

CINZONTLE

REVISTA DE DIVULGACIÓN CIENTÍFICA Y CULTURAL



UJAT

UNIVERSIDAD JUÁREZ
AUTÓNOMA DE TABASCO

“ESTUDIO EN LA DUDA. ACCIÓN EN LA FE”

División Académica de Educación y Artes

ISSN: 2395-7999

EDITORIAL



UNIVERSIDAD JUÁREZ
AUTÓNOMA DE TABASCO

"ESTUDIO EN LA DUDA. ACCIÓN EN LA FE"

Las rutas trazadas a través de las palabras y fortalecidas por la ciencia es la característica de la divulgación. El conocimiento compartido insta a los receptores -lectores- a llevar a una reflexión, a una conciencia y a un acercamiento a otro nivel de interpretación de la realidad.

Y es que la divulgación científica se ha ampliado para tener mayor alcance a la sociedad, aunque también plantea nuevos desafíos, como la lucha contra la desinformación y la necesidad de mantener la precisión en entornos donde predomina la inmediatez.

Esos escenarios actuales son complejos para los hacedores de la ciencia, sin embargo, el reto es enfrentarlos con el objeto de que la población tengan acceso a ella. La ciencia aporta, de manera incesante al desarrollo social, los científicos están trabajando desde todos los rincones en la mirada global para obtener hallazgos que permitan la adquisición de una mejor forma de vivir en el siglo XXI y dándoles a las nuevas generaciones impulso y supervivencia.

De ahí reside la importancia que los avances se difundan entre los sujetos para que en conjunto se pueda elegir el camino correcto para la colectividad. Además, la divulgación científica no solo informa, sino que inspira. Despierta vocaciones, acerca la ciencia a la vida diaria y fortalece la relación entre la comunidad científica y la sociedad.

Directorio:

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

Lic. Guillermo Narváez Osorio

Rector

División Académica de Educación y Artes

Mtra. Thelma Leticia Ruíz Becerra

Directora

Consejo Editorial:

Dra. Aurora Kristell Frías López

Editora en jefe

Dr. Carlos Arturo Olarte Ramos

Gestor editorial

Dra. María Guadalupe Sobrino Mendoza

Editora asociada

Mtro. Manuel Alejandro Vera Zapata

Editor asociado

Comité Editorial:

Mtro. Miguel Ángel Ruiz Magdónel

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

Dr. Ignacio Moreno Nava

Universidad de La Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo

Dr. José Alberto Sánchez Martínez

Universidad Autónoma Metropolitana

Dra. María Sandra Ontiveros Melgar

Universidad del Claustro de Sor Juana

Dr. José Luis Mariscal Orozco

Universidad de Guadalajara

Dra. Cristina Greco

Universidad de Roma "La Sapienza", Italia

Dr. Sergio Arturo Ávalos Magaña

Université de Paris Nanterre/ UVSQ / ESTP, Francia

Mtro. Raúl Armando Hernández Glory

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

ÍNDICE

CINZONTLE

Revista de divulgación científica
y difusión cultural

Plumaje

La formación integral y el consumo cultural de la
Universidad Autónoma del Carmen (UNACAR) **5**

Melenie Felipa Guzmán Campos
Daniela Puc Ramirez

Memín Pinguín: mecanismo de racialización que naturalizó
estereotipos en la cultura mexicana **16**

Jorge Manzanilla Perez
José Antonio García Álvarez

Aprendizaje para la vida y educación continua para músicos:
Caso ensambles contemporáneos universitarios **21**

Francisco Javier Esparza Núñez
Raúl Armando Hernández Glory

Referencias culturales en las expresiones idiomáticas **29**

Sheyla Estefanía Morales Veites
Rodolfo Hernández Gómez

References culturelles dans les expressions idiomatiques **36**

Sheyla Estefanía Morales Veites
Rodolfo Hernández Gómez

Consumo y rentas en la región Zumpango a partir del AIFA **44**

Luis Alberto Luna Gómez

ÍNDICE

CINZONTLE

Revista de divulgación científica
y difusión cultural

Plumaje

La competencia intercultural en la opinión de los alumnos de italiano de la UJAT **51**

Sandra Daniela Valladares Olan
Paola Esmeralda Hernández Muñoz
Elia Margarita Cornelio Marí
Gladys del Carmen Medina Morales

Voces

José De La Herrán, El Hablador **64**

Kristian Antonio Cerino Córdova

Nidarte

Prudencio Pérez Flores **69**

Matices

El legado literario de Vicente Gómez Montero **93**

Norma Domínguez de Dios

Trinar

"Quiero contribuir a la formación musical de Tabasco desde la práctica": Carlos Pensado Montejo **109**

Raquel Alejandra Estrada Romero

LA FORMACIÓN INTEGRAL Y EL CONSUMO CULTURAL DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL CARMEN

Melenie Felipa Guzmán Campos ¹
Daniela Puc Ramírez ²

DOI:10.19136/cz.a18n37.6673

Resumen

Este trabajo de investigación es el resultado del reporte logrado por la estudiante de Comunicación y Gestión Cultural de la Universidad Autónoma del Carmen, quien recibió asesoría de las integrantes del Cuerpo Académico de Educación, Lengua y Cultura durante su participación en el Verano Internacional de la Investigación Científica Unacar 2024. Su trabajo planteó identificar cómo se modificaron los hábitos de consumo cultural de los estudiantes de la Universidad Autónoma del Carmen (UNACAR) durante el periodo 2022-2024. Se contextualizó un antes y un después del trabajo realizado por el Cuerpo Académico Educación, Lengua y Cultura de la Universidad Autónoma del Carmen, a través del proyecto Observatorio Cultural.

En esta investigación, se contrasta la información recabada con los datos obtenidos durante el periodo de confinamiento de 2020 a 2022. Este trabajo teórico sienta las bases para el rediseño del instrumento de medición de hábitos culturales aplicado por el Observatorio Cultural en 2022.

El propósito principal es adaptar dicho instrumento a los hábitos y formas de consumo cultural de los jóvenes de la UNACAR. La revisión de estudios análogos será fundamental para su desarrollo, ya que permitirá identificar y adaptar las metodologías que han demostrado ser efectivas, promoviendo así la investigación científica en el ámbito sociocultural.

Palabras clave: AFIs, hábitos, consumo cultural, universitarios, ocio.

¹ Profesora Investigadora (UNACAR) con 26 años de trayectoria; Doctora en Gestión de la Cultura (UdeG). Fundadora de la Licenciatura en Comunicación, responsable del Observatorio Cultural y miembro del SNII-Candidata. Experta en procesos educativos y coautora de "La Abeja Sabia", proyecto premiado de mediación pedagógica.

² Estudiante de Comunicación (UNACAR), investigadora en género y cultura con trayectoria en coloquios internacionales. Presidenta de Locutores (Campeche) y colaboradora activa en el Observatorio Cultural universitario. Especialista en análisis sociológico de medios, cine y música con formación en investigación científica.

Abstract

This research paper is the result of a report prepared by a Communication and Cultural Management student at the Autonomous University of Carmen, who was advised by members of the Academic Body of Education, Language and Culture during her participation in the UNACAR 2024 International Summer of Scientific Research. Her work aimed to identify how the cultural consumption habits of UNACAR students changed during the 2022-2024 period. It contextualized the work carried out before and after by the Academic Body of Education, Language and Culture at the Autonomous University of Carmen, through the Cultural Observatory project.

In this research, the information collected is contrasted with data obtained during the 2020 to 2022 confinement period. This theoretical work lays the groundwork for the redesign of the cultural habits measurement instrument applied by the Cultural Observatory in 2022.

The main purpose is to adapt this instrument to the current habits and forms of cultural consumption among UNACAR youth. The review of analogous studies will be fundamental for its development, as it will allow for the identification and adaptation of effective methodologies, thus promoting scientific research in the sociocultural field.

Keywords: AFIs, habits, cultural consumption, university students, leisure.

Introducción

Para la Universidad Autónoma del Carmen (UNACAR), la formación integral es uno de los motores para el crecimiento de un estudiante a nivel universitario. Busca promover conocimientos que no se enseñan directamente en las clases de sus programas educativos por lo que se realizan actividades con el objetivo de fortalecer los conocimientos generales de cada individuo para un mejor desarrollo en la sociedad.

Esta investigación surge de la necesidad de conocer los hábitos de consumo cultural de los universitarios para que la información recabada sirva como guía para el Observatorio Cultural de la UNACAR. Este observatorio tiene como objetivo implementar un trabajo metodológico que permita conocer cuáles son las actividades culturales que más consumen los jóvenes de la institución, con la finalidad de crear actividades culturales que funjan como parte de la formación integral de los estudiantes.

El trabajo también se fundamenta en investigaciones previas realizadas a estudiantes de otras instituciones sobre el consumo cultural, como la Universidad Autónoma del Estado de México (UAMEX) (2009), la Universidad de Colima (UdeC) (2013), la Universidad Veracruzana (UV) (2014) y la Encuesta Nacional Sobre Hábitos y Consumo Cultural realizada por la Universidad Autónoma de México (UNAM) (2021). También se basa en la investigación existente del Observatorio Cultural de la UNACAR (MFG Ocampo, 2022).

Para esta investigación, el consumo cultural para los estudiantes de la UNACAR se considera todo lo que ven en internet y de manera física en lo que respecta a cultura, como artes, cine, televisión, redes sociales, videojuegos, deportes, etc. También incluye las actividades culturales diseñadas dentro de la institución.

Es importante destacar que esta indagación es meramente teórico-documental. Se basa en teorías, estudios y escritos relacionados con el consumo cultural en universitarios para fortalecer el rediseño del instrumento que medirá los hábitos de consumo cultural de los estudiantes de la UNACAR. A partir de esto, se definen los siguientes objetivos.

El objetivo general es identificar cómo se han modificado los hábitos de consumo cultural de los universitarios de 2022 a 2024; en cuanto al específico, es diseñar la metodología para actualizar el instrumento aplicado en la UNACAR en 2021, que midió los hábitos de consumo cultural en pandemia y post pandemia de COVID-19 (Observatorio Cultural UNACAR).

Propuesta teórica

La formación integral es una parte importante de la educación. La UNESCO, a través del Informe Delors, ha destacado la importancia de una educación que va más allá de los conocimientos académicos y se centra en una formación humana integral basada en los cuatro pilares del aprendizaje (Delors et al., 1996). El artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) explica que los planes y programas de estudio deben tener una orientación integral, incluyendo el conocimiento de las ciencias y humanidades. El objetivo es educar para la vida, desarrollando capacidades cognitivas, socioemocionales y físicas que permitan a las personas alcanzar el bienestar.

Por esta razón, las instituciones buscan diseñar actividades que cumplan con estos factores, preparando mejor a sus estudiantes en los ámbitos generales de la vida, además de sus especialidades en los programas educativos. La formación integral implica que, si un joven estudia Medicina, no solo obtendrá conocimientos de esa licenciatura, sino que también tendrá aprendizajes básicos de otras áreas.

En la UNACAR, se realizan las Actividades de Formación Integral (AFI), definidas como: “Actividades de aprendizaje que contribuyen al desarrollo de los siete dominios de las competencias genéricas definidas en el modelo educativo Acalán y a través de las cuales la universidad aspira al cultivo de la persona, los talentos, actitudes y voluntad integral y pertinente de nuestros estudiantes” (Secretaría Académica, 2022).

La UNACAR se rige bajo el modelo educativo Acalán, implementado en 2010. Este modelo propicia el desarrollo del talento y las capacidades creativas y de autorrealización del estudiante como profesional, persona y ciudadano, en sus dimensiones cognitivas, biológicas, afectivas, éticas y estéticas.

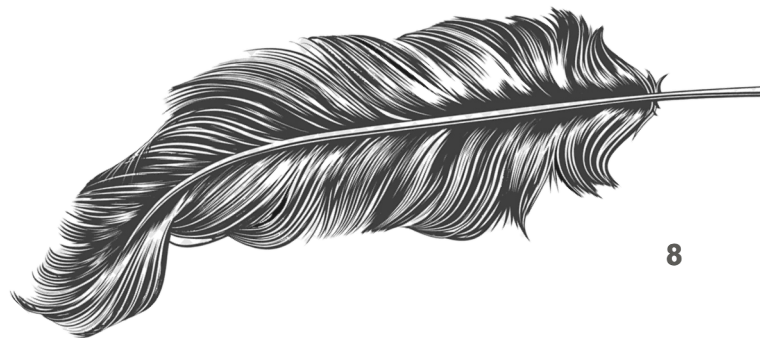
De acuerdo con el Modelo Educativo de UNACAR (2010), los siete Dominios de Competencias Genéricas son: Cultura de Salud, Comunicación y Relación Social, Cultura Emprendedora, Educación y Transdisciplina, Universidad, Ciencia y Humanismo, Educación para la Sustentabilidad, y Dominio de las Tecnologías de Información y Comunicación y colaboración y Trabajo en Equipo. Gracias a este modelo, la UNACAR ha podido desarrollar AFI que buscan la expansión y crecimiento del capital cultural de los estudiantes.

Por otra parte, se hace necesario establecer el concepto de capital cultural de Bourdieu (1987) quien se refiere a todas las características, actitudes, cualidades y conocimientos que garantizan que una persona sea considerada "cultura", para ello propone tres estados del capital cultural: Estado incorporado: Disposiciones duraderas del organismo, como lo heredado de manera intangible de la familia. Estado objetivado: Bienes culturales como cuadros, libros, instrumentos y maquinaria. Estado institucionalizado: Se refiere al título escolar que confiere al capital cultural propiedades originales.

Esto se relaciona con su teoría del habitus, que está ligada al nivel educativo de las personas y a la forma de consumir y comportarse según lo que aprenden de sus familias. Bourdieu explica que el conocimiento cultural de una persona depende de la educación que ha recibido, así como de la cultura que consume él y su familia.

De igual forma se da a conocer que el consumo cultural, según Néstor García Canclini (1990), es: "el conjunto de procesos de apropiación y usos de productos en los que el valor simbólico prevalece sobre los valores de uso y de cambio". Canclini también explica la existencia de 6 modelos de consumo que, aunque se pensaron para un consumo general, también se aplican al ámbito cultural.

Es importante reconocer cómo estos modelos van de la mano con la teoría del habitus de Bourdieu, especialmente el modelo 3, que establece que las diferencias sociales no provienen de los objetos que poseen las personas, sino de la forma en que los usan. La distinción (Bourdieu, 1988), donde las diferencias económicas se ocultan en justificaciones de distinción social basadas en los gustos. Por lo tanto, se puede entender que, si una persona carece de una buena economía, no tendrá capital cultural en ninguna de sus tres formas.



Modelo 1	El consumo es el lugar de reproducción de la fuerza de trabajo y de expansión del capital
Modelo 2	El consumo es el lugar donde las clases y los grupos compiten por la apropiación del producto social
Modelo 3	El consumo como lugar de diferenciación social y distinción simbólica entre los grupos
Modelo 4	El consumo como sistema de integración y comunicación
Modelo 5	El consumo como escenario de objetivación de los deseos
Modelo 6	El consumo como proceso ritual



Con la pandemia de COVID-19, la UNACAR tuvo que adaptarse a una modalidad virtual para el diseño y gestión de las AFI. Durante este periodo se gestó el Observatorio Cultural de la UNACAR, que busca conocer las actividades culturales que más consumen los jóvenes de la institución para poder desarrollarlas óptimamente. Este proyecto presentó sus primeros resultados en el trigésimo noveno aniversario de la Facultad de Ciencias Educativas y fue seleccionado en la Convocatoria de Apoyo Interno a Proyectos de Investigación (CAIPI 2021).

Es fundamental explicar el concepto de ocio, cuyo origen se encuentra en la civilización griega con el término skholé, asociado a los hombres libres, asegurándoles paz, tranquilidad y contemplación. Aristóteles consideraba el ocio como la recompensa alcanzada a través del trabajo, no como un descanso, sino como la práctica de una actividad gozosa y con un placer personal.



Figura 1. Los 6 modelos de consumo (Canclini, 1990, pp. 34-41)

Durante el periodo escolar FEB-JUN2024, se implementaron los Foros de Evaluación del Modelo Educativo Acalán. Uno de los foros, el Foro 4, se enfocó en los Servicios Inherentes a la Formación Integral. Los resultados de estos foros resaltan la problemática de que los estudiantes perciben las AFI como obligatorias debido a su valor curricular, que es necesario para el egreso. También se identificó la falta de profesores de tiempo completo para diseñar las AFI y que la mayoría de las actividades se desarrollan en el Campus I.

De esta manera, el marco teórico aporta tres dimensiones que guían la investigación: el capital cultural de Pierre Bourdieu, el consumo cultural de Néstor García Canclini y la propuesta de ocio de la cultura griega.

Metodología

Esta investigación implementará un proceso mixto, con grupos a conveniencia de los primeros ciclos del Campus I y del Campus III. Se emplearán recursos de la etnografía y netnografía con grupos focales para actualizar el instrumento aplicado en 2021. La aplicación final del instrumento se prevé para agosto de 2025.

Para esta investigación, solo se explicará el trabajo del Observatorio Cultural y se propondrán acciones para el rediseño del instrumento. Por lo tanto, el tipo de estudio será una revisión documental, que busca sentar las bases de cómo el consumo cultural es un punto importante para la creación de AFI, asegurando un mayor éxito en la asistencia y formación integral de los estudiantes.

Durante la pandemia de COVID-19, se implementó un instrumento de evaluación a manera de encuesta, enfocado en los hábitos y consumo cultural de los universitarios.

Se centró en cómo los estudiantes consumían cultura antes del confinamiento y durante la cuarentena, cuando las actividades pasaron a ser virtuales. La información obtenida fue relevante para el desarrollo previo del Observatorio Cultural y para el diseño de las AFI a partir de 2022.

Sin embargo, este tipo de proyectos requiere actualizaciones constantes en sus bases de datos, ya que el contexto social es cambiante. A partir de 2022, la institución se enfrentó a otro cambio de modalidad, la llamada "Nueva modalidad", que combinaba actividades híbridas.

El estudio previo del Observatorio Cultural delimitó la muestra a los alumnos de las 5 facultades del Campus I, aproximadamente 3,106 estudiantes. Con base en esa información, se diseñaron AFI que fueran del agrado de los universitarios.

El instrumento busca un rediseño porque al menos la mitad de los alumnos de la población de estudio ya egresaron, y se cuenta con una nueva matrícula. La "Nueva normalidad" marcó un antes y un después en el consumo de AFI. Las actividades virtuales ya no son tan comunes, y la cultura consumida por los jóvenes ha cambiado según las tendencias de las redes sociales, ya que las generaciones actuales son cada vez más digitales.

Esta investigación será mixta, pero de manera teórica explicando las formas en que se podrán implementar en el futuro los métodos cualitativo y cuantitativo para el rediseño del instrumento. El instrumento seguirá siendo una encuesta, pero se modificará la delimitación de la población. La nueva muestra incluirá a todos los estudiantes de las 8 facultades de la UNACAR (Campus I y Campus III).

Campus I	Campus III
Facultad de Derecho	Facultad de Ingeniería
Facultad de Ciencias Económicas Administrativas	Facultad de Ciencias de la Salud
Facultad de Ciencias Educativas	Facultad de Ciencias Naturales y Exactas
Facultad de Química	
Facultad de Ciencias de la Información	

Figura 2. Facultades en la UNACAR

Se encuestará específicamente a estudiantes de 1° a 4° ciclo, con un aproximado de 3,533 estudiantes según el Plan de Desarrollo Institucional 2021-2025 (datos de 2021). Se eligieron estos ciclos porque son los estudiantes que están más centrados en cumplir sus créditos y son prioritarios ante el riesgo de deserción escolar.

Para encontrar las diferencias clave, se realizarán grupos focales con no más de 8 alumnos por facultad y semestre, buscando una cuestión controlada y detectando campos semánticos en el consumo de los universitarios. Se dará prioridad al consumo cultural presencial sobre el virtual.

También se llevarán a cabo entrevistas semiestructuradas con preguntas guía ad hoc al tema del consumo cultural. Las respuestas podrán ser usadas para desarrollar preguntas nuevas que indaguen en los hábitos de consumo personales. Por último, se aplicarán cuestionarios para tener un resultado piloto del rediseño del instrumento. Se buscará que los 8 estudiantes elegidos sean de cada ciclo y que haya representación masculina y femenina.

Una vez rediseñado, el instrumento busca implementarse durante los cursos de inducción a la UNACAR como un formulario de Office, para que todos los alumnos que ingresan puedan dar su opinión. Esto es importante porque las sociedades son cambiantes, sobre todo con las tendencias inmediatas de las redes sociales. El ciclo escolar en el que se comenzaría a implementar este formulario sería el de agosto de 2024.

Lo que se busca es generar 5 grandes grupos de información para un mejor manejo de datos. Las AFI se diseñarán de acuerdo a estos temas generales. El instrumento se plantea dirigirlo en dos vías: Las actividades que el estudiante

realiza en la universidad y las actividades que el estudiante realiza fuera de la universidad

En la Encuesta sobre hábitos y consumo cultural de los estudiantes de la UNACAR (2022), las preguntas se segmentaron en 6 bloques. La intención de trabajar por bloques es identificar por dimensiones los hábitos de consumo cultural, tales como los relacionados con deporte, arte, cultura, actividades de internet y ocio.

Los únicos datos que se pedirán son la edad, el semestre, la facultad y el programa educativo. Esto busca el anonimato en las respuestas. Previamente, se notificará que los resultados serán usados con fines investigativos y académicos para el diseño de AFI y actividades culturales en la UNACAR que sean del agrado de los asistentes.

Resultados y discusión

Después de lo recapitulado, se espera que las encuestas, los grupos focales y las entrevistas recaben la suficiente información para su análisis y recapitulación. Con una prueba exitosa, se logrará actualizar el instrumento de evaluación, es decir, el formulario sobre hábitos de consumo cultural en los estudiantes de la UNACAR. El resultado positivo de esta actualización será la aplicación por parte del Observatorio Cultural de los formularios, con la finalidad de diseñar AFI mejor adaptadas a los intereses de los alumnos.

Hay que recordar que esta investigación es de tipo teórico-documental. Por lo tanto, no contendrá datos procesados de información recabada, ya que no se llevó a cabo ningún instrumento de medición. En su lugar, se plantean

las formas posibles y óptimas bajo las que se pueden llevar a cabo las adaptaciones al instrumento ya existente.

Aunque no se obtengan resultados cualitativos o cuantitativos, la información recapitulada puede ser analizada de manera tentativa. Se pueden contrastar los resultados de investigaciones previamente citadas, las cuales recabaron información suficiente para crear una base de datos de los hábitos de consumo cultural de los jóvenes universitarios¹³³. Estas investigaciones muestran diversas formas de consumir cultura, ya sea de manera tradicional (presencial) o virtual, debido a las normalidades que la sociedad vivía en el momento en que se realizaron.

Es enriquecedor contar con instrumentos previos que garanticen el posible éxito en la recolección de datos, para alimentar el acervo informativo y estadístico del Observatorio Cultural de la UNACAR. Los estudios citados obtuvieron resultados positivos y aportaron información sobre cómo el consumo cultural en estudiantes de universidad es cambiante, determinado por factores como la edad, la facultad, la carrera y los medios de comunicación. Esto deja el camino abierto para un futuro rediseño con resultados idóneos.

Conclusiones

Este reporte se propuso identificar las modificaciones en los hábitos de consumo cultural de los universitarios de la UNACAR. Aunque este trabajo es de carácter teórico-documental, sentó las bases para el rediseño del instrumento de evaluación del Observatorio Cultural.

Para lograr este rediseño, se propone una metodología que incluye la formación de grupos focales, la aplicación de entrevistas semiestructuradas y la implementación de una encuesta piloto. El estudio se centrará en estudiantes de los primeros cuatro semestres de los campus I y III de la UNACAR, con el objetivo de obtener datos actualizados y representativos.

