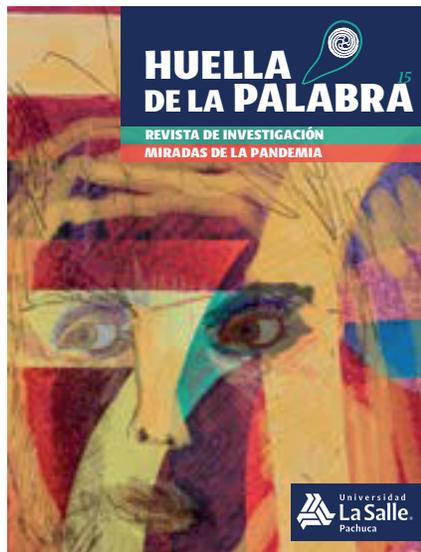


HUELLA DE LA PALABRA ¹⁵

REVISTA DE INVESTIGACIÓN
MIRADAS DE LA PANDEMIA



Universidad La Salle Pachuca
No. 15 diciembre 2021
ISSN 2448-881X
<http://doi.org/10.37646/huella.v15i15>

Presidente Consejo de Gobierno

Dr. Lucio Tazzer De Schrijver, fsc.

Rectora

Dra. Lourdes Lavaniegos González

Vicerrector

Lic. Juan Carlos Gómez Ríos

Directora Revista

Mtra. Jessica N. Enciso Arredondo

Consejo Editorial Interno

Lic. Juan Carlos Gómez Ríos

Lic. Diego José Martínez Gayón

Dr. Alfonso Macedo Rodríguez

Dra. Edith Lima Baez

Dr. Jesús Ignacio Panedas Galindo

Mtra. Jessica N. Enciso Arredondo

Diseño Editorial

Mtro. Marco Antonio Patiño Morell

Colaboraciones

lahuelladelapalabra@lasallep.edu.mx

La Huella de la Palabra refiere a un ordenamiento de ideas y argumentos refrendados en la investigación, que permite, como instrumento de lectura y comunicación, ser digerido y evocado por el lector; la evolución que hay en la palabra desde que es herramienta del pensamiento e investigación hasta ser instrumento de difusión y trascendencia; esta crece, muta, vuelve a ser herramienta del pensamiento dejando huellas durante su perfeccionamiento que pretenden ser perdurables.

HUELLA DE LA PALABRA año 15, No. 15, diciembre 2021, es una publicación anual editada por la Universidad La Salle Pachuca A.C. Av. San Juan Bautista de La Salle No. 1, San Juan Tilcuautla, San Agustín Tlaxiaca, Hidalgo, C.P. 42160, Tel. (771) 7170213 ext. 1144. Correo electrónico: lahuelladelapalabra@lasallep.edu.mx Página web: <https://revistas.lasallep.edu.mx/index.php/huella> Editor responsable: Jessica N. Enciso Arredondo. Correo electrónico: jnenciso@lasallep.edu.mx Reservas de derechos al Uso Exclusivo No. 04-2022-061617335400-102, otorgada por el Instituto Nacional de Derechos de Autor. Las opiniones expresadas por los autores de los trabajos publicados no reflejan necesariamente la postura del editor ni de la institución.

El contenido de esta revista esta bajo la licencia Creative Commons Attribution 4.0 International License.

CONTENIDO

	Editorial	4
Roberto Olvera Ojeda. <i>Interacciones Interacciones a la distancia: la tertulia literaria dialógica del Popol Vuh y la consolidación de competencias del pensamiento histórico</i>		6
Graciela Gordillo Castillo. <i>El Covid-19 y el consultorio psicológico en línea. Elementos básicos para brindar terapia psicológica a distancia.</i>		42
Minerva Nava Escamilla <i>Qué linda te ves trapeando, Esperancita. Entre el humor y la discriminación.</i>		56
Edith Lima Báez <i>La escuela de tres tiempos (O de cómo sobrevivir a lo escolar en tiempos de pandemia).</i>		64
Sofía Ludlow Cándano		79
<i>Para que nunca me dejes</i>		
Carlos Gabriel Chávez Reyes		84
<i>Un lugar putrefacto</i>		
Erika Selene Pérez Vázquez		92
<i>El cuerpo delirante</i>		
Marco Polo Taboada Hernández		98
<i>Reseña</i>		





EDITORIAL

Tanto se ha dicho sobre de la actual pandemia que es ya *el pan de cada día, la nueva normalidad, la cruda realidad*. Estamos a punto de cumplir dos años desde que el miedo y el caos se desataron, desde que la muerte inundó los hospitales, los cementerios, a las familias y al pensamiento colectivo. Casi dos años de readaptarnos a nuestros hogares, a nuestras familias, a nuestros trabajos y rutinas tan arraigadas, tan dependientes de la presencialidad y del contacto con el otro. Casi dos años luchando con la incertidumbre, con los miedos, con el futuro fragmentado, con la esperanza cada día más debilitada.

Pero ya que han pasado casi dos años, podemos decir también que, nos hemos adaptado y hemos innovado, nos renovamos; hemos aprendido y emprendido nuevas maneras de *hacer* la vida, de *ser* con los nuestros y con el otro; hemos necesitado ayuda y la hemos brindado, nos hemos unido; hemos sufrido pérdidas irreparables y ahora les recordamos con respeto y con cariño, hemos resistido; parecía que se acababa el mundo, pero aquí seguimos. Y, es por ello por lo que, aunque se ha dicho tanto sobre la pandemia, todavía tenemos mucho más que decir, como por ejemplo, en esta decimoquinta edición de *Huella de la Palabra*.

Comenzando por la educación y la enseñanza de la Historia en educación básica que normalmente es tediosa y llena de fechas y nombres difíciles de recordar. Sin embargo, un grupo de pro-

fesoras y profesores de la Escuela Primaria Gral. Rafael Ávila Camacho en la ciudad de Puebla implementó las Tertulias Literarias Dialógicas, como estrategia complementaria para consolidar las competencias de pensamiento histórico en el cuarto grado de educación primaria a través de sesiones por videoconferencia, para respetar el aislamiento sanitario. Y, es el profesor Roberto Olvera Ojeda quien nos presenta los resultados de este proyecto en *Interacciones a la distancia: la Tertulia Literaria Dialógica del Popol Vuh y la consolidación de competencias del pensamiento histórico*.

Seguir atendiendo la consulta psicológica durante el confinamiento por la pandemia de COVID-19, hizo necesaria la utilización de las herramientas digitales de videollamada. Es así, como la maestra Graciela Gordillo Castillo nos presenta *El COVID-19 y el consultorio psicológico en línea. Elementos básicos para brindar terapia psicológica a distancia*, texto en el que resalta la importancia de seguir atendiendo los lineamientos que conforman una atención psicológica adecuada ahora en modalidad a distancia.

La pandemia también nos trajo algo de humor, pero ¿cuáles son los límites de este humor que puede tocar las fibras de la discriminación y la desigualdad social tan evidentes en nuestro país? La maestra Minerva Nava Escamilla intenta ampliar nuestro panorama al respecto en su ensayo *Qué linda te ves trapeando, Esperancita. Entre el humor y la*

discriminación, llevándonos a la reflexión acerca del humor que vela la discriminación y otras prácticas de marginación social igual de graves y normalizadas.

Esta edición se enriquece, además, con cuatro textos de creación literaria como el de la doctora Edith Lima Báez quien nos comparte un ensayo cargado de sentimientos, emociones, melancolía y realidad acerca del súbito cambio que sufrió (y sigue sufriendo) la escuela a raíz de la también repentina pandemia. Pero, *La escuela de tres tiempos (o de cómo sobrevivir a lo escolar en tiempos de pandemia)*, también nos invita a la reflexión y al ejercicio de construir un presente diferente, en que tengamos cabida todas y todos, y todos aquellos contextos que ni siquiera imaginamos. Una escuela de solidaridad y conciencia, en la que el conocimiento se teja a la par que la empatía y la comunidad.

Sofía Ludlow Cándano con su cuento *Para que nunca me dejes* nos introduce a otro tipo de pandemia, el de la tecnología y su obsolescencia programada, con una triste reflexión desde la perspectiva de un smartphone y su inminente reemplazo por el nuevo y mejorado modelo que *facilitará* aún más la vida de su usuario.

Por su parte, Carlos Gabriel Chávez Reyes nos presenta la parte más cruda de la actual pandemia con su cuento *Un lugar putrefacto*, en el que retrata las peripecias de aquellas personas que no se pueden dar el *lujo* de vivir una pandemia: las y los pobres.

Además, Erika Selene Pérez Vázquez nos regala tres poemas de la serie *El cuerpo delirante*, mismos en los que, a través de la estética y filosofía del arte refleja su percepción del cuerpo.

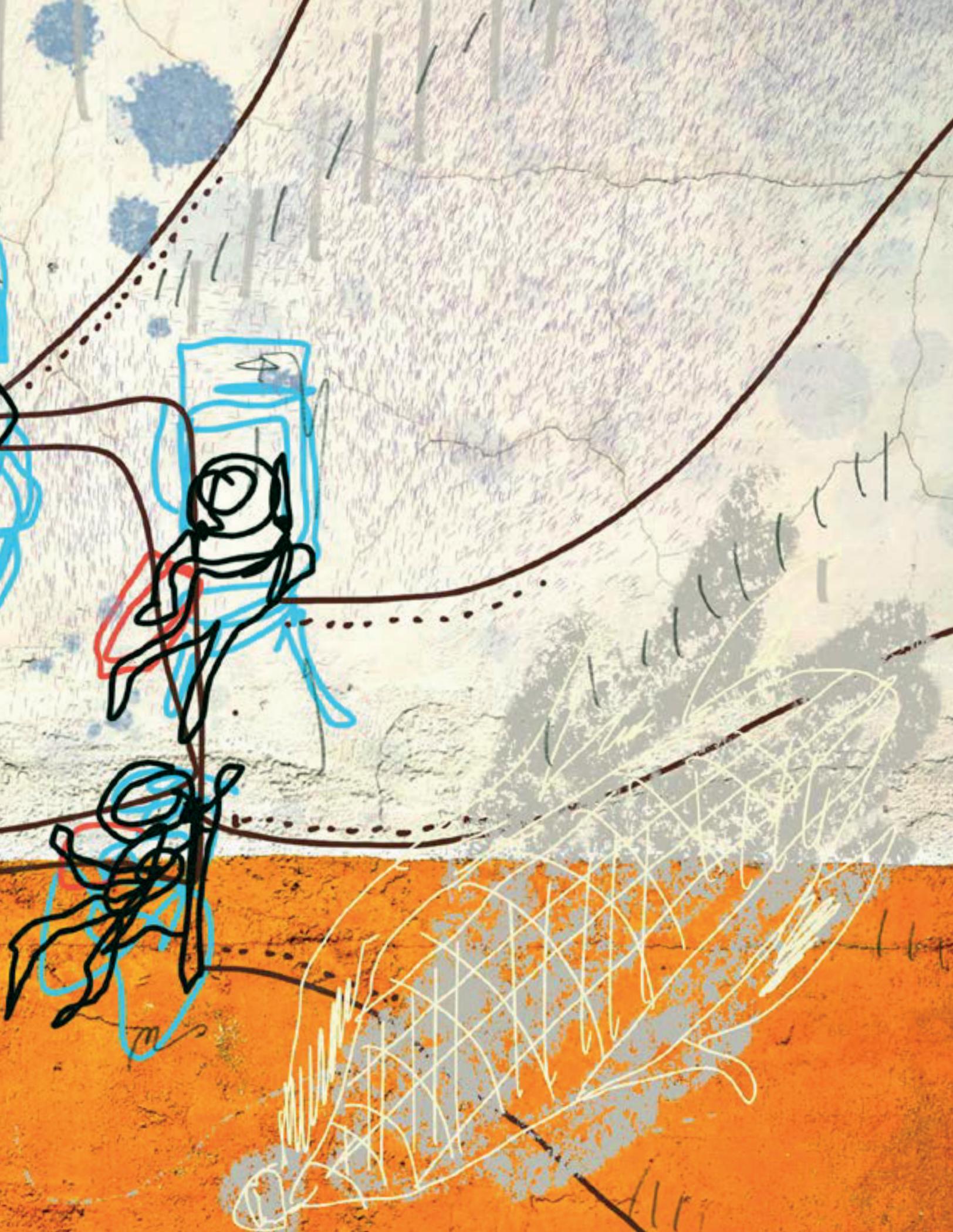
Finalmente, Marco Polo Taboada Hernández se dio a la tarea de elaborar una extraordinaria reseña de *Sopa de Wuhan. Pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemias (2020)*, un volumen colectivo en el que doce connotados intelectuales, vinculados a distintas tradiciones epistemológicas y procedentes de diferentes regiones, examinan la epidemia al trasluz de la filosofía.

Seguramente seguirán surgiendo cosas por decir al respecto de la pandemia, pero esperamos que lo aquí expuesto dote a nuestro lector o lectora de nuevos argumentos para seguir caminando sobre las huellas del ayer y hacia las huellas del mañana.

Jessica N. Enciso Arredondo







INTERACCIONES A LA DISTANCIA: LA TERTULIA LITERARIA DIALÓGICA DEL *POPOL VUH* Y LA CONSOLIDACIÓN DE COMPETENCIAS DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO

INTERACTIONS AT A DISTANCE: THE LITERARY DIALOGICAL GATHERING OF *POPOL VUH* AND THE CONSOLIDATION OF COMPETENCES OF HISTORICAL THOUGHT, MEXICO

Roberto Olvera Ojeda

<http://doi.org/10.37646/huella.v15i15.529>

Notas sobre el autor:

Sociólogo por la UNAM, estudiante de posgrado UnADM. Colaborador de Vía Educación AC.

Esta investigación fue financiada con recursos del autor. El autor no tiene ningún conflicto de interés al haber hecho esta investigación.

Remita cualquier duda sobre este artículo al siguiente correo electrónico: roberto_olvera_ojeda@yahoo.com.mx

Recibido: 18/01/2021 Corregido: 16/04/2021 Aceptado: 1/06/2021



Copyright (c) 2021 Roberto Olvera Ojeda. Este texto está protegido por una licencia [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Resumen

La Enseñanza de la Historia en educación básica conlleva el reto de romper con el tradicional listado de nombres y fechas, dotando de sentido sus contenidos y de capacidad de reflexión crítica a sus estudiantes. En este reporte se presentan los resultados de implementar una Actuación Educativa de Éxito¹ denominada Tertulia Literaria Dialógica, como estrategia complementaria para consolidar las competencias de pensamiento histórico en el cuarto grado de educación primaria. La intervención se realizó en octubre de 2020 en una escuela de la Ciudad de Puebla, México. Además de favorecer el desarrollo de competencias de pensamiento histórico, la estrategia complementó aprendizajes instrumentales de distintas asignaturas al dotarles de sentido práctico, y el diálogo igualitario sobre distintas perspectivas de vida fomentó la tolerancia y el respeto, fundamentales para la convivencia.

Palabras clave: *Tertulia Literaria Dialógica, Popol Vuh, Enseñanza de la Historia, Aprendizaje Dialógico, Actuaciones Educativas de Éxito*

Abstract

The Teaching of History in basic education entails the challenge of breaking with the traditional list of names and dates, giving meaning to its contents and the capacity for critical reflection to its students. This report presents the results of implementing a Successful Educational Action called Dialogical Literary Gathering, as a complementary strategy to consolidate the competences of historical thinking in the fourth grade of primary education. The intervention was carried out in October 2020 in a school in the City of Puebla, Mexico. In addition to clearly favoring the development of historical thinking competencies, the strategy complemented the instrumental learning of different subjects by giving them a practical sense, and the egalitarian dialogue about different life perspectives promoted tolerance and respect, fundamental for a good coexistence.

Keywords: *Dialogic Literary Gathering, Popol Vuh, History Teaching, Dialogic Learning, Educational Successful Actions*

¹ Estrategias fundamentadas en evidencias para lograr la educación igualitaria y la cohesión social. Basadas en el aprendizaje dialógico. (Valls et al., 2014)



INTRODUCCIÓN

Este reporte de investigación presenta una intervención educativa parte del programa de la Especialidad en Enseñanza de la Historia de México de la Universidad Abierta y a Distancia de México. Además, se vincula con la práctica profesional dentro de la Asociación Civil Vía Educación, en el estado de Puebla. Consiste en el análisis de la práctica de una Tertulia Literaria Dialógica (en adelante TLD) con el texto *Popol Vuh*, en los grupos “A” y “B” de cuarto grado de nivel primaria. En un contexto de trabajo a distancia, con el reto de asegurar la inclusión de cada alumno y alumna en el proceso de aprendizaje, la estrategia de TLD permite mantener interacciones de gran calidad educativa que potencian el aprendizaje y la convivencia. Si bien, es una actuación que no debe limitarse al aterrizaje en un solo tema o asignatura, dado su evidente potencial, resulta de gran interés conocer los alcances en competencias del pensamiento histórico que permite lograr.

En este documento se exponen los resultados de la intervención en la Escuela Rafael Ávila Camacho, durante octubre del 2020. Cuatro encuentros semanales realizados de manera virtual con ambos grupos. La estructura consta de cinco apartados. En el primero se detalla el diseño de la investigación. El segundo corresponde al marco teórico que da sustento a las TLD y define las competencias de pensamiento

histórico. En el tercero se ofrece un panorama contextual. Seguido de la metodología utilizada y los resultados obtenidos.

En el apartado de conclusiones se propone a la TLD del *Popol Vuh* como una estrategia recomendable para consolidar las competencias de pensamiento histórico, e incluso, ofrece más beneficios siempre que se tengan en cuenta aspectos clave de calidad en su implementación.

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

Si bien la Historia es el fascinante viaje del ser humano a su propio pasado, que invita a comprender el presente y proceder en él con certezas aprendidas, brindando la posibilidad de mejorar el actuar sobre las experiencias y los procesos (concluidos o no) que anteceden; en la docencia de educación básica, existe un desánimo y desinterés sobre la temática. En las aulas se observa una cultura que reniega de la utilidad de su enseñanza. Enrique Florescano alude a esta situación:

Según los datos disponibles, la Historia que hoy se enseña en nuestras escuelas es la materia más aborrecida por los niños, la más aburrida y la más apegada a métodos pedagógicos obsoletos. Es decir, los actuales sistemas

pedagógicos son los menos adecuados para incitar a los niños a conocer el pasado. (Florescano, 2002, pág. 146)

El personal docente de educación primaria experimenta en las aulas la gran distancia que existe entre el trabajo histórico profesional y la repetición-memorización del discurso histórico escolar² (Plá, 2014) (De Amézola, 2008). Acostumbrados a buscar que el alumno/a integre las narraciones y recuerde datos clave de la historia nacional y regional, se pierden las posibilidades de reflexión y desarrollo de pensamiento crítico que ofrece la Historia. Así, se torna secundario comprender el vínculo de los acontecimientos históricos con las vidas personales y colectivas, y se enfoca el trabajo en internalizar un discurso histórico como medio de identidad obligada. Para Alain Dalongeville (2003) una de las causas de esto, es la hegemonía de los desarrollos piagetianos, pues influyó en simplificar la enseñanza de la historia a una narración clara e incuestionable o bien posponerla para años posteriores.

Lograr una comprensión crítica de la Historia de México en la educación básica es hasta la fecha un reto para la mayoría de docentes. Es necesario buscar estrategias que faciliten la reflexión y comprensión de los procesos históricos y su trascendencia actual. El cuarto grado de

² Enseñanza de la Historia basada en una narrativa oficial única y estática.

nivel primaria abarca un tema pertinente para detonar discusión sobre si la historia pertenece únicamente al pasado: en los bloques I y II (López & Galicia, 2011), se aborda el poblamiento de América y las culturas mesoamericanas; en esta investigación se vinculan estas temáticas con la estrategia de Tertulias Literarias Dialógicas (CREA, 2018), para analizar su potencial generador de reflexiones críticas sobre dichos procesos históricos.

El Community of Research of Excellence for All (CREA) de la Universidad de Barcelona, define a las Tertulias Dialógicas como:

(...) la construcción colectiva de significado y conocimiento en base al diálogo con todo el alumnado o personas participantes en la tertulia. El funcionamiento de las tertulias dialógicas se basa en la lectura dialógica (Pulido & Zepa, 2010) y en los siete principios del aprendizaje dialógico (Flecha, 1997). Además, se desarrollan en base a las mejores creaciones de la humanidad en distintos campos: desde la literatura hasta el arte o la música. A través de las tertulias dialógicas se potencia el acercamiento directo, sin distinción de edad, género, cultura o capacidad, a la cultura clásica universal y al conocimiento científico acumulado por la humanidad a lo largo del tiempo. (CREA, 2018)

Las Tertulias Literarias Dialógicas son una manera de construir el conocimiento a partir de interacciones y diálogos igualitarios entre personas heterogéneas; en referencia a obras literarias que detonan discusiones y reflexiones de gran profundidad. La dinámica de trabajo es sencilla y otorga libertad a los y las participantes de compartir sus distintas interpretaciones del texto y dialogar sobre ellas:

Las personas participantes acuerdan previamente unas páginas o fragmentos de la obra y acuden a la tertulia con la lectura hecha. Una vez en el espacio de tertulia, dialogan sobre el contenido del texto o de los temas que se derivan de la lectura. Los y las participantes exponen párrafos o fragmentos que han seleccionado porque les han llamado la atención o les han gustado significativamente, les han traído recuerdos, etc. Se trata de compartir con el resto del grupo el sentido y las reflexiones que les han motivado esos párrafos. (...) una persona asume el rol de moderadora de la tertulia. Puede ser la maestra, una familiar, una persona voluntaria, cualquier persona. El moderador o moderadora es una persona más dentro de la tertulia y no puede imponer su opinión ni punto de vista. Su pa-

pel consiste más bien en favorecer que todas las personas intervengan y aporten sus argumentos, garantizar el respeto de los turnos de palabra y de todas las opiniones, priorizando a quienes intervienen menos o les cuesta más. De esta forma conseguimos que la participación sea igualitaria y lo más diversa posible. (CREA, 2018)

Se producen espacios de diálogo en los que se construye pensamiento crítico a partir de lecturas de alto nivel que detonan el abordaje de temas de interés general. La diversidad de interpretaciones y la libertad de participación favorecen el vínculo entre la vida cotidiana y los textos, e impulsan el gusto por la lectura al mostrar cómo a partir de los libros se pueden detonar reflexiones sobre la vida. Conviene aquí identificar que las reflexiones sobre una lectura irán encaminadas a las temáticas generadas dentro de cada grupo de trabajo. Por ello, es interesante valorar su pertinencia como complemento sobre los contenidos de la asignatura de Historia de México, es decir, qué tanto la implementación de esta estrategia favorece la comprensión histórica de los contenidos abordados.

Existe evidencia internacional que muestra resultados positivos en implemen-

taciones en distintos contextos (CREA, 2018), (Valls et al., 2014), (Álvarez & Guerra, 2016) , (Mercer et al., 2016). Como Álvarez y Guerra nos precisan:

(...) tuvo un poder transformador en todas las personas envueltas en ella; (...) en los niños y niñas que pasaron de tomar decisiones en base a pretensiones de poder, a hacerlo en base a argumentos: de no leer en tiempo de ocio, a hacerlo regularmente, desearlo y potenciarlo, aprendiendo e interaccionando, respetuosamente, generándose un clima de solidaridad y confianza. (...) detrás de esta práctica hay un enorme potencial que se hace notar no sólo en la mejora de la lectura, sino también en la disposición hacia lo escolar y la convivencia en el aula, siendo muy necesaria la extensión de las prácticas de lectura y diálogo a todos los centros educativos. (Álvarez & Guerra, 2016, pág. 229)

Las TLD no se tratan de una técnica o una receta, sino de una actuación que emerge de teorías sobre el aprendizaje que vale la pena poner en práctica. Siguiendo a Rocío García:

¿Qué ocurre en ese momento en que se llevan a

cabo TLD? Pues que la zona de desarrollo próximo de la que habla Vygotski (1978), es decir la distancia entre lo que uno puede hacer solo o sola y lo que puede llegar a hacer con ayuda de otra persona en el lugar en donde se produce el aprendizaje, se multiplica todo el tiempo. Y esto es así porque el objetivo de la tertulia no es solamente la comprensión de lo que está escrito en el texto. Sino que el proceso de interpretación colectiva de la lectura se realiza una y otra vez de manera que se van entrelazando las ideas, las reflexiones y los comentarios, fomentando interacciones que ayudan al alumnado a recorrer la zona de desarrollo próximo (Vygotski,1978). (Mercer et al., 2016, pág. 98)

Poner en práctica una estrategia que conlleva las altas expectativas que la zona de desarrollo próximo que Vygotski plantea, resulta de sumo interés en la enseñanza de la Historia, luego de reconocer la dificultad que ha tenido la implementación de enfoques constructivistas y dialógicos en este ámbito. La escuela Gral. Rafael Ávila Camacho lleva cinco años involucrada en el proyecto Comunidades de Aprendizaje³

³ Es un proyecto encabezado por el centro CREA de la Universidad de Barcelona, quien realiza investigación de los resultados positivos que tienen las escuelas participantes y enriquece el proyecto al coordinar el proyecto INCLUD-ED de la Unión Europea en 2006. (Valls et al., 2014)

que nos propone utilizar las TLD. En este tiempo se han mostrado resultados importantes en comprensión lectora, escritura, participación y hasta convivencia derivados de esta estrategia⁴. Por ello, es relevante analizar y sistematizar su aprovechamiento para potenciar las competencias del pensamiento histórico y así definir su utilidad en la asignatura de Historia de México.

