

ISSN: 0718-3259 (digital)
ISSN-L: 0718-3259
Vol. 1, n.º 11
2020
Semestral

revista

THÉLOS



UTEM

UNIVERSIDAD
TECNOLÓGICA
METROPOLITANA

del Estado de Chile



UNIVERSIDAD
TECNOLÓGICA
METROPOLITANA
del Estado de Chile

ISSN : 0718-3259
Vol. 1 / N° 11
2020

revista
THÉLOS 

The title 'revista THÉLOS' is presented in a clean, sans-serif font. The word 'revista' is in a smaller size and lowercase, positioned above 'THÉLOS'. The 'THÉLOS' is in a large, bold, uppercase font. To the right of the main title is a graphic element consisting of the number '11' in a large, bold, sans-serif font. The '11' is partially overlaid by a series of thick, black, horizontal bars that extend to the right, creating a stylized, modern look.

EDICIONES UNIVERSIDAD
TECNOLÓGICA METROPOLITANA

© UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA METROPOLITANA
Facultad de Humanidades y Tecnologías
de la Comunicación Social.
Departamento de Humanidades.
Revista Thélos vol. 1, n.º 11.
ISSN: 0718-3259 (digital).
ISSN-L: 0718-3259

CUERPO EDITORIAL

Representante legal

Luis Pinto Faverio

Rector *Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile*

Autoridades

Tomás Cárdenas Fincheira

Decano Facultad de Humanidades y Tecnologías
de la Comunicación Social

Doctor Ingeniero Industrial, Universitat Jaume I de Castellón
Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile.

Carmen Gloria Hadermann Bofill

Directora Departamento de Humanidades
Magíster en Letras, mención en Lingüística Aplicada,
Universidad Católica de Chile
Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile.

COMITÉ EDITORIAL

Zenobio Saldivia Maldonado

Director

Doctor en Historia de las Ciencias,
Universidad de Santiago de Chile
orcid.org/0000-0003-3825-4447

Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile.

Mariela Ferrada Cubillos

Editora asociada

Magíster en Coaching Organizacional, Universidad Uniacc,
Santiago, Chile

orcid.org/0000-0003-1935-1612

Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile.

COMITÉ CIENTÍFICO**Oscar Huaranga Ross**

Máster en Ciencias de la Educación, mención Educación de la Creatividad

<https://orcid.org/0000-0002-4418-1806>

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú

Jerônimo Freire

Msc. Engenharia Mecânica, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil.

Universidad Maurício de Nassau (Uninassau), Natal, Brasil

Carlos Eduardo Maldonado

Ph. D. en Filosofía, Katholieke Universiteit Leuven, Bélgica

<https://orcid.org/0000-0002-9262-8879>

Universidad del Bosque, Bogotá, Colombia

Carlos Silva Córdova

Doctor en Didáctica de las Ciencias de la Educación, Universidad de Oviedo, España

Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, Valparaíso, Chile

Fernando Ulloa Vásquez

Doctor en Ingeniería Electrónica y Telecomunicaciones, Universidad Politécnica de Cataluña, Barcelona, España.

researchgate.net/profile/Fernando_Ulloa-Vasquez

Universidad Tecnológica Metropolitana, Santiago, Chile

Óscar Marambio Pinto

Doctor en Ciencias Químicas,

Universidad de Concepción, Chile

Universidad Tecnológica Metropolitana, Santiago, Chile

Pablo Azócar

Doctor en Recursos Naturales por la Universidad Técnica de Dresden, Alemania

orcid.org/0000-0002-5273-8950

Universidad Tecnológica Metropolitana, Santiago, Chile

Miguel Muñoz Asenjo

Doctor en Estudios Americanos, Instituto de Estudios Avanzados, Universidad de Santiago de Chile

orcid.org/0000-0002-8030-5829

Universidad Tecnológica Metropolitana, Santiago, Chile

COMITÉ CONSULTIVO ASESOR***Giselle Goicovic Madriaza***

Magíster en Educación, mención en Docencia Universitaria,
Universidad Ucinf, Chile
orcid.org/0000-0001-9758-6578
Universidad Tecnológica Metropolitana, Santiago, Chile

Egidio Torres Contreras

Magíster en Ciencias Políticas y magíster
en Relaciones Internacionales, Universidad de Chile
Universidad Tecnológica Metropolitana, Santiago, Chile

Mónica Thodes Ávalos

Máster en Dirección y Administración de Empresas.
Universidad Jaime I (UJI), España.
Universidad Tecnológica Metropolitana, Santiago, Chile

TRADUCTORES DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES UTEM***Carmen Gloria Hadermann Bofill***

Magíster en Letras, mención en Lingüística Aplicada,
Universidad Católica de Chile
Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile

Gemita Flores Cortés

Magíster en Lingüística, mención en Lengua Inglesa,
Universidad de Chile
Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile

Daniel González Zambrano

Magíster en Gestión y Liderazgo Educacional,
Universidad Central de Chile
Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile

María Laura Osorio Rivera

Magíster en Informática Educativa, UTEM Virtual, Chile
Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile

EQUIPO TÉCNICO***Nicole Fuentes Soto***

Encargada Ediciones UTEM
Vicerrectoría de Transferencia Tecnológica y Extensión,
UTEM

Cristián Jiménez Plaza

Coordinador Ediciones UTEM
Vicerrectoría de Transferencia Tecnológica y Extensión,
UTEM

Gonzalo López Pardo

Coordinador correctores de estilo
Vicerrectoría de Transferencia Tecnológica y Extensión,
UTEM

Siujen Hitomi

Correctora de estilo

Erick Pezoa Godoy

Corrector de estilo

Nathaly Pizarro Vidal

Diseño y diagramación
Vicerrectoría de Transferencia Tecnológica y Extensión,
UTEM

Fabián Flores Bernales

Gestor comunicacional de Vinculación con el Medio
Vicerrectoría de Transferencia Tecnológica y Extensión,
UTEM

Revista Thélós, vol. 1, n.º 11, 2020

Publicación semestral

Universidad Tecnológica Metropolitana

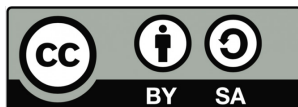
Años primeros números electrónicos: 2005-2015,

Año primer número ISSN-L: 2020

Sitio web: <https://thelos.utem.cl/>

Área: ciencias sociales y humanidades, multidisciplinares.

Subáreas: diseño en comunicación social e industrial; cartografía y ciencias afines; filosofía; epistemología; historia de las ciencias; geografía social; psicología social; arte y literatura.



Bajo licencia Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional License. Se autoriza la reproducción total o parcial de los textos aquí publicados, siempre y cuando se cite la fuente completa y la dirección electrónica de la publicación.

La revista no tiene cargos por procesamiento de artículos (APC).

Las opiniones expresadas por los autores no reflejan necesariamente la postura de Ediciones UTEM, la revista o la universidad.

Políticas de preservación de archivos digitales: los contenidos de la revista se encuentran preservados en el Repositorio Académico UTEM (<http://repositorio.utem.cl/>).

Contacto:

Departamento de Humanidades. Facultad de Humanidades y Tecnologías
de la Comunicación Social.

Universidad Tecnológica Metropolitana

Dirección: Alonso Ovalle N° 1618 C, Santiago de Chile

Teléfono: (56-2) 699 4131 - 2787 7607

Correo electrónico: revista.thelos@utem.cl

Canje exclusivamente digital

Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana

Correo electrónico: editorial@utem.cl

Fono: (+56) 2787 75 43

LISTADO DE REVISORAS Y REVISORES AÑO 2020

Los revisores de *Thélos*, a pedido de los editores, velan por el objetivo de la publicación en relación a ofrecer contenidos de calidad a la comunidad de investigadores y a nuestros lectores.

Reconocemos la idoneidad y experticia de nuestros revisores [que contribuyen con su trabajo de manera no remunerada], tanto nacionales como internacionales, los cuales pueden o no pertenecer a la misma institución de los autores de la revista.

Susana Gavilanes Bravo

Dra. En Est. Interdis. en Perspec de Género, Universitat Jaume I, España. Máster en Dirección y Administración de Empresas, Universitat Jaume I, España. Licenciada en Educación, Profesora de Castellano y Filosofía, Universidad de La Serena, Chile. Filiación: Universidad Tecnológica Metropolitana de Santiago de Chile.

Daniel González Zambrano

Magíster en Gestión y Liderazgo Educativo, Universidad Central de Chile. Filiación institucional: Universidad Tecnológica Metropolitana, Santiago de Chile.

Leonardo Martínez Carrizales

Licenciado en Ciencias de la Comunicación por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM; maestro en Letras Mexicanas. Doctor en Letras por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Filiación institucional: profesor-investigador titular de tiempo completo en el Departamento de Humanidades de la Universidad Autónoma Metropolitana, plantel Azcapotzalco.

Cristóbal Moreno Muñoz

Diseñador Industrial, Universidad Tecnológica Metropolitana. Filiación institucional: Jefe de Carrera Diseño Industrial, Universidad de Santiago de Chile.

Dennis Páez Muñoz

 <https://orcid.org/0000-0002-8781-4431>

Licenciado en Educación, mención en Pedagogía de lengua castellana y filosofía, Universidad de La Serena. Magíster en Literatura Latinoamericana y Chilena por la Universidad de Santiago de Chile. Doctor © en Teoría de la Literatura y Literatura Comparada por la Universidad Autónoma de Barcelona.

María Gabriela Pradenas Bobadilla

Bibliotecaria Documentalista de la Universidad Tecnológica Metropolitana, Santiago de Chile, Diplomada en Bibliotecas Escolares, Cultura Escrita y Sociedad en Red de la Universidad Autónoma de Barcelona, 2012. Máster en LIJ de dicha Universidad 2013. Integrante del Comité de Selección de Literatura Infantil y Juvenil, Subdirección de Bibliotecas Públicas, 1994-2016. Ha sido evaluadora de proyectos desde 2006, para las convocatorias del Consejo Nacional del Libro y la Lectura en las áreas de: Fomento Bibliotecario; mejor obra publicada en Literatura Infantil y Juvenil en Chile, y Fomento a la Lectura. Es parte del Colegio de Bibliotecarios de Chile, ocupando los cargos de Tesorera General, Presidenta Nacional 2010-2016, entre otros.

Verónica Ramírez Errázuriz

 <https://orcid.org/0000-0002-6638-5404>

Doctora y Magíster en Literatura Chilena e Hispanoamericana por la Universidad de Chile. Filiación: profesora Departamento de Literatura, Facultad de Artes Liberales, Universidad Adolfo Ibáñez, Santiago de Chile.

POLÍTICAS EDITORIALES

1. Datos generales

ISSN: 0718-3259 (Digital)

ISSN-L: 0718-3259

Periodicidad: semestral

Fechas de publicación: julio – diciembre

Convocatoria abierta a publicar. Receso en febrero de cada año.

2. Institución editora: Universidad Tecnológica Metropolitana (UTEM), Vicerrectoría de Transferencia Tecnológica y Extensión; Facultad de Humanidades y Tecnologías de la Comunicación Social.

3. Acerca de la publicación: Revista de divulgación académica, publica predominantemente artículos resultantes de actividades de investigación académica, cuyo objetivo es aportar al desarrollo de un área científica, técnica o humanística determinada. Con un criterio exogámico preferentemente, aunque no restrictivo.

La Revista vela preferentemente por la calidad de sus contenidos académicos; por lo tanto, está dirigida a autores senior o a equipos constituidos por a lo menos uno de ellos; es decir, académicos con experiencia comprobada, con investigaciones y trabajos publicados con anterioridad en revistas indexadas, preferentemente.

Tipología de artículos: artículos de investigación originales (arbitraje simple ciego por pares – RPP), artículos de revisión o notas técnicas, reseñas y otras colaboraciones (arbitraje simple por editor o comité editorial).

La revista, como política editorial científica, está dirigida principalmente a una comunidad de autores, lectores, especialistas e investigadores que trascienden los límites nacionales.

Nota de alcance: la Revista Thélós tiene una larga trayectoria como publicación electrónica (2005-2015). En este devenir ha sufrido la pérdida de sus archivos históricos, los que se dispondrán de manera paulatina en la sección Archivo Histórico.

4. Cobertura temática: Thélós es una revista que tiene por objetivo la publicación de investigaciones académicas inéditas. Su vocación primera se orienta a la reflexión en torno a las ciencias sociales y humanidades.

5. Sistema de arbitraje y evaluadores: la revista ofrece y utiliza la evaluación de los manuscritos por árbitros con un alto nivel de formación académica (peer review simple o doble ciego). La revista se compromete que al menos el 50% de los arbitrajes serán de evaluadores externos, los cuales se publicarán una vez al año, en la edición del segundo semestre.

6. La revista es una publicación arbitrada (por pares, arbitraje simple), promueve especialmente la publicación de investigaciones académicas actuales o contemporáneas, aunque no se limita a ese ámbito y anima a la presentación de investigaciones dirigidas a diversos objetos de estudio ligados al pasado, presente y devenir de las disciplinas, privilegiando en todos sus artículos la excelencia y la originalidad.

7. El editor garantiza la confidencialidad del proceso de evaluación; por tanto, no podrá revelar a los revisores las identidades de los autores. Tampoco podrá revelar las identidades de los revisores en ningún momento en cuanto se esté realizando dicho proceso.

Proceso de publicación y arbitraje

En una primera etapa el editor comunicará al autor, en un plazo no superior a 45 días, el rechazo o aceptación del artículo condicionado a cambios.

El editor, en una segunda etapa, si el artículo es aceptado, pasará a la etapa de Revisión por pares, y enviará el artículo a un par evaluador, quien resolverá la pertinencia y calidad del artículo sobre la base de los parámetros publicados.

Los pares evaluadores darán a conocer si existen o no sugerencias que deberá atender el autor, quien enviará las correcciones (si existieren) en un plazo no superior a 14 días.

Una vez que el autor haya realizado los cambios y ajustes sugeridos, el texto será revisado por el editor, quien velará por el cumplimiento de los mismos y le dará aceptación o rechazo; es decir, si es publicable o no publicable.

8. La revista se reserva el derecho a publicar un mínimo de cuatro artículos originales y un máximo de 6.

9. La revista se reserva el derecho de solicitar o de hacer modificaciones de forma a cada texto original.

10. Autores y apertura editorial: la revista se compromete a que al menos el 50% de los trabajos publicados provenga de autores externos a la entidad editora o al equipo de la revista. Al menos dos terceras partes del consejo serán ajenas a la entidad editora.

11. Alcance temático: su vocación primera se orienta a la reflexión en torno a las disciplinas propias de la Facultad de Humanidades y Tecnologías de la Comunicación Social: ciencias sociales y humanidades, diseño en comunicación visual; teoría, historia, materiales y técnica. tecnologías de representación visual y digital; diseño asistido por computadora; diseño experimental e innovación y emprendimiento; diseño y arte; diseño industrial; teoría, historia, materiales y métodos, cartografía y ciencias afines.

Serán admisibles también trabajos que respondan a distintos intereses multidisciplinarios: filosofía, educación e idiomas, epistemología, historia de las ciencias, geografía social, psicología social, arte y literatura.

12. Alcance idiomático: español-inglés.

13. Cobertura geográfica: sin restricciones.

14. Política de publicación y acceso a los contenidos: la revista tiene una política de acceso abierto, bajo el principio de disponibilidad gratuita, a los productos de investigación para el público general.

Bajo la licencia Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional License.

15. Para los autores: se autoriza establecer copia en repositorios institucionales o personales, de preprint o posprint, siempre y cuando se cite la fuente o sitio institucional donde han sido publicados originalmente.

16. Para los lectores: se autoriza la reproducción total o parcial de los textos aquí publicados siempre y cuando se cite debidamente la autoría y fuente completa, así como la dirección electrónica de la publicación.

17. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura de la editorial, la revista o de la Universidad Tecnológica Metropolitana (UTEM).

18. La revista no efectuará cobros a los autores por la evaluación, así como tampoco por la publicación de sus trabajos.

19. A los autores que publiquen se les ofrecerá, mediante formato electrónico, una carta de autor y/o carta revisor, si lo solicitan.

20. Derechos de autor: la Universidad Tecnológica Metropolitana (UTEM) se reserva el derecho del titular del derecho de autor o copyright de los trabajos publicados, para fines de transformación, derivación y adaptación, utilización de una obra intelectual que quedan comprendidos en la Ley 17336, sobre Propiedad Intelectual Chilena, correspondiendo a una cesión de derechos de autor expresa y por escrito de los autores, al momento de publicar con la Universidad Tecnológica Metropolitana, sin perjuicio de las limitaciones o excepciones legales que la ley establece pero, a la vez, se permiten ciertas excepciones respecto de los trabajos publicados bajo ciertas condiciones, declaradas en este caso bajo la licencia Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional License.

21. Código ético: la Revista adhiere al Código del Committee on Publication Ethics (COPE) para discutir y o sancionar toda materia relativa a los aspectos de la ética de la publicación. Véase: COPE Principios de Transparencia y Mejores Prácticas en Publicaciones Académicas, disponible en: <https://doi.org/10.24318/cope.2019.1.13>

22. Detección o prevención del plagio: la Revista emplea el sistema de detección de plagio de la Universidad (UTEM) (véase <https://www.arkund.com/es/>), con motivo de salvaguardar la pertinencia u originalidad de los contenidos que se publicarán.

23. Políticas de preservación de archivos digitales: los contenidos de la revista se encuentran preservados en el Repositorio Académico UTEM (<http://repositorio.udem.cl/>).

24. Indexaciones: Latindex Directorio, ISSN internacional. Otras bases de datos y repositorios especializados: ReLatinREV: Red Latinoamericana de Revistas Académicas en Ciencias Sociales y Humanidades, FLACSO, Argentina; Repositorio Académico UTEM; Academia.edu: plataforma para compartir investigación académica, San Francisco, EE. UU.; ResearchGate, red profesional de científicos e investigadores, Berlín, Alemania.

índice —

ARTÍCULOS

SIMONE DE BEAUVOIR:
UNA BREVE REVISIÓN
A LOS ORÍGENES DEL
FEMINISMO

Francisco Díaz Céspedes
20-44

REPENSAR LA HISTORIA
DE LA ESCLAVITUD
EN TIEMPOS DE
LOS DERECHOS
HUMANOS: CASO DE
LAS COMUNIDADES
AFROMEXICANAS

Norberto Molina Guerrero
45-58

EL LENGUAJE
METAFÓRICO LITERARIO
Y VISUAL EN LA
REPRESENTACIÓN
DIDÁCTICA DEL OTRO-
MIGRANTE EN EL
CUENTO INFANTIL: ANA

Laura Zúñiga Hernández
59-77

ENSEÑANZA DE CIENCIAS
DE LA NATURALEZA EN
POSPANDEMIA: UNA
PROPUESTA PARA UNA
AGENDA VERDE

Jerônimo Freire
Pedro Henrique de Oliveira
Freire
78-92

EL APRENDIZAJE REMOTO
DE EMERGENCIA EN LA
ASIGNATURA DE INGLÉS
EN LA UNIVERSIDAD
TECNOLÓGICA
METROPOLITANA EN
TIEMPOS DE PANDEMIA

Gemita Flores Cortés
Carmen Hadermann Bofill
María Osorio Rivera
93-113

COMUNICACIÓN BREVE

TRAVESÍA POÉTICA DE
IVÁN SEGARRA-BÁEZ

Iván Segarra-Báez
114-128

RESEÑA BIBLIOGRÁFICA

Una aproximación a las
ciencias de la tierra en el
Chile decimonónico

Tomás Cárdenas Fincheira
129-135

PALABRAS DEL DIRECTOR

Nuevamente la revista electrónica *Thélos*, de la Facultad de Humanidades y Tecnologías de la Comunicación Social (Fhtcs), de nuestra Corporación de Educación Superior Universidad Tecnológica Metropolitana (UTEM), está en circulación. Esta vez queda adscrita definitivamente a la Facultad ya mencionada, y está orientada hacia la difusión de la investigación de temas vinculados con la reflexión en torno a las disciplinas propias de la Facultad de Humanidades y Tecnologías de la Comunicación Social. Cuenta con un amplio equipo humano y técnico para la materialización de su cometido humanista y para dar a conocer avances de investigación, artículos y ensayos breves relacionados con el ámbito propio de las Humanidades, aportados por académicos de la Universidad Tecnológica Metropolitana y por jóvenes académicos o nóveles investigadores de otras corporaciones de educación superior, externas a nuestro país.

Justamente dentro del marco de innovaciones y novedades de nuestro medio, damos una cálida bienvenida a la editora de *Thélos*, a la académica Mariela Ferrada Cubillos, quien le ha otorgado rigor metodológico. Además, se ha reestructurado la plana de su Comité Científico y cuenta ahora también con un Comité Consultivo Asesor, con destacados colegas del país y del extranjero, quienes ostentan dilatadas trayectorias y producciones bibliográficas en sus campos disciplinarios.

Por otro lado, en el plano normativo, la revista ha perfilado con claridad sus políticas editoriales, y sus normas de publicación, en correlato con las exigencias más actualizadas para revistas especializadas, como –por ejemplo– Latindex 2.0. Además el equipo técnico de nuestra revista, Ediciones Utem, se encuentra rehaciendo el archivo histórico de nuestro medio, que tiene el mérito de ser la primera revista electrónica de nuestra universidad (2005-2015).

Por tanto, como director me es muy grato invitarlos a conocer los nuevos artículos y trabajos seleccionados, que fueron so-

metidos a arbitraje por pares, con el fin de cautelar su calidad. Y aprovecho de agradecer a nuestras autoridades, Tomás Cárdenas Fincheira, Decano de Fhtcs, a Carmen Gloria Hadermann Bofill, directora del Departamento de Humanidades, y a la Vicerrectoría de Transferencia Tecnológica y Extensión - Ediciones UTEM, por haber apoyado la revitalización de este medio.

El director

SIMONE DE BEAUVOIR: UNA BREVE REVISIÓN A LOS ORÍGENES DEL FEMINISMO

*SIMONE DE BEAUVOIR: A BRIEF REVIEW TO THE
ORIGINS OF FEMINISM*

Autor

FRANCISCO DÍAZ CÉSPEDES

Cómo citar este artículo:
Díaz, F. (2020). Simone de
Beauvoir: una breve revisión
a los orígenes del feminismo.
Revista Thélos, 1(11), 20-44.
Universidad Tecnológica
Metropolitana.



FRANCISCO DÍAZ CÉSPEDES

Magíster en Filosofía de las Ciencias, Universidad de Santiago de Chile. Magíster en Ciencia Política, Universidad Tecnológica Metropolitana (UTEM), Santiago de Chile. Diplomado en Participación y Gestión Municipal para el Desarrollo Local, Universidad Central, Santiago de Chile. Profesor de Educación General Básica Con Mención en Educación Tecnológica y Lenguaje y Comunicación (UTEM) y Licenciado en Educación (UTEM), Santiago de Chile. Filiación: investigador independiente. Correo electrónico: panchodiazfco@gmail.com

*Artículo recibido el 17 de septiembre de 2020
y aceptado el 09 de octubre de 2020*

Resumen

Desde el inicio de las civilizaciones el hombre se ha posicionado por sobre la mujer, tanto en el espacio público como en el privado. Así lo demuestra el estudio magno de la obra *El Segundo Sexo*, de Simone de Beauvoir; argumentando, criticando y denunciando al patriarcado como un aparato de control que ha consolidado los privilegios en la asignación de roles y la exclusión de la mujer en torno a los derechos fundamentales del ser. De esta forma, en el artículo se logran recoger algunas ideas de la filósofa gala y su lucha consistente frente a las estructuras del paradigma *Andrós*.

PALABRAS CLAVE

paradigma *Andrós*, *lo Otro*, derechos fundamentales, contra-historia.

Abstract

Since the beginning of civilizations, men have positioned themselves above women, both in public and private spaces. Thus, the great study of Simone de Beauvoir's *The Second Sex* shows it; arguing, criticizing and denouncing patriarchy as a control apparatus that has consolidated privileges in the assignment of roles and the exclusion of women around the fundamental rights of being. In this way, the article manages to collect some ideas of the French philosopher to try to explain the origins of feminism, and its consistent struggle against the structures of the *Andrós* paradigm.

KEYS WORDS

Community, Gentrification, Integrated Method, Social Work, Popular Education.

INTRODUCCIÓN

“[...] Mi hombría fue morderme las burlas
Comer rabia para no matar a todo el mundo
Mi hombría es aceptarme diferente [...]”.

Pedro Lemebel, *Manifiesto*, 1986.

El escritor chileno Pedro Lemebel en *Manifiesto (hablo por mi diferencia)*, en septiembre de 1986 (2011, 220), luego de cinco meses del adiós de Simone de Beauvoir, expresaría palabras con sentimiento y profundidad que identificaría a decenas, cientos y miles de personas que vivenciaron y viven los abusos y desconuelos de una sociedad patriarcal. Esta última se refiere a un sistema político que institucionaliza la superioridad sexista de los hombres por sobre las mujeres; sustentándose y considerándose más bien en un discurso biológico que prepondera, faculta y atribuye a la dominación masculina por sobre la femenina, estructura que es materializada y heredada en los establecimientos educacionales, sistemas laborales, ideologías políticas y la familia (Vacca y Coppolecchia, 2012, pp. 60-61). Así, la cotidianidad de las institucionalizaciones patriarcales tenía y tiene por objetivo ocultar a *estos seres* en los escombros de los prejuicios sociales por el solo hecho de ser diferentes; utilizando la violencia simbólica y verbal aprendidas de las manías clasistas y raciales de las generaciones pretéritas a nuestro presente y que, momentáneamente aún, se siguen internalizando en el colectivo imaginario de una forma tradicionalista y partidista para continuar asignando los roles del binarismo de género.

Pedro Lemebel, al igual que De Beauvoir, luchó por la aceptación de la diversidad, tanto en su contexto histórico, político, económico y social como cultural; planteando una literatura que rompe con el relato de los *estudios clásicos*, y provocando a la desesperanza para transformarla en esperanza, como una sociedad abierta que acepta lo que es diferente y de convivir con ella a través de una mirada racional, tolerante y respetuosa. Lemebel, al igual que otros intelectuales, fortificó al individuo

de ser consciente de las agresiones recibidas y las convirtió para que el hombre comprenda que no está solo en el mundo (De Beauvoir, 2017, p. 60). Serán las letras y las expresiones icónicas las que transformarán a la masa pensante y responsable. Además de ser la encargada de enseñarnos que es vital alejarnos de todo tipo de violencia: de la que hemos sido parte, con el único fin de transitar, quizás, en un difícil sendero debido a la carga generacional que aceptó y no reflexionó en torno a las segregaciones de las múltiples diferencias culturales del sexo, la identidad, la expresión y la orientación del género; *pero mucho más temprano que tarde*, dicho peso se diluirá semánticamente en el *desaprendizaje* para aprender de lo no aprendido.

