

# Somos en el lenguaje y a través de él

Sabine Pflieger  
Coordinadora

El lenguaje como  
sistema complejo en el  
estudio de fenómenos sociales



Universidad Nacional Autónoma de México

La presente obra está bajo una licencia de:  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es>



## Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

This is a human-readable summary of (and not a substitute for) the [license](#). [Advertencia](#).

### Usted es libre de:

**Compartir** — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato

**Adaptar** — remezclar, transformar y construir a partir del material

La licenciente no puede revocar estas libertades en tanto usted siga los términos de la licencia

### Bajo los siguientes términos:



**Atribución** — Usted debe dar [crédito de manera adecuada](#), brindar un enlace a la licencia, e [indicar si se han realizado cambios](#). Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciente.



**NoComercial** — Usted no puede hacer uso del material con [propósitos comerciales](#).



**CompartirIgual** — Si remezcla, transforma o crea a partir del material, debe distribuir su contribución bajo la [misma licencia](#) del original.

Esto es un resumen fácilmente legible del:  
texto legal ([de la licencia completa](#))

En los casos que sea usada la presente obra, deben respetarse los términos especificados en esta licencia.



# **Somos en el lenguaje y a través de él**

Lenguaje como sistema complejo  
en el estudio de fenómenos sociales

## **Universidad Nacional Autónoma de México**

Dr. Enrique Graue Wiechers  
Rector

Dr. Leonardo Lomelí Vanegas  
Secretario General

## **Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción**

Dra. María del Carmen Contijoch Escontria  
Directora de la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción

Dra. Claudia Guadalupe García Llampallas  
Secretaria General

Mtra. Karen Beth Lusnia  
Jefa del Departamento de Lingüística Aplicada

Comité Editorial  
Dra. María de Carmen Contijoch Escontria  
Presidenta

Dra. Claudia Guadalupe García Llampallas, Dra. Noëlle Groult Bois, Dra. Silvia López del Hierro, Lic. Demetrio Ibarra Hernández, Mtra. Karen Beth Lusnia, Dra. Ioana Cornea, Dr. Daniel Rodríguez Vergara, Mtro. Leonardo Herrera González, Mtra. Claudia Lucotti Alexander, Mtra. Lourdes Cuéllar Valcárcel, Mtro. Rodrigo Olmedo Yúdico Becerril, Dra. Laura García Landa, Lic. Enio Ramírez Campos y Prof. Óscar García Benavides

# **Somos en el lenguaje y a través de él**

Lenguaje como sistema complejo  
en el estudio de fenómenos sociales

SABINE PFLEGER  
(coord.)



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Primera edición, 2019  
D.R. © Universidad Nacional Autónoma de México  
Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción  
Ciudad Universitaria, Delegación Coyoacán  
04510 México, D. F.  
publicaciones@enallt.unam.mx

Coordinación editorial  
Enio Ramírez Campos  
Cuidado de la edición  
Amín López Velázquez  
Diseño y formación  
Rosa Trujano López

ISBN: 978-607-30-2139-5

Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales.

Impreso y hecho en México

## INTRODUCCIÓN

### Lenguaje, pensamiento y complejidad social

*Sabine Pfleger* 9

## PRIMERA PARTE

### Algunas reflexiones teórico-metodológicas sobre la relación de lenguaje, pensamiento y complejidad social

Lenguaje y percepción en la matriz cognitiva:  
introduciendo el concepto *side-top-down*

*Juan C. González* 35

Arquitectura del lenguaje como sistema complejo:  
una perspectiva socio-semiótica

*Daniel Rodríguez Vergara* 61

## SEGUNDA PARTE

### Estudios de caso

Integración conceptual recursiva: una perspectiva compleja  
para el análisis discursivo

*Alexandra Astrid Ruiz Surget* 91

Metáforas lingüísticas sobre el espacio disciplinar: Cartografía exploratoria de los procesos de interacción disciplinaria <i>Luis Enrique Marines Hernández</i>	125
Las concepciones de aprendizaje en ciencias naturales en secundaria. Un estudio de caso de la construcción discursiva-metafórica de las percepciones <i>Mario Lorenzo Flores López</i>	155
“Lo mejor de Tijuana es San Diego”, “lo mejor de San Diego es Tijuana”: construcción metafórica de identidades corporeizadas en la inter-transacción entre dos lenguas-culturas <i>Laura Gabriela García Landa</i>	179
Racismos a la mexicana: un acercamiento a los patrones discursivos del racismo velado con inmigrantes en México <i>Joselin Barja Coria</i>	199
La ecología de presiones en Mecapalapa: entre el mantenimiento cultural y el desplazamiento de la lengua totonaca <i>Lourdes Neri</i>	237
La violencia detrás de la construcción de la identidad de las MSCH universitarias <i>Elizabeth Cruz Bueno</i>	267
Dime lo que tienes y te diré quién eres: Dinero, ideología neoliberal y la transición identitaria del ‘ser’ al ‘tener’. Un estudio de caso para México <i>Sabine Pflieger &amp; José Eduardo Mejía Venegas</i>	283
Los colaboradores	303



# Introducción

## Lenguaje, pensamiento y complejidad social

SABINE  
PFLEGER

*El siglo XXI será el siglo de la complejidad.*

Stephen Hawking

*In der großen Verkettung der Ursachen und Wirkungen  
darf kein Stoff, keine Tätigkeit isoliert betrachtet werden.*

Alexander von Humboldt

*Nihil est in intellectu quod non sit prius in sensu.*

Aristóteles

El físico y matemático Pierre Laplace<sup>1</sup> tenía la visión de que el mundo funciona como un reloj. Según él, si uno quería entender el mundo, bastaba con desarmarlo, analizar sus piezas singulares, proceder a caracterizar sus propiedades y ver cómo éstas están ensambladas para de ahí formarse una idea clara de su funcionamiento.

La idea analítica de Laplace es una visión mecánica del mundo que, si bien, nos ha proporcionado conocimientos detallados sobre muchos fenómenos de la naturaleza y algunas de sus leyes subyacentes, también nos ha dejado una falsa seguridad de que existe una estabilidad

<sup>1</sup> Bergasa, Javier (2003). *Laplace: el matemático de los cielos*. Madrid: S.L. Nivola Libros y Ediciones.

calculable en el cosmos. La visión mecánica Laplaciana está presente en la mayoría de las investigaciones en el área de las ciencias sociales y las humanidades, y como resultado de ello, buscamos esta misma estabilidad y predictibilidad en el funcionamiento del mundo simbólico del ser humano. Esto significa que los trabajos investigativos separan los fenómenos humanos de sus contextos y los diseccionan, aislándolos de las realidades socioculturales en los modelos que se proponen, lo cual lleva a un aislamiento de las ciencias sociales y las humanidades de su fenomenología. Como observa Jardine, “science itself finds its measure only in itself” (Jardine *et al.*, 1990: 6).

Si revisamos los planteamientos investigativos, tal parece que la ciencia en su totalidad se suscribe al postulado de ‘resolver problemas’ para obtener un ‘mundo mejor’, y las investigaciones se valoran de acuerdo a lo que son capaces de rendir en la resolución de estos problemas previamente identificados. Estamos frente a un frenesí de medir y cuantificar el mundo social, una visión mecánica del mundo social 2.0 (Pinker, 2018). La presión constante de tener que presentar resultados expeditos, y con ello soluciones inmediatas, lleva a parcializar cada vez más el quehacer investigativo con la idea de que se pueden resolver las complejidades humanas en un paradigma de cuantificabilidad. Las humanidades “have evolved as a wrong kind of copy of the natural sciences” (Jörg, 2011: 17) con el resultado de que “most scientific publications are utterly redundant, mere qualitative ‘productivity’” que presentan “a jungle of data, a[nd a] desert of concepts” (Fröhlich, 1996: 2ff). Pero en las ciencias sociales y las humanidades, los métodos de las ciencias naturales no siempre nos proporcionan un entendimiento adecuado sobre los patrones de la interacción humana, como apunta Kiverstein:

The explanation of the natural sciences fail to deliver a ‘thick’ understanding of the particularity human action we get from the internal standpoint of the social sciences (2017: 2).

El ser humano no es un reloj que puede ser analizado por piezas. Los datos estadísticos ‘delgados’ (*thin data*, Kieverstein, 2017) no alcanzan a describir las complejidades inherentes a las interacciones humanas. Cualquier estudio de la conceptualización humana nos lleva a los límites del *logos*, porque ésta no es dada, ni arraigada en el orden de un mundo natural, físico y espaciotemporal, ni se encuentra codificada en elementos aislados del lenguaje. Los seres humanos somos únicos en nuestra complejidad; creamos objetos de arte, pero también religiones o instituciones políticas. Tenemos una mente social por excelencia que nos permite identificarnos con grupos y generar rituales y prácticas sociales complejas. Tenemos y conceptualizamos sentimientos complejos como orgullo, lástima y miedo, y disponemos del más sofisticado sistema de comunicación de todos los animales para crear mundos simbólicos de razonamiento, categorización y valoración.

Esta conceptualización humana del mundo espaciotemporal y físico circundante es un constructo simbólico complejo que requiere del desarrollo de análisis múltiples o multimodales, tanto cualitativos e interaccionales, para generar visiones dinámicas sobre un fenómeno, o como exige Jörg, necesitamos un “new thinking for a new science” (Jörg, 2011: 54).

No hay una realidad dada, diseccionable y caracterizable. En los estudios de humanidades la realidad no es más que un consenso que se construye en múltiples interacciones en las que el lenguaje toma un rol central. Watzlawick observa al respecto que “reality, as we perceive it, is not a given reality but an invented, ‘man-made’ reality” (1984: 9). Es en las interacciones discursivas que el ser humano construye su realidad particular, aprende, socializa y difunde sus mundos simbólicos de manera dinámica, fluida y continua construyendo todo tipo de creencias, actitudes, conocimiento o valores.

Necesitamos un nuevo entendimiento de la interacción y de sus instancias discursivas complejas que se encuentran íntimamente relacionadas. Este es el reto al que nos enfrentamos en las investigaciones en ciencias sociales y humanidades. Tenemos que reconocer las com-

plejidades propias que nos rigen para poder ofrecer acercamientos descriptivos y analíticos adecuados. Nuestra tarea no es 'resolver problemas' en un sentido mecánico, si no describir características, propiedades y patrones de la interacción humana para de ahí desarrollar visiones creativas sobre el funcionamiento social, siendo simultáneamente sensibles a las condiciones iniciales, finales y las restricciones de los fenómenos observados (Lesch, 2015).

En ciencias sociales y humanidades el todo es siempre más que la suma de sus partes. Pensemos en el siguiente ejemplo: Más allá de las piedras, las ventanas, las puertas y el techo que son reconociblemente los elementos constitutivos singulares que configuran en la suma una estructura arquitectónica llamada 'casa', los mundos simbólicos que se pueden construir con y sobre esta casa no se encuentran en estos elementos singulares, ni se pueden deducir de ellos como lo ilustran los ejemplos de a) a e):

- a) *Este es mi hogar. Bienvenido.*
- b) *Mi casa es tu casa.*
- c) *Esta casa es definitivamente el mejor representante del Bauhaus en México.*
- d) *Aquí nació Beethoven.*
- e) *Está en Miguel Ángel de Quevedo, 40.*

Los ejemplos a) a e) son mundos conceptuales construidos en y mediante lenguaje. Permiten una interacción simbólica social particular y compleja, y sobre todo, construir mundos adicionales sobre los físicos, espaciotemporales existentes. Así la 'casa' física puede ser un 'hogar' o el 'representante de una corriente arquitectónica'. Existe, por tanto, una 'híper-realidad' de significación que es siempre compleja, fluida y dinámica, resultado de las interacciones discursivo-simbólicas. Estas interacciones constantes generan una enorme complejidad de relaciones, de convivencias y de significaciones sobre y con nuestro

entorno. Se producen emergencias semánticas con cualidades y propiedades nuevas que no son una simple traducción de elementos cuantificables. Por eso, las complejidades de significación se sustraen de descripciones matemáticas con unidades como discrecionalidad, cantidad, o variables fijas y/o aleatorias, entre otros.

La ciencia moderna nos ha dividido, nos ha bifurcado en polarizaciones de lo individual *versus* lo social, lo cuantificable *versus* lo cualitativo, lo macro *versus* lo micro, o lo artístico *versus* lo científico, para nombrar solamente a algunos. La idea actual de poder medir todo y así hacer predecible la interacción social no es nada nueva. El pensador y filósofo francés, Nicolas de Condorcet, soñaba en los devenires de la revolución francesa y el auge del racionalismo con una matemática social que pudiera hacer calculable las medidas políticas y generar una predictibilidad de los efectos sociales de las mismas. No sabemos si Condorcet conoció a Sócrates que ya había reconocido 1300 años antes que ninguna matemática nos puede decir lo que tenemos que hacer. Y tenía (tiene) razón. La cuantificabilidad de los fenómenos en ciencias sociales y humanidades provee pocos conocimientos profundos sobre como funcionamos los seres humanos, porque nuestras interacciones están sujetas a cambios constantes en sus condiciones iniciales y finales, lo cual hace difícil encontrar leyes inamovibles, o ese orden calculable del que se habló inicialmente. Debido a la interacción dinámica de los constituyentes en sistemas sociales se generan emergencias efectivas (Jörg, 2011), difíciles de medir o predecir. En el estudio de los sistemas complejos humanos de significación no existen condiciones de laboratorio, y la constante categorización y medición han debilitado nuestra capacidad de juzgar los fenómenos.

Necesitamos recuperar la capacidad de generar visiones sociales más amplias, especialmente frente a los nuevos espacios de interacción humana, como por ejemplo las redes sociales, donde se generan emergencias de significación imposibles de cuantificar o describir desde un orden implícito asumido. Es preciso diferenciar, por tanto, de

manera más detallada qué es lo que entendemos por *sistema complejo social* y cómo podemos describir *complejidad social*.

Cuando se habla de sistema complejo social se piensa generalmente en un sistema *creado por* el hombre, no del *hombre mismo* como sistema complejo. De esta manera se consideran sistemas sociales complejos el mercado bursátil, las finanzas de empresas multinacionales o el impacto de un sistema de justicia. La propuesta científica es estudiar el comportamiento de este tipo de sistemas a la par de sistemas complejos naturales, en tanto se consideran sistemas

- a) abiertos al intercambio de energía, materia e información con el medio exterior;
- b) provistos de identidad espaciotemporal;
- c) caracterizados por la no-linealidad;
- d) con una interacción de determinados individuos y grupos humanos con un sistema de roles y comunicación determinados;
- e) coordinados por una estructura de autoridad;
- f) con objetivos y metas comunes.

Generar estos paralelismos con sistemas complejos naturales significa, en consecuencia, también el uso de los métodos que estas ciencias proponen, sobre todo la cuantificabilidad, el trabajo con grandes cantidades de datos, la modelización y la simulación de ciertos comportamientos sistémicos detectados a partir de estos datos. Para muchos científicos y estudiosos de estos sistemas sociales, Stephen Wolfram (cf. Auerbach, 2014) es el moderno Condorcet, que nos promete la capacidad de modelar “a new kind of science” (2002) que hará el mundo cuantificable y medible (“making the world’s data computable”).<sup>2</sup> La idea de fondo es que el mundo social es medible en todo y

<sup>2</sup> Blog de Stephen Wolfram: <http://blog.stephenwolfram.com/2010/09/making-the-worlds-data-computable/> y Wolfram, S. (2002). A new kind of science. Wolfram Media. Disponible en <http://www.wolframscience.com/nksonline/toc.html>.

los estudios sociales se deben basar en experimentos asistidos por computación. Pero negar el factor humano en esta complejidad social implica el peligro de “turning the system’s worldview into a dehumanized view of the world” (Jörg, 2011: 18).

Las ciencias sociales y las humanidades siguen este dictado de las computadoras y de las modelizaciones matemáticas, en vez de desarrollar metodologías propias orientadas en el ser humano y su propia complejidad. Hoy, muchos de los trabajos en humanidades se leen más como trabajos de física que de humanidades porque sus nociones epistemológicas radican en la termodinámica del no equilibrio (Prigogine, 1977), en la teoría del caos (Ruelle, 1990), en la teoría de los fractales (Mandelbrot, 1977), en la ciencia de las conexiones (Barabási, 2002) o de la lógica difusa de Rescher (1969), para mencionar solamente a algunos. Aunado a ello, todo parte del paradigma de sistemas propuesto por Ludwig von Bertalanffy (1950, 1969) o la teoría de sistemas sociales, desarrollada por Niklas Luhmann (1973, 1982). Estas teorías radican igualmente en una visión mecánica de las ciencias naturales y su método de trabajo, llamémoslo matematizable, se realiza siempre de acuerdo a dos postulados fundamentales:

- a) los sistemas sociales no lineales emulan sistemas no lineales naturales (como por ejemplo, las células) y se prestan para definir un problema bastante acotado con actores visibles y contables, y se pueden encontrar variables a partir de indicadores fijos, definidos y discretos (como tiempo o cantidad);
- b) lo social puede ser traducido a modelizaciones matemáticas y de ingeniería, como redes, autómatas, agentes y series de tiempo, entre otros.

Trabajar con el paradigma sociocomplejo implica realizar una selectividad y discrecionalidad en las relaciones entre elementos que se encuentran integrados de manera más o menos estable, para llegar a la descripción de realidades sistémicas calculables. La promesa es

encontrar caminos prometedores para la descripción y modelización de sistemas sociales complejos y, con ello, la comprensión de fenómenos emergentes como la caída del mercado bursátil, las posibilidades de la expansión global de una empresa o el fracaso de una ley.

La cuestión es, si este tipo de estudios abarca todo el universo de la complejidad social. O dicho de otra manera, ¿hay una sola complejidad social o puede ser entendida de distintas maneras? Basta una mirada a la literatura para entender que la complejidad no es para nada un campo unificado y depende mucho de lo que estamos sometiendo a estudio (Giddens 1969; Evem 1997; Byrne, 1998; Axelrod, 2008, 1997; Barabási, 2002; Holland, 1998; Delgado-Díaz, 2004; Sawyer, 2005; Johnson-Laird, 2009; The 5 Graces, 2009; Valenzuela, 2010; Bastardas i Boada, 2010; Jörg, 2011; Massip, 2013; Kyselo 2014, Stewart, Gapenne & di Paolo, 2014). Lo cierto es que cuando trabajamos con el *ser humano mismo* y los fenómenos emergentes de la significación de sus mundos simbólicos-lingüísticos, podemos constatar como la complejidad social es más amplia que sistemas sociales tales como la bolsa de valores o el sistema financiero. Esto ya lo reconocieron los trabajos seminales de sociólogos como Ferdinand Tönnies, Émile Durkheim y Max Weber, que entendieron que la interrelación de encuentros e intercambios sociales lleva a la emergencia de propiedades y estructuras nuevas en las sociedades. La tarea es, por tanto, establecer nuevos caminos que no resulten reduccionistas, y en donde todo empieza con establecer unidades de estudio diferentes a las actuales, porque las partes y el todo están unidos en una interacción discursiva dinámica. Necesitamos un *framework*, o marco conceptual de trabajo, nuevo para hacer estudios complejos en humanidades.

Contamos con suficientes antecedentes humanísticos<sup>3</sup> que desde el siglo XVIII formularon claramente la necesidad de desarrollar un

<sup>3</sup> Véase los trabajos seminales de Alexander von Humboldt [1875] 2011, Friedrich Schelling [1800], 2005) o Edmund Husserl ([1913] 1970).



nuevo acercamiento más holístico y sistémico para la investigación en las humanidades. Siguiendo este espíritu, Morin (1990, 1991, 2001) propone un pensamiento sociocomplejo llamado también *pensamiento relacional*, *redes de relaciones* o *pensamiento de redes*. Más que método, él ofrece una actitud cambiada hacia el mundo, la naturaleza y la vida, misma que se identifica con la fenomenología y la hermenéutica, afirmando que la existencia de un mundo sensible e inteligible sólo nace de la interacción entre la realidad y el sujeto. Hay por tanto una preocupación por comprender el desafío del 'conocimiento del conocimiento' (Morin, 1990). Esto implica una complejización del pensamiento para poder dilucidar aspectos de la condición humana. La complejidad social es, en primer lugar, lo que crea el ser humano en significación que, en consecuencia, produce mundos nuevos sobre una realidad natural dada; desde nociones de 'libertad' a conceptos como el 'populismo' o 'estructuras de organización social' (empresas y redes sociales) hasta 'configuraciones de la convivencia humana' como las familias o las clases sociales.

No existe una sola complejidad social, y por lo mismo, no puede haber una exclusividad para los modelos matemático-físicos analíticos. Se requiere de una reflexión más profunda sobre 'Cómo hacer ciencia'. Ton Jörg propone en su libro una lista de actitudes, acercamientos y nociones epistemológicas destinadas a cambiar el 'viejo pensamiento' en las ciencias sociales por uno nuevo, con la finalidad de atender las complejidades de la realidad humana. De acuerdo a ello, todo estudio debería corroborar si su planteamiento epistemológico-metodológico corresponde al fenómeno complejo observado o planteado (cf. Jörg, 2011: 79-81).

En la complejidad humana estamos siempre frente a una intra- e interacción en un entorno fluido y dinámico. Todas estas intra- e interacciones simbólicas obedecen a dos principios fundamentales que son:

- a) BOAR (existen entre orden y aleatoriedad; exist *Between Order And Randomness*);

b) DEEP (no pueden fácilmente ser descritos; cannot be easily Described, Evolved, Engineered, or Predicted).<sup>4</sup>

Así la sociocomplejidad simbólico-discursiva reside en la interacción social misma, y de ella emerge la diversidad, pero no necesariamente se reproduce siempre de la misma manera, ni puede ser predicha, por lo que queda claro que las modelizaciones matemáticas no nos van a resolver mucho. En un sistema social interaccional no hay problemas acotados, sino la necesidad de comprender fenómenos recurrentes específicos (Husserl, 1913 [1970]), en los que los actores no siempre son visibles y ni contables, y existe una gran dificultad de definir variables a partir de indicadores fijos, definidos y discretos. Por ello, toda interacción compleja (al estar entre estructura y aleatoriedad) no puede ser adecuadamente expresada en modelizaciones basadas en modelos matemáticos y de ingeniería, como redes, autómatas, agentes y series de tiempo, entre otros.

Cualquier unidad de análisis en humanidades y ciencias sociales se debe centrar entonces en la interacción simbólica y tiene que tener un mínimo de dos constituyentes relevantes, su relación intrínseca y la(s) dinámica(s) de la interacción en este ensamble, como por ejemplo las estructuras causales, la dinámica de fuerzas, los posicionamientos de sujeto, la emergencia de una cognición distribuida, la construcción de modelos mentales conjuntos o la diversidad de significación, entre otros.

Pensemos en las interacciones de una familia. Las dinámicas de una familia son en todo momento sociocomplejas porque se mueven constantemente entre el orden y la aleatoriedad. Es difícil predecir el resultado de cada interacción particular o de la dinámica colectiva de la familia porque las interacciones no son las mismas todo el tiempo y tampoco producen puntos fijos. Si bien puede haber tradiciones fami-

<sup>4</sup> Tomado de Mitchell (2009, p. 86). A) La complejidad se encuentra entre orden y aleatoriedad, y b) la complejidad no puede ser fácilmente descrita, evolucionada, concebida o predicha fácilmente [traducción por la autora].

liares y rituales, o acciones recurrentes (únicamente visibles en lapsos de tiempo prolongados), existe en la interacción continua suficiente novedad para no producir siempre exactamente los mismos patrones. Y, al mismo tiempo, la novedad en las dinámicas no se puede considerar caótica o aleatoria. De ahí resulta que las interacciones en la vida familiar cotidiana producen simultáneamente estructuras recurrentes y novedad, sin que esto las haga predecibles. Aquí los algoritmos llegan rápidamente a sus límites. Describir las relaciones complejas de las cuales pueden emerger simultáneamente fenómenos como la exclusión de algunos miembros de la estructura social establecida (mujeres, niños) mientras siguen perteneciendo a esta misma estructura *qua* sus roles sociales (madres, hijos) es tarea difícil. Necesitamos creatividad para describir este tipo de complejidades y las diversidades sociales emergentes. Necesitamos una sociocomplejidad *efectiva* (Jörg, 2011) de la que podemos inferir la diversidad sociolingüística emergente. La sociocomplejidad humana requiere de análisis cualitativos porque la interacción humana y la conceptualización simbólica emergen entre estructuras recurrentes y aleatoriedad dinámica que están en la interacción misma y en la diversidad que emerge de ella.

Regresemos a las dinámicas interaccionales de nuestra familia, y seguramente, si estamos enculturados en un cierto espacio-tiempo, reconocemos las siguientes frases como algo que se puede decir en una familia en diferentes momentos y circunstancias:

- a) *El padre es la cabeza del hogar.*
- b) *Esto siempre lo hemos hecho así.*
- c) *Somos una gran familia.*

Estos enunciados simbólico-lingüísticos en a) a c) generan interacciones concretas en el seno de la familia. Así se aprenden valores, creencias, tipificaciones, evaluaciones, identidad, entre otros. Detrás de cada enunciado, repetido en múltiples ocasiones diferentes, existen

complejos modelos mentales (van Dijk, 2014) sobre una realidad social construida (el rol de la mujer, la actitud del hombre, la referencia a rituales) que se reproducen, se socializan y se difunden en la familia imprimiendo una cognición individualizada en cada uno de sus miembros, así como una cognición distribuida entre todos los miembros de la familia. Si una familia valora la honradez o si fija un modelo patriarcal en su convivencia, constantemente producen con el lenguaje estructuras, modelos mentales o patrones de prácticas más fijos para su convivencia, sin que la diversidad emergente desaparezca de sus interacciones.

Este es el punto de partida de este libro; la interacción simbólica-lingüística, a través de la cual los individuos se relacionan con otros y generan redes sociales de significación más amplias. El lenguaje aparece en contextos que ya son altamente sociales (The 5 Graces, 2009) y favorece una interacción cooperativa y una cognición distribuida (Bratman, 1992, 1993), en la que el individuo aparece como un sujeto de acción metódica que construye activamente su cotidianidad el mundo físico espaciotemporal que lo rodea, basándose en sus interpretaciones individuales, pero también en constructos enculturados de su entorno social. Nuestros métodos cualitativos se centran, en consecuencia, siempre en estudios de caso para poder hacer un examen completo de una faceta, una cuestión o de los acontecimientos que tienen lugar en un marco geográfico a lo largo de un tiempo determinado, teniendo siempre el sujeto significador en el centro de la fenomenología.

El lenguaje constituye una 'tercera' complejidad dentro de la socio-complejidad. En el lenguaje se codifica, en primer lugar, la biocomplejidad del ser humano, con todas sus emociones y estados mentales, así como la corporeidad del ser humano o ciertos limitantes físicos que puedan existir a esta corporeidad. El lenguaje codifica también, en segundo lugar, la sociocomplejidad del ser humano con principios de cooperación y competencia, con parámetros de una cognición distribuida y la construcción de modelos conceptuales compartidos. Por

tanto, se puede estudiar el lenguaje en uso como un sistema complejo terciario que se une a la biocomplejidad primaria y la sociocomplejidad secundaria del ser humano, y que, a su vez incide de modo importante en estos dos últimos. Esta 're-incidencia' en las dos complejidades es de enorme relevancia porque implica un bucle recursivo de complejidad. Dado a que el lenguaje construye mundos complejos que son socializados en un entorno y tiempo determinados, cada nuevo ser humano nace y crece en estos entornos simbólicos complejos que pueden afectar sustancialmente su bio- y sociocomplejidad. El lenguaje puede definir *a priori* si alguien es considerado como incluido o excluido socialmente.

La historia del ser humano es una historia de socialización en lenguaje, de cooperación y competencia, de exclusión y de coordinación conductual y cultural, de vida social y de interacción afectiva. Todo fijado en lenguaje en uso, del cual emerge la diversidad simbólica con que significamos nuestro mundo y a los demás. Nociones, tales como quiénes son los miembros de una familia (cosa que varía según las culturas), hasta nociones como filosofía o nación, son el resultado emergente de las interacciones sociales y su fijación simbólica en el lenguaje. Afirmamos con Maturana y Varela que *Somos en el lenguaje y a través de él*:

Nos realizamos en un mutuo acoplamiento lingüístico, no porque el lenguaje nos permita decir lo que somos, sino porque somos en el lenguaje, en un continuo ser en los mundos lingüísticos y semánticos que traemos a la mano con otros. Nos encontramos a nosotros mismos en este acoplamiento, no como el origen de una referencia ni en referencia a un origen, sino como un modo de continua transformación en el devenir del mundo lingüístico que construimos con los otros (1996: 154).

La sociocomplejidad que tratamos aquí es entonces aquella que describe sistemas complejos de significación simbólica; esto es, el len-

guaje con sus patrones recurrentes y sus elementos aleatorios, resultado de la interacción entre sociedad, cultura y pensamiento (*mind-body-social*, Thagard, 1996). El lenguaje tiene estructuras más fijas como reglas gramaticales y estructuras más abiertas como el léxico, pero es en la interacción, en el lenguaje en uso, donde emerge todo el potencial de significación. De ahí las emergencias que se dan en las estructuras gramaticales, de semántica, de la estilística y la retórica, o más amplio, del estudio de géneros específicos, como los de la argumentación o de la narración. El lenguaje, desde su estructura misma, es un sistema complejo abierto, disipativo y adaptativo.

Por el otro lado el lenguaje tiene una función eminentemente social (Chomsky/Fitch, 2002, *The 5 Graces*, 2009) que permite formas conjuntas de acción y pensamiento colectivos. Si nos basamos en esta idea, el lenguaje es parte de una triada compleja que integra tanto los procesos cognitivos (lo mental), la manifestación lingüística (lo discursivo) y lo que los usuarios del lenguaje generan con ello (lo social). Triangulamos entonces en la descripción de la complejidad humana la cognición, el discurso y la sociedad (van Dijk, 1997), y observamos entre estos polos las emergencias de significación en la construcción de mundos simbólicos y los fenómenos específicos que de ahí emergen. Eso aplica a todo tipo de estudio, ya sea que estudiemos la construcción de la identidad, o si queremos comprender el funcionamiento de discursos terapéuticos; si describimos modelos mentales-discursivos metafóricos, o si estamos interesados en la dinámica de interacciones en un salón de clase. Siempre será el lenguaje el que nos permite adentrarnos en la sociocomplejidad porque *somos en el lenguaje y a través de él*.

El discurso es *linguaging* (Swain, 1985; Jensen, 2014), un fenómeno exclusivamente humano, producto de su mente social, colaborativa y compleja (Kiverstein, 2017) que es de naturaleza práctica, socio-cultural y cognitiva porque

- a) hay múltiples agentes (*languagers*) que interactúan;
- b) su estructura emerge desde patrones entrelazados de experiencia, interacción social y procesos cognitivos como categorización, metaforización, procesamiento secuencial y planificación;
- c) tiene adaptabilidad. Los agentes actúan sobre experiencias de interacciones pasadas y éstas junto con las interacciones presentes alimentan comportamientos futuros;
- d) el comportamiento de agentes es la consecuencia de factores competitivos que van desde mecánicas perceptuales hasta motivaciones sociales.

El lenguaje se forma en la cognición compartida y logra emergencias como categorizaciones, procesamiento de información, razonamiento o la planificación, entre otros. Por eso está en el centro de todos los estudios que se presentan en este libro el sujeto significador, su experiencialidad y su entorno vivencial y experiencial (Husserl, 1913 [1970]), entendido éste como un *espacio comunicativo de acción e interacción simbólica e identitaria* (ECRI, Pflieger, 2017; 2018) que da lugar a patrones de interpretación recurrentes, culturalmente transmitidos y organizados por el lenguaje.

El punto de partida de todos los temas tratados en este volumen es siempre la interacción simbólica, a través de la cual los individuos se relacionan con otros y generan sociedad y los fenómenos emergentes de ésta. El individuo aparece como un sujeto de acción metódica que construye activamente su cotidianidad y el mundo físico espaciotemporal que lo rodea basándose en sus interpretaciones individuales pero también en constructos sociales y enculturados. De esta manera se busca entender cómo funciona el intercambio entre la corporeidad de un individuo y su entorno físico, la interacción entre su biología y su cognición, y la enculturación de las mentes individuales hacia mentes distribuidas, y cómo esta interacción produce un sistema simbólico de representación de enorme complejidad social.

El lenguaje, el estudio crítico del mismo, está en el centro de estas complejidades. A través del lenguaje se genera una sinergia de muchas mentes que nos permite no solamente entender y modelar a nuestro entorno, sino también entender las creencias, emociones y las representaciones de identidad y otredad de nuestros congéneres. A diferencia de otros seres vivos, el ser humano no está restringido a reaccionar exclusivamente a los estímulos y las percepciones de su entorno, sino lo conceptualiza de manera activa mediante un complejo sistema simbólico generado por el lenguaje que conecta diferentes partes de la cognición con las partes emocionales y psicológicas, las racionales, las perceptuales y las motrices. Entendemos, por tanto, que el ser humano es un sistema complejo disipativo y adaptativo que establece relaciones complejas mediante el lenguaje, igualmente complejo y disipativo.

### **Las contribuciones de este libro**

En una primera parte del presente volumen se discuten aspectos teórico-metodológicos de lo que implica entender el lenguaje en relación al pensamiento y la complejidad social.

En su estudio, Juan C. González reflexiona sobre el lenguaje y la percepción en la matriz cognitiva e introduce el concepto *side-top-down*. Él argumenta que en las ciencias cognitivas, los conceptos *bottom-up* y *top-down* están firmemente establecidos y significan dos tipos complementarios de procesamiento cognitivo. Dentro de este binomio cognitivo, la percepción es entendida como un proceso *bottom-up*, mientras que la conceptualización que el lenguaje posibilita se considera habitualmente como un proceso *top-down*.

Partiendo de este precepto, Juan C. González elabora sobre el problema de cómo la conceptualización lingüística y su anclaje social inciden en (y determinan) la experiencia perceptiva del mundo, lo cual lo lleva a entender el procesamiento cognitivo no tanto como un fenó-



meno *top-down*, sino más bien como un fenómeno *side-top-down*. Esto le permite evidenciar a la conceptualización como una capacidad inscrita en una matriz cognitiva que es sensible y sujeta a la situación, interacción social y cultural del agente cognoscitivo.

La segunda contribución de Daniel Rodríguez Vergara se dedica a aspectos teórico-metodológicos del lenguaje, entendido como un sistema complejo adaptativo. Él caracteriza la arquitectura compleja del lenguaje desde el enfoque de la lingüística sistémico funcional. En esta teoría, se usa el término 'arquitectura' para referirse a la manera en que está organizado el lenguaje, el cual se concibe como un sistema complejo que permite la creación y el intercambio de significados. La organización del lenguaje está mediada por vectores o dimensiones semióticas que forman una red compleja de potencial de significación. Los tres vectores más importantes que postula la lingüística sistémico funcional son la escala instancial, el espectro metafuncional, y la jerarquía estratal. Cada uno de estos vectores será explicado en esta contribución, así como el papel que juegan en el entramado de la complejidad del lenguaje como sistema de naturaleza inmaterial (semiótica y social), en oposición a los sistemas de naturaleza material (físicos y biológicos).

La segunda parte de este volumen cuenta con una serie de estudios de caso, cada uno de ellos enfocados a trabajar las distintas inquietudes investigativas dentro de un enfoque complejista.

En el primer estudio de esta sección, Alexandra Astrid Ruiz Surget presenta un trabajo cuyo objetivo principal es analizar las estrategias discursivas metafóricas que los individuos utilizan para conceptualizar el continuo espacio-tiempo de vida. Es decir, cómo explican el tiempo en términos de espacio a través de diferentes tipos de metáforas. Para ello utiliza una propuesta metodológica dentro del campo del análisis del discurso en el que confluyen, por un lado, el modelo de la integración conceptual y, por el otro, el paradigma de la complejidad social. Ruiz Surget utiliza estos modelos en dos niveles; por un lado, para en la aplicación del análisis de las metáforas y el fenómeno de la recursividad

y, por el otro lado, para describir la dinamicidad de la relación entre dos agentes.

La contribución de Luis Enrique Marines busca comprender la relación entre la filosofía del pensamiento complejo como una alternativa al pensamiento tradicional científico y la conceptualización de los sistemas complejos como un área que requiere la organización e intervención de grupos de agentes humanos para su estudio. Abunda en la filosofía detrás del pensamiento complejo e ilustra sus argumentos con un estudio de caso sobre las metáforas en el espacio disciplinar de diseño, explorando las posibilidades de una matriz conceptual para la exploración discursiva, con la expectativa de facilitar el diálogo entre disciplinas.

Mario Flores muestra en su trabajo como un docente, por medio del lenguaje, produce la síntesis que delimita y justifica su actuar en la interacción compleja de su papel en la enseñanza con su posicionamiento ante el aprendizaje del estudiante. Esto en el entendido de que la enseñanza de conocimiento no puede desmenuzarse y reconstruirse para comprender detalladamente su composición y dinámica. Pero, su recuperación y comprensión puede conducir a modificarla en beneficio de los aprendizajes escolares.

Laura Gabriela García Landa se interesa en cómo la cognición humana conforma las percepciones, acciones y relaciones de los humanos con los individuos y objetos con los que inter y transactúa en contextos diversos, y a partir de los cuales emerge la identidad del individuo. Es desde este posicionamiento que identifica el valor simbólico e intersubjetivo de las metáforas corporeizadas para la identidad en el discurso de los tijuanaenses y de los californianos de San Diego.

Joselin Barja se dedica a cuestiones complejas en la migración, concretamente a las poblaciones en tránsito que migran indocumentadas hacia Estados Unidos y que han sido tema de la opinión pública por estar insertas dentro de un sistema social complejo que se mueve entre la solidaridad, la indiferencia y el rechazo; un rechazo en apariencia sutil

al que llamaremos racismo velado o “racismos a la mexicana”. Mediante seguimiento de notas de prensa en momentos coyunturales como la llegada masiva de haitianos y africanos, y las expulsiones de centroamericanos en México, ella analiza formas discursivas de rechazo que el mundo virtual de las redes facilita para dar cuenta de patrones de interacción social racistas.

Lourdes Neri muestra los resultados de una investigación realizada en la comunidad de Mecapalapa, Pantepec, Puebla cuyo objetivo era conocer la vitalidad del totonaco en la comunidad estudiada. Así, a través de un levantamiento y análisis de datos por medio de los métodos mixtos, se encontró que la comunidad tiene una mayor cantidad de presiones o fuerzas que ocasionan que la lengua totonaca sea desplazada por el español, sin embargo, existen algunas presiones a favor de lengua, como son las manifestaciones culturales de la comunidad.

Elizabeth Cruz Bueno se centra en el análisis del fenómeno de la violencia como producto del entramado discursivo que se teje en el seno de la familia, entendida ésta como la consecuencia de la socialización, y no como una característica natural del ser humano. El estudio, al describir el discurso de la familia, busca detectar conceptos ideológicos e identitarios como detonadores del fenómeno de la violencia.

Y el libro cierra con la contribución de Sabine Pflieger y José Eduardo Mejía Venegas. En esta contribución se describen los efectos sociales de la ideología que rige la política económica neoliberal en México. Ellos entienden la dinámica económica como un sistema complejo por los procesos emergentes y la cantidad de relaciones, actores y símbolos que se comportan distintos a otros sistemas. A partir de esta idea de fondo generan una estructura que muestra la simbología del dinero en la actualidad y el flujo ideológico entre dos conceptos: *Ser y Tener*.

## Referencias

- Auerbach, D. (2014). "Stephen Wolfram claims he can make the world computable". En [http://www.slate.com/articles/technology/bitwise/2014/03/stephen\\_wolfram\\_s\\_new\\_programming\\_language\\_can\\_he\\_make\\_the\\_world\\_computable.html](http://www.slate.com/articles/technology/bitwise/2014/03/stephen_wolfram_s_new_programming_language_can_he_make_the_world_computable.html)
- Axelrod, R., & Cohen, M. (2008). *Harnessing Complexity*. Nueva York: Basic Books.
- Barabási, A.L. ([1951] 2002). *Linked: The New Science of Networks*. Cambridge, MA: Perseus.
- Bastardas i Boada, A. (2010). "Complejidad eco-socio-cognitiva, ¿Hacia un nuevo paradigma para las ciencias humanas?". En *Perspectivas de la sociocomplejidad*: <https://sites.google.com/site/complexityperspectives>.
- Bratman, M. (1992). Shared cooperative activity. *The Philosophical Review*, 101, 327–341.
- Bratman, M. (1993). Shared intention. *Ethics*, 104, 97–113.
- Byrne, David (1998). *Complexity Theory and the Social Sciences*. London: Routledge.
- Chomsky, N. /Fitch, T. (2002). The Faculty of Language: What Is It, Who Has It, and How Did It Evolve?, *Science* 22, Nov 2002: Vol. 298, Issue 5598, pp. 1569-1579. doi: 10.1126/science.298.5598.1569.
- Condorcet, N. ([1794] 1955). *Sketch for a historical picture of the progress of the human mind*. London: Noonday Press.
- Delgado-Díaz, C. (2004), The political significance of small things. *Emergence: Complexity and Organization* 6, 49-54.
- Durkheim, É. (1978). *Las reglas del método sociológico*. Madrid: Akal.
- Eve, R., Horsfall, S. y Lee, M. (1997). *Chaos, Complexity and Sociology: Myths, Models, and Theories*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Fröhlich, G. (1996). The (Surplus) Value of Scientific Communication. *Review of Information Science I* (2), 1-13.
- Giddens, A. (1979). *Central problems in Social Theory: Action, Structure and Contradiction in Social Analysis*. London: Macmillan.

- Holland, J. H. (1998). *Emergence: From chaos to order*. Oxford: Oxford University Press.
- Husserl, E. ([1913] 1970). *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie*. Erstes Buch: Allgemeine Einführung in die reine Phänomenologie, Universität Freiburg, urn:nbn:de:bsz:25-opus-59736.
- Jardine, D. (1990). Awakening from Descartes' nightmare. On the love of ambiguity in phenomenological approaches to education. *Studies in Philosophy and Education* 10, 211-232.
- Jensen, Th. (2014). Emotion in languaging: languaging as affective, adaptive, and flexible behavior in social interaction. *Frontiers in Psychology*, 5, doi: 10.3389/fpsyg.2014.00720.
- Jörg, T. (2011). *New thinking in complexity for the social sciences and humanities. A generative, transdisciplinary approach*. New York: Springer.
- Johnson-Laird, Ph. (2009). *How we reason*. Oxford: Oxford University Press.
- Kiverstein, J. (2017) (ed.). *The Routledge Handbook of Philosophy of the Social Mind*. London: Routledge.
- Kyselo, M. (2014). "The body social: an enaction approach towards the self". *Frontiers in Psychology*, Sept. 2015 (5), doi: 10.3389/fpsyg.2014.00986.
- Lesch, H. (2015). *Evolution ist, wenn das Leben endlos spielt*. München: cbj.
- Luhmann, N. (1973). *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Was leistet die Systemforschung*. Frankfurt a./Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1982). *The Differentiation of Society*. New York: Columbia University Press.
- Mandelbrot, B (1977). *Fractals, form, chance, and dimension*. San Francisco: W.H. Freeman.
- Massip, A. /Bastardas-Boada, A. (2013). *Complexity perspectives on language and society*. Heidelberg: Springer.
- Maturana, H. Varela, F. (1990). *El árbol del conocimiento*. Chile: Hachette.
- Mitchell, M. (2009). *Complexity. A guided tour*. Oxford University Press.
- Morin, E. (1990). *Introducción al Pensamiento Complejo*, Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (1991). *El Método IV. Las ideas*. Madrid: Cátedra.

- Morin, E. (2001). *El Método V. La humanidad de la humanidad. La identidad humana*. Madrid: Cátedra.
- Pinker, S. (2018). *Enlightenment now*. New York: Viking.
- Pfleger, S. (2018). (coord.) *Lenguaje y construcción de la identidad: Una mirada desde diferentes ámbitos*, México: ENALLT, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Pfleger, S. (2017). *Solo vemos lo que miramos. Aspectos de la relación de cultura, cognición social y lenguaje, y algunas implicaciones para el diálogo intercultural en la educación superior*, México: CELE, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Prigogine, I. (1977). *Self-Organization in Non-Equilibrium Systems*. Wiley & Sons.
- Rescher, N. (1969). *Introduction to Value Theory*. Prentice-Hall.
- Ruelle, D. (1990). Deterministic chaos: the science and the fiction. *Proceedings of the Royal Society London, A* 427, 241-248.
- Sawyer, R. (2005). *Social Emergence. Societies as Complex Systems*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schelling, F. (1800 [2005]). *Sistema del idealismo transcendental*. Barcelona: Anthropos.
- Stewart, J. /Gapenne, O. & di Paolo, E. (2014). *Enaction*. Cambridge: The MIT Press.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. En S. Gass, & C. Madden (eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). Rowley, MA: Newbury House.
- Thargard, P. (1996). *Mind: Introduction to cognitive science*. Cambridge: MIT Press.
- The 5 Graces Group (2009). Language is a complex adaptive system. *Language Learning* 59, 1-26.
- Tönnies, F. (2008). *Soziologische Schriften 1889-1905*, (ed. Rolf Fechner). München: Profil-Verlag.

- Valenzuela, J. (2010). Cognitive Linguistics and computational modeling. *Textus XIII: Special issue: Cognition and the brain in language and linguistics*, 763-794.
- van Dijk, T.A. (2014). *Discourse and knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.
- van Dijk, T.A. (1997). *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa.
- von Bertalanffy, L. (1950). An outline of general system theory. *The British Journal for the Philosophy of Science*, 1(92), 1950, 134–165.
- von Bertalanffy, L. (1969). *General System Theory: Foundations, Development, Applications*, New York: G. Braziller.
- von Humboldt, A. ([1875] 2011). *Cosmos. Ensayo de una descripción física del mundo*. Madrid: Catarata.
- Watzlawick, P. (ed.) (1984). *The invented reality. How do we know what we believe We know. Contributions to constructivism*. New York: Norton.





**PRIMERA  
PARTE**

**Reflexiones teórico-metodológicas  
sobre la relación de lenguaje,  
pensamiento y complejidad social**



# **Lenguaje y percepción en la matriz cognitiva: introduciendo el concepto *side-top-down***

JUAN C.  
GONZÁLEZ

No cabe duda que la percepción<sup>1</sup> y el lenguaje son dos capacidades cognitivas fundamentales en los seres humanos. La percepción le garantiza al individuo un contacto cognitivo en tiempo real con el entorno (lo cual es crucial para su supervivencia), pero también le posibilita una experiencia en el medio que lo circunda. De hecho, en el ser humano, la percepción del mundo sucede normalmente en tanto que evento cognitivo y experiencial a la vez: ‘sé’ que algo se está quemando por el olor que experimento con mi olfato. Por otro lado, el lenguaje le permite al ser humano conceptualizar su experiencia, de tal modo que el mundo percibido cobra sentido en términos conceptuales y su experiencia se torna comunicable, como cuando decimos, después de oler a quemado: “Querida, se acaba de quemar el pan que íbamos a desayunar”. La conceptualización (y la consiguiente atribución de sentido al mundo) del ser humano adulto estándar también constituye un evento cognitivo y experiencial a la vez.

Así, percepción y lenguaje no sólo son capacidades cognitivas fundamentales a título individual, sino que además interactúan entre sí de forma crítica para darle sentido a nuestra experiencia del mundo

<sup>1</sup> En este texto nos limitaremos a la percepción sensorial, que nos conecta cognitivamente con el mundo a través de los sentidos ‘externos’, y dejaremos de lado sentidos ‘internos’ tales como la propiocepción o la interocepción.

y, eventualmente, para mejorar nuestro desempeño cognitivo. Aunque cada una de estas capacidades tienen determinantes propios, y explicaciones causales distintas, está claro que ambas se conjugan en nuestra experiencia cotidiana del mundo. Por ejemplo, oír que el tren se acerca o ver que está lloviendo son eventos cognitivos posibles gracias a una experiencia perceptiva y a la conceptualización de esa experiencia, lo cual, a su vez, hace posible una evaluación epistémica de dichas experiencias (para, por ejemplo, corroborar que en verdad el tren se aproxima o que efectivamente llueve).

En cualquier caso, los insumos de la percepción los provee el mundo en forma de estímulos sensoriales, mientras que los insumos de la conceptualización los provee el mundo a través del lenguaje y sus conceptos (que podemos considerar como un conjunto de estímulos de segundo orden, por su dimensión semántica). Desde que el agente nace y afronta el mundo, su percepción se pone al servicio de su supervivencia, en el sentido de que sus capacidades perceptivas (es decir, los cinco sentidos tradicionales, en el caso del ser humano) responden primera y eminentemente a las exigencias funcionales del organismo, como por ejemplo detectar, localizar y reconocer objetos en el entorno inmediato que le procuran bienestar o que amenazan su integridad física. Así, como veremos más adelante, es útil entender la percepción sensorial como un proceso 'ascendente' o *bottom-up* que se origina en el mundo físico en forma de estímulos que el agente procesa y que tiene por cometido informar "en línea" al agente sobre su situación circundante, lo cual ocurre en términos funcionales y experienciales. Lo anterior no está exento de ambigüedades y problemas, por lo que requiere ser matizado con cierto detalle, como haremos en la siguiente sección.

Por otro lado, la conceptualización del mundo por medio de la experiencia perceptiva es un proceso íntimamente ligado al dominio del lenguaje. Aunque también podemos atribuirle una función adaptativa de supervivencia a nuestra capacidad de conceptualización por medio del lenguaje, ésta dista mucho de tener la misma inmediatez, automaticidad

o los mismos determinantes que la percepción. Esto es evidente si consideramos que cualquier animal, por simple o pequeño que sea, goza de una innegable capacidad perceptiva, sin la cual su supervivencia no es posible. Pero no cualquier animal goza de una capacidad de conceptualización; de hecho, quizá, salvo rara excepción, podemos estar seguros que sólo el ser humano tiene la capacidad de conceptualizar su experiencia con la ayuda del lenguaje. Además de ser una sofisticada capacidad cognitiva humana, la conceptualización puede ser considerada como un proceso 'descendente' o *top-down*, pues no sólo no está determinada causalmente por la estimulación sensorial (que sí rige a la percepción), sino que depende de los conceptos de los que dispone el individuo, de forma tal que el mundo percibido puede ser entendido y descrito de múltiples maneras, dependiendo del repertorio conceptual utilizado y del propósito en turno. Lo anterior tampoco está exento de ambigüedades y problemas, por lo que lo matizaremos y detallaremos más adelante.

En resumen: percepción y lenguaje son dos capacidades cognitivas fundamentales pero de naturaleza muy distinta, aunque también tienen puntos en común e interactúan entre sí para darle sentido y poder comunicar nuestra experiencia del mundo. Ambas capacidades procuran al ser humano conocimiento sobre el mundo, pero también le procuran cierto tipo de experiencia propia a cada capacidad. Es útil considerar a la percepción como un proceso *bottom-up* y a la conceptualización como un proceso *top-down*, aunque estas caracterizaciones no dejan de presentar problemas, por lo que debemos dejar en claro y con precisión lo que vamos a entender con estos calificativos. Por lo anterior, en este artículo primeramente abordaré la percepción como un proceso cognitivo *bottom-up*. Enseguida, abordaré la conceptualización como un proceso *top-down*, contrastándolo con el proceso perceptivo y aclarando el lazo que guarda con el lenguaje y con la posesión de conceptos. Después introduciré el concepto de 'matriz cognitiva', señalando dos dimensiones básicas en ella: la individual y la social. Finalmente, argumentaré

(en una óptica wittgensteiniana), que si lenguaje y forma de vida van de la mano, entonces el concepto clásico *top-down* es insuficiente para entender plenamente el proceso de conceptualización, por lo que debemos ampliar el mencionado concepto, haciéndolo que refleje el contexto cultural y la forma de vida en que está inserto el lenguaje. Si logro mi objetivo, sugeriré como conclusión que toda experiencia perceptiva conceptualizada (es decir, toda descripción del mundo percibido) es parcialmente tributaria de una cultura particular y aún de una cosmovisión, por lo menos implícitamente.

### **1. La percepción como proceso *bottom-up***

No cabe duda de que la fenomenología de la percepción está sujeta a la neurobiología del individuo. Esto significa que la manera en que el mundo nos aparece —nuestra experiencia fenoménica— está al menos parcialmente determinada por nuestra constitución biológica y nuestra arquitectura funcional. Nuestros sentidos externos, en cuanto a su especificidad y alcance, son el resultado de una larga evolución bajo condiciones que nos constriñen como especie y como individuos. Por ejemplo, el hecho de que los humanos tengamos acceso visual (sin ayuda tecnológica) a solo cierto segmento del espectro electromagnético, que llamamos luz visible, y que nuestra experiencia visual sea normalmente tricromática, se explican por la constitución de nuestro sistema visual. Otras especies animales tienen otros rangos de acceso al espectro electromagnético —pudiendo procesar luz ultravioleta o polarizada, por ejemplo— y tienen acceso a espacios cromáticos de diferentes dimensiones. Por lo tanto, la experiencia visual entre dos especies animales será tan diferente como sean sus sistemas visuales. Podemos así suponer que la experiencia visual de la carpa dorada, el murciélago, el perro común y el ser humano son muy diferentes entre sí, y quizás hasta radicalmente diferentes.

Sin embargo, independientemente de las diferencias experienciales entre distintas especies y de la especificidad de sus sistemas visuales o cognitivos, todos los animales dotados de ojos comparten ciertos rasgos cognitivos que son funcionalmente básicos, como, por ejemplo, la sensibilidad a la luz o la capacidad de detección y localización de objetos en el entorno (González, 2014a). Es menester señalar la importancia de la dimensión funcional en la percepción, pues es el aspecto que garantiza el contacto cognitivo con el medio circundante, lo que redundaría en algo tan importante como la supervivencia del animal. Esquivar un obstáculo en el camino, calcular el tiempo para el contacto o colisión con un objeto que se aproxima, ubicar una amenaza contra la integridad física en las inmediaciones del agente, son todos ejemplos de operaciones cognitivas de orden funcional que muchos animales realizan cotidianamente. Así, es natural suponer que, en la evolución de las especies, el aspecto funcional de la percepción se desarrolló primero que el aspecto experiencial. A esto se suma el hecho de que la conducta de todas las especies animales dotadas de ojos deja en claro la existencia y relevancia de la dimensión funcional, toda vez que no se puede establecer con seguridad que la dimensión experiencial se presente en la inmensa mayoría de especies animales, o por lo menos no con la misma certeza que la dimensión funcional.

Aquí vale la pena notar que una razón de peso que nos impide establecer la existencia de la dimensión experiencial con la misma seguridad que la dimensión funcional en distintas especies animales (incluyendo la humana), es que ésta última dimensión se evidencia en la conducta, con acercamientos en tercera persona, mientras que la dimensión experiencial requiere en última instancia de un acercamiento en primera persona para establecerla más allá de toda duda razonable. Y, hasta prueba de lo contrario, sólo el ser humano posee las facultades (conceptos y lenguaje) que posibilitan la conceptualización, introspección, expresión y comunicación de la experiencia en tanto que estado mental consciente.

Así, no sólo podemos suponer que lo funcional apareció cronológicamente antes que lo experiencial en la evolución de las especies, sino que también podemos conjeturar que lo funcional precede a lo experiencial en un sentido ontogenético y cognitivo. Esto quiere decir que el bebé recién nacido primero tiene que negociar su supervivencia e interacción con el entorno y sólo después desarrolla la capacidad de internalización/representación del entorno en tanto que experiencia consciente a la que pueda referirse (por ejemplo, la capacidad autorreferencial). Asimismo, en los humanos adultos normales la dimensión funcional viene antes y está siempre de trasfondo en toda experiencia perceptiva; de acuerdo a la situación del momento, lo funcional tomará o no la preponderancia en un primer plano. Por ejemplo, podemos estar embelesados admirando un cuadro de pintura en un silencioso museo de arte, pero si el cuadro de pronto se desprende del muro y cae, nuestra percepción nos permitirá actuar de inmediato, según requiera la situación, esquivando el objeto para que no nos lastime o tratándolo de sujetar para minimizar su impacto en el suelo para que la pintura no se dañe, por mencionar dos conductas posibles. En este hipotético caso, lo funcional pasa a ocupar un primer plano y reemplaza a lo experiencial de modo automático y evidente.

Sirvan las observaciones anteriores para dejar en claro que, en el orden cronológico, causal y cognitivo, el aspecto funcional de la percepción viene antes que el aspecto experiencial. Sin embargo, una vez establecida la percepción funcional en el agente, el aspecto experiencial emerge y se conjuga con el aspecto funcional para optimizar el aprendizaje y desempeño cognitivo del individuo. En el humano adulto normal, ambos aspectos están íntimamente entrelazados y solo pueden separarse analíticamente ya que son procesos interdependientes.

En otro orden de ideas, y como decíamos en la introducción, es útil considerar la percepción como un proceso *bottom-up*, 'ascendente' o 'de abajo a arriba'. Este calificativo es polisémico, y en mi opinión conceptualmente prolífico, aunque también aceptablemente vago,



por lo que es importante aclarar su significado en el contexto de las ciencias cognitivas antes de proseguir. Dan cuenta de la utilidad de este concepto varias razones pero, a mi parecer, la razón principal radica en que captura convenientemente la idea de un proceso cuya dinámica organizacional está regida por una causalidad eficiente a partir de insumos del medio que son críticos y objetivamente verificables, lo cual incide en una direccionalidad causal privilegiada (en este caso, 'ascendente') en el flujo de información y en la estructuración del proceso y, eventualmente, del sistema cognitivo mismo.

Los procesos de auto-organización son un buen ejemplo de procesos *bottom-up*: desde la formación de cristales en estado natural hasta la formación y funcionamiento de un colectivo anarquista. Lo que tienen crucialmente en común los cristales y estos colectivos es, negativamente, que se forman sin seguir un plan o proyecto formal anterior a su existencia y sin una supervisión central que los organice o los mantenga cohesionados; positivamente, que tienen una causalidad eficiente (contrariamente a la causalidad aristotélica finalista o teleológica) que explica su organización y desarrollo, y un equilibrio estructural que garantiza su integridad y permanencia como objeto complejo.

Podemos ahora quizá entender mejor que el aspecto funcional de la percepción, y hasta cierto punto también el aspecto experiencial, resultan de un proceso *bottom-up*, ya que, como hemos visto, la apariencia del mundo y nuestra misma conducta son tributarias de nuestra neurobiología y condiciones de supervivencia, lo cual a su vez es resultado de nuestra evolución y desarrollo en un medio que nos constriñe. En otras palabras, la percepción puede ser considerada como un proceso *bottom-up* en la medida en que la funcionalidad (y, en parte, la experiencia) que nos brinda obedece a una causalidad eficiente dictada por su valor adaptativo, tanto en términos filogenéticos como ontogenéticos. Esto es lo que hace que la percepción sea el vínculo fundamental de contacto cognitivo con el mundo, pues nos "ancla" a éste fuertemente antes de que podamos pensar lo que sea sobre el mundo.

Concebir así la percepción nos permite entender no sólo por qué la existencia de  $x$  está implicada por la percepción de  $x$  (si percibo  $x$ , existe  $x$ ), sino también por qué es imposible percibir algo que materialmente no existe, contrario a lo que la concepción popular acerca de las alucinaciones mantiene. No es lugar aquí para argumentar en contra de la concepción popular de las alucinaciones, pero en González (2010) abordo en detalle los argumentos relevantes al respecto y definiendo la idea de que es el anclaje funcional de la percepción lo que nos garantiza el contacto cognitivo con el mundo en tiempo real, así como lo que nos impide percibir (es decir, constatar la existencia real, a través de los sentidos), lo que de otra forma imaginamos, soñamos o alucinamos, y que no es objetivamente verificable.

Por último, es importante aclarar que aquí no estoy defendiendo un acercamiento global *bottom-up* a una teoría de la percepción. Sabemos que hay teorías de la percepción “directas” que son un buen ejemplo de teorías globalmente *bottom-up* (Gibson, 1979); en contraste con teorías globalmente *top-down*, en donde nuestras creencias, expectativas y conocimiento previo son clave para explicar la percepción (Gregory, 2015; Rock, 1997). Cuando hablo de la percepción como un proceso *bottom-up*, lo único que estoy defendiendo es la idea de que es útil entender la percepción, bajo su aspecto funcional, como un proceso *bottom-up*, por las razones ya esgrimidas. Así, la percepción sería un proceso ‘ascendente’ en la medida en que la conducta del individuo puede explicarse solamente con su neurobiología y arquitectura funcional, ambas con valor adaptativo, además de los estímulos externos que inciden en su sistema sensorial.

## **2. La conceptualización como proceso *top-down***

Una vez que el aspecto experiencial de la percepción emerge en el ser humano, ésta puede ser conceptualizada: sin experiencia perceptiva

no hay conceptualización del contenido, por el simple hecho de que no hay contenido perceptivo sin experiencia. Lo anterior aplica al aspecto filogenético porque un aparato cognitivo suficientemente sofisticado en la especie animal (en términos de una diferenciación entre los sistemas nervioso central y periférico subyacentes, especialización funcional por áreas e integración sensorial, por ejemplo) parece requisito indispensable para tener experiencia, y también en el aspecto ontogenético, porque la individuación y conceptualización del contenido experiencial requieren, al menos parcialmente, de un desarrollo y maduración del sistema cognitivo, así como de un aprendizaje.

No es posible en este espacio profundizar a detalle sobre la naturaleza o los mecanismos de la conceptualización, por lo que me limitaré a mencionar tres asuntos que parecen críticos para entender y dar cuenta de este proceso cognitivo en los seres humanos.

Primeramente, debemos señalar que la conceptualización opera sobre una 'plataforma experiencial', lo cual quiere decir que toda conceptualización de contenido presupone una experiencia perceptiva (que resulta en el contenido). Al mismo tiempo, como hemos visto en la sección anterior, la experiencia perceptiva sucede sobre un trasfondo de determinantes funcionales, que incluye variables neurobiológicas, conductuales y ecológicas, que inciden en la formación del contenido de la experiencia. Para hacer esto más claro, pensemos en el caso de un bebé que acaba de nacer. Si idealizamos la situación e ignoramos por el momento las condiciones reales en que la experiencia del mundo externo de este bebé tendría lugar (ignorando, por ejemplo, el hecho de que su retina no ha terminado de madurar y por lo tanto su visión no tendría la nitidez necesaria para distinguir con detalle su entorno, o el hecho de que sus ojos todavía no le permiten apreciar con precisión la profundidad espacial), podemos imaginar que lo que vería sería un conjunto de formas y colores correspondientes, *grosso modo*, a los objetos físicos que lo rodean. Su campo visual estaría segmentado de acuerdo a una correspondencia que mapea groseramente objetos y propiedades del mundo externo, con

formas y colores en su campo visual. A este contenido “crudo” de formas y colores podemos llamarle “contenido fenoménico”, el cual estaría en un inicio solamente determinado por su neurobiología innata. Esta sería la percepción que “por defecto” todo bebé humano normal tendría al nacer. Así, por el mero hecho de pertenecer a la especie *homo sapiens*, este bebé tendría cierto tipo de experiencia determinada de forma innata que constituye el contenido fenoménico de su experiencia perceptiva.

Sin embargo, conforme el bebé crece y explora su cuerpo y su entorno, e interactúa con el medio, su contenido perceptivo comienza a organizarse de acuerdo a las necesidades funcionales y a su situación de desarrollo, que le son particulares. La organización de la experiencia de un bebé cargado cotidianamente en las espaldas de una madre campesina que labora en la selva y la de un bebé ciudadano que pasa la mayor parte del tiempo en casa serán diferentes ciertamente, dando lugar a un ajuste en diversas variables funcionales (por ejemplo, adaptando los umbrales de detección de cierto tipo de estímulos o la sensibilidad y atención a ciertos objetos del entorno), lo cual repercute en una experiencia perceptiva cuyo contenido deja de ser dictado exclusivamente por determinantes innatos, y comienza a organizarse con determinantes ontogenéticos. Podríamos así afirmar que el infante pre-lingüístico (digamos, a los seis meses de edad) goza ya de una experiencia que no está exclusivamente determinada al nacer, pues se ajusta funcionalmente de acuerdo a las particularidades de la situación global del bebé durante esta primera etapa de vida. Por lo tanto, el contenido fenoménico tipo del bebé rural y el del bebé ciudadano diferirán a los seis meses de edad en cuanto a su organización funcional (contenido que podemos considerar aún pre-conceptual, pero ya sensible a exigencias conceptuales del entorno) y, por lo tanto, la fenomenología de la percepción en ambos bebés diferirá en la medida en que el desarrollo organizacional de su conciencia fenoménica difiera.

Con esta primera observación, lo que deseo dejar en claro es que existe un aspecto funcional innato (capturado en la neurobiología del

organismo) que determina en la especie humana la fenomenología de la experiencia perceptiva individual; no obstante, conforme tiene lugar el desarrollo e interacción con el entorno, la experiencia se organiza siguiendo distintas pautas situacionales que son propias a cada individuo. Una vez que el individuo normal alcanza la edad adulta, su experiencia no sólo se organizará en función de su neurobiología y su desarrollo situacional, sino que también estará saturada conceptualmente por medio del lenguaje aprendido, con el que el individuo representa y piensa el mundo.