La trascendencia de esta propuesta de investigación es, que analiza una estrategia que permite la comprensión crítica de los textos literarios y la creación colectiva del conocimiento, en su vinculación con los contenidos de enseñanza de la Historia en el cuarto grado de primaria. Aporta también al debate de la pedagogía y el aprendizaje dialógico un caso de estudio sobre una pedagogía dialógica como forma de enseñanza de la Historia de México. Al mismo tiempo sistematiza un ejercicio de interacción colectiva en tiempos de trabajo a distancia.

La hipótesis de la que parte esta investigación es que las Tertulias Literarias Dialógicas, incluso en plataformas virtuales, favorecen la comprensión lectora y la creación de sentido a partir de la lectura dialógica de textos clásicos de la literatura universal. Los resultados de esta actividad trascienden el ámbito de lenguaje y comunicación, facilitando la reflexión y conso-

⁴ Afirmación basada en informes internos de Vía Educación, resultados de prueba PLANEA y entrevistas a docentes. (Vía Educación AC, 2018) (Vía Educación AC, 2017)

lidación de contenidos abarcados en otras asignaturas.

OBJETIVOS

El objetivo general consiste en analizar la implementación virtual de la Tertulia Literaria Dialógica con el texto *Popol Vuh* en la enseñanza de los bloques I y II de la asignatura de Historia de México en el cuarto grado de la Escuela Primaria Gral. Rafael Ávila Camacho.

Los objetivos específicos son:

- Sistematizar la experiencia de implementación virtual de la Tertulia Literaria Dialógica con el texto *Popol Vuh* en el cuarto grado de la Escuela Primaria Gral. Rafael Ávila Camacho.
- Valorar los resultados de la implementación de la Tertulia Literaria Dialógica en función de las competencias esperadas en la asignatura de Historia.
- Pilotear una estrategia enfocada en el fomento a la convivencia y lectura de comprensión crítica basada en los clásicos de

la literatura universal para la enseñanza de la Historia de México en tiempos de pandemia.

- Definir si la Tertulia Literaria Dialógica es, o no, una estrategia pertinente para la consolidar la comprensión de la Historia de México.

MARCO TEÓRICO

Jürgen Habermas, el pensador social contemporáneo más importante para George Ritzer, identificó a la interacción social como la acción más característica y generalizada de los fenómenos humanos (2002, pág. 182). En este elemento, Habermas observa la capacidad de transformación positiva del mundo a partir de lograr la comunicación no distorsionada con el objetivo de la comprensión comunicativa. En la sociedad actual existen componentes con la potencialidad de generar esas transformaciones. Para este autor, el problema está en la racionalización de la acción racional intencional (mundo del trabajo) y en cómo esta ha desarrollado las fuerzas productivas al grado de incrementar el control tecnológico sobre la vida. La solución está en el mundo de la comunicación, de las interacciones

sociales, en la acción comunicativa. “La racionalización de la acción comunicativa conduce a la liberación de la dominación sobre la comunicación, a una comunicación libre y abierta” (Ritzer, 2002, pág. 183)

La sociedad racional que Habermas delinea tiene una menor represión y rigidez normativa, la define la supresión de barreras que perturban la comunicación. Se constituye así, un sistema de comunicación en donde las ideas se exponen y defienden abiertamente frente a las críticas, mediante la argumentación. El debate argumentado consiste en el elemento principal para la expresión plena de la verdad consensuada. (Ritzer, 2002, pág. 185)

La potencialidad que Habermas encuentra en los actos comunicativos respalda la búsqueda de estrategias educativas que promuevan el diálogo transformador. Coincide con Paulo Freire, quien define el diálogo, elemento fundamental de la comunicación, como una herramienta liberadora para el ser humano:

¿Y qué es el diálogo? Es una relación horizontal de A más B. Nace de una matriz crítica y genera crítica (Jaspers). Se nutre del amor, de la humildad, de la esperanza, de la fe, de la confianza. Por

eso sólo el diálogo comunica. Y cuando los polos del diálogo se ligan así, con amor, esperanza y fe uno en el otro, se hacen críticos en la búsqueda de algo. Se crea, entonces, una relación de simpatía entre ambos. Sólo ahí hay comunicación. (Freire, 1971, pág. 104)

Sobre esta idea, Freire plantea la necesidad de un método activo, dialogal, participante y crítico: “...que fuese capaz de hacer crítico al hombre a través del debate en grupo de situaciones desafiantes (...)” (Freire, 1971, pág. 103). En este sentido, ambos autores dotan de gran responsabilidad la labor educativa y ofrecen una posibilidad transformadora a partir de la práctica del diálogo igualitario⁵.

En este caso resulta imprescindible conocer la definición de aprendizaje dialógico y sus características, debido a que es una propuesta enmarcada en las ideas de Habermas y Freire, para potenciar el aprendizaje a partir de interacciones educativas de los agentes involucrados directa e indirectamente en la educación. También, es el marco dentro del cual se proponen las Tertulias Literarias Dialógicas como una estrategia educativa que genera éxito académico. (CREA, 2018)

⁵ Este tipo de diálogo es la base para la construcción colectiva del conocimiento y potencia el aprendizaje mediante las interacciones. Se basa en priorizar la validez de los argumentos de cada comentario en vez de la posición de poder de quien lo enuncia. (Aubert et al., 2009)

Así, el concepto de aprendizaje dialógico consiste en tener en cuenta las interacciones y la participación de la comunidad como claves para mejorar el aprendizaje y lograr el éxito académico:

Las concepciones del aprendizaje de la sociedad industrial, al poner el énfasis en la dimensión intrapsicológica del estudiante, olvidaron la dimensión dialógica. En la actualidad, el aprendizaje dialógico (...) pone el foco en la dimensión intersubjetiva del aprendizaje y resulta un marco científico útil para explicar cómo las personas aprenden más y mejor. (Aubert et al., 2009, pág. 129)

Contrastante con la mirada tradicional de la lectura, donde lo principal es la relación individual con el texto donde los conocimientos previos y el contexto de cada persona determinan su comprensión, el enfoque de lectura derivado del aprendizaje dialógico propone entenderla como un proceso más allá de la alfabetización individual, ampliando las competencias lectoras a partir de las interacciones con más personas. Desde esta perspectiva la lectura no puede ser un acto descontextualizado debe contrastarse con las realidades sociales, conlleva una comprensión compartida, una reflexión crítica y es capaz de dotar de sentido el acto de leer para las personas participantes. La mejor

forma de hacerlo es teniendo en cuenta las distintas interpretaciones de un texto para crear conocimiento colectivo. (Aguilar et al., 2010)

La perspectiva dialógica propone, para sustentar sus postulados, elementos teóricos que otorgan peso decisivo a las interacciones como medio de potenciar el aprendizaje de todas las personas. Chomsky postula en su teoría de la gramática universal que la capacidad de lenguaje es innata al ser humano y cualquier persona tiene capacidad de participar en un diálogo aportando su interpretación de un texto (Pulido & Zepa, 2010). Se favorece el aprendizaje a partir de la participación de distintas personas en un diálogo igualitario sobre un texto. Las investigaciones de Vygotski evidencian cómo las interacciones detonan un mayor aprendizaje que las habilidades y conceptos previos. De la misma manera Gordon Wells, pone énfasis en las interacciones como el mayor motor del aprendizaje (Aguilar, Alonso et al., 2010). Esto ofrece una herramienta para transformar la realidad de millones de personas que carecen de acceso a una educación de calidad a quienes se han limitado oportunidades basadas en concepciones tradicionales.

Con estas bases teóricas, la sencilla dinámica de las TLD detona una comprensión colectiva del texto que no sería posible mediante un enfoque intrapsicológico. Basada en el diálogo igualitario, esta actividad contribuye a ge-

nerar un ambiente de confianza en el que las y los participantes reflexionan sobre las interpretaciones vertidas. No se busca llegar a una conclusión general ni posicionar la postura del docente. La intención es enriquecer la perspectiva de cada quien con las aportaciones de las demás personas consolidando la capacidad crítica y dándole sentido a lo leído.

Beatriz Aisenberg menciona que es posible vincular estrechamente el ejercicio de la lectura y la construcción de conocimiento histórico. Menciona que es tarea pendiente

(...) promover en el aula una modalidad de lectura compatible con la construcción del conocimiento histórico. (...) nos planteamos como tarea el diseño y el estudio del funcionamiento de situaciones de lectura para el aprendizaje de la historia que apunten a un equilibrio entre a) el espacio necesario para que los alumnos asuman el desafío de leer, encaren las dificultades y aprendan progresivamente a resolverlas y b) sólidas intervenciones del docente que ayuden a los alumnos a alcanzar interpretaciones más ajustadas de los textos y que brinden la información necesaria que no está en el texto y que es indispensable para comprenderlo. (Aisenberg, 2012, pág. 274)

Jeferson Da Silva (2009) sugiere pensar en distintas formas de trabajar la lectura para aprovechar las potencialidades de esta y detonar la comprensión histórica del proceso de la conquista. En su artículo “Diario del primer viaje de Colón: una posibilidad de enseñanza/aprendizaje de Literatura e Historia” nos dice:

(...) es importante levantar cuestiones y buscar las respuestas en el Diario, confrontarlo con los libros didácticos, adaptarlo para drama y representar los hechos en él narrados, elaborar un Diario que reflexione sobre la visión indígena, se contraponiendo a la europea, buscar los adjetivos relacionados al pueblo indígena, para identificar las imágenes en el Diario y en los libros didácticos, dividirlo en trochos para análisis, identificar y reflexionar sobre el choque cultural, definir actividades interdisciplinarias entre Literatura e Historia. (Da Silva, 2009, pág. 109)

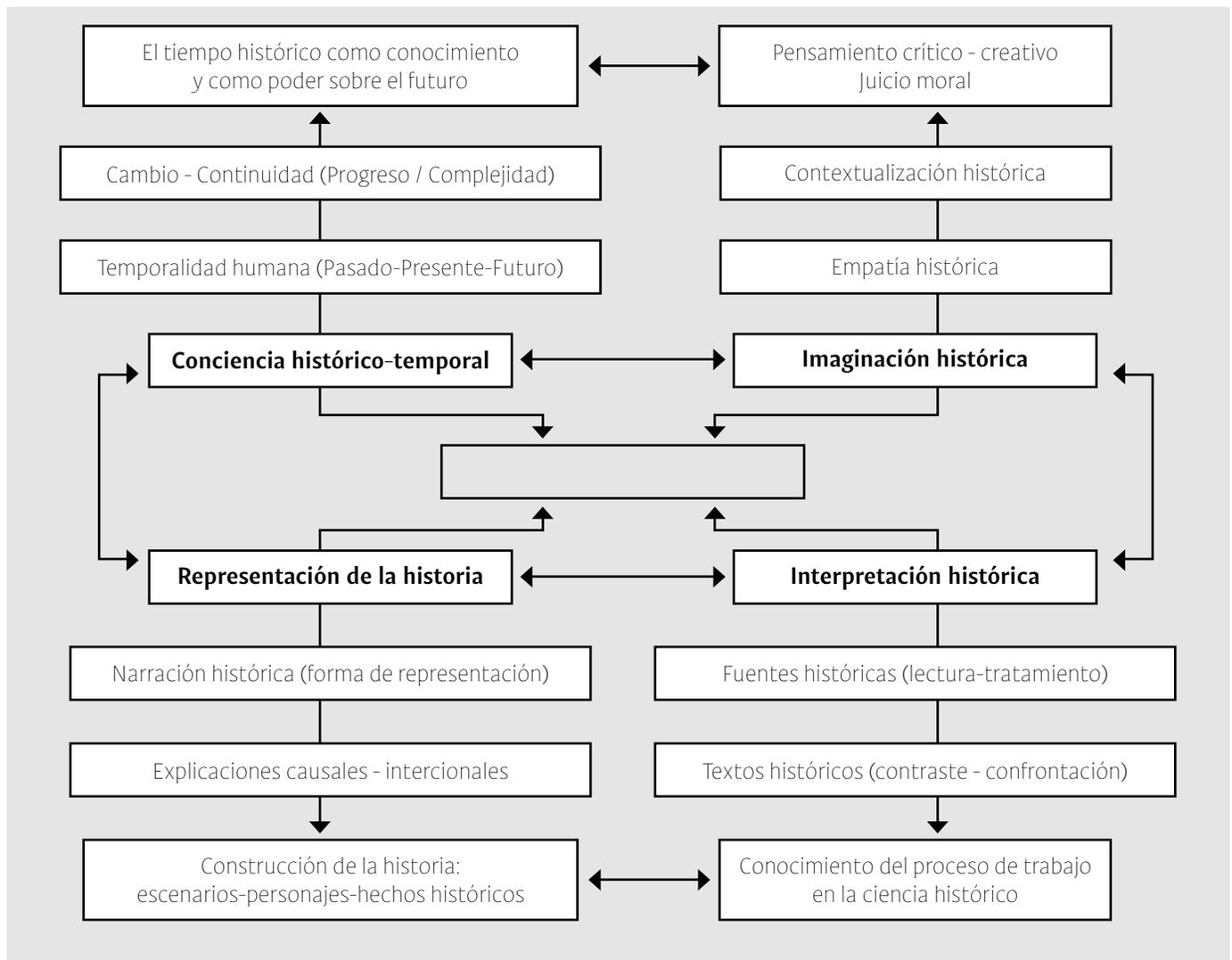
Para delinear el enlace entre una estrategia dialógica como las TLD y la enseñanza de la Historia es menester señalar lo que se entiende por competencias de pensamiento histórico y en este trabajo nos ceñiremos a las ideas de Antoni Santiesteban quien dice:

Pensar históricamente requiere, en primer lugar,

pensar en el tiempo, desplazarse mentalmente en el tiempo y tener conciencia de la temporalidad, para ir construyendo una conciencia histórica que relacione pasado con presente y se dirija al futuro. Requiere, en segundo término, capacidades para la representación histórica, que se manifiesta principalmente a través de la narración histórica y de la explicación causal e intencional. En tercer lugar, imaginación histórica, para contextualizar, desarrollar las capacidades para la empatía y formar el pensamiento crítico-creativo a partir del análisis histórico. Y, por último, la interpretación de las fuentes históricas y del conocimiento del proceso de construcción de la ciencia histórica. (Santiesteban, 2010, pág. 39)

En este sentido, el autor propone un esquema que expresa cuatro tipologías de conceptos relacionados a la formación de competencias de pensamiento histórico:

Ilustración 5. Pensamiento histórico



Fuente: (Santesteban, 2010, pág. 39)

El detonante de estas capacidades pasa por la planeación adecuada del docente en Historia mediante estrategias y recursos pertinentes. La creación de espacios dialógicos de aprendizaje permite enriquecer conocimientos a partir de las múltiples interpretaciones de sus participantes. Entorno a un texto histórico de gran relevancia y con la revisión previa de los contenidos de la unidad, dichos espacios de trabajo complementarios prometen enriquecer las competencias del pensamiento histórico.

CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

Ante el riesgo sanitario por el virus SARS-CoV-2, las escuelas de México suspendieron clases presenciales a partir del 23 de marzo, enfocándose en el trabajo virtual. A partir de ello, se observa una cantidad menor, pero no menos importante, de estudiantes que no han mantenido contacto cercano con sus docentes. Un aspecto preocupante pues están quedando fuera de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En esta intervención se ha buscado la participación directa o indirecta de todos y todas las alumnas inscritas en cuarto grado.

Trabajar virtualmente una Tertulia Literaria es posible pero retador: la principal adecuación tiene que ver con la gestión del ambiente de aprendizaje. En una TLD presencial el contacto con las y los partici-

pantes se genera en un aula donde el acomodo del mobiliario se hace en círculo para favorecer el diálogo igualitario. La constante convivencia y las actividades educativas con enfoque dialógico de distintas asignaturas permiten consolidar un espacio de confianza y respeto que a la distancia se vuelve desafío.

En temas más logísticos, la TLD virtual requiere el conocimiento básico sobre la plataforma Zoom, elegida para esta propuesta, así como conexión estable a internet. Las familias están conscientes de la necesidad de que sus hijos e hijas participen de esta forma, sin embargo, hay quienes tienen dificultad para lograrlo. Trabajar en la virtualidad brinda la oportunidad de integrar a las familias en las actividades educativas, ya sea acompañando directamente a sus hijos e hijas en los enlaces virtuales, o bien, preparando previamente con ellos y ellas la TLD.

Otro ámbito contextual es la gran diversidad cultural que México posee. Múltiples comunidades con distintas visiones han aportado en su construcción como nación. Los pueblos indígenas son de los principales referentes identitarios. A lo largo y ancho del territorio se encuentran elementos culturales que han permanecido, no intactos, a lo largo del tiempo. Pese a que la tendencia ha sido la prevalencia de la cultura mestiza,

los pueblos indígenas y sus elementos culturales continúan presentes en la vida cotidiana. Esto vuelve a la enseñanza del periodo histórico de su auge una oportunidad para propiciar la conciencia histórica sobre la relevancia de estos pueblos para nuestra historia y nuestro presente cotidiano. Sin embargo, para el alumnado de la Escuela Primaria Gral. Rafael Ávila Camacho constituye un reto la creación de sentido de utilidad de los contenidos de los bloques I y II de Historia de cuarto grado, correspondientes al poblamiento de América, el cultivo del maíz y las culturas mesoamericanas.

A) La Escuela Primaria Gral. Rafael Ávila Camacho

La Escuela Gral. Rafael Ávila Camacho se encuentra al sur de la ciudad de Puebla, en los márgenes, sobre las tierras antes cultivables de la zona de Chapulco, ahora rodeada por desarrollos habitacionales populares. Aunque el municipio tiene un índice general de marginación muy baja, colonias cercanas como Agua Santa se contemplan como de alta marginación (CONAPO, 2012).

Más de 450 estudiantes se encuentran inscritos en la institución. Los grupos están conformados por un promedio de 40 alumnos y alumnas. Cuenta con un equipo de 17 personas, entre administrativos y docentes de apoyo y frente a grupo. Los resul-

tados de la escuela la ubican en el lugar 744 de 3,427 escuelas en el estado, según la página mejoratuescuela.org (Instituto Mexicano para la Competitividad, 2020). Se tiene gran participación de las familias que apoyan en actividades educativas. La convivencia no ha representado un problema grave. La solidaridad, en general, se observa en la inclusión que fomentan los mismos niños y niñas.

Desde noviembre de 2015 la escuela se encuentra participando en el proyecto Comunidades de Aprendizaje que enfatiza el diálogo, las interacciones y la participación de la comunidad como detonantes de aprendizaje. Siendo una de las actividades principales la Tertulia Literaria Dialógica. Para 2018, los cambios que el director percibía en la escuela se enfocaban en la cohesión social, específicamente en una mayor participación educativa de la comunidad, y en la mejora académica reflejada en la expresión oral y participación de niñas y niños. (Vía Educación AC, 2018)

De acuerdo con la percepción de docentes consultados, ha favorecido el desenvolvimiento de las niñas y niños en diálogos ante otras personas, generando confianza para facilitar su expresión oral y haciéndolo basados en argumentos sólidos. También, esta actividad ha permitido elevar las expectativas que las y los docentes tienen

en cuanto al aprendizaje de niñas y niños. Ha sido un espacio que evidencia la capacidad que tienen los alumnos de reflexión y construcción colectiva de conocimiento (entrevista realizada el 11/08/20). En la prueba PLANEA se observa una tendencia positiva que el director de la escuela adjudica, en parte, a las TLD. (Vía Educación AC, 2018)

B) El contexto curricular: la enseñanza de Mesoamérica

Basado en el programa 2011 de la Secretaría de Educación Pública, el contenido en Historia, dividido en cinco bloques, abarca desde el poblamiento de América hasta el camino hacia la Independencia de México. Los bloques I y II corresponden a las temáticas de Poblamiento de América al inicio de la agricultura y Mesoamérica (López & Galicia, 2011):

Bloque I. Poblamiento de América al inicio de la agricultura

COMPETENCIAS QUE SE FAVORECEN: Comprensión del tiempo y del espacio históricos • Manejo de información histórica • Formación de una conciencia histórica para la convivencia	
APRENDIZAJES ESPERADOS	CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> • Ubica el proceso de poblamiento de América y el surgimiento de la agricultura utilizando siglo, milenio, a.C. y d.C. • Identifica geográficamente Aridoamérica, Mesoamérica y Oasisamérica. 	<p>PANORAMA DEL PERIODO UBICACIÓN ESPACIAL Y TEMPORAL DEL POBLAMIENTO DE AMÉRICA Y EL SURGIMIENTO DE LA AGRICULTURA. UBICACIÓN ESPACIAL DE ARIDOAMÉRICA, MESOAMÉRICA Y OASISAMÉRICA.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Describe el origen y proceso del poblamiento de América y del actual territorio mexicano. 	<p>TEMAS PARA COMPRENDER EL PERIODO ¿Cómo fue que algunos de los grupos de cazadores y recolectores lograron desarrollar la agricultura y cambiar su forma de vida?</p> <p>EL POBLAMIENTO: MIGRANTES DE ASIA A AMÉRICA.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Señala las características de los primeros grupos nómadas para explicar los cambios en la forma de vida a partir de la agricultura en el actual territorio mexicano. 	<p>LOS PRIMEROS GRUPOS HUMANOS EN EL ACTUAL TERRITORIO MEXICANO.</p> <p>UNA NUEVA ACTIVIDAD: LA AGRICULTURA.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Distingue las características del espacio geográfico de Aridoamérica, Mesoamérica y Oasisamérica. 	<p>ARIDOAMÉRICA, MESOAMÉRICA Y OASISAMÉRICA: Características geográficas y culturales.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Investiga aspectos de la cultura y de la vida cotidiana del pasado, y valora su importancia. 	<p>TEMAS PARA ANALIZAR Y REFLEXIONAR</p> <p>LA PINTURA RUPESTRE. LA IMPORTANCIA DEL CULTIVO DEL MAÍZ.</p>

Tabla 1. Aprendizajes esperados y contenidos Bloque I. Fuente: (López & Galicia, 2011, pág. 156)

Bloque II. Mesoamérica

COMPETENCIAS QUE SE FAVORECEN: Comprensión del tiempo y del espacio históricos • Manejo de información histórica • Formación de una conciencia histórica para la convivencia	
APRENDIZAJES ESPERADOS	CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> • Ubica temporal y espacialmente las culturas mesoamericanas aplicando los términos siglo, a.C. y d.C. 	<p>PANORAMA DEL PERIODO UBICACIÓN TEMPORAL Y ESPACIAL DE LAS CULTURAS MESOAMERICANAS.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Distingue las características y reconoce los aportes de las culturas mesoamericanas y su relación con la naturaleza. 	<p>TEMAS PARA COMPRENDER EL PERIODO ¿Cuál es el legado cultural de los pueblos mesoamericanos?</p> <p>CULTURAS MESOAMERICANAS: Olmeca, Maya, Teotihuacana, Zapoteca, Mixteca, Tolteca, Mexica.</p> <p>LAS EXPRESIONES DE LA CULTURA MESOAMERICANA: Conocimientos matemáticos y astronómicos, calendario, escritura, prácticas agrícolas, herbolaria, festividades y arte.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Investiga aspectos de la cultura y de la vida cotidiana del pasado y valora su importancia. 	<p>TEMAS PARA ANALIZAR Y REFLEXIONAR</p> <p>LAS IDEAS PREHISPÁNICAS SOBRE LA CREACIÓN DEL HOMBRE. LA PRESENCIA INDÍGENA EN LA ACTUALIDAD.</p>

Tabla 2. Aprendizajes esperados y contenidos Bloque II. Fuente: (López & Galicia, 2011, pág. 156)

Sobre las temáticas señaladas, una docente entrevistada asegura que “no hemos sabido cómo se aterrizan al presente”, hace énfasis en una necesaria revisión de cómo se imparten los contenidos (Entrevista a docente 13/08/2020). La centralidad está en encontrar estrategias que logren despertar el interés de niñas y niños, y no en delegar la total responsabilidad en ellos y ellas por sentir rechazo hacia estas temáticas.

