantienen que el espacio es todavía impreciso. Sin embargo, no hay duda que está en expansión (un buen ejemplo de ello es la arqueología virtual, entre los que se puede citar Digitalmed Centro Mediterráneo de Innovación Digital en Patrimonio Cultural⁷), aunque no estén enteramente claro cuál es su campo de acción y cómo estarán estructuradas (Svensson, 2010).

Metodología

Para llevar a cabo nuestro estudio seleccionamos la información disponible de todas y cada una de las entradas publicadas en el *blog Pinake* desde que se puso en marcha, mayo de 2011, hasta la fecha. Estos datos estaban disponibles en el panel de estadísticas de cada una de las herramientas (bitácora y perfil social). En total se analizaron 250 publicaciones (250 entradas en el *blog* y sus 250 réplicas en Facebook).

Con objeto de poder gestionar adecuadamente la información se generó una base de datos con Microsoft Access. Para trabajar la parte del *blog* se incluyeron los campos: categorías temáticas (definidas por nosotros en la bitácora a la hora de publicar una entrada) y número de visitas (que ha recibido la entrada desde que se publicó). Para el perfil en Facebook se utilizó el campo alcance (número de veces que ha sido vista la entrada).

⁶ También el Artículo 13 manifiesta “Deseamos participar en la definición y difusión de prácticas aconsejables en relación con necesidades disciplinarias y transdisciplinarias debidamente identificadas, evolutivas y derivadas de un debate y luego de un consenso por lograr en el marco de las mencionadas comunidades. La apertura fundamental de las Humanidades Digitales conlleva sin embargo una aproximación pragmática de los protocolos y de las visiones que preserva el derecho a la coexistencia de métodos distintos que hasta llegan a competir entre sí, para el mayor provecho de la reflexión y de las prácticas” (Dacos, 2011).

⁷ *Digitalmed*. Disponible en <<http://goo.gl/6YdcmN>>.

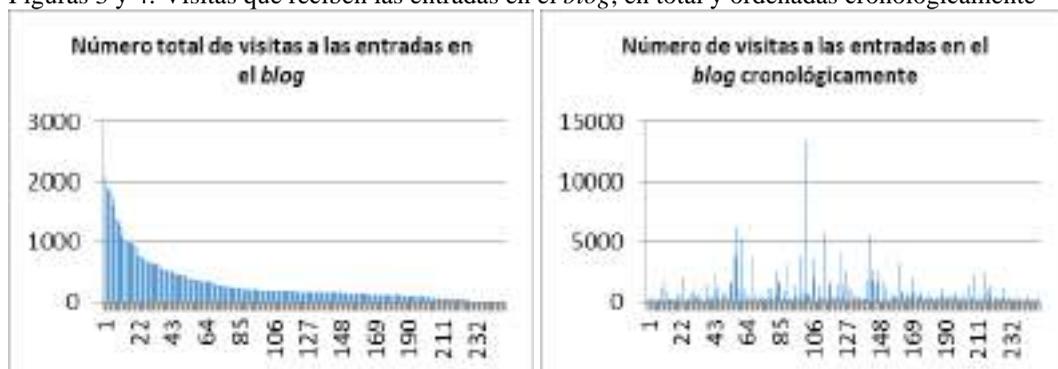
Una vez diseñada la base de datos, analizamos y comparamos el número de visitas que recibió cada ítem en cada una de las herramientas (*blog* y Facebook). Primero observamos el total de accesos/visualizaciones recibidas por entrada a lo largo de todo el período y después el número de visitas obtenidas ordenadas cronológicamente por su fecha de publicación.

Finalmente, observamos cuáles han sido las 25 entradas (hemos considerado que es una cantidad suficiente y representativa) que han recibido más visitas tanto en la bitácora como en el perfil social, así como las categorías temáticas a las que pertenecen, y finalmente comparamos el resultado obtenido en cada una de las herramientas 2.0.

