

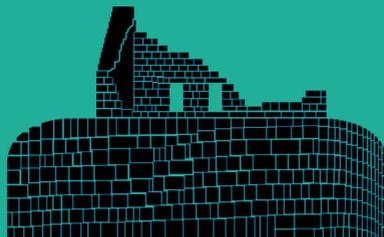
UCUENCA

FILOSOFÍA, LETRAS
Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ISSNe 2661 - 6912

puccara

R E V I S T A D E H U M A N I D A D E S



UCUENCA
FILOSOFÍA, LETRAS
Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

pucara

REVISTA DE HUMANIDADES

UNIVERSIDAD DE CUENCA
Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación
REVISTA DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
PUCARA
ISSNe 2661-6912

Director

Horacio Cerutti Guldberg

Editor General

Manuel Villavicencio
manuel.villavicencio@ucuenca.edu.ec

Editor adjunto

Guillermo Cordero

Consejo Editorial

Aidalí Aponte Avilés, Universidad de Connecticut, USA
Esteban Ponce, Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador
Vicente Robalino, Pontificia Universidad Católica del Ecuador
Rut Román, Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador
Cecilia Rubio, Universidad de Concepción, Chile

Consejo Consultor

Emma Camarero, Universidad de Salamanca, España
Guillermo Henríquez Aste, Universidad de Concepción, Chile
Nelson Osorio Tejada, Universidad de Santiago de Chile
Jorge Eduardo Serrato, Universidad Autónoma de México
Mónica Tapia, Universidad de la Santísima Concepción, Chile
Raúl Vallejo Corral, Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador
Roberto Viereck, Universidad de Concordia, Canadá

Traducciones

Elisabeth Rodas B. / Instituto Universitario de Lenguas (UDC)

Diagramación e Impresión

Imprenta General de la Universidad de Cuenca

UCUENCA PRESS 

Información

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación
Universidad de Cuenca, Ecuador
Av. 12 de Abril. Ciudadela Universitaria
Teléfono (593) 07 4051000
pucara@ucuenca.edu.ec

Publicación indexada en:
LATINDEX
Folio: 11915 / ISSN: 1390-0862

ÍNDICE

La persistencia mítica de Cantuña: un ensayo interpretativo a través de los estudios del imaginario _____ 13

Jorge Gonzalo Fabara Espín

La sociedad cotidiana por medio de los campos figurativos de La estación violenta (1958) de Octavio Paz _____ 37

Jesús Delgado Del Águila

De los devenires intensos y la constitución de subjetividades nómada en las mujeres de las antiguas Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) _____ 55

Doris Lised García Ortiz

TICs y promoción de corresponsabilidades masculinas en el cuidado de VIH e ITSs _____ 75

Darwin Patricio García Ayala y Ana Lucía Iñiguez Ibarra

Conocimiento sobre ITS/VIH/SIDA de estudiantes de la Universidad de Cuenca-Ecuador, durante el acontecimiento pandémico del año 2020 _____ 93

Luis Herrera Montero, Isabel Gil Gesto,

Mónica Mendieta Orellana y Alina Alejandra López García

La moral en la inmigración: caso de los refugiados colombianos en Cuenca-Ecuador _____ 115

María José Rivera

Desarrollo de la conciencia fonológica en edades tempranas: Revisión de la literatura _____ 139

Paola Parra-Bravo y Gina Bojorque

Estrategias metacognitivas en la escritura de folletos turísticos con estudiantes de Séptimo de Básica _____ 161

Narcisca de Jesús Nievecela Guamanrrigra y

Tannia Rodríguez Rodríguez

Investigar desde vinculación con la sociedad: dilemas y retos de la intervención social _____ 187

Gloria Riera Rodríguez y Xiomar del Rocío Ortiz Vivar

Entrevista: “*Los cañaris y su lengua*: entrevista a Oswaldo Encalada Vásquez” _____ 211

Guillermo Cordero

Reseña: “Héctor Domínguez Ruvalcaba, *Periplo de los lechos / fábula retroviral*”, México D.F.,: Ediciones Desliz, 2015, ISBN: 978-607-96219-7-1 _____ 217

Porfirio Miguel Hernández Cabrera

INDEX

The mythical persistence of Cantuña: interpretative essays through imaginary studies _____ 13

Jorge Gonzalo Fabara Espín

The Daily Society Through the Figurative Fields of The Violent Season (1958) of Octavio Paz _____ 37

Jesús Delgado Del Águila

On intense becomings and the constitution of nomadic subjectivities in the women of the former Revolutionary Armed Forces of Colombia (FARC) _____ 55

Doris Lised García Ortiz

ICTs and promotion of male co-responsibilities in the care of HIV and STIs _____ 75

Darwin Patricio García Ayala y Ana Lucía Iñiguez Ibarra

STI/HIV/AIDS knowledges of students at the University of Cuenca-Ecuador, during the 2020 pandemic event _____ 93

Luis Herrera Montero, Isabel Gil Gesto, Mónica Mendieta Orellana y Alina Alejandra López García

Morality on immigration: the case of colombian refugees in Cuenca-Ecuador _____ 115

María José Rivera

The development of phonological awareness skills at an early age: Literature review _____ 139

Paola Parra-Bravo y Gina Bojorque

Metacognitive strategies in the writing of tourist brochures with Seventh Grade students _____ 161

Narcisa de Jesús Nievecela Guamanrrigra y Tannia Rodríguez Rodríguez

Research from community outreach: dilemmas and challenges of social intervention _____ 187

Gloria Riera Rodríguez y Xiomar del Rocío Ortiz Vivar

ÍNDICE

A persistência mítica do Cantuña: propostas interpretativas através de estudos do imaginário _____ 13

Jorge Gonzalo Fabara Espín

A sociedade cotidiana pelos campos figurativos de A Estação Violenta (1958) de Octavio Paz _____ 37

Octavio Paz y Jesús Delgado Del Águila

Sobre as intensas deficiências e a constituição de subjetividades nômade nas mulheres das ex-Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia (FARC) _____ 55

Doris Lised Garcia Ortiz

TICs e promoção de corresponsabilidades masculinas no cuidado de HIV e DSTs _____ 75

Darwin Patricio García Ayala y Ana Lucía Iñiguez Ibarra

Conhecimento sobre IST / HIV / AIDS de alunos da Universidade de Cuenca-Ecuador, durante o evento pandêmico do ano 2020 _____ 93

Luis Herrera Montero, Isabel Gil Gesto, Mónica Mendieta Orellana y Alina Alejandra López García

Moralidade na imigração: o caso dos refugiados colombianos em Cuenca-Ecuador _____ 115

María José Rivera

Desenvolvimento da consciência fonológica em idade pré-escolar: Uma revisão da literatura _____ 139

Paola Parra-Bravo y Gina Bojorque

Estratégias metacognitivas na redação de folhetos turísticos com alunos da Sétimo da Básica _____ 161

Narcisa de Jesús Nievecela Guamanrrigra y Tannia Rodríguez Rodríguez

Investigar da vinculação da sociedade: dilemas e desafios da intervenção social _____ 187

Gloria Riera Rodríguez y Xiomar del Rocío Ortiz Vivar

La persistencia mítica de Cantuña: un ensayo interpretativo a través de los estudios del imaginario

A persistência mítica do Cantuña: propostas interpretativas através de estudos do imaginário

The mythical persistence of Cantuña: interpretative essays through imaginary studies

Jorge Gonzalo Fabara Espín

Universidade do Minho / Academia Diplomática del Ecuador

E-mail: jgfabara@gmail.com

Resumen

La construcción de la Iglesia de San Francisco en Quito, Ecuador (1534/1535-1680) ha adquirido una dimensión mítica en los imaginarios locales, especialmente destacada por una de las leyendas más conocidas y repetidas del país: la del indígena Cantuña y su pacto con el diablo. Este trabajo busca sus orígenes, teoriza sobre la importancia de los elementos míticos en el imaginario colectivo y su narrativa dentro del tejido social, y explora diferentes concepciones utilizadas en los estudios del imaginario para su abordaje. Para ello, se aproxima en primer lugar a las definiciones bioantropológicas para interpretar las imágenes arquetípicas universales (Durand); además, busca el análisis estructural de esta leyenda fundacional y la persistencia de ciertos elementos en el tiempo, así como sus relaciones e interacciones (Lacan). Finalmente, este trabajo propone una posible comprensión del mito y su persistencia como producto de la violencia y la culpabilidad (Girard) respecto al proceso colonial.

Palabras clave: Estudios del Imaginario, mitos fundacionales, pacto diabólico, Quito, Cantuña.

Abstract

The construction of the Church of San Francisco in Quito, Ecuador (1534/1535-1680) has acquired a mythical dimension in the local imaginary, especially highlighted by one of the most well-known and repeated legends in the country: that of the indigenous Cantuña and his pact with the devil. This paper seeks its origins, theorizes on the importance of mythical elements in the collective imaginary and its narrative within the social fabric, and explores different conceptions used in imaginary studies for its approach. To this end, it first approaches bioanthropological definitions to interpret universal archetypal images (Durand); furthermore, it seeks the structural analysis of this foundational legend and the persistence of certain elements over time, as well as their relationships and interactions (Lacan). Finally, this work proposes a possible understanding of the myth and its persistence as a product of violence and guilt (Girard) with respect to the colonial process.

Keywords: Studies of the Imaginary, foundational myths, diabolical pact, Quito, Cantuña.

Resumo

A construção da Igreja de São Francisco em Quito, Equador (1534/1535-1680) adquiriu uma dimensão mítica no imaginário local, especialmente realçada por uma das lendas mais conhecidas e repetidas do país: a da Cantuña indígena e o seu pacto com o diabo. Este artigo procura as suas origens, teoriza a importância dos elementos míticos no imaginário colectivo e a sua narrativa dentro do tecido social, e explora diferentes concepções utilizadas em estudos imaginários para o abordar. Para o fazer, aborda primeiro as definições bioantropológicas para interpretar imagens arquetípicas universais (Durand); além disso, procura a análise estrutural desta lenda fundamental e a persistência de certos elementos ao longo do tempo, bem como as suas relações e interações (Lacan).

Finalmente, este documento propõe uma possível compreensão do mito e da sua persistência como produto da violência e da culpa (Girard) no que respeita ao processo colonial.

Palavras chave: Estudos do Imaginário, mitos fundacionais, pacto diabólico, Quito, Cantuña.

Recibido: 20.11.2021

Aceptado: 20.12.2022

La persistencia mítica de Cantuña: un ensayo interpretativo a través de los estudios del imaginario

1. Introducción

Este trabajo tiene como objetivo identificar los arquetipos y narrativas míticas presentes en el lenguaje de la leyenda generada alrededor de la construcción de la Iglesia de San Francisco de Quito (s. XVI-XVII); una creación literaria de viva circulación en el edificio social ecuatoriano, pese a que su ubicación histórica de hace más de cuatrocientos años y su referencia espacial sean a primera vista tan limitadas. Partimos de la concepción de interpretar como un mecanismo de apropiación aquí y ahora –*hic et nunc*– de la intención del texto (Ricoeur, 1999). En el proyecto interpretativo que propone el presente documento se abordarán los elementos y estructura del mito sobre la base de referencia teórica de los estudios sobre el imaginario que, fundamentalmente, procuran traer al centro del debate la importancia de considerar el valor intrínseco del mundo de las imágenes como parte de la humanidad, y redimirlo así del rol *insignificante* al que se lo ha querido reducir por iconoclastas y un racionalismo que, afortunadamente, no han alcanzado éxito en su propósito. Esta recuperación del valor de la imagen frente a los diversos prejuicios de la *logofilia* y –su contraparte– la iconofobia (Stam, 2005), ha

sido en buena parte gracias a los estudios realizados en el siglo pasado, entre otros, por Levi-Strauss, Freud, Jung, Lyotard y Durand, quienes se enfocaron en la inquebrantable ligazón antropológica existente entre las imágenes como símbolos, la recurrencia de estas en los diferentes pueblos del mundo y la realidad del ser humano como un animal simbólico, bajo cuya lupa se revisará la construcción y simbología del mito quiteño.

2. *El origen de Cantuña como literatura y la recurrencia de su narrativa*

Según la versión oral resumida Cantuña recibió como encargo de la comunidad religiosa franciscana la construcción de su iglesia en Quito¹; no obstante, sin lograr a tiempo su labor, entra en angustia profunda por el castigo que ello implicaría (prisión o multa), situación de debilidad que es vista por el diablo como oportunidad para presentársele súbitamente en la víspera y ofrecerle ayuda a cambio de su alma. Cantuña acepta la propuesta, con la condición de que no faltase ni una sola piedra hasta el amanecer (fin del plazo de construcción), con lo cual se cierra el pacto, Miles de diablillos son convocados a trabajar incansablemente, construyen el templo pero, al sonar del canto del gallo una única piedra no logra colocarse, con lo cual logra salvarse el alma del indígena, el diablo desaparece burlado y la iglesia se mantiene en pie con el misterio de aquel espacio faltante, para orgullo y asombro de la población. Con un sinnúmero de adaptaciones en textos literarios, poéticos, pictóricos, filmicos, escolares y hasta personaje de videojuegos, su figura se ha ido discutiendo y circulando en la sociedad ecuatoriana en un proyecto de resemantización de este personaje hasta llevarlo al estatus de un (súper) héroe legendario local (Artieda Velástegui, 2015; Pazmio, 2015).

En las letras del actual Ecuador se reconoce al sacerdote franciscano Juan de Velasco (1727-1792) el haber emprendido un proyecto cultural similar a aquel de los hermanos Grimm: a saber, recoger los relatos po-

¹ En algunas versiones, el encargo refiere apenas a la parte central de la iglesia (atrio)

pulares e historias que rondaban la vida de Quito, ciudad fundada por los conquistadores españoles en el año de 1534. Dicha recolección consta en su libro *Historia del Reino de Quito en la América Meridional* (1789), texto en el que se hace referencia a la figura del protagonista con el siguiente prelude: “El año de 1574 murió Cantuña, Indiano nativo de la ciudad de Quito, y con su muerte se declaró el gran misterio sobre los tesoros de los Incas Atahualpa y Huaynacpac” (De Velasco, 1981). En síntesis, la leyenda recogida *originalmente* en este libro señala que era indígena, hijo de un poderoso capitán incaico, que vivió y murió en Quito en el siglo XVI. Según la misma, cuando niño, Cantuña habría presenciado tanto el incendio provocado por la resistencia local liderada por Rumiñahui ante la inminente llegada de los españoles y, de igual forma, las acciones paralelas emprendidas para esconder el tesoro del último emperador (Atahualpa). Más tarde, tras adoptarle un español “pacífico, buen cristiano y de excelentes costumbres”, quien le enseñó a vivir como buen cristiano. Se relata que, al crecer, el indígena contribuyó a la construcción de iglesias y capillas locales y fue el principal benefactor de la capilla dedicada a la Virgen de los Dolores, junto a la iglesia de San Francisco, con dinero y fortunas provenientes de aquel tesoro incaico que rescató con ayuda del mismísimo diablo.

De forma paralela, consta dentro del corpus del relato una versión adicional recogida en un relato de viaje atribuido a otro fraile franciscano, Juan de Santa Gertrudis (1724-1799), quien abona elementos prodigiosos a la narrativa anterior. Por ejemplo, que el lugar en donde se construyó la iglesia se habría ubicado previamente un importante espacio de religiosidad prehispánico y, además, reporta la existencia de tesoros inmensos relacionados a Cantuña, de quien reitera,

[...] tenía pacto expreso con el demonio, y dándole cédula de su alma, y esta escrita de sangre propia y propia mano, con la condición que lo había de avisar tres días antes de su muerte. En su tienda siempre se hallaban de todas herramientas hechas y muy curiosas, y es voz allí común que los demonios en forma de indios² se las fabricaban.

² Nótese el lugar de enunciación y la otredad del indio como demoniaca.

Éste emprendió fabricar una capilla a la Virgen de los Dolores, toda de cantería fina y pegada al lado de nuestra iglesia [franciscana], y la llaman capilla de Cantuña, y también es voz común que la mayor parte de las piedras las labraron los demonios (de Santa Gertrudis, 2014, p. 579).

Aunque en primera línea sobresale lo fantástico del relato, la historiografía indaga respecto a la existencia del protagonista y, aunque encontrando varias inconsistencias temporales, dan cuenta de la vida de quien, por su parte, habría sido un próspero herrero indígena de la ciudad quien efectivamente habría hecho múltiples donaciones de dineros y terrenos a congregaciones religiosas y, efectivamente, habría intervenido como mecenas en la construcción de una capilla que, en la actualidad, se integra físicamente al monumental complejo arquitectónico del convento e iglesia de San Francisco de Quito, edificado por orden de los religiosos franciscanos en el marco de su labor evangelizadora/colonizadora desde 1535 hasta 1680 (Verdi Webster, 2010).

Junto a estos dos relatos históricos y, constatado el oficio de Cantuña, surge además una analogía directa al cuento popular *El Herrero y el Diablo*, el ancestro común más antiguo que puede trazarse hasta la Edad de Bronce para todo el espacio indoeuropeo (Da Silva & Tehrani, 2016). Una versión consolidada de este aparece en la primera edición del ya aludido trabajo compilatorio de los Hermanos Grimm (1812, pp. 360–364), donde el protagonista decide suicidarse tras terminar en la miseria por su vida dispendiosa, desespero que el diablo aprovecha para ofrecerle diez años adicionales de bonanza a cambio de su alma. Llegado el día de cumplir el pacto, el herrero logra timar al diablo con su astucia y poder para soldar materiales, atributos que incluso le permiten alcanzar el cielo pese a su pacto macabro (absolución). Al momento de su publicación, los hermanos Grimm (1812 Anexo LII) testimoniaron algunas variantes del relato, en las que, por ejemplo, las habilidades de suelda con las que logra vencer al diablo le son provistas por “un hombre santo” al que el herrero dio posada hospitalariamente. Se puede conjeturar entonces cómo este relato pudo haber también viajado con el hecho colonial y luego consolidarse dentro

del imaginario local al hallar con su adaptación ecos a las realidades y personajes locales. En este contexto, si bien se reconoce la diversidad de las perspectivas teóricas convocadas, se pretende aportar nueva luz sobre este relato al convocar para su revisión a diversos autores y esquemas analíticos considerados como referentes de los estudios del imaginario.

3. *La importancia de la imagen y los mitos en general*

El hombre del pasado está vivo hoy en nosotros en un grado que no hubiéramos ni soñado antes de la guerra, y, en último término, ¿qué es el destino de los grandes pueblos sino una suma de los cambios psíquicos de sus individuos? (Jung, 2010, p. 46).

Aunque la primera acepción relacionada con el concepto de literatura sea su forma escrita, entendida como espacio donde circulan los discursos sociales, la mayor parte de esta es aún oral y así subsiste persistente siempre en la *galaxia babeliana*, aún incluso después de encontrar espacios documentados (Durand, 1983). La lectura de esta narrativa oral, muchas veces reescrita a partir de significados compartidos y presentes en diversas culturas, presupone la existencia de significados presentes en diferentes grupos culturales que, por trascender a las apropiaciones singulares hechas por un pueblo específico, reafirma la posibilidad de una comunicación a través de las imágenes (Abella & Raffaelli, 2012).

Liotard (1989) dentro de su tratado sobre la condición posmoderna, al referir el tema de la pragmática del saber narrativo, enfatiza también la importancia de este conocimiento y rechaza las aproximaciones teóricas que pretenden reducir el saber humano apenas al subconjunto que se suele denotar como ciencia. Asimismo, rescata la importancia de un saber tradicional en cuya formulación hay una preeminencia de formas narrativas al que es posible aproximarse, sea por sí mismas o a través de su estructura. El mismo autor continúa con relación a este saber y establece al menos cuatro propiedades a destacarse de las narrativas míticas. Primero, la función de los mitos para representar modelos positivos o negativos a través de sus héroes felices o infelices en sus constelaciones y que confieren legitimidad a las

instituciones a través de criterios de competencia propios de la sociedad en que son contados y que sirven para evaluar las *performances* de dichos héroes. Segundo, la narrativa tiene una perspectiva de conjunto que permite juegos del lenguaje para dar lugar a enunciados denotativos, deónticos (qué hacer en circunstancias similares), interrogativos, evaluativos, etc. Tercero, la propiedad de este saber para transmitirse a través de un dispositivo compacto con reglas pragmáticas intrínsecas que constituye el vínculo social, por medio de fórmulas y *lugares narrativos* (referentes de *haber sido antes*, en la transmisión y ser, en el relato, narradores, narratarios o héroes). Finalmente, una propiedad que le permite a este saber incidir en el tiempo con un compás inmemorial; o sea, el pueblo actualiza su autoridad como narrativa al contarla, al escucharla y al hacerse contar por esta. En síntesis, ante la cuestión respecto a la legitimidad sociopolítica de las reglas de las autoridades sociales; a través del mito el pueblo está en debate consigo mismo sobre lo que es justo e injusto y, como sujeto abstracto, formula su saber en prescripciones con valor de normas con enunciados denotativos y prescriptivos; y, su legitimación puede tomar dos direcciones según se represente al sujeto de la narrativa como un héroe del conocimiento o como un héroe de la libertad (Lyotard, 1989).

Una de las explicaciones dadas a las formaciones míticas es la existencia de aporías. Esta es una idea que Lévi-Strauss (1987) resume en que “El pensamiento mítico surge cuando se toma conciencia de algunas oposiciones y se tiende a su mediación progresiva”. En otras palabras, refiere a aquella necesidad que en la psicología del individuo implica una situación dolorosa, aparentemente sin salida, en que la consciencia lógica insiste en la inexistencia de una tercera posición de unificación *tertium non datur* (Jung, 2002). Así, por ejemplo, el mito es una especie de instrumento lógico destinado a llevar a cabo una mediación entre la vida y la muerte (Lévi-Strauss, 1987). En síntesis, detrás de un mito hay una pregunta muy significativa sobre la vida y la muerte, que expresa la angustia de la condición humana, en que este cumple las veces de un operador lógico entre proposiciones que apuntan a una situación límite: el origen y el fin, la muerte, el sufrimiento o la sexualidad (Ricoeur, 1999)

3.1. *Cantuña a través de las estructuras antropológicas y regímenes de Durand*

La mitocrítica propuesta por Gilbert Durand para el análisis de textos literarios se apunala en la premisa de que estos tienen simbologías indirectas y muchas semejanzas con el lenguaje mítico, porque el lenguaje mítico es un lenguaje literario (Durand, 1983). Conforme propone (2000a), la imagen y las estructuras simbólicas del imaginario representan un trayecto antropológico seguido por las imágenes, atadas a los impulsos de la especie en su devenir como tal y que comprenden sus posibilidades de representación simbólica a través de estructuras figurativas que, al ser estudiadas en varias culturas del mundo, concluye que se reducirían a un número finito de arquetipos. Así, se tiene que el imaginario se concibe como herencia colectiva y patrimonio de la especie humana, que encuentra su función general en negar éticamente lo negativo: la pura animalidad; es decir, la negación de la nada, de la muerte y del tiempo que acompañan y persiguen al *homo sapiens sapiens* y que, principalmente a través de la eufemización, equilibra psíquica, física y sociológicamente a los individuos y a las sociedades frente a la civilización tecnocrática e iconoclasta (Araújo & Teixeira, 2009). De este modo, la imagen no es un mero signo, sino símbolo y se halla de forma incesante dialogando y creando significado entre pulsiones subjetivas y las experiencias objetivas que llegan del entorno.