Es muy previsible que los pensamientos de Lemebel, y de otros escritores, estuvieran influenciados por la lectura reflexiva de *El Segundo Sexo* de Simone de Beauvoir, obra publicada en 1949, cuyo estudio sería considerado como el mejor análisis que ha realizado una intelectual frente a la situación de la mujer en los distintos procesos históricos de las sociedades patriarcales. Desde una mirada muy general, De Beauvoir y dicho título están íntimamente ligados, no porque es la autora del libro, sino que los argumentos presentados por la filósofa francesa lograron concretar las *acciones reales* (Tinat, 2009, 756) de lo que experimentó a lo largo de su vida. Simone identificó el vínculo entre la mujer y sus numerosos roles asignados culturalmente por el tradicionalismo. Así, estos relatos, críticas y denuncias asentarían las bases epistemológicas para un colectivo histórico de mujeres que estuvieron segregadas de las esferas del saber desde los comienzos de la civilización humana. Asimismo, la eterna compañera de Sartre institucionalizó y forjó un paradigma intelectual-cultural que no residía en el consciente imaginario de la modernidad, aunque las demandas femeninas ya intentaban estar en el escenario político desde finales del siglo XVIII en adelante. Sin embargo, estas últimas eran limitadas y avasalladas por las ideologías absolutas del paternalismo autoritario y teocrático, y que prácticamente ocultaban el desarrollo de la mujer, aniquilando sus derechos en toda esencia de lo que constituye al ser humano.

SIMONE Y UNA REVISIÓN A LAS IDEAS ILUSTRADAS

Si volvemos al pasado, específicamente, en lo que acontece en el *Siglo de las Luces*, entenderíamos que la Ilustración fue un movimiento cultural o ideológico que, sin embargo, no es organizado ni uniforme; tampoco constituye una teoría o sistema filosófico. Con ese término se expresa, por encima de todo, una actitud, un espíritu, que se traduce en la confianza absoluta en la razón pura e inmutable, liberada de todo presupuesto metafísico y teológico, que es rechazado como prejuicio (Sanz, 2005, p. 35).

Simone expresaría y ejemplificaría que “las mujeres serían solamente entre los seres humanos aquellos a los que arbitrariamente se designa con la palabra *mujer*” (1949, p. 2), por lo tanto, en las nociones propias que el racionalismo promovía, la mujer no estaba considerada entre los patrones lógicos de esta filosofía Ilustrada. Si esbozamos, la participación de las mujeres en el ámbito jurídico, Immanuel Kant afirmaría que:

[...] el hombre adquiere los atributos jurídicos: la *igualdad* civil respecto de los restantes ciudadanos, y la *independencia*, que consiste en no poder ser representado por ningún otro en los asuntos jurídicos. Esta independencia tiene como una de sus consecuencias la capacidad de votar, que sólo concede a los ciudadanos *activos*, aquellos que son señores de sí mismos y poseen alguna propiedad que los mantenga, pero no a los que denomina *pasivos*, como los empleados, las mujeres y, en general, todos los que no pueden mantenerse por su propia actividad, sino que han de depender de otros (Sanz, 2005, p. 493).

En efecto, la mujer como ente *pasivo* está subordinada al que sí puede determinar su condición autónoma y política representativa de la masa; es decir, está obligada al *deber de obedecer* al poder que la subyuga y la mantiene en su estado de dependencia. A excepción de esta normativa, algunas mujeres galas, tales como: la actriz Adrienne Lecouvreur; la modelo de

artistas y soprano de ópera Sophie Arnould; y la bailarina y cortesana Julie Talma, quienes alcanzaron un éxito minúsculo a pesar del desarrollo de sus habilidades y talentos al demostrarle al público privilegiado, o de la clase noble, de lo que es capaz de realizar una mujer. Es muy probable que estas sagaces mujeres no tuvieran la oportunidad de generalizar y difundir sus idoneidades artísticas al pueblo, a diferencia de los artistas masculinos más renombrados, como Dante o Shakespeare (De Beauvoir, 1949, 37). Por ende, este y otros ejemplos en las diversas áreas del saber, la mujer no fue considerada para nutrir y ampliar el patrimonio cultural femenino, siendo cada vez más deslegitimada por las concepciones prejuiciosas y presuntuosas que, libremente, dominaba y transitaba el hombre, y para con los hombres.

De hecho los escritos de hombres ilustrados sostuvieron las bases de la razón y de los derechos de la humanidad; de las leyes civiles y políticas y su dependencia del tiempo y la sociedad; es decir, la libertad política que presupone la separación de los poderes, así como el control mutuo del poder; reformas consistentes al ámbito jurídico, educativo y económico; una tolerancia y relativización de las tradiciones y situaciones dominantes; el estudio respetuoso y comparativo de las diversas culturas; el rechazo a la autoridad absoluta y al moralismo que la constituye; la convicción en el progreso humano por medio del avance de la ciencia y la experimentación; y de la creencia de la explicación del alma, de las funciones cognoscitiva y sensorial, y en la posibilidad de fundamentar la totalidad de los fenómenos a partir de las propiedades de la materia (Delius, Gatzemeier, Sertcan y Wünsch, 2000, p. 62). Todas estas nociones, conjugadas, proyectan de un modo distinto el mundo al que se tenía presente; sin embargo, esta simbiosis fue aplicada, en sus primeros pasos, a la universalización occidental, y de cómo estructurar un mundo completamente distinto a lo que se tenía. Los hitos revolucionarios que concretaron estas ideas fueron los procesos revolucionarios de las 13 colonias inglesas y la Revolución Francesa. La primera ocurrió entre los años 1775 y 1783, cuyo objetivo era liberarse de Inglaterra y

proclamarse como territorio y nación soberana independiente, acto concretado en la creación de una Constitución (1787) y de la victoria sanguinolenta en la batalla de Yorktown, Virginia (1781) (Krebs, 2006, p. 336). Este proceso histórico, en el relato educacional, consolidó a los protagonistas de quienes redactaron la Carta Magna, actualmente llamados *Los Padres de la Patria* de los Estados Unidos, agrupación que solo estaba constituida por hombres (John Adams, Benjamín Franklin, Alexander Hamilton, John Jay, Thomas Jefferson, James Madison y George Washington). Según la historiadora Noemí Rivera De Jesús, en la mayoría de los libros de historia general de los Estados Unidos, por lo general, solo se hace mención honorífica a los nombres de mujeres heroicas, tales como: Betsy Ross, Deborah Sampson, Molly Pitcher, Margaret Corbin, Abigail Adams, Sybil Ludington, Dolly Madison, y Martha Washington, pero no profundizan en quiénes eran ellas y cuáles fueron sus aportaciones a la causa patriótica (2018, p. 742). Tampoco se considera en el relato histórico a las mujeres que fueron parte del ejército de las Trece Colonias: algunas que se encargaron de las granjas y de los negocios de la familia para proveer, almacenar y distribuir los recursos necesarios a los civiles y militares; y otras mujeres más vulnerables y desposeídas que de manera voluntaria se congregaban en los campos de batalla para cumplir las labores de cocinar, lavar, curar y otras tareas del ejercicio bélico (Howard, 2001, p. 85). Esta característica de reconocer y difundir los hechos del pasado, tanto en libros como en los *mass medias*, es fundamental para constituir las bases del conocimiento universal. Aunque la historia ha sido escrita por el hombre, ya sea legitimando o deslegitimando, evidenciando u omitiendo, manipulando o esclareciendo, la verdad de quienes llevaron a cabo el proceso histórico a la mujer siempre la han apartado. De esta forma, es posible inferir que, al no incluir a la mujer en el relato universal, la dominación masculina asegura su posicionamiento y garantiza su señorío por sobre la mujer. Es por esto, que De Beauvoir analizó las condiciones históricas de sus pares, y se dio cuenta que es muy diferente a la de los hombres, a pesar de que la participación de la mujer ha sido

trascendental en los cambios revolucionarios, y que estos han sido silenciados o invisibilizados en el paradigma *andrós*.

Respecto de la Revolución Francesa, acontecida el 14 de julio de 1789, en donde hubo asesinatos, saqueos, incendios y otras medidas del levantamiento del pueblo que extremaron la violencia y la histeria colectiva. En palabras de Simone:

[...] fueron estas mujeres (clase trabajadora) quienes, desde el seno de su difícil existencia, hubieran podido afirmarse como personas y exigir derechos; pero una tradición de timidez y sumisión pesaba sobre ellas: los cahiers (memoriales o registros) de los Estados Generales no presentan sino un número casi insignificante de reivindicaciones femeninas; tales reivindicaciones se limitaban a lo siguiente: “Que los hombres no puedan ejercer los oficios que son patrimonio de las mujeres”. Y, ciertamente, se ve a las mujeres al lado de sus hombres en las manifestaciones y motines; son ellas quienes van a buscar a Versalles “al panadero, a la panadera y al pinche”. Pero no ha sido el pueblo quien ha dirigido la empresa revolucionaria, y no es él quien recoge sus frutos (1949, p. 40).

A pesar de la violencia, el proceso revolucionario estuvo ligado a las decisiones de la Asamblea Nacional que después de abolir el orden existente, se dedicó a establecer un nuevo régimen: definió los principios teóricos generales y promulgó la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, 27 de agosto de 1789 (Krebs, 2006, p. 343), documento que recoge las ideas de la Ilustración y determina que el mejor gobierno debe basarse en los principios fundamentales de *libertad, igualdad y fraternidad*.

Lamentablemente, el lema *libertad, igualdad, fraternidad* no reconoció y no consideró a la mujer como ciudadana, despojándola y omitiéndola una vez más de sus derechos fundamentales y de las elaboraciones de los dictámenes constitucionales. Este proceso indolente y complejo ha sido objeto de discusión, siendo consecuencia directa de una *historia naturalizada* que

impone el hombre por sobre la mujer. Aun así, Simone resalta a un número minoritario de mujeres que cuestionó y protestó frente a la nueva cosmovisión ilustrada masculina (1949, p. 40), entre ellas: la feminista Charlotte Corday que al asesinar a Jean-Paul Marat terminaría con las hordas jacobinas del terror revolucionario, fue guillotinado el 17 de julio de 1793; Olympe de Gouges, quien propuso en 1789 La Declaración de los Derechos de la Mujer, documento que es similar a la Declaración de los Derechos del Hombre, solicitando abolir todos los privilegios masculinos, fue guillotinado el 3 de noviembre de 1793; Marie-Jeanne Roland, quien expuso públicamente los peores excesos de la Revolución, fue guillotinado el 8 de noviembre de 1793; Lucile Desmoulins, arrestada bajo cargos de conspiración contra la República, fue guillotinado el 13 de abril de 1794; Anne-Josè Théroigne de Méricourt, fue internada el 20 de septiembre de 1794 en el asilo de Faubourg para evitar las acusaciones políticas y no ser guillotinado, posteriormente ingresó al hospital de la Pitié-Salpêtrière, donde perteneció hasta su muerte, el 23 de junio de 1817.

A pesar de las muertes de estas nobles intelectuales ilustradas, las mujeres continuaron organizándose por luchar y obtener sus derechos, impulsaron un número significativo de publicaciones en el diario *L'Impatient*. También crearon *Los clubes femeninos* (Vaccaro, 2015) y se fusionaron con los *clubes masculinos*, esta estrategia decaería, puesto que fueron absorbidos por la ideología ilustrada masculina. A su vez, desde una forma más particular en “el 28 brumario (segundo mes del calendario republicano francés) de 1793, la actriz Claire Lacombe, presidente de la Sociedad de Mujeres Republicanas Revolucionarias (Zetkin, 1976, p. 15), acompañada por una diputación de mujeres, fuerza la entrada en el Consejo General, y el procurador Chaumette, expone que:

¿Desde cuándo está permitido a las mujeres abjurar de su sexo y convertirse en hombres?... [La Naturaleza] ha dicho a la mujer: “Sé mujer. Los cuidados de la infancia, los detalles domésticos, las diversas inquietudes de la maternidad: he ahí tus labores” (De Beauvoir, 1949, p. 40).

A pesar de la exhortación de Chaumette, Lacombe continuó denunciando a *vox populi* la opresión que vivían las mujeres, desgraciadamente fue vista por última vez en junio de 1798 (Delgado, 2019). A fin de cuentas, y pese al juicio político masculino ante los liderazgos femeninos en el proceso revolucionario, es posible señalar que desde el año 1790 hasta la aut coronación de Napoleón Bonaparte (2 de diciembre de 1804, en Nôtre Dame de París), según De Beauvoir se habían “suprimido el derecho de primogenitura y el privilegio de masculinidad; los jóvenes de ambos sexos se han hecho iguales en materia de sucesión; en 1792 una ley establece el divorcio y, en su virtud, atenúa el rigor de los lazos matrimoniales”. Mas estas conquistas quedaron prontamente suprimidas bajo los mandatos de Napoleón, ya que este:

[...] solo quiere ver en la mujer una madre; sin embargo, heredero de una revolución burguesa, no pretende quebrar la estructura de la sociedad y dar a la madre la preeminencia sobre la esposa: prohíbe la indagación de la paternidad; y define con dureza la condición de la madre soltera y la del hijo natural. La mujer casada, empero, no encuentra recursos en su dignidad de madre; la paradoja feudal se perpetúa. La madre soltera y la esposa son privadas de la cualidad de ciudadanas, lo cual les prohíbe funciones tales como la profesión de abogado y el ejercicio de la tutela. En cambio, la mujer soltera goza de la plenitud de sus derechos civiles, mientras que el matrimonio conserva el mundium (autoridad). La mujer debe obediencia al marido; este puede hacer que la condenen a reclusión en caso de adulterio y obtener el divorcio contra ella; si mata a la culpable sorprendida en flagrante delito, es excusable a los ojos de la ley; en cambio el marido no es susceptible de ser multado sino en el caso de que lleve una concubina (De Beauvoir, 1949, pp. 40-41).

En este sentido, se infiere que existe un verticalismo y una potestad del poder asignado a una autoridad central, que es el hombre, y que a su vez puede determinar sin cuestionamientos la asignación de los roles y conductas de lo que debe tener y cumplir una mujer, siendo que está completamente ya afec-

tada por los prejuicios morales del tradicionalismo patriarcal en cualquiera de las actividades que realice, y esta denotación contribuye a una carga semántica de *naturalización*, tal como se ejemplifica en los conceptos de *madre*, *esposa* y *mujer soltera*. Este pensamiento napoleónico, impuesto por mandato de fuerza, es mucho más extremo de lo que acontecía en el periodo feudal, dado que a la mujer se le negaban todos los derechos privados y, por tanto, no desarrolla ninguna capacidad política (De Beauvoir, 1949, 35), segregándola del espíritu de las ideas, del razonamiento, del cuestionamiento y de las realidades que puede libremente crear. Esta paradoja en torno a la veracidad histórica y contra-histórica de las ideas de la Ilustración y de las revoluciones liberales volvería a la visión descrita por Kant al dividir los derechos civiles entre sujetos *activos* y *pasivos*.

SIMONE Y ALGUNAS IDEAS DEL FEMINISMO

Según la investigadora Nuria Varela, diversas interrogantes modernas comenzarían a gestarse luego de los procesos revolucionarios liberales, tales como: ¿por qué están excluidas las mujeres?, ¿por qué los derechos solo corresponden a la mitad del mundo, a los varones?, ¿dónde está el origen de esta discriminación?, ¿qué podemos hacer para combatirla? (2008, 10). En respuesta a dichos cuestionamientos es probable que exista un relativismo entre lo que ha constituido la historia y la filosofía del hombre y, por ende, es necesario identificar cuál es la profundidad del problema. Parafraseando a la escritora Chimamanda Ngozi, este vacío debemos llamarlo *feminismo*, porque si no se le otorga un concepto semántico, jamás se encontrará una definición, sustancial y abstracta, para argumentar y decodificar la realidad (junto al lenguaje, los derechos y el trato) que involucra integralmente a todos los seres humanos (Congreso Futuro, 2020). Esta tesis constituye elementos de una nueva tradición historiográfica o contra-histórica, cuya preocupación es demostrar las relaciones de sujeto-verdad, en donde los protagonistas son los sujetos marginados (Márquez,

2014, 214), tal como lo manifiesta Lemebel (2011) en su prosa narrativa: las locas, los pobres, las prostitutas, los homosexuales, los anormales, los enfermos, y otros tantos grupos que han recibido un trato despectivo frente al paradigma heteronormativo. Este último, “se refiere al sesgo cultural a favor de las relaciones heterosexuales, conforme al cual dichas relaciones son consideradas “normales, naturales e ideales” y son preferidas sobre relaciones del mismo sexo o del mismo género” (CIDH, 2015, pp. 40-41). Estas características perdurarían por más de dos siglos, hasta que Simone de Beauvoir y Michel Foucault cuestionarían las estructuras del modelo. Para la filósofa gala, “la cuestión de la mujer” y de las prohibiciones, internas y externas, que estaban inmersas, implícitamente, en el dominio de la masculinidad filosófica occidental, no compartía el discurso de sus antecesoras, puesto que coloca a la Mujer como un sujeto propio y singular al concepto de Hombre (Zerilli y Arijón, 2008, pp. 38-39). Además, profundiza que la libertad femenina jamás podrá ser considerada en una comunidad, si esta es guiada por tipologías históricas y normativas con características patriarcales. Por otro lado, para Foucault:

[...] toda sociedad tiene regímenes de verdad. Vivimos en una sociedad que produce y pone en circulación discursos que cumplen una función de verdad que pasan por tal y que encierran gracias a ello poderes específicos. Uno de los problemas fundamentales de Occidente es la instauración de discursos *verdaderos* (Márquez, 2014, p. 215).

Homologando las ideas de los filósofos franceses, el feminismo puede ser comprendido como un movimiento que articula la teoría y práctica política de la mujer que tras analizar las realidades históricas, en especial de occidente, toman conciencia de las discriminaciones que sufren por la única razón de ser *lo Otro*, y deciden organizarse para acabar con ellas, y cambiar la sociedad del discurso heteronormativo (Varela, 2008, p. 10). Esta reestructuración que propone el feminismo es posible llevarla a cabo por medio de los estudios estructuralistas, lo cual plantean que:

[...] los fenómenos sociales ofrecen el carácter de signo [...] se pueden considerar que las reglas de matrimonio y los sistemas de parentescos como una especie de lenguaje, es decir, como un conjunto de operaciones destinadas a asegurar, entre los individuos y los grupos, cierto tipo de comunicación (Tejedor, 2017, p. 451).

En concreto, no tan solo las ideas de la Ilustración y sus desavenencias en los inicios de las repúblicas modernas presentaron un dinamismo de secuencias de actos que demandaron y aún demandan la igualdad de derechos. Este proceso puede ser entendido como una *periodificación* de hitos correlacionados que intentan explicar la totalidad del quehacer humano (Saldivia, 2014, p. 15). Sin embargo dichos acontecimientos, tanto para la mujer y los grupos marginados, estuvieron (y están) cada vez más segmentados en la cronología histórica, tal como lo comunicaron (y comunican) las escritoras e investigadoras: Mary Wollstonecraft, *Vindicación de los Derechos de la Mujer* (1792); Lucretia Mott, *Discursos sobre la mujer* (1837-1848); Tristan, *La Unión Obrera* (1843); Elizabeth Cady Stanton, *La biblia de la mujer* (1895); Aleksándra Kollantai, *Bases sociales de la cuestión de la mujer* (1909); Flora Betty Friedan, *La Mística de la Feminidad* (1963); Julieta Kirkwood, *Ser política en Chile. Los nudos de la sabiduría feminista* (1986); entre otras.

Por otra parte, respecto de las *periodificaciones* contra-históricas, Simone de Beauvoir formularía la frase célebre: “No se nace mujer: se llega a serlo” (1949, 87), sentencia que resume la totalidad de las tesis de la filósofa gala. En una entrevista, De Beauvoir argumentaría que:

[...] ser mujer no es un hecho natural, es el resultado de una historia. No existe ningún instinto biológico o psicológico que defina a la mujer como tal. Es la historia la que la constituye. Primero, la historia de una civilización que determina su situación actual. Y, por otra parte, para cada mujer particular, es la historia de su vida (Servan-Schreiber, p. 1975).

Esto quiere decir que en el transcurso de la historia masculina se ha consolidado el determinismo de la mujer en toda su amplitud filosófica, cualquiera que esta sea. Así, la inexistencia de un *libre albedrío* femenino no sería la determinación causal para amenazar la libertad masculina (Nagel, 2019, p. 49); por el contrario, podría haber aportado aún más en los cambios estructurales luego de la Independencia de los Estados Unidos o de la Revolución Francesa.

Por otro lado, parafraseando a la investigadora Gabriela Castellanos, el problema de la mujer no se origina en lo biológico, ni en la superioridad corporal del hombre, por el contrario, es en la dialéctica hegeliana del mando y la obediencia, la lucha infatigable por la libertad que subyace la condición femenina (2008, p. 28). Dicho esto, podemos interpretar que el hombre definió y posicionó el concepto de *natural* como mandato y el concepto de *cultura* como obediencia al mandato. Esta disputa dialéctica, entre lo que es natural y lo que es cultural se conjugarían, perfectamente, para crear las doctrinas del *andrós*, heredando las virtudes de la naturaleza del ciudadano clásico y moderno: apropiándose del espacio social y sobresaliendo como un varón adulto, libre y blanco. Asimismo, este sujeto histórico, comprendería que “a medida que la historia avanza, va relevando su significación implícita y los juicios morales progresan en consecuencia” (Appleby, Hunt, y Jacob, 1998, 71). Proposición *hegeliana*, que utilizaría el *andrós* para construir una realidad dependiente de las circunstancias históricas, y de cómo estas se adaptarían a las condiciones venideras para ir modelando el *statu quo* femenino a través de lo que debe ser natural y de lo que debe ser cultural. Es por ello, que De Beauvoir en su obra magna criticaría y denunciaría las formas de instrumentalización de poder del *andrós*, y lo contrapone con un proyecto de su propia existencia, el yo como lugar privilegiado de conciencia del mundo (Grau, Luongo, Castillo, González y Santander, 2016, 35-36), lo cual hace lo *propio* para nutrirla de sentido y coherencia, con el objetivo de establecer un hito dentro de la *periodificación* contra-histórica de los procesos de reivindicación de la mujer. A su vez, examinaría los dife-

rentes roles de la mujer, en sus distintos procesos históricos, argumentando que: “El hombre se piensa sin la mujer. Ella no se piensa sin el hombre” (De Beauvoir, 1949, p. 4). Sentencia que explica Simone del por qué la mujer es considerada por el *andrós* como un ser sexuado:

[...] para él, ella es sexo; por consiguiente, lo es absolutamente. La mujer se determina y se diferencia con relación al hombre, y no en relación a ella; la mujer es lo inesencial frente a lo esencial. Él es el Sujeto, él es lo Absoluto; ella es lo Otro (1949, p. 4).

Frente a este argumento, la investigadora Olaya Fernández Guerrero postula que la masculinidad se ha apropiado del concepto universal, mientras que lo femenino es *lo Otro*, lo secundario o lo de menor rango. De modo que el hombre ha trascendido en las ideas que ha forjado la humanidad, en cambio las mujeres fueron relegadas a la inmanencia (Fernández, 2015, p. 5), a lo interno del ser, y no a la participación o colaboración de las actividades externas que transmutan al ser. Esta inmanencia, según De Beauvoir, se reproduciría en los roles de esposa y madre. La primera porque estará totalmente subordinada al esposo, ya que el matrimonio es considerado como una institución que exige la recíproca fidelidad (1949, p. 34), y más aún cuando, por lo general, el matrimonio es un medio para integrarse en la colectividad moral. Por otro lado, la maternidad es una *virtud* que cumple la mujer íntegramente su destino fisiológico, es decir, su vocación *natural*, puesto que su organismo está dirigido hacia la perpetuación de la especie (1949, p. 208). En otras palabras, la relación esposa-madre es la fórmula icónica del patriarcado para mejorar y consolidar la unión económica y sexual del hombre, legitimando forzosamente lo sentimental o lo erótico. Mientras que *lo Otro* es designada a lo privado y dependiente de la voluntad del esposo, y en lo público es limitada aún más por las moralidades del *andrós*.