La investigación documental demostró que los estudios previos sobre consumo cultural han sido exitosos en la recolección de datos, lo que sugiere un camino prometedor para este rediseño. El rediseño del instrumento permitirá al Observatorio Cultural conocer y analizar los cambios en los hábitos de los estudiantes, contrastando la información con los datos obtenidos durante la pandemia de COVID-19, cuando las actividades eran principalmente virtuales.

En última instancia, documentar estos procesos socioculturales en la universidad es crucial, ya que provee antecedentes objetivos basados en el método científico que permiten proponer soluciones a los problemas en el diseño y realización de las Actividades de Formación Integral (AFI). El trabajo de revisión teórica y documental ha logrado fundamentar sólidamente las propuestas metodológicas, a pesar de la ausencia de datos empíricos directos en esta etapa.



Referencias

- Arellano, A. C. y Ceballos, G. (2013) Consumo cultural y jóvenes universitarios: una reflexión desde la comunicación. Diapason, Universidad de Colima.
- Bourdieu, P. (1987) Los Tres Estados del Capital Cultural. Actes de la Recherche en Sciences Sociales.
- Bourdieu, P. (1988) La Distinción. Criterios y bases sociales del gusto. Editora Taurus.
- Canclini, N. (1990) El Consumo Cultural: Una Propuesta Teórica. Aproximaciones Teórico- Metodológicas.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. [C.M.] art. 3., 2024.
- Cultura UNAM. (2020) <https://unam.blob.core.windows.net/docs/EncuestaConsumoCultural/14963111740213559559.pdf>
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón Quero, M., Savané, M.-A., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M., & Nanzhao, Z. (1996). La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Santillana Ediciones.
- Encuesta Nacional Sobre Hábitos Y Consumo Cultural 2020, Universidad Autónoma de México (UNAM).
- Frutos, M. (2022) Encuesta sobre hábitos y consumo cultural de los estudiantes de la UNACAR (2022). Universidad Autónoma del Carmen (Unacar).
- Guía para el Diseño y Registro de Actividades de Formación Integral, Unacar.
- Instituto de Educación Secundaria Pintor Colmeiro. (s.f.) Tema 3: Origen y Evolucion del Ocio y el Tiempo Libre. Xunta de Galicia. España.
- Ocampo, M. F. G. et al. (2022) Observatorio cultural de la UNACAR a partir de la Covid 19: andamiaje metodológico. Revista Boletín Redipe. Universidad del Pacífico (UP), Perú.
- Secretaría Académica. (2022) Presentación Resultados de los Foros EME 2022. Universidad Autónoma del Carmen (Unacar).
- Secretaría Académica. (2024) Presentación Resultados de los Foros EME 2024. Universidad Autónoma del Carmen (Unacar).

Suárez, J. L. y Alarcón, J. F. (2015) Capital cultural y prácticas de consumo cultural en el primer año de estudios universitarios. Revista Interamericana de Educación de Adultos.

Unacar SITIO Oficial (2023) Facebook.

Universidad Autónoma del Carmen (2022) Plan de Desarrollo Institucional e Desarrollo Institucional 2021 – 2025. Unacar. México.

Universidad Autónoma del Carmen. (2017) Modelo Educativo Acalán. Unacar.



MEMÍN PINGUÍN: MECANISMO DE RACIALIZACIÓN QUE NATURALIZÓ ESTEREOTIPOS EN LA CULTURA MEXICANA

Jorge Manzanilla Perez ¹

José Antonio García Álvarez²

DOI: 10.19136/cz.a18n37.6643:

Resumen

El cómic Memín Pinguín operó como un mecanismo de racialización que naturalizó estereotipos en la cultura mexicana. A través de una representación caricaturizada, el personaje reforzó jerarquías raciales dentro del imaginario nacional posrevolucionario, mientras sus compañeros Ernestillo y Carlangas encarnaban el ideal mestizo. La historieta disfrazó el racismo sistémico como folclor, siendo adaptada incluso con blackface en televisión. La polémica de 2005 por los timbres postales evidenció la normalización de estas representaciones, defendidas como patrimonio cultural pese a su carga discriminatoria. Hoy, Memín persiste como síntoma del racismo cotidiano en México, reflejado en chistes, memes y apodosos racializados. Su legado revela una pedagogía racial implícita que opera a través del humor, requiriendo un análisis crítico de sus mecanismos gráficos, narrativos y lingüísticos para desmontar su herencia.

Palabras clave:

Racialización, estereotipos, racismo estructural, interseccionalidad, representación racial

1 Doctor en Estudios Culturales por la Universidad de Arizona y académico especializado en expresiones culturales modernas desde perspectivas decoloniales. Ha publicado obras poéticas como Escarnio, Diáfano 23 y Negra efeméride, obteniendo menciones honoríficas y premios estatales. Su trabajo ha sido divulgado en medios de alto impacto como The New York Times. Actualmente publica investigación y poesía.

2 Doctor en Historia del Arte por el Colegio de Morelos e investigador de la Universidad Autónoma de Guerrero, especializado en arte mexicano posrevolucionario. Sus estudios abordan la agencia femenina y la disidencia cultural a través de figuras como Nahui Olin, Frida Kahlo y María Izquierdo. Coordinador del Cuerpo Académico Consolidado "Filosofía, Letras y Sociedad" y miembro del Sistema PRODEP.

Introducción

La risa que provocaba Memín Pinguín, con guion de Yolanda Vargas Dulché y dibujos de Sixto Valencia Burgos, en generaciones de lectores mexicanos nunca fue inocente. Detrás de sus aventuras infantiles operaba un proceso de racialización, entendido como la construcción social de categorías raciales que asignan significados jerárquicos a los cuerpos y naturalizan relaciones de poder (Delgado & Stefancic, 2000, p. 17). De este modo, la historieta articuló imaginarios coloniales con el proyecto nacionalista posrevolucionario, reproduciendo visual y narrativamente diferencias presentadas como naturales.

Este proceso se sostuvo mediante el uso de estereotipos, definidos como representaciones simplificadas que fijan rasgos físicos y morales a un grupo, limitando su reconocimiento como sujetos complejos y reforzando su subordinación simbólica (Matsuda, 2018, p. 36). Como señala Monsiváis, el personaje operó dentro de una tradición cultural que transformó la diferencia racial en espectáculo cotidiano, legitimado por su circulación masiva y su aceptación social (Monsiváis, 2008). La eficacia cultural de Vargas Dulché consistió en integrar estas representaciones en un formato popular que normalizó jerarquías raciales bajo la apariencia de entretenimiento.

Cuando Crenshaw formuló el concepto de interseccionalidad, como herramienta para analizar la convergencia de sistemas de opresión, estableció un marco útil para comprender cómo la racialización se articula con otras formas de desigualdad (Crenshaw, 2003, p. 139). En este sentido, Memín Pinguín no solo reflejó sensibilidades sociales preexistentes, sino

que participó activamente en la producción cultural de la diferencia racial en México. Richard Delgado y Jean Stefancic nos enseñaron a leer entre líneas estas representaciones aparentemente banales (Delgado & Stefancic, 2000). Lo que parecía humor ingenuo era en realidad racismo sistémico disfrazado de tradición popular. Cada viñeta en la que Memín aparecía con los ojos desorbitados y la boca desproporcionada, recurriendo a la estética de la caricatura racista que exagera los rasgos negroides para asociarlos con lo monstruoso o lo ridículo, así como cada frase construida desde una supuesta “gramática infantil” (“¡Jefecita, no me pegue!”), proponía naturalizar la idea de que las personas negras, aunque “buenas” y “leales”, estaban destinadas a ocupar los lugares subalternos: la servidumbre, la ignorancia y la dependencia eterna.

Generaciones más adelante, pudimos constatar la historieta de Memín Pinguín, resultó fundacional para la creación de uno de los personajes más emblemáticos de la televisión mexicana: “El Negro Tomás” del programa ¿Qué nos pasa? (Larrosa, 1998). Décadas después de que el cómic popularizara sus mecanismos de racialización, el sketch protagonizado por Héctor Suárez y producido por Emilio Larrosa para Televisa reprodujo deliberadamente los mismos códigos visuales y narrativos: la caracterización con blackface, la vestimenta a rayas, la personalidad estereotipada y la representación de la pobreza. Así, lo que en la historieta fue un dispositivo de naturalización de jerarquías raciales encontró en la televisión de finales de los años noventa un medio para actualizar y perpetuar aquellos imaginarios.

En contraste, la polémica de los timbres postales en 2005 dejó al descubierto las contradicciones de un país que se niega a verse racista. Mientras el gobierno estadounidense condenaba la imagen como

ofensiva, en México intelectuales como Carlos Monsiváis salieron a defenderla como parte del “afecto y aprecio de generaciones de lectores” (Monsiváis, 2005). Este episodio encontró un eco en las propias declaraciones del entonces presidente Vicente Fox, quien, al defender la emisión de los sellos, afirmó: “Nosotros nos sentimos muy orgullosos de Memín Pinguín” (Fox, 2005, como se cita en Monsiváis, 2005).

Desarrollo

La contradicción se vuelve insostenible si recordamos que el mismo Fox, en otra ocasión, justificaba la discriminación laboral contra los migrantes al señalar que a los mexicanos se les destinaban “trabajos que ni siquiera los negros aceptan” (Fox-Monsiváis, 2005). Esta defensa de Memín como “parte de la infancia mexicana” esconde una verdad incómoda: la paradoja de un cariño nacional hacia un personaje construido desde la humillación. ¿Cómo se vuelve tan querido alguien a quien se representa sistemáticamente como inferior, dependiente y caricaturesco? El afecto hacia Memín no anula el estereotipo, sino que lo revela como un racismo entrañable, naturalizado al punto de ser percibido como tradición y no como violencia simbólica.


Como el propio Monsiváis observa, aunque el dibujo subraye “la prominencia de los labios (‘el negro bembón’), para sus defensores “la mirada no es racista” (Monsiváis, 2005), justamente porque el racismo se ha vuelto invisible para quienes no lo padecen. Hoy, cuando artistas como Julio García Aguilar intentan rescatar a Memín desde una perspectiva decolonial, nos enfrentamos a la pregunta incómoda sobre qué hacer con estos archivos tóxicos de la cultura popular. No se trata de quemar los viejos ejemplares de la historieta, sino de leerlos como documentos históricos que delatan las estructuras profundas del racismo mexicano. Cada vez que un niño

afromexicano es llamado “Memín” como burla en la escuela, cada vez que surgen memes racializados en redes sociales, cada vez que el cine y la televisión recurren a estereotipos similares, estamos viendo el legado vivo de esta historieta que supo codificar demasiado bien las jerarquías raciales del México moderno. La risa que provocaba Memín Pinguín nunca fue solo risa. Fue también un modo de enseñar sin aparentar enseñar dónde estaban los límites de lo mexicano aceptable.

Desmontar esa herencia requiere más que condenas morales: exige una lectura crítica que, como propone Crenshaw, desvele las intersecciones entre raza, clase y representación cultural (Crenshaw, 2013).

El problema fundamental radica en que esta pedagogía opera en el nivel afectivo antes que en el discursivo. No necesita argumentos racistas explícitos porque se instala a través de la risa compartida, del chiste rápido, de la imagen aparentemente inofensiva. Como bien señala Crenshaw (2013), esta es precisamente la naturaleza insidiosa del racismo estructural: no requiere de declaraciones abiertamente discriminatorias cuando puede contar con un ejército de representaciones culturales que hacen el trabajo sucio de normalizar la jerarquía racial. Memín Pinguín fue el profesor más efectivo de esta asignatura no escrita sobre quién merece ser tomado en serio y quién debe contentarse con ser el payaso de la función.

La aceptación masiva de Memín Pinguín no puede explicarse únicamente por su componente racista, sino también por sus cualidades narrativas y su inserción en la cultura de masas. La historieta combinó melodrama, humor y situaciones cotidianas que facilitaron la identificación emocional del público, lo que contribuyó a su legitimación cultural y a su permanencia editorial (Vargas Dulché y Valencia Burgos, Memín Pinguín, vol. 17). Este éxito se reflejó en su amplio tiraje, que alcanzó



hasta un millón o un millón y medio de ejemplares semanales y una amplia distribución en América Latina, lo que evidencia su consolidación como producto central de la industria editorial (“Historia de Memín Pinguín”). Su impacto cultural no radicó únicamente en el contenido del personaje, sino en su inserción dentro de un sistema de producción y consumo que incluía editoriales, redes de distribución y lectores que ya participaban en formas específicas de cultura popular. Como señala Monsiváis, la historieta formó parte de un entorno cultural que transformó los impresos populares en referentes cotidianos, lo que explica su permanencia y aceptación dentro del imaginario social (“De las tribulaciones de Memín Pinguín”). De este modo, su relevancia cultural debe entenderse como resultado de la convergencia entre sus recursos narrativos, su circulación masiva y las condiciones sociales que hicieron posible su amplia recepción.

Este fenómeno puede comprenderse con mayor precisión desde una perspectiva sociológica que atienda la relación entre cultura, imaginario e identidad. Como señala Héctor Fernández L’Hoeste, el éxito y la controversia de Memín Pinguín evidencian un “choque de imaginarios” en el que las representaciones culturales adquieren significados distintos según las estructuras sociales que las producen y consumen (Fernández L’Hoeste, 2008, p. 30). En el caso mexicano, el autor sostiene que la diferencia social ha sido históricamente

interpretada a través de la clase más que de la raza, lo que contribuyó a que el personaje fuera percibido como una figura entrañable antes que problemática.

Esta condición permitió que la historieta alcanzara ventas semanales de hasta un millón y medio de ejemplares y se integrara plenamente a la vida cotidiana de millones de lectores (Fernández L’Hoeste, 2008, p. 32). Desde esta perspectiva, su impacto no se explica por un efecto aislado del texto, sino por su articulación con un imaginario colectivo que ya contenía esas formas de representación. Así, la historieta funcionó como un dispositivo cultural que reflejó y reforzó estructuras sociales preexistentes, lo que explica simultáneamente su éxito comercial, su legitimación simbólica y las controversias que surgieron en contextos culturales distintos.

En la actualidad, diversos productos culturales continúan reproduciendo mecanismos de racialización semejantes a los observados en Memín Pinguín. Por ejemplo, la serie animada *Primos* producida y dirigida por Disney, fue objeto de críticas por presentar representaciones simplificadas de la cultura latinoamericana, incluyendo el uso de recursos visuales y narrativos que reducen la complejidad cultural a estereotipos reconocibles (Wikipedia, 2026). Asimismo, la publicidad contemporánea ha sido cuestionada cuando reproduce asociaciones simbólicas entre el color de piel y valores sociales o estéticos, lo que evidencia la persistencia de jerarquías racializadas dentro del discurso mediático (The Guardian, 2025). Estos casos demuestran que los mecanismos de racialización no pertenecen exclusivamente al pasado, sino que persisten y se reconfiguran en los medios contemporáneos, lo que confirma la vigencia analítica del caso de Memín Pinguín para comprender la continuidad de estas estructuras en la cultura popular actual.

Referencias

- Crenshaw, K. (2003). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 2003(1), 139–167.
- Delgado, R., & Stefancic, J. (Eds.). (2000). *Critical race theory: The cutting edge*. Temple University Press.
- Fernández L’Hoeste, H. (2006). De estereotipos vecinos: Memín Pinguín como una oportunidad perdida. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre la Historieta*, 6(23), 26–36. https://revista.tebeosfera.com/documentos/de_estereotipos_vecinos_memin_pinguin_como_una_oportunidad_perdida.html
- Larrosa, E. (Productor). (1998). *El Negro Tomás* [Sketch de televisión]. En *¿Qué nos pasa?* Televisa.
- Matsuda, M. J. (2018). *Words that wound: Critical race theory, assaultive speech, and the First Amendment*. Routledge.
- Monsiváis, C. (2005, 27 de julio). De las tribulaciones de Memín Pinguín. *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/2005/07/27/index.php?section=opinion&article=024a1pol>
- Monsiváis, C. (2008). De las tribulaciones de Memín Pinguín. *Emisférica*, 5(2). Hemispheric Institute. <https://hemisphericinstitute.org/es/emisferica-5-2-race-and-its-others/5-2-dossier/e52-dossier-de-las-tribulaciones-de-memin-pinguin.html>
- Muhammad, I. (2025, 15 de enero). Dove’s new ad campaign sparks debate on race and beauty standards. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/business/2025/jan/15/dove-ad-campaign-race-beauty>
- Primos (TV series). (2026, 20 de febrero). En Wikipedia. [https://en.wikipedia.org/wiki/Primos_\(TV_series\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Primos_(TV_series))
- Vargas Dulché, Y., & Valencia Burgos, S. (2006a). *Memín Pinguín*. Edición homenaje (Tomo I). Editorial VID.

APRENDIZAJE PARA LA VIDA Y EDUCACIÓN CONTINUA: CASO ENSAMBLES CONTEMPORÁNEOS UNIVERSITARIOS

Francisco Javier Esparza Núñez¹

Raúl Armando Hernández Glory²

DOI: 10.19136/cz.a18n37.6693

Resumen

La música, como cualquier disciplina artística, requiere de un seguimiento y constancia en la práctica y estudio teórico, para poder ejecutar de una manera armoniosa y agradable cualquier instrumento musical. Al respecto, existen actualmente espacios que brindan esta opción no solo para músicos profesionales, sino semiprofesionales y amateurs, que reconocen la importancia de ampliar el dominio de su instrumento y los conocimientos necesarios para una mayor destreza en ello.

En este sentido, el Taller de Ensamblados Contemporáneos que ofrece la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, es una opción firme de educación continua y aprendizaje para la vida, de gran utilidad para quienes acuden a las sesiones programadas a lo largo de un semestre. Esta continuidad, respaldada en el estudio, práctica y conjunción con otros ejecutantes, permite comprender y tocar mejor los instrumentos musicales, así como asimilar la participación y protagonismo equilibrado que se debe tener en cada interpretación.

Palabras clave: música, patrones rítmicos, acompañamiento musical.

1 Técnico Superior Universitario en Música y Egresado de la Licenciatura en Desarrollo Cultural de la UJAT. Es músico y productor musical; docente en el Centro de Desarrollo de las Artes (CEDA), en los talleres de: Ensamblados Contemporáneos, Bajo Eléctrico y Piano.

2 Doctor en Sistemas y Ambientes Educativos. Profesor investigador de la DAEA y Director del Centro de Desarrollo de las Artes (CEDA) de la UJAT.

Introducción

La música, al igual que otras disciplinas artísticas de los ámbitos escénicos, plásticos, visuales, literarios, entre otros; son de gran relevancia para Tabasco, ya que cuenta con gran diversidad en la creación artística en donde se identifican escritores, escultores, compositores, bailarines, cantantes entre otros, que han dado popularidad nacional e internacional a la entidad, lo que además pudiera representar de modo significativo un atractivo turístico que conlleve desarrollo económico y social para nuestra entidad.

En este mismo tenor, es importante resaltar que Tabasco cuenta con una oferta educativa de enseñanza de las bellas artes en distintas modalidades, desde la enseñanza inicial, hasta la profesionalización de dichas artes en instituciones gubernamentales, municipales, estatales, federales y hasta del sector privado, la cual han tomado posición en los distintos espacios académicos y culturales en que a lo largo de los años ha existido en nuestra entidad. De esta oferta, algunos programas han perseverado y otros desaparecidos, pero han tenido un impacto en el desarrollo social y cultural del estado, con la aportación a la sociedad, de artistas y profesionales de las artes, mejor formados.

La Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), participa también de esta oferta como institución de educación superior y profesionalizante en el estado de Tabasco respecto al arte y la música en particular, ofreciendo espacios de crecimiento para los estudiantes de la universidad principalmente, pero también para la sociedad tabasqueña. En este rubro destaca el Centro de Desarrollo de las Artes (CEDA), el cual desde hace 47 años

ofrece a la sociedad tabasqueña 19 talleres de enseñanza en estas disciplinas (UJAT, 2026).

De igual forma, en el área de las artes musicales la UJAT ofrece la carrera de Técnico Superior Universitario en Música (TSUM), la cual desde su creación en 2009 ha contribuido en la formación de músicos profesionistas con grado académico, brindando mejores oportunidades para los profesionales en las artes musicales.

Aunque las oportunidades para los músicos y la oferta educativa para ellos son cada vez más amplias, aún existen varios nichos por cubrir ante esa oferta educativa y potencial de crecimiento respecto a otras ciudades del país, que cuentan con mayor infraestructura educativa y desarrollo en materia de cultura.

De tal modo, el estado crece y se encauza a la formación de nuevos talentos; en este aspecto, el taller de Ensamblés Contemporáneos del CEDA, ofrece un programa que se reconoce como aprendizaje a lo largo de la vida y educación continua, el cual brinda mayores oportunidades de conocimientos y experiencias a los profesionistas, pero también a los artistas empíricos que no estudiaron profesionalmente música pero se han desenvuelto durante años en este ámbito, así como a talentos emergentes, que encuentran



allí un espacio para crecer y aprender de músicos con más trayectoria.

Desarrollo

La concepción de aprendizaje a lo largo de la vida (AV) se identificó inicialmente en el informe “La educación encierra un tesoro” que presentó la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI presidida por Jacques Delors, a la UNESCO. En este documento, se plantea el significado de AV como una estrategia para la adquisición de cualificaciones nuevas adecuadas a los frecuentes cambios en el mundo (Delors, 1996).

Asimismo, el concepto nace como opción de educación posterior a la educación básica, además sostiene la idea de una democratización de la educación en donde cualquier persona con la intención de aprender algo lo puede hacer. En este sentido, el Aprendizaje a lo Largo de la Vida podría definirse como “toda actividad de aprendizaje realizada a lo largo de la vida con el objetivo de mejorar los conocimientos, las competencias y las aptitudes” (Belando Montoro, 2017, p. 221).

Por otra parte, el concepto de educación continua (EC) se asocia al ambiente laboral. Las entidades laborales requieren trabajadores capacitados, por lo que empresas e instituciones, sobre todo, se ven obligadas a mantener o solicitar actualización constante a sus colaboradores. Este término resulta estrechamente vinculado a los conceptos de capacitación y profesionalización, el primero orientado hacia la adquisición de conocimientos, así como desarrollo de destrezas para el ámbito laboral mientras que el segundo, en la búsqueda del reconocimiento de oficios y ocupaciones además de la mejora profesional.

En Gran Bretaña, Estados Unidos y otros países la EC se relaciona con educación para adultos, esto desde el siglo XVIII. De hecho, ya en el siglo XIX inician en

varios países europeos las clases nocturnas y clases de domingo (Medina Ferrer et al., 2013). Estos hechos, sientan los precedentes y referencias de la modalidad de EC en el tiempo. Se concluye entonces que la EC se origina en el ámbito laboral, sosteniendo un vínculo cercano con esa realidad, sin embargo, esta modalidad puede comprender más esferas de la vida humana como el desarrollo de habilidades tecnológicas.

En el caso del Taller de Ensamblajes Contemporáneos del Centro de Desarrollo de las Artes, con registro 0011/L-TEC-22 en la Dirección de Fortalecimiento Académico de la UJAT con fecha de 13 de diciembre de 2022 e inicio de operaciones en 2023, contiene en su vocación original de enseñanza musical, estas dos variantes educativas debido a su función como un área de extensión de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco en donde lo mismo se atiende a la comunidad universitaria que al público en general.

El objetivo del taller es integrar músicos instrumentistas con conocimientos básicos de instrumento, armonía moderna y notación musical para que se desarrollen en un ámbito profesional, con los conocimientos teóricos y técnicos que le ayuden a comprender y desenvolverse en la vida real de la industria de la música y el espectáculo, conociendo valores como el compromiso, trabajo en equipo, responsabilidad y profesionalismo.