Para su estudio, Durand propone una clasificación de carácter pragmático que busca permitir un abordaje fenomenológico del imaginario simbólico, renunciando así a una búsqueda ontológica (Eduardo & Queiroz, 2016). Adopta la terminología de Levi-Strauss (1987) referente a los mitemas como unidades constitutivas significantes más pequeñas del mito (evento mágico o inverosímil) y llama la atención sobre su importancia como *leit motiv* cuando adquiere una repetitividad insólita en un campo relativamente limitado (Durand, 1983). El concepto de mito para Durand es una narrativa con elementos mágicos y absurdos (mitemas), que exige una creencia de quienes participan en su diégesis –similar a la *suspension of disbelief* (Böcking, 2008)– e intenta resolver una cuestión esencial y existencial que

la lógica no puede resolver (mitologema), aunque su solución no es del todo satisfactoria sino una coincidencia de contrarios (Vierne, 1979). De esta forma, el mito como sistema dinámico de símbolos y esquemas arquetípicos adopta formas narrativas persuasivas que el autor clasifica en torno a tres reflejos dominantes de formación de las imágenes y su sintaxis para formar significado: un régimen diurno postural (reflejo de erguirse); y dos regímenes nocturnos: místico (reflejo de engullir/incluir/digerir) y sintético (reflejo de copular/cíclico) (Durand, 2000b). El régimen diurno tiene un tiempo lineal y como centro al reino de la luz y la limpieza, contrapuesto al miedo a las tinieblas y la oscuridad que reflejan la expresión de la muerte como inminente fin del tiempo y al que se debe vencer; es el régimen de la antítesis, de la separación, de la heterogeneidad, de la espacialidad. El régimen nocturno concibe un tiempo cíclico en donde la muerte es eufemizada e integrada a la vida por medio de mitos, rituales o relatos que la colocan del lado de la iniciación, del aprendizaje, como una parte de la vida; un tiempo de sueño y de reposo, también de retorno al vientre materno. De esta manera, el eufemismo como recurso retórico no solamente se usa como manera de *mejorar el mundo* al suavizarlo, sino como una forma de luchar contra el destino de la muerte. En todo caso, tanto el régimen diurno como nocturno organizan los símbolos en series que siempre conducen hacia una trascendencia infinita, que se erige como valor supremo (Durand, 2000b).

Sobre esta base, se evidencia la consistencia del mito de Cantuña dentro del régimen nocturno místico del imaginario, cuyo arquetipo es lo profundo, íntimo y escondido, visión que guiará su hermenéutica según el cuadro isotópico propuesto por Durand (2000b). Este régimen se caracteriza por ideas de lo materno, el reposo y el refugio, la transformación y la regeneración, lo que acompaña a las expresiones de angustia que siente quien se ha comprometido a una labor en el mundo de lo humano y busca la oscuridad de las cavernas ancestrales para descansar. Las imágenes maternas y alquímicas consideran a la tierra como madre en donde se atesoran nacen y se van transformando las piedras en joyas preciosas (Abella & Raffaeli, 2012). La piedra como elemento es fundamental por su consistencia en el relato quiteño, la que, según la escuela jungiana, es una imagen común

del yo (*self*), por ser objetos completos, inmutables y duraderos (Jung et al., 1964). Asimismo, se evidencian las estructuras antifrásticas (iglesia del bien construida por el señor del mal; logros gloriosos a través de pecados) y está basado en la eufemización y miniaturización, tal como se observa en la posición de un diablo que, pese a ser la figura monstruosa máxima, tiene una talla corporal humanoide, es capaz de entablar una conversación, someterse a un contrato como un igual y, por tanto, reduce el pecado a una mutua colaboración con riegos y ventajas, un topos medieval recopilado ya en relatos como el del *Doctor Fausto* de Goethe o el *Mandarín* de Eça de Queiroz; en estos, el personaje del Diablo es icónico; no por lo fantástico, sino por su personificación y comprensión de los deseos íntimos humanos (Peres Mendes, 2016). En cuanto a los principios de explicación, el relato representaría la homogenización que persevera a través de similitudes y analogías dentro de un esquema verbal de descender o penetrar lo que, en el caso del mito en revisión, ocurre al momento de caer la noche y ser esta aura tenebrosa una transición que confunde los sentidos y la razón, una fuerte subjetividad que se realza también en el hecho de que el conflicto se resuelve en perogrulladas respecto a lo que se entiende por cabal cumplimiento del contrato demoniaco, a saber, la falta de apenas una piedra aparentemente imperceptible e insignificante respecto a la estructura erguida.

No obstante, siguiendo a Durand (2000b), la antropología de lo imaginario no tiene por único fin ser una colección de imágenes, metáforas y temas poéticos, sino que debe tener, además, la ambición de componer el complejo cuadro de las esperanzas y temores de la especie humana, para que cada uno se reconozca y se confirme en él. Así, la dirección nocturna del descenso se convierte en el vacío (agujero) en la estructura y en este tiene lugar la búsqueda del centro; una caída por parte del héroe de la historia, en cuanto a su aceptación del pecado (aceptación del código moral judeocristiano), un destino siniestro, pero a la vez, en la búsqueda de sí mismo y su lugar en la sociedad, que sería el mitologema central, más allá del vencer al bien y el mal, que en este mito aparecen totalizados. La aporía se refleja desde las posibilidades del indígena subalterno social, que debe marcar su lugar dentro de los símbolos del conquistador dominante y así afirmarse,

para poder seguir viviendo y resistiendo en la nueva realidad hasta la llegada de un tiempo mesiánico de absolución (Soazo Ahumada, 2017), a la par que acepta pactar con Satanás, que encarna algo así como el principio del deseo protocapitalista de acumulación colonial, y que hace explícita la convergencia de intereses entre la Iglesia del momento y los conquistadores (Jáuregui, 2012).

3.2. *La piedra faltante y el peso del Otro desde la perspectiva lacaniana*

Lacan, en base a su formación médica, psiquiátrica y psicoanalítica, se aleja de las relaciones arquetípicas para centrar su análisis metódico en las teorías estructuralistas y lingüísticas bajo la convicción de que los seres humanos, a diferencia del resto de animales sociales cuya articulación atribuimos a su instinto, se mantienen juntos por la conexión que alcanzan a través del lenguaje y el discurso que lo articula; un ser que es humano como tal, por ser hablante (Lacan, 1984). Por ello, la condición de posibilidad científica del psicoanálisis es que el inconsciente esté estructurado como un lenguaje (Miller, 1988); por tanto, posee una racionalidad intrínseca (discurso) y del cual el imaginario es apenas una producción secundaria que puede igualmente ser descifrado. Para Lacan, entonces, no hay una teoría del inconsciente sino una teoría de la práctica analítica; enseñanza crítica epistemológica (Miller, 1988).

Desde esta visión, también el propio origen del lenguaje es mítico en cuanto que tiene narrativa y se desarrolla en el espacio a través de estructuras con orden simbólico respecto a situaciones de traumas que han sido olvidadas o reprimidas. La estructura captura al ser vivo que habla, incluso antes de hablar y es anterior al nacimiento de este por lo que busca someterlo; tiene incluso consecuencias en su cuerpo, puesto que esta estructura, el Otro (dimensión de exterioridad del lenguaje) esclaviza al sujeto, lo fragmenta en efectos de significante. Así, en el origen de la propia formación del yo existe una *cadena significante*: el lenguaje nos precede y nos determina (Eco, 1978). Las personas no pueden definir las reglas del lenguaje, sino que le son anteriores y externas a su voluntad. El lenguaje no es entonces

un simple medio de expresión; es material existente y, como estructura significativa, tiene un efecto de desvitalización sobre el cuerpo, lo mortifica y lo sujeta. La pulsión obedece a una gramática que a su vez se retrotrae a una cadena de significación que es la condición de toda formación de inconsciente. Lacan define al mito como una expresión imaginaria de las relaciones fundamentales características de un modo de ser humano (hablante) en una determinada época y termina por aproximarlos a la vivencia neurótica (Souza & Rocha, 2009).

Siendo entonces que la construcción del imaginario obedece a la sujeción del lenguaje, cualquier estructura mítica o simbólica funciona dentro del régimen de verdad propio de una determinada sociedad (Martins, 2014); por tanto, Lacan propone utilizar el método psicoanalítico para su abordaje. En esta constelación, la libido narcisista del deseo simbólico crea una oposición dinámica que invoca instintos de destrucción, una relación con una función alienante que se destaca agresivamente en cualquier relación con el otro – simétrico y recíproco del yo imaginario (Lacan, 1998). La búsqueda de la afirmación del yo encuentra entonces condensaciones y alienaciones a través de metáforas o metonimias al momento de que las personas se hallan a sí mismas en la estructura del lenguaje más allá de su contenido. Las necesidades del ser humano están transformadas completamente en él por el hecho de hablar, por el hecho de que dirige demandas al Otro (omnipotente de la demanda) y por, tanto, la identificación simbólica del sujeto se da a partir del significante de la respuesta de ese Otro; paralelamente, estando el sujeto atravesado por lo simbólico, un deseo que está imposibilitado de satisfacción (sujeto en falta), el deseo solo es susceptible de una ética, no de una educación; “[...] el Otro de Lacan es también el Otro cuyo inconsciente es el discurso, el Otro que en el seno de mí mismo me agita. Y con ello, es también el Otro del deseo, del deseo como inconsciente” (Miller, 2015, p. 119). Finalmente, para Lacan, el yo es una especie de paranoia dirigida; es originariamente un engaño, pues está constitutivamente desintegrado; es un desorden y la imagen alienante sirve como desenlace identificatorio con un poder simbólico pacificante de la palabra que evita la relación de guerra mortífera interna (Miller, 1988).

Bajo esta perspectiva teórica, la presencia mítica del lenguaje en el discurso de Cantuña adquiere diversas dimensiones. En primera línea, la presentación del lenguaje como espacio de transacción entre los humanos y el demonio, donde ambos de todas formas están atrapados por la estructura simbólica de este; así, deben confiar en la posibilidad de entenderse mutuamente, presentar deseos (realización de una obra/adquisición del alma del otro) y sujetarse a las condiciones de todo lo existente en su entorno respecto a las reglas de los contratos y los compromisos; a saber, que estos se garantizan por la palabra de los intervinientes, y que, aunque imperfectos, los obligan a adecuar su comportamiento (diablo debe trabajar y hombre está sujeto a la fatalidad del paso del tiempo/muerte). Asimismo, la expresión y dirección de deseos de ambos dirigida hacia el Otro simbólico, y el reaccionar del diablo al respecto, adquiere una función pacificadora dupla entre deseos de ejecutar un mal inmediato y la angustia que internamente sentía Cantuña en la búsqueda de cumplir con su palabra a tiempo; no obstante, incluso al haberse salvado por la falta de la piedra final en la iglesia, el deseo del indígena queda dañado, incompleto, y conlleva la producción de un imaginario que significa constantemente el trauma de la participación de un externo en su iglesia (obra/vida), misma que además, también tiene un espacio vacío para siempre. Este espacio, por otra parte, es una abertura que remite a la posibilidad de transigencia del lenguaje y a su situación de una construcción continua. A través de él sabemos que no está todo determinado ni cerrado y permite un círculo dialéctico in *crescendo*. La piedra faltante tiene finalmente la equivalencia con el alma de Cantuña, al ser intercambiable con esta; un vacío que evoca al sujeto estructural atravesado por la barra del significante, aquella en que el inconsciente acepta su pertenencia a un orden de lo no realizado, una realidad que sería simultáneamente la realidad sexual, la inconsistencia ontológica del ser dada en la sexualidad humana intrínsecamente sin sentido y en la pérdida constitutiva irreversible que el sujeto y sus pulsiones buscan siempre unir forzada y artificialmente, sin nunca lograrlo por completo (Zupančič, 2014). Esta lectura encuentra resonancia en el texto poético de 1986, Cantuña, del ecuatoriano Ulises Estrella (2001) que se transcribe parcialmente a continuación:

[...] Lo peor / que puede pasarle al hombre / es el vacío; / hay que llenar los espacios, / hacer la plaza / para los míos, / para los que no entraron / en el imperio de los muertos, / para los que descenderán / del resonante Pichincha³/ sin oro, / con la mayor riqueza del mundo / o sea / sus vidas.

Por esta plaza vendí al Diablo / la que ellos creyeron / que era mi alma, / y dejé la verdadera aquí / en este hueco / que está por llenar / en esta piedra que falta / en mí y en ti, / en todos.

3.3. *Cantuña como disimulación de la violencia entrópica original según Girard*

A partir de su trabajo en literatura comparada y antropología religiosa, René Girard (2014) propone enfocarse en la violencia interna histórica existente en las comunidades sociales, entendidas estas también como estructuras, que se ven vulnerables a procesos de regulación y desestructuración contra los que hallan mecanismos para no desaparecer⁴. El afirma que existe una violencia interna esencial y que es una constante irreductible de origen psicológico (Álvarez, 2015). A fin de explicar la diferencia con el resto de los animales sociales con necesidades biológicas que cuentan con un objeto adecuado de satisfacción, se establece al *deseo* de orden psicológico en los humanos y, más aún, dentro del ya expuesto universo lacaniano de la alienación del deseo, este va siendo adaptado a través de una mediación externa. Es decir, el deseo no proviene del interior de las personas —aunque causa esa ilusión— sino que se estructura a través de la imitación de los semejantes, personajes con los que siente identificación (deseo mimético), quienes en conjunto sugieren aquello que conviene desear. En consecuencia, esta indiferenciación que

3 Macizo montañoso en cuya base se asienta la ciudad de Quito y que, en el relato de Juan de Santa Gertrudis, contiene una caverna en donde se enterró el tesoro de Atahualpa.

4 Esta aproximación encuentra semejanzas con las teorías sociales contractualistas del siglo XVII, en especial a Hobbes y su *Leviatán*, quien a partir de la idea del ser humano malo por naturaleza (*lupus homini lupus*) de origen platónico, requiere de mecanismos de pacificación y protección para no destruirse en el marco de su vida social (*Bellum omnia omnes*).

elimina distancias interpersonales por la excesiva mimetización en que se asienta el deseo deviene en violencia colectiva (competición y celos), una violencia que también acaba por ser contagiosa y generalizada. Por ello, esta encuentra lugar de desfogue en un único tercero externo contra el que se proyecta y así, se limpia la conciencia de la comunidad; es decir, conlleva a la producción de un *cuero expiatorio* para el descargo de la violencia generalizada sobre una víctima única que salva a la comunidad con su sacrificio (sagrado). Este sacrificio es luego repetido de forma periódica en ritos por las comunidades (violencia sacralizada) que se construyen alrededor de este asesinato fundador y la referencia al tótem producido por él y sobre este se construye el imaginario de lo sagrado. De tal forma, sería la conciencia de esa culpa referente a un acto de violencia la que sobrevive a través del tiempo en mitos y permanece eficaz en generaciones que nada podrían saber de aquel hecho originario que funda el mito (Girard 1979). En otras palabras, la cultura se instrumenta como un medio contra la barbarie; como un dispositivo humanista que tiene el poder de esconder lo real a partir de los recursos de lo simbólico (Moraña, 2019).

En este contexto, uno de los temas que podrían especularse respecto a la función y persistencia mítica del relato de Cantuña en la sociedad ecuatoriana visto a través de Girard, sería su eventual relación con la caída del régimen Inca y la consolidación de la naciente sociedad mestiza de la ciudad, es decir, una construcción social que sigue incompleta. En este sentido, los textos histórico literarios ya citados en este documento hacen referencia a que la iglesia de San Francisco habría sido construida sobre la base de los terrenos en que anteriormente se encontraba la fortaleza militar y de gobierno Inca y, de igual manera, el relato de Juan de Velasco resalta que Cantuña habría sido un pariente (relación familiar reprimida) de uno de los militares indígenas participantes en esa resistencia y, así también, habría estado en el incendio provocado para evitar que caiga en manos de los invasores, un episodio trágico en que además el propio Cantuña habría quedado desfigurado y luego rescatado de entre los escombros (De Velasco, 1981). Consecuentemente, es legítimo proponer

también la posible vinculación de la figura mítica de Cantuña con otros de los personajes fundamentales del tiempo de la conquista en el espacio que hoy ocupa la ciudad de Quito, a saber, la del propio emperador Inca, Atahualpa, y el episodio de la captura y muerte de este. Conforme este relato histórico (Cieza de León et al., 1998), tras emboscarlo en la localidad de Cajamarca, los captores españoles de Atahualpa plantearon una condición para su liberación: la entrega de un rescate en oro equivalente al valor necesario para llenar el cuarto en que estaba aprisionado el gobernante, tesoro que luego fue recolectado desde todos los rincones del imperio. Según se recoge en las crónicas, este tesoro no desaparece, sino que fue recibido y se repartió entre los captores. No obstante, el emperador no fue liberado y, por el contrario, fue juzgado por diversos delitos ajenos a su cultura jurídica, propios de la tradición jurídica europea, por ejemplo, poligamia, fraticidio, herejía, entre otros, por lo que luego fue condenado a muerte y ejecutado públicamente (Lavallé & Lavallé, 2005; MacQuarrie & MacQuarrie, 2007).

Dicho esto, más allá de establecer si la necesidad estratégica de esta muerte en el proceso de la conquista americana, o por las exigencias de los gobernantes indígenas locales aliados a los conquistadores contra el imperio Inca, este regicidio y promesa incumplida debe haber causado conmoción en la población americana local (hecho de violencia generalizada de Girard). En este contexto, Cantuña es implantado y revestido como figura mítica y, con su muerte simbólica en medio de un pacto satánico que persigue su nombre por siglos, en primer lugar, se sacraliza socialmente el misterio de la existencia y paradero oculto de tal tesoro y, luego, una sumado a un relato según el cual el tal tesoro no fue entregado, sino que permanecería escondido, justificaría la muerte del Inca por el incumplimiento de lo acordado. Ambas posiciones podrían haber disipado la violencia social del momento en clave del ethos barroco (Soazo Ahumada, 2017) respecto a la búsqueda de este tesoro y los diversos actos de odio y resistencia alrededor de estos deseos generalizados (enriquecimiento y venganza). De tal manera, la pseudo veneración a este héroe en una narrativa en castellano, oculta también la hostilidad que

la cultura criolla ha tenido tradicionalmente hacia el mundo indígena y que son típicas de procesos de las rivalidades simbólicas entre dos poblamientos de pueblos sucesivos de una misma región; “las creencias del invasor y del enemigo siempre tienden a ser sospechadas por el indígena” (Durand, 2004).

Por otra parte, cabe resaltar aquí lo que se reconoce como la función de operador estructural que tiene la equivalencia entre la muerte totémica y el acceso al gozo (Lacan 1992) y que se traduce en que, sólo a través de la muerte simbólica de Cantuña como poseedor del secreto sobre el tesoro y su transferencia a través de las donaciones a la comunidad religiosa, es que se abre a la población la puerta expiada al gozo generalizado de la grandiosidad y riqueza de la arquitectura de la conquista y el nuevo orden que representa. En conclusión, la sociedad se regocija, tras la constatación de su construcción y sostenimiento (iglesia/ciudad colonial que aún persiste) y la persecución constante a la figura de Cantuña a través del mito sacralizado lo mantiene vivo como figura totémica fundacional que la sociedad cuida y lo transforma en ese cuerpo expiatorio que, por un lado, limpia la conciencia del grupo respecto al magnicidio/genocidio y, al mismo tiempo, promueve su olvido para facilitar la convivencia de la población y evitar tematizar indefinidamente la moralidad de cuestiones violentas referentes a la (in)justicia de las relaciones de poder establecidas tras la imposición del régimen colonial y a las jerarquías que estableció.

Se reconocen además dos subfunciones sociales (históricas) derivadas del mito en su variante quiteña. Por un lado, enunciar al indígena como susceptible de tal pacto, y –según de Santa Gertrudis– concebir que los diablos puedan adoptar la forma de indios para trabajar, logra la demonización de grupo social, mecanismo habitual para extremadamente pobre que denuncia con su existencia la injusticia del sistema, pero a través del cual, se hace desaparecer la imparcialidad jurídica respecto de quienes se descalifican de antemano y por ello, infligir un daño a los demonizados queda legitimado socialmente, y legalmente inmune

(Vilhena Vieira, 2007). Al mismo tiempo, sirve al oprimido de forma anónima para denunciar el maltrato, al exponer la injusticia en que se desenvuelve y con la que es posible identificarse (Ávila Santamaría, 2012).

4. *(In)conclusión*

A través de los estudios del imaginario y sus dispositivos interpretativos, el mito de Cantuña puede ser racionalizado y aspirar a una explicación que, también a nivel teórico, satisfaga la búsqueda de su sentido desde cada uno de los enfoques propuestos. Con rasgos de relatos de la Edad de Bronce, la variante quiteña del mito presenta como héroe a un personaje indígena, cuya habilidad mítica extraordinaria es la capacidad para un trabajo manual, incansable, que le permite erigir la monumentalidad de la nueva sociedad. Depende de sí mismo para superar y apropiarse de la estructura social que debió habitar y que lo oprime, mientras espera paciente el tiempo de su absolución.

Sea entonces que se le considere como un reflejo del imaginario nocturno estructurado alrededor del reflejo digestivo y la búsqueda de refugio; una aproximación de base lingüística que se estructura alrededor de su descripción del deseo que atraviesa al sujeto o, sino, meramente como un mecanismo pacificador que ha permitido esconder la violencia colonizadora, su vigencia como discurso social por casi cinco siglos y su capacidad para provocar nuevas lecturas, traducciones y adaptaciones testimonia su consistencia para resonar en la cultura local por mucho tiempo más; una obra cuya piedra final nunca se podrá colocar.

