

## Vivencia de estudiantes universitarios con diversidad funcional que circulan por Instagram y YouTube

Perezhivanie of university students with functional diversity that circulate on Instagram and YouTube

Vivência de estudantes com diversidade funcional que circulam pelo Instagram e YouTube

María Castro-Torres   
Universidad de Chile, Santiago, Chile  
paucastr@u.uchile.cl

*Recebido em 14 de agosto de 2023*

*Aprovado em 25 de setembro de 2023*

*Publicado em 14 de dezembro de 2023*

### RESUMEN

A partir de diferentes textos vigotskianos se propone reflexionar sobre la vivencia educativa de jóvenes de la Coordinadora de Estudiantes Universitarios con Diversidad Funcional de la Universidad de Chile. La pregunta que guio esta reflexión fue: ¿cómo el estudiantado con diversidad funcional vivencia la universidad? Se analiza un corpus recortado del perfil de Instagram de CEDIFUCH y del Canal de YouTube de la misma casa de estudios. Metodológicamente, se considera un diálogo teórico entre Vigotski y Bakhtin, por lo que se analiza el discurso juvenil con apoyo en los conceptos de género discursivo y de cronotopo. Luego, se hace una síntesis de los resultados a partir de la noción de vivencia. En los resultados se discuten indicios de la importancia, por un lado, de una vivencia colectiva de colaboración, y por otro, de nombrar la propia vivencia. Finalmente, se hipotetiza una vivencia orientada a la empatía, colectiva, organizada, colaborativa por el derecho a nombrar y transformar la propia vivencia.

**Palabras clave:** Vivencia; Diversidad Funcional; Universidad.

### ABSTRACT

Based on different Vigotskian texts, it is proposed to reflect on the educational perezhivanie of young people from the Organization of University Students with Functional Diversity of the University of Chile (CEDIFUCH). The question that guided this reflection was: how do students with functional diversity experience the university? A corpus cut from CEDIFUCH's Instagram profile and the

YouTube Channel of the same house of studies are analyzed. Methodologically speaking, a theoretical dialogue between Vigotski and Bakhtin is considered, that is why youth discourse is analyzed with the support of the concepts of discursive genre and chronotope. Then, a synthesis of the results is made from the notion of perezhivanie. The results discuss clues of the importance, on the one hand, of a collective perezhivanie of collaboration, and on the other, of naming one's own perezhivanie. Finally, an empathy-oriented, collective, organized, collaborative perezhivanie is hypothesized for the right to name and transform one's own perezhivanie.

**Keywords:** Perezhivanie; Functional Diversity; University.

## RESUMO

Com base em diferentes textos vigotskianos propõe-se refletir sobre a vivência educacional das jovens que participam da Coordenadora de Estudantes Universitários com Diversidade Funcional da Universidade do Chile (CEDIFUCH). A questão que norteou esta reflexão foi: como as estudantes com diversidade funcional vivenciam a universidade? Analiza-se um corpus recortado do perfil do Instagram da CEDIFUCH e de um canal no Youtube da mesma instituição de estudo. Metodologicamente, considera-se um diálogo teórico entre Vigotski e Bakhtin, razão pela qual o discurso juvenil é analisado com o apoio dos conceitos de gênero discursivo e cronotopo. Em seguida, é feita uma síntese dos resultados a partir da noção de vivência. Os resultados discutem indícios da importância, por um lado, de uma vivência coletiva de colaboração e, por outro, de nomear a própria vivência. Finalmente, é hipotetizada uma vivência orientada para a empatia, coletiva, organizada e colaborativa pelo direito de nomear e transformar a própria vivência.

**Palavras-chave:** Vivência; Diversidade Funcional; Universidade.

## La vivencia y el colectivo

Actualmente existe una intensa controversia internacional sobre la obra vigotskiana sobre las traducciones del ruso a diferentes idiomas (VIGOTSKI, 2020; VERESOV, 2020; FONTES et al., 2019; ANDRADE et al., 2019; VERESOV, FLEER, 2016; DELARI, PASSOS, 2009). Como señala Prestes (2021), existen dificultades en la comprensión de la obra vigotskiana por los problemas de traducción del ruso a otras lenguas. Por lo mismo revisaremos la obra vigotskiana que, si bien es extensa, para efectos de esta reflexión sobre los aportes de la perspectiva para comprender vivencias universitarias de estudiantes con discapacidad funcional que circulan por Instagram, se considerarán las orientaciones de Veresov (2020), Delari y Passos (2009) y Pederiva y Tunes (2013) para la noción de vivencia. Y Abreu y Pederiva (2021) para profundizar en la producción vigotskiana sobre discapacidad.

Para Vigotski en *Pensamiento y Habla* (2007) la vida intelectual está asociada con “la plenitud de la vida, de los impulsos vitales, de los intereses, de las inclinaciones del que piensa” (VIGOTSKI, 2007, p. 25). La unión de pensamiento y afecto permitiría comprender las causas de esta vida intelectual. Al mismo tiempo que para Vigotski, la comprensión y la comunicación de dicha vida intelectual tienen lugar en el momento que la persona individual es capaz de generalizar y nombrar su experiencia, es decir, su vivencia. Según Achilles Delari Junior y Lulia Vladimirovna Bobrova Passos (2009), el primer capítulo establece una relación directa entre pereživánie o vivencia y el lenguaje. Como expresa Vigotski: “La comunicación fundada sobre un entendimiento racional y una transmisión intencional del pensamiento y de las vivencias exige indispensablemente un determinado sistema mediador, cuyo prototipo fue, es y será el habla humana” (2007, p. 20). Pero en el siguiente párrafo, el mismo término “vivencia” se utiliza como sinónimo de “contenido” de la vida psíquica o de la conciencia. Si perezhivanie es una unidad de la conciencia, o también una unidad de la dinámica de la conciencia, para Delari Junior y Passos (2009) entonces es necesario reflexionar sobre el medio social y la relación de la personalidad del individuo con el medio. Ambos temas tratados por Vigotski en

los textos *Quarta aula. O problema do meio na paidologia* (2018) y en *La Crisis de los 7 años* (1996).