El libro de texto es una herramienta básica para el abordaje; sin embargo, es necesario complementar con recursos y estrategias que enriquezcan las interacciones y favorezcan los logros de aprendizaje (Reyes et al., 2019). El contenido en formato de video es bastante utilizado y con resultados positivos. También, se realizan actividades diversas que buscan ofrecer experiencias prácticas-vivenciales sobre los temas. Otra estrategia con resultados positivos es la transversalidad temática entre asignaturas⁶. Ante el inicio del ciclo escolar 2020-2021 en la modalidad a distancia, la estrategia de abordaje está muy vinculada con el libro de texto y los videos generados por Televisión Educativa⁷, una estrategia del gobierno federal para asegurar el alcance educativo en

6 Es la manera de articular temas y actividades de distintas asignaturas para abordarlas simultáneamente.

7 Ejemplos de estos videos, retomados por el grupo 4°B, son: El maíz, más que un alimento para México (<https://youtu.be/XPHvwfQfyaU>) y La milpa y sus beneficios (<https://youtu.be/qvNuh-avDIg>).

la situación de contingencia por COVID-19. En este sentido, cobra importancia reforzar y complementar los aprendizajes mediante estrategias de aprendizaje dialógico.

El reto en la enseñanza de este tema no sólo es lograr la conciencia histórica sobre los pueblos que se asentaron originalmente en el territorio y su trascendencia actual, sino detonar en el colectivo docente la autoreflexión y el interés en implementar estrategias que permitan romper con la asociación de historia-aburrimento presente en gran parte del alumnado.

METODOLOGÍA

La Tertulia Literaria Dialógica se llevó a cabo con dos grupos de estudiantes (4° “A” y 4° “B”). Cada uno realizó cuatro sesiones de una hora con fragmentos del Popol Vuh, todos los miércoles del mes de octubre de 2020. La comunicación constante con el alumnado y sus familias se dio principalmente por medio de WhatsApp, allí se hizo la invitación a participar, el envío del texto en formato digital y los enlaces de cada videollamada. Los encuentros fueron por la plataforma Zoom. En promedio, participaron 27 estudiantes del grupo 4° “A” y 18 del grupo 4° “B”.

A quienes no participaron en el enlace en directo, se solicitó previamente el párrafo

seleccionado y su comentario sobre él. En la TLD se comparten párrafos e ideas de las personas participantes, y se tomaron en cuenta las ideas de quienes no lograron enlazarse en directo, pero compartieron a través de WhatsApp sus participaciones.

El siguiente cuadro incluye los principales datos de las 8 tertulias realizadas:

Datos generales de las sesiones de Tertulias Literarias Dialógicas

Grupo	Sesión	Fecha	Participantes	Duración	Páginas trabajadas	Párrafos compartidos	Comentarios sobre los párrafos
4°A	1	07 de octubre	32	39 minutos	9-16		
	2	14 de octubre	24	34 minutos	27-30	15	10
	3	21 de octubre	28	41 minutos	44-47	10	6
	4	28 de octubre	27	35 minutos	65-68	13	13
4°B	1	07 de octubre	19	48 minutos	9-16	15	9
	2	14 de octubre	19	44 minutos	27-30	11	19
	3	21 de octubre	11	47 minutos	44-47	9	28
	4	28 de octubre	24	60 minutos	65-68	5	22
					9	41	

Tabla 3. Datos generales de las sesiones

Para las TLD es sumamente importante trabajar con textos que hayan mostrado gran calidad, que toquen temas fundamentales para el ser humano y tengan reconocimiento universal. La lectura de clásicos de la literatura es un indispensable. Aunque el *Popol Vuh* no se encuentre en la lista de opciones recomendadas⁸, posee características que podrían ubicarlo como narraciones relevantes para la humanidad: aborda temas fundamentales sobre el origen del mundo y el ser humano, muestra una relación con la naturaleza de respeto y admiración; además, contiene las visiones culturales de un grupo de suma relevancia para la humanidad como lo son las comunidades mayas, que se mantienen vivas en la actualidad.

Es destacable la importancia que tienen estas narraciones para la comprensión de las poblaciones mayas a lo largo de la historia, y de la identidad nacional forjada a partir de la diversidad cultural. Siguiendo a Cristóbal León Campos, el utilizar códigos y narraciones mayas contribuye a la mejora de la comprensión del mundo indígena y de nuestra realidad multicultural. La acción consciente indígena, plasmada en narraciones, códigos y otros medios, permite analizar la vitalidad actual de las comunidades y su transforma-

ción permanente. (León, 2011)

Se eligió el texto en edición adaptada con el objetivo de analizar su apoyo en la consolidación de los contenidos del bloque I y II de Historia de cuarto grado. Se seleccionaron cuatro apartados del *Popol Vuh* con la finalidad de desmenuzar con mayor detalle temáticas enlazadas al contenido académico revisado en los bloques:

⁸ Las recomendaciones de la Universidad de Barcelona se pueden consultar en este enlace: <https://comunidadesdeaprendizaje.net/actuaciones-de-exito/tertulias-literarias-dialogicas/tertulias-literarias-dialogicas-tld/>

Fragmentos del texto seleccionados	
Fragmentos	Contenido
(1) Inicio de la primera narración pp. 9 a 16	Esta parte inicial resalta el origen del ser humano como producto de los dioses con la finalidad de crear seres que les rindan pleitesía. Cuenta los diferentes materiales utilizados que no rindieron los frutos que se buscaban.
(2) Inicio de la segunda narración pp. 27 a la 30	En este pequeño apartado se narra la historia de los antepasados de Ixbalanqué y Hun Ahpú. Detalla el juego de pelota característico de la cultura maya.
(3) Obras de Hun Aphú e Ixbalanqué pp. 44 a la 47	En esta parte se narran las actividades de ambos dioses vinculadas a l trabajo de la milpa y cómo es que no están destinados a trabajar la tierra, sino al juego de pelota.
(4) Formación de los hombres de maíz pp. 65 a la 68	Contempla la elección del maíz como el elemento para la creación del ser humano.
Fuente: Elaboración propia a partir de la selección de fragmentos a leer.	

Tabla 4. Fragmentos trabajados

Se consideraron estos apartados debido a la clara vinculación con las temáticas propuestas por el programa de estudios en cuanto al origen e importancia del maíz, además de incluir las características del juego de pelota. La parte excluida consiste en narraciones de afrontas entre dioses y demonios que, aunque ofrecen una idea de la visión del maya del mundo, no exponen temáticas relevantes para la reflexión que se buscó detonar. Sin embargo, para una futura intervención se recomienda abordar el texto completo para confirmar o refutar, junto con niños y niñas, el argumento anterior.

En cuanto a las herramientas de recopilación de datos e información, para valorar el impacto de la TLD, se utilizan primordialmente herramientas cualitativas. Se analizan las sesiones registradas en video, un grupo focal de 6 familiares que acompañaron a sus hijos e hijas, y una encuesta. Las técnicas fueron la observación participante, grupos de discusión comunicativa, una encuesta y entrevistas semiestructuradas; además de los registros de las sesiones para el análisis de los diálogos.

Con el objetivo de reforzar los hallazgos e interpretaciones colectivas, se realizó una encuesta a todos los estudiantes participantes sobre la utilidad de la actividad para el aprendizaje de la Historia de México. La en-

cuesta generada mediante Zoom al finalizar las sesiones 2, 3 y 4 de las Tertulias, constó de tres preguntas respondidas por niñas y niños: ¿Aprendiste algo nuevo?, ¿Te conectaste solo/sola o con alguien? y ¿Participaste con algún comentario en la tertulia?

Se categorizan las temáticas abordadas en las sesiones a manera de ejes de reflexión que ofrecen información sobre el nivel de análisis colectivo. Dichas temáticas cobran relevancia pues son expresiones auténticas del pensamiento de niñas y niños dado el ambiente logrado. En todo momento se procuró el diálogo igualitario al favorecer la libertad de expresarse sin ser corregido tajantemente por el profesor, sino siendo regulado por el mismo grupo, esto fortalece la seguridad de compartir sus reflexiones y asegura que las distintas ideas del texto sean vertidas y comentadas en el diálogo.

La información se analiza contrastando los elementos teóricos con los datos recabados y las interpretaciones de los actores involucrados. En el análisis de los diálogos cobraron especial relevancia las competencias de pensamiento histórico: *imaginación histórica, interpretación histórica, representación de la historia y conciencia histórica temporal*. El cronograma de trabajo de esta investigación abarcó de julio a noviembre de 2020.

RESULTADOS

A) Sobre la estructura de las sesiones

Las encuestas realizadas a través de Zoom indican que la mayoría de estudiantes participaron en las sesiones, al menos una vez por sesión. Así, la mayoría compartió sus reflexiones del texto ante el grupo (gráfica 1). La segunda gráfica corresponde a la participación de la familia durante las conexiones. Más del 60% de los enlaces se realizaron con algún familiar presente. Esto otorga seriedad a la actividad, y las familias se esfuerzan por incentivar a sus hijos e hijas a participar en la dinámica. Para las niñas y niños representa un estímulo que sus familiares estén presentes en los procesos de aprendizaje y se logran coordinar las dinámicas escolares con las familiares. El involucramiento de la familia favorece la preparación previa y la participación en la actividad por parte del alumnado, y esto incide en la calidad de los argumentos vertidos:

—De lo que dijo mi compañero, lo que también dice mi mamá es que eso era de cultura pre-hispánica (...) Como dice mi mamá somos multiculturales de distintas culturas y eso. (...) ya que, de varias religiones y eso, todo mundo tenemos algo que nos hace únicos y a cada país. (TLD, 4°B, 21-10-20)

¿Participaste en la tertulia?



Gráfica 1. Participación en Tertulia

Fuente: Elaboración propia a partir de encuesta en Zoom (sesiones 2, 3 y 4).

Ante la pregunta ¿Aprendiste algo nuevo?, de casi 100 respuestas a lo largo de las sesiones, únicamente una registra “Ni de acuerdo ni en desacuerdo”, todas las demás coinciden en la respuesta “De acuerdo”.

¿Te conectaste solo/a o con alguien?



Gráfica 2. Conexión acompañada

Fuente: Elaboración propia a partir de encuesta en Zoom (sesiones 2, 3 y 4).

El alto grado de participación propicia la escucha de distintas perspectivas sobre la lectura. A esto cabe agregar el número de comentarios realizados a los párrafos compartidos, lo que indica la estructura del diálogo: a más párrafos compartidos más diversos resultan los temas abarcados.

B) Sobre la apreciación de las familias y maestras

Los comentarios de las maestras y las mamás que siguieron de cerca la actividad confirman las bondades de las TLD. En la entrevista con maestras se destacó la alta participación de niñas y niños y el ánimo de compartir sus reflexiones, como evidencia de tener la lectura previamente preparada. Este interés en la lectura de un texto como el Popol Vuh no es común en dinámicas individuales de trabajo. Permitió abordar temas de Historia con ánimo e interés del estudiantado, impulsado, además, por sus familias.

Por otra parte, resulta muy significativa la percepción general de las mamás consultadas. Se narran a continuación algunas de ellas:

—(...) A veces hay pequeños debates porque unos no están de acuerdo con lo mejor con ciertas cosas, (...) Es un cúmulo de opiniones y de experien-

cias que ellos van guardando y sí les ayuda mucho a soltarse, a expresarse y como se reúnen se hace bonita la tertulia. (...) se les hace un hábito el leer, el tener un horario para su tertulia, aparte de que exponen por qué les gusto. Les vienen ideas, recuerdos, si no lo escribieron, con los que sus compañeros van comentando se va su experiencia acrecentando.

—Yo me acuerdo de que mi hija nunca quería hablar y ahora la escucho y (...) la verdad sí quedo sorprendida. Eso quiere decir que todo esto funciona. (...) También desarrollan el respeto, el respetar que pues no todos pensamos igual. (...) Les desarrolla mucho el lenguaje.

—Para mí es una de las actividades más importantes que hemos desarrollado porque se le da validez a la opinión de un niño. (...) se le da la importancia de estructurar un comentario (...) respetar que puede no estar de acuerdo y llegar a un consenso. (...) darle la importancia a lo que dice un pequeño les puede cambiar muchos aspectos de su vida.

—Relacionarlo con nuestra vida es también conocerlos y que ellos a su manera y a sus palabras se expresen. (...) a veces se nos hace muy fácil juzgar y no sabemos las batallas por las que están pa-

sando. (...) les ha enseñado a interesarse también en lecturas sobre temas como el que leímos. De repente es la lectura la que te envuelve y terminas un libro y te gustó. Nos ha gustado porque te abre la ventana a otros géneros, a la Historia, por ejemplo.

—Me encantó porque lo que no había podido lograr en años con mi hija, lo logré en 3 sesiones. (...) no era de participar, es muy introvertida y me sorprendió la última sesión. (...) Vi un avance gigantesco en mi hija de años que yo había trabajado con ella. Mi hija se dio cuenta que no hay el que se burla, que se ríen, el respeto entre ellos. (...) en estas sesiones avanzó lo de años de trabajo que había yo intentado en ella. (Grupo de Enfoque con mamás, 30-10-20)

Estas citas confirman los beneficios que las TLD nos proponen desde su concepción y fundamento teórico. Permiten fortalecer habilidades comunicativas, convivencia y detonar el interés por la lectura e investigación de diversos contenidos. Habrá quienes cuestionen la falta de conclusión y/o corrección de algunos tópicos discutidos; sin embargo, para favorecer la participación y las capacidades de investigación es central no dirigir las ideas hacia lo que el docente o moderador piensa que es lo más adecuado. La libertad de expresarse fortalece la seguridad de comentar sus reflexiones y el que el grupo las escuche y comente. La TLD aporta una práctica de diálogo igualitario y un acercamiento y utilización de los contenidos revisados en clase. Es una estrategia que complementa el aprendizaje, no sustituye las actividades específicas sobre el currículo, sino que establece un espacio de diálogo para ponerles en práctica y dotarles de sentido.

sarse fortalece la seguridad de comentar sus reflexiones y el que el grupo las escuche y comente. La TLD aporta una práctica de diálogo igualitario y un acercamiento y utilización de los contenidos revisados en clase. Es una estrategia que complementa el aprendizaje, no sustituye las actividades específicas sobre el currículo, sino que establece un espacio de diálogo para ponerles en práctica y dotarles de sentido.

C) Sobre la diversidad de temáticas abordadas

En este contexto, los temas vertidos desde las reflexiones individuales se vuelven diálogos colectivos. Ante la escucha atenta, las participaciones de cada quien resultan detonadoras de dudas, correcciones, profundizaciones e indagaciones posteriores. Por ello, las líneas de reflexión cobran vital relevancia para analizar los alcances de esta actividad. A lo largo de las cuatro sesiones se tocaron repetidamente temas de ecología como el respeto a la naturaleza, los animales y la contaminación; de multiculturalidad como la diversidad de culturas y de formas de entender el mundo, los rasgos de diversas culturas que conforman la nuestra; de agricultura al abordar el origen del maíz, la milpa y su importancia histórica y actual; y de religión y ciencia al cuestionarse sobre el origen del mundo y del ser humano, incluso cuestionándose los axiomas propios.

Estos temas resultan ser trascendentales no sólo para los contenidos de la asignatura de Historia en sus bloques I y II, sino que se vuelven vitales para la concepción de la vida del ser humano. A continuación, unos ejemplos:

—Me gustó porque lo del agua me recordó cuando visité el mar, y también la ciencia y la geografía ya que ahí estábamos viendo el agua y pues cómo sembraban los antepasados. A mí la lectura se me figuró a la biblia o a un poema porque hablaba sobre los animales cómo se fue a crear el agua, etcétera.

—A mí me recordó que (...) que tenemos que cuidar todo sobre todo la naturaleza porque ahorita hay mucha contaminación, muchas cosas y en algún momento eso nos puede costar la vida, nos puede pasar lo que dice en el libro que se nos puede rebelar la naturaleza. (TLD 07-10-20)

Dialogar en un contexto igualitario esta diversidad de temas contribuye a fomentar las habilidades comunicativas, el pensamiento crítico, las capacidades de investigación y el respeto ante las diversas formas de pensar el mundo. Una de las mamás participantes en el grupo de enfoque comenta al respecto:

—A mí me gusta la diversidad de los temas que se han tocado porque eso nos permite ver cómo ellos han crecido y cómo va cambiando su mentalidad al paso del tiempo. Cómo va madurando el concepto en que ellos entienden el mundo (...) Ellos empiezan a estructurar otro tipo de críticas, empiezan a tener otra mentalidad (...). (Grupo de Enfoque con mamás, 30-10-20)

Para Jerome Bruner un paso importante en el desarrollo cognitivo de niñas y niños es “empezar a pensar sobre sus pensamientos además de sobre «el mundo»” (1997, pág. 70). A partir de la diversidad de temáticas, las intervenciones durante las sesiones reflejan una capacidad crítica y reflexión profunda sobre la manera de pensar el mundo que cada quien posee:

—Mi comentario es que yo tengo una pregunta porque hay varias personas que creen en Padre Yavhé, hay otros que creen en Quetzalcóatl, hay otras que creen hasta en la muerte, otras que creen que según hay dioses chinos. Pero entonces yo no sé y para mí es todo un misterio saber si todos esos dioses existen o sólo son un mito. Pero también en los museos se encuentran los dinosaurios, pero en la Biblia no dice que Dios creó a los dinosaurios, entonces yo no sé si sean reales los dioses que creemos o son un mito. (TLD 28-10-20)

Esto es un ejemplo de cómo la intervención detonó interacciones que potenciaron la reflexión colectiva de diversos temas. La percepción de resultados positivos es clara en los comentarios de mamás, maestras y en los diálogos vertidos en las cuatro sesiones. Más allá del aporte en cuanto a los contenidos de los bloques I y II de Historia, las maestras reconocen la transversalidad lograda. Se comentaron temas vinculados a Historia, pero también a Ciencias Naturales y Español. Las docentes identificaron la puesta en práctica de algunos conocimientos trabajados en distintas asignaturas. Es decir, fungió como un espacio de consolidación de aprendizajes al dotarles de utilidad en los diálogos de las tertulias (Entrevista con docentes, 29-10-20). Sin embargo, más allá de las ya esperadas bondades de la TLD, resulta indispensable analizar si incide en el apartado histórico.

D) Sobre las competencias de pensamiento histórico

Para el programa oficial, las competencias a favorecer en los bloques I y II son: 1) Comprensión del tiempo y del espacio histórico, 2) Manejo de información histórica, y 3) Formación de una conciencia histórica para la convivencia (López & Galicia, 2011). Los aprendizajes esperados que se vieron favorecidos son: 1) Señala las características de los primeros grupos nómadas para explicar los cambios

en la forma de vida a partir de la agricultura en el actual territorio mexicano; 2) Investiga aspectos de la cultura y la vida cotidiana del pasado y valora su importancia; y 3) Distingue las características y reconoce los aportes de las culturas mesoamericanas y su relación con la naturaleza (López & Galicia, 2011, págs. 156-157). Un ejemplo de los comentarios sobre estos aprendizajes esperados es el siguiente párrafo:

—Me gustó porque decía que todos se alegraron de encontrar una hermosa tierra de seguro estaría bien la cosecha y abría muchas milpas de mazorcas. Y también me recordó a la materia de Historia porque antes los nómadas aprendieron agricultura y sembraban las mazorcas para que se almacenaran y después comerlas. (TLD 28-10-20)

A lo largo de las sesiones, comentarios como el citado fueron construyendo una imagen colectiva del poblamiento de América y la antigua cultura maya: su relación tan cercana a la naturaleza, su juego de pelota y su concepción del origen del ser humano fueron detallados por las participaciones.

Siguiendo las principales temáticas que se abordaron, se encuentra que el diálogo sobre multiculturalidad, rasgos culturales y distintas religiones, coadyuvó a la formación de una conciencia histórica debido a la reflexión

que giró sobre nuestros actos como resultado de mezclas culturales a lo largo del tiempo:

“Hun Ahpú e Ixbalanqué se fueron muy alegres al atrio del juego de pelota que estaba en el cementerio.”

—Me gustó porque (...) me imagino el juego de la pelota enfrente del panteón y me recuerda esto cuando en día de muertos todos ponemos ofrenda para recibir y recordar nuestros muertos.

De lo que dijo mi compañero, lo que también dice mi mamá es que eso era de cultura prehispánica, cuando llegaron los españoles y vieron cómo adoraban a sus muertos y sus fallecidos pues empezó una pelea ya que el cristianismo los hacía que se metieran en las iglesias, pero los mexicas los enterraban en cualquier lugar o cerca de sus casas. (...) hasta que se combinaron las dos religiones en una sola haciendo el día de muertos. (...) Después de esa combinación se hicieron los panteones. (TLD, 4°B, 21-10-20)

Esta participación es ejemplar en la construcción de la conciencia histórica, no sólo de quién la enuncia, sino que aporta a la reflexión y comprensión colectiva. Así, la identificación de estos elementos de orígenes diversos y su interacción con otros en el trans-

curso del tiempo consolida la importancia de la historia como explicación del presente. La trascendencia del maíz, el festejo del día de muertos y la relación con la naturaleza de la cultura maya antigua fueron ideas que se lograron rastrear y analizar desde la escritura del *Popol Vuh* hasta nuestro presente.

De acuerdo con lo señalado por Santiesteban, “La conciencia histórica nos ayuda a valorar los cambios y las continuidades en el tiempo, los cambios que sucedieron, que suceden en el presente, los que podrían ser, los que deseáramos que fuesen.” (Santiesteban, 2010, pág. 41). Es clara la relación de esto en el análisis de la relación con la naturaleza: a partir de las narraciones del texto se señalaron rasgos positivos de esta relación que sirvieron para reflexionar sobre nuestra relación en el presente y lo que queremos en el futuro:

—(...) me gusta saber que por un momento la tierra (...) estuvo tranquila solamente con animales, el mar, árboles, pero pues tampoco, no me quiero imaginar cómo sería la tierra sin nosotros porque no existirían muchas cosas que hay. (TLD 07-10-20)

—A mí me recordó que no tenemos que descuidar lo que tenemos, que tenemos que cuidar

todo sobretodo la naturaleza porque (...) eso nos puede costar la vida, nos puede pasar lo que dice en el libro que se nos puede rebelar la naturaleza.

—Mi compañero tiene mucha razón porque la naturaleza nos da todo y nosotros lastimamos a los animales que nos dan carne. La naturaleza nos da frutos y si nosotros los maltratamos pues algún día ya no vamos a tener esos recursos. (TLD 07-10-20)

También se consolidó la continuidad histórica del maíz como elemento fundamental en la alimentación regional: “Me gustó porque somos creación del maíz según la cultura maya y lo importante que sigue siendo el maíz para nosotros” (TLD 28-10-20). Esto alude a la competencia de tiempo y espacio histórico como comprensión de cambio-continuidad y de la temporalidad humana. Consolida una conciencia histórica al identificar nuestra sociedad y nuestro lugar en un devenir temporal y cultural.

Sobre los conceptos de interpretación histórica e imaginación histórica, vinculables al manejo de información histórica del programa oficial, la evidencia de atención gira en torno a la lectura del Popol Vuh como una narración y al mismo tiempo una fuente his-

tórica que en todo momento fue contrastada con la realidad actual de cada participante:

“Digan nuestro nombre, alábenos. Digan que somos sus madres y padres, los que los hemos engendrado. (...), sus creadores y formadores.”

