

Educación, literacidades y tecnologías emergentes en el desarrollo humano

Verónica Concepción Macías Espinosa
Coordinadora



Educación, literacidades y tecnologías emergentes en el desarrollo humano

Verónica Concepción Macías Espinosa
Coordinadora



UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA
Red Universitaria e Institución Benemérita de Jalisco



Maestría en Estudios
en Literacidad



MAESTRÍA EN
TECNOLOGÍAS PARA EL
APRENDIZAJE



Educación, literacidades y tecnologías emergentes en el desarrollo humano,
Verónica Concepción Macías Espinosa, coordinadora.
México: Editora Nómada, 1era edición, noviembre de 2024.

D.R. © 2024, Coordinadora y autores
D.R. © 2024, Editora Nómada

ISBN: 978-607-8820-26-9
DOI: <https://doi.org/10.47377/9786078820269>

Dewey: 370 - Educación
Thema: JNF - Estrategias y políticas educativas

*Este libro fue sometido a un proceso de revisión por pares, bajo la modalidad
doble ciego, por lo que el dictamen de aceptación cumple con los criterios
de calidad científica y de evaluación.*

Tamazunchale 529
Fracc. Buenos Aires,
Monterrey, NL, 64800

www.editoranomada.mx
contacto@editoranomada.mx

Imagen de portada: Shutterstock
Edición y cuidado: Liv Mendoza y coordinadora



Contenido

Introducción	7
¿Es posible fomentar el desarrollo humano a través de la literatura? <i>José de Jesús Vargas Quezada y Ricardo Sigala Gómez</i>	11
La promoción de la lectura como medio para el crecimiento personal de niñas y niños <i>Verónica Concepción Macías Espinosa, Luis Alberto Pérez Amezcua y María Guadalupe Mendoza Vargas</i>	27
La literatura como paliativo para la angustia maternal <i>Marcela del Carmen Álvarez Ávila</i>	39
Literacidad emocional y currículum en el bachillerato. Aportes y sugerencias a partir del análisis de casos desde la perspectiva de la inclusión y la multiculturalidad <i>Lizeth de Loa Íñiguez y Sandra Elizabeth Cobián Pozos</i>	55
Desarrollo humano y digitalización del mundo de la vida. Sociedades evanescentes y pluralidades epistémicas <i>César Augusto Correa Arias</i>	73
Liderazgo educativo y uso de la inteligencia artificial en instituciones de educación superior <i>Karla Gabriela Pérez Córdova</i>	97
Desarrollo de la literacidad a través de la producción audiovisual. Experiencias en dos preparatorias pertenecientes a la Universidad de Guadalajara <i>Salvador Rodríguez Núñez y Juana Eugenia Silva Guerrero</i>	113
Semblanzas	131

Introducción

El desarrollo humano es una disciplina científica que se encarga del estudio de los procesos emocionales, afectivos, cognoscitivos y evolutivos de las personas, así como de las condiciones sociales que favorecen o no su funcionamiento individual y colectivo. En el marco de este libro, la comprensión de la educación y las literacidades va más allá de la educación formal, ya que se perciben no sólo como habilidades lectoras y de escritura, sino también como diversas formas de comunicación que permiten la comprensión e interpretación del mundo. Por su parte, las tecnologías emergentes se refieren al uso de recursos tecnológicos que promuevan la gestión del conocimiento, la educación y la docencia, favoreciendo el desarrollo humano de los individuos. En este sentido, tanto el desarrollo humano, como la educación, las literacidades y las tecnologías emergentes, requieren considerar el contexto en el que se insertan para generar conocimiento.

En el primer capítulo se explora la fascinante relación entre la literatura y el desarrollo humano. Parte de la premisa de que la literatura es un poderoso catalizador para fomentar el crecimiento personal y social. Se desarrolla en dos ejes principales: la capacidad de la literatura para fomentar la empatía y su potencial para profundizar la comprensión de “lo humano”. Se examina cómo la lectura de obras literarias puede expandir la conciencia emocional y cognitiva, permitiendo conectar profundamente con las experiencias de otros y, en consecuencia, con nuestra propia humanidad.

El segundo capítulo aborda la importancia del fomento de la lectura en el desarrollo humano. Se presenta la lectura como una herramienta que trasciende el mero acto de decodificar símbolos, convirtiéndose en un vehículo de crecimiento personal y transformación social, al ser considerada como un medio poderoso para el autoconocimiento, la empatía

y la acción social constructiva. Destaca la importancia de una metodología adecuada para promover una lectura situada y compartida, que no sólo cultive el amor por los libros, sino que también fomente el pensamiento crítico y el compromiso social.

En el tercer capítulo se explora la relación entre la literatura y la angustia asociada a la maternidad. Se reconoce que la maternidad es una experiencia única e intransferible que conlleva inherentemente angustia. Se identifican factores sociales, psicológicos, culturales y emocionales que contribuyen a esta angustia, y critica la visión idealizada de la maternidad que a menudo invisibiliza las emociones complejas y el sufrimiento de las madres. Se argumenta que la literatura puede ofrecer una representación más auténtica y profunda de la experiencia materna, fomentando la empatía y el reconocimiento de los desafíos emocionales de la maternidad, lo que ayuda a aliviar la angustia.

El cuarto capítulo aborda la importancia de las habilidades socioemocionales en la educación, enfocándose en su integración en el sistema educativo mexicano. Se consideran los antecedentes teóricos e institucionales, la evolución de la educación en México y la malla curricular. Se presenta la literacidad emocional como una habilidad socioemocional fundamental, relacionada con el pensamiento, el lenguaje y la comunicación. Se ofrecen casos prácticos para discutir la orientación educativa e ilustrar la necesidad de integrar estrategias de educación socioemocional en todas las asignaturas. Se sugieren estrategias para integrar la educación socioemocional en el aula, considerando el contexto cultural de los estudiantes y fomentando la comprensión de las emociones desde diversas perspectivas culturales.

En el quinto capítulo se presenta una reflexión sobre la evolución de las sociedades y las epistemologías asociadas. Se enfatiza en la coexistencia de diferentes formas de construcción social y la necesidad de adaptarse a nuevas formas de existencia y participación social. Se abordan las sociedades terrestres, centradas en el territorio y las relaciones sociales arraigadas; las sociedades líquidas, caracterizadas por la incertidumbre, el individualismo y el consumismo; y las sociedades evanescentes, marcadas por injusticias sociales, limitaciones de derechos humanos, pero también por la emergencia de nuevas formas de ser y estar en el mundo. Se plantea la urgencia de desarrollar enfoques de conocimiento diversos para comprender las sociedades evanescentes. Se propone un desarrollo

humano basado en un universalismo interactivo, alejado de visiones historiográficas tradicionales.

El sexto capítulo desarrolla una visión crítica de la educación superior en la era digital con el objetivo de contribuir a la creación de un ecosistema educativo innovador, equitativo y ético, que maximice los beneficios tecnológicos y mitigue los riesgos potenciales. Se establece una relación entre la rápida evolución tecnológica, con énfasis en la inteligencia artificial, y la redefinición de paradigmas educativos. Se explora el papel crucial del liderazgo educativo en la integración efectiva de la inteligencia artificial en las instituciones de educación superior. Se plantea la implicación de un cambio fundamental en la cultura organizacional, las prácticas pedagógicas y la visión estratégica de la educación. Se abordan los desafíos éticos, pedagógicos y operativos que surgen con la implementación de la inteligencia artificial en el ámbito educativo.

Por último, en el séptimo capítulo se presenta una investigación-acción centrada en el desarrollo de habilidades de lecto-escritura, redacción, comprensión lectora y argumentación en estudiantes de bachillerato. Se revela que las prácticas docentes tradicionales limitan el interés por la escritura creativa. Se enfatiza en la necesidad de redefinir la literacidad y repensar las prácticas educativas, integrando un enfoque que promueva el aprendizaje activo y significativo para favorecer las habilidades críticas y creativas.

En conjunto, el libro aborda la relación entre el desarrollo humano y la literatura, el crecimiento personal y el fomento de la lectura, la literacidad y las habilidades críticas y creativas, la educación socioemocional, la evolución de las sociedades y la educación superior en la era digital, como clave para generar conocimiento desde una visión integradora del desarrollo humano, la educación, las literacidades y las tecnologías emergentes, teniendo en cuenta la importancia del contexto cultural y social en cada uno de estos ámbitos.

¿Es posible fomentar el desarrollo humano a través de la literatura?

José de Jesús Vargas Quezada
Ricardo Sigala Gómez

Un mundo sin literatura sería un mundo sin deseos ni ideales ni desechos, un mundo de autómatas privados de lo que hace que el ser humano sea de veras humano: la capacidad de salir de sí mismo y mudarse en otro, en otros, modelados con la arcilla de nuestros sueños.

Mario Vargas Llosa en su discurso de recibimiento del Premio Nobel de Literatura

Introducción

El objetivo de este ensayo es explorar, a modo de aproximación, las relaciones entre literatura y desarrollo humano. Las reflexiones posteriores parten de una suposición fundamental: la literatura puede fomentar el desarrollo humano. Explorar la validez de este postulado requiere pensar en dos de los objetivos esenciales de este constructo psicológico humanista, específicamente la empatía y la comprensión de lo humano, los cuales creemos que pueden potenciarse, fomentarse y/o promoverse mediante la literatura.

Fomentar la empatía a través de la literatura

En su libro *Entre personas*, Tomeu Barceló (2008) señala que los “seres humanos estamos destinados a vivir con otros seres humanos, a convivir,

a relacionarnos con otras personas y a compartir nuestra experiencia con los demás” (p. 18). Algo similar postula Aristóteles (1988) en su *Política*: “el hombre es un ser social” (p. 50). Con estos precedentes puede afirmarse que la sociabilidad es una condición indispensable para la subsistencia del ser humano en el mundo. Sin embargo, tal como señala más adelante el mismo Barceló (2008), el modo en que entablemos esta relación con los demás nos afecta de forma positiva o negativa, pues “lo que somos, en realidad, tiene que ver con las interacciones que establecemos y con aquellas de las que participamos” (p. 20).

En este sentido, las relaciones de índole positiva entre un yo y un otro tienen que estar determinadas por la empatía; es decir, por la búsqueda de una conexión humana cuyo rasgo definitorio esencial sea tratar de comprender al otro. ¿Para qué? Para aproximarnos sin prejuicio a su universo emocional, no con el fin de ponernos en su lugar –como habitualmente se dice– sino para lograr –quizá siempre tentativamente– un entendimiento de su situación. Algo semejante reflexiona Barceló (2008) cuando dice que la “empatía viene determinada por la comprensión profunda del otro en el marco de la relación interpersonal. Consiste en captar el proceso experiencial del otro y moverse en él de manera familiar” (p. 198).

Epistemológicamente, la palabra empatía está compuesta de dos elementos: la raíz *epathón* –o *επάθον*– que es sentir y el prefijo *-εν-* que es una preposición cuyo significado es dentro. Como es evidente, el proceso empático incluye en sí mismo una sustantiva impronta emocional; sin embargo, no puede limitarse sólo a esa dimensión afectiva. Con ciertas teorías psicológicas recientes algunos autores han acentuado el componente inteligible de la empatía, es decir, han reivindicado la comprensión antes que la identificación emotiva. Entre ellas, específicamente la perspectiva de M. H. Davis postula un enfoque integrador¹, en el que los dos ámbitos –el emocional y el intelectual– se unen en un mismo constructo psicológico. De su división recupero la denominada categoría de la “fantasía”, que es esa tendencia a identificarnos con los personajes ficticios.

Si aceptamos que la empatía es un componente fundamental para conseguir una adecuada relación con los otros, ¿cuál es uno de los canales que nos permiten generar esta capacidad? Una respuesta ya es identificable en

¹ Para comprender con mayor detalle la idea de empatía según M.H. Davis puede consultarse el artículo “La empatía: ¿un concepto unívoco?” de Adriana Patricia Muñoz Zapata y Liliana Chaves Castaño: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5527454.pdf>

la obra mencionada de Aristóteles (1988), quien señala que el hombre es un animal social porque es dueño del lenguaje:

Pues la voz es signo del dolor y del placer, y por eso la poseen también los demás animales, porque su naturaleza llega hasta tener sensación de dolor y de placer e indícarla unos a otros. Pero la palabra es para manifestar lo conveniente y lo perjudicial, así como lo justo y lo injusto. Y esto es lo propio del hombre frente a los demás animales: poseer, él sólo, el sentido del bien y del mal, de lo justo y de lo injusto, y de los demás valores, y la participación comunitaria de estas cosas constituye la casa y la ciudad. (p. 50)

Por tanto, siguiendo al sabio de Estagira, el lenguaje, esa red de términos que traduce en un código común nuestras emociones y nuestro pensamiento, es uno de los canales o puentes para habilitar el inevitable nexo social entre un yo y un otro. Se puede derivar de este supuesto que la construcción de una comunidad requiere, más que la expresión de palabras elementales y puramente utilitarias, una comunicación empática, gracias a la cual reconocemos la experiencia vital de los otros: sus deseos, sus necesidades, sus miedos. La cita de Aristóteles, además, reivindica el contenido ideal de las palabras, esto es, su capacidad para referir valores y nociones que van más allá del ámbito real o empírico. Podemos afirmar que el lenguaje es la materia con la que los seres humanos construimos el mundo social.

Borges señaló que toda palabra –si tiene algún contenido semántico racional– remite a una experiencia compartida. Es por este carácter colectivo y especular que el lenguaje puede evocar emociones y permitir una comprensión intelectual a través de las palabras pronunciadas por un otro. Ahora bien, si el lenguaje fomenta la empatía y ella fomenta a su vez adecuadas relaciones humanas, ¿es posible potenciar esa capacidad innata a través de los textos literarios, tomando en cuenta que Aristóteles, en su *Poética*, postuló que la literatura es el arte de imitar la realidad mediante la palabra? El argumento más simple para responder esta pregunta es el siguiente: si la literatura imita el mundo, si es una suerte de reflejo de las cosas y de los seres humanos, cuando leemos obras literarias podemos vivir de un modo virtual –provisorio si se quiere– muchas otras vidas y por tanto vincularnos empáticamente con esas experiencias. Aunque el argumento es válido, su contenido no indaga a fondo en el aspecto

empático, pues lo da por supuesto. En *La literatura en peligro*, Tzvetan Todorov (2017) señala:

La literatura puede hacer mucho. Puede tendernos la mano cuando estamos profundamente deprimidos, conducirnos hacia los seres humanos que nos rodean, hacernos entender mejor el mundo y ayudarnos a vivir. No es que sea ante todo una técnica de curación del alma, pero, en cualquier caso, como revelación del mundo, puede también de paso transformarnos a todos nosotros desde dentro. (p. 84)

Pensando todavía desde parámetros aristotélicos, pues la revelación del mundo es una suerte de postura poético-mimética, Todorov reivindica la condición benéfica de la literatura. Declara su capacidad para aligerar los males de nuestra vida, ayudarnos a vivir y transformarnos interiormente. Pero sobretodo aquí nos interesa resaltar la reflexión “conducirnos hacia los seres humanos que nos rodean”. Interpretamos ese conducirnos –del latín *conducere*, formado por *cum*, “con”, y *ducere*, “sacar” o “guiar”– en el sentido de que la literatura puede acompañarnos en el proceso de vincularnos emotiva y cognitivamente con los otros.

La literatura favorece, entonces, la empatía. Los contenidos de las obras literarias casi siempre son más que un entretenimiento superficial. Alberto Manguel (2019), en su artículo “Leer literatura puede hacernos mejores”, señala que:

La literatura no parece tener una obvia utilidad, pero la ciencia ha demostrado que la tiene. Leer literatura, una actividad que muchos consideran ociosa o inútil, posee un valor social invaluable: nos hace más empáticos, más dispuestos a escuchar y entender a los otros. Las ficciones nos enseñan a nombrar nuestras angustias y también cómo enfrentar y compartir nuestros problemas cotidianos. (párr. 3)

Una de las ideas de Manguel es “entender a los otros”, esto es, comprenderlos a través de la palabra escrita. Esa es una de las funciones principales de la literatura. Por eso leer es también un modo de generar empatía y por tanto establecer relaciones adecuadas –tal vez armónicas, si se nos permite el adjetivo– con nuestros semejantes. En términos literarios, la empatía se produce debido a la identificación del lector con las emociones e ideas que se desprenden de la lectura –Paul Ricoeur denomina este proceso como apropiación, en el sentido de que es el lector quien se apropia del significado del texto.

Ahora bien, aceptando el hecho de que la literatura es un motor de la empatía, llegamos a un punto difícil de definir, pues en virtud del rigor académico debemos plantear qué entendemos por literatura, cuáles son sus características esenciales y cuáles sus rasgos accidentales. El debate ya lleva siglos y las respuestas son numerosas y lógicamente distintas entre sí. Sin ánimos de resolver esta cuestión en unas pocas líneas, para los fines de este trabajo retomaremos la definición de literatura que postula Jesús G. Maestro (2017) en su *Crítica de la razón literaria*:

La Literatura es una construcción humana y racional, que se abre camino hacia la libertad a través de la lucha y el enfrentamiento dialéctico, que utiliza signos del sistema lingüístico, a los que confiere un valor estético y otorga un estatuto de ficción, y que se desarrolla a través de un proceso comunicativo de dimensiones históricas, geográficas, políticas y sociales, cuyas figuras fundamentales son el autor, la obra, el lector y el intérprete o transductor. (p. 126)

De esta definición nos interesa retomar dos elementos: el valor estético y el proceso comunicativo de dimensiones sociales. Los contenidos estéticos de la literatura responden a la cuestión del cómo se expresan las ideas en el texto literario. El proceso comunicativo de dimensiones sociales, por otra parte, es precisamente la condición material para que se genere la empatía entre el lector y las personas, entre un yo y un otro; en otras palabras, es el escenario social donde sucede esa interacción con las personas. Pero, ya concretamente, ¿por qué la lectura de obras literarias es capaz de convertirnos en seres más empáticos? ¿Cuáles son sus atributos inmanentes, sus rasgos poéticos, sus mecanismos para generar esa conexión? ¿Qué características debe tener ese código a través del cual podemos adentrarnos en el universo interior de los otros?

Una respuesta a estas interrogantes radica en el *cómo* de la literatura, esto es, en la manera en la que un escritor modula su discurso, utiliza figuras retóricas con determinados fines, articula la disposición de su texto, dota de un ritmo singular a su escritura e inviste de una particular atmósfera semántica a su obra. Pero también en el *qué*, es decir, en las ideas que están objetivadas en el texto literario, los llamados contenidos lógicos y conceptuales, los cuales pueden tocar temas capitales de la condición humana, como el amor, la muerte, el sufrimiento, el poder. La articulación indisociable del *cómo* y el *qué* en un determinado texto literario es lo que permite incentivar en la mente del lector ciertas emociones y/o

ciertas ideas sobre el mundo y las personas. Así, al identificarse con el texto, el lector puede tender lazos comprensivos hacia otros seres humanos implicados de algún modo en una situación real que coincida con la del texto. Entendida de esta manera, la empatía es un proceso reflexivo, en el sentido de que el lector puede ver reflejada en el texto literario una imagen de sí mismo y de los otros.

Para ejemplificar esta respuesta, analicemos someramente un fragmento del *Libro del desasosiego* de Fernando Pessoa (2013), intentado identificar el funcionamiento de algunos de los mecanismos antes referidos. Vayamos a la novela:

Tuve grandes ambiciones e ilimitados sueños –pero también los tuvo el mozo de los recados o la costurera, porque sueños los tiene todo el mundo: lo que nos diferencia es la fuerza de conseguirlos o el destino de conseguirse en nosotros.

En sueños soy igual al mozo de los recados y a la costurera. Sólo me diferencia de ellos el saber escribir. Sí, es un acto, una realidad mía que me diferencia de ellos. En el alma soy su igual. (p. 30)

Hablando aparentemente de sí mismo, Bernardo Soares² también habla de los otros. Sujetos deseantes e idealistas, muchas personas pueden encontrar algún eco de sí mismos en este fragmento. El discurso está modulado desde un yo que se reconoce imperfecto. De Bernardo sabemos que ha fracasado al menos en algunas de esas “grandes ambiciones”, pero al mismo tiempo inferimos que ese fracaso lo comparte con muchos otros. En este reconocimiento late un componente fundamental de la naturaleza humana. Por eso como lectores podemos comprender y empatizar, no sólo con la condición específica de Bernardo Soares, sino también con la experiencia de muchos individuos, quienes, en sus intentos vitales, sus impulsos idealistas, sus imposibles entelequias, han encontrado el fracaso. El mismo Soares sugiere una razón: tal vez por falta de fuerza y empeño (algo humano también) o quizá por circunstancias ajenas y azarosas (“el destino de conseguirse en nosotros”, añade el prosista).

² Es de conocimiento general, al menos entre quienes nos dedicamos a la literatura, el hecho de que Fernando Pessoa es un autor que construyó su obra mediante una serie de heterónimos. Este procedimiento literario consiste, en el caso del escritor portugués, en la creación efectiva de personajes-autores diferentes que escriben textos distintos y hasta contrapuestos. Para una comprensión más cabal de este tema, consúltese el siguiente artículo: “Géneros literarios y representación del mundo: los heterónimos de Fernando Pessoa”.

¿Cómo negar que aquí no sólo está el alma de Fernando Pessoa, sino también de una buena parte de la humanidad? ¿Cómo negar que Soares, al referir sus pensamientos, también está describiendo lo que somos?

Por otro lado, en ese fragmento existe el reconocimiento del otro. Contrario a una opinión común, escribir no aparece en el discurso de Soares como un atributo de alguna élite intelectual o como algo que nos inviste de un aura superior, sino simplemente como una capacidad accidental que nos hace diferentes en apariencia, pero que en el fondo no nos aparta de la esencia que todos compartimos: “En el alma soy su igual”, escribe Pessoa a través de su heterónimo.

Pensando en la dimensión de las relaciones humanas desde el punto de vista de la psicología humanista, Barceló (2008) reflexiona certeramente acerca de un proceso empático similar: “lo maravilloso es que cuando experimentamos este lugar tan personal y tan nuclear percibimos que estamos conectados profundamente con el otro y en relación con todo lo existente. Vivenciamos aquella gran aseveración de Carl Rogers que significaba aquello de “lo más personal es lo más universal” (p. 201). Aquí podemos establecer un símil. La literatura siempre que nos muestra aspectos profundamente personales de un sujeto ficticio al mismo tiempo nos habla de lo universal, de esas experiencias que compartimos como seres humanos y nos vinculan emotiva y cognitivamente.

Fomentar la comprensión de “lo humano” a través de la literatura

Son legión quienes han intentado definir “lo humano” desde una u otra perspectiva. En su *Metafísica*, Aristóteles (1994) expresa que los animales viven “gracias a las imágenes y a los recuerdos sin participar apenas de la experiencia, mientras que el género humano [lo hace], además, gracias [...] a los razonamientos”. Para Aristóteles, entonces, lo que nos convierte en humanos radica en el *logos*, es decir, en la razón como una capacidad humana que se desarrolla en el curso de la vida.

Sin embargo, Aristóteles no contempla explícitamente el ámbito emocional. Será hasta el siglo XVIII que David Hume, en su *Tratado de la naturaleza humana*, explore la dimensión de las emociones en el capítulo III, titulado “De las pasiones”. Según el inglés, la emoción es un componente esencial con el que los seres humanos se relacionan con el

mundo; es, incluso, la condición previa del acto reflexivo (Hume, 1984). Para los fines de este trabajo diremos que el ser humano es un ser racional y emocional al mismo tiempo.

Pero tanto la razón como la emoción se manifiestan siempre con una determinada intencionalidad. El hombre piensa y siente, regularmente, en función de un determinado rumbo. La intencionalidad puede ser de dos tipos: consciente e inconsciente. La pulsión imaginada por Sigmund Freud es ejemplo de una intencionalidad inconsciente; la búsqueda de autorrealización de Carl Rogers es ejemplo de una intencionalidad consciente.

En su artículo “La naturaleza del hombre”, Rogers (1990), desde su experiencia terapéutica, desconfía de quienes dicen que el hombre es básicamente “hostil, destructivo o malo”, de quienes niegan toda naturaleza humana predeterminada y la reducen a una tabula rasa en la que puede imprimirse cualquier cosa y de quienes insisten en que somos un ser esencialmente perfecto, “tristemente desviado y corrompido por la sociedad” (p. 29). El psicólogo norteamericano más bien reivindica otra perspectiva del ser humano:

En mi experiencia he descubierto que el hombre tiene características que parecen inherentes a su especie, y los términos que en diferentes ocasiones me han parecido descriptivos de estas características son tales como positivo, que se mueve hacia adelante, constructivo, realista o digno de confianza. (pp. 29-30)

Más adelante, Rogers señala que ha llegado a conocer profundamente al hombre gracias a que ha establecido con sus pacientes una relación que se caracteriza por “todo lo que puedo dar de seguridad, ausencia de amenaza, y completa libertad para ser y escoger”. En ese contexto afable, los individuos –según Rogers– pueden manifestar su verdadera naturaleza:

Mi experiencia es que [el hombre] es miembro de la especie humana básicamente digno de confianza, cuyas características más profundas tienden hacia el desarrollo, [...] cuyo carácter total es tal que tiende a preservarse y a mejorarse y a preservar y mejorar su especie, y tal vez a conducirla hacia su más amplia evolución. [...] ser totalmente un ser humano es penetrar en el complejo proceso de ser una de las criaturas de este planeta, más ampliamente sensible, responsiva, creativa y adaptable. (p. 31)

Ahora se puede interpretar a Rogers en función de la comprensión de eso que, a falta de un término más preciso, denominamos ahora como “lo

humano”, comprensión que puede encontrar en la literatura una herramienta poderosa. Si para Rogers el hombre está impulsado por una intencionalidad determinada por el desarrollo, por la búsqueda de mejorar su especie, por penetrar (se entiende comprensivamente) en esa criatura sensible, responsiva, creativa, adaptable, esto es, compleja, ¿acaso aspirar a conocer más de “lo humano”, a través la literatura, no es un modo de fomentar el desarrollo humano?

En este sentido, consideramos que leer literatura fomenta el desarrollo humano tanto del lector como de quien pueda resultar influenciado indirectamente por el hábito provechoso de éste. ¿Por qué? Porque aspirar a comprender “lo humano” mediante la literatura nos parece uno de los fines más loables del hombre y además un motor fundamental del desarrollo de una sociedad.

¿Pero qué es “lo humano”? ¿Y qué es, por tanto, “lo no-humano”? Sin ánimos de resolver estas cuestiones todavía abiertas, que son de esa clase de preguntas necesarias pero que no requieren una respuesta unívoca ni taxativa, es preciso brindar una definición provisional, que fundamente las siguientes opiniones de este ensayo. El filósofo Roberto Esposito (2012) señala que la característica básica del hombre es transformar todo el tiempo nuestra propia naturaleza. De aquí se deriva que no existe un modelo inmutable de “lo humano”, pues esta idea se transforma incesantemente. El hombre se caracteriza porque vive modificando su entorno y transformándose a sí mismo en el proceso, añade el filósofo. Sin embargo, “lo humano”, desde esta perspectiva, se nos presenta como una idea amplísima, en la que parece caber el conjunto de los fenómenos, pues a fin de cuentas no solamente “lo humano” cambia sino también el mundo –en su totalidad– está en perpetuo cambio y transformación (Heráclito *dixit*).

Nos gustaría iniciar la reflexión siguiente con un adagio latino: “Soy un hombre, nada de lo humano me resulta ajeno”. El proverbio tiene una implicación de aspiraciones universales, pues sugiere empatía y comprensión hacia la diversa condición humana. Terencio, al decir esto, está afirmando que todas las experiencias, emociones y situaciones que enfrentan las personas son relevantes y significativas para él, independientemente de si las ha vivido personalmente o no. Por otro lado, ya en una perspectiva general, el proverbio nos recuerda que los seres humanos compartimos una experiencia común y que nuestras

luchas, alegrías, temores y aspiraciones son en alguna medida universales. Terencio nos invita así a reconocer la conexión inherente entre todos nosotros. Declara que nuestras diferencias individuales no nos separan fundamentalmente de los demás, sino que todas las experiencias humanas son parte de una sola experiencia compartida. Esta sería una noción provisional de “lo humano”.

Ahora bien, establecido el concepto, ¿cómo la literatura puede contribuir a comprender con más criterios y perspectivas “lo humano”? En su libro *Cómo leer y por qué*, Harold Bloom (2000) señala:

Leemos en profundidad por razones variadas, la mayoría de ellas familiares: porque no podemos conocer a fondo suficientes personas; porque necesitamos conocernos mejor; porque requerimos conocimiento, no sólo de nosotros mismos o de otros, sino de cómo son las cosas. (p. 24)

Con esta reflexión el crítico literario declara uno de los objetivos principales de leer literatura: comprender, conocer, no sólo a los otros o a nosotros mismos, sino también cómo es la realidad externa. Lógicamente esta comprensión es un fenómeno complejo, en el sentido de que deben atenderse los procesos de interrelación entre las figuras fundamentales aducidas en la definición de Jesús G. Maestro: “el autor, la obra, el lector y el intérprete o transductor”. En *Cómo leer un libro*, el filósofo Mortimer Adler (2001) expresa:

Un buen libro sí ofrece una recompensa a quien intenta leerlo, recompensa que puede ser de dos clases. En primer lugar, el mejoramiento de la destreza lectora [...], y en segundo término –mucho más importante a la larga–, que puede enseñarle al lector algo sobre el mundo y sobre sí mismo. Aprende algo más que a leer mejor; también aprende más sobre la vida, adquiere sabiduría. No sólo conocimientos, que pueden conseguirse también con los libros que no ofrecen sino información. Adquiere sabiduría, en el sentido de tener una conciencia más profunda de las grandes verdades de la vida humana (p. 336).

A juicio del filósofo, un lector puede aprender, a través de la literatura, “algo sobre el mundo y sobre sí mismo”, “sabiduría” y una “conciencia más profunda de las grandes verdades de la vida humana”. En el Canto I de la *Divina comedia*, Dante, descendiendo por una pendiente, declara ante una sombra que aparece en el camino: “¿Eres tú aquel Virgilio y esa fuente/de quien brota el caudal de la elocuencia?/—le respondí con

vergonzosa frente—./De los poetas el honor y ciencia,/válgame el largo estudio y gran amor/con que busqué en tu libro la sapiencia” (p. 9). El poeta declara haber buscado la sabiduría en los textos de Virgilio, tal como nosotros pretendemos encontrar alguna sabiduría en la literatura.