Referencias:

- Abella, S. I. S., & Raffaelli, R. (2012). As Estruturas Antropológicas do Imaginário de Gilbert Durand. *Cadernos de Pesquisa Interdisciplinares Em Ciências Humanas*, 13(102), 224-249. <https://doi.org/10.5007/1984-8951.2012v13n102p224>
- Álvarez, C. (2015). *Décès de René Girard*. Mondes Francophones. <https://mondesfrancophones.com/blog/annonces/deces-de-rene-girard/>
- Araújo, A. F., & Teixeira, M. C. S. (2009). Gilbert Durand e a pedagogia do imaginário. *Letras de Hoje*, v. 44, n., 7-13. <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/6539/4746>
- Artieda Velástegui, R. E. (2015). *Cantuña: discurso comunicacional, mutación, y refuncionalización en la creación de un héroe mítico*. <http://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/4640>
- Ávila Santamaría, R. (2012). *Los derechos y sus garantías: Ensayos críticos*. Corte Constitucional para el Período de Transición / Centro de Estudios y Difusión del Derecho Constitucional (CEDEC). https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/6114/1/Avila_R-CON-012-Los_derechos.PDF
- Böcking, S. (2008). Suspension of disbelief. En *The Sartre Dictionary* (Vol. 44, Issue 5, p. 6). Continuum International Publishing Group. <https://doi.org/10.5040/9781350250321-0316>
- Cieza de León, P. de, Cook, A. P., Cook, N. D., & Jay I. Kislak Reference Collection (Library of Congress). (1998). *The discovery and conquest of Peru : chronicles of the New World encounter*. Duke: Duke University Press.
- Da Silva, S. G., & Tehrani, J. J. (2016). Comparative phylogenetic analyses uncover the ancient roots of Indo-European folktales. *Royal Society Open Science*, 3(1), pp. 1-11. <https://doi.org/10.1098/rsos.150645>
- De Santa Gertrudis, J. (2014). *Maravillas de la naturaleza*. Linkgua.
- La persistencia mítica de Cantuña: un ensayo interpretativo a través de los estudios del imaginario
- De Velasco, J. (1981). *Historia del reino de Quito en la América meridional* (A. Pareja Diezcanseco (ed.)). Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- Durand, G. (1983). O imaginário literário e os conceitos operatórios da mitocrítica. En *Mito e sociedade. A mitanálise e a sociologia das profundezas* (pp. 25-39). Regra do Jogo.
- _____. (2000a). *A Imaginação Simbólica*. 70. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- _____. (2000b). *La imaginación simbólica*. Amorrortu. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- _____. (2004). *Las Estructuras Antropológicas del Imaginario*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Eco, H. (1978). *O signo*. Presença.
- Eduardo, C., & Queiroz, J. (2016). Uma investigação dos conceitos do imaginário e do simbólico no tocante ao processo de recepção literária. *A Palo Seco*, 8, 26-38. <https://seer.ufs.br/index.php/apaloseco/article/download/6316/pdf>
- Estrella, U. (2001). *Digo, mundo... crónica de sueños*. Quito: Libresa.
- Girard, R. (2014). *La Violence et le Sacré*. Bernard Grasset.
- Grimm, J., & Grimm, W. (1812). Der Schmidt und der Teufel. En *Kinder- und Hausmärchen* (Vol. 1, pp. 360-364). Realschulbuchhandlung.
- Jáuregui, C. A. (2012). “¿Cómo quitar el poder destas gentes?” Las Casas al Teatro, los indios a la Corte y la Justicia al diablo. En D. Solodkow (Ed.), *Perspectivas sobre el Renacimiento y el Barroco* (pp. 43-93). Universidad de los Andes & Siglo del Hombre Editores.
- Jung, C. G. (2002). *Os Arquétipos e o inconsciente coletivo*. Vozes.

- _____. (2010). *Los arquetipos y lo inconsciente colectivo*. Trotta.
- Jung, C. G., Franz, M. Von, Henderson, J., Jacobi, J., & Jaffé, A. (1964). *O homem e seus símbolos*; 6 ed. Nova Fronteira.
- Lacan, J. (1984). *El seminario. Libro 3. La Psicosis*. Buenos Aires: Paidós.
- _____. (1998). O estádio do espelho como formador da função do eu. En *Escritos* (pp. 96-103). Zahar.
- Lavallé, B., & Lavallé, B. (2005). *Francisco Pizarro : biografía de una conquista*. Instituto Francés de Estudios Andinos.
- Lévi-Strauss, C. (1987). *Antropología estructural*. Barcelona: Paidós.
- Liotard, J.-F. (1989). *A condição pós-moderna*. Gradiva.
- MacQuarrie, K., & MacQuarrie, K. (2007). *The last days of the Incas*. Nueva York: Simon & Schuster.
- Martins, M. de L. (2014). Os mitos de origem no Salazarismo - O passado como se fora presente. En *Europa Nacionalidades* (pp. 185–191). Grácio. <http://hdl.handle.net/1822/40121>
- Miller, J.-A. (1988). Percurso de Lacan. En *Conferencias Caraquenas* (pp. 11-26). ZAHAR.
- _____. (2015). *Seminarios en Caracas y Bogotá*. Paidós.
- Moraña, M. (2019). Humanismo y biopolítica. Monstruos en el parque humano. A propósito de Peter Sloterdijk. *Revista Letral*, 21, 24–47. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.30827/RL.v0i21.8108>
- Pazmio, D. (2015). *Cantuña: La leyenda animada*. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=abk2-LkjrTA>
- Peres Mendes, V. L. (2016). *O Mandarim de Eça de Queirós; Uma adaptação ao Romance Gráfico*. Universidade do Minho.
- Ricoeur, P. (1999). *Historia y narratividad*. 5. ed. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Soazo Ahumada, C. (2017). Mesianismo y ethos barroco : figuras críticas para la resistencia y reexistencia cultural latinoamericana Mesianism and baroque ethos : critical figures for Latin American cultural resistance and re-existence. *Estudios Avanzados*, 26, 19-43.
- Souza, A. A. T., & Rocha, Z. J. B. (2009). No princípio era o mythos: articulações entre Mito, Psicanálise e Linguagem. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 14(3), 199–206. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2009000300003>
- Stam, R. (2005). Introduction: The Theory and Practice of Adaptation. En R. Stam & A. Raengo (Eds.), *Literature and Film: A guide to the Theory and Practice of Film Adaptation* (p. 360). Backwell.
- Verdi Webster, S. (2010). The Devil and the Dolorosa: History and Legend in Quito's Capilla de Cantuña. *The Americas*, 67(1), 1–30. <https://doi.org/10.1353/tam.0.0295>
- Vierne, S. (1979). MITOCRÍTICA E MITANÁLISE. *Íris*, 13, 43-56.
- Vilhena Vieira, O. (2007). La desigualdad y la subversión del Estado de Derecho. *Sur - Revista Internacional de Derechos Humanos*, 4(6), 29-51.
- Zupančič, A. (2014). The sexual and ontology. En *Filozofija i Društvo, Vol 25, Iss 1, Pp 183-192 (2014)* (Vol. 25, Issue 1, pp. 183–192). <https://doi.org/10.2298/FID1401183Z>

La sociedad cotidiana por medio de los campos figurativos de *La estación violenta* (1958) de Octavio Paz

The Daily Society Through the Figurative Fields of *The Violent Season* (1958) of Octavio Paz

A sociedade cotidiana pelos campos figurativos de *A Estação Violenta* (1958) de Octavio Paz

Jesús Delgado Del Aguila

Universidad Mayor de San Marcos

E-mail: tarmagani2088@outlook.com

Resumen

Este artículo tiene como propósito corroborar la cosmovisión de Octavio Paz, a partir de la inacción de la sociedad cotidiana, que es notoria en un fragmento del poema “Máscaras del alba” de *La estación violenta* (1958). Su crítica contra el sistema por la ausencia de compromiso social y político revela dos conceptos que fundamenta Mijaíl Bajtín en *Estética de la creación verbal*: su intencionalidad como autor y la expresión concomitante en función del género discursivo empleado. Para comprobar estas dos premisas, incluiré como instrumento metodológico los campos figurativos o las provincias figurales que aborda Stefano Arduini, que comprenden los tropos de la metáfora, la metonimia, la sinécdoque, la metonimia, la elipsis, la antítesis y la repetición, además de sus variaciones..

Palabras Claves: Retórica, figuras retóricas, análisis lírico, cosmovisión, representación.

Abstract

This paper aims to corroborate the worldview of Octavio Paz, from the inaction of everyday society, which is notorious in a fragment of the poem “Masks of the Dawn” of *The Violent Season* (1958). His criticism of the system for the absence of social and political commitment reveals two concepts that Mikhail Bakhtin bases on *Aesthetics of Verbal Creation*: his intentionality as an author and the concomitant expression according to the discursive genre used. To verify these two premises, I will include as a methodological instrument the figurative fields or the figurative provinces addressed by Stefano Arduini, which include the tropes of metaphor, metonymy, synecdoche, metonymy, ellipsis, antithesis and repetition, in addition to its variations.

Key Words: Rhetoric, rhetorical figures, lyrical analysis, worldview, representation.

Resumo

O objetivo deste artigo é corroborar a visão de mundo de Octavio Paz, baseada na inação do cotidiano da sociedade, que é notória em um fragmento do poema “Máscaras da madrugada” de *A temporada violenta* (1958). Sua crítica ao sistema pela ausência de compromisso social e político revela dois conceitos que Mijaíl Bakhtín fundamenta na *Estética da criação verbal*: sua intencionalidade como autor e a concomitante expressão a partir do gênero discursivo utilizado. Para verificar essas duas premissas, incluirei como instrumento metodológico os campos figurativos ou as províncias figurativas de que fala Stefano Arduini, que incluem os tropos da metáfora, metonímia, sinédoque, metonímia, elipse, antítese e repetição, além de suas variações.

Palavras chave: Retórica, figuras retóricas, análise lírica, cosmovisão, representação.

Recibido: 13.10.2021

Aceptado: 19.11.2022

1. Introducción

Este trabajo toma como referente ideológico el libro *Estética de la creación verbal* (1998) de Mijaíl Bajtín por la elucidación que se realiza en torno al acto enunciativo. Este se diferencia por la volición del autor, que se ciñe al compromiso que asume con respecto a un tema determinado. Se trata de una subjetividad y un contenido semántico. Además, se distingue por su expresión, tal como se aprecia en los elementos que configuran la obra artística, como la composición y el estilo. Esta concatenación dual permite evidenciar la construcción utópica que adopta Octavio Paz en función de la cosmovisión que se infiere de las figuras retóricas expresadas en un fragmento de su poema “Máscaras del alba” de *La estación violenta*.

Según Bajtín (1998), el yo poético fragua un estereotipo utópico que se infiere de la representación de la realidad, que tiene carácter colectivo, códigos culturales, sistemas ontológicos, significaciones semánticas, semióticas y simbólicas. Mediante ese reconocimiento, se va erigiendo una percepción peculiar sobre la base de una colectividad, en tanto su establecimiento privado y público. En esta ocasión, prevalece una pretensión de exhibir un lenguaje artístico que promueva un pensamiento progresista a partir del accionar en la realidad. Su crítica se caracteriza por propiciar y valorar todo acto que está ajeno a una trascendencia humana: su actuar o su finalidad en el universo social. Lo cotidiano, lo habitual y lo cíclico resultarán para él una muestra del rasgo intransitivo de la vida, la cual se justificará a través de las provincias figurales, concomitantes de la taxonomía que postula Stefano Arduini.

2. Taxonomía en torno a los campos figurativos

Camilo Fernández Cozman (2012) define este concepto como la consolidación que se considera de la realidad y los vínculos que se interrelacionan. De igual manera, se compone por figuras retóricas específicas, ineludibles para que el hombre tenga la oportunidad de revelar su lenguaje con sumo criterio. Así lo plantea Stefano Arduini en *Prolegómenos a una teoría general*

de las figuras (2000), pese a que este modo de exhibir las palabras solicitará una adhesión no convencional entre significante y significado. Esta peculiaridad es planteada por Marco Fabio Quintiliano en *Instituciones oratorias*: “Es una manera de hablar apartada del modo común y más obvio” (1887). Desde esta taxonomía, el lector le atribuirá una orientación para conseguir que la acepción constituida cuente con su propia autonomía (Lacan, 1998).

En sí, los tropos muestran una compatibilidad que provoca una organización que se distingue por su manera de pensar en torno a la realidad. Después, se alcanza una conjunción que depende de las provincias figurales o los campos figurativos, propuestos por Arduini (2000) y conformados por la metáfora, la sinécdoque, la metonimia, la elipsis, la antítesis y la repetición.

Considerando la fundamentación de esta taxonomía, colocaré el fragmento del poema “Máscaras del alba” (Paz, 1984) de *La estación violenta*, tal como se encuentra en la versión publicada del Fondo de Cultura Económica. De esta manera, se entenderá cómo se plasma la percepción del yo poético sobre la sociedad cotidiana a la cual critica por ser intransitivo.

Sobre el tablero de la plaza	1
se demoran las últimas estrellas	2
Torres de luz y alfiles afilados	3
cercan las monarquías espectrales.	4
¡Vano ajedrez, ayer combate de ángeles!	5
Fulgor de agua estancada donde flotan	6
pequeñas alegrías ya verdosas,	7
la manzana podrida de un deseo,	8
un rostro recomido por la luna,	9
el minuto arrugado de una espera,	10
todo lo que la vida no consume,	11
los restos del festín de la impaciencia.	12
Abre los ojos el agonizante.	13
Esa brizna de luz que tras cortinas	14
espía al que la expía entre estertores	15
es la mirada que no mira y mira,	16
el ojo en que espejean las imágenes	17
antes de despeñarse, el precipicio	18
crystalino, la tumba de diamante:	19
es el espejo que devora espejos.	20

2.1. Primer campo figurativo: la metáfora

Esta provincia figural tiene el propósito de identificar reciprocidades entre términos. Por consiguiente, resulta necesario fijarse en las asociaciones establecidas. En esta oportunidad, ese mecanismo es contundente a través de la metáfora, la personificación y la alegoría.

1. La metáfora se logra mediante un reemplazo (Aristóteles, 1990), en el que la confrontación es un elemento ineludible para asegurar su desenvolvimiento (Quintiliano, 1887). Al ser certera su inclusión, se reconoce rápidamente su valor estético en el discurso y lo operativo que es con respecto a la transferencia de las emociones desde el lenguaje artístico, que dirige los significantes a erigirlos con un discernimiento innovador de la realidad (Arduini, 2000). Por ende, predomina un interés por revelar un concepto con un signo diferente, con el objetivo de transformar su utilidad y reponerlo (Fontanier, 1977). El significante se representará desde otra configuración (Lacan, 1998). Con el fin de fundamentar la inclusión de este tropo, me baso en el postulado taxonómico de Pierre Fontanier en su libro *Les figures du discours* (1977) en torno a las metáforas adjetival y verbal, localizadas en “Máscaras del alba”.

En principio, la metáfora adjetival surge al designarse peculiaridades a entidades que no tienen correspondencia con los sentidos a los que se refiere. Esta se conoce como sinestesia, caracterizada por mostrar un trastoque de enfoque que produce un efecto artístico imprevisible en el receptor. Para su funcionamiento, se consideran los órganos y los sentidos del ser humano. Por esta razón, al mencionarse “golpe oloroso”, “impacto fuerte” o “piel brillante” es visible esa constitución. En “Máscaras del alba”, están perennes en los versos del 4.º al 10.º, en los que se aprecia la manera en la que el adjetivo atribuye un rasgo inherente: la idea desencantadora de la existencia humana (“estancada”, “podrida” y “agotado”).

Estos caracteres prevalecen por la denominación de ausencia de optimismo y resignación a vivir de lo remoto para juzgarlo y suscitar una autoaniquilación. Para Bajtín (1998), lo intransigente no es propio de

una cultura. Es imposible invisibilizar propuestas heterogéneas. En el fragmento de Octavio Paz, se muestra la idea de estatismo. Lo dinámico resulta implícito. De igual modo, las ambivalencias conformadas revelan la totalidad de esa sociedad. Sin embargo, al exponerse como rutinaria, previsible, inalterable y homogénea, es un síntoma de que se detectan factores que obstaculizan su natural avance constituido por consuetudinarias oposiciones: lo propio/lo ajeno, la injuria/la alabanza, lo interno/lo externo, el amor/el odio, lo subjetivo/lo objetivo, etc. Una de las causas que explican ese detenimiento es la presencia del poder. Este en sí transforma, pretende una organización de grupos sociales (reordenamiento asimétrico), que será aceptada o rechazada; pero, también, controla las intenciones individuales.

Con la articulación del poder, se expresa un sometimiento y una incapacidad para realizar acciones voluntarias, quienes están involucrados en él como subordinados se despersonalizan (Doležel, 1999). Prevalece una dependencia. De no querer asimilarlo, existe una actitud rebelde ante ese sistema, tal como se evidencia en el poema, puesto que el control absoluto y diacrónico no es seguro. Al evidenciarse la crítica, se corrobora ese anhelo por transgredir el orden de esa sociedad cotidiana. Por otro lado, el otro tipo de metáfora, el verbal, se encarga de reemplazar el rol habitual del sustantivo, reconocible a través de un sintagma. Este rasgo se observa cuando se expresa “voltar la página” (redirigir los actos de la vida) o “tropezar con la misma piedra” (reincidir en un error). En el poema, esta figura retórica es explícita en los versos 2.º, 3.º, 4.º, 6.º, 7.º, 14.º, 15.º y 20.º. En ese sentido, el yo poético procura una reorientación por la necesidad de interactuar con optimismo frente a otras personas (Bajtín, 1998), al igual que forjar su código ético en la sociedad.

2. Para George Lakoff y Mark Johnson en su libro *Metáforas de la vida cotidiana* (1995), la personificación genera la inclusión de objetos o fenómenos naturales que son aceptados y vivenciados por el hombre. Esta se evidencia al enunciar “el televisor descansa”, “la guitarra emitió un sonido” o “la responsabilidad lo hizo cambiar”. Ocurre en los versos 2.º y 3.º al tratarse de conceptos que se comprenden a partir de su rol activo

sobre los fenómenos naturales, ya que desempeñan actos determinantes: “Se demoran las últimas estrellas” (verso 2.º) y “torres de luz y alfiles afilados / cercan las monarquías espectrales” (versos 3.º y 4.º). Para Mijaíl Bajtín (1998), lo inherente de las cosas parte de la actitud que tiene el yo poético sobre estas. Esta las constituye. Se trata de un error designar una propiedad con un rasgo delimitado. Por ende, esa intransigencia revela un fortalecimiento de la ausencia de depuración en lo ideológico y lo artístico.

3. La alegoría se consolida por la incorporación de elementos de un sistema particular a un significante, que se integra en un contexto diferente y disímil del primero (Quintiliano, 1887). Verbigracia, al retomar al personaje el príncipe Mishkin de la novela *El idiota* (1869) del escritor ruso Fiódor Dostoievski, se asocia con este tropo, debido a que connota la sabiduría empírica con sus acciones y sus prédicas a la sociedad. De manera panorámica, esto se observa en el poema de Octavio Paz por la idea de “la representación”, como también en el título del poema, “la máscara”. No se busca comprobar lo que cada uno adopta como suyo: las expectativas optimistas son irrelevantes y los recuerdos gratificantes, inaccesibles. Lo positivo se entiende como una alegoría de la existencia y el éxito que conlleva vivirla; entretanto, lo opuesto resulta de la alegoría de la muerte: la falta de acción humana. Asumir la expresión de ese modo suscita confirmar la dualidad correlativa entre lo externo y lo interno (Bajtín, 1998). El autor será quien proporcione una actitud en función de peculiaridades de constitución compleja.

2.2. Segundo campo figurativo: la sinécdoque

La sinécdoque se enfoca en la detección de palabras relacionadas con un rasgo afín. Esa asociación se puede evidenciar a través de los binomios de género-especie o parte-todo (Arduini, 2000). Es diferente de la metonimia por prevalecer la desunión considerada de términos, como acontece al expresar el enunciado “sus pies actuaron por sí solos para llegar a la iglesia” para abarcar una parte corpórea para referirse al desplaza-

miento de una persona en general, y no de los órganos en específico. En “Máscaras del alba”, se aprecian instantes en los que se efectúa la modificación por entidades que consiguen una adhesión más próxima con la subjetividad. Verbigracia, para retomar ese tipo de vivencias, es notorio el reconocimiento en los versos 2.º (“se demoran las últimas estrellas”) y 5.º (“¡Vano ajedrez, ayer combate de ángeles!”); mientras que en el 1.er verso (“Sobre el tablero de la plaza”) se combina la noción de representar un objeto. En este último, se realiza el reemplazo de parte-todo al sustituir “tablero” por “asiento”. En el siguiente, predomina un tránsito temporal al sostener “últimas estrellas”: la noción de que la noche finaliza. Para terminar, en el verso 5.º, el “ajedrez” se comprende como “entretenimiento”; entretanto, “ángeles” alude a “lo espiritual” y “lo desconocido”, pese a que esta atribución se basa en un cuestionamiento diferente, porque esta figura retórica necesita una interpretación que requiere mayor preparación cultural, como al confrontar con conocimientos que concuerden con la Teología o la cosmovisión mexicana del siglo XX. El autor es independiente de la realidad representada. Él proporciona un sentido original ante cada situación (Bajtín, 1998). Esto es posible por la naturaleza neutra de los enunciados. Se producen relaciones abstractas (dialógicas o monológicas) para determinar una orientación con respecto a un entorno específico, que es autónomo. A través de ese proceso dialéctico, no necesariamente simétrico (Doležel, 1999), se logrará una percepción sobre una acción particular que suscitará configurar esa toma de decisión o una visión de mundo que asume Octavio Paz.

2.3. Tercer campo figurativo: la metonimia

En esta provincia figural, se abordan patrones cercanos por su constitución en un contexto específico. Esto conlleva ejecutar el cambio de conceptos y disponer de los nuevos significados que van surgiendo. Así lo asume Lacan en El seminario. *Libro 5. Las formaciones del inconsciente* (1998). La metonimia se manifiesta como continente-contenido, causa-efecto, concreto-abstracto, etc., con el propósito de que se designe una apreciación a esa asimilación irrepresentable. Esto ocurre al mencionar el enunciado

“tengo un Mercedes-Benz”, en el que se deduce que “Mercedes-Benz” se refiere a un automóvil y no al proveedor. Esto se observa en “Máscaras del alba” con imágenes que cuentan con alusiones o adjetivaciones aceptadas y sistematizadas por colectividades, por la identificación de conductas y actos que han conllevado que se remita a una adaptación compatible con la realidad. Esto acontece en los versos del 7.º al 11.º. Para Lubomír Doležel (1999), ese saber es indispensable, ya que la historia y los cambios sociales son incontrolables e imprevisibles para cada persona. Se presentan límites y restricciones. Cada individuo únicamente cuenta con la capacidad de afrontar su mundo interno y utilizar las circunstancias externas como estímulo. Se funge así un vínculo del yo con el Otro.