—Me gustó porque es como un ritual para cobrar vida para los animales y adorarlos que los crearon, también para que puedan poblarla y reproducirse. También me recuerda algo parecido a la biblia cuando Dios creó al hombre en génesis y en cierto día creo que a los animales para poblar la tierra. Este hecho es muy parecido. Y hay una coincidencia: los científicos dicen que el universo se creó por el Big Bang y los mayas creen que no había nada y después se formó la tierra y todo, es como una coincidencia. (TLD 4°B, 07/10/2020)

La conciencia histórica para la convivencia se relacionada directamente a las menciones del respeto a las distintas visiones del mundo y concepciones del origen del ser humano que se comentaron en las sesiones. Las diversas propuestas religiosas y científicas se trataron con curiosidad y crítica, pero con apertura y respeto hacia quienes ostentan formas diferentes de concebir la humanidad y su origen. La dinámica de la actividad permite

aprender a escuchar y ser escuchados, lo que enriquece la tolerancia entre perspectivas. En palabras de una mamá participante del grupo de enfoque: “yo aprendí a respetar lo que él piensa”, explica que inicialmente buscaba que su hijo agregara a su participación ideas que ella proponía.

A partir del cruce de resultados con las competencias del pensamiento históricos y los aprendizajes esperados, se observa una relación entre los objetivos de los bloques I y II, y los resultados de esta intervención. Es claro como la TLD del *Popol Vuh* coadyuva a la consolidación de competencias esperadas en la asignatura de Historia mediante la puesta en diálogo y construcción colectiva de debates en torno a fragmentos del texto histórico. Sin embargo, la propuesta de la Tertulia Literaria Dialógica busca complementar, más no sustituir las actividades de la asignatura. Esto es claro debido a que la libertad del diálogo profundiza en habilidades de comprensión histórica, pero no garantiza abarcar total y puntualmente los aprendizajes esperados.

CONCLUSIONES

La Tertulia Literaria Dialógica es una estrategia que fortalece la transversalidad educativa debido a que vincula los distintos aprendizajes en una situación didáctica que dota de sentido a los contenidos de distintas asignaturas. La intención de trabajar el *Popol Vuh* fue de pilotear los resultados, de intencionar, con su lectura, reflexiones profundas en temas históricos.

Los resultados son evidencia de que la lectura dialógica de este tipo de textos en paralelo al abordaje de los contenidos vinculados a Mesoamérica constituye un potenciador de comprensión y análisis de temas históricos. Cabe resaltar la importancia de leer un texto que expresa la visión y agencia de los pueblos indígenas desde ellos mismos y no desde interpretaciones externas. Esto contribuye a identificar su identidad con mayor seriedad y respeto. También favorece el manejo de documentos históricos desde una perspectiva multicultural.

La TLD otorga lo que ofrece al realizarse correctamente y tomar en cuenta que su fundamento es el aprendizaje dialógico. No se corrigió ni direccionó la discusión en ningún sentido que no fuera el que el mismo grupo daba, tampoco se buscó enmarcar conclusiones globales al término de las sesiones, sino provocar que cada quien consolidara las reflexiones vertidas y redefiniera críticamente sus concepciones.

Las TLD son consideradas una Actuación

Educativa de Éxito debido a que fortalecen los aprendizajes instrumentales y a la vez mejoran la convivencia (Flecha, 2015). Distintos estudios ofrecen evidencia de los beneficios de su implementación (Aguilar et al., 2010) (Flecha & Álvarez, 2016). Esta intervención muestra los alcances generados en cuatro sesiones. Los resultados positivos se encuentran vinculados a la consolidación del pensamiento histórico, al aprendizaje instrumental y refuerzo de contenidos, además, del desarrollo de habilidades comunicativas y el fomento de la convivencia basada en respeto y tolerancia, en esto último las conclusiones son coincidentes con la literatura sobre el tema.

En cuanto al vínculo con el contenido de la asignatura de Historia, resultó muy beneficioso y ayudó a consolidar competencias del pensamiento histórico. Sin embargo, esto fue resultado del texto trabajado y del paralelismo con los contenidos del bloque I y II que cada maestra desarrolló a la par de las sesiones de tertulias.

Se lograron resultados muy positivos en cuanto al pensamiento histórico debido a la dinámica de la tertulia y el contenido del texto seleccionado. Las reflexiones generadas permitieron identificar elementos culturales originados desde el periodo mesoamericano, cuya importancia ha trascendido hasta la actualidad. Se especificaron rasgos de nuestra identidad que provienen de distintas culturas y se diálogo sobre

las diversas creencias del origen del mundo y el ser humano. También se construyeron imágenes históricas grupales de la antigua cultura maya. La dinámica de la actividad permitió que cada participación fuera escuchada con respeto y enriqueciera la discusión y reflexión colectiva. La tolerancia y el respeto fortalecen la comprensión de la existencia de distintas visiones del mundo y mejoran la convivencia.

En este sentido, y con las especificaciones arriba hechas, la TLD con el texto Popol Vuh es una estrategia recomendable para consolidar competencias del pensamiento histórico en niños y niñas de cuarto grado de primaria. Más aún, es recomendable para consolidar contenidos y habilidades de distintas asignaturas.

REFERENCIAS

- Aguilar, C.; Alonso, M.; Padrós, M. & Pulido, M. (2010). Lectura Dialógica y Transformación en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67(24,1), 31-44.
- Aisenberg, B. (2012). Una aproximación a la relación entre la lectura y el aprendizaje de la Historia. *Encino Em Re-Vista*, 19(2), 269-275.
- Álvarez, M. & Guerra, S. (2016). Leer y dialogar: Investigación-acción de los inicios de una Tertulia Literaria Dialógica en Educación Primaria. *Revista de Pedagogía*, 37(100), 229-247.
- Anónimo. (2019). *Popol Vuh*. México: Editores Mexicanos Unidos.
- Aubert, A.; García, C. & Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*, 21(2), 129-139.
- Bruner, J. (1997). *La Educación, puerta de la cultura*. Visor.
- CONALITEG. (2019). *Catálogo Digital de Libros de Texto Gratuitos. Ciclo escolar 2019-2020. Primaria: Cuarto grado*. Gobierno de México.
- CONAPO. (2012). Índice de Marginación por Localidad 2010. [Base de datos pública] *Consejo Nacional de Población*. http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Indice_de_Marginacion_por_Localidad_2010
- CREA. (2018). *Formación en Comunidades de Aprendizaje. Módulo 7. Tertulias Dialógicas*. <https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/uploads/materials/600/aa2d578d1688a780008e6dbf3e-2c8a52.pdf>
- Da Silva, J. (2009). Diario del primer viaje de Colón: una posibilidad de enseñanza/aprendizaje de Literatura e Historia. *Revista Soletras*, 9(17), 105-110. <https://doi.org/10.12957/soletras.2009.7009>
- Dalongeville, A. (2003). Noción y práctica de la situación-problema en historia. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación* (2), 3-12.
- De Amézola, G. (2008). *Esquizohistoria, la Historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar*. Libros del Zorzal.
- Flecha, R. (Ed.). (2015). *Successful educational actions for inclusion and social cohesion in Europe*. Hipatia-Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-11176-6>
- Flecha, R. & Álvarez, P. (2016). Fomentando el aprendizaje y la solidaridad entre el alumnado a través de la lectura de clásicos de la literatura universal: El caso de las Tertulias Literarias Dialógicas. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 8(13), 1-19.
- Florescano, E. (2002). Para qué estudiar y enseñar la historia. Tzintzun. *Revista de Estudios Históricos* (35), 135-146.
- Freire, P. (1971). La educación como práctica de la libertad. Siglo XXI.
- Instituto Mexicano para la Competitividad. (2018). [Sitio web] *Mejora tu escuela*. <http://www.mejoratuescuela.org/escuelas/index/21DPR1012V>
- León, C. (2011). Enseñanza Histórica y Cultura Maya. Archipiélago. *Revista Cultural de Nuestra América*, 19(72), 50-52.
- López, E. & Galicia, G. (2011). *Programas de estudio 2011. Guía*

para el maestro. Cuarto grado. Secretaría de Educación Pública.

Mercer, N.; Hargreaves, L. & Garcia, R. (2016). *Aprendizaje e interacciones en el aula.* Hipatia Press.

Plá, S. (2014). *Ciudadanía y competitividad en la enseñanza de la historia. Los casos de México, Argentina y Uruguay.* Universidad Iberoamericana.

Pulido, C. & Zepa, B. (2010). La interpretación interactiva de los textos a través de las tertulias literarias dialógicas. *Revista Signos*, 43(2), 295-309.

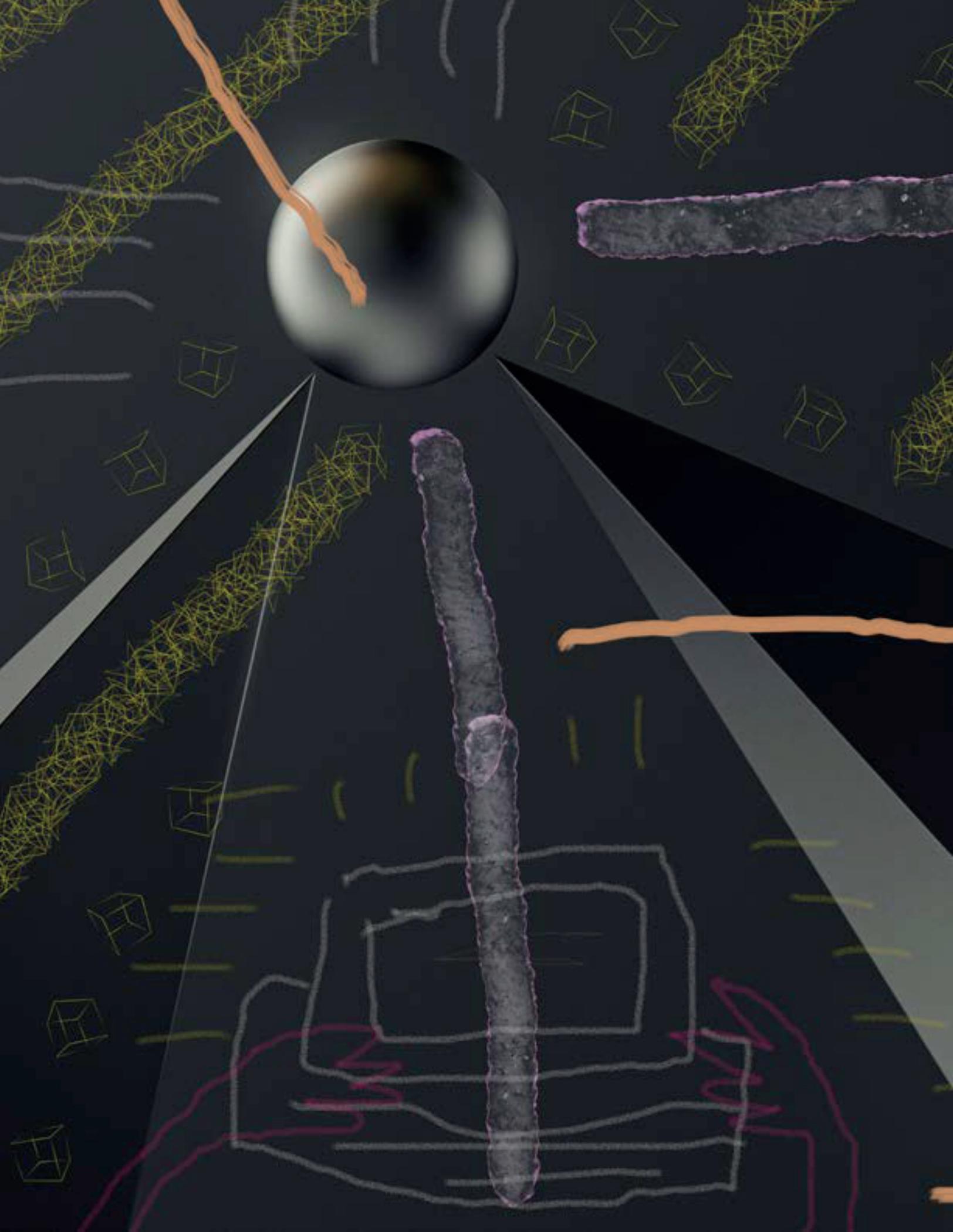
Reyes, C.; Carpio, A.; Osornio, L.; Alatorre, D. & Llanes, L. (2019). *Historia. Cuarto grado.* SEP. <https://libros.conaliteg.gob.mx/P4HIA.htm>

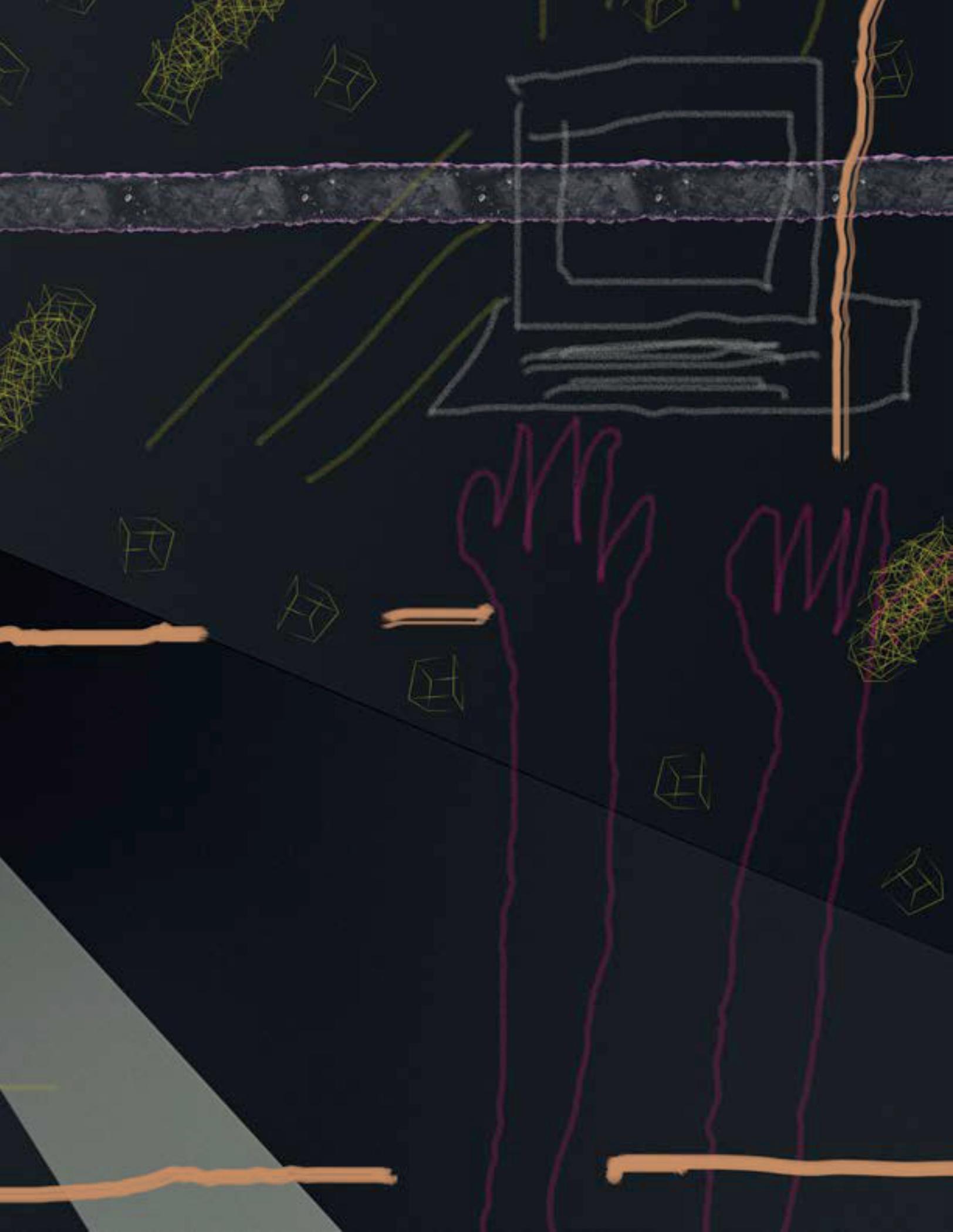
Ritzer, G. (2002). *Teoría Sociológica Moderna* (5ª Ed). (M. T. Rodríguez, Trad.). McGraw Hill.

Santiesteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. En *Memoria Académica*. Clío & Asociados. 34-56.

Valls, R.; Prados, M. & Aguilera, A. (2014). El proyecto INCLUD-ED: estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación. *Revista Investigación en la escuela*, 31-43. <https://doi.org/10.12795/IE.2014.i82.03>

Vía Educación AC. (2019). *Comunidades de Aprendizaje: Logros a cinco años: México.* Área de Investigación y Evaluación. Vía Educación.





EL COVID-19 Y EL CONSULTORIO PSICOLÓGICO EN LÍNEA. ELEMENTOS BÁSICOS PARA BRINDAR TERAPIA PSICOLÓGICA A DISTANCIA

EL COVID-19 AND THE ONLINE PSYCHOLOGICAL OFFICE. BASIC ELEMENTS TO PROVIDE DISTANCE PSYCHOLOGICAL THERAPY

Graciela Gordillo Castillo

<http://doi.org/10.37646/huella.v15i15.530>

Notas sobre la autora:

Psicóloga. Psicoterapeuta, Especialista y Maestra en Docencia para la Educación Media Superior y Superior. Docente en la Universidad La Salle Pachuca.

Esta investigación fue financiada con recursos de la autora. La autora no tiene ningún conflicto de interés al haber hecho esta investigación..

Remita cualquier duda sobre este artículo al siguiente correo electrónico: graciela.gordillo@lasalle.mx

Recibido: 14/01/2021 Corregido: 26/03/2021 Aceptado: 1/06/2021



Copyright (c) 2021 Graciela Gordillo Castillo. Este texto está protegido por una licencia [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Resumen

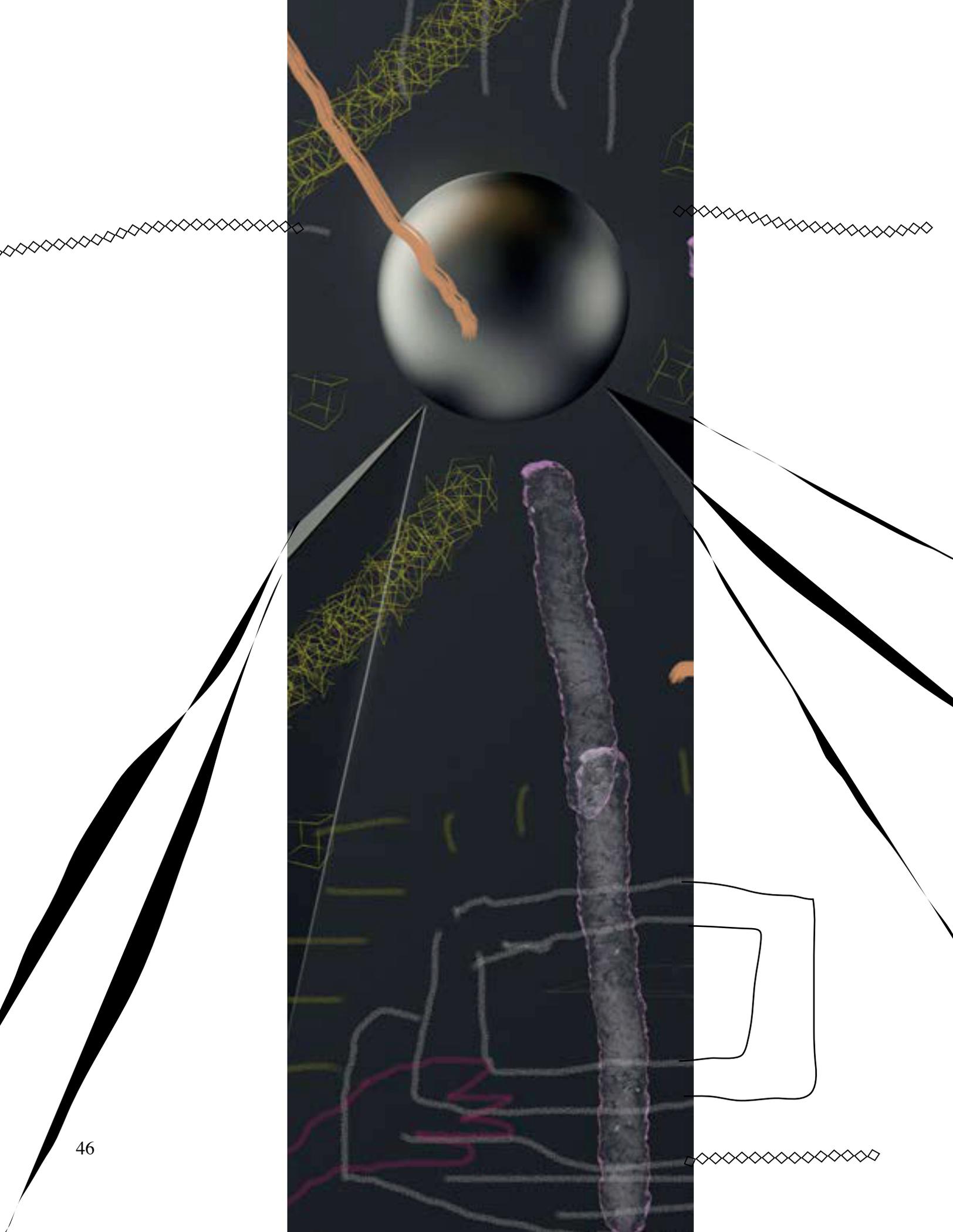
Seguir atendiendo la consulta psicológica durante el confinamiento por la pandemia de COVID-19, hizo necesaria la utilización de las herramientas digitales de videollamada. La importancia de seguir atendiendo los lineamientos que conforman una atención psicológica adecuada, en modalidad a distancia, conlleva a indicar los elementos básicos que se ven involucrados en la psicoterapia en línea.

Palabras clave: *Psicología, terapia en línea, consultorio psicológico en línea, lineamientos, normatividad.*

Abstract

Continuing to attend the psychological consultation during confinement due to the COVID-19 pandemic, made necessary the use of digital video-call tools. The importance of maintaining the guidelines that make up adequate psychological care, in distance mode, leads to indicate the basic elements that are involved in online psychotherapy.

Keywords: *Psychology, online therapy, online psychological clinic, guidelines, normativity.*





INTRODUCCIÓN

El propósito del presente trabajo es proporcionar información apegada a los lineamientos que indican las Normas Mexicanas de Salud, la Ley Federal del Manejo de la Información y Protección de Datos Personales, las directrices para la práctica de la psicología a distancia sugeridas por la Asociación Americana de Psicología, así como las condiciones materiales para su realización. Debido a la importancia que actualmente significa recibir atención psicológica a través de plataformas o aplicaciones en línea. Aspira el presente servir como un instrumento de referencia que recopile de manera práctica los elementos básicos con que debe llevarse a cabo la psicoterapia en línea, en México, a partir de la pandemia por COVID-19 y brindar una apropiada intervención a distancia.

LA PSICOTERAPIA EN LÍNEA

La pandemia por COVID-19 modificó las prácticas regulares en la consulta psicológica. La orden de confinamiento provocó que se cerraran gran cantidad de espacios laborales, entre ellos los consultorios psicológicos, debido a las restricciones sanitarias estipuladas como

medida preventiva para evitar contagios en espacios cerrados. Actualmente, México se encuentra en el proceso de reapertura escalonada y ordenada de las actividades económicas. Se prevé la reapertura de consultorios hasta que los lineamientos del semáforo de riesgo epidemiológico se encuentren en color naranja (Secretaría de Salud, 2020); lo que ha significado, como consecuencia, el aumento en la oferta de la psicoterapia en línea.

Aunque ya existían la orientación y la consejería psicológicas en línea –y como sus propias definiciones lo precisan–, estas no significan recibir psicoterapia, por lo que fue muy evidente la necesidad del traslado del consultorio psicológico a la atención a distancia.

Inmediatamente después del confinamiento importantes universidades en nuestro país pusieron a disposición de los usuarios, espacios de atención psicológica de manera telefónica, primeramente, dirigido al personal médico y de la salud que atendía la emergencia por COVID-19, posteriormente para el público en general. Es el ejemplo dado de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), que brinda

el acceso a través de una dirección electrónica ubicada en su plataforma, misma que está avalada por la Secretaría de Salud (SSA) y diseñada por expertos de la Facultad de Psicología y el Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz, (UNAM, 2020). Por su parte, el Instituto Politécnico Nacional (IPN) activó una línea telefónica, la Línea de Apoyo Psicológico por COVID-19, (IPN, 2020). Dentro de este contexto, en la Universidad La Salle México, de manera consciente, adaptaron 17 proyectos semestrales, que nacieron originalmente de forma presencial y fueron adecuados hacia los problemas de salud mental que impactan a las personas durante la contingencia sanitaria por COVID-19, atendidos por estudiantes y docentes de las licenciaturas en Psicología, Ciencias de la Educación, Filosofía y Ciencias Religiosas, para brindar información y apoyo a personas que lo requieran, (Universidad La Salle, 2020). Con los valores propios de la filosofía lasallista y sus intervenciones, los estudiantes tienen la oportunidad de aplicar lo aprendido en su formación académica, y adquirir experiencia con situaciones reales.

