

EFFdigital

EDUCACIÓN Y FUTURO

24

PLANIFICACIÓN SIMULACIÓN DE JUICIO MEDIANTE
CANVAS, ADOBE CONNECT Y SECOND LIFE

ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA ORTOGRAFÍA EN
EDUCACIÓN PRIMARIA EN TIEMPOS DE COVID

EDUCAR PARA LA TOLERANCIA A TRAVÉS
DE LA LITERATURA

CONCEPCIÓN MARTIANA DEL HUMOR COMO VÍA DE LA FORMACIÓN HUMANISTA EN
LOS ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD DE CIENCIAS MÉDICAS DE GRANMA

CONSEJO DE DIRECCIÓN / MANAGING BOARD

PRESIDENTA DE LA ENTIDAD TITULAR: María del Rosario Ten Soriano (FMA).

DIRECTOR CES DON BOSCO: Rubén Iduriaga Carbonero (FMA).

VOCALES: Antonio Bautista García-Vera (UCM), Benjamín Fernández Ruiz (UCM), Laura Gutiérrez Notario (CES Don Bosco), Fernando García Sánchez (SDB – Santiago El Mayor), Mercedes Reglero Rada (CES Don Bosco).

CONSEJO EDITORIAL / EDITORIAL BOARD

DIRECTOR: José Luis Guzón Nestar (CES Don Bosco).

JEFA DE REDACCIÓN: Rebeca Fernández Mellado (CES Don Bosco).

CONSEJO DE REDACCIÓN: Santiago Atrio Cerezo (Universidad Autónoma de Madrid), Manuel Borrego Rivas (Universidad de Salamanca), María Isabel Fernández Blanco (CES Don Bosco), Juan José García Arnao (CES Don Bosco), José Carlos Gibaja (Consejería Educación – Comunidad de Madrid), Raquel Loredo (CES Don Bosco), Juan A. Lorenzo Vicente (Universidad Complutense de Madrid), Ana Romeo Martín-Maestro (Grupo Edebé), Leonor Sierra Macarrón (CES Don Bosco).

SECRETARIA: Raquel Loredo (CES Don Bosco).

TRADUCCIÓN DEL INGLÉS: Santiago Bautista Martín (CES Don Bosco).

DISEÑO Y MAQUETACIÓN: Rebeca Fernández Mellado (CES Don Bosco).

EDITA: Centro de Enseñanza Superior en Humanidades y Ciencias de la Educación Don Bosco.



C/ María Auxiliadora, 9 - 28040 Madrid (España)

cesdonbosco.com/educacion-y-futuro.html

efuturo@cesdonbosco.com



Revista Educación y Futuro



@RevistaEyF

SUMARIO

ARTÍCULOS

5 Planificación simulación de juicio mediante Canvas, Adobe Connect y Second Life

Melania Palop Belloch

27 Enseñanza-aprendizaje de la ortografía en Educación Primaria en tiempos de COVID

Mónica Belda Torrijos y María Gloria Blay

37 Educar para la tolerancia a través de la literatura

Andrés Montaner Bueno

55 Concepción martiana del humor como vía de la formación humanista en los estudiantes de la Universidad de Ciencias Médicas de Granma

Manuel de Jesús Naranjo Suárez, Sandra Naranjo Núñez y Maidelis Naranjo Núñez

SECCIONES

79 Reseñas Bibliográficas

24

ARTICULOS

PLANIFICACIÓN SIMULACIÓN DE JUICIO MEDIANTE CANVAS, ADOBE CONNECT Y SECOND LIFE

TRIAL SIMULATION PLANNING USING CANVAS, ADOBE CONNECT AND SECOND LIFE

Melania Palop Belloch

Doctora en Derecho por la Universidad Jaume I de Castellón.

Profesora en la Universidad Internacional de La Rioja

Resumen

Este artículo desarrolla una propuesta didáctica en la asignatura de derecho penal de la UNIR a través de las metodologías didácticas de la gamificación y el trabajo colaborativo mediante la utilización del software “canvas”, adobe connect y la plataforma virtual “second life” para simular un juicio virtual sobre un caso práctico propuesto en el aula, participando en el juego virtual los alumnos asistentes a la clase a través de los avatares facilitados por “second life”.

Se trata de una técnica muy novedosa y original puesto que se combinan dos tipos de tecnologías virtuales de enseñanza- aprendizaje como es canvas, adobe connect y second life junto con las metodologías didácticas de la gamificación en su forma más dinámica y trabajo colaborativo. Su objetivo es dotar de calidad al sistema de enseñanza-aprendizaje a distancia de forma sincrónica mediante la realidad virtual, evitando desplazamientos entre la comunidad de estudiantes residentes en diferentes provincias españolas y matriculados en la UNIR bajo la dirección de un profesional docente.

Esta planificación didáctica favorece que los alumnos puedan adquirir destrezas en la argumentación jurídica; sepan buscar en las bases de datos jurídicas de la biblioteca UNIR para resolver el caso propuesto; apliquen los conocimientos adquiridos en las clases magistrales de derecho procesal y penal, adquiriendo y construyendo nuevos conocimientos ante la presencia de nuevos problemas a resolver y distribuyan el trabajo entre los miembros del grupo.

Palabras clave: gamificación, trabajo colaborativo, canvas, second life, UNIR, procesal, penal, y enseñanza.

Recibido: 18/03/2021

Aprobado: 11/05/2021

Enero - Junio 2022

ISSN: 1695-4297

páginas

5 - 26

Nº 24

Abstract

This article develops a didactic proposal carried out in the subject of Criminal Law at the UNIR. Based on gamification and collaborative work, students used “canvas”, adobe connect, software and the “second life” virtual platform. The main purpose was to simulate a virtual trial based on a practical case, so that students could actively participate in the virtual game through the avatars provided by “second life”.

It is a very original and innovative technique, since it combines, on one side, virtual teaching-learning technologies, such as canvas, adobe connect and second life, and, on the other side, didactic methodologies like gamification and collaborative work. The objective was to provide quality to distance teaching-learning synchronously through virtual reality, thus avoiding displacement among the community of students residing in different Spanish provinces who were enrolled in this UNIR course.

This didactic planning favours the acquisition of legal argumentative skills, the search of legal databases from the UNIR library to resolve the proposed case, the application of the knowledge acquired in the master classes of procedural and criminal law, the acquisition and construction of new knowledge to solve problems, and the coordinated distribution of work amongst the groups members.

Keywords: gamification, work, networking, canvas, second life, UNIR, procedural, criminal and teaching.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Actualmente, hay diferentes universidades que ofrecen un modelo de aprendizaje a distancia donde los alumnos no se desplazan a los centros docentes para ir a clase y aprender, sino que lo hacen a través de la pantalla de su ordenador desde sus casas de forma mayoritaria. De esta forma, participan y escuchan al profesor durante la clase. Todo esto es posible gracias a las nuevas tecnologías de la información: las *Tic*.

Por lo tanto, las *Tic* dotan de calidad de vida al ser humano, ya que este se ahorrará tiempo en desplazamientos y gastos de gasolina o de transporte público, además de ser beneficioso para el medio ambiente.

Normalmente, los alumnos que optan por la modalidad de *learning* a distancia son personas mayores de edad con la obligación laboral de asistir de forma presencial a un trabajo a tiempo parcial o completo en la mayoría de los casos, teniendo poco tiempo para asistir presencialmente a una universidad convencional de su comunidad.

Por ello, las universidades con un modelo de educación a distancia basadas en las Tic han ganado adeptos y cada año hay un aumento de alumnos matriculados con este perfil personal y profesional, ya que las clases suelen tener una duración de dos horas, pudiendo el alumno verlas tantas veces como quiera. Además, tendrá un profesor a su disposición en todo momento para resolver sus dudas.

A todo esto, debemos añadirle la realidad virtual 3D, donde el alumno a través de su avatar interacciona en las clases con otros alumnos y con el profesor, realizando las tareas encomendadas de forma individual o grupal, lo que supone un enriquecimiento considerable a este tipo de enseñanza *online* al crear una realidad virtual 3D, simulando al mundo físico pero conservando los beneficios de la enseñanza a través de las Tic.

De este modo, el alumno podrá moverse por los espacios virtuales creados para realizar la actividad propuesta, imitando en todo detalle el mobiliario, la sala, el vestuario, el público y las personas intervinientes como si de una sala de juicios se tratara, dotándole de realismo, lo que propiciará la soltura del alumno en su futura labor profesional como abogado, procurador, juez, fiscal, etc.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Canvas

Canvas es una herramienta HTM que permite crear gráficos y animaciones a través de scripts. Sus aplicaciones favorecen la creación de una multitud de recursos didácticos como crear juegos, gráficos, aplicaciones 3D, interfaces, etc¹. También se utiliza en el ámbito empresarial (Ferrera Herreira, 2015).

Fue creado y diseñado por el doctor Alexander Osterwalder y constituye una herramienta dinámica al poder crear y modificar en todo momento nuestros recursos pedagógicos a través de sus herramientas. Permite crear un aula y su contenido, facilitando el aprendizaje colaborativo entre los miembros conectados en la misma. Resulta ser una herramienta vital para llevar a cabo este proyecto educativo de enseñanza-aprendizaje a distancia.

¹ <https://economipedia.com/definiciones/modelo-canvas.html>

Figura 1.

Herramientas de software libre para usar en el aula



Nota. Tomado de “Canvas para crear Recursos Educativos Abiertos”, por Cristina Valdera, 2019. <https://cedec.intef.es/canvas-para-crear-recursos-educativos-abiertos/>

2.2 Adobe conect

Adobe connect es una aplicación informática en línea y constituye el aula, es decir, el espacio virtual de reunión de todos los asistentes. Dada mi experiencia con la utilización de *adobe connect* es una herramienta que permite realizar videos y conferencias en una sala virtual, favoreciendo la comunicación entre los integrantes de la misma. Los alumnos acceden a ella bien si han sido invitados o bien mediante su usuario y contraseña. En ella se activa un chat para preguntar al docente de forma escrita y este puede activar el micrófono de algún alumno para que sea escuchado por todos los asistentes a la sala. También se puede encender la cámara para ser visualizados por el público de la sala. En ella se comparten los documentos proporcionados por el docente y se explican las lecciones. El profesor mantendrá activados su micrófono y su cámara para ser escuchado y visto por los alumnos en todo momento.

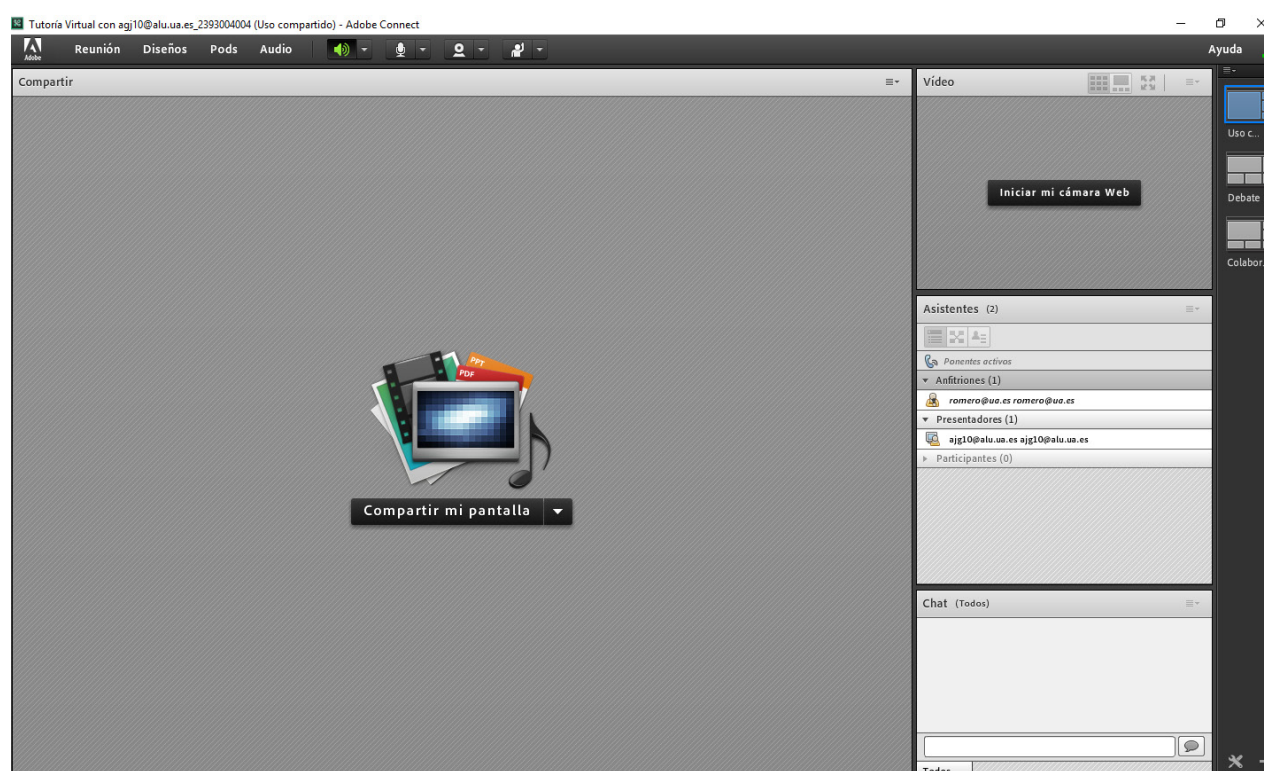
Adobe connect tiene instaladas determinadas herramientas para poder impartir una clase con éxito clasificadas en *Pods*. No solamente permite realizar una clase magistral sino la utilización de otros tipos de metodologías didácticas como la gamificación y el trabajo colaborativo, ya que este puede explicar el contenido de una asignatura mediante el subrayado en distintos colores sobre las ideas clave. También cabe dibujar formas o marcas en su presentación para resaltar algo importante.

Otro recurso utilizado por el docente es la visualización de vídeos adjuntos en mp3 o mediante un enlace a la web que se abrirá de forma automática a cada uno de sus alumnos en las pantallas de su ordenador. A su vez, el docente puede realizar grupos entre los alumnos asistentes para la realización de actividades de forma colaborativa. Este ejerce de anfitrión: dirige la clase, autoriza a los alumnos para ser escuchados y decide la composición de los grupos.

Todo ello constituye un aprendizaje sincrónico al estar conectados todos los alumnos junto con el docente a la vez en tiempo y espacio. Esto no sería posible sin la utilización de adobe connect junto con canvas.

Figura 2.

Adobe connect



Nota. Tomado del aula virtual de la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR).

2.3 Gamificación: Second live

La gamificación es una metodología didáctica donde el alumno va a adquirir unos conocimientos a través del juego. Este juego implica la utilización de avatares para alcanzar unos logros y unas metas. En este caso, el alumno va a intentar ganar un juicio a través de la argumentación jurídica en una sala de juicio simulada en realidad virtual 3D.

Utilizaremos la definición de diseño de juegos de Albert T. Franch (2011) de su manual *Introducción al diseño de videojuegos*. Según este autor, esto es: “el proceso de crear una serie de metas que motiven al jugador a superarlas y, además, definir unas reglas que le permitan desenvolverse y tomar decisiones importantes para conseguir dichos objetivos” (p. 28).

En nuestro caso, los jugadores van a afrontar metas y retos vinculados siempre al aprendizaje de unos contenidos curriculares. Estos mismos son los necesarios para avanzar y superar los retos y objetivos que plantea el juego. En cada nivel, el jugador se verá obligado a realizar un proceso de aprendizaje si quiere seguir avanzando.

En este contexto, el profesor ejerce un rol de intermediador entre el juego, los contenidos curriculares y el alumnado, facilitando y asegurando el aprendizaje durante el juego (Contreras, 2011).

Respecto a la vinculación del juego con la tarea docente en el aula, Contreras et al. (2011) nos dicen:

En un juego la inmersión puede no ser constante y además dejar espacios en los que el usuario pueda centrar su atención en otro medio que no sea el artificial, la estrategia, por tanto, cuando enfocamos un videojuego al aprendizaje, es aprovechar la inmersión de “la partida” para transmitir conocimientos al estudiante, que pueden complementar a los conocimientos que el profesor difunde cuando hay espacios libres de la inmersión en el juego. (p. 252)

Así, pues, *Second life* fue fundada por Philip Rosedale en 1999. Se inició su actividad en 2003, aunque no obtuvo el reconocimiento de miles de usuarios hasta 2006, llegando a 90.000 (López-Hernández, 2008). Para ello, los usuarios se conectan a *Second life* con un software llamado cliente o visor que se comunica con un servidor central (Monterroso Casado y Escutia Romero, 2011).

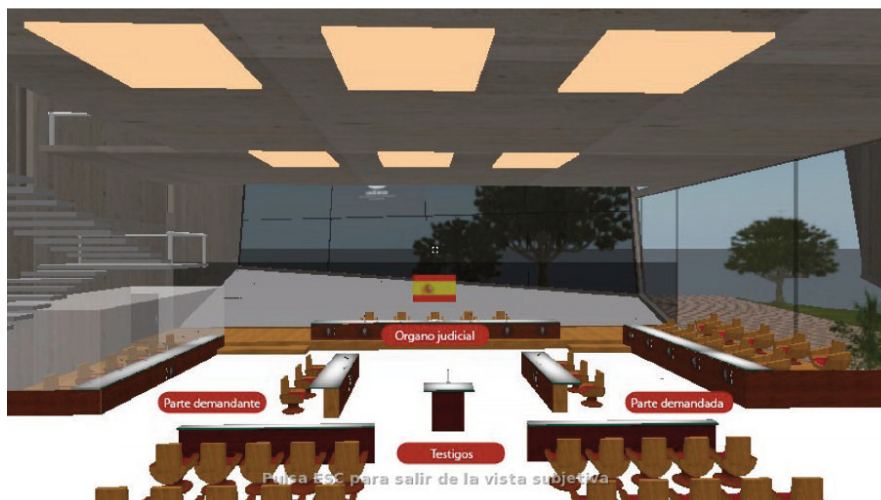
Second live constituye un entorno virtual de tres dimensiones (López-Hernández, 2008). Esta herramienta tecnológica ofrece muchas posibilidades para la enseñanza en línea como asistir a una sala de reuniones, crear encuestas, hacer presentaciones, comunicarse por voz o escrito, vídeos, etc., y todo ello en dimensión 3D como si el alumno lo hiciera físicamente en el propio centro educativo universitario. También se puede recrear los espacios físicos de la Universidad para dotar de realismo a la aplicación.

El metaverso como “un universo generado informáticamente, que el ordenador dibuja sobre el visor y le lanza a través de los auriculares”, un lugar imaginario que “no existe realmente, sino que es un protocolo infográfico escrito en papel en algún sitio” y que está formado por “fragmentos de software puestos a disposición del público a través de la red mundial de fibra óptica” (Stephen-son, 2005).

En este caso, es un recurso didáctico en el proceso de enseñanza- aprendizaje, siendo muy útil en el método educativo a distancia. La actividad propuesta en este artículo realizado a través de la aplicación tecnológica *Second life* va a ser la simulación de un juicio penal donde los alumnos a través de sus avatares se identificarán con las distintas partes necesarias para realizar un juicio penal: parte acusatoria o defensora del ofendido, siendo el juez el docente.

Figura 3.

Tutorial de la sala de juicios



Nota. Tomado de Pixabay.

2.4 Aprendizaje colaborativo

El aprendizaje colaborativo es una metodología didáctica que implica la formación de un grupo, basándose en el aprendizaje en la interacción del mismo. Zañartu Correa (2013) y Panitz (2001) establecen una diferencia entre el aprendizaje colaborativo y cooperativo: en el cooperativo, el profesor es el responsable de estructurar el proceso y, en el colaborativo, la responsabilidad recae en el grupo. De este modo, en la actividad propuesta, la resolución de un supuesto práctico de derecho penal conforme a la posición asignada por el docente (acusación o defensa), los alumnos intentarán ganar el juicio mediante la utilización de la argumentación jurídica en un espacio virtual 3D semejante a la sala de vistas de un juzgado.

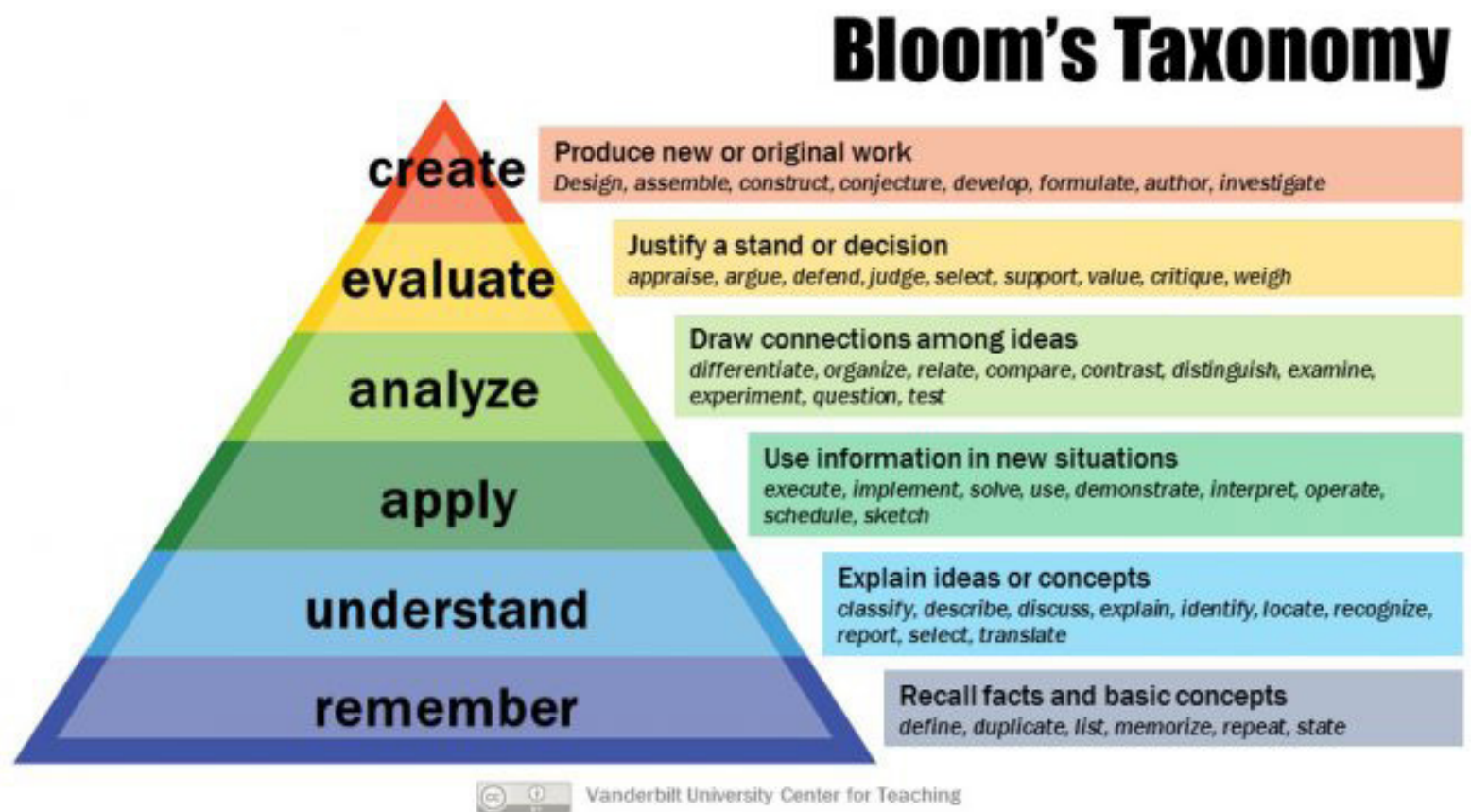
Por lo tanto, el aprendizaje colaborativo requiere la asignación de tareas específicas a cada miembro del grupo, la puesta en común de ideas y conclusiones alcanzadas, empatizar entre los miembros del grupo, analizar de forma conjunta la información obtenida, consultar, analizar e interpretar libros y jurisprudencia en las bases de datos jurídicas, planificar diferentes líneas argumentativas jurídicas, analizar las pruebas del caso para obtener un resultado satisfactorio para su cliente, etc.

En el aprendizaje colaborativo los alumnos disponen previamente de unos conocimientos teóricos proporcionados por el docente, dotándoles de las herramientas pertinentes para que estos por sí solos puedan adquirir nuevos conocimientos al encontrarse ante nuevos problemas o retos a resolver. Por ello, este tipo de metodología docente implica la construcción de nuevos conocimientos jurídicos más complejos respecto a los conocimientos previos adquiridos por los alumnos, logrando lo establecido en la *Taxonomía de Bloom*, es decir, los alumnos obtienen un **aprendizaje significativo** que perdure durante toda la vida y este

consiste en superar los niveles de la taxonomía de Bloom que son: **conocer, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear tal y como se establecen en la figura** (Susana Masapanta Carrión, J. Ángel Velázquez-Iturbi-de, 2017).

Figura 4.

Taxonomía de bloom



Nota. Vanderbilt university center for teaching.

3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

3.1 Presentación de la asignatura

La asignatura “Derecho Penal. Parte Especial” tiene como objeto el estudio de una selección de los delitos previstos en el Código penal español y en las leyes penales especiales. Son esenciales los conocimientos de los conceptos de la parte general del Derecho penal, cuya aplicación es imprescindible para llevar a cabo el análisis de los diferentes delitos. Esta asignatura es fundamental para la formación jurídica, pues permite conocer las clases de infracciones penales, sus elementos típicos, sus relaciones y sus consecuencias jurídicas.

Tabla 1.

Presentación de asignatura

ASIGNATURA	Derecho penal: Parte especial	AÑO	2019-2020
CRÉDITOS	6,00 ECTS	CURSO	Segundo curso
CRÉDITOS NO PRE-SENCIALES	3,6 ECTS	DEPARTAMENTO	Derecho internacional público y Derecho penal
CRÉDITOS TEÓRICOS	1,20 ECTS	ÁREA	Derecho penal
CRÉDITOS PRÁCTICOS	1,20 ECTS	TIPO DE ASIGNATURA	Obligatoria (Troncal)
BLOQUE 1	Delitos contra la vida	UNIDAD DIDÁCTICA	El homicidio y asesinato
TUTORIAS	4 horas semanales	HORAS DE CLASE	4 horas (Clase teórico-práctica)

3.2 Objetivos y competencias

A continuación, se exponen los objetivos y competencias establecidos para esta unidad didáctica.

3.2.1 Objetivos formativos

- Interpretar normas jurídico-penales que describan infracciones penales, en concreto el homicidio y asesinato, así como las causas de inimputabilidad.
- Resolver el vídeo propuesto, determinando la calificación legal conforme a un tipo penal de la parte especial, la responsabilidad criminal de los intervinientes en el hecho, las consecuencias jurídicas aplicables a cada uno de ellos y los elementos generales del delito conforme al rol asignado como parte acusatoria o defensora del delito de asesinato, homicidio, así como la inimputabilidad del acusado.
- Adquirir un vocabulario jurídico-penal específico de la Parte especial del derecho penal.
- Manejar las fuentes del Derecho penal.
- Utilizar un vocabulario específico y básico de términos jurídico-penales.
- Aplicar las categorías conceptuales estudiadas en la teoría jurídica del delito a las figuras delictivas concretas del Código penal, analizando las distintas interpretaciones doctrinales y jurisprudenciales.
- Aprender a desempeñar, en la resolución del caso práctico propuesto en el vídeo, los diversos roles argumentativos de los actores jurídicos implicados en el proceso penal (acusación o defensa).
- Comprender el sistema de delitos diseñado por el Código penal y las leyes penales específicas.
- Ser capaz de calificar los hechos penalmente y ofrecer una solución jurídica a partir del conocimiento adquirido.
- Conocer y comprender los delitos puestos a disposición de la protección del derecho a la vida.

3.2.2 Competencias

▪ Competencias generales:

- CG1- Capacidad de identificación, interpretación, formulación y resolución de problemas y situaciones.
- CG2- Capacidad para la utilización de las herramientas e instrumentos necesarios para observar adecuadamente los sistemas objeto de estudio.
- CG3- Conocimiento adecuado de las administraciones, empresas, instituciones, organismos públicos y organizaciones en general, reglamentaciones y procedimientos necesarios para la realización de trabajos y otras actividades.
- CG4- Capacidad para la planificación, organización, dirección y control de los sistemas y procesos, en un marco que garantice el respeto a los valores, derechos y principios básicos del ordenamiento jurídico, la competitividad empresarial, la protección y conservación del medio ambiente, y el desarrollo sostenible.
- CG5- Habilidad para la aplicación eficiente de herramientas conducentes a la solución de problemas.
- CG6- Capacidad crítica y analítica.
- CG7- Capacidad para la evaluación, optimización y confrontación de criterios para la toma de decisiones.
- CG8- Capacidad de comunicación jurídica mediante la expresión oral y escrita.
- CG9- Capacidad de trabajo en equipos multidisciplinares y multiculturales.
- CG10- Capacidad de actualización de los conocimientos.
- CG11- Capacidad de consolidación, ampliación e integración de los conocimientos.
- CG12- Disposición de metodologías y destrezas de autoaprendizaje eficiente para la adaptación y actualización de nuevos conocimientos y avances científicos, así como de la evolución de las necesidades, para adoptar una actitud de innovación y creatividad en el ejercicio de la profesión.
- CG13- Habilidad en el uso de las tecnologías de la información y comunicación.
- CG14- Capacidad de síntesis.