2.4. Cuarto campo figurativo: la elipsis

Comprende toda clase de supresión, como se percibe por medio del eufemismo, el asíndeton y la reticencia.

1. El eufemismo está compuesto de todo lo que se expresa comúnmente de forma grotesca para enunciar lo mismo, pero con un tratamiento ostentoso. Por ejemplo, se prefiere mencionar “dar a luz” en vez de “parir”. En el verso 9.º, el yo poético (instancia que se dirige como emisor en el poema) incurre en su conocimiento cultural para abordar sus componentes naturales y su constitución corpórea. Su volición es originar una posibilidad de mejoramiento estético, tal como se corrobora a continuación: “Un rostro recomido por la luna”. Esas evasiones son producto de que existe una intención del yo poético. Se elige, se establece un valor y se persiste en una determinada actividad. Se trata de una acción consciente (Doležel, 1999). Por esa razón, lo rutinario en la sociedad adopta un significado culminante en la poesía de Octavio Paz. En caso de que el propósito del autor se desvaneciera, lo natural ejercería un rol prioritario; sin embargo, la crítica a la sociedad se evidencia también por este tropo.

2. El asíndeton se distingue por hacer mayormente exentas las conjunciones y emplear solo los signos de puntuación. Verbigracia, se apre-

cia en tres versos de Octavio Paz cuando no se concreta la oración: “Gentes, palabras, gentes. / Dudé un instante: / la luna arriba, sola”, en los que no es evidente la “y” para finalizar la enumeración. En torno al poema analizado, las conjunciones se insertan adecuadamente. Se observa implícitamente entre los versos 15.º y 16.º, en los que no se desarrolla una noción específica; por ende, se introduce una adhesión complementaria para acabar esa idea. Para completar el sentido, es imprescindible asumir un soporte racional (Doležel, 1999). Para ello, debe considerarse que una estructura básica no solo comprende elementos previsibles y estáticos, sino antagonicos.

3. La reticencia surge al no concluirse una frase, para producir una captación meritoria en el texto. Sucede en los versos del 36.º al 39.º del poema “Elegía interrumpida” (2001) de Octavio Paz: “Abren un corredor para el que vuelve: / suenan sus pasos, sube, se detiene... / Y alguien entre nosotros se levanta / y cierra bien la puerta”, en los que los puntos suspensivos revelan un dominio en el clímax. En “Máscaras del alba”, no ocurre así, ya que se incluyen palabras que obstaculizan el orden y la organización sintácticos, como la articulación de imágenes creativas, emociones afines inconexas y empleo de la imagen por su carácter autónomo. En los versos del 18.º al 20.º, no se percibe una adhesión semántica, a pesar de que en estos se muestra su acepción concomitante.

En ese sentido, se plantea que no existe necesariamente un interés por brindar un mensaje exclusivo al lector (Bajtín, 1998), aunque esa actividad estética pretenda empatizar con él.

2.5. Quinto campo figurativo: la antítesis

Se distingue por la presencia de conceptos opuestos en el discurso lírico. En esta ocasión, esto sucede con la antítesis, el hipérbaton, la paradoja y el oxímoron.

1. La antítesis parte de la contradicción que surge de dos palabras (Arduini, 2000), que es peculiar o ajeno en el poema. Esto acontece al aludir a dos versos del poeta peruano Manuel González Prada: “Si eres vida, ¿por qué me das la muerte? / Si eres muerte, ¿por qué me das la vida?”. En estos, no existe una vinculación lógica entre sustantivos. En el caso del poema del escritor mexicano, se manifiesta esa figura retórica en el verso 10.º (“espera”), opuesto al 12.º (“impaciencia”). Originan una particularidad con los sentidos que se encuentran en lo que significan, aunque se rigen bajo un contexto delimitado: lo funesto. Igualmente, el verso 16.º (“es la mirada que no mira y mira”) no es un obstáculo. No asimila ni cancela hechos, ya que lo contrario únicamente se exhibe a través de la negación. Para Bajtín (1998), lo conveniente para un discurso es continuar con la búsqueda de una palabra estéticamente adecuada, así se generen distanciamientos y aproximaciones semánticos, puesto que al final la interpretación es heterogénea.

2. Según Oldřich Bělič en su libro *Verso español y verso europeo. Introducción a la teoría del verso español en el contexto europeo* (2000), el hipérbaton se enfoca en la alteración que poseen las palabras en un sintagma, al igual que en su desplazamiento semántico (Quintiliano, 1887). Su propósito es producir un efecto ostentoso en el receptor. Verbigracia, en tres versos de “Más allá del amor” de Octavio Paz, se enuncia “Más allá de nosotros, / en las fronteras del ser y el estar, / una vida más vida nos reclama”. En “Máscaras del alba”, ese tropo solo se destaca en el verso 13.º (“el agonizante abre los ojos”). Si se busca emplear una gramática utópica, se introduce el verbo desordenado en su reformulación. El cambio conlleva un ritmo a la lectura y una desorganización sintáctica, pese a que no se suscite confusión ni alteración en el sentido. Ese replanteamiento figurado será posible por la experiencia que brinda la colectividad: se produce la abstracción de una tipología (Bajtín, 1998), la cual se comprende interiormente y exterioriza un efecto axiológico propicio. La condición de un grupo es inalterable: diferente del hombre, quien está apto para transmutar y desarrollarse, puesto que es multiforme. Cuenta con un carácter independiente y dispone de muchos elementos estéticos.

El capitalismo respalda ese estado de unicidad en sociedades clasistas, en las que se excluyen y se rechaza cualquier atribución meritosa a la labor en soledad.

3. La paradoja muestra una postura a lo que normalmente conoce la gente, puesto que se basa en la modificación de lo que ya está estructurado y establecido por una colectividad. Se postula una oposición similar en el verso 8.º: “La manzana podrida de un deseo”. Allí ese término delimita las acepciones. Con respecto a la fruta, se le designa todo lo que es apto y recomendable para la alimentación y la salud, por su proximidad a lo natural. Lo “podrido” se vincula con lo desalineado. Y el “deseo” retoma un depósito de optimismo que se respalda de las necesidades particulares y básicas. En consecuencia, el significado de “manzana podrida” revela un impedimento, asociado con “un deseo”. Este es similar a una ruptura, por lo que al cotejar la adjetivación incompatible generará una resistencia hacia lo preestablecido. Para Bajtín (1998), las imágenes se componen por una naturaleza doble. Dependerá del yo poético cómo mostrarlas. Él está capacitado de orientar esa intención a la que crea conveniente. En este caso, lo negativo es lo que prevalece a causa de elementos cotidianos de la sociedad.

4. El oxímoron es la contradicción originada inmediatamente, como al mencionar “de todo, un poco” o “un triste triunfo”. En el verso 4.º del poema de Octavio Paz, persiste la composición de palabras “monarquías espectrales”. Pese a que la distinción no resulta concreta, se adopta una posición emancipada, porque la noción de presencia es asimilada por la de falta, que se instala en la fundamentación de estas variantes. Al tratarse de un ente fantasmagórico en la sociedad, no se supone su respectiva organización; algo que sí acontece con un imperio entre los que cuentan con vida. Todo acto que se realiza en la realidad es identificable y analizado por las personas (Doležel, 1999). De allí, se explica el alejamiento por el que opta el yo poético de esa sociedad cotidiana; a ello, se le añaden experiencias pasadas, sucesos del presente o acontecimientos posibles del futuro, con la finalidad de contar con una ideología propia que le permita tomar decisiones.

2.6. Sexto campo figurativo: la repetición

Esta provincia figural se erige de patrones caracterizados por la reiteración constante de palabras o sonidos, como sucede con la sinonimia y la reduplicación.

1. La sinonimia se consolida desde significantes que cuentan con un significado afín. Así se revela con la palabra “compasión”, que se alterna con “compañerismo” o “solidaridad”. En “Máscaras del alba”, se incluyen “agonizante” (verso 13.º) y “tumba” (verso 19.º), que contienen acepciones semejantes, debido a que son momentos identificables en los que prevalecen sinónimos que denotan turbación; frente a lo optimista, como “luz” (versos 3.º y 14.º) y “vida” (verso 11.º). Aunque semánticamente no sean explícitos, los ideales representados se articulan con los conceptos de pérdida y esperanza. Esta forma de comprender la realidad es de utilidad para el reconocimiento de uno mismo y la percepción que tengan los demás sobre uno (Bajtín, 1998).

2. La reduplicación es la repetición de palabras similares en un discurso poético. En el poema de Octavio Paz, se observa esta modalidad en los versos 16.º (“Es la mirada que no mira y mira”) y 20.º (“Es el espejo que devora espejos”). Para Doležel (1999), lo iterativo se rige por lo individual y tiene un propósito específico, que lo orienta a actuar hacia el futuro. En el caso de los versos citados, el yo poético propone que se adopte una postura que se desligue de lo estancado para transmutar deliberadamente la situación desfavorable por la que atraviesa la sociedad.

3. Visión de mundo

Gérard Genette precisa este término en *Ficción y dicción* (1993) como el ideal inherente que posee el hombre con respecto a su sociedad. Asimismo, es una oportunidad para indagar en torno a los percances que lo abordan como entidad existente en el mundo, no con un fin en sí mismo,

sino como un medio de aprendizaje que se preocupa más en la forma que en el fondo, sin propósitos meramente epistemológicos. La lógica adoptada se vale del accionar y posee una interpretación relevante, condicionada al retoricismo del yo poético. En suma, comprende su ideología y su estilo como prioridad.

Para Mijaíl Bajtín (1998), la visión del mundo surgirá como una representación discursiva de las palabras y las formas de las múltiples que se pueden hallar. En el poema de Octavio Paz, es notorio cómo las personas no se separan de sus vivencias remotas, las cuales predominan al ser evidentes la ausencia de movilización (estatismo) y la carencia de proyectos. Lo que prevalece esperar de lo pretérito es difundir la turbación y la autoaniquilación. Además, no consiste únicamente en actualizar las ideologías y lo remoto, sino de manifestarlos con un enfoque pesimista. Esa postura provocará que las conexiones suscitadas por la conciencia tengan esa direccionalidad. Por ende, el yo poético se preocupa en advertir que el recuerdo frecuente y funesto reduce los momentos imprescindibles de la vida, que son omitidos. Después, conllevan que una persona se encuentre en un estado conflictivo por su imprudencia y su rechazo al tiempo actual y su contexto. Esta percepción origina que no se disfrute la naturaleza y los procesos de la humanidad. Para Doležel (1999), la digresión o la intransigencia en la representación es una valoración del mundo real que permite el desarrollo de la historia: su articulación es necesaria e inevitable para su funcionamiento, así sea para mal.

Conclusiones

En el texto *Heterocósmica. Ficción y mundos posibles de Lubomír Doležel* (1999), se propone que las acciones transitivas, de naturaleza asimétrica, son las que generarán cambios productivos en una sociedad. En el caso de Octavio Paz, ese carácter estará representado por el compromiso que debe asumir el lector utópico de su poemario. Esto se demostró mediante lo expresivo con las categorías epistémicas de Stefano Arduini: las provincias figurales, que se basaron en la articulación de las figuras

retóricas, clasificadas según su postulado temático, como el de corroborar con el pensamiento metafórico, sinecdótico, metonímico, elíptico, antitético y repetitivo. Asimismo, se extrapolaron estos tropos para la comprensión de la cosmovisión del yo poético. Esta fue precisada al final con lo fundamentado por Gérard Genette, aunque se confrontó con la parte teórica de Bajtín y Doležel. Esta explicaba la presencia de una sociedad cotidiana, estática e intransitiva en el fragmento designado de “Máscaras del alba” del poemario *La estación violenta* (1958), en el que el discurso progresista se detectó implícitamente.

Referencias:

- Aristóteles (1990). *Retórica*. Madrid: Gredos.
- Arduini, S. (2000). *Prolegómenos a una teoría general de las figuras*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Bajtín, M. (1998). *Estética de la creación verbal*. México D.F.: Siglo Veintiuno Editores.
- Bělič, O. (2000). *Verso español y verso europeo. Introducción a la teoría del verso español en el contexto europeo*. Santafé de Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Delgado Del Aguila, J. M. (2019). “La sociedad cotidiana por medio de los campos figurativos de *La estación violenta* (1958) de Octavio Paz” (video). En *XXIV Congreso de Literatura Mexicana Contemporánea*. Texas, Estados Unidos: The University of Texas at El Paso. Disponible en: <https://youtu.be/fHEBUEkqxOU>
- _____. (2020). “Taxonomía metafórica en *La estación violenta* (1958), orientación retórica hacia la interpretación progresista de la humanidad”. *América sin Nombre*, vol. 2, N.º 24, pp. 35-48. Disponible en: <https://doi.org/10.14198/AMESN.2020.24-2.03>
- Doležel, L. (1999). *Heterocósmica. Ficción y mundos posibles*. Trad. de Félix Rodríguez. Madrid: Arco/Libros.
- Fernández Cozman, C. R. (2012). “La teoría de los campos figurativos”. En *Cuerpo de la metáfora* (blog). Disponible en: <http://cuerpodelametáfora.blogspot.com/2008/06/la-teora-de-los-campos-figurativos.html>
- Fontanier, P. (1977). *Les figures du discours*. París: Flammarion.
- Genette, G. (1993). *Ficción y dicción*. 1.ª ed. España: Editorial Lumen.
- Lacan, J. (1998). *El seminario. Libro 5. Las formaciones del inconsciente*. Comp. Jacques-Alain Miller. Buenos Aires: Paidós.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1995). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- Paz, O. (1984). *La estación violenta*. 1.a ed. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- _____. (2001). “Elegía interrumpida”. En *Poemas del Alma* (blog). Disponible en: <https://www.poemas-del-alma.com/elegia-interrumpida.htm>
- Quintiliano, M. F. (1887). *Instituciones oratorias*. Tomo II. Trad. de Ignacio Rodríguez y Pedro Sandier. Madrid: Librería de la Viuda de Hernando.

**De los devenires intensos y la constitución de
subjectividades nómada en las mujeres de las antiguas
Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia
-FARC-**

*On intense becomings and the constitution of nomadic
subjectivities in the women of the former Revolutionary
Armed Forces of Colombia (FARC).*

*Sobre as intensas deficiências e a constituição de
subjectividades nômades nas mulheres das ex-Forças Armadas
Revolucionárias da Colômbia (FARC).*

Doris Lised Garcia Ortiz

Universidad Francisco Jose de Caldas

E-mail: lgarcia@udistrital.edu.co

Resumen

El siguiente artículo pretendió realizar un acercamiento a la categoría de devenir, como proceso rastreable en un proyecto de investigación con las mujeres otrora combatientes armadas del grupo insurgente Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia -FARC-, a partir de tres autores centrales: Gilles Deleuze y Felix Guatari (2002) y Rosi Braidotti (2002). En tal sentido, se hace una exploración de los elementos ontológicos, epistemológicos y metodológicos que estos autores brindan para la indagación de los posibles devenires múltiples, metamorfosis y experimentación en estos sujetos mujeres en su cercanía con el ejercicio de la guerra en un país como Colombia.

Palabras clave: Devenir, nomadismo, experimentación, monstruosidad.

Abstract

The following article aimed to approach the category of becoming, as a traceable process in a research project with women former armed combatants of the insurgent group Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia -FARC-, based on three central authors: Gilles Deleuze and Felix Guatari (2002) and Rosi Braidotti (2002). In this sense, an exploration is made of the ontological, epistemological and methodological elements that these authors offer for the investigation of the possible multiple becomings, metamorphosis and experimentation in these female subjects in their proximity to the exercise of war in a country like Colombia.

Keywords: Becoming, nomadism, experimentation, monstrosity.

Resumo

O artigo seguinte visava abordar a categoria de se tornar, como um processo rastreável em um projeto de pesquisa com mulheres ex-combatentes armadas do grupo insurgente Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia -FARC-, baseado em três autores centrais: Gilles Deleuze e Felix Guatari (2002) e Rosi Braidotti (2002). Neste sentido, é feita uma exploração dos elementos ontológicos, epistemológicos e metodológicos que estes autores oferecem para a investigação das possíveis múltiplas falhas, metamorfoses e experimentações nestes sujeitos femininos em sua proximidade com o exercício da guerra em um país como a Colômbia.

Palavras chave: Tornarse, nomadismo, experimentação, monstruosidade.

Recibido: 12.10.2021

Aceptado: 20.11.2021

INTRODUCCIÓN

La definición de una categoría mujer hoy en los estudios sociales, es una tarea de difícil consecución en la medida en que en la actualidad algo así como la mujer atiende a diversas situaciones y realidades: los discursos que enuncian un ser femenino, las mujeres de carne y hueso que pueden o no ser reflejo del discurso, y la multiplicidad de sentidos, transformaciones y mutaciones que sufren tanto los discursos como las experimentaciones de las propias mujeres en cada contexto específico de su existencia.

En ese orden de ideas para realizar una investigación de las mujeres que lucharon en las extintas Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia -FARC, donde ocuparon un 35% de un ejército de aproximadamente 16 000 combatientes en su época de mayor avance militar (1999), se convierte en un desafío para las interpretaciones académicas y políticas que asignan a la mujer tareas más tradicionales o menos beligerantes en la sociedad colombiana, es así que su tránsito por la guerra se toma como algo anormal y extraño, en un grupo que por muchos años además, fue definido como terrorista y visto como monstruoso porque se les ha responsabilizado de varias acciones violentas contra la población en medio del conflicto (Vásquez, 2015).

Entonces, ¿cómo abordar a las mujeres que participaron en una guerra de más de cinco décadas? ¿es unívoca su experiencia? ¿puede evidenciarse una identidad lineal en todo su proceso? O ¿puede ser la idea de devenir posible de rastrear es estas mujeres otrora combatientes armadas? El objeto de este artículo es intentar acercarse a las mujeres de las FARC desde su devenir fémimas en el propio contexto de su existencia particular y en el ejercicio específico de la guerra colombiana.

1. RESULTADOS Y DISCUSIÓN TEÓRICA

1.1. De la idea del Devenir en el orden de lo ontológico

La primera conexión que propongo, para delinear una idea de devenir que permita comprender la particularidad de las mujeres de las FARC, es el reconocimiento de la relación intensa de devenir con una idea otra de naturaleza, en el sentido en que proponen los autores Deleuze y Guattari (2002), así como Rosi Braidotti (2002), así: en lo que hemos dado en llamar lo natural o el otro orgánico, se operan fenómenos de energía y potencia que evidencian la inmanencia, y nada tienen que ver el devenir y lo natural con formas estructurales de función o finalidad de las cosas.

Es decir, lo natural, lo animal, lo otro orgánico, guardan en su interior, el plano de inmanencia que compone todo cuanto existe y del que el hombre, es solo una parte; en este sentido, las apreciaciones humanas sobre ese plano de lo natural son solo formas de acercamiento y control sobre lo inmanente, que se escapa a cualquier posibilidad de captura. Siguiendo las afirmaciones de Deleuze y Guattari (2002), sobre la historia natural, el naturalismo organizó lo natural, lo orgánico en una diada serie-estructura, de la cual hace emerger líneas molares genealógicas, representada en las relaciones de parentesco, filiación y descendencia, en donde la naturaleza operaría por imitación, analogía o semejanza, intentando hacer entrar en la jerarquización, en la clasificación, aquellos casos que escapan a la lógica de ordenación.

Al decir de los autores, igual que opera en el lenguaje una idea de raíz pivotante, buscando una lengua madre de la cual se desprenden todas las ramificaciones, las semejantes y las degradaciones, igual ocurre en la historia natural que ha pensado que la naturaleza guarda una estructura profunda, un plan último cercano a la idea de la divinidad o plan original de lo uno trascendente, en donde los que no operan dentro de la lógica son los anormales o desviados.

Pero Deleuze y Guattari (2002), plantean que precisamente, el pensamiento está atrasado frente a las formas de composición y agenciamiento que se dan en lo natural, de la inmanencia que ello conlleva, en la medida en que, en los casos en que se presentan devenires entre elementos heterogéneos como lo humano y lo animal, lo vegetal y lo animal, que podrían ser observados como error y degradación, lo que se manifiesta en todo el esplendor de su fuerza, es el dinamismo indeterminado e irreducible que aparece como línea de fuga en el afuera, porque igual lo natural contempla la posibilidad del fracaso y del caos: el orden lo han intentado colocar el pensamiento humano.

Entonces, el devenir de lo que podríamos llamar lo humano, se constituye en los procesos de transformación profunda de los cuerpos encarnados, que pueden contener esas lógicas de categorización molares, como los autores familia-raza-Estado, o de localizaciones espaciales y temporales -geopolíticas e histórico-genealógicas- al decir de Braidotti (2002); pero que igualmente experimentan en su particularidad, grados de inmanencia con lo biológico, con las líneas de fuga, y con las composiciones diversas de afecto y potencia que pueden establecer con cuerpos de la misma naturaleza o de otro orden orgánico, provocando nuevos y continuos advenimientos.

Para seguir las líneas de construcción del devenir humano, cabe destacar con los autores, que hay planos de individuación que atienden a tiempos específicos, circunstancias biológicas, flujos de intensidad que escapan a la idea de subjetivación o significancia, en este sentido el devenir esa individuación excede al yo del sujeto, a las comprensiones auto-reflexivas y pone el agenciamiento fuera del control de los mismos hombres: no hay plan de organización ni de desarrollo, hay composiciones múltiples deviniendo.

Es en este plano de enunciación de la idea de devenir, para el caso de las mujeres otrora combatientes armadas, emerge la posible rastrear esos procesos de individuación: ¿Cómo se producen los devenires en las mu-

jeros en esas estructuraciones que capturan y definen los procesos hegemónicos de la identidad femenina? Además, esta idea del devenir como proceso de individuación, de singularidad, en los autores de referencia, en simbiosis profunda con la inmanencia de la naturaleza, es de fundamental importancia, para entender las escisiones ontológicas con una idea de sujeto autocontenido y autoconsciente.

Por ejemplo, la inmanencia y la individuación de los cuerpos encarnados en relación con lo biológico, con lo natural, hace que el sujeto de las subjetividades y de las identidades, como construcciones ficcionales, pierda peso en tanto que, al intentar responder a la búsqueda de trascendencias últimas o a programas estratégicos de construcción de verdades de sí mismo como la familia, el Estado o estar en la insurgencia, en el caso de las mujeres de las FARC, se encuentra con composiciones singulares, múltiples y diferentes de lo humano, que hacen ruptura con el significativo, con la subjetivación dominante.