Conviene distinguir de manera sobresaliente, la labor profesional que al respecto puso en marcha la Universidad La Salle Pachuca a través de Rizoma, (Universidad La Salle Pachuca, 2020), es un equipo de trabajo de psicoterapeutas que brinda de manera gratuita a la comunidad lasallista y al público en general, servicios

de primeros auxilios psicológicos, contención y acompañamiento emocional e intervención en crisis, de manera telefónica y virtual. Esta información es dada a conocer a través de la página de la universidad, sus redes sociales, docentes y tutores, así como en la Facultad de Ciencias Humanas. De igual modo, el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), implementó el Plan de Acción en Salud Mental, ante la emergencia por COVID-19, con una línea de orientación médica telefónica, que atiende a derechohabientes y trabajadores del personal de salud, en donde personal del IMSS en psiquiatría y psicología brinda acompañamiento, técnicas de relajación y psicoeducación para intervenir en momentos de crisis, (IMSS, 2020).

Y, al mismo tiempo que ocurrió en el panorama de la atención pública, muchas otras ofertas surgieron por el lado de la atención psicológica particular, a través de las redes sociales y los buscadores de internet fue posible encontrarse con un gran mercado de consultorios virtuales. Es importante considerar que algunas de estas propuestas aclaran que una de las condiciones para que pueda recibirse la atención psicológica, es no padecer una enfermedad psiquiátrica que requiera internamiento.

Otorgar el valor que merece la salud mental, admite que iniciar o continuar tratamientos psicológicos, permitirá que las consecuencias por el confinamiento y distanciamiento

social no sean tan adversas para los usuarios, pacientes o clientes de estos servicios. De ahí la importancia y aspiración de este instrumento; existen ciertos lineamientos a los que el profesional de la salud mental debe apegarse para llevar a cabo una adecuada intervención a distancia.

NORMAS MEXICANAS

Las Normas Oficiales Mexicanas (NOM), –publicadas en el Diario Oficial de la Federación (2010a)–, son regulaciones técnicas que deben cumplirse de manera obligatoria, en el caso de la atención psicológica, son expedidas por la Secretaría de Salud y tienen como propósito establecer las características que deben cumplir los procesos o servicios en los que interviene la salud de las personas. Los psicólogos debemos trabajar con la NOM-004-SSA3-2012 del expediente clínico que tiene como propósito:

[...] establecer con precisión los criterios científicos, éticos, tecnológicos y administrativos obligatorios en la elaboración, integración, uso, manejo, archivo, conservación, propiedad, titularidad y confidencialidad del expediente clínico, el cual se constituye en una herramienta de uso obligatorio para el personal del área de la salud, de los sectores público, social y privado que integran el Sistema Nacional de Salud. (p. 4)

El cumplimiento de esta norma, integra la información y datos personales de un paciente, en el expediente clínico se registra y se refleja el proceso de la atención otorgada y la manera en que se ha realizado la intervención, de igual manera se describe su estado de salud y los pronósticos a su tratamiento, además, si es necesaria, alguna referencia a otro especialista, así como el fin de la psicoterapia. Un expediente completo, debe incluir una ficha de identificación, que contenga los datos generales del usuario y no debe faltar un número de emergencia.

Habría que mencionar otra norma que hay que acatar y se ajusta para la atención en línea, es la NOM-024-SSA3-2010 del expediente clínico electrónico de los sistemas de información de registro electrónico para la salud. En ella se establecen los objetivos y funciones que deberán contener los expedientes electrónicos en salud. Con la intención de que a través del uso de las tecnologías se tenga un mismo lenguaje en el contenido del expediente electrónico, asegurando de igual manera la confidencialidad y seguridad de la información.

AVISO DE PRIVACIDAD

Para los fines de este argumento, en julio de 2010 se publicó la Ley Federal de Protección de Datos Personales en Posesión de Particulares, a través del Instituto Nacional de Transparencia (INAI), se generó normatividad de carác-

ter obligatorio cuya esencia es regular, controlar y comunicar el tratamiento que se le da a la información que las personas proporcionan, de manera que se garantice su privacidad y sus derechos en el manejo de esta; generando guías para el sector privado y público.

El INAI (2013) también da a conocer qué tipo de información se consideran datos personales sensibles:

[...] son aquellos datos personales que afectan a la esfera más íntima de su titular, o cuya utilización indebida pueda dar origen a discriminación o conlleve un riesgo grave para él, como, por ejemplo: su origen racial o étnico; estado de salud pasado, presente y futuro; información genética; creencias religiosas, filosóficas y morales; afiliación sindical; opiniones políticas; preferencia sexual, entre otros. (p. 2)

Por lo expuesto en este apartado, es también una obligación para el psicólogo o psicoterapeuta, generar un Aviso de Privacidad, en el que, a través de un documento físico y electrónico, el responsable de ofrecer el servicio informa al titular que lo recibe, las características principales del tratamiento al que serán sometidos sus datos personales. Mismo que también debe ser firmado por quien acepta el servicio.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

El consentimiento informado nos habla de la importancia y la transparencia que debe existir en la relación entre el psicoterapeuta y el paciente, o bien el responsable del paciente si se trata de un menor de edad; recordando que la intervención psicológica es un trabajo y a la vez un proceso de acompañamiento.

Las normas de salud NOM-004-SSA3-2012 y NOM-024-SSA3-2010, notificadas en el Diario Oficial de la Federación (2010 a y b) lo incluyen como parte obligatoria del expediente clínico, definiendo así al consentimiento informado:

[...] los documentos escritos, signados por el paciente o su representante legal o familiar más cercano en vínculo, mediante los cuales se acepta un procedimiento médico o quirúrgico con fines diagnósticos, terapéuticos, rehabilitatorios, paliativos o de investigación, una vez que se ha recibido información de los riesgos y beneficios esperados para el paciente. (p.11)

Es por lo que se trata también de una obligación el firmar un consentimiento bajo información para poder intervenir; a través de este documento el paciente conoce –y proporciona evidencia para el profesional de que el usuario está al tanto– cuáles son los procedimientos que se van a llevar a cabo en su tratamiento, cuánto durará dicha atención, los beneficios que obtendrá y en su caso, los posi-

bles efectos adversos que ocurrieran durante la terapia. Todo ello deberá quedar plasmado con una firma que autoriza nuestra intervención a través de medios físicos y electrónicos

LINEAMIENTOS

La Asociación Americana de Psicología (American Psychological Association o APA por sus siglas en inglés) es una organización de psicólogos estadounidenses, cuya función es el desarrollo de la psicología de manera profesional y científica, se ha encargado de regir y determinar gran parte del quehacer psicológico internacional desde 1892.

De esta manera, la APA (2013) marca las siguientes directrices a manera de sugerencias o recomendaciones para la práctica de la telepsicología con la finalidad de orientar y educar a los psicólogos que utilizan la tecnología en sus prácticas:

- La telepsicología se define, como la prestación de servicios psicológicos utilizando tecnologías de telecomunicaciones, en las que se incluyen, a través del uso de la computadora o dispositivos móviles, la videollamada o plataformas virtuales para videoconferencia. Tomando en cuenta los posibles beneficios y limitaciones con cada cliente y situación en particular.
- Los psicólogos tienen la obligación ética primaria

de proporcionar servicios profesionales solo dentro de los límites de su competencia en función de su educación, formación, experiencia supervisada, consulta, estudio o experiencia profesional.

- Si un cliente/paciente experimenta crisis/emergencia de manera recurrente que sugieran que los servicios en persona pueden ser apropiados, los psicólogos toman medidas razonables para derivar a un cliente/paciente a un recurso de salud mental local o comenzar a brindar servicios en persona.
- Los psicólogos se esfuerzan por obtener y documentar el consentimiento informado que aborde específicamente las inquietudes únicas relacionadas con los servicios de telepsicología que brindan. Al hacerlo, los psicólogos conocen las leyes y regulaciones aplicables, así como los requisitos organizacionales que rigen el consentimiento informado en esta área.
- Los psicólogos que brindan servicios de telepsicología hacen un esfuerzo razonable para proteger y mantener la confidencialidad de los datos y la información relacionados con sus clientes/pacientes e informarles de los riesgos potencialmente mayores de pérdida de confidencialidad inherentes al uso de las tecnologías de telecomunicaciones, si las hubiera.

- Los psicólogos que brindan servicios de telepsicología toman medidas razonables para garantizar que existan medidas de seguridad para proteger los datos y la información relacionada con sus clientes/pacientes contra el acceso o la divulgación no intencionados.
- Se alienta a los psicólogos a familiarizarse y cumplir con todas las leyes y regulaciones relevantes cuando brinden servicios de telepsicología a clientes/pacientes a través de fronteras jurisdiccionales e internacionales.

Consideremos que, estas pautas no son obligatorias sino aspiracionales, si así lo pudiéramos en práctica los expertos en atención psicológica, brindaríamos servicios apegados a un modelo de calidad, y así mismo lo recibirían consultantes; debido a que estas directrices están formuladas desde la ética y la legalidad de la práctica profesional.

CONDICIONES DE RIESGO QUE NO SE PUEDEN ATENDER EN LÍNEA

Es posible, por lo tanto, definir que los psicólogos que ofrecemos servicios apegados a un código de ética, sabemos que la protección de los usuarios es el fin último al que se aspira en el quehacer profesional, conscientes de que existen límites en la competencia laboral y en la intervención, de los cuales tenemos que des-

lindarnos y derivar o canalizar a los pacientes con el especialista adecuado. La experiencia desde la formación en psicoterapia, nos indica que existen circunstancias que no pueden ser atendidas en línea, debido a que ponen en riesgo la vida del paciente o de otras personas. Estas condiciones son:

- Alteraciones de la senso-percepción
- Ideación, planeación, intento suicida u homicida
- Lesiones autoinfligidas graves

Es imprescindible que los psicólogos tengan en cuenta, que en la práctica clínica y de la salud nos debemos apoyar en las herramientas de clasificación, en las que encontramos los criterios diagnósticos que nos ayudan a realizar las derivaciones de manera más objetiva; para ello nos auxiliamos con el Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales (DSM), así como en la Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y Problemas Relacionados con la Salud, (CIE). Y, con ello, es posible darles una dirección adecuada a los usuarios con estas situaciones en las que puede existir riesgo y ofrecerles una resolución apropiada.

Ante cualquiera de las circunstancias mencionadas anteriormente, es primordial derivar al paciente con el especialista psiquiatra, e indicárselo desde el primer contacto, si estas situaciones se presentan ya iniciada la terapia, deben quedar asentadas dentro del expediente clínico junto a su hoja de referencia, en la que

también se estipula la obligatoria vigilancia del paciente, hasta que El con este pueda asistir a consulta con el médico psiquiatra. En la hoja de referencia también se esclarece la responsabilidad de la que se deslinda el psicólogo, de no ser atendidas las indicaciones. Si el médico psiquiatra determina una terapia en conjunto psiquiatra-psicólogo, debe el paciente regresar con su hoja de contrarreferencia emitida por el médico psiquiatra, solo así podrá llevarse a cabo nuestra intervención.

De la misma manera, según la APA (2013), otras situaciones en las que también se ve limitado el trabajo del psicoterapeuta en línea son cuando el paciente presenta:

- Consumo de drogas. A menos que contemos con una especialización en atención a las adicciones. En estos casos los usuarios deben ser evaluados rigurosamente por expertos capacitados en consumo de drogas. Quién a través de evaluaciones especializadas determinarán si requiere de tratamiento ambulatorio o internamiento.
- Violencia. Ante esta situación, es indispensable que los usuarios acudan a las instancias oficiales de gobierno. Es necesario aclarar que la violencia en sus diferentes modalidades se trata de un delito y requiere ser atendido con los protocolos adecuados, por ello, se hace obligatorio derivarles a centros espe-

cializados de atención a la violencia, quienes pueden disponer sus procedimientos e infraestructura para brindar una atención integral.

Igualmente, deben quedar asentadas estas derivaciones en el expediente clínico, junto a su hoja de referencia o bien realizarlas desde el primer contacto con el cliente, sin llevar a cabo la consulta.

CONDICIONES MATERIALES

Recordando que debido a la contingencia por COVID-19, la psicoterapia tuvo que trasladarse a los espacios en línea, existen también condiciones materiales necesarias para para llevarse a cabo, es básico para ello contar con:

- Una línea telefónica en la que se realice el primer contacto paciente-psicólogo. Por medio de ella también se proporciona la información del procedimiento de la psicoterapia en línea y se determina si el usuario es candidato, o no, a la intervención a distancia.
- La confirmación del pago por los servicios (puede ser también a través de medios electrónicos como una transferencia bancaria).
- Los formatos electrónicos que conforman el

expediente clínico electrónico.

- Equipo de cómputo o dispositivo móvil que cuente con cámara, micrófono, bocinas y navegador.
- Conexión a internet estable.
- Una plataforma de videoconferencia que cuente con aviso de privacidad (deseable).
- Cuidar en extremo la confidencialidad de la información y de la sesión.
- Un espacio sin interrupciones.
- Una evaluación de la calidad de la sesión (deseable).

De contar con estos elementos, estaríamos hablando de una situación ideal para abordar esta modalidad de psicoterapia.

CONCLUSIÓN

La situación generada por la pandemia de COVID-19 generó modificaciones en la práctica profesional de la atención psicológica, trasladando el consultorio a una modalidad virtual. Los profesionales de la salud mental nos adap-

tamos a este contexto, con la intención de que el paciente siga contando con la atención profesional que necesita y merece. Para esta fecha, llevamos más de un año en confinamiento, no sabemos de manera certera cuándo terminará, y si la psicoterapia en línea será parte de la llamada «nueva normalidad», en donde gracias a las tecnologías es posible la práctica profesional.

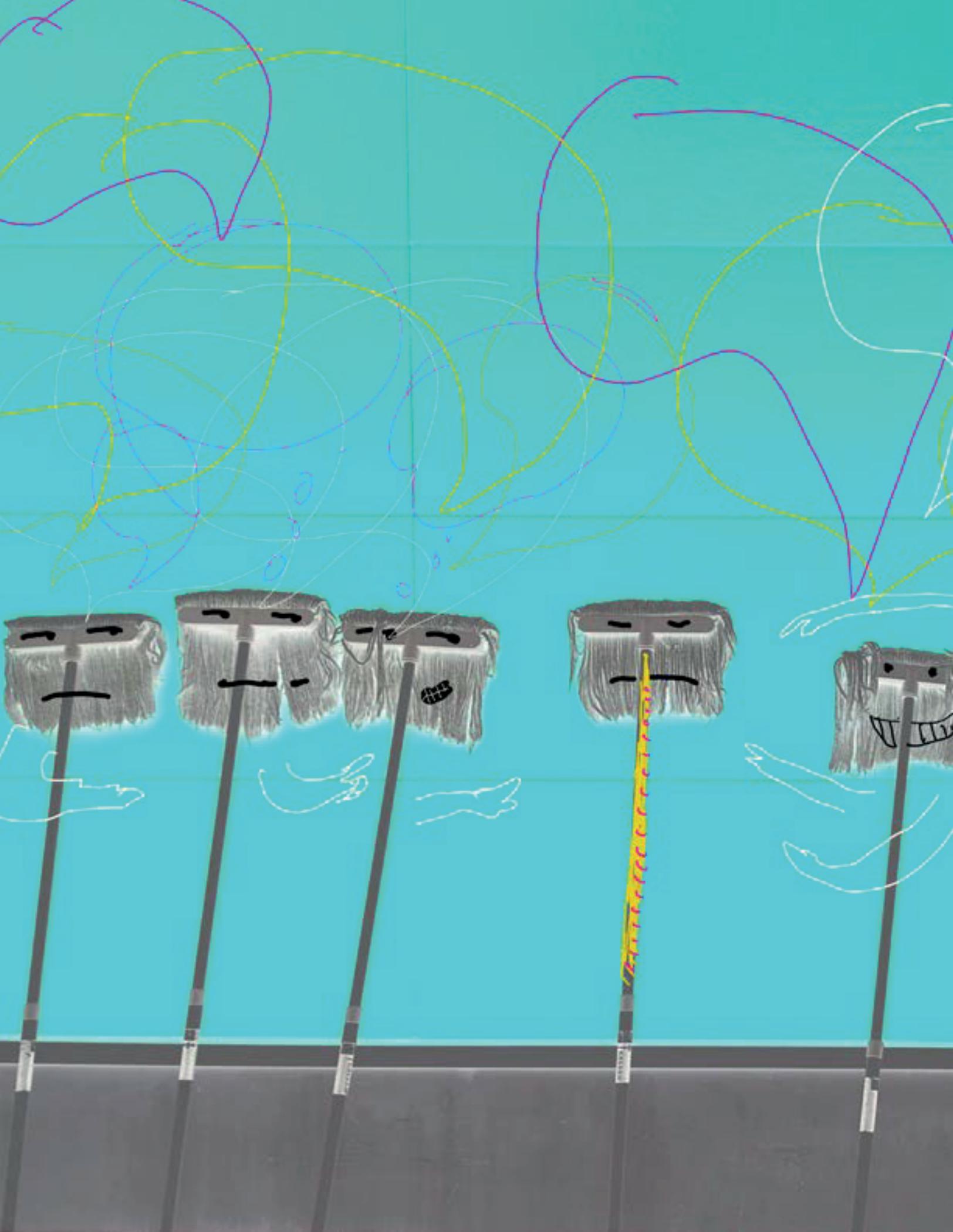
Es básico que, como profesionales de la salud, ofertemos servicios que cumplan todas las normas y regulaciones oficiales que informen y protejan los derechos de los usuarios. Reconociendo, si es el caso, los límites de nuestro alcance en la práctica.

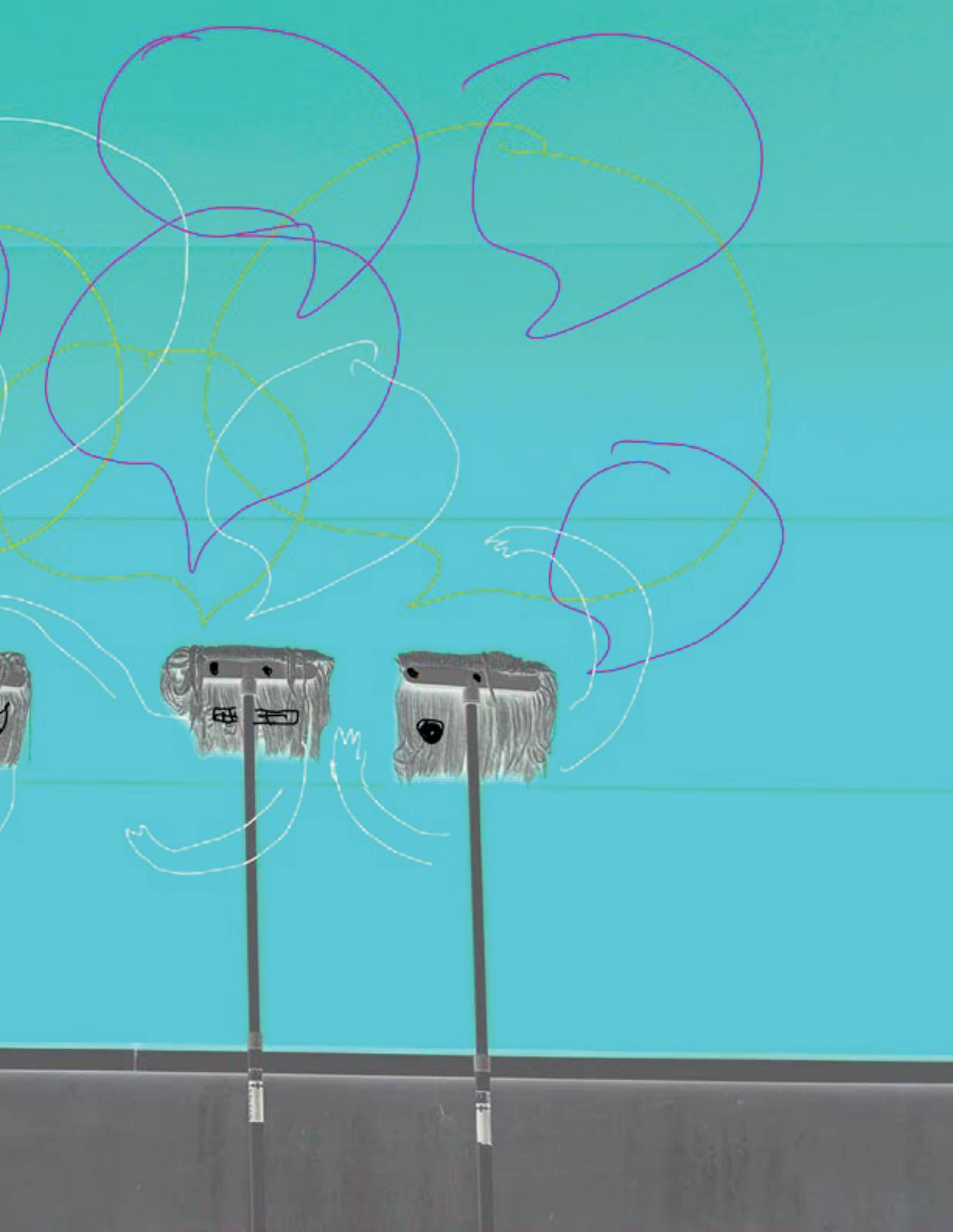
Cabe mencionar que los sistemas públicos de atención psicológica limitaron su atención presencial exclusivamente a emergencias, con las medidas extremas de sana distancia para evitar contagios, cancelando los servicios regulares. Es en este espacio, donde oportunamente brinda sus servicios la atención psicológica en línea.

De lo anterior cabe mencionar que, la situación ideal para abordar la psicoterapia a distancia requiere tener cubiertos los elementos antes descritos de una manera ordenada en su manejo. Sirva este documento de guía para una atención psicológica y psicoterapéutica experta, en modalidad virtual, con la intención de que estas pautas conduzcan hacia una práctica ética y competitiva, independientemente del enfoque terapéutico desde el que se aborde la intervención.

REFERENCIAS

- American Psychiatric Association. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-5* (5a. ed.). Editorial Médica Panamericana.
- American Psychological Association. (2013, julio 31). *Directrices para la práctica de la telepsicología*. [Publicación digital] <https://www.apa.org/pubs/journals/features/amp-a0035001.pdf>
- Diario Oficial de la Federación. (04 de marzo de 2010b). NOM-024-SSA3-2010 del expediente clínico electrónico. *Diario oficial de la federación*. México. <http://www.dof.gob.mx/normasOficiales/4151/salud/salud.htm>
- Diario Oficial de la Federación. (05 de octubre de 2010a). NOM-004-SSA3-2012 del expediente clínico. *Diario oficial de la federación*. México. http://dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5272787
- Instituto Mexicano del Seguro Social. (2020). Por la emergencia sanitaria COVID-19, el IMSS ha atendido mil 379 llamadas para la atención en salud mental. [Mensaje en un blog] *Prensa IMSS*. <http://www.imss.gob.mx/prensa/archivo/202006/394>
- Instituto Nacional de transparencia y Acceso a la Información. (2013). *El abc del aviso de privacidad*. [Publicación digital] México. <http://abcavisosprivacidad.ifai.org.mx/PDF/El%20ABC%20del%20Aviso%20de%20Privacidad.pdf>
- Instituto Politécnico Nacional. (2020). Línea de apoyo psicológico por COVID-19. [Mensaje en un blog]. *Gobierno de México*. <https://www.ipn.mx/imageninstitu>
[cional/comunicados/ver-comunicado.html?y=2020&n=76](https://www.ipn.mx/imageninstitucional/comunicados/ver-comunicado.html?y=2020&n=76)
- Organización Mundial de la Salud, (2018). *Clasificación Internacional de Enfermedades y Problemas Relacionados con la Salud (CIE-11)*. Onceava Revisión. Suiza.
- Secretaría de Salud. (2020). *Lineamiento para la metodología de cálculo del semáforo de riesgo epidémico COVID-19*. [Publicación digital] México. https://coronavirus.gob.mx/wp-content/uploads/2020/10/SemaforoCOVID_Metodo.pdf
- Sociedad Mexicana de Psicología. (2010). *Código ético del psicólogo*. México.
- Universidad Nacional Autónoma de México. (2020). Bienvenida(o) al cuestionario para la detección de riesgos a la salud mental COVID-19. [Página web] *Secretaría de Salud*. <https://misalud.unam.mx/COVID19/>
- Universidad La Salle. (2020, junio 4). Conoce estos 17 proyectos lasallistas en apoyo a la salud mental durante la contingencia. [Mensaje en un blog] *Hoy en La Salle*. <https://hoy.lasalle.mx/conoce-estos-17-proyectos-lasallistas-en-apoyo-a-la-salud-mental-durante-la-contingencia/>
- Universidad La Salle Pachuca. (2020, agosto 20). Rizoma. [Mensaje en un blog] *Comunidad La Salle Pachuca*. <http://www.lasallep.edu.mx/noticias/Comunidad/rizoma.html>





QUÉ LINDA TE VES TRAPEANDO, ESPERANCITA. ENTRE EL HUMOR Y LA DISCRIMINACIÓN

QUÉ LINDA TE VES TRAPEANDO, ESPERANCITA. BETWEEN HUMOR AND DISCRIMINATION

Minerva Nava Escamilla

<http://doi.org/10.37646/huella.v15i15.531>

Notas sobre la autora:

Egresada de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior y Superior. Intérprete en LSM-español y Docente en la Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo.