En segundo lugar, parece oportuno traer a colación dos conceptos que se relacionan con nuestro tema de forma relevante y esclarecedora: la categorización y el contenido no-conceptual.

En relación al primer concepto, hay que recordar que podemos distinguir dos tipos de categorización: la perceptiva y la conceptual (González, 2006). En el contexto de nuestra discusión, podemos considerar que la categorización perceptiva es un proceso cognitivo eminentemente *bottom-up*; mientras que la categorización conceptual es un proceso cognitivo claramente *top-down*. La categorización perceptiva nos permite agrupar objetos concretos como unidades ecológicamente significativas,<sup>2</sup> lo cual es una capacidad animal por excelencia y en buena medida innata. Mucho de nuestra supervivencia material depende de este proceso. El reconocimiento de rostros, la agrupación gestáltica de elementos desagregados, el llenado perceptivo faltante (*filling-in*) en una escena y la anticipación de elementos en series o patrones repetitivos son algunas operaciones cognitivas que trabajan de forma 'ascendente' (*bottom-up*) al ser dictadas por los datos externos (*data-driven*) de forma irreprimible. Por otro lado, la categorización conceptual, como bien dice su nombre, forma unidades o clases bajo criterios conceptuales. Este proceso es, como se puede notar, dependiente de los conceptos,

<sup>2</sup> En términos aristotélicos, los objetos concretos serían la sustancia primaria y las unidades formadas por medio de la agrupación de individuos serían la sustancia secundaria: individuos y clases.

y por lo tanto del lenguaje, y así es manifiestamente un proceso *top-down*. Por ejemplo, puedo pensar en (y por tanto formar) la clase de individuos masculinos, de entre 40 y 50 años, que viven en ciudades de más de 500,000 habitantes y que fuman más de 10 cigarrillos diarios. La existencia de esta categoría es claramente de orden nominal y depende de criterios netamente conceptuales. Su referente es una mera abstracción, aunque ciertamente sus miembros constitutivos son reales.

Así, la categorización perceptiva y la categorización conceptual nos permiten establecer un paralelismo con la percepción y el lenguaje, en tanto que procesos *bottom-up* y *top-down*, respectivamente, lo cual puede ayudarnos a entender mejor la naturaleza e interacción mutua de estos procesos.

En cuanto al contenido no-conceptual, lo primero que debemos decir es que resulta un concepto filosóficamente polémico en cuanto a su naturaleza y existencia (Crane, 1992). La polémica en cuestión se puede resumir al preguntarnos si la percepción nos ofrece un contenido que no esté sujeto a la posesión de conceptos o que, de alguna forma, esté al abrigo o sea independiente de los conceptos (aquí se entiende burdamente por tales términos entidades de naturaleza lingüística que forman el contenido de estados intencionales no-perceptivos, como las creencias). Hay quienes piensan, como Davidson (2005), que dichos estados no tienen que ser de orden conceptual, mientras que hay otros, como McDowell (1996), que piensan, en una óptica kantiana, que dichos estados necesariamente reclutan conceptos para articularse. Un argumento en contra de la tesis conceptualista de la percepción, y a favor de la tesis del contenido no-conceptual, consiste en decir que, en ciertas ilusiones ópticas, como la de Müller-Lyer o la del efecto cascada, a pesar de que sabemos lo que de verdad ocurre en el mundo (a saber, que las líneas de la primera ilusión son iguales y que la cascada no se mueve en realidad), el efecto perceptivo se verifica, pues vemos las líneas como desiguales y vemos la cascada moverse (Merleau-Ponty, 1990; Crane, 1988).

Por mi parte, y a partir de lo discutido previamente, el contenido fenoménico es claramente un tipo de contenido no-conceptual. No sólo no es conceptual en el sentido de que no se requieren conceptos para constituirse como contenido, sino que la ciencia empírica y la fenomenología de la percepción ofrecen buena evidencia de que el aspecto funcional de la percepción es de origen no-conceptual y que son variables de orden neurobiológico, conductual y ecológico las que posibilitan y determinan este tipo de contenido, aunque admitamos que dicho contenido es 'sensible' a exigencias conceptuales desde un inicio. Desde esta perspectiva, el contenido fenoménico no-conceptual es en principio resultado de un proceso exclusivamente *bottom-up*, aunque rápidamente interactúa con el proceso *top-down* de la conceptualización; de modo que, en la experiencia perceptiva del adulto humano normal, ambos procesos operan plenamente y la diferenciación entre estos sólo puede hacerse analíticamente, pues ambos se tornan inextricablemente constitutivos en nuestra práctica cognitiva.

En tercer y último lugar, hay que señalar el papel crítico que juega el lenguaje en la conceptualización de la experiencia, por lo menos desde que empezamos a utilizarlo como hablantes de una lengua. En efecto, el lenguaje nos ofrece un repertorio conceptual enorme con que damos sentido y entendemos la realidad que nos rodea. Más aún, podemos expresar y comunicar dicha experiencia gracias al lenguaje. Así, el lenguaje es a todas luces fundamental para entender nuestra capacidad y el proceso mismo de conceptualización. Podemos tener nuestras facultades perceptivas intactas y operando perfectamente, pero si no conceptualizamos la experiencia, lo que tendremos es un contenido fenoménico "mudo", que no dice nada sobre el mundo ni nos invita a actuar intencionalmente. Ciertos estados modificados de conciencia, como la experiencia mescalínica (Huxley, 1990) o la desrealización farmacogénica (González, 2017), pueden llevarnos a experiencias inéditas, donde podemos apreciar el contenido fenoménico en toda su desnudez conceptual, algo que puede ser maravilloso o terrible,

dependiendo de diversos factores. En cualquier caso, no hay duda de que el lenguaje es fundamental para atribuirle sentido, expresar y comunicar el contenido de nuestra experiencia perceptiva, y que, en esa medida, la experiencia se vuelve inteligible y propiamente significativa.

Desde este punto de vista, la conceptualización de la experiencia perceptiva gracias al lenguaje es claramente un proceso *top-down*, ya que los conceptos que movilizamos para hacer inteligible y darle sentido comunicable a nuestra experiencia son aprendidos a partir de un repertorio conceptual que el medio social nos ofrece. Por ende, esa conceptualización es contingente a la situación y dependerá de la interpretación que el agente realice en el momento. Así, la conceptualización de la experiencia no obedece a una causalidad eficiente con flujo informacional unívoco que se origina en el entorno, contrariamente a lo que un conductista recalcitrante podría mantener, pues el mismo estímulo siempre puede dar lugar a dos (o más) experiencias y sentidos distintos. En efecto, podemos ver el vaso de agua medio lleno o medio vacío, podemos ver un pato o un conejo en la misma figura, pero también podemos conceptualizar figuras aleatorias (como las manchas de Rorschach) u objetos del mundo de distintas maneras, siendo que ninguna de esas interpretaciones son inevitables, y quedando la escena abierta a distintas interpretaciones, dentro de ciertos límites.<sup>3</sup>

En resumen, la conceptualización de la experiencia a través del lenguaje puede ser considerada como un proceso *top-down* en la medida en que: 1) Existe un aspecto funcional innato (capturado en la neurobiología del agente) que determina el tipo de contenido fenoménico inicial.

<sup>3</sup> Como bien señala Wittgenstein (1988), hay que tener cuidado en cómo entendemos el acto de interpretación perceptivo en cuestión: no es que yo 'interprete' el pedazo de metal que veo junto a mi sopa cuando me siento a la mesa como 'cuchara', es decir, no es un acto consciente y deliberado el que me muestra la cuchara como cuchara; más bien, es el contexto (interno y externo) y los objetivos del momento los que dictan la interpretación del mundo en turno. Aunque contingente, la interpretación de la experiencia perceptiva es habitualmente impuesta por la situación misma en la que se encuentra el agente y acotada por el repertorio conceptual del mismo.



Después, la experiencia se organiza siguiendo distintas pautas situacionales que son propias a cada individuo; y no sólo estará organizada en función de su neurobiología, arquitectura funcional y desarrollo situacional, sino que también estará saturada conceptualmente a través del lenguaje aprendido, con que el individuo representa y piensa el mundo (esto último por medio de un proceso 'descendente' que configura conceptualmente el contenido fenoménico). 2) Hay un paralelismo entre la conceptualización y la categorización conceptual: ambos procesos dependen de conceptos (en tanto que entidades abstractas con un significado lingüísticamente articulado), toda vez que el contenido no-conceptual resulta ser una noción útil para entender cómo la experiencia perceptiva puede ser conceptualizada. 3) Conceptos y lenguaje se tornan cruciales para entender que la conceptualización de la experiencia es función directa del repertorio conceptual que posee el hablante, lo cual depende a su vez de la sofisticación del lenguaje manejado por el individuo y del medio social (y cultural) en que el aprendizaje lingüístico tiene lugar.

### **3. La matriz cognitiva y el sentido en la experiencia perceptiva**

En otro trabajo (González, 2014b) propongo concebir la arquitectura cognitiva y organización mental del individuo en términos de una matriz cognitiva que vincula entre sí todas las funciones cognitivas del individuo (de las cuales sobresalen, para nuestros propósitos, la percepción, la conceptualización y el lenguaje). Debe entenderse que esta matriz cognitiva siempre está embebida en una situación particular<sup>4</sup> y en dos aspectos: el individual y el social.<sup>5</sup>

<sup>4</sup> Podemos decir que toda actividad cognitiva está situada en el sentido de que, estando inscrita corporalmente (encarnada), tiene lugar en un espacio-tiempo particular, en un agente o grupo de agentes históricos específicos y desde un punto de vista idiosincrático o cultural particular.

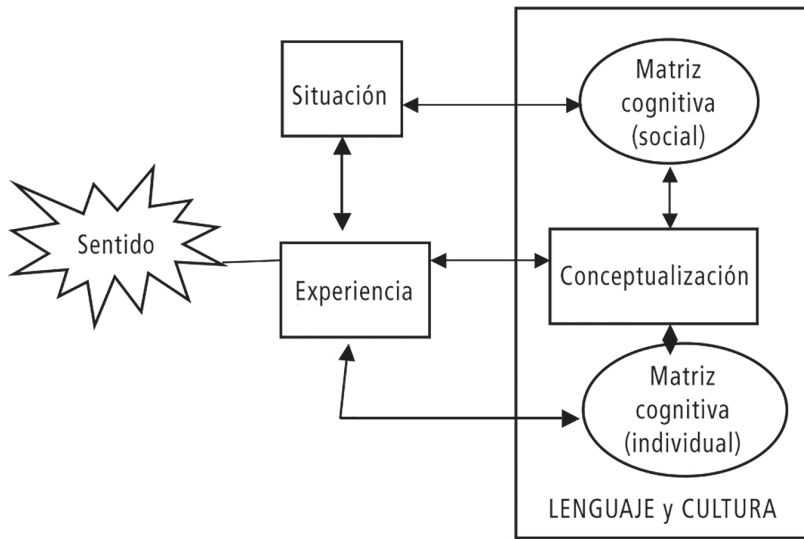
<sup>5</sup> Parte de esta sección apareció previamente en inglés en el trabajo mencionado.

Un individuo ejerce sus funciones cognitivas al lidiar cotidianamente con el mundo donde se desenvuelve. Esto no implica que sea consciente de sus operaciones cognitivas o que éstas dependan de su voluntad (si es que hay tal cosa). Lo que sí parece innegable es que, en la medida en que la actividad mental se entienda como actividad cognitiva, la vida mental del individuo depende de y es soportada por su matriz cognitiva. Pensemos, por ejemplo, en una situación banal y cotidiana como cuando cruzamos una calle llena de tráfico vehicular: nuestra percepción multimodal nos conecta con los estímulos relevantes del entorno (como los automóviles más próximos a nosotros y los sonidos que emiten distintos objetos cercanos), nuestro razonamiento calcula las distancias de los vehículos y los tiempos antes del contacto, tomamos decisiones (cruzar o esperar), eventualmente una emoción de miedo o de sorpresa acompaña la acción de apurar el paso si resulta que el vehículo que se aproxima viaja más rápido de lo que creíamos, el conjunto de estos elementos teniendo un deseo subyacente en común, que es cruzar la calle o alcanzar un objetivo del otro lado de la acera (o, en caso extremo, simplemente sobrevivir). Así, cuando queremos explicar fenómenos mentales como las creencias, los deseos, las emociones y el sentido, parece relevante estudiar la matriz cognitiva del individuo en los términos mencionados.

Una vez establecida la relevancia de la matriz cognitiva en una dimensión individual, podemos extender el concepto hacia una dimensión social y pensarlo como una meta-matriz que emerge con la interacción comunitaria de varios individuos para formar una mente-enjambre o *hivemind* (Seeley, 1995), compuesta por las matrices cognitivas individuales, pero que no es reducible a sus componentes individuales. Cualquier sistema de creencias (por ejemplo, mitos y supersticiones) específico a alguna cultura dada puede ser entendido en términos de dicha matriz social. Pero también podemos pensar en algún rumor que se forma y propaga rápidamente en una red social como ejemplo de fenómeno colectivo propio de la matriz cognitiva social.

Por otro lado, los seres humanos típicamente le dan sentido a su experiencia por medio de la conceptualización de ésta. Por más cruda o primitiva que sea la experiencia perceptiva (por ejemplo, contemplar el cielo azul ocupando la totalidad de nuestro campo visual) requiere de una conceptualización para darle sentido a (el contenido de) esa experiencia. “Darle sentido a una experiencia perceptiva” puede así ser entendido como “hacer inteligible esa experiencia al identificar conceptualmente su contenido” o, en otras palabras, “subsumir el contenido de esa experiencia bajo un concepto o categoría”. Sin embargo, como hemos visto, esto no significa que la experiencia es imposible sin la conceptualización, pues seguramente los recién nacidos y otros animales gozan de contenido fenoménico aún sin poseer conceptos. Lo que no tienen los recién nacidos y otros animales es la posibilidad de conceptualizar su experiencia, hacerla inteligible para sí mismos y para otros en términos simbólicos, así como evaluarla para mejoramiento racional y referencia futura, aunque sin duda muchos de estos seres gozan de una experiencia perceptiva y de la capacidad de procesar información y compartir la información con su especie. De aquí se sigue que darle sentido a la experiencia perceptiva requiere de conceptos, que a su vez típicamente se adquieren y articulan por medio del lenguaje.

Por su parte, el lenguaje puede ser entendido como una red de símbolos situada en la que los conceptos se interrelacionan con otros conceptos (en un sentido holístico wittgensteiniano), red que se infiltra y permea las matrices cognitivas aludidas, tanto individual como socialmente. Así, la conceptualización no sólo nos permite hacer inteligible nuestra experiencia perceptiva, sino también actuar de manera relevante de acuerdo a ésta y comunicarla a otros. Desde este ángulo, darle sentido a una experiencia perceptiva en una situación particular equivale, *grosso modo*, a ser capaz de identificar su contenido y actuar consecuentemente. La siguiente figura ilustra estos elementos y sus interrelaciones aproximativas:



**Figura 1.** Representación esquemática de los elementos y relaciones involucrados en la conceptualización y atribución de sentido a la experiencia perceptiva.

Así, la experiencia perceptiva se conceptualiza a partir de las matrices cognitivas (individual y social), las que a su vez se encuentran embebidas en el lenguaje y cultura a las que pertenecen. Por otro lado, el sentido atribuido a la experiencia perceptiva se encuentra en función de la situación en que está inmerso el individuo, tanto en términos físicos como simbólicos.

### 5. El concepto *side-top-down*

Llegamos por fin al punto crucial de este capítulo. Como hemos visto, el lenguaje puede ser concebido como un proceso *top-down* por las distintas razones mencionadas. Sin embargo, algo que no es tan obvio en la idea del lenguaje como proceso 'descendente', es que dicho proceso está inscrito en la matriz cognitiva social y, en consecuencia, que el lenguaje está vinculado inextricablemente a una sociedad y a

una cultura particular. Es decir, el lenguaje no sólo es una capacidad cognitiva que, a título individual, es fundamental y que es un componente crítico de la matriz cognitiva individual humana, sino que se encuentra inmerso en un conjunto de prácticas sociales y, en última instancia, imbuido en una forma de vida, lo cual hace que su ontología o naturaleza sea algo constitutivamente social (Wittgenstein, 1988).

Si bien está claro que el mundo físico es el origen y proveedor de los insumos (estímulos) en el proceso 'ascendente' de la percepción, en el caso del lenguaje no está claro cuál es el origen de los insumos conceptuales que el lenguaje provee a la experiencia. Sí, por supuesto, en el caso de la conceptualización de la experiencia, el lenguaje es el que provee los conceptos movilizados para dicha operación cognitiva. De aquí que la conceptualización, y el lenguaje, puedan claramente considerarse como un proceso *top-down* en la cognición humana. Pero, si el lenguaje 'desciende' verticalmente hacia la experiencia por medio de la conceptualización, ¿cómo debemos concebir el origen y la naturaleza del lenguaje en este proceso? ¿Acaso basta concebir el lenguaje como una mera red sofisticada de símbolos que nos permite representar nuestra experiencia y articular el pensamiento?, ¿que surge de alguna oscura forma o, peor aún, *ex nihilo*? Terminaré este artículo asumiendo que sin la dimensión sociocultural del lenguaje en realidad no podemos dar cuenta cabal de su naturaleza y origen; pero, sobre todo, argumentaré que sin esa dimensión tampoco podemos dar cuenta del proceso de conceptualización que enriquece nuestra cognición y con el que nuestra experiencia del mundo cobra sentido.

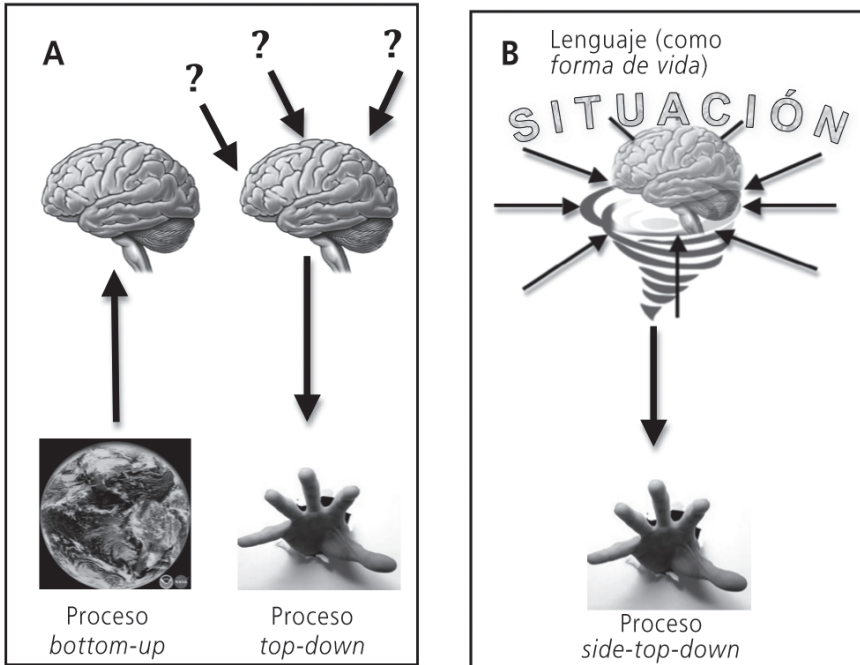
No tengo la intención de argumentar acerca de la naturaleza social del lenguaje, lo cual me parece incuestionable; mi intención más bien es hacerlo sobre que el proceso *top-down* que constituye el lenguaje vía la conceptualización de la experiencia es función de la matriz cognitiva social, la cual se inscribe en un conjunto de prácticas sociales determinadas que perduran en el tiempo y que podemos llamar "cultura". Ofrezco dos argumentos para ello, de los cuales el primero es negativo.

Así, primeramente podemos observar que, mientras el entorno físico del individuo provee los estímulos que el sistema perceptivo de éste capta, en un claro proceso 'ascendente' (en el sentido y con las salvedades que ya hemos aclarado), no hay un "proveedor" o fuente, definido y unívoco, en donde se origine el proceso 'descendente' que constituyen la conceptualización y el lenguaje. Si la conceptualización es soportada por el lenguaje, ¿qué soporta al lenguaje? Sabemos que el lenguaje hace disponible los conceptos a los usuarios, pero ¿de dónde provienen estos conceptos? Hay, pues, una clara asimetría causal (genética) y explicativa entre los procesos *bottom-up* de la percepción y el *top-down* del lenguaje. Y como es incuestionable la naturaleza social del lenguaje, entonces parece inevitable reconocer la inserción de la matriz cognitiva (tanto en sentido individual como social) en un tejido sociocultural particular y representar el proceso de conceptualización lingüística como un proceso cuyo origen está en dicho tejido y que determina un flujo que al inicio es 'lateral' y después 'descendente' como toda cascada de agua que tiene una corriente fluvial que la alimenta lateralmente antes de la caída vertical.

En segundo lugar, podemos preguntarnos sobre el origen de los conceptos que poseemos. Sin poder profundizar ni querer polemizar sobre este complejo y extenso tema, podemos constatar que la experiencia perceptiva consciente del adulto normal está típica e involuntariamente saturada conceptualmente. Abrimos los ojos cada mañana y enseguida encontramos un mundo lleno de sentido que nos espera incondicionalmente: el sol que ya salió, el auto del vecino que hace ruido al alejarse, la botella de champú que ya casi está vacía, los trinos de los pájaros en las inmediaciones, el olor a café, el inoportuno sonar del teléfono con una llamada de la oficina, por nombrar a algunos. No es tanto que le demos (deliberadamente) un sentido a nuestra experiencia perceptiva, sino que el sentido se nos impone de forma elocuente e independiente, de modo tal que, al percibir el mundo, sólo constatamos lo que sucede. Así, no 'interpreto' el olor que llega

a mi nariz ‘como olor de café’, simplemente constato que huele a café y basta. Pero el hecho de que la conceptualización de mi experiencia del mundo me sea “impuesta”, por las razones que sean, no significa que no esté utilizando yo conceptos o que no haya un proceso de aprendizaje subyacente a mi experiencia: poseo y domino conceptos gracias a mi lenguaje que he aprendido en un contexto sociocultural dado y a mi práctica cotidiana que los mantiene vigentes. John Austin (Austin, 1975; Urmson & Warnock, 1979) deja en claro que el uso de las palabras —y, por ende, de los conceptos— es una actividad de índole social y pragmática, que no puede ser desvinculada de la situación del agente.

A lo anterior podemos añadir que, desde el paradigma de la cognición situada (Robbins & Aydede, 2008), tiene mucho sentido entender el proceso *top-down* como situado en un entorno sociocultural de carácter histórico y de relevancia ecológica; de aquí que, al situar el proceso, se convierta en un proceso *side-top-down* (ver figura 2). No se trata de negar que el proceso *top-down* sea un proceso inferencial que involucra creencias, expectativas, conocimiento previo u otros estados mentales del agente: se trata de situar dicho proceso en una perspectiva más amplia que “desborda” la sola cabeza del individuo y le da un origen causal primigenio, reconociendo en este origen la naturaleza sociocultural del proceso y, por ende, la naturaleza del proceso mismo. Como la conceptualización de la experiencia es una función del lenguaje que posee el agente, y el lenguaje se adquiere a lo largo de su desarrollo ontogenético —en un medio sociocultural dado y en circunstancias particulares— es dicho desarrollo el que alimenta “lateralmente” el proceso cognitivo ‘descendente’, para darle sentido y relevancia simbólica a la experiencia del individuo. Así, el proceso *top-down* es en realidad siempre un proceso *side-top-down*, tanto en relación al origen causal como al de la naturaleza del proceso; y sólo se puede hablar de lo *top-down* como parte, de un proceso más amplio *side-top-down*.



**Figura 2.** Representación esquemática de los procesos cognitivos humanos *bottom-up* y *top-down* en su acepción clásica (A); representación esquemática alternativa del proceso *top-down* en tanto que proceso *side-top-down*, en donde el lenguaje (como forma de vida) y la situación destacan como factores cruciales (B).

### Reflexiones finales

Percepción y lenguaje son dos capacidades cognitivas fundamentales pero de naturaleza muy distinta, aunque también tienen puntos en común e interactúan entre sí para darle sentido a nuestra experiencia del mundo, así como para comunicarla. Si bien es útil considerar a la percepción como un proceso *bottom-up* y a la conceptualización como un proceso *top-down*, dichas caracterizaciones no están exentas de problemas. Aquí hemos únicamente "sobrevolado" algunos de estos problemas y hemos argumentado que es sobre todo a título funcional que la



percepción puede ser considerada como un proceso *bottom-up*, lo cual no es realmente controvertido. Sin embargo, considerar al lenguaje y la conceptualización de la experiencia perceptiva como un proceso *top-down* es algo bastante más controvertido. Hemos argumentado que el lenguaje es fundamental para atribuirle sentido, expresar y comunicar el contenido de nuestra experiencia perceptiva, haciéndola inteligible y propiamente significativa. Y que la conceptualización de la experiencia es función directa del repertorio conceptual que posee el hablante, lo cual depende a su vez de la sofisticación del lenguaje manejado por el individuo y del medio social (y cultural) en que el aprendizaje lingüístico tiene lugar.

Lo anterior nos ha llevado a entender la mente humana en términos de una matriz cognitiva, la cual conviene entender en una dimensión individual y en otra social. Ambas matrices inciden en la conceptualización de la experiencia, pero de forma distinta: individualmente incide de forma sincrónica y socialmente de forma diacrónica. Ambas matrices están embebidas en el lenguaje y en la cultura a que pertenecen. Por su parte, el sentido atribuido a la experiencia perceptiva también depende de la situación en que está inmerso el individuo, tanto en términos físicos como simbólicos.

Finalmente, hemos introducido y justificado el concepto *side-top-down*, ofreciendo dos argumentos para ello. No se trata de invalidar el concepto tradicional de *top-down*, sino de enriquecerlo a través de un cuestionamiento epistemológico y metafísico sobre sus orígenes causales y su naturaleza. En este cuestionamiento, lo primero que se advierte es la necesidad de situar dicho proceso en una perspectiva más amplia que la tradicional, la cual “desborda” y va más allá de la mente del individuo, atribuyéndole un origen causal primigenio a éste en la matriz cognitiva social, y reconociendo en este origen la naturaleza sociocultural del proceso. Visto así, y dado que el lenguaje se adquiere en un medio sociocultural específico y en circunstancias particulares a lo largo del desarrollo ontogenético del individuo, es dicho desarrollo

el que alimenta “lateralmente” el proceso cognitivo ‘descendente’, para darle sentido a la experiencia del individuo. En otras palabras, la cognición simbólica del individuo siempre se inscribe en una situación particular, de relevancia conceptual y sociocultural. Así, el proceso *top-down* es en realidad siempre un proceso *side-top-down*.

## Referencias

- Austin, J.L. (1975). *How to Do Things with Words*. Oxford: Clarendon Press. (Obra original publicada en 1962).
- Crane, T. (1992). The nonconceptual content of experience. En Crane, T. (ed.), *The Contents of Experience* (pp. 136-157). Cambridge: Cambridge University Press.
- Crane, T. (1988). The Waterfall Illusion. *Analysis* 48 (3): 142–47. Publicación anticipada en línea. Doi: 10.2307/3328218.
- Davidson, D. (2005). Seeing through Language. En *Truth, Language and History*, Vol. V. Collected Essays of Donald Davidson 5. New York: Clarendon Press.
- Gibson, J. J. (1979 [1986]). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Hillsdale: New Jersey: LEA.
- González, J. C. (2017). La déréalisation pharmacogénique en tant qu’EMC paradigmatique, *Intellectica*. Vol. 67: 81-97.
- González, J. C. (2014a). Buscando justicia para ver. En King, P., González, J.C y González de L. E. (eds.) *Ciencias cognitivas y filosofía: entre la cooperación y la integración* (pp. 147-178). México: UAQ-PORRÚA.
- González, J. C. (2014b). Traditional Shamanism as embodied expertise on sense and non-sense. En Cappuccio, M., Froese, T. (eds.), *Enactive Cognition at the Edge of Sense-Making* (pp. 266-284). London: Palgrave Macmillan.
- González, J. C. (2010). On pink elephants, floating daggers and other philosophical myths. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*. Doi: 10.1007/S11097.

- González, J. C. (ed.) (2006). *Perspectivas contemporáneas sobre la cognición: percepción, categorización y conceptualización*. México: Siglo XXI.
- Gregory, R. L. (2015). *Eye and Brain: The Psychology of Seeing*. 5th. Edition. Princeton University Press. En <http://openpsyc.blogspot.mx/2014/06/bottom-up-vs-top-down-processing.html>.
- Huxley, A. (1990). *The Doors of Perception & Heaven and Hell*. New York: Harper & Row.
- McDowell, J. (1996). *Mind and World*. Harvard: Harvard University Press.
- Merleau-Ponty, M. (1945 [1990]). *Phénoménologie de la Perception*. Paris: Gallimard.
- Robbins, P. & Aydede, M. (2008). *A Short Primer on Situated Cognition*. *The Cambridge Handbook of Situated Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rock, Irvin. (1997). *Indirect Perception*. MIT: MIT Press.
- Seeley, T.D. (1995). *The Wisdom of the Hive*. Harvard: Harvard University Press.
- Urmson, J. & Warnock, G. (eds.) (1961 [1979]). *J. L. Austin: Philosophical Papers*. Oxford: Oxford University Press.
- Wittgenstein, L. (1953 [1988]). *Philosophical Investigations*. Oxford: Basil Blackwell.



# **Arquitectura del lenguaje como sistema complejo: una perspectiva socio-semiótica**

DANIEL  
RODRÍGUEZ  
VERGARA

El propósito de la presente contribución es caracterizar la complejidad del lenguaje desde el enfoque de la lingüística sistémico-funcional (Halliday, 1985/1994; Halliday & Matthiessen, 2004/2014). En esta teoría, se usa el término *arquitectura* para referirse a la manera en que está organizado el lenguaje, el cual se concibe como un sistema complejo que permite la creación y el intercambio de significados. La organización del lenguaje está mediada por vectores o dimensiones semióticas que forman una red compleja de potencial de significación. Los tres vectores más importantes que postula la lingüística sistémico-funcional son la escala instancial, el espectro metafuncional, y la jerarquía estratal. Cada uno de estos vectores será explicado en esta contribución, así como el papel que juegan en el entramado de la complejidad del lenguaje como sistema de naturaleza inmaterial (semiótica y social), en oposición a los sistemas de naturaleza material (físicos y biológicos). La descripción de las dimensiones semióticas se planteará en conexión con la tipología cosmogenética de los órdenes de la naturaleza, que va de los físicos, los biológicos, los sociales, a los semióticos. En esta tipología, el lenguaje se conceptualiza como un sistema de cuarta complejidad, ya que al mismo tiempo que crea significados, se construye de manera social, se activa de manera biológica, y se intercambia a través de medios físicos.

## 1. La lingüística sistémico-funcional (LSF)

La lingüística sistémico-funcional es una teoría altamente aplicable (Matthiessen, 2012) desarrollada por Michael Halliday a partir de la década de los años 60 que se caracteriza por enfatizar las dimensiones semiótica y social del lenguaje. Es una teoría sistémica en oposición a estructural; es decir, el lenguaje se considera una red compleja de relaciones que forman el potencial para crear y transmitir significados entre personas. Además, es una teoría funcional en oposición a formal, en el sentido de que las relaciones paradigmáticas de significación se organizan a partir de la noción de función. Su énfasis en la dimensión semiótica del lenguaje radica en el hecho de que el lenguaje no sólo sirve para transmitir significados, sino, de manera más importante, para crearlos. Por otra parte, Halliday resalta la dimensión social del lenguaje al interpretarlo dentro del contexto sociocultural, reconociendo que “Los contextos en que se intercambian significados no están desprovistos de valor social; un contexto verbal es en sí una construcción semiótica, con una forma (derivada de la cultura) que permite a los participantes predecir características del registro prevaeciente y, por tanto, comprenderse los unos a los otros a medida que interactúan” (1978: 2).

La naturaleza sistémico-funcional de la teoría contrasta con la corriente formal estructural que predominó en la segunda mitad del siglo XX, en la cual Noam Chomsky suprimió de manera absoluta la alusión al contexto sociocultural en que ocurre el lenguaje. Alternativamente al modelo cartesiano de Chomsky, la LSF provee un enfoque holístico que interpreta al lenguaje como un conjunto integrado e indivisible de sistemas con propiedades emergentemente complejas y adaptativas. Como apunta Capra, el término *sistema* ha sido usado en las ciencias naturales y sociales para referirse a “un conjunto integrado cuyas propiedades esenciales surgen de las relaciones entre sus partes, mientras que un ‘pensamiento sistémico’ se refiere a la concepción de

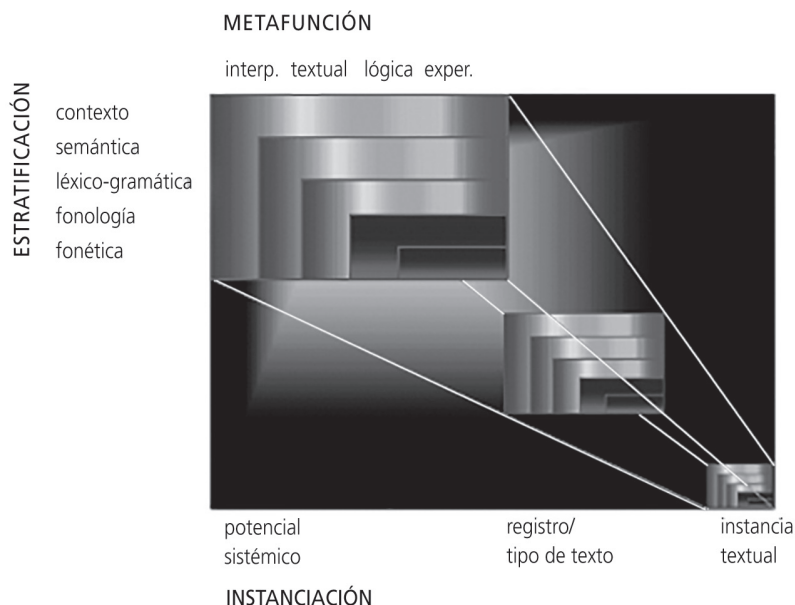
un fenómeno dentro del contexto de un conjunto más amplio” (1996: 27). De esta manera, el papel del contexto dentro de la LSF es crucial y deriva de la consideración de Halliday hacia las perspectivas etnográfico-descriptivas de Malinowski, Firth, Boas, Sapir y Whorf.

La metáfora ‘arquitectura del lenguaje’ ha sido usada en diversas discusiones sobre la organización del lenguaje; de manera notable por Chomsky (2000) y Jackendoff (1997), del lado de la tradición generativista, y por Halliday (2003) y Matthiessen (2007) de parte de la escuela sistémico-funcional. Desde el generativismo, la arquitectura se refiere no al lenguaje como sistema, sino a la facultad innata del lenguaje, es decir, al conjunto de principios que constituyen una Gramática Universal, en relación a la arquitectura misma de la mente como representación modular:

La idea general es que la mente/cerebro codifica la información en un número finito de formatos representacionales diversos o “lenguajes de la mente”. Cada uno de estos ‘lenguajes’ es un sistema formal con su propio conjunto exclusivo de principios y primitivas de combinación, de manera que define un conjunto de expresiones conforme a líneas generativas familiares. Para cada uno de estos formatos, hay un módulo de la mente/cerebro responsable (Jackendoff 1997: 41).

Por otro lado, la noción sistémica de arquitectura se refiere a la organización de los recursos lingüísticos dentro de un espacio semiótico definido por vectores locales y globales (Halliday, 2003). Los locales son el eje sintagmático y paradigmático, la delicadez (continuo que va de lo más general y gramatical, a lo más específico y léxico) y el rango (jerarquía en la que las unidades se componen de otras de rango menor); las globales son la instanciación, la estratificación y la metafunción (ver figura 1). Como menciona Matthiessen (2007), la metáfora de la arquitectura del lenguaje funciona siempre y cuando se tenga en mente que el lenguaje no es rígido, estático o diseñado. A este respecto Halliday

menciona que en cierto sentido, ‘arquitectura’ es una metáfora engañosa ya que es muy estática; si queremos una metáfora espacial de este tipo podríamos tal vez pensar más en términos de la planificación urbanística, con su concepción de una disposición espacial definida en relación con el movimiento de la gente, o el “flujo del tráfico”. De la misma manera, la organización del lenguaje se define en relación con el movimiento de los significados, o el ‘flujo del discurso’ (2003: 7).



**Figura 1.** Vectores globales de la arquitectura del lenguaje (tomada de Matthiessen, Teruya & Lam, 2010: 122).

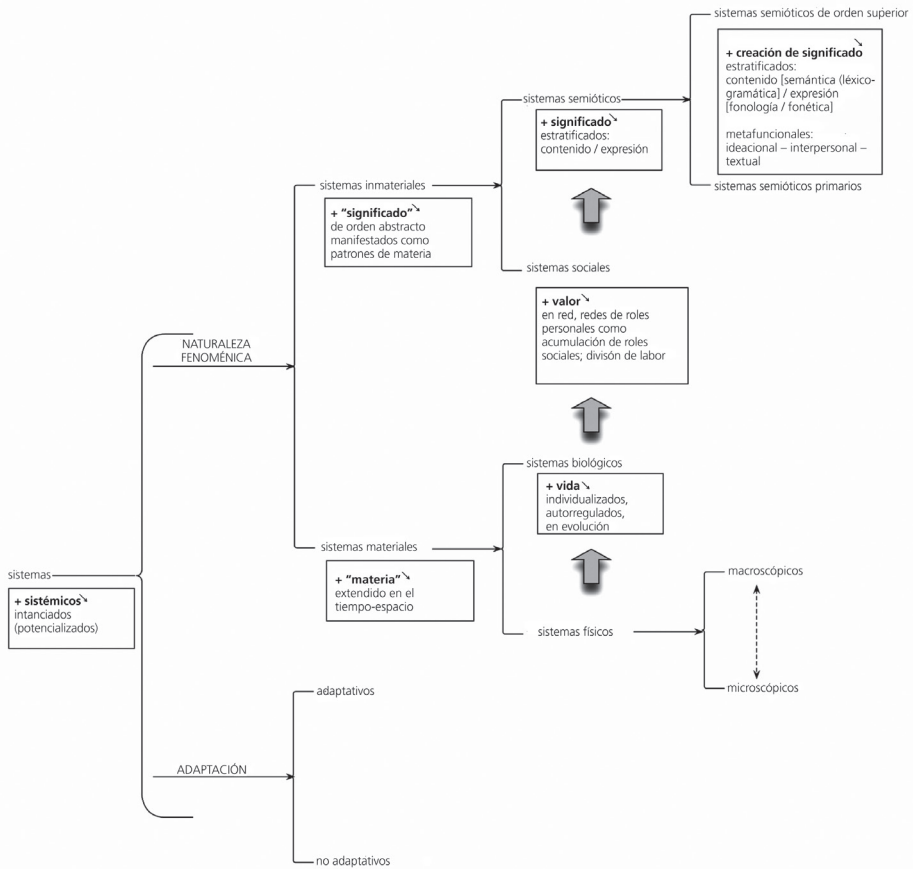
En el cuerpo de esta contribución se dará cuenta de cada uno de los vectores globales de la arquitectura del lenguaje, y de cómo la perspectiva de la LSF se integra con armonía al pensamiento sistémico de la teoría de la complejidad (*cf.* Five Graces Group, 2009; Matthiessen, 2009a). Para ello, antes de comenzar con la descripción de los vectores, se presentará la caracterización del lenguaje como parte de una tipología jerárquica de sistemas.



## 2. Tipología jerárquica de sistemas

El lenguaje se distingue por ser un sistema semiótico de orden superior que tiene la capacidad de crear significado (ver extremo derecho superior de la figura 2). Esta capacidad resulta del hecho de que el lenguaje es un sistema estratificado y metafuncional. Se dice que es estratificado debido a que, a diferencia de los sistemas semióticos de orden inferior (o primarios), en los cuales hay una correspondencia unívoca entre expresión y contenido, el lenguaje posee sustancia de expresión y forma de expresión, por un lado, y sustancia de contenido y forma de contenido, por el otro (Hjelmslev, 1974). Tomando el lenguaje oral como base, los sonidos (sustancia de expresión); se organizan en patrones fonológicos de una lengua determinada (forma de expresión) mientras que los significados (sustancia de contenido) se organizan en patrones léxico-gramaticales (forma de contenido), también de una lengua determinada. Esta formación de patrones es lo que le otorga al lenguaje el poder de crear significados de manera ilimitada, ya que la manera de acoplar significados con estructuras léxico-gramaticales es inagotable. Este poder contrasta con la limitación que poseen sistemas semióticos de orden inferior, como el protolenguaje de un bebé de un año de edad, con cuya correspondencia unívoca entre expresión y contenido es posible significar sólo una cosa a la vez. Por ejemplo, al año de edad, un bebé puede producir articulaciones determinadas en tonos determinados que corresponden unívocamente a significados particulares como ¡Dame eso! o ¡Haz eso! (cf. Halliday 1975).

Otra diferencia entre el lenguaje como sistema semiótico de orden superior y los sistemas semióticos de orden inferior es que éste posee multifuncionalidad, es decir, al mismo tiempo que construye la experiencia, también construye relaciones interpersonales y organiza la información en niveles de relevancia. En otras palabras, mediante el lenguaje se crean de manera simultánea tres tipos de significados, a saber, ideacionales, interpersonales y textuales. Más adelante se darán



**Figura 2.** Tipología jerárquica de sistemas (tomada de Matthiessen, 2015).

más detalles sobre la multifuncionalidad y la estratificación del lenguaje cuando se discutan los vectores del espectro multifuncional y la jerarquía estratal de la arquitectura del lenguaje, respectivamente.

Además de la distinción entre sistemas semióticos de orden superior e inferior, otro aspecto —y el más importante— que muestra la tipología jerárquica de sistemas de la figura 2 es el lugar que tienen los sistemas semióticos en contraste con otros tipos de sistemas. De manera general, Halliday (2003) identifica dos sistemas de tipo material y dos de tipo inmaterial. Entre los primeros se encuentran los sistemas físicos,

que poseen la propiedad de la materia y se manifiestan de manera espaciotemporal. En segunda instancia, los sistemas biológicos, que según Halliday, son ampliamente materiales, poseen un grado más de complejidad respecto a los físicos, ya que además de poseer materia, poseen vida, lo que permite a cada organismo reconocerse como ente individual y diferente a los demás por medio de un procesos de subjetividad. Otra característica importante de los sistemas biológicos es que evolucionan, se reproducen y, de manera crítica, se autoregulan (ver, por ejemplo, el constructo de autopoiesis de Maturana y Varela, 1980).

A diferencia de los de tipo material, los sistemas de tipo inmaterial se organizan en términos de significación. Por un lado, los sistemas sociales son redes de personas que se interrelacionan para formar grupos o instituciones en las cuales los individuos toman una perspectiva intersubjetiva. Esto es posible debido a que de este tipo de sistema surgen los sistemas semióticos, los cuales poseen valor social y significado ideacional, interpersonal y textual (véase §6). Una última distinción que se observa en la tipología de la Figura 2 es aquella entre sistemas adaptativos y no adaptativos. Por ejemplo, mientras que las células (sistemas biológicos) y las instituciones (sistemas sociales) son de carácter adaptativo, los huracanes o los ríos turbulentos (sistemas físicos) no lo son (Wells, 2013).

La tipología jerárquica de sistemas muestra que hay sistemas que funcionan a un nivel superior y más complejo que otros (Cahoone, 1989). Es decir, las características que poseen los niveles inferiores son también características que poseen los niveles superiores, pero no las únicas. Por ejemplo, las células funcionan tanto a nivel biológico como físico, y son más complejas que los subsistemas que las componen (Cahoone, 1989). En el caso del lenguaje, se trata de un sistema cuatro veces complejo: en términos semióticos, sociales, biológicos y físicos. El significado, como un fenómeno de orden superior, se construye por la vía social, se activa por la vía biológica y se intercambia por la vía física (Halliday, 2003).

Cabe destacar que esta tipología jerárquica de sistemas propuesta desde la LSF es uno entre varios modelos que intentan explicar los órdenes de la naturaleza y los tipos de complejidad en el mundo. Como menciona Cahoone (1989), existen varios criterios para distinguir distintos niveles, por ejemplo, la regularidad, la composición, las propiedades emergentes, entre otros. En su propio modelo, dicho autor distingue un orden químico/material entre el físico y el biológico, y uno mental entre el biológico y el social/cultural. Habiendo caracterizado al lenguaje como parte de la tipología jerárquica de sistemas, a continuación se dará cuenta de los vectores que conforman la arquitectura del lenguaje.

### **3. Escala de instanciación**

Una de las características de la teoría sistémica es la manera de categorización en términos de gradación. Por ejemplo, desde esta perspectiva se postula que el léxico y la gramática son polos opuestos de una misma serie de sistemas que van desde los más generales hasta los más "delicados": aquí, el léxico es la gramática más delicada (Halliday, 1961/2002; Hasan, 1987). De manera similar, la escala de instanciación se refiere al continuo que existe entre el sistema y la instancia. Mientras que el sistema se refiere al potencial paradigmático existente en una lengua, la instancia es la actualización de dicho potencial. En otras palabras, el sistema es la lengua y toda la red sistémica abstracta de la que está compuesta, y la instancia puede ser un texto concreto producido en una situación determinada.

El texto es palpable; el sistema es abstracto. El texto es lo que uno dice; el sistema es lo que uno 'puede' decir. Los términos instancia y sistema se relacionan con aquellos de 'sintagma' y 'paradigma', con la diferencia de que estos últimos son descritos como ejes en relación de 'realización': los sintagmas realizan los paradigmas en forma de estructuras. Aquí, 'realización' quiere decir 'pasar de un eje a otro',

aunque también puede significar ‘pasar de un estrato a otro’ o ‘pasar de un rango a otro’. Por otro lado, la relación entre instancia y sistema es de ‘actualización’: las instancias actualizan al sistema. Aquí, ‘actualización’ significa ‘pasar del estado de posibilidad o *irrealis* al estado de *realis*’. En ese paso, dado que se trata de un continuo, hay puntos intermedios, de tal manera que antes de llegar al sistema total —lo cual es una idealización—, los textos pueden formar subsistemas, los cuales equivalen a los tipos de texto y a los registros (véase Tabla 1).

**Tabla 1.** Instanciación lingüística.

<i>Sistema</i>	<i>Subsistemas</i>	<i>Tipos de instancias</i>	<i>Instancias</i>
RED SISTÉMICA	REGISTROS	TIPOS DE TEXTO	TEXTOS

La Tabla 1 muestra cómo el sistema es todo el conjunto de interrelaciones, y la instancia es el texto, o los textos. A la mitad del camino se encuentran los tipos de texto y los registros: el conjunto de textos con características similares forman tipos de texto y el conjunto de tipos de texto con funciones afines forman registros. Por ejemplo, un texto con determinadas características léxico-gramaticales y semánticas podría formar parte de un grupo de textos llamados “artículos de investigación”. Éstos, a su vez forman parte del registro académico, y todo el conjunto de registros forman el potencial total de la lengua española. Así que instancia y sistema son la misma cosa vista desde diferentes perspectivas (Halliday, 1991/2007). Por un lado está lo que uno habla, oye, escribe y lee; por otro, está la acumulación de todos los textos orales y escritos que producen los seres humanos. En medio, están grupos de textos que comparten características situacionales, semánticas y léxico-gramaticales.

Para el mejor entendimiento del vector de instanciación, Halliday lo compara con la meteorología (Halliday y Matthiessen, 1999). En ella también se habla de instancias y sistemas. Las instancias son los determinados tiempos atmosféricos, y el sistema es el clima global de un

determinado lugar. El tiempo se caracteriza por tener características particulares tales como temperatura, presión, humedad, entre otros, en un momento determinado (Caffarel *et al.*, 2004). Por ejemplo, se puede decir que este día, a esta hora, el tiempo en la Ciudad de México y en Chicago es el mismo. No obstante, estas dos ciudades tienen climas distintos, ya que, por ejemplo, Chicago se caracteriza por sus constantes vientos fuertes. Entonces, mientras que el tiempo es cambiante, el clima es estable (por lo menos en largos periodos de tiempo), y lo que determina al clima de cada ciudad es la serie periódica de tipos de tiempo. En otras palabras, el tiempo es la actualización del clima.

De esta manera vemos que el principio de instanciación puede aplicarse no sólo en los sistemas semióticos, sino también en los físicos (como el meteorológico), e incluso en los biológicos y sociales (Caffarel *et al.*, 2004). Por un lado, una posible escala de instanciación biológica sería aquella entre mente y cerebro. Mientras que la mente es un proceso cognitivo, el cerebro es una estructura específica en la que se apoya, aunque no la única (Capra & Luisi, 2014). Por lo tanto, la relación entre mente y cerebro es una entre sistema e instancia. En palabras de Capra y Luisi (2014: 257), y en antítesis a la división cartesiana de la mente y cerebro, “la mente y la materia ya no parecen pertenecer a dos categorías distintas, sino que pueden ser vistas como representativas de dos aspectos complementarios del fenómeno de la vida: proceso y estructura”.

Dado que el lenguaje está inserto en la sociedad, también es relevante cómo la instanciación funciona en los sistemas sociales. El sistema social relevante para la lingüística sistémico-funcional es aquel de ‘contexto’. Éste, al igual que el lenguaje, es un sistema semiótico complejo, el cual está dividido en contexto de primer orden y de segundo orden (Halliday, 1978). El de primer orden está asociado con procesos sociales tales como conductas, relaciones y roles. El de segundo orden se relaciona con los procesos lingüísticos que colaboran en la construcción de los procesos sociales asociados ligados al contexto de primer orden.

Por lo tanto, el contexto de primer orden es extrínseco al lenguaje, y el de segundo orden es intrínseco, aunque ambos colaboran en la construcción de significados; es decir, no se excluyen, sino que se complementan.

Así que el contexto también tiene un lugar dentro del continuo de instanciación. Del lado de la instancia, se encuentra el contexto situacional, o más bien, el conjunto de contextos situacionales particulares en que se producen los textos. Del lado del sistema, se encuentra el contexto cultural, el cual es la acumulación de contextos situacionales posibles en una sociedad. Es decir, al igual que los textos son instancias del sistema, el contexto situacional es una instanciación del contexto cultural (véase Tabla 2).

**Tabla 2.** Instanciación contextual.

<i>Sistema</i>	<i>Subsistemas</i>	<i>Tipos de instancias</i>	<i>Instancias</i>
CONTEXTO CULTURAL	INSTITUCIONES	TIPOS DE SITUACIONES	CONTEXTOS SITUACIONALES

La tabla anterior muestra que, socialmente, el sistema es el contexto cultural, y la instancia es el contexto, o los contextos situacionales. A la mitad del continuo de instanciación se encuentran los tipos de situaciones y las instituciones: el conjunto de contextos situacionales con características similares forman tipos de situaciones y el conjunto de tipos de situaciones con funciones afines forman instituciones. Por ejemplo, en el área académica, situaciones particulares tales como ‘clases’, ‘asesorías’ y ‘presentaciones’ son las instanciaciones de un tipo de situación tal como el de la investigación académica, la cual forma parte de una institución social llamada “universidad” (Halliday, 1991/2007); a su vez, instituciones como la universidad, la iglesia y la familia forman una cultura. A esto, Matthiessen (2009b) agrega que la región intermedia de la instanciación puede estudiarse desde la perspectiva de cada uno de los órdenes de complejidad: desde la perspectiva de los sistemas físicos, dicha región se interpreta como hábitats; desde

la de los biológicos, se piensa como ecosistemas; desde la de los sociales, se trata de instituciones; finalmente, desde la perspectiva de los sistemas semióticos, la región intermedia de la instanciación se traduce en registros.

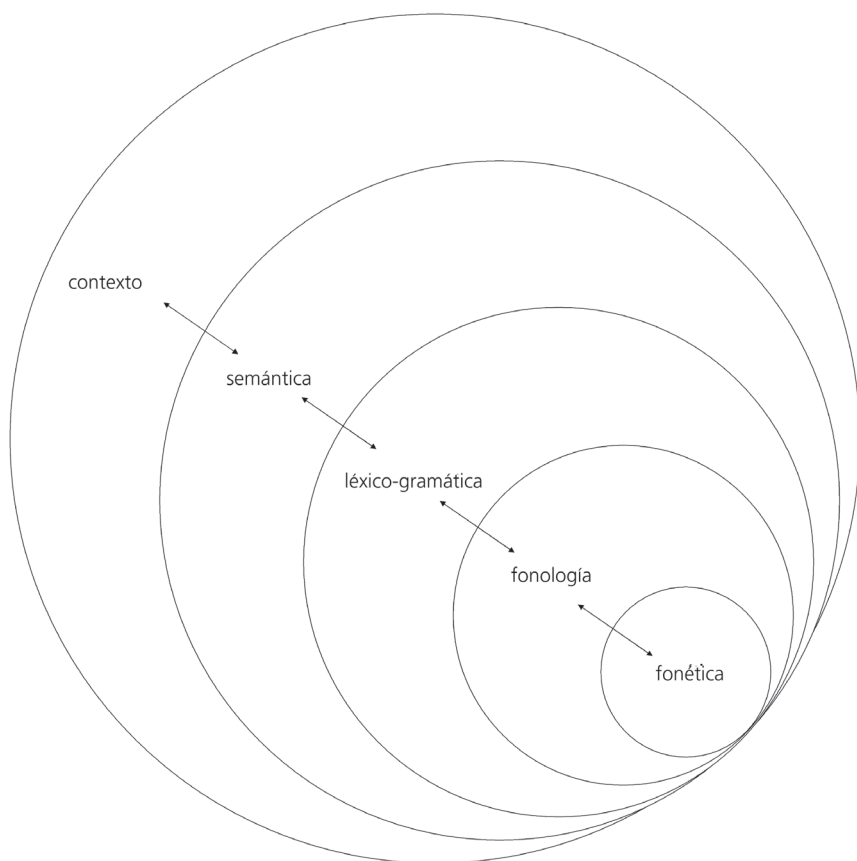
#### 4. Jerarquía de estratificación

Halliday, en su teoría, atribuye la acuñación del término *estrato* a Sydney Lamb (1966) —creador de la lingüística estratificativa— y utiliza este término también en relación a la glosemática de Hjelmslev (1974), ya que con él se refiere a las diversas ‘capas’ por las que se pasa al analizar o sintetizar las unidades del lenguaje. Para Halliday, los estratos lingüísticos son cuatro, de un nivel inferior a uno superior: la fonética (o bien, sistemas de materia gráfica o de señas, ya sea lengua oral, escrita o de señas), la fonología (o bien, sistemas de formas gráficas o de señas), la léxico-gramática, y la semántica (véase la Figura 3).

El primer estrato lingüístico, el de la fonética, es el de la sustancia de la expresión, es decir, sonidos, grafías o señas, dependiendo de si el medio es oral, escrito, o gesto-espacial, respectivamente. El siguiente estrato es el de la forma de la expresión, el cual puede ser un estrato fonológico, grafológico o de señas. El estrato inmediato superior es el de la forma del contenido, también llamado “estrato de interfase”, ya que se encarga de interconectar los sistemas de expresión con los de contenido. Es un estrato léxico-gramatical en el sentido de que se compone de repertorios de palabras y sistemas gramaticales. El último estrato es el de la sustancia del contenido, el cual es un estrato semántico en el sentido de que se compone de significado.

El vector de estratificación se relaciona directamente con la noción de ‘realización’. Como se dijo anteriormente, por esta noción se entiende el paso del eje paradigmático al sintagmático. También se entiende el paso de un rango gramatical a otro (por ejemplo, las cláusulas se





**Figura 3.** Estratos lingüísticos (tomada de Matthiessen *et al.* 2010).

realizan a través de grupos, y éstos a través de palabras). El tercer sentido de la noción de realización es el paso de un estrato a otro. Así, elementos en el estrato semántico realizan y son realizados a través de elementos léxico-gramaticales; y éstos a su vez, a través de elementos fonológicos. Al igual que en la tipología jerárquica de sistemas, los estratos lingüísticos son metaredundantes (Lemke, 1984) en el sentido de que 1) la noción de realización es dialógica (los elementos de estratos superiores no sólo realizan, sino que son también realizados por los elementos de estratos inferiores); y 2) no sólo un estrato realiza o está

realizado por otro estrato superior o inferior, más bien, por la realización existente entre los otros dos estratos.

Un ejemplo de realización sería el movimiento semántico de pedir información, al cual se le llama “pregunta”. Dicha pregunta se realiza en la léxico-gramática a través de una cláusula interrogativa, y esta cláusula, a su vez, se realiza por un grupo tonal particular en el estrato fonológico. Esta sería la manera “congruente” o de sentido común de realizar una pregunta. No obstante, también se puede dar el caso de que haya realizaciones “incongruentes” o “gramaticalmente metafóricas”, como sería preguntar algo a través de una cláusula declarativa. A este fenómeno se le conoce como “metáfora gramatical” (véase Ravelli, 1999; Lassen, 2003; Simon-Vandenberghe *et al.*, 2003). Es decir, una realización gramatical es congruente cuando, ontogénica y filogénicamente hablando, aparece primero en el individuo o en la sociedad (por ejemplo, la realización de eventos y acciones a través de verbos). De manera inversa, una realización gramatical es metafórica cuando, ontogénica y filogénicamente hablando, aparece después que las formas congruentes en el individuo o en la sociedad (por ejemplo, la realización de eventos y acciones a través de sustantivos).

## **5. Intersección entre estratificación e instanciación**

Ya se vio que entre los diferentes estratos lingüísticos hay una relación de estratificación, y que entre el contexto situacional y el cultural hay una relación de instanciación. Entonces, si se intersectan los vectores de instanciación y de estratificación, se obtiene una matriz que describe la relación entre textos lingüísticos y contextos sociales (véase Tabla 3).

**Tabla 3.** Intersección entre estratificación e instanciación.

<i>instanciación</i> <i>estratificación</i>	<i>Sistema</i>	<i>Subsistemas</i>	<i>Tipos de instancias</i>	<i>Instancias</i>
Sistema Social	CONTEXTO CULTURAL	INSTITUCIONES	TIPOS DE SITUACIONES	CONTEXTOS SITUACIONALES
Sistema Lingüístico	REDES SISTÉMICAS	REGISTROS	TIPOS DE TEXTO	TEXTOS

La tabla anterior es la combinación de las Tablas 1 y 2. En ella se pueden observar los correlatos sociológicos de las unidades lingüísticas. Retomando el ejemplo del área académica, habíamos dicho que ejemplos de contextos situacionales serían ‘clases’, ‘asesorías’ y ‘presentaciones’. Éstos estarían directamente relacionados con textos producidos por personas que forman parte de tales situaciones: profesores y alumnos. Estos contextos, a su vez, forman tipos de situaciones tales como ‘investigaciones académicas’ en donde se producen tipos de textos tales como artículos de investigación. Estos tipos de situaciones forman instituciones tales como la universidad en donde se producen registros tales como el académico. Finalmente, todas las instituciones forman la cultura, parte importante de la cual es el lenguaje como sistema semiótico.

Cabe señalar que con respecto a la relación entre el sistema lingüístico y el social, Halliday (1977/2003) dice que se trata de una relación semiótica connotativa. Dicho término lo adopta de Hjelmslev (1974), y se refiere a la relación que mantienen dos sistemas semióticos. Es decir, dentro del sistema semiótico del lenguaje, significados realizan y son realizados por elementos léxico-gramaticales y fonológicos. Por lo tanto, el lenguaje es un sistema semiótico denotativo. Pero cuando un sistema semiótico (en este caso, el contexto social) utiliza otro sistema semiótico como medio de expresión (en este caso, el lenguaje), se trata entonces de un sistema semiótico connotativo.

Otra idea que deriva de la intersección entre estratificación e instanciación es la de las formas de creación de significado. Como ya se

había mencionado, el lenguaje es más que un sistema semiótico; es un sistema semológico en el sentido de que no sólo transmite significado, sino que lo crea (Halliday & Matthiessen, 1999) por medio de tres líneas de desarrollo: en la sociedad (filogénesis), en el individuo (ontogénesis) y en el texto (logogénesis). Estas líneas de desarrollo se pueden ubicar dentro de la matriz intersectorial de estratificación e instanciación (véase Tabla 4).

**Tabla 4.** Semogénesis, estratificación e instanciación.

<i>instanciación</i> <i>estratificación</i>	<i>Sistema</i>	<i>Subsistemas</i>	<i>Tipos de instancias</i>	<i>Instancias</i>
Sistema Social	CONTEXTO CULTURAL	INSTITUCIONES	TIPOS DE SITUACIONES	CONTEXTOS SITUACIONALES
← (ontogénesis)				
Sistema Lingüísticos	REDES SISTÉMICAS	REGISTROS	TIPOS DE TEXTO	TEXTOS
	↓	↓	↓	↓
	FILOGÉNESIS	MICRO-FILOGÉNESIS	MACRO-LOGOGÉNESIS	LOGOGÉNESIS

En primer lugar, la filogénesis se refiere a la historia del sistema en la sociedad, en donde “la escala de tiempo es multigeneracional y el modo de génesis es la evolución” (Matthiessen *et al.*, 2010: 197); esta génesis se encuentra del lado del sistema del vector de instanciación, por lo que tiene lugar en el contexto cultural, que es donde se crean las redes sistémicas para la creación de significado. La filogénesis es la línea de desarrollo más lenta, ya que los sistemas lingüísticos toman años, décadas o siglos en cambiar. En segundo lugar, la logogénesis se refiere a la creación de un texto por un ser humano, en donde “la escala de tiempo es aquella del texto y el modo de génesis es de instanciación” (Matthiessen *et al.*, 2010: 196); esta génesis se encuentra del lado de la instancia, por lo que tiene lugar en un contexto situacional

determinado. La logogénesis es la línea de desarrollo más rápida, ya que los textos se crean de manera relativamente espontánea (dependiendo si se trata de textos escritos u orales). En tercer lugar, la ontogénesis se refiere al aprendizaje del sistema por un individuo, en donde “la escala de tiempo es la vida y el modo de génesis es la madurez” (Matthiessen *et al.*, 2010: 196-197); esta génesis “involucra el acceso al potencial de significado a través de los textos desde el lado de la instancia” (Matthiessen, 2006: 47). Esto quiere decir que los individuos, conforme van aprendiendo a comprender y producir textos, van adquiriendo el sistema paulatinamente. No obstante, como menciona Matthiessen (2006), el potencial total de la lengua es una idealización, y los individuos no llegan a tal grado; el máximo desarrollo lingüístico que tienen los individuos es el de llegar a dominar varios registros en varias instituciones (es por eso que la flecha que indica la ontogénesis en la Tabla 4 llega hasta el área de los registros y las instituciones). También se puede observar que en el área intermedia entre la logogénesis y la filogénesis se encuentran la macrologogénesis y la microfilogénesis. Esto quiere decir que los tipos de textos son vistos como macrotextos, y los registros como microrredes sistémicas. De la misma manera, los tipos de situaciones son macrocontextos situacionales, y las instituciones son microculturas.

Como apunta Halliday (1975), es posible estudiar cómo los individuos aprenden a significar en el proceso ontogenético. Por el contrario, en la línea filogenética, es muy difícil saber cómo es que los seres humanos comenzaron a usar el lenguaje en la historia de la sociedad. No obstante, Matthiessen (2004) mantiene la hipótesis de que el proceso filogenético debió haber sido parecido al ontogenético, pasando por las tres fases descritas por Halliday (1975) en su descripción del desarrollo semiótico-lingüístico por un niño: la de un protolenguaje, la de una transición al lenguaje adulto y la del lenguaje adulto en todo su potencial. Además, a pesar de la dificultad de rastrear la línea evolutiva en la historia de la sociedad, sí se han podido describir desde el punto

de vista filogenético registros particulares como el científico (cf. Halliday & Martin, 1993).

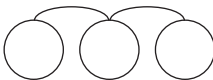
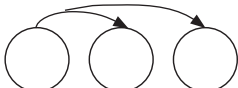


## 6. Espectro metafuncional

El último vector en esta cuenta es aquel de metafunción. Desde la perspectiva ontogenética, cada fase de desarrollo lingüístico en el individuo se caracteriza por la aparición de funciones con diversos niveles de complejidad: las microfunciones del protolenguaje, las macrofunciones de la transición al lenguaje adulto y las metafunciones del lenguaje adulto (Halliday, 1975). El lenguaje adulto se caracteriza por mostrar funciones en este último nivel, en el sentido de que las funciones no sólo son vistas como los propósitos por los cuales se utiliza el lenguaje, sino también como la forma en que los significados se organizan en el lenguaje. A contrario de las micro- y macrofunciones, las metafunciones son abstractas y simultáneas: abstractas porque definen la teoría subyacente a las estructuras lingüísticas superficiales; simultáneas porque cada cláusula de un texto muestra rasgos de distinta naturaleza que se superponen.