Para Vigotski (2018) la relación medio-persona se modifica a lo largo del desarrollo. El que la persona cambie durante su desarrollo lleva a que se modifique tanto el papel como el significado de momentos del medio. Así, siguiendo la propuesta vigotskiana (2018), la relación medio-persona y la influencia del primero en el desarrollo individual, se puede captar mediante el prisma de la tomada de conciencia, la atribución de sentido y la relación afectiva que establecerían las personas con determinados acontecimientos y cómo los refractarían. Por eso que Veresov y Fleer (2016) énfatican la idea de “refracción” por sobre “prisma”, por lo tanto, habría que destacar el cómo se “viviría” emocional e intelectualmente la situación social.

Lydia Kuper (VIGOTSKI, 1996) en *La crisis de los 7 años*, optó por traducir la noción de *perezhivanie* como “vivencia”. En este texto, en la medida que Vigotski reflexiona sobre la crisis de los siete años, indica cómo en esta crisis irrumpe la *perezhivanie*. Señala el autor que dicha noción estaría compuesta por cierto momento intelectual, lo que metodológicamente nos lleva a un problema central de la psicología y la psicopatología: la “vivencia atribuida de sentido” (VIGOTSKI, 1996, p. 378).

Simultáneamente a la crisis, el autor describe diferentes características de la *perezhivanie*. Nos explica que en esta crisis, se desarrollaría una orientación consciente hacia las propias “vivencias”, se formaría “una estructura de vivencias que le permiten comprender lo que significa ‘estoy alegre’, ‘estoy disgustado’, ‘estoy enfadado’, ‘soy bueno’, ‘soy malo’” (VIGOTSKI, 1996, p. 380). Por una parte, se produciría una generalización de las “vivencias” que reestructurarían la propia “vivencia”. Es decir, “las vivencias adquieren sentido” (VIGOTSKI, 1996, p. 380). Y por otra, en esta crisis, además se generalizarían por primera vez los afectos, ya que “aparece la lógica de los sentimientos” (VIGOTSKI, 1996, p. 380).

Respecto de emociones y vivencia, como indican Pederiva, Oliveira, Miranda y Pederiva (2022), la perspectiva monista es central en Vigotski quien, apoyado en Spinoza, buscó comprender las leyes generales del desarrollo humano, las diferencias entre personas humanas y animales y la naturaleza

histórico social de tornarse humano. Así también, propuso unidades que diesen cuenta de este monismo que no dividiesen nociones como, afecto-intelecto, persona-medio o cuerpo-mente. A partir de Spinoza, Vigotski (1997) explica que el conocimiento de nuestro afecto altera este de un modo pasivo a un modo activo, es decir, altera la vida psíquica, ya que en la vivencia dichos afectos estarían entrelazados con los conceptos, formando así un complicado sistema, lo que marca el carácter histórico e ideológico de aquellos sentimientos. Señala el autor “las emociones complejas aparecen sólo históricamente y son la combinación de relaciones que surgen a consecuencia de la vida histórica” (1997, p. 87). Ahora bien, Vigotski (1984) considera que las emociones pueden ser mediadas a través de sistemas de signos o medios culturales como el arte (PEDERIVA Y TUNES, 2013).

Junto con lo anterior, en la Crisis de los Siete Años, Vigotski agrega además el carácter contradictorio de la vivencia. Explica el autor: “debido a la diferenciación de lo interior y exterior, a la formación de vivencias atribuidas de sentido, se origina una intensa pugna entre las vivencias (...) La lucha interna (vivencias contradictorias, elección de las propias vivencias) solo ahora se hace posible” (VIGOTSKI, 1996, p. 380). De ahí que Veresov y Fleer (2016) propongan la comprensión de la naturaleza dramática de la perezhivanie, así como consideran que el individuo refractaría colisiones dramáticas de las situaciones ambientales. Luego, aunque la perezhivanie incluyese el sentido del reflejo del ambiente social, al mismo tiempo consideraría que las colisiones dramáticas son puntos de cambio en el trayecto del desarrollo humano. De esa forma, señalan que para Vigotski, las funciones psicológicas superiores se desarrollarían en forma de drama.

Tanto en *Quarta Aula*, como en *La crisis de los 7 años*, Vigotski (1996) comenta que metodológicamente es necesario pasar de los índices absolutos a los relativos, es decir, respecto de la infancia deberíamos “estudiar, ante todo, lo que significa para él, cuál es su relación con las diversas facetas de dicho medio (...) o el modo cómo vive dicha situación el niño” (p. 382). Por ende, perezhivanie correspondería a una unidad de análisis o estudio. Continúa el autor señalando que dos elementos son reflejados en la vivencia: por un lado, cómo el medio se

relaciona con la persona y cómo la persona “vivenciaría” ese medio, y por otro, las peculiaridades del desarrollo de la misma persona. Así, Vigotski propone la tesis de que “el medio determina el desarrollo del niño a través de la vivencia de dicho medio” (VIGOTSKI, 1996, p. 383).

Desde esta perspectiva, la comprensión de las crisis para Vigotski, significaría una reestructuración de la “vivencia anterior”, por ende, el desarrollo es comprendido por el autor como “un proceso en el cual cada cambio sucesivo está vinculado al anterior y al presente, donde las peculiaridades personales antes formadas se manifiestan y actúan ahora” (VIGOTSKI, 1996, p. 385). Así la reestructuración o crisis sería interna, se reestructuran los motivos, los valores, la actitud del niño hacia el medio. Es decir, “empiezan a interesarle cosas nuevas, surgen nuevas actividades y su conciencia se reestructura, si entendemos la conciencia como la relación del niño con el medio” (VIGOTSKI, 1996, p. 386).