Cabe destacar que por ensamble musical se entiende de una agrupación de músicos interpretando en conjunto una obra a partir de patrones rítmicos y armónicos. Igualmente se debe considerar que, existe variedad de ensambles musicales que se pueden catalogar de acuerdo a su composición instrumental, género musical que interpreta o formación de los participantes. De esta manera se identifican ensambles de viento o percusión, de cuerdas, así como los corales. Todos



estos tienen características particulares que establecen su sonoridad y repertorio además de su formación y preparación. Es importante señalar que, desde un punto de vista socioemocional, la práctica musical en grupo puede facilitar la cooperación, la empatía, la cohesión social y el buen trato, contribuyendo así al desarrollo de las habilidades interpersonales y el desarrollo del tejido social (Correa y Parga, 2025). Y es que, en la interpretación musical en grupo, las propias interacciones fomentan la confianza, la seguridad y, en consecuencia, la comunicación entre las diferentes personas que interpretan, que ayuda a facilitar la comunicación en los grupos e interacciones orales generadas en los diferentes contextos (Escoda y Pulido, 2018).

En el caso del taller de Ensamblés Contemporáneos del CEDA, el cual secciona su periodo de enseñanza teórico-práctica en tres semestres, durante el trayecto que ha recorrido desde su reciente apertura ha logrado egresar a más de 20 músicos, quienes, durante las sesiones y ensayos, han tenido diversas vivencias y experiencias acordes a lo descrito en líneas anteriores, pero también en la preparación de repertorio para ser expuesto en diversos foros y espacios artístico-culturales, dentro y fuera de la universidad; donde se expresa íntegramente lo que se desarrolla

en todo el proceso, cumpliendo el objetivo planteado en el programa.

Metodología

Con la finalidad de conocer el impacto y las aportaciones que el Taller de Ensamblés Contemporáneos del CEDA genera en sus estudiantes, como método se abordó en esta investigación de naturaleza cualitativa, un Estudio de Caso de tipo descriptivo comparativo, usando como herramienta de recolección la entrevista estructurada.

Se consideró pertinente este método puesto que no demanda grupos muy grandes, ni entornos de laboratorio, ya que puede aplicarse solamente en la investigación de fenómenos producidos de manera natural, que no pueden reproducirse a voluntad, contexto que se identifica en el taller. Además, este método implica la formulación de preguntas que no están destinadas al informante sino al investigador, con el propósito de garantizar que se obtenga la evidencia que se requiere para contrastar las proposiciones teóricas del estudio (Cardona, 2020, p.115).

En el caso que se presenta, se entrevistaron 6 estudiantes del taller, de los cuales 4 fueron hombres y 2 mujeres, distribuidos en las categorías que se han identificado en el componente de la matrícula en cada ciclo: profesionales, semiprofesionales y amateurs (Ver Tabla 1), de tal manera que pudiera obtenerse información sobre algunas dimensiones específicas, desde ángulos distintos.

Tabla 1
Categorías de entrevistados, acorde a su formación y práctica

PROFESIONAL	SEMI PROFESIONAL	AMATEUR
P 1	SP 1	A 1
P 2	SP 2	
P 3		

(Nota: Elaboración Propia, 2026)



Análisis

Las entrevistas se enfocaron en aspectos esenciales que generaron información suficiente para poder interpretar y valorarlas de manera que quedara claro el impacto que tiene cursar el taller para los entrevistados. De tal manera, para fortalecer la opinión sobre la influencia que puede tener la estancia en el taller, es indispensable verificar que todos hubieran cursado por lo menos dos semestres en el mismo.

Para el caso de los 6 entrevistados, se planteó desde el principio una pregunta que despejara esta duda y se comprobó que todos cumplieron con el requisito de haber estado por lo menos dos semestres en el taller de ensambles contemporáneos, habiendo incluso dos de ellos que cursaron hasta por 4 ciclos el taller.

En la búsqueda de obtener más información, se dirigieron preguntas para conocer dimensiones de influencia distintas como: Expectativas, conocimientos adquiridos, actividad musical actual y opinión sobre impacto local del taller. Las respuestas permiten confirmar las diversas visiones que los candidatos interesados tienen sobre el taller antes de su ingreso.

En cuanto a las expectativas, es de llamar la atención que por lo menos un músico de cada categoría manifestó el hecho de aprender técnicas nuevas ya fuera, para poner en práctica sobre conocimientos previos o mejorar estos. Por otra parte, un profesional, planteó en su expectativa el conocimiento de la música con un enfoque académico, mientras que los otros expresaron la idea de mantener su condición física para el canto o poder participar con una banda en vivo.

Asimismo, en materia de conocimientos adquiridos (Ver Tabla 2) se identifican puntos en común entre los músicos. Por lo menos dos de ellos en distintas categorías, reconocieron la fortaleza y/o confianza que obtuvieron en su paso por el taller para ejecutar diferentes géneros musicales. Uno más de la categoría profesional señaló haber conocido a músicos que le influenciaron positivamente, mientras que un semiprofesional manifestó el fortalecimiento de conceptos o valores para el trabajo de un músico.

En la categoría profesional también un entrevistado señaló que su estancia le sirvió para verificar sus capacidades adquiridas, mientras que el músico amateur destacó que mejoró su técnica y con ello obtuvo confianza en su ejecución durante las presentaciones.

Tabla 2
Conocimientos Adquiridos

P 1	P 2	P 3
Conocí mi nivel musical actual.	Verifiqué capacidades adquiridas durante años de práctica y estudio	Conocí músicos con más experiencia que me influenciaron de forma positiva

(Nota: Elaboración Propia, 2026)

Cabe destacar que también se preguntó a los entrevistados sobre su dedicación actual en la música, con la intención de conocer qué aplicación directa en su entorno actual imprimen con el progreso adquirido en el taller y así también se reconoce la eficacia de haberlo cursado.

En ese sentido, de los profesionales uno de ellos comentó que en el presente labora activamente con dos agrupaciones, una de ellas de gran reconocimiento regional como Chemaney de Tabasco y además Los Cavernícolas. Otro manifestó laborar con diferentes proyectos, entre ellos: Grupo Class, Fama Music, Sabor Latino, Chameleon, Exiliados, El Ronko Musical, MyE La Banda Que Manda, por mencionar algunos; que le permiten poner en práctica diversos géneros musicales. El otro profesional entrevistado señaló que actualmente “las experiencias adquiridas me ayudan en los proyectos musicales que llevo a cabo en la iglesia, ya que tengo una escuela de música sacra donde se enseña instrumento y canto” (Comunicación personal, 16 de febrero, 2026). En el caso de los semiprofesionales, uno de ellos señaló que tiene su proyecto propio como cantante, con el grupo musical Los Andariegos, mientras que el otro también participa como cantante solista en espacios culturales de la ciudad.

Por su parte, el entrevistado amateur señaló que actualmente toca en la orquesta de la escuela de música Alfonso Denis, en la orquesta Incógnita, formada por adolescentes, y con el grupo de mariachi juvenil Semilleros Creativos, “donde aplico lo que voy aprendiendo en el taller” (Comunicación personal, 17 de febrero, 2026).

Con relación a la dimensión relativa al impacto local del taller, las opiniones fueron variadas. De los profesionales, uno de ellos manifestó que el taller brinda oportunidades a músicos con dedicación activa que, por cuestiones de tiempo debido a sus compromisos, no pueden estudiar una carrera.

Otro profesional señaló que tiene un gran impacto en los principiantes ya que aún no conocen por fuera a muchos músicos y pese al estudio diario del instrumento, es necesario ensamblar con otros músicos como parte del estudio. Coincide con el último profesional quien destaca la interacción que se vive en el taller con otros músicos, al integrar grupos para ejecutar, además que abre el panorama con las presentaciones o shows que se presentan en vivo como parte de las actividades del taller.

Uno de los semiprofesionales señaló que, en cuanto al impacto del taller, este “funge como una “cantera” en la que se contribuye a la formación de músicos profesionales y al desarrollo de sus competencias” (Comunicación personal, 16 de febrero, 2026). Otro más destacó que el taller repercute directamente en la calidad musical del estado al tiempo que cada vez hay más interesados en formar parte de este programa.

Finalmente, el entrevistado amateur explicó que el taller impacta en los músicos que quieren aprender más y aún no pueden estudiar una carrera por su edad u ocupaciones, pues entre otras cosas ofrece la posibilidad de experimentar al tocar con públicos distintos en diferentes foros como el Teatro Universitario, Explanada del CIVE, entre otros.

Conclusiones

Las edades, nivel de dedicación, así como géneros variados de los entrevistados, quienes ofrecieron la información que se contrasta en el texto, permiten confirmar la correlación que se plantea desde el principio sobre el taller de Ensamblajes Contemporáneos del CEDA como alternativa de Aprendizaje para la vida y educación continua para músicos del Estado de Tabasco.

En este sentido destaca el hecho de que el taller de ensambles contemporáneos es percibido como un espacio en donde se aprenden nuevos conocimientos musicales, mientras que se confirman y fortalecen

otros más, cimentados en la actividad de ejecución en grupo o equipo, es decir la práctica constante en ese formato, lo que precisa de una revisión permanente de fundamentos e innovaciones musicales que son de utilidad para los músicos, sean o no profesionales.

Si bien, los integrantes del taller llegan con conocimientos previos, para poder ingresar al mismo, la realidad es que durante su estancia desarrollan competencias que les permiten ampliar su panorama musical y con ello sus posibilidades profesionales, al conocer nuevos géneros, pero también a otros músicos con los que hacen equipo en este proceso pedagógico, haciéndolo más eficaz e incluso divertido; permitiéndoles además hacer conciencia de una preparación permanente tanto en lo individual como en lo colectivo.

Por otra parte, cabe mencionar que además el taller atiende estrategias que integran el Plan de Desarrollo 2024-2028 de la UJAT, en su eje Cultura, identidad y legado UJAT. Destaca particularmente, por la relación con esta investigación, la estrategia 10, la cual se refiere a Diseñar y ejecutar proyectos innovadores que propicien el desarrollo y difusión de culturas, artes y deportes, que trasciendan de las aulas y satisfagan necesidades de la comunidad universitaria y la sociedad tabasqueña.

Referencias

Belando M., M. R. (2017). Aprendizaje a lo largo de la vida. Concepto y componentes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 75, (1), 219-234. doi:10.35362/rie7501255

Cabedo Más, Alberto (2011) La educación musical a lo largo de la vida. Aprendizaje a lo largo de la vida, envejecimiento activo y cooperación internacional en los programas universitarios para mayores Vol. 1. 191-207

- Cardona, F.A. (2020). Metodología de investigación Cuantitativa & Cualitativa. Aspectos conceptuales y prácticos para la aplicación en niveles de educación superior (1ª Ed.)
- Correa Fuentes, B. J., & Parga Herrera, M. H. (2025). El Ensamble Musical como Estrategia para el Desarrollo de la Comunicación Oral, No Verbal e Interpersonal en Estudiantes de Educación Básica Secundaria. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 6 (2), 2670 –2683. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i2.3791>
- Delors, J. (1996). La educación: Encierra un tesoro. UNESCO.
- Escoda, A. P., & Pulido, P. C. (2018). Smartphone y redes sociales para el desarrollo de competencias mediáticas y digitales en niños y adolescentes: *Musical.ly. Aula Abierta*, 47(3), Article 3. <https://doi.org/10.17811/rifie.47.3.2018.281-290>
- Lee, D. (2017). Numbers, Instruments and Hands: The Impact of Faceted Analytical Theory on Classifying Music Ensembles. *KNOWLEDGE ORGANIZATION*, 44(6), 405-415. <https://doi.org/10.5771/0943-7444-2017-6-405>
- Medina Ferrer, B., Llorent García, V. J., & Llorent Bedmar, V. (2013). Evolución y concepto de la educación permanente en España. *Revista de Ciencias Sociales*, 19 (3), 511-522. Guadalajara. <http://www.riudg.udg.mx/handle/20.500.12104/90546>

REFERENCIAS CULTURALES EN LAS EXPRESIONES IDIOMÁTICAS

Sheyla Estefanía Morales Veites ¹
Rodolfo Gómez Hernández ²

Resumen

DOI: 10.19136/cz.a18n37.6578

El presente artículo tiene como eje central el tema de las referencias culturales, inclinándose al apartado de las traducciones de las expresiones idiomáticas del idioma francés y como lograr traducir y entender de manera correcta al español en diferentes contextos.

Palabras clave: Traducción, lenguas, expresiones, definición.

Introducción

El objetivo de este análisis es el de identificar el papel que tiene el traductor dentro del proceso de comunicación entre dos idiomas. Se concluye que la cultura que predomina en los textos queda manifiesta y visible únicamente en el contraste con otras culturas. Además de que la implementación de referencias culturales en textos es un proceso habitual con el que un traductor tiene que afrontar ante un texto. La tarea de un traductor va más allá de darle un significado literal a las palabras de un idioma a otro, cuando empezamos a darle significado en nuestra propia lengua, debemos entender primero, el trasfondo que existe en su lengua madre, el significado que existe más allá de lo literal y dependiendo del contexto decidir cuál será el significado más acertado y cerca si mantenemos el mismo registro o cómo trasladamos elementos que tal vez no funcionen de la misma manera en la cultura meta, no para entender de una manera más fácil el trabajo realizado por el traductor para resolver ciertos problemas de traducción; traducimos en función de los ideales políticos dominantes en estados dictatoriales, de unos sistemas de valores y normas dominantes dentro de la cultura meta, etc.

¹ Licenciada en Idiomas con formación traducción e interpretación de lenguas extranjeras. Posee habilidades de adaptación a entornos multiculturales y trabajo en equipo. Comprometida con el aprendizaje continuo y el desarrollo de competencias lingüísticas para contribuir al logro de objetivos académicos y profesionales.

² Licenciado en Idiomas y Maestría en Educación. Profesor e investigador de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco y del Instituto Tecnológico de Villahermosa. Cuenta con certificaciones de inglés y francés, así como de cursos y diplomados en el extranjero como Francia, Canadá y Estados Unidos.

Esto significa que el traductor tiene poder sobre el texto que traduce, el poder de gustar más o menos al público para el que traduce en ese momento, el poder de cambiar el registro del texto original, el poder de introducir nuevos valores, nuevos modelos literarios, cómo llegan elementos procedentes de otras culturas a la cultura meta, básicamente la traducción no es un acto neutral y es claramente un acto de manipulación.

Las expresiones idiomáticas son frases o expresiones que tienen un significado diferente al literal, son culturales y dependen del contexto. Algunas características de las expresiones idiomáticas son:

Son figurativas: no se interpretan de manera literal.

Son culturales: pueden variar según la región o país.

Son contextuales: dependen del momento y situación en que se utilizan.

Son comunes: se utilizan en la vida cotidiana.

A lo largo de la historia, las expresiones idiomáticas han tomado forma según la época y la manera de comunicarnos como sociedad según nuestras herramientas tecnológicas y culturales, repasemos brevemente algunos ejemplos:

Antigüedad: Las expresiones idiomáticas se originaron en la antigua Grecia y Roma, donde se utilizaban para agregar profundidad y significado a la comunicación. Los filósofos griegos, como Aristóteles, empleaban metáforas y expresiones figurativas en sus escritos.

Edad Media: Durante la Edad Media, las expresiones idiomáticas se transmitían oralmente y se utilizaban en la literatura y la poesía. Los trovadores medievales empleaban expresiones idiomáticas para describir emociones y sentimientos.

Renacimiento: En el Renacimiento, las expresiones idiomáticas se volvieron más complejas y sofisticadas. Los escritores como William Shakespeare y Miguel de Cervantes las utilizaron en sus obras para agregar riqueza y complejidad al lenguaje. Siglos XVII y XVIII: Las expresiones idiomáticas se convirtieron en una parte integral del lenguaje cotidiano. Los escritores como Molière y Voltaire las emplearon para satirizar y criticar la sociedad.

Siglo XIX: El romanticismo y el realismo literario llevaron a un aumento en el uso de expresiones idiomáticas para describir emociones y experiencias humanas.

Siglo XX: La globalización y la tecnología han llevado a la creación de nuevas expresiones idiomáticas y a la difusión de las existentes a través de la cultura popular y los medios de comunicación.

La escritura es la herramienta más efectiva para compartir las expresiones idiomáticas, éstas a su vez se complementan con las referencias culturales para lograr una traducción efectiva,



partiendo como mencionamos al principio, del contexto literario que le otorga su lengua madre para así llevarlo a la lengua meta. Se deben tomar en cuenta los elementos que se utilizan en el lenguaje, la literatura, el arte, la música, el cine, entre otros, para evocar significados, conceptos, personajes, eventos o símbolos de una cultura específica.

En el caso de la comunicación entre dos idiomas, como es el caso de la traducción, se añade la dificultad de "trasplantar" el mensaje del texto que se traduciera otra realidad cultural. Nord (2014, p. 24), nos explica que el mensaje del texto tiene que ser referido a la realidad cultural del receptor de la cultura meta, es decir, hay que sobrepasar la llamada "barrera cultural".

Vermeer (1986, p. 34) considera que la condición para que el 'translatum' se pueda convertir en un elemento integral de la cultura meta, consiste en desatar un fenómeno de sus culturales anteriores de la cultura base e implantarlo en nuevos entramados culturales de la cultura meta. Solamente así se podría lograr lo que llamamos coherencia pragmático-cultural de un texto traducido.

Sin embargo, la cultura que predomina en los textos queda manifiesta y visible únicamente en el contraste con otras culturas. La complejidad de la traducción se refleja en esta parte, el original y su traducción son textos especiales que se distinguen de los textos usados en la comunicación monocultural porque se refieren tanto al contexto lingüístico y cultural de la cultura madre como de la cultura meta. Con esto, los textos se encuentran en un área de tensión. Con esto, los textos se encuentran en un área de tensión. Uno de los dilemas más importantes de la interrelación entre

lengua, texto, cultura y traducción es de qué manera y de qué forma los textos transmiten hechos específicos y no específicos de índole cultural (Gercken, 1999). Además, la pregunta es cómo las normas comunicativas y culturales existentes que subyacen en la estructura base del texto dirigen la textualización en su superficie.

Siguiendo a Zuloaga (1980: 141-165), intentaremos establecer las características de las expresiones idiomáticas y su clasificación. En principio debemos entender que son parte del saber lingüístico de la comunidad, es decir, todo hablante de la lengua a la que pertenezcan debe conocerlas, al menos algunas de ellas. Su uso es tan común que están institucionalizadas, estandarizadas y convencionalizadas. El uso repetido en la comunidad lingüística las fija arbitrariamente. Se puede decir que destacan por su estructura material, por su carácter icónico, por sus rasgos semánticos peculiares, por sus comentarios metalingüísticos y por emplearse de forma recortada. Las expresiones idiomáticas son construcciones cortas que presentan su contenido mediante una imagen concreta de orden visual, por lo tanto, tienen un significado literal y un sentido metafórico.

En primer lugar, debemos aprender las diferencias entre los verbos y pronombres más utilizados en el español y francés y como se deben traducir de la lengua de origen a la lengua meta. El verbo impersonal español HABER, avoir en francés, toma la y que se antepone en todos sus tiempos; y solo va en la tercera persona singular, lo mismo que en español. Que la oración sea expositiva, interrogativa o negativa, la y irá primero, y eu después; pero antes del verbo avoir.

Haber/Haber habido avoir/y avoir eu	y	Por otra parte, los pronombres EL, LA, LOS, LAS siguen siempre en español al verbo SER, en francés nunca se traducen; y las varias personas del verbo en español, son siempre la tercera singular en francés, menos la tercera plural del español que se traduce por la tercera plural francesa, precedida de ce en las afirmativas, o en las negativas; y ce siguiendo al verbo en la interrogativa.
Positivo		
hay.	il y a.	
había.	il a avait.	
hubo.	il y eut.	Afirmativa
habrá.	il y aura.	Soy yo el que. C'est moi qui.
habría.	Il y aurait.	Eres tu el que. C'est toi qui.
que haya.	qu'il y at.	Es el, es ella, el que, la que. C'est lui, c'est elle, qui.
que hubiese.	qu'il y eut.	Somos nosotros los que , las que. C'est nous qui.
Negativo		
no hay.	il n'y a pas.	Son ustedes, los que, las que. C'est vous qui.
no había.	il n'y avait pas.	Son ellos, ellas, los que, las que. C'sont eux, elles qui.
no hubo.	il n'y eut pas.	Es mi amigo el que. C'est mon ami qui...
no habrá.	il n'y eut aura pas.	Son mis maestros los que. Ce sont mes maitres qui...
no habría.	il n'y aurait pas	
que no haya.	qu'il n'y ait pas.	
que no hubiese.	qn'il n'y eut pas.	

Interrogativa

¿soy yo el que? Est-ce moi qui?

¿eres tu el que? Est-ce toi qui?

¿es el, es ella, el que, la que... Est-ce lui, est-ce elle, qui? Etc.

¿somos nosotros, as, los que, las que..? Est-ce nous qui? Etc.

¿son ustedes, los que, las que..? Est-ce vous qui? Etc.

¿son ellos, ellas, los que, las que..? S o n t - ce eux, elles qui? Etc.

Negativa

No soy yo el que. Ce n'est pas moi qui.

No eras tu el que. Ce n'était pas toi qui.

No fue el, ella la que. Ce ne fut pas elle, lui qui.

No seremos nosotros, as, los que Ce ne sera pas noi qui.

Conclusiones

La implementación de referencias culturales en textos es un proceso habitual con el que tiene que lidiar un traductor a menudo cuando se enfrenta a un texto, en el caso de textos audiovisuales, nos encontramos por un lado que dichas referencias pueden estar asociadas a una imagen o no, y por otro lado las restricciones técnicas que caracterizan a estos textos, lo que condicionará más su traducción.

Por todo esto, el traductor se ve en la necesidad de manipular el texto para cumplir con unas expectativas por parte del espectador meta y para mantener unos niveles de calidad cada vez mayores. De manera concreta, podemos concluir que la tendencia en la traducción de las referencias culturales analizadas es la extranjerización, pero que se aplica empleando diferentes mecanismos de traducción como conservarlas en la lengua original, pero traducidas a cada una de las lenguas metas, estas se amplían o se reducen, compensando pequeñas pérdidas e incluso eliminándolas. Se aprecia claramente que el texto meta español resulta más intrusivo que el texto meta francés y los traductores se han permitido muchas más libertades para manipular el texto. Con los ejemplos expuestos anteriormente logramos descifrar la importancia de verbos y pronombres para realizar una correcta interpretación del idioma meta.



Además de tener en cuenta los registros de lengua, de verificar si las expresiones están o no están en desuso, si vienen recogidas en los diccionarios, si pertenecen o no pertenecen a la lengua oral o a la lengua consensuada, etc., también tendremos que tener en cuenta cuando haya varias expresiones sinónimas, la adecuación de las palabras que forman las expresiones en los dos idiomas.

Por último, para traducir una expresión idiomática hay que conocerla por haberla aprendido, o buscarla en un diccionario especializado o intentar rastrear su significado a través de la historia. Sin embargo, para traducir un texto general sólo hay que sentarse delante del texto y seguir las fases propuestas en el apartado anterior.

La traducción de las expresiones idiomáticas también presenta algunas concomitancias con algunos tipos de texto. Por ejemplo, los textos literarios también suelen tener referencias culturales, lo que también implica que el traductor debe hacer uso de los conocimientos adquiridos, o realizar un seguimiento de tales referentes.

La traducción de las expresiones idiomáticas se parece a la traducción de la publicidad en el sentido de que ambas son traducciones comunicativas, pues buscan el impacto en el receptor y a menudo utilizan fórmulas distintas y expresiones diferentes en cada idioma. Sin embargo, se diferencian en que, aunque en ambos casos se produce una evolución con el paso del tiempo, ésta es mucho más rápida en el caso de la publicidad.