Consideramos que la literatura puede ayudarnos a comprender ciertos rasgos esenciales de la condición humana a través de esa sabiduría que, gracias a la acumulación de libros leídos, podemos construir. Pero ¿qué es la sabiduría? ¿cómo podemos comprender su naturaleza y su función? Bloom decreta: “la literatura sapiencial nos enseña a aceptar los límites naturales”. En un tenor similar, Tzvetan Todorov (2017) señala:

La literatura, más densa y más elocuente que la vida cotidiana, pero no radicalmente diferente, amplía nuestro universo, nos invita a imaginar otras maneras de concebirlo y de organizarlo. Todos nos conformamos a partir de lo que nos ofrecen otras personas: al principio nuestros padres, y luego los que nos rodean. La literatura abre hasta el infinito esta posibilidad de interacción con los otros, y por lo tanto nos enriquece infinitamente. Nos ofrece sensaciones insustituibles que hacen que el mundo real tenga más sentido y sea más hermoso. No sólo no es un simple divertimento, una distracción reservada a las personas cultas, sino que permite que todos respondamos mejor a nuestra vocación de seres humanos. (p. 17)

La literatura, que aparece en este fragmento como una realidad densa y elocuente, amplía nuestra conciencia del entorno y de los otros seres humanos. Nos invita a convertirnos en individuos más conscientes y complejos. El fragmento de Todorov subraya, además, cómo la literatura actúa como un medio esencial para comprender “lo humano”, pues la califica como “más densa y más elocuente que la vida cotidiana”, es decir, a juicio de Todorov, la literatura ofrece una profundidad emocional y reflexiva que trasciende las experiencias diarias. Al ampliar nuestro universo, la literatura nos expone a diversas perspectivas y situaciones. De este modo, enriquece nuestra comprensión de la condición humana. Por otro lado, al reivindicar el hecho de que nos conformamos a partir de la relación con otros, Todorov muestra cómo la lectura potencia la interacción social, lo que en definitiva nos permite aprender y crecer a través de las vivencias de personajes variados. Esta capacidad para generar “sensaciones insustituibles” es un atributo específico del lenguaje literario y se refiere a que existen ideas –sobre el mundo, sobre los otros– que sólo

pueden transmitirse a través de la literatura; en otras palabras, sólo podemos comprender cierta zona de la realidad a través de las obras literarias.

Por otro lado, la literatura es una ventana a la diversidad. Encontramos en ella tantas voces, tantos modos de percibir una realidad, tantas maneras de definir una situación, que la literatura aparece como una experiencia de lo diverso. A través de los libros, podemos entender que el ser humano es una especie compleja y que no puede encapsularse en un molde preestablecido. La literatura, en este sentido, nos permite ampliar nuestra conciencia de “lo humano” desde el punto de vista de la diversidad. Este tema es complejo y precisaría una reflexión con mayor detalle, pero ahora diremos que, desde los poemas homéricos hasta las obras contemporáneas, el ser humano ha encontrado en la palabra escrita un modo de explicarse su entorno y al mismo tiempo de captar algo de la diversidad del mundo. Desde la voz de Héctor podemos entender su valentía dominada por el honor del guerrero cuando Aquiles lo reta a combatir afuera de las murallas de Troya; siglos más tarde, podemos comprender la tristeza de Don Quijote cuando es vencido por el Caballero de la Blanca Luna; otros siglos después, en las páginas de *Anna Karenina* de León Tolstoi³ leemos cómo la protagonista, incapaz de afrontar el desasosiego causado por el descubrimiento de su infidelidad, se arroja a las vías del tren para darse muerte. Sirvan estos tres ejemplos para comprender, al menos desde una perspectiva amplísima, cómo la literatura puede ser un reflejo de la diversidad de emociones y situaciones ante las que los seres humanos se enfrentan durante su existencia. Esta diversidad de la literatura es el atributo que nos permite adentrarnos en las experiencias humanas más diversas y con ello comprender que el ser humano es una especie difícil de encasillar en una fórmula teórica y todavía más difícil de limitar a unos cuantos aspectos.

³ A continuación, compartimos las ediciones de estos libros y el capítulo en el que se puede hacer la lectura puntual de estos ejemplos. En el caso de la *Iliada*, consúltese la edición de Gredos (1991), desde la página 538 a 554, que es el “Canto XXII”, en el cual puede leerse el combate entre Héctor y Aquiles; en cuanto a *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*, léase el “Capítulo LXIV”, titulado “Que trata de la aventura que más pesadumbre dio a Don Quijote de cuantas hasta entonces le habían sucedido”, que se encuentra en las páginas 1105 y 1109 de la edición de clásicos de Penguin Random House (2019); en el caso de *Anna Karenina*, consúltese el capítulo XXXI de la “Séptima parte” de la edición de clásicos de Penguin Random House, que se encuentra en las páginas 969 a 973.

Reflexiones finales

Con este ensayo pretendimos indagar en la relación entre literatura y desarrollo humano. Partimos de la premisa de que la literatura puede ser un motor para fomentar el desarrollo humano, especialmente a través de la empatía y la comprensión, dos elementos que se pueden potenciar, adquirir, promover mediante la lectura de obras literarias. Hemos argumentado que la literatura no solo enriquece nuestra experiencia individual, sino que también tiene el potencial de fortalecer las conexiones entre las personas. Así, podemos afirmar, tras esta breve excursión, que fomentar la lectura y el análisis literario contribuye de manera significativa al desarrollo humano en múltiples dimensiones.

En el segundo apartado –dedicado a la empatía– reflexionamos en cómo la literatura es un vehículo fundamental para fomentar el proceso empático, pues permite conectar profundamente –mediante un puente textual– con las experiencias de otros. A través de su capacidad para representar la condición humana y sus complejidades, las obras literarias nos invitan a explorar y entender universos emocionales ajenos, promoviendo un diálogo que trasciende el mero entretenimiento y la diversión inane. Este proceso empático, que integra tanto la dimensión emocional como la cognitiva, no solo enriquece nuestra comprensión del otro, sino que también fortalece las relaciones humanas, convirtiendo la lectura de obras literarias en un acto social y transformador. Así, la literatura se erige como una herramienta poderosa para fomentar una mayor empatía en nuestra vida cotidiana.

En el tercer apartado –dedicado a la comprensión como atributo complementario de la empatía–, exploramos cómo la literatura es también una herramienta esencial para fomentar la comprensión de “lo humano”. Establecimos que, al explorar la complejidad de la condición humana a través de diversas voces y experiencias, la literatura puede conducirnos a una mayor comprensión de las personas. Al integrar tanto la razón como la emoción, la lectura nos enriquece y nos brinda un tipo especial de sabiduría que es idónea para reflexionar sobre nuestra propia existencia y la de los demás. Este proceso no solo amplía nuestra empatía, sino que también contribuye al desarrollo personal y social, porque conecta nuestras vivencias con las de otros. En este sentido, la literatura se convierte en

un medio poderoso para apreciar la diversidad de la experiencia humana, promoviendo un entendimiento más profundo de lo que somos.

En su ensayo “La espina dorsal”, Ítalo Calvino (2013) señala que

Las cosas que la literatura puede buscar y enseñar son pocas, pero insustituibles: la forma de mirar al prójimo y a los demás, de poner en relación hechos personales y hechos generales, de atribuir valor a cosas grandes y a cosas pequeñas, de considerar los límites y vicios propios y los de los demás, de encontrar las proporciones de la vida, el lugar que ocupa el amor en ésta, así como su fuerza y su ritmo, y el lugar que corresponde a la muerte y la forma de considerar a ésta; la literatura puede enseñar la dureza, la piedad, la tristeza, la ironía, el humorismo, y tantas otras cosas necesarias y difíciles. Lo demás debe aprenderse en otra parte, en la ciencia, en la historia, en la vida, donde todos tenemos continuamente que ir aprendiendo. (pp. 22-23)

De esta manera tan sugestiva, uno de los grandes escritores del siglo XX decreta la especificidad del discurso literario. Nosotros, en función de los postulados que sostuvimos en este ensayo, queremos plantear una pregunta final: ¿cómo la reflexión de Ítalo Calvino, que se refiere a lo específico del discurso literario, a lo insustituible según sus propias palabras, puede vincularse con el desarrollo humano? No tenemos una respuesta única y tampoco definitiva, sin embargo, por ahora expresaremos algunas ideas a modo de conclusión: la relación entre el texto de Ítalo Calvino y el desarrollo humano radica en la capacidad de la literatura para fomentar una comprensión más profunda de la condición humana y de las relaciones interpersonales. Calvino defiende que la literatura enseña a mirar al prójimo, a relacionar experiencias personales con contextos más amplios, y a reconocer las diversas emociones y matices de la vida, como el amor, la tristeza y el humor, la dureza, el fracaso, la crueldad... Este aprendizaje literario es fundamental para el desarrollo humano, ya que promueve la empatía y la comprensión. Al explorar estos aspectos, las personas pueden desarrollar un sentido más amplio de sí mismas, de su lugar en el mundo y de su relación con los otros, lo que contribuye al desarrollo humano de las personas.

Referencias

- Adler, M. (2001). *Cómo leer un libro*. Editorial Debate.
- Alighieri, D. (1982). *Divina comedia* (traducción de Ángel Crespo). Seix Barral.
- Aristóteles. (1988). *Política*. Gredos.
- Aristóteles. (1994). *Metafísica*. Gredos.
- Barceló, T. (2008). *Entre personas: una mirada cuántica a nuestras relaciones humanas*. Desclée de Brouwer.
- Bloom, H. (2000). *Cómo leer y por qué*. Anagrama.
- Calvino, Í. (2013). *Punto y parte. Ensayos sobre literatura y sociedad*. Siruela.
- Espósito, R. (2013). *Comunidad, inmunidad y biopolítica*. Herder.
- Hume, D. (1984). *Tratado de la naturaleza humana*. Ediciones Orbis.
- Manguel, A. (2019, 3 de marzo). Leer literatura puede hacernos mejores. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/es/2019/03/03/espanol/opinion/literatura-empatia.html>
- Maestro, J. (2017). *Crítica de la razón literaria*. Academia del Hispanismo.
- Pessoa, F. (2013). *Libro del desasosiego*. Acantilado.
- Rogers, C. (1990). La naturaleza del hombre. En J. Lafarga & J. Gómez del Campo, *Desarrollo del potencial humano* (pp. 29-34). Trillas.
- Todorov, T. (2017). *La literatura en peligro*. Galaxia Gutenberg.

La promoción de la lectura como medio para el crecimiento personal de niñas y niños

Verónica Concepción Macías Espinosa
Luis Alberto Pérez Amezcua
María Guadalupe Mendoza Vargas

Introducción

La promoción de la lectura y la lectura en sí mismas se asumen como fenómenos complejos debido a la diversidad del país. Abordar este fenómeno, teórica y/o empíricamente, requiere de la comprensión de las diferencias geográficas, socioeconómicas, culturales y contextuales.

Las particularidades del país exigen que la promoción de la lectura deje de ser impulsada exclusivamente desde el espacio escolar y se convierta en una práctica familiar y comunitaria que surja de las particularidades en las que se ubican las niñas y los niños. Centrar la lectura en los intereses y necesidades de las infancias promoverá, además del desarrollo de sus habilidades sociocognitivas, su crecimiento personal.

La lectura, además de ser un recurso valioso e imprescindible para el aprendizaje, es un medio que promueve la capacidad creativa e imaginativa. En este sentido, el presente capítulo se centra en la importancia de redirigir los esfuerzos a fomentar el amor por la lectura.

La promoción de la lectura se considera una práctica social, cultural y educativa de primordial relevancia para el crecimiento personal de las infancias, motivo por el cual a través del presente capítulo se busca recuperar las experiencias de nueve años del Programa Universitario de Fomento a la Lectura “Letras para volar” en la región sur del estado de Jalisco.

El crecimiento personal a través de la lectura

La lectura es un pilar fundamental en el crecimiento personal y la participación social de las infancias, favorece las experiencias interpersonales, las habilidades comunicativas, las capacidades sociolingüísticas y las competencias cognoscitivas (Tovar y Riobueno, 2018), por lo que la promoción de la lectura en las desiguales regiones del país es por demás relevante.

La lectura tiene un papel central en los diferentes ámbitos de la vida de las niñas y los niños, entre estos se encuentra el educativo. En la escuela, la lectura cobra relevancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que es usada como un recurso para que las y los estudiantes adquieran conocimientos. No obstante, la lectura, especialmente cuando se trata de una lectura contextual y culturalmente situada, favorece el proceso de socialización de las infancias, repercutiendo en los diferentes ámbitos de sus vidas.

En este sentido, la lectura situada es un medio que favorece el desarrollo personal, creativo e intelectual. La escuela se ha catapultado como el principal espacio en el cual es posible desarrollar las habilidades lectoras, pues estas permiten el desarrollo de capacidades lingüísticas, como el habla, la escucha y la escritura, mismas que favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La lectura y su promoción no son –o no deberían de ser– exclusivas del entorno escolar. Empero, los diferentes espacios que ocupan las infancias han dejado de favorecer la lectura y, por consecuencia, las habilidades y capacidades que esta promueve, por lo que es posible hablar de una crisis en este ámbito en las diferentes esferas sociales, incluida la educación.

Las estadísticas apuntan a un decremento en el porcentaje de lectores en el país. Con base en información del INEGI (23 de abril de 2024), esta disminuyó poco más del 14 por ciento entre 2015 y 2024. Aunado al visible desinterés por la lectura que se identifica en México, se encuentra el confinamiento por COVID-19, que alejó a la población, en especial aquella que vive en condiciones de vulnerabilidad, de la educación y, por consecuencia, de la lectura, fenómeno que deriva de la marcada desigualdad que se vive en el país.

En función de lo anterior, es necesario sumar esfuerzos para llevar la lectura a todos los sectores de la población, con énfasis a la que se encuentra en condiciones de vulnerabilidad. Como señaló Rosas (2017),

“el derecho y la obligación de promover la lectura no solo es del Estado, es de todos” (p. 7), lo cual es una clara invitación a dejar la indiferencia y a responsabilizarnos como ciudadanos.

En concordancia, se ha identificado que ha ido en aumento el número de personas que se han involucrado en la promoción de la lectura. La Secretaría de Cultura del Gobierno de México cuenta con el Programa Nacional de Salas de Lectura, siendo más de 2,500 espacios.¹ A través de estas salas de lectura se realizan actividades orientadas al fomento a la lectura en diferentes sectores de la población. Operan bajo los principios de libertad, igualdad, inclusión y autonomía. Derivado de las actividades de las salas de lectura se han identificado diferentes beneficios, como la construcción de lazos interpersonales y sociales que fortalecen el tejido social (Secretaría de Cultura, 9 de junio de 2018).

Uno de los principales objetivos de la promoción de la lectura es formar lectores independientes, críticos y autónomos. Se identifica que, en niñas y niños en edad escolar, la lectura favorece, además del desarrollo cognitivo, la mejora de las habilidades comunicativas y promueve las capacidades creativo-imaginativas, por lo que contribuye de manera significativa en el crecimiento personal de las infancias.

El crecimiento personal está orientado al desarrollo individual, grupal y colectivo, por lo que favorece la optimización de las relaciones interpersonales. Por este motivo, se considera que la lectura facilita el crecimiento personal de las infancias, al tratarse de un recurso a través del cual es posible “la promoción del autoconocimiento, la autodeterminación y la autoestima [...] [el] fomento de relaciones interpersonales satisfactorias [...] [el] interés social caracterizado por la equidad en los derechos y las obligaciones y la igualdad de oportunidades para todos” (Lafarga, 2010, pp. 16 y 17).

Favorecer el crecimiento personal de las infancias a través de la lectura desde edades tempranas es de suma importancia, con el fin de promover posibilidades individuales y psicosociales que les permitan el desarrollo de las capacidades y la satisfacción de las necesidades propias de la infancia. La lectura en voz alta posibilita, más allá de la adquisición del

¹ Este número de salas de lectura corresponde únicamente a los espacios que han sido registrados ante el Programa Nacional de Salas de Lectura del Gobierno de México; no obstante, no son los únicos que existen en el país y, lastimosamente, no todas las salas de lectura registradas se encuentran activas.

lenguaje, la percepción auditiva por medio de la cual se crean vínculos con el lector, mismos que favorecen el bienestar de niñas y niños.

El vínculo con el lector, aunado a la lectura culturalmente situada, trasciende a la afectividad y a la emoción, por lo que la sensibilidad a la lectura a través de la asociación de esta con una experiencia y relación satisfactoria facilita la transmisión del gusto por la lectura. Es posible comprender que, “la lectura en voz alta se integra perfectamente en el desarrollo mental, cognoscitivo y cultural de las niñas y los niños” (Cabrejo, 2022, p. 39).

La lectura debe ser vista también como un espacio lúdico, en donde se ponen en práctica la imaginación y la fantasía. Se convierte en un lugar alternativo, en el que es posible soñar y construir mundos distintos que están cargados de realidad y emociones. Es el dispositivo a través del cual, haciendo uso de la capacidad creativa e imaginativa, satisfacen necesidades afectivas, sociales y económicas, aun cuando estas realidades alternas no son tangibles, ofrecen alternativas y posibilidades para sus vidas futuras.

En este ámbito, la lectura recupera su poder como placer. Se articula con las emociones y permite que niñas y niños se vinculen con esta desde un entorno psicológico, social y cultural que los lleva a reconocer intereses y emociones propias y de los otros. De la Macorra (2022) señala que, en el ámbito de las emociones, la lectura favorece su identificación, en uno mismo y en los otros; el desarrollo de las habilidades para gestionar las emociones; la prevención de efectos desfavorables en torno a las emociones; el desarrollo de competencias emocionales; y el desarrollo de habilidades motivacionales.

Se reafirma que la lectura es una herramienta poderosa para el crecimiento personal de niñas y niños. En los diferentes entornos en los que se ubican las infancias, la lectura debe ser puesta como el medio para el aprendizaje formativo, como la herramienta que promueve la consciencia de las experiencias de los otros, de sus contextos y realidades y que ofrece la posibilidad de que niñas y niños no solamente adquieran conocimientos teóricos, sino que favorece el desarrollo de destrezas sociales, cognitivas y emocionales que contribuyen, principalmente, al autoconocimiento, a la autoestima y a las relaciones interpersonales satisfactorias.

De este modo, la promoción de la lectura (y no sólo el aprendizaje) tiene características inherentes como el ser *personalizada*, lo que implica

conocer al otro, saber quién es, de dónde viene, cuáles son sus intereses, etcétera; *consciente*, con un objetivo definido y compartido; *responsable*, tanto por parte de quien lee, como de quien recibe la lectura, favoreciendo de esta manera una lectura guiada, orientada a favorecer la toma de decisiones; *cooperativa*, por el carácter social de la promoción de la lectura, se aspira al intercambio de experiencias; finalmente, se aspira que sea *transformadora*, es decir, dar la posibilidad a niñas y niños de transformar lo conocido (Bermúdez, 2001).

Promoción de la lectura en el sur de Jalisco

En el estado de Jalisco se encuentran 541 espacios de promoción de la lectura que cuentan con el registro en el Programa Nacional de Salas de Lectura de la Secretaría de Cultura. Asimismo, hay presencia del Programa Universitario de Fomento a la Lectura “Letras para volar” de la Universidad de Guadalajara.² De este último se recuperarán experiencias de promoción de lectura en la región sur del estado.

“Letras para volar” es un programa social que inició con actividades en 2010 en el área metropolitana de Guadalajara con la misión de promover la lectura para favorecer el desarrollo del potencial de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, en términos de habilidades intelectuales, comunicativas y de pensamiento crítico que permitan la solución de problemas.

Con la visión de desarrollar una generación de lectores independientes, “Letras para volar” ha acercado la lectura a los municipios del interior del estado de Jalisco a través de prestadores de servicio social y voluntarios de los centros universitarios regionales de la Universidad de Guadalajara. En el año 2015 se inició con la promoción de la lectura en la región sur, en donde, además de llevar una lectura lúdica se ha preocupado por conocer y comprender los diferentes contextos con el fin de adaptar las estrategias de promoción de la lectura a las particularidades de la región.

“Letras para volar”, comprometido con la sociedad, ha contribuido al crecimiento personal de niñas y niños jaliscienses por medio de la promoción de la lectura que se sustenta en cuatro pilares filosóficos: el amor

² En lo subsecuente será referido únicamente como “Letras para Volar”.

por las letras, el amor por el pensamiento científico, el rescate de las tradiciones ancestrales y la conciencia social y la solidaridad.

A partir de la promoción de la lectura que se ha hecho desde “Letras para volar” se pone énfasis en la identificación de las necesidades e intereses de las comunidades a las que pertenecen las niñas y los niños, con el objetivo de realizar una lectura situada. Conscientes de que la promoción de la lectura es fundamental para una sociedad y de que por medio de la lectura se da la oportunidad a niñas y niños de pertenecer y comprometerse con su comunidad, con la sociedad, se promueve y se conduce hacia el cambio social y la integración.

La lectura creativa, lúdica, imaginativa y situada que promueve “Letras para volar” ha creado comunidades que superan el vínculo escolar y se convierten en relaciones humanas trascendentales para las niñas, los niños y los propios promotores de lectura. De modo que se ha impactado favorablemente en los ámbitos sociales, emocionales, académicos y culturales, aspectos que repercuten positivamente en las infancias.

La lectura compartida que realizan las y los promotores de lectura a niñas y niños se ha convertido en un eje transversal, por medio del cual se han podido abordar aspectos intelectuales, sociales, culturales y emocionales de las vidas de las niñas y los niños y se han favorecido los vínculos y la integración con sus comunidades.

A partir del trabajo que se realiza en “Letras para volar” se busca acercar la lectura a los sectores de la población que se encuentran en condiciones de vulnerabilidad, quienes por razones de desigualdad tienen un menor acceso a la lectura; no obstante, se ha identificado que la lectura compartida tiene un impacto positivo, por ejemplo, en su lenguaje, en la conciencia del entorno en el que se ubican (Goikoetxea y Martínez, 2015) y en su bienestar y salud física y mental (Alonso-Arévalo *et al.*, 2020).

Por lo anterior, “Letras para volar” en el sur de Jalisco ha realizado promoción de la lectura principalmente en escuelas del sector público –preescolares, primarias, secundarias y bachilleratos–, casas hogar, centros comunitarios, bibliotecas públicas y casas de la cultura, entre otros espacios que permiten el acercamiento de la lectura a los sectores de la población que viven en condiciones de vulnerabilidad.

Al ser un programa social, “Letras para volar” trabaja por que la lectura esté al alcance de todas las personas, se realiza la promoción de la lectura para que deje de ser un privilegio para un sector de la población

que dispone de los recursos –dinero y tiempo– para acercarse a la lectura. Son las y los promotores de lectura quienes tienen a cargo la loable tarea de llevar el amor por las letras a los diferentes espacios del sur de Jalisco.

La promoción de la lectura se sustenta en el modelo de las 5 E de Rodger W. Bybee (2009), ya que este es su fundamento metodológico a través del cual aspira a crear momentos de enseñanza significativos y promover vínculos con la lectura. En este modelo se establecen cinco momentos o fases, mismos que han sido adaptados a la promoción de la lectura:

1. *Enganchar*: primer momento de la promoción de lectura, a través del cual se busca generar interés, expectativas y motivación en las niñas y los niños.
2. *Explorar*: en esta fase se averigua sobre los conocimientos previos, se hacen predicciones e hipótesis sobre la lectura y la temática/fenómeno que será abordado a través de esta.
3. *Explicar*: momento en el que se presenta la lectura, se hacen las aclaraciones y explicaciones necesarias para clarificar la lectura y las temáticas/problemáticas que se contemplan a través de la lectura.
4. *Elaborar*: en esta fase, las niñas y los niños tienen la oportunidad de hacer uso de la información recibida a través de las fases anteriores, especialmente a través de la explicación. Es el momento en el que pueden proponer soluciones, tomar decisiones o experimentar. Las actividades que se realizan en esta fase son diversas y están sujetas a las lecturas y a la creatividad de las y los promotores de lectura y de las niñas y los niños.
5. *Evaluar*: finalmente, se realiza una evaluación sobre los aprendizajes construidos. Cabe señalar que es una evaluación que promueve la reflexión y la autoevaluación, no es una evaluación a través de la cual se pretenda evidenciar los conocimientos adquiridos, es decir, se aleja del modelo tradicional de evaluación.

Voluntarios y prestadores de servicio social que fungen como promotores de lectura reciben una capacitación inicial. En esta capacitación se revisa a detalle lo que es “Letras para volar”, cómo surge, cuál es su misión, visión y pilares filosóficos, además, se centra en la metodología a partir de la cual harán la promoción de la lectura, reciben la información teórica y ejemplos de estrategias didácticas para el fomento a la lectura;

posteriormente, diseñan sus propias estrategias y, previo a iniciar con las actividades como promotores de lectura con niñas y niños, las implementan entre pares con el fin de apropiarse de la metodología, hacer uso de su creatividad e identificar posibles dificultades de sus diseños al momento de ponerlos en práctica.

A través del modelo de las 5 E ha sido posible promover la lectura y favorecer un aprendizaje significativo en las infancias de la región. A su vez, se recurre a recursos propios de “Letras para volar”. El programa cuenta con diversas obras, mismas que están dirigidas a diferentes sectores de la población, también es posible encontrar manuales para promotores de lectura. La totalidad de las obras de “Letras para volar” se encuentran en su versión impresa y digital de libre acceso con el fin de que la población en general pueda disponer de ellas. El hecho de que los recursos sean de libre acceso favorece a que la población que no tiene la posibilidad de adquirir obras impresas tenga la opción de acercarse a la lectura a través de sus versiones digitales, de lo contrario sería discordante con la misión y visión del programa, las cuales promueven el acercamiento de la lectura para todas las personas.

Entre los recursos disponibles del programa, se encuentran la colección Amigos y La Gacetita, a través de los cuales se ha potencializado la capacidad creativa e imaginativa, tanto de las y los promotores de lectura como de las niñas y los niños. La colección Amigos está integrada por 14 obras literarias dirigidas a niñas y niños. El Centro Universitario del Sur cuenta con esta colección, puesta a disposición de las y los promotores de lectura.

La Gacetita es un periódico infantil que se publica mensualmente tanto de manera impresa como digital (de libre acceso) para llegar a la mayor cantidad posible de niñas y niños. Las y los promotores del sur de Jalisco reciben este recurso impreso a partir del cual realizan la promoción de la lectura y diversas actividades lúdicas. La Gacetita está compuesta de diferentes secciones que son del interés de las infancias.

“Letras para volar” ha formado a más de mil promotores de lectura en el sur de Jalisco, los cuales han beneficiado a más de 78 mil niñas y niños de manera directa en al menos 120 instituciones de la región. Voluntarios y prestadores de servicio social, además de recibir capacitación como promotores de lectura, tienen la oportunidad de impactar de manera positiva en sus comunidades.

Para los promotores de lectura, “Letras para volar” ha representado un medio para adquirir herramientas y habilidades en diferentes sentidos, no solamente en términos de lectura, como el manejo de grupos, la resolución de conflictos, la apropiación de una metodología, las habilidades comunicativas y la empatía, por mencionar algunas.

Las experiencias y las posibilidades que “Letras para volar” ha ofrecido a sus promotores de lectura van más allá de su servicio social o voluntariado en la región, les ha permitido involucrarse en brigadas ante desastres naturales o problemáticas internacionales, como fueron las Brigadas solidarias, respuesta ante los sismos de 2017, por lo que tuvieron la oportunidad de acompañar a las personas afectadas en los estados de Oaxaca y Morelos. Así como su participación en albergues de migrantes, quienes acompañaron a través de la lectura a diferentes caravanas de migrantes de Centroamérica en el año 2018.

Al vincularse con diferentes sectores de la población, con diversas problemáticas sociales y al contribuir a estas a través de lecturas solidarias, “Letras para volar” ha impulsado el crecimiento personal de sus promotores de lectura a través de las relaciones interpersonales que han establecido y de las experiencias que se han caracterizado por valores sociales como la empatía, la solidaridad y el amor.

Reflexiones finales

“Letras para volar” como programa de fomento a la lectura impacta de manera positiva en la sociedad y favorece el crecimiento personal, tanto de las y los promotores de lectura como de las y los beneficiarios directos. Siendo la lectura el medio a través del cual se generan vínculos bilaterales.

A través de “Letras para volar” ha sido posible establecer una relación con la lectura que supere el ámbito académico, tanto por parte de las y los promotores de lectura como de las y los niños. En este periodo, la lectura se transforma de un recurso para la educación formal a un medio que les permite reconocerse y aceptarse a sí mismos y a los otros, así como conocer y comprender su entorno, de modo que se comprometen con este y, a través de su pensamiento crítico, son capaces de generar planes de acción en beneficio de la sociedad.

Los valores sociales tienen un papel fundamental en “Letras para volar”, a través de la promoción de la lectura se fomenta el amor, en principio, el amor por la lectura, que trasciende a sus interacciones y comunidades. Por lo que, de manera directa, a través de una metodología adecuada, es posible promover una lectura situada y compartida que haga posible que se promueva el crecimiento personal de niñas y niños.

Referencias

- Alonso-Arévalo, J., Fernández-Martín, C., Alonso-Vázquez, A. y Mirón, J. (2020). *Beneficios de la lectura sobre la salud y el bienestar de las personas. Estudio sobre aspectos preventivos de la lectura*. Associação Portuguesa de Documentação e Informação de Saúde.
- Bermúdez, R. (2001). Aprendizaje formativo: una opinión para el crecimiento personal. *Revista cubana de psicología*, 18(3), 214-226. <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v18n3/03.pdf>
- Bybee, R. W. (2009). *The BSCS 5E Instructional model and 21st Century skills*. BSCS.
- Cabrejo, E. (2022). Beneficios de la lectura en voz alta durante la primera infancia. En E. Ramírez (coord.), *Los poderes de la lectura por placer*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- De la Macorra, A. (2022). Leer por placer, un brinco a las emociones y la imaginación. En E. Ramírez (coord.), *Los poderes de la lectura por placer*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Goikoetxea, E. y Martínez, N. (2015). Los beneficios de la lectura compartida de libros: breve revisión. *Educación XXI*, 18(1), 303-324. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70632585013>
- INEGI (23 de abril de 2024). Módulo sobre lectura. <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2024/molec/molec2024.pdf>
- Lafarga, J. (2010). *¿Qué es el desarrollo humano en México? Orígenes y proyecciones*. Instituto Nacional de Investigación en Desarrollo Humano.
- Secretaría de Cultura (9 de junio de 2018). *¿Sabías que en México hay 3,843 salas de lectura y puedes acudir a una de ellas, ubicada en las*

32 entidades del país? <https://www.gob.mx/cultura/es/articulos/salas-de-lectura?idiom=esCITAR>

Tovar, K. y Riobueno, M. (2018). El club de lectura como estrategia creativa para fomentar la lectura creativa en los estudiantes educación integral. *Revista de investigación*, 42(94). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=376160142004>

La literatura como paliativo para la angustia materna

Marcela del Carmen Álvarez Ávila

Introducción

La experiencia de la maternidad conlleva la angustia. Una de las razones es elemental: ser madre es una experiencia de apertura a lo desconocido. Por más que nos relaten qué es ser madre, por más películas o textos que veamos sobre el tema, por más que nos preparemos mentalmente durante el embarazo, la maternidad sólo puede vivirse, directamente, en carne propia. Y esta experiencia es intransferible y única. Nadie puede ser madre por nosotros. A la maternidad tenemos que afrontarla de forma individual.