Veresov y Fleer (2016) comentan que el texto La crisis de los 7 años ha estado abierta también a la controversia por su traducción al inglés, precisamente afectando la comprensión de la noción perezhivanie en tanto unidad de análisis de la relación con el medio. La perezhivanie sería la unidad de estudio porque representa el todo sin descomponerlo. El todo se refiere a la dinámica de la conciencia, pero sin perder de vista la relación con el medio social. Así, perezhivanie consiste en una herramienta analítica que permite aproximarnos primero, a comprender cómo se refractarían aspectos del medio que influirían en el desarrollo. Segundo, permite estudiar situaciones sociales de desarrollo que marcan la futura trayectoria en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores, y tercero, aproximarnos a la unidad de la conciencia como un todo en desarrollo en el cual cambios en la perezhivanie llevarían a cambios dinámicos de toda la organización de la conciencia.

Ahora bien, en el Tomo V de las Obras Escogidas de Vigotski (2012, 2019), en el texto “La colectividad como factor de desarrollo en el niño deficiente” permite profundizar en la importancia del colectivo como medio social y su relación con la vivencia. Este autor profundiza en la naturaleza social de las

funciones psicológicas, por lo que destaca la importancia del medio social o colectividad para personas con discapacidad. Así, Vigotski sostiene:

si se pregunta de dónde nace, cómo se forman de qué modo se desarrollan los procesos superiores del pensamiento infantil, debemos responder que surgen en el proceso del desarrollo social del niño por medio de la traslación a sí mismo de las formas de colaboración que el niño asimila durante la interacción con el medio social que lo rodea” (2012, p. 219).

Por ende, la experiencia social de la conducta colectiva, que se traduce en colaboración con las demás personas, es crucial para el nacimiento de las funciones superiores individuales. La colectividad es fundamental en el desarrollo individual y su estudio implica comprender la transformación de la estructura interna de la conducta individual en una actividad social. En este punto, Vigotski es certero, ya que la dialéctica del desarrollo de personas con discapacidad consistiría, entre otras cosas, en que se lleva a cabo por vías indirectas y no por vías directas. Es decir, el desarrollo de los procesos superiores está condicionado por la discapacidad de modo secundario, para Vigotski, “el desarrollo incompleto deriva de un hecho que podemos llamar “destierro” del niño anormal de la colectividad” (2012, p. 223).

Vigotski (2019) se vale de tres ejemplos para mejor comunicar dichos principios para la reflexión de situaciones concretas de infancia con retraso mental, ceguera o sordomudez. En este sentido, primero, Vigotski destaca la importancia de la colectividad pedagógica, es decir, la deseabilidad, frecuencia, estabilidad y durabilidad de colectividades que presentan diversidad de niveles de desarrollo. Segundo, ejemplifica su argumentación con el aporte pedagógico que la noción de “concepto” tendría desde la perspectiva de la compensación. Así, desde una lógica dialéctica, el “concepto” no se refiere a una delimitación de rasgos singulares del mismo, sino que a los vínculos o relaciones que determinan el lugar que ocupa en el mundo, así como, a su relación con la realidad. En esta línea, la generalización del concepto solo puede desarrollarse en la vida colectiva del niño. Tercero, en una perspectiva pedagógica es fundamental el aprendizaje vital del lenguaje, en tanto, medio de comunicación y de pensamiento. De ahí la relevancia pedagógica de desarrollar simultáneamente, el colectivismo, la

conducta social, la colaboración conjunta, y el uso al máximo de diversas formas de lenguaje accesibles. En definitiva, ya que la colectividad es el factor del desarrollo individual, el camino para Vigostki es la pedagogía y el lenguaje dentro de la colectividad.

En la perspectiva de Abreu y Pederiva (2021) la propuesta vigotskiana se adelanta al que más tarde sería el modelo social. Busca comprender el desarrollo infantil y no solo cuantificar, así como, critica el uso del diagnóstico que oculta a la persona total y sus potenciales. Vigotski fue un defensor de la inclusión de estudiantes con discapacidad en la enseñanza regular, ya que, desde su punto de vista, “el niño cuyo desarrollo está complicado por el defecto no es simplemente un niño menos desarrollado que sus coetáneos normales, sino desarrollado de otro modo” (VIGOTSKI, p. 12) es decir, desde el punto de vista del desarrollo “logra lo mismo que logra el niño normal de un modo distinto, por un camino distinto, con medios distintos” (VIGOTSKI, p. 50).

Para Abreu y Pederiva (2021) las barreras vivenciadas por las personas con deficiencia se materializan en la experiencia social. Y como se indicó, dos cuestiones serían fundamentales en la producción vigotskiana: los caminos indirectos para el desarrollo de personas con deficiencia, y la naturaleza social de la compensación. Los caminos o vías indirectas del desarrollo es una constante y surge por la necesidad ante el obstáculo, que organizado y con intencionalidad pedagógica exigiría una reorganización infantil para la solución de la tarea. La educación, así, debe ofrecer un medio social estructurado que promueva la emergencia de nuevas formas mediadas de comportamiento que entrelazan lo biológico y lo cultural en la personalidad individual. En este sentido, es fundamental la noción de compensación o desarrollo creativo, el que estaría entrelazado con la condición ofrecida por el medio social. Así mismo, la noción de compensación entrelaza lo biológico y lo social, ya que depende de ambas, de las condiciones orgánicas internas y de las condiciones orgánicas externas. La compensación fluye en un determinado medio social que, por una parte, delimita una producción cultural sobre la deficiencia. Y por otra, orienta la dirección de esta compensación.



A modo de síntesis, se ha señalado que la noción de vivencia y su controversia ha llevado precisamente a la revisión de las fuentes vigotskianas. Este concepto se destaca en tanto unidad de análisis que permitiría el estudio de la conciencia y su dinámica, así como, el estudio de la determinación del medio social del desarrollo a través de la vivencia. Es un concepto que permite aproximarse a la relación individual con el medio, así como, a la refracción de dicho medio en la conciencia partir de las características personales. Es una unidad afecto-intelecto cuyo modelo de aproximación es a través del signo o el lenguaje. Es decir, a través de la palabra es posible comunicar la vivencia. Además, es a través de la vivencia que las personas con discapacidad experimentarían las barreras para el desarrollo. Así mismo, el desarrollo cultural de las personas con discapacidad se caracterizaría por la existencia de vías alternativas y la compensación social llevada a cabo, de ahí la importancia del colectivo. De esta forma, considerando estos elementos de teoría y método se propone la reflexión sobre la vivencia de estudiantes de la Coordinadora de Estudiantes Universitarios con Diversidad Funcional, (CEDIFUCH).