Tras la totalidad normativa del *andrós*, y a pesar de los intentos de reivindicación de los derechos de la mujer durante los siglos XIX y XX, esta continuaba obedeciendo al marido, tanto en

la resignación del dominio conyugal, la subordinación de las labores del hogar, la dependencia financiera e incluso la violencia marital. Potestad que estaba sustentada en el derecho que los mismos hombres legislaban y juzgaban. Un paradigma *andrós* estructurado a través de la fuerza y la violencia simbólica dirigido hacia *lo Otro*, tal como lo expuso el político y católico tradicionalista Louis de Bonald: “Las mujeres pertenecen a la familia y no a la sociedad política, y la Naturaleza las ha hecho para los cuidados domésticos y no para las funciones públicas” (De Beauvoir, 1949, p. 41). En su contraparte, a juicio de la investigadora Isabel Morant (2018, p. 9), “cambiar las formas de vida tradicionales no es fácil, por eso las mujeres, que conocen las dificultades, se muestran dubitativas y saben que, por comodidad o por miedo a lo desconocido, muchas prefieren seguir las costumbres”. Argumento que en las palabras de Simone de Beauvoir (1949, p. 335): “Hacerse justificar por un dios es más fácil que justificarse por el propio esfuerzo; el mundo la estimula a creer en la posibilidad de una salvación dada: ella opta por creerlo”. Ambas apelan a que las mujeres deben tener la voluntad de alzar y vociferar por lo que están demandando, tal como lo demostró la feminista Sojourner Truth en su discurso “¿No soy yo una mujer?” en la Convención de los Derechos de la Mujer de Ohio (1851), la cual revelaba los dos problemas que afrontaban las mujeres negras: ser mujeres y la problemática derivada de la raza; o tras la manifestación del 8 de marzo de 1908, cuando 129 mujeres murieron en un incendio en la fábrica Cotton (Nueva York, Estados Unidos), luego de que se declararan en huelga con permanencia en su lugar de trabajo. Entre los objetivos demandantes: reducir la jornada laboral a 10 horas, un salario igual al que percibían los hombres que ejecutaban las mismas actividades y mejorar las malas condiciones de trabajo. El dueño de la fábrica ordenó cerrar las puertas del establecimiento para que las trabajadoras desistieran. El resultado fue la muerte de las obreras que se encontraban en el interior de la fábrica (MCA, s. f.). En efecto, para Simone no luchar contra los conformismos es mantener el *statu quo* del *andrós* y, por lo tanto, no existe ninguna trascendencia (2017, p. 56), y *lo Otro* muere por sí mismo en los intentos de generar una revolución

estructural del paradigma social, a diferencia de como sí ocurre en los estudios de las ciencias y en las transformaciones epistemológicas que las contienen. De hecho, De Beauvoir se esforzaría por estudiar y criticar los estudios de Freud con el objetivo de introducir sus propios conceptos filosóficos: la idea de naturaleza humana y la acción como autorrealización (Ortega, 2005, p. 117), despojándose de los planteamientos de creer y admitir que *lo Otro* es un hombre defectuoso, lo que limita su desarrollo intelectual y moral, tal como ya lo planteaba Aristóteles (1990, p. 380) en el siglo IV a. C. Estas nociones condescendieron a que cientos, miles y millones de mujeres (a finales del siglo XIX, a lo largo de todo el siglo XX y en los inicios del siglo XXI) estudiaran, cuestionaran y lucharan por transformar las estructuras del paradigma *andrós*, tales como: el fin de la esclavitud; el sufragismo universal; un nuevo pacto social y sexual en torno a la situación de la mujer en relación con la fuerzas productivas, la naturaleza de su explotación y los problemas de identidad femenina (Kirkwood, 1990, p. 53); la participación y el reconocimiento institucional de las ciencias, como lo fueron Marie Curie y Rosalind Franklin; el fin de la mutilación femenina; la propiedad conyugal; el acceso a la educación; el reconocimiento laboral; la desigualdad salarial; el aborto libre, como parte de la evolución en la naturaleza y la historia humana (De Beauvoir, 1949, pp. 44-213); la representación paritaria en los órganos del Estado; la protección de las mujeres embarazadas; la ruptura de patrones socioculturales aferrados en los roles de género, así como dar voz a las disidencias, inmigrantes y pueblos originarios a través de una mirada *interseccional* en los distintos espacios culturales. De este modo *lo Otro*, tal como lo postula De Beauvoir, estaría más preparada para la libertad, mas es la sociedad la que no lo está del todo, aún existen rasgos culturales del *andrós* que siguen predominando y, por esta razón, es responsabilidad de cada ser humano vivir, reflexionar, respetar, tolerar, escribir y difundir la contra-historia para no *morderse las burlas, no comer rabia para no matar a todo el mundo y aceptarse diferente para ser.*

CONCLUSIÓN

En síntesis, respetando por supuesto las nociones de tiempo anacrónico de los estudios realizados por Simone de Beauvoir, la filósofa gala es considerada como una de las fundadoras del feminismo, y lo plasmó en su obra célebre *El Segundo Sexo* (1949). Libro que explica el rol de la mujer y la necesidad de su independencia como sujeto histórico. A dicho título se le ha considerado como el texto magno del feminismo, puesto que sostiene un análisis crítico de la dominación masculina y de la subordinación de la mujer, desde los orígenes de las primeras civilizaciones, consolidándose y perpetuándose en un paradigma epistémico del *andrós*, lo cual ha sido progresivo en el transcurso histórico de la humanidad.

En el extenso estudio que presenta el libro, Simone demuestra que la mujer debe reencontrarse con su propia libertad, e incluso luchar por quienes ahogan la voz de impedir expresarse (2017, p. 107), más allá de alcanzar los derechos fundamentales (el sufragio universal, la incorporación a la educación y al trabajo, la asistencia médica, y otros), postula que la revaloración privada y pública de la mujer es la piedra angular para sentirse y aceptarse igual al hombre en todas las áreas de la realidad humana, sin barreras y obstáculos de pasividad y mediocridad condicionada. Asimismo, la no videncia y la resignación de la mujer no estuvieron marcadas en la vida de Simone, ya que promovía la autodeterminación y autotransformación de sí misma en los diversos roles de su vida, erradicando la comodidad de sufrir una ciega esclavitud tradicional, y de trabajar para liberarse de ella (Universidad Veracruzana, s. f.).

Las ideas de Simone suscitaron el debate y la reflexión en torno al sometimiento, el abuso y la privación de la participación de la mujer en las sociedades heteropatriarcales y heteronormativas, logrando la *apertura de las mentes* para cuestionar las estructuras moralistas y tradicionalistas que se desarrollaban eviternamente bajo el dominio del discurso masculino. Así, los argumentos de la filósofa francesa serían parte de esta existencia al identificar *algo* que otras mujeres explicitaron en la *Primera*

Ola Feminista, y que “habían dado voz a toda una generación de mujeres” (Loaeza, 2008, p. 40) durante el siglo XVIII en torno a la cuestión de la naturaleza de la mujer y a la determinación de los roles de acuerdo con el sexo. Por otra parte, la mujer también participaría activamente en los procesos revolucionarios liberales, tales como en la Independencia de los Estados Unidos y en la Revolución Francesa. En la primera resaltarían: Betsy Ross, Deborah Sampson, Molly Pitcher, Margaret Corbin, Abigail Adams, Sybil Ludington, Dolly Madison y Martha Washington, entre otras mujeres en la huella del olvido. Mientras que, en la segunda destacarían las ilustradas: Adrienne Lecouvreur, Sophie Arnould, Julie Talma; y, posteriormente, las activistas políticas: Charlotte Corday, Marie-Jeanne Roland, Lucile Desmoulins, Anne-Josè Théroigne de Méricourt, Claire Lacombe, entre otras mujeres que sucumbieron en las memorias generacionales. Sin embargo, el espíritu femenino por la lucha de los derechos se traducirían, en paralelo, con otros movimientos que revolucionaron el arte, la moral, el lenguaje, la música, la ciencia y otras disciplinas del saber, tal como lo expresaron las intelectuales femeninas en distintos tiempos y espacios de la historia del orbe, tales como: Olympe de Gouges, Mary Wollstonecraft, Lucretia Mott, Flora Tristan, Elizabeth Cady Stanton, Aleksándra Kollantai, Flora Betty Friedan, Julieta Kirkwood, entre otras que promovieron y situaron a la mujer como sujeto histórico en cada época, causando reinterpretaciones contra-históricas válidas, y que producen confusión e intolerancia al discurso histórico del paradigma *andrós*.

La episteme de Simone es más bien *realista*, en cuanto a que proyecta los límites del ser frente al ejercicio de la libertad con los demás y, a su vez, sostiene que existe una verticalidad de quienes pueden practicar la autonomía con mayor facilidad a diferencias de otros. Este último entrelaza el concepto de compromiso, entre la acción del uno por el otro, plasmando en la *trascendencia* a partir de las subjetividades de cada persona. De esta manera, las relaciones de poder se ordenarían en los innumerables roles de la sociedad, comenzando por el sexo, ya que perduraba una hipocresía silenciosa que denunciaba el

poder ejercido mediante la liberación de las numerosas leyes que ha elaborado con mayor énfasis el patriarcado (Alix y Susser, 1998, 140) de las revoluciones liberales. Por añadidura, el concepto de poder que utilizó Simone, lo trataría en el sentido de las relaciones personales, entre quien manda y obedece, entre el núcleo privado y el espacio público, entre de lo que deber ser natural y lo que debe ser cultural. Así, a las mujeres por su sexo se les atribuía una serie de reglas y normativas, en desigualdad absoluta frente al hombre, al marido, al *Pater*, segregándolas de la realización personal e incluso espiritual. En consecuencia, esta injusticia hacia la mujer la posiciona y le fija su existencia, sin dinamismo de elegir el cómo vivir. “No se hace mujer, se llega a serlo”, frase explicativa que argumenta: que a la mujer no se le define por su sexo, sino por una sucesión de derechos que la sitúan. Esta premisa se originaría, porque el hombre *es la norma* y la mujer *lo Otro* y, por tanto, la mujer se impide a sí misma por no ser considerada en la creación y decisión de la norma, y solo se identifica lo que el hombre espera de ella. De modo que, durante siglos, la crianza de las niñas y los niños, las actividades domésticas y el sexo ha sido el único trabajo de la mujer, y además no remunerado. En consecuencia, desde los orígenes del feminismo la mujer ya estaba *atada de manos* o en su expresión más extrema *no tenía manos*, porque no tenía en lo absoluto la posibilidad de construir otro paradigma de vida, uno diferente a la visión del *andrós*. Pasarían dos siglos para visibilizar la violencia de este arquetipo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alix, L. y Susser M. (1998). *Foucault para principiantes*. Buenos Aires, Argentina: Era Naciente SLR.

Appleby, J., Hunt, L. y Jacob, M. (1998). *La verdad sobre la historia*. Santiago de Chile: Andrés Bello.

Aristóteles (1990). *Historia de los Animales*. Madrid, España: Akal Clásica.

Castellanos, G. (2008). Releyendo *El segundo sexo*. En Identidades colectivas y reconocimiento, presentado en la Jornada sobre Simone de Beauvoir del Foro sobre Género y Política. Cali, Colombia: Universidad del Valle. *Revista La Manzana de la discordia*, 3(2), 27-39. Violencia contra personas LGBTI. Comisión Interamericana de derechos Humanos, OAS, Ser.L/V/II/rev. 2, 36. DOI: <http://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/violenciapersonaslgbti.pdf>

De Beauvoir, S. (1949). *El segundo sexo. Los hechos y las cosas*. Secretaría de Gobierno de México: Siglo Veinte. Recuperado de: https://www.segobver.gob.mx/genero/docs/Biblioteca/El_segundo_sexo.pdf

De Beauvoir, S. (2017). ¿Para qué la acción? (traducción de Juan José Sebrelli). Santiago de Chile: Desligamiento.

Delgado, T. (2019). Claire Lacombe, La Rosa Roja. España. *Unidad y Lucha*. DOI: https://www.unidadylucha.es/index.php?option=com_content&view=article&id=3567:claire-lacombe-la-rosa-roja&catid=30&Itemid=133

Delius, C.; Gatzemeier, M. y otros (2000). *Historia de la filosofía. Desde la antigüedad hasta nuestros días*. Reino Unido: Konemann.

Díaz, F. (2018). Mujeres en la historia de las ciencias. *Revista crítica.cl*. Santiago de Chile. DOI: <https://critica.cl/historia-de-la-ciencia/mujeres-en-la-historia-de-la-ciencia>

Servan-Schreiber, J. L. (1975). Simón de Beauvoir [entrevista]. Questionnaire: Pourquoi je suis féministe? (¿Por qué soy feminista?) [video]. DOI: <https://www.youtube.com/watch?v=NN20Qb9wMD8&t=212s>

Fernández, O. (2015). La recepción de la filosofía de Simone de Beauvoir en España. *Líneas*, (7). DOI: <http://revues.univ-pau.fr/lineas/1823>.

Grau, O.; Luongo, G.; Castillo, A. y otras (2016). *Simone de Beauvoir en sus Desvelos. Lecturas feministas*. Santiago de

Chile: Centro de Estudios de Género, Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile.

Howard, Z. (2001). *La otra historia de los Estados Unidos (desde 1492 hasta hoy)*. Nueva York, Estados Unidos: Siete Cuentos.

Kirkwood, J. (1990). *Ser política en Chile. Los nudos de la sabiduría feminista*. Santiago de Chile: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-Flacso.

Krebs, R. (2006). *Breve historia universal (hasta el año 2000)*. Santiago de Chile: Universitaria.

Lemebel, P. (1997). *Loco Afán: Crónicas de sidario*. Santiago de Chile: Lom Ediciones.

Lemebel, P. (2011). Manifiesto (Hablo por mi diferencia). *Revista Anales*, séptima serie, 2. Universidad de Chile.

Loaeza, G. (2008). Simone de Beauvoir. Feminismo Emblemático. *Revista de la Universidad de México*, 51, 37-40. Cultura UNAM. DOI: <https://www.revistadelauniversidad.mx/articles/8888dbd5-f55c-4fcd-b7b6-217c160c56d3/simone-de-beauvoir-feminismo-emblematico>

Márquez, J. (2014). Michel Foucault y la contra-historia. *Revista Historia y Memoria*, (8), 211-243. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. DOI: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=325131004007>

Ministerio de Cultura de Argentina (MCA) (s. f.). *Por qué se celebra el Día Internacional de la Mujer*. Recuperado de: https://www.cultura.gob.ar/por-que-se-celebra-el-dia-internacional-de-la-mujer_5494/

Morant, I. (2018). Lecturas de *El segundo sexo* de Simone de Beauvoir. *Descentrada* 2(2), e053, 9. Argentina: Universidad Nacional de La Plata. DOI: <https://www.descentrada.fahce.unlp.edu.ar/article/view/DESe053>

Morris, Richard B. (1973). *Siete que dieron forma a nuestro destino: Los Padres Fundadores como revolucionarios*. Nueva York, Estados Unidos: Harper & Row.

Nagel, T. (2019). *¿Qué significa todo esto? Una brevísima introducción a la filosofía*. México: Fondo de Cultura Económica.

Ngozi Adichie, Chimamanda [s.f]. En: *Feminismo hoy: historia, teoría y práctica*. Curso feminismo. Universidad Abierta Recoleta. [Youtube]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=iVloe-xq23U&list=PLzo-Rs6r4XD-WJ_ogCZOLIJINK8WfX2i9C&index=5CIDH (2015). Ortega, J. (2005). *Simone de Beauvoir: su aportación a la discusión sobre el género*. España: Ateneo Teológico/Lupa Protestante, Universidad de Barcelona.

Rivera De Jesús, N. (2018). La participación de las mujeres en la Guerra de Independencia de las Trece Colonias. Discurso en el X Congreso Virtual sobre Historia de las Mujeres, 741-757. Comunicaciones. DOI: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=>

Saldivia, Z. (2014). *Adiós a la época Contemporánea*. Santiago de Chile: Bravo y Allende.

Sanz, V. (2005). *De Descartes a Kant. Historia de la filosofía moderna*. España: Ediciones Universidad de Navarra.

Tejedor, C. (2017). *Historia de la filosofía en su marco cultural*. Santiago de Chile: SM.

Tinat, K. (2009). La biografía ilusoria de Simone de Beauvoir. *Estudios Sociológicos*, XXVII(81), 755-800. El Colegio de México, A. C. DOI: <https://www.redalyc.org/pdf/598/59820678001.pdf>

Truth, Sojourner (1851). [Discurso] *¿No soy yo una mujer?*. Convención de los Derechos de la Mujer de Ohio Recuperado de: https://es.wikipedia.org/wiki/%C2%BF acaso_no_soy_una_mujer%3F

Universidad Veracruzana: Lectores y Lecturas (s. f.). *El Segundo Sexo. Simone de Beauvoir*. Recuperado de: <https://www.uv.mx/lectores/articulos/el-segundo-sexo-simone-de-beauvoir/>

Vacca, L. y Coppolecchia, F. (2012). Una Crítica Feminista al derecho a partir de la noción de *Biopoder* de Foucault. *Páginas de Filosofía*, XIII(16), 60-75. Buenos Aires, Argentina. DOI: <http://revela.uncoma.edu.ar/htdoc/revela/index.php/filosofia/article/view/15/15>

Vaccaro, S. (2015). El Origen de la palabra 'feminista'. *Ameco Press, Información para la igualdad*. DOI: <https://amecopress.net/El-origen-de-la-palabra-feminista>

Varela, N. (2008). *Feminismo para principiantes*. Barcelona, España: Ediciones B de Bolsillo.

Zerilli, L. y Arijón, T. (2008). Qué tienen en común feminismo y libertad. *Centro de Investigaciones y Estudios de Género (CIEG)*, (38), 23-70. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). DOI: <https://www.jstor.org/preview-page/10.2307/42625062?seq=1>

Zetkin, C. (1976). *La cuestión femenina y el reformismo*. Barcelona, España: Anagrama.



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-Compartir Igual 4.0 Internacional. Atribución: debe otorgar el crédito apropiado a la Universidad Tecnológica Metropolitana como editora y citar al autor original. Compartir igual: si reorganiza, transforma o desarrolla el material, debe distribuir bajo la misma licencia que el original.

REPENSAR LA HISTORIA DE LA ESCLAVITUD EN TIEMPOS DE LOS DERECHOS HUMANOS: CASO DE LAS COMUNIDADES AFROMEXICANAS

*RETHINKING THE HISTORY OF SLAVERY IN TIMES OF
HUMAN RIGHTS: AFRO-MEXICAN COMMUNITIES CASE*


Autor

NORBERTO MOLINA GUERRERO

Molina, N. (2020). Repensar la historia de la esclavitud en tiempos de los derechos humanos: caso de las comunidades afromexicanas. *Revista Thélos*, 1(11), 45-58. Universidad Tecnológica Metropolitana.



NORBERTO MOLINA GUERRERO

 <https://orcid.org/0000-0002-3988-5964>

*Historiador, Universidad de Antioquia.
Especialización en Derechos Humanos,
Universidad del País Vasco. Maestría en
Derechos Humanos, Universidad Autónoma de
la Ciudad de México. Filiación: investigador
independiente.*

Correo electrónico: nomoguer@gmail.com.

*Artículo recibido el 31 de mayo de 2020
y aceptado el 24 de mayo de 2020
Versión final 3 de noviembre de 2020*

Resumen

El objetivo de esta investigación académica es reflexionar, desde la perspectiva de los derechos humanos, sobre el papel del Estado, el cual institucionalizó la esclavitud como parte de un sistema económico. Las fuentes son básicamente secundarias para un contexto del tema, utilizando un método historiográfico de corta y larga duración que ha tenido como resultado visibilizar la presencia histórica de las comunidades afromexicanas.

PALABRAS CLAVE

esclavitud,
derechos humanos,
afromexicanos

Abstract

The objective of this academic research is to reflect, from a human rights perspective, on the role of the State which institutionalized slavery as part of an economic system. The sources are basically secondary to a context of the subject using a short and long-term historiographic method, and which has resulted in making the historical presence of Afro-Mexican communities visible.

KEYS WORDS

slavery, human
rights, Afro-Mexican

INTRODUCCIÓN

¿Es la esclavitud solo la forma física de opresión y castigo? ¿Se limita la esclavitud a un sometimiento grupal e individual? ¿En la actualidad han sido eliminadas todas las formas de esclavitud después de siglos de existencia? ¿Es la esclavitud parte de una especie de paradigma social y político? ¿Cuál es el imaginario social de la esclavitud en las sociedades actuales? Hay que entender que la esclavitud, más allá de una extracción humana desde un territorio y espacio de origen, ha sido parte de las políticas de Estado (de algunos estados para cada época) como forma de eliminación total de una sociedad, además como forma de ejercer control territorial y espacial, entendiendo que el cuerpo de la persona esclava ha sido también parte de ese control.

¿Qué decir del mundo de las ciencias naturales, las ciencias sociales y las ciencias exactas como parte de ese mundo de las ideas, del pensamiento y del imaginario respecto de la realidad de la esclavitud? ¿Bastaron las explosiones de descubrimientos, inventos e innovaciones para detener el paradigma de la esclavitud como parte del paisaje en las relaciones sociales y económicas? Una aproximación como respuesta en este sentido es que “[...] si las ciencias matemáticas, la filosofía natural y la religión natural dependen de tal modo del conocimiento del hombre, aquí, ¿no puede esperarse en otras ciencias cuya conexión con la naturaleza humana es más estrecha e íntima?” (Hume, 2001, p. 16). Indica esto que no ha sido suficiente, y ello exceptuando estudios de orden moral y ético, las ciencias en sus diferentes esferas.

REPENSAR LA HISTORIA

“Aunque fueras diputado, seguirías siendo un prisionero
Aún como ministro de tez clara, te seguirán llamando esclavo
Te quitan la dignidad” (Labib, 2020).

De alguna manera las ciencias han sido excluyentes y cómplices de las políticas de Estado (en un contexto moderno, *más o menos* desde la época del Renacimiento hasta el siglo XXI). El recuerdo más amargo con el que estoy de acuerdo para poner como ejemplo es la ideología nazista, porque simplemente las ciencias, en ese contexto histórico y geográfico específico, fueron cómplices de la brutalidad de las políticas de Estado nazi. Mi pregunta es ¿no estará pasando lo mismo con la esclavitud, especialmente con la población afrodescendiente? ¿Cómo podría explicarse, entonces, la discriminación y la invisibilidad de los afrodescendientes en el siglo XIX, cuando las nacientes repúblicas hispanoamericanas y lusitanas proclamaban a gritos los ideales liberales de libertad con todas las demás nociones que le han acompañado?

Si bien no es la intención de profundizar en asuntos ontológicos, sí es necesario reflexionar sobre algunas características relacionadas con el pensamiento, y es que “el único fin de la lógica es explicar los principios y operaciones de nuestra facultad de razonamiento, y la naturaleza de nuestras ideas. La moral y la estética consideran nuestros gustos y sentimientos, y la política estudia a los hombres unidos en sociedad y dependientes los unos de los otros” (Labib, 2020).

Entendiendo que ningún pensamiento ni las ciencias surgidas en el mundo de las ideas es absoluto, ya que el conocimiento mismo es absoluto, se infiere por ello que en “[...] la lógica, moral, estética y política se comprende casi todo lo que nos puede importar de algún modo conocer o que puede tender al progreso o adorno del espíritu humano” (Labib, 2020).

Esto es, las leyes son una aproximación hacia un respeto y tolerancia del otro como individuo y colectividad. De este planteamiento se pueden desprender algunas reflexiones relacionadas con la esclavitud como dependencia perpetua de un sector social que educa, o pretende educar, que civiliza, o pretende civilizar, y que gobierna o que lo pretende sobre otro sector de la población que es incapaz de serlo o de adquirirlo, por lo menos ha sido el discurso constante del sometimiento.

Es por ello que la discriminación histórica de la población afrodescendiente, en este caso, los pueblos afromexicanos, a la par con ese discurso de sometimiento y esclavitud, ha existido también la noción de libertad, alimentada desde el movimiento de libertad espiritual por parte de esta población, y por eso es importante reflexionar sobre ese “[...] estado de naturaleza al que podamos de veras regresar (al de un mundo utópicamente de gobierno y convivencia ideal) o si la famosa *guerra de todos contra todos* no es más que una situación que se presenta en el otro extremo del *proceso civilizador*, en el momento en que la *corteza fina como una lámina* se quiebra por el impacto de una catástrofe natural o de origen humano” (Zygmunt, 2007, p. 29). Esa catástrofe se llama *discriminación* en todas sus formas.

Todo proceso civilizador, noción de progreso, de avance espiritual o de pensamiento, pasa, inherentemente, por las relaciones sociales, y esas relaciones trascienden paradigmas e imaginarios de cambios de épocas, entonces “(se podría) discutir si existe realmente una *segunda línea de trincheras* (otras maneras de concebir las realidades sociales y políticas), por anegadas, fangosas, malolientes e inhóspitas para los seres humanos que sean, a la que estos (preparados como están para la *vida civilizada*) pueden retirarse si su hábitat *natural secundario* (hace) implosión” (Bauman, Z. B., 2007, p.29). . Esto es, la sociedad mexicana debe repensar su historia como nación civilizadora y unificadora, de manera que se enfrente a sus propios temores sin miedo a perder lo que se ha construido en términos de relaciones culturales y económicas.

La ideología del liberalismo históricamente se ha basado en la democracia (pretendiendo ser un absoluto de la noción democrática) y sus derivaciones de libertad en diferentes ámbitos. ¿Será cierto que existe un solo lado interpretativo de este tipo de participación ciudadana? “O si, por el contrario, uno de los aspectos integrales del proceso civilizador es una intención diametralmente opuesta: la de impedir tal *regreso* haciendo que sus objetos humanos sean *adictos a la civilización*” (Bauman, 2007, p.29). esto es, que ese proceso civilizador, tanto desde las culturas occidentales como orientales, ya que todos pretenden llevar el máximo grado de conocimiento sobre el otro, es inevitablemente hostil.

Pero, así como la esclavitud ha tenido justificaciones desde el pensamiento político como parte de las relaciones sociales y de una lógica humana, aunque sea difícil de comprender, se ha pensado también en la libertad como fuerza social para desprenderse de las justificaciones que le concediera una tranquilidad mental de opresores sobre los oprimidos, y es que “[...] a pesar de todo, las causas de su miseria (de los esclavos) tenían raíces sistémicas, esa clase (la que más sufría, según inolvidable sentencia de Karl Marx) era una clase única de personas que no podían emanciparse a sí mismas sin emancipar al conjunto de la sociedad humana, y que tampoco podían poner fin a su sufrimiento de clase específico sin acabar en el proceso con todo sufrimiento humano” (Zygmunt, 2007, p. 210). Es el factor sufrimiento en todas sus dimensiones que se debe reinterpretar la historia de la invisibilidad de los afromexicanos como la tercera raíz de la república mexicana.

No en vano se han producido reacciones como la de Espartaco contra el Imperio Romano, que podría considerarse como una expresión social y también como una “(crítica) a la esclavitud, algunos grandes escritores latinos denunciaban la crueldad hacia los esclavos en lugar de poner en tela de juicio la institución en sí. Cicerón y Séneca esperaban que a los esclavos se les tratara humanamente, si bien no pensaban en el fin de la esclavitud” (Thomas, 1997, p. 28). Y ese discurso siempre ha sido el mismo, o por lo menos ha cambiado de forma pero el sentido

ha sido continuo; es decir, desde la Revolución Francesa hasta la Declaración Universal de los Derechos Humanos la cuestión de las libertades ha sido un discurso paradójicamente excluyente: ¿libertad para quién y cómo?, nunca ha sido abordado ni aclarado ni conceptuado.