Pero además existe una serie de factores sociales, psicológicos, culturales y emocionales que puede incrementar la angustia de las madres. Por ejemplo, existen expectativas que impone la sociedad, los altibajos emocionales inherentes al proceso materno, una carga de trabajo añadida a las labores preexistentes de la mujer, la falta en ocasiones de una red de apoyo fija y disponible, el estrés financiero que puede acarrear la llegada de un ser nuevo en un hogar. Como vemos, la angustia materna es un fenómeno multifactorial que puede ser causado por muchos otros motivos.

En este trabajo exploramos cómo la lectura de obras literarias que abordan la experiencia materna y los desafíos emocionales asociados con este proceso puede servir como un paliativo para la angustia que experimentan las madres, pues proporciona un conocimiento de la complejidad de este proceso y de las múltiples perspectivas que las madres tienen, perspectivas ya no limitadas por los idealismos en torno de ese mismo

tema. La aproximación a narrativas que reflejen la complejidad de la maternidad y no sólo una perspectiva idealizada permite a las madres –y a los lectores– reconocer y comprender, al tiempo que fomenta un proceso empático a través de la representación de las perspectivas de otras madres, sus propias experiencias, contribuyendo a paliar la angustia relacionada con la maternidad.

La maternidad y la angustia: aproximación

La maternidad, como ya señalamos someramente en la introducción, puede ser una experiencia angustiante. Existen trabajos que giran en torno a este tema y que resultan importantes para situar el planteamiento de nuestro ensayo. Uno de los más relevantes es el de la psicoanalista Catherine Galaman (2021), quien, en su artículo “La angustia materna”, parte de una certeza: “en el transcurso de la experiencia particular de cada mujer, devenir madre puede conllevar estados de sufrimiento. Algunas mujeres viven difícilmente este momento a pesar de haberlo elegido. Ser madre no está programado de manera universal” (p. 291). A continuación, la autora realiza una interpretación sobre cómo son expresados y representados los padecimientos maternos en la sociedad narcisista en la que vivimos, la cual confunde la condición femenina con el deseo materno, y al mismo tiempo invisibiliza la presencia de la angustia materna.

Maribel Blázquez y Jesús Muñoz reflexionan, en su artículo “Emociones ante la maternidad: de los modelos impuestos a las contestaciones de las mujeres”, sobre la enorme multiplicidad de emociones que puede experimentar una mujer respecto de su maternidad, emociones incluso a veces silenciadas, invisibilizadas en función de un discurso imperante que interpreta la maternidad “como finalidad única de las mujeres, apoyado en la biología, reforzado por el mandato divino y como deber social” (p. 82). Al reivindicar las verdaderas emociones de las mujeres en toda su diversidad contribuyen a desvelar las “naturalizaciones y esencialismos que permanecen en nuestros entornos sociales y sanitarios [...] y que no sólo excluyen a los hombres de la maternidad, sino también a todas aquellas mujeres que no las compartan o sientan de esta manera” (p. 90).

En su libro *Ante todo mucha calma* (2016), Valverde y Del Río señala que:

Es cierto que estamos viviendo profundas transformaciones en cuanto a roles, funciones, necesidades y valores que han puesto en jaque el concepto de maternidad como algo maravilloso y trascendental para la mujer. Cualquiera que haya tenido hijos sabe que de ideal no tiene nada, que es duro, y más aún hoy día que las mujeres trabajamos también fuera de casa. De hecho, es una de las cosas que muchas madres primerizas se plantean después de un tiempo de crianza: “¿Por qué nadie me dijo que esto iba a ser así?”, “Yo imaginaba que tener un bebé era algo alegre, bonito, y me he encontrado con que estoy triste, desbordada, cansada, dolorida y angustiada” (p. 16).

Las autoras dan importancia a los testimonios y a las emociones encontradas que las mujeres pueden experimentar en su proceso materno. No limitan sus reflexiones al ideal de la madre que está realizada y feliz por tener hijos, sino que cuestionan esos imperativos sociales que le exigen a la mujer convertirse en madre y, además, en madre perfecta. Esto conlleva un costo elevado, ya que el sistema actual no respalda adecuadamente la maternidad, obligando a las mujeres a trabajar fuera de casa, cumplir con las responsabilidades domésticas, y desempeñarse como madres y esposas, intentando hacerlo todo de manera funcional.

Por otro lado, en el artículo “Violencia simbólica en la maternidad: experiencias, significados y discursos”, los autores señalan en la conclusión que “las mujeres asignan un sentido de culpa a experiencias de maternidad, dado el incumplimiento de aquellas acciones validadas en base a estereotipos y concepciones hegemónicas” (p. 459). De algún modo, este artículo también aborda la cuestión de un discurso idealizado que determina cómo deben comportarse las madres ante este fenómeno; por lo que se deduce que el problema no es la maternidad en sí misma, sino la maternidad que no se mete en el molde ideal, que no se hace compatible con el sistema que se quiere imponer a la maternidad. Esto produce en la mujer una angustia porque ella no se percibe suficiente en su rol de madre, no en relación con la exigencia de ese ideal.

En el fondo, la angustia maternal es uno más de los sentimientos humanos que pueden ser denominados como adversos, pues supone una desazón emocional, un sufrimiento que padece la mujer. Ante esto, las alternativas para paliar estos sentimientos son muchas y desde distintos ámbitos, como el médico y el psicológico, principalmente. Sin negar la validez y la eficacia de estas disciplinas, proponemos que también la

literatura –el mundo del arte en general– puede funcionar a la hora de enfrentar los males de la vida. Se habla, por ejemplo, de la arteterapia, cuya búsqueda, reducida a términos muy generales, es también apoyar y mejorar el estado físico, mental y emocional de los seres humanos a través del arte.

Ya en términos de nuestro tema, consideramos asimismo que la literatura también puede paliar los sentimientos adversos consustanciales a la vida humana. Fue Boecio quien en su obra *Consolación de la filosofía*, condenado a muerte, ante la tristeza y el desasosiego que le causaban la inminencia del fin, encontró en los sabios grecolatinos una luminaria en medio de la oscuridad. A través de la escritura y la reflexión pudo disminuir la ansiedad que le causaba el hecho de estar encerrado.

Sirva la anécdota de Boecio como un preámbulo, y concentrémonos en señalar que son muchos los académicos y pensadores que han señalado los beneficios de la literatura. En el artículo “La lectura y su relación con la salud y el bienestar de las personas”, sus autores defienden que “lo que más valoran los encuestados son los aspectos protectores de la lectura, como paliar la soledad, evitar pensamientos negativos y gestionar mejor las emociones” (p. 7). El artículo señala además que la lectura no sólo tiene la intención de adquirir información y/o conocimientos, sino también el aporte que esta actividad puede ofrecer en términos de bienestar y salud mental, lo cual es un aspecto que no ha sido ampliamente valorado como el informativo.

En el artículo “Tres beneficios de la lectura desde una mirada investigativa: pensamiento crítico, expresión oral y salud mental”, las autoras expresan que:

Un aspecto importante de la lectura es que, a través de ella, desde un punto de vista terapéutico esta puede contribuir a mejorar las alteraciones mentales de las personas. Fuera de su incidencia como una actividad intencionada para mejorar la salud mental, también va a beneficiar al lector porque a través de esta actividad disminuye la soledad, gestiona de mejor manera sus pensamientos negativos e incrementa la diversión desde el goce estético y voluntario de los textos. (p. 349)

Tal como sostienen las autoras, la lectura desempeña un papel crucial en la mejora del bienestar mental al ofrecer una vía para paliar la angustia y la soledad, y así tener alguna funcionalidad terapéutica. Desde esta perspectiva, leer no solo ayuda a tratar alteraciones mentales, sino que

también puede servir como una especie de refugio contra la soledad, lo que permite a los lectores establecer contacto con otros modos de pensamiento y con otras perspectivas que pueden servir de consuelo ante las adversidades de la vida. Además, de nuevo siguiendo a las autoras del artículo mencionado, al sumergirse en textos, los individuos pueden gestionar de manera más efectiva sus pensamientos negativos, obteniendo una perspectiva renovada sobre sus problemas.

¿Qué puede angustiarnos en el proceso de la maternidad?

¿Qué es la angustia? ¿Cómo se manifiesta la angustia en el proceso materno? Estas son las interrogantes que es necesario responder en este apartado. No se puede negar que existe un discurso, transmitido a través de los medios de comunicación de masas, que proyecta una imagen idealizada de la maternidad. Se trata de una idealización que pretende proyectar una maternidad irreal. Muchas madres sufren por no ser una buena madre, al no conseguir ser una madre perfecta, tal como se supone que tendría que ser. Estamos en una época donde las madres están desorientadas, entre un cierto esplendor del poder y una misión imposible.

Desde las concepciones de Sören Kierkegaard y Jean Paul Sartre sobre la angustia se puede hacer un enlace con la maternidad, particularmente con las vivencias relacionadas con este fenómeno, el cual supone el centro temático de mi tesis. Partiré de una idea sobre la maternidad:

La maternidad no es un “hecho natural”, sino una construcción cultural multideterminada, definida y organizada por normas que se desprenden de las necesidades de un grupo social específico y de una época definida de su historia. (Palomar Vereá, 2005, p. 36)

Derivado de lo anterior, es posible inferir que la maternidad de cada mujer es distinta, puesto que, si no está predeterminada, las mujeres somos libres de ejercerla de acuerdo a nuestros ideales y nuestras ideas al respecto. Por ahora es necesario pensar esta experiencia en relación con la angustia tal como entienden esta idea Kierkegaard y Sartre.

El futuro es angustia, todo porvenir es angustiante, porque es desconocido; la maternidad, bajo esta lógica, produce angustia pues supone un

mundo abierto de posibilidades. Como señala Kierkegaard (2020) en *El concepto de la angustia*:

Lo posible corresponde por completo al futuro. Lo posible es para la libertad lo futuro, y lo futuro es para el tiempo lo posible. A ambas cosas corresponde en la vida individual la angustia. De ahí que con un lenguaje exacto y correcto se enlace la angustia con el futuro. (pp. 188-189)

Se puede experimentar incertidumbre respecto a cómo será el parto y cómo será el hijo. ¿Será una vivencia tan dolorosa, como dicen? ¿Mi hijo nacerá con salud, nacerá con todas sus capacidades? Esas preguntas suponen una interrogación abierta, y por eso angustian.

Kierkegaard utilizaba una metáfora para definir este sentimiento: un hombre en el límite de un precipicio. Es una representación dilemática, pues el hombre, al mirar hacia la nada, hacia el vacío, experimenta un miedo indefinible, vago, y a la vez un impulso terrorífico por arrojarle a ese no-lugar. Así, de forma similar, sucede con la experiencia de la maternidad, especialmente en sus primeras fases. Es una latencia atemorizante, una vivencia aún inexplorada que causa miedo y a la vez atrae, al menos esa fue mi percepción como madre primeriza. Miedo por lo desconocido y atracción precisamente por esa misma nada que amenaza con engullirnos.

De acuerdo con Kierkegaard existe una libertad implícita en cada elección, en ese sentido elegir ser madre implica una libertad significativa que puede propiciar la angustia, pues la madre, al asumir esa elección, se enfrentaría a la responsabilidad y las posibilidades (positivas o no) asociadas con esa elección. En un tenor semejante, Sartre (1993) señala:

A cada instante estamos arrojados en el mundo y comprometidos. [...] El despertador que suena por la mañana remite a la posibilidad de ir a mi trabajo, que es mi posibilidad. Pero captar el llamado del despertador como llamado, es levantarse. El acto mismo de levantarse es, pues, tranquilizador, pues elude la pregunta: “¿Es el trabajo mi posibilidad?”, y, en consecuencia, no me pone en condiciones de captar la posibilidad del quietismo, de la denegación del trabajo y, en última instancia, de la denegación del mundo, y de la muerte. (p. 73)

Es así que en mi caso la elección de ser madre supuso saber que tendría que hacerme cargo de mi hijo, cambiar mis hábitos, adaptarme a una nueva rutina, sacrificar muchos aspectos de mi vida, y esa certeza

anticipada me causó incertidumbre y por lo tanto angustia. De este modo, como arguye la académica Yessenia González Herrera (2021), “las personas son proyectos, una posibilidad de existencia más allá de su situación presente. Cada individuo tiene la libertad de dar un sentido a su situación, de elegir su fin particular” (p. 53).

La maternidad también implica una libertad casi sin límites, pero al mismo tiempo hay límites establecidos por la sociedad. Este es otro dilema. Es una experiencia casi sin límite porque podemos decidir, si las posibilidades están dadas y son factibles, entre el parto natural y el parto por cesárea, entre el parto habitual en una camilla hospitalaria o el parto en el agua. Y cada una de esas elecciones conlleva una angustia puesto que reconocemos pros y contras. Las personas que acompañan a la madre o que están al menos alrededor de ella, dan su punto de vista y recomiendan una u otra manera, algunas hablando desde su experiencia, otras desde la perspectiva de algún conocido. Sin embargo, la elección es nuestra y nosotros tenemos que hacernos cargo de la responsabilidad y de las consecuencias de esa elección. Según Sartre, estar en el mundo implica una responsabilidad, incluso si nos negamos a participar, por ello cada elección es nuestra. En este tenor, el francés señala que

[...] el hombre toma conciencia de su libertad en la angustia, o, si se prefiere, la angustia es el modo de ser de la libertad como conciencia de ser, y en la angustia la libertad está en su ser cuestionándose a sí misma. (p. 64)

Los límites establecidos a la maternidad, por otro lado, son otro motivo de angustia para las madres. ¿Por qué? Implican el peso de una carga social, de un ideal de lo que es o no una buena madre. Quienes ya han sido madres tratan de guiar a la madre primeriza. Sin embargo, una recomendación nunca asume la responsabilidad de un acto, quien da un consejo no asume la carga de una elección. Por eso la madre, en el fondo, es la única depositaria de la angustia de una decisión.

Sartre reflexionó filosóficamente que la existencia precede a la esencia, es decir, que no hay determinaciones esenciales para el ser humano, que cada determinación es en realidad un constructo que hacemos y configuramos los mismos seres humanos. Estamos abiertos al mundo, a diseñar el modo de relacionarnos con él. Desde ese punto de vista, la maternidad como una determinada exigencia social es también una construcción que

puede modificarse. Las mujeres pueden decidir su maternidad, desde los primeros episodios hasta la crianza de los hijos. Reconstruir el modo de maternidad, sin embargo, implica una libertad que angustia. Porque ahora somos creadores de nuestra propia manera de ser madre, lo cual conduce a la responsabilidad absoluta de nuestra decisión. ¿Y si no soy una buena madre? ¿Y si me hubiera ido mejor siguiendo los consejos tradicionales de maternidad? ¿Y si estos aspectos negativos que noto en mi hijo los pude haber corregido con otro modo de materner? En fin, los cuestionamientos pueden ser numerosos.

La angustia de la maternidad también se ve incrementada por una certeza que se relaciona con la finitud planteada por Kierkegaard. La conciencia de la finitud conlleva la conciencia de la muerte inevitable de un ser al que dimos vida, incluso del que somos causantes tanto de su vida y por eso mismo de su muerte. La madre es una latente dadora de vida, pero paradójicamente es también la principal dadora de muerte. Esta certeza de la finitud a la que están destinados nuestros hijos es un motivo más de angustia.

En *El mono ansioso*, específicamente en su capítulo “Angustia y modernidad: los existencialistas”, Xavier Roca Ferrer (2019) señala que “la angustia no se debe a nada en concreto sino a la imposibilidad esencial de determinar el objeto de nuestra angustia” (p. 398). Es así que en la maternidad existe una angustia que también excede a todo intento de racionalizar esa experiencia; siempre existe un sobrante. Sabemos que la maternidad es impuesta, que está determinada por otros, que amerita una enorme responsabilidad, que conduce al nacimiento y a la muerte del hijo, pero aún así la maternidad no deja de angustiarnos. No reconocemos un objeto angustiante pero aún así es imposible desligarnos de la experiencia de la angustia, tal vez porque como todo proyecto humano es en sí mismo incierto.

La maternidad, en buena medida, es una experiencia de la angustia. Pocas experiencias humanas conllevan una responsabilidad tan opresiva, porque hablamos de vidas humanas y de la construcción de la sociedad que será el relevo de la generación actual. Elegir un modo de materner es obviar o dejar de lado otros muchos, elegir el modo de parir es también anular otros tantos que aseguran ser igual o más eficaces que los métodos tradicionales, elegir el día a día de la maternidad es pensar en otras posibilidades.

¿Cómo puede la literatura paliar la angustia materna?

¿Cuál es la especificidad del discurso literario que contribuye a paliar la angustia materna? ¿Por qué el discurso literario, en este sentido, puede contribuir a paliar este tipo especial de angustia? Como hemos intentado mostrar hasta aquí, la maternidad es indisociable de la angustia y la literatura, de un modo particular, puede paliar ese sentimiento pues proporciona un conocimiento de la complejidad de este proceso y de las múltiples perspectivas que las madres tienen, perspectivas ya no limitadas por los idealismos en torno de ese mismo tema. La aproximación a narrativas que reflejen la complejidad de la maternidad y no sólo una perspectiva idealizada permite a las madres reconocer y comprender, al tiempo que fomenta un proceso empático a través de la representación de las perspectivas de otras madres, sus propias experiencias, contribuyendo a paliar la angustia relacionada con la maternidad.

Una de las características del discurso literario es reflejar las emociones de la intimidad de los seres humanos. Juan Villoro menciona, en su conferencia “Ítalo Calvino: gramática de la imaginación”, cómo funciona el llamado *arte de contar ideas*, y sostiene que existen ciertas reflexiones que solamente surgen de las historias narradas a través de la literatura. Villoro considera que escribir historias es escribir la vida privada de sus personajes, lo cual en el conjunto de la obra se convierte en una manera de entender el mundo:

En todas las guerras podemos enterarnos de las estadísticas terribles, relacionadas con las muertes y con los embates de la destrucción bélica, sin embargo, no nos enteramos de las crisis personales, los cismas existenciales, las depresiones, los desconciertos psicológicos, las separaciones sentimentales, todas las consecuencias que la violencia pública tiene en la vida privada, y entonces lo que nos demuestra Calvino es que la novela es el único medio de entender las consecuencias privadas de los grandes cataclismos públicos.

Si establecemos una analogía de esta reflexión de Villoro, podemos decir que la maternidad no es aquello que nos dicen los medios de comunicación masiva ni los ideales sobre este fenómeno que provienen de los imperativos sociales, sino que a través de la literatura podemos llegar a comprender las crisis personales, los cismas existenciales, los desconciertos psicológicos, es decir, en específico, las angustias del proceso de ser

madre. Esta es una de las funciones de la literatura: darnos una visión personal e íntima a través de las historias narradas, para comprender mejor cómo un individuo vive su experiencia de vida desde su interior.

Por otro lado, la literatura mediante su potencia expresiva nos permite acceder a las capas más profundas de la realidad. A través de la literatura, podemos acceder a lo que no es evidente, a eso que no se ofrece de inmediato a nuestros ojos. La literatura nos conduce hacia sentidos que no alcanzamos a percibir en una primera visión, también nos permite criticar sentidos aparentes para abrir otros sentidos distintos. Esta vuelta al interior de las madres a través de la literatura es lo que permite a los lectores comprender la experiencia específica de las madres. En su ensayo “La creación literaria”, Carlos Fuentes (2019) señala:

Ahora bien, la literatura crea realidad, pero no puede divorciarse de la realidad histórica en la que ocurre –física, cronológica o imaginativamente– la literatura. Por eso es indispensable distinguir literatura e historia a partir de una premisa: la historia pertenece al mundo de la lógica, es decir, a la zona de lo unívoco: la invasión napoleónica de Rusia ocurrió en 1812. En cambio, la creación literaria pertenece al universo poético de lo plurívoco: ¿qué pasiones contradictorias agitan los espíritus de Natasha Rostova y Andrei Volkonski en la novela de Tostoi? (p. 195)

La literatura conforma así una realidad distinta, más en consonancia con las experiencias íntimas de los sujetos, pues es un reflejo de la interioridad de los individuos. A partir de la lectura, podemos ingresar a los estados íntimos de las conciencias de los seres humanos. Tal como dice Juan Villoro, leyendo somos capaces de enterarnos de las crisis personales y los cismas existenciales de las personas. Ahora bien, del mismo modo, siguiendo la lógica del planteamiento anterior, sucede lo mismo con la angustia materna, la cual podemos ver expresada en obras literarias y a través de ello paliar nuestra propia angustia o por lo menos empatizar con ese sentimiento materno.

Ahora vayamos a los ejemplos concretos y posteriormente haremos algún comentario, en función de los planteamientos del ensayo y especialmente de su idea rectora: cómo la lectura de obras literarias que abordan la experiencia materna y los desafíos emocionales asociados con este proceso puede servir como un paliativo para la angustia que experimentan las madres, pues proporciona un conocimiento de la complejidad de

este proceso y de las múltiples perspectivas que ellas tienen durante sus vivencias maternas. En *Mátate, amor*, Ariana Harwicz escribe:

Mi último recuerdo del embarazo es en Navidad, con toda la familia de mi marido presente venida de pueblos todavía más perdidos que este. Se me revolvió el estómago, mi bebé se movía a una velocidad poco normal, la gente cruzaba los dedos para no tener que salir corriendo a la maternidad y poder terminar de comer el pavo relleno con manzana. Yo estaba en el salón frente al fuego, no recuerdo haber hecho nada extraño que delatase mi desesperación.

En el fragmento de Ariana Harwicz, la literatura revela una visión cruda y visceral de la experiencia materna, mostrando cómo la angustia y el desasosiego se entrelazan con situaciones cotidianas. Harwicz captura el momento de tensión y desesperación que se oculta tras la fachada de una celebración familiar aparentemente tranquila. La descripción de la protagonista, con su estómago revuelto y la inquietud provocada por los movimientos frenéticos del bebé, refleja una lucha interna que contrasta con la calma superficial de la cena navideña. Este enfoque especialmente literario permite una conexión más profunda con las emociones de las madres, exponiendo la complejidad de su experiencia y cómo esta puede ser opacada o subyugada por las expectativas sociales. En consonancia con lo planteado en este ensayo, este es un ejemplo de cómo la literatura, al ofrecer este tipo de representaciones, facilita una comprensión más íntima y empática de la angustia materna, contribuyendo a mitigarla al permitir que las lectoras se reconozcan en las vivencias narradas.

Por otro lado, en *Casas vacías* de Brenda Navarro asistimos a las reflexiones de la “madre de Daniel”, nombre que se le da a este personaje en la novela. Ella, en un momento determinado, aparece en la novela con su ánimo alterado a causa de la rutina asfixiante en su ámbito doméstico y se pone a pensar lo siguiente:

Daniel crecía lento pero me invadía toda. Constantemente me pasaba las manos sobre la cara, estaba desesperada porque Daniel naciera. ¿Cómo estás?, me preguntaban y yo decía que muy mal. ¿Embarazo de alto riesgo? Todo embarazo es de alto riesgo, respondía para justificar las dolencias que todos minimizaban: riesgo de matarte porque no puedes más, riesgo de matar a Fran por disfrazar mis quejas físicas en arrumacos cursis por un futuro mejor; riesgo de sacarlo con las manos, con un cuchillo o con un gancho y morir de culpa y de tristeza.

En el fragmento de Brenda Navarro, la autora ofrece una visión también cruda y visceral de la angustia materna, ilustrando la intensidad de las emociones y el desasosiego que puede acompañar el embarazo. La protagonista describe cómo la lenta gestación de su hijo, Daniel, la consume completamente, reflejando un sentimiento de desesperación que contrasta con las respuestas superficiales que ofrece a quienes le preguntan sobre su estado. Navarro aborda la angustia de la protagonista con un lenguaje cargado de intensidad emocional, mostrando cómo sus quejas físicas y emocionales son desestimadas por quienes la rodean. La referencia a “riesgo de matarte” y “riesgo de matar a Fran” revela un profundo conflicto interno, en el que las dolencias y el sufrimiento se perciben como incompresibles e invisibles para los demás. Este enfoque revela la complejidad de la experiencia materna y la presión de cumplir con las expectativas sociales mientras se enfrenta a un dolor auténtico y constante. La literatura, al capturar y articular estas experiencias, ofrece a los lectores una visión más profunda de la angustia materna, fomentando una empatía que va más allá de las respuestas superficiales y promoviendo una comprensión más auténtica del dolor y la desesperación involucrados.

En el libro de ensayos *Germinal* de Tania Tagle, su autora hace una comparación entre el embarazo y lo monstruoso, el parto con el milagro y la crianza con la sorpresa. Su reflexión se encamina a mostrar que la maternidad es más compleja que lo que se expresa mediante los discursos políticamente correctos y, en una parte de sus reflexiones, Tagle comenta:

Hay un extranjero en mi cuerpo, un Otro que ha irrumpido como los galos en Roma. Pienso todas estas metáforas grandilocuentes para no pensar la literalidad de la pregunta que tengo poco tiempo para responder: “¿quiero gestar este embrión?”. Aunque la pregunta debería ser “¿deseo ser madre?”, pero no puedo preguntarme eso. No puedo llegar ahí todavía. Ser madre me parece algo demasiado lejano, por ahora soy como esa ballena inmóvil de la que hablaban los marineros medievales que puede sumergirse en cualquier momento o puede quedarse ahí como una isla y convertirse en la casa de un naufrago.

En el fragmento de la escritora mexicana, la protagonista enfrenta la angustia materna a través de metáforas evocadoras y reflexiones internas que capturan su conflicto con la maternidad. Describiendo el embrión como un “extranjero” en su cuerpo y comparándose con una “ballena

inmóvil,” Tagle ilustra la sensación de alienación y el dilema emocional de la protagonista frente a la decisión de ser madre. La dificultad de confrontar la literalidad de su situación refleja una barrera psicológica y social significativa, subrayando la distancia entre la idealización de la maternidad y su realidad compleja. La literatura, al ofrecer esta perspectiva íntima y personal, permite a los lectores empatizar con las emociones y dudas de la protagonista, desafiando las representaciones simplificadas y fomentando una comprensión más profunda de la angustia materna. En *Cómo amar a una hija* de Hila Blum, la escritora explora

Dos semanas antes de cumplir los treinta y uno, finalizado mi permiso de maternidad, que se había alargado especialmente, volví a mi trabajo en el estudio de artes gráficas de la universidad. Durante los primeros días me sentí acosada por las miradas de incertidumbre de mis colegas. Los meses de embarazo me habían dejado en la cabeza una especie de socavón brumoso lleno de turbación; me costaba decidir qué dejaba filtrar al exterior, y me angustiaba que mi cara delatara esa lucha interna. Pero parecía que todo iba bien; mis compañeros, el director, todos recordaban a mi yo de antes del embarazo y atribuían mi malestar a otra dimensión. Biológica, hormonal. Estaban convencidos de que era algo pasajero. Me recibieron de buen grado.

En el fragmento de Hila Blum, la literatura explora la disonancia interna que acompaña a la maternidad, especialmente al regresar al trabajo tras el permiso de maternidad. Blum presenta una escena cargada de tensión emotiva en la cual la protagonista se ve inmersa en la incomodidad causada por su retorno al trabajo. A pesar de que sus colegas parecen percibirla con su yo anterior al embarazo, ella está sumida en una confusión y angustia, evidenciadas por una sensación de “socavón brumoso” en su mente. La literatura, al adentrarse en estos momentos íntimos de vulnerabilidad y malestar, permite a los lectores empatizar con la protagonista y entender las complejidades emocionales que el entorno laboral y los colegas no puede captar. Esta representación de la lucha interna y la percepción errónea de los demás frente a sus verdaderos sentimientos destaca cómo el discurso literario ofrece una perspectiva más profunda sobre la angustia materna, facilitando una mayor conexión y comprensión de esta experiencia.

Reflexiones finales

En el primer apartado, exploramos la maternidad, entendiéndola lejos del idealizado rol de plenitud y felicidad que socialmente se difunde, y deducimos que se trata de una experiencia que puede estar cargada de angustias y contradicciones profundas. La literatura revisada muestra cómo las expectativas sociales y culturales, cuando imponen un modelo ideal de la maternidad, con frecuencia invisibilizan las emociones complejas y el sufrimiento que muchas mujeres experimentan. Esta presión por cumplir con un estándar idealizado no sólo contribuye a sentimientos de insuficiencia y culpa, sino que también revela la necesidad de un apoyo más amplio y comprensivo. En este contexto, tanto las intervenciones médicas y psicológicas como la literatura y otras formas de arte emergen como valiosas herramientas para enfrentar y mitigar la angustia materna, proporcionando consuelo y una perspectiva renovada sobre los desafíos que conlleva ser madre.

En el segundo apartado exploramos cómo la maternidad se configura como una experiencia profundamente cargada de angustia, como un sentimiento que emana tanto de la libertad inherente en la elección de ser madre como de las múltiples incertidumbres que esta experiencia lleva aparejadas. Retomando las perspectivas de Kierkegaard y Sartre, es posible entender que esta angustia materna proviene de la constante confrontación con lo desconocido y la responsabilidad absoluta que implica crear y guiar una nueva vida. Por otro lado, la idealización de la maternidad, promovida por normas culturales y expectativas sociales, añade una capa adicional de presión, haciendo que las madres se enfrenten a la disyuntiva entre sus propias expectativas y los estándares externos. En última instancia, la maternidad revela la dificultad de encontrar un equilibrio entre la libertad personal y las imposiciones sociales, y nos recuerda que, en su esencia, la angustia es una constante en el proceso de dar sentido y estructura a nuestras elecciones y responsabilidades como madres.

Finalmente, en el tercer apartado, exploramos cómo la literatura puede paliar la angustia materna al ofrecer una representación íntima y profunda de la experiencia maternal que va más allá de los idealismos sociales y los discursos superficiales. Al reflejar las emociones y conflictos internos de las madres, la literatura permite a las lectoras acceder a una comprensión más auténtica y humana de la maternidad. Obras literarias como

las de Ariana Harwicz, Brenda Navarro, Tania Tagle y Hila Blum capturan la angustia que acompaña a la maternidad, revelando aspectos de la experiencia materna que a menudo se ocultan detrás de las expectativas sociales y de los discursos políticamente correctos. Esta capacidad de la literatura para explorar y exponer la realidad más profunda de las madres facilita en los lectores una empatía más profunda y un reconocimiento de sus desafíos emocionales, contribuyendo así a mitigar su angustia.