## Método

En Pensamiento y Lenguaje (2007) Vigotski propone la palabra como unidad de análisis a través de la cual es posible aproximarse al pensamiento verbal y al significado como lugar en el cual pensamiento y habla se unen. Además, la palabra articula elementos cognitivos y afectivos. Por lo tanto, desde el punto de vista del método, el “análisis semántico” será la vía para el estudio del desarrollo, del funcionamiento y de la estructura del pensamiento verbal. Autores como Smolka (1995), llaman la atención sobre la noción vigotskiana de lenguaje que, focalizado en la noción de significado, va más allá de la idea de instrumento y destaca la dimensión constitutiva del lenguaje en tanto sujeto. Si bien, en Vigotski destaca la palabra como unidad analítica, se aprecia que en su obra no exploró la dinámica y el funcionamiento social de la palabra, por lo tanto, en esta unidad analítica se pueden extender las ideas del autor (SMOLKA, 1991; WERTSH, 1988). De ahí que interese reflexionar sobre la palabra en la cultura y

la sociedad. Por ende, para analizar la palabra sin perder de vista la importancia radical “del otro”, se utiliza la propuesta de Bakhtin (2016a), que indica que en las humanidades quienes investigan, trabajan con los textos de pensamientos, sentidos y significados de las otras personas. Así, estas disciplinas son pensamientos sobre pensamientos, “vivências” de “vivências”, palabras sobre palabras, textos sobre textos.

### **Producción de material o corpus**

En Cuestiones de método (2012b) Vigotski destaca el hecho de que el desarrollo psicológico del humano es una parte del proceso general del desarrollo histórico de la humanidad, además podría existir un punto de diálogo entre el análisis psicológico histórico-cultural y el Paradigma Indiciario (GINZBURG, 1989). Ya que Vigotski (2012b) se concentra en formas de conducta cotidiana, que hacen parte de formaciones históricas y complejas, de forma simultánea pertenecen a periodos remotos del desarrollo psíquico de las personas. En la propuesta del autor serían fundamentales los indicios, los fragmentos y los síntomas como pruebas indirectas en la investigación científica. Por lo tanto, en la perspectiva histórico-cultural, los indicios a través de la palabra podrían ser el hilo conductor de nuestras indagaciones, de ahí que se opte por la búsqueda de indicios (GINZBURG, 1989) discursivos, lo que se concretizará mediante la evaluación de indicios de autoría (POSSENTI, 2011) como forma de aproximarse al análisis microgenético. Como señala Góes (2000), el análisis detallado de indicios requiere que este sea acotado en el tiempo. Además, se define como genético en un sentido histórico, es decir, se concentra en el movimiento durante procesos. Explora las relaciones entre las condiciones pasadas y presentes impregnadas de proyección futura. Específicamente es sociogenética, ya que relaciona eventos singulares con diferentes ámbitos culturales, prácticas sociales, discursos y campos o esferas institucionales.

De esta forma, ya que esta reflexión busca discutir la vivencia universitaria de estudiantes de la Cedifuch, se presentarán los primeros análisis de un corpus compuesto por recortes de material de circulación pública del Instagram de @Cedifuch y del Canal YouTube Institucional de la Oficina de

Equidad e Inclusión de la Universidad de Chile. El primer recorte corresponde a la presentación de un Video desarrollado por la CEDIFUCH y la Secretaría de personas con Diversidad Funcional de la Federación de Estudiantes (SECPeDiF) de la misma casa de estudios. En este video, tres estudiantes de la coordinadora cuentan sus experiencias y dan su testimonio. Simultáneamente las imágenes muestran que las estudiantes transitan tanto, por el centro de la ciudad de Santiago, como por dentro de la Casa Central de la Universidad de Chile (1). El otro recorte consiste en un conversatorio transmitido por el canal de YouTube (2), en este registro integrantes de la Cedifuch también comparten sus vivencias universitarias.

### **Análisis**

Coherente con lo indicado sobre el análisis microgenético (GÓES, 2000), Vigotski destaca las relaciones entre el pasado, el presente y el futuro de las vivencias de las personas (1996, p. 385), lo que es mencionado por otras investigadoras como Toassa y Souza (2010) o Liberali y Fuga (2018), por esto, para el análisis se explorará la relación de la perezhivanie con cuestiones temporales y espaciales. Así, inspirada en la idea de espacios de elaboración en las relaciones de enseñanza de Smolka (2017) se trabajará a partir de la noción de cronotopo para analizar cómo refractan su experiencia quienes participan del programa de acceso. En definitiva, el concepto cronotopo permite un acercamiento más concreto al estudio de los géneros discursivos, que a su vez remiten a diferentes campos o esferas de actividad (BAKHTIN, 2018). Así mismo, se opta por la perspectiva bakhtiniana para analizar material a partir del trabajo de Rojo y Melo (2017) y Rojo y Barbosa (2015), quienes reflexionan en torno de la noción de géneros discursivos en espacios digitales. Específicamente, la perspectiva de Rojo permite considerar la naturaleza histórica de los géneros discursivos por la transformación de las esferas de actividad humana. Este es el caso de las tecnologías digitales de la información y la comunicación (TDICs), las que, por una parte, han generado transformaciones de los géneros que la han incorporado. Y por otra, porque las TDICs serían instrumentos que constantemente se amplían y modifican.