Resultados

Se observa que las 250 publicaciones reciben en el *blog* una media de 815 visitas, pero de manera específica una entrada recibe más de 13 mil visitas (0,4%), otra más de 6 mil (0,4%), tres reciben más de 5 mil (1,2%), dos más de 4 mil (0,8%), seis más de 3 mil (2,4%), nueve más de 2 mil (3,6%) y 33 más de mil (13,2%). El resto (198) recibe menos de mil (79,2%) decreciendo de manera muy acusada. (Figuras 3 y 4).

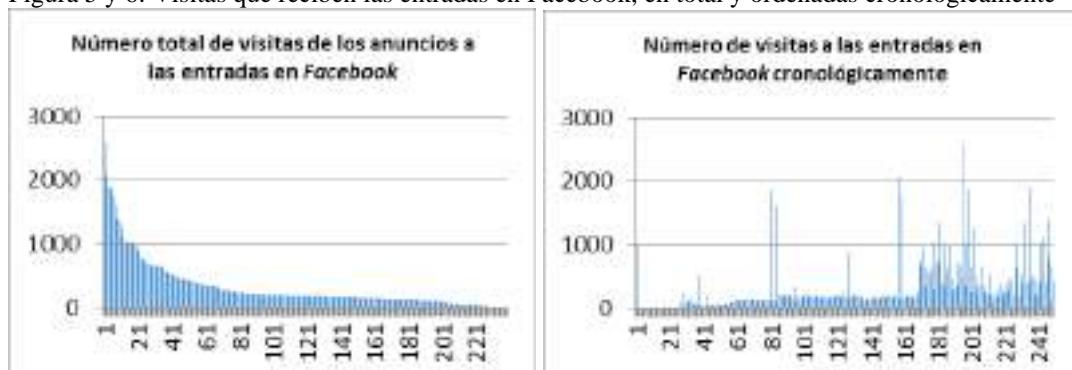
Figuras 3 y 4: Visitas que reciben las entradas en el *blog*, en total y ordenadas cronológicamente



Fuente: Elaboración propia.

En Facebook, los 250 anuncios de las entradas del *blog* reciben una media de 310 visitas. De manera específica, dos fueron vistos más de 2 mil veces (0,8%), 15 más de mil (6%), y el resto (236) recibe menos de mil (94,4%) decreciendo de manera gradual. (Figura 5 y 6).

Figura 5 y 6: Visitas que reciben las entradas en Facebook, en total y ordenadas cronológicamente



Fuente: Elaboración propia.

Dentro del *blog*, las 25 entradas que han recibido más visitas han sido las siguientes (figura 7):

Figura 7: Entradas que han recibido más visitas en el *blog*

	Nº de visitas	Nombre de la entrada	Categorías
1	13.369	Los “caballitos de totora” del lago Titicaca	General, jóvenes historiadores
2	6.268	Una princesa rusa asesinada en la isla del Barón	Leyendas y mitos marineros
3	5.727	El viaje que inspiró a Darwin	Jóvenes historiadores
4	5.590	Navíos españoles del siglo XVIII (I)	Hª Construcción Naval, Historia Naval, Patrimonio Naval
5	5.465	Isabel Grameson: la última mujer que recorrió el Amazonas	Historia Marítima
6	4.137	Faro de Cabos de Palos, Cartagena (España)	Faros en la Historia
7	4.062	Comunicándose entre barcos sin tecnología punta	Historia Marítima, Historia Naval
8	3.808	La leyenda del marinero y la sirena (1ª parte)	Leyendas y mitos marineros
9	3.808	Museo Marítimo de Creta	Museos Navales
10	3.742	Construcción Naval en la Historia: vocabulario	Hª Construcción naval
11	3.649	“Las reglas del diablo”: el código de los piratas	General, jóvenes historiadores
12	3.301	Hipona, la ciudad marítima de San Agustín	Ciudades marítimas, Historia Marítima
13	3.258	Ushuaia: los museos del fin del mundo	Museos Navales
14	2.691	Navíos españoles del siglo XVIII (II)	Hª Construcción Naval, Historia Marítima, Historia Naval
15	2.634	El ojo de Horus: protección y defensa en el mar	General, Historia Marítima, Historia Naval, leyendas y mitos marineros, Patrimonio Naval
16	2.596	El concepto de “sirena” a lo largo de la historia	Leyendas y mitos marineros
17	2.574	Navíos españoles del siglo XVIII (VI)	Hª Construcción Naval, Historia Marítima, Historia Naval
18	2.494	Sorolla, el pintor del mar	General, Museos Navales, Patrimonio Naval
19	2.378	Los nombres de los vientos marinos en la Historia (I)	Historia Marítima
20	2.275	Faro de Cabo de Gata: entre leyendas de piratas, naufragios y sirenas	Faros en la Historia, General, Historia Marítima, Historia Naval, leyendas y mitos marineros, pecios
21	2.073	Siracusa, la ciudad griega de Italia	Ciudades marítimas, Historia Marítima, Historia Naval, Patrimonio Naval
22	2.042	El faro de Alejandría	Faros en la Historia
23	1.965	Oro americano en barcos españoles: el pecio del “Juncal”	Historia Marítima, Historia Naval
24	1.816	Farallones de Capri (Italia)	Farallones: los ojos del mar
25	1.814	Un manuscrito básico para entender la construcción naval española	Archivos y bibliotecas, Hª Construcción Naval, Historia Naval, Museos Navales, Patrimonio Naval, un mar de libros digitalizados