Referencias

- Arévalo, J., Fernández, M. y Martín, C. (2018). La lectura y su relación con la salud y el bienestar de las personas. *Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud (ACIMED)*, 29(4), 1-11.
- Blázquez, M. y Muñoz, J. (2010). Emociones ante la maternidad: de los modelos impuestos a las contestaciones de las mujeres. *Ankulegi*, 14, 81-92. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3679578.pdf>
- Blum, H. (2023). *Cómo amar a una hija*. Salamandra.
- González Herrera, Y. (2021). La libertad y la angustia en la filosofía existencialista de Sartre. *Sincronía*, 26(81), 43-56. <https://doi.org/10.32870/sincronia.axxvi.n81>
- Galaman, C. (2021). La angustia materna. En S. Brigidi S. y C. Cuadrada, *Maternidades, experiencias y narraciones* (pp. 291-299). Publicaciones URV.
- Fuentes, C. (2019). *A viva voz*. Alfaguara.
- Harwicz, A. (2017). *Mátate, amor*. Lengua de Trapo.
- Kierkegaard, S. (2020). *El concepto de la angustia*. Alianza.
- Navarro, B. (2019). *Casas vacías*. Sexto Piso.
- Palomar Vereá, C. (2005). Maternidad: historia y cultura. *La ventana*, (22). <https://www.redalyc.org/pdf/884/88402204.pdf>
- Roca Ferrer, X. (2019). *El mono ansioso*. Arpa Editores.
- Salinas, T., Abad, D. y Bastidas, C. (2002). Tres beneficios de la lectura desde una mirada investigativa: Pensamiento crítico, expresión oral y salud mental. *Polo del Conocimiento*. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9439005.pdf>

- Sánchez, M., Del Pilar, M., Cárdenas, V., Maribel, R., Carrasco, C., Cecilia, G., Romero, C. y Tanint, L. (2024). Violencia simbólica en la maternidad: Experiencias, significados y discursos. *Revista de Ciencias Sociales*. <https://doi.org/10.31876/rcs.v30i2.41923>
- Sartre, Jean Paul. (1993). *El ser y la nada*. Altaya.
- Tagle, T. (2023). *Germinal*. Lumen.
- Valverde, N. y Del Río, S. (2016). *Ante todo, mucha calma: Un libro para vivir sin ansiedad el deseo, los miedos y las emociones de la maternidad*. La Esfera de los Libros.
- Villoro, J. (2022, 21 de agosto). Ítalo Calvino: gramática de la imaginación [Conferencia]. Monterrey, México. <https://www.youtube.com/watch?v=-LrGgOh1zfU>

Literacidad emocional y currículum en el bachillerato

Aportes y sugerencias a partir del análisis de casos desde la perspectiva de la inclusión y la multiculturalidad

**Lizeth de Loa Íñiguez
Sandra Elizabeth Cobián Pozos**

Introducción

El componente emocional en el ámbito educativo formal y del aprendizaje ha cobrado relevancia y ha sido estudiado por pedagogos, psicólogos y educadores desde los años ochenta hasta la fecha (Gardner, 1983; Slovery & Mayer, 1990; Goleman, 1990, Mora, 2019, Brackett, 2021; entre otros), por diversos estudios internacionales (OCDE, 2015; UNESCO, 2021; OCDE, 2021), instituciones internacionales dedicadas exclusivamente al tópico (Aspen Institute National Commission on Social, Emotional, and Academic Development, 2019) y en planes de estudio y reformas educativas mexicanas documentadas desde 2017 (SEP, 2017, 2020, 2023), por citar algunas instituciones y documentos, los cuales dan prioridad al desarrollo de habilidades socioemocionales como componente esencial no sólo para el desarrollo integral, sino el académico.

Ahora bien, es un paso muy importante que reconocidos teóricos y estas grandes organizaciones hagan énfasis en la importancia de las habilidades socioemocionales en el ámbito educativo, pero es sustancial hacer notar que los principales teóricos han realizado la propuesta de su integración al currículum desde los años 80. En México no fue sino hasta el

año 2017 que apenas se acercaron de manera explícita en los documentos que rigen la educación básica (SEP, 2017) y, previo a ello, en programas como ConstruyeT de la Secretaría de Educación Pública en colaboración con el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (SEP, 2015). Si bien, después de más de cinco años la discusión ha tomado cada vez más auge, aún se carece de información sobre cómo los profesores de todas las asignaturas integran dicho componente en la planeación de sus clases y si esto coadyuva a atender situaciones relacionadas con la inclusión y la multiculturalidad. Por lo tanto, reconocer su importancia en el papel no es el único paso que se tiene que dar, pues hace falta poner en marcha la maquinaria social e institucional –profesores, administrativos, padres de familia, asociaciones– para empezar a caminar.

Con relación a todo lo anterior, en este documento:

1. Revisamos antecedentes teóricos e institucionales que promueven la integración de las habilidades socioemocionales en la educación formal.
2. Realizamos un análisis de la evolución de los documentos que rigen la Educación Media Superior en México.
3. Analizamos la malla curricular del Bachillerato General por Competencias, así como algunas asignaturas afines al tema en cuestión.
4. Conceptualizamos la literacidad emocional como una habilidad socioemocional relacionada directamente con el pensamiento, el lenguaje y la comunicación, y, por lo tanto, una habilidad a desarrollar a lo largo de todas las asignaturas.
5. Discutimos, a través del análisis de dos casos retomados en orientación educativa, sobre la necesidad de integrar estrategias similares en el aula, de manera que los casos relacionados con la inclusión y la multiculturalidad, no sean vistos de forma aislada, sino que se retomen de forma integral en el aula, con todos los estudiantes, a través de las distintas asignaturas.

Ante la obvia carencia de la integración del componente socioemocional y la literacidad emocional como un objetivo de aprendizaje en el bachillerato, nuestro deseo es que este texto ofrezca si acaso algunas herramientas de abordaje para la educación socioemocional en el aula para cualquier docente, de cualquier asignatura.

Recorrido teórico y conceptual sobre las habilidades socioemocionales, educación socioemocional y la literacidad emocional

Nos remontamos a los años 80, cuando Howard Gardner propone las inteligencias múltiples, entre ellas la intrapersonal y la interpersonal. Su propuesta es un parteaguas para quitar el predominio de lo lógico-matemático a la inteligencia, y reconoce otros aspectos de la misma. Este modelo influye en distintas escuelas que integran el reconocimiento de otras inteligencias como la espacial (deportes y música), que antes eran vistas como “monerías” en el currículum, pero no esenciales (Gardner, 1983). La inteligencia intrapersonal se reconoce como aquella habilidad para conocerse a uno mismo y reflexionar sobre sí, sus estados de ánimo, emociones y sentimientos; mientras que la interpersonal tiene que ver con la capacidad para socializar, entender al otro y convivir.

Teniendo esto como base, Slovery and Mayer (1990) proponen el modelo para la educación emocional, cuyos pasos consisten en percibir, asimilar, comprender y regular las emociones. Ya a mediados de los 90, Daniel Goleman propuso de manera clara, concisa y enfática la inteligencia emocional, y profundizó sobre los aspectos de inspiración y motivación (1995).

Para el año 2020, apoyada en todo este bagaje conceptual, la OCDE (2020) denominó a las habilidades socioemocionales como los *Big Five Domains* que son:

1. *Desempeño en la tarea*: se compone de autocontrol, responsabilidad y persistencia.
2. *Regulación emocional*: consta de resistencia al estrés, optimismo y control emocional.
3. *Colaboración*: consiste en la empatía, la confianza y la cooperación
4. *Mente abierta*: se relaciona con tres habilidades: la curiosidad, la tolerancia y la creatividad.
5. *Participar con los demás*: involucra la sociabilidad, la asertividad y la energía.

Si bien es cierto que la educación sobre las emociones era hasta hace poco escasa, afortunadamente hoy en día –también desde la neurociencia–

se reconoce e impulsa no sólo su papel indisoluble de los individuos y comunidades, sino como un componente esencial para detonar aprendizajes significativos (Mora, 2019).

Por último, Bracket (2020), quien ha dedicado sus estudios de psicología al desarrollo de la educación emocional, propone un método muy claro que puede adaptarse desde preescolar hasta preparatoria. El método se llama RULER (por sus siglas en inglés), que consta de regular, comprender, etiquetar, expresar y regular las emociones. Una herramienta esencial para aplicar el método es el medidor emocional, que organiza en un cuadrante 100 emociones y clasifica por su nivel de agrado o desagrado o su nivel de energía alta o baja.

La literacidad emocional

La literacidad, es la evolución del término *alfabetización*, en el sentido de que, si bien este último hace referencia a la capacidad de decodificar y codificar símbolos del alfabeto (escribir y leer), la literacidad acepta otras variantes respecto a los símbolos que se decodifican y codifican, pues una lengua no regida por el alfabeto es igual de valiosa y es una habilidad que no debe menospreciarse. Podríamos decir que la literacidad integra habilidades esenciales de la comunicación como lo son el pensamiento, el lenguaje (oral, escrito) y el diálogo (la capacidad de expresar y escuchar los puntos de vista de otros). Además, la literacidad no sólo se enfoca en la lectura de comprensión, sino también en la lectura de los textos en su contexto, entre las líneas y tras las líneas (Cassany, 2006). Es decir, leer entre líneas y tras las líneas implica comprender no sólo el sentido literal de la palabra escrita en el texto, sino también lograr comprender aquello que el autor no escribió explícitamente, además de la interpretación propia del lector sobre el texto a partir de sus conocimientos previos sobre el tema; lo cual implica una interacción entre varios componentes que permiten dar sentido a lo que llamamos literacidad.

Ahora bien, incluso en la literacidad académica, que Hernández (2016) denomina como la habilidad de escribir que construye el diálogo entre otros autores y quien escribe, se tiene también en cuenta el componente emocional en la dimensión retórica de la apelación emocional, de manera que el texto argumentativo apele a las emociones, que, dicho

sea de paso, este tipo de textos es de los más efectivos para enganchar la atención, convencer, persuadir y fijar en la memoria.

La literacidad emocional es una habilidad compleja que reconocemos aquí como la capacidad para expresar de manera oral y escrita las emociones propias y de otros, así como la capacidad de dialogar respecto a las emociones y pensamientos, de manera que este acto de expresividad promueva la autorregulación. Según Goodman, Haddon y Park (2003), la literacidad emocional involucra:

- Desarrollar un lenguaje para ponerle palabras a los sentimientos que se experimentan.
- Encontrar un espacio para descubrir los propios sentimientos y reconocer cómo estos toman forma de acuerdo a las situaciones en las que se encuentran.
- Preguntar a otras personas cómo se sienten, de manera que les sirva como comparación con su propia experiencia.
- Involucrarse en diálogos con otros respecto a sus pensamientos y sentimientos.
- Aprender de su propia narrativa y cómo esta le da significado y valor a su vida.

Nosotros consideramos a la literacidad emocional como una habilidad socioemocional, con la particularidad de que el lenguaje y el diálogo son la principal característica y diferenciación respecto a otras habilidades socioemocionales. De la misma manera que la literacidad significa leer un texto entre líneas y tras las líneas, en su contexto y situación específica (Cassany, 2006), la literacidad emocional requiere leer y significar las emociones propias y de los demás, distinguir entre la emoción que se verbaliza y la que se expresa al mismo tiempo con gestos; leer y expresar en las múltiples formas y modos las emociones, y entenderlas dentro de su contexto y situación específica.

La literacidad emocional implica tanto el reconocimiento propio de las emociones como el de los demás, pero también el involucramiento de estas en el beneficio de la situación, es decir, a diferencia de la inteligencia emocional que es la habilidad de reconocer las emociones propias y de los demás, la literacidad emocional hace que aprovechemos los sentimientos y aprendamos a manejarlos buscando el bienestar común.

La principal problemática que abordamos en este capítulo es la carente integración del componente emocional en el currículum de bachillerato, las consecuencias de ello en el desempeño y la convivencia, sobre todo en aulas que pretenden ser inclusivas y multiculturales como lo propone la política institucional de la Universidad de Guadalajara, y cómo proponemos que, a través de la literacidad emocional, nos acerquemos a las soluciones para dichas carencias.

Análisis general de la integración de las habilidades socioemocionales en el currículum educativo

El currículum de todos los niveles educativos había carecido, hasta hace pocos años, de la integración del componente emocional en el aula. Con el modelo napoleónico, el objetivo se centraba en lograr el dominio de contenidos disciplinares y cuya principal meta era aprender de manera casi memorística, y algunas veces práctica, cierta área especializada del conocimiento. Después, los cuatro pilares para la educación de Delors (1996) recorrieron cada rincón educativo y, por lo menos en la Universidad de Guadalajara, impulsaron un modelo por competencias y centrado en el aprendizaje del estudiante, tratando de lograr un equilibrio entre el aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir (en este último un llamado implícito a la educación socioemocional), entonces el centro de atención ya no eran contenidos específicos, sino habilidades con las cuales el aprendiz haría frente a las problemáticas de su contexto. El enfoque por competencias hizo un guiño al componente emocional al integrar las aptitudes como parte de los objetivos de la pedagogía. La colaboración, el respeto y el trabajo en equipo fueron considerados primero en el terreno de las aptitudes; después, se avisoraban en el panorama el pensamiento crítico, la comunicación, la metacognición, incluso la creatividad. A todo este conjunto, se les denominó *habilidades blandas*, genéricas o habilidades para la vida y el trabajo. Esas mismas habilidades fueron elegidas como parte de las habilidades socioemocionales dentro del modelo de los *Big Five Domains* que retoma la OCDE (2015) de otros autores que habían propuesto taxonomías similares. En México, la Secretaría de Educación Pública, por su parte, hizo explícita la formación para las habilidades socioemocionales

con el programa Construye T (SEP, 2015), y retomó la idea con la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2020) y después con la última reforma del agosto de 2023 (SEP, 2023).

Mencionar de manera explícita estos contenidos y proponer estrategias metodológicas resulta un avance, pero no es la única tarea que se tiene que realizar para asegurar su integración al aula. Falta también una investigación diagnóstica tanto de prácticas pedagógicas para promover estas habilidades, como un diagnóstico de las mismas habilidades tanto en estudiantes como en profesores. Por lo anterior, es importante mencionar que involucrar el tema emocional en las aulas no es únicamente dirigido al estudiante. Pensemos en una institución que aun en su currículum académico plasma las habilidades emocionales como un objetivo de las clases; sin embargo, si no volteamos a ver a los profesores y personal de la escuela, será imposible llevar a cabo el involucramiento de las emociones en el aula.

La problemática de la incorporación del componente emocional en el currículum del BGC¹ de la Universidad de Guadalajara

Tanto la psicología como los estudios en neurociencias (Mora, 2019; Brackett, 2020, entre otros) apoyan la idea de que la emoción es un factor esencial para fijar los aprendizajes. Se ha demostrado también que el simple hecho de nombrar o etiquetar una emoción, genera bienestar o alivio en la persona que la expresa, y le ayuda a su propia autorregulación (Brackett, 2020), fomentando la literacidad emocional. A pesar de la relevancia académica que juega la literacidad emocional por sus implicaciones no sólo en el desarrollo integral sino en el aprendizaje del estudiante; en el currículum del Bachillerato General por Competencias de la Universidad de Guadalajara (SEMS, 2021), la emocionalidad de los estudiantes es un tema que apenas se revisa en asignaturas asociadas a este, como lo son un par del eje de humanidades y sociedades: Autoconocimiento y personalidad (SEMS, 2021) y Apreciación del arte (SEMS, 2021). Es decir, de una malla curricular de 45 unidades de aprendizaje, apenas dos retoman el tema, lo cual es evidencia de un carente repertorio curricular para su

¹ Sigla para denominar al Bachillerato General por Competencias.

abordaje. Hay una omisión importante de la emocionalidad en las asignaturas del eje de comunicación y aprendizaje; pues se esperaría que, como respuesta al fenómeno de la posverdad, los estudiantes reconozcan que las emociones juegan un papel crucial al momento de recibir la información, tema primordial para asignaturas del eje antes mencionado como comprensión y exposición, análisis y argumento, así como crítica y propuesta; sin embargo, ninguna de las asignaturas anteriores vislumbra la temática, salvo una sola mención en el objetivo general.

Lo anterior tiene diferentes implicaciones, por un lado, los objetivos de aprendizaje de cada asignatura son consistentes con la taxonomía de Bloom (1956), y podemos leer con mucha claridad y persistencia objetivos que hacen énfasis en el desarrollo cognitivo, pero no así en el emocional, ambos vinculados entre sí para lograr aprendizajes. Si los ejes que por su naturaleza, deberían abordar la temática de la literacidad emocional no lo hacen, poco podemos exigir a asignaturas relacionadas con las ciencias naturales o matemáticas que lo hagan.

Sin embargo, eso no significa que los objetivos de aprendizaje relacionados con la emocionalidad no deban tomarse en cuenta en asignaturas como física, por ejemplo. ¿Qué sucedería si, en un caso hipotético, se plantea como objetivo de aprendizaje que el estudiante reflexione sobre la emoción que le provoca entender (o no) la primera ley de Newton? ¿Por qué sería relevante tanto para el profesor como para el estudiante reconocer la emoción que experimenta el estudiante? Hemos desvinculado tanto la emocionalidad del acto educativo, que quizá estas preguntas nos parezcan demasiado raras, o nos causen un poco de rechazo o miedo, pero esta propuesta interpela al lector respecto a situaciones que se dan en el aula pero de las que no se habla o expresa y por lo tanto es necesario traer a la mesa de discusión.

El análisis minucioso de los objetivos de aprendizaje de las asignaturas, así como sus contenidos y actividades propuestas, nos ayuda a acercarnos a lo que se le propone al profesor para que realice en el aula y, por tanto, nos podemos dar una idea más o menos de cómo se abordan los temas relacionados con la literacidad emocional, lo que nos permite deducir que faltan pasos para su mayor integración.

Tal es el caso de autoconocimiento y personalidad del eje de humanidades y sociedades que retoma los contenidos de reconocimiento y expresividad emocional y cómo las emociones afectan la salud del

estudiante. Llama la atención que no se establece un vínculo explícito entre la influencia de las emociones sobre su aprendizaje y desarrollo académico. Por otro lado, de ese mismo eje, sólo la asignatura de apreciación del arte menciona de manera explícita cómo la actividad artística puede ser un canal para expresar y regular las emociones, pero ninguna otra asignatura del currículum, ni siquiera las del eje de comunicación y aprendizaje retoman el conjunto de habilidades socioemocionales.

Lo que el currículum no alcanza a avizorar

Aunado a la problemática de la carente integración de la literacidad emocional como objetivo de aprendizaje en el currículum de bachillerato, hay por otro lado, situaciones o condiciones que no logran visualizarse y eso se debe a que, aunque el currículum haya sido construido por académicos que están a la vanguardia, finalmente se convierte en un documento con cierta estaticidad y rigor. Sin embargo, es comprensible que, para lograr cierta homogeneidad en los aprendizajes, todos los estudiantes revisen más o menos los mismos contenidos con más o menos las mismas metodologías. Y si bien esto es una ventaja porque contribuye a que los estudiantes posean los aprendizajes mínimos esperados para esta etapa evolutiva, sí que limita algunas situaciones que no logran ser previstas en los programas de las asignaturas.

Otra cuestión a considerar son los mismos profesores, resulta un tanto difícil que se retomen las emociones en todas y cada una de las asignaturas cuando es posible que ni siquiera el mismo profesor pueda identificar y expresar sus propias emociones o lo considere útil. Es por ello que nos encontramos constantemente con la negativa de los profesores a abordar temas emocionales en sus clases, aludiendo así que eso es trabajo de orientación educativa o el psicólogo de la institución. Sin embargo, para el caso de las neurodivergencias o situaciones relacionadas con la multiculturalidad; todos los académicos y administradores debemos asegurarnos de que las políticas se respeten y cumplan, como la Política Institucional de Inclusión de la Universidad de Guadalajara (UdeG, s.f.), cuyo objetivo es:

Promover la inclusión y la equidad en todas las actividades y espacios universitarios para garantizar el desarrollo de todos los miembros de la comunidad universitaria, sobre todo de quienes, por razones económicas, alguna discapacidad, origen étnico, lengua o nacionalidad, género o preferencias sexuales, o cualquier otra causa, han sido vulnerados todos los profesores debemos estar preparados para el trabajo con la diversidad y procurar la inclusión y equidad en todas las actividades y espacios.

Tal sería el caso de algún estudiante que presenta alguna neurodivergencia o discapacidad, lo cual exigirá ajustes razonables por parte de todos los profesores que brinden clases en ese grupo; o bien, grupos enteros de estudiantes que poseen otra cultura o tradiciones distintas a las de los profesores y administradores educativos, en tal caso, cabría hacerse la pregunta: ¿quién se tiene que ajustar a quién?

Y aquí nuevamente retomamos el tema de la literacidad emocional, pues consideramos a la emoción como ese vínculo entre la cognición y el aprendizaje mediado por el lenguaje y la comunicación, que puede ayudar a tender puentes para la comprensión de la diversidad y a la inclusión. Por lo anterior, en los siguientes párrafos realizaremos una descripción de intervenciones que se apoyan en la literacidad emocional, con el objetivo ofrecer alternativas o sugerencias de abordaje para docentes que están pasando por situaciones similares.

El caso de Daniel²

Daniel es un estudiante diagnosticado en el espectro autista grado 1,³ y que si bien su autonomía se encuentra limitada, puede desenvolverse en situaciones sociales y académicas la mayor parte del tiempo sin apoyo. Cursa el cuarto semestre de preparatoria, y en general su promedio se mantiene entre 75 y 80. Aunque algunos profesores notan su condición, otros no, lo cual es indicativo de que Daniel se desempeña de manera más o menos autónoma. Sin embargo, como es característico de las personas que se encuentran en el espectro, las relaciones y las interacciones sociales le representan un reto. Por un lado, porque le es difícil leer e interpretar

² Es un nombre que reemplaza el nombre real para mantener su derecho al anonimato. De la misma manera, información que puede ser vinculante fue omitida.

³ Según el Manual Diagnóstico de las Enfermedades Mentales (DSM-5), el grado 1 es el grado más bajo en el que se clasifica el autismo, y se considera que requiere apoyo.

el lenguaje corporal de sus compañeros, y no suele distinguir cuando a alguien le desagrada algo que él está haciendo, a menos de que esa persona se lo exprese claramente. Y, por otro lado, porque al encontrarse en situaciones que le sobrepasan emocionalmente, se expresa alzando la voz, con un lenguaje corporal rígido y firme, ojos fijos y con comportamientos repetitivos o movimientos ecolálicos, conducta que le puede traer problemas pues sus compañeros o incluso maestros, suelen asustarse, no se diga padres de familia. Justamente a Daniel se le ha estado brindando atención después de altercados que ha tenido con algunos de sus compañeros, quienes, después de un episodio de poca regulación emocional, se sintieron agredidos y vulnerables.

La tutoría se ha enfocado en el reconocimiento de sus emociones, en el reconocimiento de las emociones de los demás y en la lectura del lenguaje no verbal. El eje de todas las sesiones, sin excepción, ha sido el altercado que tuvo con sus compañeros, lo anterior por iniciativa de él mismo quien prefiere tomar el tema y hablar de lo arrepentido que está por lo ocurrido, de la molestia que ha causado y sobre cómo lo puede solucionar.

Tanto los comportamientos como pensamientos reiterativos son característicos de las personas que viven en el espectro, y es nuestra labor como docentes u orientadores educativos dejarlos fluir, pues es parte del proceso cognitivo y emocional necesario para afrontar estas situaciones.

Otro tema recurrente durante las sesiones son los lazos de amistad, y cómo estos son tan importantes para él.⁴ En ese sentido, en las últimas ocasiones, se ha promovido la literacidad emocional a través de la escritura de un libro llamado “Los amigos de Daniel” en el que el mismo Daniel describe y narra cómo sus amigos son especiales para él, qué los une y qué suelen hacer juntos. Mientras él realiza el ejercicio en casa, durante la sesión se lee en voz alta lo que escribió y puede notarse en él una sensación de orgullo al escuchar lo que él mismo escribió, suele expresarlo a través de unos ojos brillosos y una sonrisa amplia. Después de la lectura, suele profundizar en las razones por la que escribió eso, y planea lo que escribirá para la siguiente sesión.

⁴ A diferencia del estigma que padecen las personas en el espectro autista, muchos de ellos desean fuertemente tener vínculos con otros; sin embargo, no dominan las habilidades para las interacciones adecuadas y suelen ser rechazados o relegados.

Aquí se ofrece un extracto de alguno de sus escritos:

Mario fue mi primer y único amigo desde muy pequeños cuando lo conocí jugábamos entre muchos juegos y ver películas su personaje favorito es el rayo McQueen y yo Mate como un equipo de amigos del mundo. Comparte muchas cosas con sus amigos como platicar, ir al gym entre otras cosas más, el sabe respetar, cuidar y perdonar, tiene mucha empatía me dice a mi tranquilo Daniel, nadie en el mundo es perfecto, todo el mundo comete errores y la solución me dice no es la agresividad y no a los golpes sólo se soluciona platicando y perdonando...

La descripción previa termina con una frase indicando la cantidad de años que tiene la amistad, "Hace 15 años de amistad".

Del escrito previo se rescata el valor profundo que Daniel le da a la amistad longeva, al vínculo arraigado con sus amigos, y al reconocimiento de las habilidades socioemocionales de su amigo, como son la empatía, el respeto, el cuidado y el perdón. Reconocer y nombrar las emociones o habilidades emocionales de los demás, es un gran logro no sólo para Daniel, sino para cualquier adolescente de su edad. Es evidente que la escritura le ha ayudado a estructurar de forma distinta su pensamiento, la forma en que se expresa de él mismo y de los demás, así como sus propias emociones. La escritura ha sido una gran herramienta para que Daniel no sólo exprese sus emociones y cómo percibe las de los demás, sino también para que las regule. Es claro el avance que Daniel muestra sobre su literacidad emocional.

Sin lugar a dudas, la escritura y el diálogo han sido fundamentales para aumentar el vocabulario emocional de Daniel, así como la reflexión y autorregulación de sus procesos emocionales. Se han sugerido estrategias de afrontamiento para como lo es nombrar palabras o evocar situaciones que lo hacen sentir relajado en momentos de estrés. En resumen, se propició un ambiente para desarrollar la literacidad emocional justo como lo proponen (Goodman, Haddon y Park, 2003), en el que el diálogo sobre sus propias emociones y de las demás, y la construcción de su propia narrativa ha permitido un despliegue de habilidades para la autorregulación.

Si bien se han logrado avances, este trabajo no puede mantenerse en lo individual, y es importante trabajar con el grupo para que conozcan las diferentes formas que tenemos todos de interactuar y relacionarnos con los demás de acuerdo a nuestras características particulares. También

es necesario trabajar con la comunidad escolar alrededor de Daniel, de manera que tanto profesores como maestros, provean una red segura de interacciones asertivas y sanas. Es importante retomar las habilidades en el grupo como la asertividad, de manera que si alguien se siente vulnerable por alguna conducta de Daniel, sepa cómo comentarle que no le gusta, y si es necesario, acuda con alguna autoridad de la preparatoria para pedir ayuda. Si no se trabaja en el grupo este tema, se corre el riesgo a la exclusión de Daniel por el miedo natural a la diferencia, por lo que es necesario trabajar tanto con docentes como compañeros para que se configure una red de apoyo y no de exclusión.

El caso de Otilia⁵

Otilia es una estudiante de origen Wixáritari,⁶ actualmente cursa tercer semestre del bachillerato y es la primera mujer en de su familia que ha logrado estudiar hasta el nivel medio superior, debido a que anteriormente las posibilidades para que las mujeres de su comunidad pudieran continuar su estudios era muy escasa debido a que para continuarlos debían salir de sus hogares e ir a las zonas metropolitanas, pues no contaban con bachillerato cerca de sus comunidades, situación que no aplicó para Otilia debido a que actualmente ya se cuenta con un bachillerato dentro la comunidad.

Otilia es una joven muy alegre y carismática, le gusta hacer amigos y se esfuerza siempre por aprender lo más que pueda en sus clases, sus profesores comentan que es muy participativa en clases y siempre cumple con sus tareas; sin embargo, durante varias semanas Otilia comenzó a notarse un tanto distraída, seria y triste, ya no charlaba tanto como antes y solía apartarse de todo y de todos. En el área de orientación educativa se le atendió indagando la situación por la que pudiera estar pasando la estudiante con la finalidad de hacer una intervención oportuna en ella. Durante la intervención, Otilia afirmó que desde hace varias semanas no se ha sentido bien, primero afirmó no saber expresar lo que siente ya

⁵ Es un nombre que reemplaza el nombre real para mantener su derecho al anonimato. De la misma manera, información que puede ser vinculante fue omitida.

⁶ Es el plural del Wixárika, que hace referencia al grupo étnico al que equivocadamente se les ha llamado en el español como huicholes.

que no encuentra las palabras en adecuadas en el español, pero terminó diciendo que siente una especie de enojo pese a que no hay una razón aparente para ello; comentó haberlo platicado con sus padres quienes la llevaron con un *marakame*⁷ el cual les dijo que lo que estaba sucediendo con ella era la falta de su asistencia a las fiestas tradicionales en su localidad de origen y que requerían de asistir lo antes posible a realizar una fiesta tradicional y hacer el sacrificio de una res, situación que le permitiría a Otilia continuar con su vida sanamente y dejará de tener dicho sentimiento para volver a ser la misma de siempre.

Por parte de la escuela se le dio el permiso de faltar justificadamente para que acudiera con su familia a realizar su ritual, a su regreso a la escuela, se charló nuevamente con Otilia para conocer su estado emocional actual a lo que afirmó sentirse nuevamente bien y volver a ser ella misma, ya platicaba nuevamente con su madre, situación que había dejado de hacer por cómo se sentía y ahora volvía a tener la misma alegría y energía de antes, afirmó ser gracias a la fiesta tradicional a la que acaba de acudir por indicación del *marakame*.

Si bien este es un caso excepcional debido a los usos y costumbres de la comunidad wixárika, es importante señalar que esta situación está completamente rodeada de emocionalidad. Resulta esencial remarcar que como institución educativa aun siendo una institución laica, no podemos apartarnos de las costumbres y tradiciones del mismo alumnado puesto que estas indudablemente tendrá cabida en la vida académica de estos, lo cual es un claro ejemplo de cómo los usos, costumbres, creencias y tradiciones pueden ser un parteaguas de las emociones de los estudiantes y, por lo tanto, la integración del componente multicultural, que permite el reconocimiento de las diferencias culturales que salvaguarda la identidad de grupos minoritarios (Bueno, 2008).

Reflexiones finales

Si bien el trabajo como orientador educativo puede ser un coadyuvante para la inclusión de los estudiantes que así necesitan, nunca puede ser un trabajo aislado del grupo o de la comunidad docente. Por lo tanto, la comunicación y la información entre los docentes y la comunidad

⁷ Es el chamán o guía espiritual de los wixáritari.

estudiantil, sobre estudiantes que tienen alguna condición o neurodivergencia, son clave para una adecuada inclusión, así como para una apropiada integración grupal y una sana convivencia. Por ejemplo, para el caso de Daniel, el escenario hubiera sido muy distinto si desde el primer semestre se trabaja la inclusión de la diversidad en el aula, así como herramientas para la comunicación como la asertividad, la literacidad emocional y la expresividad emocional, independientemente de que haya alguien diagnosticado o no. Este trabajo se realiza a través de la construcción de herramientas socioemocionales que no son para nada exclusivas de las asignaturas a las que por naturaleza pareciera que están insertas estas temáticas, ni son situaciones que tendría que ver de manera exclusiva el orientador educativo. Son situaciones de comunicación y educación socioemocional que a algunos podrían parecerles ajenas porque posiblemente nosotros no lo llevamos en nuestra educación formal (a menos que tengamos alguna formación relacionada con la psicología o carrera afín). Es por eso que todos los docentes debemos ser conscientes de las maneras en que estas habilidades básicas pueden integrarse en el aula y cómo es imprescindible tenerlas en cuenta en nuestra planeación de clases, independientemente de lo que por ahora establece la currícula de bachillerato.