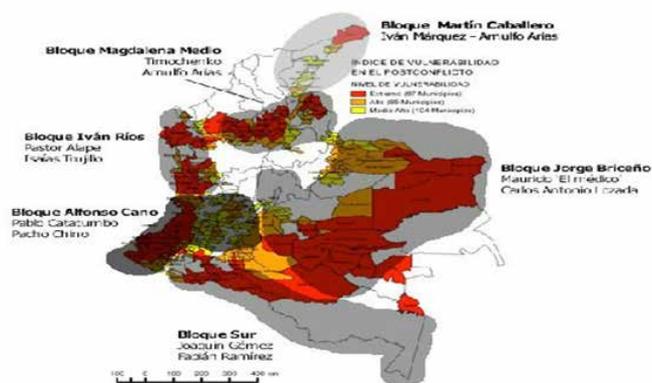


Ilustración N.º 1 La presencia de las FARC en el territorio rural¹

1 Información sobre el carácter campesino y rural de la insurgencia de las extintas FARC en Colombia. Disponible en: <https://www.las2orillas.co/los-281-municipios-donde-las-farc-el-el-n-est-an-presen-es-hace-30-anos/#> Recuperado el 10/10/2021.

Elementos de trascendental importancia, sí se comprende que la mayoría de integrantes de las FARC, provienen del sector campesino en Colombia, del mundo rural olvidado y excluido del proyecto nacional, anclado a las prácticas tradicionales y ancestrales con lo natural, místico, mítico y religioso, donde muchas mujeres además eran parte de comunidades indígenas y afro: según el CENSO de la Universidad Nacional (2017), de un total de 9929 personas censada, el 66% corresponde a población rural, es decir 6553 en total y de esta personas, el 18% se declaró como indígena y el 12% como afro. Así las cosas, pensar en estas mujeres desde un deviniendo con lo natural hace posible abrir sus relaciones múltiples y complejas con esa Colombia profunda y natural.

Para Deleuze y Guattari (2002), además, otro elemento del devenir tiene que ver con la idea de agenciamiento, que no es una acción planificada, que no atienden a proyectos científicos o ideológicos, a grados o fines de organización y significación, los agenciamientos son procesos colectivos de deseo y de enunciación infinitos, que excede dichos planos: “Esas multiplicidades de términos heterogéneos y de co-funcionamiento por contagio, entran en ciertos agenciamientos, y ahí es donde el hombre realiza sus devenires animales” (p. 248).

De esta manera, al instalar el devenir de las mujeres que transitaron la guerra, como constituciones encarnadas y reales de una idea de lo humano, en relación incluso con lo biológico, rompe el plano de lo social como estrato hegemónico de fijación de entidades homogéneas, paralelas, análogas o semejantes, otorgándole un peso importante a la propia indeterminación de lo inmanente que no es la trascendencia del espíritu de los dioses en lo natural, más bien sí, el propio devenir en disposición de fuerzas, energías, flujos.

Al reestablecer una relación de composición y no de negación u ocultación con lo biológico, con los agenciamientos por contagio, rescata el deseo solidificado o reprimido de lo animal, y devuelve a los cuerpos y sujetos, al lugar de criaturas de la naturaleza. Este vitalismo biológico permite recon-

siderar una relación maltrecha entre individuo y naturaleza, entre lo natural y lo cultural, entre lo artificial y lo biológico, entre el hombre y sus congéneres animales, que resitúa a las mujeres en relaciones de composición quizás más armónicas con su propia bestialidad, lejos de los ejercicios de racionalidad y coherencia en un estatuto vida o experiencia, pero sí en un plano de inmanencia y experimentación vital con el propio cuerpo encarnado y compuesto con otras fuerzas del afuera (Braidotti, 2002).

Así mismo, este devenir acaba con la seguridad ontológica de la esencia, con el centro, con lo uno, con la identificación, porque desde esta perspectiva, el individuo de la especie siempre está deviniendo hacia las líneas molares, segmentarizadas impuestas, son esos trayectos moleculares los que importan, y más exactamente, como lo exponen los autores, el devenir niño, mujer, animal -como ejemplos de involución con lo uno-, implica esas intrincadas relaciones de flujo que componen los viajes del sedentarizarse.

Más aún, en un ejercicio de inmanencia radical como lo llama Braidotti (2002), en esa línea de relaciones con lo biológico en la especie humana, emergen con más fuerza el deseo y las pulsiones de nuestra composición con lo natural, ya no como carencia, más bien como expresión de la potencia, de lo que puede un cuerpo afirmado en sus límites como posibilidades de desborde. Así, siguiendo esta línea de argumentación, la naturaleza expresada en una idea de animalidad, del deseo inmanente, de la monstruosidad y la ferocidad, de la bestialidad abyecta, reclama los cuerpos encarnados en los sujetos y ya no pueden ser estos, más que vórtices, puertas, umbrales en que se avizoran los caudales del devenir entre una o más multiplicidades. No hay razón humana ni sujeto consiente, investido de autoridad intelectual que domina y ordena lo natural, el individuo entra en las relaciones de agenciamiento de su misma naturaleza.

Importante desplazamiento ontológico que, para el caso de las mujeres otrora combatientes armadas, muchas de ellas con una vinculación arraigada con la tierra y lo campesino desde su ejercicio de la guerra, implica

cercanías de doble orden: con lo natural en tanto estos elementos son valorados en nuestra localización geopolítica e histórica como espacios incivilizados e irracionales; pero también, con el devenir animal, porque como combatientes armadas, hicieron parte de lo que Deleuze y Guattari (2002), denomina las máquinas de guerra, que junto con las máquinas de caza y del crimen, son manadas, devenires animales que desterritorializan líneas segmentarizadas de familia y Estado.

Los autores -Deleuze y Guattari- igualmente manifiestan que ciertas situaciones hacen emerger a los devenires animales del hombre (los lobos y los vampiros), nuevamente insisten en el fenómeno de las guerras, de los campos de batalla, del hambre, las epidemias y las catástrofes; pareciera ser que son esos campos desregulados, de alteraciones en los órdenes institucionalizados, en los que el hombre tiene espacios más propicios para devenir intenso, animal, imperceptible. Así lo reafirman las mujeres: la guerra les abrió un campo de posibilidades que su mundo rural no les permitía como asumir roles de mando, poder deshacerse de labores de cuidado y tareas del hogar, ser guerreras antes que madres y esposas en oficios invisibilizados históricamente en el campo colombiano.

Podría entenderse que las máquinas de captura estatal y familiar del deseo y la potencia en los sujetos han de alguna manera domesticado las pasiones intensas, organizando las afecciones posibles del hombre con la naturaleza, y qué es en situaciones de caos en donde el hombre vuelve a encontrarse de manera más íntima esas pulsiones de la vida. Estas hipótesis pueden igualmente servir para el rastreo del devenir animal en las mujeres insurgentes, quienes se mueven en dos de las situaciones descritas por los autores: la guerra y el hambre; más si se tiene en cuenta que para este autor, los grupos minoritarios, rebeldes, oprimidos, devienen animales en su agenciamiento de borde con el orden instituido.

Pero ese devenir animal, intenso, imperceptible, desde los autores ya citados, tiene además otras implicaciones ontológicas, el proceso acontece en manada, se es grupo antes que individuo, y por eso el hombre encuentra

tanta fascinación por el devenir animal, porque emergen en él, las multiplicidades de la naturaleza que le habían sido negadas en el sujeto trascendental; la banda, la manada, el rebaño además le aportan al hombre composiciones de afecto y potencia.

Las manadas, como expresión del devenir animal, se reproducen por contagio, y realizan alianzas de diverso tipo, simbiosis múltiples con elementos de diferente orden o significante, poniendo en cuestionamiento las formas de organización jerarquizada de la ciencia, el estado o la familia, incluso la reproducción sexual; no tienen plan de organización y muchas veces tampoco son centralizadas. Esta idea de la alianza pone de manifiesto otro aspecto crucial del devenir animal, el papel de borde del elemento anómalo de la manada: el individuo excepcional de borde, el brujo, el que pone en contacto los elementos de diferente orden y que desencadena el devenir, el cambio de naturaleza entre grupos de humanos o entre grupos heterogéneos a partir del contagio.

Podría pensarse desde esta imagen de la manada, de las bandas humanas, ¿cuáles son las alianzas o simbiosis múltiples que establecen las mujeres desde su participación política en los ejércitos insurgentes? ¿están ellas en el lugar del elemento animal, del brujo? Pero no menos importante, ¿las mujeres devienen manada imperceptible en los ejércitos insurgentes? Se puede afirmar que, para las mujeres de las otrora armadas, vincularse a un grupo insurgente constituyó un nosotros que validaba continuamente el colectivo, la manada, el grupo, etc.; tener nombres de guerra, tener identidades falsas o solo válidas para el ejercicio de la violencia como los “alias”, no tener una historia a la hora de ingreso y adherir al grupo, las hizo desprenderse de identidades previas y ser con otros: “nosotros éramos una familia y no importaba usted quien era, era suficiente con ser de las FARC”.²

Volviendo a las implicaciones ontológicas, esta idea de devenir animal despersonaliza al sujeto, le roba su protagonismo en la historia y hace rupturas

² Entrevista de la autora del artículo a una mujer ex FARC: 6/8/2021. Archivo de investigación.

profundas con el significante porque potencia las multiplicidades incluso en el mismo sujeto, este recupera una cierta condición de monstruosidad, de entidad multiforme a partir de su vínculo con la manada, que lo desplaza su pretendida unidad lógica inherente.

El devenir como proceso, ni secuencial, ni teleológico, ni lineal, ni desarrollista, desterritorializa todas las estratificaciones sobre las que se ha construido el yo de la subjetividad y la psicología. Ahora bien, la multiplicidad y la animalidad acompañan a los hombres en sus procesos de individuación y agenciamiento, que acontecen en sus propios tiempos.

En términos ontológicos del sujeto de investigación, finalmente es importante hablar de las localizaciones de los individuos o sus posiciones encarnadas. Para Deleuze y Guattari (2002), no son análisis teóricos de la afirmación de los universales, pero sí, un estudio, en sus palabras una pragmática, sobre las multiplicidades o los conjuntos de intensidades que componen esas localizaciones; para Braidotti (2002), por su parte, pero también para Haraway (1998), las localizaciones competen una política que devela las propias implicaciones con las relaciones de poder, las ubicaciones espacio-temporales que se comparten, las sujeciones que limitan pero también las que se pueden radicalizar y afirmar creativamente.

Dichas localizaciones nos dan nuevamente un panorama de un sujeto escindido por las localizaciones de intensidad y conexión que los atraviesan, pero también por las ubicaciones políticas e históricas que se habitan; para el caso específico de las mujeres, permite hacer emerger la diversidad que existe entre lo que se aglomera en ese conjunto mujeres, permite rastrear la diferencia diferente a su interior. En ese orden de ideas, para abordar la categoría del devenir en el caso de las mujeres otrora combatientes armadas, es necesario acercarse a la posibilidad de cartografiar esos procesos intensos de cambio y transformación, por esos devenires individuales que han constituido en su singularidad, al enfrentarse con líneas molares como la exclusión y el machismo, y en ese sentido, la política de las localizaciones puede brindar herramientas teóricas importantes.

1.2. *El devenir en el orden de lo epistemológico*

Ahora bien, sobre las implicaciones del concepto de devenir en el orden de lo epistemológico, es importante insistir en que, si este se define como proceso, es ineludible asumir justo unas herramientas de interpretación que desborden las disciplinas que se han encargado de mirar de manera fragmentada lo humano-natural, este sería un primer elemento de trabajo en una forma de acercarse que aborde el devenir: establecer un régimen de exploración nómada, que puede hacer conexión con conceptos y ciencias diferentes y heterogéneas.

En este sentido tanto Haraway (1998) como Deleuze y Guattari (2002), comparten un segundo criterio de importancia para el ejercicio de este artículo, y es el referido a una epistemología de carácter parcial, una cartografía o una pragmática en palabras de Deleuze y Guattari, que se construye en la marcha, en sintonía con el acontecimiento, con la naturaleza indeterminada de la situación abordada. Es así como, se aporta una tercera idea no menos potente, de trazar líneas antes que punto en esos ejercicios de búsqueda, como formas de evidenciar la fluidez de las trayectorias y no la fijación de los conceptos y las categorías, idea que comparte con Braidotti (2002), que nos habla de visibilizar los flujos y los movimientos de las subjetividades estudiadas.

Un cuarto elemento de análisis epistemológico, no lo brindan Deleuze y Guattari (2002) al establecer que el pensamiento debe hacer emerger justo una idea, y no ideas o categorías justas o precisas de la realidad, es así como las ideas son ejercicios del pensamiento creativo que aportan a las herramientas interpretativas. Para Braidotti (2002) por ejemplo, la idea tiene un poder afirmativo de lo vivo, se desarrolla un proceso de pensamiento que reconecta con la vida como inmanencia y con la potencia. En ese orden, los autores, asumen que más que la búsqueda de la verdad, las teorías construyen figuraciones alternativas de interpretación, donde la verdad pasa por el tipo de afectos, de intensidad y de conexiones que moviliza la idea en los sujetos y con su entorno.

Estudiar los devenires mujeres, animales, imperceptibles requieren de entidades móviles de la teoría, así como de ideas creativas que movilicen los procesos, los agenciamientos, los afectos y las potencias. Como lo asume Braidotti, una epistemología nómada que nos lleve a tomar conciencia de nuestras localizaciones y sus potencias.

1.3. *Del nomadismo*

Frente a esos cuerpos encarnados que son las mujeres, Braidotti (2002) propone la idea de nomadismo donde cada sujeto encarnado está radicalmente anclado a un espacio vital, a un territorio, que lejos de serle obediente, próximo, cercano, es un lugar con toda su inmanencia radical y en donde el sujeto desarrolla un apego compartido y deviene con esa misma inmanencia del territorio habitado. Por eso el nomadismo es la idea de subjetividad que transita, que fluye, que se hace metamorfosis continuas, de acuerdo con los planos de consistencia (Deleuze y Guattari, 2000).

El nomadismo consiste en devenir con ese “campo de fuerzas, una suma de velocidad e intensidad” (Braidotti, 2002: 157) como parte y composición de este, entonces los territorios más cercanos a lo natural, menos propensos al orden del sujeto racional de la modernidad, son espacios plenos de una subjetividad nómada, en tal sentido es que la idea de nomadismo es cerca igualmente a la existencia misma de las mujeres otrora combatientes y ahora en proceso de ingreso a la vida civil, cómo ellas mismas lo manifiestan su estadía en las filas fue todo el tiempo movimiento, ir, venir, transitar por la espesa y salvaje vegetación de lugares inexpugnables del campo colombiano. Eso las hizo pensar siempre en lo transitorio, en el día a día que se vivía, en el ahora, así como compenetrarse con los mismos territorios transitados.

Es como lo manifiestan algunas de ellas en el libro *Naturaleza Común Relatos de no ficción de excombatientes para la reconciliación* (2021), donde cuentan su cercanía con lo natural:

Analfabestia, burro, torpe, bruto, ignorante. Si usted pertenece a la generación de la guayaba sabe que estos calificativos, que horrorizarían a un pedagogo moderno, eran usados contra las personas a quienes el asunto de leer y escribir no se les daba. Existen muchas maneras de leer. Existen personas que, lejos de ser brutas, han desarrollado otro tipo de habilidades que la mayoría de los letrados no tenemos. Lo digo especialmente por Rollito, 'El gordo', 'Roger' o 'Tomate', como lo llamábamos en el campamento dependiendo del sentido del humor o la urgencia del momento. Él, iletrado, era un lector instintivo y avezado de la naturaleza p. 14).

Este es el relato de Doris Suarez en el libro ya citado, y cómo se expone, ellos devinieron con la naturaleza, eran procesos de mimesis con la misma para sobrevivir en la guerra, y en ese nomadismo del que nos habla Rosi Braidotti (op. cit), donde el deseo y la potencia, la fuerza de la vida en medio de un escenario de muerte como la guerra colombiana, deja entrever las diferencias diferentes, referidas a un problema de proporcionalidad, una correspondencia infinita de relaciones, antes que un origen de identidad, seriación y similitudes, entre mujeres encarnadas compartiendo una situación particular.

Las mujeres de las FARC, desbordan un sujeto mujer o una subjetividad contenida, o una identidad femenina y/o partidaria, porque ellas mismas fueron manada constituidas en una particularidad de guerra y sus existencias son múltiples y diversas en tanto su participación en la insurgencia también fue masivo, haciendo imposible, incluso para las mismas FARC, definir al interior de sus filas lo femenino.

1.3. De la experimentación

Una de las ideas claves de Deleuze y Guattari (1990), sobre la obra de Kafka, es la de experimentación o los protocolos de la experiencia: “nosotros no creemos sino en una experimentación de Kafka: sin interpretación, sin significancia, solo protocolos de experiencias” (p. 17). Para el caso del que se ocupa este artículo, las mujeres excombatientes de las FARC y su paso por la guerra, la idea de experimentación permite entrar

en su campo, sin pretendidas verdades sobre los sentidos o fines últimos para ellas, en este proceso de conflicto bélico y posacuerdo, solamente intentar dar cuenta de las situaciones diversas y múltiples que viven y experimentan.

Pero porque además, al revisar la literatura escrita sobre las mujeres excombatientes, referidas a situaciones de ingreso, sentidos y significados de su militancia política, imaginarios y representaciones que la academia y la sociedad hacen sobre ellas, parece haber una saturación de definiciones que podrían estar ejerciendo sobre ellas una especie de bloqueo de retrato foto, que no permite ver mucho más allá de las descripciones hechas por otros: territorialidades y reterritorializaciones del ser mujer.

La experimentación como lo exponen los autores permite visibilizar la pura materia que transita, bloques de intensidad que hagan desvanecer las formas, las territorialidades, los retratos sobre el ser mujer, y se pase a una situación dominante de la expresión, que desbloquee el deseo y que haga emerger cabezas erguidas, posibles devenires y desterritorializaciones: desde las mujeres excombatientes, es abrir un espacio de indefinición sobre sí mismas, liberar al signo del significante.

Experimentación en la investigación con las mujeres, es un espacio de indeterminación, de expresividad intensa de las vivencias particulares de cada individuo que transitó por la guerra, que visibilicen multiplicidad de voces y excedentes de vida. Es la búsqueda del excedente en el protocolo de la experiencia. Esta entrada posible, para observar a las mujeres a partir de fotos-retrato-contenido y expresiones de cabeza erguida, lejos de ser una posición dualista entre sumisión-insumisión, o una lucha por la libertad en las mujeres, lo que permite es empezar a establecer son líneas de fuga como salidas que emergen en las reiteradas formalizaciones; no se trata entonces de trazar un camino hacia la libertad, pero sí, de entrever las posibles rupturas hacia estados o situaciones lo menos significantes posibles del recuerdo y el deseo en las mujeres.

Se evidencia entonces bloques de devenir, que se preguntan por las sincronías, por las existencias paralelas que transitan por la metamorfosis, el performance, la singularización, la multiplicación de las formas de vida, compatibilizando de lo común y lo singular, porque el deseo se reproduce y se mueve de manera rizomática, produciendo y estimulando el inconsciente, promoviendo el surgimiento de nuevos deseos, fuera de las sujeciones y la captura del sistema, adentrándose en posibles revoluciones moleculares, contra las subjetivaciones hegemónicas, burocráticas que masifican y alienan.

1.4. Monstruosidad

Sí las mujeres de la otrora FARC, son manada, devienen salvajes, son el otro anormal, anormal, emerge su relación con el monstruo, ya Deleuze y Guattari (2002) hablaban de alianzas abyectas con la naturaleza y con el animal, además ponen de manifiesto que lejos de ser copias exactas del modelo inicial, cada cuerpo en sus múltiples composiciones de todo tipo con el afuera, con lo natural y lo social, movidas por los afectos, como afecciones diversas de solidaridad, de competencia, de colectividad y proximidad, etc., son singularidades, son expresiones encarnadas particulares y esa multitud de texturas, hacen amorfo, rizomático y monstruosa su existencia, su devenir.

También Tony Negri (2007) advierte en esos postulados clásicos recogidos por la modernidad para hablar de la normalidad, una construcción eugénica del poder y de la organización de la vida, que estaba destinada a la exclusión del monstruo desde el comienzo de proyecto moderno, como lo expone el autor: en la antigua Grecia era la esclavitud y en el actual capitalismo, era el trabajo asalariado y los cuerpos de la pobreza:

«Eugenesia» quiere decir que, si es «bien nacido», alguien será «bello y bueno». [...] En la tradición metafísica que se origina en el mundo clásico, universal y eugenesia estarán siempre entrelazados. [...] sólo aquel que es bueno y bello, eugénicamente puro, está legitimado para el mando. [...] Para nosotros ahora es posible comprender

también la «forma» por la cual el principio clásico se desarrolla y se aplica metafísicamente, es decir, la forma «eugénica» de lo universal, que no incluye, sino que excluye, que no produce iguales, sino que legitima intrínsecamente la esclavitud. [...] En la gran filosofía griega, entonces, la eugenesia -Heidegger dixit- «devela» la verdad del ser y la fundación de la autoridad. Esta «develación» es una obra maestra de ambigüedad y de mistificación. Del otro lado, está el monstruo... (p. 93-94)

Masividad de las mujeres en una guerra desde el lado de la insurgencia y monstruosidad de los cuerpos pobres femeninos, son elementos que emergen como la contracara del progreso capitalista en Colombia, es esta una monstruosidad política que sustenta su fuerza y su capacidad de resistir y subvertir su exclusión. Y eso manifiestan las mujeres, que su ingreso sin mayor comprensión a la insurgencia empieza por salirse de los roles de género que tenían las mujeres en el campo, pero ya en la insurgencia ellas entienden su lugar de excluidas y resisten el mismo.

CONCLUSIONES

La primera conclusión posible en este trabajo de investigación es la dificultad de naturalizar discursos y prácticas del ser mujer en la actualidad, y en ese sentido, la importancia de encontrar categorías más móviles para dar cuenta de situaciones cambiantes y sujetos e individuos en constante transformación y movimiento como las mujeres otrora combatientes armadas de la insurgencia colombiana, una investigación con y para ellas, es un ejercicio cartográfico de búsqueda de líneas de fuga y tránsito, un deslinde entre las sujeciones hegemónicas y los cuerpos encarnados pero no una definición.

No menos importante es poder establecer las rupturas con el significante, las escisiones con un yo contenido, con un sujeto racional y autónomo que permiten rastrear las mujeres, colocando en entredicho construcciones lineales y unívocas de identidad, esencias femeninas o sujeciones molares de todo tipo, y evidenciando la parcialidad de un soy y reafirmando las posibilidades de un devenimos.

Un elemento final es la enunciación en positivo de la monstruosidad, la multiplicidad de vidas de mujeres que transitaron por la guerra, que provienen de la profundidad del territorio colombiano, que fueron el otro excluido natural, salvaje, campesino, mujer y pobre, hace que se conviertan en la contracara del orden y la feminidad construidas desde el centro de la sociedad colombiana.