Fuente: *Elaboración propia.*

En base a la tabla anterior, los temas más consultados en el *blog* son los siguientes (figura 8):

Figura 8: Temas más consultados en el *blog*

Nº de entradas	Categorías	Nº de entradas	Categorías
10	Historia Marítima	3	Faros en la Historia
9	Historia Naval	2	Jóvenes historiadores
6	Leyendas y mitos marinos	1	Archivos y bibliotecas
5	Hª Construcción Naval	1	Ciudades marítimas
5	Patrimonio Naval	1	Farallones: los ojos del mar Ciudades marítimas
4	General	1	Pecios
4	Museos Navales	1	Un mar de libros digitalizados

Fuente: *Elaboración propia.*

En Facebook, las 25 publicaciones más vistas han sido las siguientes (figura 9).

Figura 9: Entradas que han recibido más visitas en Facebook

Nº de visitas	Nombre de la entrada	Categorías
1 2580	Una fuente para conocer el Mediterráneo Medieval	Archivos y bibliotecas, ciudades marítimas, Historia Marítima, Historia Naval, Patrimonio Naval, un mar de libros digitalizados
2 2086	Los libros Generales de las Galeras de España	El mundo de las galeras, Historia Marítima, Historia Naval, Patrimonio Naval, un mar de libros digitalizados
3 1917	El camino español a Flandes partía desde Cartagena	Ciudades marítimas, el mundo de las galeras, Historia Marítima, Historia Naval, puertos con historia
4 1875	El concepto de "sirena" a lo largo de la historia	Leyendas y mitos marinos
5 1874	Gabriel Ciscar, otro genio incomprendido	Guardiamarinas, Historia Marítima, Historia Naval
6 1749	Los inicios de la búsqueda de pecios	General, Historia Marítima, Patrimonio Naval, pecios
7 1624	Ornato y distintivo en las galeras	El mundo de las galeras
8 1411	La Historia Marítima pierde a Casado Soto	General, Historia Marítima, Historia Naval, Museos Navales, Patrimonio Naval
9 1365	Compendio de navegación de Jorge Juan	Archivos y bibliotecas, guardiamarinas, Hª Construcción Naval, Historia Marítima, Historia Naval, marinos ilustrados, Patrimonio Naval
10 1344	Las fuentes del Nilo las descubrió un misionero español	Grandes viajeros
11 1252	Las antiguas ciudades mediterráneas en Internet	Ciudades marítimas, Historia Marítima, Historia Naval, Patrimonio Naval, publicaciones antiguas, un mar de libros digitalizados
12 1109	Baterías de costa gaditanas durante la Guerra de la Independencia (II)	Ciudades marítimas, general, Historia Marítima, Historia Naval, puertos con historia
13 1040	Academia de Guardiamarinas de Cartagena (1777-1824)	Guardiamarinas, Historia Marítima, Historia Naval
14 1035	Nace la colección Cátedra de Historia Naval	Archivos y bibliotecas, general, Historia Marítima, Historia Naval, libros de interés, Patrimonio Naval
15 1015	In memoriam: Ciudades con	Ciudades marítimas, general