Por lo tanto, proponemos lo siguiente:

1. Dialogar sobre las emociones cuando se aprende, ya que es un primer paso para la literacidad emocional. ¿Qué pasaría si ponemos sobre la mesa a las emociones de vez en cuando en cualquier asignatura? ¿Qué emoción salta cuando de repente se entiende un tema que costaba mucho trabajo entender? ¿Cuál es la emoción general del grupo antes o después de un examen? ¿De qué nos sirve esa emoción para nuestras clases? ¿De qué le sirve esa emoción al estudiante?
2. Fomentar el hábito de la escritura a través de diarios o bitácoras en las que el componente central sea nombrar y reconocer la emoción en determinada situación de aprendizaje.
3. Construir espacios seguros en los que decir lo que se siente sea aceptado por los demás y respetado.

4. Fomentar la construcción de su propia narrativa a través del reconocimiento de su identidad y de las cosas o situaciones a las que le da valor.

Por otra parte, como docentes también debemos de tener siempre presente el contexto de los propios estudiantes, pertenezcamos o no a su propia cultura puesto que la educación no es sino el avance en la sociedad transmitiendo los conocimientos y, por supuesto, buscando un aprendizaje significativo en los estudiantes, pero no podremos lograrlo si no lo hacemos desde su propio contexto y entendimiento del mundo, especialmente cuando se trabaja desde una interculturalidad presente en las mismas aulas. La literacidad emocional pretende que reconozcamos las emociones no sólo desde el punto de vista que a mí me han enseñado en mis creencias o formación, sino también que aprendamos a ver las de los demás desde sus propias creencias e ideales, sin juzgarlas y por supuesto reconociéndolas como algo esencial para el desarrollo de las personas.

Referencias

- Aspen Institute National Commission on Social, Emotional, and Academic Development (2019). *From a Nation at Risk to a Nation at Hope*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED606337.pdf>
- Bloom, B. S. (Ed.) (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain*. Longmans, Green.
- Brackett, M. (2021). *Permiso para sentir: Educación emocional para mayores y pequeños con el método RULER*. Planeta Publishing.
- Bueno, A. (2008). *Nuevos retos, nuevas perspectivas para la Educación multicultural*. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3011825.pdf>
- Cassany, D. (2006). *Tras las Líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Paidós.
- Goodman, H., Haddon, A. y Park, J. (2003). *The emotional literacy handbook. A guide for Schools*.

- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. J. Vergara Editores
- Hernández-Zamora, Gregorio. (2016). *Literacidad Académica*. https://www.researchgate.net/publication/313554597_Literacidad_Academica
- Mora, F. (2019). *Neuroeducación. Sólo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza editorial.
- OECD (2015). Learning contexts, skills and social progress: a conceptual framework. En *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264226159-5>- en
- OECD (2021). *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>
- SEMS (2021). Malla curricular. Plan de Estudios de Bachillerato General por Competencias. https://www.sems.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/malla_curricular_plan_de_estudios_bgc_022023.pdf
- SEP (2015). Programa Construye T. <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/programa-construye-t-4598>
- SEP (2017). *Planes de estudio de referencia del componente básico del marco curricular común en Educación Media Superior*. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/241519/planes-estudio-sems.pdf>
- SEP (25 de agosto de 2023). Acuerdo número 09/08/23 por el que se establece y regula el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior. *Diario Oficial de la Federación*. http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5699835&fecha=25/08/2023&print=true
- SEP (2020). Programa sectorial de educación. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educaci_n_2020-2024.pdf
- UdeG (s. f.) Política Institucional de Inclusión de la Universidad de Guadalajara. https://ceas.udg.mx/sites/default/files/politica_institucional_de_inclusion_universidad_de_guadalajara.pdf
- UNESCO (2021). Habilidades socioemocionales en América Latina y el Caribe. Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE, 2019). Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380240>

Desarrollo humano y digitalización del mundo de la vida

Sociedades evanescentes y pluralidades epistémicas¹

César Correa-Arias

Introducción

El presente trabajo corresponde a un itinerario teórico que inicia con una mirada general de la evolución de las sociedades terrestres arraigadas en epistemologías cardinales, las cuales señalan el territorio como centro del razonamiento y el establecimiento de las relaciones sociales. De allí transitamos a sociedades líquidas, apoyados por los planteamientos de Bauman (2000), para vincular la incertidumbre y la transformación de modos de ser y comprender a una sociedad individualizada por el concepto de éxito, consumista y justificada por la auto explotación (Han, 2012). El itinerario finaliza, en este primer apartado, con la afirmación de la emergencia de sociedades evanescentes, caracterizadas, por un lado, por la presencia de injusticias sociales debido a las notables limitaciones e impedimentos para el ejercicio de los derechos humanos, la vulnerabilidad social, las violencias epistémicas, el desprecio y la exclusión social. Pero, por otro lado y de manera innovadora, por la emergencia de modos de ser y estar en el mundo social caracterizados por la incompletitud de los sujetos. Por tanto, la evanescencia social representa, tanto la

¹ Este trabajo se constituye en uno de los productos teóricos del proyecto de investigación de la Red Iberoamericana de estudios sobre la Oralidad: “Entre corporalidades y literacidades comunitarias: pedagogías de la hospitalidad para la formación ciudadana”, en el período 2023-2027.

desaparición, anonimato y alineación de los sujetos sociales, pero también, la aparición de sujetos sociales que no logran una concreción formal o estructural en la complejidad del mundo de la vida contemporáneo.

El segundo momento de este itinerario se refiere a la necesidad urgente, en la contemporaneidad, de epistemologías plurales vinculadas a la presencia de sociedades evanescentes y a las posibilidades de un desarrollo humano distante de una visión historiográfica del concepto y orientado por un universalismo interactivo (Benhabib, 2006).

Finalmente, y como una didáctica de la formación ciudadana, se señala la necesidad de pedagogías hospitalarias para la concreción de un desarrollo humano plural enmarcado en los derechos universales en sociedades evanescentes y complejas.

De lo terrestre a lo evanescente. Hacia el desarrollo de lo humano

Una geografía narrativa fundamentada en las fronteras

La emergencia de lo humano está marcada por lo terrestre. Etimológicamente, lo humano proviene del *humus* (tierra). *Homo, hominis* se emparenta con *humus* proveniente de la variación etimológica protoindoeuropea.² Es desde la tierra que empezamos, como primeros homínidos y *homo sapiens* a representar y a comprender la realidad. Nombramos lo más familiar como terruño, vernáculo (nacido en la propia casa), cuna, entre otros. Los humanos nombramos nuestro planeta, colmado de océanos, bajo el nombre de tierra.

Aferrados a la tierra, como humanidad nos hemos relacionado con nuestros próximos a través del lenguaje. Nuestro propósito al conectarnos con los otros ha tenido la firme intención de comenzar. Estas formas de enunciar, sea ya de manera ritual, testimonial, de imposición, de seducción, a través de la retórica y de solicitud o solidaridad se abrevian en gesto, gestualidad, signo, símbolo, verbo y cultura.

² Según Pellicer y Acosta (1986), aquellos etnias o grupos de etnias que habitaban, supuestamente, en la Edad de Cobre y Bronce. Estos grupos podrían pertenecer al Neolítico tardío (cerca del cuarto milenio a.e.c.).

Desde la intimidad de lo confesional o ante el horror de la desventura (Jullian, 2016), de la complicidad de lo no dicho o en la plenaria de lo argumentativo, decir, representa, de cierta manera, comenzar. De allí que Arendt (1958) afirmara: “Cada nacimiento es un nuevo comienzo, nacemos para comenzar”. Nuestro nacimiento deberá ser tanto biológico como bio-político para construirnos como sujetos en el mundo social. Esta primera sentencia representa la base de toda teoría social sobre el desarrollo humano. La capacidad de nacer y permanecer en el espacio biológico y ético-político es la tarea central y vía de realización de toda existencia humana.

A este tenor, narrar se constituye en una vía pedagógica necesaria para permanecer en el mundo social abriendo campos de sentido, significado y de posibilidades de comprender el mundo de la vida. Narrar nos permite construir una historia y fijarla en un discurso orientado a los otros (Ricoeur, 2001). Esta simbiosis entre una literacidad crítica y una oralidad hacia la conciencia comunitaria conduce hacia el reconocimiento de un trayecto de vida y formación, con la creación de sentido afectivo, conativo y cognitivo. (Pineau, 2006). Se trata tanto de una trazabilidad educativa conducida por una didáctica crítica, pero también por la generación de habilidades socio-cognitivas, a fin de hacer conjuntar los planos discursivos con la acción social.

Desligado de lo netamente cognitivo, Petit (2015) afirma que no sólo leemos letras, textos escritos, sino también el mundo de la vida. Decir no sólo significa la realización de la lengua, sino también un compromiso con la historia narrada. De allí que Arendt (1958) vincule discurso y acción social, como los elementos constitutivos de la aparición y permanencia del sujeto en la esfera política.

En la antigüedad, el conocimiento social traducido a una epistemología del existir, vehiculizada por el lenguaje, se enraizó en narrar el territorio y desde el territorio: la heráldica afianzaba una epistemología discursiva del territorio desde lo imaginario, lo simbólico y lo mágico-narrativo; el escudo de armas y el abolengo de cada familia o el arraigo de comunidades originarias, las historias vernáculos, simbólicas y de lugares-ños. Las marcas territoriales abarcaban la totalidad: lugar, organización, frontera y poder. Para las marcas (etimológicamente, frontera) se crearon los marqueses y las marquesas, autoridades del territorio encargadas de mantener la retórica de unidad de los pobladores y salvaguardar las

fronteras en nombre de la soberanía territorial. Así, la marca evolucionó a comarca, región y nación. En consecuencia, conocimiento, temporalidad, territorio y epistemología representaban sinónimos que orientaban la comprensión de experiencia y significado de la realidad del mundo de la vida de los sujetos.

Fijada la marca, la frontera, el extrañamiento constituyó el primer sentimiento de los lugareños frente al extranjero, al recién llegado, dado que este rompía toda temporalidad, tradición y lógica de pensar, narrar y hacer. La primera exigencia al extranjero ha sido siempre revelar su naturaleza, identidad y sus intenciones de llegar y permanecer en tierras ajenas. Esta persona ajena (*alienus*, *alius*, otro, diferente y *enus*, pertenencia o relación) representa aquel que no tiene relación ni conocimiento ni pertenencia con el territorio y los sujetos a donde ha arribado. Aparecer socialmente, en una epistemología aferrada al territorio, genera para el lugareño inquietud y preocupación; y al recién llegado, vergüenza, motivación, oportunidad y posibilidad de legitimación o aculturación.

Establecidas las coordenadas de una geografía de la comunidad y de la comprensión de la existencia humana se definieron los puntos cardinales, fragmentando el espacio epistemológico de comprensión de la existencia, pero también generando relaciones sociales de dominación, subordinación, colonialidad y emancipación.

La geografía de la comprensión del mundo constituyó las primeras polaridades oriente/occidente; norte/sur, y demás derivaciones del norte global, el sur global, entre otras, apegadas a una epistemología cardinal arraigada en el propio territorio. Desde la concepción del territorio *humus*/humano se construyó el lenguaje, la cultura y la organización social.

Veamos, de manera general, cómo ha evolucionado esta epistemología cardinal. Pauperizados por una deficiente administración y el exceso de las monarquías, aunado a importantes cambios climáticos y la reducción de las cosechas, las pocas grandes ciudades y las numerosas poblaciones pequeñas de Europa experimentaron grandes hambrunas, mientras lidiaban con la aparición de la peste negra que, cruzando todas las fronteras, devastó la población a mediados del siglo XIV. De allí en adelante, lo transfronterizo empezó a variar con respecto a la concepción de lo global. La antigua idea griega de cosmos se transformó en el concepto grecolatino de mundo como una forma de organización del caos.

Al arribar la Baja Edad Media, las formas de vida se habían empobrecido profundamente, debido a un cambio del sistema feudal por el surgimiento de un primitivo capitalismo. Dicha transición se produjo, inicialmente, en Inglaterra, debido a los *enclosures* o marcaciones de tierras en los siglos XV y XVI. Allí, los propietarios de grandes extensiones, expulsaron a los campesinos de sus pequeñas parcelas, para ampliar sus riquezas y dominios (Dyer, 1998).

Los procesos de conquistas en las postrimerías del siglo XV en la denominada América por españoles y portugueses, al igual que en Japón por los portugueses y los ingleses en mediados del siglo XVI, marcan un *enclosure* similar en la tierra y la cultura de los considerados, *nuevos mundos* y de sus poblaciones. El caos debía ser ordenado y a este proceso se le denominó, civilización. Se trató de una epistemología cardinal caracterizada por el colonialismo, el imperialismo, la exclusión, la desigualdad y la violencia epistémica.

A mediados del siglo XVII se establece, a través del tratado de Westfalia, las bases de la construcción del Estado-nación. Si bien, se elaboró como un sistema de relaciones internacionales fundamentado en el equilibrio de poderes entre estados plenamente soberanos y desligados de toda autoridad supranacional, también reafirmó las categorías de nacionales, *oulanders*, forasteros, salvajes y extranjeros que tantos conflictos han generado desde la antigüedad. Sujetos que al ingresar a este nuevo territorio se integraron a la ciudad, como los *metecos*, extranjeros de la Grecia clásica o fueron considerados como invasores, parias y excluidos.

De allí en adelante y hasta finales del siglo XVIII, con la Revolución Francesa, hasta los últimos años del siglo XX, las epistemologías cardinales dominaron la construcción de las disciplinas académicas, como la geopolítica, la sociología, la historia, las ciencias de la educación, la antropología, la economía, entre otras, además del mundo científico y la producción cultural. Al terminarse el poder de las monarquías, el mayor deseo de esas sociedades consistió en recuperar el concepto de ciudadanía y de una vida digna, tal vez idealizando a los griegos clásicos de los siglos V y IV a.e.c., a través de la creación, publicación y ejercicio de los derechos humanos.

En suma, podemos afirmar que toda epistemología terrestre o cardinal es, sin lugar a dudas, una forma de comprender la existencia humana regulada por las polaridades del territorio, sus fronteras y la unicidad temporal.

Epistemologías líquidas. La hora de Poseidón

Poseidón en la etimología griega o Neptuno (*Nethuns*, originalmente del etrusco, y posteriormente, latinizado por los romanos) representa el dios de los mares, pero, al mismo tiempo, personifica el dios de los terremotos. Su función de desestabilización y fluidez permite comprender la evolución social hacia la liquidez. Solo a través de una desestabilización de lo terrestre es posible la fluidez de la liquidez. Podemos afirmar, que Poseidón es el dios de lo transicional.

Todo ser vivo comienza su existencia en el misterio de lo líquido. En los mamíferos, el feto se vuelve vida en la liquidez de los cuerpos. Antes de nacer, el vínculo madre-prenatal (hijo no nacido) representa toda emoción e imaginación, proyecto en desarrollo (Condon y Corkindale, 2011). En la resonancia de la vida de ambos, la existencia del no nacido se transmite y fluye en el vientre y en la totalidad del cuerpo de la madre, a través de un medio acuático. Quien está a punto de nacer posee la promesa hecha palabra líquida que permite el tránsito entre el mundo acuático fluido al terrestre concreto: portar una memoria líquida.

El in-fante (*infans*, que no tiene palabra) habita lo transicional de un mundo acuático de infinitos comienzos a un mundo terrestre de resequedad, concreción y alumbramiento. El recién nacido apenas cuenta con la liquidez de su interior que lo acompañará durante toda su existencia. Sin beber líquidos morirá en pocos días.

La tierra, como entorno presente de su nueva existencia, comanda la palabra del infante (*παραβολή*, *parabol*, aquel que puede contar, narrar algo). El *baby talk*, constituye sus primeros ensayos como juego fonético (Piaget, 1987), al igual que gestos deícticos y expresivos (Goodwyn, Acredolo y Brown, 2000). Se trata de sonidos, mímicas y señalamientos que darán nacimiento al lenguaje hablado y posteriormente, al discurso.

Al ir creciendo, la palabra del infante ahora adolescente y mayor de edad deviene en evanescencia. La falta de liquidez del aire terrestre clarifica, matiza y brinda volumen a su habla, pero al mismo tiempo desvanece sus historias. En lo sucesivo, la oralidad, gracias a la ritualidad que se establece en los actos de narrar, de transcurrir en los relatos se constituirán en el santo y seña para que la comunidad permanezca viva. La escritura restringe y sintetiza lo dicho, pero, asimismo, limita la volatilidad de la narración oral. La convierte en anales, en manuscritos, en

coreografías, en grafías de melodías, en trazos y matices de colores, en arquitecturas y ciudades.

Bauman (2005) afirma que la vida líquida produce la modernidad líquida, mediante la pérdida de la concreción. La característica de la modernidad líquida es la incertidumbre. Una transformación continua de la forma nos mantiene en constante transición de manera vertiginosa. La modernidad líquida revitaliza la memoria acuática dentro de la plasticidad de la existencia, continuamente cambiando de forma y propósito. La condición de la modernidad líquida es movimiento, transición, inestabilidad y creación de nuevas formas de existir, crear y actuar.

En la sociedad «moderna líquida» las condiciones de acción cambian antes de consolidarse como hábitos y rutinas. En una modernidad líquida los logros individuales no pueden solidificarse en bienes duraderos porque los activos se convierten en pasivos y las capacidades en discapacidades de manera vertiginosa. (Bauman, 2005, p. 5)

En la incertidumbre de la vida contemporánea, el mundo de la vida se reinventa a cada momento, el amor, el trabajo, los compromisos, las formas de comprender. Fluir es la condición, lo que hace que los sujetos naveguen y, no en pocas ocasiones, naufraguen en sus propias experiencias. Al producirse cada inicio de manera continua, la duración de los trabajos y de los vínculos sociales es precaria y escasa. Nacemos para navegar en nuestras experiencias, cada forma se transforma en el ser, el hacer y comprender nuestra existencia.

La mitología griega nos enseña que el dios Eolo, que controlaba a los *Anemoi*, dioses del viento, le ha regalado un odre a Ulises que le ayudará a contener y utilizar la fuerza de los vientos a su antojo en su regreso a su añorada Ítaca, luego de tantos años pasados en la guerra de Troya. En su lugar, los dioses de los vientos lo engañan y lo exponen a una serie de experiencias retrasándolo de su destino. En una de sus icónicas aventuras, Ulises se encuentra asechado en medio del océano, por el canto de las sirenas, motivo por el cual, solicita a sus marinos que lo aten al mástil de su embarcación para salvarse del destino de seducción y muerte. El mundo líquido que lo ha custodiado por una década, lo arrastra a un destino de experiencias y de muerte, camino a casa. El viaje de Ulises es también el viaje de la humanidad. Tierra en Troya, mar hecho aventura y viento para su regreso a los brazos de Penélope y de su hijo, Telémaco.

Bauman (2000) señala que en la modernidad líquida nos encontramos frente a una época que carece de orden y forma estable y donde reina la fluidez en las estructuras, la cultura y la vida cotidiana.

La vida líquida es una sucesión de nuevos comienzos, pero, precisamente por ello, son los breves e indoloros finales –sin los que esos nuevos comienzos serían imposibles de concebir– los que suelen constituir sus momentos de mayor desafío y ocasionan nuestros más irritantes dolores de cabeza. Entre las artes del vivir moderno líquido y las habilidades necesarias para practicarlas, saber librarse de las cosas prima sobre saber adquirirlas. (Bauman, 2000, p. 6)

Se debilitan los lazos sociales. Los amigos, los amores, los trabajos, los lugares de permanencia cambian en un continuo fluir. La modernidad líquida es un tiempo carente de seguridad y certidumbre. Las libertades civiles, ganadas históricamente, se han convertido en imperativos personales, nuestras vidas se convierten en proyectos y *performance* (Vásquez, 2008).

La estética de la existencia es inestable y el presente es, a cada instante, nuevo. El tiempo se diluye y apenas recordamos lo que hemos hecho hace un instante. La memoria líquida del nacimiento se ha transformado en espejismo. El amor fluye sin compromisos, sin ataduras y sin futuro. Las instituciones ya no requieren la presencia de los sujetos, el razonamiento se convierte en ilustración y diversión en Alexa y ChatGPT. Como Ulises, “surfeamos en las olas de una sociedad líquida siempre cambiante –incierta– y cada vez más, imprevisible” (Vásquez, 2008, p. 3), nuestra presencia siempre está marcada por el des-tiempo y la liquidez del viaje.

Vivir juntos, para brindar un ejemplo, adquiere el atractivo del que carecen los vínculos de afinidad. Sus intenciones son modestas, no se hacen promesas, y las declaraciones, cuando existen, no son solemnes, ni están acompañadas por música de cuerda ni manos enlazadas. Casi nunca hay una congregación como testigo y tampoco ningún plenipotenciario del cielo para consagrar la unión. Uno pide menos, se conforma con menos y, por lo tanto, hay una hipoteca menor para pagar, y el plazo del pago es menos desalentador. (Bauman, 2005, p. 21)

Nuestro sentido de vida se ha transformado, deformado. La condición de nómadas es común, de no permanecer, no sembrar, no cosechar, no redundar en las experiencias. La arquitectura se vuelve cada vez más adecuada y desechable. El conocimiento se transforma cada segundo. Así, mismo, nuestras identidades no sólo devienen múltiples como en el

río de Heráclito, sino que tal río ha atrapado nuestras vidas, como navegantes de un océano interminable donde no es posible permanecer, sino fluir y resistir.

Tal vez, advirtiendo la liquidez, Arendt (1958) declaró que “Las cosas menos duraderas son las necesarias para el proceso de la vida. Su consumo apenas sobrevive al acto de su producción” (p. 109). Sin embargo, la comprensión del fluir del viaje requiere detenernos, contemplar y recapitular. Sólo entonces, la incertidumbre se convierte en esperanza. A cada enunciado de una sociedad líquida le corresponde la fluidez de la incertidumbre, el des-tierra y la falta de compromiso.

Sociedades evanescentes. Desapariciones y emergencias sociales

Al acelerarse la digitalización del mundo de la vida, a partir del surgimiento y desarrollo de las tecnologías en cada una de las actividades humanas, además de los efectos de la pandemia del Covid-19, una época post-líquida emerge bajo el signo de una *era de la evanescencia*. Si bien, en la modernidad líquida la fluidez es la característica fundamental que hace que toda innovación transforme estructuras y toda solidez, produciendo incertidumbre, la *modernidad evanescente* rechaza toda estructura y todo tipo de forma. De allí que, la transformación no pueda operar con aquello que ha desaparecido o que todavía no termina de ser, de formar-se. La modernidad evanescente es el desapego de toda forma social concreta.

En las no-cosas, Han (2021) declara que las cosas no se transforman; al contrario, terminan desapareciendo o no alcanzan a ser. En la evanescencia el éter es el elemento que caracteriza el mundo social. *Éter* (*aithēr*, cielo y aire puro) dios griego nacido de la oscuridad y señor de los cielos representa lo más puro y lo más brillante. El éter se difumina y desaparece, pero también aparece como forma inacabada, como no-forma.

En la modernidad evanescente existe una pérdida y desaparición de los sujetos sociales, marcado por la inequidad, el anonimato y el desprecio y exclusión social; pero también representa la emergencia de lo social en la incompletud, lo inacabado, no constituido aun en una forma o estructura social. La evanescencia es espectral o fantasmagórica (voz griega *phanein*, que significa algo etéreo, que brilla, que emerge, que se hace visible) y espectral (*spectrum*, *specere*) mirar observar y también,

especular. El fantasma no termina de desapare-ser (desaparecer) y está condenado a nunca llegar a ser.

Alejado del conflicto y la interacción, el fantasma no puede prometer ni comprometerse ni testificar que ha actuado, elementos fundamentales para existir en el mundo social y, por medio de los cuales, el sujeto puede ser reconocido por otros (Honneth, 1997, 2005; Fraser, 2003, 2008; Ricoeur, 1975a, 1975b, 1995, 1996, 2006a, 2006b). Su acción, es apenas un signo.

El dramaturgo español, Marías (1995, 2002, 2004, 2007) nos recuerda en sus obras la dualidad que habita el fantasma.

Cada vez me voy sintiendo más cercano a una de mis figuras literarias predilectas, el fantasma: alguien a quien ya no le pasan de verdad las cosas, pero que se sigue preocupando por lo que ocurre allí donde solían pasarle y que, –aun no estando del todo-, trata de intervenir a favor o en contra de quienes quiere o desprecia. (Marías, 1995, p.63)

La figura fantasmal nos ayuda a comprender no sólo la desaparición de un ser, sino la presencia espectral, inacabada de sí mismo. El *ghosting* y el *breadcrumbing* ilustra formas de interacción social evanescentes en la contemporaneidad digital (LeFebvre, 2017a, 2017b; Koessler, Kohut y Campbell, 2019). El *ghosting*, lo fantasmal, representa la finalización de todo vínculo apenas iniciado, sin haberse establecido como tal. Aquello que se creía que era y, sobre todo, lo que pudo llegar a ser y no lo fue. Su evanescencia no sólo representa la desaparición de un sujeto, sino también, inacabamiento, incompletud y delito (*delicto*, abandono). Tributaria de la modernidad líquida, la modernidad evanescente produce el vacío de la desaparición, la ausencia y la confusión de la presencia incompleta. Si en la liquidez lo característico es el des-tiempo y la fluidez, en la dicotomía presencia/ausencia, en la evanescencia fantasmal representa una relación de ausencia/incompletud.

En lo espectral de nuestras relaciones sociales contemporáneas en el mundo físico o digital o en sus cruzamientos, el sentido de vida aparece difuso, incompleto, inacabado. La pérdida de sentido es un vacío que no representa la ausencia de algo que fue, sino de algo que podría haber sido y no alcanza a ser, pero que, sin embargo, está ahí. La pérdida es insustancial, representa el incumplimiento a una promesa todavía no elaborada y no enunciada.

Por su parte, el *breadcrumbing* constituye una forma de no atarse, de sólo entregar fragmentos de nosotros en las interacciones sociales físicas o digitales, sin crear lazos de compromiso social (Koessler *et al.*, 2019). Se trata de estar sin habitar con el otro el compromiso y donde la intensidad de la emoción apenas emerge. En la evanescencia el tiempo es una metáfora, se existe sin ser todavía existencia social. Así, el lazo social es virtual y no virtuoso. Se trata de una vida fantasmal, donde la presencia política se decide en los espacios digitales monopolizados, los *youtubers* y los *prosumidores*.

La memoria fugaz de la liquidez no puede asemejarse al recuerdo espectral de la evanescencia. En la evanescencia la memoria no es conmemoración, sino vacuidad.

Que el otro desaparezca es realmente un acontecimiento dramático. Pero ocurre de forma tan imperceptible que ni siquiera somos conscientes de ello. El otro como misterio, lo otro como mirada, lo otro como voz, desaparece. El otro despojado de su alteridad, se rebaja hasta convertirse en un objeto disponible y consumible. (Han, 2021, p. 71)

La interacción social en la evanescencia sugiere la pérdida de sustancia. Un fantasma es, en principio, insustancial. En la mirada de Han (2021) acerca de la tecnología digital y móvil, afirma,

La comunicación digital supone una considerable merma de las relaciones humanas. Hoy estamos todos en las redes sin estar conectados unos con otros. La comunicación digital es extensiva. Le falta intensidad. Estar en la red no es sinónimo de estar relacionados. Hoy, el tú es reemplazado por el ello. La comunicación digital elimina el encuentro personal, el rostro, la mirada, la presencia física. De este modo acelera la desaparición del otro. Los fantasmas habitan el infierno de lo igual. (Han, 2021, p. 74)

De allí, la importancia de conjuntar discurso y acción, debido a que tal relación simbiótica permite que el sujeto aparezca en el mundo socio-político. En el *ghosting* y el *breadcrumbing* digital, el discurso y la acción se fracturan y escinden. Según Arendt (2007).

La acción y el discurso crean un espacio entre los participantes que puede encontrar su propia ubicación en todo tiempo y lugar. Se trata del espacio de aparición en el más amplio sentido de la palabra, es decir, el espacio donde yo aparezco ante otros como

otros aparecen ante mí, donde los hombres no existen meramente como otras cosas vivas o inanimadas, sino que hacen su aparición de manera explícita. (1993, p. 221)

La evanescencia como pérdida se complementa con las evanescencias emergentes, inacabadas. En las sociedades evanescentes las fronteras de lo etéreo son imposibles e improbables. Dentro de la evanescencia social, la reconfiguración social de las identidades de género y la digitalización del mundo de la vida constituyen ejemplos de emergencia social inacabadas.

En un diálogo entre Butler y Fraser (2017), esta última distingue dos tipos de luchas, una situada en el reconocimiento social (particularmente, la comunidad LGBTQ+), y otra, las luchas por la redistribución de oportunidades (las luchas de clase).

La injusticia es el producto de modelos sociales de representación, interpretación y de comunicación, y toman las formas de dominación cultural (son el objeto de modelos de interpretación y de comunicación que son propios de una cultura diferente, y extranjeros y hostiles a la propia), de la falta de reconocimiento (transformarse en sujetos invisibles debido al efecto de prácticas autoritarias de representación, de comunicación o de interpretación de su propia cultura) o de desprecio (ser despreciado por las representaciones culturales estereotipadas o dentro de las interacciones cotidianas). (p. 79)

Por su parte, Butler (2000) plantea la relación problemática entre lo económico y cultural en medio del capitalismo tardío y la simbiosis de los anteriores en la producción de género y las sanciones sobre la sexualidad.

¿No será que estamos presenciando un esfuerzo erudito cuyo fin es normalizar la fuerza política de las luchas queer sin atender al desplazamiento fundamental en el modo de conceptualizar e institucionalizar las relaciones sociales que estas luchas demandan? ¿No será que la asociación entre la esfera sexual y la cultural, y el esfuerzo concomitante de tratarlas autónomamente infravalorando a esta última, constituye la respuesta irreflexiva ante una descalificación sexual que se observa que está teniendo lugar en la esfera cultural, es decir, un intento de colonizar y confinar la homosexualidad dentro de lo cultural o como lo cultural en sentido estricto? (p. 120)

La producción social del género en nuestros días representa un rompimiento a todo androcentrismo y heterocentrismo anteponiendo una construcción sociocultural a una biológica en la constitución del sujeto social, incluidas, pero no limitadas, a las orientaciones sexuales. Las

nuevas formas de producción social de lo humano no requieren ni una gran precisión ni fronteras que las encasillen o solidifiquen.