En los diferentes textos de Bakhtin (2016b), Volóchinov (2017) y Medviédev (2012) es trabajada la noción de géneros discursivos. Bakhtin propone que “cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gênero do discurso” (BAKHTIN, 2016b, p. 12). Como se aprecia, al interior de cada género discursivo es fundamental el enunciado, unidad de análisis bakhtiniana que se utilizará en este trabajo. El enunciado es un concepto clave que engloba las condiciones y propósitos específicos del campo a través de la reflexión y refracción producidas en contenido, estilo y construcción compositiva (BAKHTIN, 2016b). A su vez, la noción de campo o esfera de la comunicación discursiva es usada a lo largo de toda la obra de Bakhtin y de su Círculo, como esfera de creatividad ideológica, o de la actividad humana o de la comunicación social, o de utilización de la lengua, inclusive como ideología. Este es un concepto clave en la obra bakhtiniana y remite “a uma realidade social plural, isto é, a diversidade de manifestações da atividade humana e de seus modos de organização em uma dada formação social” (GRILLO, 2010 p.152). Dos son los componentes interrelacionados y constitutivos de todo campo: su autonomía relativa y su capacidad de transformar o refractar demandas de otras esferas.

Bakhtin (2018) define cronotopo (tiempo-espacio) como las interconexiones de las relaciones de tiempo y espacio desde el punto de vista de la asimilación artística por la literatura. Por tanto, es una categoría que en la literatura condensa la forma-contenido en un todo aprehendido y concreto. El espacio se incorpora no solo al movimiento de ese tiempo, artísticamente visible, sino también a la trama y la historia. Por tanto, en el cronotopo artístico, el tiempo deja marcas como una fusión de signos de su paso por el espacio y, simultáneamente, el espacio puede ser medido y serializado a través del tiempo. No se trataría de una composición o combinación mecánica de los diferentes tiempo-espacio, sino de una transformación de ambos cronotopos.

Como explica Pistori (2014), esta perspectiva de análisis dialógica del discurso se basa precisamente en que la dialogía es la realidad fundamental de la lengua. Considera que todo discurso siempre replica, ya sea por refutación, acuerdo, anticipación de respuestas de las otras personas, buscando apoyo o

incluso en el diálogo interno. De ahí se desprende la posibilidad de relaciones dialógicas entre diferentes materiales sígnicos con la palabra, y por ende preguntarse por cómo se produce la dialogía entre diversas esferas, que sería, eventualmente, el lugar de la producción de sentido.

Amorim (2001) discute sobre dialogía, y agrega que existen al menos dos fórmulas a través de las cuales el principio dialógico se constituye. Primero, por la presencia de dos o más voces en un mismo enunciado de un mismo enunciador, o segundo, por la presencia, en el enunciado, de dos contextos para una misma palabra, más allá de lo lógico, de la identidad, la tesis-antítesis-síntesis y la no contradicción. Por esta última peculiaridad la autora utiliza el término polifonía por sobre el de dialogismo.

## Resultados

### La vivencia colectiva de colaboración

Para la presentación de los resultados partiremos por la transcripción de lo hablado por cada estudiante en el Video Instagram desarrollado por la CEDIFUCH y SECPeDiF. A continuación destacaremos recortes de cada enunciado, los que evaluaremos y discutiremos a partir de las nociones de cronotopo y vivencia:

Estudiante 1: “Yo no sé de donde vienen los sonidos. Tengo hipoacusia. Una discapacidad auditiva. Y por esto tengo que tener mucho cuidado al cruzar las calles. Cuando estoy dentro de la sala de clases, no puedo entender qué es lo que dicen”.

Estudiante 2: “Yo tengo déficit atencional y trastorno de la personalidad limítrofe. Lo que hace que usualmente mi cabeza sepa qué hacer, pero no llega al resto de mi cuerpo.”

Estudiante 3: “Yo soy autista y cada vez que paso por una multitud siento que la gente o me va a tocar o me va a robar, lo que me hace sentir extremadamente ansiosa.

Estudiante 3: “Nos dimos cuenta que las barreras que tenemos afuera de la U también las enfrentamos dentro de ella”.

Estudiante 2: “También que no éramos los únicos y debíamos organizarnos para apoyarnos entre todes”.

Estudiante 1: “Queremos cambiar lo que nos está pasando y también lo que nos pasa diariamente”

Estudiante 3: “Tenemos derechos y la U debe cumplirlos”

Estudiante 2: “Debemos cambiar la forma en que nos relacionamos para que todes estudiemos en igualdad de condiciones”

Estudiante 1: “nuestro proceso de enseñanza y aprendizaje no está garantizado y la permanencia en la universidad tampoco”

Estudiante 3: “la discapacidad la genera el entorno y el contexto. No nosotres (@Cedifuch, 2021)

La presencia de múltiples voces individuales de las estudiantes 1, 2 y 3 en diálogo presentan los primeros indicios discursivos de una transformación de la autoría de un enunciado individual para un enunciado grupal o colectivo. Así, por ejemplo en el caso de la estudiante 3 se pasa del “**Yo soy** autista...” a “**Nos dimos** cuenta...”. O en la estudiante 2 de “**Yo tengo** déficit atencional...” para “También que no **éramos** los únicos y **debíamos** organizarnos para **apoyarnos** entre todes”. Así como la estudiante 3 quien de “**Tengo** hipoacusia...” pasa para “**Queremos** cambiar lo que nos está pasando y también lo que **nos pasa** diariamente”. En este sentido, en el paso de lo individual a lo plural en el modo de relatar la vivencia del yo para el colectivo ¿podría relacionarse con una modificación del modo de generalizar la vivencia universitaria? De ser así, ¿cuál es la importancia para el desarrollo individual de las formas de colaboración colectiva promovidas por el propio estudiantado?