- CG15- Capacidad de trabajar en equipo.
 - CG16- Capacidad de aprendizaje autónomo y adaptación a situaciones nuevas.
 - CG17- Capacidad de resolución de problemas.
 - CG18- Capacidad de argumentación jurídica.
- **Competencias específicas (CE):**
- CE1- Capacidad para aplicar los principios generales y las normas jurídicas a supuestos fácticos.
 - CE2- Capacidad para utilizar los principios y valores constitucionales como herramienta de trabajo en la interpretación del ordenamiento jurídico.
 - CE3- Capacidad para el manejo de fuentes jurídicas (legales, jurisprudenciales y doctrinales).
 - CE4 - Desarrollo de la oratoria jurídica. Capacidad de expresarse apropiadamente ante un auditorio.
 - CE5- Capacidad para leer e interpretar textos jurídicos.
 - CE6- Capacidad de redactar escritos jurídicos.
 - CE7- Dominio de las técnicas informáticas en la obtención de la información jurídica (bases de datos de legislación, jurisprudencia, bibliografía) y capacidad para utilizar la red informática (Internet) en la obtención de información y en la comunicación de datos.
 - CE8- Adquisición de una conciencia crítica en el análisis del ordenamiento jurídico y desarrollo de la dialéctica jurídica.
 - CE9 - Capacidad para analizar el sistema de garantías penales y sus instituciones básicas y aplicarlo a los diversos ámbitos de actuación y especialidades.
 - CE10- Concienciación sobre la importancia del Derecho como sistema regulador de las relaciones sociales.
 - CE11- Percepción del carácter unitario del ordenamiento jurídico y de la necesaria visión interdisciplinar de los problemas jurídicos.
 - CE12- Interpretación de los principios y valores constitucionales como herramienta de trabajo en la aplicación del ordenamiento jurídico, interno, comunitario e internacional.

Tabla 2.

Objetivos y competencias

Objetivos formativos	10
Competencias generales	18
Competencias específicas	12

3.3 Contenidos

El tipo penal de homicidio y asesinato

Tabla 3.

Contenidos, actividades, competencias y objetivos

OBJETIVOS	COMPETENCIAS	CONTENIDO	ACTIVIDADES
O1, O10	CG10, CG11 , CE1, CE2, CE10, CE11, CE12	Homicidio y asesinato	Clase magistral sobre el tipo penal del homicidio y del asesinato
O10	CG1, CG10 , CG12, CG16, CE8, CE10, CE11, CE12	Homicidio y asesinato	Visionado del vídeo "Doce hombres sin piedad".
O2 , O4, O5, O6, O7 , O9	CG1, CG5 , CG7, CG9 , CG10, CG11, CG17 , CE1 , CE5 , CE6 , CE7, CE8	Homicidio y asesinato	Trabajo colaborativo sobre un supuesto práctico propuesto en clase
O3, O4, O5, O7	CG6, CG8 , CG12, CG15, CG18 , CE3, CE4 , CE8	Homicidio y asesinato	Debate sobre el supuesto práctico

4. PLANIFICACIÓN Y ENFOQUE

Se ha realizado una programación didáctica sobre derecho penal, parte especial de cuatro horas de duración. La metodología utilizada consistirá en una combinación de diferentes sistemas metodológicos de enseñanza- aprendizaje como:

- El docente facilitará a los alumnos el enlace a una película titulada *Doce hombres sin piedad* que podrán visionar desde casa mediante el siguiente enlace: <https://www.filmaffinity.com/es/film695552.html>
- Una vez vista la película, se realizará una **clase magistral** sobre los tipos penales del **homicidio y asesinato** para establecer su diferenciación de forma resumida puesto que los alumnos ya han adquirido el conocimiento de forma extensa en la clase de teoría.

Tabla 4

Secuenciación de actividades

ACTIVIDADES	TAREAS	TIEMPO	ESPACIO	METODOLOGIA
Visionado de película “Doce hombres sin piedad”	Ver la película “Doce hombres sin piedad”	1 hora y 40 minutos	Canvas y Adobe connect	Aprendizaje significativo
Clase magistral del sobre el homicidio y asesinato	Introducción	30 minutos	Canvas y Adobe connect	Aprendizaje significativo
	Exposición y explicación de los tipos penales: homicidio y asesinato			
	Resumen			
Supuesto práctico propuesto sobre los tipos penal del homicidio o asesinato	Formación de equipos entre los alumnos	5 minutos	Dentro del horario clase	Aprendizaje colaborativo y aprendizaje basado en problemas
	Realización de un supuesto práctico propuesto sobre los tipos penal del homicidio o asesinato por equipos	45 minutos		
Debate del supuesto práctico	Realización del debate	40 minutos	Dentro del horario clase	Gamificación como juego de rol

Posteriormente, los 28 alumnos matriculados en la clase se dividirán en cuatro grupos de 7 alumnos, utilizando la metodología **aprendizaje colaborativo**.

Los alumnos trabajarán en clase durante 30 minutos sobre un supuesto práctico de derecho penal para dilucidar entre el tipo delictivo asesinato, homicidio o inimputabilidad del presunto culpable, elaborando su propia argumentación jurídica para la acusación o defensa del presunto actor de la acción penal de acuerdo a las pruebas judiciales acaecidas y/o mantenidas en la propia película, además de las que ellos mismos se inventen para mantener su acusación o defensa en el acto del debate. La metodología comprendida en la actividad es el **aprendizaje colaborativo y aprendizaje basado en problemas (ABP)**.

El **ABP** es el aprendizaje basado en problemas es una estrategia didáctica centrada en el alumno en la que el profesor plantea un problema y los alumnos han de aplicar los contenidos para llegar a la resolución del caso. Mediante esta metodología los alumnos no solo van a adquirir conocimientos, si no que van a ser capaces de trabajar y desarrollar competencias como el aprendizaje colaborativo, trabajo en equipo, investigación, pensamiento crítico, reflexión

Por último, se establecerá una simulación de juicio en forma de debate debido al volumen de los participantes por los cuatro grupos de alumnos, ya que todas estas actividades son computables en la evaluación. Para ello, se utilizará la metodología la gamificación en forma de juego de rol.

5. ACTIVIDADES

5.1 Clase magistral

Esta actividad consiste en una exposición oral y explicativa de forma sucinta puesto que los alumnos ya han dado estos tipos penales en la clase de teoría sobre los elementos penales que conforman el tipo penal del homicidio y asesinato. Se realizará en clase a todo el alumnado asistente.

Tabla 5.

Primera actividad

ACTIVIDADES	OBJETIVOS	COMPETENCIAS
Clase magistral sobre el tipo penal del homicidio y del asesinato	O1, O10	CG10, CG11, CE1, CE2, CE10, CE11, CE12
Visionado del vídeo "Doce hombres sin piedad"	O10	CG1, CG10, CG12, CG16, CE8, CE10, CE11, CE12
Trabajo colaborativo sobre un supuesto práctico propuesto en clase	O2, O4, O5, O6, O7, O9	CG1, CG5, CG7, CG9, CG10, CG11, CG17, CE1, CE5, CE6, CE7, CE8
Debate sobre el supuesto práctico	O3, O4, O5, O7	CG6, CG8, CG12, CG15, CG18, CE3, CE4, CE8

Tabla 6.

Explicación primera actividad

Nº DE ACTIVIDAD	TITULO DE LA ACTIVIDAD		
1	Clase magistral sobre los tipos penales homicidio y asesinato		
TIPO DE ACTIVIDAD	DURACIÓN	FECHAS	
Se va a impartir a los alumnos los contenidos: - homicidio y asesinato	30 minutos	Sin especificar	
REALIZACION	GRADO DE DIFICULTAD	LOCALIZACIÓN	
Individual	Medio	Aula	
METODOLOGÍA	Exposición Oral y aprendizaje significativo		
CONTENIDO	El homicidio y asesinato		
OBJETIVOS Y COMPETENCIAS	O1, O10, CG10, CG11, CE1, CE2, CE10, CE11, CE12		
OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD	Explicar los dos tipos delictivos: Homicidio y asesinato		
RECURSOS			
APORTADOS POR EL PROFESOR		APORTADOS POR EL ALUMNO	
- Conocimiento del profesor sobre la materia - Proyector, Pizarra, Libro, Ordenador		- Libro, Cuaderno, Bolígrafo, Ordenador	
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD			
ACCIONES DEL PROFESOR		ACCIONES DEL ALUMNO	
- Explicar la materia - Escuchar las preguntas de los alumnos - Resolver y explicar las dudas		- Escuchar - Entender - Exponer dudas	
EVALUACIÓN Y CALIFICACIÓN	No tiene		

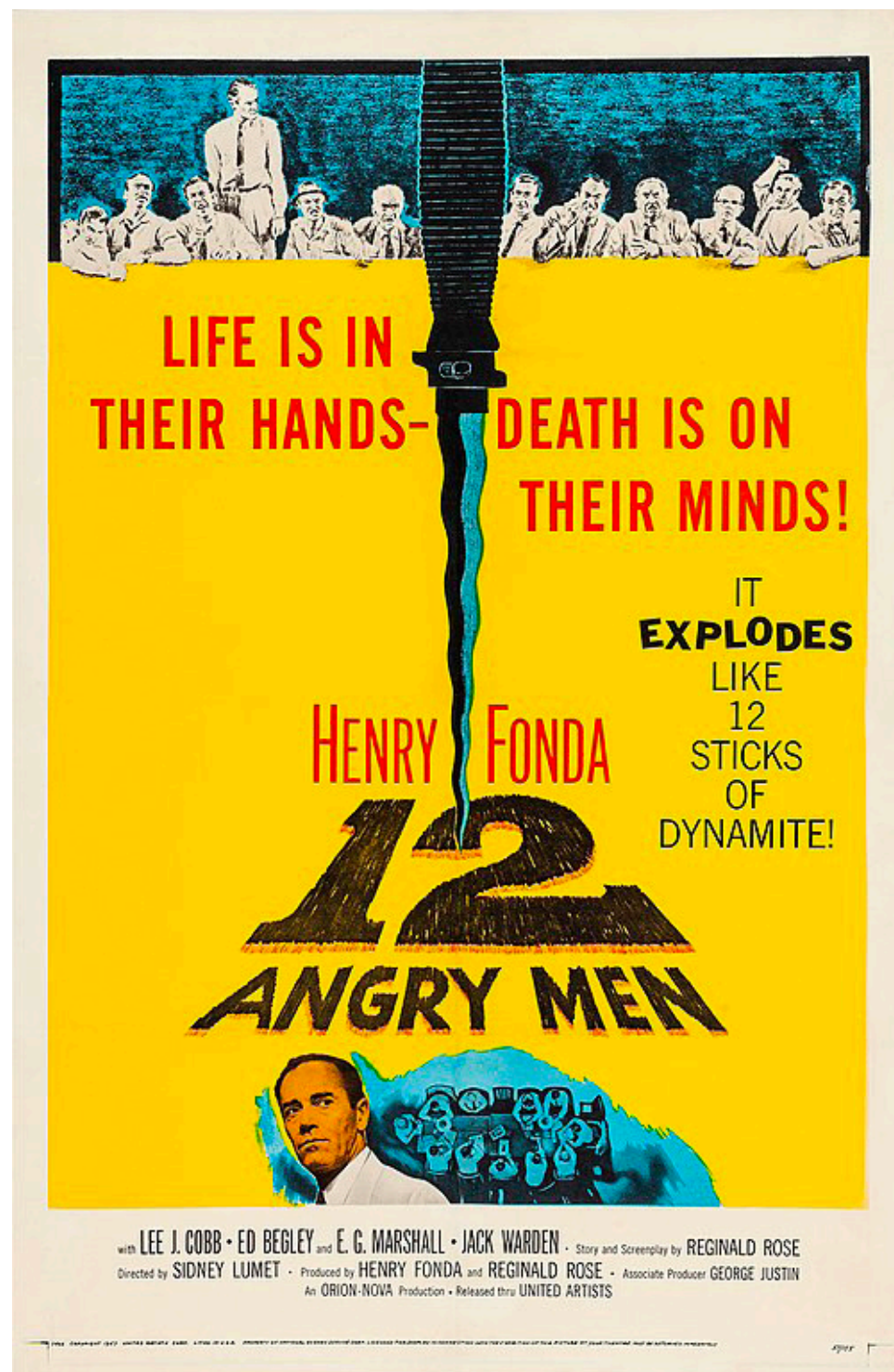
5.2 Visionado de la película *Doce hombres sin piedad*

En esta actividad los alumnos habrán visto la película a través de un enlace proporcionado por el profesor fuera del horario de las clases de manera individual o conjunta. En ella los alumnos aprenderán las técnicas de la argumentación jurídica para la defensa o acusación en los casos prácticos simulados en clase y en los que procedan en el ejercicio de la profesión de la abogacía.

Enlace para su visionado: película: doce hombres sin piedad 1 hora y 36 minutos.

Figura 5.

Película doce hombres sin piedad



Nota. Tomado de <https://www.filmaffinity.com/es/film695552.html>

Tabla 7.

Actividad 2

Nº DE ACTIVIDAD		TITULO DE LA ACTIVIDAD	
2		Visionado película <i>Doce hombres sin piedad</i>	
TIPO DE ACTIVIDAD		DURACIÓN	FECHAS
Instructiva sobre la argumentación jurídica		1 hora y 36 minutos	Sin especificar
REALIZACION	GRADO DE DIFICULTAD	LOCALIZACIÓN	
Individual o grupal	Medio	Fuera del aula	
METODOLOGÍA	Flipped Classroom o aula invertida		
CONTENIDO	El homicidio y asesinato		
OBJETIVOS Y COMPETENCIAS	O10, CG1, CG10, CG12, CG16, CE8, CE10, CE11, CE12		
OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD	Aprender sobre la argumentación jurídica		
RECURSOS			
APORTADOS POR EL PROFESOR		APORTADOS POR EL ALUMNO	
Enlace Tic		Ordenador u otro instrumento tecnológico	
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD			
ACCIONES DEL PROFESOR		ACCIONES DEL ALUMNO	
Aportar enlace a la película		Escuchar Entender Visualizar Aprender Analizar	
EVALUACIÓN Y CALIFICACIÓN		No tiene	

5.3 Supuesto práctico propuesto en clase

En esta actividad los alumnos divididos en 4 grupos de 7 alumnos trabajarán de forma conjunta en la resolución del caso práctico propuesto en el aula, adoptando diferentes roles, bien acusación o defensa. La acusación mantendrá la postura sobre la responsabilidad criminal del presunto agresor en el delito de asesinato y la defensa razonará argumentaciones jurídicas para la absolución del acusado u obtener una sentencia condenatoria en el delito de homicidio.

Tabla 8.

Tercera actividad

Nº DE ACTIVIDAD	TITULO DE LA ACTIVIDAD		
3	SUPUESTO PRÁCTICO DE DERECHO PENAL		
TIPO DE ACTIVIDAD		DURACIÓN	FECHAS
Instructiva sobre la argumentación jurídica		45 MINUTOS	Sin especificar
REALIZACION	GRADO DE DIFICULTAD	LOCALIZACIÓN	
Colectiva	Medio	Aula	
METODOLOGÍA	Aprendizaje colaborativo y aprendizaje basado en problemas		
CONTENIDO	El homicidio y asesinato		
OBJETIVOS Y COMPETENCIAS	O2, O4, O5, O6, O7, O9, CG1, CG5, CG7, CG9, CG10, CG11, CG17, CE1, CE5, CE6, CE7, CE8		
OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD	Argumentar jurídicamente conforme al rol adoptado de parte acusatoria en un juicio		
RECURSOS			
APORTADOS POR EL PROFESOR		APORTADOS POR EL ALUMNO	
4 copias del supuesto práctico		Manual de derecho penal, parte general y especial, Código penal, Apuntes de clase, Ordenador	
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD			
ACCIONES DEL PROFESOR		ACCIONES DEL ALUMNO	
Observar a los alumnos por si hubiera algún percance y la distribución del trabajo entre los equipos sea la adecuada para la participación de todos los participantes en la resolución conforme a su postura, acusación o defensa, del supuesto práctico.		Escuchar, Entender, Visualizar, Aprender, Entenderse con el grupo, Liderar, Colaborar, Seguir directrices del equipo, Buscar información en bases de datos legales, doctrina..., Empatizar con los miembros del equipo	
EVALUACIÓN Y CALIFICACIÓN		Se evaluarán las conclusiones del equipo	

5.4 Debate del supuesto práctico

Esta actividad se realizará dentro del aula y supondrá una confrontación entre los participantes, utilizando la argumentación jurídica para convencer a las partes sobre la culpabilidad del presunto agresor en el delito de asesinato u homicidio por parte de la parte que adopta el rol de la acusación o la culpabilidad del presunto actor de la acción penal en el delito de homicidio o su absolución al tener asignado el rol de la defensa.

Tabla 9.

Cuarta actividad

Nº DE ACTIVIDAD	TITULO DE LA ACTIVIDAD		
4	Debate del supuesto práctico		
TIPO DE ACTIVIDAD	DURACIÓN	FECHAS	
Instructiva sobre la argumentación jurídica	40 minutos	Sin especificar	
REALIZACION	GRADO DE DIFICULTAD	LOCALIZACIÓN	
Colectiva	Medio	En el aula	
METODOLOGÍA	Gamificación (juego de rol), aprendizaje colaborativo y aprendizaje basado en problemas		
CONTENIDO	El homicidio y asesinato		
OBJETIVOS Y COMPETENCIAS	O3,O4,O5,O7, CG1, CG5, CG7, CG9, CG10, CG11, CG17, CE1, CE5, CE6, CE7, CE8		
OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD	Aprender sobre la argumentación jurídica		
RECURSOS			
APORTADOS POR EL PROFESOR		APORTADOS POR EL ALUMNO	
El profesor		Los alumnos	
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD			
ACCIONES DEL PROFESOR		ACCIONES DEL ALUMNO	
Moderar las participaciones de los grupos, Escuchar, Entender, Tomar apuntes sobre la intervención de los grupos		Escuchar, Entender, Visualizar, Aprender, Argumentar jurídicamente	
EVALUACIÓN Y CALIFICACIÓN	Las intervenciones de los alumnos serán calificadas		

Tabla 9.

Cuarta actividad

Nº DE ACTIVIDAD	TITULO DE LA ACTIVIDAD		
4	Debate del supuesto práctico		
TIPO DE ACTIVIDAD	DURACIÓN	FECHAS	
Instructiva sobre la argumentación jurídica	40 minutos	Sin especificar	
REALIZACION	GRADO DE DIFICULTAD	LOCALIZACIÓN	
Colectiva	Medio	En el aula	
METODOLOGÍA	Gamificación (juego de rol), aprendizaje colaborativo y aprendizaje basado en problemas		
CONTENIDO	El homicidio y asesinato		
OBJETIVOS Y COMPETENCIAS	O3,O4,O5,O7, CG1, CG5, CG7, CG9, CG10, CG11, CG17, CE1, CE5, CE6, CE7, CE8		
OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD	Aprender sobre la argumentación jurídica		
RECURSOS			
APORTADOS POR EL PROFESOR		APORTADOS POR EL ALUMNO	
El profesor		Los alumnos	

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	
ACCIONES DEL PROFESOR	ACCIONES DEL ALUMNO
Moderar las participaciones de los grupos, Escuchar, Entender, Tomar apuntes sobre la intervención de los grupos	Escuchar, Entender, Visualizar, Aprender, Argumentar jurídicamente
EVALUACIÓN Y CALIFICACIÓN	Las intervenciones de los alumnos serán calificadas

6. EVALUACIÓN

Instrumentos y criterios de evaluación 2019-20:

Tabla 11.

Actividad 3: El supuesto práctico

INDICADORES	INSUFICIENTE (0-4)	SUFICIENTE (5-6)	NOTABLE (7-8)	SOBRESALIENTE (9-10)	PORCENTAJE
Conclusiones (Capacidad para resolver el caso práctico)	Ninguna es adecuada	Alguna es adecuada	La mayoría son adecuadas	Son adecuadas	10%
Capacidad de escritura	Presentan faltas de ortografía y no está bien redactado	No presentan faltas de ortografía, pero la mayoría está mal redactada	No presentan faltas de ortografía, pero la mayoría está bien redactada	No presentan faltas de ortografía y están bien redactadas	5%

Tabla 12.

Actividad 3: El debate.

INDICADORES	INSUFICIENTE (0-4)	SUFICIENTE (5-6)	NOTABLE (7-8)	SOBRESALIENTE (9-10)	PORCENTAJE
Capacidad de argumentación jurídica	Ninguna	Poca	Buena	Muy buena	10%
Capacidad de síntesis	Ninguna	Poca	Buena	Muy buena	0.25%
Capacidad de exposición oral	Ninguna	Poca	Buena	Muy buena	0.25%

7. EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Se ha remitido una encuesta a los alumnos sobre la valoración de esta unidad didáctica:

Tabla 13.

Encuesta de satisfacción de evaluación del profesorado.

Número	Cuestiones para valorar	Puntuación
1.	Las clases están bien preparadas	
2.	Las explicaciones de clase son claras	
3.	El profesor consigue despertar el interés por la asignatura	
4.	El profesor utiliza adecuadamente los recursos didácticos (adobe connect, second life, canvas)	
5.	El profesor está disponible para atender las dudas sobre la asignatura	
6.	El profesor se muestra correcto en el trato con los alumnos	
7.	Este profesor me ha ayudado a aprender	
8.	Las herramientas tecnológicas usadas motivan la asistencia	
9.	Las actividades desarrolladas te han servido para entender mejor los conceptos de la asignatura	
10.	Las actividades realizadas te han parecido innovadoras	

La mayoría de los alumnos contestaron que se matricularon en esta Universidad (UNIR) porque era online y ello les permitía compaginar su vida profesional y académica. No tenían barreras en horarios y podían seguir las clases tanto de forma sincrónica como asincrónica, requiriendo la atención del docente en cualquier momento a través del foro habilitado para dudas o de forma personalizada mediante tutorías virtuales a través de adobe connect.

Tampoco se tenían que preocupar por el material de estudio puesto que lo tenían desde el primer día en el aula virtual “canvas” y, además el profesor de la asignatura les facilitaba un power point sobre los contenidos impartidos en clase “adobe connect y second life”.

La herramienta usada “second life” facilitaba el proceso de enseñanza- aprendizaje puesto que daba una gran sensación de realidad. Imitaba la presencialidad en un juzgado y sala de juicios con lo que facilita la futura práctica presencial una vez colegiados.

Además, también la herramienta tecnológica “adobbe connect” dota de realismo e imita la presencialidad en una clase tradicional al sentir a los compañeros muy cercanos, los conoces, interactúas con ellos y con el docente. Por lo tanto, la experiencia de aprender de forma virtual no ha producido una merma en las relaciones personales con compañeros de clase ni en la metodología de aprendizaje puesto que todo ha sido ventajas al poder estar desde la comodidad del hogar sin menoscabar mis obligaciones personales con la familia.

8. CONCLUSIONES

La aplicación de estas herramientas tecnológicas ha revolucionado la forma de enseñar de forma online puesto que los alumnos al finalizar el curso han adquirido las competencias propuestas en esta unidad didáctica y alcanzado los objetivos de la misma. Se ha demostrado como la enseñanza de forma remota y sincrónica proporciona una enseñanza de calidad, siendo apropiada para adquirir los conocimientos, habilidades y destrezas de la asignatura derecho penal.

Los alumnos ahorran tiempo y dinero en desplazamientos, además de poder estudiar los contenidos del temario, así como visualizar determinadas actividades cuando dispongan de tiempo para ello; pudiendo compaginarlo con un trabajo o con cargas familiares como cuidado de padres y/o hijos. Esto favorece que determinados colectivos puedan acceder a una educación de calidad y se formen para un futuro inmediato.

Por lo tanto, la utilización de estas tecnologías digitales para la educación hacen posible una formación educativa de calidad, siendo tan eficaz como una docencia presencial al poder realizar las mismas actividades que en una clase teórica o práctica presencial, pudiendo preguntar al docente de forma sincrónica (en la clase en directo con *adobe connect* y *second life*) o asincrónica (a través de los foros) las dudas presentadas en la asistencia a una clase teórica o realización de una clase práctica. Todo esto, favoreciendo a ese colectivo trabajador o con cargas domésticas que no pueda acceder a un tipo de educación presencial.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amer, A. (2006). Reflexiones sobre la taxonomía revisada de Bloom. *Electronic journal of research in educational psychology*, 4(8), 143-144.
- Aroia Kortabitarte, U. (2018). Second Canvas. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (93), 77-80.
- Carriel Wang, C., Guarnizo Crespo, S., y Asencio Cristobal, L. (2017). Modelo De Negocios Canvas: Análisis De Sus Horizontes Epistemológicos. *INNOVA Research Journal* 2(3).
- Escutia Romero, R., y Monterroso Casado, E. (2011). Enseñanza práctica en 3D: Juicio virtual. *@tic. revista d'innovació educativa*, (6), 46-54.
- Ferreira-Herrera, D. (2015). El modelo Canvas en la formulación de proyectos. *Cooperativismo y Desarrollo*, 23(107).

- García Serrano, A., y Martínez López, R. (2007). *Second Life*. Anaya multimedia.
- Gilly Salmon, C. (2009). The future for (second) life and learning. *British journal of educational technology*, 40(3), 526-538.
- Grau-Moracho, J. (2007). Reuniones virtuales: *Adobe Connect* y *WebEx*. *El profesional de la información*, 16(5).
- López Hernández, F. (2008). El campus de la Universidad Carlos III en Second Life. *El profesional de la información*, 17(6), 657-661.
- Márquez, I. (2011). Metaversos y educación: Second Life como plataforma educativa. *Icono14*, 9(2).
- Masapanta Carrión, S., y Velázquez-Iturbide, J. (2017). *Una Revisión Sistemática del Uso de la Taxonomía de Bloom en la Enseñanza de la Informática*. En Atas do XIX Simpósio Internacional de Informática Educativa e VIII Encontro do CIED: III Encontro Internacional (pp. 294-299).
- Mejía Giraldo, J. (2019). Propósitos organizacionales como alternativa para los problemas que proponen los modelos canvas y lean canvas. *Innovar: revista de ciencias administrativas y sociales*, 29(72), 31-44.
- Melús Palazón, E., Magallón Botaya, R., Lafuente Lafuente, R., y Inmaculada García García, C. (2011). Aplicación de Second Life para la docencia. En P. Royo y A. Allueva, *Prácticas y modelos innovadores para la mejora y calidad de la docencia* (pp. 661-670).
- Menéndez, L. (2008). 'Second Life', un mundo virtual. *Escritura pública*, (49), 26-28.

CITA DE ESTE ARTÍCULO

Formato APA

Palop Belloch, M. (2022). Planificación simulación de juicio mediante Canvas, Adobe Connect y Scond Life *Educación y Futuro Digital*, (24), 5-26.

ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA ORTOGRAFÍA EN EDUCACIÓN PRIMARIA EN TIEMPOS DE COVID

THE TEACHING-LEARNING OF ORTHOGRAPHY IN PRIMARY EDUCATION IN TIMES OF COVID

Mónica Belda Torrijos.

Doctora en Lingüística Aplicada por la Universidad Politécnica de Valencia.

Profesora en la Universidad CEU Cardenal Herrera y en la Universidad Internacional de Valencia

María Gloria García Blay

Doctora en Humanidades por la Universidad CEU-Cardenal Herrera.

Profesora en la Universidad CEU-Cardenal Herrera

Resumen

La situación sanitaria actual nos ha hecho pensar en nuevas alternativas y nuevos recursos docentes que permitan a nuestro alumnado aprender tanto de forma síncrona como de forma asíncrona en caso de confinamiento. Desde las aulas del Grado de Magisterio se debe intervenir para formar no solo a los futuros docentes, sino también para ofrecerles las herramientas didácticas necesarias que necesitarán en su trabajo cotidiano. El proyecto que presentamos trató de ser una aportación a la enseñanza de la ortografía en Educación Primaria, de modo que se pretendió alcanzar un objetivo principal, diseñar un manual interactivo óptimo para incentivar la asimilación de contenidos ortográficos. Para ello, los alumnos de Educación Primaria debían alcanzar un notable dominio de la ortografía del español y saber adecuar las reglas de la RAE a las aulas de Educación Primaria. Presentaron un manual de ortografía para que sus futuros alumnos puedan aprender de manera inductiva a escribir correctamente mediante una enseñanza- aprendizaje síncrona o asíncrona. Esta experiencia se ha desarrollado en la asignatura de Aprendizaje y Didáctica de la Lengua en Primaria que se imparte en Magisterio a los alumnos de segundo y de quinto en la Universidad CEU Cardenal Herrera.