En el marco de las *creencias* y justificaciones, menciona “Cicerón, (que) toda desigualdad (y, por ende, la esclavitud) se explicaba por la degeneración, escribió en *la República* que la reducción de un pueblo conquistado a la esclavitud era legítima si el pueblo en cuestión no era capaz de gobernarse por sí mismo; Séneca introdujo la idea de que la esclavitud era cuestión de cuerpo y que el alma era otra cosa; también creía que la diosa Fortuna (a la que rezaría Zurara) ejercía sus derechos tanto sobre los hombres libres como sobre los esclavos; después de todo, la manumisión no era algo fuera de lo común, ni en Roma ni en Grecia” (Thomas, 1997, p. 28). Esto es, que la costumbre de la esclavitud ha sido como una maldición ya que frente a ello ya habido pocas reacciones y ha sido la plataforma para mantener el *statu quo* de los estamentos sociales. En otras palabras, el pueblo donde se *originó* la democracia, la cuna de la participación ciudadana, se concibió esta idea de representación político y forma de gobernar teniendo como soporte de la sociedad a la esclavitud.

Hay tres elementos que es importante analizar a la luz de la epistemología y la filosofía: primero, la cuestión de la naturaleza de las cosas; segundo, las leyes de un Estado; y, tercero, el discurso desde el poder. Para el primer elemento, Bobbio (1983, p. 549) establece que existen algunos pueblos dispuestos por tendencia a la esclavitud, asunto compartido por algunos pensadores e ideologías religiosas, esto a pesar de que siempre ha sido considerada la esclavitud (como) inicua, puesto que es obra, según Aristóteles (s.f., p. 13) de la violencia.

La aceptación *normal* de la naturaleza de la esclavitud tiene que ver también con el inacabado problema de la desigualdad social. Por esa razón es y ha sido tan difícil romper con el pensamiento jerarquizado de que unos deben mantener la base de

los estamentos sociales. Y es triste que se siga considerando, aparentemente, que es evidente que los unos sean *naturalmente* libres y los otros *naturalmente* esclavos; y que para estos últimos es la esclavitud tan útil como justa. Por lo demás, difícilmente podría negarse que la opinión contraria encierra alguna verdad, esta verdad alude al absoluto de la abstracción de la esclavitud.

Ahora bien, ¿qué factores geopolíticos caracterizaron (y siguen caracterizando) la esclavitud africana? Primero fue el colonialismo de los imperios europeos, y luego el *neocolonialismo* de los imperios económicos; en este orden de ideas, que es la realidad económica durante el siglo XX hasta la actualidad, esto, convertido en un eufemismo político de seudolibertad.

Bajo estas circunstancias actuales, “[...] la ‘escena global’ era el teatro de la política entre Estados que -fuese por medio de conflictos armados, negociaciones o ambas vías- apuntaba, ante todo, a trazar y conservar (garantizar internacionalmente) las fronteras que separaban y encerraban el territorio de soberanía legislativa y ejecutiva de cada uno de aquellos. La ‘política global’, en la medida que la política exterior de los Estados soberanos tuviera un horizonte global, se ocupaba principalmente de sustentar el principio de la soberanía plena e incuestionada de cada uno sobre su territorio, de borrar los escasos ‘puntos en blanco’ que quedaban en el mapa y rechazar el peligro de ambivalencia derivado de algunas superposiciones de soberanía o reclamos territoriales no resueltos” (Zygmunt, 2010, p. 85). Hablar sobre soberanía en términos espacio-territoriales o soberanía económica es una de las farsas del discurso neoliberal que ha cambiado la forma configurada de la esclavitud; pero que en el fondo este fenómeno aún continúa, esto puede apreciarse mediante la sistemática invisibilización de los afrolatinoamericanos. ¿Y la idea de los Derechos Humanos?

Para *entender* la cuestión de la esclavitud (esclavitud africana) y su relación con la expansión económica, se deben recordar los efectos que aún imperan del largo colonialismo, esto es “[...] la principal decisión aprobada por unanimidad en la conferencia fundacional de la Organización de Unidad Africana consistió

en declarar sacrosantas e inmutables a las nuevas fronteras estatales... respecto de las cuales, todos coincidían en que eran productos artificiales del legado colonial. En síntesis, la imagen del 'orden global' se reducía a la suma de órdenes locales, cada uno de ellos sostenido por el eficaz poder de policía de un solo Estado territorial. Cada uno debía acudir en defensa de los derechos de policía de los demás" (Zygmunt, 2010, p. 85).

¿Existe una lógica económica de la esclavitud?, ¿una lógica política de la esclavitud?, ¿una lógica social de la esclavitud? El hecho es que el sometimiento es en lo único que se traduce. Por ejemplo, alguien en Santo Domingo "[...] no tenía falsa modestia en cuanto a su significación (del comercio de esclavos). Reflexionó un instante, a continuación exclamó en tono firme que había negociado con los ingleses la compra de 20.000 hombres en África, pero no por traición, si no para convertirlos en soldados franceses" (Thomas, 1997, p. 246). Cabe recordar que los esclavos en cualquier cultura han tenido un significado de trabajo doméstico a pequeña escala.

Pero en este caso, en donde aún se juzga el papel aparentemente permisivo de los africanos en el comercio de esclavos, estos eran "juzgados comparativamente en función de estos criterios (calificativos llenos de estigma), los millones de negros africanos y la minoría educada son tan parias en esa vasta prisión como los negros y mulatos de Santo Domingo en el siglo XVIII. La perspectiva de un imperialista es la explotación eterna de África: el africano es retrasado, ignorante... Sueñan dentro de un sueño" (Thomas, 1997, p. 326). La invisibilidad consiste entonces no solo en un sometimiento físico hacia los afrodescendientes, si no en el estigma disfrazado de diversas formas políticas y sociales.

Actualmente, por ejemplo, en el contexto de la globalización actual, un autor que mencionaba que lo importante no era el cambio de época, si no la época de cambios. Esto es, cambiar el tenebroso paradigma de la justificación de la esclavitud ha representado que "[...] el triunfo (de la explotación occidental) no tendrá como resultado el aislamiento de África. Los negros

necesitarán obreros especializados y profesores. (Un) socialismo internacional (no marxismo ni comunismo) necesitará las aportaciones de un África libre mucho más de lo que la burguesía francesa necesitó de la esclavitud y del comercio de esclavos. El imperialismo alardea de explotar las riquezas de África en beneficio de la civilización. En realidad, dada la naturaleza misma de su sistema de producción basado en los rendimientos, estrangula el bienestar del continente: la capacidad creativa de los africanos. El africano tiene por delante un largo y difícil camino, y necesitará ayuda. Pero lo recorrerá rápido, porque caminará erguido. Sólo tres años después de la independencia de Haití, los británicos y norteamericanos cesaron el comercio trasatlántico de esclavos, pero el estigma ha continuado no sólo por ser *negros*, sino porque son (aparentemente) *incapaces* para llevar a cabo empresas de ámbito cultural y socio – económico. (James, 1938).

Para muchos pensadores las lógicas de la esclavitud como institución o tradición pueden ser diferentes, en este caso “los negros de África están más adelantados, más preparados de lo que lo estaban los esclavos de Santo Domingo. He aquí una convocatoria escrita por un anónimo negro de Rhodesia en la que alienta la misma llama que inflamó a Toussaint L’Ouverture. Escuchad esto todos los que vivís en el país, pensad bien el trato que nos dan y pedid la tierra. ¿Es bueno el trato que nos dan? No; preguntémonos unos a otros y recordemos este trato. Por lo que deseamos para el 29 de abril (un día de finales del siglo XVIII antes de la revolución haitiana), que nadie vaya a trabajar, y si alguien va a trabajar y lo vemos, en buen lío que se va a meter” (Thomas, 1997, p. 327). El punto de análisis es el hecho de nunca olvidar la esclavitud a los que han sido sometidos.

Y es precisamente la memoria histórica la que los pueblos afrodescendientes en América Latina y el Caribe no debe perder, lo mismo con los pueblos afromexicanos, y es en ese punto donde radica la resistencia de esta población. Por lo tanto, se debe recordar, porque “sabéis (como verdad histórica innegable) cómo nos hacen sufrir, cómo nos engañan por dinero, nos arrestan por descansar, nos persiguen y nos llevan a prisión por culpa

de los impuestos. ¿Qué razones se nos dan? En segundo lugar, si no queréis escuchar estas palabras, pues bien, escuchad [...] si no nos aumentan la paga, fuera impuestos, ¿pensáis que os matarán? No. Tengamos valor, veréis que Dios está con nosotros. Ved cómo sufrimos con el trabajo y cómo se nos humilla continuamente y se nos golpea” (Thomas, 1997, p. 327). La esperanza en un horizonte de reconocimiento de los Derechos Humanos de los afrodescendientes, tanto de parte del Estado como de la sociedad, es lo que aún mantiene viva a la resistencia social.

CONCLUSIÓN

A manera de conclusión, en la sociedad estamental durante la Colonia, que nunca se pudo desarraigar en términos políticos y sociales, sobre estigma hacia los afrodescendientes. La sociedad estaba dividida: “en un primer gran bloque, los vasallos de ‘su majestad’ eran ubicados en la sociedad por su calidad de sangre. Los había de sangre limpia, españoles e indios, como también de naturaleza pecaminosa que eran las “mezclas viles” formadas principalmente por negros, mestizos y mulatos” (Traslosheros, 1994, p. 48). Y hay que agregar que durante la Independencia, “[...] los negros habían acordado el día en que habrían de dar muerte a los blancos y proclamar rey a un esclavo negro. Al propio tiempo, ya en la provincia de Veracruz, en las selvas de las cercanías del volcán Orizaba o Citlaltepétl, había muchos negros sublevados, cuyo número iba en aumento, al reunírseles los negros esclavos fugitivos y los hombres de la costa perseguidos por la justicia [...]” (Querol, 1931, p. 125). Es la resistencia en todas sus formas lo que ha permitido la supervivencia de los pueblos afromexicanos y, por ende, su cultura.

Finalmente, debe reconocer entonces el Estado mexicano que la discriminación histórica de la población afromexicana ha sido una realidad, y que el aporte cultural ha sido importante en el desarrollo y consolidación de la identidad mexicana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aristóteles (1988). *Política*. Madrid, España: Gredos. Recuperado de: [http://www.bcnbib.gov.ar/uploads/ARISTOTELES,%20Politica%20\(Gredos\).pdf](http://www.bcnbib.gov.ar/uploads/ARISTOTELES,%20Politica%20(Gredos).pdf)

Bauman, Z. B. (2007). *Miedo líquido, la sociedad contemporánea y sus temores*. Barcelona, España: Paidós.

Bobbio, N. B. (1983). *Diccionario de política*. Brasilia DF, Brasil: Universidad de Brasilia. Recuperado de: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2938561/mod_resource/content/1/BOBBIO.%20Dicion%3%A1rio%20de%20pol%3%ADtica.pdf

Hume, D. H. (2001). *Tratado de la naturaleza*. Albacete, España: Diputación de Albacete. Recuperado de: http://23118.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/informacion_adicional/obligatorias/034_historia_2/Archivos/Hume_tratado.pdf

James, C. L. R. J. (1938). *Los jacobinos negros. Toussaint –Louverture y la Revolución en Haití*. Trad. Ramón García. Madrid. España: Fondo de Cultura Económica-Turner.

Labib, J. y Glissant, F. (2020). La trata de personas. Una breve historia de la esclavitud (1/4). [Video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=XA3na6aP37g>.

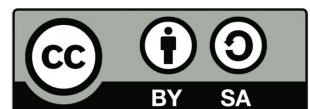
Querol Roso, L. (1931). Negros y mulatos de Nueva España (Historia de su alzamiento en Méjico en 1612). *Anales de la Universidad de Valencia*, 90, 121-165. Recuperado de: <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/55607/23365.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Traslosheros, J. (1994). Estratificación social en el reino de la Nueva España, siglo XVII. *Relaciones*, 59(XV), 45-64. Recuperado de: <https://www.colmich.edu.mx/relaciones25/files/revistas/059/JorgeE.Traslosheros.pdf>

Thomas, T. H. (1998). *La trata de esclavos. Historia del tráfico de seres humanos de 1440 a 1870*. Barcelona, España: Planeta.

Zygmunt, Z. B. (2007). *Miedo líquido, la sociedad contemporánea y sus temores*. Barcelona, España: Paidós.

Zygmunt, B. Z. (2010). *La globalización, conciencias humanas*. México: Fondo de Cultura Económica.



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-Compartir Igual 4.0 Internacional. Atribución: debe otorgar el crédito apropiado a la Universidad Tecnológica Metropolitana como editora y citar al autor original. Compartir igual: si reorganiza, transforma o desarrolla el material, debe distribuir bajo la misma licencia que el original.

EL LENGUAJE METAFÓRICO LITERARIO Y VISUAL EN LA REPRESENTACIÓN DIDÁCTICA DEL OTRO- MIGRANTE EN EL CUENTO INFANTIL: ANA

*THE LITERARY AND VISUAL METAPHORICAL LANGUAGE
IN THE DIDACTIC REPRESENTATION OF THE OTHER-
MIGRANT IN THE CHILDREN'S STORY: "ANA"*

Autora

LAURA ZÚÑIGA HERNÁNDEZ

Zúñiga, L. (2020). El lenguaje metafórico literario y visual en la representación didáctica del otro-migrante en el cuento infantil: "Ana". *Revista Thélos*, 1(11), 59-77. Universidad Tecnológica Metropolitana.



LAURA ZÚÑIGA HERNÁNDEZ
*Licenciatura en Enseñanza de la literatura
y el castellano, Universidad de Costa
Rica. Diplomado en Educación Primaria,
Universidad Americana. © Maestría en
Literatura Latinoamericana en la UCR y danza
contemporánea. Filiación: investigadora
independiente. Participa en la Asociación
Costarricense de Escritoras y el Grupo Literario
Poeisis. Correo: langezluna@gmail.com*

*Artículo recibido el 4 de septiembre de 2020
y aceptado el 1 de noviembre de 2020
Versión final 10 de noviembre de 2020*

Resumen

El siguiente artículo pretende analizar el cuento Ana del libro infantil *Camino de luces y sombras: historias de niñas, niños y adolescentes migrantes* (2015) de la Organización Internacional de Migraciones, el cual fue escrito a partir de los testimonios de niños y adolescentes en dicha condición. El objetivo es comprobar que se mantiene la visión didáctica en el texto estudiado desde la visión del otro-migrante y sus vivencias, para lo cual se analizarán las metáforas escritas y visuales presentes, además la interpretación de los diversos discursos desde la migración centroamericana.

PALABRAS CLAVE

Migración, metáfora, literatura infantil, didáctico

Abstract

The following article aims to analyze the story "Ana" from the children's book *Path of Lights and Shadows: Stories of Migrant Children and Adolescents* (2015) of the International Organization for Migration, which was written from the testimonies of children and adolescents in such condition. The objective is to verify the didactic vision in the story studied from the perspective of the other-migrant and their experiences for the task, the present written and visual metaphors will be analyzed, as well as the interpretation of the various discourses from the Central American migration.

KEYS WORDS

Migration, metaphor, children's literatura, didactic

INTRODUCCIÓN

“Migrar, viajar, moverse. Trasladarse con toda la vida a cuestas. Partir y dejar atrás. Llegar y comenzar de cero, para tal vez nunca más volver” (Egaña).

La literatura centroamericana se ha estudiado considerablemente en las últimas décadas. Su presencia en la crítica, además de la teoría literaria, aborda diversos temas y géneros que intentan, de algún modo, dar una posible identidad a la región. No obstante, una particularidad de los estudios actuales es el poco abordaje de las creaciones infantiles, pues, en comparación con otras, sigue estando en un espacio rezagado. A lo largo de las décadas, incluso siglos, se ha visionado como una categoría menor en comparación con las demás, ya que el hecho de ser obras dirigidas a la niñez propone una noción errónea del concepto, se discute su significado solo a partir de un aporte didáctico, no se rescata su relación con temas realmente críticos de índole social, emocional y humana profunda, al igual que con cualquier otro texto literario, sino solo en cuanto al ámbito moralizante.

Partiendo de lo anterior, se debe considerar el uso del lenguaje que se emplea en dichas obras, pues con frecuencia es un lenguaje sencillo y lúdico para acercarse al lector meta. Uno de los mecanismos utilizados es emplear metáforas literarias o visuales que brindan un horizonte más accesible a los jóvenes lectores y les permiten comprender mejor los temas tratados, especialmente aquellos complejos de afrontar, tales como la migración.

Con base en las características de los textos literarios infantiles, tales como el lenguaje metafórico –visual o escrito–, el tratamiento del tema de la migración y la referencia a un personaje infantil, se elige la obra *Caminos de luces y sombras. Historias de niños, niñas y adolescentes migrantes* (2015) con el fin de demostrar que en la actualidad persiste el uso de obras para la niñez con un fin didáctico, especialmente en cuanto a temas complejos.

De acuerdo con O'Connor, Batalova y Bolter (2019), aproximadamente 3,5 millones de inmigrantes centroamericanos residen en Estados Unidos desde el año 2000 hasta el día de hoy. Estas cifras comprueban que Centroamérica, al igual que otras regiones o continentes, busca el desplazamiento como alternativa para encontrar mejores condiciones de vida. Estos datos no son ajenos a la literatura, menos a la infantil.

Así, en este artículo se analizará el uso del lenguaje metafórico literario y visual como herramienta de demostración del otro-migrante centroamericano infantil en un cuento escrito por Ani Brenes Herrera, Laura Delgado Tenorio y Daniela Álvarez, inspiradas en testimonios reales de niños, niñas y adolescentes migrantes, con ilustraciones de Casa Garabato (Ruth Angulo Cruz y Jeannina Carranza Castro), todas artistas de origen costarricense.

Literatura infantil

En primera instancia, para este análisis se entenderá por literatura infantil aquella dirigida a la niñez que constituye una rama independiente de la literatura general, poseedora de características particulares, tales como el lenguaje, la implementación de ilustraciones, en muchos casos, como eje central para encarnar la realidad y la ficción, así como el público receptor.

Tal como Cervera (1989) lo explica, los textos infantiles deben entenderse en un mundo globalizado, lo cual a veces no permite comprender aquellas manifestaciones procedentes del arte dirigidas a esta población, muy diferentes a las dictadas por el canon. Justifica, además, que esta clasificación estuvo por mucho tiempo considerada inferior; sin embargo, los productos actuales demuestran que son obras que merecen cuidado, buscan directamente a su lector meta caracterizado por ser crítico y tan exigente como el adulto.

Jesualdo (1982, citado por Naranjo, 2016) realiza una reflexión sobre libros infantiles y juveniles (en adelante, LIJ) en torno a cómo han ido variando las definiciones a lo largo de los siglos. Indica que muchos textos concebidos para niños carecen del interés de estos, pues les interesa más aquello con una estética y discurso artístico propio.

Desde el siglo XVIII, cuando se inicia la recolección de los textos orales para convertirlos en libros, la ilustración pasa a ser un componente vital para la estructuración de las obras infantiles. Chávez (2010) defiende la tesis de que el mundo está rodeado de metáforas, su conformación sería incluso parte del lenguaje cotidiano y permitiría construir nuevos planos narrativos, lingüísticos y artísticos.

En consecuencia, los textos se han ido modificando con el fin de adaptarse al público receptor y, en este sentido, la metáfora visual es un discurso creativo y subjetivo que se impone a lo literal; es decir la imagen en la literatura para niños tendrá prevalencia sobre las palabras.

El vínculo en las obras para niños entre imagen y palabra es fuerte, permite que los lectores tengan más de una vertiente de lectura. El hecho de experimentar con una metáfora visual conduce el proceso hacia un nivel más amplio en el que juegan las experiencias y habilidades de comprensión de los receptores.

En segunda instancia, a las características anteriores se suman las expresadas por Naranjo (2016), quien confronta el panorama de las diversas funciones de esta literatura y destaca la visión histórica sobre el afán didáctico, para lo cual comienza apuntando el debate que prevalece sobre si las obras infantiles tienen o no un fin moralizante o educativo.

Desde el inicio de la creación del término *literatura infantil*, se asocia directamente con lo pedagógico. Como ejemplo, se presentan las biografías, memorias, crónicas, entre otras, las cuales fueron pensadas para que los lectores más jóvenes las asimilaran desde un fin moralizante en una cultura determinada, adaptadas a las normas sociales establecidas.

Ahora bien, este fin moralizante no es último, pero sí frecuente, más aún con temas serios como la migración. La niñez, como habitante de una sociedad, debe comprender y familiarizarse con temáticas generales como esta.

Metáfora

Entre los demás conceptos que se analizarán, está la metáfora de los teóricos Lakoff y Johnson (2013), quienes explican que esta figura literaria es parte de la vida cotidiana y de la literatura misma, por lo cual concierne enfocarse en el uso tanto a nivel visual como escrito que se le da a esta en los libros para niños, ya que son una parte importante del entorno, la adquisición lingüística y la creación de mundos imaginarios en los menores. De este modo, los autores afirman que, aunque hay personas que pretendan vivir sin metáforas, estas son parte de la vida, pues se impregnan a nivel del lenguaje, del pensamiento y la acción. En definitiva, la conciben como:

[...] un mecanismo de analogía en el que se concibe un concepto que pertenece a un dominio conceptual determinado en función de otro dominio conceptual, y en el que se establecen correspondencias y proyecciones entre los atributos de ambos dominios (Sastre et al., s. f., p. 22).

Así, la metáfora no se puede observar sin ser referida a otros significantes; es decir, debe darse una relación entre un término y otro, los cuales pertenecen a un dominio conceptual en el que se realizan correspondencias para establecer características o significados similares.

Otro autor que trata el tema es Borges, como lo detalla Laín (2007). Para él la metáfora es una cuestión de nombrar “un lugar de” un sustantivo. Asimismo, se le equipara con un símil o sinécdoque a partir de un proceso de comparación. Al mismo tiempo, se conceptualiza a partir de la poesía, pues esta última se considera la expresión del lenguaje en su estado más esencial. Así, utiliza la metáfora para explotarse a sí misma, en

consecuencia, esta particularidad le permite emplearse cientos de veces más en su expresión poética.

Otra concepción de metáfora la brinda Fajardo (2007), quien explica que se refiere al uso del lenguaje figurado que finalmente es interpretado por el lector; es decir, se trataría de un proceso que se amplía al marco de las connotaciones particulares de cada individuo.

El otro

Otro aspecto relevante dentro del análisis es el de la concepción del otro, en sus connotaciones en mayúscula y en minúscula. Partiendo de Bauman (2008), en la actualidad se viviría solo en el presente. El sujeto se limitaría al propio ego según los intereses personales; por lo tanto, la individualización resta importancia a las causas comunes o a la búsqueda de la solidaridad. Surge la concepción de lo *individual* y lo *público* igual como medida de sobrevivencia ante la venta de la singularidad, considerado el mejor estilo de vida. Lo anterior desemboca en la minimización de la figura del Estado como protector y pasa la imagen de la persona a un nivel superior. A su vez, los seres humanos ya no estarían arraigados a un espacio, a un solo lugar. Se deberá buscar el sitio donde mejor se desarrolle la persona y reciba lo deseado, según los intereses individuales. Una movilización se ha vuelto factor determinante para el establecimiento de la jerarquía global en la actualidad. Se premiaría a los que pueden hacerlo por ocio y se castigaría a los que buscan viajar para conseguir mayores posibilidades, como el caso de los migrantes.

Las metáforas en *Ana*

Seguidamente, se analizará el cuento *Ana* del libro *Camino de luces y sombras, historias de niños, niñas y adolescentes migrantes* (2015). Se comprobará que este permite la representación del uso de las metáforas, tanto escritas como visuales, para enseñar sobre el tema de la migración a los niños. Para tal

efecto, se esquematizan las metáforas en una tabla, las cuales presentan tres columnas: una con los ejemplos tomados de los textos y dos columnas que proponen, de modo personal, una posible clasificación según las teorías de Borges (Laín, 2007) y Lakoff y Johnson (2013).

Ana

La historia de Ana trata de una adolescente de catorce años que sufre abuso sexual desde los siete; sin embargo, sus padres la culpan de todo lo ocurrido. Ese camino de desconfianza y temor posibilita que muchas personas sigan abusando de ella a lo largo de su corta vida. Por ello, decide migrar hacia otro país; sin embargo, la decisión la lleva de un lado a otro indefinidamente hasta que al final entiende que la migración siempre será la única esperanza para empezar una nueva vida.

Las metáforas son variadas, van desde palabras hasta frases o párrafos completos que aportan una imagen escrita de lo acontecido en el cuento. Seguidamente, se presenta la tabla con los ejemplos principales.

Tabla 1.

Tipo de metáfora Borges	Tipo de metáfora Lakoff y Johnson	Ejemplo
Imagen es igual a la forma	Estructural	A las niñas se les llama muñequitas.
Imagen es igual a la forma	Ontológica	Y con el tiempo siguen siendo tratadas como juguetes silenciosos.
Imagen mezcla sonidos y visual	Estructural/orientacional	Hasta que un día la confianza en sí mismas vuela como un colibrí que revolotea rápidamente y se aleja.

Traslación	Estructural/ ontológica	Mientras su mirada se pierde entre confusos recuerdos que, en ocasiones, no logra hilar correctamente.
Traslación inversa concreto a abstracto	Ontológica	Llenaron la casa de oscuridad, así como a Ana, quien poco a poco fue apagando su luz.
Imagen es igual a la forma	Ontológica	Como muñeca de cuerda debía girar de acuerdo con la voluntad de los demás.
Precisión espacio/tiempo Desata el espacio sobre el tiempo	Estructural/ orientacional	Este era apenas el inicio de un camino de maltrato y violencia, en el cual aún hacían falta muchas estaciones en las que cardos y espinas atacarían en la oscuridad.
Traslación	Ontológica	Ana tomó las pocas fuerzas que tenía y la fantasía de una vida mejor y las metió en una mochila liviana.
Traslación	Ontológica	Apropiarse de su cuerpo y de su vida, para juntar sus sueños e ilusiones y cuidadosamente repararlos.

Según la clasificación estructurada, se presencia una serie de metáforas que, en su mayoría, van a dar atención especial a la imagen de la mujer/niña como una muñeca o juguete. Desde esta perspectiva, la imagen patriarcal cobra fuerza y este Otro será el gran Otro que impone un determinado comportamiento para el género femenino.

Las metáforas originan una serie de frases que adjudican a Ana un estatus social inferior, dominada, a quien se le imponen sentimientos y es silenciada. Además, su cuerpo es poseído y como “muñeca de cuerda debía girar de acuerdo con la voluntad de los demás” (Brenes, 2015, p. 38); es decir, corporalmente ella no puede controlar su voluntad ni su ser porque está a disposición de quien lo necesite.