En el testimonio de cada estudiante relatan que circulan por entornos fuera y dentro de la universidad. Desde una perspectiva cronotópica, prima el tiempo presente en este relato de circulación por ambos entornos. Lo común de lo educativo y el exterior es la existencia de similares barreras: como indica la Estudiante 3, “Nos dimos cuenta que **las barreras que tenemos afuera de la U también las enfrentamos dentro de ella**”. En este enunciado irrumpe el pasado, se intensifica la polifonía, al mismo tiempo que se revela lo común que une las tres voces individuales, se transforman los indicios en el testimonio de la vivencia individual: aparece el nosotros que ya comentamos. La emoción si bien rastreable mediante la imagen, podría hacerse presente en el entrelazamiento de la palabra y la música en este video. Ya que en este recorte que destacamos, la música en el video parte con un piano de fondo. Simultáneamente a que la Estudiante 2 dice “**personalidad limítrofe**” Se suman voces humanas de coro y percusión. Luego, cuando la Estudiante 1 señala “**afuera de la U también**” al

piano y coros ya existentes en el video como plano de fondo y atmósfera, se suma la música de los instrumentos de cuerda. Con este nuevo instrumento la música adquiere más fuerza, volumen o poder, de esta forma como música incidental destacaría en la medida que se suman instrumentos. Así, se podría comprometer más la atención de quien sigue el video. En dicho sentido musicalmente ¿podría apuntar a la empatía? Así, nos preguntamos, por una parte, por el signo artístico como mediador de esta vivencia relatada. Y por otra, si la música en este video serían indicios de que los instrumentos se suman a la música y la transforman, así como la vivencia individual se transformaría al unirse en colectivo con otras voces. ¿Acaso se fortalecería la empatía en esta vivencia individual?

Consideramos que también podría expandirse el sentido de la existencia de barreras vivenciadas por cada persona hasta ese momento. Dichas barreras no existen sólo en el exterior, como indica la Estudiante 3: "**también las enfrentamos dentro de ella**". Es decir, se vivenciarían las barreras también en la universidad. De lo anterior se derivaría que dicha vivencia, por una parte, sea significada como compartida con otras personas, como una vivencia colectiva, de organización, pero como se verá, también de transformación de la propia vivencia. La vivencia se proyecta en el futuro en este presente de circulación dentro y fuera de la universidad. Así por ejemplo expresa la Estudiante 1: "**Queremos cambiar lo que nos está pasando** y también lo que **nos pasa** diariamente". En el tiempo presente se articularía el pasado y el futuro para cada estudiante en el colectivo.

Dramáticamente la vivencia de barreras se desarrollaría en el mismo lugar en el cual se transformaría la vivencia individual y se orientaría a lo colectivo, a la organización y la transformación de la propia vivencia: la universidad. O como señala la Estudiante 2: "**Debemos cambiar** la forma en que nos relacionamos para que todes estudiemos en igualdad de condiciones", enunciado que ordena la transformación de las barreras que explica la Estudiante 1: "**nuestro proceso** de enseñanza y aprendizaje **no está garantizado** y la permanencia en la universidad tampoco". Es decir, este desarrollo de la vivencia estudiantil se llevaría a cabo al vivenciar las barreras educativas de modo colectivo y

organizado. En colaboración con el colectivo se modificaría la relación de la persona con el medio universitario, se desarrollaría la vivencia universitaria, a su vez que cada persona buscaría transformar activamente dicho medio. Este rasgo colectivo podría ser uno de los sentidos de la naturaleza social de la compensación, de la vivencia y del desarrollo humano.

### **Derecho a nombrar la vivencia.**

Si examinamos con mayor detalle los sentidos producidos por las estudiantes de Cedifuch en la generalización de su vivencia, destacan las palabras "diversidad funcional". Estas palabras no solo están presentes en el propio nombre de la organización estudiantil, sino también en la misma política institucional. En el recorte se remitiría a formas del decir propias de lo jurídico, por lo que "el derecho" podría ser otro de los sentidos de lo colectivo en la vivencia juvenil y en el desarrollo individual. Como indican las diferentes voces estudiantiles: "**Tenemos derechos** y la U debe cumplirlos" (Estudiante 3). O la Estudiante 2 que indica: "(...) para **que todes estudiemos en igualdad** de condiciones". Es decir, el desarrollo estudiantil se orientaría socialmente, por ende al ejercicio de sus derechos, en igualdad de condiciones que el resto de estudiantes, para aprender y permanecer en la universidad: La educación sería un derecho.

Sobre esta temática hay una importante presencia de documentos legales que delimitarían la vivencia estudiantil, y de hecho, la Cedifuch fue parte de un grupo participativo y transversal del cual emanó la actual "Política de Inclusión Universitaria en la Perspectiva de la Diversidad Funcional" (UNIVERSIDAD DE CHILE, 2018) de la respectiva institución. Esta política tiene por objetivo implementar los principios que recoge la legislación actual a partir de la naturaleza de la actividad universitaria, que incluye: la priorización institucional de la temática, la promoción del cambio cultural en la comunidad universitaria, el desarrollo de una institucionalidad que coordine, ejecute y resuelva, tanto, necesidades y adecuaciones que requieran quienes son parte de la comunidad universitaria, así como, concretice un plan de acceso universal en la institución. En esta política se incorpora la noción de "diversidad funcional", noción que



“debe guiar la superación de visiones biomédicas y peyorativas sobre la experiencia de la discapacidad” (UNIVERSIDAD DE CHILE, 2018). En este sentido, se relacionaría la vivencia educativa universitaria y la superación de visiones peyorativas sobre la discapacidad como un derecho.

Pero creemos que es posible explorar con mayor profundidad los sentidos de la diversidad funcional que circulan. A continuación, presentaremos la transcripción de un recorte entre los minutos 06:17 y 08:52 referido al video YouTube de un conversatorio de Cedifuch en el cual se explica esta noción por parte de la Estudiante 1:

Estudiante 1: porque hablamos de diversidad funcional y no hablamos de estudiantes en situación de discapacidad. Bueno, en primer lugar, aclarar que la palabra discapacidad tiene una carga muy potente en el pensamiento eee de que nuestras condiciones son algo negativo. Entonces, este, esta palabra que está cargada de ese contenido eee nos discrimina. Porque supone que una persona no es capaz de realizar labores habituales, de la vida diaria, puesto que pone el foco en las limitaciones y en las restricciones que nosotros tendríamos supuestamente. Además de eso, eee supone diferencias peyorativas como por ejemplo el uso de la palabra minusválido, que significa menos válido o discapacitado también o discapacitada. Bueno, por otro, en contraposición a este concepto la expresión de diversidad funcional supone un enfoque distinto, ya que reconoce la existencia de que existen diversas formas de funcionar en la sociedad que son determinadas por diferencias físicas sensoriales, de procesos cognitivos que forman parte de cada individuo. Estas maneras se expresan a través de diferentes formas de participación social, la que debe ser plena y efectiva, para lo cual la sociedad en su conjunto debe asegurar estas condiciones adecuadas para que las personas se puedan desarrollar de manera independiente a la funcionalidad que estas tengan (...) es por esta razón que nosotros decidimos ocupar este concepto, eee, tanto para nombrarnos a nosotros mismos como para referirnos a las personas en situación de discapacidad. Y también poniendo este enfoque en eee la forma en que nosotros funcionamos dentro de nuestra organización, y de la manera que entendemos la inclusión (Canal Oficina Equidad e Inclusión, 2021)