Palabras clave: Ortografía, Educación Primaria, errores ortográficos.

Recibido: 13/10/2021

Aprobado: 21/12/2021

Enero - Junio 2022

ISSN: 1695-4297

páginas

27 - 35

Nº 24

Abstract

The current health situation has made us think of new alternatives and new teaching resources that allow our students to learn both synchronously and asynchronously in the event of confinement. From the classrooms of the Teaching Degree, we must intervene to train not only the future teachers, but also to offer them the necessary didactic tools that they will need in their daily work. The project that we presented tried to be a contribution to the teaching of spelling in Primary Education, so that we tried to achieve a main objective, to design an optimal interactive manual to encourage the assimilation of spelling contents. In order to do so, Primary Education students had to achieve a remarkable command of Spanish orthography and know how to adapt the RAE rules to Primary Education classrooms. They presented a spelling manual so that their future students could learn in an inductive way to write correctly through synchronous or asynchronous teaching-learning. This experience has been developed in the subject of Language Learning and Didactics in Primary Education, which is taught to second and fifth year students at the Universidad CEU Cardenal Herrera.

Keywords: Spelling, Primary Education, misspellings.

1. INTRODUCCIÓN

La ortografía y su aprendizaje en las aulas de Educación Primaria es un tema actual de estudio y preocupación para los docentes. Los errores ortográficos en trabajos escritos son frecuentes. Es importante saber actuar frente al error, frente a errores fosilizados desde Educación Primaria y saber abordar la enseñanza-aprendizaje de la ortografía desde los inicios de la lectoescritura.

En el aula de Educación Primaria, la lectura y la escritura se muestran como una complicada tarea para los alumnos y para los maestros. Por ello, para fomentar el sistema de lectoescritura es necesario crear actividades y situaciones en las que se trabaje correctamente. Durante el día a día en el aula, se presentan muchas oportunidades para desarrollar el lenguaje oral, en cambio, las situaciones para trabajar el lenguaje escrito disminuyen.

En las escuelas, la lectura y la escritura se deben trabajar en conjunto, de esta manera, mientras se fomenta la lectura, los alumnos irán fijando en su mente las palabras más complicadas, lo que les facilitará resolver las cuestiones ortográficas que les pueden surgir en cualquier ocasión. Por ello, se debe favorecer un clima de confianza dentro del aula que ayude al alumnado a trabajar la escritura sin miedo a equivocarse (Fernández, 2016).

Carratalá (2013) expone diferentes causas por las que los alumnos cometen errores ortográficos. En primer lugar, habla del rechazo a la lectura de muchos alumnos. El escaso contacto de los alumnos con el lenguaje escrito no les permite contactar directamente con las palabras, con su formación, con su escritura correcta. Los maestros deben transmitir a los alumnos ese interés por la lectura para poder favorecer su formación integral. La lectura permitirá la competencia lingüística puesto que también permite la comprensión de su significado contextual. Por otra parte, señala el desprestigio social de la convención ortográfica. En la misma medida que ha disminuido el respeto a la convención ortográfica, han aumentado las faltas de ortografía. Aprender de memoria las reglas de ortografía es otra de las causas del error ortográfico por parte del alumnado. Los contenidos de la enseñanza de la ortografía siguen insistiendo en aprender de memoria las normas ortográficas. Por último, señala que los métodos utilizados por algunos docentes fomentan la aparición de faltas de ortografía para después corregirlos, en vez de crear actividades para prevenir los errores ortográficos. Este tipo de ejercicios entorpecen la evolución ortográfica de los alumnos.

Molinero (2010) añade una causa más a las que expone Carratalá (2013), la comunicación mediante las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) El uso intensivo de las nuevas tecnologías, que se utilizan cada vez más a edades tempranas, está provocando numerosas faltas ortográficas, como por ejemplo la reducción de palabras, las abreviaciones o el cambio de letras. El mayor problema es que los errores que se realizan no están contextualizados, y a menudo se plasman en trabajos formales de la escuela o en otros momentos de la vida cotidiana.

Mesanza (1987) expone que las actividades para que los alumnos corrijan los errores ortográficos en textos u oraciones, los contenidos ortográficos inadecuados con el desarrollo cognitivo del alumnado, la falta de programación en los contenidos de ortografía, la enseñanza de la ortografía como conocimiento exclusivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura y los contenidos de ortografía descontextualizados son algunas de las metodologías que intervienen de forma negativa en la enseñanza-aprendizaje de la ortografía. Sin embargo, señala como metodologías positivas: el *Método Preventivo*, método que consiste en proponer a los alumnos objetivos alcanzables y fomentar los aciertos en vez de los errores; la lectoescritura como método fundamental para una buena ortografía puesto que ayuda a prevenir cuestiones y asentar los contenidos y el uso del diccionario que nos permite conocer la escritura de las palabras y su significado.

Diversos autores como Bustos (1995), Gómez (2007), Martínez (2004) y Palacios (2010), citados en Fernández-Rufete (2015, p. 9), coinciden en la *Metodología Tradicional* para la enseñanza-aprendizaje de la ortografía. Esta se basa en transmitir verbalmente las normas, la sanción de los errores, corrección de las faltas por el maestro, automatización de la escritura y la práctica de actividades del libro de texto o fichas de refuerzo.

Gabarró y Puigarnau (1997), afirman que “si continuamos aplicando los métodos que siempre hemos usado, obtendremos los resultados que siempre hemos obtenido”. Resulta evidente que se debe cambiar el tipo de metodología tradicional, por este motivo diferentes autores han trabajado en el desarrollo de nuevos métodos para impedir que el alumnado tenga faltas ortográficas.

Mendoza (2003), expone un *Método Polifacial Preventivo* para el aprendizaje de la ortografía que está basado en la idea de la participación de factores cognitivos, factores lingüísticos y factores socioafectivos. Los factores cognitivos hacen referencia a la memoria, a la capacidad de generalización y a la atención. Los factores lingüísticos, refieren a la fonética, al vocabulario y al deletreo de palabras y los factores socioafectivos alude a la afectividad influye en el éxito o fracaso escolar.

La idea de este *Método Polifacial Preventivo* es que la primera imagen de la palabra que ve el alumno es la que permanece en la memoria.

Carratalá (2013), también se centra en un aprendizaje preventivo a través del *Método Viso-Audio-Motor-Gnósico*. El método comienza por la observación de la palabra destacando sus características ortográficas para conseguir fijar su imagen visual y lograr la comprensión de su significado. Posteriormente, el alumnado debe pronunciar la palabra de forma clara y pausada para adquirir una imagen articulatoria y auditiva. Por último, se procede a la escritura y la contextualización de la palabra.

Baeza y Beuchat (1983) diferencian dos métodos distintos para la enseñanza-aprendizaje de la ortografía, por una parte, presentan el *Método Inductivo* por el que el alumnado, con la ayuda del maestro, es capaz de buscar razonamientos, investigar y relacionar con otros casos parecidos hasta llegar a la norma para poder comprenderla mejor. Por otra parte, presentan el *Método Deductivo* que va de lo general a lo particular, de modo que se aprende la norma para llegar a los casos concretos. Este método está basado en recurrir a la norma en las situaciones de duda, por lo que su memorización y comprensión será fundamental para el aprendizaje.

El presente proyecto trató de ser una aportación a la enseñanza de la ortografía en Educación Primaria, de modo que se pretendió alcanzar el objetivo principal: diseñar un manual interactivo óptimo para incentivar la asimilación de contenidos ortográficos. Para la consecución de este objetivo principal, nos fijamos unos objetivos específicos: tomar conciencia sobre la necesidad de dominar la ortografía. Se pretende que el discente descubra los principios ortográficos de su vocabulario habitual y desarrolle una conciencia ortográfica apropiada a partir de la observación, la atención, la concentración, el análisis y la síntesis.

En el proceso de conocer los fundamentos de la ortografía española, nos marcamos como objetivo disponer de una colección de materiales, manuales y diccionarios que nos permitiese organizar y clasificar las

reglas ortográficas atendiendo a la etapa que iría dirigido el manual diseñado.

En el proceso de sintetizar y simplificar las reglas ortográficas definimos como objetivos: extraer información lingüística a partir de la información buscada y explicitar y ejemplificar las diferentes reglas ortográficas

Una vez recopilada toda la información, nos marcamos como objetivo diseñar el material didáctico siguiendo el *Método Deductivo* (Baeza y Beuchat, 1983) para la enseñanza-aprendizaje de la ortografía. Este método va de lo general a lo particular. Primero se aprende la norma para llegar a los casos concretos. Está basado en recurrir a la norma en las situaciones de duda, por lo que su memorización y comprensión será fundamental para el aprendizaje.

2. METODOLOGÍA

La metodología de nuestro proyecto se ha basado en el Aprendizaje Cooperativo, puesto que es una metodología activa basada en la interacción y experiencia de los discentes. Este tipo de metodología permitirá que los alumnos aprendan del profesor, del entorno y en especial, que aprendan unos de otros, puesto que se hace hincapié en la experiencia y trabajo colectivo como fuente del aprendizaje y crecimiento cognitivo. Este recurso metodológico busca la participación activa del alumno, así como que desarrollen su capacidad reflexiva, crítica y selectiva.

Para conseguirlo, el rol del profesor ha sido de supervisor activo. Se propuso el trabajo en grupo a partir de la técnica del puzle de Aronson (Orientacionandujar ,2014). Esta técnica es adecuada porque consideramos que el alumno es capaz de explicar la materia, si la ha entendido y asimilado a priori. El proyecto se inició con la organización de los contenidos que se querían trabajar de la siguiente manera:

1. La representación gráfica de los fonemas: interés especial en los fonemas que pueden ser representados gráficamente de modos diversos.
2. Las reglas de acentuación del español.
3. Signos de puntuación y otros signos auxiliares.
4. Las mayúsculas y las minúsculas.
5. La separación entre palabras y las abreviaciones gráficas: locuciones adverbiales, palabras compuestas, expresiones con prefijos, siglas, símbolos, abreviaturas.
6. Los nombres propios.

Se crearon grupos puzle de seis alumnos en los que cada uno tenía asignado el papel de experto en uno de los puntos anteriores. Posteriormente, los alumnos trabajaron de manera alterna en su grupo de expertos o en su grupo puzle, dependiendo de si se trataba de analizar uno de los epígrafes de la ortografía, de resolver dudas o de explicar los contenidos a los compañeros.

Mediante esta técnica, desarrollada por Aronson (1978) durante la década de los 70, son los propios alumnos los que se convierten en los maestros de sus compañeros, puesto que se produce una interdependencia entre ellos. Se convierten en los constructores de su propio aprendizaje y redundan en beneficio de su autonomía.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

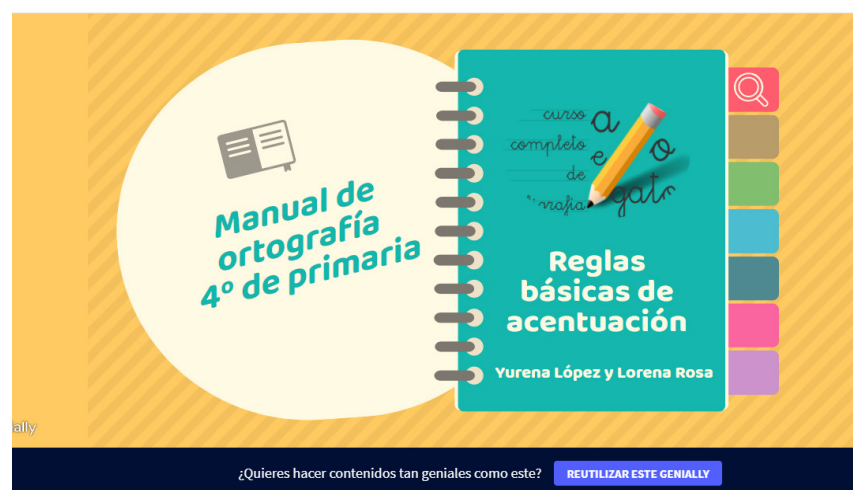
En el presente proyecto los alumnos partieron de la Ortografía de la Lengua Española y, en su investigación, compilaron las reglas ortográficas atendiendo a las grafías, la acentuación, las siglas y las mayúsculas y minúsculas.

Tras este trabajo, simplificaron las normas según la amplitud de la regla, tanto en el número de palabras como en su frecuencia de uso, y según su bajo nivel de excepciones. Después, redactaron de forma clara y precisa su propio manual de ortografía interactivo para que sus futuros alumnos puedan aprender de manera inductiva a escribir correctamente.

Presentamos un ejemplo completo de uno de los manuales elaborado por las alumnas Lorena Rosa Sahuquillo y Yurena López Fernández (2020):

Figura 1.

Ejemplo del manual de las reglas básicas de la acentuación elaborado en la aplicación Genially



Nota. <https://view.genial.ly/5faf300e72da7f14532df2ef/guide-seminario-manual-de-ortografia>

Figura 2.

Ejemplo de una regla ortográfica en la aplicación informática Genially y sus dos actividades



Una vez revisadas todas las reglas y explicadas atendiendo al curso a las que van dirigidas, se realizaron diferentes actividades para cada una de las reglas presentadas. Para ello, los alumnos elaboraron diferentes actividades interactivas valiéndose de aplicaciones informáticas como Genially, Educaplay, Canva, Quizlet...

Figura 3.

Ejemplo de una actividad en la aplicación informática Educaplay

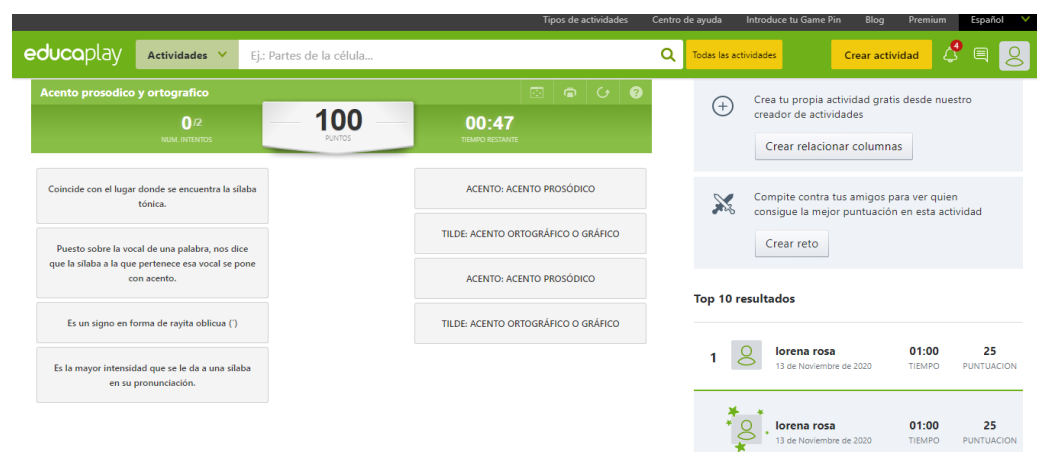


Figura 4.

Ejemplo de una actividad en la aplicación informática Educaplay



Figura 5.

Ejemplo de una actividad en la aplicación informática Genially



Figura 6.

Ejemplo de una actividad en la aplicación informática Quizlet



En el aula de Educación Primaria, la escritura es una complicada tarea para los alumnos y para los maestros. Los errores ortográficos que presentan los alumnos originan la necesidad de revisar los métodos de enseñanza con el fin de establecer nuevas estrategias y herramientas que favorezcan la escritura correcta de nuestro alumnado. Se suma a esta realidad la situación actual sanitaria, por lo que tenemos que pensar en nuevos modelos y recursos para trabajar la ortografía tanto de forma síncrona como de forma asíncrona. El presente trabajo muestra como los alumnos del Grado de Educación Primaria mediante aplicaciones informáticas como Genially, Educaplay, Canva o Quizlet realizaron un manual que permite a los alumnos de Educación Primaria conocer, revisar y practicar todas las reglas ortográficas atendiendo al currículo de Lengua y Literatura española y en concreto al Bloque 3, conocimiento de la lengua, donde se reflexiona sobre los mecanismos lingüísticos de la lengua española.

El manual elaborado por los futuros maestros permitirá que los alumnos adquieran habilidades ortográficas necesarias para realizar un buen uso de la lengua.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aronson, E. (1978). *The Jigsaw classroom*. Sage.
- Baeza, P., y Beuchat, C. (1983). *La enseñanza de la ortografía en educación básica*. Andrés Bello.
- Bustos, J. A. (2005). *A escribir se aprende escribiendo*. shorturl.at/cLNV9
- Carratalá, F. (2013). *Tratado de la didáctica de la ortografía de la lengua española*. Barcelona: Octaedro.
- Fernández, D. (2016). *La Ortografía en Primer Curso de Educación Primaria* (Trabajo Fin de Grado). Universidad de Valladolid. shorturl.at/CLOP1
- Fernández-Rufete, A. (2015). Enseñanza de la ortografía, tratamiento didáctico y consideraciones de los docentes de Educación Primaria de la provincia de Almería. *Investigaciones Sobre Lectura*, (4), 7-24. <https://rb.gy/bcxb4k>
- Giraldo, C. (2015). La escritura en el aula como instrumento de aprendizaje. *Ánfora: Revista Científica de la Universidad Autónoma de Manizales*, 22(38), 39-58. <https://rb.gy/d2xape>
- Gabarró, D. (2012). *Dominar la ortografía*. Boira.
- Gabarró, D., y Puigarnau, C. (1997). *Nuevas estrategias para la enseñanza de la ortografía en el marco de la programación neurolingüística*. Aljibe.
- Mendoza, A. (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura para Primaria*. Pearson Educación.
- Mesanza, J. (1987). *Didáctica actualizada de la ortografía*. Santillana.
- Mesanza, J. (1990). *Vocabulario básico ortográfico para uso del profesor de lengua del 1º, 2º y 3.er ciclo*. Escuela Española.
- Molinero, R. (2010). ¿Cómo abordar el problema de las faltas de ortografía? *Revista digital ciencia y didáctica*, (34), 123-135.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero. (2014, 1 de marzo). *[Real Decreto] por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria*. <https://rb.gy/pmveo6>

CITA DE ESTE ARTÍCULO

Formato APA

Belda Torrijos, M., y Gloria Blay, M. (2022). Enseñanza-aprendizaje de la ortografía en Educación Primaria en tiempos de COVID. *Educación y Futuro Digital*, (24), 27-35.



MÁSTER UNIVERSITARIO EN FORMACIÓN DEL **PROFESORADO** DE ESO Y BACHILLERATO, FP Y ENSEÑANZAS DE IDIOMAS



¡INSCRÍBETE **AQUÍ!**

 C/ MARÍA AUXILIADORA, 9 28040 MADRID

 CESDONBOSCO.COM

 [CESDONBOSCO_UNIVERSIDAD](https://www.instagram.com/CESDONBOSCO_UNIVERSIDAD)

 [@CESDONBOSCO](https://twitter.com/CESDONBOSCO)

EDUCAR PARA LA TOLERANCIA A TRAVÉS DE LA LITERATURA

EDUCATING FOR TOLERANCE THROUGH LITERATURE

Andrés Montaner Bueno

Doctor por la Universidad de Murcia.

Profesor en el Departamento de Didáctica de Lengua y Literatura, Universidad de Murcia

<https://orcid.org/0000-0002-8743-8472>

Resumen

Las sociedades actuales se han convertido en sociedades multiculturales en cuyo seno la convivencia resulta a veces conflictiva. En este trabajo defendemos la tesis de que el mejor camino para resolver este problema y formar ciudadanos libres, solidarios y tolerantes consiste en fomentar una educación para la tolerancia. Tras acercarnos al concepto actual de lo que entendemos por tolerancia, concretando sus características, aspectos fundamentales y límites, abogamos por el empleo de la literatura como instrumento para la enseñanza de esta virtud cívica. Para ello, a modo de ejemplo, hemos analizado la novela *La nieta del señor Linh* de Philippe Claudel.

Palabras clave: Tolerancia, educación, valores, literatura, multiculturalismo.

Abstract

Today's societies have become multicultural societies in which coexistence becomes sometimes conflictive. In this paper we claim that the best way to solve this issue, while training free, supportive and tolerant citizens, is to promote an education for tolerance. After approaching the current concept of what we understand as tolerance, specifying its characteristics, fundamental aspects and limits, we advocate the use of literature as an instrument for teaching this civic virtue. To do this, as an example, we have analysed the novel *Monsieur Linh and His Child* by Philippe Claudel (2005).

Keywords: Tolerance, education, values, literature, multiculturalism.

Recibido: 24/03/2022
Aprobado: 17/05/2022

Enero - Junio 2022
ISSN: 1695-4297

páginas
37 - 54

Nº 24

1. INTRODUCCIÓN

Como consecuencia de los fuertes movimientos migratorios que se han producido especialmente a finales del siglo pasado y lo que llevamos de siglo, junto con la existencia de minorías étnicas autóctonas, las sociedades actuales se han convertido en sociedades multiculturales. En su seno convive una amalgama de individuos, creencias y culturas cuya cohabitación no es fácil, sino que deviene en problemática.

En este contexto multicultural las sociedades se enfrentan a un doble reto: por una parte, alcanzar un equilibrio entre el reconocimiento de las diferencias de parte de la población y el desarrollo de políticas unitarias. Por otra, se deben atajar las actitudes de rechazo y discriminación hacia los que se consideran diferentes y que, en multitud de ocasiones, se convierten en actitudes xenófobas, utilización de la religión como signo de fanatismo, terrorismo, etc.

Consideramos que para alcanzar una convivencia pacífica y exitosa entre culturas diferentes es necesario que se fomente el valor de la tolerancia como principio vertebrador de toda sociedad democrática, En este sentido, abogamos por la idea de que solo a través de la educación se podrá conseguir formar a los ciudadanos como personas que hagan de la tolerancia una forma de convivir y relacionarse con sus semejantes, especialmente con aquellos que consideramos “diferentes”.

Para conseguir este propósito analizaremos, en primer lugar, el problema del multiculturalismo al que se enfrentan las sociedades actuales y las consecuencias que conlleva. A continuación, intentaremos concretar el verdadero significado de lo que actualmente entendemos por tolerancia. Estudiaremos los aspectos que son propios de su verdadero significado y analizaremos si la tolerancia debe considerarse como una virtud cívica sin límites en el sentido de afirmar que “todo vale” o si, por el contrario, deben plantearse una serie de límites. Como afirma Droit (2018, p. 99): “Al igual que es positivo ser intolerante con las injusticias, es coherente ser intolerante con los fanáticos, ser intolerante con la propia intolerancia”.

Posteriormente plantearemos la necesidad de educar en la tolerancia como mejor procedimiento a largo plazo para formar ciudadanos libres, solidarios y respetuosos con sus semejantes. Para ello analizaremos como las leyes educativas regulan la educación en valores, los objetivos que se plantean y las posibles estrategias metodológicas para llevarlos a cabo. Entre todas ellas nos decantaremos por la utilización de la literatura como instrumento eficaz para transmitir la tolerancia en el ámbito escolar.

Terminaremos nuestro trabajo analizando un ejemplo práctico de la instrumentalización de la literatura para transmitir la tolerancia. Analizaremos, para ello, la novela *La nieta del señor Linh* de Philippe Claudel, resaltando aquellos aspectos relacionados con la tolerancia y que pueden servirnos como recurso eficaz para que el alumno pueda interiorizar la necesidad de valorar distintas culturas y creencias como antesala para fomentar actitudes tolerantes.

2. MULTICULTURALISMO Y NECESIDAD DE LA TOLERANCIA COMO PRINCIPIO VERTEBRADOR DE LAS SOCIEDADES ACTUALES

Durante la segunda mitad del siglo XX y en el presente siglo se han incrementado los movimientos migratorios de los países en vías de desarrollo hacia los países desarrollados por diferentes motivos: huida de la hambruna, búsqueda de niveles de bienestar mayores, liberación de situaciones de conflicto político y/o bélico, etc. Tal ha sido el incremento de este movimiento migratorio que Kymlicka ha clasificado esta época como la “era de las migraciones”, “la era de los nacionalismos”. En este sentido afirma:

El final del siglo XX se ha descrito como “la era de la migración” porque cantidades ingentes de personas atraviesan las fronteras, haciendo que prácticamente todos los países sean más y más poliétnicos. También se ha descrito como la “era del nacionalismo”, ya que en todo el mundo es cada vez mayor el número de grupos que se movilizan y afirman su identidad. (1996, p. 265)

Este fuerte movimiento migratorio, junto con la existencia de minorías étnicas, han transformado a las sociedades actuales en sociedades multiculturales en las que existen altos niveles de diversidad étnica y racial. En su seno conviven una diversidad de individuos, creencias, costumbres, valores, culturas diferentes que en la mayoría de casos no presenta una convivencia fácil sino problemática. La envergadura de este fenómeno es tal que representa un problema de primera magnitud al que deben enfrentarse estas sociedades.

En este contexto multicultural las sociedades afrontan un nuevo reto consistente en alcanzar un equilibrio entre el reconocimiento de las diferencias por parte de la población y el desarrollo de políticas unitarias. Se busca el reconocimiento de la idiosincrasia específica de cada grupo social y a la vez una unidad política. Se trata, por tanto, de propugnar políticas globales que no impongan un modelo de uniformidad cultural que margine las peculiaridades de cada grupo étnico.

La migración suele despertar una imagen negativa entre los nacionales de un país, pues se extiende el prejuicio de que los extranjeros que acceden a territorio nacional solo consumen los recursos que pertenecen a los ciudadanos originarios del país. Son “parásitos” que provienen del extranjero, que “roban” el trabajo a los nacionales, e incrementan la delincuencia.

Con estos planteamientos está surgiendo un fuerte etnocentrismo, entendido como la actitud que aparece ante una situación de encuentro con otras culturas, consistente en repudiar las formas culturales que son diferentes, extrañas y alejadas de nosotros, y preferir otras más cercanas con las cuales nos identificamos plenamente (Aguilera, 2002). En este mismo sentido, afirma Savater (2000, p.12): “La heterofobia no es un sentimiento humano sino humanísimo, ya que favorece una cierta cohesión social y refuerza la

identificación con el propio grupo”. Esta actitud etnocentrista que sobrevalora la cultura propia e infravalora la ajena, la diferente, generalmente alienta actitudes de rechazo, discriminación, xenofobia y racismo. La forma en que reaccionaron los Estados como consecuencia de albergar en su seno altos niveles de diversidad étnica y racial ha sido diferente a lo largo del tiempo. En un principio se promovieron actitudes de rechazo y políticas públicas de asimilación consistentes en que los inmigrantes fueran cambiando sus hábitos de vida, cultura, costumbres, vestimentas, lengua, etc., por los de la sociedad de recepción. A partir de los años sesenta del pasado siglo se han producido importantes cambios respecto a esta visión claramente etnocentrista, propugnando políticas en las que se reconocían, tanto a las comunidades indígenas como a los inmigrantes, sus derechos lingüísticos y ciertas formas de autogobierno y derechos territoriales (Aguilera, 2012, p. 928).

Alcanzar una convivencia pacífica y de respeto y consideración entre culturas diferentes no depende de que se establezca un sistema democrático basado en el principio “todo poder procede del pueblo”, sino que requiere de otros factores no asociados necesariamente a esta forma de gobierno. Como afirma Höffe (2010, p.131): “La convivencia exitosa entre culturas diferentes no está ligada a la forma constitucional de la democracia. Son otros tres factores los que son cruciales, pero ellos son conciliables también con formas estatales no democráticas”.

En este sentido Höffe (2010, p. 132) propugna tres factores esenciales. El primero de ellos consiste en la consecución de un Estado de derecho que considere a todas las personas como iguales ante la ley. Un segundo factor consistente en la conquista de un Estado de derecho liberal cuya legislación se organice teniendo en cuenta el respeto de los derechos humanos, de tal forma que nadie pueda ser discriminado o privilegiado debido a su raza, creencias o cualquier otro aspecto de su condición. Un tercer factor que se basa en la tolerancia, aunque este factor juega un papel fundamental en los otros dos factores.

A partir de las aportaciones de Höffe podemos considerar tres tipos de tolerancia. La primera -tolerancia social- referida a las culturas y sociedades. La tolerancia se plantea como un principio vital de una sociedad en cuyo seno se puede desarrollar cualquier forma de vida. En segundo lugar, la referida a las comunidades, en las que la libertad religiosa y de opinión se eleva al rango de derecho fundamental y el Estado es neutral a nivel religioso e ideológico –tolerancia política-. Finalmente, la relacionada con los individuos como virtud ciudadana –tolerancia personal-.