A su dominación se le suman las metáforas referentes a los sentimientos en particular, por ejemplo, la asociación que se

hace de la confusión de recuerdos con un hilo y no poder hilarlo correctamente; es decir, las memorias se vuelven concretas y se manifiestan como un objeto: un hilo que, además, está enredado.

En la cita: “Llenaron la casa de oscuridad, así como a Ana, quien poco a poco fue apagando su luz” (p. 38), la niña se representa nuevamente como un objeto, una especie de contenedor de la luz, por lo tanto esta metáfora ontológica traslada el significado de Ana hacia la casa; es decir el personaje se convierte en casa y se va apagando poco a poco la luz, al igual que sus sentimientos.

Por otro lado, se encuentran las referencias a las figuras que indican una especie de movimiento o acomodo, un espacio y un tiempo: “Hasta que un día la confianza en sí mismas vuela como un colibrí que revolotea rápidamente y se aleja” (p. 37), o bien “Este era apenas el inicio de un camino de maltrato y violencia, en el cual aún hacían falta muchas estaciones en las que cardos y espinas atacarían en la oscuridad” (p. 39). Ambas metáforas indican un desplazamiento. En primer lugar, la figura del colibrí como un ave caracterizada por su vuelo rápido y constante evoca la imagen de la niña que busca incesantemente su estabilidad. La migración es la manera que ella cree correcta para seguir avanzando y alejarse de la problemática generada por el otro, por ende, se adquiere la significación del otro que es expulsado, obligado a desplazarse por la fuerza que generan los demás sobre él.

La temporalidad en la narración se realiza mediante la imagen de las metáforas como la de precisión espacio-tiempo, el primer término por sobre el segundo, según Borges; o bien, la denominada relación entre lo estructural y lo orientacional mencionada por Lakoff y Jonhson, que indica un lugar y un lapso determinado. En el caso del segundo ejemplo, “[...] faltan muchas estaciones en las que los cardos y espinas atacarían en la oscuridad” (p. 39), es representativo que tendrán que pasar muchos periodos para poder superar las dificultades. El hecho de que se mencione la palabra “estaciones” evidencia que no será cuestión de días, sino de un plazo más extenso.

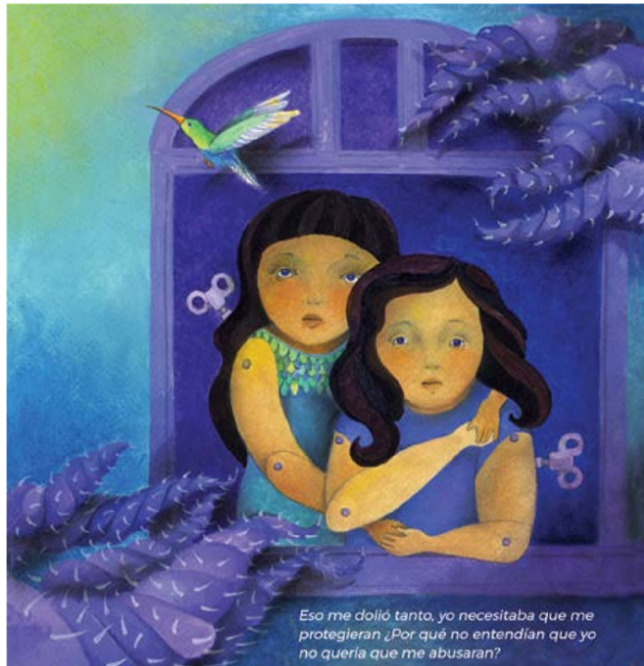
Otra de las metáforas está contenida en: “Ana tomó las pocas fuerzas que tenía y la fantasía de una vida mejor y las metió en una mochila liviana” (p. 40). Aquí nuevamente se utiliza el recurso de otorgar a algo abstracto propiedades concretas, puesto que “las fuerzas” se transforman en algo tangible que puede ser colocado en una mochila para ser cargado y transportado.

Por último, la metáfora en: “Apropiarse de su cuerpo y de su vida, para juntar sus sueños e ilusiones y cuidadosamente repararlos” (p. 42), al igual que en el caso anterior, se convierte algo abstracto en algo que se toca, se manipula, se vuelve un objeto nuevo y puede ser reparado. El cuento se vuelve idealista hacia el final, pues abre la posibilidad de un cambio para bien.

En lo visual, el cuento presenta diferentes ilustraciones, dos de cardos con apariencia de garras, un colibrí en vuelo y la principal, dos niñas con cuerpos de muñecas abrazadas. Alrededor se observan pequeñas composiciones de plantas más gruesas en color morado y una adicional del ave.

La imagen principal es la de mayor tamaño: dos niñas convertidas en muñecas de cuerda asomadas en una ventana; las rodean desde arriba y abajo cardos de gran tamaño; un colibrí vuela sobre la cabeza de la niña mayor. En la parte inferior, casi al centro, se halla una cita del cuento: “Eso me dolió tanto, yo necesitaba que me protegieran. ¿Por qué no entendían que yo no quería que me abusaran?” (Brenes, 2015, p. 41).

Imagen 1.



Fuente: *Camino de luces y sombras: historias de niñas, niños y adolescentes migrantes* (2015).

Como se observa, los colores predominantes son morados, azules, turquesas y beiges. Se incluye una cita en la parte inferior derecha que es clave durante el relato en general: “Eso me dolió tanto, yo necesitaba que me protegieran. ¿Por qué no entendían que yo no quería que me abusaran?”. Dicha mención refuerza la transformación de las niñas convertidas en muñecas de cuerda, pues se marca en su corporalidad lo que son para otros tras el abuso mental y sexual: niñas-mujeres, juguetes, objetos dispuestos para la otredad que las constituye.

El abrazo de las dos niñas expresa protección, lo cual de cierta manera es irónico porque la protagonista nunca se siente así debido a los constantes abusos sufridos, por lo que quizás su interpretación pueda ser la del doble, una Ana abrazando a una Ana más pequeña, su propia identidad que debe ser resguardada de los Otros.

Los cardos rodean a las protagonistas, son amenazantes debido a su gran tamaño, incluso parecen garras que se acercan ace-

chando en la oscuridad. El color morado, en ocasiones, se asocia con tristeza, desesperanza o frustración, por lo que el empleo de este en la ilustración fortalece las emociones desarrolladas, tal como se observa en los rostros de las niñas.

Dos elementos más sobresalen en la imagen: el primero es el colibrí referido, según la narración, a los cambios o a la migración por parte de la protagonista en búsqueda de un sitio mejor; mientras que el segundo es la ventana, a través de la cual las niñas se vuelven espectadoras de un hecho oculto para el lector, pues no se sabe qué miran con exactitud:

La ventana es símbolo de apertura, de vivir sin prisas deteniéndose a ser espectador de lo que te ofrece. Es tan fuerte y claro el simbolismo de la ventana que si hablamos de abrirla todos la interpretamos como una mirada a la esperanza, al futuro, aunque sea para recordar el pasado (Cuerpo palabra, 2013).

De este modo, la alusión en el dibujo de la ventana no parece casual, pues se convierte en una imagen metafórica de la necesidad del personaje por salir adelante, contemplar una nueva esperanza, una mirada hacia el futuro.

Tal como se ha observado a lo largo de este análisis las metáforas escritas y visuales refuerzan la historia narrada y no solo a nivel inferencial son importantes para la interpretación del cuento, sino que comprueban un panorama: el fin didáctico que persigue.

CONCLUSIONES

En el libro de la OIM *Camino de luces y sombras: historias de niñas, niños y adolescentes migrantes* (2015), específicamente en el cuento *Ana*, se analizó de forma breve el uso dado al lenguaje metafórico literario y visual a partir de los planteamientos de diversos autores, tales como Borges, Lakoff y Jonhson, con el fin de hallar la representación del otro-migrante centroame-

ricano y destacar que los libros para niños mantienen el cariz de ser didácticos.

El otro como tal se evidencia en varios puntos distintos, por ejemplo: qué piensa el otro de los demás, a qué identidad le da forma a partir de sus palabras, quién es el migrante y cómo lo ven otros, los pares, las autoridades o las propias familias. En la visión de este otro, se manifiesta en particular el poder que ejercen algunos para determinar la posición social y relacionarse con el contexto y los demás. Al ser cuentos con protagonistas infantiles, su postura siempre será la del indefenso y vulnerable ante otro con autoridad.

Además, con el empleo de diversos tipos de metáforas, como la estructural, orientacional y ontológica, se demuestra que en la literatura infantil hay presencia de ellas con variedad de significaciones y usos. Así, se empleará el lenguaje metafórico literario y visual para abordar temas complejos como la migración. Sin embargo, este uso se vuelve más notorio en las ilustraciones que cumplen la función de colocar lo incomprensible para los lectores infantiles en términos simbólicos que sean amenos para ellos.

Por último, queda comprobado que el caso del libro en estudio sí mantiene un fin didáctico que trasciende incluso la misma intención de estar dirigido a un público infantil, ya que se vuelve necesario por el objetivo perseguido por la organización; es decir la reflexión social del abuso sufrido por los niños, niñas y adolescentes migrantes para conseguir que diferentes entes colaboren con la causa y faciliten ayudas económicas, sociales o legislativas para comprometerse con las personas más vulnerables.

Por lo tanto, a pesar de que la literatura infantil actual ya no se considera moralizante ni didáctica, la edición y publicación de este tipo de materiales parece tener otro fin distinto. La idea de lo que es un texto para niños cambia de acuerdo con el propósito perseguido, en este caso el apoyo a una clase en desventaja social y económica e invisibilización.

Sin duda, las ilustraciones y el uso del lenguaje sencillo y emotivo de este texto en particular, así como de los otros que componen esta colección de sello costarricense, deben ser leídos, pues convocan a un mundo de imágenes verbales y visuales que nos adentran en ese mundo a veces invisible de la niñez y adolescencia migrantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Argüelles, E. y Zuleta, M. (2012). *Posibilidades interactivas de la metáfora en la novela (Hacia una interpretación literaria de la metáfora) en la obra Los pecados de Inés de Hinojosa*. (Tesis de pregrado). Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia. Recuperado de: <http://recursosbiblioteca.utp.edu.co/tesis/textoyanexos/8081A687.pdf>

Arizpe, E. y Styles, M. (2002). ¿Cómo se lee una imagen? El desarrollo de la capacidad visual y la lectura mediante libros ilustrados. *Lectura y vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 23(3). Recuperado de: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a23n3/23_03_Arizpe.pdf

Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina S. A.

Bauman, Z. (2008) *La sociedad sitiada*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Brenes, A.; Delgado, L. y Álvarez, D. (2015) *Camino de luces y sombras: historias de niñas, niños y adolescentes migrantes*. San José, Costa Rica: Organización Internacional para las Migraciones.

Cervera, J. (s. f.). *En torno a la literatura infantil*. Biblioteca Cervantes Virtual. Recuperado de: http://www.cervantes-virtual.com/obra-visor/en-torno-a-la-literatura-infantil--o/html/ffbcbe7e-82b1-11df-acc7-002185ce6064_2.html

Cirulli, A. y Guerrero, A. (2015). La migración interna a través de la literatura. XI Jornadas de Sociología. Buenos Aires, Argentina: UBA, Facultad de Ciencias Sociales. Recuperado de: <https://www.academica.org/ailen.cirulli/6.pdf>

Fajardo, L. (2007). *La metáfora, un recurso en la formación de pensamiento*. Instituto de Ciencias de la Educación para la Investigación Interdisciplinaria de la Facultad de Ciencias Humanas, (11). Recuperado de: <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/471>

Fittipaldi, M. (2015). La literatura como espacio de acogida y de reconstrucción identitaria. *Revista HUV*. Recuperado de: <https://fhuv.cl/2015/08/la-literatura-como-espacio-de-acogida-y-de-reconstruccion-identitaria/>

Galván, M. (2013). *La simbología de la ventana en el arte*. Recuperado de: <https://marcela-galvan.blogspot.com/2013/09/la-simbologia-de-la-ventana-en-el-arte.html#:~:text=La%20ventana%20es%20s%C3%ADmbolo%20de,sea%20para%20recordar%20el%20pasado.>

Laín, G. (2007). *Teoría y práctica de la metáfora en torno a Fervor de Buenos Aires, de Borges*. Universidad de Málaga, España.

Mackenbach, W. (2013). Problemas, desafíos y perspectivas actuales de los estudios literarios y culturales de Centroamérica. *Revista Pensamiento actual*, 13(21). Recuperado de: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/pensamiento-actual/article/view/15043>

Marti, E. (1983). *Primeras creaciones en el lenguaje infantil. El caso de las metáforas*. Universidad de Friburgo: Suiza. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48306.pdf>

Mesa, I. (2015). *Antología de literatura infantil y juvenil de Bolivia*. Biblioteca del Bicentenario de Bolivia: La Paz.

Mukhortikova, T. (2018). La metáfora en el siglo XX: dos maneras de interpretar el concepto. *Lingüística y literatura*, (74), pp. 130-143. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/linli/n74/o120-5587-linli-74-00130.pdf>

Naranjo, G. (2016). *Literatura infantil y juvenil: génesis, contexto y evolución sociocultural*. EUNED: San José, Costa Rica.

Nicassio, R. (2013). La metáfora según la perspectiva de Lakoff y Johnson. *Lengua, Literatura y Comunicación*. (1) Recuperado de: <https://revistas.unitru.edu.pe/index.php/RSLLC/article/view/216>

O'Connor, A.; Batalova, J. y Bolter, J. (2019). Inmigrantes centroamericanos en los Estados Unidos. *The online journal: Migration Information Source*. Recuperado de: <https://www.migrationpolicy.org/article/inmigrantes-centroamericanos-en-los-estados-unidos>

Pérez, A. (25 -27 octubre de 2006). *La enseñanza/aprendizaje de la metáfora en la FLE*. Linguistique Plurielle: Valencia, España. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4031761.pdf>

Pérez, C. (2009). *La metáfora de la niñez como recurso literario: de la Cuentística decimonónica a la narrativa del siglo XX* [Tesis de maestría]. University of North Carolina, Chapel Hill. Recuperado de: <https://cdr.lib.unc.edu/downloads/6969z0863>

Pérez, M. (1993). La metáfora en el habla infantil. *Didáctica*, (5), pp. 165-186. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9393110165A>

Przybyla, D. *La psicología y el significado del color morado: Significado de los colores*. ColorPsychology.org. Recuperado de: <https://www.colorpsychology.org/es/morado/>

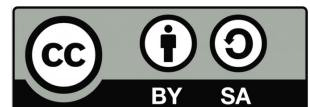
Ramírez, H. (2006). La metáfora, un encuentro entre lenguaje, pensamiento y experiencia. *Boletín de Lingüística*, 18

(25), pp. 100-120. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/347/34702504.pdf>

Sáiz, A. (2005). La inmigración en la LIJ actual. *CLIJ (Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil)*, (183). Recuperado de: <https://www.revistasculturales.com/articulos/33/clij-cuadernos-de-literatura-infantil-y-juvenil/361/1/la-inmigracion-en-la-lij-actual.html>

Sastre, P. et al. (2006). *Evolución histórica de las metáforas en el concepto de función*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires: Argentina. Recuperado de: <http://funes.uniandes.edu.co/5308/1/BoubeeEvolucionAlme2006.pdf>

Thays, A. (2010). *La metáfora conceptual en el discurso político venezolano: Rómulo Betancourt y Hugo Chávez Frías*. Universidad Pedagógica Libertador (UPEL), Instituto Pedagógico de Caracas (IPC). Recuperado de: <file:///C:/Users/HP/Downloads/197-776-1-PB.pdf>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-Compartir Igual 4.0 Internacional. Atribución: debe otorgar el crédito apropiado a la Universidad Tecnológica Metropolitana como editora y citar al autor original. Compartir igual: si reorganiza, transforma o desarrolla el material, debe distribuir bajo la misma licencia que el original.

Punto de vista

ENSEÑANZA DE CIENCIAS DE LA NATURALEZA EN POSPANDEMIA: UNA PROPUESTA PARA UNA AGENDA VERDE

*TEACHING NATURE SCIENCES IN POST-PANDEMIC:
A PROPOSAL FOR A GREEN AGENDA*

Autores

JERÔNIMO FREIRE
PEDRO HENRIQUE DE OLIVEIRA
FREIRE

Freire, J. y De Oliveira, P. H. (2020). Enseñanza de ciencias de la naturaleza de ciencias de la tierra en pospandemia: una propuesta para una agenda verde. *Revista Thélos*, 1(11), 78-92. Universidad Tecnológica Metropolitana.



JERÔNIMO FREIRE

Msc. en Ingeniería Mecánica, Universidad Federal de Rio Grande do Norte, Brasil. Uninassau. Filiación institucional: Centro de Pesquisa e Educação Ambiental do Parque Cidade Dom Nivaldo Monte. Correo electrónico: jeronimofreire2011@gmail.com

PEDRO HENRIQUE DE OLIVEIRA FREIRE

Graduando en Ingeniería Mecatrónica, Universidad Federal de Rio Grande do Norte, Brasil. Filiación institucional: Centro de Pesquisa e Educação Ambiental do Parque Cidade Dom Nivaldo Monte. Correo electrónico: minhaescolasustentavel@gmail.com

*Artículo recibido el 1 de octubre de 2020 y
aceptado el xx de xxxxxx de 2020*

Resumen

Las escuelas en Brasil y en el mundo han estado cerradas desde marzo de 2020 para maximizar la distancia social y minimizar la propagación de la pandemia de covid-19 entre estudiantes y docentes. Este artículo analiza la situación de la educación científica en la educación básica brasileña en la pospandemia, teniendo en cuenta los resultados de los exámenes nacionales e internacionales de los últimos años. En términos metodológicos, utilizamos una búsqueda bibliográfica y observación de prácticas pedagógicas en escenarios de estudio (presencial y online). Se concluye que la enseñanza de las Ciencias por sus particularidades, como el *conocimiento procedimental*, el trabajo colaborativo y el uso de equipos, tendrá serias dificultades en la pandemia y en la pospandemia. Como solución, proponemos una agenda verde, con el proyecto Mi Escuela es Sostenible.

PALABRAS CLAVE

educación, enseñanza de las ciencias naturales, experimentación, Covid-19

Abstract

Schools in Brazil and in the World have been closed since March 2020 to maximize social distance and minimize the spread of the covid-19 pandemic among students and teachers. This article analyzes the situation of Science Education in Brazilian Basic Education in the Post-pandemic, considering the results of national and international exams in recent years. In methodological terms, we use a bibliographic search and observation of pedagogical practices in study scenarios (in person and online). It is concluded that Science teaching due to its particularities, such as “procedural knowledge”, collaborative work and use of equipment, will have serious difficulties in the pandemic and in the Post-Pandemic. As a solution, we propose a green agenda, with the proposal of the My School is Sustainable project.

KEYS WORDS

education, teaching of natural sciences, experimentation, Covid-19

INTRODUCCIÓN

Actualmente las noticias de los medios de comunicación presentan información sobre la crisis de salud en periódicos, medios impresos y/o digitales, utilizando gráficos, tablas e imágenes para informar sobre la pandemia de covid-19, la cual ha causado una importante alteración de los sistemas educativos en toda la historia de la humanidad, afectando a casi 1.500 millones de estudiantes en más de 190 países de todos los continentes. El cierre de escuelas y otros espacios de aprendizaje afectó al 94% de la población estudiantil mundial, hasta el 99% en los países pobres (Unesco, 2020). Algunas naciones que han intentado paliar los problemas derivados de la pandemia, utilizando estrategias que utilizando las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC). La pandemia covid-19 anticipó cambios que ya estaban en marcha en algunos sectores de la sociedad, como el trabajo a distancia, la educación en línea, la búsqueda de la sostenibilidad. Se postula que es un buen momento para prosperar en reforzar las estrategias para concretar los desafíos de logros la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y el Acuerdo de París sobre el Cambio Climático, que debido a la Pandemia pueden frustrar resultados futuros (ONU, 2015).

El presente trabajo está organizado en Educación y pandemias covid 19, colocando la educación brasileña al frente de los principales exámenes nacionales e internacionales. La segunda sección presenta una mirada sobre la educación científica en la escuela pospandemia. La tercera propone una solución de Implementación de la Agenda Verde en la Educación Científica para Escuelas Básicas, con énfasis en el proyecto educativo *Mi Escuela es Sostenible (Minha Escola é Sustentável)*. Este trabajo es el resultado de una metodología de investigación bibliográfica, que incluye observaciones del ambiente de trabajo en las escuelas primarias de Natal (RN) - Brasil.

1. EDUCACIÓN Y PANDEMIA COVID-19

Las rutinas tradicionales en los entornos educativos de la mayoría de las instituciones educativas del mundo siguieron su ritmo habitual hasta marzo de 2020, cuando la Organización Mundial de la Salud inició oficialmente el estado de Pandemia por covid-19, desde entonces los escenarios se han ido adaptando según evaluaciones de gobiernos locales (Geneva Environment Network, 2020).

La pandemia de covid-19 ha provocado cambios drásticos en nuestra vida (relacionados con las medidas de aislamiento), en el trabajo, en la escuela o en la realización de las tareas cotidianas de rutina, y millones de personas en todo el mundo han tenido que adaptarse rápidamente y encontrar nuevas formas de hacer las cosas. Toda esta situación ha provocado en la mayoría de las personas acciones que nos obligan a salir de la zona de confort y pensar desde ella. También se percibe esta fortaleza, en el contexto de las instituciones (OMS, gobiernos, empresas, universidades, centros de investigación), en acciones que pueden conducir a diagnósticos más precisos, nuevos medicamentos y, sobre todo, a una vacuna que pueda tranquilizar a la humanidad. Los humanos aprendemos de nuestras adversidades, la historia lo ha registrado en varias situaciones, tales como: peste negra, cólera, tuberculosis, viruela, tifus, fiebre amarilla, sarampión, malaria, sida, gripe porcina y ah1n1. La herramienta que se utiliza en todas las situaciones es el conocimiento científico, y en el siglo XXI tenemos este desafío. Es en este contexto se enfatiza importancia de la calidad de la enseñanza de las ciencias naturales, incrementando el acceso a la información de calidad para que la población tenga conocimientos científicos confiables y contrastables.

Para el Programa de Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), la alfabetización científica se refiere tanto a adquirir el conocimiento de la ciencia como el conocimiento de la tecnología. Por lo tanto, una persona científicamente alfabetizada está preparada para participar en una discusión informada sobre ciencia y tecnología, que requiere las habilidades y actitudes para

discernir problemas graves en su contexto (Sequeiros, 2015). La investigación realizada desde 2010 por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (MCTI) sobre la percepción pública de la Ciencia y la Tecnología en Brasil, ha evolucionado y muestra que los brasileños comprenden que la práctica científica es la clave de nuestro futuro, aun cuando tienen poco acceso a los espacios culturales y bajo consumo de información sobre ciencia y tecnología (CGEE, 2019). En Brasil, al poner a los estudiantes en línea, expusieron la realidad de las desigualdades en el sistema educativo brasileño, desde la necesidad de miles de niños que dependen de las escuelas para su alimentación y un entorno seguro, hasta la brecha digital, ante la cual los estudiantes, sin las computadoras o dispositivos móviles (tabletas y teléfonos inteligentes), conexiones confiables a Internet, se ven afectados en el proceso de formación. El escenario de Pandemia de la mayoría de las escuelas brasileñas presenta la mediación profesor/alumno con el uso de medios –insuficiente (no todos los lugares tienen conectividad de banda ancha estable y confiable); con tecnologías (no todas las escuelas tienen la tecnología que necesitan o el soporte técnico para hacerlo realidad con calidad); recursos humanos capacitados (la inexperiencia de la mayoría de nuestros maestros, principalmente los nativos) y la existencia de tecnologías en los hogares (*hardware*, *software* y conexión a internet)– para que la realidad referida cambie. Podemos ver es que la crisis de salud se expuso la fragilidad de nuestro sistema educativo. Un número importante de instituciones educativas tuvieron que improvisar como solución alternativa la llamada educación a distancia.

En cuanto a los antecedentes de la situación de la Educación en la evaluaciones PISA (OCDE, 2018), donde participaron 79 países / economías, siendo 37 miembros de la OCDE y 42 socios. En Sudamérica, Brasil (404) quedó en último lugar, empatado con Argentina y Perú en el dominio promedio en Ciencias y presentó un desempeño promedio en Ciencias estadísticamente inferior al desempeño promedio de Chile (444), Uruguay (426) y de Colombia (413). Otro antecedente relevante es el Informe de Riesgo Global 2020 en el que Brasil ocupa el lugar 133 entre

139 países evaluados en el área de Educación Científica y Matemática (WEF, 2020). El Índice de Desarrollo de la Educación Básica (INEP, 2019) evalúa el conocimiento de los estudiantes de portugués y matemáticas (SAEB), además de considerar las tasas de reprobación en cada ubicación. Según datos del INEP, en los primeros años de la escuela primaria (hasta el 5º año), Analizádo los resultados del IDEB2019, el Ideb nacional, superó la meta (5,9 - 5,7). Sin embargo, en los últimos años (6º a 9º grado), obtuvo un rendimiento inferior (4,9 - 5,2). En la red privada, los colegios privados no alcanzaron la meta de 7,1 para 2019, situándose en 6,4. Esta red concentra el 15,4% de las matrículas en los últimos años de la escuela primaria. En la escuela secundaria, la evaluación estuvo lejos del objetivo (4.2 - 5.0). Si comparamos IDEB (examen nacional) con PISA (examen internacional), el primero solo evalúa portugués, matemáticas y Ciencias, como sucede en PISA, percibiríamos la brecha educativa en la que nos encontramos, además, dependiendo de la política adoptado en el estado, las tasas de aprobación pueden ser recuperadas, presentando resultados dudosos en cuanto a la calidad de la educación en los respectivos municipios.