		barco, de Gabo	
16	1010	Jornadas de Arqueología subacuática: una Historia por contar	General, Historia Marítima, Historia Naval, Patrimonio Naval, pecios
17	1006	La mujer que sirvió en la fragata Mercedes: Antonio M ^o de Soto	General, Historia Marítima, Historia Naval, historias que nos han contado
18	998	Un mar de libros digitalizados (II): Hispana	Historia Marítima, Historia Naval, Patrimonio Naval, un mar de libros digitalizados
19	970	Biblioteca Virtual de Defensa	Archivos y Bibliotecas, Historia Marítima, Historia Naval, Patrimonio Naval, publicaciones antiguas, un mar de libros digitalizados
20	960	Guardiamarinas del s. XVIII: oficiales e intelectuales (I)	Guardiamarinas, Historia Marítima, Historia Naval
21	906	El ojo de Horus: protección y defensa en el mar	General, Historia Marítima, Historia Naval, leyendas y mitos marinos, Patrimonio Naval
22	777	1 ^a promoción de expertos en Historia y Patrimonio Naval	General, Historia Marítima, Historia Naval, jóvenes historiadores
23	761	La fragata Mercedes: un buque de estado	General, museos navales, Patrimonio Naval
24	755	Los grafiti navales del Palacio de Ambel (Zaragoza)	El mundo de las galeras, general, H ^a Construcción Naval, Historia Marítima, Historia Naval, Patrimonio Naval
25	745	Europeana, patrimonio al alcance de tod@s	Archivos y bibliotecas, museos navales, Patrimonio Naval, un mar de libros digitalizados

Fuente: *Elaboración propia.*

Teniendo en cuenta la figura anterior, los temas a los que pertenecen las publicaciones en Facebook son los siguientes (figura 10).

Figura 10: Temas a los que pertenecen las entradas de Facebook

Nº de entradas	Categorías	Nº de entradas	Categorías
19	Historia Marítima	2	H ^a Construcción Naval
18	Historia Naval	2	Leyendas y mitos marinos
14	Patrimonio Naval	2	Pecios
11	General	2	Publicaciones antiguas
6	Un mar de libros digitalizados	2	Puertos con historia
5	Archivos y bibliotecas	1	Grandes viajeros
5	Ciudades marítimas	1	Historias que nos han contado
4	El mundo de las galeras	1	Jóvenes historiadores
4	Guardiamarinas	1	Libros de interés
3	Museos navales	1	Marinos ilustrados

Fuente: *Elaboración propia.*

Conclusiones

La primera conclusión alcanzada en cuanto al número total de visitas recibidas por una entrada, es que éste es dispar. En el *blog* las entradas reciben más lectores pero su número decrece de manera muy acusada, es decir, unas publicaciones reciben muchas y otras muy pocas. En Facebook, sin embargo, obtienen menos visitas pero son más regulares. Creemos que el número de visitas que consiguen las publicaciones en la red social son más homogéneas, en general, porque en esta aplicación cuando un usuario sigue un perfil con regularidad, en su *timeline* o panel de novedades (página de inicio) le aparecen sistemáticamente las entradas de la página a la que sigue. Es decir, no es un

acto voluntario, como sí lo es en el *blog* acudir a leer el artículo. Por lo tanto, lo normal es que si una página cuenta con X seguidores leales, todos ellos vean las publicaciones.

Por otro lado, si ordenamos las entradas por fecha publicación, observamos que el número de visitas en el *blog* crece hasta casi la mitad del periodo para después comenzar a decrecer. Creemos que esto es debido al cambio en la regularidad de la publicación de las entradas: en un principio se posteaba cada 3 o 4 días pero más tarde, por falta de recursos, principalmente de tiempo, y con objeto de no menguar la calidad de las publicaciones, se comenzó a publicar una vez a la semana. Puede que ello haya contribuido a que disminuya el número de visitas.

En Facebook, utilizando el mismo sistema de ordenación, podemos ver que el número de visitas aumenta progresivamente. Sin duda, este incremento anda de la mano con el crecimiento exponencial de seguidores en nuestro perfil social.