Las metafunciones del lenguaje son tres: la ideacional, la interpersonal y la textual. La ideacional contiene, a su vez, dos componentes: el experiencial y el lógico. El experiencial se refiere a la posibilidad de construir mentalmente (del término inglés *construe*) la experiencia del mundo exterior e interior en términos fenomenológicos. La lógica se refiere a la posibilidad de ligar los fenómenos de la experiencia en términos de relaciones lógico-semánticas. Por otra parte, la metafunción interpersonal permite que los hablantes jueguen roles comunicativos y establezcan relaciones interlocutivas. Finalmente, la función textual es la que permite que la experiencia, la lógica y la interpersonalidad se conjuguen coherentemente para formar textos. Ahora bien, ya que cada metafunción es de naturaleza distinta, también se realiza

por medio de diferentes modos de expresión y en distintas estructuras. La Tabla 5 muestra cada uno de ellos, verbal y gráficamente.

**Tabla 5.** Modos de expresión y de estructuras.

<i>Metafunción</i>	<i>Modo de expresión</i>	<i>Representación gráfica</i>	<i>Tipo de Estructura</i>
Lógica	Partículas iterativas		Univariable
Experiencial	Partículas configurativas		Multivariable
Interpersonal	Prosódico		
Textual	Periódico		

En primer lugar, el modo de expresión del componente lógico es por medio de partículas iterativas. Es decir, en cada estructura hay elementos lógicos que se relacionan entre sí, y la manera de relacionarse es por medio de un sistema repetitivo. Tomando como ejemplo la primera oración de la novela *Pedro Páramo* de Juan Rulfo, una estructura lógica puede ser un complejo clausular cuyos elementos están realizados por cláusulas ligadas:

- (1a) Vine a Comala
- (1b) *porque me dijeron*
- (1c) *que acá vivía mi padre, un tal Pedro Páramo.*

En este complejo clausular, las partículas o elementos son cada una de las cláusulas, las cuales están unidas por medio de nexos subordinantes (*porque, que*). La iteración implica que el hablante tiene la opción de seguir formando relaciones clausulares de una manera indefinida.

Además, lo puede hacer no sólo usando relaciones de subordinación; también podría ser mediante coordinación. A estas construcciones que poseen una sola variable —es decir, que se pueden repetir indefinidamente— se les llama “univariantes”.

En segundo lugar, el modo de expresión del componente experiencial es por medio de partículas configurativas. Al igual que el componente lógico, el experiencial se representa en elementos que se relacionan entre sí. La diferencia es la manera en que se relacionan. Al contrario de la iteratividad, la configuratividad no es repetitiva; más bien, los elementos en una estructura son predeterminados, ya que éstos forman relaciones sintagmáticas. Por ejemplo, una estructura experiencial puede ser una cláusula cuyos elementos están realizados por Participantes, Procesos y Circunstancias:

- (2a) Ø [PARTICIPANTE] *Vine* [PROCESO] *a Comala* [CIRCUNSTANCIA]
- (2b) Ø [PARTICIPANTE] *me* [PARTICIPANTE] *dijeron* [PROCESO]
- (2c) *acá* [CIRCUNSTANCIA] *vivía* [PROCESO] *mi padre, un tal Pedro Páramo* [PARTICIPANTE]

Las cláusulas contienen una estructura predeterminada en el sentido de que obligatoriamente contienen un Proceso; frecuentemente un Participante, y a veces Circunstancias. Los Procesos, Participantes y Circunstancias entran así en una serie de relaciones paradigmáticas, lo cual es característica primordial del modo de expresión configurativo. Además, dado que se trata de una estructura con diferentes variables (Proceso, Participante, Circunstancia, etc.), se le llama estructura “multivariable”.

En tercer lugar, el modo de expresión de la metafunción interpersonal es prosódico, en el sentido de que los significados interpersonales son suprasegmentales. Al igual que en las unidades fonológicas, en donde la prosodia es de naturaleza suprasegmental, las unidades gramaticales son capaces de contener una serie de significados interpersonales de manera indiscreta. Aunque existe una gran variedad de



significados interpersonales tales como modalidad, polaridad, modo, actitud, etcétera (Martin, 2004), la expresión de probabilidad por medio de cláusulas proyectoras es un buen ejemplo de la naturaleza prosódica del significado interpersonal:

- (3a) Y sin embargo, padre, dicen que las tierras de Comala son buenas. Es lástima que estén en manos de un solo hombre. ¿Es Pedro Páramo aún el dueño, no?
- (3b) Así es la voluntad de Dios.
- (3c) No creo que en este caso intervenga la voluntad de Dios. ¿No lo crees tú así, padre?

Se puede observar en (3c) que la cláusula proyectora (*No creo*) funciona como codificador de la probabilidad de la cláusula proyectada (*que en este caso intervenga la voluntad de Dios*). La probabilidad que proyecta la primera cláusula se ve reflejada en el uso del subjuntivo en la segunda cláusula. En otras palabras, la cláusula proyectora tiene una función parecida a la que llevaría a cabo un elemento configurativo (adjunto adverbial) como *probablemente* o *tal vez*. A las expresiones de probabilidad gramaticalizadas a través de cláusulas proyectoras se les llama “metáforas gramaticales de modalidad”, se consideran metafóricas porque la manera congruente sería precisamente usar un adjunto adverbial. Las metáforas de modalidad conllevan su significado de probabilidad a través de toda la cláusula proyectada.

Por último, la metafunción textual tiene un modo de expresión periódico, en el sentido de que organiza la información textual en diferentes grados de relevancia. Halliday (1985/1994) considera que las cláusulas, entendidas como mensajes, portan la información temática en la primera posición. Normalmente, la información temática es la que conoce el interlocutor (información dada), mientras que la información remática es la información nueva para el interlocutor (información nueva):

#### (4) Así [TEMA] es la voluntad de Dios [REMA]

En (4) se puede ver que la cláusula está dividida por distintos grados de prominencia. Al principio de la cláusula, la prominencia textual es alta porque el mensaje comienza con información tópica, es decir, de lo que trata el mensaje. De la misma manera, al final de la cláusula, la prominencia es alta porque el mensaje termina con información nueva, es decir, lo que se dice acerca del tópico. De tal manera que la posición inicial es orientada hacia el locutor, mientras que la posición final es orientada hacia el interlocutor (Martin, 1992). Aunque (4) es un ejemplo clausular, los distintos grados de prominencia se observan claramente en el discurso, en el que, idealmente, el desarrollo de la información se diseña de tal manera que los interlocutores entiendan y sigan los mensajes de manera coherente (Rodríguez-Vergara, 2017).

Como se ha observado, las estructuraciones interpersonales y textuales representan una manera relativamente nueva de ver la gramática, ya que, como menciona Halliday (1979/2002), tradicionalmente se ha venido representando a través de únicamente partículas (piénsese por ejemplo en los típicos diagramas arbóreos). Según Martin (2004) y Schegloff (1996) esta manera tradicionalista ha representado una limitante en el análisis conversacional, ya que en el habla convencional, la carga de significado interpersonal es crítica; las actitudes, emociones y juicios juegan un papel fundamental (Martin & White, 2005). Por otro lado, el componente lógico de la metafunción ideacional es peculiar en el sentido de que a excepción de éste, las otras metafunciones producen estructuras multivariantes; sólo la lógica produce estructuras univariantes (Halliday, 1979/2002). Así que mientras que las otras tres metafunciones producen estructuras simples, la lógica produce estructuras complejas tales como complejos clausulares, complejos grupales, etcétera (Martin, 1992).

## Reflexiones finales

Se ha visto que al intersectar los vectores de estratificación e instanciación es posible formar una matriz que muestra de manera coherente la correlación entre los modos de génesis y los sistemas lingüísticos y sociales. De la misma manera, el vector de metafunción puede integrarse a los otros dos para obtener un panorama general de la organización del lenguaje. Juntos, la jerarquía de estratificación, el continuo de instanciación y el espectro de metafunciones forman la que Halliday (1977/2003) y Matthiessen (2007) han llamado 'la arquitectura del lenguaje', que se representó de manera ilustrada en la Figura 1. En ese mapa, la instanciación se representa a través de la 'magnitud': un rectángulo grande es el sistema, uno mediano es el registro o tipo de texto y uno pequeño es la instancia. Dentro de cada uno de estos rectángulos están contenidos los estratos; esto quiere decir que tanto los textos como el sistema son semióticos, dado que están dotados de contenido y expresión. Además, los rectángulos están "cromados" por las metafunciones, las cuales se manifiestan en cada uno de los estratos, con excepción de la fonética y la fonología. Al respecto, Halliday y Matthiessen (1999) ya han mencionado que mientras que la relación entre la fonética/fonología y la léxico-gramática es relativamente arbitraria, aquella entre la semántica y la léxico-gramática es natural. Esto significa que "la experiencia se construye doblemente en el plano del contenido, una vez de manera semántica y otra de manera léxico-gramatical" (p. 5).

Hay que señalar que, como Matthiessen recomienda, para que la metáfora de la arquitectura funcione, hay que tener en cuenta que "el lenguaje no es rígido, no es estático y no es diseñado" (2007: 505). La arquitectura del lenguaje es un espacio semiótico abstracto, y cuyas dimensiones determinan la filosofía bajo la cual se explica el lenguaje (Yang, 2010). Esta manera de plantear la arquitectura del lenguaje ha representado una herramienta metodológica productiva en las investigaciones lingüísticas. Por ejemplo, desde el punto de vista estratificativo,

la exploración de la relación entre la semántica y la léxico-gramática abrió paso al estudio de la metáfora gramatical. De la misma manera, la interpretación de la escala de instanciación permitió llevar a cabo perfiles probabilísticos de determinados tipos de texto y registros. En general, la teoría ha sido aplicada en diversos ámbitos como el de la educación, enseñanza y aprendizaje de lenguas, traducción, tipologías lingüísticas, análisis del discurso, herramientas computacionales, entre otras.

Como Halliday (1977/2003) dice, “el poder del lenguaje radica en su organización como una red enorme de opciones interrelacionadas” (p.8). Se trata de una red enorme y compleja, en el sentido de que posee irregularidad, desequilibrio, disipación, dinamismo, inestabilidad y adaptabilidad. Son estas propiedades que hacen del lenguaje un fenómeno complejo, para cuyo estudio se requiere de teorías y métodos también complejos y multidimensionales. En este sentido, la interpretación socio-semiótica de la arquitectura del lenguaje ha sido el modelo que ha guiado la investigación lingüística desde un pensamiento sociológico y funcional. Sin embargo, hace falta que esta teoría se retroalimente con estudios que se articulen con los avances que se han logrado en los estudios humanísticos y sociales de complejidad. La cuenta dada en este capítulo aspira a contribuir con esa articulación.

## Referencias

- Caffarel, A., Martin J.R. & Matthiessen, C.M.I.M. (2004). Introduction: Systemic functional typology. En A. Caffarel, J.R. Martin & C.M.I.M. Matthiessen (eds.), *Language typology: A functional perspective* (pp. 1-76). Amsterdam: Benjamins.
- Cahoone, L. (1989). *The orders of nature*. Nueva York: Suny Press.
- Capra, F. (1996). *The web of life*. Nueva York: Anchor Books.
- Capra, F. & Luisi, P.L. (2014). *The systems view of life: A unified vision*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Chomsky, N. (2000). *The architecture of language*. Oxford: Oxford University Press.
- Five Graces Group (2009). Language is a complex adaptive system: Position paper. En N.C. Ellis & D. Larsen-Freeman (eds.), *Language as a complex adaptive system* (pp. 1-26). Michigan: University of Michigan.
- Halliday, M.A.K. (1961 [2002]). Categories of the theory of grammar. En J.J. Webster (ed.). *On grammar: Collected works of M.A.K. Halliday*, Vol. 1 (pp. 37-94). Londres: Continuum.
- Halliday, M.A.K. (1975). *Learning how to mean: Explorations in the development of language*. Londres: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. (1977). Ideas about language. En J.J. Webster (ed.) *On language and linguistics: Collected works of M.A.K. Halliday*, Vol. 3 (pp. 91-115). Londres: Continuum.
- Halliday, M.A.K. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. Londres: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. (1979). Modes of meaning and modes of expression: Types of grammatical structure and their determination by different semantic functions. En J.J. Webster (ed.) *On grammar: Collected works of M.A.K. Halliday*, Vol. 1 (pp. 196-218). Londres: Continuum.
- Halliday, M.A.K. (1985). *An introduction to functional grammar*. Londres: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. (1991 [2007]). The notion of "context" in language education. En J.J. Webster (ed.), *Language and education: Collected works of M.A.K. Halliday*, Vol. 9 (pp. 269-290). Londres: Continuum.
- Halliday, M.A.K. (1994). *An introduction to functional grammar*. Segunda edición. Londres: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. (2003). Introduction: On the "architecture" of human language. En J.J. Webster (ed.) *On language and linguistics: Collected works of M.A.K. Halliday*, Vol. 3 (pp. 1-29). Londres: Continuum.
- Halliday, M.A.K. & Martin, J.R. (1993). *Writing science: Literacy and discursive power*. Londres: The Farmer Press.

- Halliday, M.A.K. & Matthiessen, C.M.I.M. (1999). *Construing experience through meaning: A language-based approach to cognition*. Londres: Continuum.
- Halliday, M.A.K. & Matthiessen, C.M.I.M. (2004). *An introduction to functional grammar*. Tercera edición. Londres: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. & Matthiessen, C.M.I.M. (2014). *Halliday's introduction to functional grammar*. Cuarta edición. Londres: Routledge.
- Hasan, R. (1987). The grammarian's dream: Lexis as most delicate grammar, en M.A.K. Halliday & R. Fawcett (eds.), *New developments in systemic linguistics: Theory and description* (pp. 184-211). Londres: Pinter.
- Hjelmslev, L. (1974). *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos.
- Jackendoff, R. (1997). *The architecture of the language faculty*. Cambridge/Massachusetts: MIT Press.
- Lamb, S.M. (1966). *Outline of stratificational grammar*. Washington: Georgetown University Press.
- Lassen, I. (2003). *Accessibility and acceptability in technical manuals: A survey of style and grammatical metaphor*. Amsterdam: Benjamins.
- Lemke, J.L. (1984). *Semiotics and education*. Toronto: Victoria College.
- Martin, J.R. (1992). *English text: System and structure*. Amsterdam: Benjamins.
- Martin, J.R. (2004). Prosodic 'structure': Grammar for negotiation. *Ilha do Desterro*, 46: 41-82.
- Martin, J.R. & White, P.R.R. (2005). *The language of evaluation: Appraisal in English*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Matthiessen, C.M.I.M. (2004). The evolution of language: A systemic functional exploration of phylogenetic phases, en G. Williams & A. Lukin (eds.), *Language development: Functional perspectives on evolution and ontogenesis* (pp. 45-90). Londres: Continuum.
- Matthiessen, C.M.I.M. (2006). Educating for advanced foreign language capacities: Exploring the meaning-making resources of languages systemic-functionally. En H. Byrnes (ed.), *Advanced language learning: The contribution of Halliday and Vygotsky* (pp. 31-57). Londres: Continuum.

- Matthiessen, C.M.I.M. (2007). The architecture of language according to systemic functional theory: Developments since the 1970s. En R. Hasan, C.M.I.M.
- Matthiessen & J. Webster (eds.), *Continuing discourse on language*, Vol. 2 (pp. 505-561). Londres : Equinox.
- Matthiessen, C.M.I.M. (2009a). Meaning in the making: Meaning potential emerging from acts of meaning. En N.C. Ellis & D. Larsen-Freeman (eds.), *Language as a complex adaptive system* (pp. 206-229). Michigan: University of Michigan.
- Matthiessen, C.M.I.M. (2009b). Ideas and new directions, en M.A.K. Halliday & J.J. Webster (eds.), *Continuum companion to systemic functional linguistics* (pp. 12-58). Londres: Continuum.
- Matthiessen, C.M.I.M. (2012). Systemic Functional Linguistics as applicable linguistics: Social accountability and critical approaches. *DELTA*, 28: 435-471.
- Matthiessen, C.M.I.M. (2015). Halliday on language. En J.J. Webster (ed.), *The Bloomsbury companion to M.A.K. Halliday* (pp. 137-202). Londres: Bloomsbury.
- Matthiessen, C.M.I.M., Teruya, K. & Lam, M. (2010). *Key terms in systemic functional linguistics*. Londres: Continuum.
- Maturana, H.R. & Varela, F.J. (1980). *Autopoiesis and cognition: The realization of the living*. Boston: D. Reidel Publishing Company.
- Ravelli, L. (1999). *Metaphor, mode and complexity: An exploration of co-varying patterns*. Nottingham: Department of English and Media Studies.
- Rodríguez-Vergara, D. (2017). A systemic functional approach to the passive voice in English into Spanish translation: Thematic development in a medical research article. *Open Linguistics*, 3: 1-17.
- Schegloff, E.A. (1996). Turn organization: One intersection of grammar and Interaction. En E. Ochs, E.A. Schegloff & S.A. Thompson (eds.), *Interaction and grammar* (pp. 52-133). Cambridge: Cambridge University Press.
- Simon-Vandenberg, A.M., Taverniers, M. & Ravelli, L. (eds.) (2003). *Grammatical metaphor: Views from systemic functional linguistics*. Amsterdam: Benjamins.

Wells, J. (2013). *Complexity and Sustainability*. Londres: Routledge.

Yang, X. (2010). *Modelling text as process: A dynamic approach to EFL classroom discourse*. Londres: Continuum.





**SEGUNDA  
PARTE**

**Estudios de caso**



# **Integración conceptual recursiva: una perspectiva compleja para el análisis discursivo**

ALEXANDRA  
ASTRID  
RUIZ SURGET

Este artículo presenta una propuesta metodológica de análisis discursivo en donde confluyen, por un lado, el modelo de la integración conceptual (Turner & Fauconnier, 2002) y, por el otro, el paradigma de la complejidad social (Jörg, 2011; Froese & Di Paolo, 2011). La propuesta que aquí presento se centra en las metáforas que los individuos utilizan para conceptualizar el tiempo cuando caracterizan sus proyectos de vida (Ruiz, 2019).

El espacio de interacción (ECRI) es una entrevista semi-estructurada de alrededor de 40 minutos, en donde la voz principal es la del entrevistado (Pfleger, 2016). Dicha entrevista se organiza de acuerdo con los marcos conceptuales que me interesa investigar:

- ¿Qué es ser viejo? y ¿cómo se posiciona la persona con respecto a su propia vejez?
- ¿En qué situación de vida se encuentra la persona en el presente?
- ¿Cómo ha sido su trayectoria personal y profesional?
- ¿Qué estrategias de autoconservación tiene?<sup>1</sup>
- ¿Qué proyecto de vida tiene para los años por venir?

<sup>1</sup> A partir del concepto de *self-management* que propone Rose (2007), planteo que en el caso del trayecto por el espacio-tiempo de la vida, ejemplos de estrategias de autoconservación son: comer alimentos saludables, hacer revisiones médicas periódicas, hacer ejercicio, rodearse de familia y amigos, trabajar y desempeñar una labor que

El lenguaje se encuentra en el centro de esta investigación, específicamente la construcción metafórica de la vida como un trayecto y, por ende, del tiempo como un espacio por el que el individuo se desplaza (Jackendoff, 1987; Talmy, 1988; Boroditsky, 2000). Por medio de la metáfora el individuo intenta organizar su vida, darle un sentido al pasado respecto al presente y al futuro. Además, mediante la metáfora se integran los diferentes momentos de la vida, tales como lugares o etapas a los cuales la persona “va llegando”; el individuo se caracteriza a sí mismo; se posiciona y sitúa a otros en este gran viaje que es su vida. Durante este trayecto discursivo-metafórico aparecen retos, parteaguas y metas, pero también aparecen otros agentes, como hijos, parejas y amigos, y aparecen las diversas etapas del viaje como “salir de la carrera”, “formar una familia” o “jubilarse”. Las posibilidades, casi infinitas, que nos brinda la vida se organizan y reconfiguran en el discurso. El inexorable paso del tiempo se convierte en una entidad manejable cuando se transforma simbólicamente en espacio y se traza sobre el mismo el diseño de un proyecto particular que la persona buscará seguir. La persona se hace, y hace su vida en el discurso, con el que construye el sentido de su propia existencia.

En el modelo que propongo, la unidad de análisis es el sistema organizado autónomo que conforman dos agentes coordinados, investigadora y sujeto entrevistado, en un espacio de interacción físico y simbólico. El discurso que emerge de esta interacción es producto de integraciones conceptuales recursivas que cada agente lleva a cabo en la interacción.

Propongo que la perspectiva analítica del análisis lingüístico de los componentes de una expresión o discurso debe enriquecerse con los conceptos de la sociocomplejidad y, por lo tanto, dirigir la observación a las relaciones que emergen entre dichos componentes lingüísticos,

---

mantenga el interés por la vida; es decir, aquello que consideramos y confirmamos social y científicamente que “nos hace durar más”.

el discurso más amplio que los incluye y los marcos conceptuales que cada agente aporta en la interacción durante la entrevista.

## **1. Objetivos**

El objetivo principal de la investigación es analizar las estrategias discursivas metafóricas que los individuos utilizan para conceptualizar el continuo espacio-tiempo de su vida. Es decir, cómo explican el tiempo en términos de espacio a través de diferentes tipos de metáforas. Para ello es necesario hacer un análisis en dos niveles: el nivel de la instanciación lingüística y sus componentes y el nivel del discurso y sus marcos conceptuales.

Utilicé el modelo de la integración conceptual en estos dos aspectos. Seguí a Fauconnier y Turner (2002) en la aplicación del análisis de las metáforas; pero para plantear el análisis discursivo, retomé la noción de recursividad y el enfoque en la dinamicidad de la relación entre dos agentes que plantea Jörg (2011).

Antes de explicar el modelo que planteo es importante desarrollar un poco más este marco teórico en la siguiente sección.

## **2. El objeto de estudio desde la perspectiva sociocompleja**

En medio de una realidad social y biológica compleja se encuentra el ser humano en constante interacción con otros, con su cuerpo, consigo mismo y con el entorno. Estas interacciones tienen como resultado la creación de sentido *sense-making* (Froese & Di Paolo, 2011) que se refiere precisamente a la creación de significado a partir del acoplamiento del individuo con su entorno y con otros individuos.

Para Froese y Di Paolo, la creación de sentido es el proceso más básico que existe en los seres vivos dado que los organismos necesitamos

entender hechos y relaciones para poder tomar las mejores decisiones para nuestra supervivencia, tanto física, como simbólica.

En el caso de los seres humanos, contamos con un sofisticado sistema de creación de significado: el lenguaje.<sup>2</sup> En Froese y Di Paolo no vemos al lenguaje como un “canal” de comunicación o como un “código” que permite “transmitir” mensajes entre personas, sino abordamos el lenguaje como una emergencia que resulta de la interacción entre los individuos. Decir *que somos el lenguaje y por medio de éste* es proponer que, como individuos, emergemos cuando interactuamos con otros y que el lenguaje es una de las estructuras y patrones emergentes de esa interacción que busca darle sentido a nuestra existencia. Nos encontramos en constante reafirmación de nuestra identidad, de nuestras metas y de las actividades e ideas que nos producen placer y felicidad y esa reafirmación sucede siempre en el lenguaje que surge del espacio que se abre con otros cuyos afectos, intereses o propuestas nos parecen relevantes. Jensen (2014) propone el concepto *linguaging* para explicar esta emergencia durante la interacción.

Pienso que la labor del lingüista, desde la perspectiva de la socio-complejidad, requiere de un primer paso analítico que se observen y caractericen los componentes de una expresión dentro del discurso como; por ejemplo, los componentes semánticos de una metáfora, y luego, en un segundo paso, se requiere integrar ese análisis a la búsqueda de las relaciones que emergen en el discurso de una persona que interactúa con otra. Es decir, que los componentes de una metáfora, por ejemplo, no nos confieren todo el significado de la misma ya que desde el punto de vista de esta teoría, la creación de sentido ocurre en el organismo vivo, en el tiempo preciso en que una persona se acopla con otra para charlar; ése es el momento en que el análisis previo de los

<sup>2</sup> No se trata de decir que el lenguaje es la única forma de creación de sentido: la música, la moda, la pintura son algunos de los muchos ejemplos que podemos mencionar.

componentes de una expresión nos ayuda a entender las relaciones que se están sucediendo entre dos personas y, finalmente, por qué lo que una de ellas acaba de decir *significa* eso en ese momento.

El lenguaje, se aborda como un sistema complejo y adaptativo, no puede analizarse de manera aislada, en la disección de sus partes. Tampoco puede haber un análisis discursivo que excluir la lengua del resto del entorno cultural y social donde *lenguajea* las personas. Este artículo se plantea entonces desde tres ejes teóricos interconectados en todo momento:

- a) Un fenómeno social emergente. La investigación se originó a partir de la observación de un hecho verificable en el entorno social: el aumento de la esperanza de vida de los mexicanos. Lo anterior, trae consigo nuevas realidades y opciones de vida para la sociedad y para el individuo, lo que necesariamente plantea nuevas formas de mirar el fenómeno de la vejez.
- b) El lenguaje, que es el foco de nuestros estudios como lingüistas y tema medular de este libro, en la forma de la narrativa ofrecida por los entrevistados. El análisis de las metáforas instanciadas en el discurso es el fenómeno lingüístico al que se enfoca este trabajo.
- c) La metáfora. Si bien la metáfora emerge a la superficie lingüística en el discurso, es a la vez una poderosa herramienta imaginativa de integración de conceptos y, por ende, de creación de sentido.

En la siguiente sección, presento un breve marco teórico que comprende los tres ejes que deben tomarse en cuenta para poder proponer una metodología del quehacer lingüístico desde una perspectiva socio-compleja que triangula las nociones de sociedad, discurso y cognición (van Dijk, 2001).

### 3. Consideraciones teóricas

Pienso que una perspectiva fundamental para estudiar la lengua desde la complejidad es la apertura al estudio de otras disciplinas. Cuando la metodología que iba a utilizar aún planteaba muchas interrogantes, una certeza a la cual pude asirme para iniciar mi investigación fue que debía explorar los terrenos de la sociología, la biología y la psicología. A partir de ese inicio, fundado en otras disciplinas, el enfoque de la investigación ha estado siempre acompañado de la consciencia de los fenómenos sociales por donde fluyen las personas y su lenguaje. Particularmente, he abordado conceptos de gerontología para describir el primer eje de la investigación. Describo después algunas nociones sobre narrativa para abordar el segundo eje de la investigación, el discurso. Finalmente, me detengo en la metáfora, no sólo como expresión lingüística, sino como forma de pensamiento, anclada en nuestro cuerpo experimentante de la realidad.

#### *3.1 Observación del fenómeno social del envejecimiento*

Los estudiosos del tema han establecido que la transición demográfica en México es patente, con lo cual el país se encuentra siguiendo la tendencia europea del envejecimiento demográfico. El envejecimiento demográfico es el “incremento de la población con 60 o 65 años de edad dependiendo del nivel de desarrollo del país; este crecimiento es una consecuencia del descenso de la mortalidad y fecundidad a partir de las primeras etapas identificadas como transición demográfica” (Montes de Oca, 2010: 162).

En el caso de México, la población de 65 años y más ha ido incrementándose en los últimos años: en el censo de 1980 se contabilizaron 2,754,369; en 1995 eran 4,242,543 (INEGI, 2009); y en 2015, se estimaron 8,256,291 en el país (Conapo, 2010). Se estima que para 2030



serán 14,089,232 y para 2050 seremos 24,362,839, por lo que esta franja de edad habrá triplicado su tamaño en tan sólo 35 años a partir de 2015 (Conapo, 2010).

De lo anterior, los sociólogos concluyen que la vejez no es ya solamente una condición individual sino colectiva, y si bien cada persona va a experimentarla de manera íntima y diferente, también hay una construcción social sobre dicha realidad que tendrá un impacto en la conceptualización de la vida en general. Justamente esta investigación busca dilucidar cómo construimos el trayecto de nuestra vida ante esta nueva realidad.

Así que todo parte del concepto de *vejez*, el cual seguramente se irá modificando conforme más personas tengan la expectativa de una vida más longeva. En mi investigación me encontré con un campo muy diverso de definiciones de *vejez*. Por ejemplo, desde el punto de vista biológico se ha establecido que los primeros cambios en los procesos celulares que desembocan en el envejecimiento del cuerpo aparecen incluso antes de los treinta años.

Si bien el cuerpo comienza a envejecer pasados los veinte años, dicha definición de *vejez* no es la que utilizamos normalmente en nuestra vida cotidiana; tendría que abarcarse a casi toda la población mundial; y además sabemos que, aun desde la perspectiva biológica existe, literalmente, una vida de diferencia entre una persona de 30 años y una de 80. Por lo tanto, otra definición de *vejez* se presenta de acuerdo a la perspectiva cronológica: pasando por alto que los primeros procesos de degradación del cuerpo y de acumulación nociva aparecen hacia la treintena de años, los demógrafos establecen los 60 años para etiquetar a un individuo o un grupo como “viejo”. Montes de Oca (2010) opina que dicha marca, arbitraria como el constructo mental que es, puede resultar útil al momento de trabajar a nivel estadístico y poblacional o para generar políticas públicas, como la asignación de pensiones, la edad de la jubilación o la asignación de apoyos económicos o de salud para la población “mayor de 60 años”, pero es un hecho que impide ver las sutilezas y grandes diferencias entre los

casos individuales. Para ello son necesarios otros acercamientos, pues me parece cierto que “la edad es sólo un número”.

Pero más allá de la biología y de las etiquetas institucionales, la intuición para unos —y la experiencia para otros— nos dice que la vejez es la continuación de la vida. Los sexagenarios entrevistados para este estudio aseguran que son los mismos de hace treinta años. Si bien están conscientes, como confiesan a ratos, de los cambios que sufren sus cuerpos con el paso de los años, han conservado un núcleo identitario durante su vida.

Un concepto vital para esta investigación y para el desarrollo de una metodología de análisis del discurso se deriva precisamente de esa identidad: la persona como agente con la capacidad de tomar decisiones sobre su vida.

Nunca antes en toda la historia de la ciencia médica había sido posible detentar conocimientos y estrategias para actuar sobre el cuerpo que uno desea modificar, proteger o preservar. El sociólogo Nikolas Rose (2007: 129) desarrolla la noción de ‘biopolítica’, la cual se refiere a las decisiones que puede tomar un individuo que tiene conocimiento de sus factores de riesgo genético:

Genetic forms of thought have become intertwined with the obligation to live one’s life as a project, generating a range of ethical conundrums about the ways one might conduct one’s life, formulate objectives, and plan for the future in relation to genetic risk.

La agentividad que adquiere un individuo al ejecutarse desde la ‘biopolítica’ es crucial para la descripción de mi metodología de trabajo: la unidad de análisis sólo puede estar conformada por dos o más agentes que se acoplen en una interacción coordinada. Esto quiere decir que ser un agente, de acuerdo con la definición de Di Paolo (2005), requiere de esta capacidad para auto-generarse y auto-gestionarse: “una unidad que se auto-genera e interactúa con el entorno regulan-

do activamente sus intercambios con él de modo que pueda preservar su existencia mediante esta regulación adaptativa (p. 443)".

### 3.2 Discurso

Un excelente ejemplo de la complejidad que representa el lenguaje es su capacidad para modificar simbólicamente el paso del tiempo. Los gerontólogos podrán caracterizar a la vejez como un proceso *inevitable, irreversible y unidireccional* ya que los telómeros de nuestras células no mienten: con cada división celular, éstos se encogen, haciéndole perder a las células la calidad y velocidad de replicación que necesitan para mantener jóvenes nuestros tejidos.

Pero lo que los seres humanos hacemos al abrir espacios de interacción en sociedad es algo completamente diferente. Podemos "hacer una pausa" en nuestras vidas para replantear proyectos o "regresar" simbólicamente a los estudios o a la casa de los padres. También tenemos la capacidad de "adelantarnos" o "ir demasiado rápido" hacia una determinada etapa en la vida; o bien, por el contrario, podemos "ir atrasados" con respecto a los demás. Lo que decimos a los otros cuando evaluamos el hecho de renunciar a un trabajo, ser madre adolescente o seguir viviendo en la casa paterna a los 40 años es una demostración de que, en el terreno del lenguaje, el tiempo es flexible, los años pueden detenerse, revertirse o acelerarse. Podemos en efecto tildar a alguien de "chavorro" o de "traga-años"; decir que alguien actúa de una manera infantil o que los años no pasan por su casa. En este mundo simbólico, libre de la rigidez de los telómeros celulares, ocurre la creación participativa de sentido.

El concepto de creación de sentido me parece un punto de partida pertinente para el análisis discursivo ya que el ser humano busca una continuación de su existencia tanto biológica como simbólica y esta estrategia de continuación no es otra sino el lenguaje.

En la creación participativa de sentido (*participatory sense-making*), como indican Froese y Di Paolo (2011), debe haber al menos dos organismos autónomos dotados de agentividad para poder tener la interacción por medio de la cual ambos co-construyen un significado. En este sistema de interacción, ambos agentes deben estar conscientes de su propia individualidad y de que forman parte de una interacción social más amplia:

Socio-cognitive interaction is the co-regulated sensorimotor coupling between at least two cognitive agents, whereby the regulation of each agent is aimed at aspects of the mutual coupling itself [...] (p. 23).

El lenguaje es una estructura emergente de la interacción social que surge como estrategia de preservación simbólica de los agentes. Se trata de la constante búsqueda de la auto-generación y de la preservación. Podemos estar plenamente conscientes de nuestra finitud y del deterioro de nuestro cuerpo, pero simbólicamente, buscamos “ganarle al tiempo”. Una instanciación lingüística muy ilustrativa es la narrativa.

Son varios los autores que sostienen que la narrativa es una forma básica de estructuración del mundo (Bamberg, 1997; Herman, 2003; Turner 2003; Georgakopoulou, 2011), dado que por medio de ésta los individuos elaboran una comprensión de su entorno y de su propia identidad dentro del mismo. Como lo expresó Varela (1997), “los organismos son fundamentalmente procesos de construcción de identidad” (p. 73) y como tales utilizarán todas las estrategias a su alcance para integrarla en las interacciones de las que forma parte.

En el tema que abordo, el espacio-tiempo ontológico de la vida del individuo, la creación de sentido se presenta como una necesidad fundamental para una persona. La vida, que implica un grado sobrecogedor de incertidumbre conceptual, debe ser estructurada simbólicamente, a una “escala humana” (Turner, 2003: 131), y la narrativa es la herramienta cognitiva ideal para ello:

Very many individual human beings, along with their complicated, aggregate, overarching story, can be compressed to human scale if we blend that diffuse array with a story that is already compressed, such as the story of a single agent involved in a clear, human-scale set of event.

Cuando pensamos en todas las cosas que desconocemos de nuestras vidas, como su duración, las personas que habremos de conocer, los accidentes y enfermedades que podríamos padecer y todas las alegrías y tristezas que podrían sobrevenir, la cantidad de información que requeriríamos para imaginar y procesar todas y cada una de estas posibilidades haría impráctica la propia vida; estaríamos más ocupados sopesando e integrando toda la información que viviendo. Por ello es que las redes conceptuales que se pueden crear por medio de las narrativas resultan útiles para la construcción eficiente del sentido de la vida: "Cascading networks, of blend upon blend, can compress, in stepwise, great reaches of thought and meaning to human scale" (Turner, 2003: 129).

En las narrativas que surgieron de la interacción durante las entrevistas, existen procesos de metaforización del tiempo que justamente cumplir la función de comprimir información; dichas metáforas fueron el objeto de estudio de esta investigación.

### 3.3 Cognición

La característica de la integración de los rasgos semánticos de dos o más dominios conceptuales (Turner & Fauconnier, 2002) es propia de la metáfora como herramienta cognitiva. En el caso de la comprensión del tiempo en términos de espacio, el modelo de la integración conceptual (Fauconnier & Turner, 2002) también es útil para proponer una explicación. Iniciamos con dos dominios conceptuales o espacios de ingreso: TIEMPO y ESPACIO. En estos espacios, llamados también *inputs*,

ingresan rasgos semánticos y esquemas previos relacionados con la situación que se busca describir. Un tercer espacio mental, el 'espacio genérico', se llama así porque en éste se construye una estructura normalmente muy básica que resalta características relevantes y los rasgos coincidentes entre las estructuras de los dos *inputs*. El resultado de la integración conceptual que origina a la instanciación se llama *blend*. Gracias a la propiedad emergente del *blend*, el lenguaje puede producir instanciaciones como la metáfora, en donde los rasgos de 'tiempo' y 'espacio' se unen.

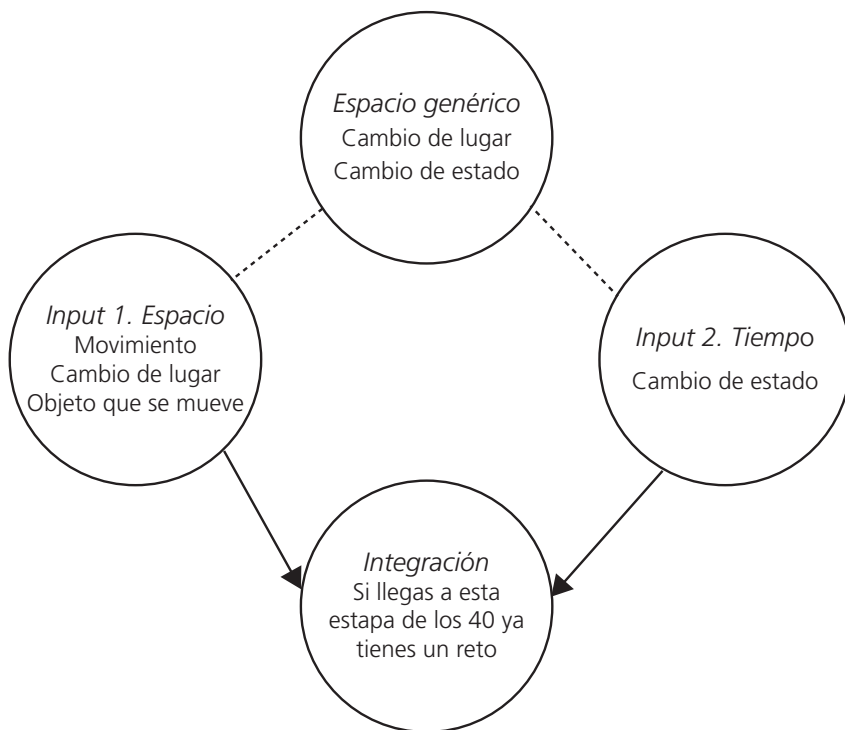
En el caso del tiempo explicado en términos de espacio, conceptualizamos los cambios en nuestro entorno y en nuestro cuerpo por medio de modelos mentales en donde un suceso se encuentra adelante o atrás de nosotros; también podemos acudir a un modelo mental en el que nosotros somos quienes nos movemos hacia el suceso (Boroditsky, 2000). La gran metáfora que emerge en la charla con los sujetos entrevistados es aquella en la que la vida se conceptualiza como un camino. El tiempo, una entidad muy abstracta y al parecer infinita, encuentra una comprensión a escala más humana cuando lo pensamos en forma de un camino que recorreremos a lo largo de nuestros setenta, ochenta o más años de vida. La imagen del camino le confiere límites mucho más precisos y manejables al tiempo.

El rasgo que 'tiempo' y 'espacio' tienen en común es el cambio: la forma experiencial y corporeizada con la que nos relacionamos con el tiempo es el cambio patente en las personas y objetos que nos rodean, incluido nuestro cuerpo. Más allá de eso, el tiempo resulta inasible. La planta que florece, el metal que se oxida, el niño que crece, la arruga que aparece en el rostro, son cambios de un estado a otro de las cosas por la acción del tiempo. Este rasgo semántico de 'tiempo' se observa más concretamente en el *input* 'espacio' cuando un objeto se desplaza de un lugar a otro. Toma cierta cantidad de tiempo hacerlo y en un momento el objeto se encuentra en el punto A y después en el punto B. Se da entonces un cambio de lugar. El 'espacio genérico' presenta

entonces el rasgo cambio como la estructura simple presente en sentidos *inputs*. La metáfora resultante puede ser de muchos tipos; puede utilizar verbos de movimiento como *llegar* o hacer referencia a esquemas topográficos:

- (1) a. *Si llegas a la etapa de los 40, ya tienes un reto.*
- b. Y ya pues en los 30, que empiezas a decir “ah, mira, bueno ya estoy como en el tercer escalón”.

La siguiente figura muestra la integración conceptual que acabo de describir:



**Figura 1.** Integración conceptual de metáforas de tiempo-espacio.

Cumplir 30 o 40 años es un cambio de edad. El rasgo semántico de cambio es el que permite que cambiar de estado pueda ser equiparado con cambiar de lugar, por ejemplo, *llegar a los 40 años o ya estar en el tercer escalón*. En estas metáforas, las edades son lugares.

Ahora bien, en la metodología que propongo, la integración conceptual no solamente se utiliza para el análisis semántico de las expresiones que emergen en el discurso. Es, de hecho, el esquema que recursivamente integra elementos del espacio de interacción co-creado por la investigadora y los sujetos al análisis discursivo y semántico del discurso emergente.

## 4. Metodología

Proponer un modelo de análisis discursivo que una las características de un marco teórico específico con la epistemología de la complejidad es el reto que nos reúne en este libro. Es difícil elaborar modelos que representen sistemas dinámicos, multifactoriales y complejos, y que además busquen hacer un análisis lingüístico. Encontré en las narrativas personales la sociocomplejidad y la instanciación discursiva-metafórica que anhelaba analizar en sus diferentes escalas de interacción. El acercamiento a estos fenómenos debe hacerse sin regresar a conceptualizaciones y modelos planos. Dado que la complejidad estudia relaciones más que las “partes de la realidad”, y dichas relaciones existen forzosamente durante el tiempo en que se acoplan los elementos, parece casi imposible asentar resultados de una observación o análisis. La propuesta que a continuación desarrollo es un intento por atrapar estas elusivas relaciones.

### 4.1. La entrevista

La entrevista es el punto de partida del modelo, pues ocurre “en tiempo real”. Tanto la investigadora como el sujeto entrevistado traen al espacio



de interacción componentes semánticos y discursivos para crear sentido, por ejemplo: a) marcos conceptuales comunes, b) historias de vida particulares y c) el objetivo que los une temporalmente, es decir, la entrevista.

En este estudio participan 21 sujetos.<sup>3</sup> En su mayoría, los entrevistados son profesionistas; ya sea empleados o micro-empresarios. Los veinteañeros se encuentran en el proceso de finalizar sus estudios universitarios o comenzando su inserción laboral. En el caso de los sexagenarios, algunos están jubilados.

Elegí personas con diversas situaciones familiares pues esto enriquece las perspectivas desde las cuales los individuos conceptualizan su trayecto vital y elaboran sus estrategias; en todos los grupos, salvo en el grupo más joven, encontramos personas con pareja estable o sin pareja, con y sin hijos. Los sujetos entrevistados son actores sociales importantes puesto que son económicamente activos; también son consumidores de medios y bienes y están en mayores posibilidades de tener acceso a las tecnologías médicas y hábitos de salud que los dotan de agentividad para cuidar su cuerpo. Es un grupo interesante en cuanto a su grado de control percibido para transitar por la vida pues elabora planes en diversos ámbitos de su vida. En la entrevista se abordaron los siguientes ejes temáticos:

- a) *Conceptualización de la vejez*. El entrevistado comparte la imagen y los proyectos que tiene para su vejez. También se explora el concepto de vejez que tiene la persona.
- b) *Actividad actual*. Este tema busca que el entrevistado se posicione sobre el espacio-tiempo de su vida en cuanto al ámbito profesional.

<sup>3</sup> Los 21 sujetos se repartieron como sigue: cuatro personas (dos hombres y dos mujeres) para los que tenían veinte años; seis para los de treinta (dos hombres y cuatro mujeres); cuatro para los de cuarenta (dos hombres y dos mujeres); tres para los de cincuenta (dos mujeres y un hombre); y cuatro los de sesenta (dos hombres y dos mujeres).

Emite juicios de valor (prematureo, a tiempo, tardío) con respecto de su trayectoria y la de otros.

- c) *Retrospectiva laboral*. Salvo por el grupo más joven, el resto de los grupos construye un relato de sus primeras experiencias profesionales y les confiere un significado a la luz del posicionamiento realizado en su "actividad actual".
- d) *Estrategias de auto-gestión y optimización*. Se hacen planteamientos directos sobre cómo llevan a cabo estrategias de cuidado y auto-gestión de su cuerpo y salud.
- e) *Plan de vida*. Qué desean conseguir en el largo plazo tanto en el plano laboral, como en el patrimonial, sentimental y familiar.

#### 4.2. Descripción de la unidad de análisis de acuerdo con los parámetros de la complejidad

En este modelo, la unidad de análisis es el sistema organizado autónomo que conforman dos agentes en acoplamiento de tercer orden cuya coordinación opera en el espacio relacional-interaccional (Ruiz, 2019). De acuerdo con algunos parámetros del paradigma complejo, dicha unidad de análisis es:

- a) *Recursiva*. En el acoplamiento que es la entrevista los participantes van interviniendo conforme a lo que ha dicho el otro, que es a su vez producto de lo dicho antes, y así sucesivamente. Esto, con el objetivo acordado de hablar sobre los proyectos de vida del sujeto para ayudar a la investigadora en su estudio.
- b) *Robusta*. El acoplamiento se mantiene ante, por ejemplo, ruido, llamadas al celular, olvido de alguna palabra, nerviosismo, emotividad, entre otros aspectos.
- c) *Adaptable*. Los individuos adaptan sus identidades, discurso y acciones a la situación conforme se desenvuelve.

- d) *Teleológica*. Además del fin común, los propios agentes tienen como objetivo último la supervivencia tanto simbólica como física, la cual buscarán preservar en todo momento.
- e) *Dinámica*. La unidad de análisis se enfoca en los discursos que establecen sujeto e investigadora, es decir, no es estática.
- f) *Temporal*. La unidad durará solamente el tiempo del acoplamiento. Una vez concluida la charla, la unidad se desacopla.

#### 4.3. Marcos conceptuales del discurso

La producción discursiva emerge de la interacción de la investigadora y el sujeto entrevistado. Ambos coordinan sus conductas, destinadas a cumplir un objetivo común. En este caso buscan co-construir el sentido de una investigación y de lo que para estos significa el acto de vivir. Lo anterior ocurre de manera compleja, pero no azarosa ni desordenada.

En primer lugar, ambos participantes traen al espacio de la interacción una red amplia de conocimientos: eventos, fenómenos, modelos mentales e instanciaciones semióticas y lingüísticas. A dicha red la llamo una 'macro-red conceptual'. En segundo lugar, los participantes colocan un énfasis diferente en sus macro-redes conceptuales respectivas. Para la investigadora, el objetivo es la búsqueda de conocimiento sobre un tema particular. Para el sujeto entrevistado, el énfasis se coloca en narrar algunos episodios de su vida.

En tercer lugar, tenemos la importancia de la vida del sujeto entrevistado, quien construye en gran medida el discurso, el cual se convierte después en el corpus del análisis lingüístico. Si bien hay un guion y un acuerdo sobre el tema de la charla, determinado por la investigadora, la macro-red del entrevistado se constituye con los elementos del espacio-tiempo, historia y episodios de su vida. De este modo, el sujeto tiene la capacidad agente para decidir qué dice y qué calla en la interacción.

Finalmente, en el tiempo de la charla, algunos elementos de numerosas macro-redes producen estructuras emergentes en el espacio interaccional.

#### 4.4. Descripción del modelo de análisis

Kövecses (2014) y van Dijk (2001) resaltan la importancia de los elementos que ellos llaman contextuales para un análisis cabal del discurso. Los fenómenos sociales descritos en 3.1 forman parte de los elementos del entorno donde se desarrolla una práctica lingüística, por ejemplo, una entrevista para un propósito académico. Van Dijk llama 'contexto' a este entorno, es decir, las características de una situación social que son posiblemente pertinentes para la producción, estructuración, interpretación y funcionamiento del texto y de la conversación. En el modelo que propongo, dicho contexto o entorno conforma las macro-redes de los sujetos participantes.

Por ejemplo, es importante mencionar que los participantes, por sus diferentes experiencias de vida tendrán conceptos y esquemas en sus respectivas macro-redes que no compartirán con el otro. Pero también encontrarán esquemas y modelos mentales compartidos, los cuales permiten la comprensión de metáforas como:

- (2) a. *Si yo pudiera hoy regresar en una máquina del tiempo, a cuando tenía 18 años y estaba en la prepa.*
- b. *Cada edad tiene sus tormentas, pero conforme eres más viejo, pues eres mejor marino.*

La experiencia y los modelos compartidos permiten entender la situación en la que usualmente uno tiene 18 años y se encuentra en la preparatoria. La historia de ciencia-ficción en que se utiliza una máquina para viajar en el tiempo también es conocida por ambos. Lo mismo ocurre

con el esquema de la navegación por un mar tormentoso, aun cuando las dos partes no hayan sido intrépidos marinos, pero sí podemos trasladar esas aventuras, leídas y vistas en el cine, a nuestro viaje vital.

Son estas redes de conocimientos las que incluyen los elementos para que emerja una instanciación metafórica en el discurso. En el modelo que propongo, busco cumplir la necesidad que explica van Dijk (2001: 71):

En una teoría del procesamiento (producción/comprensión) del discurso la situación social-comunicativa no puede influir directamente en las estructuras verbales/discursivas: Se necesita una interfaz sociocognitiva. Es decir, no es la situación social-comunicativa la que influye en las estructuras verbales/discursivas, sino su representación mental en cada participante.

Propongo que la interfaz sociocognitiva que permite utilizar conceptos desde la macro-red y hacia el lenguaje sea la integración conceptual. Turner (2002, 2003) ya había propuesto una explicación en la que diferentes integraciones conceptuales podían volver a integrarse en otras y así sucesivamente “en cascada” (*blend over blend over blend*). Esta capacidad recursiva del modelo, si bien no la llamó así, se puede observar en las macro-redes conceptuales de los participantes. Esto permitiría una explicación desde el paradigma complejo: “Mediante la proyección e integración de rasgos constitutivos experienciales-perceptuales se pueden entrelazar varias historias abstractas espaciales básicas hacia un tejido de conocimiento de eventos que resulta muy rico y complejo” (Pfleger, 2016: 32).

A cada participante le corresponde un proceso de integraciones recursivas de conocimientos hasta llegar finalmente a los conceptos que emergen durante una interacción específica, como una entrevista. Para el caso de la investigadora (Figura 2) ocurre lo siguiente:

1. La investigadora observa un fenómeno social como el envejecimiento demográfico de la Ciudad de México. En el caso de una

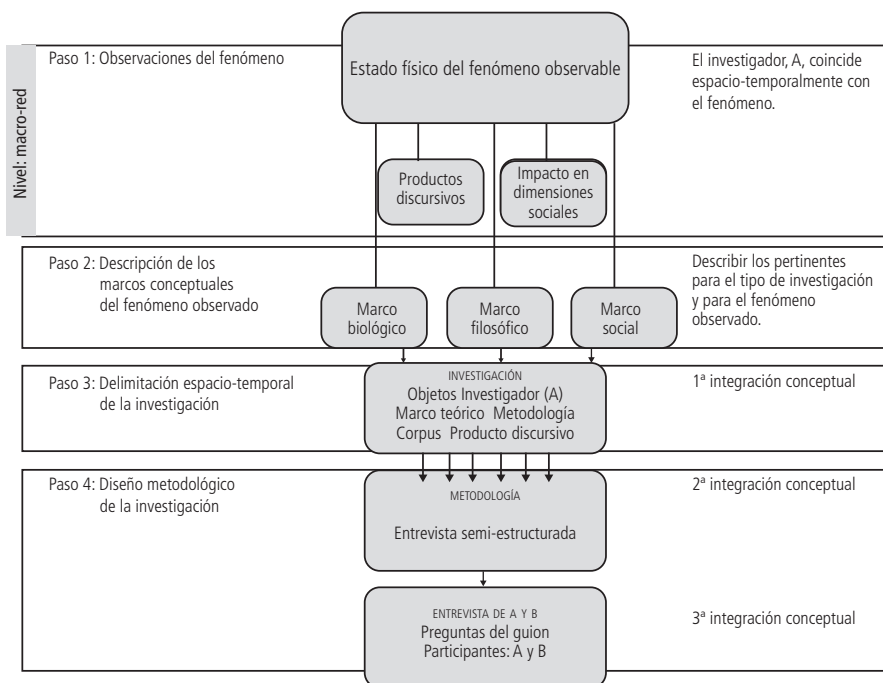
investigación lingüística, se planteará la pregunta relativa a cómo se describe dicho fenómeno en las prácticas lingüísticas de la comunidad, con énfasis en el nivel de análisis y fenómeno lingüístico de interés específico, en este caso, semántico: el proceso de metafórica en el discurso.<sup>4</sup>

2. La investigadora describe los marcos conceptuales que conforman el fenómeno observado, por ejemplo, la mediatización del “culto a la juventud”, la creciente aceptación en ciertos estratos sociales de decisiones de vida “no tradicionales” (permanecer soltero, tener muchos empleos simultáneos o cambiar constantemente de empleo, no tener hijos, etc.), la proliferación de estrategias y hábitos destinados a cuidar la salud física y mental (cambios en la alimentación, actividades deportivas, etc.), los avances médicos y su relación con el envejecimiento celular, y muchos más.
3. El fenómeno observado debe ser acotado a objetivos de investigación. Dado que se trata de una investigación lingüística con un interés particular en la construcción metafórica de la realidad, la investigadora define el objetivo general así: *Analizar las estrategias discursivas metafóricas que constituyen los marcos conceptuales percibidos de tiempo en el continuo espacio-tiempo ontológico de la vida*. Una vez definidos los parámetros y objetivos de la investi-

<sup>4</sup> Es importante verificar la existencia de productos discursivos derivados del fenómeno observado como método para discernir entre una percepción individual dada por circunstancias propias del observador (A) y un fenómeno medible del espacio físico; es decir: “¿Ven otros el mismo fenómeno que yo veo?”. Los productos discursivos deben presentarse en diferentes lenguajes mediáticos y si se trata de pocos productos o de uno, estos deben demostrar tener un impacto en la sociodinámica de fuerzas del fenómeno: deben tener una sólida dimensión emocional y psicológica para las comunidades de práctica que deseen estudiarse (Pfleger, 2016). Las diferencias con la propuesta de Pfleger están dadas por el hecho de que la macro-red anterior se describe para fenómenos sociales observados en un espacio-tiempo que no necesariamente genera una coyuntura de actores sociales. Es decir, que este modelo no describe eventos (en el sentido estricto de la palabra) como desastres naturales, eventos sociopolíticos, humanitarios, etc.

gación, estos se convierten en un dominio conceptual, 'investigación', para la investigadora, quien trabaja dentro de este universo simbólico.

4. A partir de un dominio conceptual conocido como 'investigación', se debe realizar el diseño metodológico de la misma. La metodología es a su vez una integración conceptual del dominio 'investigación', ya que de todas las posibilidades metodológicas del dominio 'metodologías de investigación' se elige la entrevista. A su vez, el dominio 'entrevista' sólo retoma algunos marcos conceptuales para generar un 'guion' de entrevista.



**Figura 2.** Integración de la macro-red de la investigadora.

El paso 1, que consiste en la observación del fenómeno, es el punto de partida para que los pasos restantes se presenten como integraciones recursivas que conforman la macro-red de la investigadora. Las

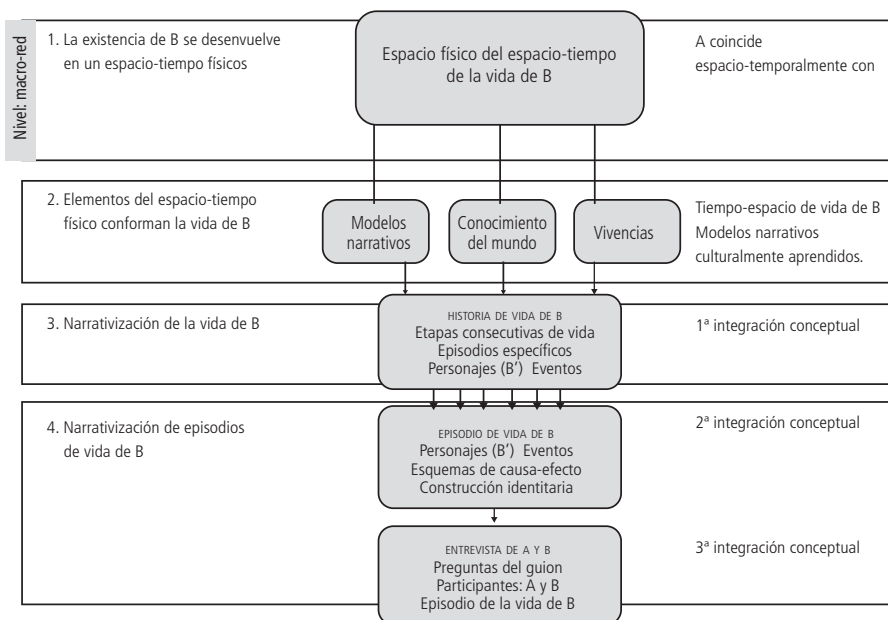
flechas indican un mapeo de conceptos hacia la siguiente integración conceptual. En cada integración se mapean los rasgos que conservan relaciones importantes y pertinentes para la investigación. Es así que, a partir de un fenómeno observable en el espacio-tiempo que coincide con la existencia de la investigadora, se obtiene un diseño metodológico de investigación y finalmente un instrumento: la entrevista en este caso. Al acoplarse en interacción con la investigadora, el sujeto entrevistado también trae al espacio interaccional información con que habrá de realizarse la co-construcción de sentido (Figura 2):

1. Las existencias de la investigadora y su entrevistado coinciden en un tiempo-espacio, en este caso, la Ciudad de México. Comparten marcos, esquemas y conceptos aportados por experiencias y situaciones históricas y geográficas similares.
2. Las vivencias del sujeto conforman su historia de vida; claro que no recuerda ni le parece relevante absolutamente todo lo que ha pasado hora tras hora, día tras día. Así que la configuración que el sujeto utiliza para organizar los sucesos de su vida se convierte en una narración de la misma. Los elementos de su vida que se trasladan al dominio 'historia de vida' conforman una primera integración conceptual. La investigadora desconoce en gran medida esta historia; sin embargo, su primer acercamiento con el sujeto ocurre porque en dicha historia de vida ocurrieron eventos que conforman el perfil requerido para la investigación. Además, una vivencia o amistades compartidas permiten que la investigadora se acerque al sujeto para solicitar la entrevista. Por lo tanto, las razones por las que se conforma más adelante la unidad de análisis están dadas en la historia de vida de ambos.
3. Como toda historia, la 'historia de vida' del sujeto está dividida en episodios. Por medio de estos, el sujeto ha construido su identidad y sus relaciones, así como sus expectativas de vida. Sólo en el lapso que dura la interacción con la investigadora, podrá el entrevistado determinar qué episodios narrar dependiendo de qué tan pertinen-



tes o ilustrativos resulten en ese momento. Por lo tanto, sólo algunos rasgos del dominio conceptual 'historia de vida' se trasladan hacia el dominio conceptual de 'episodio de vida' del sujeto. Por ejemplo, si se trata de cómo fue su paternidad o qué cambios sintió después de jubilarse, el sujeto seleccionará episodios que ayuden a co-construir un significado del tema paternidad o jubilación.

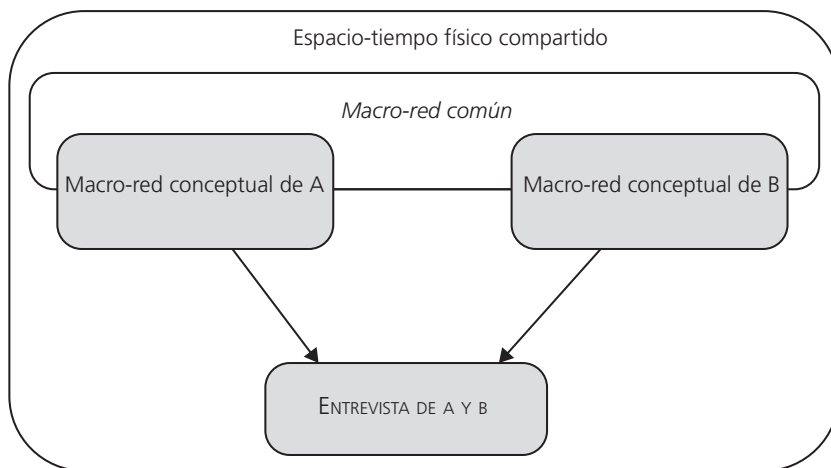
- Este 'episodio será narrado en la interacción con la investigadora dentro del dominio conceptual 'entrevista'. Esta interacción, como ya indiqué, origina la unidad de análisis.



**Figura 3.** Integración de la macro-red del sujeto entrevistado.

El punto de partida para ir integrando recursivamente elementos que el sujeto escoge como la historia de su vida, los episodios de su vida y, finalmente, los episodios seleccionados para compartir durante la entrevista es, entonces, la macro-red conceptual del sujeto entrevistado.

En cuanto se acoplan los participantes para formar la unidad de análisis, las macro-redes que cada quien trae al dominio conceptual de la 'entrevista' se encuentran disponibles para crear sentido por medio del discurso. Durante aproximadamente 40 minutos, las relaciones entre investigadora y entrevistado, con un propósito específico, se manifiestan. El acoplamiento se observa en la Figura 4:



**Figura 4.** Unidad de análisis del modelo de integración conceptual recursiva.

Siguiendo la aplicación del modelo de la integración conceptual, tenemos dos *inputs* que corresponden a las macro-redes de la investigadora y el sujeto entrevistado. El 'espacio genérico' es la presencia del sujeto, asunto que desarrollo en seguida.

Para obtener las narrativas que interesan a esta investigación lingüística, la historia de vida del sujeto será el material de partida. La unidad de análisis se acopla solamente gracias al encuentro de los participantes. Por lo tanto, la presencia del sujeto entrevistado —que persiste mientras perdura el acoplamiento— en la vida de la investigadora, convierte al sujeto en parte de la macro-red de la investigadora. Sin el sujeto, no habría nada en común entre la investigación y la historia de vida que narra el sujeto.

El *blend* corresponde, finalmente, al discurso que los participantes construyen juntos durante la interacción, con el sujeto entrevistado como la voz principal. Es en este momento de la interacción en que emergen los episodios, las preguntas y, por supuesto, las metáforas que interesan a la investigadora.

#### 4.5 Categorías de análisis

El último paso de la metodología es establecer las categorías del análisis lingüístico, tanto en el nivel de componentes lingüísticos, como en el de componentes discursivos.

En el caso de mi investigación, para el primer nivel analizo metáforas que conceptualizan el tiempo en términos de espacio mediante verbos. Para el nivel discursivo analizo un marco de agentividad en donde se toma en cuenta el grado de control percibido por el sujeto con respecto a los sucesos de su vida y al control de su “trayecto”. Además, analizo el posicionamiento que el sujeto elabora en los diferentes puntos-momentos del espacio-tiempo de su vida.

En esta etapa, en la investigación se establecieron categorías de acuerdo con los marcos conceptuales surgidos de la interacción, así como con los intereses iniciales de la investigación, como es el caso de la metáfora.

#### 4.6 Un ejemplo de análisis: la metáfora con el verbo *llegar*

A continuación presento el análisis semántico de un tipo de metáfora: aquella regida por el verbo *llegar*. Recordemos que las metáforas son la emergencia discursiva producto de todos los marcos conceptuales y relaciones que, recursivamente, nos van llevando hasta la interacción de dos participantes de una entrevista. Por lo tanto, habrá elementos del análisis semántico que podamos rastrear hasta el entorno discursivo

de los participantes. Sin embargo, en este nivel de análisis, es preciso describir los rasgos semánticos de los componentes de la expresión; en este caso, me enfoco en el verbo. Estos son algunos ejemplos recuperados de las entrevistas:

(3)

a. Jimena, 22 años, acerca de cumplir 90 años:

*No pues, ya 90, pues ya pasó la línea casi casi, o sea 90 es: felicidades, ¿cómo llegaste ahí?*

b. Rodrigo, 33 años:

*Pero... ¿y sabes qué? Y esa es la presión que tenemos nosotros ahorita. De decir es que hay que hacer dinero, es que es ahorita y si no... **Porque si llegas a los 30 y no has hecho esto, ya valió.** Y luego estás en los treinta y dices si llego a los 40.*

c. Lorena, 46 años:

*Si llegas a esta etapa de los 40 ya tienes un reto de... si en esas primeras etapas no te fue, vamos a decir que pues a lo mejor estudiaste lo que no era o los trabajos no te gustaron o realmente no has logrado cubrir ciertas metas o alcanzar a conocer mejor las cosas realmente los 40 se empieza ya a dificultar, porque las oportunidades ya están para gente que ya te lleva ventaja.*

d. Citlali, 58 años:

*O sea, **si voy a llegar bien a vieja**, qué bueno y si no, pues me voy ahorita, total: yo ya no le hago falta a nadie.*

e. Humberto, 67 años:

*[Acerca de la vejez] Si te pones a pensar con detenimiento, a esa etapa de tu vida es a la única a la que llegas con cierto grado de preparación.*

En el análisis de los rasgos semánticos de la expresión, es preciso caracterizar el verbo de movimiento, en este caso, *llegar*. Los siguientes rasgos se colocan en el *input 1*: ‘espacio’ del modelo:

- a) Movimiento: verbo de desplazamiento;
- b) Cambio de lugar: resultado de verbos de desplazamiento con direccionalidad, como *llegar*;
- c) Trayectoria o dirección: el verbo codifica *trayectoria*, no *manera*;
- d) Origen: un espacio o lugar puede ser el origen del desplazamiento;
- e) Destino: un espacio o lugar puede ser el destino del desplazamiento. En las metáforas de los ejemplos (3) se trata de la edad a la que llega la persona;
- f) Entidad que se mueve: Langacker (1985) la denomina *trajector*. Se trata de la persona u objeto que realiza el desplazamiento. En este caso, Rodrigo y Lorena utilizan el *tú* impersonal para explicar su trayectoria de vida y elaborar algunas generalidades que caracterizan a la gente de su edad.