Países como China, Corea del Sur, Italia, Francia, Reino Unido y otros, están retomando paulatinamente las actividades educativas, teniendo en cuenta determinados protocolos de seguridad para evitar una nueva ola de covid-19. La combinación de medidas de protección, como la distancia social y el uso de mascarillas y alcohol en gel, medidas de temperatura y con pruebas y tecnología extensivas, como se observa en países asiáticos como Japón y Corea del Sur, ha demostrado inicialmente efectiva. Las aulas deben tener un diseño que permita la distancia física, por ejemplo, limitando el tamaño de las clases o transfiriendo la educación a espacios más grandes (gimnasios y áreas de estar abiertas). Es fundamental crear una cultura de salud y seguridad en todas las escuelas, aplicando pautas de mitigación de virus utilizando enfoques positivos en lugar de disciplinar a los estudiantes (Oliveira, 2020).

2. UNA VISIÓN DE LA EDUCACIÓN CIENTÍFICA POSPANDEMIA

Pasar horas frente a una computadora, impartiendo una clase, es habitual para los docentes que están adaptándose al uso de las tecnologías en este escenario de pandemia. Se observa que el antiguo modelo profesor-alumno dejó de existir y abrió espacio a variadas innovaciones, marcando una rápida transición de las clases presenciales a los sistemas de aprendizaje online, como la única opción existente debido al aislamiento social (Morgado, 2020). ¿Qué podríamos esperar de un curso de Ciencias y Matemáticas pospandemia?

La enseñanza de las Ciencias y las Matemáticas en este período pandémico tiene algunas restricciones que impactan los resultados del proceso de enseñanza y aprendizaje. Incluso teniendo en cuenta el uso de las TIC en el proceso de mediación, la falta de contacto colaborativo entre equipos de trabajo y el uso de equipos de laboratorio pueden afectar los resultados futuros de los exámenes PISA e IDEB. Se postula el *conocimiento procedimental* como inexistente en las acciones de mediación del docente con sus alumnos durante el período pandémico (Teixeira, 2019). Por otro lado, ante las grandes dificultades de la crisis sanitaria, la escuela y sus equipos de docentes deben seleccionar qué contenidos son importantes para trabajar en este período de pandemia y en la pospandemia. Probablemente, los contenidos de biología, salud, química y sostenibilidad previstos para el curso escolar sean los que tengan más sentido durante el aislamiento preventivo en el contexto de la pandemia de covid-19 (Dias, 2020).

3. IMPLEMENTACIÓN DE LA AGENDA VERDE EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS EN LAS ESCUELAS BÁSICAS

Dado que los gobiernos y los agentes financieros internacionales (FMI, Banco Mundial) tendrán que abrir las arcas para recuperar la economía de la pospandemia, optando por volver a lo que eran antes o a condicionar la ayuda a nuevos estándares que conlleven, a algunos dilemas socioambientales. Tales como: agotamiento de los recursos naturales, desertificación, cambio climático, pérdida de tierras para cultivo, destrucción de bosques, pérdida de biodiversidad, contaminación de los océanos, acumulación de desechos (basura) y en el aspecto global, aumento de la temperatura promedio del planeta (el nivel del mar está subiendo). Es una forma de obligar a los sectores de la economía a estimular una mayor inversión en energías renovables, preservación del bosque en pie, seguridad alimentaria, teletrabajo, generación de empleo e ingresos, regeneración de ambientes degradados, salud, seguridad y bienestar de personas y comunidades (Geneva Environment Network, 2020).

La crisis socioambiental es una asignatura que debiese ser estudiada vista en el contexto de la escuela desde un punto de vista práctico, donde sus principales actores puedan participar de forma colaborativa, conectada, y principalmente, como líderes de opinión.

El educador Edgar Morin concibe el escenario escolar como una entidad compleja, que engloba una variedad de disposiciones, estratos socioeconómicos, emociones y culturas, por lo que lo ve como un lugar impregnado de heterogeneidad. Por ello, considera que este es el espacio perfecto para iniciar una transformación de paradigmas, en la forma convencional de pensar el entorno escolar. Este contexto debe tener un significado profundo para los estudiantes. El camino señalado por Morin es el de una mirada que se sale del estrecho ámbito de la disciplina, comprende el contexto y adquiere el poder de encontrar la conexión con la existencia. Es necesario romper

con la fragmentación del conocimiento en campos restringidos, dentro de los cuales se privilegian ciertos contenidos, y también, eliminar la estructura jerárquica vigente entre las disciplinas. En pleno siglo XXI, ya no tiene sentido utilizar estrategias basadas en repeticiones que solo activen la memoria a corto plazo. No es aceptable un proceso educativo en el que no hay descubrimientos, solo reproducción de algo ya estructurado y determinado por el profesor. Los estudiantes necesitan desafíos, estrategias de enseñanza que motiven la búsqueda y el interés por aprender, esto es posible a través de métodos de aprendizaje activo (situaciones problemáticas relacionadas con la sostenibilidad). Los países del mundo tienen grandes desafíos para el siglo XXI, uno de los cuales es preservar los recursos naturales para las generaciones futuras. En ese sentido, la educación es el pilar fundamental para lograr la transformación de la forma de vida actual (Morin, 2000).

3.1. La propuesta *Minha Escola é Sustentável*

Dado la visión de la educación brasileña anteriormente expuesta en escenario pospandemia, nace *Mi Escuela es Sostenible (Minha Escola é Sustentável)*. La propuesta tiene como objetivo discutir de manera investigativa el contenido de las ciencias naturales y sus tecnologías, según el sesgo de sustentabilidad, con el propósito de cumplir con las unidades temáticas del MEC Base Curricular Común Nacional (MEC, 2015) y los Objetivos Desarrollo Sostenible (ODS). El proyecto consta de manuales (libros), guías prácticas de actividades de las ciencias naturales y sus tecnologías y KIT (equipos), pilares del proyecto para ser implementados en instituciones de Educación Básica, dirigidos a estudiantes y docentes, con el fin de trabajar en equipos multidisciplinares a través de talleres.

El escenario de este proyecto educativo es la escuela (en el contexto de situaciones relacionadas con la sustentabilidad sobre la base de los ODS 2030), se incita a los alumnos de primaria a diagnosticar problemas relacionados con el uso del

agua, la energía y diversos tipos de contaminación. La práctica pedagógica se basa en el enfoque STEM (Moreira, 2018), que favorece el aprendizaje por experimentación. La Metodología STEM se conoce como un enfoque pedagógico que integra áreas y se basa en proyectos, con el objetivo de formar personas con conocimientos diversos para que desarrollen diferentes habilidades, entre ellas las competencias de la Base Curricular Común Nacional (MEC, 2015), trabajando en temas socioemocionales, preparando a nuestros estudiantes para los desafíos futuros. Al experimentar el aprendizaje a través de metodologías activas, el alumno tiene la oportunidad de enfrentarse a las Ciencias, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas de forma creativa, sin perder el enfoque investigativo. El papel principal del profesor es motivar (de acuerdo con una actividad planificada) para dar el comienzo inicial colocando la situación del problema en contexto en el escenario de la Escuela. Luego de una breve lluvia de ideas, los estudiantes, establecidos en grupos de trabajo, identifican el problema, investigan, debaten, interpretan y producen posibles justificaciones y soluciones o resoluciones, o recomendaciones. Las actividades investigativas se inspiran en “los principios de la escuela activa, el método científico, una enseñanza integrada e integrada por contenidos, los ciclos de estudio y las diferentes áreas involucradas, en las que los estudiantes aprenden a aprender y se preparan para resolver problemas relacionados con tu futura profesión” (Moram, 2019). Esta propuesta enfatiza el análisis de datos reales, utilizando instrumentos de medición fáciles de adquirir y utilizar, con la ayuda de recursos digitales, tales como: aplicaciones específicas, juegos y contenidos disponibles en la red de Internet de dominio público.

El escenario escolar resulta de un proceso de enseñanza y aprendizaje, en el cual el docente crea condiciones para que el alumno interactúe, utilizando objetos de aprendizaje, diferentes materiales, desafíos, problemas, experimentos, de manera que el uso de recursos variados permita una mayor participación de los estudiantes en el proceso. Estamos inmersos en una transición de escuela-biblioteca a escuela-laboratorio. En la

escuela-biblioteca, lo fundamental fue el conocimiento organizado y transmitido; en la escuela-laboratorio es aprender haciendo, experimentando, reflexionando y guiando. Postulamos que es fundamental que los alumnos participen en entornos llenos de experimentación, con actividades contextualizadas, en las que puedan explorar, equivocarse, rehacer, emprender.

Es en este escenario se propone una agenda verde en educación básica para optimizar la calidad de la enseñanza de las ciencias naturales y sus tecnologías, acciones que pueden tomar las escuelas para mitigar los efectos del aislamiento social, generar resiliencia frente a las crisis climáticas es que presentamos proyecto *Mi Escuela es Sostenible* (Minha Escola é Sustentável) (MMP, 2020).

Este proyecto cuenta con el apoyo de empresas brasileñas, como Cidepe (líder en el segmento de equipos educativos en América Latina), empresas de la cadena de producción de energías renovables, como Coodensol, Días Solares y Alfakit (empresas de referencia en el desarrollo de tecnologías de análisis ambiental), todos colaboradores en proyectos de responsabilidad social, nuestro mayor compromiso es con la calidad de la educación científica para todos (escuelas públicas y privadas).

CONCLUSIONES

La enseñanza de las Ciencias por sus particularidades, como el *conocimiento procedimental*, el trabajo colaborativo y el uso de equipos, se encuentra vulnerable, al igual que la humanidad toda, a los brotes de enfermedades como el covid-19: Observamos cómo afecta las formas de vida en todo el mundo, lo cual también afecta la recuperación económica a largo plazo, si consideramos que la mitad del PIB mundial depende de los recursos naturales.

El objetivo de la educación científica cambia a medida que las necesidades de la sociedad cambian. En este escenario de incer-

tidumbre que proponemos una educación científica orientada a discutir los temas ambientales. Las innovaciones en educación que combinan la enseñanza presencial con prácticas de enseñanza online si está bien organizado y estructurado, presenta la posibilidad de producir mejores resultados. Formar ciudadanos conscientes de la importancia de crear una agenda verde, junto con un modelo de enseñanza híbrida, (presencial-online), con un énfasis centrado en la alfabetización científica, es la propuesta pedagógica que ofrece el proyecto Mi Escuela es Sostenible (Minha Escola é Sustentável).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Centro de Gestão e Estudos Estratégicos - CGEE (2019). Percepção pública da C&T no Brasil, 2019. *Resumo executivo*. Brasília, DF: 2019. Recuperado de: <https://www.cgее.org.br/web/percepcao>

Dias, E. Y Pinto, F. (2020). A Educação e a Covid-19. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 28(108), 545-554. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362019002801080001>

Geneva Environment Network (2020). *COVID-19 e o meio ambiente*. Recuperado de: <https://www.genevaenvironmentnetwork.org/resources/updates/updates-on-covid-19-and-the-environment/>

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Ministério da Educação (INEP 2019). *Resultado do Índice de Desenvolvimento de Educação Básica*. Recuperado de: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>

Ministério da Educação do Brasil (MEC) (2015). *Base nacional comum curricular (BNCC)*. Brasília, DF: Recuperado de: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez.

Moreira, M. A. (2018). O ensino de STEM (Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática) no século XXI. *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia*, 11(2). Recuperado de: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/8416>.

Moram, J. (2019). Metodologias Ativas em Sala de Aula. *Revista Pátio Ensino Médio*, 10(39).

Morgado, L. (2020). *Sugestões pragmáticas para passagem de contingência do ensino presencial para online*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10400.2/9471>.

Oliveira, J.; Gómes, M. y Barcellos, T. (2020). A COVID-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 28(108), 555-578. Recuperado de: <https://doi.org/10.1590/s0104-40362020002802885>

Organização das Nações Unidas (ONU) (2015). *Transformando o nosso mundo: a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável*. Resolução A/RES/70/1. Nova Iorque. Recuperado de: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2015/10/agenda2030-pt-br.pdf>

Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OECD (2018). *Programme for International Student Assessment - PISA 2018 Results*. Recuperado de: <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm>

OPAS/OMS Brasil (2020). Recuperado de: www.paho.org/bra/.

MMP Materiais Pedagógicos Matemáticos. (4 junio 2020). Conversa com Professor Jerônimo Freire. Projeto “Minha escola é sustentável”. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=S_4TPe6H7YQ

Sequeiros, L. (2015). *Alfabetización científica y educación para la ciudadanía: la ciencia, un arma cargada de futuro, Micro espacios de investigación*. Recuperado de: <https://microespaciosinvestigacion.files.wordpress.com/2016/02/sequeiros-1-2015-pub1.pdf>

Teixeira, O. (2019). A Ciência, a Natureza da Ciência e o Ensino de Ciências. *Ciência & Educação (Bauru)*, 25(4), 851-854. Recuperado de: <https://doi.org/10.1590/1516-731320190040001>

UNESCO (2020).

Unesco (2020). COVID-19 impact on education. Recuperado de: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>.

WEF (2020). *Resultados do Fórum Econômico Mundial. Relatório 2020*. Recuperado de: http://www3.weforum.org/docs/WEF_Global_Risk_Report_2020.pdf



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-Compartir Igual 4.0 Internacional. Atribución: debe otorgar el crédito apropiado a la Universidad Tecnológica Metropolitana como editora y citar al autor original. Compartir igual: si reorganiza, transforma o desarrolla el material, debe distribuir bajo la misma licencia que el original.

EL APRENDIZAJE REMOTO DE EMERGENCIA EN LA ASIGNATURA DE INGLÉS EN LA UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA METROPOLITANA EN TIEMPOS DE PANDEMIA

*EMERGENCY REMOTE EDUCATION IN THE ENGLISH
CLASS AT UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA METROPOLITANA
DURING THE PANDEMIC*


Autoras

GEMITA FLORES CORTÉS
CARMEN HADERMANN BOFILL
MARÍA OSORIO RIVERA


Flores, G.; Hadermann, C. y Osorio, M. L. (2020). El aprendizaje remoto de emergencia en la asignatura de Inglés en la Universidad Tecnológica Metropolitana en tiempos de pandemia. *Revista Thélos*, 1(11), 93-113. Universidad Tecnológica Metropolitana.




GEMITA FLORES CORTÉS

 <https://orcid.org/0000-0001-5420-498X>
Licenciada en Humanidades con mención en Lengua y Literatura Inglesas. Magíster en Lingüística Inglesa, Universidad de Chile. Filiación institucional: Académico del Departamento de Humanidades, Facultad de Humanidades y Tecnologías de la Comunicación Social, UTEM. Santiago de Chile. Correo electrónico: gflores@utem.cl

CARMEN HADERMANN BOFILL

 <https://orcid.org/0000-0001-7658-2498>
Profesora de Inglés, Universidad Católica de Valparaíso. Magíster en Letras con Mención en Lingüística Aplicada P. U. Católica de Chile. Filiación institucional: Académico del Departamento de Humanidades, Facultad de Humanidades y Tecnologías de la Comunicación Social, UTEM. Santiago de Chile. Correo electrónico: chaderma@utem.cl

MARÍA OSORIO RIVERA

 <https://orcid.org/0000-0002-1649-0476>
Profesora de Inglés, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Magíster en Informática Educativa, UTEM Virtual. Filiación institucional: Académico del Departamento de Humanidades, Facultad de Humanidades y Tecnologías de la Comunicación Social, UTEM. Santiago de Chile. Correo electrónico: mosorio@utem.cl

*Artículo recibido el 13 de noviembre de 2020 y
aceptado el xx de xxxxxxxx de 2020
Versión final 20 de noviembre de 2020*

Resumen

El presente artículo tiene por objetivo determinar la existencia de un modelo instruccional institucional implícito en las orientaciones emanadas de la Universidad Tecnológica Metropolitana para la formación a distancia en tiempos de Covid-19, particularmente, al interior de las asignaturas de inglés. En este contexto, la educación a distancia constituye la solución para continuar con los procesos formativos y el diseño adoptado será clave para asegurar su calidad. El estudio tiene un carácter exploratorio y se basa en las orientaciones emanadas de la CNA para la educación virtual, que puede cimentar el diseño de procesos formativos futuros en nuevas modalidades de enseñanza en condiciones normales de salud pública.

PALABRAS CLAVE

modelo instruccional,
educación virtual,
formación a distancia

Abstract

The aim of this article is to verify whether there is an institutional instructional model implicit in the guidelines issued by Universidad Tecnológica Metropolitana for distance education in the times of COVID-19, particularly within the English classes. Distance education is the solution observed for educational processes in this context, but the design adopted will be the key to ensure its quality. The study is exploratory in nature and is based on the guidelines issued by the CNA (Comisión Nacional de Acreditación) for virtual education, which can originate the design of future educational processes in new teaching modalities after the pandemic.

KEYS WORDS

instructional model,
e-learning, distance
education

INTRODUCCIÓN

Ante la llegada del COVID-19 a comienzos del primer semestre 2020 a nuestro país, la Universidad Tecnológica Metropolitana tomó la decisión de adoptar una modalidad a distancia para todas sus actividades tanto para resguardar la salud y la seguridad de toda su comunidad educativa como para asegurar la continuidad de su compromiso formativo y de las responsabilidades académicas.

La educación a distancia, virtual y en línea u *online* suelen usarse como conceptos equivalentes. Distintos investigadores definen variados límites entre estos conceptos en términos del grado de presencialidad y de sincronía y los medios para la entrega del *input*¹ (Pérez, 2010); podríamos agregar para el aprendizaje de lenguas extranjeras, el modo y el medio en que se produce la comunicación y se llevan a cabo las actividades significativas de aprendizaje. Brown (2004) entiende el aprendizaje a distancia como una modalidad de aprendizaje flexible, que dentro de sus subcategorías se cuenta el aprendizaje en línea (como el opuesto del *m-learning* o aprendizaje mediado por teléfono móvil). En este sentido, todo aprendizaje en línea es a distancia, pero no todo aprendizaje a distancia es aprendizaje *online*.

En todos los casos, los actores directos se encuentran en espacios físicos distantes y las modalidades constituyen un desafío y una oportunidad de desarrollo y transformación. En otras palabras, los ambientes de aprendizaje a distancia suponen un trabajo sistematizado, conjunto y colaborativo de los distintos agentes del proceso: los docentes y los estudiantes, las autoridades gubernamentales y la institución, incluyendo en este último caso, las unidades de sistemas, los servicios estudiantiles, los

1. El *input* es un elemento que, además del *intake* y del *output*, constituyen una matriz de aprendizaje de segundas lenguas (Ellis, 1997). En este marco, el *input* corresponde a la información (en términos de forma y contenido) que el aprendiz recibe proveniente de distintos medios visuales, auditivos, escritos y que debe ver, oír y leer. En este esquema, en términos elementales, el *intake* es lo que la persona entiende y el *output* lo que la persona produce.

centros de aprendizaje, entre otros (Jones y O'Shea, 2004), que tengan como propósito directo o indirecto asegurar la calidad de la educación.

Este desafío supone el re-pensar las estrategias utilizadas en todo ámbito y realizar cambios organizacionales, en infraestructura, en roles y otros. Sin embargo, aunque en este contexto el rol de la institución educativa es gestar los cambios, también el estado debe configurar un sostén para hacer efectivas las decisiones institucionales. En este sentido, a propósito de la emergencia COVID-19, el Ministerio de Educación de Chile (2020), por medio de la Subsecretaría de Educación Superior, en su Plan de Acción COVID-19 Educación Superior (marzo, 2020), publicó orientaciones generales para desarrollar el proceso de aprendizaje a distancia relativas a una coordinación general, entrega de herramientas virtuales, colaboraciones interinstitucionales, recomendaciones para las evaluaciones y conferencias.

¿Existe un modelo instruccional implícito que se advierta a través de las orientaciones entregadas por la Universidad Tecnológica Metropolitana a la comunidad educativa a través de sus orientaciones? De ser así, ¿cuáles son sus características y de qué modo se han aplicado al interior del aula en las asignaturas de inglés? Con el objetivo de llevar a cabo este estudio en un contexto donde no existe un modelo instruccional oficial de educación a distancia, consideraremos las orientaciones publicadas por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA, 2018) para la educación virtual como marco de referencia para explorar el modelo instruccional tácito al interior de la universidad en el escenario actual de pandemia.

Estimamos que tal exploración puede establecer las bases para el diseño de un modelo instruccional virtual manifiesto que abra nuevas fronteras para la formación de personas. Así lo afirma Fandos (2006), indicando que los medios tecnológicos de la información ya manejan al mundo, lo cambian y se encuentran en vías de transformar la enseñanza.

MARCO REFERENCIAL

Existe un sinnúmero de elementos condicionantes en la modalidad a distancia que pueden aumentar la posibilidad de asegurar la calidad en el proceso de aprendizaje-enseñanza y que dan sentido al uso de los medios y tecnologías de la información y la comunicación. El conocimiento de estas condicionantes permitirá establecer si la institución ha esbozado un modelo para el proceso en una modalidad a distancia.

A nivel nacional, existen parámetros para la elaboración de una matriz de aseguramiento de la calidad en instituciones de educación superior para ser replicados en la modalidad de educación a distancia de emergencia 2020. La CNA² declara las pautas de acreditación institucional en materia de formación virtual, que constituyen un complemento a los criterios y principios existentes para la acreditación de entidades de educación superior en términos de gestión institucional, docencia de pregrado y posgrado, investigación y vinculación con el medio.

Esta pauta caracteriza las modalidades de *e-learning* o modalidad virtual y combinada o *b-learning* como una modalidad de formación que involucra todas las actividades, acciones e interacciones entre los actores directos del proceso de aprendizaje enseñanza tanto *online* como *offline*.

Su implementación supone un soporte socio-afectivo y otro pedagógico. En el primer caso, se trata de acompañar a los estudiantes en su proceso formativo para beneficiar su desarrollo académico. En el último, se debe desarrollar un modelo instruccional institucional compuesto por: diseño, dictación, evaluación y seguimiento.

Asimismo, las instituciones deben comprometer tecnologías mediadoras del proceso de enseñanza-aprendizaje, medios

2. Corresponde a la Resolución 010-4, promulgada en noviembre de 2017 (versión única) y publicada en diciembre del mismo año que rige a contar de diciembre de 2018, por concesión de personalidad jurídica y patrimonio propio de la CNA.

flexibles de entrega de contenidos en términos de tiempo y espacio y la interacción eficiente, variada y efectiva entre los actores. El éxito del modelo instruccional implica una metodología, actividades, recursos y acompañamiento, con un rol fundamental de la evaluación y la retroalimentación, en donde la tecnología cumple un rol mediador.

Este marco de calidad obliga que, para emprender el desafío de la educación a distancia, la institución haya llevado a cabo un análisis del estado de cosas para luego proponer un diseño de todas las actividades involucradas en el proceso formativo. Este propósito trasluce la necesidad de considerar la factibilidad de emprender semejante empresa. Sin embargo, dado el contexto en la adopción de esta modalidad en una pandemia mundial, la decisión de adoptar un modelo no presencial no es una alternativa sino el único camino viable, lo que hace que el análisis para la toma de decisiones deba realizarse paralela a su desarrollo.

Otros factores comprendidos en las orientaciones de la CNA involucran un equipo docente capaz de hacer efectivo el modelo instruccional y colaborar en su perfeccionamiento, tutores para la atención personalizada de los estudiantes y un entorno virtual o informático de aprendizaje.

Es importante destacar que en la implementación del modelo diseñado no solo los docentes, sino los estudiantes deben tener conocimiento de este para lograr un mayor éxito en el proceso formativo. A este respecto, la gestión institucional ocupa un lugar clave pues junto con el establecimiento de las políticas, debe asegurar y garantizar todos los recursos y capitales a su disposición para la implementación y optimización del proceso de enseñanza aprendizaje.

Debemos destacar que la universidad cuenta desde hace años con una unidad a cargo de la formación virtual: Utemvirtual, que tiene como propósitos el apoyo a la Academia, el *e-learning* y la investigación. Como apoyo a la Academia, la Utemvirtual constituye un soporte para la incorporación de las TIC en los

procesos formativos y pone a disposición de la comunidad educativa plataformas y entornos educativos en estos procesos al interior de la UTEM y en programas externos. El espacio de *e-learning* provee de asesorías y plataformas (Reko y Plataforma *E-learning Utemvirtual*) con experiencia en programas internos y con otras instituciones a nivel nacional de *e-learning* y *blended-learning*, tanto en proyectos de metodologías de capacitación y formación como en la virtualización de programas. Observamos, entonces, que la universidad puede usar su experiencia³ para establecer ciertas bases para la educación a distancia de emergencia en la situación particular Covid-19 en el periodo 2020.

METODOLOGÍA

El presente estudio tiene un carácter exploratorio y comparativo de naturaleza cualitativa. Nace a partir de la revisión documental de la información enviada por la Vicerrectoría Académica de la universidad y sus subunidades con relación directa en el quehacer al interior del aula durante el primer semestre 2020 y el inicio del segundo semestre del mismo año (marzo-septiembre). Creemos que los datos recopilados sobre las decisiones divulgadas a la comunidad universitaria para llevar a cabo el proceso reflejan la gestión institucional hecha.

Adicionalmente, se recopiló información a partir de otras dos fuentes: un *focus group* con los docentes del área de inglés y una encuesta a los estudiantes de las cátedras de Inglés II, III y IV a comienzos del segundo semestre. La información proveniente de estas dos fuentes captura la experiencia de aprendizaje de los estudiantes y la experiencia de enseñanza de los docentes de inglés.

3. La Utemvirtual declara en su página web tener entre otros propósitos llevar a cabo procesos instruccionales, realizar capacitaciones técnico/pedagógicas para el levantamiento de contenidos a distancia, llevar a cabo capacitaciones de tutores virtuales e instalar, configurar y capacitar en plataformas de *e-learning*.

El *focus group* fue realizado con diez profesores voluntarios, que constituyen la muestra intencional, de un total de quince cuyo contexto es equivalente al tratarse de profesores de inglés en cátedras que apuntan a logros de aprendizaje similares. Mediante videoconferencia, se discutieron las características y las dimensiones de la educación a distancia adoptada por la universidad y en sus clases. La dinámica de interacción fue semi-estructurada y dirigida, lo que permitió un punto de comparación con lo expuesto por los estudiantes a través de la encuesta, pero con preguntas abiertas. La conversación fue grabada y se tomó nota de las actitudes de los participantes y las ideas fuerza dentro de la discusión. Los datos obtenidos fueron organizados de acuerdo con los elementos fundamentales de las orientaciones emitidas por la CNA para la educación virtual en términos de gestión institucional y de docencia de pregrado en el área de inglés. Además de la recopilación de datos, el grupo focal tuvo como objeto ser parte del proceso de validación cualitativa de las preguntas de la encuesta a ser aplicada a los estudiantes.