Podemos profundizar en las palabras "diversidad funcional" y la refracción de los sentidos en la vivencia universitaria estudiantil. Por una parte, la Estudiante 1, critica la palabras "estudiantes con discapacidad" por su carácter negativo, ya que discrimina, indica a quien no es capaz de realizar labores habituales, es peyorativo, pone el foco en supuestas limitaciones y restricciones. Y por otra, la Estudiante 1 valora los términos "diversidad funcional" que reconocen diferentes modos de participación social determinadas por diferencias físicas sensoriales. En las palabras "diversidad funcional" se refractaría una crítica a la producción social sobre la discapacidad, como indica la Estudiante 3: **"la discapacidad la genera el entorno y el contexto. No nosotros"**.

Agrega la Estudiante 1 otro matiz del sentido colectivo de autoría: **"nosotros decidimos** ocupar este concepto (...) para **nombrarnos a nosotros mismos**, como para **referirnos** a las personas en situación de discapacidad". La Estudiante 1, al elaborar colectivamente la vivencia mediante la noción de "diversidad funcional" nos lleva a preguntarnos: por una parte, si la Estudiante 1 podría ocupar una posición teórica y científica en el debate sobre la discapacidad, es decir, una posición en el campo científico. Por otra, también nos preguntamos si se trataría de una generalización de la propia vivencia a través de conceptos científicos, como es en este caso mediante la noción de "diversidad funcional". Podría complementarse con el sentido antes comentado de la relación de la vivencia como el derecho, que incluye el derecho a nombrar la propia vivencia. Este podría ser uno de los énfasis del importante problema indicado por Vigotski: la vivencia atribuida de sentido. O también, podría señalar el sentido de trabajar con conceptos vivos desde una lógica dialéctica. Es decir, de los vínculos o relaciones que determinan el lugar que el concepto ocupa en el mundo, así como, la relación del concepto con la realidad, en tanto medio de comunicación y de pensamiento.

## Conclusiones

En este texto nos propusimos la reflexión sobre la vivencia del alumnado de la Coordinadora de Estudiantes Universitarios con Diversidad Funcional

(CEDIFUCH). Así, preguntamos: ¿cómo el estudiantado con diversidad funcional vivencia la universidad? La evaluación de nuestros indicios indicaría que en la colaboración con el colectivo se modificaría la relación de la persona con el medio dentro y fuera de la universidad. Es decir, dramáticamente se desarrollaría la vivencia universitaria en aquel medio en el cual se vivencian barreras y que se busca activamente transformar. Este rasgo activo y colectivo de relación con el medio señalaría un posible sentido de la naturaleza social de la compensación, de la vivencia y del desarrollo humano. El desarrollo estudiantil se orientaría socialmente en contacto con el campo o esfera jurídica, de ahí la orientación al ejercicio de sus derechos educativos en igualdad de condiciones con sus pares. Así mismo, en contacto con la esfera jurídica, la noción de “diversidad funcional” refractaría la relación de la vivencia educativa universitaria con la superación de visiones peyorativas sobre la discapacidad como un derecho. Derecho a transformar su relación con el medio, las barreras y la producción social de la discapacidad. Para esa transformación de la relación con el medio, se generalizaría el sentido de la vivencia a partir de una posición teórica en el debate sobre la discapacidad, es decir, una posición en el campo científico. En este sentido, desde una perspectiva inclusiva, se hipotetiza la posibilidad de una vivencia de empatía, de colectivo, de organización por del derecho a nombrar, atribuir sentido, en definitiva, a transformar la propia vivencia y la relación con el medio, pese al contexto de amenazas, contradicciones y retrocesos democráticos en educación.

## Referências

ABREU, F. S. D. de; PEDERIVA, P. L. M. O desenvolvimento da pessoa com deficiência na teoria histórico-cultural: Caminhos indiretos e compensação. **Educação Por Escrito**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. e41900, 2021. DOI: 10.15448/2179-8435.2021.1.41900. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/41900>. Acesso em: 14 ago. 2023.

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo, SP: Musa. 2001.

ANDRADE, Letícia Raboud Mascarenhas De; CAMPOS, Herculano Ricardo. Perejivânie: uma aproximação ao estado da arte das pesquisas. **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 1–17, 2019.

BAKHTIN, Mikhael. O texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Traducción de Pablo Bezerra. São Paulo, Brasil, Editora 34. 2016a.

BAKHTIN, Mikhael. **Os gêneros do discurso**. Traducción de Pablo Bezerra. São Paulo, Brasil, Editora 34, 2016b.

BAKHTIN, Mikhael. As formas do tempo e do cronotopo no romance. In: BAKHTIN, Mikhael. **Teoria do Romance II**. Traducción de: Paulo Becerra. 1 ed. São Paulo: Editora34, 2018.

CEDIFUCH. **Política de Inclusión y Discapacidad UChile: Análisis y propuestas desde la experiencia estudiantil**. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/live/ooO5exZaNCI?feature=share>. Acesso em: 31 jul. 2023.

CEDIFUCH. **Coordinadora de Estudiantes com Diversidad Funcional Universidad de Chile**. 2022. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CkL5c6vDDke/>. Acesso em: 31 jul. 2023.

DELARI, Achilles Delari Junior; PASSOS, Lulia Vladimirovna Bobrova. Alguns sentidos da palavra “perejivânie”. In: DELARI, Achilles Delari Junior; PASSOS, Lulia Vladimirovna Bobrova. **Notas para estudo futuro junto à psicologia russa**. Campinas, Brasil, UMUARAMA/IVANOVO. 2009.