En *Input 2*: ‘tiempo’, tenemos el cambio de estado como rasgo semántico único, como se explica en 3.3. El ‘espacio genérico’ incluye el rasgo cambio, ya sea por cambio de lugar o por cambio de estado, que en el *blend* resultan ser lo mismo: las etapas de la vida se convierten en lugares a donde llega una persona. Al conceptualizar la vida como un trayecto, las diferentes edades y etapas del camino se convierten en lugares a los que una persona llega. Los cambios de edad son cambios de sitio.

En todos los grupos de entrevistados resultó frecuente la metáfora que busca ilustrar los cambios de la vida como un trayecto hacia sus diferentes etapas. Se recuperó, entonces, un esquema metafórico muy simple pero altamente productivo: el de la vida como un camino por donde transita una persona.

El mapeo de rasgos entre 'tiempo' y 'espacio' ocurre tan naturalmente en el discurso, que se observa en otros elementos del entorno discursivo, por ejemplo, en (3a) se observa un deíctico locativo para referirse a la edad. La edad como un sitio, acepta que digamos *ahí*, *allá*, etc. Asimismo, en (3d) se observa otro verbo de movimiento, que resulta compatible con el esquema de la vida como un camino y las etapas de la vida como lugares: Citlali indica que si no va a llegar en las mejores condiciones a la vejez, mejor de una vez "se va". El verbo *ir(se)* ayuda a conceptualizar este espacio vital como un sitio, en el cual *estar* implica el hecho de existir e *ir(se)* implica el hecho de morir.

En el caso del verbo *llegar*, si bien sólo comparte el rasgo de cambio de estado con el tiempo, en la emergencia de la metáfora se observan otros de sus rasgos. La trayectoria en el caso de la vida como un camino metafórico es cada una de las etapas que va pasando el individuo. Incluso se habla de trayectorias profesionales o personales por esta misma posibilidad de enfocarse en un aspecto de la vida de la persona a lo largo de su trayecto. Podría pensarse que, en cuanto a origen y destino, el nacimiento y la muerte sean analogías factibles. Aunque también me parece que el objetivo humano de vivir no es transitar hasta la muerte sino encontrar un sentido a la vida. Para efectos de un análisis lingüístico, no es crucial esta consideración, pero sí lo es identificar los rasgos de origen y meta del verbo y proponer una comparación posible en el dominio temporal. Propongo el origen como el nacimiento y la meta como la construcción de sentido.

Finalmente, la entidad que se mueve es el sujeto que narra los diferentes posicionamientos por el camino de su vida a la investigadora. Según se observa en estos ejemplos, las metáforas permiten elaborar situaciones contrafactuales en las que el avance se puede detener, acelerar o regresar o evaluar según los marcos conceptuales que rodean la emisión del discurso:

(4)

a. Diego, 22 años:

*Es que soy... todo el mundo me dice que soy medio como un señorcito.*

b. Rodrigo, 34 años:

*Si yo pudiera hoy regresar en una máquina del tiempo, a cuando tenía 18 años y estaba en la prepa y elegí qué iba a estudiar.*

c. Manuel, 58 años:

*A los 40 tuve a mi primer hijo y a los 41 tuve al otro. [...] Yo al principio sentía que la ventaja en mi caso: **ya estaba más maduro**, ya estaba más consciente de lo que era tener un hijo y me dediqué a ellos completamente. [...] Sí, **más asentado**, y a todo dar. Fue para mí extraordinario. Pero con el paso del tiempo sí te das cuenta de que es importante tenerlos más joven, en la parte física, aunque tienes que ser, bueno, también en la parte económica.*

d. Dolores, 62 años:

*Sí, me hicieron abuela muy joven. [...] Tenía cuarenta y ocho. [...] Muy joven, **soy prematura**.*

e. Patricia, 65 años:

*[A su hijo] Lo que necesite lo apoyaré pero no estoy presionando ni nada porque sí sé que a mi edad "ya los nieeetos" y todo eso. **Yo estoy atrassada o no sé, o no quiero aceptar. No sé, no avanzo en eso, no he llegado a eso.***

En estos ejemplos, los individuos evalúan situaciones presentes o pasadas de su vida con respecto a marcos conceptuales que ellos mismos o la sociedad establecen para conceptualizar el camino de la vida. Ser abuela a los 48 años o papá a los 41 se evalúa de diferente manera dependiendo de los contrastes que el sujeto establece entre su vida y

“lo que se pensó que iba a pasar”, o lo que los demás esperaban. Una actitud más seria o responsable “de lo esperado” en un joven de 22 años se presta para ser calificado como “señorcito”. Lo anterior se debe a los diversos modelos y marcos que, como ya se vio, provienen, en cascada y de manera recursiva desde los participantes de la entrevista.

### **Reflexiones finales**

El modelo propuesto en este artículo aplica el modelo de la integración conceptual en el desarrollo de los elementos que deben considerarse al momento de plantear una investigación lingüística, esto es: el espacio físico en que confluyen el fenómeno observado, el investigador y el sujeto que participa con el investigador; las macro-redes conceptuales que cada agente (investigador y sujeto) llevan consigo al espacio de la interacción; las integraciones conceptuales que pueden ocurrir al momento de abrir el espacio de interacción y el discurso emergente durante el acoplamiento.

Con lo anterior, busco abordar el lenguaje desde la perspectiva sociocompleja y no desde la expresión aislada. En el caso de la metáfora, la recursividad de las integraciones conceptuales que planteo en el modelo permitiría explicar los diferentes niveles desde los cuales provienen los componentes de la expresión.

Nos reúne en este libro la búsqueda de metodologías y acercamientos que consideran y contienen el carácter complejo de los fenómenos humanos. Es elusivo y difícil estudiar, por ejemplo, una práctica lingüística cuando se busca preservar y respetar el entramado sobre el cual emerge a la superficie una expresión. Porque la expresión surge en un momento específico de una interacción, en un acoplamiento de dos o más agentes que coordinan sus acciones para un fin. Y nada de eso permanece en la página de un artículo lingüístico, ni siquiera en la grabación de la entrevista.



Son las relaciones entre los agentes y su entorno, el sitio y el tiempo en donde se crea el significado, lo que proporciona la riqueza de la investigación. Si bien es necesario un análisis que identifique y describa las partes, los rasgos o las palabras de un discurso para encontrar patrones interesantes para la explicación de la práctica lingüística, los métodos tradicionales no son suficientes.

En el pasado, la metáfora ha sido caracterizada de muchas maneras: una isotopía en el lenguaje, una situación pragmática especial, una desviación del sentido, por mencionar algunas ideas. La no-composicionalidad del significado de la metáfora ha tenido perplejos a todos los que, después de Aristóteles, hemos incursionado en su descripción.

El paradigma complejo podría ser una nueva forma de acercarse a la peculiar manera que tiene de crear sentido al momento mismo de su enunciación. La metodología que he propuesto es un intento por incluir en la enunciación las posibilidades semánticas que recursivamente se van integrando en forma de cascada hacia un momento particular de una interacción entre dos agentes. La metáfora no tiene como característica ser una anomalía en el lenguaje, un sentido “figurado” como insistentemente se enseña en las aulas. De hecho, estudiar cualquier discurso, cualquier cadena lingüística, *ex vivo*, sin la consideración del espacio de interacción y los marcos conceptuales en donde emerge es perdernos de las relaciones que los agentes buscaban crear al enunciar tal o cual cosa. Como indica Smolin (citado en Jörg, 2011): “Things don’t have intrinsic properties at the fundamental level; all properties are about relations between things” (p. 289).

La riqueza de lo que como especie podemos emprender mediante el lenguaje se encuentra en las acciones, no en las palabras; se encuentra en el acto de *lenguajear* y con ello construir el sentido de los fenómenos naturales y humanos que nos permiten recorrer *el camino de la vida a escala humana*.

## Referencias

- Bamberg, M. (1997). Positioning Between Structure and Performance. *Journal of Narrative and life story*, 7 (1- 4), 335-342.
- Boroditsky, L. (2000). Metaphoric structuring: understanding time through spatial Metaphors. *Cognition*, No. 75, 1-28.
- Consejo Nacional de Población (CONAPO). En <https://www.gob.mx/conapo>.
- Di Paolo, E. (2005). Autopoiesis, adaptivity, teleology and agency. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*. 4: 429-452.
- Fauconnier, G. & M. Turner (2002). *The way we think. Conceptual blending and the mind's hidden complexities*. New York: Basic Books.
- Froese T. & E. Di Paolo (2011). The enactive approach. Theoretical sketches from cell to society. *Pragmatics & Cognition*, Vol. 19:1, 1-36.
- Georgakopoulou, A. (2011). Narrative, en J. Zienkowski, J. Ötsman & J. Verschueren, (eds.) *Discursive Pragmatics. Handbook of Pragmatic Highlights* Vol. 8. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins, pp. 191-205.
- Herman, D. (2003). Stories as a Tool for Thinking, en D. Herman (ed.), *Narrative Theory and the Cognitive Science*. Stanford: CSLI Publications, pp. 163-192.
- Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI). En [www.inegi.org.mx](http://www.inegi.org.mx).
- Jackendoff, R. (1987). The Status of Thematic Relations in Linguistic Theory. *Linguistic Inquiry*, 18(3), 369-411. En <http://www.jstor.org/stable/4178548>.
- Jensen, T. (2014). Emotion in languaging: languaging as an affective, adaptive, and flexible behavior in social interaction, *Frontiers in Psychology*, 5. 15, 2014. En doi:10.3389/fpsyg.2014.00720.
- Jörg, T. (2011). *New Thinking in Complexity for the Social Sciences and Humanities: A Generative, Transdisciplinary Approach*. En DOI 10.1007/978-94-007-1303-1\_12.
- Kövecses, Z. (2014). Creating metaphor in context, *International Journal of Language and Culture*, 1:1, 21-41.
- Langacker, R. (1985). *Grammar and Conceptualization*. Berlin-New York: Mouton de Gruyter.
- Montes de Oca, V. (2010). Pensar la vejez desde el envejecimiento en México. Contemporáneo. *Renglones*, Núm. 62, 159-181.

- Pfleger, S. (2016). *Solo vemos lo que miramos*. México: UNAM.
- Rose, N. (2007). *The Politics of Life Itself. Biomedicine, Power, and Subjectivity in the Twenty-First Century*. New Jersey: Princeton University Press.
- Ruiz, A. (2019). *Somos viejitos pero hacemos escándalo*. Tesis de Doctorado no publicada. México: UNAM.
- Talmy, L. (1988). Force Dynamics in Language and Cognition. *Cognitive Science*, 12, 49-100.
- Turner, M. (2003). Double-Scope Stories, en D. Herman (ed.), *Narrative Theory and the Cognitive Sciences*. Stanford: CSLI Publications, pp. 117-142.
- Van Dijk, T. (2001). Algunos principios de una teoría del contexto. *Revista latinoamericana de estudios del discurso*, 1(1), 69-81.
- Varela, F. (1997). Patterns of life: Intertwining identity and cognition. *Brain and Cognition*, 34, 72-87.



**Metáforas lingüísticas  
sobre el espacio disciplinar:  
Cartografía exploratoria  
de los procesos de interacción  
disciplinaria**

LUIS ENRIQUE  
MARINES  
HERNÁNDEZ

*A self does not amount to much, but no self is an island;  
each exists in a fabric of relations that is now  
more complex and mobile than ever.*

Jean-François Lyotard

Investigar sobre las transformaciones del conocimiento humano —sea considerado formal o informal— nos permite reconocer que no existe un consenso al momento de narrar los episodios de transición histórica que han incidido en las dinámicas de producción, clasificación, distribución y aplicación de información y conocimiento. Si bien es evidente que dichas transformaciones han recibido influencia de fuerzas económicas, políticas y culturales, es también necesario reconocer que los conceptos y teorías, surgidos principalmente desde disciplinas como la filosofía, la historia y la sociología, representan aproximaciones útiles para tratar de explicar determinados episodios históricos del conocimiento humano. Sin embargo, dichas teorías no alcanzan a explicar enteramente las condiciones de acceso y consumo de información a las que han estado expuestos los grupos humanos, por lo que hablar de *un tipo de sociedad* o *un tipo de era* (Bauman, 2015; Castells, 2000; Lipovetsky & Sebastien, 2006; Lyotard, 1984) puede resultar demasiado osado si se pretende entender la multiplicidad de realidades, procesos y flujos no lineales que interactúan sincrónicamente en nuestro mundo.

No obstante, a pesar de las diversas maneras de explicar estas transformaciones, es posible reconocer que a partir de finales de la segunda mitad del siglo XX una marcada serie de innovaciones llamó la atención de teóricos de la filosofía e historia de la ciencia en la progresiva reformulación de los modelos tradicionales de pensamiento formalizados en la modernidad, los cuales concebían al quehacer científico desde una óptica tradicional heredada del cartesianismo y el newtonismo. Para explicar estas transformaciones surgieron posturas académicas que desarrollaron conceptos como el de “revolución conceptual” (Thagard, 1992), “revolución científica” o “cambio de paradigma” (Kuhn, 2011); mismos que a su vez estarían igualmente relacionados con conceptos como el de “tradicción de investigación científica” (Laudan, 1978), “programas de investigación científica” (Lakatos, 1983) o “estilos de pensamiento científico” (Crombie, 1994; Hacking, 1992).<sup>1</sup>

Tras este período de innovaciones epistemológicas de mediados del siglo XX, se abriría un terreno fértil para la formulación de la sistémica (Bertalanffy, 1976), la epistemología constructivista (Maturana & Varela, 2003) y el pensamiento complejo (García, 2000; Morin, 1994), corrientes que aspiraban a replantear las formas en cómo se debería de organizar y orientar el conocimiento humano para desarrollar un estudio integrado y sincrónico entre varias disciplinas que hiciera frente a las necesidades de la vida contemporánea.

<sup>1</sup> Estas aproximaciones teóricas buscan —de maneras diversas y no siempre concordantes— describir las estructuras y emergencias desarrolladas por el conocimiento humano a través de estilos, ideologías, supuestos, creencias o esquemas utilizados a través de la historia occidental para generar argumentos, conceptos, instrumentos, métodos y sistemas de verdad que suelen ser retomados o compartidos como referencia para la comprensión y explicación del mundo.

## 1. Complejidad, sistemas y problemas complejos

Morin (1994) se refiere a la complejidad como un “tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico [...] (y que) se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, la ambigüedad, la incertidumbre” (p. 17). El pensamiento complejo propuesto por Morin se puede describir como uno que escapa de los antiguos modos de pensamiento y que implica nuevos principios para acercarse a la realidad más allá de la ortodoxia del método científico tradicional. Por mencionar algunas características de estos nuevos modelos de pensamiento se puede hablar de un pensamiento sistémico, incierto, descentrado, fluido, relacional e inclusivo, hipercíclico, hiperestructurado, crítico, no lineal, simultáneo, multidireccional y multidimensional, multicausal, impredecible, circular y transdisciplinario (Jörg, 2011: 79–81).

De la mano con la corriente filosófica sobre el pensamiento complejo, extendida por autores como Jean-Louis Le Moigne, Pascal Roggero, Rolando García, Herbert Simon y Jean Piaget (Cardozo Brum, 2011), la complejidad como campo de conocimiento comparte marcos comunes con una multiplicidad de abordajes y teorías desarrolladas desde la sistémica, la cibernética, la física, las matemáticas, la computación, la biología, los sistemas simbólicos, los sistemas sociales, la ecología, la filosofía, el análisis de sistemas y las ingenierías.<sup>2</sup> Todas, en su mayoría, enfocadas al estudio y tratamiento de los sistemas complejos, mismos que pueden ser descritos como “una representación de un recorte de

<sup>2</sup> Una lectura interesante sobre el proceso creciente de complejización de disciplinas y abordajes teóricos que podrían ser entendidas como “las teorías de la complejidad”, se puede encontrar en la adaptación del esquema *Mathematical and scientific roots of emergence* de Jeffrey Goldstein, retomado por Keith Sawyer (2005) para describir el desarrollo histórico de una tercera ola de la teoría de la emergencia. El esquema puede encontrarse con el nombre de “Confluencias hacia una eventual teoría de la complejidad” (García Selgas & García-Olivares, 2014: 207).

realidad, conceptualizado como una totalidad organizada (de ahí la denominación de sistema), en la cual los elementos no son “separables” y, por tanto, no pueden ser estudiados aisladamente” (García, 2006: 21) ni pueden ser clasificados de manera categórica con la correspondencia hacia una sola disciplina con métodos determinados.

Por otro lado, Mitchell (1992) diferencia a los sistemas complejos entre los no adaptativos —como los remolinos, los huracanes o el clima, y los adaptativos *Complex Adaptive Systems* (CAS); como los organismos vivos y los grupos humanos; siendo estos últimos aquellos cuyos elementos interactúan e intercambian información de forma dinámica, no lineal e independiente de su proximidad, lo cual permite la retroalimentación del entorno y los elementos del sistema, así como la autoorganización y los comportamientos emergentes de sus elementos, a los cuales se les suele referir como agentes y estrategias (Axelrod & Cohen, 2008).

Igualmente es importante mencionar que la noción de ‘sistemas complejos’ está asociada a la de ‘problemas complejos’, aquellos cuyo tratamiento requiere del estudio de numerosas y complicadas interacciones entre las partes (subsistemas) dentro de su todo (sistema) y su entorno (suprasistema). González-Castillo (2016) argumenta que el grado de complejidad (cantidad y variedad de componentes) y contextualización (conectividad e interacción) de los problemas es proporcional a la necesidad de formación e intervención de grupos y proyectos de trabajo colaborativo de orientación poli-, multi-, inter- y transdisciplinar,<sup>3</sup> mismos que exigen desarrollar e implementar una forma de pensamiento complejo.

<sup>3</sup> Para una comprensión más profunda de los tipos de orientación disciplinar que pueden desarrollarse en grupos de trabajo, vale la pena revisar el desarrollo que propone González-Castillo al comprenderlas como el producto de un proceso cognoscitivo y como procesos seguidos en una dinámica de pensamiento o trabajo colaborativo para la resolución de un problema.



La comprensión de la relación entre la filosofía del pensamiento complejo como una alternativa al pensamiento tradicional científico, así como la conceptualización de los sistemas y los problemas complejos como un área que requiere la organización e intervención de grupos de agentes humanos para su estudio, servirá como preámbulo para poder analizar las características de las interacciones que se llevan a cabo en estos grupos regularmente compuestos por agentes con antecedentes de formación disciplinaria heterogénea.

### *1.1 Complejos son los grupos que abordan problemas complejos*

Uno de los principios esenciales en el estudio de los problemas complejos es la imposibilidad de analizar el todo partiendo de una disección de sus partes (atomismo-reduccionismo) y viceversa. Esto se debe principalmente a que los fenómenos de emergencia y auto-organización que caracterizan a los elementos de los sistemas complejos impiden la predicción de comportamientos en una escala micro a partir de una lectura macro (Gershenson, 2013).

También cabe mencionar que existen diversos abordajes de investigación para los problemas complejos. Algunos tienen la intención de desarrollar modelizaciones o descubrir patrones de comportamiento basándose en aproximaciones cuantitativas que conciben a las interacciones como redes de agentes que pueden ser modeladas matemáticamente. Por otro lado, sobre todo al momento de estudiar sistemas complejos sociales, existen también acercamientos cuantitativos, cualitativos y mixtos que conciben a las interacciones como un entretrejido de estructuras aleatorias y dinámicas cuya naturaleza simbólica no puede ser matematizada, pero que sí puede ser estudiada a partir de otras unidades de análisis.

Ante la pluralidad de aproximaciones para acercarse a los problemas de este tipo resulta importante puntualizar que hablar de grupos

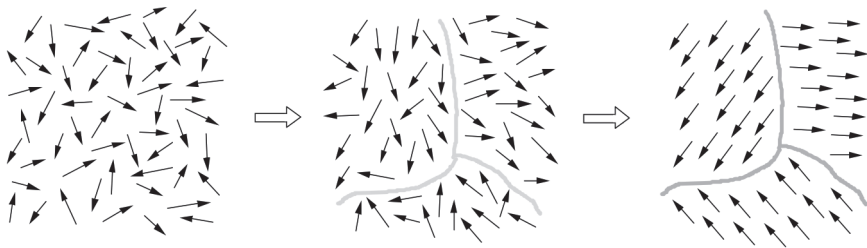
humanos como sistemas complejos requiere hacer explícita la naturaleza sistémica de sus relaciones y de construir marcos conceptuales para acercárseles mediante métodos de análisis que sirvan para los objetivos que se busquen alcanzar; teniendo en cuenta desde el principio que el grado de aleatoriedad y desorden que los caracteriza imposibilitará en gran medida el desarrollo de una lectura enteramente comprobable mediante procedimientos tradicionales. Resulta entonces más adecuado hablar de la elaboración de diagnósticos de los problemas y de los grupos, más que de su análisis o su resolución.

En lo que respecta al caso de interés de este documento, el principal objetivo será comprender como sistemas complejos a los grupos humanos que se organizan en torno a prácticas discursivas que devengan en la investigación, tratamiento o resolución de problemas, mismos que exijan la formación de una colectividad heterogénea que —dependiendo de variables como la complejidad de la naturaleza del problema y los intereses, perfiles formativos y *pericia* de cada individuo— puedan identificarse como grupos de trabajo colaborativo poli-, multi-, inter- o transdisciplinario.

Si bien el conocimiento humano podría entenderse como un sistema integrado por una multiplicidad de subsistemas sociales, humanos e institucionales que interactúan en entornos políticos, económicos, tecnológicos y culturales, esta investigación se enfocará en las interacciones de grupos en un plano simbólico, cognitivo y social, por lo cual el grado de relación entre los agentes y el sistema se comprenderá como un constructo desarrollado mediante el lenguaje y los procesos de intercambio de información y conocimiento a los que se sometan los agentes a través de experiencias compartidas.

Según Heylighen (2013), los procesos de colaboración en grupos humanos pueden comprenderse como un tipo de interacción sistémica de auto-organización que esencialmente consiste en lograr la coordinación de agentes individuales para orientar sus acciones a trabajar en conjunto de forma armónica para lograr objetivos colectivos (Figura 1).

A la colaboración armónica en donde las acciones de los agentes no se obstruyen, sino más bien se complementan y continúan entre sí, logrando resolver problemas que no podrían de manera individual, Heylighen la denomina 'sinergia'. Según el autor, la coordinación puede definirse entonces como "the structuring of actions in time and (social) space so as to minimize friction and maximize synergy between these actions" (ibid., p. 123).



**Figura 1.** Modelo de "alineación de direcciones de acción local" para ilustrar la forma de coordinación de grupos humanos (Heylighen, 2013: 125).

La comprensión de un sistema a partir de sus interacciones de auto-organización permite reconstruirlo indirectamente por medio del estudio de los comportamientos de sus componentes. Sin embargo, Gershenson y Heylighen (2003: 610) también advierten que "the purpose of the system is not an objective property of the system, but something set by an observer", lo que implica que dicha reconstrucción está sujeta a fuerzas simbólicas y cognitivas que influyen en cómo un agente—ya sea interno o externo— percibe al propio sistema formado por interacciones.

Debido a que esta investigación está centrada en el lenguaje como un elemento fundamental para entender el comportamiento de ciertos grupos humanos como sistemas complejos, resulta entonces pertinente cuestionar en qué medida éste funciona como un vehículo simbólico y cognitivo para reconstruir sus procesos de coordinación, organización

y colaboración, ya sea de manera individual o colectiva. En dicho sentido, el lenguaje podría ayudar a representar la multiplicidad de estructuras de significación entre los agentes, sus conocimientos, sus estrategias y sus relaciones con otros sistemas, como lo pueden ser su sensación de pertenencia e identidad hacia sus instituciones, sus disciplinas o sus colaboradores.

## **2. Los barcos se abordan, los problemas no**

Hace un par de años, durante el proceso de redacción de un protocolo de investigación académica, recibí un comentario por parte de una profesora que estaba supervisando mi desempeño en relación con los objetivos que buscaba alcanzar con mi pesquisa. El comentario hacía énfasis en el sentido metafórico con el que yo me refería a la acción de investigar sobre un tema, el cual describía como “el abordaje de un problema”. La opinión de mi supervisora atendía a que —en un lenguaje estricto de formato académico— resultaba más preciso y pertinente indicar que ‘trabajaría’ o ‘estudiaría’ un problema, más que decir que iba a ‘abordarlo’. “Los barcos se abordan, los problemas no”, rezaba el comentario que esencialmente correspondía al estilo de escritura. Si bien dicho comentario no modificó mis intenciones en relación a mi objeto de estudio, sí llamó mi atención por el hecho de representar una corrección hacia una enunciación discursiva mediante la cual yo me posicionaba frente a un problema de investigación utilizando como recurso lingüístico la figura de la metáfora.

Por supuesto que no iba a abordar un problema de la misma manera en la que abordaría un barco, sin embargo —en ese contexto—, la palabra *abordar* representaba una serie de interacciones, fuerzas y experiencias que buscaban representar la relación entre mi objeto de estudio y a mí como investigador. El abordar implicaba acercarse de manera inicial al tema, lo cual requería de un determinado esfuerzo o

trabajo para realizar dicha empresa. Mi intención al narrar esta breve y sencilla anécdota es la de evidenciar que, incluso en circunstancias de la vida cotidiana, el lenguaje funge un papel esencial para representar mediante procesos de significación aquellas relaciones y fuerzas que se experimentan de manera individual o colectiva en los procesos cognoscitivos, como es el acto de investigar o de interactuar entre humanos y cúmulos de conocimientos. En esta investigación centraré mi interés en el proceso de metaforización. Según la perspectiva constructivista: “El conocimiento [...] (puede ser) entendido [...] como la construcción y configuración de un mundo basado en la historia de distinciones que un observador es capaz de realizar como acciones efectivas en relación con su entorno. [...] y (que), mediante sus patrones de conocimiento, organiza el mundo organizándose a sí mismo” (Oliva, 2010: 4).

Por otro lado, Gerard Midgley (2003), argumenta que la forma en cómo se observan los problemas no puede separarse de aquella en cómo se interviene mediante su interpretación e investigación; y así como los fenómenos no presentan en su naturaleza las subdivisiones que se encuentran en los sistemas sociales de las disciplinas, los observadores tampoco pueden dejar de ser parte de lo que observan.

Sin embargo, en el mundo contemporáneo resulta cada vez más impreciso hacer una distinción entre dichas estructuras o subdivisiones de los sistemas sociales en los que se llevan a cabo flujos de intercambio de información y conocimiento, principalmente por las siguientes razones (Quaggiotto, 2008: 2):

1. La descentralización de la información que antes residía principalmente en los centros de legitimación del conocimiento, como los libros o las universidades.
2. La ambigüedad que existe respecto a la clasificación de conocimientos tras la irrupción de innovaciones fuera del sistema de legitimación académico.

3. La flexibilización de las estructuras disciplinarias que ahora se perciben como fluidas, dinámicas y en constante evolución.
4. La creciente dificultad para manejar el conocimiento en términos de posesión y propiedad, frente a la exponencial condición de apertura y acceso a la información.

Ante el reconocimiento de la condición compleja de los procesos contemporáneos que intervienen en el intercambio de conocimientos entre agentes y grupos humanos, surge la necesidad de crear herramientas y marcos de referencia que sirvan, no tanto para reconstruir las estructuras de organización jerarquizada del conocimiento, sino más bien para orientar y facilitar la interacción de dichos grupos con ánimos de mejorar sus prácticas de diálogo e intercambio mediante ejercicios discursivos compartidos. Esta investigación considera que una de las vías posibles para alcanzar este objetivo radica en tomar como referencia las relaciones complejas expresadas en estructuras lingüísticas emergentes, como lo son las metaforizaciones que refieren a las interacciones mediante conceptos espaciales.

### **3. La metáfora del espacio disciplinar**

Kant argumentaba que la cosa en sí (noúmeno) carecía de accesibilidad representacional. Sin embargo, es importante mencionar que la intención del pensamiento metafórico no es referir el mundo social tal como "es", sino más bien facilitar su entendimiento conceptual mediante un entramado de categorías limitadas y condicionadas por el lenguaje. El metaforizar permite modelizar, visualizar y representar cómo se desarrollan determinadas interacciones sociales complejas. Tal como argumentaban Lakoff y Johnson (1986), la metáfora es un recurso lingüístico imprescindible para el entendimiento y la experimentación de una cosa en términos de otra mediante procesos de

pensamiento. La metáfora, *ergo*, puede ser comprendida como una herramienta cognitiva que, de hecho, ha sido utilizada constantemente para explicar cómo los seres humanos entienden el mundo por medio de continuas conceptualizaciones en términos de otras, en su mayoría, resultado de una situación concreta hacia otra más compleja de dominios abstractos. La metáfora traslada los fenómenos a una “escala mucho más humana” (Fauconnier & Turner, 2008), de manera que esto permite un mayor sentido de control frente a la situación que se enfrente mediante la implementación de analogías, es decir, de “relaciones de comparación entre varias razones, conceptos, objetos y/o experiencias [...] (que tienen) una capacidad proyectiva que permite formas inductivas de argumentación [...] a partir de la recreación de los elementos significativos” (Lois, 2015: 3).

De manera particular, la metáfora del espacio ha sido un recurso lingüístico aprovechado por el hombre para referirse a las experiencias abstractas otorgando un sentido de orientación o direccionalidad. Lakoff y Johnson (1986), por ejemplo, se refieren a las ‘metáforas orientacionales’ como aquellas que “surgen del hecho de que tenemos cuerpos de un tipo determinado y que funcionan como funcionan en nuestro medio físico [...] (al dar) un concepto una orientación espacial” (1986, p. 50). El proceso de metaforización del espacio o ‘espacialización’ —como me referiré a ella a partir de este punto—, se hace expreso en relación con los procesos de interacción entre agentes y cúmulos de conocimiento cuando se utiliza para representar relaciones entre sujetos y sistemas de verdad que son regularmente intangibles. Por ejemplo, uno se puede referir a sí mismo como alguien lejano a determinada disciplina para expresar el desconocimiento de determinadas técnicas o métodos de ese campo del conocimiento. En el mismo sentido, la palabra *campo* funge como una metáfora que representa un grupo de saberes organizados de manera aparentemente unificada. De manera similar, uno puede utilizar metáforas como la “exploración de un tema”, “el abordaje de un problema”, “la construcción de

puntos de vista” o “el cruce o desbordamiento de fronteras disciplina-rias” para hacer referencia a los alcances, las dinámicas, y la relación entre las disciplinas, y el comportamiento de los agentes mediante sus investigaciones.

A lo largo de la historia humana, sin importar las circunstancias de circulación del conocimiento, las metáforas de espacialización han estado presentes para transmitir y representar experiencias cognoscitivas y simbólicas. Incluso unas han tenido gran impacto en la forma en cómo se concibe o experimenta el mundo. Podemos dar cuenta de esto al revisar ejemplos como la alegoría de la caverna de Platón —que funcionó como una narrativa espacial para explicar la relación entre el ser humano y el conocimiento—, o al reflexionar sobre el trasfondo semántico de la expresión *navegar por la red*, para hacer referencia a un proceso de revisión de contenidos en la World Wide Web por medio de un programa denominado “navegador web”.

Hasta ahora hemos repasado de manera superficial la existencia de diversas metáforas que hacen uso del concepto espacial para expresar relaciones complejas entre sujetos y procesos de intercambio de conocimiento. Sin embargo, para alcanzar a dimensionar la importancia que tienen estas emergencias lingüísticas en los procesos de interacción entre disciplinas es imprescindible poner en la mesa el concepto esencial de dichos procesos: el de la propia disciplina como metáfora espacial.

### 3.1 *La disciplina como microfísica del discurso*

Así como el ser humano suele delimitar, caracterizar y apropiarse del espacio físico separando naciones, construyendo ciudades y alojándose en casas y habitaciones, podríamos inferir que la tendencia lingüística por espacializar y marcar límites mentales para la intervención del humano en el mundo puede ser—de manera similar— una estrategia de posicionamiento para generar certidumbre hacia nuestros propios



pensamientos y acciones, así como para evidenciar nuestra pertenencia hacia una “zona” que nos brinde seguridad y pertenencia. Para estudiar cómo estas asociaciones mentales se desarrollan en relación con el quehacer disciplinario, vale la pena recordar cuál es el origen histórico de lo que hoy en día conocemos como *disciplina*.

Según Duval “el proceso de división y distribución de los conocimientos en campos disciplinarios distintos se inició en el siglo XIX” (2015: 28) y se consolidó a principios del siglo XX tomando como referencia diversos criterios principalmente impulsados por científicos basados en los tipos de objetos de estudio. Este proceso de sectorización se reforzó en gran medida por el asentamiento de las universidades como centros formativos y de educación, y de las profesiones y áreas de trabajo como vías de organización de la fuerza laboral.

Por otro lado, Bolaños (2010) comenta que “la mayoría de los filósofos de la ciencia contemporáneos emplean la noción de ‘disciplina científica’ como si se tratara de un término epistemológico y políticamente neutro” (2010, p. 17), y para evidenciar que en realidad es todo lo contrario, trae a colación la concepción que tenía Michel Foucault sobre la disciplina.

Foucault trabajó el término *disciplina* a partir de dos aproximaciones: como orden del saber (forma discursiva de control de la producción de nuevos discursos) (2008: 38) y como el conjunto de técnicas en virtud de las cuales los sistemas de poder tienen por objetivo y resultado la singularización de los individuos (Foucault, 1990). Foucault (1993) también se refiere a “disciplinarización de los saberes” como el proceso de dominación y de lucha económico-política en torno a los saberes, en el cual interviene el poder para organizar el conocimiento de acuerdo a cuatro operaciones estratégicas: eliminación y descalificación, normalización, clasificación jerárquica y centralización piramidal. En su obra *Vigilar y castigar*, Foucault (1990) describe el concepto de ‘poder disciplinario’ como aquél que tiene como objetivo ordenar los cuerpos en sus detalles, en su organización interna y en la eficacia de sus movimientos; de modo que aumenten su fuerza económica al mismo

tiempo que reduzcan su fuerza política. El poder disciplinario se ejerce mediante estrategias de repartición de los cuerpos en el espacio, como lo son la clausura, la cuadrícula y las ubicaciones funcionales: “La unidad del espacio disciplinar es el rango (a diferencia del territorio, unidad de dominación, y del lugar, unidad de residencia): un espacio definido a partir de una clasificación” (Castro 2004: 129).

Foucault defendía su atribución a las metáforas espaciales para explicar el funcionamiento del poder disciplinario argumentando que por medio de éstos se podían descubrir las relaciones existentes entre el poder y el saber. Según él: “Existe una administración del saber, una política del saber, relaciones de poder que pasan a través del saber y que inmediatamente si se las quiere describir [...] reenvían a estas formas de dominación a las que se refieren nociones tales como campo, posición, región, territorio” (Foucault, 1993: 117).

Continuando la premisa de Althusser de que las metáforas espaciales son un “síntoma de un pensamiento ‘estratégico’, ‘combativo’, que considera el espacio del discurso como terreno y encrucijada de prácticas políticas” (Foucault, 1993: 177), Michel Foucault coincidía en que analizar el saber en términos espaciales hacía evidente el hecho de que el discurso de lo geográfico se había generado a sombra del discurso relativo al ejército y las estrategias militares (de ahí que nociones como ‘territorio’, ‘campo’ y ‘horizonte’ puedan ser geográficas o pictóricas pero también económicas y jurídico-políticas).

Para esta investigación, la importancia del trabajo de Foucault para comprender la relación entre las metáforas de espacialización y la noción de disciplina como organización del saber y el poder, termina de consolidarse cuando, a partir de la estructura del panóptico desarrollado por Jeremy Bentham, da pie a concebir a la arquitectura (sistema óptico y espacial) como:

“Un modelo generalizable de funcionamiento; una manera de definir las relaciones del poder con la vida cotidiana de los hombres. [...] una insti-

tución particular, bien cerrada sobre ella misma. [...] el diagrama de un mecanismo de poder referido a su forma ideal; su funcionamiento, abstraído de todo obstáculo, resistencia o rozamiento, [...] (y) una figura de tecnología política que se puede y que se debe desprender de todo uso específico” (Foucault, 1990: 189).

De este modo, el panoptismo era entendido por Foucault como una formalización de la microfísica del poder disciplinario y como un modelo para toda serie de instituciones, incluidas aquellas que ordenan y sistematizan el conocimiento humano. Con esta premisa, el autor reafirmaba su idea de que, para analizar la formación de los discursos y la genealogía del saber, deberían de estudiarse las tácticas y estrategias de poder desplegadas “a través de implantaciones, de distribuciones, de divisiones, de controles de territorios (y) de organizaciones de dominios” (Foucault, 1993: 123), en lugar de hacerse por medio de tipos de conciencia, de modalidades de percepción o de formas de ideologías.

Retomando el tema central de esta investigación y siguiendo la propuesta de Foucault de reconstruir la formulación histórica y social del conocimiento humano a partir de estrategias que pueden metafórizarse espacialmente, surge el reto de evaluar si la noción de disciplina —como mecanismo de ordenamiento de los saberes— se puede concebir a partir de modelos mentales de organización apoyados por metáforas espaciales que busquen representar las relaciones complejas entre grupos humanos y el flujo de sus conocimientos generados de manera colectiva. Para decidir cómo proceder ante esta empresa, y reconociendo la propia naturaleza del problema en relación con el investigador, se evaluó la viabilidad y pertinencia entre desarrollar una investigación tradicional enmarcada por métodos de investigación cuantitativa o cualitativa —en su mayoría propios de las ciencias sociales— o desarrollar un proceso de investigación experimental mediante la disciplina formativa del autor de este artículo: el diseño.

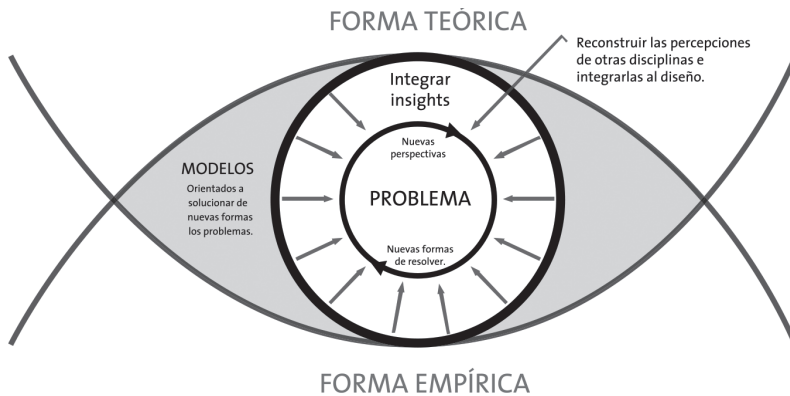
## 5. *Knowmap*: un caso de estudio sobre el mapeo colectivo de interacciones disciplinarias

El reto de hacer frente a esta investigación representó en sí mismo un problema complejo debido a que –como se comentó inicialmente– la propia formación disciplinaria del investigador no correspondía a un perfil tradicional orientado a estudiar los sistemas complejos como fenómenos sociales o el lenguaje como un constructo formal. Por otro lado, el diseño estratégico como orientación disciplinaria sí podría servir para instrumentar elementos del lenguaje y dirigirlos hacia el tratamiento de problemas complejos en que esencialmente se estudiaran las estrategias desarrolladas por una multiplicidad de agentes. El diseño estratégico, también denominado *diseño sistémico* o *diseño transdisciplinario*,<sup>4</sup> puede ser entendido como un tipo de “investigación a través del diseño” (Frayling, 1994), ya que ésta no segmenta la relación entre la teoría y la práctica del diseño, más bien integra la tipología de investigación para el diseño (*for design*) y la investigación sobre diseño (*about design*), recuperando el interés por mejorar la práctica disciplinar, junto a la aplicación del rigor metodológico y científico que se puede retomar de otras disciplinas.

Según Rodríguez Morales (2013), el proceso de investigación y tratamiento de un problema mediante el diseño se enfoca “en el problema o temática que se pretende abordar (y no necesariamente en los conocimientos que se requieren para conformar un cuerpo disciplinario). En este caso, las disciplinas no son un fin, sino un medio.” (2013: 279). Siguiendo a Repko (2008), el autor describe al espacio generado entre las disciplinas como la integración derivada de las percepciones (*insights*). De Rodríguez el concepto de *insight* ha sido

<sup>4</sup> Una mirada introductoria al tema del diseño estratégico y transdisciplinario puede encontrarse en la lectura “Why Transdisciplinary Design?” de Guilherme Curi (2016), disponible en línea en <https://medium.com/@GuilhermeCuri/why-transdisciplinary-design-99577199cc4a>. Fecha de consulta: 10, mayo, 2019.

retomado para hablar específicamente de un “*insight* de diseño” (Figura 2), definiéndolo como “todo concepto teórico (teoría o modelo), o práctico (método o técnica), de otro campo del saber, cuya reconstrucción en su forma de modelo resulte útil al entendimiento y solución, del tipo de problemas que enfrenta el diseñador hoy día” (Gutiérrez & Rodríguez, 2015: 49).



**Figura 2.** Integración del conocimiento al diseño a través de modelos (Gutiérrez & Rodríguez, 2015: 49).

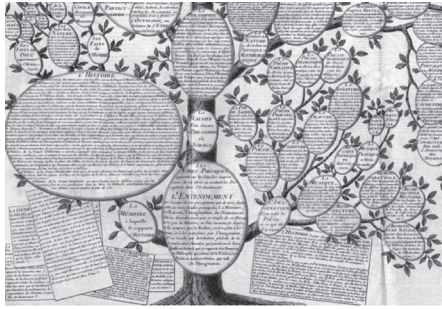
De acuerdo a este tipo de investigación, se desarrolló un método mixto orientado a alcanzar los siguientes objetivos:

1. Reconocer mediante la investigación documental la existencia de metáforas espaciales que hicieran referencia a relaciones entre individuos y cúmulos de conocimiento por medio de metáforas conceptuales. Se analizó bibliografía relacionada con la sociología del conocimiento, la filosofía de la ciencia y la economía del conocimiento.
2. Registrar la existencia de metáforas visuales que representaran dichas relaciones por medio de diagramas y modelos.
3. Diseñar un instrumento exploratorio que aplicara dichos hallazgos por medio de una dinámica colaborativa orientada a facilitar la comunicación de grupos heterogéneos.

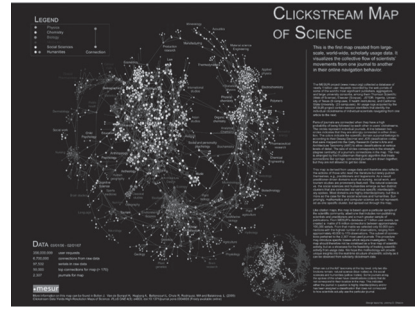
De manera general, tras la investigación mediante el diseño, se generaron los siguientes *insights* de acuerdo a cada objetivo:

1. Desde la antigüedad el ser humano ha utilizado diversas metáforas del espacio para referir el conocimiento por medio de su percepción (por ejemplo, “punto de vista”, “exploración de un tema”, “horizonte epistemológico”), instrumentación (por ejemplo, “construcción del conocimiento”, “abordaje de un problema”) y apropiación (por ejemplo, “frontera disciplinaria”, “territorio de conocimiento”). Sin embargo, esta última variante refiere expresamente un carácter político y económico que puede relacionarse con el carácter combativo y estratégico que Foucault hace explícito al hablar de la relación entre el poder y el saber.
2. Desde que la concepción epistemológica de “disciplina de conocimiento” se afianzó —primordialmente como consecuencia de la Ilustración y la creación de centros formativos bajo el modelo universitario—, el conocimiento humano se estructuró progresivamente mediante divisiones y clasificaciones que aludían a una fórmula espacial del panoptismo. Esto puede reconocerse al comparar diversos modelos que han ilustrado la distribución del conocimiento en diferentes momentos históricos (Figura 3).
3. Si se pueden reconocer diversas metaforizaciones espaciales que refieran a los procesos de producción, intercambio y apropiación de conocimientos, existe la posibilidad de que dichas metáforas sean aplicadas mediante una dinámica de mapeo colectivo<sup>5</sup> (Ares & Risler, 2013) que sirva para realizar “diagnósticos” de las perspectivas que

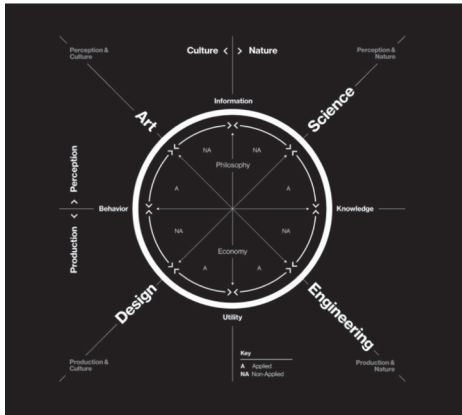
<sup>5</sup> El “mapeo” es definido por Ares y Risler (2013: 7) como una práctica de reflexión en la cual el mapa es una herramienta que facilita el abordaje y la problematización de territorios sociales, subjetivos, geográficos a través de “dispositivos múltiples”; mismos que consisten en creaciones y soportes gráficos y visuales que, mixtos con dinámicas lúdicas, se articulan para impulsar espacios de socialización y debate en constante movimiento, cambio y apropiación.



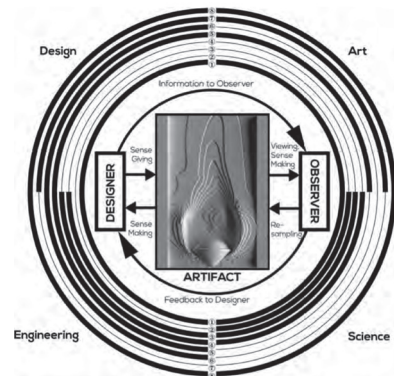
El árbol de conocimiento humano (Diderot, et al. 1759)



Clickstream Map of Science, 2008 (Bollen, J., et al. 2008),



Krebs Cycle of Creativity (Oxman 2016)



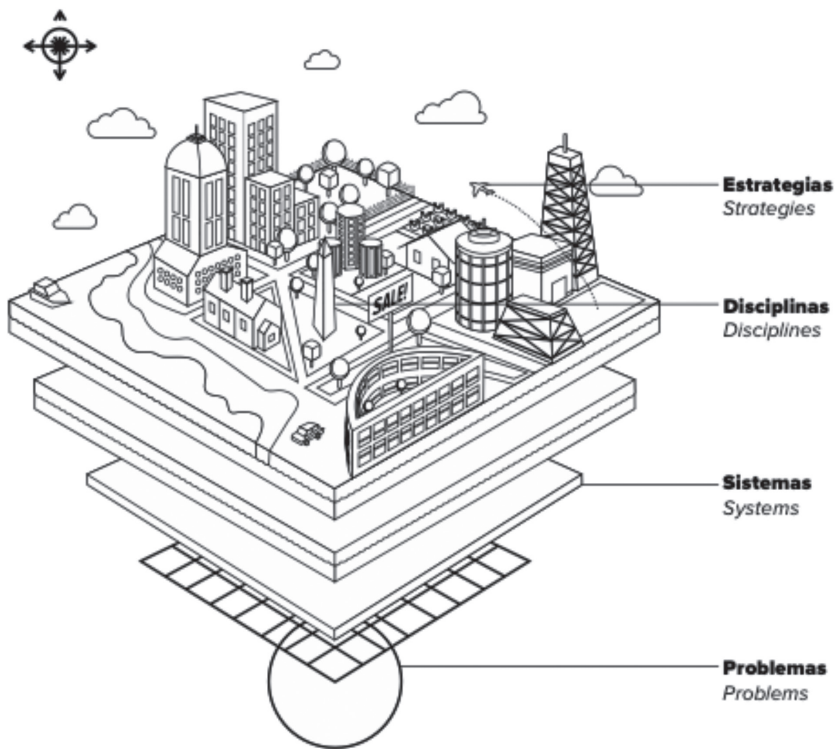
- ① Artistic Ideation
- ② Science of Fluid Flow
- ③ Computational Flow Modeling
- ④ Flow Visualization
- ⑤ Virtual Prototyping & Modeling
- ⑥ Making / CNC Machining
- ⑦ Making / Foundry Processes
- ⑧ Completed Artifact

Intersections and cybernetic conversations and dialogs through a boundary object (Blanit & Pangaro 2017)

**Figura 3.** Diversas aproximaciones para representar relaciones de producción, distribución y clasificación del conocimiento basadas en metáforas visuales como el árbol, la red, el mapa o el sistema de flujos.

tiene un grupo heterogéneo en torno a un problema, de las relaciones de pertenencia a un campo disciplinario de cada participante, de los flujos de intercambio entre agentes, y de las estructuras de conocimiento formal construidas a partir de estrategias de intervención hacia el problema.

En la Figura 4 se puede visualizar una abstracción del modelo diseñado a partir de la generación de *insights* orientado a la producción de una dinámica de diseño estratégico.



**Figura 4.** Modelo cartográfico exploratorio diseñado para la aplicación del instrumento de mapeo colectivo denominado "Knowmap" (Marines, 2017).



## 5.1 Diseño de una cartografía exploratoria

Debido a que en los procesos de auto-organización de grupos humanos la descripción de las interacciones para reconstruir al sistema son también dependientes del observador —el cual bien puede ser un agente interno o externo al sistema—, el diseño del dispositivo para la cartografía exploratoria de las interacciones disciplinarias se basó en las metaforizaciones espaciales encontradas en el proceso de investigación.

La intención de instrumentar dichas metáforas es la de permitir que los agentes construyan sus percepciones compartidas del sistema en que colaboran, a la vez que reafirmen su percepción de los subsistemas y entornos en los que se desenvuelven sus flujos de intercambio. Bastardas-Boada (2013: 29) evidencia la importancia de la percepción y el posicionamiento para reconstruir al mundo por medio del lenguaje al indicar que:

The way the individual represents his world, his place in that world, the values and aims of his existence and that of other beings, his personal and social experiences, etc. will have a profound influence on the individual's motivations, sentiments and emotions and, therefore, on his behavior.

A partir de estas reflexiones, se diseñó una dinámica de cartografía exploratoria basada en los siguientes referentes esenciales:

- El *Krebs Cycle of Creativity* (Oxman 2016) (Figura 3) podría servir como un mapa especulativo que describe la perpetuación de la energía creativa (CreATP)<sup>6</sup> entre cuatro dimensiones de creación

<sup>6</sup> Este término funciona como una analogía del trifosfato de adenosina (adenosina trifosfato, ATP), nucleótido fundamental en la transferencia de energía celular durante el Ciclo de Krebs. Neri Oxman utiliza esta comparación para entender el proceso intelectual de manera similar a un proceso digestivo en el que circula el conocimiento mediante la producción, el consumo y la transferencia de información.

humana, originalmente planteadas por John Maeda y Rich Gold (2007), las cuales son Ciencia, Ingeniería, Diseño y Arte.

- La dinámica de “Multiplanos, abordajes y miradas” de las técnicas de mapeo colectivo permitiría complejizar determinada temática trabajando simultáneamente en diversos multiplanos “que permitan recorrer diversas instancias de representación territorial impulsando la construcción colectiva de miradas enfocadas en aspectos específicos.” Ares & Risler, 2017: 28).
- El término metafórico *knowmad* acuñado por John Moravec como una extensión del concepto de *knowledge worker* de Peter Drucker resulta útil para ilustrar la dinámica de flexibilidad epistemológica que caracteriza a algunos individuos formados en la sociedad del conocimiento. Según Moravec, los *knowmads* (‘nómadas del conocimiento’) son “context workers, applying what they know into new contexts to create value within different organizational and social configurations. Likewise, they are driven to network, explore new opportunities, and continuously reinvent their social and work configurations.” (Moravec, 2017: 80).

Durante los días 22, 23 y 24 de mayo de 2017, en las instalaciones de la Universidad Autónoma Metropolitana–Unidad Azcapotzalco, en la Ciudad de México, se implementó una primera sesión piloto para probar el funcionamiento del instrumento diseñado bajo el nombre “*Knowmap*: Cartografías antidisciplinarias para problemas complejos”. Durante dicha dinámica los participantes fueron introducidos a nociones básicas de complejidad y procesos de interacción entre disciplinas para luego apoyarse de diversas metáforas espaciales que los orientaban a concebir sus perfiles profesionales como “nacionalidades” y a sus campos disciplinarios como “territorios móviles de conocimiento”. Este proceso retórico permitió a los participantes “mapear” los problemas hipotéticos a los que se enfrentarían mediante estratos de complejidad, así como visualizar las relaciones y flujos que se desa-

rollarían entre sus colaboradores, explicitando barreras o fronteras, riesgos, direcciones, vínculos y estrategias de acción con alcances de tiempo y espacio (Figura 5):



Figura 5. Registro de una prueba piloto utilizando el instrumento diseñado de forma colectiva (Marines, 2017).

Al basarse en la matriz de los sombreros creativos (*four hats of creativity*) de Rich Gold (2007: 5ff.), la dinámica promovió la diversidad de perfiles de sus participantes al identificar cuatro cuadrantes de producción creativa: Arte, Ciencia, Ingeniería y Diseño. Estos cuadrantes sirvieron para que cada participante “se posicionara” respecto a sus colaboradores y a sus estrategias de intervención. A esta primera sesión piloto asistieron 15 participantes con perfiles formativos heterogéneos: diseñador, abogado, biólogo, ingeniero, trabajador social, entre otros.

Si bien el instrumento aún requiere de ser perfeccionado y replicado en más sesiones de prueba para obtener métricas de evaluación a partir de cuestionarios de carácter cuantitativo y cualitativo, de manera inicial se comprobó que la utilización de metáforas espaciales para la representación de grupos y problemas complejos fue bien recibida por los participantes de la prueba piloto. Además de que la decisión de vincular conocimientos teóricos con una dinámica práctica resultó de utilidad para que los grupos “mapearan” sus relaciones de poder y saber mediante materiales visuales.

### **Reflexiones finales**

A modo de trabajo exploratorio orientado a la investigación mediante el diseño, este artículo se enfocó en reconocer la existencia de emergencias lingüísticas que surgieran por medio del proceso de metafórica y que pudieran instrumentarse para identificar cómo el lenguaje interviene y puede facilitar la representación de situaciones, relaciones e interacciones complejas en grupos de colaboración entre disciplinas.

Es importante reconocer que la intención de este artículo no radicó en analizar discursivamente las metáforas espaciales mediante métodos lingüísticos formales que utilizaran una muestra como objeto de estudio. Sin embargo, el camino de esta investigación continúa abierto y reconoce la posibilidad de formular diversos horizontes de abordaje teórico-metodológico que requerirán —por la propia naturaleza del problema— de una aproximación inter- o transdisciplinaria generada por un grupo de investigadores diverso.

Por otro lado, esta investigación insiste en que la figura lingüística de la metáfora puede servir como un vehículo emergente que haga explícita la complejidad de relaciones entre agentes y sistemas. Esto se busca demostrar al diseccionar los niveles de significación que se le otorgan a expresiones que relacionan el espacio, el poder y el saber,

tanto en enunciaciones de la vida cotidiana como en conceptualizaciones presentes en documentos académicos.

Otra conclusión importante de este documento radica en la necesidad de ahondar más en la concepción teórica de la 'disciplina' mediante la visión política que desarrollan autores como Michel Foucault. Particularmente esta investigación considera que el interés del filósofo francés por mencionar el carácter espacial, combativo y estratégico del poder disciplinario no debería pasar desapercibido al momento de modelizar o estudiar relaciones complejas en donde intervengan intercambios y flujos de información y conocimiento; sobre todo en lo que respecta a grupos humanos, como los que son de interés de este artículo.

Finalmente, es pertinente reconocer la posibilidad de generar nuevos modos de aproximarse a los problemas complejos mediante procedimientos que, más que reafirmar teorías o modelos de disciplinas tradicionales, busquen integrar e instrumentar elementos teóricos y prácticos para volver accesibles temas como la sociocomplejidad a audiencias que no necesariamente se encuentren cercanas al lenguaje académico propio del pensamiento sistémico. Con dicha aspiración, el autor demuestra su interés en perfeccionar y evaluar este primer acercamiento cartográfico, de modo que se pueda profundizar en el trasfondo complejo, simbólico y cognoscitivo que tienen las metaforizaciones lingüísticas en torno al espacio y las interacciones entre disciplinas.

## Referencias

- Ares, P., & Risler, J. (2013). *Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Axelrod, R., & Cohen, M. (2008). *Harnessing Complexity*. Nueva York: Basic Books.

- Bastardas-Boada, A. (2013). Sociolinguistics: Towards a Complex Ecological View. En Àngels, M., & Albert, B. (eds.), *Complexity Perspectives on Language, Communication and Society* (pp. 15-34). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Bauman, Z. (2015). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bertalanffy, L. (1976). *Teoría general de los sistemas: fundamentos, desarrollo, aplicaciones*. México: Fondo de Cultura Económica
- Balint, T. S., & Pangaro, P. (2017). Design space for space design: Dialogues Through boundary objects at the intersections of art, design, science, and engineering. *Acta Astronautica*, 134 (Supplement C), pp. 41-53. doi: <https://doi.org/10.1016/j.actaastro.2017.01.029>
- Bolaños, B. (2010). Más allá y más acá de las disciplinas. De las capacidades cognitivas a los estilos de razonamiento científico. En A. Peláez & R. Suárez (coords.) *Observaciones filosóficas en torno a la transdisciplinariedad* (pp. 13-40). México: Anthropos Editorial/Universidad Autónoma Metropolitana, Cuajimalpa.
- Bollen, J, et al. (2008). A Clickstream Map of Science, 2008, en Börner, K. (ed.) *Atlas of knowledge: anyone can map*. p. 101. Cambridge: MIT Press.
- Cardozo Brum, M. (2011). Las ciencias sociales y el problema de la complejidad, *Argumentos*, 24(67), 15-35.
- Castells, M. (2000). *La era de la información. La sociedad de la red*. México: Siglo XXI.
- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault: un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Quilmes: Universidad Nacional de Quilmes.
- Crombie, A. C. (1994). *Styles of Scientific Thinking in the European Tradition: The History of Argument and Explanation Especially in the Mathematical and Biomedical Sciences and Arts*. Londres: Gerarld Duckworth & Co.
- Diderot, D., et al. (1759). *Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*. Francia: André Le Breton.
- Duval, G. (2015). Las fronteras móviles de las disciplinas, en A. Argueta & G. Peimbert (coords.) *La ruptura de las fronteras imaginarias o de la multi a la*

- transdisciplina* (pp. 28-40). México: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias/Siglo XXI Editores.
- Fauconnier, G., & Turner, M. (2008). Rethinking metaphor, en Ray G. (ed.), *The Cambridge Handbook of metaphor and thought* (pp. 53–66) Nueva York: Cambridge University Press.
- Foucault, M. (1990). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1993). *Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones La Piqueta.
- Foucault, M. (2008). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.
- Frayling, C. (1994). Research in Art and Design. *Royal College of Art Research Papers*, 1(1): 1- 5.
- García, R. (2000). *El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de sistema complejos*. Barcelona: Gedisa.
- García, R. (2006). *Sistemas complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- García Selgas, F. J., & García-Olivares, A. (2014). Hacia la elaboración de modelos de la fluidez social I: Teoría de la fluidez social y teorías de la complejidad. *Athenea Digital*, 14(2), 203-226. En <http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenead/v14n2.1365> .
- Gershenson, C. (2013). Facing Complexity: Prediction vs. Adaptation. En Massip, A. & Bastardas-Boada, A. (eds.), *Complexity Perspectives on Language, Communication and Society* (pp. 3-15). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Gershenson, C., & Heylighen, F. (2003). When can we call a system self-organizing? En Banzhaf, W.T., Christaller, P., Dittrich, P., Kim, J.T., Ziegler, J. (eds.) *7<sup>th</sup> European Conference on Advances in Artificial Life, ECAL 2003*, (pp. 606–614). Dortmund: Springer Germany.
- Gold, R., & Maeda, J. (2007). *The Plenitude: Creativity, Innovation, and Making Stuff*. Cambridge: MIT Press.
- González-Castillo, O. (2016). Sustentabilidad y la Universidad del siglo XXI: Aproximaciones al conocimiento y al trabajo colaborativo. En G. Laguna, R. Marcelín, G. Patrick, & G. Vázquez (eds.), *Complejidad y sistemas com-*

- plejos: un acercamiento multidimensional*. México: Coplt-arXives y EditoraC3.
- Gutiérrez, F., & Rodríguez, J. (2015). Afinar la mirada del diseñador ante los Escenarios de cambio. En F. Gutiérrez & J. Rodríguez (eds.), *Modelos clave para el diseñador ante los escenarios de cambio* (pp. 35 - 54). México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Hacking, I. (1992) "Style" for Historians and Philosophers. *Studies in History and Philosophy*, 23(1): pp. 1-20.
- Heylighen, F. (2013). Self-organization in Communicating Groups: the emergence of coordination, shared references and collective intelligence. En Massip, A., & Bastardas-Boada, A. (eds.), *Complexity Perspectives on Language, Communication and Society* (pp. 117-149). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Jörg, T. (2011). *New Thinking in Complexity for the Social Sciences and Humanities: A Generative, Transdisciplinary Approach*. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Kuhn, T. S. (2011). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lakatos, I. (1983). *La metodología de los programas de investigación científica*. Madrid: Alianza Editorial.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1986). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- Laudan, L. (1978). *Progress and Its Problems. Towards a Theory of Scientific Growth*. Berkeley: University of California Press.
- Lipovetsky, G., & Sebastien, C. (2006). *Los tiempos hipermodernos*. Madrid: Anagrama.
- Lois, C. (2015). El mapa como metáfora o la espacialización del pensamiento. *Terra Brasilis (Nova Série)* 6. En <http://terrabrasilis.revues.org/1553>.
- Liotard, J. F. (1984). *The postmodern condition: A report on knowledge*. Manchester: Manchester University Press.
- Maturana, H. & Varela, F. (2003). *El árbol del conocimiento: las bases biológicas del entendimiento humano*. Buenos Aires: Lumen.



- Midgley, G. (2003). Science as systemic intervention: Some implications of systems thinking and complexity for the philosophy of science. *Systemic Practice and Action Research*, 16(2), 77-97.
- Mitchell, M. (1992). *Complexity: The emerging science at the edge of order and chaos*. Nueva York: Simon and Schuster.
- Moravec, J. (2013). Knowmad society: the "new" work and education. *On the Horizon*, 21(2)pp. 79-83. <http://dx.doi.org/10.1108/10748121311322978>.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Oliva, I. (2010). Breve cartografía de una disonancia epistémica: educación, complejidad y reforma. *Polis. Revista Latinoamericana*, 9(25). En <http://polis.revues.org/533>.
- Oxman, N. (2016). Age of Entanglement. *Journal of Design and Science*. En <https://www.pubpub.org/pub/ageofentanglement>
- Quagiotto, M. (2008). Knowledge cartographies: Tools for the social structures of Knowledge. En C. Cipolla & P. P. Peruccio (eds.), *Changing the Change. Design. Visions, Proposals and Tools. Proceedings*, (pp. 1-15). Turin: Allemandi Conference Press.
- Ramírez, B. & López, L. (2015). *Espacio, paisaje, región, territorio y lugar: la diversidad en el pensamiento contemporáneo*. México: UNAM.
- Repko, A. (2008). *Interdisciplinary Research. Process and Theory*. Nueva York: Sage.
- Rodríguez, L. (2013). Interdisciplina del diseño, en F. Gutiérrez & J. Rodríguez (eds.), *Geosignificación del diseño: Una aproximación sistémica a la estructura de la complejidad del diseño*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Thagard, P. (1992). *Conceptual revolutions*. Nueva Jersey: Princeton University Press.



**Las concepciones de aprendizaje  
en ciencias naturales en secundaria.  
Un estudio de caso de la construcción  
discursiva-metafórica  
de las percepciones  
de un profesor de química**

MARIO  
LORENZO FLORES  
LÓPEZ

En el aula suceden interacciones entre docentes y estudiantes que no están aisladas del sistema social complejo donde se manifiestan simultáneamente orden y aleatoriedad, lo que las vuelve singulares y complicadas para ser estudiadas. Este capítulo muestra como un docente por medio del lenguaje produce la síntesis que delimita y justifica su actuar en la interacción compleja de su rol en la enseñanza con su posicionamiento ante el aprendizaje del estudiante. El docente menciona metáforas que definen una estructura y funcionalidad en la cual se asumen comportamientos no sólo de quienes interactúan en el aula, sino de otros actores externos. La enseñanza no puede desmenuzarse y reconstruirse para comprender detalladamente su composición y dinámica; pero su recuperación y comprensión puede conducir a modificarla en beneficio de los aprendizajes escolares.