Aunque supone un marco de referencia distinto, la aplicación de una encuesta fue el único medio disponible y viable para obtener la visión de los estudiantes en el proceso. Esta muestra corresponde a 462 estudiantes de un universo cercano a los 900 alumnos. La encuesta se aplicó vía *Google Forms* en la primera semana de clases del segundo semestre y, para responder, los estudiantes debieron basarse en su experiencia en las clases de inglés durante el período anterior.

DISCUSIÓN Y ANÁLISIS

Para realizar el análisis de los datos, se compilaron los principales hitos declarados en correos institucionales durante el primer semestre, que constituyen los lineamientos derivados de la gestión institucional. Consecutivamente, se agruparon los datos obtenidos del *focus group* respecto de la visión y experiencias de los docentes de inglés sobre esos lineamientos

y su quehacer en el aula, y aquellos obtenidos a partir de la encuesta acerca de la visión y experiencia de los estudiantes. A continuación, se trianguló la información dando lugar a elementos entrelazados sistemáticamente que dan cuenta de un trazado de modelo instruccional.

La discusión se divide en dos grandes áreas: a) gestión institucional, con acciones que le son propias a la institución en cuanto políticas, recursos y capitales; y b) docencia en el aula de inglés, involucrando los roles de los actores directos del proceso de aprendizaje enseñanza en la educación a distancia de emergencia, el tipo de *input* y los medios para entregarlo, las evaluaciones, entre otros aspectos.

De la gestión institucional

Como primer hito en la cadena de eventos asociados a la gestión institucional en cuanto a políticas, la universidad tomó la decisión de realizar todas las funciones académicas en modalidad a distancia por el periodo que fuese necesario para proteger la salud de todas las personas de la comunidad educativa. Esta decisión se vio plasmada en la Resolución 484, que detalla la administración de diagnósticos, nivelaciones, administración de exámenes de título, acceso a bibliografía, consultas de salud *online*, entrega de servicios de Bienestar Estudiantil, Acompañamiento Estudiantil, capacitación docente, entre otros aspectos.

La universidad hizo un compromiso con la educación a distancia y, como primera medida, la Vicerrectoría Académica (VRAC), a través de la Dirección General de Docencia (DGD) y la Dirección de Tecnología Educativa y Aprendizaje Continuo (Dteac), informó a toda la comunidad educativa sobre esta decisión, estableciendo criterios flexibles para la creación de aulas virtuales (por medio de las plataformas Zoom, MS Teams, Google Meet u otras, y posicionando la Plataforma Reko como repositorio de todas las grabaciones y material), el desarrollo de las clases (concediendo capacidad de decisión a los docentes para elegir

sus estrategias como trabajo en equipo, clases grabadas, video conferencias, etc.); y abriendo espacios para la capacitación virtual a docentes con acompañamiento a cargo de la DGD (Dirección General de Docencia) y la DTEAC (Utemvirtual), teniendo por objeto último proteger la calidad de la docencia.

Otra política observada fue la decisión de evaluar el proceso regularmente, aplicando encuestas a los diferentes estamentos de la universidad con frecuencia mensual. Como consecuencia, tras la primera encuesta, la universidad sugirió la adopción de una modalidad mixta en el aula, con un *mixture* de actividades sincrónicas y asincrónicas. Asimismo, indicó la necesidad de optar por evaluaciones a través de todo el proceso formativo y, por medio de la DGD, publicó una guía de recomendaciones para la evaluaciones respecto de modalidades con énfasis en la autenticidad (para disminuir el dilema de confiabilidad de los resultados), resaltando la necesidad de no traspasar la evaluación presencial a la modalidad a distancia, la información oportuna a los estudiantes, la coherencia con los logros de aprendizaje y el uso de herramientas TIC. Asimismo, sugirieron ponderadores, el empleo de procesos de auto y coevaluación, el acompañamiento durante las evaluaciones por el medio elegido por cada curso-profesor, entre otros elementos.

Tras un petitorio estudiantil, la universidad emitió una nueva resolución (n.º 778) sobre prácticas académicas, otorgando mayor flexibilidad y apoyo a la comunidad estudiantil; incorporando semanas de descansos en el primer semestre, que se traducirían en días de descanso regulares en el segundo semestre; generando mesas COVID; flexibilizando criterios de tiempo para rendir evaluaciones; abriéndose a la realización de algunas actividades presenciales cuando la necesidad de alcanzar los logros de aprendizaje lo exigiera. Asimismo, la VRAC, reforzó entre los docentes la necesidad de operacionalizar las instrucciones consensuadas con los estudiantes y emanadas de esa unidad.

Observamos un gran volumen de indicaciones en los correos emitidos por la VRAC, que vislumbran un modelo conteniendo un sistema de gobierno, normas para la planificación control

y ejecución de recursos, y diagnóstico para nuevas decisiones en un proceso constante de autorregulación. Sin embargo, los docentes manifiestan desconocer si existe una política institucional o una visión del aprendizaje virtual claras en la UTEM. Si bien recibieron una gran cantidad de información conteniendo lineamientos y resoluciones, la información fue variando durante el primer semestre, creando un ambiente de desconcierto. Del mismo modo, dos tercios de los estudiantes encuestados, por su parte, creen que la UTEM socializó su visión de aprendizaje virtual, pero de manera parcial.

Entre otros recursos, se adoptaron plataformas y otros recursos virtuales para la realización de clases y de evaluaciones y se puso a disposición de toda la comunidad universitaria la Secretaría de Estudios Virtual, que consolidó el acceso a los recursos administrativos en un solo espacio virtual. Antes del comienzo del segundo semestre, diversos directivos examinaron el modo de utilización de las TIC, y se hicieron solicitudes de mejora de los sistemas de apoyo de la universidad como Reko, Adicionalmente, se indicó que en el primer semestre se crearon sobre 3 mil aulas (más del triple que un año regular). Respecto de equipos e internet, la VRAC declaró haber realizado el préstamo de más de 900 *notebooks*, *tablets* y *pizarras digitales* y la entrega de 2700 bolsas de internet, cuyos beneficiarios fueron estudiantes y docentes.

Se observa una disparidad entre los documentos emanados desde la VRAC y las principales barreras indicadas por los docentes y estudiantes en el aula respecto de los recursos. Los docentes no tuvieron problemas de conectividad a internet, pero varios tuvieron que cambiar su computador de manera personal y algunos recibieron un equipo de parte de la universidad; asimismo, al encontrarse con dificultades con las herramientas entregadas, no siempre recibieron ayuda desde soporte. A diferencia de los docentes, del 10% de estudiantes que no contaban con un buen equipo, muy pocos indicaron que la universidad les haya proporcionado uno. En términos de conectividad uno de cada cinco estudiantes sufrió de intermitencia en su conectividad o tuvo una señal muy mala, y algo más de la mitad de los que

solicitaron internet dicen no haber recibido datos. La visión particular de los alumnos contrasta ampliamente con las cifras indicadas por la institución, generando una fuente de preocupación grave al no garantizarse un proceso formativo equitativo en un 100% debido a la infraestructura, impidiendo que un número importante de ellos pudiera cumplir cabalmente con sus responsabilidades académicas.

En términos de los recursos bibliográficos, Sibutem puso a disposición de toda la comunidad universitaria distintas colecciones de acceso abierto y/o restringido para el acceso a información en diversas áreas disciplinares, particularmente en ingeniería, negocios, ciencias básicas y matemáticas. No se publicó material para la enseñanza del inglés como lengua extranjera; todo el material extra a la bibliografía obligatoria fue seleccionado por ellos y está disponible de forma gratuita en la web.

Respecto de los capitales, particularmente del desarrollo del capital humano, se observa que la universidad ha hecho un mayor énfasis en la capacitación de los docentes en uso de plataformas y experiencias de docencia virtual, a pesar de que el 75% de ellos declara haber utilizado previamente herramientas tecnológicas para sus clases. Se han realizado videoconferencias y cápsulas de apoyo para el uso de aulas y plataformas virtuales, para el acceso objetivo de la información, se han compartido experiencias en prácticas efectivas de docencia online, talleres de *e-evaluación* e implementación de aula invertida.

En este sentido, los docentes manifiestan haber recibido nuevas herramientas para enfrentar las clases a distancia, con la compra de licencias y la entrega de cursos y talleres tanto en tiempo real como asincrónicos. La oferta, sin embargo, es calificada como confusa y se observa una participación que se restringe a aquellos cursos que inciden directamente en su práctica, como plataforma MS Teams, subida de pruebas y uso de Reko. Nos referiremos al uso efectivo de las herramientas en la siguiente sección.

Por otra parte, el Centro de Enseñanza y Aprendizaje (CEA) también se ha sumado al ámbito de la capacitación, pero apuntando a tutores y ayudantes en materias innovación pedagógica, aprendizaje entre pares y habilidades académicas. Adicionalmente, el CEA ha ofertado capacitación para los estudiantes en forma de documentos y cápsulas tendientes a favorecer el aprendizaje de los estudiantes desde su propia praxis, por ejemplo, para la administración del tiempo, la organización de espacios de estudio, ejercicios de concentración y otros; y Sibutem ha ofrecido cursos para el acceso a la información en diversas plataformas y de búsqueda de información para estudiantes (BRUI).

De la discusión, se observa un soporte metodológico mediado por tecnologías que cruza todas las actividades publicadas, con una evaluación constante y un rediseño de las medidas en plazos cortos. Por otro lado, se observó un menor énfasis en el soporte socioafectivo y de salud de la comunidad educativa, acotándose al apoyo en línea a estudiantes y funcionarios UTEM.

De la docencia en el aula de inglés

Hacia fines del primer semestre, la Vicerrectoría Académica publicó los resultados obtenidos a través del Plan de Contingencia Académica, enumerando las acciones realizadas durante el periodo en docencia virtual e indicando que la satisfacción de los docentes ha aumentado, pero que menos de la mitad de los estudiantes manifiesta estar satisfechos con la docencia entregada bajo la modalidad a distancia.

Los actores del proceso de aprendizaje-enseñanza al interior del aula son principalmente los estudiantes y los docentes, integrando también ayudantes y tutores. En la educación a distancia, sus roles deben cambiar; sin embargo, en términos generales, se observó un traspaso de metodologías y herramientas desde la modalidad presencial, cambiando solamente el entorno de aprendizaje.

Respecto del uso de TIC, los docentes declaran usar herramientas desde antes de la implementación de la modalidad *online*, que califican de beneficiosa para el contexto, que ha permitido aprovechar las herramientas que conocían previamente de mejor modo, como las aulas virtuales y Reko. Sin embargo, un tercio de los estudiantes creen que sus profesores emplean las tecnologías con algunas dificultades, pero no impedimentos (lo que quedó marginado a solo cerca del 5%). En un número reducido de clases, los docentes tuvieron problemas con el aula virtual, sin saber compartir pantalla o audio, teniendo que acudir a los estudiantes para la resolución de problemas. Por otra parte, sobre la experiencia en el aula, muchos estudiantes manifiestan que debiesen incorporarse nuevas aplicaciones y actividades distintas de una clase lectiva, añadiendo más espacio para la interacción. Este punto se opone a la indicación de los docentes respecto de la dificultad para interactuar, del modo como se haría en una modalidad presencial, debido al bajo nivel de participación por parte de los estudiantes a pesar del buen ambiente generado en las clases en tiempo real.

Al respecto, los docentes observan una desmotivación de los estudiantes que presentan problemas de conectividad y los estudiantes aducen, además del problema de recursos tecnológicos, que su falta de participación se debe a una sensación de intranquilidad al hablar en inglés, reduciéndose muchas veces a entregar sus respuestas a través del chat, a pesar del énfasis que debe tener lo verbal en las clases dado los logros de aprendizajes establecidos para cada programa.

Al igual que en las clases presenciales, además del texto guía (bibliografía obligatoria), el material utilizado tanto en las clases sincrónicas como para el trabajo asincrónico corresponde a videos, ppts, audios, ejercicios en línea, guías de ejercicios y/o guías explicativas y lecturas en línea en torno a la gramática o al vocabulario en contextos acotados; menor uso se hace de material que incluya tareas más complejas de comprensión, aplicación de contenidos o creación en contextos más auténticos. Este material es subido principalmente a Reko u otras plataformas, y es apoyado con herramientas tales como Kahoot

y Quizizz. Dos de cada diez alumnos manifestaron no recibir material extra al libro guía y la frecuencia de entrega de material (entendida como la entrega de *input*) fue regular solo para la mitad del alumnado.

No obstante, existe una buena recepción del material entregado y particularmente de los medios utilizados. A pesar de considerar el material como un aporte para su aprendizaje, solo cerca de la mitad de ellos dice haberse sentido motivados por él para participar más en las clases.

Finalmente, es preocupante que cerca de dos tercios de los estudiantes solo ocasionalmente o nunca buscó material por su cuenta, restando solo un tercio que lo hizo frecuentemente.

Respecto de las evaluaciones, la mayoría de los docentes realizó evaluaciones formativas a lo largo del semestre por medio de preguntas dentro de la clase, retroalimentando a los estudiantes de forma directa y en varios casos realizando una nueva actividad para aplicar los mismos contenidos revisados; sin embargo, este tipo de evaluaciones y retroalimentación no fue notada por un amplio número de estudiantes. Solo la mitad de los alumnos dijeron realizar actividades evaluativas asincrónicas, como el desarrollo de guías, ejercicios de comprensión lectora y auditiva y diálogos, dejando las composiciones y las presentaciones a un uso mínimo, las que constituyen para los estudiantes actividades poco motivadora. En todos los casos de evaluación sumativa, la mayoría de los estudiantes dijo haber recibido retroalimentación, principalmente por medio de correcciones explicaciones y comentarios en clases o a través de rúbricas y, menos frecuentemente, con corrección de errores en los mismos trabajos o el envío de estos de manera individualizada.

Al respecto, los docentes sugieren un cambio en el tipo de evaluaciones formales que integre la realización de evaluaciones progresivas acumulativas y la extensión de los tiempos para que los estudiantes entreguen sus respuestas, en concordancia con los lineamientos institucionales.

Se observa que, a pesar de las directrices de la universidad de adoptar una modalidad mixta, los docentes han ocupado la mayoría de las horas en clases sincrónicas. Los docentes creen necesario realizar la mitad o tres cuartos de las horas en tiempo real y el restante debe ser cubierto por los estudiantes asincrónicamente. A este respecto, los docentes expusieron el cansancio que supone realizar los bloques de clases completos por el hecho de la poca interacción producida en la clase o la actitud pasiva de los estudiantes frente a los desafíos que una clase de idiomas extranjeros supone. Una alternativa entregada por docentes y estudiantes es distribuir los bloques en días distintos.

Debemos indicar que los roles de docentes y estudiantes cambiaron en la modalidad a distancia, pero en la dirección opuesta a lo recomendado. Si bien no ocurrió en todos los casos, la baja participación de los estudiantes en las clases en tiempo real abrió la necesidad de los docentes a aumentar la instrucción directa. Adicionalmente, no se observó un grado notorio de autonomía de los estudiantes en tanto los gestores reales de su propio aprendizaje, dejando gran parte de la responsabilidad del proceso en manos de sus profesores.

CONCLUSIONES

Este estudio ha centrado su atención en revelar el modelo instruccional implícito en las orientaciones de la Universidad. En términos generales, los resultados evidenciaron que existen lineamientos claros que esbozan un modelo de educación virtual y que concuerdan con aquellas orientaciones emanadas de la CNA para el aseguramiento de la calidad de la educación virtual. Tal modelo implícito considera análisis y diseño, concepción y desarrollo, proceso de aprendizaje y evaluación de este. Claramente el análisis de factibilidad no pudo realizarse antes de poner en marcha la modalidad, sino que se hizo como parte de su desarrollo, buscando caminos para la toma de decisiones, informando a la comunidad educativa, pidiendo retroalimenta-

ción para la evaluación del proceso y volver a tomar decisiones e informar a los agentes del proceso en un ciclo continuo. Sin embargo, a pesar de que los comunicados lo manifiestan, la estrategia de socialización no ha sido efectiva a pesar de las decenas de correos a través del semestre.

Los lineamientos generales de la educación a distancia surgen de la universidad misma. Sin embargo, la puesta en marcha es llevada principalmente por los docentes. A este respecto, se constataron divergencias en las cátedras de inglés, principalmente en lo que respecta a la evaluación formativa continua y la flexibilidad tanto en las evaluaciones como en la adopción de una modalidad mixta, lo que supone un cambio de roles de los actores del proceso.

Existe la percepción de los estudiantes que cuando la actividad es motivadora (entretenida) para causar su participación en clases el aporte a su aprendizaje es mayor y este se produce al usar aplicaciones en sus celulares o computadores. Debemos recordar que se trata de estudiantes denominados *millennials*, que crecieron en la era digital y que han accedido al mundo con los teléfonos móviles como una realidad y no un avance tecnológico. Por lo tanto, deben analizarse sus experiencias y preferencias para formular un diseño instruccional al interior del aula que integre materiales y medios motivadores, que constituyen una necesidad y un requerimiento de los estudiantes de esta generación.

En las tres fuentes de información, se observó indirectamente una valoración del aspecto social del aprendizaje. Sin embargo, se distingue un nivel de interacción insuficiente que debe producirse entre los estudiantes y entre cada estudiante y el docente, particularmente en una clase de idiomas. El aspecto social aparece, entonces, como un elemento en situación crítica para el aprendizaje y debemos buscar soluciones para mejorar los aprendizajes en este sentido.

Al respecto, debemos evaluar los resultados de este estudio para renovar la docencia entregada con miras a mejorar la participación

verbal activa del alumnado, que asegure su aprendizaje no como la recepción de *input*, sino como el desarrollo de competencias lingüísticas en inglés. Para ello, se debe trabajar en los roles, motivar la introducción de metodologías innovadoras en el aula sincrónica y en las horas de trabajo autónomo y proyectar actividades centradas en los estudiantes y enmarcadas en la evaluación significativa.

Se han de identificar otras barreras que afectan el éxito o fracaso de la modalidad a distancia, que según Christensen (2000) es un proceso superado por muy pocas instituciones. En este sentido, cabe preguntarse acerca de los factores culturales en torno a los roles en el enseñar y el aprender en entornos virtuales que garanticen el aprendizaje y las medidas que la institución puede tomar para que dejen de ser un obstáculo.

Adicionalmente, durante el estudio se identificaron distintas barreras que tuvieron un impacto en el desarrollo de las competencias de la asignatura de inglés para un grupo de estudiantes. Estas barreras incluyen la inexperiencia en el uso de entornos virtuales por parte de los docentes y, particularmente, la falta de disponibilidad de equipos e internet.

Al respecto, existe una brecha digital en torno al acceso a internet y al número de hogares que cuentan con un equipo propio y adecuado para poder ser parte de una educación en modalidad a distancia. Se trata de barreras socio-económicas y geográficas padecidas principalmente por los hogares de menores ingresos y aquellos que no se encuentran en las grandes ciudades, quedando marginados del acceso oportuno a la información y de muchas de las actividades de aprendizaje. Estas barreras constituyen un desafío país en tanto no importan los esfuerzos de esos hogares por intentar disminuir esa brecha si no existen políticas que lo permitan.

En tal sentido, es probable que se haya gestado una semilla para emprender el camino hacia la educación en una modalidad a distancia, pero de ningún modo nos encontramos preparados

para hacer el cambio hoy, menos aún para una modalidad 100% virtual.

No hay duda de que los cambios se aproximan, pero el país tiene mucho camino por recorrer para alcanzarlos.

REFERENCIAS

Brown, J. (2004). Paradigm shifts in designing instruction: from behaviorism to cognitive to constructivist. *Educational Technology*, 33(5), 12-19.

Christensen, C. (2000). *The Innovator's Dilemma*. Nueva York, Estados Unidos: Harper Collins.

Comisión Nacional de Acreditación (2018). Orientaciones para la acreditación de instituciones que imparten programas en modalidad virtual y combinada. Recuperado de: <https://www.cnachile.cl/noticias/PublishingImages/paginas/Forms/AllItems/ORIENTACIONES%20PARA%20UNIVERSIDADES.pdf>

Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.

Fandos, M. (2006). El reto del cambio educativo: nuevos escenarios y modalidades de formación. *Educar*, (38), 243-258. Recuperado de: <https://educar.uab.cat/article/download/v38-fandos/158>

Jones, N. y O'Shea, J. (2004). Challenging hierarchies: The impact of e-learning. *Higher Education*, 48, 379-395. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/225847664_Challenging_hierarchies_The_impact_of_e-learning

Pérez, R. (2010). La virtualización de la educación superior: límites y posibilidades en el contexto de la responsabilidad social. II congreso internacional de investigación educativa y pedagógica. Bogotá, Colombia: UMNG.

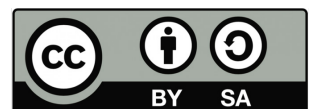
Ministerio de Educación de Chile (2020). Orientaciones Aprendizaje a Distancia. Recuperado de: <https://educa->

[cionsuperior.mineduc.cl/protocolo-provisorio-covid-19/orientaciones-aprendizaje-a-distancia/](https://educacionsuperior.mineduc.cl/protocolo-provisorio-covid-19/orientaciones-aprendizaje-a-distancia/)

Ministerio de Educación de Chile (2020). Plan de Acción MINEDUC para Instituciones de Educación Superior. Recuperado de: <https://educacionsuperior.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/49/2020/05/PLAN-DE-ACCION-COVID-19.pdf>

Universidad Tecnológica Metropolitana (2020). Resolución 484. Recuperado de: <http://transparencia.utem.cl/wp-content/uploads/2020/05/RES-04842020-1.pdf>

Universidad Tecnológica Metropolitana (2020). Resolución 778. Recuperado de: http://img.utem.cl/descargas/RES_0778_DJ_309_IMPARTEINSTRUCCIONESDOCENCIA-COVID-12-06-2020.pdf



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-Compartir Igual 4.0 Internacional. Atribución: debe otorgar el crédito apropiado a la Universidad Tecnológica Metropolitana como editora y citar al autor original. Compartir igual: si reorganiza, transforma o desarrolla el material, debe distribuir bajo la misma licencia que el original.

Poesía

TRAVESÍA POÉTICA DE IVÁN SEGARRA-BÁEZ

POETIC VOYAGE OF IVÁN SEGARRA-BÁEZ


Autores

IVÁN SEGARRA-BÁEZ

Segarra-Báez, I. (2020).
Travesía poética de Iván
Segarra Báez. *Revista Thélos*,
7(11), 114-128. Universidad
Tecnológica Metropolitana.



IVÁN SEGARRA-BÁEZ

 <https://orcid.org/0000-0001-5820-5859>
*PhD. Filosofía y Letras Literatura de Puerto Rico
y el Caribe, San Juan, Puerto Rico. Filiación:
Departamento de Estudios Hispánicos Pontificia
Universidad Católica de Puerto Rico Ponce,
Puerto Rico. Contacto: ivan_segarra@pucpr.edu
Departamento de Estudios Hispánicos*

*Artículo recibido el 31 de Julio 2020
y aceptado el 30 de octubre de 2020*

DIOS

¿Dios, por qué nadie me ha comprendido?

Acaso, navegando el Almirante...

Pasó por la vida bien ignorante.

Mi fuerza extraña te ha conocido.

¡Oh, del terruño, Tú me has construido,

dándome la forma del Caminante;

y en el Paraíso, tu gran sol cambiante,

más si de la vida soy destituido,

por Ti, subo al gorrión de mi locura

como paz de mi vida, soy confesor,

tal vez, otro mejor, sea más fecundo!

¡Pero este es mi deseo, Mar Profundo,

y en cosas del amor, yo no soy director,

porque ser humano es mi gran amargura!

Poema tomado del poemario *Candela* (1997).

YO TE FUI CONTEMPLANDO (I)

Yo te fui contemplando
desde la quebrada al río.
Tú te vas alejando
como avecilla del cielo.

Tu mirada es distinta
tiene colores nuevos:
azules, grisáceos, eternos.

Yo te fui contemplando
desde la casa hacia el cielo.
Tú te desdibujabas
entre el féretro y el cielo.

Tu dulzura se fue corriendo
como corriente de un beso.
Nuestro amor se alejaba
entre poemas y versos.

Poema tomado del poemario *Entre tu cuerpo y mi alma* (2000).

XVIII

“Disfruta hoy, es más tarde de lo que crees”.

(Proverbio chino)

Te suicidaré en la luna
con las ánforas dormidas
con los ríos de cenizas azules
y las locuras desbandadas de los sueños.

Te suicidaré en la luz
para navegar en el salmo
de la hoja que se quema
sin saber el misterio
de tu cuerpo y el aire.

Poema tomado del poemario *El huerto de los salmos* (2003).

7

Yo tenía un hijo en el vientre de mi espíritu
pero como no tenía manos, ni pies, ni labios,
los mortales hombres decidieron secretamente asesinarlo.
Yo tenía un hijo en el vientre de mi espíritu
pero como no se comunicaba con palabras sino con señales,
no caminaba sobre la tierra, sino que volaba como un pájaro,
no era real ni imaginario, y aunque el hombre no lo conocía,

estaba en todas partes;
más cuando di con su nombre definitivo
los mortales hombres decidieron muy secretamente asesinarlo.
Y yo, mísero de mí, había decidido llamarlo: Esperanza
aunque fuera un nombre de mujer
porque era grande ya y estaba en todos los pueblos del planeta;
y ya, en más de una ocasión, había salvado a más de un hombre.
Yo tenía un hijo en el vientre de mi espíritu
pero los mortales hombres, decidieron, muy secretamente,
asesinarlo.

Poema tomado del poemario *Ante la luz de un amor prohibido*
(2005).

REINA YORUBA

La reina Yoruba me dice
que me voy a casar
con un hombre negro
de verdad.

Ella, culipandera, mampostea y sandunguera
camina a trote pelón.
Échate pa' lla, mija
que el negro tiene furia en los labios,
bemba grande pa' atropellar.

La reina Yoruba me dice
que no me caso na'
que el negro está encendió
con el látigo del mayoral.

La reina Yoruba me dice
que me voy a casal
a fuerza de palo, mi niña,
a látigo de mayoral.

Poema tomado de *El libro de la Yoruba* (2016).