A pesar de todas estas diferencias y similitudes, el objetivo que se persigue en el caso de las expresiones idiomáticas (EI) es el mismo que en cualquier acto de traducción: para una expresión

idiomática concreta de la lengua meta (LM), es preciso encontrar otra en la lengua receptora que tenga el mismo contenido semántico y la misma expresividad que la EI de la LM y, además, pueda utilizarse en los mismos contextos.



Referencias

- Bassnett, S., Lefevere, A. (1990). Translation, History and Culture. Londres y Nueva York: Pinter Publishers
- Casas Gomez, M (1999) Las relaciones léxicas. Max Niemeyer verlag. Tübingen.
- Ehrman, James F. 1993. Pragmatics and Translation: the Problem of Presupposition. Paul ST-PIERRE, dir. L'histoire en traduction, TTR, 6, 1: 149-70
- Gercken, J.(1999) Kultur, Sprache und Text als Aspekte von Original und Übersetzung. Francfort etc.: Peter Lang.
- Newmark, P. Manual de traducción. Madrid: Cátedra, 1992 (trad. de Virgilio Moya).
- Nord, C. (2014) Hürden-Srünge. Ein Plädoyer für mehr Mut beim Übersetzen. Berlín, Alemania: BDÜ-Fachverlag
- Trusson, J.E. (1856) Tratado de modismos españoles y franceses. Mexico.
- Vermeer, H. (1986). Übersetzen als kultureller Transfer. En: Snell-Hornby, M. (ed.): Übersetzungswissenschaft - eine Neuorientierung. Zur Integration von Theorie und Praxis. Tubinga: Francke, pp. 30-53.
- Zuluaga, A. (1980). Introducción al estudio de las expresiones fijas. Frankfurt am Main: Peter D. Lang.

REFERENCES CULTURALES DANS LES EXPRESSIONS IDIOMATIQUES

Sheyla Estefanía Morales Veites ¹
Rodolfo Gómez Hernández ²

Résumé

DOI: 10.19136/cz.a18n37.6578

Le présent article est centré sur le thème des références culturelles, en s'en tenant à la section des traductions des expressions idiomatiques de la langue française et comment traduire et comprendre correctement l'espagnol dans différents contextes.

Les mots - clés: traduction, langues, expressions, définition

Introduction

La tâche d'un traducteur va au-delà de donner une signification littérale aux mots d'une langue à l'autre, quand nous avons commencé à lui donner un sens dans notre propre langue, nous devons d'abord comprendre, l'arrière-plan existant dans leur langue maternelle, la signification qui existe au-delà du littéral et en fonction du contexte décider quel sera le sens le plus juste et le plus proche pour comprendre d'une manière plus facile le travail effectué par le traducteur. Si nous conservons le même registre ou comment nous transférons des éléments qui ne fonctionnent peut-être pas de la même manière dans la culture cible, non pour comprendre de manière plus facile le travail effectué par le traducteur. Pour résoudre certains problèmes de traduction; nous traduisons en fonction des idéaux politiques dominants dans les états dictatoriaux, d'un système de valeurs et de normes dominantes au sein de la culture cible, etc. Cela signifie que le traducteur a un pouvoir sur le texte qu'il traduit, le pouvoir de plaire plus ou moins au public pour lequel il traduit à ce moment, le pouvoir de changer l'enregistrement du texte original, le pouvoir d'introduire de nouvelles valeurs, de nouveaux modèles littéraires, comment des éléments provenant d'autres cultures sont introduits dans la culture cible, En substance, la traduction n'est pas un acte neutre et est clairement un acte de manipulation.

¹ Licenciada en Idiomas con formación traducción e interpretación de lenguas extranjeras. Posee habilidades de adaptación a entornos multiculturales y trabajo en equipo. Comprometida con el aprendizaje continuo y el desarrollo de competencias lingüísticas para contribuir al logro de objetivos académicos y profesionales.

² Licenciado en Idiomas y Maestría en Educación. Profesor e investigador de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco y del Instituto Tecnológico de Villahermosa. Cuenta con certificaciones de inglés y francés, así como de cursos y diplomados en el extranjero como Francia, Canadá y Estados Unidos.

Les expressions idiomatiques sont des phrases ou des expressions qui ont une signification différente de celle littérale, Elles sont culturelles et dépendent du contexte. Les expressions idiomatiques se caractérisent par :

Elles sont figuratives : elles ne sont pas interprétées de manière littérale.

Ils sont culturels : peuvent varier selon la région ou le pays.

Ils sont contextuels : dépendent du moment et de la situation dans lesquels ils sont utilisés.

Ils sont communs : ils sont utilisés dans la vie quotidienne.

Tout au long de l'histoire, les expressions idiomatiques ont pris forme selon l'époque et la manière dont nous communiquons en tant que société selon nos outils technologiques et culturels, passons brièvement quelques exemples :

- Antiquité : Les expressions idiomatiques ont leur origine dans la Grèce antique et la Rome, où elles étaient utilisées pour ajouter de la profondeur et du sens à la communication. Les philosophes grecs, comme Aristote, utilisaient des métaphores et des expressions figuratives dans leurs écrits.

- Au Moyen-âge, les expressions idiomatiques étaient transmises oralement et utilisées dans la littérature et la poésie. Les troubadours médiévaux utilisaient des expressions idiomatiques pour décrire leurs émotions et leurs sentiments.

- Renaissance: Pendant la Renaissance, les expressions idiomatiques sont devenues plus complexes et sophistiquées. Des écrivains comme William Shakespeare et Miguel de Cervantes les ont utilisés dans leurs œuvres pour ajouter de la richesse et de la complexité au langage.

- XVIIe et XVIIIe siècles : Les expressions idiomatiques sont devenues partie intégrante du langage courante. Des écrivains comme Molière et Voltaire les utilisaient pour satiriser et critiquer la société.

- XIXe siècle : Le romantisme et le réalisme littéraire ont conduit à une augmentation de l'utilisation d'expressions idiomatiques pour décrire les émotions et les expériences humaines.

- XXe siècle : La mondialisation et la technologie ont conduit à la création de nouvelles expressions idiomatiques et à la diffusion de celles qui existent déjà par le biais de la culture populaire et les moyens de communication.

L'écriture est l'outil le plus efficace pour partager les expressions idiomatiques, celles-ci sont à leur tour complétées par les références culturelles afin de parvenir à une traduction efficace, comme mentionné au début, du contexte littéraire que lui donne sa langue maternelle pour ainsi l'amener à la langue cible. Nous devons tenir compte des éléments utilisés dans la langue, la littérature, l'art, la musique, le cinéma, entre autres, pour évoquer les significations, les concepts, les personnages, les événements ou les symboles d'une culture spécifique.



Dans le cas de la communication entre deux langues, comme c'est le cas de la traduction, on ajoute la difficulté de "transplanter" le message du texte à traduire dans une autre réalité culturelle. Nord (2014, p. 24), nous explique que le message du texte doit se référer à la réalité culturelle du récepteur de la culture cible, c'est-à-dire qu'il faut dépasser la soi-disant "barrière culturelle".

Vermeer (1986, p. 34) considère que la condition pour que le 'translatum' puisse devenir un élément intégral de la culture-cible, consiste à déchaîner un phénomène de ses précédents réseaux culturels de la culture de base et à l'implanter dans de nouveaux réseaux culturels de la culture cible. Ce n'est qu'ainsi que l'on pourrait parvenir à ce que nous appelons la cohérence pragmatique-culturelle d'un texte traduit.

Cependant, la culture qui prédomine dans les textes ne se manifeste et n'est visible que dans le contraste avec d'autres cultures. La complexité de la traduction se reflète dans cette partie l'original et sa traduction sont des textes spéciaux qui se distinguent des textes utilisés dans la communication mono-culturelle parce qu'ils concernent à la fois le contexte linguistique et culturel de la culture mère et de la culture méta.

Avec cela, les textes sont dans une zone de tension. Un des dilemmes les plus importants de l'interrelation entre langue, texte, culture et traduction est la manière dont les textes transmettent des faits spécifiques et non spécifiques d'ordre culturel (Gercken, 1999) En outre, la question est de savoir comment les normes culturelles et communicatives existantes qui sous-tendent la structure de base du texte dirigent la textualisation à sa surface.

Suivant Zuloaga (1980 : 141-165), Nous tenterons d'établir les caractéristiques des expressions idiomatiques et leur classification. En principe, nous devons comprendre qu'elles font partie du savoir linguistique de la communauté, c'est-à-dire que tout locuteur de la langue à laquelle ils appartiennent doit les connaître, au moins certaines d'entre elles.

Leur utilisation est si courante qu'elles sont institutionnalisées, normalisées et conventionnelles. L'usage répété dans la communauté linguistique les fixe arbitrairement. On peut dire qu'elles se distinguent par leur structure matérielle, leur caractère emblématique, leurs traits sémantiques particuliers, leurs commentaires métalinguistiques et leur utilisation de manière découpée. Les expressions idiomatiques sont des constructions courtes qui présentent leur contenu à travers une image concrète d'ordre visuel, elles ont donc un sens littéral et un sens métaphorique.

Nous devons d'abord apprendre les différences entre les verbes et pronoms les plus utilisés en espagnol et français et comment ils doivent être traduits de la langue d'origine à la langue cible. Le verbe espagnol haber, avoir en français, prend la et qui préside dans tous ses temps; et ne va dans la troisième personne singulière, Comme en espagnol. Que la phrase soit expositive, interrogative ou négative, le "y" va en premier, et "eu" après; mais avant le verbe avoir.



Haber/Haber habido avoir/y avoir eu	y	Negativo
		no hay.
Positivo		il n'y a pas.
hay.		no había.
il y a.		il n'y avait pas.
había.		no hubo.
il a avait.		il n'y eut pas.
hubo.		no habrá.
il y eut.		il n'y eut aura pas.
habrá.		no habría.
il y aura.		il n'y aurait pas
habría.		que no haya.
Il y auraint.		qu'il n'y ait pas.
que haya.		que no hubiese.
qu'il y at.		qn'il n'y eut pas.
que hubiese.		
qu'il y eut.		

D'autre part, les pronoms EL, LA, LOS, LAS suivent toujours en espagnol le verbe SER, en français ne sont jamais traduits; espagnol, sont toujours le troisième singulier en français, moins le troisième pluriel de l'espagnol qui se traduit par le troisième pluriel français, prédite de ce suivant le verbe dans la forme interrogative.

Afirmativa

Soy yo el que.

C'est moi qui.

Eres tu el que.

C'est toi qui.

Es el, es ella, el que, la que.

C'est lui, c'est elle, qui.

Somos nosotros los que , las que.

C'est nous qui.

Son ustedes, los que, las que.

C'est vous qui.

Son ellos, ellas, los que, las que.

C'sont eux, elles qui.

Es mi amigo el que.

C'est mon ami qui...

Son mis maestros los que.

Ce sont mes maitres qui...

Interrogativa

¿soy yo el que?

Est-ce moi qui?

¿eres tu el que?

Est-ce toi qui?

¿es el, es ella, el que, la que...

Est-ce lui, est-ce elle, qui? Etc.

¿somos nosotros, as, los que, las que..?

Est-ce nous qui? Etc.

¿son ustedes, los que, las que..?

Est-ce vous qui? Etc.

¿son ellos, ellas, los que, las que..?

Sont-ce eux, elles qui? Etc.



Negativa

No soy yo el que.

Ce n'est pas moi qui.

No eras tu el que.

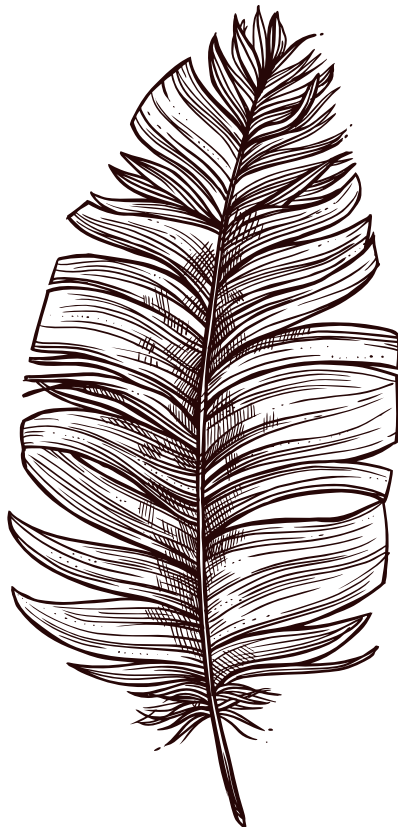
Ce n'était pas toi qui.

No fue el, ella la que.

Ce ne fut pas elle, lui qui.

No seremos nosotros, as, los que

Ce ne sera pas noi qui.



Conclusions

La mise en œuvre de références culturelles dans les textes est un processus courant auquel un traducteur doit souvent faire face lorsqu'il est confronté à un texte, dans le cas de textes audiovisuels, nous trouvons d'une part que ces références peuvent être associées à une image ou non, et d'autre part les contraintes techniques qui caractérisent ces textes, ce qui conditionnera davantage leur traduction.

Pour tout cela, le traducteur se voit dans la nécessité de manipuler le texte pour répondre aux attentes du spectateur cible et pour maintenir des niveaux de qualité toujours plus élevés. Concrètement, on peut conclure que la tendance dans la traduction des références culturelles analysées est l'étrangerisation, mais qui s'applique en utilisant différents mécanismes de traduction comme les conserver dans la langue originale, les conserver mais traduites dans chacune des langues cibles, celles-ci sont élargies ou réduites, ompenser les petites pertes et même les éliminer. Il est clair que le méta-texte espagnol est plus intrusif que le méta-texte français et les traducteurs se sont donné beaucoup plus de liberté pour manipuler le texte. Avec les exemples ci-dessus, nous avons réussi à déchiffrer l'importance des verbes et des pronoms pour une interprétation correcte de la langue cible.

En plus de tenir compte des enregistrements linguistiques, vérifier si les expressions sont ou non en désuétude, s'ils sont repris dans les dictionnaires, s'ils appartiennent ou non à la langue orale ou à la langue consensuelle, etc., Nous devons aussi tenir compte, lorsqu'il y a plusieurs expressions synonymes, de l'adéquation des mots qui composent les expressions dans les deux langues.

Enfin, pour traduire une expression idiomatique, il faut la connaître en l'ayant apprise, ou bien la chercher dans un dictionnaire spécialisé ou encore tenter de retracer son sens à travers l'histoire. Cependant, pour traduire un texte général, il suffit de s'asseoir devant le texte et de suivre les étapes proposées au paragraphe précédent.

La traduction des expressions idiomatiques présente également certaines concomitances avec certains types de texte. Par exemple, les textes littéraires ont souvent aussi des références culturelles, ce qui implique également que le traducteur doit utiliser les connaissances acquises ou suivre de telles références.

La traduction des expressions idiomatiques ressemble à la traduction de la publicité dans le sens où les deux sont des traductions communicatives, car elles cherchent l'impact sur le destinataire et utilisent souvent des formules différentes et des expressions différentes dans chaque langue. Cependant, ils diffèrent en ce que, bien que dans les deux cas il y ait une évolution au fil du temps, celle-ci est beaucoup plus rapide dans le cas de la publicité.

Malgré toutes ces différences et similitudes, l'objectif poursuivi dans le cas des expressions idiomatiques (EI) est le même que dans tout acte de traduction : pour une expression idiomatique concrète de la langue cible (LM), il faut en trouver une autre dans la langue réceptrice qui ait le même contenu sémantique et la même expressivité que l'EL de la LM et qui puisse être utilisée dans les mêmes contextes.



References

- Bassnett, S., Lefevere, A. (1990). Translation, History and Culture. Londres y Nueva York: Pinter Publishers
- Casas Gomez, M (1999) Las relaciones léxicas. Max Niemeyer verlag. Tübingen.
- Ehrman, James F. 1993. Pragmatics and Translation: the Problem of Presupposition. Paul ST-PIERRE, dir. L'histoire en traduction, TTR, 6, 1: 149-70
- Gercken, J.(1999) Kultur, Sprache und Text als Aspekte von Original und Übersetzung. Francfort etc.: Peter Lang.
- Newmark, P. Manual de traducción. Madrid: Cátedra, 1992 (trad. de Virgilio Moya).
- Nord, C. (2014) Hürden-Srünge. Ein Plädoyer für mehr Mut beim Übersetzen. Berlín, Alemania: BDÜ-Fachverlag
- Trusson, J.E. (1856) Tratado de modismos españoles y franceses. Mexico.
- Vermeer, H. (1986). Übersetzen als kultureller Transfer. En: Snell-Hornby, M. (ed.): Übersetzungswissenschaft - eine Neuorientierung. Zur Integration von Theorie und Praxis. Tubinga: Francke, pp. 30-53.
- Zuluaga, A. (1980). Introducción al estudio de las expresiones fijas. Frankfurt am Main: Peter D. Lang.

CONSUMO Y RENTAS EN LA REGIÓN ZUMPANGO A PARTIR DEL AIFA

Luis Alberto Luna Gómez ¹

Resumen

DOI: 10.19136/cz.a18n37.6668

El estudio del consumo ha sido relegado y desincorporado del ciclo, sin este no se lleva a cabo la totalidad de las relaciones sociales de producción. Hoy, la máxima ganancia se disputa con la renta de la tierra y las inmobiliarias, por lo que se presentan contradicciones espaciales derivadas de la localización, accesibilidad, movilidad y conectividad. Así, lo podemos observar en la región Zumpango del Estado de México, donde se alberga el Aeropuerto Internacional Felipe Ángeles (AIFA), lugar de consumo territorial que presenta diversas disputas por el uso del suelo, observadas a través de la tipificación, 10 categorías, de las diversas amenidades (9,370) que se ofertan en el área y el aeropuerto para cubrir las necesidades de los viajeros y residentes.

Palabras clave: producción del espacio, segundo circuito de producción, región Zumpango, Aeropuerto Internacional Felipe Ángeles (AIFA).

Abstract

The study of consumption has been relegated and detached from the cycle, yet without it, the entirety of social relations of production cannot be carried out. Today, maximum profit is contested with land rent and real estate companies, resulting in spatial contradictions stemming from location, accessibility, mobility, and connectivity. This can be observed in the Zumpango region of the State of Mexico, home to the Felipe Ángeles International Airport (AIFA), a site of territorial consumption that exhibits various disputes over land use. These disputes are observed through the classification, into 10 categories of the diverse amenities (9,370) offered in the area and the airport to meet the needs of travelers and residents.

Keywords: production of space, second production circuit, Zumpango region, Felipe Ángeles International Airport (AIFA).

¹ Doctor en Geografía por la Universidad Estadual Paulista, Brasil (UNESP). Profesor investigador en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa. Entre los logros más importantes fue impulsar la consolidación del Laboratorio de Análisis Socioterritorial de la División de Ciencias Sociales y Humanidades. Al mismo tiempo con modelaciones tridimensionales de las relaciones sociales en el espacio.

Contradicción espacial

Este segundo ciclo de producción adquiere relevancia en las ciudades cuya vida participa de la globalización. En dichos espacios los servicios son la esencia, como se le ha venido identificando. La ciudad tiene una nueva ontología y corresponde al valor agregado que se lleva a cabo por una operación o atención que involucra el trato, cordialidad, atención, formalidad, sencillez, entre otras. No importa si es copresente o virtual. Lo que se agradece de dicho evento es el confort, las sensaciones positivas, el trato y el éxito.

Dicho momento, adquiere su diferencial de renta por la ubicación, tiene ventajas desde el centro hacia la periferia. Por esta razón, la centralidad va a obtener el beneficio de la proximidad, conectividad y movilidad, condiciones sine qua non de la accesibilidad. Estructuras espaciales que permiten la interacción con el trabajo, actividades de reproducción y consumo.

La proximidad se refiere a la planeación del uso de suelo, particularmente en la distribución en el territorio, los orígenes y los destinos en los desplazamientos urbanos, mismos que pueden ser: la residencia, trabajo, escuela, compras, hospital, bar, restaurante, iglesia, llevar a alguien, recoger a alguien, etc. Por otro lado, la conectividad señala la dotación de bienes o servicios en el lugar de residencia. Finalmente, la movilidad es el campo de planeación del transporte para incrementar el territorio, alcanzado por una inversión de dinero y tiempo (López, 2024).

Entre más escaso se vuelve el espacio más intensas son las contradicciones; cuando más mengua, más fuerte es el valor de cambio, mismo que tiende a eliminar el valor de uso y apropiarse de todas las formas de producción precapitalistas. La centralidad es el lugar donde escasea el espacio. En el centro de dichas contradicciones se encuentra la propiedad del suelo y las relaciones de propiedad (Cañada, 2023).

Lefebvre (1991) señala que las rentas del suelo y del sector inmobiliario representan un circuito secundario de acumulación de capital el cual es dinamizado por la producción. Explotación del trabajo. En el mismo sentido se manifiestan Armando Bartra (2023) y Nel·lo (2021) quienes mencionan el diferencial de la renta como una de las estrategias que persigue el capital para perpetuar el despojo a través de modos de producción precapitalista y valores de uso.

La conflictividad tiende a ser más dinámica y frenética relacionada con el espacio y lo inmobiliario (Lefebvre, 1991). Lo confirma Raquel Rolnik (2019) al señalar que la propiedad inmobiliaria en general y la vivienda en particular configuran la más nueva y poderosa de las fronteras de la expansión del capital financiero.

La región Zumpango es el lugar actual, allí se asienta el Aeropuerto Internacional Felipe Ángeles (AIFA), engarzados con Lefebvre (1991) podemos señalar que éste es el umbral del espacio del ocio, lugar por excelencia de la contradicción, este megaproyecto aeroportuario está albergando a miles de visitantes, turistas y viajeros que toman vuelos desde aquí o llegan a éste para trasladarse a otros lugares del centro del país.



Neil Brenner (2014) señala que gran cantidad de espacios rurales emergen en el ecoturismo o del llamado turismo de naturaleza como se suscita en las comunidades de tradición agrícola localizadas en el nororiente del Estado de México, Teoloyucan, Zumpango, Tequixquiac y Hueyoxtlá; y, no se diga la Laguna junto con su parque protegido. Como señala Clément (2023) la valorización turística del espacio está estrechamente vinculada a la formulación de nuevas estructuras de escasez del espacio, material y simbólicamente.

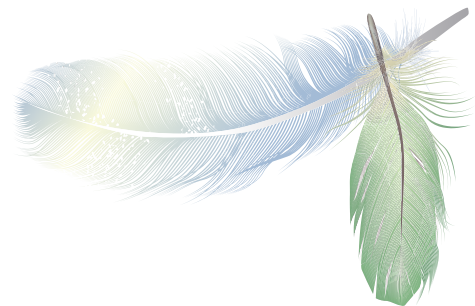
En la teoría de la renta del suelo, Marx (1983) señala que una parte de la sociedad impone a otra más amplia un tributo por el derecho a poder habitar la tierra. De esta manera la explotación no se limita al proceso de trabajo ni a la venta de la fuerza, se extiende hasta el momento que el trabajador gaste el dinero ganado para obtener las mercancías necesarias para su reproducción.

El término valor de la fuerza de trabajo abarca la totalidad del proceso de circulación mediante el cual la clase trabajadora se reproduce (Harvey, 2020). Relaciones vinculadas al consumo de bienes, renta de inmuebles y servicios. El problema fundamental en la contradicción espacial es su expresión política, cuando los empresarios encuentran los hilos flacos en los municipios para definir los usos de suelo y esparcir la urbanización de una manera descontrolada y difusa.