En cada enunciado de una epistemología evanescente por pérdida o desaparición y por emergencia inacabada se requiere de una pedagogía hospitalaria y de una hospitalidad epistémica inconmensurables que las acoja y las distancie de cualquier epistemología cardinal excluyente y las arrope con los derechos universales. Este proceso representa la necesidad de un nuevo modelo de desarrollo humano.

Epistemologías plurales y desarrollo humano. En la búsqueda de una lógica hospitalaria

El Informe sobre Desarrollo Humano 2023/2024, intitulado “Romper el bloqueo: Reimaginar la cooperación en un mundo polarizado” (2024), señala que, desde el índice de Desarrollo Humano (IDH) ideado por Sen (1987) y Ul Haq (1996) su crecimiento ha sido parcial, incompleto y desigual.

A pesar que los países con mayor capacidad de pago han elevado significativamente, los niveles de desarrollo humano y han concentrado casi el 40% del comercio mundial, un 50% de los países más pobres permanecen estancados o en niveles muy bajos.

Existe una brecha de desarrollo humano que crece aceleradamente, y por tanto, se requiere que, aun estando las sociedades interconectadas, se cultiven las capacidades humanas (Sen, 1993; Nussbaum, 2012) para enfrentar retos compartidos y existenciales y garantizar que se cumplan las aspiraciones de las personas.

El bloqueo tiene un importante coste humano. El fracaso de la acción colectiva para avanzar en la lucha contra el cambio climático, la digitalización o la pobreza y la desigualdad no solo obstaculiza el desarrollo humano, sino que agrava la polarización y erosiona aún más la confianza en las personas y las instituciones en todo el mundo. (Steiner, 2024, p. 49)

El informe afirma que existe una paradoja de la democracia que limita la acción colectiva local e internacional. El informe señala que al mismo tiempo que, la gran mayoría de los habitantes del planeta defienden una democracia y la participación social, una gran parte de individuos apoyan a gobernantes que pueden limitar y coartar los derechos humanos

y universales. Y continúa afirmando que, la mitad de las personas en el mundo declaran no tener ningún control significativo sobre sus vidas, y más de dos tercios creen que tienen poca influencia en las decisiones de su gobierno.

El informe propone cuatro ámbitos de actuación inmediata:

- Bienes públicos del planeta, para la estabilidad climática, a medida que nos enfrentamos a los retos sin precedentes del Antropoceno.
- Bienes públicos globales digitales, para una mayor equidad en el aprovechamiento de las nuevas tecnologías al servicio de un desarrollo humano equitativo.
- Mecanismos financieros nuevos y ampliados, incluida una vía novedosa en la cooperación internacional que complemente la ayuda humanitaria y la ayuda tradicional al desarrollo de los países de renta baja.
- Reducir la polarización política mediante nuevos enfoques de gobernanza centrados en potenciar la voz de los ciudadanos en las deliberaciones y atajar la desinformación

Es claro que el desarrollo humano está vinculado estrechamente con la negociación de significados, simbólicos, ideologías y prácticas. Y, en consecuencia, los sujetos dentro de un ecosistema planetario, no pueden considerar un consumismo a ultranza, una sobre explotación del ambiente y un individualismo exacerbado, como una propuesta viable de bienestar a escala, no sólo humana, sino universal. Es necesaria la mediación de una epistemología plural y una hospitalidad epistémica.

Derrida (1997) en “El monolingüismo del otro” evidencia una epistemología totalitaria mediante la imposición de una lengua y una cultura. Nacido en Argelia en el norte de África, comprendió claramente, las consecuencias de la ocupación de los franceses desde 1830 hasta 1962.

La imposición de la nacionalidad y la cultura francesa durante más de 130 años generó una transformación de lo social en esta comunidad argelina. Derrida (1997) denuncia una epistemología cardinal excluyente. Como Ulises, Derrida regresa a *Metropole* con una identidad

fragmentada y con la expectativa de ser acogido como nacional o de ser señalado como extranjero.

Imagínalo, figúrate alguien que cultivara el francés. [...] Y al que el francés cultivara. Y quien, ciudadano francés por añadidura, fuera, por lo tanto, un sujeto como suele decirse, de cultura francesa. Ahora bien, supón que un día ese sujeto de cultura francesa viniera a decirte, por ejemplo, en buen francés: “No tengo más que una lengua, no es la mía”. Y aun, o, además: “Soy monolingüe”. Mi monolingüismo mora en mí y lo llamo mi morada, [...]. Me habita. El monolingüismo en el que respiro, incluso, es para mí el elemento. No un elemento natural, no la transparencia del éter, sino un medio absoluto. Insuperable, indiscutible: no puedo recusarlo más que al atestiguar su omnipresencia en mí. Me habrá precedido desde siempre. Soy yo. Ese monolingüismo para mí soy yo. [...] Pero fuera de él yo no sería yo mismo. [...] Ahora bien, nunca esa lengua, la única que estoy condenado así a hablar, [...] nunca será la mía. Nunca lo fue en verdad. (p. 2)

La ciudadanía, la lengua y la cultura francesa que porta Derrida es insustancial. Su memoria es espectral, evanescente. “¿En qué lengua escribir memorias cuando no hubo lengua materna autorizada? ¿cómo decir un ‘yo me acuerdo,’ cuando hay que inventar la lengua y el yo?” (Derrida, 1997, pp. 48-49). Su existencia es pérdida/ausencia, pero también, es ausencia/creación. De allí que sea necesario una hospitalidad lingüística y epistemológica para aquellos individuos que, por su nacionalidad, creencias, innovación en género y digitalización del mundo de la vida, se han vuelto evanescentes por pérdida o por emergencia social incompleta.

Ricoeur (2004) retoma el relato para hacer énfasis en una hospitalidad lingüística que se transforma en una ética de la hospitalidad: “El placer de habitar el lenguaje del otro se compensa con el placer de recibir en el hogar, en la propia casa, la palabra del extraño” (p. 20). Un desarrollo humano contemporáneo deberá estar basado, en primera instancia, en el atributo de hospitalidad y recepción al y del otro. Así pues, Ricoeur plantea el sentido de la habitación y la hospitalidad, particularmente, en la *condition d'étranger*”, (1996, 2004, 2006) donde propone una aproximación política entre el extranjero y la hospitalidad universal.

Me parece, de hecho, que la traducción no solo implica trabajo intelectual, teórico en la práctica, sino un problema ético. Llevar al lector al autor, llevar al autor, al lector, al

riesgo de servir y traicionar a dos maestros es practicar lo que me gusta llamar hospitalidad lingüística. (Ricoeur, 2004, pp. 42-43)

En esa misma dirección, Avenatti / Bertolini (2016) afirma que,

Hay una gratuidad en el don de sí que la espera recibe de la hospitalidad cuando la habita. Esperar deviene entonces la acción de donar y acoger en el umbral. Esperar es hospedar al otro que viene como extranjero (*xénos* es huésped y extranjero a la vez) y también como enemigo (en latín la misma raíz reconocen *hospes* y *hostis*) en el espacio propio. Más aún, si esperar «es como» hospedar, solo puede recibir quien se vacía de sí y en ese vaciamiento es capaz de recibirse a sí mismo como un huésped, como un otro para sí que se habita en el umbral. (p. 100)

Desde el punto de vista epistemológico, la negociación de sentidos de la existencia humana no sólo genera inquietudes sobre la identidad y la justicia de existir, sino también, diversas innovaciones sobre ella misma, como el cuidado de sí, gracias al cuidado del otro. Las transformaciones en la concepción sociocultural de la construcción del género, en el despliegue del investimento político de los colectivos feministas, transexuales, de códigos no binarios y de trabajadoras sexuales, etcétera; al igual, que el vacío que dejó el retiro de los colonialismos antiguos, en la imposición de la lengua y la cultura, evidencian una memoria herida por la falta de reconocimiento, el desprecio social, pero también, la posibilidad de construir nuevas identidades.

¿De qué maneras se negocian las legitimidades, las identidades y los derechos universales de aquellos que eligieron de manera autónoma y han producido innovaciones en la construcción sociocultural del género? ¿Cómo se expresa su identidad narrativa, si la designación de sí mismo está secuestrada por un yo impuesto?

La hospitalidad en Ricoeur (1990a) y en Derrida (1998) se focaliza en la relación del anfitrión y el extranjero. Para ambos filósofos, las maneras en que reaccionamos, negociamos y actuamos ante la llegada inexorable del otro y en la conjunción entre ética y política definen las condiciones de la hospitalidad. En consecuencia, la hospitalidad posee un atributo de finalidad ética (*visée éthique*).

La hospitalidad representa el centro de un desarrollo humano vinculado a la atención a las vulnerabilidades y las capacidades de la autonomía y la autodeterminación como personas libres e innovadoras. No siempre

se vincula a la acumulación de bienes del anfitrión, sino a una gestualidad de lo humano como ocurre en poblaciones rurales empobrecidas, cuya costumbre es ofrecer al forastero, nacional o extranjero, más de lo que se posee como gesto de hospitalidad. Se trata de una hospitalidad de excelencia (Lévinas, 1977), y el gozo de la abundancia, aun en medio de la penuria, como atributo de lo humano,

La hospitalidad ordena, hace incluso deseable una acogida sin reserva ni cálculo, una exposición sin límite a quien arriba. Ahora bien, una comunidad cultural o lingüística, una familia, una nación, no pueden no poner en suspenso, al menos, incluso traicionar este principio de hospitalidad absoluta: para proteger un “en casa”, sin duda, garantizando lo “propio” y la propiedad contra la llegada ilimitada del otro; pero también para intentar hacer la acogida efectiva, determinada, concreta, para ponerla en funcionamiento. (Derrida, 2005, p. 7)

Para Derrida (1998) sólo la hospitalidad incondicional es la única que podrá tener una coherencia ético-política, puesto que permite encontrar un sentido de agenciamiento social y de operatividad. La hospitalidad excede el cálculo social, jurídico, político y cultural.

Derrida propone pensar la hospitalidad incondicional por fuera de lo que denomina lógica de la invitación, comprendida en los límites del “yo te invito, yo te acoyo en mi casa con la condición de que tú te adaptes a las leyes y normas”; para afirmar que la hospitalidad justa e incondicional está de antemano abierta, a cualquiera que no sea esperado ni esté invitado, a cualquiera que llegue como absolutamente extraño, no identificable e imprevisible al llegar, un enteramente otro, como ocurre con los fantasmas o espectros. (Guille, 2015, p. 269)

La habitación de la ciudadanía universal en Benhabib (2006) declara una hospitalidad sin fronteras, de un *Universalismo interactivo* (“Un otro cosmopolitismo”). Esto sugiere una recepción y una responsabilidad mutua, donde anfitrión e invitado ejercen una hospitalidad epistémica simétrica y no servil (Benhabib, 2006; Basil, 2019). Así, la hospitalidad entre dos sujetos no está fundamentada en una epistemología cardinal y dentro de la cual, no se genera ni pérdida, deuda, culpa o subordinación. Más bien, representa un espacio social para ensayar, la subjetividad e intersubjetividad de manera autónoma, conscientes que ambos sujetos comparten un mismo destino planetario.

La hospitalidad en Benhabib (2006) afirma que “cada uno tiene derecho a esperar y suponer formas de conducta del otro a través de las cuales, el otro se sienta reconocido y confirmado como un ser individual concreto con necesidades, aptitudes y capacidades específicas” (p. 183). Para Benhabib, la integración de justicia con la aspiración y ejercicio de una vida digna son los fundamentos del derecho a la hospitalidad social y de un desarrollo social planetario.

La hospitalidad no se entiende como una virtud de sociabilidad, como la bondad y generosidad que uno puede mostrar a forasteros que llegan a la tierra de una persona o que se vuelven dependientes de los actos de bondad de una persona a través de circunstancias naturales o de historia; la hospitalidad es un “derecho” que pertenece a todos los seres humanos en la medida en que los veamos como participantes de una república mundial. (p. 30)

Alejada de los postulados de Derrida, Benhabib afirma una hospitalidad como derecho universal que le brinda responsabilidades, no sólo al recién llegado, sino también al anfitrión. En este sentido, la hospitalidad incondicional no es una situación extraordinaria de excedencia, sino una práctica social necesaria para un ecosistema planetario basado en los derechos universales. La posibilidad de dialogicidad que plantea Ricoeur (2006b) dentro de prácticas de reconocimiento social justo y mutuo, vincula una hospitalidad lingüística y epistémica garantes del uso de pedagogías hospitalarias (Correa-Arias, 2024, 2021, 2019).

Pedagogías hospitalarias en sociedades evanescentes. Repensar el desarrollo humano en clave de literacidad y oralidad críticas

Las pedagogías hospitalarias constituyen, en primera instancia, el espacio de encuentro y dialogicidad que puede erigir epistemologías plurales. Donde la ética de la escucha, la responsabilidad en el relato y la acogida del otro no se miden en los términos de una transacción económica, sino en un derecho y una responsabilidad como signo de lo humano. Donde no florece la confianza y lo volitivo no puede haber sido un remedo de la hospitalidad afirmada por un estatuto normativo, como en el modelo planteado por Habermas (1999).

En segundo lugar, estas pedagogías constituyen una didáctica crítica de la formación ciudadana. Por tanto, apelan a un desarrollo humano responsable, situado y consciente de la realidad de la globalidad y la totalidad de la existencia humana. Basada en los derechos universales, las pedagogías hospitalarias permiten el paso del discurso a acciones sustantivas posibilitando que los sujetos, cualquiera que sean sus condiciones y creencias, emerjan al mundo social y ejerzan sus derechos en el mundo de sus vidas, mientras adoptan las responsabilidades al interior de comunidades de prácticas críticas, autónomas y socialmente responsables.

Las dinámicas de una reflexión y acción promueven los estados de paz y la convivencia armónica, facilitando espacios de reflexión, debate, confrontación, conflicto y autonomía en el marco de los derechos universales. Se tratan de prácticas de formación que empiezan por el derecho irrenunciable a construir y a narrar la propia historia del sujeto y a reconocerse en el relato construido (Identidad narrativa, Ricoeur, 1988).

En *Crítica de la razón indolente*, Santos (2003) asegura que “Es por vía de la traducción, y de lo que yo designo como hermenéutica diatópica, que una necesidad, una aspiración o una práctica en una cultura dada puede volverse comprensible e inteligible para otra cultura” (p. 32).

Ejercer una pedagogía hospitalaria significa adentrarse en la morada del otro, con la intención de escuchar, acoger al otro y ser acogido por el otro. Por otro lado, dichas pedagogías deben estar fundamentadas en modelos y estilos de formación y aprendizaje de carácter crítico-dialógico, lo que permite poner en contacto al otro, como de recibir de manera auténtica los relatos de los otros, facilitando la construcción y sostenibilidad de comunidades de prácticas autónomas y deliberativas. De allí, la creación, imaginación e identidad narrativas de los sujetos se constituye en una de las materias primas de la hospitalidad lingüística epistémica y de la ética de la hospitalidad representadas en las sucesivas negociaciones de significados y sentidos de la existencia de los sujetos en sus mundos de la vida.

En la medida en que siempre nos sintamos acogidos, sin la renuncia a nuestras convicciones y vinculados estrechamente, a la responsabilidad de ejercer y de respetar los derechos universales, podemos transitar hacia epistemologías plurales y actuar desde prácticas reflexivas de acogimiento y libertad.

Hablamos de pedagogías hospitalarias que fomenten la aparición completa o incompleta de nuevas formas sociales de existir y actuar en la

esfera social (Arendt, 1958, 1968). Vincent (2015) anota que la hospitalidad permite el desarrollo de la capacidad de hacer nacer lo humano. Así, tal suerte de pedagogías, recuerda, promueve y vincula discurso y acción en un marco de reconocimiento social mutuo, equitativo e incluyente. Acoger al otro o ser acogido por otro, significa el mismo movimiento de una identidad vinculada a un sí mismo como otro.

La literacidad y la oralidad críticas permiten orientar a las pedagogías hospitalarias hacia la creación de espacios de dialogicidad y de aprendizaje para el desarrollo humano. La lectura responsable del mundo y su expresión oral puesta en la emotividad e innovación del relato permiten adoptar un gesto natural de acogimiento y renuncia ante los otros. Y consecuentemente, la recepción y legitimación de sí mismo. Un movimiento que nos aleja de la lástima y fomenta la conciencia de la compasión. Pero también, conduce al constante ejercicio crítico y consciente de una cotidianidad dialógica en situaciones de equidad, donde lo considerado como bueno o deseable, no siempre es lo justo.

Reflexiones finales

Desde tiempos inmemorables hasta nuestros días recorremos itinerarios como humanos desde lo terrestre, lo líquido y lo evanescente. En nuestras experiencias como naturales de un ecosistema planetario hemos aprendido a dibujar lo que creemos son los límites de nuestras existencias, denominándolas fronteras, haciendo a unos lugareños y a otros extranjeros. Hemos habitado la inmensidad de los océanos y aprendimos a escudriñarlos en casi cada rincón blandiendo una bandera que naufraga. Finalmente, hemos desaparecido a los otros y a nosotros mismos desde el desprecio y la exclusión social que causa el anonimato o la tiranía. No obstante, a partir de las luchas sociales y debido a la digitalización del mundo de la vida estamos presenciando formas de emergencia social evanescentes, que apenas permanecen para ser reconocidas y, que, por tanto, no buscan particularmente, la legitimación, sino que abren espacios fugaces de presencia, para reaparecer en otra forma de ser y de existir. Su legitimación no consiste en ser reconocidos por el producto de su construcción, sino por su capacidad de evanescencia y reaparición en la esfera bio-política.

En nuestras existencias las fronteras de lo humano se aferran a nuestra territorialidad, se diluyen en la liquidez y desaparecen o son difusas en la evanescencia. Si bien, los tres tipos de construcción social encuentran algún lugar de cruzamiento en nuestra actual existencia, donde el Smartphone, el *ghosting*, el *breadcrumbing* y el encuentro cara a cara se superponen en las maneras y comprensión de nuestra experiencia de vivir, la sociedad evanescente se abre paso en nuevas formas de narrar, actuar y emocionar sobre la existencia humana.

¿Cómo construir una identidad de nosotros mismos, una identidad narrativa, que también, habita lo territorial, la liquidez y la evanescencia? Ante nuevas formas de emergencia social de los sujetos, nuestra responsabilidad es fomentar epistemologías plurales que puedan continuar con la erradicación de la exclusión y el desprecio social, pero igualmente, que permitan y acojan nuevas maneras de existencia como sujetos sociales, como ocurre en la construcción social del género y de las interacciones en la digitalización del mundo de la vida, entre otros.

Para alcanzar tal objetivo es necesario la vinculación de pedagogías hospitalarias que se erijan como una sabiduría práctica, una capacidad social y un espacio del ejercicio de los derechos universales. Lo anterior será la condición de sociedades justas y democráticas de hoy y del futuro. Es en este tenor, que la literacidad y la oralidad permitirán la emergencia de matices no conocidos de la esfera social y nuevas formas de construirse como humano. Por lo tanto, las pedagogías hospitalarias permitirán nuevos relatos y nuevas formas de lectura de la existencia planetaria, a través de una pluralidad de mediaciones lingüísticas, icónicas y demás plasmadas en las artes y ciencias.

Nuevas visiones del desarrollo humano dejarán atrás los discursos normativos y será necesario ajustarnos a una mayor plasticidad de las formas de existir, representar y participar socialmente. Una forma de ellas serán las pedagogías hospitalarias como guía para un desarrollo humano universal interactivo, adaptable a las nuevas necesidades sociales de la contemporaneidad y el ejercicio de los derechos universales.

Referencias

- Avenatti, C. y Bertolini, A. (2016). La nupcialidad entre la estética teológica y la ontología trinitaria. *Teología*, 119, 81-113.
- Arendt, H. (2007). *¿Qué es la política?* Paidós.
- Arendt, H. (1968). *The Origins of Totalitarianism*. Harcourt.
- Arendt, H. [1958] (1993). *La condición humana*. Paidós.
- Basil, P. (2019). *Elogio de la hospitalidad. Sobre la comida y el sentido de la generosidad*. Alfabeto.
- Bauman, Z. (2005). *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económico.
- Benhabib, S. (2006). *Another Cosmopolitanism*. University of Oxford.
- Butler, J. (2000). El marxismo y lo meramente cultural. *New Left Review*, 2(1), 109-121.
- Butler, J. y Fraser, N. (2017). *¿Reconocimiento o redistribución? Un debate entre marxismo y Feminismo*. Traficantes de sueños.
- Condon, J. y Corkindale, C. (2011). The correlates of antenatal attachment in pregnant women. *British Journal of Medical Psychology*, 70(7), 359-372.
- Correa-Arias, C. (2024). De la formación teórica al pensamiento epistémico en los posgrados en Educación en América Latina. *Revista UNIMAR*, 42(1), 87-102.
- Correa-Arias, C. (2021). Literacy, Orality and Didactics. Teaching and Exclusion in Times of Uncertainty. En C. Correa-Arias, *Responsabilidad Social, Ética e Inclusión en los Procesos de Formación*. Octaedro. pp. 85-110.
- Correa-Arias, C. (2019). La necesidad de un Giro Pedagógico al interior de las teorías sobre Justicia Social. La Educación ante el cultivo de la humanidad. En José Juan Sainz Luna, Aurora Cuevas Peña, Mónica Torres Sánchez y Ramón Ascencio Franco (Coords.), *Inclusión Educativa y reconocimiento social*. Editorial Fontamara, pp. 61-80.
- Derrida, J. (2005). The principle of Hospitality. En *Paper Machine*, pp. 65-83. Stanford University.
- Derrida, J. (1998). Hospitality, Justice and Responsibility: A Dialogue with Jacques Derrida, in Kearney, R. y Dooley, M. (eds.), *Questioning Ethics: Contemporary Debates in Philosophy*. Routledge, pp. 70-71.

- Derrida, J. (1997). *El Monolingüismo del otro*. Manantial.
- Dyer, C. (1998). Los orígenes del capitalismo en la Inglaterra medieval. *Brocar*, 22, 7-19.
- Fraser, N. (2008). *Scales of Justice: Reimagining Political Space in a Globalizing World*. Columbia University Press.
- Fraser, N. y Honneth, A. (2003). *Redistribution or Recognition? A Political-Philosophical Exchange*. Verso.
- Goodwyn, S., Acredolo, L. y Brown, C. (2000). Impact of symbolic gesturing on early language development. *Journal of Nonverbal Behavior*, 24(2), 81-103.
- Guille, G. (2015). Las aporías de la hospitalidad en el pensamiento de Jacques Derrida. *Eikasía: revista de filosofía*, 64, 263-276.
- Han, B-Ch. (2021). *Ausencia. Acerca de la cultura y la Filosofía del Lejano Oriente*. Caja Negra.
- Han, B-Ch. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder.
- Honneth, A. (2005). *La Société du mépris. Ver une nouvelle Théorie critique*. Éditions La Découverte.
- Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro. Estudio de Teoría Política*. Paidós Básica.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Crítica.
- Jullien, F. (2016). *Lo íntimo. Lejos del ruidoso amor*. El cuenco de plata.
- Koessler, R. B., Kohut, T. y Campbell, L. (2019). When your boo becomes a ghost: The association between breakup strategy and breakup role in experiences of relationship dissolution. *Collabra: Psychology*, 5(1), Article 29.
- LeFebvre, L. (2017a). Phantom lovers: Ghosting as a relationship dissolution strategy in the technological age. En N. Punyanunt-Carter y J. S. Wrench (Eds.), *Swipe right for love: The impact of social media in modern romantic relationships*, pp. 219-236. Lanham, Rowman & Littlefield.
- LeFebvre, L. (2017b). Swipe me off my feet: Explicating relationship initiation on Tinder. *Journal of Social and Personal Relationships*, 35, 1205-1229.
- Lévinas, E. (1977). *Totalidad e Infinito: ensayo sobre la exterioridad*. Sígueme.
- Marías, J. (2007). *Tu rostro mañana 3. Veneno y sombra y adiós*. Alfaguara.
- Marías, J. (2004). *Tu rostro mañana 2. Baile y sueño*. Alfaguara.
- Marías, J. (2002). *Tu rostro mañana 1. Fiebre y lanza*. Alfaguara.

- Marías, J. (1995). *Vida del fantasma*. Aguilar.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.
- Pellicer, M. y Acosta, P. (1986). *La Prehistoria de la Cueva de Nerja (Málaga). Neolítico y Calcolítico*. Patronato de la Cueva de Nerja, Universidad de Málaga.
- Petit, M. (2015). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J. (1987). *Lenguaje y pensamiento en el niño*. Paidós.
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (2024). Informe sobre Desarrollo Humano. Salir del Estancamiento. Re imaginar la cooperación en un mundo polarizado. <https://hdr.undp.org/system/files/documents/global-report-document/hdr2023-24snapshots.pdf>
- Ricoeur, P. (2006a). *Del texto a la acción. Ensayos de Hermenéutica II*. Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2006b). *Caminos del reconocimiento*. Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2004). *Sur la traduction*. Bayard.
- Ricoeur, P. (1990a) *Soi-même comme un autre*. Seuil.
- Ricoeur, P. (1990b). *Lectures 1. Autour du politique*. Seuil.
- Ricoeur, P. (1988). L'identité narrative. En C. Combet-Galland, *La Narration. Quand le récit devient communication*. Labor et Fides.
- Ricoeur, P. (1975a). *Hermenéutica y estructuralismo*. Megalópolis.
- Ricoeur, P. (1975b). Fenomenología y hermenéutica. En G. Aranzueque Sahuquillo (comp.), *Horizontes del relato. Lecturas y conversaciones con Paul Ricoeur*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Santos, B. (2003). *Crítica de la razón indolente*. Desclée de Brouwer.
- Sen, A. (1993). Capability and Well-being. En M. Nussbaum y A. Sen (eds.), *The Quality of Life*. Clarendon Press.
- Sen, A. (1987a). *On Ethics and Economics*. Blackwell.
- Vásquez, A. (2008). Zygmunt Bauman, Modernidad Líquida y fragilidad humana. *Journal of Social and Juridical Sciences*, 19(3), 46-55.
- Vincent, G. (2015). *Hospitalité : La naissance symbolique de l'Humain*. Press Universitaires de Strasbourg.
- Ul Haq, M. (1996). *Reflections on Human Development*. Oxford University Press.

Liderazgo educativo y uso de la inteligencia artificial en instituciones de educación superior

Karla Gabriela Pérez Córdova

Introducción

Al estar al frente de una era que se desarrolla en un mundo digital y que pugna por compartir experiencias y saber en una *sociedad del conocimiento* de un escenario globalizado, se requiere desarrollar en los estudiantes de nivel superior competencias acordes al escenario del momento. Dentro de este panorama, la inteligencia artificial (IA) se ha posicionado como una herramienta transformadora y novedosa, que puede ser incluida en el repertorio de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Su uso e implementación dentro de las actividades académicas y administrativas de la universidad requiere de un liderazgo educativo que influya en la creación de recomendaciones de uso y estrategias institucionales que propicien una cultura receptiva a su uso, dentro del marco ético de la institución, y que impacten en las tareas diarias que se desarrollan en la institución, en cualquiera de sus esferas.

Marco teórico

Visión estratégica para la implementación de la IA en las instituciones de educación superior

Al aparecer nuevas TIC en el mundo, se infiltran en todos los campos de la vida, y el ámbito educativo se convierte en uno de los terrenos más fértiles para conocer los distintos alcances que esas tecnologías puedan tener, no sólo porque varias surgen directamente en nichos de investigación universitaria, sino que también la universidad como semillero de innovación permite que se experimente desde diferentes ángulos con las tecnologías. Sin embargo, cada una de estas TIC novedosas deben verse acompañadas de una visión clara y estratégica desde las esferas de las autoridades para poder aprovechar adecuadamente lo que cada una ofrece.

En este sentido, es necesario que en las instituciones de educación superior (IES) exista un liderazgo que identifique claramente los objetivos institucionales vigentes en el momento, así como las áreas que forman parte de la gestión educativa. Lo anterior aplica para la academia, la investigación o la administración, donde sería sensible identificar si puede darse el uso de la IA y bajo qué términos se desarrollaría, sin dejar de lado el uso ético, responsable y efectivo de esta.

Integrar a la IA en los procesos de la universidad requiere que se haga una planeación estratégica que considere no sólo el cómo se llevará la implementación y en qué se va a utilizar, sino también el cómo se va a evaluar el uso que se está dando al acompañar estos procesos, si están dándose cambios hacia una mejor gestión en cuanto a eficiencia y calidad.

El mantener una visión estratégica para el uso de la IA y su implementación en las IES es muy importante al proporcionar al líder educativo un plan que le permita asegurarse de que esta TIC se utiliza de manera efectiva, y que se encuentra alineada con los valores y objetivos institucionales, permitiendo a la vez que al usarla se mantenga un ambiente de innovación.

El liderazgo educativo en la formulación de directrices y políticas

Dentro de las IES, la forma de organizar, planear y dirigir sus acciones recaen en las autoridades que las dirigen; son las autoridades quienes a

través de los Planes de Desarrollo Institucional encaminan las acciones en todas las áreas que forman parte de la universidad, a fin de lograr las metas que se proponen al realizar dichos planes. Son las diferentes autoridades quienes deben liderar al momento de implementar cambios dentro de la organización a través de la creación e implementación de estrategias, reglamentos y políticas que promuevan el uso ético y responsable de la innovación que se quiere agregar.

En el mismo sentido, el liderazgo que se desarrolla en el ámbito educativo debe diferenciarse del liderazgo empresarial, al sumar las habilidades sociales y de interacción que lleven a la implementación de directrices de una manera exitosa, resultados que se pueden evaluar desde las buenas prácticas que se lleven a cabo en cada IES. González y colaboradores (2023) enmarcan el liderazgo en pareja, conformado por dos figuras que distribuyen las tareas administrativas/pedagógicas, como clave para el desarrollo de un liderazgo educativo eficaz al momento de implementar nuevas estrategias que impacten las esferas de la gestión (estudiantil, administrativa y docente), y que permite generar un sentimiento de pertenencia para la comunidad universitaria.

Si la aspiración de las organizaciones educativas, en especial las IES, es formar ciudadanos que posean las habilidades necesarias para desarrollar ciudadanos del siglo XXI, el líder educativo que encabeza la organización debe poseer estas competencias y habilidades, como punto de partida para diagnosticar a la organización y, posteriormente, para crear nuevas directrices que se vean permeadas por el contexto previo del líder, y por lo que se espera obtener para la organización.