Referencias:

- Braidotti, Rosi (2002). *Metamorfosis: Hacia una teoría materialista del devenir*. Madrid: Ediciones Akal.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1990). *Kafka. Por una literatura menor*. México D.F.: Ediciones Era
- Deleuze, Gilles; Guattari, Felix (2002). *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Editorial Pretextos.
- Haraway, D. J. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza* (Vol. 28). Valencia: Universitat de València.
- Universidad Nacional de Colombia (2017). *Caracterización comunidad FARC-EP*, Disponible en: <http://pensamiento.unal.edu.co/cp-paz/acompanamiento-dialogos-de-paz/censo-farc/>
- Vásquez, H. T. (2015). *Conflicto armado y terrorismo en Colombia. El terrorismo de las Farc-EP de acuerdo con la Jurisprudencia de la Corte Constitucional colombiana*. *Iustitia*, (13), 11-34.

TICs y promoción de corresponsabilidades masculinas en el cuidado de VIH e ITSs

ICTs and promotion of male co-responsibilities in the care of HIV and STIs

TICs e promoção de corresponsabilidades masculinas no cuidado de HIV e DSTs

Darwin Patricio García Ayala

Universidad Técnica Particular de Loja

E-mail: darwin.garciaa@ucuenca.edu.ec.

Ana Lucía Iñiguez Ibarra

Universidad de Cuenca

E-mail: ana.iniguez@ucuenca.edu.ec

Resumen

El presente artículo nace del Proyecto de Vinculación con la Comunidad denominado: “Prevención y sensibilización en VIH/SIDA en colectivos clave del cantón Cuenca: población universitaria” auspiciado por la Universidad de Cuenca, a través de la carrera de Género y Desarrollo, el mismo que se constituye en un trabajo de investigación que aglutina a una muestra de estudiantes de las doce facultades de esta casa de estudio, este proceso investigativo radica en hacer un despistaje de los conocimientos sobre infecciones de transmisión sexual (ITSs) y VIH/SIDA, para sugerir estrategias de intervención educativa adecuadas a ser implementadas en los y las alumnas de la Universidad de Cuenca, proceso que parte desde la concepción adecuada de términos, hasta elementos que permitan desarrollar una adecuada conciencia sobre las relaciones afectivo-sexuales basadas en el autocuidado y la no violencia

desde un enfoque de género, con énfasis en la prevención del VIH. Para este escrito, se toma en cuenta una de las áreas abordadas en dicho despistaje, que se relaciona con dos aspectos específicos, el primero orientado a cómo el grupo de estudiantes accede a la información relacionada con ITS/VIH, y el segundo a cómo las percepciones sobre cuidado y autocuidado son determinantes para la comprensión de las implicaciones que conlleva un adecuado sistema de prevención que parta del criterio personal como un acto sensible y responsable.

Palabras clave: VIH/SIDA, masculinidades, cuidado de sí, responsabilidad, sensibilización.

Abstract

This article arises from the Community Liaison Project called: “Prevention and awareness of HIV / AIDS in key groups of the Cuenca canton: university population” sponsored by the University of Cuenca, through the Gender and Development career, the same which is constituted in a research work that brings together a sample of students from the twelve faculties of this house of study, this investigative process lies in making a screening of the knowledge about sexually transmitted infections (STIs) and HIV / AIDS, to suggest adequate educational intervention strategies to be implemented in the students of the University of Cuenca, a process that starts from the adequate conception of terms, to elements that allow developing an adequate awareness about affective-sexual relationships based on self-care and self-care. non-violence from a gender perspective, with an emphasis on HIV prevention. For this writing, one of the areas addressed in said screening is taken into account, which is related to two specific aspects, the first oriented to how the group of students access information related to STI / HIV, and the second to how the Perceptions about care and self-care are decisive for understanding the implications of an adequate prevention system that starts from personal criteria as a sensitive and responsible act.

Key words: HIV / AIDS, masculinities, self-care, responsibility, awareness.

Resumo

Este artigo surge do Projeto de Articulação Comunitária denominado: “Prevenção e conscientização do HIV / AIDS em grupos-chave do cantão de Cuenca: população universitária” promovido pela Universidade de Cuenca, através da carreira de Gênero e Desenvolvimento, a mesma que se constitui em um trabalho de investigação que reúne uma amostra de alunos das doze faculdades desta casa de estudo, este processo investigativo consiste em fazer um rastreio de conhecimentos sobre doenças sexualmente transmissíveis (ITSs) e HIV / SIDA, para sugerir estratégias de intervenção educativa adequadas a serem implementadas nos alunos da Universidade de Cuenca, um processo que parte da adequada concepção de termos, a elementos que permitam desenvolver uma adequada consciência sobre as relações afetivo-sexuais a partir do autocuidado e da não violência na perspectiva de gênero, com ênfase na prevenção do HIV. Para esta redação, é considerada uma das áreas abordadas na referida triagem, a qual está relacionada a dois aspectos específicos, o primeiro orientado a como o grupo de alunos acessa as informações relacionadas às IST / HIV, e o segundo a como as percepções sobre o cuidado e o autocuidado são decisivos para compreender as implicações de um sistema de prevenção adequado que parte de critérios pessoais como um ato sensível e responsável.

Palavras chave: HIV / AIDS, masculinidades, autocuidado, responsabilidade, consciência.

Recibido: 20.11.2021

Aceptado: 20.12.2022

1. INTRODUCCIÓN

1.1. El contexto del VIH/SIDA, corresponsabilidad masculina y cuidados en la Universidad de Cuenca.

El proyecto “Prevención y sensibilización en VIH/SIDA en colectivos clave del cantón Cuenca: población universitaria”, es un proceso de investigación que se realizó con estudiantes de las doce facultades de esta Alma Mater, dentro de los objetivos se planteó el vincular a la universidad con la sociedad para dar respuestas y soluciones pertinentes a las necesidades del entorno, y así, diseñar y aplicar estrategias informativas y formativas para la prevención de ITS/VIH/SIDA desde un enfoque de género en este grupo de estudiantes. Las metas para considerar dentro de este proceso se enmarcaron el Desarrollo de una estrategia informativa y formativa en prevención VIH y fomento de actitudes no discriminatorias en la Universidad de Cuenca.

En el marco de la pandemia por COVID-19, la UNESCO ha reforzado las campañas entorno a los cuidados -como “Aprendo y Me Cuido” a través de infografías, videos informativos y contacto con especialistas; pero un tema que se ha trastocado con el complejo contexto global ha sido el impacto del VIH-SIDA en el cuidado y la educación de niños, niñas y adolescentes. La necesidad de cuidados se refleja a través de los obstáculos que se presentan en la primera infancia y que son determinantes para el desarrollo de las niñas y niños, sin reparo en sus estados de orfandad o intersección con otras enfermedades críticas que precisan diversos métodos de acompañamiento continuo. Es por lo que la UNESCO cae en la cuenta del fenómeno educativo infantil cruzado por el VIH por medio de la importancia de los cuidados que deben ser proporcionados por un tutor/tutores responsables, garantía que debe ser proporcionada por los Estados y que se encuentra ratificada en los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes. Ante esto, es importante que exista una propuesta que coadyuve en otro grupo etario, como el universitario y hacia allá fueron orientadas las directrices del proyecto de intervención con ciertos datos aquí expuestos (UNESCO, 2020).

En la Universidad de Cuenca se han generado algunos estudios en las versiones de tesis y proyectos que tienen relación con estos elementos: VIH/SIDA, corresponsabilidades masculinas y cuidados; se inicia este entramado epistemológico con el estudio de Moscoso (2020) que en su tesis de maestría en la Facultad de Economía denominada “Autopoiesis del cuidado, un mecanismo social para la resiliencia humana. Estudio de caso de intervención post terremoto Manabí - Ecuador” hace una referencia a un mecanismo social que permite al desarrollo de habilidades para una resiliencia asertiva, de situaciones conflictivas a situaciones de seguridad, producto de la interacción entre individuos.

Ramón & Suscal (2019) en su proyecto de investigación “Conocimientos, creencias, actitudes y prácticas sexuales vinculadas con el VIH/SIDA, en la comunidad San Luis de Ininkis, Parroquia Sevilla don Bosco, Morona Santiago 2017 en la carrera de Enfermería, Facultad de Medicina, aquí se expresan, luego de una serie de indagaciones metodológicas, aquellas limitaciones con respecto a la calidad de información sobre el tema, de la misma forma como las redes sociales se constituyen en un elemento dinamizador de información, y por ende un factor de impacto en las concepciones y como estas se expresan en la cotidianidad.

De la carrera descrita en el párrafo anterior, se presenta ahora el estudio denominado “Comunidad, familia y tecnologías de la comunicación e información (TIC) vinculadas a la prevención de VIH/SIDA en adolescentes Shuar del cantón Morona 2019” manifiestan el rol de las TICs en la comunidad Shuar ha sido un elemento de alienación cultural, que genera, a juicio de los autores, una colonización amenazadora que irrumpe con la identidad; por otro lado indican que el uso de las TICs ha propiciado una tergiversación de los conceptos que tienen que ver que con salud sexual y reproductiva, como también atribuyen la distorsión sobre prevención y cuidados sobre ITSs y VIH. (Lala & Llivicura, 2020)

En torno a los cuidados específicamente, resalta el trabajo plasmado en el estudio “La conciliación de los roles productivos y de cuidado de las ser-

vidoras municipales. Corresponsabilidad institucional como clave para su autonomía”, de autoría de Ximena Bernal, de la Maestría en Género y Desarrollo de la Facultad de Jurisprudencia, en donde se destacan los siguientes aspectos:

- Las servidoras entrevistadas no logran conciliar las diferentes facetas de su vida, familiar, laboral, personal.
- El bienestar no solo debe ser evaluado económicamente o con lo que se pueda o no consumir, tiene que ver también con la posibilidad o no de usar el tiempo en actividades de interés personal.
- El derecho a recibir un cuidado de calidad (Bernal, 2019).

La transversalización del género a este tipo de procesos de prevención en temas de salud sexual y reproductiva debe ser considerada en el planteamiento de propuestas que incluyan la promoción de las responsabilidades dentro del marco de los derechos humanos, así como también en los elementos relacionados con la corresponsabilidad, el cuidado del otro/a y el autocuidado.

1.2. El uso de las TICs como fuente de información primaria.

Se puede entender el uso de las TIC's (Tecnologías de la Información y Comunicación) desde un concepto muy amplio, en la actualidad, el uso de la tecnología es considerado como un eje transversal a las áreas en las cuales se desenvuelve el ser humano, está en su mayor apogeo y empoderamiento y por qué no atreverse a decir que su crecimiento es exponencial; es así que el uso de internet, computadores y dispositivos móviles con sus distintos programas, aplicaciones y diferentes maneras de interactuar con el usuario han permitido transformar los comportamientos de los sujetos y de su organización social en función de su proceder ante las finanzas, el entretenimiento, la comunicación y de manera paralela el cómo enseñar y cómo aprender (Luque & Galora, 2020).

En tal sentido, los procesos comunicacionales se han modificado, por ende, la forma de consumir información también ha suscitado un cambio muy importante, por decirlo de otro modo, se podría asegurar que

los hábitos del consumidor de información se han transformado.

El fácil acceso a Internet en la actualidad permite que exista una variedad de recursos multimedia que invaden a diario los monitores y dispositivos, su uso cotidiano en función de los intereses del consumidor, a través de plataformas digitales y redes sociales, de manera gradual han cambiado los hábitos de consumo informativo, especialmente si se toma en cuenta los aspectos de inmediatez, universalidad, interacción y lo más importante, la gratuidad del acceso y consumo, modificando la necesidad de estar informado a través de medios tradicionales (Aguaded & Romero-Rodríguez, 2015).

De acuerdo con Castells (2001) las tecnologías de la información y comunicación cumplen tres roles fundamentales:

- 1) Obtener información,
- 2) Comunicar, y
- 3) Expresar

En la práctica, la información se encuentra a un “clic” de distancia, nuevos términos acuñados en la jerga coloquial como “googlear”, hacen de la búsqueda a través del internet, un proceso de fácil acceso a un sinnúmero de alternativas frente a un tema en particular, la obtención de la información en la cual el sujeto, a través de un ensayo de prueba y error, adquiere las destrezas para realizar una búsqueda y cumpla así con las necesidades emergentes que requiere frente a un tema en particular, como en este caso, datos sobre VIH/SIDA e ITSs.

2. MATERIALES Y MÉTODOS

Se analizan de forma cualitativa los conceptos relacionados con tecnologías de la información y comunicación, cuidados y corresponsabilidades masculinas, todas estas integradas en el marco de VIH/SIDA y en función de los resultados que son producto de una encuesta aplicada

a 760 estudiantes, comprendido entre las edades de 18 a 40 años, de este grupo el 55,3% se percibe dentro del género femenino, el 42,5% como masculino, el 0,13% indico tener otra identidad de género, el 0,5% se definió como género no binario, y el 1,58% no responde.

Dentro del proyecto de vinculación, generador de los insumos de los cuales se nutre este escrito, el proceso de investigación abordó grandes áreas de indagación como: a) Economía doméstica y características socio culturales, b) Conocimientos sobre VIH/SIDA e ITS, c) Actitudes hacia la sexualidad y los afectos; y, d) Comportamientos sexuales de riesgo; en total ciento catorce ítems que formaron parte del instrumento de investigación utilizado, y que para este efecto ante la pregunta: ¿Cuál ha sido su principal fuente de información sobre sexualidad? Se obtiene que, de las personas encuestadas, el mayor porcentaje se divide, entre las fuentes de información más comunes la que es facilitada por la escuela, colegio y/o Universidad, obteniendo así: las redes sociales con un 40%, docentes un 26,7%, familiares un 20% y, con un porcentaje considerablemente inferior son médicos 6,3% y amistades u otras fuentes 3,3%.

Dentro del abordaje de los elementos vinculados con la corresponsabilidad y cuidados, el análisis se centra en los siguientes ítems: *¿La pornografía promueve la violencia de género contra las mujeres?*, las respuestas indican que el 43,33% está muy de acuerdo con esta sentencia, el 33,33% manifiesta estar de acuerdo, mientras que el 6,7% se encuentra opuesta a este criterio mayoritario. Con la pregunta: *A partir de la emergencia del COVID-19, prefiero mantener relaciones sexuales virtuales*, las respuestas se enmarcan en que el 26,7% está totalmente de acuerdo, asumiendo una postura de cuidado frente al ejercicio de su sexualidad, mientras que el 50% de las respuestas manifiesta su postura en “ni de acuerdo ni en desacuerdo” frente a la interrogante. Al preguntar: *“A partir del confinamiento, valoro más tener una pareja estable”*, el 26,7% indica estar totalmente de acuerdo, un 40% en esa postura de indiferencia frente a la cuestión, y un 6,7% en total desacuerdo.

3. REFLEXIONES FINALES (CONCLUSIONES)

Corresponsabilidades masculinas

Kate Millett, en su libro *Política Sexual* indica que [...] la supremacía masculina, al igual que los demás credos políticos, no radica en la fuerza física, sino en la aceptación de un sistema de valores cuya índole no es biológica (Millett, 1970); por otra parte Judith Butler en *El género en disputa*, manifiesta que nos acostumbramos a concebir al poder como algo que ejerce presión sobre el sujeto, desde fuera, algo que sub-ordina y relega a un orden inferior (Butler, 1990) estos planteamientos nos muestran una parte de los mecanismos del poder, en donde se puede ver que éste no tendría eficacia, si las personas sobre quienes se ejerce el poder, no estarían condicionadas para aceptarlo.

Desde esta perspectiva se puede ver que, se han constituido como deseables en las mujeres características, actitudes y comportamientos relacionados con el estar constituidas como seres para los otros, como finalidad de la propia vida y de la propia satisfacción personal, por lo tanto, su principal función es la reproductiva, y están en-cargadas del cuidado de las otras personas, de las relaciones, del proceso de retransmisión cultural que, entre otros ámbitos, incluye el ejercicio de la sexualidad.

Como resultado de esto, según Luisa Muraro (1991) las mujeres son seres fundamentalmente relacionales, son las hijas de, las madres de, las esposas de... y su referencia proviene de los otros sus consideraciones, percepciones y decisiones están en función del cuidado de los otros, por supuesto, con prioridad sobre sus necesidades e intereses.

En cambio, para los varones, su identificación no es de esa manera: ellos mismos son su primer referente y su centramiento está en su propia identidad y percepción de la realidad; el ejercicio del cuidado de los otros suele ser temporal y aleatorio pues no es su principal deber ser, es decir, los niños se construyen como seres para sí mismos, centrados en sus intereses, en sus deseos, en sus necesidades.

Socialmente se busca disminuir en ellos, los sentimientos de ternura, de piedad, de empatía o de sumisión, como si se tratara de actitudes indignas de un hombre... (Subirats, 2015), es más, se espera de los niños comportamientos que demuestren continuamente que, son fuertes, valientes, que son triunfadores y que están en condiciones de ejercer violencia...

Esta asignación cultural, es un desequilibrio proveniente de una macroestructura hegemónica que distribuye recursos materiales y simbólicos de forma inequitativa entre hombres y mujeres, valiéndose para ello de estereotipos de género que están en los imaginarios colectivos. Es preciso tener en cuenta que las relaciones entre las personas, se vuelven instituciones de género encargadas de reproducirnos como verdaderas mujeres y como verdaderos hombres, siendo las parejas, las familias, etc. instituciones de género que sirven para reproducir los estereotipos y a todo ese entramado unas veces sutil y otras veces muy evidente, se le llama sistema patriarcal.

Según Alda Facio, las teóricas feministas actualizan el concepto de Patriarcado (el mismo que fue dejado atrás por los científicos sociales y considerado solo para caracterizar civilizaciones antiguas) y se refieren a él como el sistema de dominación más antiguo, un sistema de poder y por lo tanto de dominio de los hombres sobre las mujeres cuyo agente ocasional fue el orden biológico, elevado éste, a categoría política y económica (Facio, 2005); manifestándose a través de la institucionalización del dominio masculino sobre las mujeres y los/las niños/as de las familias, dominio que se extiende a la sociedad en general.

Esto implica que los varones tienen poder en todas las instituciones de la sociedad y que se priva a las mujeres del acceso a las mismas, en iguales condiciones que los varones (lo cual no quiere decir que las mujeres no tengan ningún tipo de poder, ni de derechos, influencias o de recursos.) todo ello orientado a mantener y reforzar el consenso expresado en un orden social, económico, cultural, político y religioso.

Rita Radl (2010) manifiesta que, la violencia contra las mujeres es una característica estructural de las sociedades patriarcales que resulta de la idea de superioridad masculina y de los valores que se reflejan en el código patriarcal en donde se expresa la violencia hacia las mujeres institucionalizada y promovida a través de instituciones como las familias y los estados, las religiones o las ciencias médicas, que han contribuido a la creación de un sinfín de argumentos que avalan los privilegios de los varones en las diversas sociedades.

Para Marina Subirats (2015), la raíz del problema es que esta sociedad patriarcal acepta e impulsa la adquisición en los niños varones de la violencia contra las mujeres, porque la violencia no es natural, es aprendida mediante la socialización, que determina las formas de entenderla, de explicar el por qué se desencadena, de vivir la experiencia de violencia e incluso justificarla.

Masculinidades cuidadoras

Como contraste a lo anterior, los feminismos expresan la necesidad de que los hombres analicen la condición masculina e impulsan la discusión acerca de la naturaleza de las identidades masculinas y es así que, hacia finales de los años setenta surgen los estudios sobre las masculinidades que se vuelven cruciales en el desarrollo de las reflexiones relacionadas con la construcción de los géneros.

Judith Butler expresa que, las personas que no se identifican con las características socialmente aceptadas salen de la esencia..., por lo que propone un constructo de identidad en el que quepan como dimensiones entrelazadas, las categorías de clase, etnia, edad, orientación sexual, etc., es decir, la de-construcción de la categoría género está relacionada con la utilización de un enfoque teórico feminista, visualizando que los géneros son un constructo social, y que las esencias en estado puro y conectadas con la biología, no existen.

En este sentido para Marina Subirats, manifiesta que, precisamente “[...] por tratarse de una construcción social, los géneros no son indispensables para la vida humana; no sólo pueden variar, como varían, en sus contenidos, sino que pueden transformarse, cambiar de orden jerárquico o desaparecer, en función de lo que, las variaciones en las necesidades de las sociedades y de las culturas, inventen o exijan en cada etapa histórica. Efectivamente, como dice Marcela Lagarde (1999), transitar hacia el futuro es precisamente poder intercambiar cualidades de género rompiendo la barrera de los sexos, y, al mismo tiempo, desmontar todo aquello que de negativo comporta todavía hoy, cada uno de los géneros. Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas

En este marco se vuelve indispensable resignificar esas identidades masculinas hegemónicas, dominadoras, violentas, con emocionalidades restringidas y subrepticias... a quienes les ha sido cercenadas una serie de características humanas, consideradas femeninas y devaluadas por ello. Cuánto sufrimiento se ha infligido a las poblaciones masculinas a través de estos constructos sociales que ofrecen el premio de la dominación, sin ver que, dentro de ello, existe una factura sumamente alta que se paga en salud mental y física, en suma, en calidad de vida; esto sin contar con la inmensa lista de dolores causados a la población femenina en nombre de conservar y reproducir el dominio masculino.

Por otra parte, es pertinente la reflexión sobre los beneficios en todas las sociedades, si dejamos de oponernos a criar a las personas potenciando lo mejor que como cualidades humanas hemos desarrollado a lo largo de los milenios. Dentro de esta potenciación, cuántos recursos ya no tendrían que ser destinados a atender las patologías sociales e individuales; los sistemas de salud, de justicia, de educación, basados en una economía feminista solidaria podrían destinar sus esfuerzos cada vez más a la prevención y cada vez menos a la atención...

Desde esta perspectiva, el ámbito de los cuidados se nos presenta como uno de los mayores desafíos para nuestra especie: imaginar a las perso-

nas, sintiendo que, todas pueden cuidar y todas pueden ser sujetas de cuidados tal como lo expresa María Jesús Izquierdo; es una visión que supera las expectativas a las que estamos acostumbrados/as, pues mientras las mujeres deban rogar, por ejemplo, por el uso de un condón, estamos ante un patente ejercicio de violencia sexual, entre otras...

Cuánto ganarían nuestras sociedades si se disminuyeran las conductas de riesgo en el ejercicio de la sexualidad por parte de los varones y en vez de ello, se ocuparan del cuidado propio y ajeno... Qué importante sería que la transformación de los estereotipos de género les permitiera a los hombres, por ejemplo, proteger sus propios cuerpos y los ajenos, del riesgo de un virus de papiloma humano, VIH o cualquier ITS que pudiera darse.