### **1. Las concepciones de aprendizaje**

El docente de química de este caso, como muchos otros docentes de educación secundaria, no cuenta con una preparación formal en la docencia (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2015). Ello implica que ha adquirido ciertas concepciones alrededor del

aprendizaje de sus alumnos y de la enseñanza con la cual se desempeña a partir de su preparación profesional y de su práctica docente. El pensamiento del docente imbrica múltiples aspectos que se reflejan disímbolamente en diversos ámbitos de la institución escolar. Uno de estos ámbitos se configura en la enseñanza durante la interacción con el estudiante. Si las instituciones escolares fueran homogéneas quizá habría un método generalizado de enseñanza y un logro académico promedio. Esto no sucede así y probablemente depende de la singularidad del contexto y sujetos que las conforman. Así, cada docente despliega un estilo de docencia que, si bien es congruente con las prácticas de enseñanza de las escuelas secundarias, guarda una consistencia con su pensamiento acerca de la manera y el conocimiento que aprenderá el estudiante, como producto inmediato y posterior de su docencia.

En el periodo de la investigación, en la educación básica no se manifestaba explícitamente alguna teoría del aprendizaje o enfoque de la enseñanza de las ciencias; no obstante, se hacían referencias al constructivismo por considerarse congruente con la apropiación progresiva del conocimiento científico (Bravo, Gómez *et. al.*, 2011). Se considera que cada docente desarrolla sus actividades en el aula con el propósito de lograr el aprendizaje de sus estudiantes. Tal intención se materializa en su forma de enseñanza. Para Fumagalli (2009) las formas de enseñanza son “configuraciones complejas que resultan de la articulación de diferentes concepciones teóricas” y cuando se enseña importa la concepción de aprendizaje que el docente sustenta.

A pesar de que autores como Fumagalli (2009); Lederman (1999) y Carvajal y Gómez (2001) han respaldado que las concepciones de aprendizaje en el campo de la enseñanza de las ciencias influyen en la docencia, no se ha declarado contundentemente esta relación (Mellado, 1998). Quizá las concepciones no son la única causa determinante en todas las formas de docencia y emerjan otras vinculadas o recurrentes. Flores (2009) encontró que la práctica docente no sólo podría estar determinada por la concepción de aprendizaje sino por

otros factores del contexto escolar. En su investigación se consideraron diversas formas de registrar la práctica docente o dar cuenta de ésta. Mediante un cuestionario se seleccionaron docentes de acuerdo con su concepción conductista, de aprendizaje significativo o de transformación conceptual. Después fueron observados durante un bimestre escolar y entrevistados en dos ocasiones, al término de la observación y un mes después de la primera entrevista.

Tanto Bonilla (2003), con formadores de docentes, como Flores (2009), con docentes en servicio, encontraron que las concepciones de los profesores no son totalmente conductistas o cognitivas. Generalmente pueden manifestarse como mezclas de teorías y en ocasiones alguna puede aparecer preponderante. El docente de química de este caso fue caracterizado preponderante dentro de la concepción de transformación conceptual mediante un cuestionario; aunque algunas de sus respuestas se ubicaron en el aprendizaje significativo.

La docencia se entiende esencialmente como la enseñanza por medio de interacciones con los estudiantes; no obstante, también se propician aprendizajes dentro y fuera del aula, la cual no se encuentra aislada de la institución escolar. García-Cabrero *et al.* (2008) plantean dos tipos de práctica; la docente, correspondiente al aula; y la educativa, que también realizan los docentes en el ámbito institucional. En el estudio de Flores (2009) se lograron resultados que, si bien abarcaron aspectos de la práctica docente y de la práctica educativa, no fueron concluyentes para mostrar detalles sobre la correspondencia entre la concepción de aprendizaje de un docente y su práctica. Ante la falta de consistencia entre estos dos ámbitos, el docente de química argumentó que existen situaciones contextuales fuera del aula, principalmente causadas por las autoridades educativas, que impiden tal correspondencia. El análisis realizado no permitió elaborar una interpretación con mayor precisión de la justificación obtenida del docente.

Las interacciones en la práctica docente y educativa no pueden considerarse aisladas y sus vínculos constituyen una complejidad de la

cual no pudo dar cuenta el análisis de las observaciones de aula y la concepción de aprendizaje manifestada por el docente de química; por ejemplo, ahondar en la explicación del porqué la gestión institucional o cómo los padres de familia influyen en la actuación del docente. En adición a los resultados antes mencionados, se contó con una entrevista cuyo discurso resulta adecuado para interpretar la complejidad del caso, considerando que se realizó después de las observaciones y hubo culminado la investigación. Se contrastó así lo manifestado por el docente con las respuestas del docente en un cuestionario previo.

## **2. Interacciones complejas en el aula**

En un intento por elaborar una nueva caracterización de la práctica del docente del caso, las respuestas de la entrevista se reinterpretaron desde el marco de la sociocomplejidad, la cual de acuerdo con Pflieger (2013: 4) refiere a “Como interactúa el individuo con su entorno, el espacio que habita y las relaciones que construye emocional y culturalmente, y las relaciones que en él establece con otros seres humanos” (y la construcción de roles, arquetipos y representaciones en general). De acuerdo a esta concepción teórica se considera la interacción entre el docente y el estudiante como un fenómeno multideterminado, el cual por su complejidad puede mostrar propiedades peculiares y emergentes; aunque coadyuvantes de la estabilidad dinámica y no lineal de mensajes, respuestas, retroalimentaciones y de un cierto propósito compartido de la interacción. Doyle citado por García Cabrero *et al.* (2008) refiere que hay complejidad en el análisis de la práctica docente pues lo que ocurre en el aula es multidimensional con distintos acontecimientos que pueden suceder a un mismo tiempo, con rapidez y dificultades para comprender y controlar.

Así, la interacción entre el docente y los estudiantes es mediada por el conocimiento que se propone aprender, su proceso y la finalidad

de lo aprendido. El aula como lugar de encuentro del estudiante con el docente implica más que el espacio físico estático, constituye el sustrato donde los sujetos participantes manifiestan y comparten su historia y contextos mediante acuerdos implícitos en las acciones de enseñanza y aprendizaje.

En el aula se manifiestan recíprocamente creencias respecto a las acciones del estudiante y del docente. Aunque el estudiante no es un experto en el currículo, puede reconocer y expresar valoraciones respecto de la práctica del profesor (Campos, 2012). La interacción propicia la comunicación y provee de identidad a ambos, pues se conjugan ideas respecto al rol que juegan los contenidos de aprendizaje, cómo se lleva a cabo y cuál es su finalidad. Las creencias pueden funcionar de acuerdo con alguna demanda específica y mantenerse por los sujetos; por ejemplo, una secuencia didáctica con fines de evaluación. El aula es, como menciona Pflieger (2016), un espacio comunicativo, relacional e identitario.

La didáctica implica no sólo los pasos que el docente decide dar para interpretar el currículo sino diversos aspectos teórico-fundamentales que enmarcan su trabajo. Entonces, el desempeño del docente puede estar influenciado por diversos aspectos que lo determinan; y en principio no está rigidizada por estos aspectos, pues media la experiencia y la adaptación a una diversidad de ambientes e interacciones de la docencia. En una aproximación a la complejidad en la didáctica González (2016) refiere que ésta posee un atributo de impredecibilidad debido a las interacciones entre los factores que la afectan; cosa que por demás se refuerza con la idea de que el aula es un sistema abierto en actos de enseñanza y aprendizaje (ECRI, Pflieger, 2013).

Por lo anterior es importante advertir que, en respuesta a la diversidad de circunstancias escolares y experiencia emergente del docente ante éstas, nos encontramos frente a un fenómeno complejo con un enraizamiento tal que su acceso y comprensión requieren nuevas herramientas para ser documentados.

### 3. El lenguaje: singularidad, totalidad y complejidad

La interacción entre el docente y los estudiantes ocurre esencialmente mediante el lenguaje oral, y como en todo grupo humano se expresa en ciertas convenciones. El lenguaje, así, corresponde a su ontología y se constituye en la forma expresiva del órgano de las palabras y su indiscutible unión con el pensamiento. Para el Five Graces Group (2009) el lenguaje es un sistema adaptativo complejo, a partir de esta noción se analizará la interacción del docente de este caso con sus estudiantes.

El lenguaje resulta ser un sistema adaptativo complejo para la socialización de cómo éste se ha construido como producto del uso y cambio en las habilidades cognitivas. Sin embargo, se ha acumulado evidencia de que tal proceso de adquisición del lenguaje, en su uso y cambio, no son independientes uno del otro sino facetas del propio sistema (Five Graces Group, 2019). Con lo anterior se puede pensar que el desarrollo del lenguaje no es de modo alguno lineal y culminante en alguna forma estándar o superior; más todavía, común y estabilizada para una interacción mediante del lenguaje.

El aula se convierte entonces en un espacio que abarca más allá de lo material. De acuerdo con Pflieger (2013), ante la existencia de elementos como un espacio, relaciones sociales, rituales y narrativas, emerge un espacio comunicativo relacional e identitario (ECRI) en que se manifiestan intercambios, se significan y resignifican esquemas, así como concepciones de cultura compartida. El aula con estos elementos y atributos se comporta como un sistema con estructura y funciones particulares que requiere de otros sistemas como el lenguaje, el cual, como se apuntó en párrafos precedentes, es un sistema adaptativo complejo. En consecuencia, se configuran también roles genéricos y a la vez con peculiaridades tanto en el estudiante como en el docente.

Así, en el contexto de un aula se pueden manifestar otros factores dentro de un ambiente de uso y cambio de formas de entendimiento dentro de las interacciones del docente con los estudiantes. Lo anterior



implica un sistema alternativo dinámico en el cual se manifiestan características distintivas, estas son: hay participación de múltiples hablantes, es un sistema adaptativo, existen factores que afectan el comportamiento del hablante y las estructuras del lenguaje emergen de patrones experienciales, de la interacción social y los procesos cognitivos.

Los procesos cognitivos compartidos son una interacción que da sustento y propicia la extensión a otros sujetos moldeando sus perspectivas y propiciando su participación aún sin una presencia física. Así, el lenguaje emerge de las habilidades cognitivas tales como la categorización, el procesamiento secuencial y la planeación. Estas acciones son el resultado de un largo proceso cultural; el cual se ha consolidado con la satisfacción de necesidades biológicas básicas y las de la evolución cultural. Con ello, se han definido, por ejemplo, la apariencia y presencia ante otros (Five Graces Group, 2009).

El lenguaje configura la cognición, la conciencia, la experiencia; la personalización, el cerebro, el ser, la interacción humana, la sociedad, la cultura, y la historia; siendo todas intervinientemente intrínsecas en riqueza, complejidad y formas dinámicas del lenguaje (Five Graces Group, 2009). Lo anterior no se produce de manera aislada, sino con acciones conjuntas entre los individuos, como sucede en un ensamble de voces en donde para sonar conjuntamente debe permitirse la escucha propia y la de los demás, en una sola voz resultante. Esto se manifiesta como acciones conjuntas dependientes de lo que ampliamente se ha denominado la cognición compartida. Así “las acciones conjuntas involucran (entre otras cosas) a los individuos desarrollando acciones individuales que intentan llevar a cabo acciones comunes y compartidas, como mover de un lugar a otro un piano o ejecutar una pieza musical de un cuarteto de cuerdas” (p. 3).

En un nivel amplio se dará paso a la formación de la cultura; y en un nivel como el aula escolar, se constituye la acción conjunta de la comunicación, en la cual quedan circunscritas convenciones entre los hablantes en situaciones dadas. Con lo anterior se puede postular que el

aula resulta un espacio privilegiado para una comunicación fundada en convenciones usualmente acotadas y en muchos casos abiertas entre los hablantes; ello define los roles del docente y del estudiante, así como el carácter del aprendizaje.

#### **4. Decir y hacer del docente**

El aprendizaje de la química resulta deficiente de acuerdo con evaluaciones aplicadas en los niveles superior, medio superior y básico en México (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2016; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2012; Rius & Garritz, 2004). Acceder al conocimiento científico y escolar de la química implica el aprendizaje de aspectos abstractos sobre la materia, la energía y sus transformaciones, para lo cual se requiere usar adecuadamente los lenguajes y códigos propios de la disciplina (Sanmartí, 2009; Secretaría de Educación Pública, 2011).

El docente de química de nuestro estudio realizó prácticamente durante las cinco semanas en las cuales fue observado, una secuencia didáctica que culminó en la elaboración de un tríptico, cuya calificación fue parte de la evaluación del bimestre. Los contenidos del tríptico se derivaron de actividades de clase en las cuales sucedieron diversas interacciones. Estas actividades fueron: exposición oral del profesor, dictado de un apunte, elaboración progresiva de un cuestionario elaborado por los estudiantes a partir del apunte, selección de preguntas; determinación de un cuestionario final, que es reconocido por los estudiantes como el autocuestionario; después, se da respuesta al cuestionario por cada estudiante. Este cuestionario fue resuelto en tres oportunidades sucesivas hasta alcanzar un nivel mínimo satisfactorio. El tríptico se elaboró a partir de las respuestas correctas del cuestionario.

Considerando las características del lenguaje como un sistema adaptativo complejo, resulta notorio como ambos participantes, docente y

estudiantes, reconocen una nueva denominación de *cuestionario*, el cual es desarrollado bajo una concepción de aprendizaje de reconstrucción de un conocimiento dado. Esta construcción y acuerdo delinea y justifica las actuaciones de ambos: docentes, quien es el emisor del conocimiento, y el estudiante, que es su receptor. El conocimiento involucrado es aquel que el docente decide exponer y dictar al estudiante. El dictado se convierte en un conocimiento cerrado que es ocupado tanto para la elaboración del *autocuestionario* como para elaborar un tríptico cuyos contenidos son los expuestos en clase.

La interacción entre el docente y sus estudiantes fue observada y videograbada durante la investigación y de ello da cuenta la entrevista en que se pregunta al docente sobre las inconsistencias entre lo que en un principio cree sobre su concepción de aprendizaje y la interpretación de la observación de su clase. El tono de los cuestionamientos no fue evaluador ni, como se mostró en las preguntas del cuestionario, hubo, en todo momento, una invitación a responder con una interpretación del evento mostrado y a la pregunta específica.

La posibilidad de que la entrevista refleje una interpretación apegada a lo sucedido en clase, durante la interacción del docente con los estudiantes, es el producto de la conjunción de diversas fuentes de información. La evocación que el video hace del suceso y la pregunta del entrevistador sugiere que el docente hace una integración de saberes registrados en su pensamiento y que manifiesta en las respuestas durante la entrevista.

A semejanza de Jano, la deidad griega, el dios de las puertas, representado por una cabeza con rostro doble, el docente no ofrece respuestas directas a la diferencia entre su pensamiento expresado en las respuestas de un cuestionario y su actuar registrado mediante las videograbaciones. No obstante, ofrece un discurso susceptible de ser analizado más allá de lo expresado literalmente; de ahí la importancia de detectar construcciones que expresen síntesis del pensamiento y que dejen emerger con mayor claridad las reflexiones que el docente evoca ante las inconsistencias entre su decir y hacer que se le presentaron en la entrevista.

## 5. La entrevista como síntesis de un proceso interactivo

El docente del estudio de caso llega a la entrevista después de un proceso donde interactúa con el investigador en todas sus clases durante seis semanas, que es la duración aproximada de uno de los cinco bimestres escolares que compone un ciclo escolar. Por lo anterior, se considera que las respuestas de la entrevista constituyen una recapitulación de aspectos de dicho proceso y que al expresarse oralmente el docente evoca proposiciones en forma de metáforas.

Se eligieron cinco de ocho categorías analíticas, dentro de la perspectiva de transformación conceptual (Flores, 2009). Las categorías pretenden dar cuenta de la práctica docente y la concepción de aprendizaje del docente, desde los sujetos participantes, el conocimiento científico escolar, la manera que se desarrolla y la finalidad del aprendizaje. Las preguntas y respuestas de la entrevista correspondientes a cada una de estas categorías se reproducen a continuación:

Categoría 1. Rol del estudiante. Disposición a transformar activamente nuevos conceptos a partir de otros anteriores.

### Pregunta:

*Considerando la respuesta que usted dio en el cuestionario y el análisis del video de clase; encontré que hay inconsistencia entre lo que usted piensa del aprendizaje y el papel que desempeñan sus estudiantes. Por un lado, usted opinó en el cuestionario, que los estudiantes: reflexionan para transformar su manera de pensar; mientras que en la observación se nota que ellos reproducen fielmente los conceptos dados por usted, que están en el cuaderno, o los presentes en los libros de texto, por ejemplo cuando elaboran los trípticos. ¿A qué atribuye usted esta diferencia?*

Respuesta:

*Pues a que están muy acostumbrados [los estudiantes] a memorizar, porque su objetivo es siempre más memorizar, más que razonar, entonces les cuesta trabajo salirse de ese esquema que traen; todavía [traen] el esquema memorístico, más que el reflexivo. O sea, ellos... si quiere uno que reflexione, quiere uno que piensen; pero a fin de cuentas vienen terminando con memorizar. Ese es uno de los problemas, más que nada ya es la costumbre que tienen, memorizar más que reflexionar.*

Categoría 2. Rol del docente. Exploración de las ideas de los estudiantes y la confrontación con el conocimiento escolar para lograr la transformación del estudiante.

Pregunta:

*¿Cómo podría usted innovar su forma de enseñanza para hacerla más acorde con la intención de que los contenidos escolares ayuden a aportar nuevas ideas que permitan a los estudiantes modificar otras? ¿Cómo cambiaría la docencia?*

Respuesta:

*Es que ahí hay varios puntos; por ejemplo, los muchachos muchas veces no vienen a aprender, vienen a pasar. [...] A él no le interesa cómo: si copiando. [...] Los papás fomentan a veces esa misma idea: tú pasa, no importa cómo, pero tú pasas. Ya desde ahí hay problemas, porque lo importante que no se ha captado es que es aprender. Entonces, el sistema de evaluación, ya nos está creando un problema... Entonces, primero habría que concientizarlos que vienen a aprender. Mientras no capten esto, vamos a tener conflictos. [...] A nosotros [los docente] nos presionan con las evaluaciones. Entonces, ahí está el otro problema...  
[...] aunque en nuestro caso tenemos un jefe de clases muy accesible que nos dice: si no puedes, no cubras totalmente el contenido al 100%, pero lo que cubras hazlo bien [Otros jefes les dicen] ¿[en] qué punto vas? [...]*

para estas alturas ya vas atrasado... Entonces, es un poquito en saber qué es la evaluación y no confundirla con qué es la calificación. Para que el alumno dejara de sentir esa presión y se preocupara por aprender”.

Categoría 3. Objeto de aprendizaje. Se refiere al conocimiento científico escolar como un medio para construir un modelo que permita al sujeto comprobar su quehacer.

Pregunta:

*Con base en sus opiniones, noté una inconsistencia; por un lado, usted manifestó que el papel que juegan los contenidos de enseñanza en el aprendizaje de los alumnos es aportar nuevas ideas que permitan modificar otras; sin embargo, durante sus clases observé que usted explica a los estudiantes los contenidos científicos de acuerdo con sus notas de clase y después les dicta la información. ¿Por qué se da esta diferencia?*

Respuesta:

*Lo que pasa es que yo acostumbro a explicar los conceptos lo más amplio y la información muy concisa, o sea lo que va a ser el dictado. Yo no acostumbro a dictarles así mucho tiempo; poco, muy conciso. Entonces, yo más que nada lo que hago, no sé si más adelante [en los videos] haya esta información o cómo se manejó. Les doy esa pequeña información, y después ellos tienen que hacerse o formularse ellos mismos un cuestionario [el autocuestionario] y ahí es donde ellos van generando o ampliando esa información con ese mismo cuestionario. Entonces, ahí es donde creo se puede modificar lo que estoy dando, o ampliando, más que modificar. No dicto grandes cosas, un poquito conciso, y sobre eso conciso ellos elaboran su cuestionario. No sé si ésta sea la idea.*

*“Bueno, si bueno, o sea es complicado ¿no? Lo que pasa es que para ellos es completamente nuevo el concepto, y a veces uno comete el error como maestro [de creer] que ya lo tiene tan manejado que cree que ya lo entiende [el estudiante], y a veces uno se va con esa inercia y no le da*

*tiempo al alumno de realmente asimilar. Entonces, realmente sí, ya cuando está uno preguntando cosas con los alumnos, se da uno cuenta que sí... que no ha habido mucho aprendizaje. Entonces, ése sí es uno de los errores que a veces uno comete. Que no se espera uno o da uno por hecho que ya los saben o que están entendiendo. O a veces uno les pregunta: ¿entendieron?; responden: ¡Sí! Entonces, sí, a veces le falla a uno aterrizar eso, realmente.”*

Categoría 4. Desarrollo del conocimiento escolar. Se realiza mediante una secuencia de eventos para determinar, cuestionar y transformar las ideas de los estudiantes que no les permiten comprender o acceder a la explicación de fenómenos o conceptos científicos.

Pregunta:

*Usted mencionó en el cuestionario –como una respuesta alternativa– que la forma en la que mejor aprenden los estudiantes es aplicando sus conocimientos a las acciones de la vida diaria; no obstante, observé que usted hace varias aplicaciones de un mismo examen y va seleccionando y aprobándolos de acuerdo a una calificación mínima [en el primer intento deben sacar mínimo 8, en el segundo 9 y en el tercero 10].*

*¿De qué manera esta forma de trabajo contribuye a un mejor aprendizaje, considerando que los conocimientos de este examen no se referían explícitamente a acciones de la vida diaria?*

Respuesta:

*Sí bueno, lo que es la física, la química, las matemáticas, a veces son muy abstractas. Entonces, a veces es muy complicado llevarlo a la vida cotidiana. Este tema que estábamos viendo ahí se presta mucho, pero hay conceptos como en este caso las fórmulas de este tema. Muchas veces cuando son cuestiones de memoria, en este caso fórmulas, a veces se ven una vez, pasa el examen, se olvida y hasta ahí quedó. Y dicen pues si vas de seis a diez ya pasaste, si es cinco ya reprobaste. Es exigirles un poco más, nada más, pedirles que se esfuercen un poco más; y me ha dado*

*resultado; por ejemplo, ahorita ya estábamos un poquito viendo con balanceo de fórmulas, estábamos viendo... vamos a entrar a oxido-reducción, y les pongo las fórmulas de ácidos y bases, usted recuerda. Así he llevado esa agradable sorpresa, pues [dice a los estudiantes]: ¿qué estoy poniendo aquí?: esto; y aquí: esto. Pues sí funcionó, sí funcionó.*

Categoría 5. Finalidad del aprendizaje. Se entiende como cambiar las ideas previas del alumno mediante un conflicto o confrontación de las mismas, por otras ideas progresivamente más cercanas a la explicación científica.

Pregunta:

*¿Cuál es la importancia de corregir al estudiante cuando no interpreta correctamente un concepto o fenómeno?*

Respuesta:

*Es sumamente importante, si dejamos el error, el error se va a quedar todo el tiempo; si el alumno sale con una idea errónea, esa idea la va a estar arrastrando todo el tiempo. Por eso, no sé si usted observó cuando se estaba trabajando, que se les regresa el examen, pero lo tienen que corregir, porque el proceso no termina al regresarles el examen; OK, ya tienes tu examen, ahora corrígelo y date cuenta de tus errores, entonces ahí es donde termina el [proceso].*

## **5. Análisis y la recuperación metafórica del discurso del docente**

Para Fauconnier y Turner (2002) en buena parte de las interacciones humanas, en su origen y desarrollo mismos, ha operado la integración conceptual, que no es un acto en el cual estemos conscientes debido a la complejidad de las percepciones involucradas. Tal complejidad es intrínseca a las estructuras orgánicas y a las construcciones, estructuraciones y sistematizaciones internas que producen una resultante



simplificada y útil para la comunicación humana. En este sentido la integración conceptual subyace en el lenguaje y se acudirá a ésta para interpretar lo manifestado por el docente del caso.

Las respuestas del docente son productos de su pensamiento, por lo que se consideran espacios mentales que pueden compartir aspectos emergentes que dan sentido a una integración que evoca de manera simbólica los discursos que interactúan en la entrevista. Fauconnier y Turner (2002) proponen en su modelo diferentes espacios mentales de ingreso de la información, sobre la base de un espacio genérico. A partir de ellos emerge una integración conceptual. Así, para visualizar lo expresado por el docente se utilizó este modelo en el Esquema 1.

Espacio genérico <i>"Conceptos emergentes que comprenden la integración de los ingresos 1 y 2"</i>	
Espacio mental (Ingreso 1) <i>"Texto de la pregunta"</i>	Espacio mental (Ingreso 2) <i>"Texto de la respuesta"</i>
Espacio de integración <i>"Texto de la respuesta que agrupa la interacción entre los ingresos 1 y 2"</i>	

**Esquema 1.** Formato para la integración conceptual.

A continuación, se presentan los esquemas resultantes para cada categoría participante.

Espacio genérico <i>Contenedor</i> <i>Esfuerzo</i>	
Ingreso 1 <i>"... usted opinó en el cuestionario, que los estudiantes: reflexionan para transformar su manera de pensar; mientras que en la observación se nota que ellos reproducen fielmente los conceptos dados por usted, que están en el cuaderno, o los presentes en los libros de texto."</i>	Ingreso 2 <i>"... les cuesta trabajo salirse de ese esquema que traen, todavía [traen] el esquema memorístico, más que el reflexivo."</i>
Espacio de integración <i>"Les cuesta salirse del esquema"</i>	

**Esquema 2.** Integración conceptual para la Categoría 1. Rol del estudiante.

El docente de química hizo referencia a que se identificaba con la transformación de la manera de pensar del estudiante al responder una pregunta previamente. Ello contrasta definitivamente con la síntesis que surge en el espacio genérico, con las ideas de *contenedor* y de *esfuerzo*, pues la transformación conceptual se refiere a un sujeto proactivo en el proceso de elaboración de un conocimiento, mediante reconstrucción y reestructuración de estructuras y conceptos. Esto lo realiza de manera continua a partir de lo existente, siendo un acto consciente del sujeto (Bonilla, 2003).

De la respuesta del docente se puede seleccionar una frase metafórica cuando dice: "les cuesta trabajo salirse del esquema". Categoría 2, papel del docente:

Espacio genérico	
<i>Codependencia</i> <i>Enseñanza-evaluación-aprendizaje</i>	
Entrada 1 <i>"¿Cómo podría usted innovar su forma de enseñanza para hacerla más acorde con la intención de que los contenidos escolares ayuden a aportar nuevas ideas que permitan a los estudiantes modificar otras? ¿Cómo cambiaría la docencia?"</i>	Entrada 2 <i>"Los papás fomentan a veces esa misma idea: tú pasa, no importa cómo, pero tú pasas. Ya desde ahí hay problemas, porque lo importante que no se ha captado es que es aprender. Entonces, el sistema de evaluación, ya nos está creando un problema... Entonces, primero habría que concientizarlos que vienen a aprender."</i>
Espacio de integración <i>Vienen a pasar no a aprender lo que se les enseña</i>	

**Esquema 3.** Integración conceptual para la Categoría 2. Rol del docente.

Desde una perspectiva de transformación de las ideas del estudiante el docente debería conocerlas para confrontarlas con el conocimiento escolar. El docente de química concuerda con este propósito; no obstante, quizá a manera de justificación, apela a una situación del contexto e involucra a los padres de familia, a los estudiantes y quizá

a la institución cuando señala que los alumnos acuden a sus materias a la escuela a pasar a como dé lugar y no asisten con el propósito de aprender. De ahí que sus esfuerzos pudieran tener esa intención, pero no fructifique. Posiblemente en esta categoría también se manifiesta un efecto de contención y esfuerzo ante el cual se somete y actúa. A partir de la respuesta del docente se detecta la frase metafórica: “vienen a pasar”.

Espacio genérico	
<i>Conocimientos disciplinares del docente Dictado-autocuestionario-aprendizaje</i>	
<p>Entrada 1</p> <p><i>“Con base en sus opiniones, noté una inconsistencia; por un lado, usted manifestó que el papel que juegan los contenidos de enseñanza en el aprendizaje de los alumnos, es aportar nuevas ideas que permitan modificar otras; sin embargo, durante sus clases observé que usted explica a los estudiantes los contenidos científicos de acuerdo con sus notas de clase y después les dicta la información. ¿Por qué se da esta diferencia?”</i></p>	<p>Entrada 2</p> <p><i>Les doy esa pequeña información, y después ellos tienen que hacerse o formularse ellos mismos un cuestionario [el autocuestionario] y ahí es donde ellos van generando o ampliando esa información con ese mismo cuestionario. Entonces, ahí es donde creo se puede modificar lo que estoy dando o ampliando más que modificar. No dicto grandes cosas</i></p> <p><i>“...para ellos es completamente nuevo el concepto, y a veces uno comete el error como maestro que ya lo tiene tan manejado que cree que ya lo entiende [el estudiante], y a veces uno se va con esa inercia y no le da tiempo al alumno de realmente asimilar.”</i></p>
Espacio de combinación	
<i>Uno se va con esa inercia, que cuando enseña hay asimilación de un conocimiento.</i>	

**Esquema 4.** Integración conceptual para la Categoría 3. Objeto de aprendizaje.

En correspondencia a un aprendizaje por transformación conceptual, el objeto del aprendizaje consiste en la construcción de conocimientos mediante la “reestructuración y transformación de estructuras cognitivas y/o conceptuales que dan como resultado interpretaciones

individuales del mundo” (Bonilla, 2003). Evidentemente en la construcción y respuesta de un cuestionario cerrado al conocimiento expuesto en clase, no hay posibilidades de transformación de un conocimiento sino de una adquisición específica. Se observa quizá otro efecto de *contenedor* en los conocimientos disciplinarios del docente y la apropiación o aprendizaje logrado por medio del proceso dictado-autocuestionario-aprendizaje. La idea de contenedor es apropiada en cuanto a la cantidad y calidad del conocimiento que es determinada por el docente, aun cuando considere que el conocimiento se logra en un periodo de enseñanza. No obstante, en tal periodo no se especifica algún conocimiento escolar como idea a transformar. El docente seleccionó los temas del conocimiento científico a partir del cual se generó el autocuestionario. Ante las respuestas del docente sobre la inconsistencia entre lo que dice y hace, el refiere metafóricamente: “uno se va con la inercia”.

Espacio genérico	
<i>La química es difícil Hay limitaciones cognitivas y se requiere esfuerzo</i>	
<p>Entrada 1 <i>“Usted mencionó en el cuestionario... que la forma en la que mejor aprenden los estudiantes es aplicando sus conocimientos a las acciones de la vida diaria...”</i> <i>“...usted hace varias aplicaciones de un mismo examen y va seleccionando y aprobándolos de acuerdo a una calificación mínima [en el primer intento deben sacar mínimo 8, en el segundo 9 y en el tercero 10].”</i></p>	<p>Entrada 2 <i>Las ciencias naturales son abstractas y es complicado llevarlas a la práctica. Muchas veces (son) cuestiones de memoria... (las fórmulas), se ven una vez, pasa el examen, se olvida... (es) pedirles que se esfuercen un poco más.”</i> <i>En un momento posterior, el docente pregunta al estudiante “-¿qué estoy poniendo aquí? El estudiante responde -esto, y si vuelve a preguntar: -aquí, responden -esto. Pues si funcionó, si funcionó”</i></p>
Espacio de combinación	
<i>Esforzarse en las actividades de clase si funcionó</i>	

**Esquema 5.** Integración conceptual para la Categoría 4. Desarrollo del conocimiento escolar.

Para Bonilla (2003) los procesos cognitivos que se manifiestan en la transformación conceptual son: mecanismos de autorregulación, toma de conciencia, abstracción reflexiva y la generalización inductiva y constructiva. Estos procesos no se desarrollan por el docente bajo el argumento de que la disciplina les resulta abstracta a los estudiantes; pero, admite que se requiere un esfuerzo para generar el conocimiento de los nombres de las sustancias, por ejemplo. Ciertamente, habría otro efecto de contenedor en la naturaleza de la disciplina, ello aparentemente se supera con el esfuerzo de los estudiantes; sin embargo, el logro del aprendizaje no se logra por la vía constructiva, sino por la repetición. En esta categoría, el docente refiere la necesidad de solicitarle al estudiante que se esfuerce más. El aprendizaje va más allá de memorizar lo complicado que implica la estructura de la química, que bien puede ser parte del contenedor que es la práctica docente en una perspectiva constructivista.

Espacio genérico	
<i>Hay un proceso para aprender El aprendizaje es la corrección de errores que se detectan en la re-elaboración de un examen</i>	
Entrada 1 <i>"¿Cuál es la importancia de corregir al estudiante cuando no interpreta correctamente un concepto o fenómeno?"</i>	Entrada 2 <i>"Es sumamente importante, si dejamos el error, el error se va a quedar todo el tiempo; si el alumno sale con una idea errónea, esa idea la va a estar arrastrando todo el tiempo. Por eso, no sé si usted observó cuando se estaba trabajando, que se les regresa el examen, pero lo tienen que corregir, porque el proceso no termina al regresarles el examen; OK ya tienes tu examen, ahora corrígelo y date cuenta de tus errores, entonces ahí es donde termina el...[proceso]"</i>
Espacio de combinación <i>Una idea errónea la va a estar arrastrando (el alumno) todo el tiempo</i>	

**Esquema 6.** Integración conceptual para la categoría 5.

La consideración más importante de la percepción que tiene el docente sobre su práctica docente es lo que piensa sobre la finalidad del aprendizaje; aquello que lograrían sus estudiantes al aprender. El docente de química piensa que el aprendizaje se logra cuando el estudiante se da cuenta de sus errores y deja de arrastrarlos. Sugiere que hay un cambio de actitud producto de las actividades que ellos realizaron. A pesar de esta consideración, las actividades realizadas se hayan encerradas entre los límites del conocimiento que ha considerado adecuado para ser aprendido mediante una secuencia acoplada al proceso de correcciones sucesivas del autocuestionario, en el cual con perseverancia y tiempo invertido por el estudiante alcanzaría una calificación satisfactoria. Las ideas erróneas se arrastran si no se corrigen y corregirlas supone un esfuerzo, pero este está limitado a la actividad realizada y los contenidos dados por el docente.

## **6. Discusión**

Las ideas metafóricas mencionadas en la entrevista se interpretan como síntesis del pensamiento por medio del lenguaje. Reflejan aspectos de la percepción que tiene el docente sobre el aprendizaje de sus estudiantes. Tal percepción está fundada en la capacidad de memorizar y lograr con ello aprobar la asignatura. Aprobar la asignatura resulta satisfactorio para quienes interactúan en el espacio escolar como para otros participantes indirectos como los padres de familia y las autoridades escolares. Lo expresado por el docente sugiere la idea de un contenedor, un espacio-tiempo escolar, de cuyos límites es posible salir con el esfuerzo del estudiante y ello lo justifica al promover un aprendizaje por medio de repeticiones sucesivas.

El contenedor podría incluir las costumbres; rutinas y esquemas útiles en el manejo de conocimientos simples, sin complicaciones; directos, visuales, como el tríptico; cuestiones que son adecuadas para

aprobar una asignatura difícil como la química, la cual requiere memorización. Lo anterior es contrario a la construcción de un conocimiento, tanto en complejidad como en proceso.

Así la concepción de aprendizaje puede estar envuelta en las ideas metafóricas mencionadas por los docentes. Que el docente se dé cuenta de que sus concepciones guían su práctica puede ser un primer paso hacia la transformación de las mismas. La transformación de la práctica docente es una aspiración no sólo en los momentos de reformas curriculares, sino ante la falta de logro del aprendizaje en los estudiantes de educación básica. El acercamiento a la práctica no alcanza una formalidad con fines de proponer al docente que experimente cambios en sus estándares de desempeño. Hay por lo tanto la necesidad de una intervención hacia el sujeto y desde el sujeto.

Tradicionalmente se ofertan al docente diversos cursos para actualizarlo o capacitarlo. La no-especificidad de estos no contribuye a una óptima transformación de las prácticas y no aportan elementos diagnósticos para los usuarios una vez que los han tomado. De ahí que además de que se carece, por parte de la institución ofertante de desarrollo profesional, de un diagnóstico de sus usuarios, no logra darles suficiente retroalimentación del logro obtenido y de los aspectos que debiera atender para la mejora profesional.

Así, el docente transita por su profesión sin evidencia alguna de su práctica y ello es una carencia que pudiera resarcirse mediante el registro de la misma y un análisis de sus comentarios a cuestionamientos o de diálogos provenientes de diversas fuentes. La interpretación de la palabra del docente mediante los esquemas de integración conceptual harían emerger síntesis y quizá metáforas que expresen aspectos contradictorios que pueden ser aprovechados para mejorar la práctica.

## Reflexiones finales

En la perspectiva de una estrategia denominada Servicio de Atención Técnica a la Escuela (SEP, 2017), se podrían recuperar las percepciones del docente, practicar los análisis mostrados en este capítulo y detectar posiblemente la evocación de metáforas. Un siguiente paso sería dialogar sobre las mismas en la perspectiva de invitarlo a la reflexión que motive modificaciones pertinentes a su contexto. Todo lo anterior en la búsqueda de mejorar la eficacia de su práctica docente y el aprendizaje de sus estudiantes. En este sentido, propuestas como la de López-Vargas (2010) y Basto-Torrado (2010) que persiguen la mejora de los profesores desde sus concepciones, pueden ser útiles al desarrollo de una práctica reflexiva. Lo anterior es concordante con lo expresado por Schön (1998) cuando afirma que la eficacia surge de la experiencia práctica. En el caso presentado, si esta no es modificada, no se puede superar los aspectos implicados en las metáforas propuestas y entre ellas cuando se interpreta que ambos, estudiantes y docente, conviven en un contenedor y que se requiere esfuerzo para salir de ello, situación que el docente comprende y ante la cual no asoma posibilidad de proponerse un cambio.

## Referencias

- Bonilla, M.X. (2003). *Concepciones epistemológicas, de aprendizaje y evaluación de los docentes de ciencias naturales de la Escuela Normal Superior de México*. (Tesis de maestría). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Bravo, A. et al. (2011). *Las ciencias naturales en la educación básica: formación de ciudadanía para el siglo XXI*. México: SEP.
- Campos, A. (2012). La evaluación de la práctica docente desde la perspectiva del estudiante. En *La evaluación educativa: análisis de sus prácticas*. México: UNAM-Conacyt/Díaz Santos Editores.



- Carvajal, E. y Gómez, M.R. (2001). Concepciones y representaciones de los maestros de secundaria y bachillerato sobre la naturaleza del aprendizaje y la enseñanza de las ciencias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7 (16), 577-602.
- Fauconnier, G. & Turner, M. (2002). *The way we think, conceptual blending and the mind's hidden complexity*. New York: Basic Books.
- Five Graces Group (2009). Language Is a Complex Adaptive System: Position Paper, *Language Learning*, 59, Suppl. 1: 1–26.
- Flores, M.L. (2009). *Las concepciones de aprendizaje y evaluación y su correspondencia con la práctica docente de profesores de ciencias naturales del ciclo secundario*. (Tesis de doctorado). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Fumagalli, L. (1997). La enseñanza de las ciencias naturales en el nivel primario de educación formal. Argumentos a su favor. En H. Weissman (comp.). *Didáctica de las ciencias naturales. Aportes y reflexiones* (pp.15-35). Argentina, Buenos Aires: Paidós.
- García-Cabrero, B. et. al. (2008). Las aproximaciones teórico-metodológicas en los trabajos de la RIED: consideraciones en torno a la construcción de un modelo de evaluación de la práctica docente. En Rueda, E. (Ed.). *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica* (pp. 162-220). México: IISUE-UNAM-Plaza y Valdés.
- González, W. (2016). Las leyes de la didáctica y la realidad escolarizada. ¿Necesidad de cambio? *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. XLVI, 3: 85-110.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. México: INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2016). *Bases de datos PLANEA*. México: INEE.
- Lederman, N. (1999). Teachers understanding of the nature of science and classroom practice: factors that facilitate and impede the relationship, *Journal of Research in Science Teaching*, 22, 649-662.

- López-Vargas, B.I. y Basto-Torrado, S.P. (2010). Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva, *Educación y Educadores*, vol. 13, núm. 2, mayo-agosto, 275-291
- Mellado, V. (1998). The classroom practice of preservice teachers and their conceptions of teaching and learning science. *Science Teacher Education*, 82, 197-214.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2012). *Programa para la evaluación internacional de alumnos*. México: OCDE.
- Rius, P. y Garritz, A. (2004). Un programa de atención diferenciada para estudiantes Universitarios, *Perfiles Educativos*, vol. XXVI, núm. 104, 33-56.
- Pfleger, S. (2013). ¡Viva mi barrio, que transita por tus venas! *Amerika*, <http://amerika.revues.org/4191>
- Pfleger, S. (2016). *Solo vemos lo que miramos. Aspectos de la relación entre cultura, identidad y lenguaje y algunas implicaciones para la enseñanza de un diálogo intercultural en la clase de lengua extranjera en la educación superior*. México: UNAM/CELE.
- Sanmartí, N. (2009). *Didáctica de las ciencias en la educación secundaria obligatoria*. Madrid: Síntesis.
- Schön, A.D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesores cuando actúan*. España: Morata.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Acuerdo 592 por el que se establece la integración de la educación básica*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Servicio de Atención Técnica a la Escuela*. México: Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente-SEP.

**“Lo mejor de Tijuana es San Diego”, “lo mejor de San Diego es Tijuana”: construcción metafórica de identidades corporeizadas en la inter-transacción entre dos lenguas-culturas**

LAURA  
GABRIELA GARCÍA  
LANDA

En una visita académica a la Universidad Autónoma de Nuevo León en Tijuana, Baja California, pregunté a los estudiantes universitarios qué consideraban lo mejor de Tijuana y ellos contestaron: “Lo mejor de Tijuana es San Diego.” ¿Desde qué marco se puede entender esta metáfora, en la que San Diego pasa a ser parte constitutiva de la identidad positiva de Tijuana?

La cognición humana se conforma de las percepciones, acciones y relaciones de los humanos con los individuos y objetos con los que inter y transactúan (Gibbs, 2004) en contextos diversos (Kövecses, 2014). En este sentido es que nos interesa analizar estas percepciones, acciones y relaciones, a través de las metáforas corporeizadas de Tijuana y de San Diego en la prensa y noticieros de ambas ciudades.

Primero expondremos el marco desde el cual nos aproximamos al análisis de las metáforas; enseguida se describe cómo fueron abordadas desde el punto de vista metodológico, continuamos con el análisis, para finalmente exponer algunas conclusiones generales.

### **1. Epistemología hermenéutica del segundo orden**

Comenzaremos por preguntarnos cuál es la relación entre el objeto subjetivado Tijuana y el objeto subjetivado San Diego, desde la pers-

pectiva de la experiencia cognoscitiva inacabada del sujeto indagador, en el marco de un contexto de praxis de naturaleza intersubjetiva e interobjetiva, en la cual se construye el conocimiento, se historiza y se interpreta de manera situada. Esta relación se construye, entonces, en el marco de una causalidad compleja, sensible al contexto y al entorno del momento y de la historia.

La relación de inter subjetividad/objetividad tiene una estructura disipativa, en el sentido de que se auto-eco-organiza de manera constante; esto es, muestra orden y desorden, estabilidad e inestabilidad, equilibrio y desequilibrio, necesidad y azar, determinismo e indeterminismo, predictibilidad e impredictibilidad (Sotolongo & Delgado, 2006: 59), siempre en permanente transformación.

A partir de esta estructura disipativa emergen nuevas estructuras y conformaciones que permiten un nuevo orden complejo, menos entrópico pero al mismo tiempo abierto al entorno: a los intercambios e integraciones de elementos de índole diversa. Es decir, existe una naturaleza dialéctico-sistémica de la construcción conceptual, mediadora de los contrarios, a partir de la cual, los desequilibrios y desestabilidades forman parte de una existencia en transformación constante, de comportamiento auto-organizante del mundo complejo.

Lo anterior implica que para entender una percepción, la acción o la relación entre los sujetos-objetos se requiere evidenciar las circunstancias sociales a partir de las cuales el sujeto investigador conforma su visión acerca del objeto que indaga, en el sentido de que existen una serie de valores mediante los cuales se construye de manera colectiva, como producto humano. Sólo es posible saber esta relación si se pone en claro cuál es la actividad del sistema objeto y cómo interfiere ésta con la actividad objetivadora del sujeto; es decir, si se da un proceso de reflexividad en el campo de las disciplinas sociales.

Por tanto, nuestra aportación se centra en la investigación social no clásica, reflexivista compleja o de segundo orden, de inspiración hermenéutica, mediante la cual el investigador se integra al proceso

de investigación como sujeto en proceso de construcción y mantiene una postura reflexiva. Visto así, la investigación social se vuelve un actor más, un dispositivo al interior de la sociedad, un sistema observador.

## **2. La naturaleza hologramática de la relación metáfora-identidad como construcción cognitiva**

La estructura metafórica de la identidad no puede reducirse a un conjunto de marcas universales, a través de las cuales uno pueda deducir la identidad a partir de unos cuantos elementos constitutivos, sino más bien precisa verla como un fenómeno singular, con una génesis particular, en el que los elementos o eventos interrelacionados conforman conjuntos organizados o sistemas de los que emergen cualidades que no existen por separado, sino que son complementarias, y que tienden al orden, al desorden, a la interacción y a la organización; esto es, a un ciclo continuo de estructuración y desestructuración, en la que el efecto retro actúa sobre la causa, creando un bucle de endo-exo-causalidad, en el que todo conjunto organizado se constituye a la vez de las partes y del todo y del que emergen, cualidades y propiedades particulares. Así, el conocimiento tiene un punto de partida que genera un movimiento circular ininterrumpido que no tiene término, en ese sentido se considera que es hologramático: toda parte contiene información del todo, como los organismos multicelulares. “En el lenguaje, el discurso toma sentido en relación a la palabra, pero la palabra solo fija su sentido en relación a los discursos en los que se encuentra encadenada” (Morin, 2004: 7).

La relación metáfora-identidad como construcción ideológica discursiva permite entender las interacciones entre los individuos que producen la sociedad que los produce. Es en este sentido que el corpus analizado, como construcción discursiva (metafórica corporeizada) que instrumentaliza las interacciones entre los individuos o las colectividades

en los contextos actuales de Tijuana y San Diego, posibilita reflexionar sobre su identidad. Podemos pensar que esta construcción contradictoria o indecidible existe gracias a la doble temporalidad; esto es, al desarrollo y al progreso pero también a la corrupción y a la degradación, a la vida y a la muerte, siempre presentes en la identidad. “Existe un principio de incertidumbre en el examen de cada instancia constitutiva de conocimiento” (Morin, 2004: 16).

Al mismo tiempo es posible pensar en esta articulación compleja como parte de un posicionamiento sociocultural variable que se convierte en mapas conceptuales compartidos por la colectividad (Frank, 2008: 1).

### **3. Metáfora corporeizada**

La noción de metáfora corporeizada emerge de las sensaciones ordinarias experimentadas por la gente de sus cuerpos en acción. Le subyace el principio de que existe una relación entre las estructuras lingüísticas y las estructuras conceptuales. Desde la ciencia cognitiva, la metáfora se constituye como parte esencial del pensamiento, razón e imaginación de la gente. Conforman los mapeos conceptuales más persistentes. Las metáforas conceptuales involucran entender un dominio de experiencia (en nuestro caso la valla [el muro]) en términos de un dominio de experiencia diferente más concreto (barrera). La sistematicidad de estas expresiones revela un patrón fijo entre la experiencia de los deportados sobre el dominio de experiencia valla [muro] corresponden de manera sistemática; es decir, existe una correspondencia ontológica entre los dos dominios conceptuales. Por lo general estas correspondencias no reflejan lo que es idéntico en ambos dominios sino que sugiere significados relacionales que se basan en la proyección del conocimiento del dominio base al dominio meta, como por ejemplo “fin del sueño americano” y “frustración”. La comprensión metafórica

de los conceptos motiva el uso y comprensión de diferentes aspectos de la lengua, incluyendo la imagen mental de las frases idiomáticas, el uso sensible al contexto de las expresiones idiomáticas.

En suma, muchas metáforas están motivadas por nuestra experiencia sensoriomotora del mundo, tanto las características del entorno como el cuerpo con el que percibimos median su aparición.

#### **4. Gestalts de experiencia o esquemas de imagen**

Las *gestalts* de experiencia o esquemas de imagen surgen durante la actividad sensoriomotora al manipular objetos, buscar orientación espacial y temporal y al dirigir nuestro foco perceptual para varios propósitos. Se particularizan porque poseen una naturaleza imaginativa y no proposicional y operan organizando estructuras de experiencia a nivel de la percepción corporal y el movimiento. Consisten de patrones espacialmente dinámicos que subyacen las relaciones espaciales y el movimiento encontrado en imágenes reales concretas. No se trata de representaciones temporales sino de propiedades permanentes de experiencia corporeizada. Se aclara en un ejemplo concreto, en un momento representacional, que posee una estructura interna que sirve como la base corporeizada para muchos conceptos metafóricos abstractos. La experiencia corporeizada puede derivar de la metáfora o del momento representacional, como la vista, el sonido o la acción. Los esquemas de imágenes corporeizadas se relacionan al uso y a la comprensión de expresiones lingüísticas metafóricas (Gibbs *et al.*, 2004: 1192).

Los esquemas de imagen pueden utilizarse para predecir las intuiciones de la gente acerca de los significados relacionados de las palabras polisémicas, incluyendo aquellos significados que son altamente abstractos y metafóricos. Por ejemplo, los esquemas de imagen de “lo mejor” y “lo peor”. Esquemas de imagen que sirven como dominios de origen para varias metáforas conceptuales importantes que subyacen

el uso y comprensión de los hablantes que las utilizan. Las metáforas conceptuales motivan muchos tipos de expresiones sistemáticas que van desde las expresiones idiomáticas hasta las metáforas poéticas, los dominios fuente en muchas metáforas conceptuales están inherentemente estructurados como esquemas de imagen que emergen de experiencias corporeizadas emergentes. Lo anterior permite a la gente hacer sentido y entender diferentes expresiones lingüísticas a partir de la corporeización (Gibbs *et al.*, 2004: 1195).

Las metáforas conceptuales parecen diferenciarse de la manera en la que están fundamentadas de manera experiencial. La metáfora conceptual no es la unidad básica de mapeo metafórico. Existen metáforas primarias que emergen del funcionamiento corporeizado en el mundo. En este caso, la fuente dominio de la metáfora proviene del sistema sensoriomotor del cuerpo. Un mapeo metafórico primario sucede cuando hay una base de experiencia directa y una evidencia lingüística independiente. También existen metáforas complejas o compuestas que consiste de un complejo metafórico auto-consistente compuesto de más de una metáfora primaria o primitiva. Estas últimas se crean de la mezcla de metáforas primarias y, por tanto, adaptan pequeñas piezas metafóricas en unas más grandes (Gibbs *et al.*, 2004: 1197-1998).

## **5. El contexto en las metáforas corporeizadas**

[Las] operaciones cognitivas y los sistemas conceptuales funcionan en contexto. Están en una interacción continua. Como el sistema conceptual es influido por el contexto en el que emerge, éste cambia, y como resultado de este cambio, este sistema conceptual modificado es utilizado en la siguiente aplicación del sistema (Kövecses, 2014: 21).

Las metáforas corporeizadas varían según la cultura e incluso las diferencias culturales locales e individuales. Esto es así porque los contextos



varían y se utilizan operaciones diferenciadas en contextos distintos, por lo que algunas operaciones cognitivas son mayores o menores dependiendo de los grupos de gente y los contextos cambiantes. En este sentido, es fundamental explorar cuál es la interacción entre los aspectos metafóricos del sistema conceptual y los factores contextuales integrados en los conceptos metafóricos.

Las metáforas conceptuales pueden también recibir su motivación corporal de ciertas correlaciones universales en la experiencia, cuando, por ejemplo, la gente ve una correlación entre dos eventos (Lakoff & Johnson, 1980; Lakoff 1987 en Kövecses, 2014: 22). Cuando el sentido del significado se basa en tales experiencias básicas, el resultado puede estar cerca de un significado (contenido) universal. En este sentido, las experiencias corporeizadas de este tipo constituyen un factor principal en conformar el sistema conceptual. Esto no significa que todas las experiencias corporeizadas formen conceptos, sino que tienen el potencial de hacerlo. Cuando las experiencias corporeizadas afectan el sistema de alguna manera, éstas contribuyen a establecer los aspectos universales del sistema conceptual (Kövecses, 2014: 22).

El contexto desempeña una función crucial en la conformación del sistema conceptual. Una corporeización variable permite a los individuos adaptar los símbolos perceptuales en su sistema conceptual a ambientes específicos. De esta manera, el contexto no universal afecta la forma en que la gente conceptualiza el mundo en situaciones discursivas comunicativas reales “la presión de la coherencia”. Las conceptualizaciones tratan de ser coherentes con sus cuerpos y con sus contextos, a veces se encuentran con limitaciones conceptuales en las que estos elementos presionan y alguno de los dos es más saliente en una situación determinada. Según Kövecses (2014), existen dos fuerzas que cambian el sistema conceptual: 1) La aplicación alternativa de operaciones cognitivas como la metáfora y la metonimia y 2) La experiencia diferencial. Los factores contextuales variados influyen de manera constante en la forma en la que conceptualizamos el mundo. Debido a que los factores

contextuales cambian todo el tiempo, el sistema conceptual cambia con ellos. Existe un interjuego entre estos dos en los conceptos culturales significativos, en la representación y en los espacios mentales.

Asimismo existen dimensiones de variación en la conceptualización metafórica como las que transgreden la cultura, las que existen dentro de la cultura, individuales, históricas, o de desarrollo. Los aspectos que componen las metáforas conceptuales son el dominio de origen, el dominio meta, la base experiencial, la relación entre el origen y la meta, las expresiones lingüísticas metafóricas, las inferencias, las realizaciones no lingüísticas, los *blends* (variación metafórica) y los modelos culturales. Las causas de esta variación son la experiencia diferencial y los estilos cognitivos diferenciales, con algunos casos derivados como la consciencia del contexto (físico, social, cultural, situación comunicativa), la memoria diferencial, las preocupaciones e intereses diferenciales. La memoria de eventos y de objetos creada por la comunidad o por un solo individuo, la historia de una comunidad o de un individuo. Las preocupaciones e intereses de los individuos conforman la actitud con la que los grupos o individuos actúan o están predispuestos a actuar en el mundo. La experiencia diferencial caracteriza tanto a grupos como a individuos y, como contexto, varía de global a local. El contexto global se refiere al conocimiento general que un grupo comparte y que afecta la forma en la que los miembros del grupo usan las metáforas. El contexto local de conocimiento se refiere a un conocimiento específico que pertenece a una situación concreta que involucra a individuos particulares (Kövecses, 2014: 24).

Para comprender la manera en que los conceptos que constituyen la experiencia diferencial influyen en la creación de metáforas de situaciones comunicativas particulares es importante conocer los elementos principales del discurso: hablante o conceptualizador del discurso, el tópico o el tema y el escucha o destinatario, así como el entorno del discurso, qué aparece antes, qué después de una unidad particular del discurso que influye la selección de una metáfora. La existencia de

discursos previos o de discursos dominantes sobre el mismo tema también puede ser un dominio de recursos, las ideologías también imprimen variaciones importantes a las metáforas, así como el entorno físico, social, cultural e histórico en el que acontece el evento comunicativo. La metáfora emerge del contexto psico-social en el que se produce. La metáfora deriva de algunas de las características perceptuales que caracterizan el escenario físico-social. Lo anterior se conforma de un número de metáforas conceptuales y metonimias que funcionan en varios niveles esquemáticos.

Primero hay una metáfora genérica conformada de varias expresiones metafóricas y metonímicas, sin importar qué tan distantes los significados literales y figurativos puedan estar el uno del otro. Se pueden construir y reconstruir las rutas conceptuales apropiadas que proporcionen un lazo sensible entre las dos.

En cuanto a intereses y preocupaciones, las actividades más habituales y comúnmente perseguidas pueden ser dominios origen de metáforas mucho más que las marginales.

Finalmente, también hay un aspecto ideológico como contexto. En la lingüística cognitiva, se asume que un concepto está representado en la mente por un número de otros conceptos que conforman un todo coherente, un dominio funcional; esto es, un marco conceptual:

In the cognitive linguistic view, a concept is assumed to be represented in the mind by a number of other concepts that form a coherent whole, a functional domain, that is, a mental frame. In other cases, however, a number of concepts can hang together in a coherent fashion without forming a tight frame-like structure. This happens in the case of world-views or ideologies, where a number of concepts occur together forming a loose network of ideas (Kövecses, 2014: 32).

En otros casos, sin embargo, un número de conceptos ocurren al mismo tiempo sin formar una estructura marco rígida, como las visiones

o ideologías mundiales. Estas redes de ideas sueltas pueden gobernar la forma en que pensamos y hablamos acerca del mundo.

## **6. De las metáforas primarias a la integración conceptual: “Lo mejor” es arriba/superioridad y “más” es arriba/verticalidad**

Generalmente utilizamos información de un dominio concreto y perceptual, como la claridad y la oscuridad para estructurar el dominio más abstracto del bien y del mal. En nuestro caso, hemos identificado como esquema de imagen “lo mejor”, dominio base para metáforas asociadas con valores que refieren a algo que es superior o que está por encima de una cualidad; o bien, que es preferible o más conveniente que algo que está por debajo en una escala vertical de valores; metáfora de “lo mejor es superior y arriba”.

“Mejor” es un *adjetivo* que significa que algo es superior y que está por encima respecto a alguna cualidad; o bien, que es preferible o más conveniente. Se trata en suma de establecer comparaciones de superioridad entre Tijuana y San Diego, en las que sobresale una dimensión diferencial que hace a una preferida y a la otra no, o menos preferible o conveniente.

Si comparamos las metáforas que describen a Tijuana con las que describen a San Diego podemos observar que la primera es descrita como “la ciudad en la que el hampa ha sentado sus reales” frente a la metáfora contrastante de “San Diego es la mejor ciudad para vivir en los Estados Unidos”. Podemos enlistar una serie de atributos referidos por la prensa a cada uno, los cuales integran la dimensión conceptual y representacional de la colectividad con respecto a estas ciudades por separado.

**Tabla 1.** Lo mejor es superioridad/más es arriba/movimiento vertical ascendente.

<i>Tijuana</i>	<i>San Diego</i>
Corrupción	Orden
Narcotráfico	Pulcritud
Peligro	Existencia y observación de normas
Violencia	Buen comportamiento cívico
Permisibilidad	Menor corrupción
Libertinaje	Más control de drogas
Maquila	Menos violencia
Conflicto	
Espacio saturado de maldad, de tráfico de drogas y de humanos.	
Fin del sueño americano.	

Observamos que el contraste pone de relieve las diferencias entre ambas y permite comprender en qué sentido, frente a las valoraciones contextuales de bienestar y de estándar de vida, Tijuana se posiciona por debajo de San Diego en la escala vertical. Si consideramos la metáfora de que San Diego es la mejor ciudad en los Estados Unidos tiene una base experiencial de que “lo mejor” es necesariamente ordenado, pulcro, normado, cívico, incorrupto, no violento y libre de drogas; frente a su contraparte Tijuana que aparte de presentarse como lo opuesto en la prensa, se le añade que no es preferible ni conveniente y va en movimiento descendente en la escala vertical de valores, al relacionarlo con peligro, permisibilidad, libertinaje, maquila a sueldos míseros, conflicto, saturación de maldad, de tráfico de drogas y de humanos, fin del sueño americano.

## **7. “Lo mejor de Tijuana es San Diego”**

¿Cómo podemos entender entonces la expresión metafórica de que lo mejor de Tijuana es San Diego? Revisando la prensa escrita y los noticieros encontramos varias metáforas que nos parecen importantes y

que después se mezclan para conformar una integración conceptual (Turner & Fauconnier, 1984; 2002). Según Fauconnier y Turner (2008) las metáforas involucran más que mapeos y vínculos entre dos espacios, muchos integran espacios y una estructura emergente en cada cadena. En las integraciones conceptuales se viola la inferencia del origen en el espacio emergente (*blending*) y se dan múltiples especies de integraciones conceptuales. Para esta contribución hemos utilizado las herramientas proporcionadas por estos autores para analizar la metáfora “Lo mejor de Tijuana es San Diego”.

El *input* 1 lo conforman todas las metáforas relacionadas con Tijuana tanto en el pasado como en el presente (desde hace 4 años). El *input* 2 lo conforman todas las concepciones metafóricas referidas a San Diego en el pasado y en el presente.

**Tabla 2.** Integración conceptual. *Blending* Tijuana-San Diego.

<i>Input 1</i>	<i>Input 2</i>
<i>Tijuana</i>	<i>San Diego</i>
Ambiente cultural Vibrante Espacio de libertad Espacio de informalidad Espacio reconfortante Espacio de generosidad Espacio de riqueza Lugar de lo insólito Lugar de lo exótico Variedad culinaria Galerías de arte Sabores y colores	Mejor ciudad para vivir de los Estados Unidos Orden Pulcritud Existencia y observación de normas Buen comportamiento cívico Menor corrupción

La comprensión es un fenómeno de la integración conceptual al que recurren los seres humanos para comprender cadenas de significados. La comprensión opera con un pequeño conjunto de relaciones ancladas a la neurobiología básica humana, al relacionarse con la experiencia física y humana socio-cultural. Las relaciones básicas como la identidad,

el cambio, la representación, la relación causa-efecto y la parte-todo configuran los espacios mentales y definen topología social en los espacios mentales. “La integración conceptual busca la comprensión a través del *blending* para llegar a una escala humana” (Fauconnier & Turner, 2000: 283).

Ya vimos arriba que ambas ciudades como localidades por separado no tienen que ver una con la otra en términos de “lo mejor”. Al mismo tiempo, tampoco parecen estar relacionadas en cuanto a “lo peor”. ¿Qué aspectos conceptuales permiten mirarle con una topología distinta? Echemos una mirada a la naturaleza hologramática en la que podamos identificar un evento concreto en el que se teja un lazo identitario entre estos dos sujetos-objetos, o espacios de construcción de la subjetividad. También tomemos en cuenta la experiencia sensoriomotora de los habitantes de este entorno particular que nos permite recoger sus percepciones corporeizadas, a partir de los esquemas de imagen que emergen de la actividad y del interjuego entre los factores contextuales y el sistema conceptual, al interior de los espacios mentales.

El primer evento es un reportaje en la prensa en el cual se enuncia que lo mejor de San Diego es Tijuana y en el que, después de mencionar las ventajas de Tijuana y las desventajas de San Diego, apela al público y dice:

Tal parece que están llegando a la misma conclusión que yo: dos ciudades cercanas no existen aisladamente. Se nutren mutuamente y se complementan, incluso cuando hay una frontera internacional entre ellas. En esta situación concreta, se llega a la metáfora de una identidad retroactiva, que se construye de manera bidireccional y que atraviesa barreras (*Noticiero Univisión*, 20 de mayo de 2013).

El segundo evento es un reportaje que aparece en la prensa estadounidense y que se define como “lado-a-lado-pero-en-un-mundo-aparte”:

En los barrios residenciales y comerciales alrededor del puerto de entrada de San Ysidro, es difícil saber dónde termina México y dónde comienza Estados Unidos. Placas de Baja California llenan los estacionamientos del lado estadounidense, con compradores que van a abastecerse a tiendas de descuento y de precios de mayoreo, mientras que los autos con placas de California se enfilan hacia el sur para disfrutar de actividades divertidas o viviendas más baratas. [...] Miles de millones de dólares cruzan la frontera cada año en la región San Diego-Tijuana (*Hoy Los Ángeles*, junio 13 de 2016).

Estas metáforas muestran una identidad fusionada por la actividad comercial, motivada por los intereses particulares de la comunidad regional. Metáfora que destaca la dinámica financiera de la región y en este sentido su identidad como región. Al mismo tiempo, vemos elementos diferenciales ya que si bien los millones cruzan diario sin aparentes problemas, no así las personas; esto es, los migrantes, para quienes el cruce es un tiempo sin límites: “Algunos pueden esperar, por papeles, por amnistía, de por vida.”

El tercer evento es una entrevista en San Diego hecha a un personaje importante quien habla sobre la importancia de la cultura binacional (*San Diego Red Noticias*, 9 de septiembre de 2013):

Importancia de re-educar la frontera para consolidar lo que es la cultura binacional, la importancia de Tijuana y San Diego se conozcan para unir esfuerzos y crear la mega-región de la que muchos hablan y pocos conocen. [...] muestra de cuán importante era la región para los del otro lado de la frontera. -“Siempre hemos buscado construir esos puentes de comunicación entre las ciudades y la región. [...] El seguimiento de la mancuerna implica un reto para cada nueva administración [...], esta relación debe ser institucional y ser continuada a pesar del cambio de líderes. [...] ¿Qué implica la relación binacional? Simplemente somos vecinos [...]. Implica el conocimiento, la convivencia [...]. Amigos, relaciones económicas, son algunas de las cosas que no tienen frontera. Tijuana y San Diego no



terminan en la línea internacional, hay muchas actividades en las que pueden colaborar los ciudadanos.