COMO UNA CALDERA

El hombre de esta isla vive
como en una caldera.
El fuego lo consume todo.
La política es una navaja de doble filo.
Se vive de lentejuelas, de olor a pescado,
de ríos nauseabundos –en noches de veneno frío y sordo–.
La política lo empaña todo:
los semáforos, las calles, el cielo, el alumbrado,
la gente, el aire, los cuerpos, las casas, la tierra y el levante.
Todo es como un espejismo –innombrable silencio del espanto–.

El hombre de esta isla vive
como en una caldera,
se despierta de noche y camina de día sobre el fuego que arde.
El agua del mar lo complica todo
es salada y agreste como un cementerio flotante.
Los políticos son tiburones marinos
que viven de los pobres, de los más desventajados.
El hombre de esta isla vive
como en una caldera.

Poema tomado de *Los hijos del desastre* (2017).

EL POZO DE TU ALMA

Desde la crepitación más honda del corazón
he venido a verte, amor mío.
Siénteme escapándome por el viento,
víveme en la hojarasca pérdida de tu alma
y bésame en el recuerdo de tu vida humana.

Desde el olvido del ser se llega a tu alma
como un viaje –sin ambiciones–
que hacemos al piadoso pasado muerto.

Desde la hoja seca del pozo de tu alma
al sueño dorado de tu existencia,
quise ganarte –para mi sueño de ave–,
pero tú estabas hecho para el olvido.

Imposible resulta intentar otro vuelo
cuando las cenizas de tu vida
solo despiertan cicatrices amargas
sobre el pozo de tu alma.

Poema tomado del poemario *Poemas a tibia voz* (2018), que obtuvo el Premio Literatura, a las Artes y las Ciencias de la Academia Orient-Occident de Rumania, en el 22º Festival Curtea de Arges, Bucarest, Rumania.

LA CLARIVIDENCIA DEL SER HUMANO

Este clarividente sueño del ser humano
de querer ser “dios” sin poder serlo.
Esta preocupación continúa
de trascender sobre la nada y perpetuarse
en lo indecible del lenguaje.

La configuración de Dios
es más grande que lo humano.

Érase el mundo un ancho mar sobre la nada,
un río sin agua –aguerrido–

y la tierra no existiría sin Dios
sobre lo desconocido de la luz de sus manos.
El hombre es el gran sueño de Dios
enfrentado ante el espejo de su nombre sobre el alma.
Cada paso que doy –veo su luz sobre el poniente del mundo–
como un rayo clavicordio
que choca con el viento de las hojas.
Decir: Dios; para luego gritar: –Amén, santo y bueno–
sobre el vientre del planeta,
es saber que Él está presente
en todo lo que toco con las manos.
Hoy me he levantado con el sueño
del Espíritu en estos labios,
sé que la ceniza pasó sola
por este barrio
sobre el portal del silencio nacarado de la muerte.
Dios es un misterio indecible
por lo humano.
Cada principio es un relámpago encendido
que me hechiza con sus manos.
Manos abiertas y efusivas
en la epifanía del milagro humano.

Poema tomado del poemario *La clarividencia del ser humano en su laberinto* (2019).

TU MIRADA EN MI SUEÑO

¿Quién poda geranios sobre la boca del viento?
¿Quién llama a este cuerpo desde la distancia del alma?
¿Dónde está el eco de la razón y sinrazón de este abismo?
Tal vez las flores mueran de frío y los gorriones de luz,
pero el alma sigue, su viaje, al puerto de tu Alma.

Sobre los girasoles marino del viento y su tiempo
he dejado la voz gritando, tu nombre: ¡Señor y Dios mío!
He mirado la Tierra con todas sus flores
y las mariposas que viene y van;
pero siempre, se me queda algo, que no encuentro.

El milagro de amor de tu Ser en mi puerto,
la caricia de tu voz que viaja en este sueño,
la ternura de tus manos cuando me salvas del tiempo
y el silencio profundo, de tu mirada, en mi sueño.

Poema tomado del poemario inédito *En busca de lo indecible* (2020).

LOS SERES MÁGICOS DEL VIENTO

Dice el amor que no hay palabras,
que, en la guerra del mar,
murieron todos los ecos de tu nombre.
Entonces —la tierra— se hizo desierto,
se tragó todos los seres mágicos del viento.
El mar se apagó de llanto
—y sobre la última esperanza del viento—
murieron nuestros nombres
por un gran amor desierto.

Poema tomado del poemario inédito *Escribiré mi nombre en la arena* (2020).

LAS PALABRAS

Buscando los poros de tu sueño,
amaneciéndome los cielos y los días,
bájame —¡Dios mío!— las palabras,
para llegar al pozo sagrado de tu alma.

Adorméceme el ruido de mi boca
y ponme palabras nuevas
que lleven a otros a tu casa.
Por arriba y por abajo
andan los geranios de tu huerta.

Consuélame en la última esperanza,
antes que el día se duerma con la noche
sobre el yugo de mi cuerpo
colócame el aliento de tu nombre
—y en la última palmera de mis hombros—
acaríciame como la tierra mansa de tu huerto.

Bájame —¡Dios mío!— las palabras,
para impulsar el aliento de mi boca
y gritar a los cuatro vientos:
«Que Tu eres Dios
sobre todas las cosas del planeta».

Poema ganador del Premio Nacional de poesía Hiram Sánchez Barreto, Puerto Rico (2020).

ACERCA DEL AUTOR

Iván Segarra-Báez (1967-). Puertorriqueño. Es escritor, poeta, novelista y ensayista. Ha publicado los poemarios: *Candela* (1997), *Entre tu cuerpo y mi alma* (2000), *Hay veces que llorar el mar* (2001), *El huerto de los salmos* (2003), *Ante la luz de un amor prohibido* (2005), *El libro de la Yoruba* (2016), *Los hijos del desastre* (2017), *Marinero del viento y la ceniza* (2018), *Poemas a tibia voz* (2018), *La clarividencia del ser humano en su laberinto* (2019). Su poesía se ha traducido al portugués, al griego y al rumano. Ha publicado las novelas: *El guardián de la lujuria* (2002), *La república del generalísimo* (2004), *Puerto Esperanza* (2012) y *El cañaverál* (2018, 2019 y 2020), esta última se ha traducido al alemán, francés, italiano, portugués, holandés, polaco, inglés y ruso. La Editorial Balam, de México, publicó su libro *La isla y otros cuentos* (2012). La Editorial Cambridge Brick House publicó su libro de ensayos *El lenguaje bicameral de la palabra* (2008). Finalista del Concurso de Poesía y Cuento en Perú 2012, realizado por la revista El Parnaso del Nuevo Mundo con el poema *Viejo y solo Walt Whitman*. Finalista de la 4ª convocatoria de la Editorial Editnovel en Barcelona, España. Obtuvo el Grand Title: Member of Internacional Academy Orient-Occident de la Academia de Rumanía. Premio Internacional a la Literatura, las Artes y las Ciencias del 22º Festival Internacional de la Academia Orient-Occident de Rumania por la obra *Poemas a tibia voz* año 2018. Ganador del Premio Nacional de poesía Hiram Sánchez Barreto, mayo de 2020, Puerto Rico, con el poema *Las palabras*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Segarra-Báez, I. (1997). *Candela*. Carolina, Puerto Rico: Editorial Esmaco Printer Corp. ISBN: TXU 775-438.

Segarra-Báez, I. (2000). *Entre tu cuerpo y mi alma*. Río Piedras, Puerto Rico: Editorial Valdivia, In., ISBN: TXU 890-109.

Segarra-Báez, I. (2003). *El huerto de los salmos*. Buenos Aires, Argentina: Garzón ediciones. ISBN: TXU 1-034-828.

Segarra-Báez, I. (2005). *Ante la luz de un amor prohibido*. Santiago de Chile: Editorial Apostrophe. ISBN 956-8230-18-1.

Segarra-Báez, I. (2016). *El libro de la Yoruba*. Barcelona, España: Editorial Megustaescribir.com. ISBN: 978-84-9112-590-7.

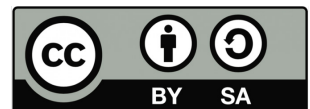
Segarra-Báez, I. (2017). *Los hijos del desastre*. Santo Domingo, República Dominicana: Editorial Santuario. ISBN: 978-9945-60073-5.

Segarra-Báez, I. (2018). *Poemas a tibia voz*. Bucarest, Rumania: Editorial Fundatia Academia Internacional Orient-Occident. En versión bilingüe, en castellano y rumano, y especial para el 22° International Festival Poetry Nights, de la Academia Orient-Occident de Rumania. ISBN: 978-606-8449-57-9.

Segarra-Báez, I. (2019). *La clarividencia del ser humano en su laberinto*. México: Editorial Ink. Editorial Libélula CP, PR, ASIN: B07QNMGP57, versión digital o eBook.

Segarra-Báez, I. (2020). *Escribiré ni nombre sobre la arena*. Obra inédita.

Segarra-Báez, I. (2020). *En busca de lo indecible*. Obra inédita.



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-Compartir Igual 4.0 Internacional. Atribución: debe otorgar el crédito apropiado a la Universidad Tecnológica Metropolitana como editora y citar al autor original. Compartir igual: si reorganiza, transforma o desarrolla el material, debe distribuir bajo la misma licencia que el original.

Reseña Bibliográfica

UNA APROXIMACIÓN A LAS CIENCIAS DE LA TIERRA EN EL CHILE DECIMONÓNICO. Presentación del libro

Saldivia, Z.; Leyton, P. y Díaz, F. (2019). Una aproximación a las ciencias de la tierra en el Chile decimonónico. Santiago de Chile: Bravo y Allende Editores. ISBN: 978-956-307-083-5

Autor

TOMÁS CÁRDENAS FINCHEIRA

Cárdenas, T. (2020). *Reseña bibliográfica. Thélos*, 1(11), 129-135.



Es para nuestra Universidad, y hoy especialmente para este profesor que relata, es un verdadero honor y un tremendo compromiso abordar la presentación de este libro¹, que es parte de la producción de investigación científica de tres académicos destacados, con amplias trayectorias en sus respectivas especialidades y en publicaciones de artículos y libros.

Primero debo felicitar a los autores por la solidez de sus expresiones, en su mayoría apoyadas en extensas y minuciosas búsquedas bibliográficas. A eso se suma la organización de los contenidos catalogados, de manera similar a las tesis doctorales de las ingenierías pero con una modestia que llama la atención. Uno puede colegir que todo tiene una gran contundencia y así se comprende el significativo aporte realizado por científicos, instituciones, polígrafos y esos humanistas seleccionados en este trabajo, que trae al presente lo mejor de la ciencia del siglo XIX.

Además de lo descrito, cabe destacar el hecho de usar una tipografía del tipo romano en la impresión. La que tiene más de 2 mil años de antigüedad y que, en definitiva, es una de las letras más fáciles y menos cansadoras de leer durante las 394 páginas de este libro. El tamaño adecuado de la letra elegida influye en la apreciación positiva. Además, el hecho de que en las frases que provienen o contienen citas de otras fuentes aparezcan en el pie de página las coordenadas y hasta el número de página, indica que la información fue validada. Asimismo, la decisión de incorporar la bibliografía por cada capítulo evidencia una búsqueda de la información de respaldo, llegando a contar más de 30 o 40 textos de respaldo para determinados capítulos.

Al adentrarnos en el texto, destaca el prólogo del doctor Pablo Azócar Fernández, cartógrafo, quien desde su ámbito disci-

1. En UTEM fue presentado libro sobre las Ciencias de la Tierra en el Chile Decimonónico.(31 de mayo de 2019). Por Tomás Cárdenas Fincheira, Decano de la Facultad de Humanidades y Tecnologías de la Comunicación Social, Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile. Recuperado de: <https://vtte.utem.cl/galerias/en-utem-fue-presentado-libro-sobre-las-ciencias-de-la-tierra-en-el-chile-decimononico/>

plinar valora el contenido de la obra, al considerar este libro un material de consulta en el proceso formativo universitario.

En el texto desarrollado por Zenobio Saldivia se visualiza que Claudio Gay fue un naturalista que realizó los primeros estudios profundos sobre la flora, la fauna, la geografía y la geología de Chile, manteniendo una interdependencia entre el arte y ciencia, con una búsqueda de la armonía del sentimiento y de la justicia, que se enaltece desde las Humanidades. Detalles como la generación de espacios de aclimatación y la contratación del pintor Mauricio Rugendas para dibujar la naturaleza y las costumbres de Chile, evidencian el nivel de acuciosidad de este sabio e investigador francés.

El profesor Saldivia continúa con Charles Darwin, quien hizo grandes aportes a la teoría de la evolución biológica mediante la selección natural, concepto que cambió la visión del mundo científico. Se destacan sus aportes a la paleontología, conchiliología (el *estudio de los conchales*), a la geología, así como observaciones geográficas, vulcanológicas, orográficas, hidrológicas y limnológicas (*ecosistemas acuáticos*), entre otros aspectos científicos.

Por su parte, Francisco Díaz destaca a Ignacio Domeyko, contratado por el Estado para fortalecer la enseñanza de la minerología, y quien incluso llegó a ser rector de la Universidad de Chile. Señala la clasificación de miles de muestras minerales y el desarrollo de la planimetría de minas subterráneas, que cambió la explotación minera en pro de una mejor operatividad y seguridad. Es destacable su influencia en la ley de defensa de las riquezas forestales, como también la organización de varias carreras de nivel superior y sus aportes a la educación de la ingeniería.

Francisco Díaz también destaca a Pedro Amado Pissis y su preocupación por la geología y la geografía chilenas, permitiendo la descripción de la mineralogía de Chile. De su obra se detallan diversos estudios y publicaciones chilenas y francesas, destacando la elaboración mapas provinciales y nacionales,

especificando la geografía botánica y la fauna de Chile. Ejerció como Jefe de Geografía de la Oficina de Estadísticas de Chile y luego fue jefe de la misma Oficina en Santiago, y además fue miembro de la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas de la Universidad de Chile.

En apartados siguientes se exponen instituciones relevantes que se fundaron en el país, tales como el Instituto Nacional y la Biblioteca Nacional, en 1813, y posteriormente la Universidad de Chile, concebida como academia científica que debía aplicar los avances de la ciencia europea.

Patricio Leyton describe el Observatorio Astronómico Nacional (OAN) como el inicio de la astronomía y el desarrollo de la meteorología en Chile. Los avances del siglo XIX se fortalecieron gracias a publicaciones en forma periódica y se efectuaron cálculos de temperatura y presión con un alto grado de exactitud. Así, se vinculan los aportes a la meteorología y climatología realizados por Claudio Gay e Ignacio Domeyko, agregándose estudios de sismología realizados por otros especialistas.

Francisco Díaz también se refiere a los orígenes y desarrollo del Museo Nacional de Historia Natural, destacando a Gay y a Domeyko como aportadores de conocimiento y a Philippi como director. En efecto, el autor compara el modelo taxonómico empleado por Philippi y Gay, puntualizando que el primero detalla las capacidades físicas de la especie, a diferencia de Gay, quien acentúa la descripción física. Finalmente, destaca que a pesar de ser una época compleja por los diversos problemas del país, el director institucionalizó la ciencia en Chile, especialmente en cuanto a flora y fauna.

En el apartado del profesor Zenobio Saldivia, se da cuenta de la Oficina Hidrográfica de la Marina como ente Gestor Delineador de la Cartografía Nacional en siglo XIX, donde se observaron las primeras actividades hidrográficas y cartográficas asociadas a la exploración de ríos y costas, que desarrolló la Marina de Chile. Específicamente con los estudios realizados en relación con el Río Bueno y su desembocadura y, posteriormente, en Isla Mo-

cha, los canales interiores de Chiloé, el Estrecho de Magallanes y otros lugares de Coquimbo al sur. Además destaca las incursiones cartográficas orientadas a facilitar la ocupación militar durante la Pacificación de la Araucanía. Junto con destacar los objetivos de la Oficina Hidrográfica Nacional, consistentes en: a) Fijar el derrotero general de las costas de Chile, b) Llevar la estadística de los siniestros marítimos y c) Elaborar el extracto diario meteorológico que debe llevarse en los buques mercantes, conforme lo acordado en la Conferencia de Bruselas.

También se destacan los aportes de los polígrafos más representativos del siglo XIX, para enriquecer la historiografía de la ciencia y la popularización y difusión del conocimiento científico. Además, se describe que Alexander von Humboldt acercó a los estudios de las ciencias de la tierra, a partir de las investigaciones geográficas, geológicas y meteorológicas desarrolladas durante su estancia en América. Finalmente, se describe que la *Cosmografía* es la principal y única obra científica de Bello, lo que representa la culminación de sus trabajos de divulgación astronómica, que inició en Venezuela y continuó en Inglaterra y Chile.

Continuando con los polígrafos, Zenobio Saldivia destaca al chileno José Victorino Lastarria. Estudió con Andrés Bello y en la Academia de Leyes fue fundador de la sociedad de Literatura de Santiago, importante hito para los intelectuales, pues motivó la reflexión acerca de la búsqueda y empoderamiento de un perfil propio para la literatura chilena. Los intereses intelectuales de Lastarria se identifican con su amor por el saber y por difundir nociones humanistas y conocimientos científicos en aras de su ideal de orientación liberal y progresista. En su discurso pretendió difundir sus ideas liberales, como la búsqueda de una identidad nacional, en pro de despertar conciencia de la necesidad del desarrollo del país. En su obra *Lecciones de Geografía Moderna*, impartió nociones de cosmografía, geografía universal, geografía física y geografía histórica de diversos países, incluido Chile, determinando límites y extensión territorial. Más tarde se identificó como positivista, siendo consecuente con normas que buscan el rigor metodológico y que exigen a

las obras científicas que estén los hechos debidamente demostrados y/o conocidos. Siendo nuevos focos de su interés el énfasis en el progreso, la regeneración social, la preocupación por la ciencia, la sugerencia de cambios curriculares centrado en el estudio del método científico y en la búsqueda del rigor lógico, además de su interés por los recursos hídricos y por el desarrollo minero e industrial del país.

Francisco Díaz y Zenobio Saldivia destacan a Benjamín Vicuña Mackenna y sus estudios históricos sobre las ciencias de la tierra, describiendo la persona y al político. Así, es definido por los autores como una persona de carácter rebelde e imaginativo y de sensibilidad romántica por los ideales con la naturaleza. En el texto se vislumbra también que en su juventud estuvo focalizado en observar las experiencias sociopolíticas del mundo occidental. Además, por ser opositor al gobierno de Manuel Montt, estuvo encarcelado y en el exilio en Liverpool. Posteriormente fue considerado como el mejor historiador del Chile republicano y tuvo acceso a los archivos de O'Higgins, con el fin de estructurar la primera historia política de Chile. Fue diputado y agente confidencial en la guerra con España. Entre sus innumerables aportes se considera su historiografía de las ciencias de la tierra, dedicada al fomento de la agricultura, basada en observaciones en Europa y considerando el conocimiento recopilado y los avances de la ciencia en química, minerología, meteorología, geología, botánica, zoología, medicina y veterinaria, entre otras.

Finalmente, Patricio Leyton nos describe al notable Diego Barros Arana y sus trabajos geográficos. Para quien habla es de gran orgullo referirse a este polígrafo, pues el emblemático colegio donde realicé mi enseñanza media lleva su nombre. En el texto se establece que sus aportes fueron muy significativos, especialmente durante su rectorado del Instituto Nacional, entre 1863 y 1872, período en el que dio especial énfasis a la geografía física y a la cosmografía. Sus aportes también fueron en política, educación, periodismo, historia y literatura. Asimismo, se destaca como positivista, compartiendo elementos como el ideario por el progreso, la educación laica, la promoción de la

ciencia y el fomento a la industria, para que el país alcanzara mayor nivel de desarrollo social. También llegó a ser rector de la Universidad de Chile, donde pudo realizar reformas y promocionar las asignaturas científicas como un modo de combatir la tradición religiosa en la educación pública, que imperaba hasta su época. Sus publicaciones fueron muy conocidas, destacando entre estas *Elementos de Geografía Física e Historia General de Chile* –en 16 tomos–.

No puedo terminar este apartado sin repetir sus palabras del discurso del aniversario de la Universidad de Chile, del 17 de septiembre de 1893:

La ciencia, señores, prepara todos los maravillosos inventos de la industria, que desarrollan la riqueza pública y aumentan nuestro bienestar. Destruyendo errores de todo orden, habituándonos al trabajo de observación, y enseñándonos a guiarnos por ésta, desarrolla y fortifica nuestra razón, da firmeza y corrección a nuestros juicios, eleva nuestro carácter y enaltece nuestros sentimientos, haciéndonos superiores a las miserias y contrariedades de la vida.

¡En nombre de la Facultad que represento, y en el mío propio, las más sinceras y emocionadas felicitaciones a los autores!

30 de mayo de 2019.

Salón de Honor,

Universidad Tecnológica Metropolitana

NORMAS DE PUBLICACIÓN

ENVÍO DE MANUSCRITOS

Convocatoria abierta

Receso de evaluaciones: febrero de cada año.

Publicación semestral: se publica en los meses de julio (semestre enero-junio) y enero (semestre julio-diciembre).

La evaluación de los artículos y la periodicidad de publicación queda a criterio del editor. Estos se informarán oportunamente a las(os) autoras(es).

Todas las colaboraciones deberán ser enviadas al correo electrónico del editor: revista.thelos@utem.cl, en formato Word (Office). Si fuera el caso, las tablas, gráficos y esquemas deberán adjuntarse en como archivo independiente en formato de Excel o Word, editable.

ASPECTOS FORMALES REQUERIDOS EN LA ENTREGA DE TEXTOS ORIGINALES:

- Tamaño página: carta.
- Fuente: Times New Roman.
- Tamaño fuente: 12.
- Interlineado: 1,5.
- Márgenes: superior e inferior: 2,54; izquierdo y derecho: 3,17.

Extensión no mayor a 15 páginas (la extensión incluye gráficos, cuadros, diagramas, notas y referencias bibliográficas, entre otros).

1. Thélos publica preferentemente artículos resultados de trabajos de investigación, investigaciones académicas, comunicación científica o creación de carácter original.

La revista no efectuará cobros a los autores por la evaluación, así como tampoco por la publicación de sus trabajos.

Se solicita a los autores el uso de la estructura que corresponde a un artículo científico, conocida como sistema IMRyD (introducción, métodos, resultados y discusión). Se debe declarar el propósito principal del estudio; en los métodos, describir los procedimientos utilizados de acuerdo con el problema planteado; en las conclusiones, se debe destacar los alcances más importantes y comentar las implicaciones o alcances de la investigación.

2. Tipología artículos admitidos: actualización (up), artículo original (oa), artículo de revisión (ra), metodología (mt), nota científica (rn), a partir de arbitraje simple-ciego por pares, el cual vela por la originalidad, relevancia, estructura (de acuerdo con

las normas vigentes), pertinencia, contenido y redacción del manuscrito. Otras contribuciones evaluadas por el editor y/o comité editorial:

Documentos: comentarios (co), comunicación breve (sc), entrevista (in), punto de vista (pv), reseña (rc), poesía, fotografía digital, entrevistas, discursos, nuevas traducciones, textos inéditos en narrativa, crítica literaria, ensayo o estudios acerca de escritores y obras literarias, nacionales e internacionales. Su extensión no debe exceder las 5 páginas de texto original (excluyendo la página propia del título, resumen, palabras clave).

Reseñas o críticas de libros: se reseñarán libros cuya primera edición (no traducción) se haya publicado durante los tres (3) últimos años. Su extensión no debe superar las 5 páginas de texto original (excluyendo la página propia del título, resumen, palabras clave).

Dossier: ensayos, crónica, bio-bibliografías y otros similares. Será coordinado por un académico especialista en la materia, invitado por el director y/o editor(a) de la revista.

2.1 Arbitraje: los artículos originales recibidos serán sometidos a una primera evaluación por parte del comité editorial y, posteriormente,

a un arbitraje simple o revisión por pares (RPP).

Excepcionalmente, el/la editor(a) o el comité editorial podrá aceptar artículos que no cumplan con este requisito, incluyendo reseñas, críticas de libros, dossier, entre otros.

3. Estructura de los trabajos:

- Título, subtítulo (español e inglés).
- Firma del/la autor(a) de la reseña original: nombre y apellidos
- Datos de filiación institucional del/la autor(a): institución, ciudad y país de la institución, ORCID y/o ResearchID.
- Resumen: resumen en español sobre el contenido de la reseña. No debe exceder las 960 pulsaciones de Word, aproximadamente 120 palabras.
- Abstract: resumen en inglés sobre el contenido de la reseña. El resumen no debe exceder las 960 pulsaciones de Word, aproximadamente 120 palabras.
- Palabras clave: de 2 a 4 palabras clave en español separadas por coma.
- Keywords: de 2 a 4 palabras clave en inglés separadas por comas.

4. Redacción: el estilo de redacción será claro y conciso.

Evitar la ambigüedad y juicios de valor sin sustento teórico. Se deben cumplir los siguientes aspectos: rigor lógico, la posibilidad de volver a aplicarse, claridad y concisión, originalidad, precisión, amplitud, compatibilidad con la ética, significación y pertinencia.

Uso de los tiempos verbales en las secciones:

- Resumen: pasado.
- Introducción: presente.
- Materiales y métodos: pasado.
- Resultados: pasado.
- Discusión: presente.

5. Elaboración de las referencias bibliográficas: en lo relativo a las pautas mínimas de estructura y estilo bibliográficas, estas se encuentran referidas en el Manual de Estilo de Ediciones UTEM (<https://editorial.utem.cl/tematica/manual-de-estilo/>), el cual adopta las Normas APA.

6. A los autores que publiquen se les ofrecerá, mediante formato electrónico, una carta de autor y/o carta revisor, si así lo solicitan.

7. Derechos de autor: la Universidad Tecnológica Metropolitana se reserva el derecho del titular del derecho de autor o copyright de los trabajos publicados, para fines de transformación, derivación y adaptación, utilización de una obra intelectual que quedan comprendidos en la Ley 17336, sobre Propiedad Intelectual Chilena, correspondiendo a una Cesión de derechos de Autor expresa y por escrito de los autores al momento de publicar con la Universidad Tecnológica Metropolitana, sin perjuicio de las limitaciones o excepciones legales que la Ley establece pero, a la vez, se permiten ciertas excepciones respecto de los trabajos publicados, bajo ciertas condiciones, declaradas en este caso Bajo la licencia Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional License.