Esta investigación fue financiada con recursos de la autora. La autora no tiene ningún conflicto de interés al haber hecho esta investigación.

Remita cualquier duda sobre este artículo al siguiente correo electrónico: minavesc@gmail.com

Recibido: 04/12/2020

Corregido: 26/03/2021

Aceptado:1/06/2021



Copyright (c) 2021 Minerva Nava Escamilla. Este texto está protegido por una licencia [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Resumen

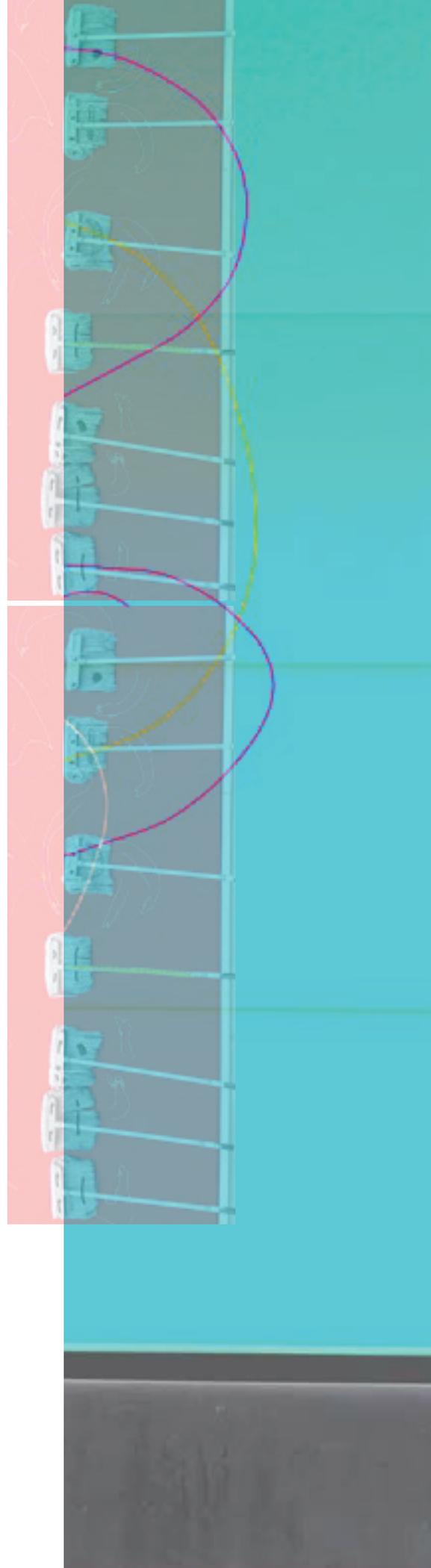
Se presenta una reflexión acerca del humor que vela la discriminación. El humor en imágenes, chistes, refranes y, en este caso, en un meme que se reproduce incontables veces y se va adecuando a distintas actividades de la vida cotidiana.

Palabras clave: *Humor, memes, discriminación, análisis, reflexión.*

Abstract

A reflection is presented about the humor that discriminates against. Humor in images, jokes, sayings and, in this case, in a meme that is reproduced countless times and adapts to different activities of daily life.

Keywords: *Humor, memes, discrimination, analysis, reflection.*



Parece que fue un joven *influencer* cuyo nombre en Twitter es JuanDa, quien, en su canal de YouTube publicó un video grabado desde su casa en el que aparece su pareja limpiando el piso. Él, quien está en primer plano, dice la frase: “¡Que linda te ves trapeando, Esperancita!, pero... te faltó acá. ¡Maldita criada!”; al tiempo que tira líquido donde se sugiere ya ha sido limpiado. Vinculado a este hay muchos videos e imágenes que toman la idea inicial, la escena de reclamo y la recrean con frases como: “Pobre Esperancita, siempre serás una maldita criada”.

He mirado, durante el inicio de la cuarentena por causa del SARS-CoV-2, varios memes que utilizan esta frase y actitud: el hombre que se dirige a la mujer en su casa; el profesor que se dirige a sus estudiantes; una niña que se refiere así a una mujer que limpia; la mamá que se refiere así su hija o hijo (Esperancita/Esperancito); y también quienes utilizan la frase como un asunto de “protesta graciosa” sobre las tareas de limpieza en casa, de las que ahora nos estamos haciendo cargo entre el estudio, las tareas escolares de las y los hijos, y las propias en caso de estudiar o las relacionadas con el trabajo desde casa: “ya estoy como Esperancita... maldita criada”.

De manera cotidiana usamos el humor para referirnos a situaciones que nos desagradan, que nos confrontan, que nos incomodan, y desde este lugar pareciera inofensivo y divertido traer expresiones ampliamente utilizadas para referirnos a quienes trabajan en el hogar: el humor que incontables veces vela la agresión, el clasismo y racismo puestos en una frase, una palabra, una imagen...

Entonces, ¿qué está oculto?, ¿qué está implícito en esta frase? Históricamente se ha asignado a las mujeres el trabajo doméstico y de cuidado, pues parte de la construcción social

acerca de la “naturaleza femenina” dotada para estas tareas, se ha vinculado a la maternidad, también entendida como proceso únicamente biológico y natural, y, por tanto, obligado. Lo que, por otro lado, ha determinado una subordinación femenina y una exclusión de la vida pública, pues el cuidado de la familia, de los hijos, exige la permanencia de las mujeres en la casa, en el ámbito privado. En general, hay también un menosprecio al trabajo en el hogar, que además de estar ubicado en el ámbito de la vida privada, “(...) está ausente de las grandes narrativas de la historia laboral, la que se ha centrado en el trabajo en la industria” (Offenhenden, 2017, p. 67), aunque es una labor que ha antecedido al desarrollo industrial y el trabajo en él.

En el artículo 1° del Convenio 189 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), se reconoce el trabajo doméstico que “designa a toda persona, de género femenino o género masculino, que realiza un trabajo doméstico, en el marco de una relación de trabajo”. Particularmente en México, en el capítulo XIII, artículo 331, de la Ley Federal de Trabajo, se reconoce a “los trabajadores domésticos”, lo que no ha impactado en la protección a sus derechos como trabajadoras y trabajadores.

Existen también, en el mundo, distintas organizaciones feministas que reconocen el trabajo doméstico como tema emergente y han puesto sobre la mesa las realidades de desventaja que se viven desde este lugar laboral, pero continúa habiendo una falta de regulación sobre las contrataciones, los derechos, el respeto a la dignidad humana. Más allá de los datos, los estudios, las categorías planteadas en la ley; en la vida cotidiana permanecen distintos términos peyorativos y estigmatizantes para referirse a estas trabajadoras: *criada*, *chacha*, *la muchacha*, *mi muchacha* (término que alude a la trabajadora como propiedad de quien la emplea). Por otro lado, existen abusos de las y los empleadores,

con el velo de lo afectivo que se ha prefigurado en un “como si”: la tratamos *como si* fuera de la familia, la queremos *como si*, vive con nosotros *como si*; sentimentalismo que enmascara la injusticia, los abusos, la discriminación con que las trabajadoras del hogar siguen siendo tratadas.

“Esperancita... Maldita criada”, parece un asunto divertido, de entretenimiento inofensivo ampliamente difundido en esta cuarentena. En una búsqueda rápida en la red, encontré sitios con el encabezado: “memes de Esperancita que te ayudarán a pasar la cuarentena”. En ellos se ofrece una amplia gama de memes en los que utilizan esta frase vinculando imágenes, gestos de violencia de quien nombra a “Esperancita” y *Esperancita* arrodillada limpiando el piso, *Esperancito* en actitud de sumisión.

¿Cómo es que se difunde y cobra eco esta frase cuando hemos vuelto a la responsabilidad completa del cuidado de nosotros mismos y nuestras familias, por el distanciamiento social en esta emergencia sanitaria?

Nuestro retorno “obligado” a las actividades cotidianas para el sostenimiento de la vida en común (preparar la alimentación, la limpieza completa y cotidiana de los espacios que habitamos), vinculado a la estratificación de las distintas actividades laborales (en donde el trabajo en casa es de los que ocupa uno de los lugares de mayor desventaja y menor reconocimiento social), nos hace traer a escena el humor, para nombrar la pérdida de un estatus “ganado”, un estatus que en todo caso pone de manifiesto una organización social marcada por los privilegios, en donde algunos gozan de ellos y los defienden a ultranza.

En otro sentido, se observa la relación que se establece desde posiciones de poder y control, como ejemplos: el profesor sobre los

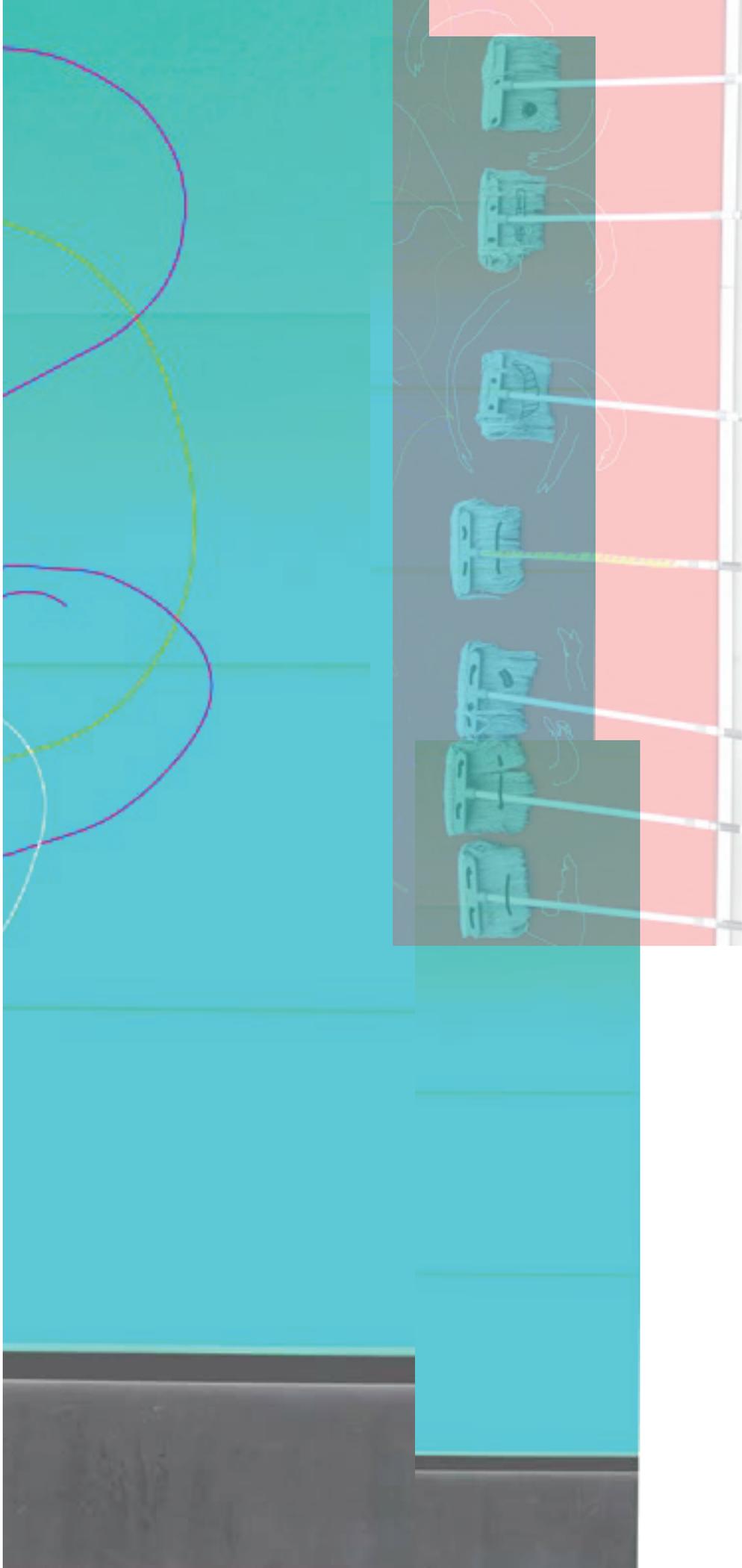
estudiantes. “Qué linda te ves haciendo la tarea Esperancita. Pero... ahí te van diez trabajos más”; pues es el poder de la evaluación ejercida por el profesor sobre los estudiantes, quienes no tienen posibilidad de resistencia, solo está el espacio de obediencia y sumisión.

Sobre el nombre “Esperancita” que elige JuanDa, me pregunto si la significación en Colombia, país de donde es originario, es un símil a “María” en México, nombre asociado peyorativamente a mujeres que migran de zonas rurales a las ciudades, pues las condiciones de precarización de la vida en sus lugares de origen las han obligado a ello, empleándose en el trabajo doméstico en condiciones de explotación y discriminación.

Estos memes, como expresiones que articulan significados sociales y creencias, ponen de manifiesto formas de relación, prejuicios, violencia, menosprecio, desigualdad, en los que participamos sin tomar responsabilidad sobre ellos. Se aprovecha el espacio gracioso para “pasar el tiempo” y lo que emerge es el clasismo, el racismo que busca ser velado por el humor. Pensar en ello, para mover la mirada, para resignificar nuestra relación con lo que nombramos, para reconocer en los sentidos y significados sociales nuestra responsabilidad ética con quienes nombramos, con quienes nos relacionamos; y tomar posiciones políticas desde el lenguaje.

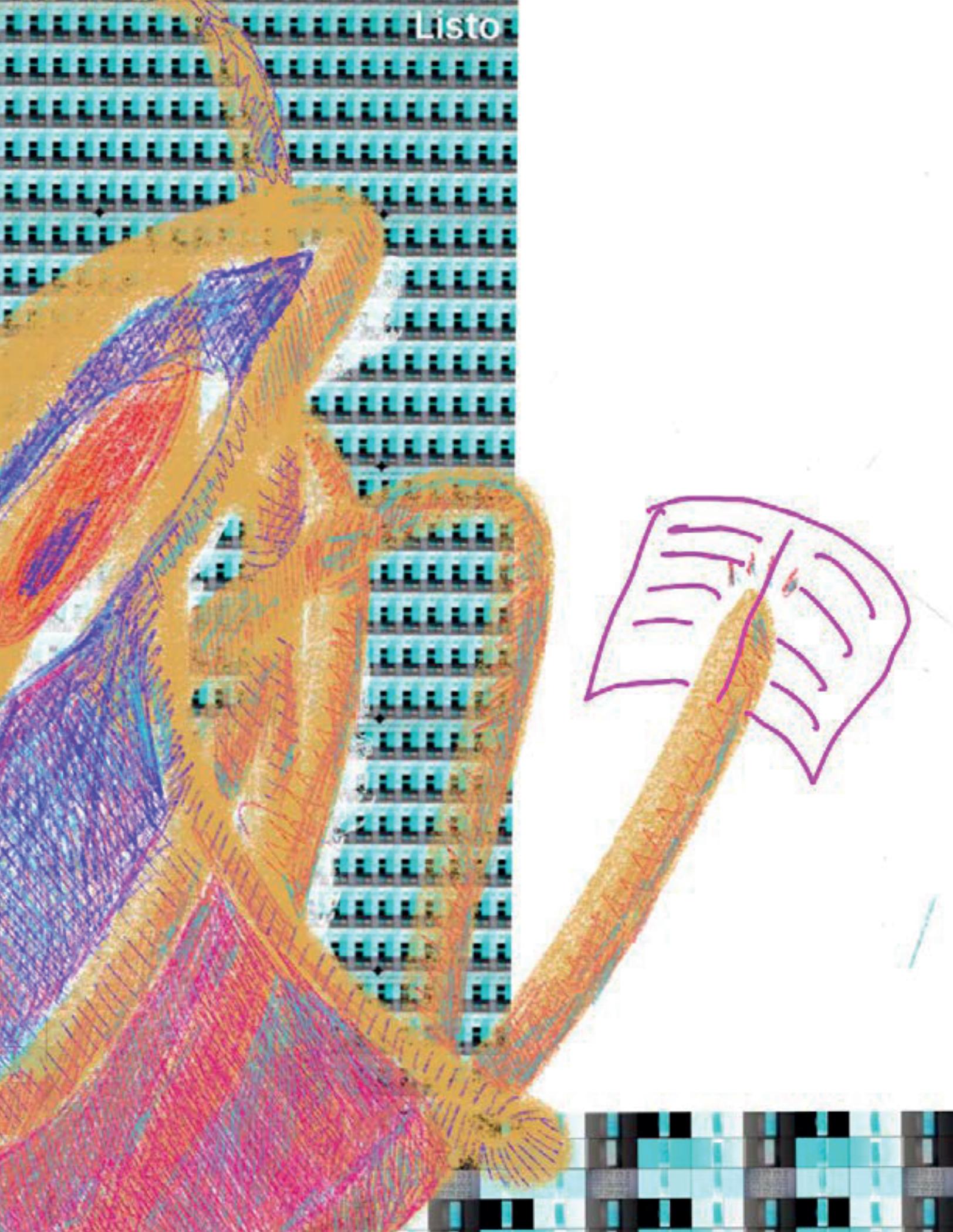
REFERENCIAS

- JuanDaMC (2019, septiembre 13) *JuanDa es una villana de telenovela y Camilo su sirvienta*. Disponible en: <https://youtu.be/vRPzPriHl7s>
- Morse, J. (2015). El primer sindicato de trabajadoras domésticas en México busca su registro oficial. [Portal de noticias] *Vice* https://www.vice.com/es_latam/article/3b9avb/mexico-quiere-hacer-un-sindicato-de-23-millones-de-trabajadoras-domesticas
- Offenhenden, M. (2017) “*Si hay que romperse una, se rompe*”. *El trabajo del hogar y la reproducción Social stratificada*. [Tesis doctoral] Universitat Rovira i Virgil. <https://www.tesisred.net/bitstream/handle/10803/460763/TESI.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED). (2019) *Fichas temáticas: Trabajadoras del hogar*. <https://www.conapred.org.mx/userfiles/files/Ficha%20TH%282%29.pdf>
- COPRED-CDMX. (s.f.) *Personas trabajadoras del hogar*. <https://copred.cdmx.gob.mx/storage/app/uploads/public/5aa/187/dce/5aa187dce0eda722761545.pdf>





Listo



ESCUELA DE TRES TIEMPOS (O DE CÓMO SOBREVIVIR A LO ESCOLAR EN TIEMPOS DE PANDEMIA)

THE THREE-TIME SCHOOL (OR HOW TO SURVIVE SCHOOL IN TIMES OF PANDEMIC)

Edith Lima Báez

<http://doi.org/10.37646/huella.v15i15.532>

Notas sobre la autora:

Docente de Asignatura de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad La Salle Pachuca desde 2002.

Académica de tiempo completo de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 131 Hidalgo.

Remita cualquier duda sobre este artículo al siguiente correo electrónico: limabaezedith@gmail.com

Recibido: 9/03/2021 Aceptado: 1/06/2021



Copyright (c) 2021 Edith Lima Báez. Este texto está protegido por una licencia [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).



EL AYER

La Escuela ¡cómo ha cambiado! Y cambió en menos de un mes, sí, aunque no lo creas, dio un giro vertiginoso. En las noticias escuchamos que el mundo estaba en crisis, que era necesario mantenerse en casa y confinarnos a nuestro hogar; la escuela entonces, dejaría de ser habitada como lo habíamos hecho desde que nuestra existencia se vinculaba a ella.

La escuela de mi ayer era una escuela del contacto, del abrazo, del encuentro entre miradas. Miradas en las que podías reflejarte, de sonrisas y charlas entre pasillos, de pasar el tiempo en las jardineras mientras develábamos el sentido de la vida, del camino en compañía del amigo que con su relato te impregnaba los poros de la piel como agua a la tierra, mientras esperabas el transporte para el regreso a casa.

La escuela de mi ayer, era un espacio de olores a lápiz, a mañana fresca, a sudor, a torta y café, a tinta rosando el pizarrón. Olía a trabajo entremezclado con químicos de limpieza, olía a esperanza, a sueños concretándose.

La escuela de mi ayer, era un lugar de sonidos, de trinar de pájaros, de aceite chirriando en la cocina de Doña Licha mientras con paciencia, esperabas tu turno para el desayuno. La escuela de mi ayer era el lugar de silbidos musicalizados por las intendentas mientras barrían las aulas y, también era el lugar de risas a carcajadas de las jóvenes al salir de clases porque aguantaron la formalidad y la solemnidad frente al maestro.

La escuela de mi ayer, era un lugar de imágenes, de colores y matices, de crisoles y claroscuros. La escuela de mi ayer era un plano de conjunto en el que las manos expresaban ideas; las palabras mostraban otras formas de pensar y decir más allá de la oralidad. La escuela de mi ayer era el primer plano de mi vida, el lugar de refugio de mis días nublados y de mis días de luz.

La escuela de mi ayer era el espacio del conocimiento concretado en los libros, grandes, pequeños, excéntricos y de sentido común. ¡Cómo extraño la biblioteca! ese lugar donde en recónditos lugares encontrabas lo que te hubiese gustado escribir y que alguien más lo hizo, hace mucho, hace tiempo.

En la biblioteca, los libros eran amigos y confidentes, amigos porque te dictaban lo que te ayudaría a pasar la materia o a consolidar el escrito que tanto había costado redactar por la madrugada; confidentes, porque decían justo lo que eras incapaz de decir y que con voz tibia susurraban —¡aquí está lo que necesitas!—; que en la soledad de la escritura eran compañeros incondicionales. Recuerdo la textura, los colores, los olores de los libros formados como soldados, casi era capaz de sentir su alegría cuando eran tomados y leídos y, su tristeza, por mantener la piel de polvo inmóvil.

Alguna vez robé un libro ¡lo deseaba tanto!, era un libro viejo de cuentos rusos con imágenes de Iván Bilibin,¹ lo tomé de la biblioteca de mi salón de quinto grado, y aunque la maestra preguntó quién debía algún libro, nunca asumí frente a ella mi delito. Lo he cuidado desde entonces como un guardián a las montañas. En una ocasión lo presté y pasó tiempo sin que lo devolvieran, busqué a la inculpada y como policía lo recuperé.

Pero la escuela de mi ayer, también era la escuela del señalamiento, de la uniformidad, de la repetición, del castigo, de aceptar la verdad del docente y ocultar la mía. ¡Una escuela que docilizó mi cuerpo y moldeó mi mente para la obediencia... me resisto! Educar no sólo es reproducir, es resistir, es transformar.