Esta serie de metáforas integra de manera clara y a escala humana, a través de la mediación de la metáfora, el concepto de identidad como región binacional o mega-región, identidad que está en proceso de construcción, por la serie de acciones que todavía hay por hacer para conocerla y mantenerla. Destaca de manera importante la metáfora conceptual de “vecino” como un rasgo distintivo que podría articular la actividad de cooperación también a escala humana, ya que apela a la experiencia sensomotora de la colectividad con respecto a la vecindad en relación a las actividades por hacer en la mega-región. Finalmente, en un reporte documental intitulado *Tijuana: el fin del sueño americano* se enuncia lo siguiente:

“Tijuana es una ciudad joven pero pues ora sí que está creciendo muy rápido ¿no?”

“La transformación y emergencia de Tijuana como región económica es muy acelerada”.

“Tijuana crece dos hectáreas al mes. Es famosa por sus maquilas, producción barata a base de sueldos míseros, pero en las nuevas naves de montaje cada vez se produce más tecnología de punta, sobre todo para EUA. El director de [...] nos dice que hace solo cuatro años Tijuana estaba sumida en la guerra de la droga y nadie se atrevía a salir a la calle. Hoy llegan aquí trabajadores de todo el país”.

“La gente tiene mejores oportunidades en Tijuana de lo que suele tener en otros lugares de donde proviene, por eso vienen para acá. Sin embargo, al mismo tiempo es un reto. La ciudad siempre tiene una necesidad de seguir creciendo en infraestructura, en servicios públicos, en educación y eso también imprime a Tijuana una carga en términos de poder mantenerse a la par con este desarrollo y este crecimiento”.

La transformación y emergencia de Tijuana como región económica es muy acelerada. En ella se integra lo viejo y lo nuevo. Era una ciudad del inframundo, invisible pero ha emergido a la superficie y ahora es un apoyo para la clase trabajadora de todo el país. Ciudad de las oportunidades con respecto a otros estados de la República. El surgimiento de esta identidad es un reto. Es una célula que crece y se multiplica, con una gran carga reproductiva que tiende a saturarse: “Dos ciudades cercanas no existen aisladamente. Se nutren mutuamente y se complementan, incluso cuando hay una frontera internacional entre ellas.” La metáfora muestra la rica interacción, coexistencia y complementariedad entre estos dos mundos eclipsados cada uno por lo mejor del otro, compartiendo una co-identidad definida más allá de las fronteras físicas.

**Tabla 3.** Integración conceptual. Compresión.

<i>La región binacional o mega-región</i>
<p>Complementariedad  Causa-efecto  Identidad  Dólares que cruzan  Interacción de vidas económicas que se complementan  Dinámica financiera de la región  Cantidades crecientes de dinero y bienes que fluyen en ambos sentidos.  Los carriles SENTRI han reducido los tiempos de espera para los viajeros en la frontera.  Los acuerdos comerciales están uniendo las economías de Baja California y de los Estados Unidos.  Mancuerna institucional  Relación indestructible  Vecindad sin frontera: el conocimiento, la convivencia, amigos, relaciones económicas, colaboración ciudadana, cosas que no tienen una frontera física.  Trasladarse, contribuir, la gastronomía, la viticultura, la seguridad, la voz que tendría la última palabra.  Invisible  Se re-educan  Se unen esfuerzos  Se crean</p>

La integración conceptual se genera a partir del esquema cognitivo preexistente de que Tijuana es una ciudad que ha cambiado recientemente, y que está al mismo nivel que San Diego en este tipo de rubros. Al mismo tiempo, el contraste con los esquemas cognitivos de la colectividad, mencionados en el *input* 1 acerca de las características negativas de Tijuana permite comprender el posicionamiento de San Diego como la característica que se encuentra por encima de cualquier otra que la describa a Tijuana de manera positiva.

### **Reflexiones finales**

Volviendo a la reflexividad epistemológica, observamos una termodinámica de fuerzas que causa la auto-eco-organización de una identidad mega-regional, todavía en ciernes a nivel ideológico, pero que se desborda a nivel de la experiencia, ya que los cambios se experimentan de manera vertiginosa y casi imperceptible por su fuerza pero sí perceptible en el discurso como construcción cognitiva de la colectividad, a través de metáforas corporeizadas de distintas dimensiones de variación que resignifican la relación y la identidad de cada ciudad y de la mega-región a partir de los eventos particulares en los que se estructuran y se desestructuran las identidades de manera recursiva. Desde la prensa consultada, es este rasgo distintivo de la interacción de la región binacional o mega-región que la colectividad tijuanaense y la sandieguense experimentan ese aspecto conceptual de vecindad, el que le confiere a la metáfora “Lo mejor de Tijuana es San Diego” su sentido particular. Queda por resignificar este sentido desde la perspectiva de la metáfora del muro y desde otras aproximaciones metodológicas.

## Referencias

- Delgado Díaz, C.J. (2006). Crisis y revolución en el pensamiento científico contemporáneo: la hipótesis del nuevo saber. En C. Marletti y P. Ravelo (eds.), *El gesto de la filosofía hoy* (pp. 1-10). La Habana: Edizioni ETS – Pisa, Imagen Contemporánea.
- El perro morao. Lo mejor de Tijuana es San Diego. Consultada el 20 de abril de 2017 en <https://www.elperromorao.com/2009/12/lo-mejor-de-tijuana-es-san-diego/>.
- Fauconnier, G. & Turner, M. (2000). Compression and Global Insight. *Cognitive Linguistics*. 11(3/3), 283-304.
- Fauconnier, G. & Turner, M. (2008). Rethinking Metaphor en R. Gibbs (ed). *Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. (pp.53-66). Cambridge: Cambridge University Press.
- Frank, R. M. (2008). Introduction: Sociocultural situatedness, En R. Frank, R. Dirven, Ziemke, T y E. Bernardez (eds.), *Body, Language and Mind*. Vol. 2: *Sociocultural Situatedness* (pp. 1-18). Berlin and New York: Mouton de Gruyter.
- Gibbs Jr. R.W.; Costa Lima, P.L.; Francozo, E. (2004). Metaphor is grounded in embodied experience, *Journal of Pragmatics* 36, 1189-1210.
- Hoy los Ángeles. Noticias. Lado a lado pero un mundo aparte. En: <http://www.hoylosangeles.com/noticias/local/hoyla-loc-lado-a-lado-pero-en-un-mundo-aparte-20160613-story.html>
- Kövecses, Z. (2014). Creating Metaphor in context, *International Journal of Language and Culture*. 1(1), 21-41.
- Morin, E. (2004) La epistemología de la complejidad. *Gazeta de Antropología* 20, En: [http://www.ugr.es/~pwlac/G20\\_02Edgar\\_Morin.html](http://www.ugr.es/~pwlac/G20_02Edgar_Morin.html)
- Noticiero Univisión. Lo mejor de San Diego es Tijuana. En: <http://www.univision.com/noticias/citylab-vivienda/lo-mejor-de-san-diego-es-tijuana>.
- Noticiero Univisión. *Los beneficios de vivir en la frontera*. En: <https://www.youtube.com/watch?v=6-VoqFQRlyU>.
- Romero-Pérez, C. (2003). Paradigma de la complejidad, modelos científicos y conocimiento educativo, *Ágora Digital*, 6, 1-10.

- San Diego Red Noticias. *Tijuana y San Diego. La importancia de la cultura binacional*. En: <http://www.sandiegored.com/noticias/43059/Tijuana-y-San-Diego-la-importancia-de-la-cultura-binacional/>
- San Diego y Tijuana, la unión de dos culturas. En: <https://www.youtube.com/watch?v=yaKL9ilbOkY>
- Soriano C. (2012). La metáfora conceptual. En Ibarretxe-Antuñano, Iraide & Javier Valenzuela (eds.). *Lingüística Cognitiva* (pp. 97-121). Barcelona: Anthropos.
- Sotolongo Codina, P.L.; Delgado Díaz, C.J. (2006) Capítulo III. En, ídem. *La epistemología hermeneútica de segundo orden. La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas nuevas ciencias sociales de nuevo tipo*. México: CLACSO, Red de bibliotecas virtuales de ciencias sociales de América Latina y El Caribe.
- Tijuana: el fin del sueño americano. En: <https://www.youtube.com/watch?v=zQEFKgXCW30>.



## **Racismos a la mexicana: un acercamiento a los patrones discursivos del racismo velado con inmigrantes en México**

JOSELIN  
BARJA CORIA

México es conocido como un país de “brazos abiertos” con inmigrantes. Los flujos masivos de españoles exiliados del franquismo, los chilenos y argentinos víctimas de las dictaduras en los años 60 y 70, las familias guatemaltecas y centroamericanas refugiadas durante el conflicto armado de los 80, y más recientemente, las familias haitianas sobrevivientes del terremoto de 2010 son algunos ejemplos.

En años recientes, los migrantes en tránsito han sido un tema en la opinión pública que cuestionan esta idea por ser parte de una dinámica de contradicciones en la que actúan agentes y fuerzas de solidaridad, indiferencia y rechazo; un rechazo en apariencia sutil que al contraponerse con las creencias y discursos sobre el México de los brazos abiertos a los extranjeros da muestra de la multiplicidad de dinámicas de interacción que conforman un racismo velado o formas de “racismos a la mexicana” de las cuales el racismo hacia ciertos tipos de extranjeros es sólo una de sus expresiones. Estas formas complejas de interacción emergen de una desigualdad estructural como es ya sabido, pero también de la relación entre patrones mentales enculturizados, prácticas y producciones discursivas socialmente situadas.

Mediante el seguimiento de un par de campañas publicitarias y el contenido de material de prensa de tres momentos coyunturales que implican la presencia extranjera en nuestro país, y de los comentarios

generados en la interacción de usuarios de redes sociales a partir de dichos reportajes, analizaremos las fuerzas emergentes y los patrones discursivos de rechazo que el mundo virtual de las redes facilita para dar cuenta de dinámicas de interacción social racistas en México que no son reconocidas como tal, si acaso suelen ser nombradas “actos de discriminación”.

La organización del presente capítulo está conformada por tres secciones. La primera abordará el lenguaje como sistema complejo en el que patrones culturales como el racismo se instancian a nivel cognitivo a través de la interacción social produciendo ideologías que orientan nuestras prácticas cotidianas de inclusión y exclusión hacia el otro. La segunda ofrece algunos argumentos de los contenidos de las ideologías que han producido mitificaciones sobre una supuesta identidad nacional, esto es, la conformación imaginaria de nuestro país como un Estado nación, quienes son los mexicanos y como se relaciona la nación mexicana con la presencia extranjera en su territorio a partir de las premisas de que México es una nación mestiza, México recibe al extranjero con los brazos abiertos y, México no es racista. Finalmente, la tercera sección presenta un corpus de información para sustentar dichas afirmaciones a partir de tres casos: la llegada masiva de haitianos a México en 2010 y a la frontera de Tijuana en 2016; la presencia de albergues para migrantes en barrios y colonias mexicanas, con afluencia primordialmente centroamericana; y la nueva llegada de coreanos a ciudades industrializadas donde operan las compañías transnacionales para las que trabajan.

## **1. El lenguaje como sistema complejo de instanciación cultural**

Nos comunicamos con el lenguaje, organizamos la vida social con el lenguaje, representamos el mundo con el lenguaje, ponemos en marcha mecanismos de interacción con el lenguaje, nos reapropiamos de



elementos simbólicos del mundo y los revitalizamos con el lenguaje, creamos nuevas concepciones del mundo con el lenguaje, situamos nuestro lugar en el mundo y la posición del otro en el lenguaje, todo ello gracias a la relación entre nosotros y el otro.

La fórmula arriba planteada, que pudiera ser vista como una fórmula aditiva, en realidad representa un sistema complejo de múltiples interacciones que no puede comprenderse en su integralidad únicamente a partir de explicaciones sobre las funciones del lenguaje como si fuera algo externo al sujeto o el análisis de la adquisición del lenguaje como proceso individualizado que se aprende conforme el sistema neurocognitivo madura y adquirimos las capacidades de desarrollar estructuras mentales para la incorporación del lenguaje mediante elementos gramaticales, fonemas, morfemas y sintaxis. El lenguaje es profundamente social, es, en origen, interacción humana. Se construye solamente en y dentro de ella, se representa mentalmente y se corporiza en la acción cotidiana. Somos lenguaje, somos sistemas complejos.

En el campo de la lingüística, propuestas recientes reconocen al lenguaje como un sistema adaptativo complejo. Este sistema permite entender que el lenguaje se configure mediante los procesos de interacción humana y su representación cognitiva en un dinamismo caracterizado por: 1) agentes múltiples que actúan recíprocamente, 2) adaptabilidad en el comportamiento de los hablantes con base en sus interpretaciones presentes y pasadas que configuran los comportamientos futuros, 3) múltiples mecanismos perceptuales y motivaciones sociales que concurren y tienen efectos en el comportamiento de los hablantes, y 4) estructuras de la lengua que emergen de la interrelación de la experiencia, interacción social y procesos cognoscitivos (Beckner *et al.*, 2007: 1).

El lenguaje es además un sistema adaptativo complejo porque es siempre enculturizado. Su codificación cultural se organiza mediante “modelos mentales con dominios, esquemas y guiones específicos para significar la interacción social que permiten procesar e interpretar

formas de expresión individuales como parte de una colectividad.” (Pfleger, 2016: 17).

Enculturizar deviene en dotar a algo de carácter cultural, y la cultura, aún con sus múltiples acepciones, en general refiere a un sistema de interacción simbólica que sirve como contexto para describir modos de conducta, acontecimientos sociales, instituciones o procesos sociales (Geertz, 2003: 27), mismos que se producen, consumen y ponen en circulación para otorgar significación a la vida social (García Canlini, 2004: 34).

Por ello, el lenguaje enculturizado tiene rasgos de creación colectiva, y formas creativas personales únicas. Ambas responden a significaciones particulares de cada tiempo y lugar. En el lenguaje se establecen espacios culturales de tensión entre cooperación y conflicto, fuerzas análogas y antagónicas que se relacionan en el mundo simbólico del sujeto y producen diversos actos performativos en la vida cotidiana.

Nuestras performatividades con su instanciación lingüística y simbólica, son elementos centrales, si bien no los únicos, en la conformación de nuestras posiciones o identificaciones identitarias. En términos de lenguaje, esto es posible porque nuestros actos performativos se ponen en escena en un espacio comunicativo de interacción llamado espacio comunicativo relacional e identitario [ECRI], un sistema complejo y flexible en el que los agentes se posicionan con y frente a otros en referencia a un tema a partir de representaciones o esquemas que generen su experiencialidad compartida (Pfleger, 2012). Pongamos un ejemplo:

1. *“El mexicano es bien fiestero”.*
2. *“Mi casa es tu casa”.*
3. *“El que no tranza no avanza”.*

Estos dichos mexicanos que forman parte del imaginario colectivo y se utilizan espontáneamente en una conversación dan cuenta de los anclajes simbólicos que mediante el lenguaje, organizan la vida social

y generan un sistema de clasificaciones mentales entre nosotros y el otro, entre lo mío y lo tuyo, entre las acciones que “caracterizan” al mexicano: ser fiestero [1], ser buen anfitrión [2], estar inserto en un sistema de corrupción e impunidad cotidiana [3].

Estas formas discursivas nos construyen en el lenguaje, es decir, emergen de espacios comunicativos, relaciones e identitarios (ECRI, Pflieger, 2016). Sus actos performativos se despliegan a través del lenguaje. Se construyen narrativas que consolidan y dan sentido a los dichos, ya sea porque se ha estado en contacto directo con ciertas formas de experiencia que generan una memoria e interpretación del mundo y nos hacen significar al mexicano como fiestero, buen anfitrión o inserto en un sistema de relaciones de corrupción e impunidad cotidiana; o porque a través de modelos abstractos de contacto indirecto, construimos en el nivel imaginario la representación de la mexicanidad a partir de dichas características, una función cognitiva de tal complejidad que sólo es posible porque el ser humano, a diferencia de otras especies, ha alcanzado a desarrollar sistemas de pensamiento y memoria que rebasan sus propios límites individuales, gracias a su potencial de desarrollar un pensamiento mítico<sup>1</sup> y abstracto, a la reproducción de la historia oral y a la creación de memorias del orden colectivo.

Es importante precisar que la construcción del nosotros y el otro está siempre mediada por otros sistemas complejos de clasificación sociocognitiva que operan mediante categorías de raza, género, reconocimiento social, nivel adquisitivo, edad, religión, profesión, y en general una multiplicidad de elementos que se entrecruzan de forma interseccional produciendo distintas formas discursivas formadas en experiencias únicas de posicionamiento de cada sujeto dentro de una jerarquía social en diferenciados contextos. Una misma persona puede

<sup>1</sup> Un análisis sobre el desarrollo del pensamiento mítico desde un enfoque cognitivo puede encontrarse en “Sólo vemos lo que miramos” (Pflieger, 2016), cuyo primer capítulo expone sobre cuatro etapas evolutivas del desarrollo del sistema complejo que organiza nuestras interacciones sociocognitivas.

ocupar varias posiciones de poder dependiendo del contexto y grupo con el que interactúa. Ilustraré el tema de esta contribución con una pequeña anécdota:

*Mientras escribo este texto en una cafetería del barrio de Coyoacán, un hombre blanco, alto, de ojos claros, se acerca y pregunta si puede ver el libro que tengo sobre la mesa, titulado "México racista: una denuncia". En cuanto termina de leer la contraportada me dice que es muy interesante, que él siempre ha estado convencido de que en México existe el racismo pero poco se habla de ello. Se presenta ante mí como profesor universitario, de nacimiento uruguayo, radicado en la Ciudad de México desde los primeros años de su infancia. Me resulta peculiar que me comparte alguna anécdota de la escuela para ejemplificar el trato diferenciado que tenía por parte de sus compañeros por ser extranjero, y que en diversos momentos estuvo expuesto a actos de discriminación a pesar de que su acento no era marcadamente uruguayo. Cuando me pregunta que tema estoy investigando, le comento que trabajo con migrantes de Centroamérica que viajan indocumentados y que estoy leyendo el texto porque tengo una intuición muy fuerte de antaño, de que muchos procesos considerados como discriminación o xenofobia, responden a dinámicas que deberían ser nombradas como racismo.*

En esta pequeña interacción nuestras respectivas posiciones y modelos mentales en torno al género, edad y nacionalidad producen un ECRI particular, en el cual mi interlocutor se posiciona como una persona que ha recibido distintos tratos por su extranjería pero que ha logrado una inserción laboral relativamente exitosa, quizá de privilegio si le comparamos con el perfil de extranjeros con quienes realizo mi trabajo. Al mismo tiempo, yo me posiciono en la interacción como una investigadora interesada en el tema, inserta en el circuito académico (igual que él), situación que produce cierta horizontalidad en nuestro ECRI aunque emergen dentro de este espacio jerarquías de género y

etarias. Mi interlocutor, varón, varios años mayor que yo, es quien toma la palabra la mayor parte del tiempo y analiza el tema del racismo.

*En un segundo caso, hace unos años, mientras hacía trabajo de campo para mi investigación doctoral en el municipio de Tenosique, Tabasco, en un albergue para migrantes, conocí a un hombre salvadoreño. Le expliqué que el motivo de mi estancia era para una investigación sobre violencia hacia migrantes indocumentados en mi país. Un día antes había sido presentada en el albergue como psicóloga, aliada del equipo del albergue desde años atrás y de visita en el lugar por un par de días. Un día el hombre se acercó a mí para pedir que habláramos porque tenía muchas cosas que le “pesaban y necesitaba desahogarse”. Así inició una conversación sobre su vida como militar en su país, los motivos por los que decidió retirarse y salir de El Salvador para alejarse del grupo para el que trabajaba, las situaciones de incertidumbre y desconfianza que vivía dentro del albergue a pesar de estar con otros connacionales, así como el trato de las personas mexicanas de los lugares por donde había estado, considerando que algunas personas eran “muy buenas” y muchas otras no pues abusaban económicamente por ser migrante y lo amenazaban con dar aviso a migración.*

En este ECRI, nuestros posicionamientos fueron menos horizontales por mucho que yo intentara lo contrario. Aunque nuevamente estaba posicionada ante un varón, el patrón de interlocución estaba visiblemente marcado por mi edad superior a la de él, mi supuesto conocimiento especializado y mi percibida pertenencia al grupo de encargados del albergue. A lo largo de la conversación, yo era quien sugería ciertas rutas de acción mientras el atento escuchaba y compartía sus experiencias y sentimientos.

Si expandimos estas experiencias al ámbito de la vida cotidiana de una persona extranjera en México, bien vale preguntarse qué modelos de interacción surgen para el uno y el otro, el hombre blanco prove-

niente de Sudamérica con varios años de vida en México, y el hombre moreno salvadoreño con una vida en apariencia fugaz y clandestina por el país. ¿Qué patrones de convivencia y conflicto entre ellos y el resto de la población mexicana tiene un patrón común? (como podría ser una discriminación generalizada por extranjería, por considerar al *otro* como un ajeno a la comunidad cultural) y ¿Qué patrones de relación divergentes aparecen en la escala de dicha discriminación y se traducen en inclusión cultural selectiva o exclusión? Podríamos aventurarnos a pensar que para el hombre uruguayo, de piel blanca, existe un conflicto no propiamente racial sino de nacionalidad que es negociable y genera aceptación y le permite ser parte de la comunidad académica universitaria, mientras que en el caso del hombre salvadoreño aparecen episodios de un racismo sutil, no abiertamente reconocido, que unos días después provocaron su detención por la policía migratoria local a partir de la identificación de sus rasgos físicos que lo hacían ver “notablemente salvadoreño” concluyendo el acto con una deportación del país.

A partir del siguiente apartado busco dar respuesta a los patrones de interacción simbólica que generan las convergencias y divergencias entre los modelos mentales sobre la extranjería en México y su resultado en mecanismos de aceptación o rechazo, concretamente en pautas de comportamientos racistas que es el tema de interés de este capítulo.

Para ello propongo una forma de acercamiento metodológica a través de los discursos que construyen nuestra ideología sobre la mexicanidad en el momento actual, y sus anclajes históricos edificados sobre tres grandes narrativas o mitologías: 1) El mito del mestizaje, 2) el mito del México de los brazos abiertos y, 3) El mito de que México no es racista.

Planteo el discurso como productor de ideologías siguiendo la línea de pensamiento de Teun van Dijk (2005) que caracteriza al discurso como un sistema de creencias que subyacen a las representaciones compartidas que especifican los valores importantes para un grupo y que tienen un nivel de dominio sobre otras creencias en las que se sostienen las actitudes hacia el otro.

## 2. Somos en el lenguaje. Nuestra comunidad imaginada

El proyecto de la construcción de la nación mexicana surge tras la independencia del país del yugo español colonizador. En la reestructuración de relaciones políticas, culturales y económicas que acompañaron la transición del México pos independentista, el México revolucionario y el México con miras a construirse como país democrático, los grupos dominantes, se dieron a la tarea de implementar estrategias para la construcción gradual hacia un estado moderno capaz de legitimar el uso de la fuerza centralizada en el poder estatal, para lo cual era necesario generar una idea de unidad nacional bajo la promesa de desarrollo y bienestar social para todos.

A partir de la promesa de unidad e igualdad, magnificada en símbolos orientados a crear un espíritu nacional (himno nacional, moneda mexicana, español como lengua oficial, entre otros) se construyó un imaginario sobre una supuesta identidad mexicana sostenida en distintas mitificaciones de las cuales he retomado tres por considerarlas “vertebras constitutivas” que permitan ayudar a la comprensión de la relación compleja entre el nacionalismo mexicano y la negación del racismo en México, sublimado en manifestaciones de racismo velado, que en este texto he nombrado “racismos a la mexicana”.

Las mitificaciones a continuación expuestas forman parte del bagaje simbólico que nos constituye imaginariamente como una nación unificada, una comunidad sustantivamente desigual pero con ciertos amores patrióticos en los que la nación mexicana instituyó sus grandes emblemas de identificación nacional y las pequeñas prácticas relacionales de la vida cotidiana que lo perpetúan.

En tiempos contemporáneos, las tecnologías de la información y la comunicación son un ECRÍ fundamental en la reproducción de símbolos que contribuyen a la construcción de las identidades. En los espacios virtuales se narran historias y nos narramos nosotros mismos, se proyectan imágenes y nos proyectamos visualmente, nuestros afectos

dialogan a veces de forma menos consciente, en general, se interactúa intermitentemente jugando una ida y vuelta entre la fina línea de lo público y lo privado. Como ejemplo cito aquí el video con el nombre de #LadyPrieta que se viralizó en sólo un par de horas. En él aparecen dos mujeres modelos, una de piel blanca y una de piel oscura. Mientras grababan una escena, el director pide a la primera que se coloque detrás de la segunda, a lo que la mujer rubia responde:

¿Te volviste loco o que te pasa? Y menos por esta vieja que viene pinche bajada del cerro, es una prieta por Dios. ¿O sea, esa es la imagen que quieren dar de México para el mundo? No lo voy a hacer [...] Pero ahora entiendo las cosas, como aquí hay puro pinche prieto a ella la defienden pero no voy a cambiar de lugar. Si no sabes qué, pues me largo, me largo y ya!, pinches negros todos!<sup>2</sup>

El video repostado en varias cuentas públicas desató una ola de comentarios al respecto de nuestra unidad identitaria basada en el color de piel:

Como se observa en la imagen 1, los comentarios inmediatos al video crearon una comunidad emocional y solidaria en defensa de la chica ofendida. Defensa construida no a partir del otro, sino del uno mismo reflejado en el otro. De acuerdo a Benedict Anderson podemos pensarnos como una comunidad imaginada, una nación política existente en la imaginación, con ideales de soberanía, con miembros que nunca se conocerán por completo pero compartimos una imagen de comunión y compañerismo horizontal aún a pesar de las explotaciones (1993: 23-25). En el ejemplo expuesto, una comunidad unida por la idea de nuestro mestizaje que se construye en el lenguaje.

<sup>2</sup> Video completo disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=U52zLT6wavU>.





**Imagen 1.** Reacciones en Facebook ante el video #LadyPrieta, 2017.

## 2.1 Las grandes narrativas o mitos de la nación mexicana

### 2.1.1 EL MITO DEL MESTIZAJE: LA NEGACIÓN DE LA RAÍZ NEGRA, LA EDIFICACIÓN DE LO INDIIO, LA AUSENCIA DEL EXTRANJERO

Al día siguiente de que el video de las modelos se viralizara, se difundió en redes su versión *en extenso*; se trataba de una campaña publicitaria impulsada por Cerveza Victoria para promover la no discriminación con el nombre de #LoChingónEstáAquí. En este segundo video, se muestra el montaje y aparecen nuevamente ambas jóvenes mientras declaran:

*¡Perdón, perdón, yo nunca diría algo así!*

*Nuestro color de piel no debe ser motivo de discriminación porque lo chingón de nuestro país somos nosotros, 'nuestro mestizaje'.*

*Reconozcamos que lo chingón de México está aquí.*

El video, que promueve la no discriminación remata con una imagen de cierre: "Cerveza Victoria. A partir de hoy sólo utilizaremos talento mexicano".<sup>3</sup>



**Imagen 2.** Slogan de la campaña #LoChingónEstáAquí de *Cerveza Victoria*, 2017.

La idea de que en México somos mestizos, como resultado de la fusión de la raza blanca europea y la raza oscura indígena resultado de la colonización española es una de las principales narrativas sobre las que se ha sostenido nuestra comunidad imaginaria durante varios siglos. Esta representación que asume una mezcla de razas que daría como fruto una tercera raza, la mestiza, borra del imaginario la presencia

<sup>3</sup> Video completo disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=2jPTpL9OrSk>.

diversa y multicultural en nuestro país al reducirse a tres categorías; da por sentado que la relación entre razas está exenta de desigualdades cuando aparentemente exalta lo “mestizo” como lo equivalente a lo nacional donde pareciera que cualquier mestizo vive en igualdad de oportunidades; y es profundamente esencialista al naturalizar cualidades de lo mexicano en función del color de piel o de una raza híbrida, la mestiza. Una exaltación por demás contradictoria pues mientras por un lado México se vanagloria por su riqueza cultural producto de dicha mezcla entre colonizadores y colonizados (y particularmente de los legados de nuestros ancestros y las tradiciones indígenas), por otro lado, en la vida cotidiana muestra prácticas culturales de diferenciación racial que exhiben que en la escala de valores de los mexicanos lo que importa no es si eres mestizo o no, sino que tanta tendencia a “lo blanco” hay en cada persona. Esta valorización hacia lo “menos moreno” dentro de la gran categoría mestizos ha sido históricamente silenciada, si acaso concebida como una cuestión de actitudes individuales más que un asunto estructural en nuestro país. La campaña #LoChingónEstáAquí es un ejemplo de cómo la ideología del mestizaje borra del imaginario las diferencias que en la vida cotidiana se traducen en desigualdad y menor número de oportunidades laborales y educativas. De igual manera, promueve un nacionalismo que no sólo desdibuja la presencia extranjera, sino la condena: “A partir de hoy sólo utilizaremos talento mexicano”.

Respecto a las desigualdades veladas por el mestizaje, llama la atención que apenas en 2017 se publica por primera vez un estudio de movilidad social intergeneracional que incluye la autopercepción por color de piel mediante una escala cromática para analizar los tonos de piel ligados a la posibilidad de acceder a mejores oportunidades de vida. El estudio efectuado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2017) exhibe el racismo estructural que ordena nuestras relaciones cotidianas y profesionales: “Mientras más oscuro es el color de piel, los porcentajes de personas ocupadas en actividades de mayor calificación se reducen” (p. 3), una tendencia definida como pigmentocracia para

describir “el establecimiento de una relación entre poder y color de piel (y otros rasgos fenotípicos) como legitimación del dominio de personas de piel blanca sobre personas de piel oscura” (Vargas 2015, en Peralta, 19 de junio de 2017); una relación ampliamente descrita por van Dijk en sus estudios sobre racismo discursivo en los que afirma que para el caso latinoamericano, “la tendencia mayoritaria postula que la jerarquía de clase se suele corresponder con la jerarquía del color” una dinámica social arraigada desde la colonialización” (2003: 101).

El mito del mestizaje ensombrece estas dinámicas relacionales en las que vivimos y los modelos mentales que guían nuestras acciones cotidianas. Se edifica como un mito porque además tiene sustentos históricos muy fuertes. Varios intelectuales y especialistas a lo largo del siglo pasado se dieron a la tarea de caracterizar al mestizaje como uno de los elementos que imaginariamente nos unificarían, que debería forjarnos en torno una misma patria o nación. Algunos desde su trabajo cercano a los grupos dominantes, otros desde una posición de denuncia, contribuyeron de distinta forma a través de textos que hoy son parte de la historia de nuestra constitución subjetiva como mexicanos.

Desde Manuel Gamio (1916) y José Vasconcelos (1948), el primero con la idea de resolver el problema de las diferencias entre europeos e indígenas “encauzando las poderosas energías” de los segundos para civilizarlos e incorporarlos con los primeros mediante una “raza nacional” (1916: 14); el segundo, con el interés de enaltecer la mezcla de razas, dando un valor “legítimo” al mestizaje como productor de una raza superior o cósmica, hasta críticos como Guillermo Bonfil con su denuncia por el no reconocimiento hacia el México indígena o México profundo, excluido del proyecto nación de los grupos dominantes (1990), la narrativa de las tres razas ha estado presente en el México contemporáneo, propugnando sistemáticamente una ideología que nos representa como una nación mayoritariamente mestiza.

Aun en tiempos recientes, desde los nuevos paradigmas científicos, encontramos discursos que la perpetúan. En 2009, Villalobos *et al.*,

concluyen en una investigación por parte del Instituto de Investigación Genética y Molecular que el 93% de la población actual en México es mestiza, y dentro de este mestizaje existen raíces europeas (60%), amerindias (25%) y africanas (15%). El estudio buscaba de forma precisa porcentajes genéticos de los componentes ancestrales de la población mestiza en México, una caracterización cuantitativa que naturaliza las ideas de que sea cual fuere la hibridez cultural, al final todos somos mestizos, y revitaliza la idea de que otras presencias como la negra existen pero son numéricamente inferiores, por lo que no se reconocen desde sus características propias y siguen codificándose exclusivamente desde la idea de raíz o componente originario que es asimilado dentro de la categoría “mestizo”. Mestizo, por lo tanto, puede significar ser blanco y oscuro al mismo tiempo. Se es blanco, en la medida que uno se reconoce mestizo pero de los menos oscuros (escala de blanquitud) y se es oscuro en tanto se reconoce mestizo. En todo dicho popular la mexicanidad se asocia a lo moreno y lo moreno es símbolo de rechazo. Al mismo tiempo, las representaciones de estas ideologías basadas en las mitologías expuestas, excluyen al moreno no mestizo, al blanco no mexicano. A través del mito del mestizaje se silencian otras presencias culturales que hacen parte del paisaje mexicano, concretamente las del extranjero.

La ideología del mestizaje aquí expuesta es parte de una mitificación. Los elementos centrales que la caracterizan son ambiguos, e históricamente hay argumentos para romper dicha mitología. Empero, pocos cuestionan sobre la presencia de las personas no mestizas, no indígenas y no europeas como parte de la construcción de nuestra nación. El historiador Federico Navarrete, que ha estudiado por años el tema, propone cinco tesis para desnaturalizar el mestizaje y reconocer el racismo en el país:

1. La mezcla biológica entre lo europeo y lo indígena no fue un aspecto esencial en la posición que ocupara la “nueva” persona mestiza en

- las nuevas escalas sociales. El mestizaje más que mezcla de razas lo que buscaba era un blanqueamiento social;
2. El mestizaje cultural asume que de forma “natural” hubo una mezcla de culturas. La experiencia histórica muestra que las élites nacionales no tenían –ni tienen a la fecha– interés de aprender de las culturas indígenas, africanas o asiáticas, el mestizaje cultural lo que ha promovido es una imposición que valora mejor la cultura occidental europea;
  3. El mestizaje en tiempos coloniales no ocurrió únicamente entre hombres españoles y mujeres indígenas como lo instituyó en el imaginario la leyenda de Hernán Cortés y la Malinche. Los blancos siempre prefirieron mezclarse con otros blancos, al tiempo que ocurrían otras mezclas que incluían a la llamada raza negada en México: la raza negra, que había ingresado al continente americano como producto de la esclavitud;
  4. En México hubo castas de mezclas raciales de mulatos, chinos, lobos y jarochos que eran tan numerosas como las mestizas. El mestizaje no era tan numeroso como la historia oficial nos hizo creer;
  5. El mestizaje por lo tanto no es un evento sino una creación cultural que se consolida con la formación del Estado-nación con la intención de dotar al país con una identidad nacional. (Navarrete, 2016: 105-123).

#### 2.1.2 EL MITO DEL PAÍS DE LOS BRAZOS ABIERTOS. VOCES Y SILENCIOS: LA LLEGADA DE EUROPEOS Y SUDAMERICANOS Y LA EXPULSIÓN DE MILES DE CHINOS

Si volvemos al ejemplo de #LoChingónEstáAquí, el mito de que México históricamente ha sido un país de brazos abiertos hacia el extranjero, rápidamente se desvanece. Previendo algún contraargumento de que una campaña publicitaria no puede generalizar la ideología de un país, pasemos a un segundo caso de exaltación por lo mexicano, nuevamente desde el campo de la publicidad.

La empresa refresquera *Coca Cola*, a través de la submarca *Sidral*, lanzó en 2015 una campaña que a la fecha ha contado con la presencia de figuras públicas. En ella se busca nuevamente la esencia del espíritu mexicano, su resignificación en un sentido positivo, como lo narra su spot publicitario de 2017:

En otras partes del mundo se hacen las cosas como en otras partes del mundo, pero en Sidral Mundet sabemos que aquí las cosas se hacen de una forma única [...] haciendo las cosas a la mexicana, por eso tú qué piensas que si la vamos a armar, que si somos los fregonos que somos, y tú que no solo piensas, que sabes que con trabajo, con ganas si lo vamos a poder hacer, cuando vayas a crear algo hazlo con pasión, con esfuerzo, con mucho trabajo y determinación, hazlo a la mexicana.<sup>4</sup>

La directora y la subdirectora de la compañía enfatizan en el valor por lo mexicano: “En esta campaña lo que vamos a ver es mucho talento mexicano. Toda la campaña está hecha por mexicanos”.<sup>5</sup> Es una búsqueda esencialista de la identidad mexicana que como contraparte requiere a otro para reafirmarse a sí misma. En este caso, se trata del otro no nacional. Una campaña que de la misma manera que la de la compañía cervecera, promueve una unidad nacional mediante la exclusión de la presencia extranjera en el imaginario y en la vida cotidiana.

En contraste con estos eventos, México ha sido nombrado y se ha autonombrado como un país que recibe a los extranjeros con los brazos abiertos. Una nación amable, tolerante, receptiva hacia la diversidad cultural de la presencia no nacional en el país. La Comisión Mexicana de Ayuda al Refugiado (COMAR) publicó en 2008 un documento para recuperar la memoria de la tradición de asilo en México. El texto reconoce los más de dos siglos han permitido a México “tener un prestigio

<sup>4</sup> Video completo disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=prQzQroLlbQ>.

<sup>5</sup> Declaraciones en video en el link: <https://www.youtube.com/watch?v=qUS6CLyz-NQ>.

en el mundo, desde los indios Kikapús asentados en el norte de México hasta los miles de refugiados españoles en la etapa conocida como el refugio español” (p. 2). En un breve recorrido histórico se nombran los conflictos que en el siglo XX han dado paso a la expulsión forzada de extranjeros y su acogida en México como país de asilo: el éxodo de miles de refugiados guatemaltecos a principios de la década de 1980, los grupos de salvadoreños que huían de la guerra civil en la misma década, y en el milenio actual, colombianos, haitianos y personas provenientes de África, Asia y Medio Oriente, personas y comunidades que “han podido establecerse en México gracias a la solidaridad mexicana, valores que han contribuido a la larga tradición de asilo y refugio en nuestro país” (p.12). El documento finaliza con una frase enfática que da muestra del discurso institucional desde el que México se construye como nación en relación con la extranjería:

México es una nación, libre, democrática y solidaria, que comparte con el mundo estos valores. Somos un país hospitalario que ha tendido la mano a quienes víctimas de persecución han buscado un suelo fértil para rehacer sus vidas (COMAR, 2008: 12).

El México solidario y de brazos abiertos se construye en medio de hitos históricos como las políticas de acogida a españoles que huían del franquismo durante el cardenismo en México, o la conformación de relaciones con políticos e intelectuales en Sudamérica que dieron paso a lo que sería la época del exilio chileno y argentino en México y la respuesta solidaria que el país mostró ante los perseguidos de las dictaduras –contrariamente a las políticas de mano dura hacia los movimientos populares y de izquierda que ocurrían al mismo tiempo aquí– en general, eventos históricos que enaltecieron las muestras públicas de nuestra nación para recibir a los extranjeros con necesidades de protección internacional, brindarles ayuda e integrarlos en la vida cultural mexicana. No obstante, esta narrativa desdibuja tendencias



recientes de rechazo hacia los nuevos refugiados,<sup>6</sup> ni europeos ni sudamericanos, caracterizados en su mayoría por ser parte de grupos numerosos que huyen de la violencia en Centroamérica, cuyas vidas han sido entretajadas entre pobreza, y exclusión, y con rasgos físicos similares a los que el propio mexicano enaltece en el discurso pero rechaza en la cotidianidad de su vida: pieles morenas o mestizas, con una característica adicional, de origen extranjero.

La historia oficial también ha velado prácticas de racismo y exclusión que la nación puso en acción en el momento mismo de su construcción como patria unificada. La expulsión y matanza de cientos de chinos en 1911, algunos de origen y otros nacidos en México, la creación de un *Comité Local Antichino* y la publicación de leyes migratorias para impedir su entrada a México (Botton, 2008), retratan que la imagen del país de los brazos abiertos es un mito.

Las percepciones de las personas refugiadas en la última década en el país muestran las contradicciones construidas entre el discurso de los brazos abiertos y las prácticas que los discursos de solidaridad ponen en acción. En un estudio sobre integración de extranjeros en México (Barja, Carreño & de la Peña, 2011), varios grupos de inmigrantes y refugiados radicando en la Ciudad de México fueron entrevistados para conocer sobre su experiencia de integración al país. El título que da nombre a la publicación "Pese a todo México siempre te abre los brazos" muestra las dinámicas de tensión entre la aceptación y el rechazo, entre el sentimiento de acogida y de desprecio que configuran la experiencia migrante:

Resultó de gran interés para el equipo de investigación la última aseveración en la sección de buenas prácticas con respecto a "Porque aunque haya racismo, nos reciben con los brazos abiertos a todos". La retomamos

<sup>6</sup> De acuerdo a datos de "Tercera vía", actualmente México solo reconoce el 20% de las solicitudes recabadas para brindarles la condición de refugiado.

como título del estudio por su fuerza connotativa pues nos parece que refleja en gran medida la contradicción que viven los extranjeros en un lugar donde su presencia aún no se nombra (Barja et al., 2011: 86).

El estudio incluye diversos testimonios que ponen en duda la ideología de que México recibe con brazos abiertos a todo extranjero por igual<sup>7</sup>:

*Nada más veo que hay mas chance para la gente de nacionalidad. En la publicidad en Estados Unidos, por ejemplo, si ellos hacen publicidad de médicos, eso es para los estadounidenses y los extranjeros, pero aquí en la publicidad dicen: construimos un México por los mexicanos, no hay un paréntesis de inclusión por los extranjeros.*

(Hombre migrante)

*Hasta qué punto el gobierno se acuerda que nosotros existimos, mientras que en otras partes el gobierno cobija completamente a las personas que tienen por obligación que salir de su país.*

(Mujer refugiada)

*Me decían, ¿Por qué todos vienen a México? Si nosotros somos tanta gente aquí, todavía llegan extranjeros y se apoderan de nuestras cosas.*

(Mujer migrante)

Las mitologías del mestizaje y del México de los brazos abiertos hacia el extranjero chocan en la práctica. Conforman un entramado de relaciones contradictorias que en conjunto con la tercera mitología que expondremos nos han construido en el imaginario como un país no racista. La exclusión del extranjero es sublimada porque incluso el discurso político suele ser sutil en latinoamérica debido a ideologías de democracia racial, tolerancia, pluralismo y por motivos de corrección política (van Dijk, 2003: 127).

<sup>7</sup> Los tres testimonios son parte de la investigación *Pese a todo México siempre te abre los brazos* (Barja et al., 2011: 47, 49 y 51).

Pero el racismo hacia el extranjero está ahí, en el discurso como práctica interrelacional, y en el análisis de este capítulo lo hemos nombrado racismo y no xenofobia porque se trata de una intersección entre lo no-nacional y la raza oscura (además de sus particularidades que otras categorías como edad, sexo e identificación sexo-genérica producen) que da pie a las formas de rechazo que explican por qué son distintas las formas de xenofobia que pudo haber experimentado el hombre uruguayo de la anécdota con la que iniciamos este texto con las formas de racismo que experimentó el salvadoreño.

En esta aportación nos interesa dejar claro que racismo hacia inmigrantes y xenofobia no son lo mismo. Aunque en ambos aparece el trato diferencial excluyente por motivos de extranjería, el racismo se caracteriza porque se asocia al color de piel y se materializa en pobreza o condiciones no dignas de vida.

### 2.1.3 EL MITO DE QUE EN MÉXICO NO HAY RACISMO Y LA EXISTENCIA DE LA DISCRIMINACIÓN

En México existe una Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación pero no existe una ley para prevenir y erradicar el racismo, simplemente porque en nuestro imaginario “En México no hay racismo”. La discriminación en la ley se define en el artículo 1º Fracción III como:

Toda distinción, exclusión, restricción o preferencia que, por acción u omisión, con intención o sin ella, no sea objetiva, racional ni proporcional y tenga por objeto o resultado obstaculizar, restringir, impedir, menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos humanos y libertades, cuando se base en uno o más de los siguientes motivos: el origen étnico o nacional, el color de piel, la cultura, el sexo, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, económica, de salud o jurídica, la religión, la apariencia física, las características genéticas, la situación

migratoria, el embarazo, la lengua, las opiniones, las preferencias sexuales, la identidad o filiación política, el estado civil, la situación familiar, las responsabilidades familiares, el idioma, los antecedentes penales o cualquier otro motivo (Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos, Diario Oficial de la Federación, 2016).

Para operativizar la ley contamos con instituciones encargadas de velar y vigilar para que la discriminación desaparezca en un marco de pleno respeto a los derechos de las personas. El Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED) y el Consejo para Prevenir y Eliminar la Discriminación en la Ciudad de México (COPRED). Entre sus objetivos, según la misma ley lo mandata, destaca “llevar a cabo las acciones conducentes para prevenir y eliminar la discriminación” (art. 17, fracción II), siendo la discriminación racial uno de los puntos a combatir. Pero, ¿por qué argumentamos que discriminación por raza y racismo no son lo mismo?

Discriminación es un concepto liberal directamente asociado a la creación de los derechos humanos y su defensa, por lo que su origen se vincula a la construcción de los Estados modernos. La discriminación por motivos de raza sería una de las vertientes a prevenir o erradicar desde el enfoque de derechos humanos. Racismo por su parte, reconoce el legado colonial de las relaciones históricas que se han institucionalizado y que a la fecha perpetúan la desigualdad a través de relaciones de opresión. El movimiento feminista negro ha contribuido considerablemente al pensamiento crítico que busca modificar las relaciones de desigualdad mediante estrategias decoloniales de acción y activismo que rompan mitos del supuesto nuevo orden social democrático y que sean capaces de visibilizar las reminiscencias del periodo colonial que con base en categorías como raza, sexo, clase y orientación sexo-genérica, mantienen relaciones de explotación en la vida moderna (Carneiro, 2014; Curiel, 2003; Espinosa-Miñoso, 2014; Lamus, 2012).

La discriminación como una construcción lingüística-cultural que se instancia en la cultura produce un amplio espectro de acciones que son consideradas como violaciones a derechos humanos pero desdibujan factores de orden histórico y cultural que ayudarían a construir políticas en pro de la igualdad basadas en las diferencias, que permitan que el acceso a derechos sea asequible, al tiempo que se encaran las relaciones de opresión que reproduce el racismo. Al rotular todos los órdenes de desigualdad (racismo, sexismo, o clasismo) bajo el marco de la discriminación se pierde la posibilidad de estudiar los patrones estructurales diversos que dan origen a cada uno. Por ejemplo, el hecho de que México se promueva como un país proderechos y democrático, que busca eliminar la discriminación, promueve la integración y convivencia de las múltiples culturas, e históricamente es hospitalario, cierra toda brecha posible para articular en sus agendas de derechos y política pública el tema del racismo porque éste en apariencia no existe.

Los racismos son velados porque se construyen en formas de lenguaje llamadas eufemismos que tienen la función de "suavizar" expresiones que serían políticamente incorrectas si fueran nombradas de forma directa. Los eufemismos mitigan las diversas formas de clasismo, sexismo y racismo, al incluirse todas dentro del término general de discriminación. Usualmente se envisten de "humor mexicano" a través de frases del sentido común: "hay que mejorar la raza", "no te pongas ese color porque te hace ver prieta", "nació morenito pero esta bonito", "México para los mexicanos", o "conduces como vieja", para nombrar a alungos.

Estas producciones discursivas tienen su propia distribución cognitiva de fuerzas análogas y antagónicas que clasifican entre lo blanco y lo oscuro, lo masculino y lo no-masculino, lo nacional y lo no-nacional. Esto explica porque en nuestro comportamiento aparecen de forma espontánea acciones de rechazo guiadas por estos modelos mentales, pese a que los discursos dominantes se centran en la discriminación y no en el racismo, sexismo o clasismo.

Inclusive, las campañas antirracismo en México son pocas, y suelen estar siempre asociadas a la presencia indígena. Uno de los ejemplos más evidentes fue la campaña “Racismo en México” lanzada en 2011 por CONAPRED, la cual consistía en un performance en las calles de la Ciudad de México. En este performance artistas se caracterizaron como indígenas mexicas que emprendían su retorno de la plaza del mestizaje con el nombre de “el regreso de los indios verdes”. Distribuían panfletos y cargaban una manta que decía “¿Sabes que México es racista?” El objetivo fue sensibilizar sobre la tolerancia y la discriminación hacia los migrantes en México y contrarrestar estas prácticas. Vemos que la discriminación por extranjería suele describirse como xenofobia sin cruzar propiamente por la categoría de la exclusión racial. Pareciera que son iguales las formas de exclusión que ocurren con los no nacionales de piel blanca que los de piel morena, todo se describe bajo la misma categoría, sin que exista un análisis interseccional. El mito de la no discriminación es la tercera base sobre la que se edifican nuestros racismos y les dan una característica en apariencia *light*.

### **3. Somos en el lenguaje. Patrones de interacción racista en el ECR de las tecnologías de información y comunicación**

En esta última sección hemos desarrollado un breve análisis de casos concretos en los que podemos ver las convergencias de las tres mitificaciones que nutren los racismos velados hacia los inmigrantes en México. Haremos uso de los espacios de las tecnologías de información y comunicación para describir las interacciones que ocurren entre mexicanos que se construyen en el discurso histórico y en el contacto cara a cara como una comunidad no racista y en el lenguaje cotidiano virtual del anonimato dan muestras contundentes de rechazo por el extranjero no blanco en México.

### 3.1 Una mirada a través de tres casos

#### 3.1.1 HAITIANOS EN MÉXICO

La presencia haitiana en México ha tenido diversos momentos de visibilidad, siendo los más recientes el terremoto que en 2010 azotó a la isla caribeña y generó reacciones de solidaridad diplomática a nivel internacional para promover la ayuda humanitaria y acoger a mujeres y hombres haitianos que habían perdido sus patrimonios. México no fue la excepción e internó a más de mil haitianos para radicar en el país.

En 2016, los haitianos se hicieron presentes en la esfera pública por su novedoso y numérico arribo a la frontera norte, en especial, a las ciudades de Tijuana y Mexicali en Baja California Norte. Hasta la fecha se estima que 3700 haitianos viven en Tijuana y Mexicali, mientras que 1800 fueron deportados y 4400 están detenidos en los Estados Unidos (Comité Ciudadano de Afromexicanos Naturalizados, en Pagaza, 23 de abril de 2017).

La presencia haitiana en ambos momentos se viralizó en las redes a través de notas de prensa, reportajes y videos cortos. Las respuestas racistas ante el sentimiento de amenaza por la posible permanencia de un grupo mayoritariamente de piel oscura surgieron de manera repetitiva. Elegimos tres videos, el primero llamado "Haitianos en México. No basta el asilo"<sup>8</sup> que exponía las dificultades con las que habían llegado los haitianos a México tras el terremoto en 2010; el segundo "La problemática de los haitianos en Tijuana"<sup>9</sup> corresponde al periodo más reciente. En ambos, nuestro interés es la construcción lingüística de los mexicanos en las redes virtuales a partir de la presencia extranjera. En el tercer video "Compromiso entre haitiano y mexicana genera polémica en Mexicali"<sup>10</sup> nos concentramos directamente en los testi-

<sup>8</sup> Video completo disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=t9yljfCqnBg>.

<sup>9</sup> Video completo disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=k7L13-QfWms>.

<sup>10</sup> Video completo disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=Fg6LZePiHAY>.

monios de las personas entrevistadas para conocer su opinión sobre esta presencia. Las dos siguientes imágenes ejemplifican las construcciones lingüísticas que emergen en el ECRI virtual cuyo disparador simbólico son los videos 1 y 2.



**Imagen 3.** Interacciones virtuales en el ECRI del video “Haitianos en México. No basta el asilo”, 2010.



https://www.youtube.com/watch?v=k7L13-QfWms

haitianos en tijuana

**Quien lo diría! Haitianos huevones en tijuana. ellos dicen... En México pagan mal, así que no trabajo y que me mantenga el gobierno mexicano. como si el país estuviera para traer "refugiados" cuando mas de la mitad de los mexicanos viven en pobreza.**  
**MEXICO PARA LOS MEXICANOS.**  
 Responder · 178

**Falsos refugiados:** Haiti no está en guerra como Irak, Siria, Yemen, Afganistan, los países que rodean a esos países en guerra son Turquía, Líbano, Jordania, Irán, Pakistán reciben ayuda de la ONU para sostener a los refugiados. El líder de los haitianos anda diciendo que México pida ayuda a la ONU... seguramente la ONU va a dar dinero para mantener su holgazanería pues no califican como refugiados  
 Responder · 4

**... si no les gusta q agarren sus pinchis lanzas y escudos y se regresen a la V.!! ahora nomas falta hagan un sindicato p hacerla de pedo a los mexicas**  
 Responder · 2

**Ya tienen su sindicato se llama Comité Ciudadano de Defensa de Afromexicanos y Naturalizados, los dirige un haitiano naturalizado mexicano llamado Wilner Metelus y no es nuevo lo tuya desde hace varios años pero no tenía raza que lo siguiera, no lo pelaba ni Kalimba, pero esa invasión haitiana le cayó como anillo al dedo y anda moviéndose por todos lados para conseguir ayudas y acusar de racistas a quien no le dio lo que piden y el los asesoró a que se queden y quiere que traigan mas, hasta los que fuero aceptados en E.U. y después empezaron a deportar a Haiti**  
 Mostrar menos

**Todos los estados de la república deben organizarse y Unidos demandar la expulsión inmediata de estos asquerosos negros. No es una cuestion de racismo, es una cuestion de soberanía y seguridad nacional. Esto es una Invasión, un acto ilegal y una afrenta contra los derechos de los mexicanos ya que esto se hizo sin previa consulta o con el consentimiento de la poblacion. Estos negros no deben de permanecer en mexico!!!**

Esos parásitos negros estan empezando a asesinar y violar mujeres y se rehusan a trabajar demandando escuelas para negros, roban los recursos de los mexicanos y quieren todo gratis. Son unos sanguijuelas que solo vienen a aprovecharse de nuestra gente y de nuestra condición de país colonizado. Cada país que esa odiosa raza pisa la destruyen. No podemos permitir que hagan lo mismo en México además que portan Ebola y otras enfermedades. Necesitamos hacerle un llamado a la comunidad mexicana en Estados Unidos a que se organicen y que muestren su apoyo a los demás mexicanos en demandar la deportación inmediata de éstos parásitos negros que quieren aterrorizar y destruir México.

Los mexicanos no tenemos ninguna obligacion moral, etica o social de ayudar a estos negros cuando nuestra propia gente sufre una crisis humanitaria y no edtamos en condiciones ni posibilidades de ayudar a parasitos y sanguijuelas extranjeros. Eso es responsabilidad de los gobiernos africanos y haitianos. Si no nos unimos para lograr su expulsión inmediata, llegarán más y más negros trayendo su religión extremista musulmana, sus prácticas de vudú y reemplazaran por completo a la población mexicana. Eso es lo que los Judios sionistas quieren lograr: el reemplazo total y la destrucción total de la gente nativa de México para competir entre ellos por nuestro continente.

**Pinches malinchistas y nuestros indígenas pobres cuando tendrán esa bondad de ayudarlos, prefieren apoyar extranjeros e ignorar a los nuestros, que poca madre de gobierno.**  
 Responder · 29

**y qué has hecho tú?**  
 Responder · 4

**tenemos que hacer que los manden ya a su país**  
 Responder · 1

**viva la tolerancia y el respeto al prójimo!!!**  
 Responder · 1

**tienen fama de flojos mejor que se vayan!**  
 Responder · 121  
 Ver las 66 respuestas

Imagen 4. Interacciones virtuales en el ECR del video "La problemática de los haitianos en Tijuana", 2016.

En ambos casos vemos un patrón discursivo similar en el que aparecen elementos de abierto rechazo y/o odio hacia la población negra, estereotipada como holgazana [1] o primitiva [2], al mismo tiempo que se alude a la obligación moral de la patria mexicana hacia sus connacionales [3].

1. *“Tienen fama de flojos, mejor que se vayan”. / “Quien lo diría, Haitianos huevones en México [...] no trabajo y que me mantenga el gobierno mexicano”. / “No compares a los mexicanos que son catalogados como la mejor mano de obra americana con esa bola de flojos malagradecidos”.*
2. *Todos los estados de la República deben unirse y demandar la expulsión inmediata de estos asquerosos negros. No es una cuestión de racismo sino de soberanía y seguridad nacional / Estos renegrecidos solo traen pobreza y brujería al país.*
3. *Toda esta gente es malinchista, traidores y vende patrias que prefieren a otros sobre su propia raza.*

Al estilo de la idealizada “raza cósmica” de Vasconcelos, el mito del mestizaje se impone como supuesta raza que debe ser considerada superior sobre cualquier otra (excluyendo la blanca) con pretensiones de habitar en territorio mexicano y mezclarse con la población local. Los brazos abiertos de México se desvanecen y, por el contrario, se construyen como frontera simbólica que busca frenar la llegada de haitianos con base en esquemas mentales estereotipados que denigran a las personas con base en su color de piel que sirve para naturalizar características negativas. Estas muestras contundentes que produce el espacio virtual, en el discurso público cara a cara se atenúan al justificarse como no racistas sino protectoras del nacionalismo mexicano. El tercer video sobre el compromiso de un haitiano con una mujer mexicana muestra el racismo velado a partir de su propia negación conceptual. Se entrevistan a pobladores locales para conocer su opinión, la

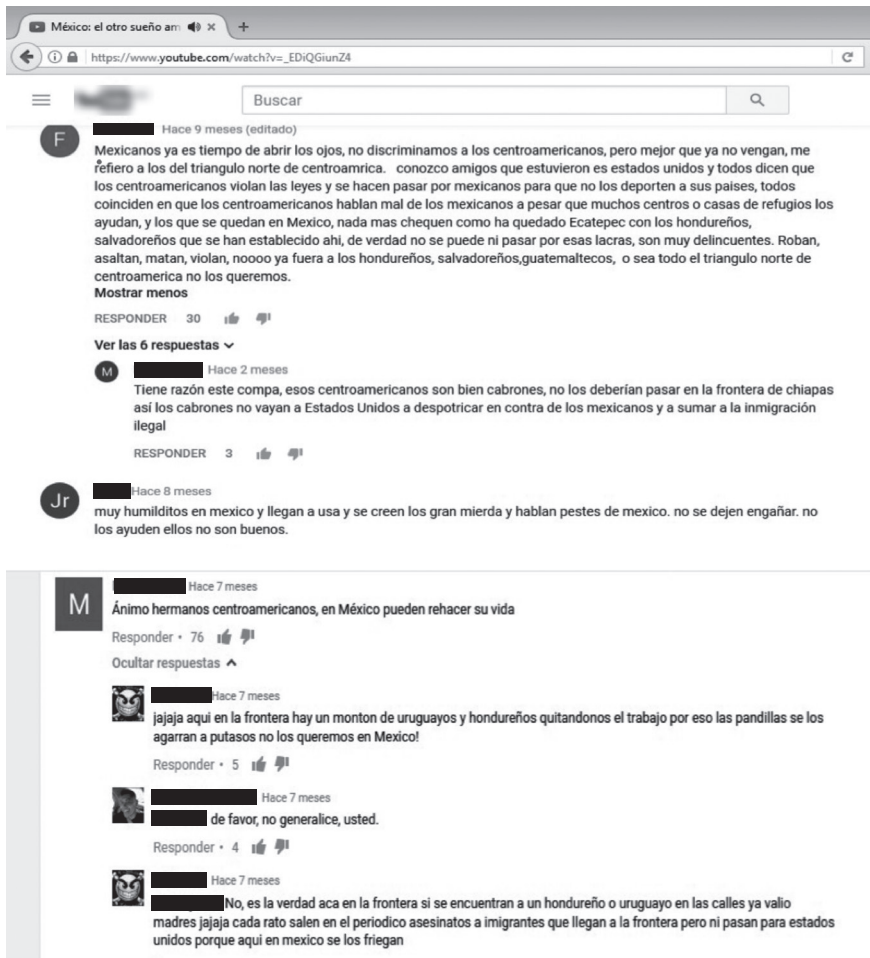
mayoría se muestran cordiales, incluso una mujer que afirma: “Pues yo no soy racista pero ahí si no está bien fíjese, porque se les dio un permiso para pasar por aquí no para quedarse”.

### 3.2.2 CENTROAMERICANOS EN MÉXICO

El segundo caso, muestra patrones similares de exclusión. Se analizan a partir de la exposición del video “México: el otro sueño americano”<sup>11</sup> que construye una narrativa de las nuevas tendencias migratorias de cientos de centroamericanos que ante los riesgos del camino, la presencia de redes del crimen organizado que los cooptan para sus negocios ilícitos y la imposibilidad de cruzar la frontera con los Estados Unidos se ven forzados a permanecer en México. En el video, los protagonistas centroamericanos valoran de forma positiva la solidaridad de la sociedad civil en el país: “Gracias a los mexicanos estoy aquí, no me quejo de México, es lo más hermoso que hay, la gente”, mientras que la narradora enfatiza en el sufrimiento de las personas. Sin embargo, estos intentos por sensibilizar a la población común sobre la presencia centroamericana en México producen respuestas diversas, algunas solidarias y en otros varios casos con el efecto contrario como muestra la siguiente imagen:

1.

<sup>11</sup> Video completo disponible en: [https://www.youtube.com/watch?v=\\_EDiQGiunZ4](https://www.youtube.com/watch?v=_EDiQGiunZ4).



**Imagen 5.** Interacciones virtuales en el ECRI del video “México el otro sueño americano”, 2013.

Las ideas conceptuales que resaltan en estas construcciones discursivas son la del extranjero como amenaza para la vida laboral del mexicano (en contraste con la idea de holgazanería asociada a la presencia negra en México) [1] y malas personas (asociadas al crimen), en contraste con los mexicanos que en la construcción autoreferencial de este ECRI se posicionan como lo opuesto, “buenos”, en la relación ellos / nosotros [2]:

1. *“Aquí en la frontera hay un montón de uruguayos y hondureños quitándonos el trabajo [...] no los queremos en México”*
2. *“Mexicanos ya es tiempo de abrir los ojos, no discriminamos a los centroamericanos pero mejor que ya no vengan [...] todos dicen que los centroamericanos violan las leyes y se hacen pasar por mexicanos para que no los deporten [...] los que se quedan en México nada más chequen como ha quedado Ecatepec con los hondureños y salvadoreños que se han establecido ahí, no se puede ni pasar por esas lacras. Son delincuentes. Roban, asaltan, matan, violan [...]”. “Tienes razón los centroamericanos son bien cabrones. No los deberían pasar de la frontera de Chiapas”.*

En otros momentos y espacios, la construcción lingüística que representa al extranjero de Centroamérica como una persona no deseable asociada a la criminalidad ha aparecido frecuentemente. Los casos recurrentes de albergues de ayuda humanitaria que han tenido que cerrar por el rechazo de las comunidades aledañas son una muestra de ello. Cuando en 2014 un párroco de Huixtla Chiapas intentó construir un proyecto de albergue para transmigrantes en una parroquia abandonada, la comunidad de vecinos se organizó para impedirlo: “No queremos ilegales, no queremos a esta gente aquí! Como colonia, como barrio. Los migrantes que pasan son tanto buenos como malos. No es que seamos antimigrantes pero luego vienen cometiendo ilegalidades”, declaró el presidente de los colonos (Michel, 15 de agosto de 2014). Cuando en 2016 se trasladó el Centro de Protección Internacional para Adolescentes en el Camino de Oaxaca al Estado de México, algunos vecinos manifestaron su oposición al proyecto: “Ni yo tengo celular. Aquí en México hay mucha pobreza, ¿por qué quieren que los mantengamos a los que vienen de fuera? ¿Por qué quieren que tratemos bien a los migrantes y a los migrantes de nosotros los matan en la frontera?” (Mendoza, 14 de julio de 2016). Aunque el albergue operó por algunos meses posteriormente tuvo que cerrar sus actividades.

Estas reacciones no son eventos aislados, se sabe al menos de otros tres albergues que en los últimos cinco años dejaron de operar por las protestas vecinales. A diferencia de la construcción relacional entre el mexicano y el haitiano, que se fundamenta en una idea de superioridad racial y civilizatoria, la relación con el centroamericano se construye en un espacio de tensión y competencia. Los centroamericanos, como los mexicanos, forman parte de los flujos masivos de indocumentados que buscan llegar a Estados Unidos. En este campo dinámico de aliedad y alteridad, el otro se simboliza en un opuesto cuya jerarquía no es tan clara como en el primer caso, pero es tajantemente divisoria entre el criminal (malo) y el no criminal o bueno (mexicano).

### 3.2.3 COREANOS EN MÉXICO

La migración asiática hacia México aunque poco nombrada es una de las de mayor tradición histórica. Como se mencionó con anterioridad, fueron cientos de personas las que radicaban en el norte de México a principios del siglo pasado y fueron expulsadas por las políticas del antichinismo. La transición de los países asiáticos comunistas hacia su nueva conformación como naciones que participan del mundo globalizado desde su propio enfoque oriental, ha creado nuevos órdenes económicos y culturales que hoy hacen no sólo de China, sino del resto de Asia, una de las regiones más productivas de impacto dentro del mundo globalizado. A las representaciones comunes que orientan el imaginario social de los mexicanos al asociar las presencias asiáticas con los típicos cafés y tienditas de chinos y coreanos en el país, hoy se suman las grandes transnacionales con servicios de tecnología de punta como *Samsung*, *LG*, *Daewoo*, o automotrices como KIA y *Hyundai* que han venido a establecerse en las ciudades industriales para hacer crecer los negocios asiáticos.