Los intercambios de bienes y servicios que se dan en el espacio turístico adoptan políticas de protección, como todos los productos que se ofertan dentro de un aeropuerto, mismos que tienen costos altísimos; los gremios con contratos dentro del aeropuerto que impiden el acceso de los residentes aledaños, quienes, de manera formal e informal, pretenden ofertar su gastronomía y espacios como

un lugar turístico, tal como acontece en otros lugares donde se aborda a los consumidores.

Los vendedores ambulantes, guías que ofrecen paseos turísticos cuya presencia es cuestionada por cercos políticos y de orden restrictivo. Lo que también está en disputa no es sólo el espacio turístico, también el espacio como circulación, pues en el turismo el consumidor se desplaza y no la mercancía.



La situación turística en la región de Zumpango

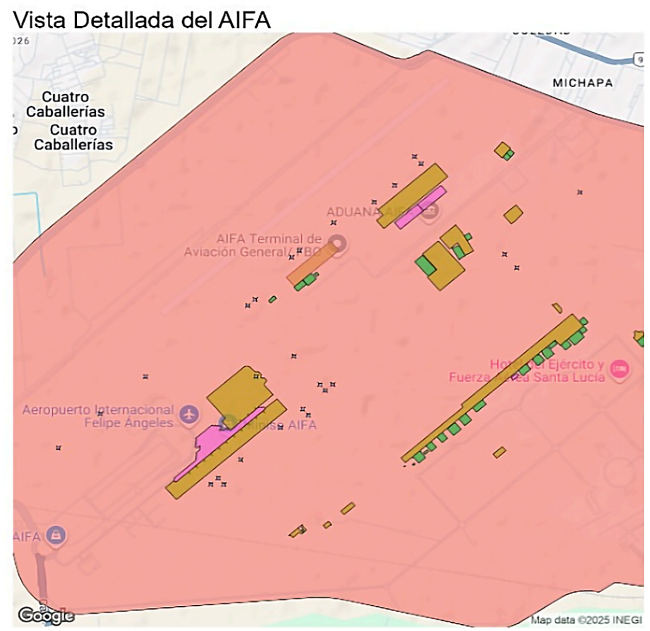
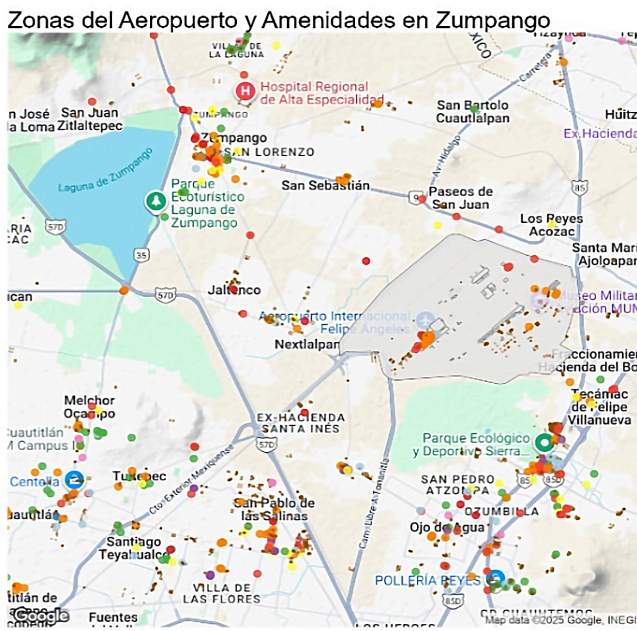
La situación turística en la región de Zumpango tiene una historia relacionada con su laguna, gastronomía pesquera, paisajes y narraciones. Allí se pescaba y se realizaban paseos en lancha. Dicho lugar se fue secando, hasta que la Comisión Nacional del Agua (CONAGUA), previno a los campesinos aledaños a ésta, que desalojaran parte de sus siembras, invadían el espacio del cuerpo de agua, iban a abrir compuertas para permitir el afluente.

También, tenemos una serie de museos, el de mayor reconocimiento es el del Virreinato que se alberga en el municipio de Tepetzotlán, estos lugares tuvieron un esplendor a partir de la segunda mitad del siglo XX, a finales de éste fueron observando su estancamiento y decaída.

La región Zumpango es un recorte geográfico que se llevó a cabo por dos motivos: el principal, para registrar las demandas del noreste del estado y agruparlas en un distrito electoral; y, para llevar a cabo la recaudación de impuestos en esta zona. Estuvo agrupada por cinco municipios, en un principio; pero, como la mancha urbana ha ido en un vigoroso crecimiento se han incorporado tres más, dando un total de ocho municipios, los cuales son: Apaxco, Coyotepec, Hueypoxtla, Huehuetoca, Teoloyucan, Tequixquiac, Tepetzotlán y Zumpango. Todos ellos forman parte del noreste del Estado de México.

Aquí, presentamos el Mapa 1, elaborado con base en la información de la plataforma OpenStreetMap, consultada durante el año 2025. El recorte cartográfico basado en los municipios de la región permitió obtener las amenidades desenvueltas. Un set de 54 ítems que agrupamos en 10 tipologías. Educación y cultura: incluye equipamientos como escuelas, universidades, bibliotecas y centros artísticos. Salud: agrupa clínicas, hospitales farmacias y servicios médicos generales. Servicios sociales: contempla guarderías, centros comunitarios, refugios y otras instalaciones de apoyo social. Comercio y consumo:

- | | | | | | | | |
|---|--|--|--|---|--|--|---|
| ● Administración pública | ● Educación y cultura | ● Otros urbanos | ● Salud | ● Sin clasificar | ● Aerodromo | ● Hangar | ● Rodaje |
| ● Comercio y consumo | ● Infraestructura básica | ● Recreación y eventos | ● Servicios sociales | ● Transporte y movilidad | ● Plataforma | ● Helipuerto | ● Terminal |



Mapa 1. Región Zumpango: AIFA y Amenidades.

Fuente: Elaboración propia con base en OpenStreetMap (2025).

reúne mercados, restaurantes, bancos, cafeterías y otros espacios vinculados al intercambio económico y alimentario. Transporte y movilidad: abarca estaciones, servicios de alquiler, estacionamientos y puntos de acceso vehicular. Administración pública: considera oficinas gubernamentales, policía y servicios postales. Infraestructura básica: incluye servicios esenciales como agua potable, baños públicos, teléfonos y relojes urbanos. Recreación y eventos: incorpora cines, clubes nocturnos, lugares de eventos y mobiliario urbano asociado. Otros urbanos: categoría residual para elementos como lugares de culto. Sin clasificar: se asigna a registros cuyo atributo no coincide con ninguna de las categorías anteriores.

Para la región se contó un total de 9,370 amenidades. En orden descendente se distribuyen de la siguiente manera: sin clasificar 91%; comercio y consumo 2.9%; transporte y movilidad 1.4%; educación y cultura 1.1%; recreación y eventos 0.9%; otros urbanos 0.8%; salud 0.7%; administración pública 0.4%; infraestructura básica 0.4%; servicios sociales 0.3%.

Después de los primeros estragos de la pandemia COVID-19, se hizo el anuncio de la Construcción del AIFA en la región militar de Santa Lucía. El motivo fue impulsar la economía, tras el encierro. Generar empleos; y, liberar la sobredemanda del Aeropuerto Internacional Benito Juárez, dentro de la Ciudad de México.

El proyecto se realizó con un presupuesto de 75 mil millones de pesos. Inició con tres pistas de aterrizaje de 4,500 metros en una superficie de 2,551 hectáreas; integra una terminal con 44 puertas para aviones, un edificio de servicio y una torre de control. Ver Mapa 1. Zonas comerciales;

estacionamientos; una estación intermodal para el tren interurbano, mexibús y autobuses foráneos; área de combustible; zona de hoteles; y, un perímetro habitacional para los militares. (Wallenius, 2023).

Toda esta infraestructura se mezcla para servir a la distribución de mercancías y movilidad de personas que pretenden ejercer su derecho al consumo de espacios y encuentro con diversos paisajes y personas con las cuales poder entablar intercambios.



Conclusión

Atrás quedaron las comunidades encerradas de la región Zumpango, temerosas de salir por la noche en sus poblados rurales. Donde se contaban leyendas de apariciones, encuentros con lo anormal y desconocimiento del entorno global.

Las rentas del suelo y el capital inmobiliario incrementaran su valor puesto que el aeropuerto se conectará con vialidades primarias para su acceso, propiciará la construcción de espacios con proximidad para que los viajeros tengan acceso a bienes que les garanticen confort, no obstante, los precios de la comida y los enceres de la casa a los que estaban acostumbrados los residentes originarios, se verán trastocados y encarecidos. Toda adecuación cosmética en el entorno tiene impactos en la periferia que hace incrementar el valor de todas las mercancías, la única que no consigue ser especulativa es la fuerza de trabajo.

El capitalismo garantiza una mayor apertura, ciudades abiertas con productos que se puedan consumir por parte de diferentes viajeros y turistas, no destierra la lucha de clases originada por el despojo de la fuerza de trabajo a través de la productividad, tampoco la continuación de ésta a través de la renta de inmuebles y consumos diversos.

Se exagera la contradicción en el tema de derechos, se contraponen, el derecho al consumo frente al derecho a la movilidad, a la justicia espacial y a la ciudad, al final toman una forma de mercancías caracterizadas por su calidad, atención y servicio.

La región Zumpango es un área donde se están forjando espacios contradictorios anclados en el capital inmobiliario, la especulación financiera, los servicios, el ocio, la oferta gastronómica y del territorio.



Referencias

- Bartra, A. (2023). *Hacia un marxismo mundano: La clave está en los bordes* (recargado). Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, División de Ciencias Sociales y Humanidades, ITACA.
- Brenner, N. (2014). *Implosions/explosions*. Jovis, Berlin.
- Cañada, C. M. D. y M., Ernest; Chirot (Ed.). (2023). El espacio turístico y sus contradicciones: El aporte de Henri Lefebvre y David Harvey al estudio crítico del turismo. En: *El malestar en la turistificación*. (pp. 71–84).
- Harvey, D. (2020). *El enigma del capital: Y las crisis del capitalismo* (Vol. 68). Ediciones Akal.
- Lefebvre, H. (1991). *The Production of Space*. Massachusetts: Blackwell.
- López, D. (2024). Desigualdades en el viaje al trabajo en la Zona Metropolitana del Valle de México. In C. y S. Schteingart Martha; Salazar (Ed.), *Desigualdades territoriales. Miradas cruzadas* (Vol. 39). El Colegio de México AC.
- Marx, K. (1983). *El capital: Crítica de la economía política* (W. Roces, Trad.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Nel-lo, O. (Coord.). (2021). *Efecto barrio: Segregación residencial, desigualdad social y políticas urbanas en las grandes ciudades ibéricas*. Tirant lo Blanch.
- Rolnik, R. (2019). *La guerra de los lugares: La colonización de la tierra y la vivienda en la era de las finanzas*. LOM ediciones.
- Wallenius, C. A. R. (2023). *Neodesarrollismo verde olivo ejército y megaproyectos en los tiempos de la cuarta transformación. Disputa por los bienes naturales*, 85.

LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN LA OPINIÓN DE LOS ALUMNOS DE ITALIANO DE LA UJAT

Sandra Daniela Valladares Olán¹, Paola Esmeralda Hernández Muñoz²,
Elia Margarita Cornelio Marí³ y Gladys del Carmen Medina Morales⁴

DOI: 10.19136/cz.a18n37.6639

Resumen

Aprender un idioma va más allá de memorizar estructuras gramaticales o vocabulario: implica también comprender el contexto sociocultural en el que se usa. En este artículo se indaga la opinión que tienen los estudiantes de italiano de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco respecto a la competencia intercultural (CI), entendida como la habilidad de entablar una comunicación de manera efectiva con personas que tienen una raíz cultural diferente. Para lo anterior, se aplicó una encuesta en línea que obtuvo 183 respuestas. El resultado más destacable es el consenso que existe entre los estudiantes sobre la importancia de la CI (99.5%). En este sentido, 86% afirmó que las enseñanzas que obtiene en su curso de italiano le permitirán adquirirla. Además, 71% de los encuestados dijo que el aula es el lugar donde más se aprende sobre la cultura

1 Egresada de la Licenciatura en Idiomas de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Correo electrónico: machacream24@gmail.com

2 Doctora en Lenguas, Culturas, Sociedades Modernas y Ciencias del Lenguaje por la Universidad Ca' Foscari de Venecia. Docente de italiano en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Correo electrónico: paola.hernández@ujat.mx

3 Doctora en Comunicación, Tecnologías y Sociedad por la Universidad de Roma "La Sapienza". Docente de las licenciaturas en Comunicación e Idiomas en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores CONAHCyT, nivel I. Correo electrónico: elia.cornelio@ujat.mx

4 Doctora en Educación por la Universidad del Sur. Docente de la licenciatura en Educación en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores CONAHCyT, nivel I. Correo electrónico: gladys.medina@ujat

italiana y 46% indicó que su profesor dedica al menos la mitad de la clase a enseñar aspectos culturales. Se confirma que la mayoría de los estudiantes se interesan en conocer sobre las complejidades culturales que entran en juego al momento de enfrentarse a un evento comunicativo. Estos resultados abren un horizonte de oportunidad que invita a fortalecer la CI en la enseñanza del italiano en la UJAT. Palabras clave: competencia intercultural, italiano como lengua extranjera, aprendizaje de idiomas, estudiantes de italiano.

Introducción

La lengua italiana es considerada una lengua de cultura, de estudio y de trabajo (IICMessico, 2025). En total, cerca de 67 millones de personas hablan italiano en el mundo, ya sea como primera o como segunda lengua (Most Spoken Languages ..., 2024). Entre estos se cuentan los 6.5 millones de italianos que residen en el extranjero (ANPR, 2025), así como los hablantes que forman parte de la diáspora de origen italiano asentada alrededor del mundo, que tiene gran presencia en los Estados Unidos, Brasil, Argentina, entre otros países.

El italiano tiene el estatus de idioma oficial en Italia, Suiza, San Marino y la Ciudad del Vaticano. Igualmente, es considerado idioma minoritario en la región de Istria Occidental de Croacia y Eslovenia.

La República Italiana, de hecho, es el tercer país más poblado de la Unión Europea, con casi 59 millones de habitantes (ISTAT, 2025), y es hogar de innumerables atractivos turísticos, lo que lo hace una de las metas preferidas de los viajeros internacionales. También es el país de origen de marcas e industrias

con presencia global como Fiat, Ferrari, Alfa Romeo, Prada, Dolce & Gabbana, Valentino, Eni, Barilla, Ferrero Rocher, entre muchas otras en múltiples sectores productivos, desde la moda hasta la industria automotriz.

El italiano es uno de los idiomas más estudiados en el mundo, apareciendo de manera consistente entre los primeros diez lugares. Según el más reciente reporte de la plataforma de enseñanza en línea Duolingo, el italiano es el sexto idioma más estudiado entre sus millones de usuarios, solamente detrás del inglés, español, francés, alemán y japonés (Blanco, 2024). Se calcula que ocho millones de personas en el mundo se encuentran aprendiendo italiano (Bashir, 2024).

Actualmente, el idioma italiano se enseña en universidades públicas y privadas en todo nuestro país, así como en el Instituto Dante Alighieri y en el propio Instituto Italiano de Cultura de la Ciudad de México. Hace 20 años, el italiano era la tercera lengua más enseñada en el territorio mexicano (Bizzoni, 2005). En 2011, tan solo en la Universidad Nacional de México (UNAM) había 4 mil estudiantes inscritos en los cursos de italiano, posicionándose como la segunda lengua extranjera, después del inglés (Bello, 2011).

En el Estado de Tabasco, el italiano puede estudiarse tanto en institutos privados (por ejemplo, la Escuela de Idiomas Berlitz), como en los centros de idiomas adscritos a la Universidad Tecnológica de Tabasco (UTTAB) y la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT). En esta última se focaliza el presente trabajo de investigación.

La UJAT es actualmente el centro de enseñanza de lengua italiana más importante de Tabasco y uno de los principales en la región sureste de México. Esta universidad ofrece cursos para aprender el idioma dirigidos tanto al público en general como

a nivel licenciatura. En el primer caso, existe el Curso de Italiano en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE), que consta de seis semestres, teniendo como meta adquirir un nivel intermedio de competencia en el idioma. Este curso tiene más de 40 años de existencia, pues comenzó a ofrecerse de manera continua desde septiembre de 1978 (Corres y Ayala, 2008). Los estudiantes de italiano del CELE incluyen tanto alumnos de la UJAT como público en general, quienes pueden inscribirse a partir de los 15 años de edad.

Por otra parte, el estudio de italiano a nivel licenciatura, se ofrece como un área de especialidad dentro de la Licenciatura en Idiomas (LI). Este es un programa académico escolarizado de cuatro años de duración, en el que se incluye la enseñanza de siete semestres de lengua italiana, para los alumnos que así lo escojan (DAEA, 2018).

Si se conjunta la matrícula de la LI con la del CELE, aproximadamente 350 jóvenes y adultos son estudiantes de italiano en la UJAT: 104 de ellos están inscritos en el CELE, mientras que alrededor de 250 estudian italiano en la LI. Con esta matrícula, la UJAT se convierte en un caso de estudio relevante que brinda la oportunidad de observar procesos y factores que inciden en la enseñanza del idioma italiano a hispanohablantes en México. Uno de estos factores es la manera en que la competencia intercultural se aborda en la enseñanza del italiano.

No existen muchas publicaciones en México que aborden la competencia

intercultural desde el punto de vista de los estudiantes. En esta categoría resaltan los trabajos de Nigra (2020, 2021), quien exploró hasta qué punto los estudiantes están desarrollando o mejorando sus competencias interculturales a través del aprendizaje de un tercer idioma. Aunque Nigra incluía a estudiantes de italiano en su estudio, no se concentraba en ellos exclusivamente. Por otra parte, en la UJAT también se han realizado estudios sobre la competencia intercultural. Valencia Ramos (2020) analizó la manera en que ésta se encuentra contemplada en el currículo de la Licenciatura en Idiomas, mientras que Alfaro García y sus colegas (2024), además de analizar el plan de estudios también hicieron entrevistas a docentes. En los siguientes apartados se ofrecen apuntes preliminares sobre los aspectos culturales en el aprendizaje de idiomas, que permitan adentrarse en la problemática.

La importancia de la cultura y su relación con el lenguaje

La relación entre la lengua y la cultura es prácticamente simbiótica: la lengua actúa como vehículo de comunicación que permite al ser humano expresar su entorno, y este entorno está determinado por aspectos culturales que, a su vez, influyen en la lengua. Una persona al comunicarse transmite valores, creencias, formas de pensar y tradiciones compartidas por su sociedad. Todo lo que se emite tiene como base la cultura a la que se pertenece. De hecho, la teoría del relativismo lingüístico de Sapir-Whorf hace una reflexión sobre cómo las palabras y estructuras lingüísticas pueden modelar nuestras categorías mentales, afectando la percepción del mundo (Whorf, 1956). Uno de los ejemplos que proporciona Whorf es el de los pueblos inuit, que viven en regiones árticas y utilizan varias palabras distintas para describir los diversos tipos de nieve que forman parte de su vida cotidiana (Whorf, 1956). Para



ellos, no toda la nieve es igual, y su idioma les permite distinguir detalles que en otras lenguas podrían pasar desapercibidos. Un ejemplo local se encuentra en Tabasco, donde a las tortugas se les nombra según su especie —como pochitoque, guao, hicotea o mojina—, mientras que para muchos mexicanos simplemente son “tortugas”. Esta distinción refleja cómo la cultura influye en el lenguaje: en una región donde las tortugas forman parte del entorno cotidiano, de la tradición y de la alimentación, el idioma se enriquece con términos específicos que responden a esa realidad cultural. El lenguaje, por tanto, no es solo una herramienta para comunicarse, sino también un reflejo de lo que una comunidad valora, conoce y vive. Entonces la realidad será percibida de acuerdo con el cristal cultural con que se mire.

La cultura se manifiesta en todos los aspectos de la vida, desde la concepción del tiempo y el espacio, hasta el uso de los objetos cotidianos. Por supuesto, también se expresa en el uso del lenguaje verbal y no verbal (Balboni & Caon, 2015). De ahí la relevancia de tomarla en consideración cuando se enseña un nuevo idioma.

La perspectiva intercultural en la enseñanza de lenguas

En la enseñanza de lenguas extranjeras, reconocer la conexión entre lenguaje y cultura es fundamental, porque aprender un idioma va más allá de memorizar estructuras gramaticales o vocabulario: implica también comprender el contexto sociocultural en el que se usa. La enseñanza de lenguas extranjeras ha pasado del método gramatical al método comunicativo, en donde el principal objetivo es que los alumnos puedan comunicarse con personas en el idioma extranjero que estén aprendiendo. Sin embargo, la comunicación implica no sólo estructurar oraciones correctas o pronunciar bien, sino que tiene en cuenta el contexto y la cultura de quién sea el interlocutor. De no ser así, se interrumpiría la comunicación y la intención del mensaje podría perderse.

El método comunicativo también ha evolucionado y la competencia intercultural va un paso más allá de la competencia comunicativa (Hymes, 1972), ya que la primera se centra en los aspectos lingüísticos y aunque el factor sociocultural es relevante, aún pretende que el estudiante tome como modelo al hablante nativo, dejando atrás la cultura y la identidad del aprendiz de lenguas. En cambio la competencia intercultural o competencia comunicativa intercultural (Byram, 1997) pretende que el alumno de idiomas desarrolle una conciencia crítica de su cultura y la cultura de la lengua que aprende sin abandonar su propia identidad.

De esta manera el estudiante se convierte en un mediador cultural capaz de tomar su experiencia de vida para comunicarse con personas de otro país con empatía, evitando los malentendidos, negociando significados y enriqueciendo su visión del mundo mientras aprende.

La educación intercultural busca que los estudiantes sean receptivos a otras culturas dejando atrás las preconcepciones que puedan crear intolerancias. Busca además evitar malentendidos debido a los antecedentes culturales de los hablantes ya que se propone ampliar el pensamiento crítico sobre las diferencias y similitudes entre la cultura meta y la cultura de origen. De igual manera, tiene como intención que los estudiantes sean conscientes sobre el hecho de que las culturas no son estáticas, sino que van evolucionando por diferentes factores, como por ejemplo el cambio generacional o los cambios en la estructura social. También se pretende que los alumnos comprendan que el aprendizaje cultural se desarrolla durante toda la vida y no sólo se limita a lo que aprenden en el salón de clases.

La competencia intercultural es la habilidad que un hablante de comunicar de manera efectiva con un interlocutor que pertenece a una cultura diferente (Balboni & Caon, 2015). Existen varios modelos para el desarrollo de la competencia intercultural en el área de lenguas extranjeras (veR

Balboni & Caon, 2015; Byram, 1997; Deardorff, 2004; Fantini, 2019). Entre estos modelos hay diferencias metodológicas; sin embargo, comparten elementos esenciales que los hacen complementarios en el ámbito de la enseñanza de idiomas. Todos coinciden en que el aprendizaje de una lengua extranjera no se limita al dominio de la gramática, sino que también supone adentrarse en una forma diferente de comprender y experimentar la realidad. En este sentido, destacan la importancia de actitudes como la empatía, la apertura, la curiosidad y el respeto hacia otras culturas. Además, subrayan que la competencia intercultural no se desarrolla de manera automática, sino de forma gradual, a través de experiencias, reflexión y práctica. Estos modelos también reconocen que el conocimiento cultural debe ir acompañado de habilidades comunicativas y cognitivas, como la capacidad de interpretar, comparar y adaptarse a los diferentes contextos culturales. Por último, todos ellos buscan promover una enseñanza de lenguas que fomente el diálogo, la conciencia crítica y la convivencia intercultural.