Referencias:

- Aguaded, I., & Romero-Rodríguez, L. (2015). Mediamorfosis y desinformación en la infoesfera: Alfabetización mediática, digital e informacional ante los cambios de hábitos de consumo informativo. *Education in the Knowledge Society* vol. 16, núm. 1, E-ISSN: 2444-8729, 44-57.
- Bernal, X. (2019). *La conciliación de los roles productivos y de cuidado de las servidoras municipales. Corresponsabilidad institucional como clave para su autonomía*. Cuenca: Trabajo de titulación previa a la obtención del título de Magister en Género y Desarrollo - Universidad de Cuenca.
- Bradley, L., & Bryant, P. (1983). Categorizing sounds and learning to read: A causal connection. *Nature*, 301, 419-421. doi:https://doi.org/10.1038/301419a0
- Bravo, L., Villalón, M., & Orellana, E. (2002). La conciencia fonológica y la lectura inicial en niños que ingresan a primer año básico. *Psykhé*, 11(1), 175-182. Obtenido de <http://www.revistadisena.uc.cl/index.php/psykhe/article/view/19635>
- Butler, J. (1990). *El género en disputa*. New York: Routledge.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan*. Barcelona: Paidós.
- Castells, M. (11 de 10 de 2001). *Internet y la Sociedad Red*. Obtenido de http://fcaenlinea.unam.mx/anexos/1141/1141_u5_act1.pdf
- Caycho, T. (2011). Conciencia Fonológica como predictor de la lectura al inicio de la escolaridad en contextos de pobreza. *UCV-SCIENTIA*, 3(1), 89-98. Obtenido de <http://181.224.246.204/index.php/UCV-SCIENTIA/article/view/398/280>
- Corena, A. (2016). Características de la evaluación en el marco lasteorías del aprendizaje. Fundación Universidad Autónoma de Colombia. *Revista Clepsidra*, 11(2), 50-67. Obtenido de [http://revistas.fuac.edu.co/index.php/clepsidra/article/view/746/670Da%20Rocha,%20A.%20L.%20C.%20y%20Vedana,%20V.%20\(2013\).%20La%20representaci%C3%B3n%20imaginaria,%20los%20datos%20sensibles%20y%20los%20juegos%20de%20](http://revistas.fuac.edu.co/index.php/clepsidra/article/view/746/670Da%20Rocha,%20A.%20L.%20C.%20y%20Vedana,%20V.%20(2013).%20La%20representaci%C3%B3n%20imaginaria,%20los%20datos%20sensibles%20y%20los%20juegos%20de%20)
- la%20memoria:%20los%20desaf%C3%ADos%20
- De la Calle, A., Aguilar, M., & Navarro, J. (2016). Desarrollo evolutivo de la conciencia fonológica. *Logopedia*, 6(1), 22-41. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5521300>
- Domínguez, A. (1996). El desarrollo de habilidades de análisis fonológico a través de programas de enseñanza. *Infancia y aprendizaje*, 19(76), 69-81. doi:https://doi.org/10.1174/021037096762905562
- Facio, A. (2005). *Feminismo, Género y Patriarcado*. Buenos Aires: Academia.
- Fox, B., & Routh, D. (1984). "Phonemic analysis and synthesis as word attack skills: Revisited". *Journal of Educational Psychology*, 76(6), 1059-1064. doi:https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.6.1059
- Fumagalli, J. (2010). Conciencia fonológica y desarrollo lector. *Alfabetización Inicial*, 87, 1-24. Obtenido de https://isfidsarmiento-cha.infed.edu.ar/sitio/upload/conciencia_fonologica.pdf
- González, M. (1996). Aprendizaje de la lectura y conocimiento fonológico: Análisis evolutivo e implicaciones educativas. *Infancia y aprendizaje*, 19(76), 97-107. doi:https://doi.org/10.1174/021037096762905580
- Guarneros, E., & Vega, L. (2015). Patrón de desarrollo de la conciencia fonológica en niños preescolares. *Revista Digital Internacional de Psicología y Cienci Social*, 1(1), 70-82. doi:DOI:10.22402/rdipycs.unam.1.1.2015.32.70-82
- Gutiérrez, R., & Díez, A. (2017). Efectos de un programa de conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectura y la escritura. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(2), 30-45. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338253221002.pdf>
- Gutiérrez, R., & Díez, A. (2018). Conciencia Fonológica y Desarrollo Evolutivo de la Escritura en las Primeras Edades. *Educación XXI*, 21(1), 395-415. doi:10.5944/educXX1.13256

- Judith, B. (1990). *El Género en disputa*. New York: Ediciones Paidós.
- Kate, M. (1970). *Política Sexual*. New York: Doubleday.
- Lagarde, M. (1999). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. México: UNAM.
- Lala, G., & Llivicura, F. (2020). *Comunidad, familia y tecnologías de la comunicación e información (TIC) vinculadas a la prevención de VIH/SIDA en adolescentes Shuar del cantón Morona 2019*. Cuenca: Proyecto de investigación previa a la obtención del título de Licenciado en Enfermería. - Universidad de Cuenca.
- Luque, A., & Galora, R. (2020). Impacto de la tecnología en la sociedad: el caso de Ecuador. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación Volumen VII, N° 2 (enero-junio 2020)*, 40-47. Obtenido de <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/106.pdf>
- Millet, K. (1970). *Política Sexual*. Oxford: Doubledays.
- Moscoso, D. (2020). “*Autopoiesis del cuidado, un mecanismo social para la resiliencia humana. Estudio de caso de intervención post terremoto Manabí – Ecuador*”. Cuenca: Tesis Maestría de Investigación en Desarrollo Local, mención en Participación y Organización Social - Universidad de Cuenca.
- Muraro, L. (1991). *El orden simbólico de la madre*. Barcelona: Paidós.
- Pascual, M., Madrid, D., & Estrada, L. (2018). Factores predominantes en el aprendizaje de la iniciación a la lectura. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(79), 1121-1147. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662018000401121
- Piñas, M., Mendivel, R., & Pérez, L. (2020). Phonological awareness in five-year-old boys and girls of the initial level of the district of Huancavelica, Perú. *Universidad y Sociedad*, 12(5), 27-35. Obtenido de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202020000500027
- Porta, M. (2012). Un programa de intervención pedagógica en conciencia fonológica. Efectos sobre el aprendizaje inicial de la lectura.

- Revista de orientación educacional*, 26(50), 93-111. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4554590.pdf>
- Quispilema, R. (2020). Guía de estrategias para la iniciación de la lectura en Educación Inicial de la Escuela Básica Patate del año lectivo 2018-2019. *ROCA*, 16(1), 311-323. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7414331>
- Radl, R. (2010). *Género y Derechos Humanos*. Santiago Compostela.
- Ramón, G., & Suscal, N. (2019). *Conocimientos, creencias, actitudes y prácticas sexuales vinculadas con el vih/sida, en la comunidad San Luis de Ininkis, Parroquia Sevilla don Bosco, Morona Santiago 2017*. Cuenca : Proyecto de investigación previa a la obtención del título de Licenciado en Enfermería - Universidad de Cuenca .
- Ruiz, M. (2000). *La lecto-escritura: un modelo de aprendizaje significativo a partir de unidades didácticas, en el segundo ciclo de Educación Infantil. Tesis doctoral. Universidad de Murcia*. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=134449>
- Suárez, N., Sourdis, M., Lewis, S., & De los Reyes, C. (2019). Efecto de un programa de estimulación de la conciencia fonológica en niños preescolares: sensibilidad a la rima y a la segmentación. *Psicogente*, 22(42), 1-19. doi:10.17081/psico.22.42.3508
- Subirats, M. (2015). *Acabar con la violencia de género*. Barcelona: Paidós.
- Subirats, M. (2015). *Acabar con la violencia de género?* Barcelona: Paidós.
- Tunmer, W., Herriman, M., & Nesdale, A. (1988). Metalinguistic abilities and beginning reading. *Reading Research Quarterly*, 23(2), 134-158. doi:<https://doi.org/10.2307/747799>
- UNESCO. (11 de 10 de 2020). *Educación en Emergencia*. Obtenido de <https://es.unesco.org/covid19/educarecuidar>

Ushiña, R. (2020). *La conciencia léxica a través de recursos de aprendizaje virtuales*. Tesis de Maestría, Universidad Indoamérica, Quito. Obtenido de <http://repositorio.uti.edu.ec/bitstream/123456789/1851/1/USHI%c3%91A%20VILCACUNDO%20RAQUEL%20NOEMI.pdf>

Conocimiento sobre ITS/VIH/SIDA de estudiantes de la Universidad de Cuenca-Ecuador, durante el acontecimiento pandémico del año 2020[1].

STI/HIV/AIDS knowledges of students at the University of Cuenca-Ecuador, during the 2020 pandemic event.

Conhecimento sobre IST / HIV / AIDS de alunos da Universidade de Cuenca-Ecuador, durante o evento pandêmico do ano 2020

Luis Herrera Montero

Universidad de Cuenca

E-mail: luis.herrera@ucuenca.edu.ec

Isabel Gil Gesto

Universidad de Cuenca

E-mail: isabel.gil@ucuenca.edu.ec

Mónica Mendieta Orellana

Universidad de Cuenca

E-mail: monica.mendieta@ucuenca.edu.ec

Alina Alejandra López García

E-mail: lopezalina265@gmail.com

Resumen

Durante la pandemia de COVID-19, debido al alto nivel de transmisión, varias otras enfermedades pierden notoriedad. Esto afecta, sin duda, a la visibilidad social del VIH/SIDA y, sin embargo, es la pandemia la que también demuestra lo vulnerable que se ha vuelto la población seropositiva, ante el aumento de las tasas de mortalidad. En este contexto, un equipo interdisciplinario de la Universidad de Cuenca estableció,

como prioridad de investigación, una encuesta para determinar el nivel de conocimiento de estudiantes, de esta Universidad, sobre las ETS/VIH/SIDA. La propuesta de investigación buscó resolver la falta de datos precisos sobre la población estudiantil y su nivel de conciencia respecto a la prevención y transmisión de las ETS/VIH/SIDA. El resultado de la encuesta servirá de base, posteriormente, para diseñar una educación preventiva y de concientización sensata y sustentable, desde un enfoque de género, integral y diferencial. La metodología utilizada en esta encuesta de diagnóstico consistió en una muestra probabilística estratificada.

Palabras clave: ITS, VIH/SIDA, conocimiento, educación, género.

Abstract

During the COVID-19 pandemic, due to the high level of transmission, several other diseases lose notoriety. It undoubtedly affects the social visibility of HIV/AIDS and yet it is the pandemic that also demonstrates how vulnerable, to increased mortality rates, the HIV-positive population has become. In this context, an interdisciplinary team from the University of Cuenca established as a key research priority a survey to determine awareness level among students at this University about STDs/HIV/AIDS. The research proposal sought to address the lack of accurate data about the student population and its level of awareness about STDs/HIV/AIDS prevention and transmission. The survey's result will provide the foundation, at a later stage, to design sensible and sustaining prevention and awareness education from a gender, integral, and differential framework. The methodology used in this diagnostic survey was based on a stratified probabilistic sample.

Keywords: STIs, HIV/AIDS, knowledge, education, gender.

Resumo

Durante a pandemia da COVID-19, devido ao elevado nível de transmissão, várias outras doenças perdem visibilidade. Isto afeta sem dúvida a visibilidade social do VIH/SIDA, e no entanto é a pandemia que também demonstra como a população seropositiva se tornou vulnerável face ao aumento das taxas de mortalidade. Neste contexto, uma equipa interdisciplinar da Universidade de Cuenca estabeleceu, como prioridade de investigação, um inquérito para determinar o nível de conhecimento dos estudantes da Universidade de Cuenca sobre as DST/HIV/SIDA. A proposta de investigação procurou resolver a falta de dados precisos sobre a população estudiantil e o seu nível de sensibilização para a prevenção e transmissão das DST/HIV/SIDA. Os resultados do inquérito servirão de base, numa fase posterior, para o desenho de uma educação preventiva e de sensibilização sensata e sustentável, a partir de uma abordagem de género, integral e diferencial. A metodologia utilizada neste inquérito de diagnóstico consistiu numa amostra estratificada probabilística.

Palavras-chave: ISTs, HIV AIDS, conhecimento, educação, gênero.

Recibido: 09.09.2021

Aceptado: 08.10.2021

1. INTRODUCCIÓN

1.1. *Problematización sobre la realidad del VIH/SIDA*

La humanidad ha afrontado pandemias en distintas etapas históricas, que no pueden desentenderse del ecosistema planetario. Es desde esa característica existencial que deben abordarse los fenómenos pandémicos en la actualidad, como parte del peligroso deterioro en las relaciones entre sociedad y naturaleza. Hace poco, la pandemia que mayor atención cooptaba, durante las últimas décadas del siglo XX e inicios del siglo

XXI, fue sin duda el SIDA (Síndrome de Inmunodeficiencia Adquirida), provocado por el VIH (Virus de Inmunodeficiencia Humana) Ahora es necesario identificar lo sucedido sobre el tema específico de las ITS y el VIH/SIDA, ya que su población es considerada de alto nivel de vulnerabilidad en relación al acontecimiento pandémico por COVID-19, pues las posibilidades de mortalidad son mayores que con otras poblaciones.

Las infecciones de transmisión sexual contienen un proceso histórico sumamente amplio y con significativos impactos para la estabilidad bio-psico-social de la humanidad, dependiendo obviamente de las épocas. Sin embargo, procede precisar que el presente texto no tiene por énfasis analizar el desarrollo de las ciencias médicas y las situaciones de propagación de diversidad de Infecciones de Transmisión Sexual (ITS). Se trata más bien de un abordaje analítico de índole más sociológico, sustentado en la importancia contemporáneas del fenómeno del VIH/SIDA. De ahí, la pertinencia de concentrarse básicamente en ésta problemática, que sin duda es parte también de los procesos de transmisión sexual, pero no exclusivamente.

El Virus de Inmunodeficiencia Humana (VIH) y el Síndrome de Inmunodeficiencia Adquirida (SIDA) representan un problema prioritario de salud pública mundial (Gómez-Bustamante y Cogollo-Milanés, 2011) y que afecta a un número importante de adolescentes (Contreras-Brito y Trout-Guardiola, 2018) así como a la población joven y universitaria. Según ONUSIDA, en el año 2019, aproximadamente 1,7 millones de personas contrajeron el VIH/SIDA en el mundo, mientras que 38 millones de personas convivían con ello y 690 000 personas morían. Además, solo 26 millones [25,1 millones–26,2 millones] de personas tenían acceso a la terapia antirretroviral (al cierre del mes de junio de 2020). En el año 2019, el 67% [54–79%] de todas las personas que vivían con el VIH accedieron al tratamiento; de las cuales el 73 % [60 % - 86 %] de las mujeres adultas mayores de 15 años lo recibieron; en cambio, solo el 61 % [48 % - 74 %] de los hombres adultos de 15 o más años fueron tratados. Para esa misma

fecha, el 85% [63%–100%] de las mujeres embarazadas que vivían con el VIH tuvieron acceso a medicamentos retrovirales para evitar la transmisión del VIH a sus bebés.

Por otra parte, como sostiene la ONU, más de un tercio de las mujeres del mundo han sufrido violencia física o sexual, dentro o fuera de sus relaciones de pareja, en algún momento de su ciclo de vida; en este sentido, en algunas regiones la probabilidad de contraer la infección por el VIH es 1,5 veces superior en el caso de las mujeres que han sufrido violencia física o sexual dentro de su pareja frente a quienes no han sufrido este tipo de violencia. A nivel mundial, las mujeres y las niñas representaron aproximadamente el 48 % del total de nuevas infecciones por el VIH en 2019 (alcanzando el 59% de nuevas infecciones por VIH en África Subsahariana).

ONUSIDA identifica grupos de población clave quienes, con sus parejas sexuales, representan el 62% de las nuevas infecciones por VIH a nivel mundial, porcentaje que se incrementa al 77% de las nuevas infecciones por VIH en América Latina. En este sentido, el riesgo de contraer VIH es 26 veces mayor entre los hombres que tienen relaciones sexuales con hombres, 29 veces mayor entre personas que se inyectan drogas, 30 veces mayor en los y las trabajadoras sexuales y 13 veces mayor para las personas transgénero.

En Ecuador, la prevalencia del VIH de hombres que tienen sexo con hombres fue del 13,3% en 2011, que subió 3,2 puntos porcentuales en el 2017, alcanzando el 16,5%. Sin embargo, en este grupo clave de la población, el uso del condón subió del 60,4% en 2011 al 77% en 2017. La prevalencia del VIH en la población transgénero de Ecuador subió del 32% en 2016 al 34,8% en tan solo un año.

1.2. Reflexión teórica: VIH/SIDA, abordajes de complementariedad y complejidad

En el presente texto no tratamos el tema como conceptos aislados, sino como aportes teóricos de una realidad compleja, donde los conceptos se trabajan desde la comprensión de procesos socio-naturales en interdependencia y transdisciplinariedad, pues interesa sus interconexiones para el abordaje riguroso del fenómeno. Muchos procesos biológicos tienen una existencia muy anterior a la humanidad. Es a partir de esta condición que debe comprenderse el surgimiento de la vida y la importancia que dentro de esta tiene el múltiple relacionamiento entre células, microorganismos, virus, entre otros, en el ecosistema planetario.

Dentro de la gama señalada es que debe comprenderse los procesos de salud-enfermedad, como un equilibrio o desequilibrio en la relación entre macroorganismos y microorganismos. Cuando la vitalidad se mantiene en equilibrio, denominamos estado de salud, y cuando el desequilibrio predomina nos referimos a estados de enfermedad. En otras palabras, no todo germen, hongo, parásito, entre otros, ocasionan situaciones de enfermedad, muchos de los microorganismos son necesarios para el equilibrio vital indicado. En calidad de ejemplos sobre lo expuesto, existen bacterias que facilitan la descomposición de los alimentos y permiten la formación de la vitamina K, además de que otras bacterias y hongos impiden el ingreso de microbios dañinos para el óptimo metabolismo biocelular (Marcano, 2008).

Las infecciones son perjudiciales cuando afectan el sistema vital de un cuerpo o partes de este. No obstante, varias de estas aparecen y desaparecen sin provocar daño alguno. En otras ocasiones, en cambio, generan inflamaciones, dolores e incluso la muerte. Con el desarrollo de procesos sociales, muchas enfermedades, por causas infecciosas, han sido tratadas y el sistema biológico ha podido revitalizarse, sea por el uso de medicinas naturales o por la utilización de antibióticos producidos por la biomedicina y la farmacología.

Las infecciones de transmisión sexual (ITS) se producen también en la relación antes descrita y que se transmiten de una persona a otra, a través del semen y fluidos vaginales; pero pueden también transmitirse de forma no sexual -de madre a hijo/hija durante el embarazo y el parto-; y, en otros casos, por medio de transfusiones de sangre sin las precauciones preventivas o de inyecciones contaminadas en la aplicación de medicamentos y consumo de drogas. El problema se agudiza cuando las infecciones en mención no presentan síntomas, complicando la aplicación oportuna de antibióticos.

Ahora, el desarrollo científico ha permitido que muchas infecciones puedan ser tratadas y producir la respectiva sanación, aunque en determinadas épocas el conocimiento humano no ha logrado superarlas; y en otras, únicamente se ha alcanzado una relativa convivencia equilibrada, pero con la dependencia constante respecto al uso de medicamentos antirretrovirales, como el caso del VIH/SIDA. Procedemos entonces, a teorizar la temática del VIH/SIDA como eje principal del proceso de elaboración conceptual e investigativa del presente trabajo.

Los virus “formas acelulares, agregados moleculares que contienen uno de los dos tipos de ácido nucleico: ADN o ARN, recubiertos por uno o varios tipos de proteínas” (Delgado & Hernández, 2015, p. 2)- son parte de ese ecosistema y la humanidad no puede caer en peligrosos prejuicios alrededor de interpretaciones que los estigmatiza como nuevos enemigos. Debe tenerse en cuenta que los virus responden a la diversidad de presencias y aceleradas dinámicas de mutabilidad, que con la historia humana se ha complejizado aún más.

Con base en la reciente argumentación, afirmamos que el fenómeno del VIH/SIDA es parte de la realidad globalizada de las últimas décadas. En tal sentido, el VIH/SIDA lo teorizamos como fenómeno bio-psico-social, ya que responde a procesos complejos que provocaron también la edificación de otras perspectivas de sexualidad y la emergencia de los derechos sexuales-reproductivos. En este tema en específico, en la actualidad se han posicionado crecientemente teorías en oposición a la cultura heteropatriarcal, que incide además en problemáticas de salud/enfermedad en el actual contexto de globalización.

Empecemos entonces sosteniendo que el debate respecto a la definición de virus es amplio: desde la biología molecular se considera como una molécula que se inserta e infecta a la célula; en cambio, genetistas si lo asumen como parte del sistema biomolecular; y los fisiólogos lo descartan de los seres vivos, por carecer de metabolismo, a pesar de que contienen capacidad de mutar en su interacción con células y tornarse resistentes a vacunas. Ante la falta de consenso, preferimos concebirlo dentro de las corrientes que lo identifican como una instancia intermedia entre los seres vivos y la materia inerte (Delgado & Hernández, 2015).

La característica distintiva de los virus es que infectan células, se reproducen a través de éstas y provocan mayoritariamente su muerte (Delgado & Hernández, 2015). El Síndrome de Inmunodeficiencia Adquirida (SIDA) es un estado avanzado de la infección, producida en el organismo por el Virus de la Inmunodeficiencia Humana (VIH). Este virus provoca la destrucción del sistema inmunitario de las personas, dejándolas vulnerables ante otras infecciones y enfermedades. El VIH infecta a los linfocitos T CD4+ o células que refuerzan la inmunidad. Esta acción infecciosa trae como consecuencia procesos de inmunosuspensión. No obstante, las personas infectadas por el VIH no siempre desarrollan el SIDA, dependiendo de la capacidad de resistencia de cada persona. Adicionalmente, en la actualidad se cuenta con tratamientos antirretrovirales que evitan que la enfermedad se desarrolle durante años y, por tanto, permiten mejorar la calidad de vida de las personas que viven con el VIH/SIDA. Este tratamiento se lo ha practicado desde 1996, a partir de la denominada “Terapia Antirretroviral Altamente Activa” (TARAA).

Como base en lo recientemente expuesto, el VIH/SIDA ha dejado de representar niveles altos de mortalidad, pasando a ser una enfermedad crónica y relativamente controlable (Torruco-García, 2016). Sin embargo, esta situación no significa obviar la realidad socioeconómica de variedad territorios y poblaciones, sobre todo al tratarse del acceso a

medicamentos costosos como retrovirales; prácticamente inaccesibles para regiones empobrecidas y en contextos de marginalidad socio estatal; condición que motiva a sostener planes y estrategias de carácter preventivo, como prioridad de acción inclusive de dimensiones globales.