La justificación de la necesidad de la existencia de la tolerancia como principio vertebrador de las relaciones sociales solo es necesaria cuando se admite la diversidad y se fomenta una convivencia pacífica. Como afirma Höffe (2010):

Una primera justificación, la pragmática es sencilla para quién admite la diversidad, fomenta una convivencia sin fricciones y otorga mayor valor a la autorrealización humana. La justificación moral es más exigente e invoca un principio de justicia: al igual derecho de todos a dirigir su vida bajo su propia responsabilidad. (p. 140)

La tolerancia significa soportar la otredad y, por ello, está íntimamente relacionada con el pluralismo y el relativismo. Si todos los hombres tuvieran los mismos planteamientos transcendentales y todos siguieran el mismo estilo de vida, no se necesitaría la tolerancia social. Solo en un mundo diferente, diverso, se justifica la tolerancia como elemento vertebrador de una convivencia sin fricciones. Alcanzar este ideal comunitario requiere tanto renunciar a la supremacía individual como motor de la sociedad como a la imposición del interés de la comunidad predominante.

Conseguir esta convivencia pacífica exigirá la adopción de políticas públicas para que se haga efectiva esta integración. Banting y Kymlicka (2007, p. 28) proponen una serie de políticas separando las que fomentan la integración y reconocimiento de la inmigración y las que propugnan la integración de las etnias que conviven en la sociedad.

3. SIGNIFICADO ACTUAL DE TOLERANCIA

Cuando intentamos aproximarnos al concepto actual de tolerancia el primer problema al que nos enfrentamos es que su significado puede ser interpretado de diferentes formas que nos emplazan a contenidos bien diferenciados. Para algunos la tolerancia está relacionada con una actitud de un “dejar hacer”, “dejar pasar” hacia las creencias o prácticas con las que no estamos de acuerdo. Para otros la tolerancia se relaciona como una virtud cívica que debe emplearse como principio de acción del Estado. Otros relacionan la tolerancia con la actitud de ser amable con los demás, asociada con actitudes de complacencia con los que son distintos.

Tal como podemos observar el significado de lo que entendemos actualmente por tolerancia es controvertido, puesto que en muchas ocasiones utilizamos el término para referirnos a realidades y contenidos diferentes. Como afirma Forst (2013, p.2): “El significado del término es en sí mismo controvertido, de manera que una práctica orientada a articular conflictos resulta en sí misma conflictiva”. En este mismo sentido Blázquez (2016, p. 23) señala que: “Como es fácil constatar la noción de tolerancia no está exenta de complejidades y de significados múltiples, a veces equívocos”.

Teniendo en cuenta esta multiplicidad de significados consideramos necesario antes de realizar nuestra propuesta sobre la tolerancia precisar el contenido del término tolerancia que vamos a analizar, con la finalidad de evitar imprecisiones.

En un trabajo anterior (Montaner, 2021, pp. 231-234) ya analizamos diferentes definiciones del término, formuladas por distintos autores. Estudiamos, entre otras, las definiciones del término que encontramos en el diccionario de la Real Academia Española (RAE, 2019), en el diccionario de las Ciencias de la Educación (Prellezo, 2017), Escamez (1995, p. 30), López Quintás (1995, p. 329), Torres Ruiz (1995, p. 122) y Forst (2017, p. 1).

Como compendio de todas ellas, en este mismo trabajo definíamos la tolerancia como: “Una actividad comprensiva frente a las creencias, acciones o prácticas de otros, que se consideran erradas o equivocadas, pero que a pesar de ello son aceptadas” (p.232).

Tres aspectos podemos considerar inherentes al concepto de tolerancia:

a) La práctica de la tolerancia *presupone la coexistencia con personas* que mantienen planteamientos y creencias diferentes a las nuestras. Se utiliza la tolerancia como medio para terminar o evitar los conflictos entre estos grupos sociales diferentes. Se puede emplear como elemento que permita la convivencia entre los iguales (pero con diferentes creencias y vivencias) y como medio que utiliza la autoridad pertinente para organizar la convivencia entre personas con distintas culturas.

La primera concepción de tolerancia se refiere a una forma de relacionarse entre personas que pertenecen a grupos sociales diferentes, que son más o menos iguales en poder y que postulan la tolerancia como el medio más eficaz para una convivencia pacífica. Esta conexión se plantea como una relación horizontal entre individuos (en el ámbito de lo privado). Consiste en convivir cooperando con otros grupos sociales diferentes para alcanzar una convivencia pacífica y enriquecedora. Como afirma López Quintás (2008, p.15): “Consiste en una actitud de *positiva colaboración* con el otro, de *búsqueda en común de la verdad*”.

La segunda concepción del término tolerancia se refiere a la utilización de esta forma de convivencia como principio político en el que se basa la organización de la sociedad. Consiste en que la autoridad que tiene poder de interferir con las prácticas de la minoría las “tolera” y a cambio esta minoría acepta su posición inferior. En este caso se trata de una relación vertical entre los que sustentan el poder y los integrantes de las minorías toleradas.

b) Otro aspecto que incluye la tolerancia es el del *respeto*. Los grupos sociales que mantienen creencias y prácticas culturales diferentes mantienen una actitud de respeto que les induce a reconocer y permitir vivencias y creencias diferentes a la propia. Como afirma Forst (2017, p. 6): “las personas se respetan entre sí como iguales políticos con una cierta identidad ético-cultural que debe ser respetada y tolerada como algo que es especialmente importante por una persona y puede proporcionar buenas

razones para ciertas excepciones o cambios generales en las estructuras legales y sociales existentes”.

Se reconoce a los demás el derecho a pensar lo que piensan y a poder actuar según sus convicciones, aunque no se compartan. Como afirma Droit (2018, p.32): “Ya no se trata de que “te guste” lo que hacen los demás o lo que piensan, sino de ‘respetar` sus formas de vivir”.

Solamente en el encuentro con el otro se puede alcanzar actitudes tolerantes, puesto que la tolerancia no supone solamente “dejar hacer”, sino que va más allá, intentando captar los valores positivos de la persona tolerada a fin de enriquecerse mutuamente. Como afirma López Quintás (2008, p. 37): “Esta búsqueda y ese encuentro no exigen únicamente *tolerarse*, en el sentido de *aguantarse*; piden *respeto*, entendido positivamente como *estima*, *aprecio*, del valor básico del otro, en cuanto persona, y de los valores que pueda albergar”.

- c) Supone también una relación de *estima* hacia aquellos que son “diferentes”. Este sentimiento de estima conlleva alcanzar un concepto de tolerancia más completo puesto que no simplemente se transige con otras creencias diferentes a las nuestras, sino que se reconoce a estas cierto valor. Supone descartar planteamientos absolutistas de que solo nosotros tenemos la razón y toda la razón, para aceptar que otras vivencias puedan contener aspectos valiosos, aunque sean contrarias a los nuestros.

Esta es la cuestión nuclear para alcanzar una relación de tolerancia (López Quintás, 2008, p.30): “Para ser tolerantes debemos partir de una convicción decisiva: El ser humano, por ser finito, puede encontrar *toda la verdad*, pero no la *verdad toda*”.

En este mismo sentido afirma Thiebaut (1999, p.66): “Comprender a otro distinto –distinto, esto es, en el orden de sus creencias- es modificar la comprensión de nosotros mismos –de nuestras creencias-, compulsar sus respectivas verdades”.

3.1 La tolerancia como virtud de la democracia

Desde el ámbito público algunos autores mantienen la tesis de que el individuo está condicionado por su entorno social y consideran la tolerancia como una virtud eminentemente social. Afirma Thiebaut (1999, p. 37): “La tolerancia es una forma de organización del espacio público de convivencia que minimiza los conflictos religiosos y las creencias”.

Esta virtud se erige actualmente como un elemento fundamental para construir una sociedad democrática y resolver los problemas de convivencia que puedan surgir por la coexistencia de minorías étnicas, inmigrantes o culturales. Así lo afirma Blázquez (2016) cuando define la tolerancia como virtud cívica:

Una virtud cívica cuyo concurso deviene inexcusable en el proceso de construcción de sociedades abiertas, desarrolladas y plurales que cuentan en su seno con la presencia de diversas culturas, creencias y religiones que aspiran a alcanzar un grado de convivencia armónica, respetuosa con la alteridad. Lo cual permite evidenciar una profunda afinidad entre democracia, en tanto que comunidad cívica de ciudadanos, proceso de búsqueda de la verdad, y la práctica de la tolerancia. (p. 27)

De esta forma, la tolerancia que originalmente se consideraba como una virtud ético-individualista, se transforma en una virtud ético-social. Como afirma Blázquez (2016, p. 102): “Pues bien, llegado el momento presente cabe precisar que la tolerancia es sin lugar a dudas una virtud de carácter ético-cívico, fundamental e inexcusable en todo sistema democrático”.

3.2 ¿Es actualmente la tolerancia un valor absoluto?

Hemos definido la tolerancia como la virtud cívica de la democracia, que se hace imprescindible para construir sociedades democráticas. Pero esta afirmación hace plantearnos si las sociedades actuales deben manifestarse tolerantes con todo tipo de acciones y/o planteamientos o si, por el contrario, se deben establecer una serie de límites y, en este último caso, cómo y dónde situar estos límites.

A lo largo de la historia se han desarrollado ideologías totalitarias que han generado crueldad y violencia, millones de muertes y diferentes episodios de genocidio. En lo que llevamos de siglo han proliferado acciones de grupos fanáticos que defienden postulados de carácter dogmático y excluyente, que recurren al odio y a la violencia y que se materializan en atentados tan crueles como los atentados de las Torres Gemelas (Nueva York, 11 de septiembre de 2001), atentados de Atocha (Madrid, 11 de marzo de 2004), ataque terrorista al semanario satírico Charlie Hebdo (París, 7 de enero de 2015), etc.

Ante estos hechos nos planteamos la necesidad de establecer límites a la tolerancia, puesto que parece lógico no tolerar ciertos planteamientos radicales que van en contra de la naturaleza humana y de la convivencia pacífica.

En este sentido Popper (1992, p. 244) afirmaba: “si concedemos a la intolerancia el derecho a ser tolerada, destruimos la tolerancia y el Estado constitucional”. Por su parte, Rawls (2006, p. 208) señalaba que: “el problema de tolerar al intolerante está directamente unido al de la estabilidad de una sociedad bien ordenada”.

Droit (2018, p. 93) aboga por la necesidad de establecer límites a la tolerancia cuando afirma: “¡Hay casos en que es mejor ser intolerante!... La idea de que la tolerancia es buena en sí misma, siempre y en todos los casos, es una idea falsa. ¡Todo depende de lo que se tolere!”.

Aceptada la tesis mayoritaria de que la aplicación de la tolerancia debe estar sujeta a una serie de

limitaciones, puesto que hay actos que utilizan la coacción y la fuerza que van en contra de la convivencia, el problema que se nos plantea es determinar la línea de separación de lo que se considera tolerable y de lo que no lo es. Como afirma Droit (2018, p.97): “La frontera de lo que es tolerable y de lo que no lo es, en muchas ocasiones es vaga y relativamente móvil y, sobre todo, discutible”.

4. LA LITERATURA COMO INSTRUMENTO DE LA EDUCACIÓN PARA LA TOLERANCIA

Aceptada la tolerancia como virtud de a democracia, un buen camino para formar ciudadanos libres y solidarios es educar a los jóvenes para que aprendan a vivir en la tolerancia. Como afirma Mínguez (1995, p. 62):

Es conveniente, más allá de los intereses personales o de grupo, afrontar la educación para/en la tolerancia como núcleo básico desde o con el que se forma a ciudadanos democráticos o solidarios con sus congéneres, cultivando el respeto a mentalidades, culturas y personas diferentes.

En este mismo sentido afirma Aguilar (2002, p. 275):

Es necesario educar a los jóvenes en un ambiente de tolerancia para que aprendan a vivir en la tolerancia, palabra que va más allá de la armonía social como utopía, sino que se convierte en una estrategia y en una política real de desarrollo humano.

La actual Ley educativa, LOMLOE que modifica a la LOE, en su preámbulo configura la educación como un medio para transmitir conocimientos y valores que respeten a los diferentes individuos. Se afirma en la citada Ley:

Para cualquier persona la educación es el medio más adecuado para desarrollar al máximo sus capacidades, construir su personalidad, confirmar su propia identidad y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognitiva, la afectiva y la axiológica.

Así, cuando se nos habla de los objetivos que la ESO persigue para los alumnos, se afirma en el artículo 23 apartado a) que uno de ellos será:

Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto de los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.

Tal como explicitan las leyes educativas estamos convencidos de que el fomento de la educación en la tolerancia es la forma más efectiva para conseguir sociedades dialogantes y democráticas. Ahora bien, aunque en teoría el sistema educativo se proponga una educación en valores, la realidad nos indica que en la praxis no siempre se desarrolla.

El gran reto con el que se enfrenta el sistema educativo para incorporar la tolerancia a los procesos educativos no es tanto incluirla como un tema del currículo sino utilizarla como una estrategia de enseñanza y aprendizaje.

Como afirma la UNESCO (2017, p. 2):

Una educación en derechos humanos eficaz no solo proporciona conocimientos sobre los derechos humanos y los mecanismos para protegerlos, sino que, además, desarrolla las competencias y actitudes necesarias para promover, defender y aplicar los derechos humanos en la vida cotidiana... Las actividades de educación en derechos humanos deben fomentar los valores fundamentales como el respeto, la tolerancia, la igualdad y la justicia.

La educación para la tolerancia exige afrontar los conflictos que se suscitan desde el diálogo, ya que para que se produzca este es necesario que las partes acepten escuchar a los demás, es decir, se produce una especie de pacto por el que todos se comprometen a respetar y a oír la opinión ajena (Muñoz, 1997, p. 20). Es necesario fomentar el diálogo que Popper (1997, p. 154) lo califica como *racional* cuando afirma: “la potencia unidad e igualdad de derechos de todas las personas son un requisito de nuestra disposición a discutir racionalmente”. Favorecer una actitud tolerante conlleva desarrollar un pensamiento crítico que a su vez se pregunte por las razones que otros sustentan para defender sus planteamientos. Solo podrá alcanzarse esta actitud tolerante desarrollando y poniendo en práctica habilidades lógico-argumentativas. Otro aspecto que es necesario resaltar es que la enseñanza de la tolerancia no puede afrontarse como una transmisión teórica de conocimientos, sino que necesariamente debe transmitirse desde la práctica, desde la experiencia personal. De nada servirán estos conocimientos si el alumno observa que para la resolución de conflictos se utiliza la imposición, la agresividad y/o violencia para acallar opiniones y planteamientos diferentes.

Las estrategias metodológicas que se pueden desarrollar en el ámbito educativo para facilitar el proceso enseñanza-aprendizaje de la tolerancia son muy variadas y de diferente naturaleza. Siguiendo los planteamientos realizados por Olaya (2002, pp. 233-235), podemos citar las siguientes: a) *técnicas de trabajo cooperativo* (el puzzle de Aronson, el grupo de investigación, aprendiendo juntos, frases desordenadas, etc.); b) *técnicas de comunicación persuasiva* (foto-palabra, disco-forum, discusión dirigida, panel de expertos, etc.).

Entre todas las estrategias metodológicas proponemos la utilización de los textos literarios como un recurso excelente. En este sentido la profesora Colomer (1989) afirma que la educación literaria proporciona una formación integral ya que brinda la oportunidad de confrontar textos desde ópticas diferentes e incluso contrarias, permitiendo que los estudiantes reconozcan la diversidad cultural y desarrollen un juicio crítico y constructivo sobre las mismas.

En este mismo sentido Tejerina (2008, p.64) afirma: “La literatura por su diversidad expresiva y capacidad de seducción y por su poder socializador en la aportación al conocimiento del mundo, puede ejercer una valiosa contribución en la educación moral de los adolescentes”. De igual manera Ítalo Calvino (1983, p.373) afirmaba que la literatura es un instrumento para transmitir valores, situándolos además en un contexto histórico determinado.

Entre las razones que nos permiten considerar la literatura como un excelente instrumento para transmitir la tolerancia en el ámbito escolar, podemos citar, entre otras, las siguientes:

- a) *La condición universal de la literatura.* En la literatura se desarrollan relatos que nos dan a conocer diferentes vivencias procedentes de distintas culturas. El lector conocerá una diversidad cultural que le permitirá reconocer su propia identidad cultural dentro un conglomerado de ellas. Este conocimiento de la diversidad cultural puede ser un primer peldaño hacia el reconocimiento y aceptación del otro.

Como afirman Malik y Sutil (2013):

La literatura tiene carácter universal, pues todas las culturas y sociedades tienen un repertorio de relatos (historias, cuentos, poesía, canciones, etc.) que informan sobre el mundo. De esta forma, las narraciones de mitos y leyendas de distintos lugares propician el reconocimiento de la diversidad de culturas, de las similitudes y divergencias entre las múltiples formas de resolver los misterios de la existencia. (p. 53)

Por medio de los relatos literarios en los que se describen diferentes realidades del mundo, el lector podrá comprender mejor las razones del que considera diferente y a partir de este conocimiento podrá desterrar los estereotipos que ha ido formando sobre otras culturas.

- b) *La literatura aborda temas que son comunes a todos los hombres.* En el fondo casi todos los relatos literarios reflejan problemas, actitudes y vivencias que son comunes a todos los hombres y que son vividos por todas las culturas. El lector al verse reflejado en una problemática que es parecida a la suya, aunque con matices, comprenderá mejor las realidades culturales diferentes a la suya, percibiendo que el “otro” es más parecido a nosotros de lo que en primera instancia pudiera parecer, ya que comparte análogos problemas y anhelos.

La literatura es, por tanto, un recurso que podemos utilizar para conocer y valorar distintas culturas, creencias y comportamientos como primer eslabón para respetar los planteamientos del otro que resulten diferentes a los nuestros, es decir, como recurso para fomentar actitudes vivenciales tolerantes.

Como afirma Vargas Llosa (2003, p. 386): “Nada enseña mejor que la literatura a ver, las diferencias étnicas y culturales, la riqueza del patrimonio humano y a valorarlo como manifestación de su múltiple creatividad”.

5. UN EJEMPLO PRÁCTICO: LA NIETA DEL SEÑOR LINH DE PHILIPPE CLAUDEL

La nieta del señor Linh nos relata la partida de un anciano de su país de origen, devastado por la guerra, y su llegada a un nuevo país donde es acogido como refugiado. El anciano señor Linh lo ha dejado todo: familia, aldea, tierras e incluso su país. Su único equipaje es una fotografía de su mujer y un saquito con tierra de su aldea. Pero el mayor tesoro que lleva con él y que le dará fuerzas para afrontar la nueva vida es su nieta Sang Diu, la única superviviente de su familia a la que Linh cuidará y protegerá con la esperanza de que crezca y viva feliz.

Acogido en el país de destino por la oficina de refugiados, el anciano será hospedado temporalmente con otros refugiados hasta que su caso sea estudiado. Durante ese tiempo el protagonista conoce al señor Bark, generoso hombre del país de acogida, con el que entablará una amistad llena de afecto y cercanía, a pesar de sus diferentes culturas, situaciones e idiomas. Linh vuelve a encontrarse en casa con el señor Bark.

Finalmente, al ser revisado su caso, el anciano será trasladado a una residencia geriátrica para enfermos mentales de la que huirá en su deseo de encontrarse con su amigo al que tanto echa de menos. En su huída, siempre con su nieta, conseguirá finalmente encontrarse con su amigo el señor Bark y el final de la novela se abre así a la esperanza de un futuro feliz para ambos.

El señor Linh, un anciano exiliado de su país, se encuentra indefenso en una tierra extraña. Sufre el miedo y la incertidumbre en un país absolutamente desconocido para él. En esta situación se aferra al pasado y a su nieta Sang Diu como símbolo de continuidad con su vida.

Aparentemente es un hombre pacífico y comprometido con la vida de su nieta para poder sobrevivir: vive por y para su nieta y lucha con todas sus fuerzas por su bienestar y por permanecer unido a ella. Pero realmente Linh es un enfermo, un hombre que vive de lo que su imaginación le hace desear. Para continuar luchando en una situación tan dolorosa Linh cree que su nieta Sang Diu está viva, cuando en realidad lo que transporta siempre entre sus brazos es una muñeca, la muñeca de su nieta. Linh ha tenido que recurrir a la imaginación para seguir viviendo y en sus delirios necesita que la muñeca sea su nieta para poder siguiendo dando un sentido a su vida.

5.1 La tolerancia en la novela

Al analizar esta novela encontramos en ella un claro ejemplo de la tolerancia como virtud de la democracia, como una virtud eminentemente ético-social, al ser practicada por las instituciones representadas en la oficina para los refugiados. De igual forma observamos también una tolerancia en el ámbito privado que se expresa como tolerancia positiva ejercida por el señor Bark en su actitud de total comprensión hacia el diferente.

a) *La tolerancia en el ámbito social*: el señor Linh es acogido por las instituciones del país de destino desde su llegada en un barco en el que viajaba con otros refugiados. La mujer del muelle se encarga de hospedarlo en un dormitorio común junto a otras dos familias de refugiados y de llevarle todo lo necesario e incluso algún capricho como el tabaco: “La mujer del primer día, a la que interiormente llama “la mujer del muelle”, los visita todas las mañanas para llevarles provisiones y se interesa por todos” (p. 16).

Linh es acogido desde el principio en toda su humanidad y tratado con respeto, simpatía y cercanía. Para poder ayudar en este cometido la mujer del muelle va acompañada de una intérprete que habla el idioma de Linh y gracias a esta el anciano se siente comprendido y escuchado, acogido y cuidado. Pero esta situación es solo provisional. Así le informa la intérprete: “La oficina para los refugiados no tardará en estudiar su caso, como hace con todos. Verá a personas que le harán preguntas, y también a un médico. No se apure, yo estaré con usted” (p. 42). Tras ser examinada y revisada su situación Linh será atendido por un médico e ingresado en una residencia más adecuada a su estado senil y confuso. En todo momento el anciano será atendido con la dedicación adecuada, la amabilidad y profesionalidad del médico y la correspondiente atención de otros profesionales: los hombres y mujeres de bata blanca de la residencia. Sus necesidades materiales y médicas estarán bien cubiertas, según su especial naturaleza y enfermedad. Vemos, pues, desde el principio de la novela una adecuada y cordial acogida de las instituciones de un país al que Linh ha llegado como refugiado extranjero, solo, anciano y enfermo.

b) *La tolerancia en el ámbito privado*: el propio autor de la novela, Philippe Claudel, confesó en unas declaraciones a la prensa que su obra *La nieta del señor Linh* era un canto a la tolerancia. Este canto a la tolerancia no debe pasarse por alto como puede ocurrir en una primera lectura en la que el lector se fija principalmente en la historia de la amistad entre los dos protagonistas. La amistad entre Bark y el señor Linh es tan atractiva y protagoniza de tal forma el hilo narrativo que el lector puede desatender el hecho de que Linh es un refugiado que huye de un país en guerra y Bark un ciudadano del país de acogida, cuyo nombre es desconocido. Es precisamente este grado de amistad entre dos hombres de origen y suerte tan diferentes el que mejor expresa la completa tolerancia que hay por parte del ciudadano Bark hacia el desvalido refugiado y anciano señor Linh y es esta amistad la que hace que ambos hombres se vean mutuamente como dos seres humanos en su recíproca necesidad de afecto y comprensión por encima de sus diferencias culturales, de idioma o de origen.

La acogida del señor Bark al refugiado es plena. Los encuentros entre ambos hombres son diarios y muestran la tolerancia total entre personas tan diferentes. Bark acoge a un desconocido, un extranjero refugiado, anciano, enfermo y pobre y lo hace su amigo contándole su vida e intimidades, recibiendo sus regalos. Comparten bebida y calor en el bar y sienten alegría y felicidad cuando ambos están juntos bebiendo o paseando: “El señor Linh se deja llevar. Está contento. Iría a cualquier parte que el hombre gordo quisiera llevarlo” (p. 53). Bark le enseña la ciudad a Linh y lo defiende frente a miradas amenazantes de otros ciudadanos más hostiles: “Cuando las miradas son un tanto hostiles o demasiado insistentes, el señor Bark mira a su vez al curioso, frunce el ceño y tensa las facciones” (p. 62). Bark consigue que el anciano se sienta persona en medio del anonimato de la ciudad. Gracias a su amigo para Linh la ciudad tiene un rostro, un olor y la calidez de una acogida. Por su parte Linh confía en Bark hasta dejarle a Sang Diu y enseñarle la foto de su mujer y desear que las mujeres de ambos se hayan encontrado también fallecidas.

La comunicación entre ambos es comunión de sentimientos pues hablan idiomas distintos. Se trata de dos hombres muy diferentes: uno ligero y pequeño, otro grueso y grande; uno extranjero, otro de la ciudad; uno indefenso, el otro protector. Sin embargo, tienen en común su vulnerabilidad, su soledad y el deseo de afecto y compañía. Ambos se esfuerzan por transmitir el afecto con sonrisas, gestos, pequeños regalos y atenciones y sobre todo, compartiendo tiempo y sentimientos.

La comunicación llega a ser muy profunda. Bark siente remordimientos por la participación que tuvo en su juventud en la guerra contra el país del señor Linh, guerra en la que llegó a matar. Al confesar estos hechos a Linh, cuando ambos están sentados frente al mar, el anciano lo escucha con atención pensando que llora por su mujer. Bark pide perdón a Linh por lo que hizo con su gente y Linh se esfuerza por transmitirle cariño con su sonrisa, comprendiendo el dolor profundo del otro hombre, que, a su vez, se siente muy agradecido y aliviado por este gesto: “Le pido perdón señor Taolai, perdón...por todo lo que hice a su país, a su gente... El señor Linh mira a su amigo...Le sonrío. Se esfuerza en transmitir muchas cosas en su sonrisa, más cosas de las que ninguna palabra podrá contener jamás” (p. 70).

Observamos así que no solo el tolerante acoge al diferente, al tolerado, sino que el tolerante que fue en otra época un intolerante con la gente del país extranjero, aunque fuera sin saber por qué, necesita ahora el perdón del anciano Linh, el tolerado con el que estuvo en guerra por ser extranjero. Estamos ante un caso de tolerancia activa en el que el señor Bark no solo acoge al señor Linh, el refugiado extranjero, sino que reconoce sus errores y los prejuicios que lo llevaron a entrar en guerra contra el país del señor Linh y pide perdón. ¿No sería este el camino de la tolerancia total: llegar a conocer al otro en sus diferencias hasta el extremo de pedirle perdón si antes lo hemos juzgado mal o hemos llevado a cabo acciones contra él por muy diferente o extranjero que sea?

6. CONCLUSIONES

En el presente trabajo propugnamos que la tolerancia es un valor fundamental para conseguir sociedades democráticas, multiculturales y libres. Para lograr su difusión entre los ciudadanos hemos propuesto incorporar la enseñanza de la tolerancia en las aulas educativas.

Con esta pretensión hemos intentado acercarnos al concepto de tolerancia analizando tres aspectos que consideramos inherentes al mismo: a) su práctica presupone un acuerdo entre personas que mantienen posiciones antagónicas; b) presupone mantener una actitud de respeto hacia aquellas personas que mantienen vivencias y creencias diferentes a las propias; c) supone además estimar a aquellos que se consideran diferentes.

También hemos analizado el carácter absoluto o no de la tolerancia, llegando a la conclusión, que es mayoritaria en la doctrina, que se tienen que fijar una serie de límites, ya que no es lógico tolerar ciertos planteamientos radicales que van en contra de la naturaleza humana y de la convivencia pacífica. La dificultad de este planteamiento se nos presenta cuando pretendemos fijar una línea divisoria entre lo que es o no tolerable, línea que siempre es discutible y que varía a lo largo del tiempo.

Hemos planteado incorporar la tolerancia en el sistema educativo como mejor método, a largo plazo, para formar ciudadanos tolerantes. Hemos recomendado asimismo que se fomente un diálogo racional en el que se confronten ideas, poniendo en práctica habilidades lógico-argumentativas.

De entre las diferentes estrategias metodológicas que se pueden utilizar para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la tolerancia nos hemos decantado por la utilización de la literatura como recurso para que el alumno aprenda a conocer y valorar otras culturas y que llegue a interiorizar ese comportamiento como forma vivencial.