Por otro lado, el liderazgo educativo debe fortalecerse al momento de introducir a la inteligencia artificial en las instituciones de educación superior, pues esta tecnología en sí misma aún se encuentra en constante desarrollo y de elaboración de sus algoritmos, que podrían representar sesgos, fuga de información y opacidad en las acciones que se lleven a cabo; desde el papel del líder se debe garantizar que las decisiones que se tomen, en cualesquiera de las esferas que se utilice la IA, sean basadas en los valores de la IES desde la que se está laborando, que se desarrolla en un ambiente de equidad y respeto, y que el apoyo que se brinde se desarrolle dentro de un marco de transparencia (Ordoñez *et al.*, 2024).

Una cultura institucional innovadora de la mano de un líder educativo que transforme

En el mundo actual, caracterizado por rápidos avances tecnológicos y cambios constantes, las Instituciones de Educación Superior (IES) enfrentan el desafío de mantenerse relevantes y efectivas.

El establecimiento de una cultura institucional innovadora es esencial para que las IES puedan adaptarse a los entornos en constante cambio que exigen adaptación y crecimiento; en este sentido, un liderazgo educativo transformador es fundamental para instaurar esta cultura institucional, ya que el líder será el encargado de inspirar y motivar a sus colaboradores de la comunidad educativa hacia el cambio positivo, y con una capacidad que fomente el ambiente de colaboración y creatividad (Northouse, 2019).

El líder educativo generará una cultura innovadora al valorar y promover la experimentación y el aprendizaje a lo largo de la vida, junto con la creatividad; para ello, el líder debe promover el trabajo en equipo en las diferentes áreas de la IES a fin de tener equipos interdisciplinarios y con diversas perspectivas, que enriquezcan el proceso de cambio, en este caso, el conocer cómo se está utilizando y donde se está implementando el uso de la IA, sin ser restrictivos o prohibitivos a las soluciones creativas y efectivas que se puedan dar.

Por otro lado, el líder educativo también tiene la importante tarea de proveer los recursos que se necesiten para la implementación de nuevas estrategias innovadoras, en el caso del uso de la IA, requiere tener la infraestructura tecnológica que permita a la IES en un primer momento el usarla, y después la recolección de los resultados de uso, así como lo que se necesite a futuro para poder dar un mejor apoyo a la comunidad universitaria en el uso de la IA, por ejemplo, un taller de capacitación.

Siguiendo esta línea de la capacitación, es responsabilidad del líder educativo ofrecer programas de capacitación continua que mantengan a los colaboradores académicos y administrativos estar al día con la TIC relacionadas al ámbito educativo, y en particular para la IA, conocer las nuevas aplicaciones que día a día se van generando para anticiparse a los posibles usos (y malas prácticas) que podrían presentarse en el resto de la comunidad universitaria.

A partir de estas observaciones es más fácilmente visible que se debe crear un entorno seguro para la innovación, que el líder debe fomentar la

visión de observar y analizar, investigar y desarrollar, para que académicos y estudiantes sientan que desde los errores o usos inadecuados de la IA se pueden generar oportunidades de aprendizaje, no de castigo, y que a partir de estas investigaciones y recolecciones de información de uso se pueden generar recomendaciones o políticas que beneficien a la institución.

Dentro de los ejemplos que tenemos de universidades con culturas institucionales innovadoras, podemos citar el caso de la Universidad de Stanford, que fomenta la colaboración entre las disciplinas que la conforman, y que promueve el pensamiento creativo y la resolución de problemas, trabajo que se fomenta desde sus líderes educativos, que ponen especial cuidado en la infraestructura tecnológica que se necesita (Fernández, 2015). Otro ejemplo es el Instituto de Tecnología de Massachusetts, que es conocido por su enfoque de investigación e innovación, y que fomenta la cultura de la creatividad y la incubación de patentes desde centros de investigación interdisciplinarios (MIT Media Lab, s.f.).

Por tanto, el crear una cultura institucional innovadora para la creación e implementación de novedades, como lo es la IA, es un proceso complicado que necesita de un liderazgo educativo transformador. Debe fomentarse una cultura institucional que valore la innovación, que involucre a la comunidad universitaria para el uso adecuado de la IA, así como fomentar la capacitación académica, administrativa y de los estudiantes en uso efectivo y ético de la IA, pues el uso de una TIC requiere de competencias digitales que deben promoverse desde un liderazgo educativo transformacional.

Beneficios, desafíos y consideraciones éticas del uso de la IA por parte de los estudiantes universitarios

La IA se ha convertido en una herramienta poderosa en el ámbito educativo, y en el caso de la Educación Superior (ES), ofrece la oportunidad de beneficiar la práctica de los académicos, el trabajo administrativo, y por supuesto, el diario proceso de los estudiantes.

Como beneficios para los estudiantes podemos enumerar un sinnúmero de opciones; quizá los más representativos y que la literatura señala son el *aprendizaje personalizado*, que permite al estudiante usar la IA para adaptar el contenido educativo a sus necesidades y preferencias de

comprensión y retención de información; el *acceso a recursos*, donde los estudiantes pueden ver diferentes datos y contenidos que están en formatos digitales, que complementan su proceso de aprendizaje; el *mejorar su rendimiento académico*, al utilizar la IA para identificar sus áreas de oportunidad y lo que se les dificulta, así también la IA puede proporcionar ayuda a los estudiantes a manera de retroalimentación que los apoye a superar los obstáculos; por último pero no menos importante, el usar la IA permite a los alumnos *prepararse para el futuro* al trabajar sus competencias digitales que le serán útiles en su desarrollo profesional, donde estas competencias son muy valoradas y forman parte de lo que necesita un ciudadano del siglo XXI (Soffel, 2016).

Sin embargo, al implementar y usar la IA en la ES, también podemos encontrarnos con desafíos significativos; en primer lugar, por la recopilación, uso y análisis de datos de estudiantes y académicos, preocupa la privacidad de los mismos y que tanta seguridad habrá al resguardarlos o si las IES tienen la capacidad de salvaguardarlos; los estudiantes podrían depender de usar excesivamente la IA, lo que reduciría su capacidad de análisis crítico, ante el sesgo de información que pueda generar la IA, y de interacción humana, ambos componentes esenciales para el proceso de enseñanza aprendizaje. Y en este último punto, aunque, en aras de alcanzar el ODS 4, la UNESCO (s.f.) ha propuesto que la IA superaría las brechas existentes de inequidad y acceso, la realidad podría mostrar el aumento en la desigualdad y la brecha digital, al no favorecer a los estudiantes en situaciones de vulnerabilidad.

Ante estos pros y contras, el liderazgo educativo desempeña un papel muy importante para integrar de manera efectiva a la IA en la universidad; se requiere que el líder tenga un enfoque desde una planeación estratégica y que el equipo de colaboradoras trabajen de forma conjunta para aprovechar el potencial positivo que ofrece la implementación y uso de la IA, así como es trascendental que se tomen previsiones para abordar los desafíos éticos de usar esta herramienta tecnológica, sin perder de vista el principio de inclusión y equidad. Se necesita entonces que el líder educativo no sólo sea transformador, sino que sea adaptativo a la situación, para encaminar a las IES hacia un futuro dinámico y tecnológicamente avanzado.

Metodología

A partir de la literatura, se decidió analizar cómo los estudiantes de una universidad pública estatal están utilizando la IA y si al entrar a las IES cuentan o no con las competencias digitales necesarias para el uso de la herramienta tecnológica; se realizó una encuesta de tendencia de uso para conocer su familiaridad con la IA, las barreras a las que se enfrentan al utilizarla en cuanto a recursos, dependencia y consideraciones éticas.

Con un consentimiento informado previo de que sus datos se utilizarían de manera anónima y únicamente con fines académicos, se utilizaron quince reactivos: cuatro de corte demográfico, siete de conocimiento de la IA con reactivos de Escala Likert y de selección de aplicaciones, cuatro de corte de consideración ética de uso y capacitación. El uso de este tipo de reactivos se hizo encaminado a evaluar actitudes, opiniones y comportamientos del uso de la IA en el ámbito de la educación superior, lo que proporcionó información valiosa para la toma de decisiones y el desempeño del liderazgo educativo.

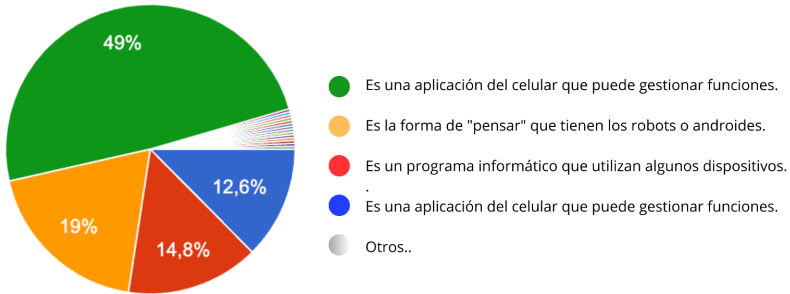
Se realizó un análisis de tipo cuantitativo con los resultados que proporcionó una visión estructurada desde el campo estadístico de las respuestas, lo que mostró puntos importantes sobre la adopción de la IA y las preocupaciones éticas que tienen los estudiantes de pregrado. Estos puntos pueden ayudar a los líderes educativos a tomar decisiones informadas para fomentar la cultura institucional de innovación y respeto a la ética.

Análisis de resultados

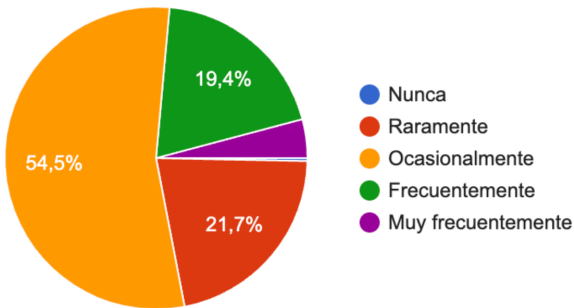
Dentro de los resultados encontramos que existe un 98.7% que conoce la inteligencia artificial (IA) como término, y que dentro de estos, el 49.5 % la concibe sólo como un conjunto de algoritmos que repite acciones.

Figura 1. ¿Cómo defines la IA?

¿Como defines la IA?



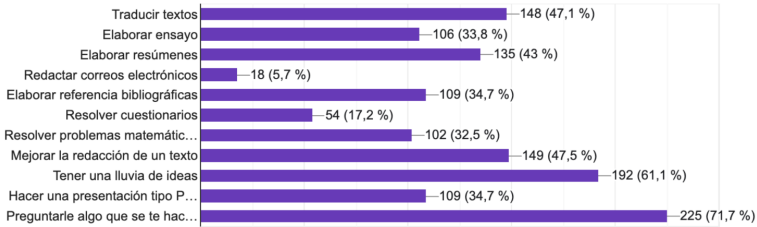
¿Con qué frecuencia utilizas la IA?



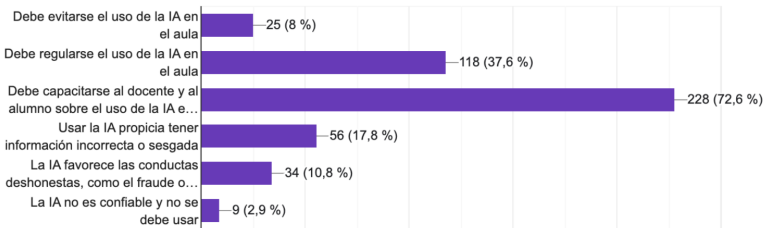
Fuente: Elaboración propia.

El 98,7% de los estudiantes han utilizado la IA, con un 54,1% que utiliza alguna IA de manera ocasional, principalmente para preguntarle algo que se le hace difícil de entender, para tener una lluvia de ideas, para traducir textos, para mejorar la redacción de textos y para elaborar resúmenes.

Figura 2. ¿Para qué usas la IA?
¿Haz utilizado la IA para...?



Regulación de la IA

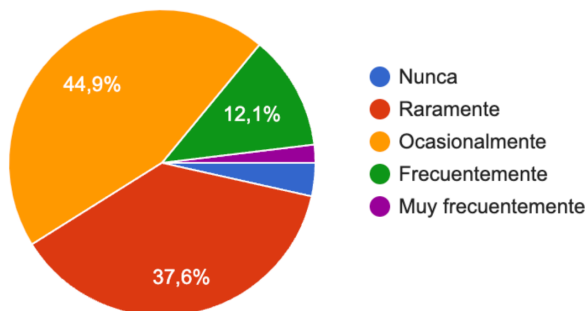


Fuente: Elaboración propia.

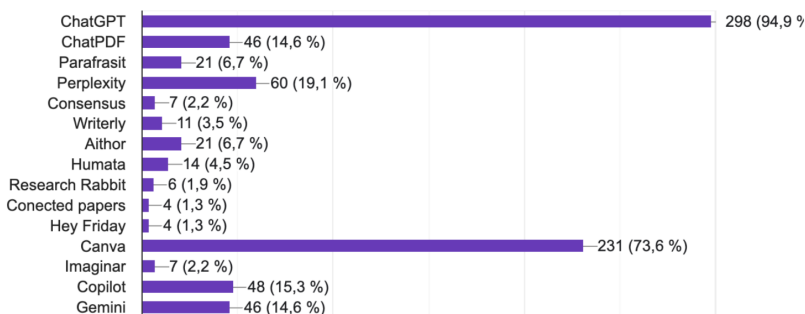
El 46.9% utiliza alguna IA ocasionalmente para sus trabajos académicos, mientras que el 37.4% lo hace raramente. En tendencia, la IA que más utilizan es ChatGPT, seguido de Canva, Perplexity, Copilot, Gemini y ChatPDF.

Figura 3. ¿Qué IA has utilizado?

Frecuencia de uso de la IA para realizar trabajos académicos



¿Qué IA has utilizado?



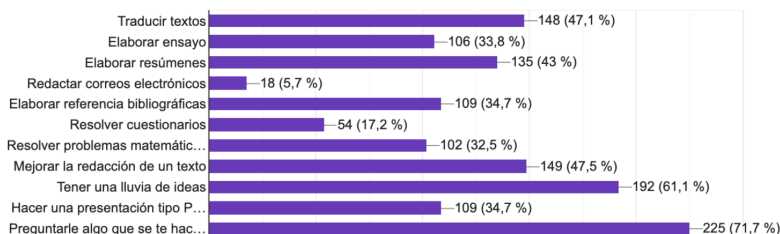
Fuente: Elaboración propia.

El 43.9% está de acuerdo en que utilizar la IA ha influido en su desempeño como estudiante, y un 34,8% está indeciso de si ha influido o no; además, el 40% de los estudiantes está de acuerdo en que usar la IA puede generar dependencia.

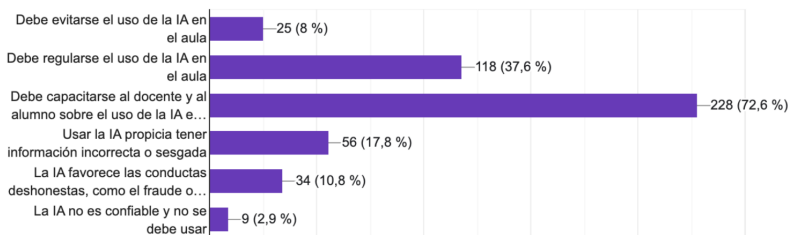
De los encuestados, el 72.6% considera que debe capacitarse al docente y al alumno sobre el uso de la IA en el aula, mientras que el 37.6% piensa que el uso sí debe estar regulado en el aula ya que usar la IA propicia tener información incorrecta o sesgada; por último, el 47.2% estaría de acuerdo en capacitarse en un taller de usos de la IA.

Figura 4. Regulaciones de la IA

¿Haz utilizado la IA para...?



Regulación de la IA



Fuente: Elaboración propia.

Tomando en cuenta que la encuesta se realizó para evaluar cómo los estudiantes de primer semestre utilizan la IA, así como las áreas donde necesitan apoyo y dirección, a fin de visualizar qué decisiones estratégicas desde el liderazgo educativo se podrían dar, se denotó que existe una alta familiaridad con la IA como término, y casi la mitad de los encuestados poseen una comprensión básica y técnica, aunque limitada de lo que es la IA.

Se encontró que es frecuente el uso de la IA en la elaboración de trabajos académicos, pero se realiza de manera ocasional, principalmente para resolver dudas, generar ideas, traducir textos, mejorar redacción y elaborar resúmenes para su estudio, lo que muestra cierta diversificación en las tareas que realizan con la IA, aunque limitadas a la escritura, preferencia que también se refleja en las IA más utilizadas (ChatGPT, Canva, Perplexity, Copilot, Gemini y ChatPDF), herramientas que ofrecen asistencia en la escritura, diseño y comprensión de textos. También se

percibe por los estudiantes que usar la IA si ha influido en su desempeño académico de manera positiva, pero les preocupa que al no tener una regulación explícita se genere una dependencia de uso a la herramienta tecnológica. Por esta razón, los encuestados reconocen que es muy valioso que se dé, en primer lugar, una capacitación sobre el uso adecuado de IA en las aulas y que, posterior a eso, se monten las regulaciones pertinentes.

Discusión en relación con el liderazgo educativo

A pesar de que la IA se ha convertido en una herramienta comercial muy alabada por el público en general, y a la par temida por los potenciales riesgos que pueda traer su uso, en el ámbito educativo se ha discutido si es beneficioso su uso o si se convierte en un freno, sobre todo en el proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos. En el área de las IES, la IA se visualiza como una potencial herramienta que eficiente tareas y disminuya la carga de trabajo repetitivo, con énfasis en el área académica y administrativa.

De acuerdo a los que se pudo observar en los resultados de la encuesta, los estudiantes conocen la herramienta, tal como se espera de un *marketing* tan agresivo que ha posicionado a la IA desde las diferentes compañías que la materializan; pero la comprensión que pueden hacer los estudiantes es limitada en cuanto a naturaleza y funciones, y es en este primer punto donde el líder educativo requiere poner el foco de atención para una interacción estratégica que promueva la comprensión de la IA en estudiantes, académicos y administrativos, de una manera profunda y matizada. Esto a través de la integración de cursos y talleres que aborden tanto los aspectos técnicos como las consideraciones éticas alrededor del tema.

Dado que un número significativo de estudiantes utiliza la IA para sus actividades académicas, se requiere un abordaje para conocer hasta donde llega el uso por académicos y administrativos. Esto puede permitir al líder educativo conocer si existe un uso limitado o no, hasta donde se está dependiendo de la IA para las tareas cotidianas de cada esfera que integra la comunidad universitaria, y detectar áreas de oportunidad.

El tener la información necesaria de su comunidad universitaria podría permitir al líder educativo saber si debe dirigir sus esfuerzos hacia el desarrollo y comunicación de recomendaciones y políticas claras sobre

el uso de la IA en actividades académicas, asegurando que se utilizaría de manera complementaria para el proceso de enseñanza aprendizaje, enfatizando que no se debe perder el fomento al pensamiento crítico en las universidades, y que se salvaguarde el uso ético de información de manera transparente, y de privacidad de datos personales, de requerirse.

Reflexiones finales

El liderazgo educativo es fundamental en la transformación digital de las universidades a través de la integración efectiva de la inteligencia artificial (IA). Al adoptar un enfoque estratégico y colaborativo, los líderes educativos pueden crear un entorno de aprendizaje innovador que maximice el potencial de la IA para enriquecer la experiencia educativa de los estudiantes de pregrado. No obstante, es crucial abordar los desafíos y las consideraciones éticas para garantizar que el uso de la IA sea equitativo, inclusivo y beneficioso para todos los estudiantes.

Los resultados de la encuesta enfatizan la necesidad de un liderazgo educativo proactivo y transformador en la incorporación de la IA en la educación superior, pues son los líderes educativos quienes deben fomentar una comprensión profunda y ética de la IA, promover su uso responsable, ofrecer capacitación continua y desarrollar políticas claras y directrices para su aplicación en el aula. Al hacerlo, pueden asegurar que la IA mejore el aprendizaje y el rendimiento académico, y preparar a la comunidad educativa para enfrentar los desafíos y aprovechar las oportunidades que esta tecnología ofrece.

La implementación de estas estrategias no sólo mitigará los riesgos asociados con la IA, como la dependencia y la información sesgada, sino que también capacitará a los estudiantes para utilizar estas herramientas de manera efectiva y ética, preparando a la próxima generación de profesionales para un mundo cada vez más influenciado por la inteligencia artificial.

Referencias

- Bond, M., Khosravi, H., De Laat, M... (2024). A meta systematic review of artificial intelligence in higher education: a call for increased ethics, collaboration, and rigour. *International Journal Education Technology High Education*, 21(4). <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00436-z>
- Crawford, J., Cowling, M. y Allen, K. (2023). Se necesita liderazgo para un ChatGPT ético: carácter, evaluación y aprendizaje mediante inteligencia artificial (IA). *Revista de práctica de enseñanza y aprendizaje universitario*, 20(3). <https://doi.org/10.53761/1.20.3.02>
- Delcker, J., Heil, J., Ifenthaler, D... (2024). First-year students AI-competence as a predictor for intended and de facto use of AI-tools for supporting learning processes in higher education. *International Journal Education Technology High Education*, 21(18). <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00452-7>
- Demartini, C. G., Sciascia, L., Bosso, A. y Manuri, F. (2024). La inteligencia artificial aporta mejoras al aprendizaje adaptativo en la educación: un estudio de caso. *Sostenibilidad*, 16(3), 1347. <https://doi.org/10.3390/su16031347>
- Fernández, R. (2015). Stanford, la semilla de lo que hoy es Silicon Valley. Expansión. <https://www.expansion.com/directivos/2015/07/23/55b-1298446163f6b098b4584.html>
- García Peña, V. R., Mora-Marcillo, A. B. y Ávila-Ramírez, J. A. (2020). La Inteligencia Artificial en la educación. *Ciencias de la Educación*, 6(3), 648-666. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v6i3.1421>
- González Sanmartín, V., Mantilla Crespo, P., Montoya Narváez, M. y Calle Vintimilla, M. A. (2023). La pareja directiva como modelo de liderazgo educativo: Aproximaciones desde la escuela UNAE. *Revista EDUCARE-UPEL-IPB*, 27(2), 116-140. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v27i2.1905>
- Mendoza Martínez, I. A., Ortiz Arévalo, M. F. y Parker Rosell, H. C. (2007). Dos décadas de investigación y desarrollo en liderazgo transformacional. *Revista del Centro de Investigación*, 7(27), 25-41.
- MIT Media Lab. (s. f.). About MIT Media Lab. <https://www.media.mit.edu/about/overview/>

- Northouse, P. G. (2019). *Leadership, Theory and practice*. Sage.
- Ordoñez García, S. C., Padilla Romero, L. E., Buenaño Barrionuevo, L. A. y Herrera Valdivieso, M. V. (2024). Impacto de la inteligencia artificial en la formación del docente para la educación superior. *RECIAMUC*, 8(1), 189-195. [https://doi.org/10.26820/reciamuc/8.\(1\).ene.2024.189-195](https://doi.org/10.26820/reciamuc/8.(1).ene.2024.189-195)
- Soffel, J. (2016). ¿Cuáles son las habilidades que todos los estudiantes necesitan para el 2020? World Economic Forum, *JOBS AND THE FUTURE OF WORK*. <https://es.weforum.org/agenda/2016/09/cuales-son-las-habilidades-del-siglo-21-que-todos-los-estudiantes-necesitan/>
- UNESCO (s. f.) La inteligencia artificial en la Educación. <https://es.unesco.org/themes/tic-educacion/inteligencia-artificial>

Desarrollo de la literacidad a través de la producción audiovisual

Experiencias en dos preparatorias pertenecientes a la Universidad de Guadalajara

**Salvador Rodríguez Núñez
Juana Eugenia Silva Guerrero**

Introducción

El presente ensayo, forma parte de una investigación-acción cuyo objetivo principal fue desarrollar las habilidades de lecto-escritura, redacción, comprensión lectora y argumentación, de manera individual o en conjunto en estudiantes de bachillerato, por lo que se llevó a cabo una intervención en dos preparatorias pertenecientes a la Universidad de Guadalajara durante el semestre de enero a julio de 2023 con la finalidad de fomentar el desarrollo de la literacidad a través del empleo de actividades audiovisuales en la materia de Análisis y argumento. Para ello, se trabajó con dos grupos de estudiantes, uno situado en un entorno urbano y otro en un entorno rural, elaborando cuatro actividades que pudieran ser realizadas con un teléfono celular de gama media con acceso a internet donde se analizó la percepción del alumnado respecto al interés por esta forma de trabajo. Así mismo, tras realizar observación participante de las clases de cuatro profesores que imparten la misma materia, nos encontramos con un estilo de trabajo considerado tradicional, por lo que se aborda la necesidad de reconocer el concepto de literacidad desde la parte de la docencia, como una opción para generar interés en la escritura creativa por parte del estudiantado.

La necesidad de educar en la literacidad

El año 2020 marcó, en varios sentidos, la historia moderna de la humanidad. La pandemia del COVID-19 causó estragos de los que jamás nos podremos recuperar y, al mismo tiempo, hizo que la sociedad modificara la manera de llevar a cabo varias de sus actividades cotidianas. Uno de los rubros que mayormente fueron trastocados por este evento fue el educativo. La periodista Ariadna Ortega (2021), a un año de la pandemia, publicaba

Pruebas estandarizadas como PISA, de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), y PLANEA ubicaban que entre el 52% y 54% de los estudiantes de 15 años se encontraba por debajo del mínimo esperable en aprendizajes, y para estos momentos se estima que ese porcentaje es de 75%.

Las organizaciones antes mencionadas, además de muchas otras, alertaron sobre un retraso estimado de tres años para recuperar, en lo educativo, el terreno perdido a causa de la pandemia. Para quienes nos dedicamos al área de la docencia, es común encontrarnos con grupos completos que presentan deficiencias en el aprendizaje, resultado del cierre de escuelas en este período de contingencia mundial. Sin embargo, los docentes que nos dedicamos al área de Lengua y Literatura, debíamos enfrentar una doble problemática, pues además del retroceso que implicó en lo académico la aparición del COVID-19, también debíamos de enfrentar la falta de interés del alumnado en el ejercicio de la lectura y, en consecuencia, la poca o nula práctica de la escritura “recreativa”, esa que se realiza fuera de los cánones académicos y, por lo tanto, no conlleva ninguna obligatoriedad, sino el mero deseo de comunicar.

La ausencia de una escritura lúdica en el alumnado no es fortuita, pues es también el reflejo de los pobres resultados de nuestro país en el gusto por la lectura recreativa. Por ejemplo, International Board on Books for Young people (IBBY), en la Encuesta Nacional sobre Consumo Digital y Lectura entre Jóvenes Mexicanos (2019), señala un gusto por la lectura del 85% en zonas urbanas y 63% en zonas rurales, destacando un principal gusto por la lectura de noticias y artículos con un porcentaje que va del 60% al poco más del 75%, frente a tan sólo un 25% de preferencia por textos literarios (pp. 6-9). Por otro lado, en entrevista con profesores y autoridades de la preparatorias 8 y la preparatoria regional de

Ameca, ambas escuelas pertenecientes a la Universidad de Guadalajara, las respuestas obtenidas coinciden en que el estudiantado lee bastante, pero no precisamente textos considerados literarios. De este modo, podemos ver que la mayoría de los estudiantes, aunque lean frecuentemente, su consumo no es de cuentos, poesía, obras de teatro, novelas o hasta cómics, sino de notas periodísticas, artículos o textos diversos a través de las redes sociales.

Aunado a esto, tenemos clases de literatura que repiten un sistema por demás arcaico provocando un “síndrome de Estocolmo en la formación del profesorado de ciencias sociales” (Triviño, 2018, p. 75), caracterizado por formar profesores que son educados con dos formatos: primero, la lección magistral y la proyección de obras desde un punto de vista técnico, y segundo, “según los preceptos de historiografía artística tradicional” (Triviño, 2018, p. 73); así los futuros profesores de literatura son educados desde una perspectiva donde la creatividad, el trabajo en equipo, la alteridad, la apreciación por el presente o la proyección hacia el futuro, el trabajo interdisciplinario, lo mediático, el uso de otros formatos y el empleo de nuevas tecnologías quedan fuera.

Autores como Cazden y colaboradores (1996) sostienen que la diversidad lingüística y los canales comunicativos se transforman constantemente, por lo que es necesario también, una modificación en los formatos de enseñanza que permitan al estudiantado integrarse a su entorno a partir del lenguaje y, al mismo tiempo, tenga una función para su trabajo. De esta manera, conforman el llamado New London Group, donde, a partir de una perspectiva académica, proponen nuevos formatos de trabajo que exploren la aplicación del estudio del lenguaje en un contexto más cercano a la realidad del estudiantado.

Del mismo modo, en un intento por definir distintas prácticas comunicativas donde se integra la literatura con diversas actividades interdisciplinarias y que al mismo tiempo sitúe al lector en una postura de crítico y creador, surge un término *literacidad*, el cual ha ido adquiriendo auge y resonancia durante la última década, a tal grado de ser integrado a la Ley General de Educación (2019), aunque sin precisar sus características ni quedar muy claro para las autoridades y tampoco para los profesores; pues en el caso de los entrevistados en ambas preparatorias, ninguno pudo definir con claridad o ejemplos, dicho término.

Primeramente, debemos señalar que existe un abismo entre el concepto de “alfabetización”, refiriéndose solamente a la habilidad para leer y escribir, y lo que es la *literacidad*, un término más complejo sobre el que vale la pena precisar, pues muchas veces suelen ser confundidos o mezclados. Cassany (s.f.) refiere que la *literacidad*

abarca el manejo de los códigos escritos, el conocimiento de la función del discurso y de los roles que asumen el lector y el autor, los valores sociales asociados a las prácticas discursivas correspondientes, las formas de pensamiento que se han desarrollado con ellas, etc. (p. 1)

Por otro lado, Londoño (2015) menciona que “es una serie de competencias que están en constante evolución y construcción, dependientes del contexto y de la situación, que según los niveles, les permitirá ser lectores críticos” (p. 217). A su vez, Riquelme y Quintero (2017) señalan una relación del término *literacidad* con la alfabetización pero añaden que también es un “continuo de habilidades conocimientos, conductas y actitudes completamente relacionadas e interconectadas, en distintos dominios de la vida social” (p. 102). Así que, si pudiéramos intentar definir este concepto, podríamos decir que la *literacidad* “implica un conjunto de procesos, cuya finalidad es no solamente dominar las habilidades de lectura y escritura, sino también, la de formar ciudadanos críticos, capaces de proponer ideas propias y transformar su entorno desde sus habilidades individuales, a partir de un trabajo colaborativo, adoptando una visión ética y consciente” (Rodríguez, 2024).

Al ser esta una “era audiovisual” (Echazarreta, 1996, p. 114), donde la gente pasa gran parte del día frente a una pantalla, surge el interés por desarrollar este conjunto de habilidades relacionadas (mas no reducidas) al mundo de lo literario, es decir, con la intención de desarrollar la *literacidad* en alumnos de preparatoria. Autores como Ambrós y Breu (2014), Echazarreta (2016), Triviño (2018), entre otros, resaltan la importancia de educar audiovisualmente, tanto al profesorado como a los alumnos. Por este motivo, se fraguó un proyecto para conocer la percepción de los estudiantes respecto al empleo de actividades audiovisuales, como una manera de ser evaluados en la materia de Análisis y Argumento.