FONTES, F. F., FALCÃO, J. T. D. R., ANDRADE, L. R. M. D., SOUSA, P. C. A. D., & MARQUES, J. A. Psicologia histórico-cultural, perezhivanie e além: uma entrevista com Nikolai Veresov. **Educação & Sociedade**, 40. pp. 1-20. 2019.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e história**. Traducción de F. Carotti. São Paulo, Brasil, Companhia das Letras. 1989.

GRILLO, Sheila. Esfera e campo. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 133-160.

LIBERALI, Fernanda Coelho; FUGA, Valdite Pereira. A importância do conceito de perejivanie na constituição de agentes transformadores. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, 2018, vol. 35, p. 363-373.

MEDVIÉDEV, Patrícia. **O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica**. Traducción de E. Vólkova Americo. São Paulo, Brasil: Contexto, 2012.

PEDERIVA, Patrícia, TUNES, E. **Da atividade musical e sua expressão psicológica**. 1 ed. Curitiba: Editora PRISMAS, Editora Appris, 2013.

PEDERIVA, Patrícia.; OLIVEIRA, D.; MIRANDA, J. V.; PEDERIVA, M. Os Signos Artísticos e a Educação Estética em Vigotski. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 47, 2022. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/116929>. Acesso em: 14 ago. 2023.

PISTORI, Maria Helena. Dialogia na persuasão “publicitária”. **Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso**, [S.l.], v. 9, n. 1, p. Port. 148-167 / Eng. jun. 2014. ISSN 2176-4573. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/bakhtiniana/article/view/16717/14756>. Acesso em: 17 jan. 2019. pp. 157-176. 2014.

POSSENTI, S. **Questões para analistas do discurso**. São Paulo, Brasil: Parábola, 2011.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Autores Associados. 2021.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jaqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos y generos discursivos**. 1 ed. São Paulo: Editorial Parábola. 2015.

ROJO, Roxane; MELO, Rosineide De. **Letramentos contemporâneos e a arquitetura Bakhtiniana**. DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, 33, pp. 1271-1289. 2017.

SMOLKA, Ana Luiza. A Conceição da linguagem como instrumento: um questionamento sobre práticas discursivas e educação formal. **Temas em Psicologia**, 2. pp. 11-21. 1995.za

SMOLKA, Ana Luiza. Da alfabetização como processo discursivo: os espaços de elaboração nas relações de ensino. In: Cecia Goulart, Claudia Mendes, Norma Ferrerira (orgs.): **A alfabetização como processo discursivo. 30 anos de A criança na fase inicial da escrita**. São Paulo: Cortez, 2017.

TOASSA, Gisele; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Las vivencias: cuestiones de traducción, sentidos y fuentes epistemológicas en el legado de Vigotski. **Psicologia USP**, 2010, vol. 21.

UNIVERSIDAD DE CHILE. **Política de Inclusión Universitaria en la Perspectiva de la Diversidad Funcional**. Santiago de Chile. 2018.

VERESOV, Nikolai; FLEER, Marilyn. The Journey Forward. In VERESOV, Nikolai: **Mind, Culture, and Activity**. p.1-4. 2016.

VERESOV, Nikolai. Perezhivanie (live through) as a phenomenon and a concept: questions on clarification and methodological meditations. **Main Issues Of Pedagogy And Psychology**, 17(1), 46-64. DOI: <https://doi.org/10.24234/miopap.v17i1.365>. 2020.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicología del arte**. Traducción de: Victoriano Imbert. Editorial: Barral. 1972.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. La Crisis de los siete años. In VIGOTSKI, Lev Semionovich: **Obras escogidas - Tomo IV**. Traducción de Lydia Kuper. Madrid: Ed. Pedagógica Muscú e Ed. Visor, 1996.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Sobre los sistemas psicológicos. In VIGOTSKI, Lev Semionovich: **Obras escogidas, Tomo I**. Traducción de: Lydia Kuper. Madrid: Ed. Pedagógica Muscú e Ed. Visor, 1997.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Pensamiento y habla**. Traducción de: Alejandro Ariel González. 1 ed. - Buenos Aires: Colihue, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. La colectividad como factor de desarrollo del niño deficiente. In: VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras Escogidas - Tomo V**; Fundamentos de Defectología. Traducción de: Julio Guillermo Blank. España, Madrid: Machado Grupo de Distribución, S.L., 2012.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Método de investigación. In: VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras Escogidas - Tomo III**; Problemas del desarrollo de la psique. Traducción de: Lydua Kuper. España, Madrid: Machado Grupo de Distribución, S.L., 2012b.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Doctrina de las Emociones. **Obras Escogidas – Tomo VI**. Herencia Científica. Madrid, España: Machado Libros, 2017.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Quarta Aula, O problema do meio na pedologia. In VIGOTSKI, Lev Semionovich: **7 aulas de L. S. Vigotski. Sobre os fundamentos da pedologia**. Traducción de Zoia Prestes; Elizabeth Tunes. Rio de Janeiro, Brasil, e-papers. 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras Completas - Tomo Cinco; Fundamentos de Defectologia**. / Tradução de: Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE); revisão da tradução por Guillermo Arias Beatón. — Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2019.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Cuadernos de notas : selección**. Traducción: Alejandro Ariel González. In: Ekaterina Závershneva; René van der Veer (Orgs) Buenos Aires, Argentina: Libros del Zorzal, 2022.

VOLÓCHINOV, Voloshinov. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e Filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Traducción de S. Grillo e E. Vólkova Américo. SP: Editora 34. 2017.

WERTSCH, James. **Vygotsky y la formación social de la mente**. Traducción de Javier Zanon e Monserrat Cortés. Buenos Aires: Paidós, 1988.

Modalidade do artigo: Relato de pesquisa ( x ) Revisão de Literatura ( )

---

<sup>1</sup> Para consulta visitar: <https://www.instagram.com/p/CkL5c6vDDke/>

<sup>2</sup> Para consulta visitar: <https://www.youtube.com/live/ooO5exZaNCI?feature=share>



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)