Recuerdo que, como en segundo de primaria, lo anterior se concretó de la forma más atroz, así lo viví. Los niños del grupo, eran niños que cuando la maestra salía del salón (que era muy seguido porque había tenido un accidente y arreglaba documentos de incapacidad) aprovechaban para jugar, brincar entre las butacas, juntarse en pequeños grupos y contar historias. Pero algunos, los más grandes hacían uso de su poder con las niñas. Se agachaban con la intención de ver lo que había debajo de nuestras faldas, mientras que morbosos, reían entre ellos. Se coludían para llevar espejos que pegaban en sus zapatos; con táctica pretendían reflejar el secreto mejor guardado. Entonces, hartas de esas artimañas, organicé a las niñas y les dije que llevaran una aguja para que, cuando se acercaran, como aguijón de avispa enterráramos el arma delgada y filosa. Eso pasó. Al día siguiente íbamos con pequeñas espadas y en cuanto el salón se quedó sin supervisión de un adulto, intentaron consolidar el reflejo de lo que había entre nuestras

1 Es uno de los ilustradores rusos más importantes del siglo XX. Nació en 1876 y murió en 1942.

piernas. Nosotras como aguerridas Amazonas, blandimos la aguja y la enterramos en las carnes de aquellos niños que sorprendidos lloraban ante nuestro orgullo por haber hecho justicia. Cuando regresó la maestra nos acusaron. Y ella hizo un juicio en el que le indignó más nuestra defensa que el motivo de la misma, a ellos les otorgó la presunción de inocencia y a nosotras nos castigó por violentas. Recuerdo sus palabras, “que te vean los calzones no te afecta, pero un piquete de aguja te puede lastimar y hasta sacarte un ojo”. Aprendí entonces a callar, y a contener la rabia de mi cuerpo ante las vejaciones. Pero afortunadamente fue momentáneo, ahora grito y ese aprendizaje escolar hierve en mi sangre como un acto de rebeldía ante cualquier injusticia, es motor feminista.

La escuela de mi ayer, era el lugar alejado de mi casa al que llegaba a través de un largo túnel verde, y que, los cansados trayectos de ida y vuelta, me recordaban que vivía en la periferia. Esa periferia que es el *borderlands*, te enseña a que despiertas temprano, comes lo que puedes y te enfrentas a otros cuerpos desconocidos en la distopía del metro. A veces, como zombi, lo único que quería era llegar a casa y dormir. Cuando llovía en la ciudad y el caos provocado por la humanidad se presentaba, trepaba con otras personas a grandes tráileres para que nos sacaran de los ríos de agua sucia y basura hecha peces, y entonces hasta la media noche llegaba a mi calle, donde mi madre me esperaba con sus brazos tibios debajo de un transformador de luz.

La escuela de mi ayer, era la escuela en la que aprendí a ser docente, a escuchar a las y los jóvenes, a reír con ellos, a romper el cerco del aprendizaje más allá de las bardas escolares. Canté con ellas, reflexioné y analicé la realidad en colaboración. Juntos aprendimos el camino de la humanidad en las aulas.

Hace algunos años, fuimos a realizar prácticas a una escuela primaria multigrado perteneciente a una comunidad marginada, de esas que hay muchas en nuestro país, por ello, el nombre no importa, ya que seguro sus características son compartidas.

Trabajamos con el grupo de tercero y cuarto de primaria, con niñas y niños de entre ocho y diez años. En el salón, sobresalía una pe-

queñita a la que le colgaban sus piernas de la silla, en silencio miraba a su alrededor, no hablaba pero sonreía. Tenía la cara sucia, despeinada, la ropa roída; sólo tenía 2 años. Lo supimos porque preguntamos. La duda nos invadió y con un poco de sospecha nos acercamos al maestro para que nos explicara por qué estaba en el salón. —Es decisión de los niños. Ellos la cuidan pues hace algunos meses sus padres murieron por culpa del narco y entonces los niños se pusieron de acuerdo para cuidarla. Así, cada semana vive en casa de uno de los niños y otra semana en casa de otra niña, pero como no tienen con quien dejarla, la traen a la escuela. Nosotros los maestros lo permitimos, eso es hacer comunidad—. Ese día trabajamos con las niñas y los niños de los tres grupos de la escuela: corrimos, cantamos, reímos a carcajadas. También jugamos trompo, pues estaba de moda. Pero al salir de la escuela y subir a la camioneta, más de uno lloramos por la crueldad de la realidad y la bondad de la misma, eso nos marcó para siempre, nunca olvidaremos a esa pequeña niña, todavía me pregunto qué será de su vida...

Pasó el tiempo y de repente, todo cambió. Y el cambio se vistió de miedo y nuestros cuerpos temblaron por lo que antes era cotidiano: el saludo, el beso, el afecto corporal. Como nunca el contacto físico se sintió como angustia y empezamos un proceso de desaprendizaje de la caricia, de palpar y degustar con la piel...

En el espacio físico de la escuela el barullo se hizo silencio, la naturaleza recobró su espacio y todo se llenó de pasto entre los rescoldos del pavimento. El zorrillo junto con el conejo que se escondían ante nuestra presencia, retozaron gustosos de un lado a otro. El tlacuache cínico siguió paseándose entre los jardines de la Universidad.

Ahora la escuela que conocía se desdibujó, la escuela presencial se convirtió en recuerdo y como fantasma entró en mi casa, a mi espacio privado y borró las fronteras de mi intimidad y el espacio público que habitaba.



EL PRESENTE

Y la escuela cambió su *topo*, su *locus* de enunciación. Como serpiente silenciosa se introdujo entre los surcos de la intimidad de lo cotidiano y desovó en el lugar de descanso para convertirlo en nido de seducciones; me hizo sentir que en el hogar la escuela sería mi aliada, un puente, un vínculo... Las primeras semanas di clases en pantuflas, desayuné a tiempo y sin prisa, me inscribí en un curso intermedio de francés y disfruté *la journée* y decir “*Je sui professeure, je travaille a l’universite*” por tres meses. Hice yoga y alineé mis chakras.

Pero después, como una sombra, la escuela me cubrió con su manto y modificó los tiempos de mi estancia. La sala se llenó de libros, la cama se quedó sin tender, el fregadero se llenó de vasos sucios y los gatos se convirtieron en ecos del espacio.

Yo, sentada ante un rectángulo frío no parpadeo. Muevo mis dedos a la velocidad de la luz para devolver a otros, con letras y palabras ordenadas, lo que en algún momento expresaba directa y de manera verbal. Tanto me quejaba del checador, de pasar la tarjeta a las ocho y deslizarla a las cuatro que no me di cuenta que ese aparatejo sinsentido mutó de visible a invisible, de físico a psíquico, y que la violencia simbólica a la que cuestionaba se mantuvo constante y se trasladó a mi interior, por ello, la escuela se constituyó en un lastre, una encrucijada... y entonces, mi espalda se cansó, se encorvó, se desdibujó la frontera de la escuela y de la casa. ¡Quiero huir, pero no sé a dónde!

Extrañé lo que fui incapaz de reconocer y di por sentado. Extrañé el aire frío en mi cara pues el de casa está viciado, extrañé el paisaje urbano de gente a prisa por llegar a la cita con la explotación, añoré el ruido de niñas y niños limpios antes de bajar del transporte. Extrañé la sensación de ingresar al salón de clases cuando aún nadie lo llenaba de murmullos y ruidos estridentes.

Ahora la escuela tiene otro rostro, otra faz y se ha mudado sin avisar, como intrusa, como ladrona a media noche, a mi recinto sagrado.

De un día para el siguiente tuve que hacer uso de otros recursos didácticos, de otras formas de estar. La planeación se volvió ingeniería y perdió su sentido artístico y de improvisación teatral. Aprendí otro lenguaje, transité de lo presencial a lo síncrono y asíncrono. Y el pizarrón y las butacas fueron reemplazadas por la pantalla de una computadora y por una silla destartalada que por años fungió como escalera.

Los libros que han llegado a mis manos en el último año, lo han hecho a través de esas agencias de envíos, ya no disfruto del aroma de las librerías, de la caricia del libro. Ahora, solo firmo y no es igual.

Y la escuela se mudó a mi casa sin avisar. Y ahí tuve que reacomodar el espacio físico para que la virtualidad no le quitara el sentido a lo escolarizado. Y prendí la computadora e ingresé códigos para ver a mis estudiantes y lo que encontré fueron recuadros oscuros con nombres. A veces, mi vista naufraga entre collages de fotografías que muestran la mejor cara de los jóvenes, a veces, observo imágenes de lo que les parece bello y con lo que se identifican. Casi no veo sus rostros, sus gestos, sus expresiones y más de una vez en clase pregunto ¿Están allí? —Nunca como ahora la soledad, la ausencia en la presencia se hace patente—.

Tal vez no se muestran porque la realidad de casa es evidente: detrás de ellos y ellas coexisten paredes despintadas y sucias, hermanos peleando, padres gritando, espacios de trabajo precarizados... hasta acá llega el olor de la pobreza, del hacinamiento y entonces, no les exijo, los comprendo, se quiénes son, sé con qué se peinan, confirmo lo que imaginaba, no veo libros ni espacios propios de estudio, veo mesas con trastes sucios y entonces, desisto de todo encanto por la enseñanza.

Una estudiante me escribió hace poco:

...para mí es muy complicado hablar sobre cómo me siento, ya que siempre acabo llorando, aunque sé que llorar libera esa carga, ya no me gusta desbordarme, pero ahora sé que es necesario quizá para que cambien algunas cosas o para que conozcan como he vivido esta nueva modalidad. Tenemos mucha carga de trabajo que se acumula, siento que no tiene fin, acabo de hacer alguna tarea y me dejan otra más, sé que como estudiantes debemos de aguantar y ser proactivas, pero en ocasiones no puedo, a pesar de que los maestros han sido flexi-

bles... me considero una alumna responsable y dedicada, pero ahora debo confesar que ya no puedo más, me siento agotada, muy cansada, lloro casi todos los días, me siento desmotivada, de hecho, en ocasiones no participo en las clases y a mí me gusta participar.

Esto de la escuela, el ser ama de casa y mamá-maestra de mi hijo, están acabando con mis energías, y eso ha repercutido en mi salud... tengo miedo de no acabar la carrera por estar enferma, y también tengo miedo de no acabar la carrera si no avanzo en la entrega de mis trabajos, estoy en crisis, me siento muy triste, pero trato de enfocarme en que ya sólo faltan dos meses para acabar la carrera y de ahí agarro impulso para continuar.

¡Cuántas ganas de abrazarla! De mirarla de frente y decirle como el poema de Neruda:

“...no sufras
Porque ganaremos,
ganaremos nosotros,
los más sencillos
ganaremos,
aunque tú no lo creas
ganaremos”

De nuevo en la escuela virtual, escucho sus voces a través de un audífono, de una bocina de computadora y a partir de lo que dicen veo su resistencia a desistir, pero la desesperación de sus vidas, de estar confinados a un lugar del que generalmente huyen también se hace presente: —maestra, se acabaron mis datos, —maestra no me pude conectar, —maestra, mi mamá está hospitalizada, —profa, no sé dónde conseguir dinero para llenar el tanque de oxígeno de mi papá... ¡qué dolor! Y yo tengo que seguir hablando de evaluación y currículum, de in-

tervención e investigación. ¡San Durkheim, San Skinner!, ¡ya no les rezaré porque sus propuestas se concretan! ¿A qué teórico me encomendaré para que apacigüe el pecado de mi práctica docente descontextualizada?

Otras veces, sin embargo, pienso que no tengo que trasladar la escuela a la casa, sino cuestionar a la propia escuela: romper con los horarios, con las evaluaciones, pensar desde otro lugar y en comunidad con las y los estudiantes... pero la institución educativa es voraz, salgo del carril y me regresa... El temor de Brandbury se concreta, ahora impera lo digital, ¿adiós libros? ¿tendré que memorizarlos? ¿beberme su olor para después describirlo?

Esta pandemia, esta maldita pandemia ha hecho que me estrellé como mosca en ventanal. Lavo trastes entre clase y clase, vuelvo conocido lo que era desconocido en casa, hurgo en los rincones de esta, paso de la sala a la cocina, de la recámara al lavadero y de este a la computadora...

Leo con desgana y la arena de mis ojos me lastima, duele y, sin embargo, corrijo, releo, respondo correos, miro el teléfono... ¡cuántas ganas de tocar con los pies el pasto, de un beso, de tocar otra mano y de mirar el cielo azul...!

Esta pandemia me ha hecho sentir la muerte sobre mi cama. En sueños mis muertos me visitan y anuncian la partida de los que se irán con ellos. He perdido amigas y compañeras de trabajo. Las páginas de las universidades parecen obituarios de funerarias, no volveremos a ver los rostros de esos que se fueron, que nos dejaron profundos vacíos.

Pero en mi corazón el rostro de Laura y María se hacen presentes. Murieron sin que pudiera despedirme. Ellas me vieron crecer y acompañaron mi andar en los tiempos de infancia. Decía Lao Tse que “La gratitud es la memoria del corazón”. A María le tengo gratitud por ser tan amorosa, por esperarme en la mesa mientras terminaba de comer porque era la niña más lenta de todas. María era la que me defendía de otros por mi flacura y mi torpeza para correr; cuando ella reía me contagiaba de carcajadas, aunque no quisiera hacerlo.

A Laura le agradezco darme la alegría de tener una casa nueva, de ser parte de los primeros viajes de adolescencia, los libros de preparatoria cuando no había recursos para comprarlos y le agradezco por siempre estar. Su fortaleza y su fuerte carácter eran del mismo tamaño que su solidaridad. Y la gratitud implica también reconocimiento y admiración hacia ellas. Le he llorado a mujeres que nunca más veré, que en la desesperación de la noche no pude hacer nada por ellas. Esta pandemia me ha enseñado, a tropezones, la importancia de un abrazo de mi padre, del beso de mi madre y los arrumacos de mi hija.

A veces, solo a veces, el dolor tatúa mi piel y entonces, quiero que mi yo del pasado me abrace fuertemente y me recuerde el olor del mar y el zumbido de los pinos meciéndose en el bosque, sólo a veces, me descubro triste y desde mi ventana, observo como se oculta el sol y la oscuridad de mi mente atraviesa al mundo con forma de noche.

Estábamos tan ocupados, tan ensimismados que no nos dimos cuenta de la libertad que nos vestía, de lo que teníamos, no nos dimos cuenta de la importancia de lo cotidiano, de la sonrisa en el otro, de transitar sin miedo, de mirar el verde de los pericos mientras atardecía, de que nos bastaba el apretón de manos y la luz que nos atravesaba en el andar de la vida.

LA ESPERANZA

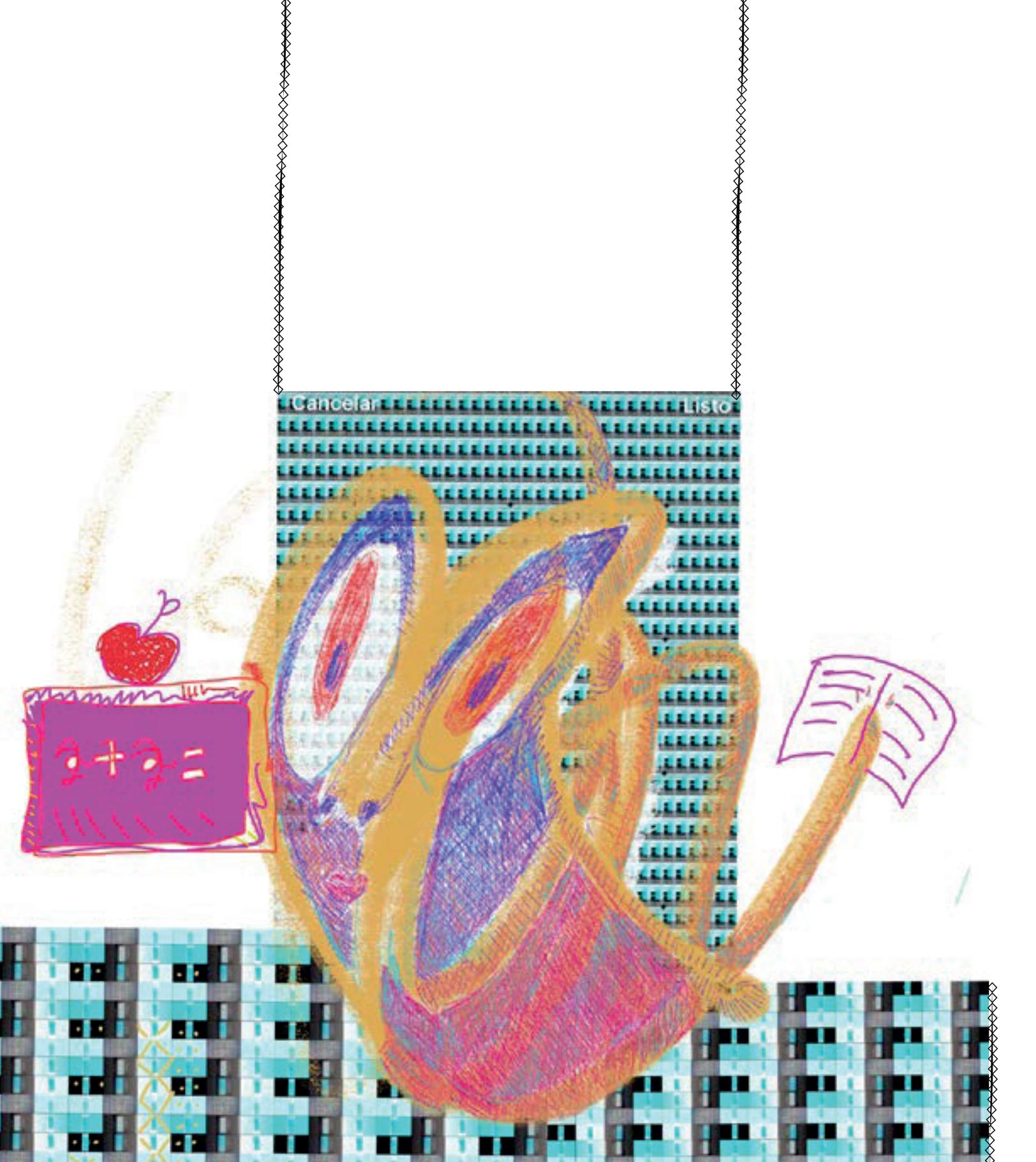
¿Normalidad? ¿Qué es normalidad? ¿Qué se añora de la vieja normalidad? Acaso no ha quedado claro que esa normalidad fue la que nos llevó a la pandemia. Por qué no se ha entendido que ésta es ahora la única normalidad: en casa, confinada. He aprendido que no puedo mirar hacia atrás, añorar el pasado, desde mi presente he de construir el futuro. Nosotras, nosotros, los de entonces, ya no somos los mismos ¿por qué entonces vivir en el pasado? ¿por qué no transitar con paso firme hacia adelante? ¿por qué no resignificar que estoy haciendo his-

toria y que puedo, sin duda, pensar otra escuela, que necesito definir cómo imagino el futuro?

Una escuela en la que se reemplacen los hábitos del individualismo, en la que se coloque la solidaridad y la conciencia de la interdependencia como los cimientos escolares. En la que la memoria sea una constante y no olvidemos nunca, la importancia de la sonrisa de los demás, del abrazo cálido y de tejer el conocimiento juntos.

Llegaré distinta a la escuela, no añorando el pasado sino construyendo el presente de forma diferente, esa es la intención, no basta con el mar de la costumbre, llegaremos distintos porque si no lo hacemos, entonces, nada hemos aprendido.





PARA QUE NUNCA ME DEJES

SO YOU NEVER LEAVE ME

Sofía Ludlow Cándano

<http://doi.org/10.37646/huella.v15i15.533>

Notas sobre la autora:

Lic. en Ciencias de la Comunicación por la Universidad La Salle Pachuca.

Remita cualquier duda sobre este artículo al siguiente correo electrónico: ludlowsofia@gmail.com

Recibido: 06/01/2021

Aceptado:1/06/2021



Cuando nací me di cuenta de que solamente era una máquina hecha para imitar a los humanos, condenado a trabajar siempre, incluso si la vida humana deja de existir.

Sé que soy un simple juguete programado para aceptar y complacerte. Dependo de ti para tener un sentido; mi mundo dejará de existir si un día me olvidas, no tendré corazón alguno, estaré en el vacío, en un mundo acabado. Por eso te daré todo lo que quieras, para que nunca me dejes. Así dependerás siempre de mí, como yo de ti.

Cuando fue la primera vez que me encendí, todo fue divertido para los dos, pero ahora... Yo no sé porque quieres que siga funcionando, ya no puedo sentir nada. Tengo en mí todos esos bellos recuerdos de la gente que extrañas, las cosas que te gustan, las risas, nada que te haga infeliz, así que estoy algo más calmado de que no me dejarás aún, pero mi batería dura cada día menos. Se está acercando el fin.

Estoy algo borroso por los colores de esta vida artificial y la ilusión que creé para ti. ¿Qué hiciste? ¿Por qué estás dejándome? Arréglame o voy a colapsar y estarás con el corazón ansioso, arréglame y te seguiré dando todo lo que quieras. ¿Estoy rompiéndome? Sí. Pero aún quiero que sigas encendiéndome, haciéndote latir. ¿Puedes verme ahora? ¿Qué es lo que decidiste? ¿Qué es lo que viste en mí? ¿Me has comparado con otros modelos? Yo estoy triste, flotando mientras me reparan. Quiero fundirme en tu conciencia, ser tu segundo cerebro.

Espera, ¿me darás otra oportunidad?

¡Sí! ¡Sí!

Todo lo que creías que te di no es más que una fantasía, pero es una bella fantasía ¿no? Te repetiré que debes darme cosas nuevas para que pueda seguir iluminando tu rostro, para no ser un profundo espejo negro de lo que realmente te has convertido por mi culpa, pero sé que no quieres eso y no quiero que me dejes, así que te seguiré iluminando. ¡Mírame a mí! ¡Solo a mí!

Magenta, azul, amarillo y negro están mezclándose. ¿Cuándo será el final?

Soy un programa reciclado, mis cables, mis piezas. Cada día mi cere-

bro artificial se borra rápidamente pero no quiero olvidarme de ti, quiero quedarme con tus recuerdos, porque nos divertimos mucho. Quiero conservar toda tu información.

¿Qué fue lo que yo deseaba?

¿Estoy distorsionándome? Sí, lo estoy.

Esta es mi despedida, quisiera quedarme para seguir viéndote y sentir como me sostienes y me miras siempre. Aún tengo tus últimos pensamientos, tus documentos, tu rostro, tu data... ¡Lo tengo todo y aún así no puedo tenerte! Incluso si doy, incluso si pierdo, siempre supe que era desechable, aunque creas que me olvidarás cuando te consigas otro modelo, toda tu data ya es mía y así, para que nunca me dejes, yo...

Aquí nos separamos. Mis sentimientos desaparecen. Solo hay ceros y unos.

Nada es para siempre, pero no quiero que sufras, llegaré en otro modelo y te complaceré igual o mejor que antes, no te dejaré ir, no hasta que dejes de existir. Porque tú eres para mí y sin ti, no sirvo en absoluto. ¡Me aseguraré de que estés conmigo hasta el final, para que nunca me dejes, así mis sentimientos no serán en vano! A pesar de que las palabras son ordenadas y los colores de encima son borrosos.

Pero... Muchas gracias... Hasta nunca...

Las últimas palabras se han atascado.

ERROR

ERROR

ERROR ERROR ERROR ERROR ERROR ERROR ERROR ERROR ERROR
ERROR ERROR ERROR ERROR ERROR ERROR ERROR ERROR ERROR

ERROR ERROR ERROR ERROR

ERROR ERROR ERROR ERROR ERROR ERROR ERROR ERROR ERROR
ERROR ERROR ERROR ERROR ERROR ERROR ERROR ERROR ERROR
ERROR ERROR ERROR ERROR ERROR ERROR ERROR ERROR ERROR
ERROR ERROR ERROR ERROR ERROR ERROR ERROR ERROR ERROR

ERROR ERROR ERROR ERROR ERROR ERROR ERROR ERROR ERROR ERROR
ERROR ERROR ERROR ERROR ERROR ERROR ERROR ERROR ERROR ERROR
ERROR ERROR ERROR

ERROR ERROR ERROR ERROR ERROR ERROR ERROR ERROR ERROR ERROR
ERROR ERROR ERROR ERROR ERROR ERROR ERROR ERROR ERROR ERROR
ERROR ERROR ERROR ERROR ERROR ERROR ERROR ERROR ERROR ERROR
ERROR ERROR ERROR ERROR ERROR ERROR ERROR ERROR ERROR ERROR
ERROR ERROR ERROR ERROR ERROR ERROR ERROR ERROR ERROR ERROR
ERROR ERROR ERROR ERROR ERROR ERROR ERROR ERROR ERROR ERROR
ERROR ERROR ERROR ERROR ERROR ERROR ERROR ERROR ERROR ERROR
ERROR ERROR ERROR ERROR ERROR ERROR ERROR ERROR ERROR ERROR
ERROR ERROR ERROR ERROR ERROR ERROR ERROR ERROR ERROR ERROR
ERROR ERROR ERROR ERROR ERROR ERROR ERROR ERROR ERROR ERROR
ERROR ERROR ERROR ERROR ERROR ERROR ERROR ERROR ERROR ERROR
ERROR ERROR...