Hemos concluido nuestro trabajo analizando, a modo de ejemplo, la novela *La nieta del señor Linh* de Philippe Claudel como posible recurso a emplear en el aula. En ella hemos resaltado aspectos relacionados con diferentes tipos de tolerancia. Se nos habla de la tolerancia hacia el extranjero al que se le da acogida y asistencia. Tolerancia hacia el demente por parte de los residentes del país de acogida, mientras que los propios compatriotas se muestran intolerantes y hostiles. Tolerancia y amistad entre dos ancianos solitarios, el señor Linh y el señor Bark, que conlleva una comprensión a nivel profundo de sentimientos más allá del lenguaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, A. (2002). Políticas educativas de la tolerancia hacia la tolerancia. En *Quinto concurso nacional juvenil de ensayo sobre Derechos Humanos* (pp. 261-276). Comisión Nacional de los Derechos Humanos.
- Aguilera, R. (2002). El problema del etnocentrismo en el debate antropológico contra Clifford Geertz, Richard Rorty y Lévi-Strauss. *Gaceta de Antropología*, (18), artículo 11.
- Aguilera, R. (2012). Políticas del multiculturalismo, inmigración y derechos diferenciales en el nuevo contexto global. *Revista de Derecho UNED*, (11), 919-949.
- Banting, K., y Kymlicka, W. (2007). *Derechos de las minorías y Estado de bienestar*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Blázquez Ruiz, F. J. (2016). *Ensayo sobre la tolerancia. La fragilidad de los derechos*. Dykinson.
- Calvino, I. (1983). *Punto y aparte*. Bruguera.
- Claudiel, P. (2020). *La nieta del señor Lihn*. Salamandra.
- Colomer, T. (1999). La enseñanza de la literatura como construcción del sentido. *Lectura y vida*, (22), 2-19.
- Droit, R. P. (2018). *La tolerancia explicada a todo el mundo*. Paidós.
- Escámez, J. (1995). Programas educativos para la promoción de la tolerancia. Justificación y orientaciones. *Revista española de pedagogía*, (201), 249-266.
- España. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). (2006, 4 de mayo). *Boletín Oficial del Estado*, (106), 17158-17207.
- España. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). (2020, 30 de diciembre). *Boletín Oficial del Estado*, (340), 122868-122953.
- Forst, R. (2013). *Toleration in Conflict. Past and Present*. Cambridge University Press.
- Forst, R. (2017). Toleration. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*.
- Höffe, O. (2010). La tolerancia en tiempos de conflictos interculturales. Reflexiones de un filósofo político. *Revista de Filosofía*, 22(1), 131-146. <https://plato.stanford.edu/entries/toleration/>
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Paidós.

- López Quintás, A. (1995). La tolerancia y la defensa entusiasta de la verdad. *Revista española de pedagogía*, (251), 321-334.
- López Quintás, A. (2008). *La tolerancia y la manipulación*. Rialp.
- Malik B. y Sutil, M.L. (2013). Comunicación intercultural y literatura en contextos educativos. *Diversidad. Revista de Estudios Interculturales*, (1), 40-63.
- Minguez C. (1995). Valores humanos y educación en/para la tolerancia. *Aula; Revista de pedagogía de la Universidad de Salamanca*, (7), 61-77
- Montaner, A. (2021). Fomentando el valor de la tolerancia a través de la literatura: Una propuesta didáctica. En A. García-Roca (ed.), *Traducción; literatura y fenómenos lingüísticos en contextos plurilingües e interculturales* (pp. 230-246). Comares.
- Muñoz, A. (1997). El diálogo crítico popperiano: reflexiones para una educación intercultural. *Aprender a pensar. Revista Iberoamericana*, (16), 18-30.
- Olaya Villar, M.D. (2002). Educación en valores: la tolerancia. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (17), 219-236.
- Popper, K. (1983). *Conjeturas y refutaciones*. Paidós.
- Popper, K. (1992). *En busca de un mundo mejor*. Paidós.
- Popper, K. (1997). *Sociedad abierta, universo abierto*. Tecnos.
- Prellezo, J.M. (coord.) (2017). *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. CCS.
- Rawls, J. (1985). Justice as Fairness: Political not Metaphysical. *Philosophy and Public Affairs*, 19(3), 233-251.
- Rawls, J. (2006). *Teoría de la justicia*. Fondo de Cultura Económica.
- Real Academia Española de la Lengua. (2019). *Diccionario de la lengua española* (Edición del tricentenario).
- Savater, F. (2000). De las culturas a la civilización. En S. Giner (coord.), *La cultura de la democracia: el futuro* (pp. 11-24). Ariel.
- Tejerina Lobo, I. (2008). Coordenadas teóricas y contextuales de la educación literaria ante el desafío intercultural. En I. Tejerino Lobo (coord.), *Leer la interculturalidad* (pp-38-87). Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria.

Thiebaut, C. (1999). *De la tolerancia*. Visor.

Torres Ruiz, J. R. (1985). El concepto de tolerancia. *Revista de Estudios Políticos*, (48), 105-134.

Unesco. (2017). *Programa mundial para la educación en derechos humanos*. www.ohchr.org/documents/publications

Vargas Llosa, M. (2003). *La verdad de las mentiras*. Santillana.

CITA DE ESTE ARTÍCULO

Formato APA

Montaner Bueno, A. (2022). Educar para la tolerancia a través de la literatura. *Educación y Futuro Digital*, (24), 37-54.

CONCEPCIÓN MARTIANA DEL HUMOR COMO VÍA DE LA FORMACIÓN HUMANISTA EN LOS ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD DE CIENCIAS MÉDICAS DE GRANMA

JOSÉ MARTÍ'S CONCEPTION OF HUMOR AS A TRAINING HUMANIST TOOL AT THE GRANMA'S UNIVERSITY OF MEDICAL SCIENCE

Manuel de Jesús Naranjo Suárez

Doctor en Ciencias Pedagógicas. Profesor en la Universidad de Granma, Cuba

Sandra Naranjo Núñez

Estudiante de cuarto año de la carrera Medicina.

Alumna ayudante de Terapia Intensiva en la Universidad de Ciencias Médicas de Granma, Cuba

Maidelis Naranjo Núñez

Estudiante de tercer año de la carrera Medicina. Universidad de Ciencias Médicas de Granma, Cuba

Resumen

La necesidad de que los estudiantes de la carrera Medicina desarrollen un comportamiento social acorde a la concepción humanista de la Revolución Cubana, es una exigencia prevista en el Modelo del Profesional. Esta exigencia conlleva que asuman en la actuación diaria, la guía de paradigmas como José Martí Pérez, en el que resaltan diferentes concepciones. Sin embargo, la concepción acerca del humor ha sido poco investigada, la cual constituye el objetivo del presente trabajo: reflexionar sobre la concepción martiana del humor como vía de la formación humanista en los estudiantes de la Universidad de Ciencias Médicas de Granma.

Palabras claves: carrera de Medicina, formación humanista, humor como vía de formación, José Martí.

Abstract

The development of social behaviour based on the humanist conception of the Cuban Revolution is not only a need, but a requirement of the Professional profile. This requirement implies the daily assumption of José Martí's paradigms as a guide, thus combining their different conceptions. However, little research has been devoted to the aspect of humour, so this is the main purpose of this paper: to reflect on Martí's conception of humour as a way to enrich the humanist training of students from the Granma's University of Medical Science.

Key words: Medicine's race, humanist training, humour as a training tool, José Martí.

1. INTRODUCCIÓN

El auge acelerado de nuevos tratamientos y medicamentos para controlar enfermedades y pandemias que afectan a la población del mundo y a Cuba, en medio de la más brutal hostilidad del gobierno norteamericano que ocasionan daños y perjuicios económicos y sociales directos a las familias cubanas, ha impuesto el reto a la Universidad de Ciencias Médicas de Granma de proyectar la formación de profesionales de la salud con un profundo carácter humanista. Por ello, se requiere brindar especial atención a la formación humanista en los estudiantes de la carrera Medicina con sólidos conocimientos, habilidades, normas de comportamiento, actitudes y valores como eje principal, que posibiliten el desarrollo social, idóneo y eficaz en los estudiantes, objeto de investigación.

El Modelo del Profesional de la Carrera Medicina (citado en Jiménez, 2018), hace referencia a la formación de profesionales con sólida preparación básica, arraigada en valores y principios éticos que le permitan comprender su misión en el desarrollo social. Este profesional, debe estar comprometido con su tiempo, con proyección humanista de manera que posean las competencias necesarias para lograr enfrentar los grandes retos y desafíos actuales que afectan a la humanidad y a Cuba. Por consiguiente, lograr estos objetivos requiere de nuevas vías de instrucción y educación, así como una alta responsabilidad de los profesores para guiar a los estudiantes, desde el proceso docente-educativo de la carrera.

Sin embargo, durante el presente curso escolar, se ha podido constatar, a través de la observación a conferencias y del intercambio con estudiantes y profesores de la especialidad, que los estudiantes de la carrera Medicina muestran ciertas manifestaciones inadecuadas en su comportamiento social, no acordes al Modelo del Profesional, tales como: emplear expresiones y gestos inadecuados con sus compañeros y pacientes, limitado empleo de las normas de cortesía y respeto ciudadano, insuficiente compromiso afectivo con las tareas sociales, escasos criterios para auto valorarse y valorar actitudes negativas en el contexto sociocultural, así como manifestaciones de valores no acordes con los principios socialistas de la Revolución Cubana.

Lo anterior denota la necesidad de abordar esta problemática desde la investigación, para explorar vías que conlleven a la formación de los estudiantes, de acuerdo a las necesidades actuales y la perspectiva del desarrollo social de la nación, con un comportamiento social acorde a los principios socialistas; sin embargo, los resultados no se corresponden aún con la aspiración social. Esta exigencia conlleva que asuman en la actuación diaria, la guía de personalidades de la historia patria, convertidas en paradigmas a seguir. Una de estas personalidades es José Julián Martí Pérez, en el que resaltan las diferentes concepciones sobre el patriotismo, independentismo, antiimperialismo, la responsabilidad, la amistad y el comportamiento social,

entre otras.

No obstante, una de las concepciones martianas con gran potencialidad formativa a contextualizar en los estudiantes de la carrera Medicina y que ha sido poco investigada es su concepción acerca del humor, la cual constituye el objetivo del presente trabajo: reflexionar sobre la concepción martiana del humor como vía de la formación humanista en los estudiantes de la Universidad de Ciencias Médicas de Granma. Este trabajo es derivado de una tesis doctoral, en el cual se emplean métodos del nivel teórico como el análisis y la síntesis, y el hermenéutico-dialéctico, entre otros, los cuales permitieron elaborar los argumentos que sustentan los fundamentos del trabajo.

2. DESARROLLO

2.1 Primeras coincidencias de José Julián Martí Pérez con la medicina, génesis del humanismo martiano

La primera vez que José Martí, hace referencia escrita a la actuación de los médicos en Cuba, aunque en estos casos se encuentran al servicio del colonialismo español, es en el cruel y doloroso testimonio de unas cincuenta páginas titulado *El presidio político en Cuba*. Fue publicado en Madrid, poco tiempo después de ser deportado a España en 1871, cuando apenas contaba con 18 años de edad. Su objetivo era denunciar ante los españoles los horrores del sistema colonial español, así como relatar la amarga experiencia vivida en las canteras de San Lázaro durante el periodo en que él estuvo preso, obligado a trabajar en condiciones infrahumanas. A pesar de estas circunstancias vividas, un aspecto clave relacionado con su esencia humana es cuando a lo largo del folleto expresa “yo sólo sé de amor” (Martí, 1975j, p. 241).

En el ensayo se presentan desgarradores relatos realistas, ancianos como Nicolás del Castillo, brigadier mambí, al que, durante una hora, el palo caía sobre su cuerpo magullado que yacía sin conocimiento en el suelo. Solo paró cuando su cuerpo rodó como muerto y la espuma sanguinolenta cubría su cara. Fue llevado ante el médico, quien pudo ver que su pulso no latía, sin embargo, respondió sarcásticamente que aquello se curaba con baños de cantera. O del niño Lino Figueredo, que con apenas doce años de edad fue condenado a diez años de presidio. Todos los días era azotado, aun cuando su cuerpo estaba lleno de manchas, llagas y la viruela se encontraba en sus pies. Al ver al médico del hospital, certificó que Lino estaba sano. Esta acción sarcástica conllevó a que Martí expresara con gran dolor, que el médico tenía la viruela en el alma.

Es allí, en medio del dolor del presidio político en Cuba, el más rudo, el más devastador de los dolores, donde se fraguó el espíritu invencible del organizador e ideólogo de la guerra por la independencia de

Cuba. Ese horrendo lugar se convirtió en la fragua martiana, es decir, fue el fogón que forjó y endureció el carácter viril martiano. En la actualidad, ese terreno situado en la intersección de las calles Hospital y Vapor en el municipio Centro Habana, en cuyo sitio se encontraban las horrendas Canteras de San Lázaro, donde el régimen colonial enviaba a todos aquellos cubanos acusados de infidencia, sitio donde José Martí fue testigo presencial de toda la crueldad del régimen colonial español en Cuba, se construyó el Museo Fragua Martiana. Es un lugar de encuentro con la historia y símbolo de lucha contra toda forma de opresión y discriminación sufrida por los cubanos, durante los años del colonialismo español.

Otro de los acontecimientos relacionados con José Martí y la medicina es lo ocurrido el 27 de noviembre de 1871, fecha en que fueron injustamente fusilados ocho inocentes estudiantes del primer curso de Medicina. El pretexto fue haber rayado la tumba del periodista español Gonzalo de Castañón, hecho que dio a conocer a través de la publicación en España en 1871, con apenas 18 años de edad, en el artículo *¡A mis hermanos muertos el 27 de noviembre!* Luego, en una velada-homenaje relacionada con este cruel hecho pronuncia en 1891 el discurso Los Pinos Nuevos en el Liceo Cubano de Tampa, en EEUU, ante un auditorio de compatriotas.

Por ironías del destino, su amigo Fermín Valdés Domínguez al ser excarcelado termina sus estudios de bachillerato en el Instituto de Segunda Enseñanza de La Habana y solicita el ingreso a la facultad de Medicina de la Universidad de La Habana. Recién comenzado el curso, Fermín se ve envuelto en el acontecimiento antes mencionado, que involucra a toda la clase de primer año de Medicina al ser acusados por el Cuerpo de Voluntarios de profanar la tumba del periodista español Gonzalo de Castañón en el cementerio Espada, contiguo al edificio donde estos recibían las clases de Anatomía. Tras un proceso, con un marcado carácter político y parcializado, los extremistas integristas impusieron un injusto veredicto de culpabilidad, que condenó a muerte a ocho de aquellos jóvenes y encarceló al resto de la clase, a modo de represalia contra un pueblo que lo enfrentaba.

Como se puede apreciar, las primeras referencias directas o indirectas de José Martí Pérez con la medicina cubana han sido a través de crueles coincidencias irónicas del destino, incluso, años atrás, el 4 de octubre de 1869, una escuadra de Voluntarios Españoles pasa frente a la casa de Fermín Valdés Domínguez, en Industria 122 y consideran que los jóvenes allí presentes -entre ellos no se encontraban Martí ni Fermín-, se han burlado de ellos. En la noche se produce un registro en dicha casa ocupándose una carta firmada por ambos en la que tildan de apostata al condiscípulo Carlos de Castro y de Castro por alistarse al Cuerpo de Voluntarios y pelear contra su patria. En el juicio son acusados de infidencias, Martí es condenado a seis años de trabajo forzado en las canteras de San Lázaro, mientras que Fermín a seis meses.

2.2 José Julián Martí Pérez, paradigma de la formación humanista en los estudiantes de la Universidad de Ciencias Médicas de Granma

Un elemento esencial de la investigación es conocer las razones que justifican a José Martí, como paradigma de la formación humanista en los estudiantes de la Universidad de Ciencias Médicas de Granma. Para realizar este análisis, es necesario partir de su labor revolucionaria, el cual resalta como guía de acción. En el Diccionario Cervantes (1977, p. 90) es definido el término guía como “el que acompaña a alguien para enseñarle el camino. Maestro o preceptor. Lo que conduce y encamina”. A su vez, posee cualidades de líder el cual es definido (1977, p. 459) como “Guía, jefe, cabeza, conductor dirigente de un bando o sector humano”. Por tanto, el Apóstol por las acciones desarrolladas es reconocido como jefe u orientador, guía o líder innato, porque enseñaba la vía idónea a los cubanos para lograr la independencia de Cuba del dominio colonial español.

A su vez, Rodríguez (1997, p. 253) considera “que Martí no sea solo, como dijo Fidel Castro, el autor intelectual de un hecho tan heroico y tan inscrito en la historia cubana como el asalto al Cuartel Moncada, sino que sea nuestro compañero cotidiano, nuestro guía de hoy”. Como se puede apreciar, existen puntos de coincidencia entre las definiciones antes analizadas, sin embargo, en ellas no se precisan los elementos instructivos y educativos a lograr en los estudiantes objeto de estudio. Es decir, en cuanto a la aprehensión de los conocimientos propios de la carrera de Medicina, así como los elementos formativos a desarrollar referidos a normas de conducta, comportamiento, habilidades y valores.

Precisamente, José Martí fue un guía que vivió en la acción de la preparación de la Guerra Necesaria (1895-1898), para lo cual concentró todas sus fuerzas con el objetivo de lograr la unidad de los cubanos. Este objetivo supremo, lo llevó a escribir obras, artículos, poemas y pronunciar discursos contra el racismo, el caudillismo, el regionalismo, entre otros elementos, así como viajar por muchos países para entrevistarse con los veteranos de la Guerra de los Diez Años (1868-1878), eliminar contradicciones y unirlos con los jóvenes que se incorporaban a la nueva etapa de la lucha. Su genio político rebasó fronteras de su tierra y de su época al organizar el Partido Revolucionario Cubano, con el objetivo de recaudar armas, municiones, medicamentos, preparar expediciones militares y unir a los cubanos para iniciar la lucha por la independencia de Cuba y fomentar y auxiliar la de Puerto Rico. Para divulgar estas ideas, creó el periódico Patria. Además, supo prever las ansias expansionistas del imperialismo norteamericano sobre nuestras tierras de América.

No por gusto, el 27 de abril de 1879, al ser invitado a pronunciar unas palabras en honor al violinista cubano Rafael Díaz Albertini, en el Liceo de Guanabacoa, acto en el que se encontraba el Capitán General de la Isla Ramón Blanco, aprovechó la oportunidad de pronunciar palabras ardientes sobre las cualidades del pueblo

cubano y el amor por la patria y la libertad. Terminado el discurso, el general español comentó: “quiero no recordar lo que he oído y no concebí nunca se dijera delante de mí, representante del Gobierno español: voy a pensar que Martí es un loco... pero un loco peligroso” (Martí, 1975j, p. 402).

Otro momento en que se demuestra la actitud viril del Héroe Nacional de Cuba, quien no soportaba ofensa personal y da muestra de su hombría puesta a prueba en todo momento, es cuando en el año 1884 se encontraba en Nueva York, en un mitin político presidido por Máximo Gómez Báez, ante la presencia de Antonio Maceo y Flor Crombet, entre otros patriotas. Acababa Martí de hacer uso de la palabra cuando el orador Antonio Zambrana lo censura con dureza por su actitud pasiva al no apoyar las expediciones armadas sin estar todavía el país en pie de guerra, y lo descalifica al expresar “que los cubanos que no secundaran ese movimiento debían usar sayas”.

Cuenta el periodista Alberto Plochét que cuando Martí oyó semejante ofensa, avanzó de inmediato hacia el escenario. Cuando subió, le dijo a Máximo Gómez que había sido aludido y que quería hablar. Gómez le respondió que esperase a que terminara el cubano que estaba en uso de la palabra. Cuando habló Martí, vuelto hacia Antonio Zambrana, mirándolo cara a cara, le dijo con voz fuerte: “tenga usted entendido que no solamente no puedo usar sayas, porque soy tan hombre que no quepo en los calzones que llevo puesto. Eso lo pruebo yo aquí y donde quiera” (Vilar, 2021, p. 3).

Se cuenta que la rápida intervención de Antonio Maceo y Flor Crombet evitó que el altercado pasara a planos mayores. Esta gran ofensa a la hombría de Martí, no era más grande que el dolor causado por los cubanos que no lo apoyaban en sus ideas de cómo llevar la lucha por la independencia a la Isla. Con esta respuesta, nuestro Héroe Nacional quien no soportaba ofensas personales, da muestra de su hombría puesta a prueba en todo momento, formada en los valores transmitidos por sus padres en el seno familiar, así como por su maestro Rafael María de Mendive; en el dolor sufrido durante el presidio político en las canteras de San Lázaro, y durante los largos años vividos en el extranjero.

Además, hay que tener presente que para lograr el accionar revolucionario en bien de la humanidad, tuvo que abandonar el calor del hogar, es decir, su esposa e hijo querido; a sus padres y hermanas, en medio de una persecución constante llevadas a cabo por espías al servicio del colonialismo español, así como de las dolencias provocadas por enfermedades convertidas en crónicas, desde los años en prisión. Es así, como antepone el interés de la Patria por encima del individual. Por consiguiente, estos rasgos de la personalidad del Apóstol, forjados y desarrollados en la acción cotidiana del deber sagrado, conforman el profundo humanismo martiano, convertido en paradigma de los estudiantes de la Universidad de Ciencias Médicas de Granma.

En correspondencia con lo analizado, una de las características fundamentales de la Universidad de Ciencias Médicas de Granma es la formación humanista del futuro profesional de la salud, pues su misión formativa además de la formación de la calidad académica, ha de capacitar a los estudiantes para responder ante los retos que debe afrontar en lo personal y lo social en beneficio de la humanidad. Este elemento esencial, justifica la importancia y necesidad de abordar la problemática antes mencionada, en los estudiantes objeto de estudio. Por tanto, a continuación, se abordan los referentes epistemológicos de la concepción martiana del humor como vía de la formación humanista en los estudiantes de la Universidad de Ciencias Médicas de Granma.

2.3 Referentes epistemológicos de la concepción martiana del humor como vía de la formación humanista en los estudiantes de la Universidad de Ciencias Médicas de Granma

Un eje transversal de esta investigación lo constituye la concepción martiana sobre el humanismo, la cual se forja -como se explicó con anterioridad- en su estancia en el presidio político en Cuba y luego en el destierro. Por tanto, el ser deportado a España, en 1871, constituye un hito esencial en su formación como ser humano, al conocer la realidad de la metrópoli y nutrirse de la cultura hispánica. Es así, como se abre un nuevo horizonte cultural al poder publicar algunas de sus obras y realizar estudios universitarios en Madrid y Zaragoza, graduándose de Derecho Civil y Canónico y Filosofía y Letras en 1874. De acuerdo con lo abordado, España va a formar parte importante de su vida, ya que es allí donde culmina su etapa de estudiante, conoce la esencia inhumana del colonialismo español y tiene sus primeros amores.

Otros factores que nutren el humanismo martiano, es su larga y fructífera estancia de 15 años en los Estados Unidos de Norteamérica, donde se cristaliza su evolución ideológica y la maduración del pensamiento humanista, a partir de su código de valores. También se incluyen los viajes y la estancia por varios países latinoamericanos, donde pudo constatar la vida del indio, los peligros que asechaban a las nuevas repúblicas que nacían, así como el papel de las personalidades. Es allí donde se percata que “un hombre sólo no vale nunca más que un pueblo entero” (Martí, 1975k, p. 305). De esta manera, resalta el papel de la unidad de los pueblos –con énfasis en Latinoamérica- como auténticos creadores de la historia de la humanidad.

En cuanto a la formación del ser humano, José Martí concibe para el éxito de la futura sociedad, la formación de un hombre heredero de la cultura de su tiempo, sensible ante los problemas de la humanidad y, a su vez, capaz de colocar su conocimiento en función de transformar la sociedad por el bien de todos. Destaca el papel primordial de la escuela, para cumplimentar esta tarea y reconoce la influencia de los diversos factores educativos de la sociedad. Es así, como resalta una clave martiana, la cual radica en poner

al hombre a la altura de su tiempo, prepararlo para la vida, para la sociedad, es decir, prepararlo para el contexto en el que se desenvuelve, tanto en el conocimiento como en los sentimientos (Ortiz, 2016, p. 15).

Por su parte, consideraba que “la cobardía y la indiferencia no pueden ser nunca las leyes de la humanidad. Es necesario para ser servido de todos, servir a todos” (Martí, 1975a, p. 337). Es aquí donde se expone una clave martiana del amor hacia los seres humanos, la preocupación por el desarrollo pleno de todos sobre la base de la justicia. Es sentir los problemas de los demás como propios, brindar afecto, mostrar interés, preocupación, colaboración y entrega generosa hacia las personas. Se incluye el respeto a las personas sobre la base del valor intrínseco del ser humano, ser altruista y desprendido con absoluto desinterés, así como autocontrolar las manifestaciones de agresividad que puedan darse hacia otras personas.

Concerniente al humanismo, Rosental y Ludin (1975, p. 223), lo definen desde una posición marxista como “conjunto de ideas que expresan respeto hacia la dignidad humana, preocupación por el bien de los hombres, por su desarrollo multilateral, por crear condiciones de vida social favorable para el hombre”. Esta concepción de carácter integral, coincide con la aspiración martiana a lograr en la república que aspiraba formar con todos y para el bien de todos, donde se privilegiaría el culto a la dignidad plena del hombre. Entonces, esta concepción como totalidad, es decir, en todas las determinaciones de su ser, unido a su aspiración de potenciar las vías para su plena realización supera la aspiración al crecimiento y enriquecimiento material y espiritual del ser humano.

Estos factores le otorgan al humanismo martiano, trascendencia en la formación del futuro profesional de carrera de Medicina, convirtiéndolo en paradigma de la transformación social y humana. Como resultado del estudio realizado con anterioridad, permite asumir para los propósitos de esta investigación, la definición brindada por Mendoza (2005, p. 11), quien considera la formación humanista como:

la formación entre los estudiantes de un sistema de conocimientos, habilidades, sentimientos, valores, convicciones, que se fundamenta en una metodología dialéctico-materialista y un enfoque cultural y personalógico, dirigidos a la integralidad del conocimiento, al cultivo de la sensibilidad y la espiritualidad, a la interpretación y explicación de los procesos históricos, sociales y culturales relacionados con el hombre, así como al desarrollo de un estilo de pensamiento y actuación en función de la transformación de la realidad.

Entonces, teniendo en cuenta la definición de humanismo abordada por los autores referenciados con anterioridad, así como la labor ideológica y revolucionaria desplegada por José Martí a lo largo de sus 42 años de vida fructífera, con el objetivo de orientar, prevenir y guiar a los pueblos latinoamericanos y en especial a los cubanos, para formar repúblicas donde prevaleciera el culto a la dignidad plena del hombre, se considera a esta excelsa personalidad como paradigma a seguir para la formación humanista en los estudiantes de la Universidad de Ciencias Médicas de Granma.

Otro elemento imprescindible en esta investigación es el término humor, el cual procede del latín humor, humedad. Es una doctrina médica, que tiene su origen en la teoría de los cuatro humores del cuerpo humano de la medicina griega antigua, creada por Hipócrates. Establecía que: “determinados líquidos del organismo eran los que permitían experimentar sensaciones de alegría y diversión ante ciertas situaciones que regulaban el estado de ánimo: la bilis (sustancia producida por el hígado), la flema (sustancia viscosa o moco, producida por el pulmón), la sangre (sustancia que circula por las venas) y la bilis negra (sustancia producida por el cerebro)” (Diccionario Enciclopédico, 1951, p. 137).

Por tanto, como consecuencia de la alteración de estos cuatro humores, surgían las enfermedades. Su curación se producía por la salida o expulsión de esos humores a través del sudor abundante, la orina, evacuación digestiva, así como purgas y sangrías. A través de Galeno, esta concepción del humor llegó hasta los tiempos del Renacimiento. Queda claro que, en la definición anterior, el término humor está relacionado directamente con las sensaciones de alegría y diversión de las personas ante ciertas situaciones que regulaban el estado de ánimo. Es decir, que en ese período de la historia no estaba concebido el humor como una vía de formación humanista.

En cuanto a la definición de humor, existen varias acepciones con cierto enfoque didáctico. Para García (citado por De la Hoz, 2013, p. 4) “el humor es un ejercicio serio y riguroso, que desarrolla la inteligencia humana, es la mejor manera de abrir una ventana al futuro”; mientras que Zumbado (2015, p. 5) lo considera como “un arma, porque crítica y desnuda al mismo tiempo y lo hace con una sonrisa en los labios”. En este sentido, Guitar (2011, p. 8) considera “el humor es decir las cosas con otras palabras, darlas a entender con sutileza y ver al mundo de otra forma”. Por su parte, Nuez (2016, p. 6) lo define como “el arte de enjuiciar la realidad desde su arista cómica, el don de crear con responsable inteligencia”. No obstante, estas definiciones, carecen de precisar el papel del humor como vía de la formación humanista en los estudiantes, objeto de investigación.

Uno de los primeros en utilizar el humor como vía de la formación humanista en los jóvenes fue Sócrates (470-399 a.C.) filósofo griego considerado como uno de los más grandes del mundo. Dedicó su vida a filosofar, dialogando con la gente en lugares públicos y no cobraba por sus clases. Se valía de la ironía, método por el que hacía tomar conciencia a su interlocutor de que en verdad no sabía tanto como creía. Luego, una vez que la persona reconocía su ignorancia del tema en cuestión, mediante el diálogo con preguntas bien intencionadas la guiaba hacia la verdad, con el método conocido como “mayéutica”, o el arte de hacer parir conocimientos. Por tanto, su método constaba de dos fases: la ironía y la mayéutica.