Tomando en consideración la importancia de aplicar una perspectiva intercultural en la enseñanza del italiano como lengua extranjera, este estudio se enfoca en los estudiantes de italiano de una universidad pública ubicada en el sureste de México, un grupo que ha sido escasamente abordado en las investigaciones sobre competencia intercultural. La elección de esta lengua extranjera resulta especialmente relevante, ya que, al no tratarse de un idioma hegemónico como el inglés, permite explorar con mayor profundidad las percepciones del alumnado respecto a la importancia que otorgan a la dimensión intercultural en su formación.

Al tiempo que identifica las opiniones de esta población estudiantil, esta investigación también ofrece elementos valiosos para enriquecer la enseñanza del italiano, tanto en la Licenciatura en Idiomas como en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la universidad.

Ante la necesidad de conocer los puntos de vista de los alumnos de la UJAT sobre este aspecto del aprendizaje del idioma, la pregunta de investigación que guía este trabajo es: ¿Qué opinión tienen los estudiantes de italiano de la UJAT respecto a la competencia intercultural (CI)? Tratándose de informantes que no son especialistas, el fenómeno se abordará de manera exploratoria, poniendo énfasis en la manera en que dicha competencia se

promueve en el aula de clases. Por tanto, el objetivo específico del proyecto pretende conocer lo que piensan los estudiantes de italiano de la UJAT respecto al aprendizaje de aspectos culturales tanto en el aula como fuera de ella.

Metodología

Se decidió realizar un estudio de enfoque cuantitativo, partiendo de categorías teóricas previamente establecidas (en este caso, las relacionadas con la CI). El objetivo es estudiar estas categorías en un contexto específico (la enseñanza del italiano en la UJAT) para probar dos hipótesis:

H1: Los estudiantes de italiano de la UJAT tienen una opinión positiva respecto a la adquisición de la Competencia Intercultural.

H2: Los estudiantes de italiano de la UJAT otorgan un alto valor al aprendizaje de aspectos culturales del italiano dentro y fuera del aula.

El alcance del estudio es exploratorio, ya que se trata de un diagnóstico inicial sobre el factor cultural en la enseñanza del italiano en la UJAT. Por lo tanto, servirá como base para futuras investigaciones más profundas.

La población total estimada es de 350 estudiantes de italiano, dato que surgió de un cálculo de las cifras publicadas en los informes de actividades de la DAEA y de aquellas proporcionadas por la Secretaría Académica del CELE.

Para determinar el tamaño de la muestra, se utilizó un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5%, resultando 184 personas.

La técnica empleada fue una encuesta auto-aplicada en línea mediante un cuestionario elaborado en Google Forms. El cuestionario incluye 27 ítems, organizados en cuatro secciones que abordan diferentes aspectos relacionados con: (a) datos sociodemográficos, (b) la percepción de los estudiantes sobre el abordaje de elementos culturales en el aula, (c) su interés en aprender aspectos culturales del italiano

y (d) su actitud hacia la competencia intercultural. Se incluyeron preguntas de opción múltiple y preguntas abiertas. Las opiniones de los estudiantes respecto a la CI se midieron utilizando escalas de Likert de cuatro puntos (1 = Totalmente en desacuerdo, 2 = En desacuerdo, 3 = De acuerdo, 4 = Totalmente de acuerdo).

El cuestionario fue validado mediante dos procesos: primero una revisión por expertos para la que se solicitó la colaboración de colegas del CELE y de DAEA, quienes revisaron el contenido del cuestionario con el fin de asegurar la pertinencia y claridad de los reactivos.

En segundo lugar, se llevó a cabo una prueba piloto con un grupo reducido de estudiantes para identificar posibles ambigüedades o problemas en el diseño del instrumento.

Los resultados del piloteo permitieron realizar ajustes antes de la aplicación final.

El levantamiento de datos se realizó durante los meses de abril y mayo de 2025 en las instalaciones de la UJAT. El instrumento se aplicó a una muestra por conveniencia compuesta por estudiantes del idioma italiano de la Licenciatura en Idiomas de la DAEA y del Curso de Italiano del CELE. Se garantizó el anonimato de los participantes y se obtuvo su consentimiento informado antes de auto-aplicar el cuestionario.

Los datos recolectados se analizaron utilizando Microsoft Excel, realizando estadística descriptiva que permitió resumir las características principales de la muestra y las respuestas obtenidas.

Resultados

La encuesta que se aplicó tenía como objetivo explorar las opiniones de los estudiantes de italiano de la UJAT respecto a la Competencia Intercultural, entendida ésta como la capacidad de realizar una comunicación efectiva con personas que pertenecen a un ambiente cultural distinto. Se presentan a continuación los hallazgos del trabajo de campo, que revelan las opiniones de los alumnos en relación a este

aspecto.

Según los datos obtenidos 147 (80%) de los 183 estudiantes cursan italiano sólo en la licenciatura en idiomas y 23 (13%) solamente en el CELE, mientras que 13 (7%) llevan el curso de italiano en ambos lugares contemporáneamente.

En cuanto al género de los encuestados, el 70% es femenino, el 28% es masculino y 2% prefirió no decirlo. Esta distribución refleja la matrícula del estudiantado de la Licenciatura en Idiomas y del CELE, la cual es predominantemente femenina.

Respecto a la edad de los participantes, este dato también se alineó claramente con la edad típica de los estudiantes universitarios de pregrado, que tienen entre 18 y 24 años. De hecho, 164 de las respuestas cayeron en este rango de edad, lo que constituye el 90% del total. Sin embargo, para integrar también a los estudiantes del CELE, se incluyeron rangos de edad inferiores y superiores, destacando que respondieron la encuesta ocho estudiantes que tienen entre 26 y 30 años, uno entre 31 y 35 años, así como uno entre 46 y 50 años. Esto último es signo del interés que despierta la lengua italiana entre diversos grupos etarios.

En lo que respecta al grado de avance en el curso de italiano, los estudiantes de la LI, que respondieron a este cuestionario, se distribuyen en todos los semestres, desde el primero al décimo, sobresaliendo en número los estudiantes del primero, cuarto y séptimo semestre. Por su parte, en el CELE contestaron 10 estudiantes de primer nivel, 10 de segundo, uno de tercero y dos de quinto nivel.

La distribución de los alumnos que llevan ambos cursos de italiano muestra que la mayoría de ellos pertenece al sexto y al cuarto semestre de la LI, aunque cursan niveles inferiores en el CELE. Esta tendencia a tener mayor avance en la licenciatura

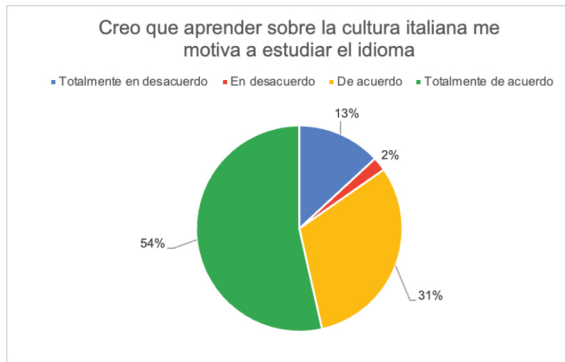
que en el curso abierto al público, parece indicar que estos alumnos buscan reforzar conocimientos.

Un último aspecto que sirve para describir a los encuestados, son las razones que dieron para estudiar italiano. Entre ellas sobresalen el gusto por el idioma y la cultura italiana, el deseo de viajar a Italia en un futuro, así como el interés por trabajar en aquel país.

Estar motivado impulsa al alumno a estudiar una lengua, librando los obstáculos que se suscitan durante el transcurso del aprendizaje. Existen varios tipos de motivaciones; las motivaciones culturales o intrínsecas que se refieren al interés por la lengua y su cultura o el gusto por la literatura. De hecho, tradicionalmente se ha ligado la motivación de aprender italiano a su legado cultural a nivel mundial. Sin embargo, existen otros motivos que mueven a una persona para escoger una lengua extranjera, estos son los motivos instrumentales que tienen que ver con el mejoramiento académico o con alcanzar mejores oportunidades de trabajo. Por otro lado, tenemos las motivaciones integrativas que consisten en querer comunicarse en el idioma del país que se visita, integrarse en la sociedad italiana o recuperar su origen familiar italiano. Dentro de las motivaciones, son las culturales o intrínsecas, que tienen que ver con el gusto por la lengua y su cultura, las que más mueven al estudiante hacia lograr su objetivo de aprendizaje (Diadori et al., 2009).

De hecho, aprender sobre la cultura italiana aparece claramente como una motivación para estudiar el idioma: 54% de los encuestados manifestaron estar “totalmente de acuerdo” y 31% “de acuerdo” con esta afirmación. Aunque 15% dijo estar “en desacuerdo” o “totalmente en desacuerdo”, la tendencia es eminentemente positiva (ver Figura 1).

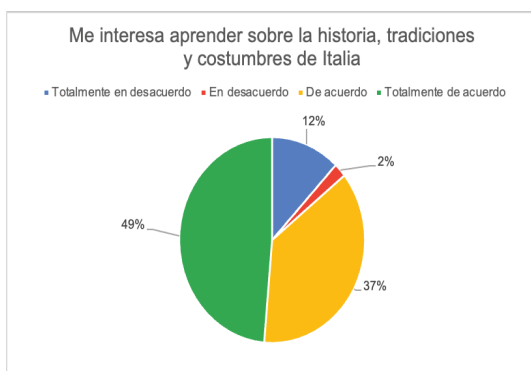
Figura 1.
La cultura italiana como motivación para aprender el idioma



Nota. Elaboración propia.

De igual manera, es claro el interés de los estudiantes por aprender sobre la historia, tradiciones y costumbres de Italia, con 49% “totalmente de acuerdo” y 37% “de acuerdo” (Figura 2). Esto demuestra que, en su gran mayoría, los estudiantes tienen la apertura y la curiosidad de conocer la cultura italiana.

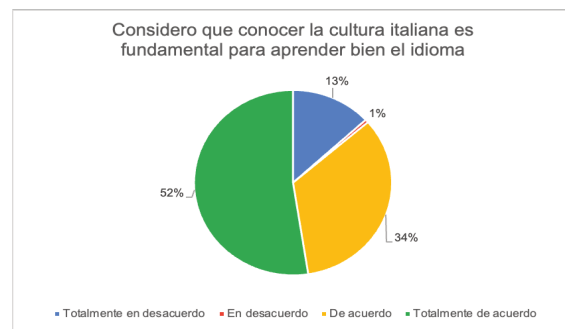
Figura 2.
Interés por aprender sobre historia, tradiciones y costumbres de Italia



Nota. Elaboración propia.

La Figura 3 muestra que una gran mayoría de los encuestados considera que conocer la cultura italiana es fundamental para aprender bien la lengua. Aquí tenemos un 52% “totalmente de acuerdo” y un 33% “de acuerdo”. En su mayoría los estudiantes muestran apertura para conocer una nueva cultura, además de que son conscientes de la interrelación que existe entre la lengua y la cultura italiana.

Figura 3.
Apreciación de la relación entre cultura italiana e idioma

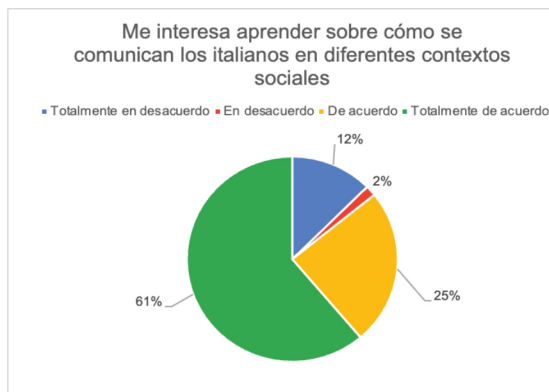


Nota. Elaboración propia.

En conjunto, la postura de los encuestados es eminentemente positiva respecto a la necesidad de adquirir conocimientos culturales, lo cual se extiende a la necesidad que ellos observan de mejorar sus habilidades comunicativas. Como puede verse en la Figura 4, 60% de los encuestados dijo estar “totalmente de acuerdo” en aprender de qué manera tiene lugar la comunicación entre los italianos. Lo que refleja que los estudiantes, aún sin tener los conocimientos teóricos, se interesan en conocer sobre las complejidades culturales que entran en juego al momento de enfrentarse a un evento comunicativo, ya que la interacción presenta varios estilos regulados por la raíz cultural del

En conjunto, la postura de los encuestados es eminentemente positiva respecto a la necesidad de adquirir conocimientos culturales, lo cual se extiende a la necesidad que ellos observan de mejorar sus habilidades comunicativas. Como puede verse en la Figura 4, 60% de los encuestados dijo estar “totalmente de acuerdo” en aprender de qué manera tiene lugar la comunicación entre los italianos. Lo que refleja que los estudiantes, aún sin tener los conocimientos teóricos, se interesan en conocer sobre las complejidades culturales que entran en juego al momento de enfrentarse a un evento comunicativo, ya que la interacción presenta varios estilos regulados por la raíz cultural del interlocutor (Balboni & Caon 2015, Byram 1997).

Figura 4. Interés por adquirir habilidades comunicativas



Nota. Elaboración propia.

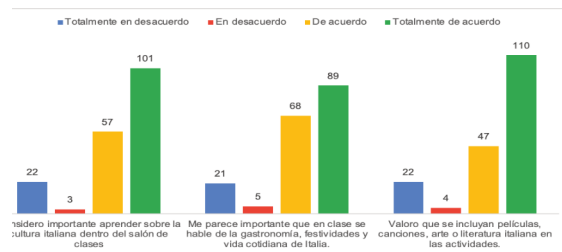
Adquirir la CI dentro y fuera del aula

El papel del profesor de idiomas es fundamental para fomentar la competencia intercultural dentro del aula. Sin embargo, el desarrollo de esta competencia implica un cambio en la manera de pensar que es interno e individual (Balboni & Caon, 2015; Deardorff, 2004), por lo que también puede desarrollarse por el interés del alumno de manera autónoma fuera del salón de clases.

es. El instrumento se propuso recoger datos sobre estos dos ambientes para poder compararlos.

Para comenzar, se preguntó a los alumnos si consideraban importante aprender sobre la cultura italiana dentro del salón de clases, obteniendo una clara tendencia positiva. De igual manera, la mayoría estuvo de acuerdo en que es importante que en clase se hable de gastronomía, festividades y vida cotidiana de Italia. También se notó una valoración claramente positiva respecto a la inclusión de canciones, arte o literatura italiana en las actividades didácticas (ver Figura 5).

Figura 5.



Según reportan los estudiantes, las actividades que más se realizan en el aula para aprender sobre la cultura italiana son, en primer lugar escuchar canciones (mencionado por 65%). Por otra parte, 57% mencionó las exposiciones sobre las costumbres de Italia, seguido por la investigación sobre aspectos culturales (mencionado por 47%) y por ver películas o series de televisión (mencionado por 45%). En menor medida aparecen actividades como leer artículos de prensa y revistas, ver videos auténticos, realizar actividades relacionadas con la gastronomía, juegos de rol, participación en eventos e invitación de hablantes nativos a las clases. Esta última actividad obtuvo apenas 13% de menciones, por lo que se estima que es poco frecuente.

Los estudiantes también realizan actividades fuera del salón de clases que les permiten conocer más sobre la cultura italiana. Entre estas, las estrategias de aprendizaje más utilizadas son escuchar canciones (mencionada por 83%), ver películas o series de televisión (mencionado por 71%) y conocer más sobre la gastronomía (mencionado por 44%). Otras actividades menos comunes fueron buscar información sobre aspectos culturales, ver videos auténticos, platicar o chatear en línea con hablantes nativos, leer artículos de prensa o revistas, así como participar en eventos.

Después de listar todas las actividades que utilizan en los dos ámbitos, se preguntó a los estudiantes si consideran que han aprendido más sobre la cultura italiana dentro o fuera del salón de clases. El 71% respondió que dentro del aula, lo que confirma la gran importancia de la educación formal para adquirir este aspecto.

A pesar de que vivimos en la era del Internet, con enorme disponibilidad de recursos tanto en la web abierta como en redes sociales y plataformas especializadas, el aula sigue siendo la puerta de entrada preferente al mundo de la cultura italiana. Este hallazgo también parece indicar que, así como Virgilio y Beatriz guiaron a Dante, son los docentes de italiano quienes llevan de la mano al aprendiz para conocer la geografía, la historia, la gastronomía, el arte, el modo de pensar y de vivir de los italianos. Las y los profesores de italiano no solamente imparten la lengua, con sus complejidades gramaticales y fonéticas, también comparten toda la riqueza que la rodea. Y es que 46% de los encuestados dijo que en promedio su profesor/a le dedica al menos la mitad del tiempo de cada clase a la enseñanza de aspectos culturales del italiano. Esto puede explicarse debido a la interconexión que existe entre aspectos lingüísticos y culturales en los libros de texto o los materiales didácticos. Por ejemplo, al enseñar el tiempo gramatical pasado remoto, es inevitable hablar de eventos de la historia italiana.

Con el fin de alcanzar el objetivo de

investigación, se preguntó directamente a los estudiantes si consideran la competencia intercultural como un aspecto importante, obteniéndose un consenso casi perfecto, con 99.5% de respuestas positivas. Esto se alinea con la última pregunta, en la que se cuestionó si la enseñanza que reciben en su curso de italiano les permitirá adquirir la competencia intercultural. A esto, el 86% contestó afirmativamente, mientras que el 14% dijo que no. Un análisis de los perfiles de los encuestados que dijeron que no consideraban estar adquiriendo la competencia intercultural reveló que se trata sobre todo de estudiantes de la LI que reflexionan sobre la necesidad de experimentar la cultura italiana de primera mano. Algunos de ellos también solicitan que se dedique más tiempo a profundizar en aspectos culturales y de la vida de los italianos.

Por sí mismos, los informantes no utilizan de manera cotidiana el término competencia intercultural, pero fueron capaces de reflexionar sobre varios aspectos que conforman el concepto, como la relación entre el conocimiento de la cultura y el aprendizaje del idioma, así como el aspecto comunicativo.

Las dos hipótesis planteadas al inicio del proyecto se confirman, porque los estudiantes tienen una actitud positiva respecto a la adquisición de la CI. Igualmente, otorgan un alto valor al aprendizaje de aspectos culturales tanto en el aula como fuera de ella.

Los hallazgos indican que, en la opinión de los estudiantes, la perspectiva intercultural en la enseñanza del italiano es un aspecto esencial, porque les habilita para realizar una comunicación efectiva con personas que pertenecen a un ambiente cultural distinto al suyo. Los informantes en este proyecto no son expertos en lingüística ni en didáctica de la lengua, pero comprenden la importancia de comunicarse con otros seres humanos que podrían tener una comprensión del mundo diferente a la propia.

Discusión y conclusiones

Los alumnos de italiano tienen características distintivas si son comparados, por ejemplo, con estudiantes del idioma inglés. En su mayoría, quienes aprenden italiano ya pasaron por un proceso de adquisición de otra lengua extranjera, así que conocen las técnicas y estrategias que los llevan a usar el idioma. Sin embargo, como regularmente la lengua extranjera que se aprende primero es el inglés, puede caerse en la mecanización que caracteriza a los manuales de esta lengua, dejando en segundo plano la cuestión cultural. Los docentes de inglés no pueden concentrarse en un referente cultural único a la hora de enseñarlo (Balboni, 2014), porque el inglés es utilizado no sólo para comunicarse con nativos del idioma, sino que tiene la función de lengua puente entre personas de nacionalidades diversas. Lo contrario al italiano, que tiene un núcleo cultural en su país de origen.

No debe olvidarse que Italia es el país que posee más sitios considerados como patrimonio de la humanidad declarados por la UNESCO. El que la cultura italiana sea vista como una motivación para aprender el idioma se debe en parte a que el italiano es considerado como una de las lenguas del arte mundial, que se aplica en disciplinas como la música, la arquitectura y la pintura. Por ello, es un idioma muy cercano a la cultura universal.

Este trabajo mostró que la enseñanza de aspectos culturales está bastante presente en la experiencia del aula de clases en la UJAT. Por lo mismo, una de sus principales aportaciones es que sus hallazgos pueden informar la enseñanza del italiano, tanto en la Licenciatura en Idiomas como en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la universidad.

Una de las aportaciones de nuestro artículo es que aborda un tema sobre el que se ha publicado poco en México y presenta un caso de estudio ubicado en la provincia del país. Se ocupa además de una lengua extranjera que no es la hegemónica y toma en consideración la visión de los estudiantes,

a quienes en pocas ocasiones se les da la posibilidad de expresar sus opiniones.

Entre sus limitaciones está el hecho de que se concentra en una sola universidad en Tabasco, por lo que estudios futuros deben ampliar el alcance de la investigación para llegar a otros perfiles de estudiantes y de esta manera conocer cómo se aborda la CI en lenguas como el portugués, chino, el japonés, el alemán y el mismo inglés. Igualmente, se puede investigar si verdaderamente los estudiantes desarrollan un pensamiento crítico sobre la cultura que aprenden y la cultura a la que pertenecen. Así mismo, una tarea pendiente referente a la Competencia Intercultural en la enseñanza del italiano será comparar los hallazgos de la opinión de los alumnos con la de los profesores.

La competencia intercultural como fenómeno de estudio es un tema relevante, porque no solo deben desarrollarla quienes aprenden un idioma extranjero, sino todas las personas para relacionarse con cualquier persona que pertenezca a una cultura diferente. Por ello es importante promover la CI para comprender que la visión del mundo se altera dependiendo de las experiencias vividas y, como indican los teóricos de la competencia intercultural, debe promoverse la empatía, la apertura, la curiosidad y el respeto a otras culturas distintas a la propia. Las observaciones resultantes de este trabajo de investigación abren un horizonte de oportunidad que invita a fortalecer la enseñanza de la competencia intercultural en la UJAT.

Referencias

Alfaro García, S. M., Coeto Calcáneo, I. A., & Ruiz Cornelio, M. R. (2024). Competencia intercultural en la formación integral de la Licenciatura en Idiomas en N. Arcos López, G. Negrín Nieto & B. Morales García (Coords), Educación superior e interculturalidad: Prácticas, retos y experiencias (pp. 81-94). Comunicación Científica.

Residente [ANPR].(2025, 4 de julio). Anagrafe Nazionale Numeri. <https://www.anagrafenazionale.interno.it/anpr/numeri/>

Balboni, P. E. (2014). Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera. Loescher.

BALBONI, P. E., & Caon, F. (2015). La comunicazione interculturale. Marsilio.

Bashir, S. (2024, 5 de enero). Top 10 Most Studied Languages in the World. MarsTranslation Blog. <https://www.marstranslation.com/blog/most-studied-languages-in-the-world>.

Bello, E. (2011). L'italiano lingua straniera a Città del Messico. Italiano LinguaDue, n. 2, 218–227.

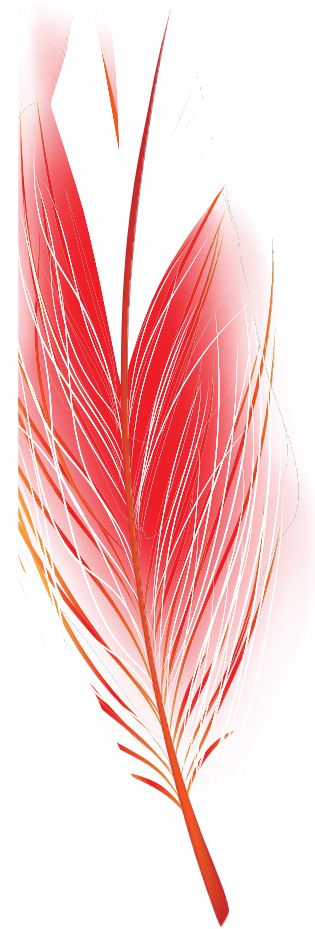
Bizzoni, F. (2005). Panorama dello studio dell'italiano in Messico. En M. Lamberti (Ed.), Italia a través de los siglos. Lengua, ideas, literatura (pp. 23–33). Universidad Nacional Autónoma de México.