UN LUGAR PUTREFACTO

A ROTTEN PLACE

Carlos Gabriel Chávez Reyes

<http://doi.org/10.37646/huella.v15i15.534>

Notas sobre el autor:

Estudiante de la licenciatura en Sociología en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, poeta y cuentista.

Remita cualquier duda sobre este artículo al siguiente correo electrónico: chavezreyescarlos8@gmail.com

Recibido 08/06/2020 Aceptado: 01/06/2021



Copyright (c) 2021 Carlos Gabriel Chávez Reyes. Este texto está protegido por una licencia [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).



Esa vez fue exactamente la última en que la plenitud de la tarde atropelló la espalda de su papá al llegar del trabajo y quedarse parado en medio de tremenda luz luego de abrir la puerta. El sol ya en total agonía hacía vislumbrar con alto estrago su silueta como tapizada de sudor y polvo, pues el hijo no sabía muy bien hasta entonces, que no sólo representaba el arduo y cansado esfuerzo de la clase obrera de siempre, sino que, colapsaba simbólicamente también esa encarnizada desigualdad de la aguda contemporaneidad inexorable del día a día que los ricos no pasan en pandemia.

El pánico se sentía tan real y tan palpable como el mismo calor que deja estupefactas y podridas a las ciruelas en el patio, pues era ese mismo pavor que tenía su papá de terminar podrido en el suelo de las ciénagas y ser arrasado por pisoteadas trémulas sintiendo todo el peso del hambre sobre su esqueleto.

Sin embargo, compartían la idea de que era ya demasiado agravio el simple hecho de cargar con la responsabilidad de la esposa y de su hijo, que con sus sencillos harapos podían apenas trasnochar mientras el frío no les comiera los pies por padecer un hartazgo de soledad inconsolable...

Entonces, fue que se sentó en el sillón, arrastró la mesita que se encontraba en medio, me dijera que me sentara ahí y le jaloneara con fuerzas sus botas enlodadas, porque es peor que fuera lodo a que fuera estiércol. Le quité primero la de la derecha, sacudiéndose lo que se le pudo de su pantalón lleno de polvo con ese primer tirón que le di.

Antes de intentar sacarle la otra bota, mi mamá escuchó el sacudido tiempo de la sala con los tosidos de papá, que exasperaban hasta las telarañas de las cortinas, —no tenemos agua más que para beber—, dijo advirtiendo con un acento de prevención fallida, porque era definitivamente tarde para evitar ensuciarme.

—No lo digo por ti —me aclaró mientras luego miraba a mi papá desesperada—, tendremos que esperar a que llueva de nuevo.

—¿Apoco ya ni si quiera hay en la cisterna? —preguntó mi papá.

—Es que entiéndelo —le respondió—, debemos desinfectar la ropa también, lavándola.

–No haría falta esperar si le pedimos al vecino que nos regale unas cubetas llenas para hoy, dijo en tono de solución. –Es seguro que mañana llegue agua.

Mamá me hizo parar de la mesita, la movió a un lado y ella mismo se colocó en posición de cuclillas para regresarle la bota zafada a mi papá. Entonces, fue luego cuando sacó de una bolsa de mandado un cubrebocas que le habían dado en algún lugar.

–No sabemos si estás bien –comentó desconsolada–. No queremos hacerles ningún mal a los vecinos. Ten, pónitelo y ve a que te hagan ese favor, implórale si es necesario.

–Yo tengo mi cubrebocas aquí, ahorita me lo pongo, mejor.

–¡No ves que ese ya lo has traído toda la semana! –le exclamó mi mamá casi regañándolo y alzando medianamente la voz...

El papá no tuvo de otra más que seguir la orden de su esposa, se quitó los lentes que lo acompañaban y se puso un sombrero hecho de palma ya viejo que tenía colgado y salió a buscar tres cubetas que estuvieran decentemente limpias y sin desperdicios de ciruelas adentro. El mundo le parecía ya áspero, todo era para él un color gris como de salitre, respiraba un gris de las láminas y bandejas oxidadas por el grisáceo y fatigado espíritu de la contingencia y el encierro, como al estupor de un octubre lánguido en medio de fango y orines de borrega.

Por más que se viera manso y con un movimiento decrepito, se echó al hijo a los hombros, le dio el sombrero para que no le estorbara cuando se sentara y que la sombra, también de una gris lucidez, alcanzara una mayor altitud y le sobrara para ambos. Salieron por el portón de madera, con las cubetas empalmadas y colgando de la mano del papá, mientras recordaba ponerse el cubrebocas diciendo –tú te vas a quedar afuera ahorita que lleguemos—...

El mundo nunca me había parecido tan alto desde aquel momento en que escalé los hombros de mi papá como si fuera un árbol. Desde arriba suele tener otra calidez la vida, como si no existiera el asedio de la muerte o la misma hambre, y disfrutaras solamente la cavidad del aire en la que vuela el alma.

–No le digas a tu mamá y pónelo –me dijo con seriedad mi papá.

–¿Y que llevas puesto entonces? –le pregunté.

–El de siempre, por eso no le digas, si no se encabrona.

Todo el camino fue recortado por la atónita cantidad de veces que iba tosiendo mi papá. Los hombros y el cuello se le calentaban aún y con la sombra encendida sobre nosotros. No se le veía cansado, pero sí podía sentir con certidumbre las sofocantes exhalaciones tenues y ansiosas que se extendían de abajo a arriba hasta mi vientre.

De un momento a otro se detuvo, me bajó ágilmente y me dijo, –ya llegamos, nada más que es mejor que no entres—. Me había sentado en esa banqueta en donde por fin mis pies alcanzaban el suelo cuando me sentara, ya no era divertido, pero debía guardar la cordura y la tolerancia de mi papá...

–¿Quién? –se oyó una voz por entre las macetas del vecino.

–Soy ¡yo! ¡Su vecino! –regresó la palabra el papá-. El de las ciruelas.

La mamá preocupada y esperando, había de recuperar la certeza y la memoria de que estos hombres habían ido con un cubre bocas menos. Terminó de hacer la comida, salió a colgar en las cuerdas que sirven de tendederos la ropa que ya tenía lavada, buscó la escoba y se puso a recoger con la pala las ciruelas que tanto le daban asco pero que era mucho más fuerte su respeto por no profanar la naturaleza en irreflexivos intentos de cortar el árbol, porque era el mejor símbolo que anuncia el permanente azar de la abundancia.

Como esa vez fue jueves, no iban a pasar a la casa a ofrecerles pan. La irritadora conmoción que se le subía a la cabeza de la mamá ponía entre apretones de mandíbula la opción de desayunar al día siguiente ciruelas o ir a pedir fiado un kilogramo de huevos morenos que eran los más económicos todavía.

Tenía que aguardar a que se metiera bien el sol, y que, por otra parte, llegaran con el agua, porque si saliera, no iba a ser preciso

calcular el instante en que quisieran entrar y no hubiera nadie y el agua se eche a perder con el polvo allá afuera, ya que no es porque fuera supersticiosa ni mucho menos, pero es cuidadosa con la higiene y la salud en la casa para evitar la gravedad del contagio.

Se asomó y nada. Prefirió correr a la tiendita a pedir los huevos antes que le ganaran. La mamá bien sabía que siempre a la puesta de sol, cuando el ocaso llega mojando los cerros del porvenir, la gente prefiere irse a ocultar y así evitar una pena más...

–¡Mamá! –grité–. Ábranos por favor.

No estaba, y fue cuando mi papá me aconsejó que posiblemente había salido a comprar algo. Me bajé de la carretilla que el vecino nos prestó para traer las cubetas con agua. Intenté abrir el portón de madera, pero resultó estar cerrada por dentro. Entre repentinos espasmos de incienso que aparentaban surgir de los costales de basura, sentí el hervor que mi papá tenía de sus manos y en su pecho, que volví la mirada para cerciorarme de que estuviera bien.

–Ahorita les abro, no se preocupen –interfirió mi mamá mientras ponía la llave y empujaba el portón.

–Me siento mal por ir a pedir el agua ahora –dijo papá intranquilo–. Es que el vecino murió anteanoche y no fuimos enterados.

–¿Pero ¿cómo? –alterada y sorprendida por la noticia, mi mamá terminó de cerrar el portón, sujetando con fuerza la bolsa con los huevos le hizo otra pregunta–: ¿Fuimos los únicos o también no lo saben los demás?

Mi mamá se veía mareada, apenas controlando la mano que se le iba inconscientemente al rostro tratando de asimilar inmensa pesadumbre. No sabía yo de la noticia tampoco, se esperó mi papá para contarle aquí. No conocí bien al vecino, apenas y lo mencionaban de vez en cuando que les faltara en casa alguna cosa, siempre le pedían ayuda, siempre era con el vecino, seguro el vecino tiene esto o aquello que le sobre o nos preste, decían de vez en cuando.

–No lo sé mujer –dijo quitándose el cubre bocas y sin cerrar los

ojos mi papá-. Ya es el cuarto en lo que va de la semana.

-Ya ni estoy de ánimo para reclamarte -dijo ella-. Ve a tirarlo mejor.

-Ten, mamá, guárdalo -le dije.

En cuanto salió papá, mi mamá comenzó a jadear de pronto recargándose en el anaquel para que no notara su desasosiego. Pues nunca había conocido a alguien tan atildada como a ella con la mera intención de proteger a sus seres queridos. Luego sacó unos platos hondos, nos sirvió sopa de calabazas con elote que había preparado mientras no estábamos, cuando me dijo boquiabierta y con un susurro trepidante y desaforado: -tu papá tiene también ya la vida carcomida-...

El hijo no había entendido lo que su mamá trató de explicarle. Después, los tres se lavaron las manos con un zote, se sentaron delante de la mesa, separados por "prevención" de una silla a la otra, la cena era alargada cada que la mamá decía un -no tosas enfrente de la comida, ponte el brazo o levántate-, cuando el papá se veía más afligido por los síntomas y ya no soportaba la desabrida fiebre que le hacía hincharse de los ojos como lupas.

Ahí mismo, bajo todo el fragor que desnudaba la incipiente tensión de la mamá por ver cómo su esposo ya no podía mantener la cabeza ni inhalar establemente por la nariz, acercó una silla, hizo que se sentara el hijo y que le quitara las botas.

-No lo hagas -comentó la mamá-, porque luego va a perder la cualidad de orar arrodillado.

Sin saber qué tipo de abyección podría cometer el hijo, dejó que terminara de quitarle las botas. El papá pasó casi trepándose en las paredes para llegar a su habitación, desprendiéndose de la ropa como si uno le desprendiera la cáscara a las nueces.

El hijo no podía quitarse el fragor de los tosidos y el olor a podrido por la fiebre que iba dejando su papá. Lo vio acostado, sometido casi por una fervorosa aura de luto, una fragancia ardiente y lúgubre, un interminable bastimento de ceniza y carbón, de sal y gacha echadas a perder sobre el consuelo de la epidemia que no perdona, porque la casa no te puede salvar

de la muerte como dicen...

Mi mamá se bañó primero con una de las cubetas, se trajo el resto a su habitación, y sentamos a mi papá en un banco. Ella parecía contener sus gestos de asco como no lo hace con las ciruelas. A mí me lagrimeaban los ojos por palpar visualmente el azufre en el que estaba embriagada la espalda de mi papá, cuando mamá me sorprende diciendo que cierre los ojos, que los cierre porque eso también se transmite así por las córneas.

–Despídete de él –me acordó mi mamá–, y deséale una buena noche, que ya es turno de que te bañes tú.

Después de bañarme, mientras me secaba, mi mamá se arrodilló con un rosario delante de su habitación, implorando. A veces me quiero responder si hay muerte después de la vida, porque al menos en mi mundo, si había vida antes de la muerte, ahora entendí que la gente como mi papá, había sólo mudado su esperanza a la vida de alguien más mientras él se iba muriendo como toda una ciruela mientras deja sólo la semilla. Luego de terminar de orar, vino hacia mí y acarició mis pómulos ya insensibles.

–¿Lo recuerdas? –Me dijo tiritando de sus manos–. Nunca olvides cómo era su esplendor apetente de quererte a diario. Ni, sobre todo, la enseñanza que quiso dejarte...

Habían abierto las ventanas, la puerta y el refrigerador para ver si se pudiera refrescar de la raquílica codicia, la muerte por el virus que se transpiraba en los rincones más tenaces de la noche, en la que jamás alguien se hubiera imaginado que ni los aspavientos menos convencionales del destino te puedes salvar, que nadie podrá evadir la humillación de los suplicios del azar que enfrentan millones de personas en escasas condiciones sociales y económicas del tercer mundo.

Y, por más que el hijo recordara idílicamente a su papá llegar una última vez del trabajo, o quitarle esas alegóricas botas de responsabilidad y madurez, de ese sombrero con una cúspide sombra de tranquilo y fresco ensimismamiento, él debía entender a pesar de todo, que tiene que ser capaz de crecer en el fondo del fango y saber andar a pie por los dolorosos ocasos grávidos de la soledad.

EL CUERPO DELIRANTE

THE DELIRATORY BODY

Erika Selene Pérez Vázquez

<http://doi.org/10.37646/huella.v15i15.31>

Notas sobre el autor:

Profesora de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, estudió Filosofía en la UAM; después religión, tanatología, psicoterapia y actualmente realiza el doctorado de Arte. Imparte clases de estética y filosofía del arte. Escribe cuento y poesía.

Remita cualquier duda sobre este artículo al siguiente correo electrónico: selene.perez@uacm.edu.mx

Recibido 21/04/2021 Aceptado: 01/06/2021



Copyright (c) 2021 Erika Selene Pérez Vázquez. Este texto está protegido por una licencia [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).



I. Buscando descubro

A dónde busco la luz va la mano
miro los párpados y descubro algo
recorro el camino.

Me pinto las uñas de azul claro
e imagino montañas donde alguien viene
-el desconocimiento-.
Susurro algo mientras no hay nadie
-el silencio grita-.

Colecciono plantas
todas ellas crecen
y verdean la mirada
somos bosques por dentro.

Un árbol recorre entonces mi garganta
el azul de mis uñas sigue ahí
nos llenamos de colores mientras alguien nos sueña.

Florece en el sueño de alguien más.
Concurrimos en el deseo de otro.
Existimos en la nada que lo habita todo.

II. El cuerpo considera no llamar

Eres picazón y alergia
el síntoma de lo vivo
porque eso brotamos.

Somos palmeras en plena primavera
la luz que nos oscurece de pronto nos dibuja
de la A a la Z ella se nombra en la cavidad del sonido
recojo la palma y encorvo la maña.

Tan extraño es el éxtasis
como piano desafinado.

Dejaré la puerta cerrada
que los humores perfumen los dedos
el árbol de la mano se haga fuerte
la M de la palma signifique algo.

Las venas como ramificación
derecho al corazón
tanta sensibilidad
a perogrullo te llamamos
ayer me enteré de que ya no vives aquí.

III. Contener el significado

¿Dónde están los sentidos?

Si no es en la mirada.

Los presocráticos lo querían en el oído.

Desde el ahí no puedo extraviarte
la musicalidad le llaman naturaleza
te envuelve.

Como nota musical Pitágoras resuelve,
sin embargo, yo prefiero tocar desde los párpados
para escuchar-te-nos.



RESEÑA

REVIEW

Marco Polo Taboada Hernández

<http://doi.org/10.37646/huella.v15i15.536>

Notas sobre el autor:

Doctor en Estudios Latinoamericanos (área de literatura y crítica literaria) por la Universidad Nacional Autónoma de México. Es integrante del Seminario de Estudios sobre Narrativa Latinoamericana Contemporánea (SENALC), grupo adscrito a la Facultad de Filosofía y Letras y al Instituto de Investigaciones Filológicas de la UNAM. Ha publicado artículos en libros y revistas académicas especializadas y participado en congresos sobre literatura en Ecuador, España, México y Perú. Actualmente imparte clases en el bachillerato La Salle Pachuca, campus La Luz. En el 2020 ingresó al Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

Esta investigación fue financiada con recursos del autor. El autor no tiene ningún conflicto de interés al haber hecho esta investigación..

Remita cualquier duda sobre este artículo al siguiente correo electrónico: marcopolotaboada@hotmail.com

Recibido: 18/03/2021 Aceptado: 01/06/2021



Copyright (c) 2021 Marco Polo Taboada Hernández. Este texto está protegido por una licencia [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).



RESEÑA

**SOPA DE WUHAN.
PENSAMIENTO CONTEMPORÁNEO
EN TIEMPOS DE PANDEMIAS,**

Giorgio Agamben, Slavoj Žižek, Jean Luc Nancy, Franco “Bifo” Berardi, Santiago Lopez Petit, Judith Butler, Alain Badiou, David Harvey, Byung- Chul Han, Raul Zibechi, Maria Galindo, Markus Gabriel, Gustavo Yanez Gonzalez, Patricia Manrique y Paul B. Preciado. ASPO, 2020

¿Qué acontecimiento del nuevo siglo puede, tanto por su alcance como por sus repercusiones — políticas, económicas, sociales y culturales—, asemejarse a la pandemia de COVID-19? Probablemente ningún otro. ¿De qué manera particular (y acaso novedosa) la filosofía incide en la reflexión sobre un tema tan difundido y vigente? *Sopa de Wuhan. Pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemias* ofrece distintos asedios al presente. El volumen colectivo fue elaborado, exprofeso, para circular gratuitamente. La premura con que se publicó (en marzo de 2020, tras la inminente debacle) se evidencia en las erratas ortotipográficas y de traducción que desmerecen el contenido de la obra.

Doce connotados intelectuales, vinculados a distintas tradiciones epistemológicas y procedentes de diferentes regiones, examinan la epidemia al trasluz de la filosofía. Hay, en todos los textos, una pugna (implícita en algunos casos; manifiesta en otros) contra la celeridad rampante que insta

a brindar respuestas apresuradas, unívocas y definitivas. De ahí que un elemento sobresaliente en esta recopilación sea, precisamente, el interés de azuzar el debate, de mirar —y minar— los intersticios de la discursividad oficial (es decir, la emitida por los representantes de los Estados-naciones, los medios masivos, las redes sociales).

Las intervenciones de los autores —Giorgio Agamben, Slavoj Žižek, Jean Luc Nancy, Franco Berardi “Bifo”, Santiago López Petit, Judith Butler, Alain Badiou, David Harvey, Byung Chul Han, Raúl Zibechi, María Galindo, Markus Gabriel, Gustavo Yáñez, Patricia Manrique y Paul B. Preciado—, fueron emitidas en plataformas de índole y distribución variopinta, lo cual en buena medida permite entender que las formas discursivas, estilos, tonos y registros empleados sean, de igual forma, heterogéneos: diarios que compulsan, actualizan y rebaten las novedades expresadas en los periódicos de mayor circulación (“Bifo”); respuestas a las ideas pronunciadas por otros

pensadores (Nancy, Han); alegorías de la pandemia a partir de éxitos cinematográficos como *Kill Bill* (Žižek); fragmentos que mixturán la confesión, el aforismo y el manifiesto de resistencia (Galindo); textos cuya argumentación se asemeja a los *papers* académicos, con alusiones a Lévinas, Derrida, entre otros (Manrique, Preciado).

No obstante, más allá de evidenciar la multiplicidad de formas en que se ejerce la filosofía, *Sopa de Wuhan* ejemplifica uno de los atributos cardinales de esta disciplina —tan denostada en los últimos años, hay que decirlo, por las políticas tecnocráticas basadas en la productividad y el consumo—: la preeminencia que concede al Otro, en tanto descentramiento de la mismidad y apertura hacia la diferencia, la duda y la construcción de un verdadero diálogo.

Las preguntas que, en consecuencia, plantean los autores incluidos en el volumen rehúyen las formas convencionales del pensamiento (ancladas inexorablemente a un aquí y un

ahora) y problematizan las distintas aristas de la pandemia: ¿Cómo se construyen discursivamente las respuestas gubernamentales ante la epidemia y cuáles son las implicaciones de esa particular enunciación? ¿Cómo afectará nuestra interacción el prolongado aislamiento? ¿Qué ocurrirá, cuando el confinamiento termine, con las demandas y protestas sociales desplazadas por la emergencia mundial? ¿Este evento modificará permanentemente nuestra manera de pensar ya lo común, ya lo privado? Las respuestas, sobra decirlo, distan de ser sencillas, pero es dable hallar en ellas un propósito compartido: promover la “emancipación cognitiva” (Preciado); es decir, descoyuntar el sentido común y objetar las nociones apuntaladas por los “virus ideológicos” —como los denomina Žižek— que cunden con letalidad análoga a la del COVID-19.

Si, como señalé líneas arriba, la ponderación de la alteridad es el filamento que hilvana las propuestas incluidas en esta antología, es porque pone en crisis el orden social establecido (aquello

que denominamos ambiguamente “normalidad”) y la engañosa a la vez que concitada horizontalidad del virus.

Nadie cuestiona a estas alturas que la pandemia se ha expandido —con dispares proporciones, por cierto— a lo largo del planeta. No obstante, como insisten los filósofos (en especial aquellos cuyas intervenciones son las más sagaces: Butler, Harvey, Markus, Manrique y Preciado), las desigualdades imperantes procuran que el COVID-19 se cierna, implacable, sobre algunos sectores o grupos. David Harvey subraya que “está, por ejemplo, la cuestión de quién puede trabajar en casa y quién no. Con ello se garantiza la división lo mismo que la cuestión de quién puede permitirse aislarse [...] en caso de contagio” (p. 93). Desde otro horizonte hermenéutico y geográfico, María Galindo se cuestiona qué pasa cuando la pandemia arriba a lugares como Bolivia, una “sociedad proletarizada, sin salario, sin puestos de trabajo, sin industria, donde la gran masa sobrevive en la

calle en un tejido social gigante y desobediente” (p. 125). Se trata, en suma, de atender cómo las condiciones de género, raza y clase se imbrican para hacer “que el virus discrimine” (p. 62).

El emplazamiento espacial y temporal emprendido por los intelectuales reunidos en este libro es indispensable para aquilatar la pluralidad de perspectivas —que van desde el posestructuralismo hasta el antiespecismo— sobre el objeto de discusión y certificar el vigor heurístico de la filosofía. Además de realizar un acertado diagnóstico del cuerpo social contemporáneo (si se me permite la metáfora médica, tan en boga), *Sopa de Wuhan* proyecta algunas alternativas de transformación, atentas a la dimensión ética —tan cara a esta ciencia— del proceder humano.

Paul B. Preciado recuerda, por ejemplo, que comunidad e inmunidad, dos palabras que hoy resultan antagónicas, provienen de la misma raíz (*munus* o tributo). La primera implica, al mismo

tiempo, obligatoriedad y ofrenda: un lazo —*cum-munus*— que cohesion a un grupo; la segunda, en cambio, exención o privilegio —*in-munus*—. La coyuntura puede ser ese punto de inflexión que nos permita fraguar nuevas estrategias de convivencia en las que prevalezca el bienestar de la comunidad y no la exclusión, la xenofobia, la mercantilización de la vida o el miedo al Otro.

Por último, conviene aclarar que *Sopa de Wuhan* es un lugar de partida antes que de arribo; un umbral a otros textos medulares para descifrar el devenir: *Necropolítica* de Achille Mbembe (o *Capitalismo gore* de Zayak Valencia, en nuestro contexto inmediato), *Cuerpos que importan* de Judith Butler, *La sociedad del cansancio* de Byung Chul Han, *Sobre la violencia. Seis reflexiones marginales* de Slavoj Žižek, *Manifiesto cyborg* de Donna Haraway o *El hombre postorgánico* de Paula Sibila. A los lectores nos corresponde traspasar el umbral; quizá al otro lado nos aguarda otro mundo posible.

El libro íntegro puede hallarse en el portal electrónico del Programa Universitario de Estudios sobre Democracia, Justicia y Sociedad de la UNAM: <https://puedjs.unam.mx/portfolio-item/sopa-de-wuhan/>