No obstante, la definición asumida de humor, es la que aparece en el Diccionario de la Real Academia

Española (2001, p. 725) “es el modo de presentar, enjuiciar o comentar la realidad, resaltando el lado cómico, risueño o ridículo de las cosas”. Es decir, que en esta definición se incluye la forma de actuar, hacer y explicar los futuros profesionales de la salud a los pacientes, cualquier enfermedad o padecimiento que tenga. En este sentido, el humor, por tanto, no es solamente una cuestión psicológica o cultural, sino que se vincula intrínsecamente con reacciones físicas que son generadas como respuesta ante ciertos estímulos externos. Estas reacciones son sentimientos y sensaciones que varían con cada persona. Esto conlleva, a considerar al humor como capacidad que poseen todos los seres humanos independientemente de la cultura, el medio socio-económico o geográfico en que viven.

Teniendo en cuenta lo analizado con anterioridad, es importante aclarar que José Martí sin ser humorista de profesión, supo apreciar su importancia para la vida de la sociedad, sobre todo para el beneficio de la salud humana, así como en la formación de la personalidad. Además, reconoce la posibilidad que tienen los cubanos de reír y hacer, en cualquier momento y ante cualquier dificultad, la forma de proyectar el humor como reflejo de la vida económica y cotidiana, el de la calle, el de la gente común, el que sale de los comentarios y las frases picantes, es único en el mundo. Pero ese humor aplicado en la formación humanista en los estudiantes de la Universidad de Ciencias Médicas de Granma, es conveniente utilizarlo de forma más elaborada, refinada e inteligente. Un humor que rechace todo elemento deformador, banal, vulgar, subversivo y desgarrador de los sentimientos humanos.

En este sentido José Martí, utilizó de forma excelente la ironía y el sarcasmo como géneros del humor en sus obras. La ironía, es una burla fina y disimulada que consiste en dar a entender lo contrario de lo que se dice. La ironía tiene un lenguaje indirecto y se produce cuando una expresión o situación tiene una intención que va más allá del significado más simple o evidente de las palabras o acciones. La palabra se contrapone al pensamiento, pero lejos de ocultar lo destaca y resalta con más fuerza; mientras que el sarcasmo, es una burla sangrienta, ironía mordaz y cruel con que se ofende o maltrata a alguien o algo. En los casos analizados, estos géneros eran utilizados para denunciar la crueldad del colonialismo español en Cuba. Por consiguiente, el Héroe Nacional como todo cubano de bien, defendió el humor inteligente y refinado, el buen humor, el que va más allá del mero entretenimiento, el que sugiere, educa, critica y hace reflexionar a las personas a partir de la esencia humana.

De Mañach (2010) se asume la concepción sobre la influencia del medio geográfico y del contexto histórico-cultural para el surgimiento del humor cubano, como reflejo de la vida económica y cotidiana, con una naturaleza alegre y jocosa, que nos hace ágiles de mente y chistosos, diferente al de otros pueblos de ver lo humorístico en cualquier actividad. Su análisis lo hace a partir de las circunstancias de la vida tropical, de la idiosincrasia criolla que él observa en el cubano de burlarse de todo, hasta de sus propias desgracias, de

sus costumbres y psicología. Afirma, que entre los factores que han influido en la tradición humorística del cubano están nuestro origen, producto de la mezcla de la cultura aborígen, africana y española; la influencia del clima tropical y la rápida evolución colectiva, producto a la historia de lucha contra el conquistador, que ha moldeado nuestro carácter.

Desde la didáctica, se asumen las concepciones de Fuentes y Álvarez (1998, p. 42), acerca del método de enseñanza, quienes lo consideran como: “la configuración del proceso que surge en la relación proceso-sujeto. Se manifiesta en la vía o camino que se adopta en la ejecución de este por los sujetos que lo llevan a cabo, para que, haciendo uso del contenido, puedan alcanzar el objetivo. Así, el método es el elemento más dinámico del proceso”. Por tanto, el método caracteriza lo operacional del proceso, que concreta la relación de los sujetos en cada uno de sus eslabones. A través del método se establecen las relaciones cognitivo-afectivas entre el profesor y los estudiantes, así como entre los propios estudiantes a partir de sus motivaciones.

De esta manera, los profesores, al exponer el contenido de las asignaturas que integran la carrera de Medicina, guiando la aprehensión en los estudiantes, a través del método de enseñanza escogido, integrado con el género humorístico, con sus particularidades como sujeto y teniendo en cuenta las particularidades de los estudiantes, además la lógica del objeto, la lógica del profesional y la sistematización del conocimiento, conlleva a que el estudiante inicialmente repita el método del profesor, pero en la misma medida que sistematiza el contenido, va incorporándole su propia personalidad al método, buscando sus propias alternativas y va formando sus habilidades, valores, normas de conducta y comportamiento social, e incidiendo en la formación humanista.

En igual sentido, Álvarez (1995) y Addine (2004) coinciden con Fuentes y Álvarez (1998) en que el método es el elemento director del proceso y expresa el orden y la secuencia interna durante la ejecución del proceso. Representa el sistema de acciones de profesores y estudiantes, como vías y modos de organizar la actividad cognoscitiva de los estudiantes, dirigida al logro de los objetivos y responde a las preguntas ¿cómo enseñar? y ¿cómo aprender?

Por tanto, la contextualización del humor en la carrera Medicina es una vía de formación humanista en los estudiantes de la Universidad de Ciencias Médicas de Granma, porque en la misma medida en que enriquece la experiencia sensorial de los estudiantes, convirtiéndose en vía de aprehensión del contenido de las asignaturas recibidas, crean representaciones claras y vivas, facilitando la concientización del contenido, potenciando la formación de un especialista con conocimientos, habilidades y valores humanos. Ante la presencia del humor, el profesor tiene que lograr que surjan contradicciones en los estudiantes,

que reflexionen y emitan juicios críticos, para que arriben a sus propias conclusiones.

También se asumen las concepciones sobre la actividad como categoría filosófica de Pupo (1990, p. 27), el cual la define como “el modo de existencia, cambio, transformación y desarrollo de la realidad social. Deviene como relación sujeto-objeto y está determinada por leyes objetivas”. Significa que la actividad como modo de existencia de la realidad social, penetra en todos los campos del ser humano y su expresión se refleja de modo consustancial e indisoluble aspectos de carácter cosmovisivo, metodológico, gnoseológico, axiológico y práctico del devenir social. Es, por tanto, que la actividad instructiva y educativa tiene un papel importante en la formación humanista del futuro profesional de la salud.

En su expresión teórica la actividad es síntesis integradora de los momentos objetivos y subjetivos del quehacer humano. Síntesis concreta que se funda y realiza sobre la base de la realidad objetiva, mediada por la práctica. Considera que toda actividad está adecuada a fines, se dirige a un objeto y cumple determinadas funciones. Además, considera que la actividad material práctica es determinante respecto a la espiritual. A través de ella se operan transformaciones en la realidad material que incide en el mundo espiritual del hombre.

Es aquí donde juega un papel determinante, el humor en el accionar cotidiano de los estudiantes de Medicina, referido a los tipos de actividad: interna y externa. La actividad interna (teoría) se produce en la mente de los estudiantes, por medio de las acciones intelectuales, donde el estudiante no opera con los objetos reales, sino que se vale de las imágenes; mientras que la actividad externa (práctica) se compone de actos específicos que el hombre realiza con los objetos reales valiéndose de los movimientos de brazos, piernas y dedos. Luego, al establecerse la relación dialéctica entre los tipos de actividad, la actividad interna planea a la actividad externa. Es así, que la actividad práctica, como forma superior de la actividad, es la fuerza motriz que impulsa el desarrollo de la actividad formadora del ser humano, la cual está encaminada a la transformación de la realidad del estudiante.

Como referente pedagógico se asume las concepciones de la pedagogía de la ternura de Turner y Céspedes (2001), quienes recomiendan: “vinculemos adecuadamente los momentos de fino humor que hacen variar las emociones del colectivo estudiantil, especialmente cuando se ha trabajado con tenacidad” (2002, p. 79). Esta recomendación pedagógica hacia nuestra actividad diaria es muy importante, porque el humor posee un valor emocional incalculable, el cual logra que brote una alegre sonrisa del corazón, sin ironías, **ni dobles intenciones**. Esta poderosa guía de acción incentiva y les da fuerzas a los estudiantes para seguir en la búsqueda de nuevos conocimientos, de penetrar en lo desconocido, les da confianza para rectificar las malas acciones que han realizado.

En otro fragmento, expresan: “¡Cuánto puede variar la atmósfera afectiva, en un momento de nuestra actividad pedagógica, una sonrisa oportuna, un chiste que encienda la chispa y refresque el ambiente!” (2002, p. 79). Más adelante revelan: “En nuestra actividad pedagógica diaria, ella posee un valor emocional incalculable”. Con estas ideas, las autoras resaltan el valor emocional incalculable del humor en la actividad pedagógica. Recomiendan vincular adecuadamente los momentos de fino humor para variar las emociones del colectivo escolar, especialmente cuando se ha trabajado con tenacidad, para mejorar la atmósfera afectiva. En tal sentido, proponen: “mantengamos el buen humor y recordemos cuánta fuerza puede infundirnos una autentica sonrisa” (2002, p. 80). Este es un elemento clave en el proceso de formación humanista de los estudiantes.

También, se asumen las concepciones del ideario pedagógico martiano, quien concebía como esencia de la educación, enseñar al hombre a percibir estéticamente la naturaleza, la realidad social y a valorar las obras de arte, lo que le da a la vida del estudiante, una dimensión multifacética. En este sentido, concebía que la vía más idónea para la formación de un hombre era: “hecho en lo mental por la contemplación de los objetos, en lo moral, por el ejemplo diario” (Martí, 1961, p. 90). De esta manera, los estudiantes al contemplar las diferentes manifestaciones del humor, relacionadas con el contenido de las asignaturas de la carrera Medicina y luego reflexionar con el profesor y los demás estudiantes, teniendo por base el ejemplo personal, en cuanto al comportamiento, normas de conducta y los valores humanos, entre otros elementos, arribaran a conclusiones importantes de los temas analizados.

Concerniente al papel formativo de la educación cubana, está dirigido a cumplir la afirmación martiana de que “preparar a un pueblo para defenderse, y para vivir con honor, es el mejor modo de defenderlo” (Martí, 1975g, p. 415). Esto constituye un gran reto para los educadores de la Universidad de Ciencias Médicas de Granma, ya que en esta frase se proyecta la aspiración humanista de libertad, solidaridad e internacionalismo proletario entre los pueblos del mundo.

Además, se asume la categoría de contexto sociocultural, de Ortiz (2016, p. 45) quien considera que:

el contexto sociocultural es el medio o entorno significativo que condiciona la formación y desarrollo de un grupo humano determinado y/o un individuo en específico, forjado en el proceso histórico, en un espacio-tiempo relativamente preciso, portador de las manifestaciones de identidad cultural que lo caracterizan, entendido desde la relación de lo general y lo singular, o sea, en su multiplicidad e integración, en el que las formas superiores contienen y reflejan de alguna manera a las inferiores.

También refiere, la importancia de un proceso pedagógico contextualizado, en el que se coloque al estudiante en situaciones reales de aprendizaje.

Por consiguiente, se considera que la concepción martiana del humor como vía de la formación humanista en los estudiantes de Medicina es concebir la integración significativa del contenido de las asignaturas de la carrera Medicina, con la contextualización de las manifestaciones del humor como método, vía o camino a seguir, para reflejar, comentar y reflexionar sobre la realidad en forma burlesca, basado en la concepción del humanismo martiano, el cual condiciona la formación y desarrollo en los estudiantes sentimientos, normas de conducta, comportamiento, actitudes y valores, que resalten el respeto hacia la dignidad plena del ser humano, es decir, la preocupación por el bien de los hombres.

Entonces, a través de la propuesta, se potenciará en los estudiantes sentir los problemas de los demás como propios, brindar afecto, mostrar interés, preocupación, colaboración y entrega generosa hacia las personas, a partir de la contextualización del humor como vía en la formación humanista y su integración significativa con el contenido de las asignaturas de la carrera. Se incluye el respeto a las personas sobre la base del valor intrínseco del ser humano, ser altruista y desprendido con absoluto desinterés, así como autocontrolar las manifestaciones de agresividad que puedan darse hacia otras personas.

2.4 Concreción de la concepción martiana del humor como vía de la formación humanista en los estudiantes de la Universidad de Ciencias Médicas de Granma

La concepción martiana del humor como vía de la formación humanista en los estudiantes de la Universidad de Ciencias Médicas de Granma, es una postura optimista, con gran peso en los valores y creencias individuales, que responsabiliza a la persona en su condición de sujeto del aprendizaje, como activo organizador y desarrollador de su personalidad. Le atribuye importancia a la reflexión, la argumentación, al razonamiento y la imaginación creadora en el proceso docente-educativo. En este sentido, busca desarrollar todo el potencial humano (habilidades, capacidades, destrezas, conocimientos, sentimientos, normas de conductas, formación de valores, entre otros elementos), que se pueden generar a partir de la contextualización de las manifestaciones del humor en dicho proceso. Por lo tanto, es síntesis de la unidad de lo instructivo y lo educativo, potenciando las relaciones humanas, con un aprendizaje participativo.

Esta concepción se basa en cinco elementos esenciales, los cuales son:

1. Papel fisiológico del humor

José Martí, sin ser fisiólogo de profesión supo prever el papel fisiológico del humor en las personas. Al respecto, le aconseja a su hermana Carmita que “ría dos horas al día” (Martí, 1975m, p. 209). En estas breves palabras, se encierra una esencia profunda y amplia del conocimiento martiano, expuesto desde lo simple

y lo cotidiano del accionar, porque él veía como una necesidad la capacidad innata de los seres humanos de reír y hacer reír, así como la importancia de la risa para las personas. Esa risa natural, la que sale del alma y del corazón, que contribuye a un excelente estado de bienestar en la salud física y mental, así como facilitan el desenvolvimiento de la esencia humana: las relaciones sociales. Luego revela “la alegría es el vino del espíritu” (Martí, 1975d, p. 409).

La neurobióloga, Liliana Francis (citado en Turner y Pita, 2002) expone que la amígdala cerebral es un conjunto de núcleos de neuronas localizadas en la profundidad de los lóbulos temporales de los vertebrados complejos, incluidos los humanos. Forma parte del sistema límbico, y su papel principal es el procesamiento y almacenamiento de reacciones emocionales. Por tanto, a ella se le atribuye ser el área de alerta de la conducta y que proyecta al estado actual de la persona en relación con el medio exterior y sus pensamientos. Asevera que en estudios resientes, se ha comprobado el papel del humor como estimulador del sistema mesolímbico-dopaminérgico, o teoría de la bioquímica del placer. Afirma que el humor y la risa proporcionan una de las experiencias más gratificantes, al activar el sistema mesolímbico-dopaminérgico, un sistema de recompensa que da placer cuando se obtiene algo que se desea o ante la presencia de un estímulo externo como el humor. Esta teoría se basa en que el cerebro humano genera sustancias, hormonas o drogas naturales, conocidas como las hormonas de la felicidad, que se convierten en neurotransmisoras durante las sensaciones o sentimientos de placer, las que actúan en la conducta y en el estado de ánimo de las personas. Entre ellas se encuentran la endorfina, dopamina, serotonina y la adrenalina.

La risa en carcajadas provoca algo muy parecido al éxtasis, que aporta vitalidad, energía e incrementa la actividad cerebral. Las pedagogas Turner y Pita (2002, p. 80) afirman: “ante la presencia del humor y la sonrisa, los músculos faciales se contraen, disminuye el flujo sanguíneo de los vasos cercanos. Esto hace que la sangre se enfríe y disminuya la temperatura cerebral y provoque la producción de serotonina”.

Por tanto, este pensamiento martiano guía a los estudiantes de Ciencias Médicas a ser alegres, cariñosos, pero profundos y darles buenos tratos a sus pacientes durante la consulta médica. Que, al realizar el método clínico, manifiesten gestos o actos de júbilo, placer y alegría. Que utilicen palabras dulces con la que transmitan alientos, constancia y deseo de curarse y seguir viviendo a sus pacientes, a pesar de estar en las últimas condiciones de vida. Darle ánimo, esperanza. Por eso, en la actualidad muchos médicos pediatras consultan a los niños vestidos de payasos. De esa forma, los hacen reír al mismo tiempo que alivian su dolor. Así, no ven al médico como el que los va a pinchar con la jeringuilla, el que le raspa la piel o la corta para sanarlo, sino ven a la persona que los hace reír y divertirse, que les hace chistes, pantomimas, entre otras manifestaciones humorísticas.

Además, los médicos tienen que orientar a sus pacientes que observen programas humorísticos, como *Vivir del cuento*, *A otro con ese cuento*, *Pateando la lata*, entre otros, porque en la misma medida en que se entretienen, las ocurrencias de los actores provocarán la risa, la cual ofrece al organismo humano muchos beneficios, entre los que se encuentran:

- Contribuye a rejuvenecer la cara, porque al reír flexionan 17 músculos del rostro, cerca de los extremos de la boca y alrededor de los ojos. Además, cuando nos invade la risa, muchos músculos del cuerpo que parecían inactivos se ponen en funcionamiento.
- Favorece la digestión al aumentar las contracciones de todos los músculos abdominales, estimulando la evacuación digestiva, debido al “masaje” interno que produce sobre las vísceras.
- Aumenta el ritmo cardíaco y con él la circulación sanguínea, logrando que disminuya el colesterol en la sangre, pues equivale a la práctica de ejercicios aerobios.
- Es un estímulo eficaz contra el estrés, la depresión y la tristeza.
- Reírse mejora la salud pulmonar, ya la terapia con risa o risoterapia, es igual de efectiva que los ejercicios de respiración tradicionales, además, los científicos comprobaron los efectos positivos del humor sobre los procesos de consolidación en la memoria de aquello que nos parece gracioso, lo cual se debe a una mayor generación de arousal (o activación fisiológica y psicológica), causada por los estímulos hilarantes (citado en Granma, 16 de septiembre de 2014).
- Lee Burk, afirma que “el humor puede reducir el daño cerebral causado por la hormona cortisol, más conocida como “hormona del estrés”, responsable de la pérdida de memoria debido a que los niveles altos de cortisol dañan la conexión entre células cerebrales. El humor reduce las hormonas nocivas del estrés, que reducen el número de neuronas de la memoria y la presión arterial aumentan el flujo sanguíneo y mejoran el estado de ánimo. El acto de reír o de disfrutar el humor aumenta la liberación de endorfinas y dopaminas en el cerebro, lo que provee una sensación de placer y recompensa (citado en Granma, 2015).
- Reírse durante 15 minutos al día puede ayudar a perder peso, ya que la risa hace que el corazón lata más rápido, trabajando a la vez una serie de músculos, lo que redundará en un aumento del gasto de energía. Además, la vibración del diafragma provoca un masaje interno tanto del estómago como en el hígado, generando jugos gástricos que reducen los ácidos grasos y nos ayudan a eliminar toxinas del organismo (citado en Granma, 2015).

2. Papel del humor en la instrucción y la educación humanista

La carrera de Medicina, es muy compleja, larga y difícil, ya que tiene muchas materias a las que hay que dedicarles muchas horas de estudio. Sin embargo, José Martí previó importantes claves para la utilización del humor en la instrucción y la educación, entre las que están: “los conocimientos se fijan más, en tanto se les da una forma más amena”. Luego, afirma: “viven las clases de la animación y el incidente. Necesita a veces la atención cansada un recurso accidental que la sacuda y reanime” (Martí, 1975b, p. 25).

Significa que los profesores de la Universidad de Ciencias Médicas, deben convertir sus clases en un espacio de conocimiento, donde los estudiantes se deleiten y recreen sin cansancio. Los profesores deben amenizar sus exposiciones a través de elementos hilarantes o géneros humorísticos, para que los estudiantes sientan placer y ánimo para seguir profundizando en los contenidos. Entre los diferentes géneros humorísticos a contextualizar se encuentran: caricaturas, sátiras, pantomimas, programas humorísticos, carteles, grafitis, historietas, entre otros. Pero, no basta con que los profesores impartan las clases de forma amena y agradable, sino también que los estudiantes de Ciencias Médicas deben sentirse a gusto con el estudio diario. Además, deben apoyarse en la visualización de los géneros humorísticos en su autoestudio.

José Martí sin ser humorista de profesión, descubrió una de las cualidades más importantes que tienen en común todos los pueblos del mundo, es la gracia, al afirmar “todos los pueblos tienen algo inmenso de majestuoso y de común... esta espiritual fuerza simpática” (Martí, 1975b, p. 361). Sin embargo, aunque todos los pueblos del mundo tienen en común el humor, este se diferencia por las particularidades en que se manifiesta en cada pueblo. Precisamente, el humor cubano surge producto de la mezcla de la cultura aborigen, africana y española, unido a la influencia del clima tropical y la rápida evolución colectiva, producto a la historia de lucha que ha moldeado nuestro carácter. Esta herencia cultural de la idiosincrasia criolla, convierte al humor cubano en especial.

Esa posibilidad que tiene los cubanos de reír y hacer reír a las personas, en cualquier momento y ante cualquier dificultad, la forma de proyectar el humor como reflejo de la vida económica y cotidiana, el de la calle, el de la gente común, el que sale de los comentarios y las frases picantes, es única en el mundo. Referido a la idea anterior existe una clave martiana, que expresa: “el verdadero objeto de la enseñanza es preparar al hombre para que pueda vivir por sí decorosamente sin perder la gracia y generosidad del espíritu, y sin poner en peligro con su egoísmo o servidumbre la dignidad y fuerza de la patria” (Martí, 1982, p. 18). Significa que no puede haber ingenuidad relacionada con el humor subversivo, el que denigra la esencia humana y minimiza el papel del pueblo como creador de la historia de la humanidad.

Pero ese humor aplicado a la salud, es conveniente utilizarlo de forma más elaborada, refinada e

inteligente. Un humor que rechace todo elemento deformador, banal, desgarrador de los sentimientos de las personas. En este sentido José Martí, utilizó de forma excelente la ironía como género humorístico en sus obras. La ironía, es una burla fina y disimulada que consiste en dar a entender lo contrario de lo que se dice. La ironía tiene un lenguaje indirecto y se produce cuando una expresión o situación tiene una intención que va más allá del significado más simple o evidente de las palabras o acciones. La palabra se contrapone al pensamiento, pero lejos de ocultar lo destaca y resalta con más fuerza.

Significa que concebía una concepción integradora de los valores humanos, en la instrucción y educación al sentir los problemas de los demás como propios. Al respecto afirmó “el pueblo más feliz es el que tenga mejor educado a sus hijos, en la instrucción del pensamiento y en la dirección de los sentimientos” (Martí, 1975l, p. 375). Por consiguiente, el humor como vía de la formación humanista, potenciará el amor y el respeto hacia todo tipo de persona, sin distinción de color de la piel, origen social, étnico, sexual y religioso. Un ejemplo es a través de la realización de un comentario irónico para referirse a la significación del uso masivo de la penicilina en el mundo.

En 1928, Alexander Fleming descubrió el uso de la penicilina y en 1938 comenzó a elaborarse en grandes cantidades comerciales, a tal punto que su uso masivo fue así como una fiesta que dejaba inaugurada la era del antibiótico. Ya no había que temblar ante los neumococos, los estreptococos, los gonococos, los meningococos y la espiroqueta responsable de la sífilis. Allí estaba el nuevo invento de la ciencia para enfrentarse a la gangrena y la gonorrea. Y lo máximo, gracias a la penicilina, las enfermedades venéreas, azote de la época, se las tenía que ver con un contrincante fulminante. (Pérez R. Granma, 2017, 24 de febrero)

3. Papel del humor como medio de crítica social

Los profesores y estudiantes de la Universidad de Ciencias Médicas de Granma, han de tener presente el papel de la risa como medio de crítica social. En este sentido, José Martí afirmó: “Risa es crítica” (Martí, 1975d, p. 258). Precisamente, en algunas circunstancias la risa, ese movimiento de la boca y otras partes del rostro, que demuestra alegría, en algunos casos con voz o sonido acompañante, se convierte en crítica, es decir, en un medio para juzgar la actuación de las personas o situaciones. Por tanto, la risa puede censurar las acciones o conducta de alguien, por lo que se convierte en un elemento que enjuicia todo tipo de actuación, ya sea del profesor en su clase o en la consulta con sus pacientes.

Entonces, la risa es un termómetro que mide el comportamiento, la conducta y actuación de los profesores por sus estudiantes o del médico con sus pacientes. La risa es el examen de la sociedad a la hora de valorar una determinada acción, es una higiene para nuestro pensamiento. Además, la risa al mismo tiempo que contribuye a la diversión y regocijo de los seres humanos, arremete contra la chapucería y lo mal hecho, las malas conductas y actuaciones negativas. Por tanto, la risa resulta ser un termómetro para medir el

comportamiento o la actuación individual o colectiva de las personas o instituciones, en determinados contextos.

Como todo cubano de bien, nuestro Héroe Nacional defendió el humor inteligente y refinado, el buen humor, el que va más allá del mero entretenimiento, el que sugiere, educa, critica y hace reflexionar a las personas. Al respecto expresó: “el chiste ha de ser como el jerez, y no como el vino grueso de Aragón” (Martí, 1975i, p. 327). O cuando eleva al chiste a un plano cualitativo, al revelar “tiene, además, el chiste, su decoro literario, y el buen ingenio desdeña esa barata jocosidad que está en hacer alusiones a cosas deshonestas” (Martí, 1975c, p. 414). Además, reconoce el papel de la sátira como composición poética u otro escrito cuyo objeto es censurar o poner en ridículo a alguien o algo, de forma picante y mordaz, cuando afirmó “La sátira puede usarse con buen provecho. (Martí, 1975h, p. 477).

4. Papel del humor en la resiliencia humana

El término resiliencia se refiere a la capacidad de los sujetos para sobreponerse a períodos de dolor emocional, traumas y cansancio físico o mental. Cuando un sujeto es capaz de hacerlo, se dice que tiene una resiliencia adecuada, y puede sobreponerse a contratiempos o incluso resultar fortalecido por los mismos. Al respecto, José Martí afirmó: “el hombre cansado quiere reír” (Martí, 1975n, p. 142). Esa capacidad de resistencia se prueba en situaciones de fuerte y prolongado estrés, como, por ejemplo, debido a la pérdida inesperada de un ser querido, al maltrato o abuso psíquico o físico, al abandono afectivo, al fracaso, a las catástrofes naturales y a la pobreza extrema.

La resiliencia es la capacidad que posee un individuo frente a las adversidades, para mantenerse en pie de lucha, con dosis de perseverancia, tenacidad, actitud positiva y acciones, que permiten avanzar en contra de la corriente y superarlas. La resiliencia es un proceso dinámico que tiene por resultado la adaptación positiva en contextos de gran adversidad. La hormona cortisol está vinculada con el incremento de la vigilancia o el estado de alerta, así como de la atención focal. Por otra parte, el exceso de cortisol implica déficits en el desarrollo, la reproducción y en respuestas inmunes adecuadas.

En este sentido, es oportuno recurrir al significado de la canción titulada ¡A sonreír!, tomada del disco *Dancy Rhythms*, de Charles Chaplin, en la cual sus versos expresan: “una sonrisa cuesta poco y produce mucho”, luego resalta: “una sonrisa alivia el cansancio, renueva las fuerzas y es consuelo en la tristeza” (citado en Turner y Pita, 2002). Como se puede apreciar, estos versos del genial trágico-cómico de todos los tiempos, revelan la importancia del humor en la resiliencia humana.

5. Papel del humor en contra de las acciones inhumanas

José Martí quien vivió 15 años en los Estados Unidos (1880-1895), durante la etapa de formación del imperialismo, le permitió comprender y denunciar los apetitos de su política hegemónica, agresiva y expansionista, así como el papel de las Antillas independientes en frenarlo. En este sentido, son ricos y variados los calificativos irónicos utilizados por él, para referirse a la esencia inhumana del imperialismo norteamericano, unido al empleo de recursos literarios y analogías. Entre estos calificativos irónicos se encuentra: “El monopolio está sentado, como un gigante implacable, a la puerta de todos los pobres... El monopolio es un gigante negro” (Martí, 1975f, p. 84), evidenciando la esencia violenta, oportunista y expansionista del imperialismo norteamericano; o al referirse a la lucha electoral entre los poderosos capitalistas, afirmó: “La política tiene púgiles”; luego aseveró: “es recia y nauseabunda una campaña presidencial en los Estados Unidos” (Martí, 1975f, p. 85).