Estas nuevas presencias, que en contraste con los dos casos anteriores, podríamos caracterizar como una migración de elite, que viaja con ofertas de empleo garantizadas, salarios formales, y se instalan en colonias de alta plusvalía, son otro ejemplo de que la presencia extranjera no blanca de privilegio no está exenta de los racismos inmigrantes a la mexicana.

En 2015 KIA, una de las empresas automotrices que más ha crecido en el país, comenzó la construcción de una de sus plantas productoras en Nuevo León y trajo a un número aproximado de 2500 trabajadores. Este evento que podría hacer contrapeso con las ideologías de la disminución de oportunidades laborales para los connacionales a partir de la presencia extranjera, no tuvo el efecto contrario de construir simbólicamente las relaciones con los extranjeros como un espacio de oportunidades laborales para los mexicanos. El reportaje de Univisión titulado “Mexicanos racistas contra inmigrantes asiáticos”<sup>12</sup> presenta las percepciones de acogida de la comunidad asiática de recién arribo [1] y las opiniones de los lugareños sobre estas migraciones [2]:

1. *“No he visto y lamento mucho que pase eso (refiriéndose al rechazo local), actualmente no tengo muchos amigos mexicanos, espero hacer más amigos pero no por ahora”. “La gente aquí trabaja muchísimo, yo escuche que es muy impuntual pero yo vi que es puntual”.*
2. *“La llegada de tantos coreanos a Nuevo León, si le está quitando la oportunidad de trabajo a muchas personas”. “Yo digo que está bien pero como que más a los ciudadanos de aquí deberían darles trabajo y no a los mismos de ellos”.*

La circulación del video en las redes produjo un ECRI en el que aparecen construcciones lingüísticas como las de la imagen siguiente:

<sup>12</sup> Video completo disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=yGf9i16XAdo>



**Imagen 6.** Interacciones virtuales en el ECR del video “Mexicanos racistas contra inmigrantes asiáticos”, 2016.

Los patrones lingüísticos que emergen se orientan por los modelos mentales de invasión extranjera y defensa por la territorialidad local [1], calificativos peyorativos asociados a la suciedad o a costumbres que a los mexicanos les resulten exóticas [2], y divisiones internas que generan racismo entre grupos de nacionales del norte y los del sur [3].



1. *“Monterrey es de los regios y para los regios, no dejen que nos invadan”. “Los regiomontanos no son racistas, son ciudadanos que protegen su espacio, así deberían comportarse los demás estados, no permitir que se contamine su territorio”.*
2. *“Nosotros no necesitamos nada de esos hediondos”. “Saquen esos mierdas asiáticos, se comen todos los perritos”.*
3. *“Esos norteños del asco [...] no se preocupen amigos que solo los norteños son racistas porque están cerca de Estados Unidos y ellos son un poco más claros [...] a los sureños siempre nos tachan de indios [...]”.* *“Se les ocurre ir a la zona más conservadora del país, si estuvieran llegando a Quintana Roo se les estaría dando la bienvenida”.*

En este ECRI, encontramos nuevamente elementos de exclusión basados en la construcción social que con base en ideas “biológicas y genéticas” se ha hecho de las razas para jerarquizar unas y otras. La llamada “raza amarilla” o raza asiática no se salva en tal sistema de clasificación. Sobre ella se han construido históricamente ideas relacionadas con “lo contaminado” o “sucio”, como las que predominaban con respecto a los chinos expulsados en el siglo pasado. Adicionalmente, esta viñeta resulta de interés porque muestra un patrón relacional en el que grupos distintos de mexicanos se construyen lingüísticamente como alteridad y no como aliedad. En estas interacciones contraponen sus identidades para marcar una clara diferencia entre grupos que se instancia culturalmente a partir de diferencias fenotípicas (los del norte son más blancos según sus percepciones) y no de sus elementos comunes (la supuesta unidad en torno a la mexicanidad que había prevalecido en las viñetas anteriores). Este episodio rompe con los patrones que hasta ahora habíamos descrito de unidad nacional y afianza la idea de que los nacionalismos se han construido con base en distintas mitologías de una comunidad imaginada.

## Reflexiones finales

Este capítulo en su conjunto nos permite entrelazarnos con el tema que convoca este libro y mirar, a la luz del tema del racismo, que en tanto somos en el lenguaje no podemos separarnos de él y por ello, algunas campañas antirracistas o antidiscriminatorias resultan poco eficaces al centrarse en la modificación de expresiones lingüísticas pretendiendo que ocurra una reacción causa-efecto que modifique las matrices culturales que hoy sostienen el racismo no reconocido, el racismo velado en México. Lenguaje y cultura como sistemas complejos imbricados constituyen al sujeto, y es desde esa comprensión que podremos proponer otras formas de interacción que den pauta a un cambio cultural capaz de erradicar patrones de racismo. Un primer paso es el reconocimiento y nombramiento del racismo. Mientras el racismo siga siendo silenciado, es difícil pensar en un cambio pues no está socialmente visto.

## Referencias

- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Barja, J., Carreño, C. & de la Peña, A. (2010). *Pese a todo, México siempre te abre los brazos*. México, D.F. México: Sin Fronteras/Instituto Nacional de Desarrollo Social.
- Beckner, C., Blythe R., Bybee, J., Christiansen M., Croft, W., Ellis, N., Holland, J., Ke, J., Larsen-Freeman y D., Schoenemann T. (2011). La lengua es un sistema adaptativo complejo. *Lingüística en la Red*. Recuperado de [http://www.linred.es/articulos\\_pdf/LR\\_articulo\\_04092011.pdf](http://www.linred.es/articulos_pdf/LR_articulo_04092011.pdf).
- Bonfil, G. (1990). *México profundo. Una civilización negada*. México, D.F. México: Grijalbo.

- Botton, F. (2008). La persecución de los chinos en México, *Estudios de África y Asia*, Vol. XLIII, num. 2, mayo-agosto, 477-486.
- Carneiro, S. (2009). Ennegrecer el feminismo, *Movimiento, Agencia Cubana de Rap*, (7), 47-50.
- Comisión Mexicana de Ayuda al Refugiado [COMAR] (2008). *México: Tradición de Asilo y Refugio*. México: Secretaría de Gobernación.
- Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos (1 de diciembre de 2016). *Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación*. Diario Oficial de la Federación. México.
- Curiel, O. (2003). Aproximación al análisis de estrategias frente al racismo. La lucha política desde las mujeres. *Rebelión pan y rosas*. Recuperado de <https://www.rebelion.org/hemeroteca/mujer/030408curiel.htm>
- Espinosa-Miñoso, Y. (2014). Una crítica descolonial a la epistemología feminista crítica, *El Cotidiano* 184, marzo-abril, 7-12
- Gamio, M. (1916). *Forjando Patria (Pro Nacionalismo)*. México: Ediciones Porrúa.
- García Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados*. Barcelona: Gedisa
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] (2017) Presenta INEGI por primera vez resultados sobre la movilidad intergeneracional. Recuperado de: [http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/boletines/2017/mmsi/mmsi2017\\_06.pdf](http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/boletines/2017/mmsi/mmsi2017_06.pdf).
- Lamus, D. (2012). *El color negro de la (sin)razón blanca: El lugar de las mujeres afrodescendientes en los procesos organizativos en Colombia*. Colombia: Universidad Autónoma de Bucaramanga.
- Mendoza, G. (14 de julio de 2017). "Que se vayan los centroamericanos" Piden vecinos de Azcapotzalco por refugio para migrantes. Sin embargo. Recuperado de: <http://www.sinembargo.mx/14-07-2016/3066905>
- Michel, V. (15 de agosto de 2014). Cierran refugio para ilegales en Chiapas. Telediario. Recuperado de: <http://www.multimedios.com/telediario/nacional/cierran-refugio-ilegales-chiapas.html>.
- Navarrete, F. (2016). *México Racista. Una denuncia*. México: Grijalbo.

- Pagaza, C. (23 de abril de 2017). Cientos de haitianos se establecen en Tijuana y Mexicali para iniciar una nueva vida. *Animal Político*. Recuperado de: <http://www.animalpolitico.com/2017/04/haitianos-tijuana-mexicali/>
- Peralta, L. (19 de junio de 2017). El Inegi reveló nuestra pigmentocracia. *Huffington Post*. Recuperado de: [http://www.huffingtonpost.com.mx/leo-peralta/el-inegi-revelo-nuestra-pigmentocracia\\_a\\_22488829/](http://www.huffingtonpost.com.mx/leo-peralta/el-inegi-revelo-nuestra-pigmentocracia_a_22488829/).
- Pfleger, S. (2016). *Solo vemos lo que miramos. Aspectos de la relación de cultura, cognición social y lenguaje, y algunas implicaciones para el diálogo intercultural en la educación superior*. México: Universidad Nacional Autónoma de México / CELE.
- Pfleger, S., Steffen, J. y Steffen, M. (2012). *Alteridad y aliedad. La construcción de la identidad con el otro y frente al otro*. México: Universidad Nacional Autónoma de México / CELE.
- van Dijk, T. (2005). Ideología y análisis del discurso, *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*. Año 10, No. 29 (Abril-Junio), 9-36.
- van Dijk, T. (2003). *Dominación étnica y racismo discursivo en España y América Latina*. Barcelona: Gedisa.
- Vasconcelos, J. (1948). *La raza cósmica. Misión de la Raza Iberoamericana*. México: Espasa Calpe.
- Villalobos, H., Muñoz, J.F., González, A., Gorostiza, A., Magaña, M.T., & Paez, L.A. (2009). Relaciones genéticas y patrones de estructura entre mestizos y etnias mexicanas revelados por marcadores el cromosoma Y. En Mancilla, J. & Reza, A. (Eds.). *Estudios de Antropología Biológica*. Vol. XIV. (pp. 131-152). México: Instituto de Investigaciones Antropológicas. Universidad Nacional Autónoma de México.

## **La ecología de presiones en Mecapalapa: entre el mantenimiento cultural y el desplazamiento de la lengua totonaca**

LOURDES  
NERI

Las palabras del subcomandante Marcos en México, en el año de 1994, eran las siguientes: “en el mundo del poderoso no caben más que los grandes y sus servidores. En el mundo que queremos nosotros caben todos. El mundo que queremos es uno donde quepan todos los pueblos y sus lenguas” (Molina, 2000). El discurso pronunciado ese día y las consiguientes acciones realizadas por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) puso en la agenda nacional el tema del reconocimiento a la población indígena y sus derechos, lo que posteriormente trajo consigo diversas modificaciones legales en México, entre ellas la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2003), la cual fue base para las transformaciones de la Constitución mexicana actual, donde se constituye la Nación como pluricultural y plurilingüística. Como resultado de lo anterior, se formó el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) encargado de la investigación, mantenimiento y difusión de las lenguas originarias. Y, desde entonces y hasta la fecha, se han generado un conjunto de actividades de promoción cultural, literaria y de investigación sobre las lenguas indígenas. Sin embargo, aún con los esfuerzos y cambios mencionados, hoy en día las lenguas originarias y sus hablantes siguen teniendo marcadas desventajas sociales.

De acuerdo con el INALI aproximadamente 259 de las 364 lenguas indígenas que existen en México están en riesgo de desaparecer (INALI,

2009). Asimismo, según investigaciones previas (Neri, 2011, 2016) la lengua totonaca en la comunidad de Mecapalapa se encuentra en un estado crítico de desplazamiento.

En esta investigación, desde el modelo de la ecología de presiones, se analizan las presiones a favor y en contra de la lengua y la cultura totonaca en la comunidad de Mecapalapa, Pantepec, Puebla. En este trabajo se considera que las acciones realizadas por los habitantes de una comunidad, ya sea hacia la conservación o hacia la pérdida de las lenguas y su cultura, son resultado de un conjunto de presiones o fuerzas que se experimentan de manera cotidiana; las cuales son de una naturaleza diversa, es decir, biológicas, emocionales y sociales. De manera que los intereses y las motivaciones de los habitantes de una comunidad son complejas y se entienden desde un entramado en el cual los elementos están entrelazados.

En este capítulo se presentan los datos principales de la investigación realizada en la comunidad de Mecapalapa, Pantepec, Puebla, considerando como marco teórico el modelo de la ecología de presiones. En la primera parte se exponen las líneas teóricas generales sobre la sociocomplejidad, la ecología lingüística y el modelo de la ecología de presiones. En la siguiente sección se muestra la metodología mixta realizada a través de un cuestionario sociolingüístico y las entrevistas a habitantes de la comunidad. Posteriormente, se presentan los resultados de la investigación organizados según el modelo de la ecología de presiones que se compone de: elementos del estado del mundo, necesidades, ideologías, valores, creencias y la facilidad compartida. Luego, se discuten los resultados obtenidos y por último se presentan las reflexiones finales.

## **1. La sociocomplejidad y la ecología lingüística**

Existen diferentes estudios y perspectivas de análisis sobre la complejidad, sin embargo, Sabine Pfleger (Introducción, en esta misma obra)

considera que cuando nos referimos a un sistema complejo hay que entenderlo sobre todo como un sistema complejo social. Pflieger establece que existen tres tipos de complejidades: la biocomplejidad, la sociocomplejidad y la complejidad del lenguaje.

La biocomplejidad (primaria) se refiere a la parte biológica del ser humano junto con sus emociones y estados mentales, la sociocomplejidad (secundaria) se refiere a una cognición distribuida que genera la construcción de modelos mentales y conceptuales compartidos. Finalmente la tercera complejidad o del lenguaje une a la biocomplejidad y a la sociocomplejidad. Así, el lenguaje y la interacción social son entidades complejas, de igual manera que el ser humano es un sujeto complejo.

Cuando queremos subdividir al ser humano o a la acción estudiada, entonces estamos diseccionando componentes que en muchas ocasiones nos impiden comprender problemáticas complejas, generando entonces cortes injustificados, ya que el propio ser humano no es solamente social, sino que también mente, cuerpo, necesidades afectivas y más elementos que en el pensamiento científico previo no se consideraban.

Como antecedente de los estudios sobre complejidad está la corriente sociolingüística que estudia el mantenimiento-desplazamiento de lenguas desde la perspectiva ecológica. La ecología lingüística como concepto o metáfora apareció por primera vez con Einer Haugen (Haugen, 1972) quien mencionó que para conocer la ecología de las lenguas era necesario conjuntar diferentes disciplinas. Posteriormente, se generaron un conjunto de estudios sobre esta perspectiva ecológica: McConnell (1991) formuló un modelo denominado *A General Power Model of Contextual and Vital Forces and their Resolution* (McConnell, 1991: 222) el cual se usa en las situaciones de contacto entre lenguas considerando una perspectiva macro-socio-lingüística y establece cuál es el poder, la distribución y la interacción que se da entre las lenguas. Luego, Mackey (1994) manifestó que la ecología de las lenguas tiene

que entenderse siempre en relación a su entorno. Por otro lado, Mühlhäusler (1996) analizó la sustentabilidad de las lenguas a través de los siguientes elementos ecológicos: la posesión del lenguaje (*language ownership*), las prácticas culturales, los modos de vida de los hablantes, patrones de establecimiento (*settlement patterns*), así como el bienestar físico y espiritual de los hablantes. Después, Kaplan & Baldauf (1997) estudiaron un conjunto de fuerzas del ecosistema lingüístico para entender las políticas lingüísticas actuales y planificar los recursos humanos.

Como parte de los estudios recientes que recuperan la perspectiva de complejidad y la ecología del lenguaje tenemos a Albert Bastardas (2013) y a Roland Terborg y Laura García Landa (2011). Albert Bastardas i Boada, reconfigura las reflexiones sobre el pensamiento complejo para enseguida proponer una ecología del lenguaje socio-emo-cognitiva, diciendo que la lingüística dejará de enfocarse en la forma para concentrarse en la significación, ya que “en el complejo ‘lengua’ no participa solamente la estructura o el sistema (cerrado) ‘lingüístico’ sino que es absolutamente necesaria la imbricación con el aparato cognitivo-emotivo del individuo, y el resto del mundo natural y social”. Este autor considera que somos seres cognitivos y emocionales y establece que la realidad es además dinámica y en constante movimiento por lo que las causalidades no pueden ser lineales sino circulares. En esta misma línea de estudios ecológicos y sociocomplejos está el modelo de la ecología de presiones, que es la base del presente trabajo, elaborado por Terborg y García Landa (2011).

### 1.1 El modelo de la ecología de presiones

El modelo de ecología de presiones se inserta en el paradigma de la complejidad incorporando la idea de la interrelación entre los diferentes elementos de los que se compone, así como la integración de distintas

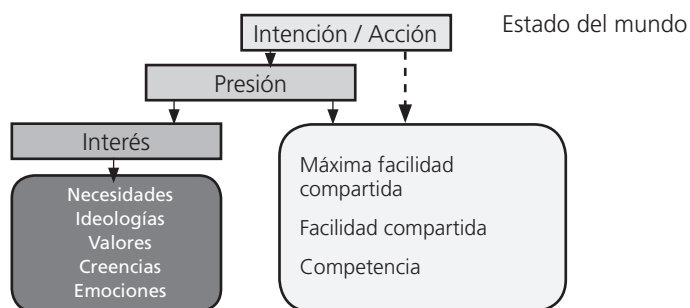


disciplinas para el análisis de los fenómenos, junto con la integración de las perspectivas cuantitativas y cualitativas (Terborg & Garcia Landa 2006, 2011). El modelo de la ecología de presiones retoma la metáfora de la ecología, aplicada al conocimiento de la vitalidad de las lenguas. Estos autores dicen:

The loss of a language depends on the communicative acts within the complex system of human action in general, according to a relationship of mutual influence that nonetheless fails to make it possible to set clear limits between cause and effect (2013: 20).

Ellos se refieren a interrelaciones existentes entre los diferentes elementos de su modelo, ya que consideran que las relaciones no son únicamente causa-efecto.

De igual modo, el modelo de la ecología de presiones se inserta en los estudios sobre mantenimiento-desplazamiento de lenguas y es fundamentalmente una propuesta de análisis sobre la vitalidad de las lenguas, además de que se presenta como un modelo relacional, donde todas sus partes están integradas entre sí y con el todo. La representación del modelo de la ecología de presiones (ver imagen 1) tiene su centro en la acción de los sujetos y en las presiones a las que estos se ven sometidos de manera cotidiana, por lo que estas acciones se desarrollan en un GRAN contexto que es el estado del mundo.



**Imagen 1.** El modelo de la ecología de presiones (Neri, 2016: 221).

En este modelo se dice que todas las acciones se generan por las presiones que experimentan los individuos y que los llevan a realizar ciertos actos o decidirse por no realizarlos. La presión es entendida como la fuerza que te lleva realizar una acción, hay que considerar que las presiones son diferentes para cada persona, ya que los contextos de acción y las relaciones de poder también difieren. Si la presión no es lo suficientemente fuerte, lo más probable es que se deje de actuar. Entonces, para que una acción se lleve a cabo se requiere de una presión, pero a su vez, la presión se basa en un interés (Terborg & García Landa, 2011: 38).

Una característica de las presiones es que éstas son culturales y dependen del estado del mundo, por lo que no pueden considerarse como universales, sino que dependen del contexto. También es importante señalar que las presiones no siempre se presentan en armonía ya que un individuo puede sentir un “conflicto de presiones”, es decir que siente o percibe presiones opuestas, en donde además tiene que decidir entre alguna de sus opciones. Terborg y García Landa (2011) mencionan que existen presiones internas y externas, donde unas son individuales y las otras colectivas.

Además, las presiones tienen su origen en “el interés” por algo. Los intereses vienen de: necesidades, ideologías, valores, creencias y emociones, sin embargo, éstas no son inamovibles sino que dependen del estado del mundo. En la interacción la persona que tiene más interés siente una mayor presión y cuando las personas tienen un mutuo interés entonces hay una presión equilibrada. Las necesidades se relacionan con los satisfactores básicos para sobrevivir, como es la vivienda y los servicios: luz, agua, etc. En cuanto a las ideologías, este concepto ha sido utilizado en diferentes estudios tanto de las ciencias sociales como de las humanidades. Desde la lingüística, el tema de la ideología se ha recuperado en los estudios sobre el análisis del discurso (Lee, 1992), la política del lenguaje (Lippi-Green, 1997) y la sociolingüística (Ager, 2001; Tollefson, 1991). Sin embargo, en estos trabajos no se

hace un análisis profundo del concepto de ideología sino que se toma como un elemento contextual. Otro componente que entra en juego en el modelo de la ecología de presiones es el del poder, el cual se entiende como parte de las relaciones humanas, ya que vivimos en sociedades inequitativas y desiguales. Empero, el poder puede ser del tipo conocido como “dominación”, mejor entendido como abuso de poder o, también puede haber “equilibrio de poder”, en donde por ejemplo ninguna de las personas en la interacción perciba un desequilibrio o conflicto.

Con respecto a los valores Terborg recupera el concepto de *core value* de Kluckhohn (1962) que puede entenderse como un valor básico o valor fundamental. El valor es entonces una visión explícita o no característica de un individuo o grupo, además de que tiene la connotación de ser algo “deseable” por el grupo. Los valores son fundamentales para la realización de la acción, ya que muchos de ellos orientan el actuar de las personas. Las actitudes son parte de los valores y son una expresión de la subjetividad, lo cual recupera la parte simbólica de los sujetos y sus percepciones hacia ella.

Por otro lado, las creencias se refieren a un conjunto de elementos simbólicos como son: la danza, la gastronomía y las costumbres de la comunidad. El componente comunicativo del modelo se encuentra en la facilidad compartida como un concepto distinto al de competencia. (Terborg & García Landa, 2006)

Finalmente, el modelo de la ecología de presiones se usa para las situaciones de lenguas en contacto o lenguas en conflicto (Ninyoles, 1972). Las presiones pueden llevar al individuo a la acción o no, dependiendo de la fuerza que tengan. Las presiones usando el modelo se pueden analizar desde un nivel micro, es decir desde el individuo y hacia un nivel macro, o social. De igual manera, las presiones son susceptibles a fines a corto, mediano y largo plazo. Por otro lado, también es posible que haya “presiones en conflicto”, las cuales provocarían indecisión en el individuo o situaciones contradictorias a nivel social.

## 2. Descripción de la comunidad

Los totonacos son un pueblo mesoamericano de México, a su nombre *tutunakú*, se le atribuye el significado de “tres corazones” haciendo alusión a tres centros ceremoniales importantes: el Tajín en Papantla (Veracruz), Zempoala (Veracruz) y Yohualichan (Puebla) (Kan, 2004). La mayoría de sus habitantes se ubica actualmente en el estado de Veracruz, Hidalgo y en la sierra norte del estado de Puebla. El territorio que los totonacas ocupan actualmente es mucho menor al que tenían antes de la conquista de México, ya que históricamente fueron despojados de sus tierras y se concentraron en las zonas más altas, como es el caso de la sierra norte de Puebla (Kan, 2004). La región que habitan es muy fértil, lo que les permite cultivar, tener animales y abastecerse de recursos naturales. En el siglo XX, los procesos de modernización como: el surgimiento del centro petrolero de Poza Rica Veracruz y la creación de carreteras y vías de comunicación dividió a la cultura totonaca, aunque al interior de las comunidades se viven procesos diferenciados de mantenimiento cultural y lingüístico (Kan, 2004).

Mecalapa es una comunidad de 3083 habitantes (INEGI, 2010), ubicada en la sierra norte del estado de Puebla en México y es parte del municipio de Pantepec. El centro urbano más cercano a esta localidad es Poza Rica, Veracruz, su superficie territorial es de alrededor de dos hectáreas. Enseguida se presenta la ubicación de Mecapalapa en México.



**Mapa 1.** Ubicación de la comunidad de Mecapalapa.

El nombre original de la comunidad era Munixkan en totonaco, pero cambió a Mecapalapa que es un nombre en lengua náhuatl, cuyo significado es “lugar donde abunda el agua”. En 1857 esta comunidad es incluida como parte del municipio de Pantepec.

### **3. Instrumentos de investigación y recuperación de datos**

La metodología que se usó fue mixta, es decir se utilizaron métodos cuantitativos y cualitativos de estudio, los cuales se levantaron de manera secuencial, es decir, primero se hizo el levantamiento de datos cuantitativo y posteriormente el cualitativo.

En la fase cuantitativa se elaboró un mapa de la comunidad donde se delimitaron los diferentes barrios existentes en Mecapalapa, y posteriormente se generó un muestreo proporcional al tamaño del estrato. En esta parte de la investigación se aplicó un cuestionario tipo censo por hogar durante los años 2013 y 2014. La muestra constó de 281 personas, lo que corresponde a cerca del 10% del total de la comunidad de Mecapalapa. Una vez que se estableció la muestra y el número de cuestionarios por barrio, se aplicó la encuesta por familia en el mismo hogar de los entrevistados.

La aplicación del cuestionario es tipo censo, donde uno de los miembros reporta los datos del resto de los integrantes del hogar. El cuestionario sociolingüístico que se aplicó tomó como base el desarrollado por Terborg & García Landa (2011) el cual está constituido por preguntas abiertas y cerradas.

La etapa cualitativa de esta investigación constó de la realización de entrevistas semiestructuradas. La selección de informantes se realizó a través del muestreo teórico, es decir, se buscaron informantes que fueran habitantes de Mecapalapa, tanto hombres como mujeres, hablantes y no hablantes de totonaco y que tuvieran diferentes ocupaciones. Los entrevistados de la comunidad fueron los siguientes: Francisco de

65 años hablante de totonaco, José de 58 años profesor y hablante de totonaco, Juan de 33 años, fotógrafo y no hablante, y, Lucía de 40 años ama de casa, comerciante y no hablante de totonaco.

#### **4. La ecología de presiones en Mecapalapa**

En este apartado se presentan los resultados de la investigación de acuerdo con el modelo de la ecología de presiones e incluyendo los datos cuantitativos y cualitativos. Así, de acuerdo con el modelo (ver imagen 1), los productos de la presente investigación se organizaron de la siguiente manera: elementos del estado del mundo, necesidades, ideologías, valores, creencias y facilidad compartida.

##### *4.1. Elementos del estado del mundo*

En el modelo de la ecología de presiones el estado del mundo es un todo abstracto e incluye al conjunto de los elementos existentes y contextuales de una acción, además de que incorpora diferentes temporalidades: presente, pasado y futuro. De acuerdo con Terborg y García Landa "El estado del mundo comprende todas las creencias, los conceptos, todas las habilidades y todas las ideologías individuales o de grupo, así como los intereses y las presiones que dirigen las acciones. Forman parte de esta lista todas las herramientas que se están usando en la modificación de esta parte del mundo que podríamos llamar conjunto del mundo en general, es decir, la sociedad. Esto, a su vez, implica igualmente al conjunto de presiones y acciones que en total afecten a la sociedad por completo" (Terborg & García Landa, 2011: 46). Este "estado del mundo" no es únicamente social sino que también es psicológico, lingüístico, histórico, etc. Por lo que es un ente complejo. Dado que este concepto lo abarca todo, en este trabajo no

recuperamos como tal al “estado del mundo” sino al “estado de las cosas”, el cual es una parte del todo que es el estado del mundo.

El momento histórico-social de esta investigación se enmarca en los desarrollos teóricos sobre el multiculturalismo y el multilingüismo (Kymlicka, 1996; Muñoz 2010), así como el movimiento zapatista de los años noventa y los consiguientes cambios en la constitución mexicana. Pero sobre todo, es importante señalar que las demandas y las transformaciones en torno a las problemáticas indígenas se han realizado por los mismos actores principalmente en tres rubros que son: la salud, la educación y la impartición de justicia. En el caso de la salud, las quejas han sido por las dificultades de comunicarse sobre sus dolencias en su propio idioma o ser atendidos de manera adecuada, en el caso de la educación por las escasas opciones de educación en lenguas originarias o por la impartición de cursos en lengua española siendo que las personas hablan otra lengua y, finalmente, la impartición de justicia en donde se ha juzgado de forma arbitraria a muchas personas por no poder hablar español y no contar con intérpretes.

Algunos elementos relevantes del estado de las cosas de Mecapalapa es que aunque existe una escuela bilingüe, la mayor parte de las políticas lingüísticas de la comunidad han sido castellanizadoras, ya que los medios de comunicación principales están en español, así como los anuncios en las calles y la mayor parte de los materiales que se distribuyen en las escuelas. Como otros elementos relevantes sobre el contexto de la comunidad en Mecapalapa no se recibe la señal del celular, y pocas personas tienen acceso a los servicios de internet o a las líneas telefónicas.

#### *4.2 Necesidades*

Las necesidades se pueden entender como condiciones económicas y sociales básicas que permiten o no el desarrollo de los individuos. De

acuerdo con Terborg y García Landa son aquellas que se vinculan con el bienestar en general, en aspectos como el empleo y la educación. En esta sección nos enfocaremos a dar un panorama general sobre las necesidades de la comunidad.

En cuanto a la economía, de acuerdo a la información obtenida, se observó que la mayor parte de la gente se dedica al campo, y en segundo lugar a otras ocupaciones como la ganadería, el comercio y actividades como la docencia o administración en el municipio. En los sectores con menores ingresos se observó que la misma gente cultiva sus propios alimentos. Lo anterior gracias a las bondades de la tierra que les permite cultivar sin grandes dificultades. Lucía lo menciona así:

*hay más gente que no tiene un nivel económico pues bueno para vivir, la mayor parte es gente que trabaja y que está al día.* (Lucía, comerciante y ama de casa, 40)

Con respecto al acceso a la educación, la comunidad cuenta con los niveles de preescolar, primaria (dos instituciones una bilingüe y otra no), telesecundaria y bachillerato. Sin embargo, si alguien desea realizar estudios profesionales o técnicos más avanzados tiene que salir de la comunidad. Mecapalapa cuenta con servicios públicos en su mayoría de luz eléctrica, agua y pavimentación. Sin embargo en las colonias más recientes no tienen todas las prestaciones.

Los medios de comunicación principales son la radio y la televisión, los cuales en su mayoría son hispanohablantes, sin embargo, en el caso de la radio existe una estación llamada "Huayacocotla. La voz de los campesinos", la cual incluye en su programación algunas lenguas indígenas, aunque, sólo se accede a ella por internet. En esta comunidad existen líneas telefónicas tradicionales, pero no hay instalaciones para la recepción de la señal de los celulares. En Mecapalapa existe acceso a internet más es limitado, ya que es necesario pagar la hora en un café internet o contar con una computadora y adquirir el servicio privado, lo



cual es costoso para la mayor parte de la población. En la comunidad existe un hospital y también hay algunos médicos privados que atienden en sus consultorios, de igual manera, existen curanderos y brujos que ofrecen sus servicios de masajes y curaciones al estilo tradicional. En el tema de migración, en Mecapalapa, la gente se desplaza más hacia comunidades cercanas o centros urbanos del país. En general, se observó que aún son pocas personas las que salen de la comunidad hacia los Estados Unidos. El sistema de gobierno tradicional se ha perdido, ya que anteriormente estaba formado por un “Consejo de ancianos”, además el sistema de organización para la cosecha es casi inexistente. En la actualidad existe una estructura oficial constituida por el presidente municipal, los agentes municipales y los policías.

*hace tiempo aquí existía la autoridad, pero todos los servicios, las actividades que se organizaba era mancomunado a través de faenas que se hacían, los servicios de seguridad era la misma ciudadanía que se organizaba para dar ese servicio hoy en día ha sido diferente (José, profesor, 65 años).*

Además de lo anterior, en Pantepec, cabecera del municipio, existe una organización civil llamada “Pantepec Tutunakú”, la cual organiza actividades de promoción de la cultura totonaca. En las entrevistas y el trabajo de campo se mencionó que existen pocos concursos y eventos culturales de la comunidad que cuenten con apoyo gubernamental. En la mayoría de los casos son los mismos habitantes los que se encargan de todo.

#### 4.3 Ideologías

Las ideologías son formas de pensamiento compartidas socialmente. En términos analíticos están por encima de las creencias, los valores y las actitudes. Ya que son las ideologías las que organizan los sistemas

de creencias y valores en un conjunto más global. Ejemplos de ideologías son: el racismo o el feminismo, las cuales no son inmutables, debido a que también se pueden transformar con el tiempo e incluso desaparecer al ya no ser aceptadas por la mayoría. Sin embargo, estas ideologías son transmitidas y mantenidas a través de discursos que en muchas ocasiones buscan legitimar alguna acción, por lo que el concepto de ideología frecuentemente está unido al poder.

Una de las ideologías que se han podido identificar en esta comunidad es la de que lengua indígena más importante es la totonaca. En Mecapalapa aunque se hablan diferentes lenguas se asume que la más importante es la totonaca, por razones históricas, ya que fue el primer grupo humano que se estableció en ese territorio. Sin embargo existen también un conjunto de lenguas que se usan en la comunidad además del español como el otomí, el tepehua y el náhuatl.

La segunda ideología que se ha encontrado es la concepción de que es mejor ser monolingüe en español con respecto a cualquier otra posibilidad de bilingüismo. En las entrevistas, varios totonacos tomaron la decisión de ya no hablarle a sus hijos en su lengua materna, con la intención de que aprendieran directo el español, por miedo a las interferencias y con la idea de que sus hijos tuvieran un español más puro o correcto. En este sentido, la ideología predominante tiende hacia el monolingüismo en español, ya que no se piensa que ser bilingüe totonaco-español sea una ventaja, por lo que para ellos hablar una lengua indígena es más bien una desventaja. Uno de los entrevistados describe el proceso de desplazamiento del totonaco de la siguiente manera:

*Aquí en este pueblo se hablaba casi al 100% totonaco, casi no se hablaba el español pero a la llegada de los españoles en México, empezaron a recorrer los pueblos y las comunidades donde se empezó a adoctrinar a las sectas religiosas y eso hizo opacando su lengua materna y empezaron a aprender también a leer y escribir el mismo a conocer el catecismo, la religión (...)y para que supuestamente aprendieran el catecismo, les fue-*

*ron haciendo a un lado su lengua materna y hablaron precisamente el español, a eso se debió (Vicente, profesor, 66 años).*

Otra ideología es el poco valor que en general se le atribuye a la lengua totonaca. En el levantamiento de cuestionarios, cuando se les pregunta a los hispanohablantes si han tenido necesidad de aprender alguna lengua indígena, en general se menciona que no ha sido necesario, salvo algún comerciante que comentó que vendía sus productos en una comunidad cercana en donde la mayoría de la población habla otomí. La mayoría de los entrevistados menciona que no ha necesitado aprender la lengua indígena debido a que la mayoría de los totonacos hablan también español.

#### 4.4 Valores

Los estudios sobre las actitudes se vinculan con la psicología social. Si bien, son un tema de estudio en sí mismas, para el presente trabajo se considerarán principalmente las valoraciones positivas o negativas que hacen los habitantes de Mecapalapa hacia la lengua y cultura totonaca. Con respecto a las actitudes negativas, tenemos que se mencionó a la “burla” o la “pena” de hablar la lengua indígena. Lucía (comerciante de 40 años) narra que tuvo una compañera en la escuela que no hablaba muy bien el español y que sí hubo ocasiones en que se burlaron de ella porque se le dificultaba el idioma español. El fotógrafo menciona que a muchos totonacos les provoca vergüenza hablar su lengua:

*por el lado totonaco, del lado totonaco sí, ahí sí es rotundamente se avergüenzan no siguen los pasos del papá en cuanto a la lengua materna, ahí sí te diría que no creo que les guste hablar el totonaco, acá en el área tepehua, que aún tenemos sí les interesa hablar pero no, los viejos no formaron esa cultura (Juan, fotógrafo, 33 años).*

Lucía comenta que existe una falta de interés por parte de los jóvenes para hablar la lengua indígena:

*yo conozco a jóvenes que sus papás lo entienden perfectamente, lo hablan y a ellos tampoco les ha interesado aprender. Pues más que nada eso porque ya es el colmo, pues si mi mamá lo habla perfectamente, y yo no lo entiendo, así pues no se vale* (Lucía, comerciante, 40 años).

Lucía, concluye diciendo que muchas personas decidieron no transmitir la lengua ya que pensaban que "sus hijos iban a ser mejores no sabiendo el totonaco" (Lucía, comerciante, 40 años). En el mismo sentido que Lucía, Juan manifiesta que existe un desinterés de parte de los jóvenes hacia la lengua y también hacia algunas manifestaciones culturales como la danza. Para las actitudes positivas, tenemos a Lucía que es un caso particular ya que decidió inscribir a sus hijos en una escuela indígena a pesar de que no es de origen totonaco. Cuando se le preguntó el porqué de su decisión, ella dice:

*porque aquí mismo la gente como que es un poco que discrimina, dijeron ¿A la escuela bilingüe? entonces se van según a la que está de más prestigio (...) para mí, son muy valiosas las personas esas que hablan, porque estamos hablando del origen y las raíces, así lo defino yo* (Lucía, comerciante, 40).

Lucía no es la única persona con actitudes positivas hacia la lengua, sin embargo, el testimonio de ella es importante porque nos muestra algunos elementos que podrían relacionarse con una revitalización de la lengua totonaca, ya que a pesar de que ella no la habla tiene interés en que sus hijos sí la aprendan.

## 4.5 Creencias

En Mecapalapa existe una diversidad de creencias religiosas a cargo de grupos evangélicos, católicos, protestantes y sabbatistas, así como también hay personas que no manifiestan una creencia específica. También se observa la presencia de brujos y curanderos, y el sincretismo entre esas prácticas y las creencias católicas. Como parte de las tradiciones y festividades están el “Todos Santos, *xantolo* o día de muertos” en donde se ponen ofrendas, los niños piden *xantolo* y se comen platillos locales, principalmente el mole. Además de lo anterior, se realizan festividades como la feria del pueblo en el mes de marzo en honor a San José, el carnaval y los tiznados, que es una representación del miércoles de ceniza. También algunos grupos de totonacos celebran el “costumbre” que es una ceremonia tradicional de la cosecha.

Otro componente cultural de la comunidad es la danza y la música, una de las expresiones dancísticas más conocidas de esta cultura es la danza de los voladores, que se realiza de manera más frecuente en dos zonas turísticas que son: Papantla y Cuetzalan. Además de esa danza existen las de los santiagueros, negritos, *huahues*, pastores y *totopines*. Aparte de la danza, la música regional de la comunidad es el huapango. Sin embargo, este componente cultural se está perdiendo, Juan dice:

*hace poco platicaba con unas personas del terrero, ahí abunda mucho la raza totonaca, estos señores me decían que los jóvenes de hoy en día, sobre todo los que viste del bachillerato, que la mayoría ya son de rancharías, de comunidades, sus abuelos, sus papás lo hablan, y llevan las costumbres tal cual, pero estos muchachos sólo siguen los pasos pero no les interesa hablar, no les interesa hablar el totonaco, ellos quieren perfeccionar su español, más bien se avergüenzan, es lo que me dijo (Juan, fotógrafo, 33 años).*

Sobre la tradición culinaria de Mecapalapa existen una serie de platillos típicos de la región como son:

*El pascal, el mole, la forma de comer, por ejemplo los tamales, son alimentos que no es mucho...es diferente a como se prepara en otros lugares (Vicente, profesor, 66 años).*

Además de las especialidades que menciona Vicente, existe el *zacahuil* que es un tamal de grandes proporciones (hasta un metro de largo) que se prepara con maíz martajado, también hay molotes, que son una especie de gorditas con carne enchilada y gorditas de frijol o pintos. Por otro lado, la vestimenta tradicional es cada vez menos visible en las calles, Lucía comenta:

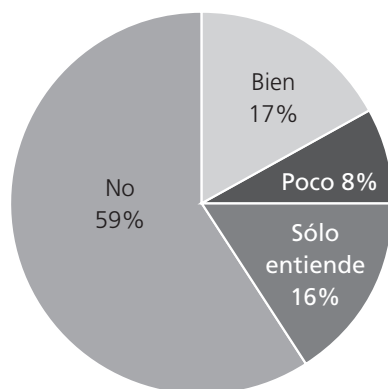
*yo creo que en poco tiempo ya ni eso vamos a tener, nada más como un recuerdito. Hace años cuando estaba chiquita de 6 o 7 años, si era más de ver así a las personas, a los hombres con su traje de calzón de manta pero ahora ya no (Lucía, comerciante, 40 años).*

Con respecto al arte y la técnica anteriormente se hacían productos con madera, tejidos, cerámica y redes para pescar; sin embargo, actualmente la artesanía es casi inexistente.

#### 4.6 Facilidad compartida

La facilidad compartida se refiere al código con el que se comunican con mayor comodidad los hablantes, se dice que es compartida porque es una acción social entre interlocutores que depende del entendimiento que logren los actores. Existe también una máxima facilidad compartida que, en un contexto multilingüe, es la lengua con la que se comunican mejor los interlocutores. En este trabajo, como elementos

de la facilidad compartida se estudiaron el uso y el conocimiento de la lengua totonaca y del español. Acerca del conocimiento del totonaco, presentamos los resultados en la gráfica siguiente que representa el conocimiento del totonaco para la muestra total, de donde la mayoría reporta no hablar el totonaco (Gráfica1). Así, se observa que 59% de los entrevistados expresa que no habla totonaco, mientras que 17% afirma que lo habla bien, 16% que sólo lo entiende y 8 % afirma que sólo habla poco.

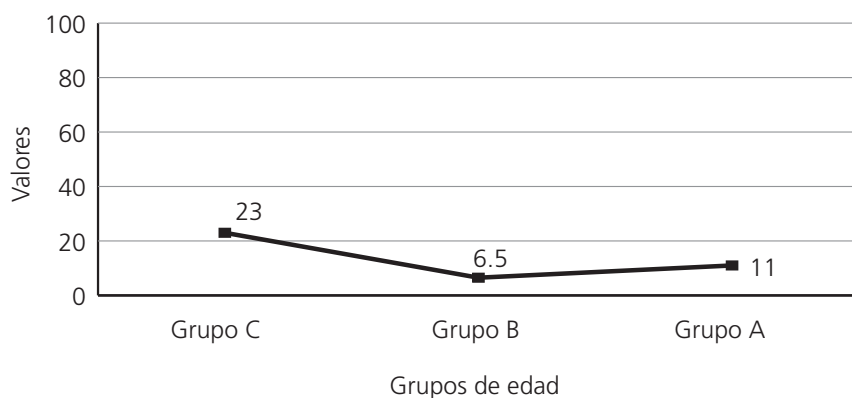


**Gráfica 1.** Porcentaje reportado del conocimiento del totonaco en la comunidad de Mecapalapa.

En el gráfico anterior se observa que más de 50% de la población no habla la lengua totonaca, y únicamente 17% de los entrevistados lo habla bien. Además de lo anterior, es necesario saber cuál es el uso que le dan a la lengua en la comunidad. Para conocer el uso de la lengua totonaca, se dividió a la comunidad en grupos de edad que quedaron de la siguiente manera:

- Grupo A: 5-20 años
- Grupo B: 21-40 años
- Grupo C: 41 y más años

Los grupos de edad son cortes que se hicieron con la intención de que el total de la muestra se dividieran en grupos más o menos equivalentes en cuanto al número de personas pertenecientes a cada uno y que, al mismo tiempo, nos permitiera ver también qué es lo que sucede con la población. A los grupos anteriores, se les aplicó la fórmula del uso de la lengua, para conocer cómo usan la lengua los diferentes grupos de edad a las distintas generaciones, quedando de la siguiente manera:



**Gráfica 2.** La percepción del uso de la lengua totonaca en los diferentes grupos de edad para la muestra total.

En el caso de Mecapalapa el conocimiento del español supera al de la lengua indígena en la mayoría de las personas encuestadas, la tendencia hacia el monolingüismo en español la encontramos en todos los grupos de edad. En cuanto al uso del totonaco se observa que cada vez se usa menos en todos los grupos de edad, y en el Gráfico 2 se muestran valores muy bajos que van del 23 al grupo C, 6.5 en el grupo B y 11 en el grupo A. Así, de acuerdo a los datos obtenidos, tenemos que la facilidad compartida entre la mayoría de la población ya es favorable al español.



## 5. Discusión

La intención del presente trabajo ha sido conocer las presiones que entran en juego en el mantenimiento-desplazamiento de la lengua y la cultura totonaca. El modelo de la ecología de presiones establece que hay un estado del mundo (o estado de las cosas en este caso) en el que se desarrollan las acciones, las cuales están motivadas por diferentes presiones. Así, en el estado de las cosas de Mecapalapa se observó que históricamente han existido políticas lingüísticas que han favorecido al español. Como parte de los resultados, algunos componentes del estado de las cosas de Mecapalapa son: que no hay señal de celular, pocas personas cuentan con internet y teléfono, los medios de comunicación en su mayoría son hispanohablantes.

Las necesidades son una presión que es principalmente favorable para la lengua española, pero también tiene elementos que favorecen a la lengua indígena. En general, los entrevistados consideran que la mayor parte de la gente se dedica al campo, y en segundo lugar a otras ocupaciones como la ganadería (aunque la mayoría menciona que cada vez menos), el comercio y otras actividades como el magisterio o el servicio público. Con respecto a la educación tenemos que existen dos escuelas preescolares una regular y otra indígena, y lo mismo para la primaria, sin embargo el esquema bilingüe se rompe en la preparatoria ya que sólo se tiene un bachillerato general y si alguien quisiera realizar otros estudios superiores es necesario salir de la comunidad. En cuanto al sistema de salud siguen permaneciendo los curanderos y brujos, así como la presencia de médicos privados y de un hospital a las afueras de la comunidad.

En el tema de la migración se observó que la gente migra más hacia comunidades cercanas o centros urbanos dentro del país como la Ciudad de México, aún son pocos los que salen hacia Estados Unidos. Por otro lado, la mayor parte de los medios de comunicación están en español, sin embargo existen dos estaciones de radio que se sintonizan en la comunidad y que tienen programación en lengua totonaca.

En cuanto al estado de derecho y el gobierno, se ha perdido la organización tradicional de cargos original totonaca, y en general todos los procedimientos legales se llevan a cabo en español. Por parte del gobierno hay un apoyo escaso a la cultura, sin embargo, se realizó un evento con fondos gubernamentales en el año 2013. Además de lo anterior existe una organización civil llamada “Pantepec Tutunakú” que organiza eventos culturales.

Sobre las ideologías predominantes que se encontraron en esta investigación los entrevistados ponen en un estatus más alto a la lengua española, que al resto de las lenguas originarias ya que se pensaba que los hijos serían mejores o pasarían menos penurias si no se les enseñaba totonaco.

En los valores se encontraron actitudes positivas por parte de los no hablantes, mientras que las actitudes de los hablantes son mayormente negativas.

Un elemento interesante en esta investigación es el tema de las creencias, en donde se observó que aunque existe una gran presencia de manifestaciones culturales totonacas como son las tradiciones, gastronomía y danzas. En realidad se vive una transformación identitaria de los totonacas debido al desplazamiento de su lengua, sin embargo, ellos no han dejado por completo de ser quiénes son. Hay que recordar también que la identidad se reconfigura y que la identidad indígena y la lengua no necesariamente van acompañadas, ya que se puede ser indígena sin hablar la lengua indígena (al menos en México así es, por el desplazamiento y muerte que existe de muchas de ellas).

Acerca de la máxima facilidad compartida (MFC) ésta es favorable al español, escasa transmisión de la lengua a las generaciones intermedias y a las más jóvenes. En el caso de Mecapalapa el conocimiento del español supera al de la lengua indígena en la mayoría de las personas encuestadas, además de que su uso es cada vez menor, de modo que es evidente que la facilidad compartida entre la mayoría de la población ya es favorable al español, y esta presión repercute en un continuo

desplazamiento de la lengua totonaca. Es importante señalar que la pérdida de la lengua se ve influida por los hablantes y los no hablantes, ya que la valorización que se le da a la lengua y a la cultura es por parte de toda la comunidad y según los testimonios presentados, muchos decidieron no transmitir su lengua a sus hijos para que no tuvieran problemas de aprendizaje en la escuela, con la intención de que aprendieran directamente el español, ya que no querían que sus hijos pasaran por las mismas deficiencias o problemas que ellos vivieron. Además, permea la idea de que hablar una lengua indígena es una desventaja. A manera de resumen de los resultados de la investigación se presenta la siguiente imagen:



**Imagen 2.** La ecología de presiones en Mecapalapa.

De acuerdo con Terborg y García Landa es necesario conocer cuáles son las presiones que están influyendo en las comunidades, para ello se tendría que distinguir qué presiones entran en juego y cuáles favorecen a qué lengua. La propuesta es que una vez realizado el análisis de los diferentes elementos por separado, sea posible realizar una clasificación general de las presiones y marcarlas en un esquema como el anterior. Con base al esquema anteriormente expuesto, podríamos resumir las presiones que se experimentan en Mecapalapa de la siguiente manera:

**Tabla 1.** Clasificación de las presiones en Mecapalapa.

<b>Presión</b>	<b>Favorece a la LI</b>	<b>Favorece a la LE</b>
<b>Máxima facilidad compartida</b>		X
<b>Necesidades</b>	X	X
<b>Ideologías</b>		X
<b>Valores</b>	X	X
<b>Creencias</b>		X

En la tabla anterior se observa que la mayor parte de las presiones favorecen a la lengua española, dejando de lado a la lengua indígena; sin embargo, tenemos también que existen algunos valores y tradiciones culturales de la comunidad que se mantienen y que son una presión favorable hacia la cultura totonaca aunque no necesariamente hacia su lengua. Como parte de las presiones en contra del mantenimiento de la lengua totonaca tenemos:

- La máxima facilidad compartida (MFC) es favorable al español, escasa transmisión de la lengua a las generaciones intermedias y a las más jóvenes. En el caso de Mecapalapa el conocimiento del español supera al de la lengua indígena en la mayoría de las personas en-

cuestadas, la tendencia hacia el monolingüismo en español la encontramos en todos los grupos de edad, únicamente en el grupo de mayor edad (41 años y más) hay un mayor bilingüismo español-totonaco, con una presencia nula de monolingüismo en totonaco. La elección de totonaco se está restringiendo cada vez más a las interacciones comunicativas que se establecen en ciertos hogares (y aún en este ámbito se ha disminuido). De modo que es evidente que la facilidad compartida entre la mayoría de la población ya es favorable al español, y esta presión repercute en un continuo desplazamiento de la lengua totonaca;

- a) Necesidades: migración fuera de la comunidad con la intención de realizar estudios profesionales u obtener un mejor empleo;
- b) Ideologías. Se pensaba que los hijos serían mejores si no aprendían la lengua indígena, también se consideraba un obstáculo para su desarrollo;
- c) Valores: formación de nuevas identidades y presencia de actitudes negativas por parte de los hablantes;
- d) Creencias: Se piensa que no hay un valor en lo indígena, lo cual se manifiesta en actitudes negativas;

Con respecto a las presiones a favor de la lengua indígena tenemos:

- a) Necesidades: Algunos medios de comunicación y educación indígena (preescolar y primaria), libros de texto, una organización civil que apoya eventos culturales y avances en la normalización del totonaco;
- b) Valores: actitudes positivas por parte de los no hablantes;
- c) Creencias: Presencia de manifestaciones culturales como son: las danzas, música, gastronomía, tradiciones y ritos, así como existencia de brujos, curanderos y algunas actitudes positivas hacia los totonacos y su lengua.

Lo anterior se puede resumir del siguiente modo:

**Tabla 2.** Clasificación de las presiones en Mecapalapa.

<b>Presión</b>	<b>Favorece a la LI</b>	<b>Favorece a la LE</b>
<b>Máxima facilidad compartida</b>		La mayor parte de las interacciones se realizan en español.
<b>Necesidades</b>	Estaciones de radio, libros de texto, presencia de una organización civil y avances en la normalización de la lengua totonaca.	Migración con la intención de realizar estudios u obtener un empleo.
<b>Ideologías</b>		Los hijos serían mejores sin aprender la lengua indígena.
<b>Valores</b>	Presencia de manifestaciones culturales.	Formación de nuevas identidades no indígenas.
<b>Creencias</b>	Existencia de brujos, curanderos, tradiciones y festividades Algunas actitudes positivas hacia la LI.	Actitudes negativas hacia la cultura totonaca y su lengua.

En el caso de Mecapalapa es interesante el modo en que se recuperan ciertos elementos culturales y como la mayor parte de la población les da un valor positivo; sin embargo, no sucede lo mismo con los indígenas de la comunidad, con sus escuelas, ni tampoco con la lengua totonaca. Aun así, las actitudes positivas y la existencia de barrios en donde la lengua no está tan desplazada podrían ser componentes con los cuales se podría generar algún proyecto de revitalización lingüística, siempre y cuando la misma comunidad lo considere así.

### **Reflexiones finales**

En la presente investigación se han analizado las presiones a favor y en contra de la lengua y la cultura totonaca en la comunidad de Mecapalapa, Pantepec, Puebla. En donde tenemos que la mayor parte de éstas

favorecen al español y a la cultura global. Sin embargo, existen presiones favorables a la cultura totonaca.

La diversidad lingüística es un tema de interés desde los años noventa y de actualidad hasta el día de hoy, ya que aún quedan muchas tareas pendientes en cuanto a la equidad y la justicia hacia la población indígena. Los paradigmas de la sociocomplejidad y el modelo de la ecología de presiones nos proporcionan mayores elementos para entender los fenómenos sociales y lingüísticos, ya que toman en consideración una diversidad de componentes que no se consideraban en otras perspectivas de análisis.

En este trabajo se indagó sobre las presiones a favor y en contra de la lengua indígena y a través del modelo de la ecología de presiones se analizaron las necesidades, ideologías, valores y creencias que estaban implicadas en la problemática de las lenguas en contacto. Estas presiones son importantes porque nos permiten entender que el fenómeno de desplazamiento de lenguas es un proceso complejo con distintas fuerzas que influyen directamente en las acciones y decisiones de los actores.

A través del análisis de diferentes factores, se vio que en el estado del mundo de Mecapalapa se vive un momento histórico-social favorable a la diversidad cultural y lingüística, además del antecedente de las demandas indígenas en los temas de salud, educación e impartición de justicia.

En segundo lugar, las necesidades de la población se mantienen del campo, la ganadería y el sector servicios. Además se cuenta con servicios públicos aunque con escaso acceso a medios de comunicación como es el teléfono e internet. Las necesidades son el primer bastión dentro del entramado de la ecología de presiones ya que son básicas.

En tercer lugar, las ideologías más importantes son las siguientes: "la lengua indígena más importante es la totonaca", "es mejor ser monolingüe" y en general se le otorga un valor menor a la lengua totonaca, tanto por los hablantes como por los no hablantes.

En cuarto lugar, los valores son principalmente negativos, donde la gente no quiere hablar su lengua por vergüenza o desinterés. Aún con esto, existen pobladores que empiezan a darle un valor positivo a la lengua totonaca.

En quinto lugar, aunque la lengua está siendo relegada existe un conjunto de presiones que son favorables a la cultura totonaca, como son: las creencias en brujos y curanderos, la ceremonia de la costumbre, el Xantolo y algunas expresiones de danza.

Finalmente, la presión de la máxima facilidad compartida establece que los porcentajes de uso y conocimiento de la lengua totonaca son muy bajos en todos los grupos de edad.

En general, en Mecapalapa se expresan un conjunto de presiones en conflicto en donde dominan aquellas favorables al español, sin embargo, se mantienen un conjunto de expresiones culturales totonacas, a pesar de que la lengua totonaca está siendo desplazada por el español. En esta investigación, el tener como marco teórico la socio-complejidad y el modelo de la ecología de presiones permitió visibilizar estos elementos. El caso de Mecapalapa es particular en el sentido de que ejemplifica el proceso en el que se pierde una lengua pero al mismo tiempo la cultura se mantiene, sobre todo, aquellas expresiones que tienen un mayor valor, no sólo para los totonacas, sino para el conjunto de habitantes de Mecapalapa. Ahora, nos preguntamos ¿Hasta cuándo se mantendrá esta situación? O si ¿La lengua totonaca podrá revitalizarse? Esto sólo podrá ser contestado por las acciones y las motivaciones de los propios miembros de la comunidad.

## Referencias

Bastardas-Boada A. (2013). Sociolinguistics: Towards a Complex Ecological View. En *Complexity Perspectives on Language, Communication and Society* (Vols. 1-1, pp. 15-30). Heidelberg: Springer.



- Haugen, E. (1972). *The ecology of language essays*. California: Stanford. INALI (2009). *Catálogo de las lenguas indígenas nacionales. Variedades lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*. México: Instituto Nacional de Lenguas Indígenas.
- Kan, M. (2004). *Totonacos* (1a.). México: CDI.
- Kaplan, R. , & Baldauf, R. (1997). *Language planning from practice to theory*. Clevedon: Multilingual matters.
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós.
- Ley General de Derechos Lingüísticos de los pueblos indígenas (2003), Artículo segundo de la constitución política de los Estados Unidos Mexicanos y Reforma la fracción cuarta del artículo séptimo de la Ley General de Educación.
- Mackey, W. (1994). La ecología de las sociedades plurilingües. En *¿Un estado, una lengua? La organización política de la diversidad lingüística* (pp. 27-54). Barcelona: Ediciones Octaedro.
- McConnell, G. (1991). *A macro-sociolinguistic analysis of language vitality. Geolinguistic profiles and scenarios of language contact in India*. Laval: Les presses de l'Université Laval.
- Molina I. (2000). *El pensamiento del EZLN, México*, Plaza y Valdés
- Mülhäußer, P. (1996). *Linguistic ecology: language change and linguistic imperialism in the pacific region*. London: Routledge.
- Muñoz, H. (2010). Gestión multicultural y plurilingüística de la educación superior. Presentado en Foro: «Comunicación y educación plurilingüe en tiempos de globalización», México: Ciudad de México.
- Neri, L. (2011). El desplazamiento de la lengua totonaca en la comunidad de Mecapalapa, Pantepec, Puebla. En *Muerte y vitalidad de las lenguas indígenas y las presiones sobre sus hablantes* (pp. 153-174). México: CELE-UNAM.
- Neri, L. (2016). El totonaco en Mecapalapa ¿Hasta cuándo podrá sobrevivir? *Calidoscópio*, 14(2), 219-226.
- Terborg, R. (2006). La «ecología de presiones» en el desplazamiento de las lenguas indígenas por el español. Presentación de un modelo. *Forum Qualitative Social Research*, 7(4), 102 párrafos.

- Terborg, R., & García Landa L. (2006). Cómo los conceptos pueden influir en la planificación del lenguaje: la competencia y su impacto en las relaciones de poder y la desigualdad. En *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI* (pp. 163-180). México: Universidad Nacional Autónoma de México/CELE.
- Terborg R., & García Landa L. (2011). *Muerte y vitalidad de las lenguas indígenas y las presiones sobre sus hablantes*. México: Universidad Nacional Autónoma de México/CELE.

# **La violencia detrás de la construcción de la identidad de las MSCH universitarias**

ELIZABETH  
CRUZ BUENO

Este trabajo nace de la reflexión de dos estudios que han buscado dar respuesta a la misma interrogante en México ¿de qué manera las madres solteras universitarias configuran su identidad? El primer estudio, es de Rosa María Huerta Mata titulado “Joven, mamá y estudiante: Identidad materna universitaria de “la madre soltera”. En él se revisaron historias de vida de madres solteras universitarias de San Luis Potosí en las que se analizaron cinco elementos fundamentales para describir la identidad materna universitaria: la manera en que se reconocen con el concepto de madres solteras, la forma en la que resignifican el estigma de madres soltera, las redes de apoyo con las que cuentan, las representaciones sobre sus cuerpos y el conocimiento y ejercicio que tienen sobre las políticas en salud sexual y reproductiva (Huerta, 2015). El análisis concluye que “la conformación de la identidad materna universitaria se establece en un proceso por integrar agencia frente al descrédito social, la exclusión, control y exigencias sobre esta identidad.” (Huerta, 2015: 225)

El segundo estudio es de mi autoría y se titula “Sola contra el mundo, pero no indefensa”. Un estudio de caso de la construcción de los *frames* identitarios de madre, pareja y estudiante/trabajadora en tres historias de vida de Mujeres Madres Solteras Cabezas de Hogar (MSCH). Este análisis partió del estudio de tres historias de vida de

MSCH en la Ciudad de México en el que se analizaron los episodios que constituían sus narraciones. De este análisis emergió que la construcción identitaria de las MSCH gira alrededor de tres *frames* rectores: PAREJA, MADRE Y ESTUDIANTE/TRABAJADORA. Se concluyó que estos *frames* identitarios se construyen de la oposición que generan modelos tradicionales y modelos nuevos, así como del conflicto que impone uno sobre otro. Desde diferentes perspectivas de análisis, ambos estudios coinciden en la relevancia que tiene estudiar las historias de vida de MSCH universitarias con la finalidad de describir cómo un elemento en la configuración identitaria de las madres solteras (estudiante) puede contribuir en la configuración de identidades más emancipadas. Así como, a colaborar con la idea de que la identidad es un fenómeno complejo.

Otro punto de contacto se encuentra en los resultados que se obtuvieron sobre la construcción identitaria de las MSCH universitarias. Ya que en ambos estudios se da cuenta de las dificultades con las que se enfrentan estas mujeres para tratar de conciliar sus roles tanto en el dominio privado como en el dominio público. El conflicto y la contradicción configuran su identidad lo que les ha impedido presentarse como una colectividad con voz propia que exija el respeto a sus derechos sin importar si sus acciones son o no agradables ante la mirada de los modelos tradicionales-exclusivistas.

Este estudio no pretende ser exhaustivo en cuanto a la descripción de la construcción de los *frames* identitarios de las MSCH universitarias, más bien versa sobre la violencia como unas de las causas principales por las que el grupo de MSCH se encuentra sumido en identidades de conflicto y por lo tanto considerado como un grupo en desventaja aun siendo madres solteras universitarias o profesionistas.

## 1. La violencia y su relación con la configuración de la identidad de las MSCH universitarias

Diversas definiciones se han escrito sobre el fenómeno de violencia: que es una manifestación cultural propia de la especie humana, que se aprende y se transmite de forma inconsciente de generación en generación (Jiménez, 2012); que es el uso intencional de la fuerza o el poder físico que causa lesiones físicas o psicológicas (OMS, 2014); que es el uso de una fuerza, abierta u oculta, para obtener algo que no se da libremente (Domanach, 1981). Sin embargo, no se trata sólo de reflexionar sobre definiciones adecuadas de violencia, es necesario hacernos preguntas más profundas que no se basen sólo en el hecho de la violencia, sino en su origen, su transcurso, sus efectos y su fin. Visto de este modo, la violencia es un fenómeno complejo que cumple con las características de ser:<sup>1</sup>

- a) Dinámico, se da a través de una red articulada de elementos que, en contraste con fenómenos positivos, ante la fuerza genera inestabilidad entre sus vínculos (Hall & Du Gay, 2003). Es decir, que se propicia en un esquema de elementos en antagónicos o en conflicto;
- b) Holográfico, un acto de violencia contiene en sí mismo individuo y sociedad, ya que es a través de las ideologías como aprendemos violencia y, es a partir de nuestros actos que la reproducimos: “Al igual que cada punto del holograma contiene la información del todo del que forma parte, igualmente en adelante el mundo en tanto que todo está cada vez más presente en cada individuo” (Morin, 2003: 256-257);
- c) Emergente, la violencia es resultado de la interacción. Es decir, emerge de interacciones conflictivas, no es natural al ser humano. Por lo tanto puede prevenirla y erradicarla;

<sup>1</sup> En el trabajo de tesis se encuentra un apartado sobre la identidad como fenómeno complejo, en donde se explican estos elementos con relación a la identidad.

- d) Lingüístico, la violencia se manifiesta en el discurso verbal. Jiménez (2012) señala que es en nuestro lenguaje donde se halla la semilla de la violencia y de la misma manera es a través de él que podemos neutralizarla;
- e) Categorizador, la violencia es un proceso de categorización al ser un acto de relaciones de poder. Determina quién es el perpetrador y quién es la víctima en los esquemas de socialización.

Una vez identificada la violencia como un fenómeno complejo, para delimitar nuestra reflexión, hablaremos exclusivamente sobre violencia de género, entendiéndola como causa y consecuencia del desbordamiento de la crisis identitaria de las MSCH.

La ONU en 1995 definió la violencia de género como: “Todo acto de violencia sexista que tiene como resultado posible o real un daño físico, sexual o psíquico, incluidas las amenazas, la coerción o la privación arbitraria de libertad, ya sea que ocurra en la vida pública o en la privada”. Desde diferentes teorías han tratado de dar explicación a la violencia de género, entre las que se encuentran: las de tipo individual, en las que investigan trastornos biológicos o de personalidad que provocan las reacciones violentas en los perpetradores; las de tipo familiar, en las que la violencia es producto de la interacción inadecuada de los miembros que conforman la familia; las de tipo social o cultural, que aducen a que las prácticas violentas son enseñadas a través de patrones culturales que legitiman el control del hombre sobre la mujer (Expósito, 2011: 48).

En la recopilación de estudios sobre violencia de género que hace la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género (2011) algunas investigaciones sugieren que la violencia de género es la manifestación de la dominación histórica que los hombres han ejercido sobre las mujeres. Otras señalan, que la causa de la violencia de género descansa en la desigualdad entre hombres y mujeres y en la indefinición actual de las identidades. Hombres que usan la violencia como mecanismo para legitimar su hombría mediante el sometimiento.