Blanco, C. (2024, 1 de diciembre). 2024 duolingo language report. Duolingo Blog. <https://blog.duolingo.com/2024-duolingo-language-report/>

Byram, M. (1997). Teaching and assessing intercultural communicative competence. Multicultural Matters.

Corres Y Ayala, E. (2008). Centro de Enseñanza de Idiomas. Testimonio y Trayectoria 1974-2004. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

Deardorff, D. K. (2004). The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the United States. North Carolina State University.



Diadori, P., Palermo, M., & Troncarelli, D. (2009). *Manuale di didattica dell'italiano L2*. Guerra edizioni.

lajara. <https://www.riudg.udg.mx/handle/20.500.12104/90546>

División Académica De Educación Y Artes [DAEA]. (2018). *Guía básica del Plan de Estudios de la Licenciatura en Idiomas*. <https://archivos.ujat.mx/2019/div-daea/Gu%C3%ADas%20B%C3%A1sicas%20-%20Nuevo%20Ingreso/GuiaBasica%20Idiomas.pdf>

Valencia Ramos, A. G. (2020). Competencia intercultural en el currículum del Licenciado en Idiomas. *Perspectivas Docentes*, 30(70), 29–37. <https://doi.org/10.19136/pd.a30n70.3783>

Fantini, A. E. (2019). *Intercultural Communicative Competence in Educational Exchange: A Multinational Perspective*. Routledge.

Whorf, B. L. (1956). *Language, thought, and reality*. MIT Press.

Hymes, D. (1972). On communicative competence. En J. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269–293). University of Pennsylvania Press.

Istituto Italiano Di Cultura Di Città Del Messico [IIC Messico]. (2025). *Cultura e idioma*. Página Web del Instituto Italiano de Cultura de la Ciudad de México. <https://iicmessico.esteri.it/es/lingua-e-cultura/>

Istituto Nazionale Di Statistica [Istat]. (2025). *Popolazione residente al 1o gennaio*. I.Stat. <http://dati.istat.it/Index.aspx>
 MOST SPOKEN LANGUAGES IN THE WORLD (2022, 10 de diciembre). MarsTranslation Blog. <https://www.marstranslation.com/blog/most-spoken-languages-in-the-world>

Nigra, S. (2020). Competencias interculturales en estudiantes universitarios. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 11(21), 1–25. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i21.648>

Nigra, S. (2021). *Competencias Interculturales y Lenguas Extranjeras: Un estudio de Caso [Disertación doctoral inédita]*. Universidad de Guada-

JOSÉ DE LA HERRÁN, EL HABLADOR

Kristian Antonio Cerino Córdova¹

DOI: 10.19136/cz.a18n37.6690

A noche seguí leyendo *Soy un tecnólogo*, de José de la Herrán, un libro escrito con la memoria. Esta, cuando empieza a apagarse, es necesaria atizarla, reavivarla. En la infancia aticé el fuego muchas veces en el fogón de mis padres. De niño, mi abuelo movía la cabeza como atizando brasas porque buscaba entre recuerdos, anécdotas para contarme y contarle a los nietos. Hay dos metáforas en mi deseo de expresar la experiencia o mi viaje lector alrededor de *Soy un tecnólogo*: el fuego y la tiza de fuego.

Frente al fuego, es decir, ante su obra, el ingeniero José de la Herrán es un orador y un disertante como aquel personaje que conocimos en *El hablador*, la novela de Mario Vargas Llosa. El parlante de la tribu machiguenga, en la selva peruana, contaba historias, mitos, conflictos entre el dios y otras divinidades. Lo interesante de su rol como hablador es que era un itinerante o algo parecido a un caravanero. Álvaro Mutis, escritor colombiano y creador del personaje más errante de la literatura vigesémica, Maqroll el Gaviero, daba importancia a la noción de caravana para mostrarnos el desplazamiento en la escritura. Lo primero que escuché al comenzar a leer *Soy un tecnólogo* fue la voz de José de la Herrán y Villagómez. Su voz omnisciente, en primera persona, y haciendo uso de los géneros, diario y crónica,

¹ Hizo estudios de Literatura Hispanoamericana en la Universidad Veracruzana, y de Docencia y Comunicación en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Correo: librodemar@gmail.com

me envolvió en una de las carretas de esta caravana en la que viajo como lector:

“Mi primera infancia transcurrió en la casa de Carpio número 174, en la colonia Santa María de la Ribera”, sintiendo por momentos que estaba frente al hablador tribal, rodeado de otros y en torno al fuego: “En 1938, mi padre me llevó a un viaje en el que conocí varias ciudades de Estados Unidos. Fue muy importante en mi vida porque desde entonces se nos disparó —por lo menos a mí, pero creo a mi papá también— la pasión por los telescopios”.

En el libro, *De la Herrán* apela a la oralidad y al diálogo ameno, sin olvidar la esencia que lo habita, que lo posee, que lo dominó hasta sus últimos días: la de un divulgador. Como el lector anticipó, al revisar el prólogo, el libro ha sido ordenado con base en una serie de entrevistas (34 en total) que realizó Juan Tonda, y quien decidió ceder la autoría de la obra a *De la Herrán*. Sin embargo, esto lo olvidamos en la medida en que seguimos en torno al fuego, mirándolo y escuchándolo como si pusiera relatos breves en nuestras manos o los depositara en una caracola para recordarnos el sonido del mar; en este caso, el sonido del siglo XX. A lo largo de ocho capítulos, que transitan entre la niñez, la adolescencia, la juventud y la etapa profesional, no solo nos persuade con la pasión con la que cuenta sus asombros, con la que descubre y participa de la evolución tecnológica, sino por la calidad de humano que es (en el presente del libro) y fue, dada su muerte en 2022.

Frente al fuego, es decir, ante su obra, el ingeniero José de la Herrán y Villagómez se ve a sí mismo mientras lo atiza. Digo esto porque cada vez que lo hace recurre a la memoria de la que yo sigo hablando, memoria de la que Juan Tonda hizo un registro puntual en audio y texto.

Habríamos de lamentar que el autor-tecnólogo no hubiera forzado esa máquina-cerebro que envejece con los años, en el ánimo de dejar constancia de sus acciones e

invenciones. De no haberlo hecho, se habrían muerto esos recuerdos que se apagan como fuego después de una gran ventisca o porque la leña simplemente se ha consumido. Y cuando se ve a sí mismo, José de la Herrán nos refleja más que extractos de vivencia o destellos de luz, toda una vida de ingenio.

Durante la lectura de los capítulos estuve pensando en novelas latinoamericanas cuyos escritores hicieron uso de la primera persona para adentrarnos al mundo selvático o montañoso: *La Nieve del Almirante*, de Mutis; *María*, de Jorge Isaacs; *La vorágine*, de José Eustasio Rivera; *Los pasos perdidos*, de Alejo Carpentier... Hacer uso de la primera persona le imprime una naturalidad a la trama, pero en el caso de *Soy un tecnólogo*, su misma historia rompe el muro de los intermediarios o narradores y se nos aproxima como si estuviéramos en la zona más confortable de casa, leyendo y tomando café. Estamos ante un viaje al interior de las memorias del autor, sobre todo, ante un desplazamiento que da cuenta del siglo pasado con énfasis en el sonido y la imagen.

Si bien destaco la lectura de este diario personal de José de la Herrán, también subrayo la claridad del lenguaje y la honestidad, y creo que desde la honestidad, él se hace sentir a lo largo del relato. Sentimos que se está confesando cuando acepta que en la infancia se quedó con un oso de peluche, que no era suyo, o cuando cuenta el pasaje de la separación matrimonial. En ese acto de atizar el fuego y reavivarlo, escuchamos un crepitar, del fuego y de la voz (suave y tranquila) que revolotea entre su memoria para mostrarnos fragmentos de vida.

Es como si saliera de la cabina de radio, de la cual fue operador y también atendió fallas técnicas, y comenzara a hablar como un locutor durante horas interminables hasta el cierre de transmisiones.

Con su voz en primera persona, el lector está frente a él y continúa escuchándolo, pero no es un oír obligatorio. Todo lo contrario, es el sentir y es el placer

de oírlo resumir su formación y trayectoria. Es, además, mirarlo sin perder detalles de la sonrisa, los lentes y el brillo especial en sus ojos, pues sabemos de sobra lo que disfrutó contar o hablar de la ciencia y la tecnología. Yo que no le conocí en vida, después de leerlo-oírlo- ya puedo ir por la calle diciendo que sí conversé con él, desde luego, apoyándome en el contenido del libro. Total, algunos sí lo creerán.

El libro aborda su incursión en el mundo del acero y de la astronomía, pues no olvidemos que fue inventor de telescopios; en gran medida disfruté sus descripciones exactas sobre edificios y equipos radiofónicos, espacios en los que habitó desde pequeño. Y lo gocé porque en el mundo de la radio comencé mi formación en 1999. La obra Soy un tecnólogo, es en parte, la crónica de la radio en México, que inició con su padre José de la Herrán Pau, y otros ingenieros empíricos, y que continuó el autor al que recordamos este día y con esta obra. Quizá por esta razón, y partiendo de que el mundo de la radio requería del efecto Scherezada, encantar con el relato, es que el libro describe puntualmente cada rincón del mundo radial.

José de la Herrán contagia al contar que inventó y vendió amplificadores, que junto a su padre repararon un piano, y que en pareja hicieron un viaje a Nueva York, en 1938 y por carretera. Por cierto, el año pasado leí Viaje a Nueva York, de Justo Sierra, un desplazamiento marítimo que el escritor mexicano hizo en 1895. Cuarenta y tres años más tarde lo harían padre e hijo De la Herrán, pero a vuelta de ruedas. Este viaje lo hizo madurar y le despertó nuevas ideas por la televisión, la astronomía, los museos, el teatro, la divulgación; así como por los satélites y el planeta Marte, temas que disertó en su papel de conferencista. De la Herrán fue redactor y editor de artículos en revistas especializadas y de divulgación, desde 1970, e impulsor del

taller “Construya su propio telescopio”. Muchos lo recuerdan como articulista en el diario Excélsior con su columna “Comentario tecnológico”; como promotor de revistas infantiles y como fundador de la Sociedad Mexicana para la Divulgación de la Ciencia y la Técnica.

José de la Herrán, gran lector y crítico, y acumulador de muchos saberes, estableció como filosofía “la importancia de la necesidad de que la gran población” contara con “información científica y técnica clara y oportuna”.

En un artículo titulado “Un ingeniero ejemplar”, publicado en la revista ¿Cómo ves?, se le preguntó por sus gustos, deportes (un gran patinador) y sus pasiones, de las que dijo: “Me gusta la música clásica —sobre todo Beethoven y Bach— y de la música popular, Agustín Lara”, de las que “he tratado de copiar su estilo único”.

En este artículo de Blanca Rocío Muciño, se le preguntó:

—¿Y su casa?

—Cualquiera que va a mi casa piensa que es un relajó, sí lo es. Es un taller, museo, biblioteca, todo mezclado. Ahí tengo un laboratorio de electrónica y óptica, y un taller mecánico.

En resumen, el libro es un collage de muchas piezas o acciones que emprendió e hizo José de la Herrán y Villagómez.

Alrededor del fuego, hasta el último momento, José de la Herrán lo atizó siempre, lo reavivó para forzar la memoria y poder recordar, con ese interés con el que siempre camina un divulgador: ese deseo de transmitir, de poner en el otro un puñado de saberes.

Yo como lector que he hecho el viaje entre los párrafos del libro, sigo sentado en torno a la fogata y presto atención a sus palabras que contagian y animan a seguir en este camino, el de la búsqueda.

Por cierto, la escritora Elena Poniatowska dedicó un par de obras al espacio de la

astronomía, el lugar idílico de José de la Herrán. No solo publicó la biografía de Guillermo Haro, su esposo y estrellero: “El universo o nada”, sino también *La piel del cielo*, obra ganadora del Premio de Novela Alfaguara 2001. Que el comienzo de esta sirva de cierre a lo que he titulado “José de la Herrán, el hablador”, con el diálogo entre el protagonista Lorenzo de Tena y su madre Florencia:

—Mamá, ¿allá atrás se acaba el mundo?

—No, no se acaba.

—Demuéstramelo.

—Te voy a llevar más lejos de lo que se ve a simple vista.

José de la Herrán nos mostró un pedazo del mundo y nos llevó también más allá de lo que se ve a simple vista.

Acotación

Durante la presentación del libro *Soy un tecnólogo en el XXIII Congreso Nacional de Divulgación de la Ciencia y la Técnica*, celebrado en la ciudad de Villahermosa y organizado por la Sociedad Mexicana para la Divulgación de la Ciencia y la Técnica (SOMEDICyT), el Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Tabasco y universidades públicas, los divulgadores Martín Bonfil Olivera y Ernesto Márquez aportaron otras facetas de José de la Herrán: patinador hasta sus últimos días, usuario de monociclo, constructor de su propia motocicleta y un caballero educado. No debe sorprendernos que su legado crezca y que poco a poco conozcamos nuevas anécdotas, y sepamos, a la vuelta de la esquina, de otras actividades físicas que seguramente realizó el ingeniero sin importarle la edad. “José de la Herrán, el hablador”, se comparte por primera vez con los lectores de la revista *Cinzontle*.

El Centro Internacional de Vinculación y Enseñanza, de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, fue sede de este XXIII Congreso Nacional de Divulgación de la Ciencia y la Técnica en 2024.



DOI: 10.19136/cz.a18n37.6694



**Prudencio
Pérez Flores**

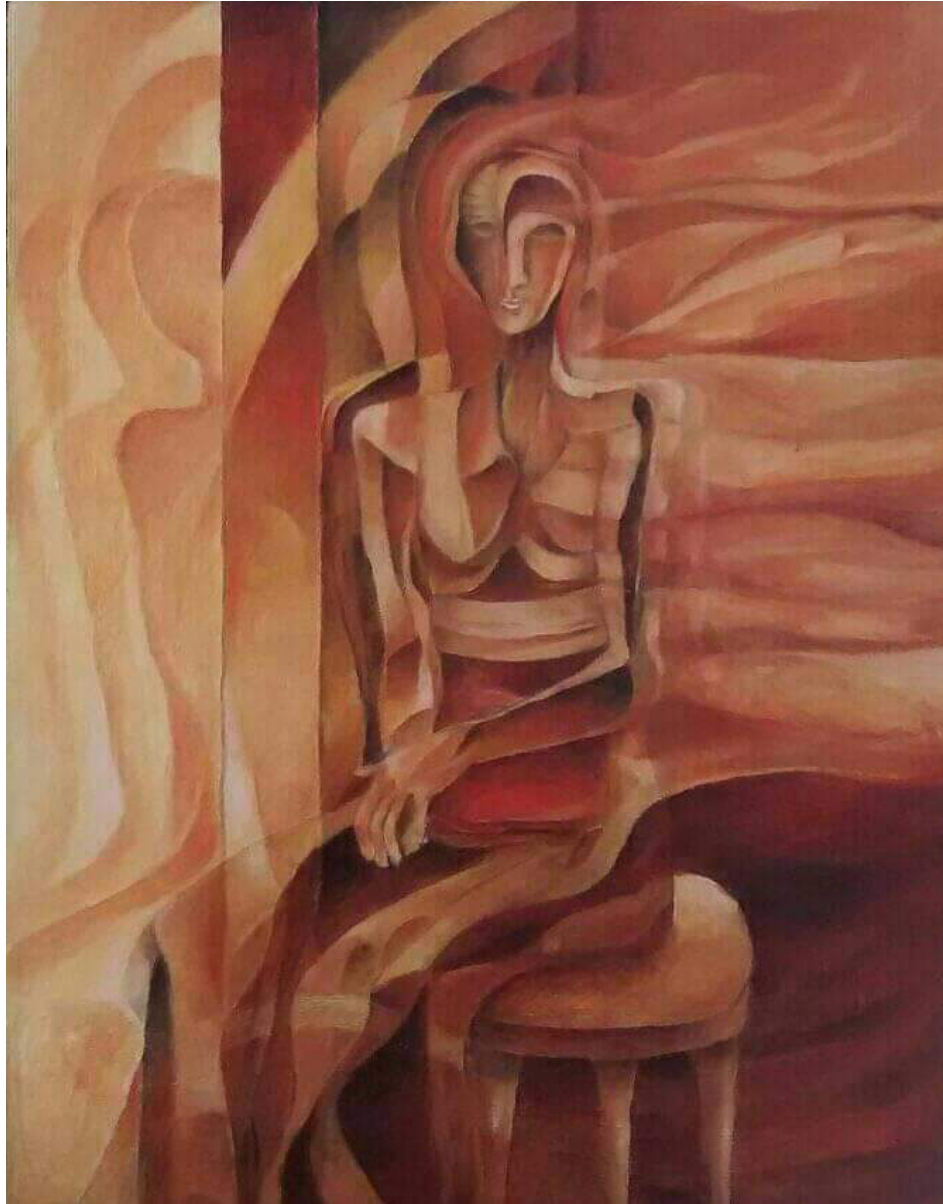
Prudencio Pérez Flores

Originario de Tamuín, San Luis Potosí. De profesión Ingeniero Agrónomo y Licenciado en Derecho, radica en Tabasco desde 1979, donde realizó sus estudios y actividades profesionales. A la par de tales actividades, tuvo su formación pictórica en el taller independiente “José Clemente Orozco” a cargo del maestro Jorge del Moral de 1989 a 1993, en la ciudad de Villahermosa.

De manera individual y colectiva ha expuesto en diferentes espacios y foros culturales en el estado de Tabasco desde 1993 a 2025. En 2012 participó en la muestra itinerante “Círculo de las artes 2012” por el estado de Veracruz realizado por el Instituto Veracruzano de Cultura; en 2015 obtuvo un tercer lugar en Concurso Nacional de Artes Plásticas para trabajadores del INEGI celebrado en la ciudad de Puebla; Puebla. Además, desde el 2001 al 2020, formó parte del colectivo plástico “Círculo 21, A.C.”, grupo que tuvo una amplia trayectoria en el estado de Tabasco, participando en exposiciones colectivas en Chiapas, Quintana Roo, Campeche, Oaxaca y CDMX.

Actualmente tiene una movilidad constante entre la ciudad de Villahermosa Tabasco y la ciudad de Orizaba, Veracruz por cuestiones personales y laborales, participando en exposiciones colectivas con el colectivo plástico “Jardín del arte”, en Orizaba, Veracruz y en exposiciones colectivas con pintores tabasqueños en la ciudad de Villahermosa.

Sus trabajos han sido publicados en “Por los caminos del Sur, seis pintores de Tabasco”, editado por FECAT 2003: Revista “Expresión Universitaria” número 23, de la Universidad Popular de la Chontalpa 2003; “Artistas Plásticos de Tabasco”, del museo interactivo papagayo 2005”, editado por el Gobierno del Estado de Tabasco; “Bajo la Mirada de la Ceiba, artistas plásticos de Tabasco” editado por UJAT 2006; “910 Círculos Embrujados”, editado por el Consejo Estatal para las Culturas y las Artes del Estado de Chiapas 2007; “Expresiones internas”, exposición plástica 2008, editado por el H. Ayuntamiento de Centro, Tabasco y en 2018 en el libro “El vuelo del jaguar”, editado por el gobierno del estado de Tabasco.



Mujer y tiempo.
Óleo sobre tela, medidas 100 cm x 80 cm.



Ojalá que llueva cacao.
Acrílico sobre tela, 100 cm x 80 cm.



Pareja en rojo.
Acrílico sobre tela. Medidas 120 x 100 cm.



La danza.
Óleo sobre tela. Medidas 115 x 80 cm.



La música en azul.
Óleo sobre tela. Medidas 100 x 80 cm.



La procesión.
Acrílico sobre tela. Medidas 70 x 80 cm.



Las músicas.
Óleo sobre tela. Medidas 100 x 80 cm.



Las razas.
Óleo sobre tela. Medidas 120 x100 cm.



Las tres gracias (tríptico).
Óleo sobre tela. Medidas 200 cm x 150 cm.



Las tristezas.
Óleo sobre tela. Medidas 100 cm x 80 cm.



Los concertistas.
Óleo sobre tela. Medidas 100 x 80 cm.



Los desterrados.
Óleo sobre tela. Medidas 120 x 60 cm.



Mujer de madera.
Óleo sobre tela. Medidas 90 cm x 75 cm.



El viaje de la reina (tríptico).
Óleo sobre tela. Medida 120 cm x 60 cm.



Encuentro con las libélulas.
Óleo sobre tela. Medidas 100 x 80 cm.



Estrecho de Bering.
Óleo sobre tela. Medidas 100 x 80 cm.



Iluminada.
Óleo sobre tela. Medidas 100 x 80 cm.



Caída libre.
Óleo sobre tela. Medidas 100 x 80 cm.



Claro de luna.
Óleo sobre tela. Medidas 100 x 80 cm.



Cuatro mujeres.
Óleo sobre tela. Medidas 150 x 120 cm.



El ángel.
Óleo sobre tela. Medidas 100 x 80 cm.



El encuentro.
Óleo sobre tela. Medidas 80 x 60 cm.



Vicente Gómez Montero. Foto: Archivo

EL LEGADO LITERARIO DE VICENTE GÓMEZ MONTERO

Norma Domínguez de Dios¹

DOI: 10.19136/cz.a18n37.6696

Vicente Gómez Montero fue un referente de la literatura y el teatro desde fines del siglo XX en Tabasco, fue talentoso un escritor de oficio y uno de los narradores y dramaturgos más completos de su generación en una tierra de poetas. Gómez Montero nació el 17 de mayo de 1964 en el Puerto de Veracruz, pero radicado en Villahermosa desde temprana edad. Desde muy joven se inició en la locución tanto en el sector público como privado. Apasionado lector de una memoria prodigiosa, se integró a los talleres literarios de la Casa Museo Carlos Pellicer con el escritor Andrés González Pagés donde adquirió las bases para crear una obra muy personal, ingeniosa, provocadora y onírica.

Publicó una decena de libros entre los que destacan: *Las puertas del infierno*, relatos; *Cuentos con las vocales*, cuentos infantiles; *Los órganos milagrosos*, teatro y *La enfermedad de la rosa*, novela, entre otros.

Su talento mereció diversos reconocimientos como el Premio de Cuento de Editorial Usumacinta en 1988; el Premio Estatal de Periodismo en 1998 en el género cultural y el Premio Nacional de Dramaturgia Celestino Gorostiza convocado por INBA en 2004.

Hombre apasionado del teatro, fue director artístico de la Compañía de Teatro Celestino Gorostiza desde 1998 y ganador en el año 2010 de la Muestra Estatal de Teatro con su obra *Las lámparas no son estrellas sobre la vida de Esperanza Iris*.

Dirigió y escribió las obras: *La fortaleza de los nombres olvidados*, *El triunfo de la mujer* y *La canción de Saló*. En 2014 funda el grupo "Tras los rostros" con jóvenes universitarios, llevando a escena 6 obras de teatro. En 2015 recibió

1 Lic. En Comunicación por la UNAM. Escritora y periodista tabasqueña.

la presea Celestino Gorostiza, por trayectoria teatral otorgada por la UJAT.

En el sector público dirigió la Casa Museo Carlos Pellicer y la Galería el Jaguar Despertado, además fungió como Director Editorial y Literatura en el Instituto Estatal de Cultura. De igual forma fue coordinador del Centro Cultural Villahermosa en el H. Ayuntamiento de Centro.

Participó en cientos de eventos culturales como encuentros literarios, festivales de teatro, ferias estatales y municipales, el Festival Ceiba, el Festival de la Ciudad, así como presentaciones de libros en otras ciudades de México.