Centrándonos en los contenidos, de las 25 entradas más consultadas tanto en el *blog* (2.634 visitas) como en Facebook (906 visitas), tan sólo una coincide en ambas aplicaciones, la publicación titulada: “El ojo de Horus: protección y defensa en el mar”.

En cuanto a los temas más consultados, los cinco más leídos en el *blog* han sido: Historia Marítima, Historia Naval, leyendas y mitos marineros, Hª de la Construcción Naval y Patrimonio Naval. Por su parte, las categorías temáticas a las que pertenecen las publicaciones en Facebook son: Historia Marítima, Historia Naval, Patrimonio Naval, general y un mar de libros digitalizados.

Observamos que, aparte de las entradas relacionadas con la Historia Naval, la Historia Marítima, temática general, y Patrimonio Naval, categorías por otra parte de tipo genérico (al fin y al cabo es un *blog* en el que todas las publicaciones tienen que ver con Historia y/o Patrimonio Naval y Marítimo), las más visitadas son las que versan sobre leyendas y mitos y marineros, Hª construcción naval y sobre libros digitalizados. Este último tema, estrechamente relacionado con los repositorios y las humanidades digitales.

Finalmente, al interrelacionar los datos obtenidos de las entradas más vistas en el *blog* con su repercusión en Facebook, observamos que, en los últimos tiempos (conforme hemos ido ganando mayor número de seguidores en el perfil 2.0), algunas de las publicaciones de la bitácora que han sido más visitadas, son también algunas de las favoritas en la red social.

En otras palabras, el anunciar los nuevos *post* en la red social genera una corriente de lectores hacia el *blog*. Pero estas dos herramientas tienen un número de seguidores diferentes, ya que hay lectores que prefieren la rapidez e instantaneidad de Facebook, mientras que otras eligen leer entradas del *blog* que tienen mucho más calado y profundidad.

Este tipo de herramientas 2.0 no permiten que se haga una identificación de los seguidores, pero posiblemente las edades de los que prefieren la herramienta social sean menores que los lectores de la bitácora digital.

REFERENCIAS

- Dacos, M. (2011). *Manifiesto por unas Humanidades Digitales*. Thatcamp. User generated “unconference” on digital humanities [en línea]. [Consulta: 15-12-2012]. Disponible en <<http://tcp.hypotheses.org/487>>.
- Galina-Russell, I. (2011). ¿Qué son las Humanidades Digitales? *Revista Digital Universitaria [en línea]*, 12(7). [Consulta: 15-12-2012]. Disponible en: <<http://www.revista.unam.mx/vol.12/num7/art68/>>.
- Leibrandt, I. (2006). Humanidades digitales, ¿ciencia ficción o realidad inminente?. *Espéculo. Revista de estudios literarios* [en línea], (33). [Consulta: 15-12-2012]. Disponible en: <<http://www.ucm.es/info/especulo/numero33/humadigi.html>>.
- Presner, T. (2009). Digital Humanities Manifiesto 2.0 Launched. *Digital Humanities* [en línea]. [Consulta: 15-12-2012]. Disponible en <<http://www.toddpresner.com/?p=7>>.
- Rodríguez Yunta, L. (2012). Las Humanidades Digitales, ¿una mera etiqueta o un campo por el que deben apostar las Ciencias de la Documentación? *Notas ThinkEPI*, 2013 [en línea]. [Consulta: 15-12-2012]. Disponible en: <<http://goo.gl/irL16R>>.
- Siemenes, L. *et al.* (2011). A tale of two cities: implications of the similarities and differences in collaborative approaches within the digital libraries and digital humanities communities. *Literary and linguistic computing [en línea]*, 26(3), 335-348. Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.1093/lc/fqr028>>.
- Svensson, P. (2010). The Landscape of Digital Humanities. *Digital Humanities Quarterly [en línea]*, 4(1). [Consulta: 15-12-2012]. Disponible en: <<http://digitalhumanities.org/dhq/vol/4/1/000080/000080.html>>.

GLOBAL  KNOWLEDGE
ACADEMICS