Como puede notarse, el fenómeno identitario y el fenómeno de violencia están estrechamente relacionados, sin embargo, no es fácil distinguir qué sucede primero: la construcción identitaria que en su puesta en práctica lleva a la violencia o, la violencia que permea en la ideología y es aprehendida a la par de la construcción identitaria. Posiblemente, por la característica de proceso y de dinamicidad que constituye el fenómeno identitario, la segunda opción sea más viable.

Para aclararlo, debe tenerse en cuenta que la identidad es un proceso de construcción del "sí mismo" como resultado de la unión de sus experiencias y sus marcos conceptuales (Pfleger, 2009; Huerta, 2015; Cruz, 2016). A modo de ejemplo, si un sujeto desde la infancia participa de manera pasiva de esquemas familiares basados en relaciones desiguales de dominio y sometimiento y de esquemas de solución de conflictos basadas en discusiones y peleas, más tarde, participará de manera activa en ellos y construirá su identidad tanto de los esquemas aprehendidos como de las experiencias vividas y los reproducirá tomando el papel de víctima o de perpetrador.

En el mismo camino, Pfleger (2009) menciona que: "Un esquema básico o prototípico se vincula a una experiencialidad episódica determinada [...]. Esto permite la transferencia a eventos futuros, a historias abstractas o a aquellas experimentadas por otros" (p. 26). Dicho de otro modo, esta sería la forma en la que se replicarían las identidades individuales hasta formar las identidades colectivas que a su vez también serían aprehendidas por los individuos. No debemos olvidar que en este tipo de fenómenos complejos el individuo es un espejo de la colectividad y viceversa.

A través del análisis de las historias de vida de las MSCH podemos dar cuenta de los esquemas conceptuales aprehendidos, y de ahí determinar: si la violencia de género rige la construcción identitaria, a través de qué recursos lingüísticos se manifiesta y los efectos que produce en madre soltera, en su familia y en la sociedad.

## 2. El estudio de la violencia a través del análisis del discurso narrativo

La violencia de género no sólo es un tema de interés doméstico o privado, sino un problema que trasciende al orden social y político. Por ello, analizaremos la manera en la que la violencia de género se manifiesta de manera directa, estructural y cultural (Galtung, 1990) a través de la discriminación, la desigualdad y las relaciones de poder de los hombres sobre las mujeres, a través del análisis del discurso elaborado en los estudios presentados al inicio de este trabajo (Delegación del Gobierno de la Violencia de Género, 2011: 39).

Para dicho efecto, podemos aproximarnos al estudio de la violencia de género mediante el análisis del discurso, teniendo precaución en lo que señalan Domenech e Íñiguez (2002): “Los discursos de la violencia son relativos a tiempo y sociedades específicos que generan modalidades y valores distintos” (p. 9). Una propuesta para el estudio de la violencia de género en su relación con la identidad es el Espacio Comunicativo Relacional e Identitario (ECRI) que como lo define su creadora (Pfleger, 2009) es “un espacio simbólico en el que mínimamente dos actores, o diferentes instancias agentivas, asignan significaciones, resignificaciones y actualizaciones a esquemas codificados culturalmente” (p. 16)

Con el ECRI delimitamos espacio-temporalmente los eventos y, como si se tratara de un video, podemos observar la manera en la que el narrador se posiciona a sí mismo y a los demás actores, así como las fuerzas agonistas o antagonistas que de ellos emanan. El ECRI evita la confluencia narrativa, pues permite la visualización de los episodios a detalle. Esta cámara lenta deja al investigador la posibilidad de observar los posicionamientos del sujeto<sup>2</sup> y la configuración espacio-temporal

<sup>2</sup> La teoría del posicionamiento es expuesta por Davies y Harré (1990), su objetivo es aspirar a entender desde su formulación el carácter variable de la experiencia cotidiana.



en la que ocurrieron. Del análisis de un ECRI podemos describir *frames* identitarios; del análisis transversal de ECRI's de una sola narrativa, la construcción de la identidad de un sujeto y; del estudio transversal de ECRI's de diferentes historias de vida, al detectar semejanzas y diferencias, dar cuenta de identidades colectivas.

### **3. Análisis de la violencia de género en la construcción de la identidad de las MSCH universitarias**

Para el análisis voy a hacer uso de los ECRI generados de las historias de vida de tres mujeres MSCH universitarias. A través de su descripción se dará cuenta de la emergencia del esquema de violencia detrás de la configuración identitaria del *frame* de PAREJA, MADRE Y ESTUDIANTE/TRABAJADORA. Como se ha mencionado con anterioridad, no se trata de un estudio de MSCH, sino de un estudio realizado a MSCH universitarias con el fin de observar si el rol de estudiante/trabajadora influye en la construcción identitaria.

En cuando a la metodología, las narrativas fueron fragmentadas en episodios ubicados en cuatro momentos: pasado, *turning point*,<sup>3</sup> presente y futuro. En el pasado, se encuentran los episodios anteriores al embarazo o a la separación; en el *turning point*, se ubica el episodio del embarazo y la separación de la pareja como detonadores de un giro identitario importante en la vida del sujeto; en el presente, están los episodios relacionados con su rutina en su condición madre soltera y, finalmente; el futuro, que es donde se ubican los sueños y aspiraciones de las jóvenes entrevistadas.

<sup>3</sup> Se refiere al episodio o episodios que han provocado un cambio radical en la vida del sujeto, los cuales indujeron un cambio en su manera de ver el mundo y en consecuencia un cambio en su identidad.

### 3.1 La violencia detrás del frame identitario de pareja

En cuanto al análisis transversal de los ECRI en las tres historias de vida con relación a la construcción del *frame* identitario de PAREJA, podemos distinguir que en el pasado se encuentran los episodios idealizados de la pareja, es decir, se trata de una etapa en la que la pareja es descrita como el hombre atento, responsable, cariñoso y detallista con el que es posible formar una familia. Desde este momento la MSCH se posiciona como la víctima que ha sido engañada por un hombre que distará mucho de su apariencia.

En los ECRI's del *turning point* se encuentran los episodios más violentos de las historias de vida. La pareja es posicionada como antagonista, el hombre muestra su verdadera apariencia. Ahora es descrito como el hombre irresponsable, descortés, holgazán y violento. Sin embargo, la mujer sigue posicionándose como una víctima de las agresiones, a veces perdonando, a veces sacrificándose, dando nuevas oportunidades hasta que por fin aparece el evento decisivo de la separación. Este evento en las MSCH está bañado de violencia física, emocional y psicológica y determina la construcción identitaria de la MSCH.

*[...] no tenía toda la confianza y/ly tenía miedo de que me volviera a pasar justo lo que me pasó con la operación de la vesícula. Porque decía: "en esa ocasión fui yo. Qué pasa si un día se enferma el niño, en lo que consigues dinero pues se te muere" no? Entonces, hasta la fecha estas cosas él no las sabe. Y fue cuando decidí separarme, le dije que me quería separar pero él me dijo, primero me dijo que no, y al final me puso el cuerno y me contagió. Y entonces ahí fue cuando la gota derramó el vaso, eh, fue la gota que derramó el vaso [...] (ENT1, A: 550-556).*

En el presente, observamos que la MSCH está renuente a la aparición de una nueva pareja. Será el tiempo el que decida si volverá o no creer en los hombres. En muchos de los casos, en este ECRI las MSCH

tienen en un mal concepto a los hombres. El sexo opuesto es un antagonista en la vida de la MSCH, dicho posicionamiento lo hace desde el dominio público. La pareja desaparece por el momento del dominio privado y la construcción identitaria de la MSCH se centra en su rol de madre y de estudiante/trabajadora.

*[...] Yo estaba con una idea de hombres no, pues yo estaba en una relación de no [...] porque yo ya sé que las relaciones no duran y que todo es efímero [...]* (ENT2, S: 280-282).

El ECRI del futuro, parece indicar que la construcción identitaria de la MSCH no ha cambiado de manera tan radical como se reflejaba en el posicionamiento del presente, pues al preguntarle sobre una pareja en el futuro reproduce el esquema de pareja ideal que ha aprehendido, sólo que esta vez a partir de su experiencia podrá elegir mejor.

*[...] sé que va a llegar el momento en que voy a conocer a alguien y voy a querer ya sea formar otra familia. De hecho yo tengo ganas de tener otro hijo [...]* (ENT1, A: 647-649).

Al respecto, Ramírez y Andersen (1986) en su estudio titulado *Mind control and the battering of women* reúnen, a partir de casos de mujeres que han sufrido violencia en la pareja, las etapas del proceso de control en este tipo de relaciones: dominación desde las primeras fases de la relación por el hombre a través de actos psíquicos y físicos, malinterpretados por la mujer bajo la representación de "hombre con carácter". Aislamiento/aprisionamiento. Escalada en el miedo y mantenimiento de éste. Inducción de culpa. Expresión contingente de "amor". Lealtad al agresor y autodenuncia, promoción del sentimiento de incapacidad e indefensión. Expresión patológica de celos. Reforzamientos intermitentes a través de comportamientos que generan esperanza. Y exigencia de secreto. Muchos de estas etapas las podemos

encontrar en el episodio del pasado y del *turning point*, hecho que evidencia que la construcción identitaria de la MSCH ha estado determinada por la violencia de género.

### 3.2 La violencia detrás del *frame* identitario de MADRE

La construcción del *frame* identitario de MADRE en los episodios del pasado refleja un esquema de cooperación entre la madre y la hija. La madre posicionada en el espacio doméstico como la madre buena, la madre sacrificada, la madre incondicional. Aparece en este episodio el modelo de madre tradicional idealizado.

Hasta este momento, y si nos dejamos llevar por nuestro modelo de madre tradicional, diríamos que el *frame* identitario de MADRE está construido sobre un esquema de paz, sin embargo es en el *turning point* donde vemos emerger el esquema de violencia. La idea de ser madre arruina los planes de éxito de las mujeres, sin embargo, este pensamiento debe ser silenciado, porque si hay algo peor que quedarse sin pareja en los modelos tradicionales, es negarte a ser madre.

Huerta (2015) habla sobre los estigmas del aborto y el suicidio como vías de reivindicación de la madre soltera, dice que: “la lógica de género referente a la maternidad, estas mujeres están recibiendo mayor crédito social, si se les compara con las que deciden abortar, por lo que las dinámicas que las jóvenes están estableciendo frente a una maternidad inesperada, genera nuevas narrativas sobre las madres solteras” (p. 185). De esta manera el haber afrontado la decisión de tener al niño ante las opciones que se ofrecen actualmente es un orgullo que las reivindica como madres valientes.

En el ECR del presente observamos que la madre habla con orgullo de su maternidad, debe posicionarse como una buena madre y, a pesar de las dificultades a las que se enfrenta, seguir insistiendo con la idea de que ser madre ha sido un regalo.

*[...] Si no tuviera a mi hijo quién sabe que estaría haciendo yo ahorita, la verdad agradezco mucho que haya nacido que me haya embarazado, que las cosas se hayan dado así porque pude/tuve la oportunidad de aprender por la mala, pero de darle un sentido a mi vida [...]* (ENT2, S: 3450-353).

Sin embargo al hablar sobre esas dificultades y, en el episodio del futuro, sobre sus planes frustrados posiciona al hijo como un antagonista.

*[...] No puedo dedicarme a las dos cosas porque si me dedico a la universidad al cien por ciento, yo también dentro de mí voy a sentir que estoy abandonando a Ernesto y en las noches al llegar a mi casa es cuando voy a sentir el cargo de conciencia, pero tampoco puedo estar tanto tiempo con Ernesto porque mi vida se me está yendo y no estoy haciendo más que estar con mi hijo. Y mi hijo el día de mañana también va a tener una vida, se va a ir y ya no tuve nada [...]* (ENT2, S: 522-527).

El posicionamiento antagonista que la madre hace sobre el hijo refleja el esquema de violencia de género sobre el cual se construye el *frame* de MADRE. Un modelo que proyecta que para ser una mujer completa se debe ser madre, que una buena madre debe sacrificarse, entregarse completamente a sus hijos y amarlos incondicionalmente y que debe estar dedicada al espacio doméstico para el servicio de la familia. Estas y otra características son la que la MSCH universitaria, con las ocupaciones y obligaciones que tiene, la hacen parecer una mala madre.

*[El embarazo] viene a arruinar todos mis planes porque mi familia, toda mi familia, no solo mi familia nuclear, también mis familiares me dijeron que era una decepción, que había arruinado todo, pues sí que había arruinado mi vida. Entonces hasta las personas de mi familia que no tienen razón ni valor moral para estar opinando se dieron a la tarea de, y para mí eso fue muy muy fuerte. Y para mí eso me hacía sentir insuficiente, ignorante, tonta, inútil [...]* (ENT2, S: 326-330).

### 3.3 La violencia detrás del *frame* identitario de ESTUDIANTE/TRABAJADORA

En lo que respecta al *frame* identitario de ESTUDIANTE/TRABAJADORA, al inicio de la investigación, se planteó la hipótesis de que sería en este *frame* en donde encontraríamos un modelo más emancipador que hiciera la diferencia con otras MSCH. De la misma manera Huerta (2015) buscaba encontrar una mayor capacidad de agencia en madres solteras universitarias, así como mayor acceso al ejercicio de sus derechos sexuales y reproductivos. No se puede decir que la hipótesis fue descartada por completo, sin embargo no se observó una gran diferencia frente al modelo identitario de MSCH, esto pudo ser debido a:

1. La violencia de género sufrida por parte de la pareja que deja a la MSCH sumida en una profunda depresión en la que siente que ha perdido el valor y la dignidad;
2. La fuerza del modelo tradicional de madre que le impone una serie de obligaciones para no ser considerada una mala madre y por tanto un desgaste ante la búsqueda de la reivindicación a través del sacrificio de la voz;
3. El modelo subyugante de la mujer moderna cuyos estándares para ser considerada una mujer exitosa han quedado muy altos. Huerta (2015) habla de esto cuando menciona que el modelo de estudiante también está en contra de la madre universitaria, pues la universidad busca formar individuos con consciencia de sus actos, que logren sus metas profesionales y que planeen su futuro con base en ellas.

Pese a esto, podemos observar en el ECRI que el *frame* de ESTUDIANTE/TRABAJADORA ha permitido reconstruir una parte de la MSCH que la hace sentirse capaz: capaz de opinar, capaz de crecer, capaz de aprender, capaz de rehacer su vida. Y en palabras de Huerta (2015) de lograr un agencia, aunque limitada, sobre sus derechos.

*[...] Fíjate que me siento como muy realizada sabes, cómo, cómo decirlo, no sé si usar la palabra empoderada, pero me siento como muy valiosa el saber que yo puedo sacar a mi hijo adelante, con deudas o sin deudas pero no me muero de hambre ni se muere él tampoco. Eh, que estoy haciendo mucho más de lo que mucha gente en otra posición más fácil no hace, eh y lo hago tanto por una realización, como económica, pues también quiero conseguir un mejor trabajo, también quiero una mayor ingreso, tener una mejor calidad de vida para mí y para mi hijo. Pero también es como una satisfacción personal de decir yo lo hice: yo acabé una carrera, yo sé de esto, yo puedo hacer esto, ¿no? Yo puedo opinar y tengo voz, ¿no? Y transmitirle como esa seguridad al niño de no dejar que alguien te diga no puedes y que ahí te quedes [...] (ENT1, A, 698-708). [...] para mí haber entrado a la facultad fue maravilloso, yo no lo puedo describir de otra forma, me dio armas, me dio seguridad, me enseñó y me está enseñando muchísimo [...] más que nada quería entrar a la universidad porque me sentía una mujer muy tonta, yo ya quería dejar de ser ignorante [...] (ENT2, S: 318-320, 32,324).*

## **Reflexiones finales**

Entre los resultados que encontramos sobre la emergencia de la violencia de género en la construcción del *frame* identitario de PAREJA se encuentran:

- a) Los posicionamientos antagónicos de los actores en el ECRI;
- b) La victimización de la mujer frente al hombre (lo que no indica que por ser víctima no violenta);
- c) Las relaciones de dominio y sometimiento;
- d) La situación de desigualdad laboral, de repartición de tareas y quehaceres;
- e) La situación desigual en el aspecto económico;

- f) La violencia que los hombres ejercen sobre las mujeres que ya han tenido un hijo a través de la cosificación de su cuerpo;
- g) El cambio por parte del género masculino en la relación después de la noticia del embarazo.

En cuanto a la emergencia de la violencia de género en la construcción del *frame* identitario de MADRE:

- a) La necesidad de un doble discurso que protege a la MSCH de ser vista como una mala madre;
- b) El posicionamiento como antagonista que hace la madre de su hijo por las características que ser madre en el modelo tradicional impone;
- c) El peso impuesto de ser una mala madre porque debido al incremento de obligaciones que supone el ser MSCH nunca se tiene el tiempo suficiente para los hijos;
- d) La estigmatización de que los hijos de MSCH son más violentos;
- e) El sentimiento de reivindicación que se genera en la MSCH para ser vista como una madre aceptable.

En cuanto a la emergencia de la violencia de género en la construcción del *frame* identitario de ESTUDIANTE/TRABAJADORA:

- a) Algunas instituciones educativas se han solidarizado con programas de apoyo a madres solteras, sin embargo ve como una amenaza que las madres solteras motiven a más mujeres a entrar a la maternidad (Huerta, 2015);
- b) Los programas de apoyos son muy rigurosos en cuanto a sus requerimientos. Buscan dar el apoyo a madres solteras universitarias que no dependan económicamente de nadie. Es una forma de violencia orillar a las madres solteras a quedarse sin sustento para obtener una beca;



- c) Huerta (2015) también hace referencia a la violencia que se impone al volver de dominio doméstico un fenómeno de índole social y político;
- d) La violencia que imponen los nuevos modelos de mujer exitosa porque coloca a la MSCH en desventaja laboral;
- e) La inequidad y desigualdad de género, que si bien afecta al género femenino en general, al ser MSCH se incrementa.

Como hemos notado a lo largo de este estudio, construimos identidades basadas en esquemas de violencia de fondo. No hemos podido adherir esquemas de paz a nuestro repertorio de experiencias porque estos forman parte de esquemas idealizados, difíciles de alcanzar o hechos para otros, para otro mundo, bajo otras circunstancias. Vivimos en un mundo de violencia en modo indicativo e imaginamos en subjuntivo un mundo de paz.

## Referencias

- Cruz, B. (2016). *“Sola contra el mundo, pero no indefensa”*. Un estudio de caso de la construcción de los frames identitarios de madre, pareja y estudiante/trabajadora en tres historias de vida de Mujeres Madres Solteras Cabezas de Hogar (MSCH) en el Distrito Federal. Tesis de maestría en Lingüística Aplicada no publicada. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Delegación del Gobierno para la Violencia de Género. (2011). *El estado de la cuestión en el estudio de la violencia de género*. En: [http://www.violencia-genero.msssi.gob.es/violenciaEnCifras/estudios/investigaciones/2011/pdf/Estado\\_cuestion\\_VG.pdf](http://www.violencia-genero.msssi.gob.es/violenciaEnCifras/estudios/investigaciones/2011/pdf/Estado_cuestion_VG.pdf).
- Domenech M. & Iñiguez, L. (2002). La construcción social de la violencia. *Athenea Digital*. En: <http://atheneadigital.net/article/viewFile/n2-domenech-iniguez/54-pdf-es>

- Domenach, J., Laborit, H., Joxe., et. als. (1981). *La violencia y sus causas*. México: UNESCO.
- Expósito, F. (2011). Violencia de Género. *Mente y cerebro*. 48. En: <https://www.uv.mx/cendhiu/files/2013/08/Articulo-Violencia-de-genero.pdf>.
- Galtung, J. (1990). Cultural violence. En Peace research. En: <https://www.galtung-institut.de/wp-content/uploads/2015/12/Cultural-Violence-Galtung.pdf>.
- Hall, S. & Dy Gay (Eds.) (2003). *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorroutu.
- Huerta, M. (2015). *“Joven, mamá y estudiante: Identidad materna universitaria de la “madre soltera”*. Tesis de doctorado en Ciencias Sociales. México: El Colegio de San Luis.
- Jiménez, F. (2012). Conocer para comprender la violencia: origen, causas y realidad. *Convergencia*. En: <http://www.scielo.org.mx/pdf/conver/v19n58/v19n58a1.pdf>
- Morin, E. (2003). *El método. La humanidad de la humanidad*. Madrid: Cátedra. Organización Mundial de la Salud (OMS). Violencia. En: <https://www.uv.mx/psicologia/files/2014/11/Violencia-y-Salud-Mental-OMS.pdf>
- Pfleger, S. (2009). *Frontera, mujeres y hombres oscuros. La conceptualización mediática-narrativa del mundo: un estudio de caso del feminicidio en Ciudad Juárez*. Vigo: Editorial Academia del Hispanismo.
- Ramírez, T. & Anderser, S. (1986). Mind control and the battering of women, *Cultic Studies Journal*. 3(1). En: [http://www.csj.org/pub\\_csj/csj\\_vol03\\_no1\\_86/mindcontrol\\_ab.htm](http://www.csj.org/pub_csj/csj_vol03_no1_86/mindcontrol_ab.htm)

**Dime lo que tienes y te diré  
quién eres: Dinero, ideología  
neoliberal y la transición  
identitaria del 'ser' al 'tener'.  
Un estudio de caso para México**

SABINE PFLEGER  
& JOSÉ EDUARDO  
MEJÍA VENEGAS

*Money makes the world go 'round*

Cabaret

Si de dinero se trata, raras veces estamos hablando exclusivamente de cosas materiales. El dinero más frecuentemente es el símbolo a tener una vida plena llena de bienestar, reconocimiento y seguridad.

En nuestras sociedades capitalistas y financiarizadas el dinero es un símbolo inequívoco de quiénes somos, a través de lo que tenemos, lo que a su vez le indica a los demás la posición que ocupamos dentro de la estructura social. El tener dinero o carecer de él permite una renovada construcción compleja de cómo entendemos al 'ser' en una sociedad con una identidad que se valora o se devalúa de acuerdo a lo que se tiene (Morin, 2004; Bastardas Boada, 2012; Mejía Venegas, en preparación). Pero de ninguna manera es la identidad del 'tener' un invento de la actualidad, si bien los desarrollos económicos recientes han acelerado notablemente esta idea (Piketty, 2013; Simmel, 2013; Beck, 2002; Oliva, 2013; Cesarman, 1982; Duménil & Lévy, 2007). Como Harris observa, el ser humano siempre se ha "guiado por esquemas culturales en sistemas de significación históricamente creados en virtud de los cuales formamos, ordenamos, sustentamos y dirigimos nuestras vidas" (1977: 38). Y, sin duda alguna, uno de estos esquemas de significación sociohistóricos y culturales más importantes es el dinero. El dinero en

todos los discursos y prácticas, en todas las épocas, nos ha proporcionado nociones del 'ser' a través del 'tener' generando con ello modelos mentales complejos de identidad; así conocemos categorías estables de identidad de 'ricos y superricos', de 'pobres y marginados', de 'endeudados y prestamistas', de 'arruinados y ganadores', y de 'suertudos o perdedores'. Todos ellos son modelos mentales identitarios arraigados que asignan a sus portadores un lugar específico y definido en una estructura social determinada. Pero no solamente precisa el lugar social del individuo dentro de la colectividad sino también son modelos que vinculan emociones, valores, creencias y actitudes colectivas. Alrededor del dinero emergen construcciones simbólico-identitarias con estructuras emo-cognitivas poderosas que generan un sistema complejo conceptual (Barsalou, 2012) mediante las cuales el individuo busca identificarse con los demás miembros de su comunidad de práctica. El dinero nos proporciona la justificación en actitudes, valores y convicciones de un modelo identitario que transitó, en el marco de la ideología neoliberal, de un núcleo del 'ser' hacia un núcleo del 'tener', marcando nuestras relaciones sociales y la pertenencia o exclusión a grupos o sectores de la sociedad (Tajfel & Turner, 1986: 9), que en consecuencia prueba la validez del dicho que da nombre a esta contribución: dime lo que tienes y te diré quién eres.

En este artículo presentamos, para el caso de México, la transición de una sociedad con un modelo económico desarrollista hacia un modelo neoliberal, y las consecuencias que esta transición tiene sobre las construcciones culturales identitarias en la sociedad mexicana. Se discute mediante un análisis cualitativo y cuantitativo la estructura compleja de la valorización del sistema del dinero y los movimientos identitarios (shift, Talmy, 2002) del 'ser' al 'tener' que se generan a partir de ello.

## 1. Construcción de la identidad e ideología neoliberal

El dinero en nuestras sociedades actuales pasó de ser un medio de pago o de intercambio de bienes y servicios a ser un símbolo del 'ser'. El dinero no es un concepto aislado, sino que se ha transformado en un sistema de ideas o creencias socialmente compartido que controla de manera decisiva las prácticas sociales, así como las representaciones a partir de estas prácticas (van Dijk, 2006). El dinero es una interfaz de significación entre las estructuras sociales de grupos, sus discursos y las prácticas socialmente consensuadas controlando así las construcciones simbólicas en las comunidades de práctica y de discurso convirtiéndolos en "colectividades ideológicas" (van Dijk, 2006: 15) que se basan en la adquisición y acumulación de bienes y menos en la transmisión de variables sociales tradicionales como la familia, el trabajo o la comunidad (Sasse, 2017). La ideología materialista y consumista define el grado de autoestima individual prometiendo felicidad a los individuos. Sasse (2017: 155) anota al respecto que

well-being can be measured by what they own, that buying things would make them happier, and that they get a lot of pleasure simply from shopping and buying things. [...] The hunting like act of shopping might actually substitute for the innate yearning to quest and venture.

Las reproducciones discursivas constantes en todas las estructuras sociales, desde la familia y escuelas hasta la academia e instituciones políticas, y por supuesto, los medios de comunicación cimientan la ideología del "consumo, luego soy".

Sin afán de entrar en una discusión filosófica sobre el 'ser' y el 'tener' que rebasaría el marco de esta contribución es, sin embargo, preciso fijar algunos aspectos eje de ambas nociones para entender como el dinero ejerce control sobre las representaciones sociales produciendo un movimiento hacia el 'tener'. Para Fromm (2007: 92) el

modo de 'ser' tiene como requisitos previos la independencia, la libertad y la presencia de la razón crítica. Su característica fundamental es "estar activo, y no en el sentido de una actividad exterior, de estar ocupado, sino de una actividad interior, el uso productivo de nuestras facultades [...]".

En esta visión idealizada hablaríamos de un individuo o una colectividad que no depende de ideologías, ya que es ilustrado en el uso de su razón crítica. Este modelo del ser humano racional se fundamenta en valores como el talento o el humanismo y promulga una visión social justa priorizando la ilustración y la razón.

Pero este modelo racionalista no siempre coincide con las necesidades emocionales y afectivas intrínsecas a los individuos o una comunidad. La ideología neoliberal no comprende al ser humano como un ente complejo que busca múltiples satisfacciones más allá de lo racional-material. En el modelo neoliberal se transfieren las ideas económicas de la producción y distribución eficiente al espacio de la vida misma prometiendo felicidad y satisfacción a sus seguidores. La búsqueda perenne de la felicidad mediante lo material hace que los individuos se aislen cada vez más de sus estructuras sociales tradicionales con el resultado de sentimientos de incertidumbre por no saber ya cómo definirse dentro de la sociedad. A estos sentimientos de incertidumbre identitaria, la ideología del dinero pregona que una vida plena solamente se alcanza a través de la acumulación de un número creciente de posesiones. Y estas posesiones no responden a bienes funcionales básicos sino a objetos que representan una extensión del propio ser. Con ello el individuo entra a una espiral ininterrumpida del "want triumphing over need" (Sasse, 2017: 164).

Objetos como teléfonos inteligentes, televisores, ropa de marca, pero también posesiones inmateriales como la belleza, la salud o el tipo y grado de escolaridad definen el 'ser', y siempre se pueden acumular o alcanzar más. Bienes y cosas se convierten en el elemento clave del estatus social del individuo. La identidad se nutre de lo que

uno tiene y no de lo que uno es. Como consecuencia del apego a las cosas materiales, el yo se tiende a aniquilar en favor del bien material. Se impone así un orden de valores donde priva la libertad individual para acceder al consumo de satisfacciones y placeres. Esta libertad individual rechaza cualquier interferencia del estado, se opone a planes sociales, desconoce la virtud de la comunidad, y sólo acepta las leyes del mercado. Y así, el poseer dinero domina las prácticas sociales de muchas sociedades.

## 2. La ideología neoliberal en México

América Latina y México no son la excepción. El pensamiento de corte neoclásico fue y es influyente desde hace más de treinta años en la dirección de la política y la economía en la región donde las empresas pueden crear riqueza y bienestar sin la interferencia del gobierno (Guillen, 2003). A lo largo de muchas décadas del siglo pasado se gestan dos principales líneas de pensamiento en México: los que apoyan a una intervención estatal garante para el fortalecimiento de la economía, y otros que están a favor del libre mercado y su autorregulación, según el lema: *laissez faire et laissez passer, le monde va de lui même*.<sup>1</sup>

México optó por el camino del libre mercado. La sociedad mexicana a fines del siglo diecinueve e inicios del veinte vio en la llegada de este modelo una promesa para mejorar sus niveles de vida. Pero hasta la fecha esta esperanza a una mejor vida no se ha cumplido porque hasta la fecha únicamente se ha acelerado la privatización de la propiedad estatal o comunal y ejidal, que, aunado a los flujos inhibidos de capitales volátiles mantuvo, y en muchos casos, profundizó la polarización de la sociedad mexicana manteniéndolos simultáneamente en niveles de pobreza constantes.

<sup>1</sup> Trad.: Dejen hacer, dejen pasar, el mundo va solo.

Se le atribuye al sexenio del ex-presidente Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988) la implementación del modelo neoliberal en México que, posteriormente, bajo el gobierno de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) fue llevado a su culminación y madurez. En consecuencia, desde los años 90, se “normaliza” el pensamiento neoliberal en la sociedad mexicana, es decir, las relaciones visibles feno-situacionales del pensamiento neoliberal en México ahora no sólo atañen al ejercicio teórico a nivel académico o político, sino también inciden en los niveles geno-situacionales más profundos de la percepción identitaria de la sociedad mexicana (Matus, 1990). El consumo es lo que marca ahora el ‘quién es quién’ y con ello se fomenta un estilo de vida que promueve la cosificación de todo lo vivo.

En el proceso hacia la construcción ideologizada de la identidad neoliberal en México, los medios masivos de comunicación tienen un papel muy importante porque es aquí donde se difunden aquellos estilos de vida de “éxito” mediante estereotipos que propagan modelos idealizados del “ser” que se basan en nociones del ‘tener’. Dado que estos modelos idealizados no son alcanzables para la mayoría de los mexicanos, se producen nuevos frentes de competencia social que corroen continuamente el tejido y las estructuras sociales tradicionales, tanto a nivel micro como a nivel macro.

Un ejemplo de lo anterior es el creciente clasismo como forma de discriminación que ha llevado no sólo al rechazo a cierta apariencia de las personas sino que también produce nuevos grupos sociales que se identifican a través del dinero. En contraste a estos nuevos grupos sociales pudientes y urbanos están los que no tienen dinero, sobre todo en zonas vulnerables o aquellos que pertenecen a una economía informal. El resultado es una sociedad sumamente desigual con gente extremadamente rica por un lado, y extremadamente pobre, por el otro. Frente a los pocos beneficiados de la ideología neoliberal existe un 50% de la población mexicana que viven en algún grado de pobreza. La oposición débil formada por académicos y por la sociedad civil



urbana no ha logrado integrar a estos excluidos de la sociedad que el mismo sistema capitalista genera.

La lucha es entonces la de una sociedad en la que se devalúan cada vez más el trabajo productivo y la educación, donde el esfuerzo colectivo pasa a las actividades comerciales inmediatas, tratando de replicar los estereotipos identitarios mediáticamente difundidos.

La teoría neoliberal promueve un ser humano formado de manera unidimensional y enfocada en la cultura del dinero. Del mismo modo, el sistema empresarial y la clase política no asumen su responsabilidad social y buscan exclusivamente maximizar sus ganancias. Las finanzas son ahora el eje rector para la especulación y las nuevas formas de generar riqueza, tanto para los individuos como para las grandes empresas. El crecimiento y las ganancias obtenidos de los servicios financieros en México tienen tasas de rentabilidad mucho más altas que el crecimiento promedio general del país. Podríamos decir que la fuerza productiva del trabajo es subsumida por el campo financiero. De esta manera se forman burbujas especulativas a nivel local y regional.

Con la firma del *Tratado de Libre Comercio de América del Norte* (TLCAN), entre México, Estados Unidos de América y Canadá se acelera además la pérdida de la cultura local a favor de una 'americanización' de la vida nacional y la disposición inminente de privatizar y extranjerizar sectores estratégicos de la economía mexicana. Con la financierización, las empresas industriales destinan sus recursos prioritariamente a actividades financieras en detrimento de la inversión productiva, afectando el empleo y los salarios (Guillen, 2005: 111).

### **3. La ideología del dinero y la transición del 'ser' al 'tener' en México**

En México esto lleva al desprestigio del trabajo humano frente a los servicios financieros y especulativos (Castaingts, 2002: 234). La sociedad

mexicana es un buen ejemplo de la ruptura con los códigos, signos, símbolos y valorizaciones éticas tradicionales para convertirse en un sistema individualista en el que el dinero es el supremo anhelo material, moral y social. Las carreras más buscadas son las de administración de empresas y finanzas o economía porque prometen mejores sueldos en el mercado laboral (cf. Instituto Mexicano de la Competitividad, IMCO, 2016) y con ello el respeto y el reconocimiento dentro de la estructura social. La mayoría de los jóvenes buscan empleos de ‘cuello blanco’ en bancos, aseguradoras o el sector financiero, en detrimento de muchas otras áreas que dentro de esta ideología resultan poco atractivas para el logro del éxito personal y el reconocimiento social.

El joven mexicano se define por el dinero y se delimita por la cantidad que posee (Castaings, 2002: 24). El resultado es la construcción de una identidad ideologizada con un núcleo arraigado en el individualismo a través del dinero, es decir, la construcción identitaria es mediante el ‘tener’ dinero. El ‘tener’ dinero, la simultánea desvalorización del trabajo productivo y el auge del campo financiero dan prioridad al capital dinerario, sea comercial y sobre todo financiero. Lo que importa es el capital que rinde intereses, o *Geldhandelskapital* (Dussel, 2014: 126) en detrimento del capital productivo. Todo se subsume al dinero desde la producción de bienes y servicios, los niveles de consumo y hasta las propias finanzas estatales.

En esta investigación nos interesa si estas apreciaciones generales se pueden verificar en datos concretos. Estudiamos las valorizaciones que dan jóvenes mexicanos al dinero y como se significan en un ambiente económico y político neoliberal.

#### **4. Metodología**

Para comprobar las valorizaciones del dinero en un entorno neoliberal ideologizado entre un grupo de mexicanos de 20 a 30 años de edad

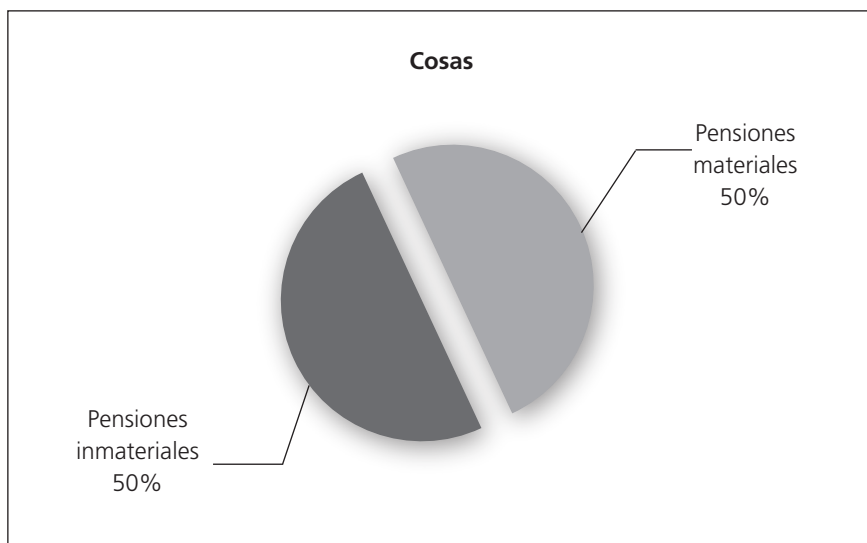
usamos un modelo multimodal cuantitativo y cualitativo que reúne análisis del discurso, análisis estadístico, así como representaciones visuales-gráficas. Este método multimodal responde a la descripción compleja del posicionamiento identitario de los sujetos en relación con la valorización del dinero.

En un primer paso llevamos a cabo un estudio exploratorio a mexicanos jóvenes, realizándoles preguntas semi-abiertas asociativas acerca de la valorización del dinero para entender cuáles son los conceptos más recurrentes de su posicionamiento identitario con relación al 'ser' y el 'tener' .

En un segundo paso, tomamos los datos de la encuesta y generamos una matriz de impacto cruzado para ver cómo se relacionaban los conceptos. Y, por último, vaciamos los datos en una visualización en PAJEK para determinar los patrones relacionales más recurrentes de los conceptos, y determinar, si efectivamente teníamos indicios suficientes para poder argumentar una transición identitaria del 'ser' hacia el 'tener' en la sociedad mexicana bajo la influencia de la ideología neoliberal.

## **5. Análisis**

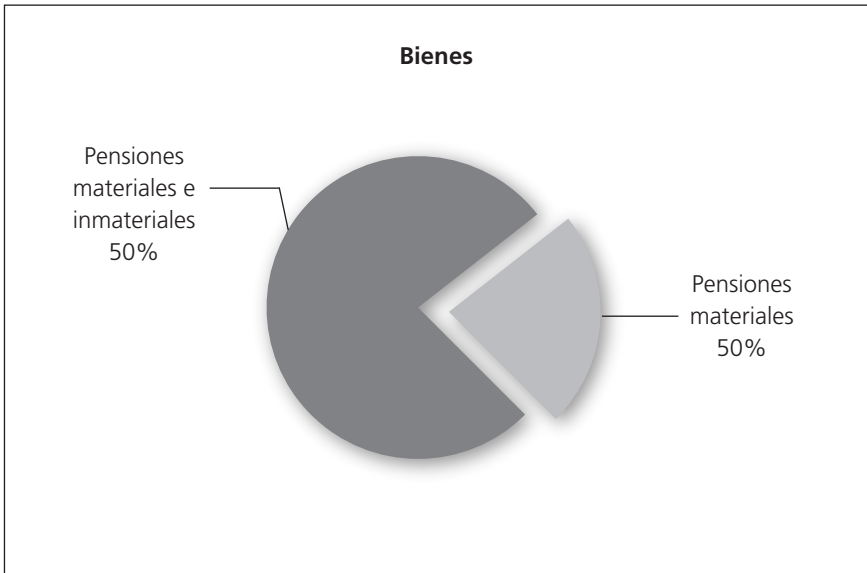
La mitad de los encuestados contestó que para ellos el dinero se relaciona, sobre todo, con 'cosas', es decir, la acumulación de posesiones materiales. La selección de sus asociaciones remite claramente al modelo del consumo dentro del modelo neoliberal, y en sus comentarios se refleja toda la gama de cosas que se pueden adquirir con dinero; desde viajes, a ropa, desde zapatos a productos de lujo de todo tipo. La otra mitad de los encuestados asocian con el dinero la adquisición de bienes no materiales como felicidad, bienestar o éxito. Estos resultados apoyan nuestra hipótesis de que el dinero –dentro del modelo neoliberal– define tanto las cosas materiales como las inmateriales y se convierte así en un elemento eje para significarse como individuo.



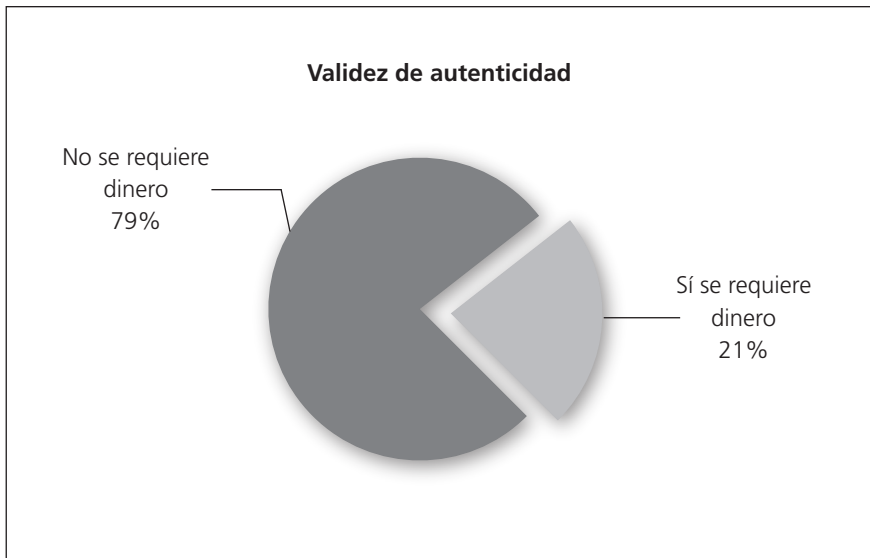
**Gráfico 1.** La valoración del dinero: cosas materiales e inmateriales.

Las respuestas a la pregunta de lo que los encuestados asocian con la idea de ‘tener dinero’ son aún más claras. Un 77% afirma que el dinero es indispensable no solamente para crear un patrimonio, sino adicionalmente proporciona triunfo, tranquilidad y estabilidad social garantizando un estatus social deseado. En esta categoría de ‘bienes’ queda patente que el valor del dinero va mucho más allá de lo material. El dinero significa sobre todo aquellos bienes inmateriales que son deseables para una construcción positiva y socialmente valorada del yo.

De las anteriores respuestas podríamos inferir una tendencia generalizada de los encuestados a posicionarse en el polo del ‘tener’, sin embargo, en la pregunta 3 el posicionamiento de los sujetos se dio en la dirección contraria. Un 79% contestó que en México sigue siendo posible hacer su suerte o tener éxito sin necesidad de tener dinero y sin tener relaciones influyentes. Llamamos esta categoría ‘validez de autenticidad’. Aquí se apunta hacia la idealización de un modelo identitario en el que prevalecen los valores y el ‘ser’ triunfa sobre el ‘tener’.



**Gráfico 2.** La valoración del dinero: bienes materiales e inmateriales.



**Gráfico 3.** Validez de autenticidad: la valoración de 'ser'.

La totalidad de las valorizaciones atribuidas al dinero, obtenidas en las encuestas aleatorias cualitativas a mexicanos jóvenes, las representamos a continuación en categorías dentro de una matriz de impacto cruzado. En el eje vertical y horizontal de la tabla colocamos las categorías de significación más recurrentes identificados con la valorización del dinero. Ordenamos la incidencia que tiene una categoría en relación con las otras variables. Le otorgamos valores del 0 al 1. Otorgamos un 0, si carece de incidencia y 1 si tiene incidencia.

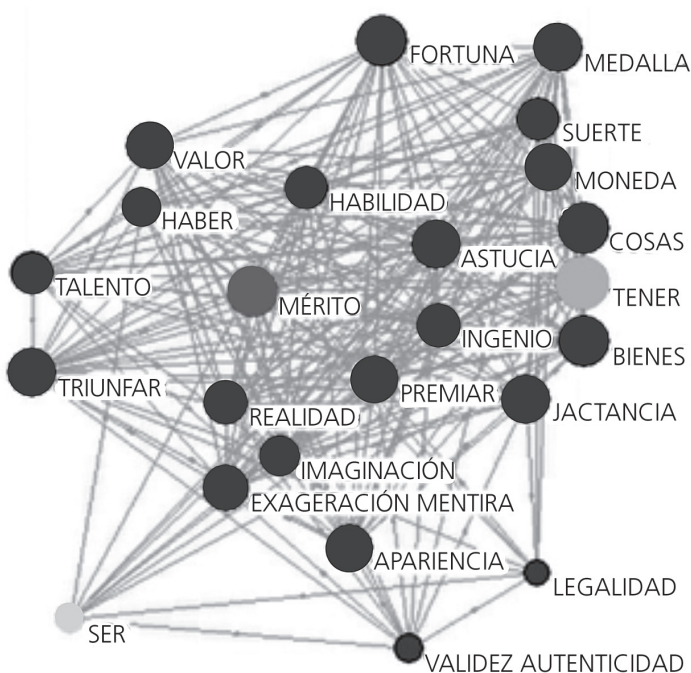
Las variables dominantes son 'ser' y 'tener', por tener el menor y el mayor número de incidencias, respectivamente. Así forman un binomio conceptual de dos polos en oposición. Como categoría neutra resaltamos a 'mérito' porque tienen igual número de incidencias que no-incidencias. Estos resultados representados en la matriz concuerdan con lo que algunos teóricos ya identificaron como la valorización central del dinero en nuestras sociedades actuales (Bauman, 2006; Giddens, 2000; Galbraith, 1992; Toussaint, 2003; Brichs, 2008; Baudrillard, 2011; Sasse, 2017).

Esta matriz de relaciones binarias, si bien apunta hacia primeros resultados sobre la valorización social del dinero, sigue siendo muy limitada si deseamos entender la estructura compleja de la valorización del dinero porque la matriz no permite representar la interrelación de todos los conceptos al mismo tiempo. Ingresamos los datos de la matriz a la plataforma PAJEK que nos posibilita ahora ver mejor la complejidad interaccional de todas las categorías. Cada categoría adquiere ahora un tamaño en relación a las demás categorías. La red compleja resultante refleja las interrelaciones de la estructura interna del sistema de la ideología del dinero. Estas relaciones no son recíprocas. Algunas categorías de valorización tienen mayor número de relaciones con respecto a las demás categorías, formando nodos más prominentes, como por ejemplo los conceptos de 'tener', 'cosas' y 'bienes'. Esto significa que el número de preferencias conceptuales hacia esas categorías es mayor sobre la combinación del resto de las categorías. Podemos

**Tabla 1.** Matriz de impacto cruzado: valorización social del dinero.

	MONEDA	TALENTO	INGENIO	IMAGINACIÓN	HABILIDAD	ASTUCIA	BIENES	FORTUNA	HABER	SUERTE	COSAS	SER	TENER	VALOR	MÉRITO	LEGALIDAD	VALIDEZ AUTENTIFICIDAD	JACTANCIA	EXAGERACIÓN MENTIRA	MEDALLA	REALIDAD	APARIENCIA	PREMIAR	TRIUNFAR
MONEDA	0	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1
TALENTO	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1
INGENIO	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1
IMAGINACIÓN	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1
HABILIDAD	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1
ASTUCIA	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1
BIENES	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1
FORTUNA	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1
HABER	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
SUERTE	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1
COSAS	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1
SER	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0
TENER	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1
VALOR	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
MÉRITO	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1
LEGALIDAD	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1
VALIDEZ AUTENTIFICIDAD	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1
LACTANCIA	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1
EXAGERACIÓN MENTIRA	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1
MEDALLA	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1
REALIDAD	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0
APARIENCIA	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	1	1
PREMIAR	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1
TRIUNFAR	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0

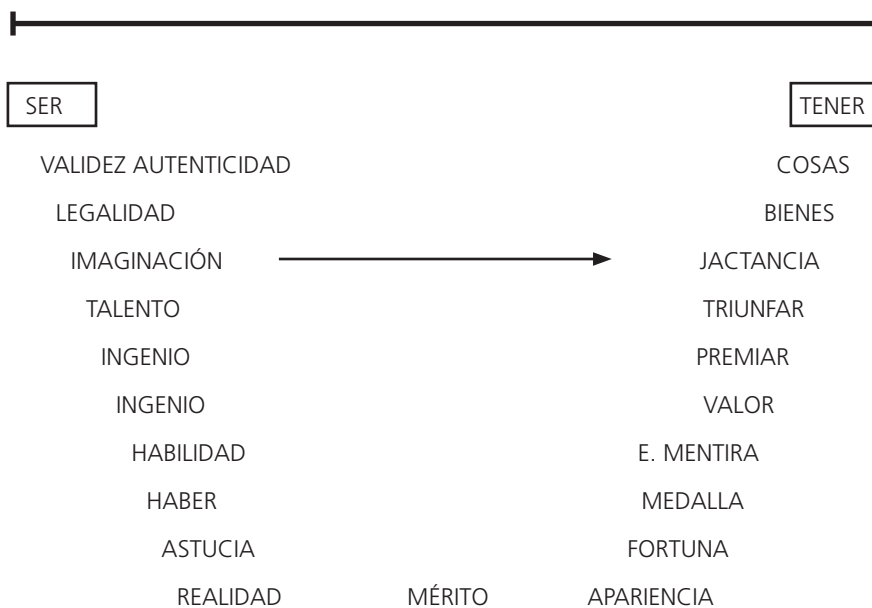
observar también que las categorías de ‘ser’, ‘validez de autenticidad’ y ‘legalidad’ tienen un tamaño mucho menor, sus relaciones son débiles en la estructura interaccional de la red de valorización. Nuevamente, la categoría más equilibrada en cuanto a su interrelación con las demás es ‘mérito’:



**Gráfico 4.** La red interaccional de la estructura compleja conceptual del dinero.

De los resultados obtenidos en la encuesta (Gráficos 1, 2 y 3), representadas en la matriz de impacto cruzado y el Gráfico 4 emerge ahora un continuo de relaciones conceptuales entre la categoría de menor número de relaciones conceptuales (‘ser’) y la categoría de mayor número de relaciones conceptuales (‘tener’) que se mapea a continuación sobre un continuo conceptual identitario (Pfleger, 2015; Pfleger, 2016), lo que nos permite visualizar la tendencia de una transición conceptual o *shift* identitario de los valores del ‘ser’ hacia los valores del ‘tener’:





**Gráfico 5.** Continuo conceptual del 'ser' y el 'tener'.

En el continuo conceptual representamos el 'ser' y el 'tener' como dos polos en una relación sistémica de oposición (Talmy, 2002; Pflieger, 2015, 2016). Esta relación de oposición provee una dinámica de fuerzas (Talmy, 2002) en la que los individuos se sienten atraídos conceptualmente hacia uno u otro polo. De esta manera se posicionan conceptual y discursivamente de acuerdo a la fuerza que más les atrae o repele conceptualmente, identificándose con las categorías de uno u otro polo. En el centro del continuo cognitivo tenemos a 'mérito' que representa una fuerza neutral, esto es, no mueve sustancialmente el posicionamiento identitario de los agentes (Cruz Bueno, en preparación). Todas las demás categorías se ordenaron en la vecindad de los polos a los que pertenecen. De esta manera podemos apreciar como el dinero permea muchos otros sistemas conceptuales y se relaciona con ellos (apariencia, triunfo, habilidad, bienes o cosas, entre otros) generando una red con una fuerza ideológica notable.

## 6. Discusión

El estudio exploratorio apoya nuestra argumentación de que la ideología del dinero fomenta una paulatina transición del 'ser' al 'tener'. El patrón recurrente en la encuesta es que un gran número de individuos se significa a sí mismo y su lugar en la estructura social a partir de las posesiones materiales y, sobre todo, inmateriales que tiene o que desea tener. El "querer" (*want*) sí parece triunfar sobre el "necesitar" (*need*) en México y el 'tener' o 'no tener' se convierten en el elemento clave del estatus social del individuo. De ahí podemos inferir que no solamente la cultura del consumo se encuentra firmemente arraigada en la sociedad mexicana, si no que ha alcanzado ya a los valores tradicionales que se asocian con el 'ser' de una persona.

Por supuesto tenemos que acotar que la transición identitaria de un polo conceptual a otro nunca es ni sencilla ni lineal porque siguen existiendo conflictos existenciales en lo que respecta a los valores deseables en el modelo social identitario. A partir de ahí se generan rupturas que pudimos mostrar en la encuesta: muchas personas siguen pensando en la posibilidad de un mundo en el que la felicidad y el bienestar se logren mejor a través de valores, el talento o las habilidades, y no a través del dinero y las relaciones sociales influyentes.

Y aunque los datos no deben ser sobreinterpretados, es sorprendente como en un estudio exploratorio inicial ya se manifiesta la dominancia conceptual de la ideología neoliberal en cuanto a la construcción identitaria. Después de más de tres décadas de normalización del modelo neoliberal en México, se perciben claramente sus efectos sobre la sociedad que se encuentra transitando identitariamente de valores tradicionales hacia valores fincados en tener dinero.

Los lazos sociales se subsumen a ideales neoliberales sumergiéndose a la subjetividad en un culto al yo, a la individualidad. Si bien todo cambio social es paulatino y nunca lineal, podemos ver el impacto en la construcción identitaria que modifica tanto la subjetividad individual

como el entorno social y cultural llevando a la sociedad mexicana hacia una “cultura de la satisfacción” individualizada (Galbraith, 1992).

### **Reflexiones finales**

La valorización del dinero ha llegado al corazón de la sociedad mexicana. Pero no solamente aquí podemos observar como la pérdida de los valores sociales tradicionales como familia, trabajo o comunidad se ha acelerado. El individuo se desprende cada vez más de sus nexos colectivos y de sus raíces de identidad a favor de la búsqueda de felicidad efímera centrada en los bienes materiales para significarse.

Todos los conceptos identitarios parecen seguir la ruta financiera transformando la concepción de los sistemas educativos, relaciones de poder, estructuras familiares, medios de comunicación, relaciones productivas, la concepción del salario, incluso la concepción de la cultura y la cosmovisión del hombre. Desde estas sociedades ideologizadas por el dinero se desprestigia al trabajo, se alaban los significantes de ‘apariencia’ con el resultado de la emergencia de una colectividad monetizada y líquida (Bauman, 2006) en la que se tergiversan el sentido de las relaciones entre los individuos. Se permite la explotación y la reducción de la vida humana a una competencia perenne en la acumulación de bienes.

Los programas del neoliberalismo socavan a las familias de clase media, manteniéndolas en un constante temor al descenso social. Las familias se centran, en consecuencia, exclusivamente en esfuerzos que responden al porvenir individual.

La individualización y una superestructura social debilitada llevan a la homogeneización de ideas que produce una reducción de la diversidad de formas y estilos de vida. Esta reducción del concepto de una colectividad basada en la diversidad impide asimismo exitosos movimientos comunitarios, dejando las decisiones sociales relevantes a la merced de los intereses económicos de las grandes empresas.

Lo que cuenta para el individuo es lo que propone el sistema del dinero, esto es, el valor del mercado en todas las esferas de la vida. Eres lo que tienes.

## Referencias

- Bauman, Z. (2006). *La modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Barsalou, L. (2012). The human conceptual system. En M. Spyvey et al. (coords.) *The Cambridge Handbook of Psycholinguistics*, (pp. 239-258). Cambridge: CUP.
- Bastardas-Boada, A. (2012). *Complexity perspectives on language, communication and society*. London: Springer.
- Baudrillard, Jean (2011). *Crítica de la economía política del signo*. México: Siglo XXI.
- Beck, U. (2002). *Libertad o capitalismo. Conversaciones con Johannes Willms*. Buenos Aires: Páidos.
- Castaingts, J. (2002). *Simbolismos del dinero: antropología y economía una encrucijada*. Barcelona: Anthropos.
- Castaingts, J. (2015). *Dinero, trabajo y poder. Una visión de la economía actual latinoamericana para no economistas y economistas*. Barcelona: Universidad Autónoma Metropolitana/Anthropos.
- Cesarman, V. E. (1982). *Hombre y entropía. Termodinámica social*, Vol. 2. México: Ediciones Gernika.
- Cordova, A .R. (2015). *Socioeconómica: Hacia una nueva generación de instrumentos de modelado en cómputo para el diagnóstico económico, la planeación prospectiva y el pensamiento a futuro*. En: [http://www.ingenieria.unam.mx/sistemas/PDF/Avisos/Seminarios/SeminarioV/Sesion11\\_RamonCordova\\_25may15.pdf](http://www.ingenieria.unam.mx/sistemas/PDF/Avisos/Seminarios/SeminarioV/Sesion11_RamonCordova_25may15.pdf)
- Cruz Bueno, E. (en preparación). La construcción de los *frames* identitarios de mujeres Madres Solteras Cabezas de Hogar (MSCH). En: S. Pflieger, *Lenguaje y construcción de la identidad: Una mirada desde diferentes ámbitos* (coord.). México: ENALLT, Universidad Nacional Autónoma de México.

- Davies, B. & Harré, R. (1990). *Positioning: The Discursive Production of Selves. Journal for the Theory of Social Behavior*. 20 (1), 43–63.
- Duménil, G. & Lévy D. (2007). *Crisis y salida de la crisis. Orden y desorden neoliberales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Dussel, E. (2014). *16 Tesis de economía política: interpretación filosófica*. México: Siglo XXI.
- Esquivel, G. (2015) OXFAMMEXICO, Desigualdad Extrema en México: Concentración del Poder Económico y Político. En: [http://www.oxfamMexico.org/sites/default/files/desigualdadextrema\\_informe.pdf](http://www.oxfamMexico.org/sites/default/files/desigualdadextrema_informe.pdf).
- Fromm, E. (2007). *Del tener al ser*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Galbraith, J. K. (1975). *El dinero. De dónde viene a dónde va*. México: Ediciones Diana.
- Galbraith, J. K. (1992). *La cultura de la satisfacción*. Madrid: Ariel.
- Giddens, A. (2000). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid: Taurus.
- Guillen, R.H. (2005). *México frente a la mundialización neoliberal*, México: Ediciones Era.
- Guillén, R.H. (2003). *Orígenes de la crisis en México 1940/1982*, México: Ediciones Era.
- González, R. (2012). *Tenemos la pareja para que nos alcanzó*. México: Mina Estrella Editorial.
- Harris, M. (1997). *Cannibals and Kings: The Origins of Cultures*, New York: Vintage.
- Instituto Mexicano de la Competitividad (IMCO) (2016), *Compara Carreras 2016*. Recuperado de: [http://imco.org.mx/banner\\_es/compara-carreras-2016/](http://imco.org.mx/banner_es/compara-carreras-2016/).
- Kahnemann, D. (2011). *Thinking fast and slow*. New York: Strauss & Giroux.
- Matus, C. (1990). *Planificación de situaciones*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (2004). *El método 5. La humanidad de la humanidad. La identidad humana*. Madrid: Cátedra.

- Oliva Mendoza C. (2013). *Semiótica y capitalismo Ensayos sobre la obra de Bolívar Echeverría*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- OXFAM (2016). OXFAMMEXICO, "Una economía al servicio de 1. En: <http://www.oxfamMexico.org/sites/default/files/bp210-economy-one-percent-tax-havens-180116-es.pdf>.
- Pfleger, S. (coord.) (2018) *Lenguaje y construcción de la identidad: Una mirada desde diferentes ámbitos*, México: ENALLT, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Pfleger, S. (2016). *Solo vemos lo que miramos. Aspectos de la relación de cultura, cognición social y lenguaje, y algunas implicaciones para el diálogo intercultural en la educación superior*, México: CELE, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Piketty, T. (2013). *El capital en el siglo XXI*. Paris: Seuil.
- Raphael, R. (2014). *El mirreynato. La otra desigualdad*, México: Planeta.
- Sasse, B. (2017). *The vanishing American adult*. New York: St. Martin's Press.
- Simmel, G. (2013). *La filosofía del dinero*. Madrid: Ediciones Capitán Swing.
- Talmy, L. (2002). *Towards a cognitive semantics*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Tajfel, H. & Turner, J.C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. En: S. Worchel, W. G. Austin (eds.). *Psychology of intergroup relations*, (pp. 7 -24). Chicago: Nelson-Hall.
- Toussaint, E. (2003). *La bolsa o la vida: Las finanzas contra los pueblos*. Cuba: Ediciones Ciencias Sociales.
- van Dijk, T. A. (2006). *Discourse and manipulation*. Amsterdam: John Benjamins.
- van Dijk, T. A. (1998). *Ideology. A multidisciplinary approach*. London: Sage.

## Los colaboradores

### La coordinadora

#### Sabine Pfleger

Universidad Nacional Autónoma de México

pfleger@unam.mx

Es doctora en Lingüística por la Universidad Nacional Autónoma de México y maestra en Romanística, Anglística y Comunicación Audiovisual por la universidad *Carl-von-Ossietzky* en Hamburgo, Alemania. Es profesora e investigadora en el Programa de Maestría y Doctorado en Lingüística y en la Escuela de Lenguas, Lingüística y Traducción de la Universidad Nacional Autónoma de México. Su línea de investigación “Lenguaje, Pensamiento y Complejidad Social”, <http://dla.cele.unam.mx/lenguaje/indice.html>, entrecruza los Estudios Críticos del Discurso con temas de Complejidad Social.

### Los contribuidores

#### Juan C. González

Universidad Autónoma del Estado de Morelos

entedemente@gmail.com

Es profesor-investigador en Filosofía y Ciencias Cognitivas. Es co-fundador de la Facultad de Humanidades, del Departamento de Filosofía y del Posgrado en Ciencias Cognitivas de la Universidad Autónoma del

Estado de Morelos y director del Centro de Investigación en Ciencias Cognitivas de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Trabaja sobre Teoría de la Visión, Conciencia, Categorización, Teoría Social y Ética Ecológica.

### **Daniel Rodríguez Vergara**

Universidad Nacional Autónoma de México

danielrv@unam.mx

Es profesor en el Departamento de Lingüística Aplicada y en el Departamento de Inglés de la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción de la Universidad Nacional Autónoma de México. Entre sus intereses investigativos se encuentran la Socio-Semiótica del lenguaje, el Análisis del Discurso académico, la redacción académica en L1 y L2, y la Traducción y Traductología.

### **Alexandra Astrid Ruiz Surget**

Universidad Panamericana

a.ruiz.surget@gmail.com

Es maestra en Lingüística Aplicada por la Universidad Nacional Autónoma de México. Es profesora de Semiótica y Redacción en la Universidad Panamericana y autora colaboradora de material didáctico en diversas editoriales.

### **Luis Enrique Marines Hernández**

Universidad Autónoma Metropolitana/Azcapotzalco

lemarines@hotmail.com

Es diseñador de la comunicación gráfica por la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco. Es asistente de investigación en el Sauder d.studio, University of British Columbia de Canadá. Sus áreas de interés son la Interacción disciplinaria, Economía del conocimiento y el Diseño estratégico.



### **Mario Lorenzo Flores López**

Centro de Actualización del Magisterio en el Distrito Federal/Secretaría de Educación Pública

mariolorenzo7@gmail.com

Es biólogo, especialista en planeación, desarrollo y evaluación de la práctica docente. Ha participado y diseñado proyectos de investigación financiados por Consejo Nacional de Ciencias y Tecnología, la Universidad Pedagógica Nacional, la Unión Europea (ALFA III) y la Secretaría de Educación pública. Es asesor y profesor en cursos de licenciatura en biología y educación normal y del posgrado en gestión educativa y maestría en educación.

### **Laura Gabriela García Landa**

Universidad Nacional Autónoma de México

garlanster@gmail.com

Es profesora titular en el Posgrado en Lingüística y en Lingüística Aplicada y ha contribuido con varios proyectos sobre política del lenguaje desde la perspectiva del pensamiento complejo. Ha impulsado y consolidado la Línea de investigación de Política del Lenguaje en la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción y es organizadora del Simposio sobre Política del Lenguaje.

### **Joselin Barja Coria**

Universidad Autónoma Metropolitana/Iztapalapa

jbarjac@gmail.com

Es doctora en antropología por la Universidad Autónoma Metropolitana. Actualmente trabaja como asociada senior del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Refugiados, ACNUR, en México. Desde hace más de una década se dedica a la elaboración de propuestas de acompañamiento psicosocial con poblaciones víctimas de violaciones a derechos humanos. Se ha centrado en el estudio de violencias múltiples y formas de exclusión social. Ha colaborado en SMR Scalabrinianas Misión con Migrantes y Refugiados, CAFEMIN, Sin Fronteras IAP y ACAT-México.

### **Lourdes Neri**

Universidad Nacional Autónoma de México

lourdes.neri@gmail.com

Es doctora en Lingüística por la Universidad Nacional Autónoma de México, maestra en Ciencias Sociales por la FLACSO-México y licenciada en sociología por la Universidad Nacional Autónoma de México. Colabora en la línea de investigación de Política y planificación del lenguaje del Departamento de Lingüística Aplicada en la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción.

### **Elizabeth Cruz Bueno**

Universidad Popular Autónoma de Puebla

ellybe\_8@hotmail.com

Es egresada de la licenciatura en Lingüística y Literatura Hispánica por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Trabaja como profesora de Lengua y Literatura en la Universidad Popular Autónoma de Puebla. Su trabajo de investigación se centra en el estudio de la identidad a través del análisis del discurso narrativo.

### **José Eduardo Mejía Venegas**

Facultad de Estudios Superiores Acatlán, Universidad Nacional Autónoma de México

eduardo.mejia.venegas@gmail.com

Es egresado de la licenciatura en Economía por la Facultad de Estudios Superiores Acatlán Universidad Nacional Autónoma de México. Ha colaborado como consultor en sistemas económicos complejos con INTERflamenca (Compañía Ricardo Rubio Danza Flamenca, A.C.) y el programa de Apoyo a Grupos Artísticos Profesionales de Artes Escénicas del Fondo Nacional de Cultura. Actualmente es integrante del grupo de trabajo responsable del proyecto cultural del municipio de Santiago Tianguistenco, Estado de México, para el periodo 2018-2021.

## COLOFÓN