En el ensayo Nuestra América, calificó al imperialismo como “gigante de siete leguas” (Martí, 1975b, p. 15), o cuando alertó “el pulpo ... venenoso enemigo de la libertad, pudre al hombre liviano y abre la puerta al extranjero” (Martí, 1975b, p. 18). En la carta Inconclusa a su amigo Manuel Mercado, calificó a Estados Unidos como “el Norte revuelto y brutal que nos desprecia... Viví en el monstruo, y le conozco las entrañas” (Martí, 1975i, p. 168).

Por tanto, a través de la utilización de la ironía martiana, se descubre la verdadera esencia inhumana, egoísta, dominadora, expansionista y agresiva del imperialismo norteamericano. De esta manera, guiados por la concepción martiana del humor, se forman convicciones antiimperialistas en los estudiantes de Ciencias Médicas. Significa, rechazar las falsas promesas realizadas por los Estados Unidos y otros gobiernos entreguistas, a los llamados de sirenas realizados a los médicos cubanos que cumplen misiones internacionalistas, para que abandonen a nuestra Revolución.

Ante la constante amenaza del robo de fuerza calificada y de talentos de la salud, hay que recordar cómo a partir del triunfo de la Revolución en 1959, Cuba tenía más de 6000 médicos, y Estados Unidos incentivó su emigración. Por ese motivo, abandonaron el país más de 3000 médicos y 124 profesores de la carrera de Medicina. Este objetivo norteamericano contra la Revolución, para dejarnos sin asistencias médica ni personal calificado, se ha intensificado contra los internacionalistas, para evitar reducir la exportación cubana de los servicios a muchos pueblos del mundo.

2.5 Claves para la contextualización de la concepción martiana del humor como vía de la formación humanista en los estudiantes de la Universitaria de Ciencias Médicas de Granma?

La contextualización de la concepción martiana del humor, tiene que ser consciente y dirigida con métodos científicos. Además, toda acción que ejecutemos tiene que tener una marcada intencionalidad política en la formación humanista, en defensa del ideal de la Revolución Cubana. Tiene que emplearse un humor inteligente, sin recurrir al burdo chiste, con propuestas ingeniosas, sin ingenuidad, que rechace todo elemento subversivo y deformador, potenciando el desarrollo de una cultura crítica y reflexiva en nuestros estudiantes.

Se debe partir de una correcta selección y planificación de la clase, con un intenso análisis y un minucioso estudio, para que cada una de las imágenes de las manifestaciones del humor contextualizado y de las palabras alcance el mayor peso posible, en relación con el contenido impartido y la formación del humanismo en los estudiantes. De esta manera, se logrará establecer una comunicación certera y eficaz entre el profesor y sus estudiantes, así como entre los propios estudiantes, incluyendo los demás agentes de socialización.

La manifestación del humor será seleccionada de acuerdo al contenido de la clase, luego se determinará el momento en que será utilizado a través de una lectura comentada con cierta dosis de ironía o sarcasmo, la observación de un filme satírico, sketch cómico, una parodia, pantomima; el relato de una anécdota, la realización de un chiste, la exposición de un axioma, refrán, décimas humorísticas; el análisis de una caricatura política, un cómics o historieta, un cartel, la realización de una onomatopeya, entre otros, que servirán de base a la exposición del profesor durante la clase. Por último, apoyados en un sistema de preguntas se desarrollará una valoración crítica del contenido abordado para defender las posiciones asumidas y arribar a conclusiones.

La selección de la manifestación del humor a contextualizar, parte del principio de no subestimar las capacidades de los estudiantes y considerarlos siempre inteligentes. El humor es decir las cosas con otras palabras, con gestos y darlas a entender con sutilezas. Hay que lograr que el mensaje que se quiere transmitir, logre la capacidad de conectarse con los estudiantes desde el primer momento.

Sería provechoso romper esquemas tradicionales en la enseñanza de las diferentes disciplinas de la carrera de Medicina y dinamizar las conferencias con la contextualización de la concepción martiana del humor. Por eso, los profesores no deben subestimar las potencialidades de esta valiosa vía en la formación humanista, ya que con su empleo óptimo, sus estudiantes no serán meros repetidores de contenidos y si protagonistas activos de las transformaciones sociales.

Para la contextualización de la concepción martiana del humor como vía de formación humanista en la carrera de Medicina, no es necesario ser un excelente caricaturista, gracioso o comediante, basta con tener simplemente los conocimientos elementales de estas manifestaciones y darles sentido del humor. Por tanto, el sentido del humor es la capacidad, la destreza y las habilidades que tiene el profesor, a la hora de impartir un contenido, empleando la manifestación humorística más apropiada.

3. CONCLUSIONES

La concepción martiana del humor como vía de la formación humanista en los estudiantes de la Universidad de Ciencias Médicas de Granma, deviene en elemento de singular importancia, al potenciar la unidad de la instrucción y educación desde una clave renovadora de los códigos pedagógicos. En este sentido, preparar a los estudiantes para emprender la formación de pensamientos, normas de comportamientos, actitudes, valores y sentimientos sólidamente anclados en los ideales de igualdad y justicia social propugnados por la Revolución Cubana, constituye una necesidad para el profesional de la salud.

La propuesta pedagógica para la contextualización de la concepción martiana del humor como vía de la formación humanista en los estudiantes de la Universidad de Ciencias Médicas de Granma se caracteriza por desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo, lo que permite su contextualización con la vida para el fomento de las cualidades humanas, los valores éticos y una adecuada conducta cívica.

La efectividad de la propuesta se constata mediante el cambio en el desempeño profesional de los docentes y en el aprendizaje de la concepción martiana del humor como vía de la formación humanista de los estudiantes de la Universidad de Ciencias Médicas de Granma, al realizar acciones cualitativamente superiores en función de la formación de jóvenes martianos cultos, solidarios y más comprometidos para la sostenibilidad y preservación del sistema social cubano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Addine, F. (2004). *Didáctica: teoría y práctica*. Pueblo y Educación.

Álvarez, C. M. (1995). *La escuela en la vida*. Universidad San Francisco Javier Sucre.

Burk, L. (2015, 4 de abril). Risa contra pérdida de la memoria en la madurez. *Granma*.

De la Hoz, P. (2013, 22 de noviembre). Un humor inteligente para la inteligencia del público. Alejandro García Villalón, Virulo. *Granma*.

Diccionario Cervantes. (1977). *Manual de la Lengua Española*. Pueblo y Educación.

- Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española. (2001). Espasa Calpe.
- Diccionario Enciclopédico Unión Tipográfica. (1951). Talleres La Carpeta.
- Fuentes, H. C., y Álvarez, I. B. (1998). *Dinámica del Proceso Docente Educativo de la Educación Superior I*. Centro de Estudio de la Educación Superior “Manuel F. Gran”, Santiago de Cuba, Universidad de Oriente.
- Guitar, M. (2011). *Las ventajas de utilizar el humor en la educación*. <http://noticias.universia.edu.uy/ciencia-nn-tt/noticia/2010/01/04/154914/ventajas-utilizar-humor-educacion.html>
- Jiménez, J. D. (2018). *La educación multicultural en el proceso de extensión universitaria de la Universidad de Ciencias Médicas* (Tesis doctoral). Universidad de Granma. Manzanillo.
- Mañach, J. (2010, octubre-marzo). Indagación del choteo. *Revista Cubana de Pensamiento e Historia*, 100-118.
- Martí, J. (1961). *Ideario pedagógico*. Imprenta Nacional de Cuba.
- Martí, J. (1975a). Obras Completas, t. 1. Ciencias Sociales.
- Martí, J. (1975b). Obras Completas, t. 6. Ciencias Sociales.
- Martí, J. (1975c). Obras Completas, t. 7. Ciencias Sociales.
- Martí, J. (1975d). Obras Completas, t. 8. Ciencias Sociales.
- Martí, J. (1975f). Obras Completas, t. 10. Ciencias Sociales.
- Martí, J. (1975g). Obras Completas, t. 12. Ciencias Sociales.
- Martí, J. (1975h). Obras Completas, t. 13. Ciencias Sociales.
- Martí, J. (1975i). Obras Completas, t. 14. Ciencias Sociales.
- Martí, J. (1975j). Obras Completas, t. 16. Ciencias Sociales.
- Martí, J. (1975k). Obras Completas, t. 18. Ciencias Sociales.
- Martí, J. (1975l). Obras Completas, t. 19. Ciencias Sociales.
- Martí, J. (1975m). Obras Completas, t. 20. Ciencias Sociales.
- Martí, J. (1975n). Obras Completas, t. 28. Ciencias Sociales.
- Mendoza, L. (2005). Formación humanista e interdisciplinariedad: hacia una determinación categorial. En R. Mañalich Suárez, R. (Coord.), *Didáctica de las humanidades*. Pueblo y Educación (pp. 83-87).
- Naranjo, M. J. (2020). *La contextualización del humor gráfico como vía dinamizadora del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Economía Política en la carrera Licenciatura en Educación Marxismo Leninismo e Historia* (Tesis doctoral). Universidad de Granma.

Nuez, R. (2016, 21 de abril). *René de la Nuez, cubanía dibujada*.

Ortiz, M. J. (2016). *La contextualización sociocultural de la formación humanista de los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación Marxismo Leninismo e Historia* (Tesis doctoral). Universidad de Granma.

Pupo, R. (1990). *La actividad como categoría filosófica*. Ciencias Sociales.

Rodríguez, C.R. (1997). *José Martí: guía y compañero*. En *Letra con filo* t. 3 (pp. 18-23). Unión.

Rosental, M., y Iudin, P. (1981). *Diccionario Filosófico*. Editora Política.

Turner, L., y Pita, B. (2002). *Pedagogía de la Ternura*. Pueblo y Educación.

Vilar, G. (2021, 4 de febrero). La algarabía que engrasa la maquinaria de descrédito. *Granma*.

Zumbado, H. (2015 de julio). Vida y milagros del DDT. *Granma*.

CITA DE ESTE ARTÍCULO

Formato APA

Naranjo Suárez, M. J., Naranjo Núñez, S., Naranjo Núñez, M. (2022). Concepción mariana del humor como vía de la información humanista en los estudiantes de la Universidad de Ciencias Médicas de Granma. *Educación y Futuro Digital*, (24), 55-78.

RESEÑAS

BIBLIOGRÁFICAS

¡QUÉ ENTRE EL CERDO HORMIGUERO!

ANTHONY, J. (2021)

SEIX BARRAL. 236 págs.

Se trata de una novela de sátira política que es narrada en forma de dos historias de amor que se entrecruzan, dos historias de amor frustrado en un nudo especialmente curioso. Es un relato que recoge nuestro actual momento político, que podríamos denominar “del absurdo”. En este sentido, se podría resumir la trama de la novela de la misma manera que se resumiría nuestro momento, incluso antes de la propagación del coronavirus: una situación complicada y que tiene trazas de empeorar. Durante su campaña para la reelección, el diputado novato Alexander Paine Wilson, sediento de gloria, es arrestado por poseer fauna (el oso hormiguero muerto) sin un permiso federal. Posiblemente el oso hormiguero muerto fue enviado por el novio secreto de Wilson, que se suicidó (tal vez) dos días antes. El escándalo amenaza con alborotar a Wilson, especialmente después de que se alegue que la taxidermia podría estar relacionada con la brutal colonización alemana de Namibia.

El oso hormiguero nos recuerda un mundo que existió antes y que existirá después de nosotros. Imparte un poco de humildad y ofrece a los lectores una nueva perspectiva de las historias, la de la reiteración: las que persisten, persiguen, maldicen y vuelven a nosotros una y otra vez, hasta que las comprendemos.

Jessica Anthony nos ofrece en *¡Qué entre el cerdo hormiguero!* (*Enter the Aardvark*) un examen estilizado y breve de la vida de un treintañero republicano gay. Con frases serias y contundentes, seguimos la evolución de Alexander Paine Wilson



en una cómica aventura para devolver un oso hormiguero disecado a la puerta de su amante sin ser descubierto. Por otro lado, a modo de contranarrativa, se cuenta la historia de Titus Downing, el taxidermista que suturó al oso hormiguero y le dio el extraño y triste aspecto que tenía gracias a los ojos de su amante muerta.

Aunque la novela sea breve (se condensa en 236 páginas), Anthony consigue mostrarnos lo que mueve a Alexander y burlarse de nuestros medios políticos en la actualidad. A veces aparecen guiños a la época de Donald Trump, porque el protagonista se confiesa fan de este presidente, por lo que alguno ha calificado la obra como “la novela política perfecta sobre la era Trump”.

La escritura de Jessica Anthony es muy directa en su trama interna, pero en su ambientación apunta hacia un universo alternativo, que nos puede llevar a la ficción.

Jessica Anthony es autora de *El convalciente* (McSweeney’s/Grove), y de *Chopsticks* (Razorbill), una novela multimedia creada en colaboración con el diseñador Rodrigo Corral. *Chopsticks* fue libro del mes en Amazon. Los relatos de Anthony pueden encontrarse en *Best New American Voices*, *Best American Nonrequired Reading*, *McSweeney’s*, *The Idaho Review*, entre otros. En 2017, mientras escribía *Enter the Aardvark*, Anthony trabajaba como guardapuerta del María Valeria, entre Sturovo (Eslovaquia) y Esztergom (Hungría). Habitualmente vive en Maine y da clases en Bates College.

Si la novela de Anthony tiene algún defecto, es solo la brevedad de la escritura. Por lo demás, es una sátira adecuada, justa, en tono de humor del mundo que nos rodea, especialmente de mundo trufado de la política.

José Luis Guzón Nestar.

LA MAESTRA DE STALIN

CERRADA, C. (2022)

SEIX BARRAL. 240 págs.

En un momento social y geopolítico claramente marcado por el conflicto bélico de Rusia contra Ucrania, irrumpe en las librerías la última novela de Cristina Cerrada, *La maestra de Stalin*, un relato que en forma y fondo tiene un claro regusto soviético, austero y árido, como escrito a golpe de frases autocensuradas, con esa misma sensación de hipervigilancia y control, y de desconfianza que favorecen los regímenes totalitarios. Igual que socialmente no caben adornos ni lujos que vayan más allá de las necesidades básicas, tampoco el uso del lenguaje se lo permite. Cristina Cerrada ha construido un texto con las antiguas piedras macizas del comunismo. Y el resultado es brillante por certero. Leer la historia que encierran sus páginas es pasear por ese paisaje desolador y abandonado, esa suerte de vestigios mortales sobre los que trata de sobrevivir una sociedad que ha querido suceder a la muerte de la URSS, aquella dama orgullosa y altiva que aparentaba con las mejores galas que podía, pero que en realidad malvivía ahogada y arruinada en su propia miseria. Por eso, la sociedad y los lugares donde habita Eka, la protagonista de la historia, la asfixian del mismo modo que toda Rusia se consume. La falta de perspectiva, la experiencia del desplazamiento por motivo de la guerra –y nos son nuevamente inevitables las imágenes de los corredores humanitarios de Ucrania hacia Polonia y los países perimétricos-, la limpieza étnica, el grado de violencia y de corrupción en los estamentos civiles y políticos..., todo eso constituye el contexto del relato en que vive y se desarrolla Eka. Por eso, en el pasado protagonizó un desplazamiento que la desenraizó, y gestó un lúgubre proyecto de vida que se vio pronto truncado, con la muerte primero de su marido, y posteriormente de su hijo... Cuando la charca se seca, ya sólo cabe pensar en el agua de otro lugar. Su nuevo proyecto apunta a Canadá, y vuelca todos sus pensamientos y esfuerzos en reunir el dinero necesario para marchar, a pesar incluso de ser parte del aparato formal de los Cuerpos y Fuerzas de Seguridad del Estado. Sin embargo, ya hace tiempo que



se ha reconocido a sí misma que no es suficiente, que no cubre sus necesidades básicas, que no hay futuro ni perspectiva, y quiere abandonar el sistema para iniciar de cero su vida. Kopla, un personaje pequeño en medio de la gran historia del libro, le interpela en una ocasión: “Este país volverá a resurgir”, torciendo el foco sobre el conflicto entre el propio sistema residual, hijo malformado de aquel antiguo, pero muy presente, comunismo, y la rotura con todo y la vuelta al punto cero con la promesa no escrita de un futuro deseablemente mejor. No puedo evitar la imagen otros éxodos masivos en otros países comunistas en nuestra reciente historia del siglo XX, como el del Mariel en la Cuba de los Castro, el boom petrolero en Venezuela, que se remató años después con la hiperinflación –y el desplazamiento de la población hacia Colombia y otros países-, el conflicto étnico de Ceaușescu con Hungría y anteriormente con los gitanos, o la Gran Purga soviética de Stalin, los gulags y los zeks... Y como de aquellos polvos, estos lodos, la violencia es un elemento que se arrastra a lo largo de la biografía de Eka y del contexto histórico y social, como un rasgo casi endémico y enfermizo que inevitablemente asumirá también en primera persona.

Por su parte, Cristina Cerrada es una escritora consolidada prolífica, con una carrera de veinte años y una producción de una docena de títulos muy diferentes entre sí. Esta madrileña, galardonada y reconocida, ha compaginado su producción literaria con la docencia y la formación. Doctora en Estudios Literarios por la UCM, licenciada en Teoría de la Literatura y Literatura Comparada por la UCM, y en Sociología por la UNED, es coordinadora de varios cursos de narrativa breve y de novela, colabora en diversos medios, y forma parte del colectivo artístico “Hijos de Mary Shelley”. Y los lectores que tenemos un particular interés en los temas que guardan relación con la historia reciente del siglo XX y XXI, y el devenir de los pueblos a la sombra de los distintos regímenes políticos, no podemos estarle sino agradecidos por el relato terriblemente creíble que nos regala esta vez... Enhorabuena por la novela, que de seguro tendrá una muy buena acogida.

Israel Iglesias Huerga.

RELIGIÓN PARA IRENE (CARTAS)

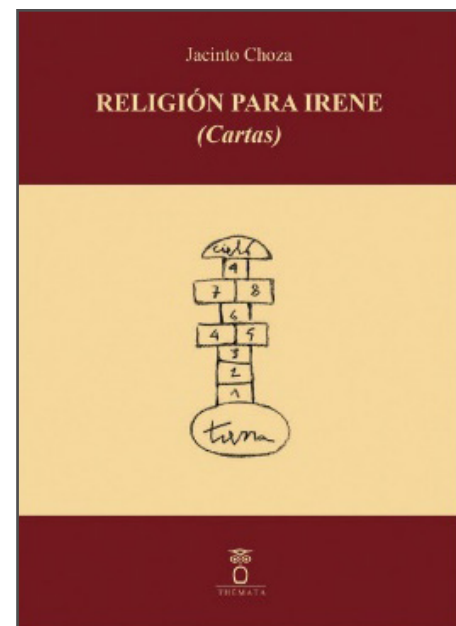
CHOZA, J. (2021)

THÉMATA. 167 págs.

Este libro se inserta en una larga tradición de filosofía-teología-política didáctica: El mundo de Sofía, Ética para Amador, Política para Amador, Moral para Marta...Religión para Irene. También el autor publicó en su momento Filosofía para Irene (2014). Todas las obras de este género me parecen elogiadas. Todo lo que sea acercar temáticas complicadas o complejas a un gran público merece un reconocimiento y nuestro agradecimiento. Así que bienvenida sea esta nueva obra de Jacinto Choza.

El libro contiene lo que el autor cuenta a su hija sobre la religión, en 60 cartas agrupadas en los siguientes capítulos: 1. Qué es la religión y por qué resulta una cosa antigua y extraña. 2. Cómo cambian las celebraciones, desde que se inscriben en los registros de los templos, hasta que se inscriben en el registro civil. 3. Cómo cambia la moral, sobre todo en lo referente al sexo, desde los tiempos de los imperios y las monarquías, hasta las declaraciones de los derechos humanos. 4. Cómo cambian las creencias, desde que se formulan y proponen del mismo modo para todos, hasta que cada uno encuentra su camino propio hacia Dios. 5. Cómo es la oración desde que todo el mundo la hace a la vez, en el mismo lugar y con las mismas palabras, hasta que cada uno la hace en una relación personal con Dios. 6. Cómo cambian las instituciones religiosas y su papel en la sociedad.

Jacinto Choza, catedrático emérito de Antropología filosófica de la Universidad de Sevilla, nació en Sevilla en 1944. Cursó la carrera de Filosofía y Letras en las universidades de Sevilla y Madrid, y amplió sus estudios en Italia, Alemania y Estados Unidos. Obtuvo el grado de doctor en filosofía en la Universidad de Navarra, de la que fue profesor de Antropología filosófica. Posteriormente fue profesor agregado de Antropología en las Universidades de Murcia y Sevilla. Entre otros méritos le cabe el haber sido el fundador de "Thémata. Revista de Filosofía". Algunas de sus obras más significativas: Conciencia y afectividad (Aristóteles, Nietzsche, Freud), 2ª ed 1990; La supresión del pudor y otros ensayos, 2ª ed. 1991; Antropologías positivas y Antropología filosófica, 1985; Manual de



Antropología filosófica, 1988; *La realización del hombre en la cultura*, 1990; *Al otro lado de la muerte. Las elegías de Rilke*, 1991; *Amor, Matrimonio y escarmiento*, 1991; *Antropología de la sexualidad*, 1992; *Los otros humanismos*, 1994; *Ulises, un arquetipo de la existencia humana*, 1996; *Antropología filosófica. Las representaciones del sí mismo*, 2002; *Metamorfosis del cristianismo*, 2003; *Sentimientos y comportamiento*, 2003 (ed); *Lectura de la carta sobre el humanismo de Heidegger*, 2004; *Historia de los sentimientos*, 2011; *Filosofía del arte y la comunicación. Teoría del interfaz*, 2015; *Metamorfosis del cristianismo: ensayo sobre la relación entre religión y cultura*, 2018; *La supresión del pudor, signo de nuestro tiempo y otros ensayos*, 2020 y *Religión para Irene*, 2021.

Con un profundo trasfondo de humanismo cristiano el autor no tiene miedo a afrontar temas complicados. Un ejemplo puede ser la carta nº 28, que lleva por título “Sacramentos, organización social y registro civil”, donde aborda la cuestión del abandono del campo a la ciudad explicando a Irene, su hija, qué lleva eso consigo: “La caída del Antiguo Régimen es la sustitución de los registros parroquiales y la organización basada en las relaciones entre los bautizados, por unos registros del Estado, los Registros Civiles, y la organización basada en las relaciones entre los nacidos en el territorio de ese estado, prescindiendo de la religión que tengan” (pp. 77-78).

Auguramos a Jacinto Choza en esta obra tanto éxito como ha logrado con otras de sus obras anteriores.

Mario E. Meyer.

DAME LAS MANOS. DESCUBRE CÓMO CONECTAR CON TUS HIJOS PARA QUE CREZCAN SEGUROS Y FELICES

FERRERÓS, M.L. (2021)

PLANETA. 240 págs.

Estamos ante un libro de educación para educadores, una guía especializada sobre cómo tratar a los hijos en el contexto familiar. Su autora, psicóloga infantil, cuenta con un propio método, que lleva su apellido, el método *Ferrerós*, un método relacional cuyo objetivo es incidir en el vínculo afectivo entre los padres y los hijos. No se trata de dar recetas sino de encontrar las claves y las estrategias para afrontar la aventura de ser padres. El objetivo no es ser los padres perfectos o los más eficaces sino *ser* padres, con el corazón. Se trata de buscar la felicidad de los hijos, arropar su desarrollo, aceptar su personalidad única y darles la mano para compartir juntos el camino que os tocará vivir.

Educar significa mucho más que poner límites a la conducta de nuestros hijos: es comunicarse, valorar, escuchar, compartir, dependiendo de la edad de nuestros hijos, acoplándonos a sus necesidades y dándoles la mano para acompañarles en su crecimiento; ellos buscan seguridad, protección y un camino claro por donde andar juntos. La educación es una carrera de fondo, en la que cada día se van alcanzando pequeños objetivos, que nos permitirán construir unos sólidos cimientos sobre los que se asentarán las futuras reacciones de nuestros hijos. Para poder aplicar nuestro método educativo hemos de estar predispuestos a emplearnos a fondo, de forma gratificante. Implicarnos tanto emocional como intelectualmente, ya que una de las premisas fundamentales de este método se basa en la comprensión objetiva de vuestro hijo a lo largo de su desarrollo.

La revolución más importante que introduce este nuevo método es la de tratar con datos objetivos. Para ello no basta solo con estar pendiente, sino que hay que anotar, con papel y lápiz, elaborando un diario del comportamiento de vuestro hijo. El partir de unos datos reales y objetivos os permitirá reaccionar de una manera adecuada y formarnos una idea más fiel a la realidad de cómo es vuestro hijo.



Su autora es María Luisa Ferrerós psicóloga infantil, especializada en neuropsicología y psicología forense. Es miembro del TIP (Torn d'Intervenció Professional en el COPC) y directora de la unidad de psicología clínica y *parenting* de la Clínica Diagonal. Ha colaborado con la revista *Tu bebé*, el centro *Lenoarmi*, la página web *Solohijos.com*, la revista *Baby Einstein*, y ha formado parte del cuerpo de docentes de la Unidad de Formación Continuada de la Universidad Politécnica de Cataluña.

Es autora de *Abrázame, mamá*, *Pórtate bien*, *Enséñale a aprender*, *Enséñale a ver la tele*, *Sí, mamá*, *Olvídate del pañal*, *A dormir sin problemas*, *Inteligencia musical*, *Tengo miedo*, *Adiós pañal*, y directora de la colección de libros y vídeos «Psicología infantil y de la adolescencia». En la actualidad colabora con diferentes revistas y periódicos, como *Cómo crecer feliz*, y con los programas «Espejo público» y «El estirón» de Antena 3, o «Noches de radio» y «Julia en la onda» de Onda Cero. También es miembro asesor de la web *Superpadres.com*.

El libro se configura como una guía para padres que tiene elementos muy valiosos, pero tampoco pretende ser, en palabras de María Luisa Ferrerós, un “método infalible”, “sino la ayuda necesaria para fomentar tus estrategias con pragmatismo y criterio y, en definitiva, encontrar tu propio camino” (p. 13). Cuenta con una introducción, siete capítulos, y un resumen consistente final.

Aconsejo este libro tanto a padres como educadores por muchísimos elementos de la obra: su prosa, la sabiduría que rezuma, la experiencia contrastada que nos muestra y, sobre todo, el sano realismo que derrocha la autora.

Mario E. Meyer.

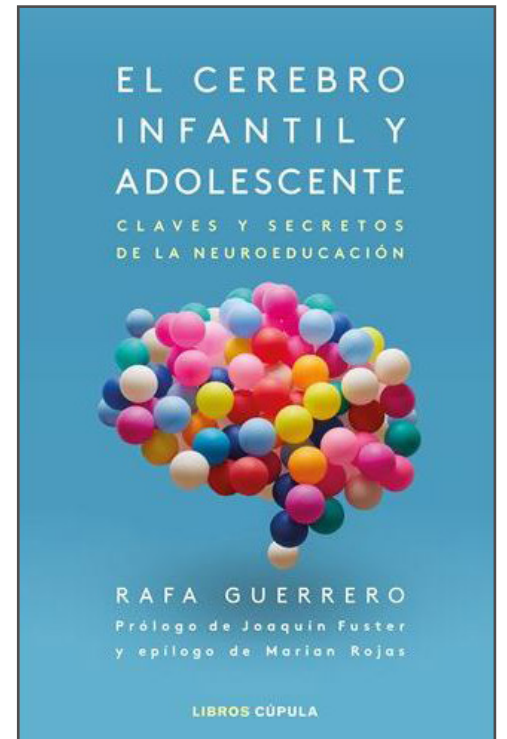
EL CEREBRO INFANTIL Y ADOLESCENTE

GUERRERO, R. (2021)

LIBROS CÚPULA. 350 págs.

El desarrollo del cerebro y su funcionamiento entrañan todavía tanto desconocimiento como fascinación. Y aunque es mucho lo que ya se sabe de este maravilloso órgano, es aún mucho más lo que nos aguarda por descubrir. Podemos presuponer que igual que cualquier otro órgano, el cerebro en particular y el sistema nervioso en general, experimentan un proceso de maduración en sus capacidades a lo largo del ciclo vital. De ellos dependen cuestiones tan relevantes como la capacidad de aprendizaje, el manejo de las emociones, la memoria, el autocontrol, la concentración. Por ese motivo, el conocimiento de sus estructuras, de su funcionamiento, de los estadios de su proceso evolutivo y otros varios aspectos son absolutamente relevantes para las figuras parentales y de referencia educativa y reeducativa de los niños y jóvenes. A fin de cuentas, ¿a qué edad adquiere su máximo desarrollo el cerebro de una persona? ¿Cuándo puede por tanto asumir plenamente la responsabilidad de sus actos, o hasta cuándo lo puede hacer sólo parcialmente? ¿Y la comprensión de las consecuencias derivadas? ¿Y el manejo de su impulsividad, o de su ira, o de su frustración? Un educador social que trabaje por ejemplo con adolescentes en riesgo de exclusión debe contemplarlo con especial interés. Más aún, ¿existen diferencias entre el cerebro del varón y de la mujer? ¿Inician su proceso de desarrollo en el mismo momento? ¿Se des-sincronizan a lo largo de su crecimiento madurativo? ¿Cuándo está preparado un alumno para la abstracción de ideas? ¿Y para el lenguaje simbólico? ¿A qué edad puede empezar a mentir nuestro hijo? La plasticidad cerebral, la carga genética de cada individuo, y las condiciones ambientales del entorno pueden además ejercer una influencia determinante en el desarrollo de nuestros hijos y alumnos.