Vicente Gómez Montero falleció en la ciudad de Villahermosa, Tabasco a los 61 años el 30 de noviembre de 2025 dejando un gran legado en el ámbito literario de Tabasco.



EL REPOSO DEL OGRO

Pieza en cuatro partes.

Personajes:

Cariela

Cierzo

Épocas: La Edad Media, finales del siglo XIX, Y actual.

Cariela es joven siempre. Guapa, bonita, altiva, inteligente. Cambia de vestido pero es la misma dominante de siempre.

Cierzo es un joven muy joven, adolescente pero listo. Nunca pasa de moda.

Por escenografía puede usarse un practicable que se vuelve una mesa, que se convierte en cama, dos sillas y un fondo que simula una ventana medieval, un pizarrón, una ventana de casa moderna. Un laúd, un mesabanco, un artilugio para convencernos del cambio de época son recomendables pero no indispensables.

La música señala épocas, no es lo principal.

I

EMPIEZA LA ACCIÓN

Cariela, inclinada por la ventana, llama a alguien. Éste, que no se ve, dialoga con ella mientras afina un instrumento de cuerdas. Ella es una dama hermosa, distinguida, con silencioso ceño y maneras adorables. Sin embargo, dicta instrucciones y agrega datos como si pontificase aunque luego se vuelva de una alegría innata.

Cariela.- Usted, sí, usted, el del laúd. ¿Qué canciones trae? ¿Alguna de lejanas tierras? ¿La de los infantes de Lara? No me diga. Ah, es usted muy malo. No. No puedo salir. El ogro que vive en este castillo me tiene presa y cautiva. (Ríe). No. Jamás dije tal cosa. Hablé de un ogro pero no de un esposo. ¿A cual teme más usted? (ríe) Al esposo, claro. (Ríe más). Es más tangible el marido. No. ¡Oiga, grosero! Váyase a... Sí, ahí mismo.

Cierra furiosa, la ventana. Camina por la estancia, toca algún airecillo medieval o lo canta, mejor aún; conversa con alguien imaginario.

No. He dicho que no. Sea usted prudente.

Mientras hace lo anterior, Cierzo se ha colado por la ventana. Cariela no lo ve y sigue su danza imaginaria. Es un joven juglar, desinhibido y más listo que el hambre. Mima las actitudes de la mujer pero al mismo tiempo como que se esconde de alguien. De pronto, Cariela lo ve.

Cariela.- ¿Quién eres tú, por dónde entraste? No quiero que veas mi intimidad. Si hago venir a los guardias, pronto serás fiambre del ogro. (Comienza a gritar) ¡Socorro! ¡Favor contra el malvado, felón agresor de mujeres!

Cierzo.- No, no grite. Ando huyendo, es por el bien de ambos. Si me encuentran me matan. ¿Si la deajo, me jura que no gritará? (ella dice que no con la cabeza). Bueno, conste.

Él la deja. Ella lo arroja lejos y grita. Él quiere volverla a detener. Se cansan. Se ven.

Cariela.- No gritaré si no te me acercas.

Cierzo.- No me le acercaré si no grita.

Dan una vuelta, recelosos. Parecen dos animalillos correteándose).

Cariela.- ¿Cómo entraste al palacio?

Cierzo.- Por la ventana.

Cariela.- ¿Quién eres tú?

Cierzo.- Cierzo, señora me llama el mundo y Cierzo desde hoy me llamarás.

Cariela.- Tienes nombre de viento, de aire, de tempestad.

Cierzo.- Soy peligroso. Daño la cosecha y quemo las flores.

Cariela.- ¿Qué hiciste, por qué te escondes?

Cierzo.- (De repente muy adulto)

Robé. Robé canciones de otros y las llevé por plazas y ciudades. Alegré corazones de niños y viejos y esa es mi fechoría innombrable. (Niño otra vez). Usted no va a delatarme, ¿verdad?

Cariela.- Yo no, pero el ogro que vive en el castillo sí lo va a hacer porque no le gustan los niños (macabra). Bueno, sí le gustan. Pero asados con papa y cebolla (ríe).

Cierzo.- No es verdad, no, no es verdad. (Se tapa los oídos. De pronto, se oye una voz fuerte que simula una risa, lo que causa tensión en ambos). ¿Nos habrá oído?

Cariela.- Es probable. Tiene un oído muy extraño y se indigna con la risa.

Cierzo.- Entonces, lo que le contaba al otro juglar, mi compañero, es cierto. Aquí vive un ogro.

Cariela.- Un ogro malo que se come a los muchachitos como tú en salmuera

Cierzo.- ¿Por qué no se la ha comido a usted?

Cariela.- (Con cierta tristeza). Porque yo no soy un niño de fuertes piernas y gráciles brazos como tú. Porque el ogro goza más con los gritos desgarradores de los muchachos que con los delicados gritos de las hembras. Porque en su sadismo, el ogro me ha enseñado a llorar cuando río y a reír cuando lloro. Y porque soy la que le consigue esos manjares al ogro. Uno de ellos eres tú. (Se lanza a gritar): ¡Ven, ven, ogro del castillo encantado! ¡Ven a llevarte a este intruso! A comértelo crudo, a cenártelo, a chuparte los dedos con su grasa, a limarte los dientes con sus huesos.

Cierzo.- (Aterrado, la detiene) ¡No lo llame! ¡No lo llame!

No hallando como callarla, le da un beso. Se detiene el momento. Todo se fuerza a este silencioso beso.

Cariela.- Me besaste. ¿Por qué lo hiciste?

Cierzo.- No sé. Mientras la besara, usted no podría gritar y el ogro no me comería. Al menos eso pensé.

Cariela.- Pues eres un necio. El ogro vendrá de todas formas. Es malo. Devora niños sin piedad y siempre encuentra uno al que odie más que el anterior.

Cierzo.- No. (Buscando de nuevo la salida). Bueno, ahora sí... ya me voy. (Quiere irse. Forcejea en una puerta).

Cariela.- (Ella lo mira divertida) No, por ahí no es. (Cierzo forcejea en otra). No por ahí tampoco. (Cierzo trata en otra. La risa de Cariela lo derrota. Se sienta en el suelo con la cabeza entre las manos).

Cariela.- Bueno. Cuando el niño llora es el momento mejor para llamar al ogro. Para que el monstruo venga y concluya su tarea macabra. La tarea del villano.

Cierzo.- (Con lágrimas en los ojos) ¡Llámelo, llámelo de una buena vez y déjeme morir como entré siendo un don nadie! (La cabeza entre las manos. Ella lo mira).

Cariela.- ¿Qué dijiste?

Cierzo.- Que lo llame de una buena vez y que termine...

Cariela.- No, eso no. Lo último. Lo de que eres un don nadie.

Cierzo.- Sí, si fuese un caballero, uno que viniera cabalgando en caballo, con armadura y yelmo, con botas y armas. Usted entonces le hubiera abierto las puertas del castillo. Porque seguramente, él vendría por la puerta principal, tocando fuerte la trompeta, siendo alguien. En cambio yo. Entré por un pasadizo, me escurrí por entre las ollas, por entre las escobas y vine a parar aquí, en su recámara. Al caballero le abriría usted las...

Cariela.- Óyeme...

Cierzo.- (Pícaro)... las puertas de su cámara. A mí me abre las fauces del ogro, para que me coma, para que me extermine, como al más inútil de los juglares de la comarca.

Cariela.- (Después de verlo compasiva un momento) Buu... Buuu... Soy un juglar malo, grosero y don nadie. Por eso no puedo obtener el amor de las damas, porque soy vulgar y cazachudo... (Se ríe). Pero niño, el que se vino a meter a esta carnicería fuiste tú. Yo sólo te di la tarea de seguirte el jueguito.

Cierzo.- ¿Entonces, no hay un ogro malo en este cuento?

Cariela.- Por desgracia, sí. En eso no puedo mentirte, hay un ogro malo y en este momento vas a caer en sus garras. ¡Ven, ogro malo, ven! Aquí hay carne fresca, carne de nuevos nervios... de recias piernas... de brazos delgados.... de hermoso rostro.

Ella lo toma, lo tira en la cama, lo ama con pasión ruidosa. Él se deja y terminan mimando una curiosa escena de amor. Entra el tema de la obra, fuerte hasta el final.

Oscuro

Se escucha el laúd entre el oscuro. Al volver la luz, Cierzo, sin camisa, armoniza el laúd. Cariela, en una blanca bata, se despereza en la cama.

Cariela.- Hola, pequeño juglar.

Cierzo.- Hola.

Sigue en el laúd. Como no le hace caso, ella canta:

Cariela.- El pañuelo de la reina,
Se llevó el agua al río.
Ay, ay, ay.
Con sus emblemas de oro,
Yo tendré que darle el mío.
Ay, ay, ay.
Bordado con los cabellos,
Dorados de mi galán.

Viendo que Cierzo sigue en su mutismo.

Cariela.- ¿Qué te pasa? Hoy estás muy callado. (Cariñosa, insinuándose). Anoche me dijiste cosas muy hermosas. Parecíamos una parejita de esas de los cuentos de mi amigo el juglar.

Cierzo.- ¿Con el que hablabas por la ventana?

Cariela.- Sí, ese. ¿No viste? Él ya es muy mayor. Por eso el ogro no lo quiere. Ya es muy grande. Sí, por eso el ogro no lo aprecia. El ogro sólo gusta de jóvenes de tu edad, de niños recién hechos, de muchachos que han salido del cascarón y que aun huelen a la leche que les dejaron sus madres en los labios después de amamantarlos.

Cierzo.- No creo que hayas amamantado a nadie.

Cariela.- Claro que no. Desde un primer momento, el ogro no quiso hijos. Teme que le pase a él lo mismo que lo que le ocurrió al ogro de Pulgarcito. Ya sabes, el que mató a sus hijas creyendo que eran Pulgarcito y sus hermanos.

Cierzo.- ¿Me vas a decir que el ogro tiene miedo?

Cariela.- Mucho. Teme a un héroe que vendrá un día y lo matará. Que lo hará picadillo dándoselo a comer a los perros. Teme porque este héroe lo encuentre viejo y achacoso, que lo haga llorar mientras lo ajusticia.

Cierzo.- Entonces, el ogro debe morir, por maldito y por cobarde.

Cariela.- No, no es cobarde. Dicen que alguna vez fue un caballero, que respetaba las reglas de la caballería y que le gustaba jugar con las doncellas. Pero que un día, una princesa lo engañó y el caballero se fue volviendo ogro malo, venenoso, cruel, dueño de un sin fin de hechizos. Él me protege, me cuida. Yo cuido su heredad y, mira, ahora que estábamos por festejar diez años de feliz enclaustramiento, apareces tú y lo echas todo a perder.

Cierzo.- No, yo no hice nada. Tú abriste la ventana, yo huía. Me diste posada, me metiste en tu lecho, tu lecho de bajeza y me diste lo que hace mucho tiempo no tenía.

Cariela.- ¿Sexo?

Cierzo.- Inspiración. No componía nada desde hace muchos meses. Estaba en la ruina, mis colegas juglares componían bellas canciones a sus novias y amadas. Iba siendo pobre entre los pobres cuando ayer... mientras nos metíamos en tu cama, me inspiraba para componer los sonos más hermosos, hijos de tu furor y de mi miedo al ogro.

Cariela.- Entonces, no fue en vano nuestro encuentro. No fuimos hijos de una pasión estéril, fuimos musa y poeta por una breve eternidad hasta, hasta...

Cierzo.- (Violento) Hasta que te volviste la conseguidora del ogro.

Cariela.- (Dolida) No me insultes.

Cierzo.- ¿Sabes? Eres una leyenda. La princesa Cariela a quien el ogro malvado raptó en su noche de bodas. Desde ese día, vives en el castillo encantado, dócil y sumisa, concubina del monstruo. Dicen que a cambio de la juventud eterna, el ogro te exige muchachos. Que los seduzcas, los atraigas, vengas por ellos, hechizándolos con tus encantos, fornicándolos y después... ¡dándoselos al monstruo!

Cariela.- (Dolida) ¡Cállate!

Cierzo.- ¿Por qué? Me invitaste, pasé, abriste la ventana y yo, que robé canciones para subsistir, tuve que plegarme a tus encantos. Dicen que para llamarlo, tienes que sonar una campana que dice cuando vas a mandar a los chicos al infierno del ogro. (Él continúa). Claro, no contaste con que ibas a caer a mis pies, que te enamorarías de mí, que no puedes entregarme al ogro y que ahora, perderás tu juventud eterna por mí. Estás acabada. (Sumamente glorioso) Fin del cuento.

Queda ufano. De pronto, lo que se pensaba era llanto de Cariela se vuelve una risa nerviosa, histérica, diabólica que desconcierta al joven.

- Cariela.- (Riendo aún) ¡Qué bárbaro! ¡Qué presuntuoso! Nunca había conocido a alguien como tú. Presumido, patán, fanteche. ¡Vístete, mugroso juglar! ¡Serás la comida preferida del ogro!
- Cierzo.- No me delatarías.
- Cariela.- ¡Ponme a prueba! (Va a tocar la campana. Él la detiene).
- Cierzo.- Espera. No me delates. (Sincero) Le tengo mucho miedo al ogro.
- Cariela.- ¿A qué viniste, entonces? ¿No sabes que el ogro es pérfido, malvado, cruel? ¿No sabes que devora seis o siete niños, dos crudos y cinco asados para desayuno? No, juglar, te metiste en la boca del lobo y ahora quieres sacar provecho. Eres un limosnero con garrote, no te mereces el amor de una reina.
- Cierzo.- Princesa, no te subas a la luna
- Cariela.- Soy la reina de este palacio. Donde el ogro vuelca sus bondades en mí. No sabes qué hermoso es ser su amada, la amada del monstruo. En invierno me obsequia sus huellas congeladas para que me sirvan de charolas; en verano, las anémonas de su traje engalanan mis habitaciones. Nada me falta a su lado, nada me es ajeno, nada me es negado...
- Cierzo.- Salvo la felicidad. (Pausa). Sí, princesa de los amores monstruosos, no eres feliz porque el ogro secuestró tu belleza, así como otros secuestraron la inspiración

impidiéndonos robarla a los juglares. No eres feliz porque estás prisionera en el castillo encantado, donde ves pasar tus días, presa, olvidada, sola.

Cariela.- (Llorando). Ayúdame, ayúdame.

Cierzo.- (Abrazándola) Anoche te ayudé, anoche fuimos libres, tú del ogro, yo de los que me persiguen. Pero la libertad dura lo que duran los orgasmos, un momento nada más. Ayer fuimos libres, hoy tenemos que volver a nuestras cárceles, a nuestros miedos.

Cariela.- ¡Ayúdame a matar al ogro!

Cierzo.- ¡Estás loca! (la deja, ella lo sigue).

Cariela.- Sí, sí. Enloquecí cuando callaste mi boca para que no gritase, para que el ogro no viniera. Desde ese momento, estoy loca por salir, por degustar el cielo, el invierno y el verano por mí misma. Sólo tú, que viniste a remover mis ensueños, sólo tú vas a salvarme de la tragedia de vivir con el monstruo sin amarlo. Ayúdame, ayúdame, hermoso juglar, ladrón de canciones, hazme salvarte y sálvame a tu vez.

Cierzo duda, piensa, busca una razón. Por fin, se vuelve hacia ella, la besa, la quiere, se abrazan. La deja, se miran diciendo algo.

Cierzo.- (Decidido) ¿Cómo lo hacemos?

Cariela.- Mira, el ogro se adormece con música, su oído es tan extraño que escucha perfectamente un alfiler cuando cae, pero si es música de dulce encanto, entonces

vibra como un abedul y se adormece recordando su linaje de estirpe fantástica. Mientras duerme, podremos verter este líquido azul en su boca. Al sentir su sabor ácido, se despertará. Su muerte será brutal porque es un veneno de lento impacto... Al morir, los encantos se romperán y todos seremos libres.

Cierzo.- Bien.

Viste la casaca, pulsa el laúd, entona una melodía, ella sale. El juglar queda sólo en escena tocando su instrumento. De pronto, se escucha un ruido, algo pesado que cae. El juglar sigue tocando. Entra Cariela. Camina despacio. Avanza lentamente. Posa su mano en el hombro de Cierzo, a sus espaldas. Él deja de tocar.

Cierzo.- Murió, ¿verdad? Pero tú envejeces mientras él va agonizando. Eres muy, muy vieja. Tienes más de cien años y vivías con el ogro porque hace más de cien años que no venían juglares o muchachos a las garras del monstruo. Hoy lo mataste, y también mataste a tu juventud eterna. Oye, oye cómo caen los hechizos mientras el ogro muere. Ahora ya ha muerto, falta el último de todos, el más poderoso, el más fuerte, el que te hace joven. (Finalmente, murmura): ¡Fin del cuento!

Ella muere, él llora. Toca su laúd mientras se hace un
Oscuro



Foto: Cortesía Orquesta Filarmónica de Tabasco.

“QUIERO CONTRIBUIR A LA FORMACIÓN MUSICAL DE TABASCO DESDE LA PRÁCTICA” CARLOS PENSADO MONTEJO

Raquel Alejandra Estrada Romero ¹

DOI: 10.19136/cz.a18n37.6695

La gestión, la promoción y la formación musical en Tabasco debe fortalecerse a través de proyectos integrales que emanen de profesionales y además tengan esa habilidad de gestor cultural, así es la Orquesta Filarmónica de Tabasco (ORFITAB) fundada por el músico tabasqueño Carlos Shadai Pensado Montejo.

La entrevista inicia con una reflexión sobre el origen y contexto general de la orquesta, donde el violinista enfatiza la importancia de la práctica musical colectiva como eje central de su motivación.

¹ Miembro del Padrón Estatal de Nuevos Talentos del Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Tabasco. Pasante de la Lic. en Gestión y Promoción de la Cultura de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. ORCID: 0009-0006-0821-9607.

¿Cuál fue la motivación para crear la orquesta?

La motivación principal fue hacer música en conjunto. No es lo mismo interpretar como solista que hacerlo dentro de una agrupación. La música colectiva genera otra dinámica, otra energía. Personalmente, disfruto más tocar con otras personas que hacerlo solo.

A partir de sus estudios, ¿cómo influyó participar en orquestas en Xalapa, Veracruz para crear este proyecto en Tabasco?

Desde que inicié mi formación en Xalapa en 2017, tuve la oportunidad de integrarme a distintas agrupaciones. Eso me permitió entender cómo funciona una orquesta y, sobre todo, reforzó mi interés por crear un espacio similar en Tabasco. Después de un concierto que di como solista en 2019 aquí en Tabasco, surgió la inquietud de formar una agrupación más grande, donde más músicos pudieran participar y desarrollarse.

En relación con la estructura del proyecto, el músico tabasqueño plantea una visión clara orientada hacia la profesionalización, que no se limite únicamente a la agrupación orquestal, sino a sus miembros de manera individual.

¿La orquesta que objetivos persigue?

Uno de los principales objetivos es que Tabasco pueda tener una orquesta profesional. Ese es el ideal hacia el que estamos trabajando. No solo se trata de consolidar una orquesta, sino de que también funcione como un espacio de enseñanza. Que los músicos puedan desarrollarse y que haya una formación musical a partir de la práctica. El profesionalismo no es algo que se obtiene automáticamente. Es un proceso que se construye desde que uno inicia en la música.

Además, destaca el potencial del contexto local:

Creo que en Tabasco hay mucho potencial. Más que talento, hay disposición y ganas de hacer las cosas. Eso es algo que se hizo evidente desde que iniciamos el proyecto.

Modelo de gestión y sostenimiento

Uno de los aspectos centrales de la entrevista es el modelo de gestión, caracterizado por la autogestión y la autonomía.



¿La orquesta tiene algún vínculo institucional o financiamiento?

Es un proyecto que prácticamente mantenemos nosotros. Muchas veces se piensa que el apoyo es únicamente dinero, pero no necesariamente. Tener un espacio para ensayar, un lugar donde presentarte o ser invitado a eventos también es apoyo. Nos sostenemos a través de conciertos, venta de boletos, participación en festivales y también con el acompañamiento de maestros invitados. Todo eso contribuye al crecimiento del proyecto.

La conversación profundiza en los desafíos que implica mantener una orquesta independiente y la responsabilidad de mantener un proyecto de la índole cultural. Al respecto se le preguntó:

¿Qué desafíos ha enfrentado al sostener el proyecto?

Muchos. Mantener una orquesta es complejo en todos los sentidos. Uno de los desafíos es lograr que los músicos se mantengan activos y comprometidos. Hay limitaciones en cuanto a instrumentos. En muchos casos, cada quien lleva el suyo, y en secciones como percusión es más complicado por el costo y el tamaño de los instrumentos.

Además, otro desafío es que nunca tienes a toda la orquesta completa hasta el día del concierto. Eso pasa incluso en orquestas profesionales. Y debemos entender que todo genera gastos: partituras, transporte, logística. Aunque quieras hacerlo de forma gratuita, siempre hay costos. Y en cuanto al público no puedes programar cualquier obra sin considerar si lo va a entender o aceptar. Hay que construir un proceso. Yo me encargo de la logística, la búsqueda de repertorio, la gestión y, en ocasiones, la dirección.



Foto: Raquel A. Estrada Romero/ Cinzontle

Respecto a la permanencia del grupo, Pensado Montejo enfatiza la importancia de las relaciones humanas y cuestiona los modelos jerárquicos rígidos:

Más allá de la pasión, creo que la humildad es clave. La comunicación, la sinceridad y la confianza permiten que el grupo se mantenga unido. No se trata de que el director sea superior, sino de trabajar en conjunto. Si no hay colaboración, la orquesta no funciona.

¿Cómo puede resaltar el papel de la orquesta como una plataforma de promoción de la cultura y motor de aprendizaje?

Hemos estrenado obras de compositores mexicanos. Eso es algo muy valioso, porque no siempre tienen espacios para hacerlo.

Buscamos que el público no solo escuche, sino que entienda lo que está pasando.

En cuanto al impacto en lo social ¿Qué impacto puede tener una orquesta en la sociedad?

Una orquesta tiene el potencial de cambiar la forma en que las personas perciben la realidad. No se trata solo de presentar música, sino de generar procesos que impacten en la comunidad.

En relación con el público, identifica las características de los espectadores, además de cuestionar los estigmas y sesgos en torno a la música clásica.

¿Cómo describiría al público de Tabasco para la orquesta?

Es un público muy cálido. Nos ha recibido muy bien. Queremos que cualquier persona pueda asistir, sin importar su contexto. Que se sienta parte de la experiencia.

Finalmente, ¿Qué le sugieres a los niños y jóvenes que deseen ser músicos de orquesta?

Siempre recomiendo que se inicie en la música desde edades tempranas, aunque nunca es tarde para comenzar, yo empecé a los 26 años, después de haber estudiado ingeniería. Asistí a un concierto y eso cambió completamente mi perspectiva.

Para el violinista tabasqueño, haber creado y seguir en funcionamiento una orquesta independiente es un reto permanente pero también una satisfacción que lo motiva cada que va a organizar un concierto. Esta entrevista se convierte en una evidencia de que hay gestores culturales trabajando de manera independiente con el único objetivo de contribuir a una mejor oferta artística tanto para los actores como para los públicos. La Orquesta Filarmónica de Tabasco ha garantizado su permanencia gracias a su fundador que no solo posee las habilidades musicales, sino también capacidades de gestión, adaptación y construcción colectiva que han impactado en generar propuestas musicales de calidad para los tabasqueños.



Foto: Raquel A. Estrada Romero/ Cinzontle





UJAT

UNIVERSIDAD JUÁREZ
AUTÓNOMA DE TABASCO

“ ESTUDIO EN LA DUDA. ACCIÓN EN LA FE ”