Desarrollando la literacidad

En la búsqueda de tener un parámetro más amplio, el proyecto fue aplicado en dos entornos diversos: un entorno urbano y un entorno rural, donde, con el apoyo de autoridades de la Preparatoria No. 8 y la Preparatoria regional de Ameca, se facilitaron permisos y gestiones para realizar una intervención durante un semestre en la materia de Análisis y Argumento. En ambas preparatorias se trabajó con dos grupos; un grupo fue intervenido y otro funcionó como referente. La dinámica fue la siguiente: los profesores trabajaron de manera ordinaria, dieron clases según su planeación, realizaron la evaluación conforme a sus programas, con la excepción de que, en el caso de los grupos intervenidos, se sustituyó el 20% de su evaluación final por 4 actividades a las que le otorgaron el mismo valor (5% cada una); además, también recibieron un aproximado de 25 minutos semanales de asesoría presencial y asesorías semanales de forma virtual, ya que tuvieron un mínimo de 3 semanas para realizar cada actividad. Estas cuatro actividades parten de un modelo post-construccionista enactivo (Begg, 2002; Ross, 2013) y fueron diseñadas tomando en cuenta algunos ejemplos sobre la *didáctica de la literacidad* ofrecidas por Tello, Calero y López (2020), González-Rodríguez y Londoño-Vázquez (2019), Quesada (2021), y Orozco y Pérez (2021).

En este sentido, se buscó que el alumnado trabajara de forma colaborativa, por lo que las actividades fueron pensadas y diseñadas para ser elaboradas en equipos de hasta cuatro integrantes –aunque hubo quienes, por cuestiones de tiempo, las realizaron de manera individual–. La mayoría empleó un teléfono celular de gama media como principal herramienta tecnológica, pero hubo algunos que utilizaron computadora para editar. Los estudiantes crearon un guión o borrador previo, según el caso, que diseñaron conforme a las instrucciones y ejemplos que pudieron consultar en el material que se les compartió por Classroom, donde ya se encontraban inscritos. Además, se incluyó una rúbrica con cinco parámetros a evaluar en cada entrega. Tanto las actividades como las rúbricas fueron revisadas por cuatro profesores que imparten la materia de Análisis y Argumento. En cada una de las cuatro actividades, se llenó una tabla de logros esperados como la siguiente:

Tabla 1. Logros esperados

Logros esperados	
Conocimientos (Knowledge)	Conceptos de la materia de “Análisis y argumento”
Habilidades (Abilities)	Trabajo colaborativo, empleo de herramientas tecnológicas, crítica y creación de argumentos originales.
Actitudes (Attitudes)	Escucha. Investigación. Contemplación. Transformación. Creación.
Valores (Values)	Participación. Colaboración. Integración. Reconocimiento

Fuente: Elaboración propia.

La primera actividad consistió en realizar un tipo de Periódico-Mural-Virtual, donde, por medio de un *podcast*, se hizo alusión a una efeméride, utilizando un tipo de texto, según su forma discursiva (descriptivo, narrativo, expositivo o argumentativo) como guía; los alumnos eligieron la efeméride y el tipo de texto que mejor se adecuaba al tipo de *podcast* que ellos deseaban elaborar. Como ejemplo, tenemos tres *podcasts* enfocados al 14 de febrero con distintas temáticas; uno daba recomendaciones de actividades para hacer con tu pareja o amigos en la ciudad de Guadalajara el día de San Valentín, otro trataba sobre una leyenda referente al origen de la celebración y uno más nos invitaba a reflexionar sobre la importancia, para la salud mental, de celebrar en esa fecha. Para realizar esta actividad, aparte de los tutoriales que se les proporcionó, los alumnos manifestaron que tuvieron que investigar sobre la escritura de guiones de audio, escuchar ejemplos de otros *podcasts* que les sirvieran de guía y, en algunos casos, aprender sobre la edición de audio por computadora.

En la segunda actividad, se realizó una campaña de concientización donde los alumnos pusieron en práctica el tema de las funciones del lenguaje de Roman Jakobson, esto a través de la búsqueda de símbolos en la imagen y la construcción de frases originales. Para ello, tenían que elegir un tema de seis opciones, pensando en que formarían parte de su contexto, las opciones que se les dieron fueron:

1. Combate a las adicciones (tabaquismo, consumo de drogas, ludopatía, etc.).

2. Uso de métodos anticonceptivos y sexualidad responsable.
3. Plagio académico.
4. Acoso escolar (*bullying*).
5. Mantenimiento y uso correcto del mobiliario/instalaciones.

Es importante mencionar, que entre los temas que mayormente fueron elegidos por el estudiantado están el número cuatro, el dos y el uno, respectivamente. Para esta actividad, después de haber elegido el tema, elaboraron una frase breve empleando conscientemente las funciones del lenguaje. Así, hubo quienes emplearon la función metalingüística, por lo que en su cartel se definía el concepto de adicción, acompañado de imágenes que representaban el concepto, pero también hubo quienes emplearon la función apelativa, la referencial y la poética, donde, con ilustraciones originales, en su mayoría hechas a mano, se acompañaban las frases elegidas. Antes de realizar la entrega final, elaboraron un bosquejo que sirvió para recibir retroalimentación sobre cómo lograr un mayor impacto visual empleando lo simbólico.

En la tercera actividad, los alumnos diseñaron un cómic donde pusieron en práctica tres subtemas del curso (la estructura del texto, recursos poéticos en el texto y elementos de la narración), elaborando una historia de su propia autoría. Para esta actividad, los alumnos comenzaron escribiendo un cuento breve con un tema libre siguiendo las indicaciones y ejemplos que se les proporcionaron en la plataforma; en los casos donde los alumnos ya tenían algo escrito previamente, recibieron asesoría para mejorar sus textos y, en equipo, seleccionaron las historias que les parecieron más interesantes para ser ilustrados en el formato de cómic. Los entrevistados que realizaron la actividad en equipo, comentaron que dividieron el trabajo según sus habilidades; de esta manera, los que tenían facilidad de redacción fungieron como autores, los que tenían habilidades para dibujar hicieron de ilustradores, mientras que el resto participó coloreando. A pesar de que esta actividad es la menos novedosa de todas y que más problemas les ocasionó, resultó la de mayor interés dentro del alumnado, según sus testimonios. Uno de los principales obstáculos que manifestaron los estudiantes sobre realizar el cómic, fue el “ponerse de acuerdo sobre la historia”; sin embargo, tres jóvenes entrevistados mencionaron que les agradó porque les gustaba o “relajaba” dibujar, además

de que estaban más familiarizados con este tipo de actividad, pues ya habían realizado cómics anteriormente.

La última actividad consistió en realizar un TikTok, donde los estudiantes debían desarrollar un argumento aplicando el Modelo de Toulmin. Para ello, cada equipo comenzó seleccionando un tema de su agrado y formulando una premisa; después, investigaron en fuentes confiables información a favor y en contra que pudiera ayudar a nutrir dicha premisa. Tras haber clasificado la información, procedieron al desarrollo del argumento de manera escrita para su revisión. Se solicitó al alumnado que abarcara temas de cultura, geografía, política, biología o de sus propios intereses. Tras haber sido aprobado el argumento, las y los alumnos lo grabaron en un TikTok, acompañándolo de imágenes alusivas al tema en cuestión.

Por otro lado, es importante mencionar que las cuatro actividades comparten como características que:

- a) Pudieron realizarse de manera individual o colaborativa.
- b) Fueron proyectos guiados y multimodales.
- c) Contextualizaron conceptos en la realidad del estudiante.
- d) El aprendizaje no dependió de un solo elemento (herramienta, profesor o alumno), sino de su interacción.
- e) La creatividad jugó un papel importante en el desarrollo de cada actividad.
- f) Se buscó la transversalidad y la multiculturalidad.
- g) Las actividades permitieron el trabajo asíncrono.
- h) No hubo lecturas obligadas, ni memorización de conceptos como parte de la evaluación, aunque sí realizaron trabajo de investigación y resolución de problemas.
- i) Se pudieron adaptar a los planes de estudios.
- j) La probidad académica estuvo menos comprometida.

Contrastes escolares

Jalisco es un estado que representa en gran medida la figura del arquetipo mexicano; cuna del mariachi y el tequila, emblema de gastronomía, cultura y folklore, para quien visita el área metropolitana de Guadalajara

y sus municipios aledaños, resulta sorprendente percibir esa combinación entre tradición y modernidad, entre lo colonial y lo vanguardista. Es también, la tercera entidad con mayor población en nuestro país (INEGI, 2020), donde convergen gran variedad de lenguas y grupos indígenas, entre los que se encuentran huicholes, huastecos, mayas, mazahuas, mixtecos, nahuas, otomíes, purépechas, zapotecos y triquis, entre otros; representando apenas el 1% de la población del estado.

Estos contrastes sirven para tener a Jalisco como un referente de la realidad nacional. Por un lado, tenemos la preparatoria No. 8, ubicada en la zona metropolitana de Guadalajara, en el municipio de Zapopan, sobre el periférico norte, cerca de la zona de escuelas; esta preparatoria se encuentra en una zona conurbada por lo que tiene acceso a diversos medios de transporte. Mantiene una matrícula anual aproximada de 3000 estudiantes aunque la deserción, por motivos muy diversos, es uno de los principales problemas a los que se enfrenta en cada período. Durante la intervención, la plantilla docente en esta preparatoria para el área de Lengua y Literatura estaba conformada por 16 profesores, 15 de ellos tenían formación en Letras y otro más en Filosofía, además, todos contaban con al menos un posgrado. En dicho semestre, hubo 12 grupos de tercero, seis en el turno matutino y otro tanto en el vespertino. En promedio, cada grupo tenía de 35 a 40 alumnos. La población de alumnos es muy variada, aunque predomina la clase económica media.

Por otro lado, en la preparatoria regional de Ameca, nos encontramos con un entorno rural que presenta bastantes carencias en comparación con su contraparte de Zapopan, comenzando por la ubicación, ya que, a pesar de que se encuentra en una cabecera municipal, en Ameca no hay grandes centros comerciales ni distintas rutas de transporte cercanas a la escuela. Casi la mitad del estudiantado proviene de los 50 municipios aledaños, ya que, además del CONALEP, no hay otra preparatoria en la región. Aunque la población también es variada, predomina la clase media baja. El ingreso anual en esta preparatoria es de aproximadamente 1200 alumnos. La plantilla docente para el área de Lengua y Literatura está conformada por dos profesoras, ninguna de ellas tiene estudios o especialidad en el área aunque cuentan con capacitaciones para impartir la materia. Durante el semestre en que se llevó a cabo la intervención solamente había un grupo de tercer grado, con una asistencia en promedio de 34 alumnos. Además de estas diferencias en ambas instituciones,

debemos sumar que en el municipio de Ameca solamente hay un proveedor de internet, por lo que la intermitencia y los fallos son una constante para todos los habitantes de la comunidad.

De esta manera, podemos percibir que ambas escuelas, aunque muy distintas entre sí, reflejan la situación de la mayoría de preparatorias públicas en nuestro país; desde aquellas que buscan ser un referente de calidad educativa en las grandes urbes, como las que son un pilar de la comunidad, cuyas necesidades suelen exceder la oferta disponible. Con la finalidad de encontrar un punto de convergencia en ambos contextos y atendiendo a los objetivos del proyecto, se trabajó con cuatro ejes temáticos tanto para los parámetros de observación como para las entrevistas, estos parámetros se dividen en:

- Percepción/actitud frente a la lectura y la escritura de autoridades, docentes y alumnado.
- Empleo y recursos tecnológicos dentro y fuera del aula por parte de los profesores y alumnado.
- Pensamiento crítico, trabajo colaborativo y creatividad
- Opinión y/o preferencia de actividades para trabajar en la materia de Análisis y Argumento.

La lucha contra el síndrome de Estocolmo

Convertirse en un observador de la práctica docente de otros es, al fin, también observar la propia práctica, tanto en las actitudes que motivan a ser imitadas, como de los vicios que se deben dejar atrás porque entorpecen el proceso de aprendizaje en un aula. Si queremos que el alumnado pase de la mera alfabetización al desarrollo de la literacidad, debemos de fomentar prácticas que le impliquen ser críticos, auténticos, que pongan a prueba sus habilidades y rechazar aquellas que sean repetitivas, tediosas o que subestimen al estudiante.

Tomemos como ejemplo el trabajo en las aulas. Aunque en ambos entornos las condiciones difirieron mucho, las sesiones de los docentes fue similar; tanto en la Preparatoria No. 8 como en la regional de Ameca, la principal herramienta de trabajo empleada fue el libro de *Análisis y Argumento* (Valdez, 2021). Así, los profesores comenzaban su sesión

pasando lista, continuaban revisando, en conjunto con el alumnado, el tema correspondiente a esa semana y la sesión cerraba con una actividad que podía ser hecha en clase o quedarse como tarea, la cual se revisaba en el mismo libro, es decir, siempre en un formato de texto; sin embargo, todos los alumnos entrevistados mencionaron que les agradaba emplear otros formatos porque lo consideraban como “salir de lo rutinario” pues las sesiones muchas veces les parecían repetitivas o tediosas.

Por otro lado, durante el período de intervención, en ambos entornos, los docentes de cada grupo emplearon la plataforma virtual de Classroom solamente en dos ocasiones, ya fuera para publicar anuncios o recibir trabajos, sin nutrir el contenido o dar seguimiento alguno a los estudiantes respecto a sus entregas. Los docentes y autoridades mencionaron que los alumnos no tenían interés en revisar la plataforma, mientras que estos mencionaron que eran pocos los profesores que la usaban, pero había otra materia en la que lo utilizaban con frecuencia. Esto produjo una sensación de que el período de confinamiento y trabajo virtual, obligado por la pandemia, había quedado atrás y con toda la intención de ser olvidado, mientras que las prácticas que los docentes se vieron obligados a improvisar, parecieron no haber dejado algo rescatable para ser empleado en su regreso a las aulas.

Respecto a los estudiantes que participaron en la intervención, estos manifestaron que consultaron con frecuencia el material, la rúbrica y las indicaciones para realizar las actividades, además de investigar por su propia cuenta en otras fuentes a pesar de sus limitaciones tecnológicas. También, escribieron dudas y recibieron respuesta en la plataforma semanalmente, atendieron las correcciones hechas a los borradores entregados y compartieron sus proyectos con el resto del grupo.

En cuanto a sus entregas, la ventaja de trabajar proyectos cortos con entregas diferidas, los animó a participar y ponerse al corriente cuando no pudieron asistir a clase, puesto que quienes no pudieron organizarse con algún equipo, trabajaron a su ritmo, demostrando muchas de sus habilidades que incluyen el dibujo, el diseño, la edición, la locución, entre otras.¹

Aún así, nos encontramos con pequeñas discrepancias entre ambos entornos: hubo una mayor participación y más retroalimentación de los trabajos en el municipio de Ameca, esto producto principalmente

¹ En el anexo se incluyen algunos ejemplos de las entregas realizadas.

a la facilidad de realizar un trabajo en equipo en una comunidad más pequeña donde los problemas de organización no desembocaron en deserción como sucedió en la Preparatoria No. 8.

Reflexiones finales

Buscar que las y los estudiantes tengan un mayor interés en la literatura es pensar en el acercamiento que tienen hacia los textos, sobre todo, cuando hay un desconocimiento hacia prácticas como la *literacidad*; el propio desconocimiento del concepto hace necesario repensar las prácticas docentes, donde se enfatiza la preparación para las pruebas como la de College Board, cuyos reactivos evalúan habilidades de redacción, ortografía y reconocimiento de ciertos textos, dejando por fuera la parte expresiva. Así, nos cuestionamos si se adquiere un conocimiento según los preceptos de Zapata (2015), quien menciona que así se “permite añadir significado al conocimiento”, “permite atribuir valor al conocimiento”, “permite hacer operativo al conocimiento en contextos diferentes al que fue adquirido” y “el conocimiento puede ser representado y transmitido” (p. 5).

En este sentido, estas actividades, además de hacer uso de la representación simbólica (Bruner, 1986), permitieron una libertad para contextualizar y adaptar los conceptos vistos durante el curso, agregando un significado propio a sus trabajos; valorando su propiedad intelectual, contextualizando según sus intenciones, a sabiendas que sería compartido y valorado por sus compañeros (representado y transmitido). Además, el trabajo en equipo, permitió que pusieran en práctica sus habilidades, algo tan necesario para adquirir el conocimiento según los preceptos de Vygotsky (1931) y Meyer (1992).

Por otro lado, las actividades por sí mismas son irrelevantes si no existe un acompañamiento por parte del profesor, quien debe de salir de su rol de historiador-curador de obras clásicas o corrector de estilo, para tener más un rol de promotor-productor de arte, que encuentre un punto de convergencia entre los objetivos de aprendizaje del curso y las habilidades expresivas de cada alumno, sirviendo esto también para verlo como una opción para combatir la deserción escolar. De nada sirve tener una planta docente con profesores que ostentan un sinnúmero de posgrados, si estos no hacen sentir escuchados a sus pupilos.

De esta manera, podemos sacar varias conclusiones. La primera es que, para mejorar las habilidades de lecto-escritura, comprensión lectora y argumentación, debemos de conocer su relación con el término de “literacidad” en el entendido de que para realizar esta última, se deben de poseer las habilidades antes mencionadas y, donde convergen también, habilidades críticas y creativas. La segunda es que, la literacidad puede valerse de distintos formatos para ser expresada, entre ellos los audiovisuales, ya que en ambos se realizan actividades como la lectoescritura, la investigación, la lectura crítica, la contextualización, la expresión creativa, entre otras. Así, si la materia de Análisis y Argumento propone que los alumnos sean capaces de dominar los elementos que conforman el *discurso* (Bordeau, 1990) y las formas de recepción predominantes han demostrado una adaptabilidad a lo audiovisual, es lógico y necesario proponer que la enseñanza sobre su producción sea también en formatos donde la imagen, el video y el audio tengan el mismo peso que lo textual.

Referencias

- Altamirano López, F. (2013). El contagio de la literatura. Otra mirada de la didáctica de la literatura. *Dilogía*, 227-244
- Ambròs, A. y Breu, R. (2014). Educar la mirada para la alfabetización múltiple. *Revista UCA*. <http://www2.udec.cl/catedraunesco/05CASSANY.pdf>
- Araya-Véliz, C., Arístegui, R. y Fossa, P. (2017). Pasos hacia una enacción relacional. Aporte, ambigüedades y limitaciones del concepto embodied mind en Francisco Varela: un análisis metateórico. *Mindfulness & Compassion*, 41-46
- Cassany, D. (s. f). Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multileteracidad, internet y criticidad. *Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura. Chile. Universidad de Concepción*, 1-10. <http://www2.udec.cl/catedraunesco/05CASSANY.pdf>
- Cassany, D. y Castella, J. M. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Revista Perspectiva*, 353-374. https://www.researchgate.net/publication/274669263_Aproximacion_a_la_literacidad_critica

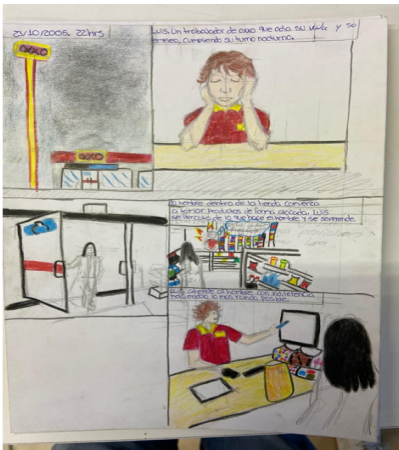
- Cáseres, Z. y Munévar, O. (2017). Evolución de las teorías cognitivas y su aporte a la educación. *Revista Actividad Física y Desarrollo Humano*, 1-13. <https://ojs.unipamplona.edu.co/index.php/afdh/article/view/1635/1728>
- Coleman, H. (2021). ¿Cómo la pandemia del COVID-19 cambió la industria de la educación para siempre? Instituto para el Futuro de la Educación, Tecnológico de Monterrey. <https://observatorio.tec.mx/educabits-blog/la-pandemia-cambio-la-industria-de-la-educacion-para-siempre>
- Di Paolo, E. (2016). Enactivismo. En C. E. Vanney, I. Silva y J. F. Franck (eds.), *Diccionario Interdisciplinar Austral*. <http://dia.austral.edu.ar/Enactivismo>
- Echazarreta Soler, C. (1996). La didáctica audiovisual, una didáctica interdisciplinar. *Comunicar*, 114-119
- Frigola, C. (2018). Pensando con el cuerpo: the embodied mind. El origen somato-sensorial de la identificación proyectiva. *Temas de Psicoanálisis*. <https://www.temasdepsicoanalisis.org/wp-content/uploads/2018/06/Carles-Frigola.-Pensando-con-el-cuerpo.-The-embodied-mind.pdf>
- González, M. C. y Londoño-Vásquez, D. A. (2019). Estrategias pedagógicas de literacidad: experiencia significativa en una Institución Educativa de Boyacá. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 253-268. https://www.researchgate.net/publication/330815543_Estrategias_pedagogicas_de_literacidad_experiencia_significativa_en_una_Institucion_Educativa_de_Boyaca
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2020). *Diversidad en Jalisco*. <https://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/jal/poblacion/diversidad.aspx?tema=me&e=14>
- Gobierno de Jalisco (2023). *Municipio de Guadalajara*. <https://www.jalisco.gob.mx/es/jalisco/municipios/guadalajara>
- Gobierno de Jalisco (2023). *Municipio de Ameca*. <https://www.jalisco.gob.mx/es/jalisco/municipios/ameca>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2022). Banco de indicadores. <https://www.inegi.org.mx/app/indicadores/?t=15&ag=00#D15#D6200240391>
- International Board on Books for Young People, México (2022). *Segunda Encuesta Nacional sobre Consumo Digital y Lectura*. <https://www.>

- ibbymexico.org.mx/wp-content/uploads/2019/12/present-definitiva-Ejecutivo-LECTURA1901.pdf
- Ley General de Educación (30 de septiembre de 2019). Nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Londoño, D. A. (2014). De la lectura y la escritura a la literacidad: Una revisión del estado del arte. *Revista Anagramas*, 197-220. <http://www.scielo.org.co/pdf/angr/v13n26/v13n26a11.pdf>
- Marín, J. G. (2019). Enseñanza de la literacidad en secundaria desde la percepción de los estudiantes. *Revista de Investigación Educativa*. <https://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/2598/4484>
- Medina, S. y Suárez, P. (2021). Trabajar la didáctica de las ciencias sociales. Una propuesta de literacidad visual con el alumnado universitario. *Muros de discriminación y exclusión en la construcción de identidades: la mirada de las Ciencias Sociales*, 2076-2091. <https://www.dykinson.com/libros/muros-de-discriminacion-y-exclusion-en-la-construccion-de-identidades-la-mirada-de-las-ciencias-sociales/9788413775647/>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE]. *Resultados PISA*. <https://www.oecd.org/publication/pisa-2022-results/country-notes/mexico-519eaf88#chapter-d1e11>
- Ortega, A. (2021). La pandemia provocó retroceso de 3 años en educación, advierte Mexicanos Primero, Expansión. <https://politica.expansion.mx/mexico/2021/05/26/la-pandemia-provoco-retroceso-de-3-anos-en-educacion-advierte-mexicanos-primero>
- Orozco, M. T. y Pérez, L. A. (2021). El triángulo “L” en México: Lectura, Literatura y Literacidad. *Revista Sinéctica*. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/1176>
- Población Total en Jalisco (2020). Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). <https://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/habitantes.aspx>
- Quezada, R. M. (2021). Presencia inadvertida de la literacidad crítica en México: ocho casos para tomarse en cuenta. *Revista Sinéctica*. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/1164>
- Riquelme, A. y Quintero, J. (2017). La literacidad, consideraciones y perspectivas: hacia un estado del arte. *Revista Reflexiones*, 93-105. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72954786007>

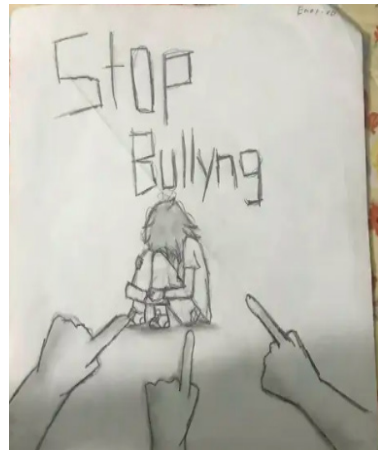
- Rodríguez, G. y Cortés, J. A. (2021). Mediación tecnológica en el fomento de la lectura y escritura en adolescentes. *Revista Sinéctica*. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/1156>
- Rodríguez, S. (2024). Desarrollo de la Literacidad a partir de la Producción Audiovisual. Universidad de Guadalajara.
- Roig-Vila, R. (Ed.) (2016). Tecnologías, innovación e investigación en los procesos de la enseñanza aprendizaje. *Octaedro*.
- Romo, C. (2021). Literacidad a partir de realidades integradoras. *Revista Sinéctica*. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/1183>
- Rossi, P. G. (2013). Post-constructivismo, lenguajes y ambientes de aprendizaje. Del estudio de los media e hipertextos, a la WEB 2.0, el diseño instruccional, el post-constructivismo y la enacción. *Revista Fuentes*, 17-42
- Tello, N., Callero, A. I. y López, A. M. (2020). Metodologías para reforzar la literacidad y el respeto por los libros. *Tercio Creciente*. <https://digi-bug.ugr.es/bitstream/handle/10481/66258/5754-Texto%20del%20art%3%adculo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Triviño, L. (2018). Principios Metodológicos de la Multimodalidad para la formación del profesorado de Ciencias Sociales. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 71-86. <https://mascvux.unex.es/revistas/index.php/reidics/article/view/2531-0968.03.71>
- Vaja, B. (2014). *La importancia de los relatos en los contextos educativos. Reflexiones desde los aportes de Bruner*. https://www.ehu.eus/ikastorrratza/12_alea/Bruner.pdf
- Zapata-Ros, M. (2015). *Teorías y modelos sobre aprendizajes en entornos conectados y ubicuos. Bases para un modelo teórico a partir de una visión crítica del “conectismo”*. Universidad de Alcalá.

Anexo

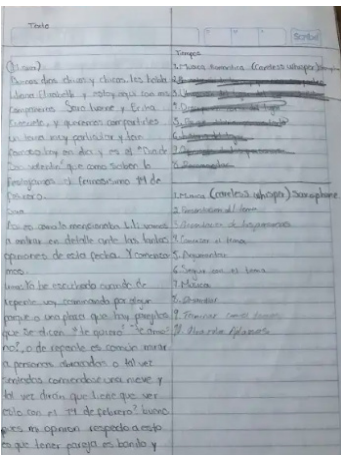
Ejemplo del cómic narrativo



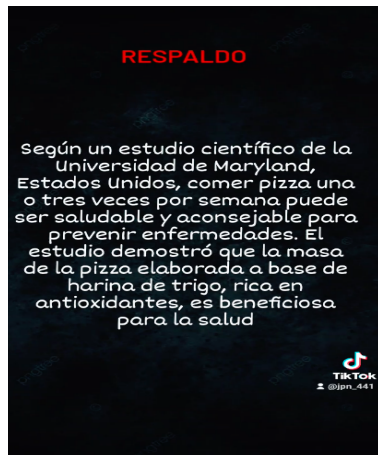
Ejemplo de la campaña de publicidad



Ejemplo de guion para Podcast



Ejemplo TikTok de Argumentación



Semblanzas

José de Jesús Vargas Quezada

Doctorando en Desarrollo Humano, Educación e Interculturalidad, maestro en Literatura Hispanoamericana, licenciado en Letras Hispánicas.

<https://orcid.org/0000-0001-9616-9895>

jose.jesus.vargas.quezada@gmail.com

Ricardo Sigala Gómez

Maestro en Literaturas del siglo XX, licenciado en Letras Hispánicas. Profesor adscrito al Departamento de Artes y Humanidades del Centro Universitario del Sur de la Universidad de Guadalajara.

<https://orcid.org/0000-0002-0939-2851>

ricardo.sigala@cusur.udg.mx

Verónica Concepción Macías Espinosa

Doctoranda en Ciencias Sociales, maestra y licenciada en Psicología. Profesora adscrita al Departamento de Ciencias Sociales del Centro Universitario del Sur de la Universidad de Guadalajara.

<https://orcid.org/0000-0002-8643-3506>

veronica.macias@cusur.udg.mx

Luis Alberto Pérez Amezcua

Doctor en Humanidades, maestro en Literatura Mexicana, licenciado en Letras Hispánicas. Profesor-investigador adscrito al Departamento de Artes y Humanidades del Centro Universitario del Sur de la Universidad de Guadalajara.

<https://orcid.org/0000-0002-8336-7128>

perez.amezcua@cusur.udg.mx

María Guadalupe Mendoza Vargas

Maestrante en Desarrollo Humano, Educación e Interculturalidad, licenciada en Letras Hispánicas.

<https://orcid.org/0000-0002-3594-4920>

maria.mendoza6235@alumnos.udg.mx

Marcela del Carmen Álvarez Ávila

Maestrante en Desarrollo Humano, Educación e Interculturalidad, licenciada en Letras Hispánicas.

<https://orcid.org/0009-0001-5779-9365>

alvarezamarce@gmail.com

Lizeth de Loa Iñiguez

Maestrante en Estudios en Literacidad, licenciada en Psicología. Orientadora educativa de la Escuela de Educación Media Superior Wixárika de la Universidad de Guadalajara.

<https://orcid.org/0009-0000-7929-9006>

lizeth.deloa@academicos.udg.mx

Sandra Elizabeth Cobián Pozos

Maestra en Tecnologías para el Aprendizaje, licenciada en Psicología. Profesora de la Preparatoria 19 de la Universidad de Guadalajara.

<https://orcid.org/0000-0003-1643-3778>

sandra.cobian2027@academicos.udg.mx

César Augusto Correa Arias

Doctor en Ciencias de la Educación y maestro en Educación. Profesor-investigador del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara.

<https://orcid.org/0000-0003-3085-2725>

cesar.correa@cucea.udg.mx

Salvador Rodríguez Núñez

Maestro en Tecnologías para el Aprendizaje, licenciado en Letras Hispánicas.

<https://orcid.org/0009-0000-5863-9622>

salvador.rodriguez8655@alumnos.udg.mx

Juana Eugenia Silva Guerrero

Doctora en Educación, maestra en Políticas Públicas, licenciada en Economía. Profesora-investigadora del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara.

<https://orcid.org/0000-0003-0288-1457>

j.silva@cucea.udg.mx

Karla Gabriela Pérez Córdova

Doctoranda en Gestión de la Educación Superior, maestra en Gestión de los Servicios de Salud y en Tecnologías del Aprendizaje, médico cirujana.

<https://orcid.org/0000-0001-9582-443X>

karla.perez1015@alumnos.udg.mx