El texto que nos presenta Rafa Guerrero trata de arrojar luz sobre estas cuestiones. Presenta una estructura ampliamente desarrollada en siete partes diferenciadas.



En cada una de ellas se abordan de forma técnica y específica las nociones y conceptos psicobiológicos relacionados con los contenidos, pero con un lenguaje divulgativo asequible que hacen al texto cercano. A ello se suma el formato pedagógico de la edición, que incorpora a lo largo de sus páginas curiosidades destacadas en cuadros, numerosos dibujos y esquemas, e ideas claves puestas de relieve al finalizar cada uno de los capítulos que componen las siete partes. El prólogo corre a cargo de Joaquín Fuster (El telar mágico de la mente, Cerebro y libertad), eminentísimo profesor de Psiquiatría y Neurociencia Cognitiva de la Universidad de Los Ángeles, y el epílogo corre a cuenta de la pluma de la médico psiquiatra Marian Rojas Estapé (Cómo hacer que te pasen cosas buenas, Busca tu persona vitamina), que ha desarrollado su labor profesional con niñas víctimas de trata y menores en riesgo de exclusión, y actualmente compagina la docencia en Méjico con publicaciones editoriales, su blog profesional y otras iniciativas. Al prólogo y al epílogo se le suman además un sencillo pero amplio glosario de mucha utilidad para la consulta frecuente y la comprensión más certera del texto.

El libro inicia su desarrollo abordando los conceptos básicos relacionados con el sistema nervioso, la relevancia de la genética y del ambiente en el que crecen nuestros hijos y alumnos, y cómo opera el proceso de desarrollo del cerebro a lo largo del ciclo vital. Una vez cubiertos estos contenidos básicos y más generales, Rafa Guerrero aborda el modelo pedagógico de los cuatro cerebros: el rojo, que guarda relación con los instintos de supervivencia; el verde, con las emociones y el apego; el azul, con el pensamiento inconsciente y la memoria a largo plazo; y el amarillo, con las funciones ejecutivas y la conciencia. La penúltima parte se vuelca en cuestiones como la concentración, la inhibición de impulsos, el aprendizaje, la memoria, las emociones, la empatía, la resiliencia, y el apego entre otros, manteniendo el rigor técnico de los conceptos, pero sin renunciar a la naturaleza divulgativa de su publicación. Y en su última parte, el libro nos propone un decálogo de consejos que favorezcan un cerebro sano para nuestros hijos y alumnos, y para nosotros mismos.

Rafa Guerrero está licenciado en Psicología clínica y de la salud, es director de Darwin Psicólogos, profesor de la Universidad Complutense de Madrid y del Centro Universitario Cardenal Cisneros, y entre sus obras más recientes pueden nombrarse Vinculación y autonomía a través del apego (2021), y Educar en el vínculo (2020). Es una reconocida referencia en el campo de la psicología, que compagina su labor de intervención profesional con la faceta divulgativa en el mundo editorial y en prensa nacional, además de participar frecuentemente en congresos y conferencias. Le deseamos un nuevo éxito divulgativo con su reciente obra.

Israel Iglesias Huerga.

ETTY HILLESUM Y LA TRANSFORMACIÓN. LA HUELLA DE R.M. RILKE

LLOP PÉREZ, V. J. (2021)

NARCEA. 140 págs.

Esther (Ety) Hillesum (1914-1943) fue una mujer judía neerlandesa, cuyos escritos de principios de la década de 1940 tuvieron un profundo efecto en muchos países europeos, y recientemente ha sido redescubierta para la espiritualidad occidental.

La vida no le fue fácil (morirá en Auschwitz con su familia), pero esas circunstancias que la rodearon le llevaron a una transformación espiritual.

En sus diarios fue plasmando su evolución. Al igual que Ana Frank, llevaba un diario. Ety también escribió cartas. Su obra ha sido traducida a 18 idiomas. Lo que conocemos de ella fue escrito en un lapso de dos años, entre los 27 y los 29 años, de 1941 a 1943.

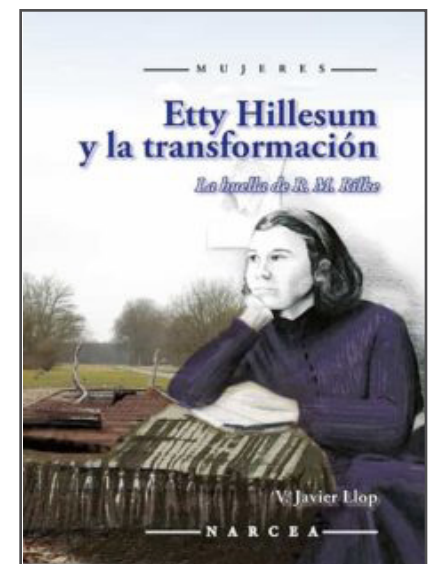
Ety, diminutivo de Esther, procedía de una familia intelectual. Su padre era profesor de latín y griego y más tarde director de una escuela. Su madre, de origen ruso, había huido a Holanda por la persecución nazi. Ety tenía dos hermanos, Mischa y Jaap. Todos, excepto el padre de Ety, sufrían graves problemas de salud mental.

Cuando Ety se marchó de casa de sus padres, estudió Derecho y lenguas eslavas en la Universidad de Ámsterdam. El círculo de personas que rodeaba a Ety era de intelectuales, no muy políticos, aunque todos se oponían a los nazis. Les gustaba discutir sobre filosofía, música y literatura. No eran un grupo especialmente religioso. Muchos no pertenecían a ninguna iglesia ni practicaban su religión externamente.

Ety era una joven privilegiada y bastante ensimismada. Se describía a sí misma como inquieta, emocionalmente confusa y excesivamente consciente de sí misma.

La vida de Ety cambió cuando conoció a un hombre llamado Julius Spier. Julius había estudiado con Jung y era una persona buena conocedora de la psicología profunda. Julius animó a Ety a examinar sus pensamientos, a llevar un diario, a rezar y a meditar.

En 1941 los nazis invadieron los Países Bajos. La primera bomba cayó sobre la ciudad de Rotterdam. Mientras las atrocidades a su alrededor se intensificaban día a día, Ety optó por concentrarse en su crecimiento personal. Algunos de sus amigos se unieron a la



Resistencia; otros, que eran judíos, se escondieron. Unos pocos se suicidaron, al no querer experimentar las condiciones inhumanas y la muerte violenta que preveían. Otros intentaron seguir la vida como pudieron y solo esperaban sobrevivir.

Etty empezó a escribir un diario, a rezar y a meditar a diario. El contenido de sus escritos cambió. Su anhelo de una vida profundamente espiritual se hacía más fuerte cada día. Su fe no era la típica judía. No estaba vinculada a ningún credo religioso. Leía la Biblia, los escritos de San Agustín y otros escritores y místicos cristianos. Etty sentía que se acercaba más a Dios en su propia alma y se refiere al trabajo interior que hacía de la siguiente manera: "Hay un pozo muy profundo dentro de mí. Y en él habita Dios. A veces yo también estoy allí. Pero la mayoría de las veces las piedras y la arenilla bloquean el pozo, y Dios queda enterrado debajo. Entonces hay que volver a desenterrarlo".

Entonces, en una época en la que a algunos judíos de los Países Bajos aún se les permitía trabajar y viajar, Etty decidió ir a Westerbork. Westerbork era un campo de tránsito holandés en los Países Bajos. Una vez a la semana, unas 1000 personas de Westerbork eran cargadas en un tren y transportadas a Auschwitz, en Polonia. Al llegar, muchos de ellos eran conducidos directamente a las cámaras de gas.

Este libro se fija en una de las grandes influencias de Etty Hillesum, Rainer Maria Rilke (1875-1926). El otro "trainer", en palabras del autor, junto a Julius Spier. Ella hizo de los poemas y cartas de Rilke su libro de cabecera. El autor afirma que el cincuenta por ciento de sus lecturas fue la obra de Rilke. En la última página de este diario, redactada el 17 de octubre de 1942, inmediatamente antes de que la lleven al campo de Westerbork, del que saldrá hacia Auschwitz, se pregunta sobre el papel que desempeña el Rilke en su existencia, y escribe:

"Era un hombre frágil, que escribió buena parte de su obra entre los muros de castillos donde era acogido, y si él hubiera tenido que vivir en las condiciones que nosotros conocemos hoy, quizá no hubiese resistido. Pero ¿no es justo y razonable que en épocas de paz y circunstancias favorables, los artistas de mayor sensibilidad dispongan del tiempo necesario para buscar con entera serenidad la forma más bella y la más adecuada a la expresión de sus intuiciones más profundas, para que quienes viven en tiempos turbulentos, devoradores, puedan reconfortarse con sus creaciones, y encontrar así un refugio ya preparado para sus angustias y para las preguntas que no saben ni expresar ni resolver, al tener todas sus energías comprometidas en las miserias de cada día?"

V. Javier Llop Pérez (Valencia, 1953) es catedrático de Filosofía. Ha compaginado la docencia como profesor de instituto con la publicación de diversos artículos en revistas científicas y especializadas. Es autor de numerosas publicaciones y en la actualidad imparte cursos en la Universidad de Valencia.

Aconsejo la obra en la medida en que es fruto de un buen especialista, filósofo, conocedor también de la obra de Rainer Maria Rilke. En ella se va viendo esa “transformación” tan totalizante que la autora judía experimentó en poco tiempo y con una fuerza inusual, al tiempo que se nos explican los datos fundamentales de su pensamiento y su espiritualidad.

José Luis Guzón Nestar.

HISTORIA BREVE DEL UNIVERSO: DEL BIG BANG A NUESTROS DÍAS

MORENO LUQUERO, R. (2022)

RIALP. 240 págs.

La editorial Rialp nos ofrece una “Historia breve del universo”, escrita por el ingeniero y aficionado a la astronomía Ricardo Moreno Luquero.

El subtítulo aclara que el margen temporal que el autor está dispuesto a abarcar transcurre “del Big Bang a nuestros días”. Sin embargo, bajo el mismo título, el lector puede esperar textos de diversa índole. Está clara la vocación divulgativa de la obra, ahora bien, ¿se abordará dicha historia desde un enfoque científico, tecnológico o propiamente histórico? El autor ensaya las tres posibilidades con resultados desiguales.

Algunos capítulos se dedican a presentar las varias hipótesis cosmológicas que se han dado a lo largo de la historia humana, en particular en la cultura grecorromana y sus herederas. En esta misma línea, realiza amenas incursiones en el campo de la mitología, dotando de historia a algunas de las constelaciones más famosas.



Otros capítulos tienen un enfoque netamente tecnológico, y, por historia del universo, se entiende la historia de los viajes espaciales y la reciente investigación astronómica.

Por último, hay capítulos con un cariz más científico, dedicados a exponer las teorías más aceptadas, por ejemplo, sobre la constitución y evolución de las estrellas, el desarrollo del universo, las variedades de objetos espaciales o los movimientos de las galaxias. A menudo, los tres enfoques se van entrelazando en el desarrollo de una misma temática.

Es generoso en datos, y difícilmente habrá alguien que, tras su lectura, pueda afirmar con sinceridad no haber aprendido nada, o descubierto una información novedosa. La magnitud de los datos aportados resulta abrumadora en las secciones de inspiración más técnica, desvelándose en ello la formación ingenieril de Ricardo Moreno.

El estilo literario es ágil, fácil de leer, con estructuras sintácticas sencillas. Es de agradecer en un libro destinado a la divulgación científica. Otro de los aciertos es el empleo de metáforas, expresivas y no carentes de originalidad, que ayudan a comprender los hechos que se pretenden describir de un modo científico. Con más frecuencia de la deseada, la divulgación abusa de este tipo de explicaciones metafóricas, sacando, a partir de la imagen, conclusiones que no se corresponden con la realidad. No cae en este error el autor de nuestro libro.

En alguna ocasión, las explicaciones van acompañadas de imágenes ilustrativas, que siempre se agradecen, y no habría sobrado alguna imagen más. Por ejemplo, al hablar de “lentes gravitacionales”, concepto empleado, al menos, en dos ocasiones, y que no se puede considerar de uso común.

Desde el prisma literario, se descubre en el texto el defecto ya anotado por Borges en 1930, en su ensayo sobre *La superstición ética del lector*. El abuso de palabras absolutas (único, nunca, siempre, todo), la generalización o intensificación descuidada, además de levantar sospechas en el lector, lleva a errores de bulto. Este fenómeno se ve con más claridad en los epígrafes que tratan sobre las concepciones clásicas del universo. A datos vagos, conocidos de oídas o a partir de fuentes secundarias, se les concede la misma credibilidad que los recogidos sobre la carrera espacial. Puesto que no se presenta la bibliografía manejada, desconocemos las fuentes de las cuales extrae su información, pero un paseo por la *Historia General de las Ciencias*, de René Taton, habría ahorrado unas cuantas imprecisiones, y algún que otro error. También habría ayudado a superar un cierto etnocentrismo.

Desterrar el aparataje bibliográfico de los textos divulgativos tampoco considero que sea lo adecuado. No ya por cuestiones de precisión científica, ni de atribución o derechos de autor. Aunque sea tan solo por auténtica voluntad divulgativa. Es cierto que habrá que reducir la bibliografía a una expresión minúscula, que no entorpezca ni atore la mirada de los aficionados, pero me parece importante ofrecer, al menos, una lista de textos con los que puedan seguir su camino, según los puntos que más les hayan interesado. Promover la lectura más allá del propio libro, y orientar hacia las obras fundamentales sobre el tema, es una labor imprescindible de la buena divulgación. Aunque dichos textos no se puedan encontrar en la propia editorial...

En algunos momentos, el autor eleva su discurso a las alturas filosóficas, dedicando alguna página al principio antrópico, haciendo notar que conoce de su existencia, y, sin meterse en el barro que lo rodea por los cuatro costados, lo despacha con alegría, asumiendo las conclusiones más favorables a una concepción metafísica que se intuye religiosa.

Como siempre ocurre con los libros de ciencia que se atreven a afirmar algo, pasa poco tiempo antes de quedar obsoletos. Habiéndose terminado de imprimir el 15 de abril de 2022, es una pena que menos de un mes más tarde salieran a la luz las imágenes del agujero negro que ocupa el centro de nuestra galaxia. Así, el precavido autor se ve obligado a escribir que “justo en el centro de la nuestra [la galaxia] no vemos nada”, pero sabía que todo apuntaba en la dirección de un agujero negro del que todavía no se tenía evidencia.

El libro tiene un formato manejable, la edición permite una lectura cómoda, y la extensión es adecuada para un libro divulgativo. En resumen, un libro ágil, interesante para aquellos que quieran conocer los detalles de la exploración espacial, con abundantes datos astronómicos, y algunas noticias anecdóticas de mitología, filosofía e historia del pensamiento.

Juan Carlos Alonso Diego.

LA PATERNIDAD ESPIRITUAL DEL SACERDOTE. UN TESORO EN VASOS DE BARRO

PHILIPPE, J. (2021)

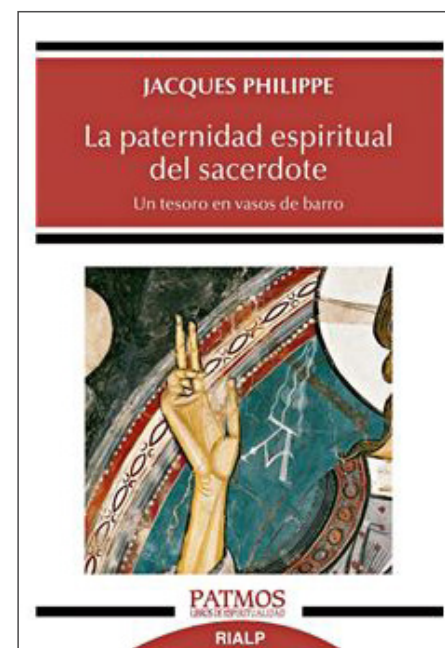
RIALP. 162 págs.

Durante mucho tiempo, el padre ha interesado a los historiadores como sujeto jurídico y político con poder de *pater familias*. Más cercanamente se ha cuestionado gradualmente su autoridad, especialmente durante el siglo XX. En este siglo XXI se está explorando y a veces cuestionando la dimensión personal e íntima de la paternidad, la relación de los padres con sus hijos, queda por explorar. Es de esperar que, en los próximos años, la implicación paterna se convierta en objeto de investigación en la historia como lo ha sido en la sociología y la antropología e incluso en la espiritualidad.

Jacques Philippe se pregunta por la paternidad espiritual del sacerdote, pero detrás de su investigación podemos adivinar un interés en general por la paternidad, que está en el trasfondo de la cultura occidental, así como la preocupación por “el comportamiento de algunos sacerdotes en total contradicción con una verdadera paternidad” (p. 11).

Teológicamente, si partimos del Evangelio de Mateo, habría que tener siempre presente aquel “No llaméis padre vuestro a nadie en la tierra, porque solo uno es vuestro padre, el celestial” (Mt 23, 9). En palabras de Philippe, esto vendría a significar que “toda paternidad humana, sobre todo la del sacerdote, no tiene sentido más que en la medida que está al servicio de la paternidad divina, donde encuentra su origen y su finalidad en el hecho de ayudar a los hombres y mujeres a ser hijos e hijas de Dios. La paternidad del sacerdote -concluye- no es algo que él posea en propiedad, sino un humilde servicio a la única paternidad esencial, la de Dios” (p. 13).

El libro consta de introducción, doce capítulos y unas conclusiones. A lo largo de esos doce capítulos trata tanto cuestiones sociológicas como temas bíblicos, el comportamiento del sacerdote y aspectos que tienen que ver directamente con el ministerio ordenado: la intercesión por el pueblo, la celebración de



la Eucaristía, los sacramentos, la adoración eucarística, el diálogo personal, la confesión, la predicación, el gobierno de la comunidad y la defensa de los pequeños y los pobres (cf. pp. 137-159).

Jacques Philippe (1947 Lorraine, Francia) es sacerdote de la Comunidad de las Bienaventuranzas. Después de licenciarse en Matemáticas, ejerció varios años como profesor e investigador científico. En 1976, se une a la recién fundada Comunidad de las Bienaventuranzas en Francia. Pasa varios años en Jerusalén y Nazaret, estudiando hebreo y las raíces judías del Cristianismo. Estudia Teología y Derecho Canónico en Roma en donde en 1981 empieza su labor como director espiritual de sacerdotes y seminaristas de la Comunidad. Desde 1994, asume nuevas responsabilidades en la Comunidad en Francia: dirección espiritual, desarrollo de la formación de la Comunidad, y participación en el Consejo General. Predica regularmente Ejercicios Espirituales en Francia y en el extranjero. Autor de espiritualidad reconocido mundialmente, sus libros se han traducido a 18 idiomas. Obras suyas son: *La libertad interior*, *Tiempo para Dios*, *En la Escuela del Espíritu Santo*, *Llamados a la vida* y *La Paz interior*.

La obra me parece un estudio serio sobre este tema que puede llevar a muchas personas (no solo sacerdotes) a revisar esta paternidad que debe subyacer en todo apóstol, misionero o agente de pastoral y a ver cómo superar las debilidades (*Un tesoro en vasos de barro*, subtítulo). Creo que es una obra muy recomendable.

José Luis Guzón Nestar.

UN EWOK EN EL JARDÍN

RAMOS, P. (2022)

EDEBÉ. 120 págs.

Un informe de la Fundación FAD Juventud hecho público en junio de este año afirma que “uno de cada tres chicos y chicas (35,4%) ha experimentado ideas suicidas al menos una vez o con cierta frecuencia en el último año y un 8,9% las ha experimentado continuamente o con mucha frecuencia. Es decir, un 44,3% de jóvenes ha pensado en ello alguna vez”.

Un año antes el político de Más País, Iñigo Errejón, abordó en el Congreso de los Diputados el problema de la salud mental en el sociedad española y recibió el apoyo de algunos grupos parlamentarios y los medios de comunicación comenzaron a recopilar datos sobre ansiedad, depresión y suicidio. Unas semanas atrás la cantante Rozalén publicó una hermosa canción dedicada al tema: “Sé de los fantasmas que habitan en ti / del pozo frío y oscuro del que no logras salir / de los cristales atravesando tu garganta gris / Y ya solo contemplas una forma de dejar de sufrir”, para concluir “lo que daría por agarrarte a la vida / Conduciría a todos los monstruos hacia el paredón...”. Y hace unos meses Pedro Ramos obtuvo el premio Edebé de Literatura Juvenil en su trigésima edición, con *Un ewok en el jardín*, donde la depresión y el suicidio son su tema central. ¿Pruebas de que el tema ha dejado de estar estigmatizado? Ojalá.

Un informe de la Fundación FAD Juventud hecho público en junio de este año afirma que “uno de cada tres chicos y chicas (35,4%) ha experimentado ideas suicidas al menos una vez o con cierta frecuencia en el último año y un 8,9% las ha experimentado continuamente o con mucha frecuencia. Es decir, un 44,3% de jóvenes ha pensado en ello alguna vez”.

Un año antes el político de Más País, Iñigo Errejón, abordó en el Congreso de los Diputados el problema de la salud mental en el sociedad española y recibió el apoyo de algunos grupos parlamentarios y los medios de comunicación comenzaron a recopilar datos sobre ansiedad, depresión y suicidio. Unas semanas atrás la cantante Rozalén publicó una hermosa canción dedicada al tema: “Sé de los fantasmas que habitan en ti / del pozo frío y



oscuro del que no logras salir / de los cristales atravesando tu garganta gris / Y ya solo contemplas una forma de dejar de sufrir”, para concluir “lo que daría por agarrarte a la vida / Conduciría a todos los monstruos hacia el paredón...”. Y hace unos meses Pedro Ramos obtuvo el premio Edebé de Literatura Juvenil en su trigésima edición, con *Un ewok en el jardín*, donde la depresión y el suicidio son su tema central. ¿Pruebas de que el tema ha dejado de estar estigmatizado? Ojalá.

La realidad a menudo es tozuda y este premio Edebé, con su jurado sensible a un silencioso problema de los jóvenes que empieza a visualizarse, merece ser leído por los adolescentes; aunque solo fuera por ese compromiso que muestra habría que felicitarlo, no debe resultar fácil premiar una ficción de literatura juvenil que verbaliza una verdad muda, esa que con frecuencia está suavizada con palabrería hueca, que suena más a receta de revista o de influyente busto digital. Así que, aunque se obviase su valor literario, que es mucho, *Un ewok en el jardín* bien merece su premio y que encuentre sobre todo a sus lectores adolescentes, a formadores y a padres.

El relato está estructurado en dos partes, la primera construida con los mensajes de *whatsapp* que Zoe, la hermana de David, el protagonista, le envía desde Berlín, donde vive y trabaja, preocupada por la falta de respuesta a esas notas y por el tono de los pocos que ha contestado. Aunque solo se tenga una visión incompleta de la trama, la de Zoe, ya se percibe que el joven David, de 16 años, vive angustiado, con sus borracheras, sus faltas a clase, su perfeccionismo, su pesimismo y su vacío existencial. Sus anotaciones literarias, también ayudan a contextualizar el relato. Muy destacable que David lea *Árbol de Diana*, de la argentina Alejandra Pizarnik, aunque la autora se quitara la vida, o a la poeta madrileña Amalia Baumbach, de la que cita “Ha llegado la hora de matar al dragón / de acabar para siempre con el monstruo / al dragón ... que devora siempre la esperanza, / al del miedo, al del frío, al de la angustia.”. Sin embargo, *La broma infinita*, con sus más de 1200 páginas, no parece muy realista que sea recomendación de un muchacho de 16 años a su hermana mayor, por mucho que su autor, David Foster Wallace, también se suicidase.

La segunda parte recoge, a modo de diario, narrando las horas y minutos de un día aciago en la vida de David, el protagonista. Comienza a las 6:03 y termina a las 21:21, donde cuenta sus vaivenes psicológicos a lo largo de la jornada y cómo influyen en él encontrarse a una gata que está siendo maltratada por un grupo de hombres; conocer al loco del ewok en el jardín que, sin ser ñoño, al contrario, es huraño y aparentemente distante, le sirve de guía para ese momento negro en el que está sumergido, porque

aquel tipo del mono azul ha captado la atracción que el puente de la zona tiene para David. Al tiempo, en tres ocasiones, a las 9:02, 12:12 y 14:16, se incluyen unos comentarios, a medio camino entre el monólogo y el soliloquio -parece darle detalles aclaratorios al lector- con los que se traza el proceso psicológico y vital de David, ese estado mental en el que está hundido, con su trágica razón de fondo.

El relato termina con una coda en forma de dos tablas con finalidad evidente: 'Lista de las cosas por las que merece la pena seguir vivo' y 'Razones para seguir vivo'. Pertinente que la literatura juvenil instruya y sirva al lector, pero si además pone su letra en la llaga, si esa ficción artística ayuda a concienciar, bienvenida sea. Hay que confiar en el trabajo de los profesionales, pero también en esas razones que David y su hermana Zoe han incluido en su listado, tan convincentes como la familia, el trabajo, los amigos, la música, una sonrisa, una rica tarta de chocolate, llorar y reír, un mensaje inesperado.

Ángel Martín.

REY

RODRÍGUEZ, M. (2021)

EDEBÉ. 168 págs.

Mónica Rodríguez ha ganado el último premio Edebé de Literatura Infantil con la excelente *Rey* que, aunque podría resumirse como la historia de un niño salvaje rodeado de perros, en realidad no es solo un relato de aventuras, retrata también un drama social duro, no tan accesible para los lectores muy niños -la editorial lo recomienda para mayores de 10 años- y que puede que les cueste asimilar. A priori su argumento puede parecer poco idóneo, aquí no hay patrullas caninas ni damas y vagabundos, y quizá no todos los niños estén preparados para que el muchacho protagonista de la historia que leen se escape de casa huyendo de su madre y su novio alcohólicos y violentos, que sobreviva en la gran ciudad hurgando en las basuras y que termine encontrando un poco de amor en una manada de perros.

Rodríguez ha explicado que una de sus fuentes de inspiración fue la historia real ocurrida en Reutov, un distrito de Moscú, en los años 90, donde Iván, un niño de cuatro años



abandonó su casa y durante dos años superó el hambre y el frío bajo la protección de un grupo de perros callejeros. Ella no ha sido remilgada y lo cuenta con crudeza, con un lenguaje sencillo, con aliento poético en muchos tramos del relato, sobre todo en las pequeñas descripciones, llenas de nieve y miradas, en las que se percibe que quiere ser realista, rigurosa, sin añadir la escabrosidad y los excesos que los malos tratos y el alcohol invitan a recrear. No oculta la denuncia, pero teñida de una ligera melancolía, la de un gesto afectuoso pese a su desaliño y suciedad, o la del aullido de Daya, su perra amiga, que no dan miedo, sino que acercan al niño protagonista a la felicidad, adherida a su memoria como una lapa de supervivencia, aquella que apenas sentía cuando junto a su madre, esta le preguntaba amorosa “¿dónde está mi rey?”, o cuando lo abrazaba y sorprendentemente sobria le repetía al oído “rey, mi rey”.

Se puede hacer una lectura del relato entendiéndolo como una novela de aprendizaje, con un muchacho iniciándose en los sinsabores de la vida, rodeado de dificultades, con pruebas que superar, desde la aceptación del grupo a distinguir los problemas que acechan detrás de cada contenedor de basura, pero con la suerte de tener al lado a la voz de la experiencia, aunque aquí esa voz sean los ladridos de Daya, que sigilosa se acerca al inexperto, enseñándole y transformándolo, haciéndole uno más de la manada, ofreciéndole una enseñanza de vida útil para su futuro.

Está ilustrado con dibujos de Ángel Trigo, en un blanco y negro que transmiten el frío y el hambre de sus personajes, de un lejano norte nevado, y al tiempo trasladan a un pasado reciente, cuando el color no pertenecía a los humildes. Se ajusta con precisión al tono general del libro, no intimidan sus ilustraciones, son verosímiles cuando es el dolor el que reina en las páginas, pero bastan unas florecillas surgiendo del hielo y el brillo y la inocencia de unos ojos infantiles para darle una oportunidad al mañana.

Luego, *Rey* es una lectura necesaria, no solo por lo que denuncia, también por los caminos que sugiere para buscar soluciones, para concienciar a los jóvenes lectores, que se concreta en la dedicatoria con la que se inicia la novela: “A los que viven en la calle sin el hogar de otros ojos en los que refugiarse”.

Á. M. P.