La necesidad de insistir en el sostenimiento de procesos preventivos implica a su vez contraponerse a prácticas que reposicionan tabúes y culturas represivas en materia de sexualidad. Diversidad de historias dan cuenta de que la represión sexual ha servido de careta para reproducir hábitos de hegemonía patriarcal, evidenciados en una serie de abusos (Foucault, 1984). A través de dichos tabúes represivos se han encubierto inadmisibles ejercicios de estigmatización y violencia sexogenérica en detrimento social de mujeres y de poblaciones LGBTIQ+. Es decir, la sexualidad es un derecho humano más allá del erotismo falocéntrico-heterosexual. Ahora, al ser procesos sistémicos y de complejidad, no pretendemos tampoco caer en visiones cartesianas que simplifican el análisis en dualidades hombre-mujer, heterosexual-homosexual (Preciado, 2002). El propósito teórico, por el contrario, es concebir la sexualidad también como derecho al disfrute y a la generación de procesos de revolución sexual, como parte de propuestas sistémicas de cambio, en oposición además al dominio e imposiciones del capitalismo, que ha desvirtuado la sexualidad en redes de tecnología y fetichización mercantil contemporánea. No es reprimiendo placeres que se previene epidemias, sino promoviendo placeres bajo regímenes de responsabilidad y vida saludable.

Consecuentemente, la implementación de estrategias de prevención sobre el VIH/SIDA debe contemplar proyectos de lucha respecto a la construcción de masculinidades, feminidades y subjetividades queer, que sostengan procesos de transformación social y generación de conciencias nuevas, no reducidas a procesos de capacitación para el uso adecuado de preservativos. Es decir, se trata de propiciar sistemas con base en planes sociales (Gramaglia, 2020), direccionados a desmontar el clasismo patriarcal, principalmente a través de otras masculinidades (Connell, 2003), femini-

dades (Butler, 2004) y subjetividades queer (Domínguez, 2016), capaces de revolucionar las estructuras y relaciones en relaciones educativas, en calidad de instancias aglutinadas y no fraccionadas por individualismos cartesianos, capitalistas y patriarcales que son preponderantes en la cultura universitaria.

2. METODOLOGÍA

La investigación tuvo como eje metodológico la realización de un diagnóstico que se delimitó como un proceso sistemático de evaluación sobre lo que estudiantes de la Universidad de Cuenca conocen y desconocen respecto de la temática del VIH, el SIDA, la sexualidad y los derechos sexuales y reproductivos. En términos específicos, el diagnóstico proviene de raíces griegas, que lo definen como camino al conocimiento. Los diagnósticos han sido una herramienta científica trabajada preponderante en la medicina (Anaya, 2002), pero en forma creciente se ha expandido hacia otras disciplinas o áreas de conocimiento.

El propósito de cualquier diagnóstico es no solamente quedarse en ámbitos de conocimiento, sino que implica también procesos evaluatorios para la posterior planificación e implementación de correctivos e incluso de iniciativas preventivas respecto a problemáticas (Ferro, 2019). Para el presente trabajo de investigación se estructuró una metodología para áreas de índole educativa. Es preciso, no obstante aclarar que el proyecto no fue diseñado desde enfoques participativos, sino que se delimitó en actividades de carácter cuantitativo, para posteriormente formular recomendaciones que una institución de educación superior debería afrontar como planes formativos en temas de VIH, SIDA, sexualidad y derechos sexuales-reproductivos.

La estructuración del presente diagnóstico cuantitativo se ejecutó a través del respectivo muestreo, como eje prioritario en el levantamiento de datos, que explicitamos a continuación.

2.1. La muestra

En una investigación es oportuno y legítimo hacerlo a través de una muestra probabilística-estratificada, que es una metodología cuantitativa, que delimita una población significativa del universo que contiene un objeto de estudio, para receptor información y transformarla en cifras-datos. El rango poblacional de la muestra la sustentamos conforme la siguiente consideración:

El tamaño de la muestra dependerá del propósito de la investigación y de la población objeto; por lo tanto, si se pretende realizar diversas pruebas estadísticas, se deberá trabajar con un número suficiente de sujetos. A grandes rasgos el número mínimo dependerá del número de sujetos que comprende la población, de la magnitud de heterogeneidad de la variable, del nivel de confianza y del error máximo con el que se decida realizar el estudio (Torrado, 2009, p. 239).

El muestreo se estructuró para la identificación conocimientos y una serie de mitos, provocados por el desconocimiento, sobre la salud sexual (ITS/VIH/Sida) antes y durante la pandemia (analizar cambios en conocimientos, comportamiento y actitudes antes y durante), tipos de actitud hacia la sexualidad, así como los comportamientos y conductas de riesgo que puedan tener estudiantes de la Universidad de Cuenca. La Universidad de Cuenca, situada en la zona austral de Ecuador, es considerada una institución pública de alcance regional, la cual concentra estudiantes de diferentes provincias; así, aunque nueve de cada diez estudiantes proceden de la provincia de Azuay, el 1% restante incluye a estudiantes que proceden de provincias circundantes como El Cañar, El Oro y Loja.

La muestra se ejecutó por medio de una encuesta que contó con la participación de 760 estudiantes, entre 18 y 40 años. La edad mediana calculada fue de 22 años, de quienes el 55,3% se identificó como género femenino, el 42,5% como género masculino, el 0,13% manifestó tener otra identidad de género, el 0,5% se definió como género no binario, y el 1,58% decidió no responder a esta pregunta de auto-identificación

de género. A esta población universitaria, se aplicó un cuestionario de preguntas sobre conocimientos, actitudes y comportamientos relacionados con ITS/VIH/Sida durante el período de confinamiento por la COVID-19.

En el presente artículo nos interesamos por los conocimientos, y nos referimos a cuatro ejes temáticos de interés de la encuesta; a saber: conocimiento general del VIH/Sida, conocimiento sobre las vías de transmisión del VIH, conocimiento sobre las maneras de prevención y detección del VIH así como conocimiento sobre otras ITS.

3. EXPOSICIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

3.1. Población de la Universidad de Cuenca

La encuesta aplicada obtuvo mayores niveles de respuesta en las Facultad de Ciencias Médicas, con un nivel de respuesta del 21,32%, seguida por la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación (13,29%), la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas (11.6%), la Facultad de Ingeniería (10.%), la Facultad de Ciencias Agropecuarias (8,95%) y la Facultad de Jurisprudencia, Ciencias Políticas y Sociales (7,89%) Las Facultades con menores niveles de respuesta fueron las de Odontología y Ciencias de la Hospitalidad, donde aproximadamente 30 estudiantes respondieron la encuesta. En cambio, en cuanto a Carreras, fue la de Medicina la que acumuló el mayor número de respuestas, mientras que las carreras de Sociología y Terapia Física fueron las de menor recepción.

El 88% de estudiantes encuestados/as tenían edades comprendidas entre 18 y 24 años. La edad promedio calculada fue de 22 años. El 12% restante registraron edades comprendidas entre 25 y 40 años.

Como ya hemos señalado, el 55% de estudiantes que participaron en la encuesta se identificó como “género femenino”, el 42,5% como “género

masculino”, el 0,5% como identidad no binaria y el 0.1% como “otras identidades”. Respecto a la orientación sexual, ocho de cada diez personas encuestadas, es decir un 80% se definió como heterosexual, un 4,7% como bisexual, el 1,45% como gay, el 0,4% como lesbiana, el 1% como pansexual y el 0.3% como asexual. El 7,8% de las personas encuestadas optó por no responder a la pregunta sobre su orientación sexual.

Respecto a la auto-identificación étnica, el 98% de estudiantes se auto identificó como “mestizo/a”, el 1,3% como “indígena”, menos del 1% como “afroecuatoriano/a” y el 0,3% como “otras” identidades.

3.2. Conocimientos generales del VIH/SIDA, sobre las vías de transmisión, sobre las maneras de prevención y detección y sobre otras infecciones de transmisión sexual

En la Universidad de Cuenca el 11% de estudiantes desconoce si el VIH es un virus que produce el SIDA. La totalidad de personas no binarias encuestadas conocen que el VIH afecta al sistema inmunológico humano, en tanto que los varones presentan conocimientos más altos (94.5%) que las mujeres (90%) y que las personas que no quisieron identificar su identidad de género (83.3%).

Una persona que da positivo a la infección por VIH, o que ha desarrollado la enfermedad, puede protegerse y evitar la transmisión de la infección. El denominado “período ventana” es el tiempo que tarda nuestro organismo en crear anticuerpos para el VIH. Antes de hacer la prueba de detección de anticuerpos para el VIH conviene esperar un mínimo de tres meses (período ventana) desde la última práctica de riesgo, ya que lo que va a detectar la prueba son los propios anticuerpos del VIH, de lo contrario podríamos encontrarnos con un resultado de falso negativo (Bizkaisida, s.f). Sin embargo, el 62% de estudiantes de la Universidad de Cuenca desconocen que ese período ventana es el tiempo que tarda el cuerpo en producir anticuerpos tras la transmisión del VIH; por lo tanto, si la prueba se realiza antes del período ventana, el resultado podría ser

un falso negativo, que facilite la transmisión y contagios por el VIH. Si bien las personas encuestadas tienen un alto conocimiento sobre el VIH, este conocimiento desciende cuando nos referimos al conocimiento sobre el denominado “período ventana”. El 60% de los y las estudiantes encuestados/encuestadas desconocen si durante el denominado “período ventana”, esto es, el período mínimo de tres meses, desde el momento en que se mantiene una práctica de riesgo, la realización de la prueba del VIH no es fiable y podría transmitirse la infección. Existe mayor desconocimiento en las mujeres (63.3%) que en los varones (60.4%) y que en las personas que no desearon identificar su género (58,3%).

El VIH se puede transmitir por tres vías posibles; esto es, por vía sexual, por vía sanguínea y de madre a hijo/a, durante el embarazo, el parto o la lactancia. El VIH no se transmite por compartir alimentos a través de utensilios como platos, cucharas y vasos; tampoco por abrazar o acariciar, o por los fluidos que se desprenden al estornudar.

Entre los y las estudiantes de la Universidad de Cuenca se observa cierto conocimiento sobre las vías de transmisión del VIH, aunque también importantes desconocimientos. El 34% de estudiantes desconoce si “el VIH se transmite exclusivamente por medio de fluidos vaginales, seminales y la sangre”. Once de cada cien estudiantes universitarios/as desconoce que las relaciones sexuales son la principal vía de transmisión del VIH en Ecuador. Un llamativo 5% niega que las relaciones sexuales sean una fuente de transmisión del VIH. Igualmente, un 6% de los/as estudiantes considera peligroso compartir alimentos o agua con personas seropositivas o que viven con SIDA, y el 1,7% de estudiantes desconoce si “el VIH se transmite a través del aire” o no. Además, dos de cada diez estudiantes universitarios/as desconocen si existe o no riesgo para la transmisión del VIH al dar un beso con lengua a una persona seropositiva, mientras que un 5% de estudiantes desconocen si existe o no riesgo para la transmisión del VIH al abrazar y besar en la mejilla a una persona seropositiva. El 4,5% de universitarios/as no sabe si lavar la ropa con la de una persona seropositiva o con SIDA implica riesgos de contraer la enfermedad. Asimismo, un

importante 20% de estudiantes universitarios/as afirma que el enunciado: “una mujer seropositiva embarazada puede transmitir el VIH a su bebé”, es “falso” y un 23% desconoce si es falso o verdadero. El 59,3% de las mujeres y el 52,3% de las personas que se identifican como varones conocen que una mujer seropositiva embarazada puede transmitir el VIH a su bebé. El mayor conocimiento lo ostentan las personas auto-identificadas como no binarias (75%).

Son las mujeres quienes presentan un mayor grado de conocimiento sobre las formas en las que no se transmite el VIH con respecto a los varones; el 75.5% de las mujeres conoce que dar un beso con lengua a una persona seropositiva no es un riesgo para la transmisión del VIH, frente al 62.2% de los varones y el 50% de las personas que no quisieron identificar su género. Sin embargo, existe un gran conocimiento respecto al riesgo que implica compartir jeringuillas usadas; el 97,9% de las mujeres, el 97,2% de los varones y la totalidad de personas que se identificaron como no binarias, y aquellas que decidieron no responder a la pregunta sobre su identidad de género, conocen el riesgo que implica compartir jeringuillas usadas.

Para evitar la transmisión del VIH, así como de otras ITS, es necesario tener conocimiento sobre las vías de transmisión de estas y tomar las medidas preventivas pertinentes. El VIH, así como otras ITS, se pueden prevenir, para lo cual el conocimiento sobre el VIH y las ITS es fundamental. El VIH y otras ITS se pueden prevenir tomando las medidas y precauciones de acuerdo con las diferentes vías de transmisión. El consumo de drogas vía oral, la utilización de agujas y cuchillas de afeitar de un solo uso y la utilización del preservativo (masculino o femenino) en diferentes prácticas sexuales son las maneras más seguras de prevención respecto de la transmisión del VIH. Ni las pastillas ni otros métodos anticonceptivos previenen el contagio del VIH ni de otras ITS. Existe un alto conocimiento sobre la ineficacia de las pastillas anticonceptivas como un método para prevenir la transmisión del VIH, 93.6% en el caso de las mujeres, que desciende al 89.5% de los varones y el 75% de las personas que no quisieron identificar su género. Pese a ello, un importante porcentaje de estudiantes (6.8%)

no están seguros/as sobre si las pastillas anticonceptivas pueden ser o no eficaces para prevenir la transmisión del VIH a través de las relaciones sexuales. El 20% de los y las estudiantes desconoce si el anillo vaginal como el DIU (T de cobre) son métodos eficaces para prevenir la transmisión del VIH. Por otra parte, uno/a de cada diez estudiantes universitarios/as no sabe si la prueba de detección de VIH se realiza mediante un análisis de sangre. Un porcentaje igual de estudiantes, lo considera falso.

El alumnado de la Universidad de Cuenca conoce los riesgos de practicar la penetración vaginal “terminando afuera” como una forma poco segura de practicar sexo, por ser sin protección y con el riesgo de infectarse por VIH; en este caso, nuevamente, las personas no binarias como aquellas que no identifican su género son quienes presentan los mejores datos (100%), seguidas del 92.9% de varones y el 90,2% de las mujeres que identifican los riesgos de esta práctica.

En cuanto al conocimiento sobre el preservativo o condón como método de protección frente a la transmisión del VIH, así como de otras ITS, existe un alto conocimiento sobre el preservativo como método barrera que evita la transmisión del VIH (el 90% de las personas encuestadas conocen que el preservativo es un método barrera que evita la transmisión del VIH); la totalidad de personas identificadas como binarias y quienes no quisieron identificar su género conoce que el preservativo es un método barrera eficaz frente al 88.6% de las mujeres y el 87.9% de los varones. Pese a ello, un importante 7% del alumnado universitario desconoce si el condón es un método barrera que evita las ITS y un 4% lo considera falso. Aunque tanto el preservativo masculino como el preservativo femenino son métodos eficaces para prevenir la transmisión del VIH y otras ITS, existe mayor desconocimiento sobre la eficacia del preservativo femenino; solo el 59% estudiantes considera que el condón femenino es tan eficaz como el condón masculino para evitar la transmisión del VIH. Son las mujeres quienes presentan un mayor desconocimiento sobre la eficacia del preservativo femenino (53,3%), seguida de los varones (64.7%) y las personas que no especificaron su género (66.7%).

Las ITS incrementan el riesgo de transmisión del VIH porque erosionan las mucosas y facilitan la penetración del virus. El conocimiento sobre las formas de transmisión de las ITS y del VIH, facilitan su prevención y una vivencia plena de la sexualidad humana.

Prevenir ITS como la gonorrea, la sífilis o la Hepatitis B es clave para la prevención del VIH; sin embargo, ITS como las anteriormente mencionadas, lejos de erradicarse, están experimentando un repunte considerable a nivel global.

Si bien los y las estudiantes de la Universidad de Cuenca encuestados/as manifiestan conocimientos sobre el VIH/SIDA, dichos conocimientos son más inestables e inciertos en el caso de otras ITS, especialmente en el caso de los varones. El 13% de los y las encuestadas afirman que, cuando alguien tiene gonorrea, no es necesario tratar a su pareja sexual. Además, cuatro de cada diez estudiantes universitarios/as, no saben si la gonorrea se cura sola. El 70.7% de las mujeres conoce que la gonorrea requiere tratamiento, porcentaje que desciende en el caso de las personas que no identificaron su género (58.3%), y más aún, en el caso de los varones (51.7%).

Por otra parte, tres de cada diez estudiantes desconocen si la Sífilis es una ITS que se encuentra erradicada y un 42% no sabe si es fácil contagiarse de la misma; igualmente, un 33% desconoce si la sífilis puede dejar lesiones permanentes si no se trata rápidamente, como así sucede. Frente a este desconocimiento sobre la sífilis, las mujeres presentan mayores rangos de conocimiento: el 65% de las mujeres entrevistadas conocen las consecuencias que presenta la sífilis, seguidas de un 64.1% de varones y el 50% de personas que no identificaron su género.

También existe bajo conocimiento sobre la Hepatitis B: un 33% de estudiantes universitarios/as desconoce si la Hepatitis B puede dejar secuelas o no. Solo las personas no binarias (75%) y las mujeres presentan mejores conocimientos sobre las secuelas que deja la Hepatitis B.

3.3. *El VIH/SIDA desde otra mirada de educación*

Los resultados obtenidos en el proyecto de investigación sobre conocimientos respecto a ITS/VIH/Sida en estudiantes de la Universidad de Cuenca exponen la necesidad de incorporar estrategias formativas urgentes, a través de un proceso actualizado y que sea incorporado en diferentes cátedras de género, salud, derechos humanos, salud sexual y reproductiva de las diferentes Facultades.

La educación consiste en aprendizajes para garantizar la convivencia en sociedad (Herrera, 2006). En el mundo contemporáneo, dichos aprendizajes están en clara situación de decadencia. El contexto actual de pandemia por COVID-19 es evidencia de una civilización decadente, que está articulada a una crisis del ecosistema planetario y que es consecuencia de una constante violación del derecho a la vida, no solamente humana, sino de diversidad de especies que habitan en nuestro planeta. La formación profesional científico-técnica no ha marcado mayor relevancia para superar la crisis y sus impactos socioambientales. En materia de sexualidad e ITS/VIH/Sida, es claro que también debe concebirse como parte del irrespeto a los derechos humanos a causa de largos procesos de imposición capitalista-patriarcal-heterosexual (Valenzuela & Casas, 2007) y que la globalización ha sido parte dicha historia. De esta manera, el mundo ha vivido procesos históricos que han colocado a mujeres, población LGBTIQ+ y diversidad de masculinidades en condición de víctimas de violencia y abuso de poder (Dominguez, 2016). En tales circunstancias, urge pues propiciar propuestas de educación basadas en derechos y valores que modifiquen realidades o hábitos de dominación patriarcal (Bourdieu, 2000)

Educar en sexualidad y derechos, por tanto, no debe reducirse a eventos de capacitación para prevenir la propagación del VIH, sino en atender la problemática con conocimientos de integralidad y desde enfoques de complejidad sistémica respecto de tradiciones patriarcales presentes todavía en la actualidad. En la dirección mencionada, las problemáticas de complejidad que caracterizan las prácticas, las sexualidades y la propagación del VIH,

no deben simplificarse en paradigmas de educación por competencias, a los que se ha sumado ONUSIDA (2008), como respuesta que subestima urgencias de transformación estructural.

Como se ha podido observar en páginas anteriores, en el caso de estudio, los y las estudiantes de la Universidad de Cuenca presentan conocimientos certeros sobre ITS y VIH/Sida, especialmente, por parte de las identidades feminizadas y no binarias; sin embargo, existen otros factores que inciden en que dichos conocimientos se devengan en actitudes y comportamientos seguros. Educar en temáticas de ITS, VIH y derechos sexuales- reproductivos implica concretar propuestas de desestructuración de la hegemonía global capitalista, que integre a su vez procesos de desestructuración de culturas glocales de predominio patriarcal, heterosexual y adultocentrismo (Subirats, 1994). Especialmente, las subjetividades masculinizadas son llamadas a concretar estos procesos de desestructuración heteropatriarcales.

Un proyecto educativo con especificidad en VIH no puede desconectarse de una propuesta civilizatoria integral de educación desde un enfoque de género. Henry Giroux (2019) plantea la necesidad de comprender la educación como un proceso emancipatorio, que requiere de conciencias críticas respecto de la hegemonía social. El autor mencionado, también considera que la crítica no puede simplificarse en la homogeneización universalista que determina la modernidad capitalista, sino que debe contemplar diversidad de contextos y sujetos que forman parte de las realidades educativas. Entonces educar requiere siempre transformar de manera enraizada, no bajo la hegemonía de innovación acelerada y fugaz de la sociedad capitalista, pero siempre teniendo enfoques situados para garantizar la adecuada pluralidad de sujetos y conciencias críticas que interactúan en el agenciamiento de nuevas realidades educativas (Giroux, 2019). Educar desde conciencias de crítica es indispensable en el propósito de desmontar habitus de dominación patriarcal y hegemonía heterofalocéntrica, pero dicha perspectiva de crítica no es un estándar homogéneo de transformación, sino que debe responder a complejidades de pluralidad que cada contexto contiene.

CONCLUSIONES

El diagnóstico realizado a través de la aplicación de una muestra probabilística-estratificada, ratificó un nivel básico de conocimientos respecto a la problemática del VIH/SIDA en estudiantes de la Universidad de Cuenca. Sin embargo, también los datos evidenciaron limitaciones en relación a una conciencia social que posicione sosteniblemente procesos preventivos. Los tratamientos con retrovirales implican costos económicos que excluyen a poblaciones de estudiantes de una institución de educación superior pública, como la universidad de Cuenca. Precisamente, por esta condición de marginalidad mayoritaria, el problema no puede simplificarse en el acceso a retrovirales, sino que se requiere una conciencia preventiva que implica además la implementación de procesos educativos que transformen, desde enfoques de igualdad de género, la hegemonía patriarcal y heterofalocéntrica, que sigue siendo la principal causa de propagación del VIH/SIDA. De ahí que las contribuciones teóricas de corrientes feministas y de subjetividades Queer son de vital importancia para la generación de nuevas culturas, basadas en principios de igualdad de género y en otras perspectivas de educación, enfocadas a la vez en necesidades de cambio integral de los contextos sociales; es decir, que la lucha preventiva respecto al VIH/SIDA es también una lucha integral por otra civilización.

Referencias:

- Anaya, D. (2002). *Diagnóstico en educación*. Madrid: Sanz y Torres.
- Biskaisida. (10 de octubre de 2020). *Transmisión y prácticas de riesgo*. <http://www.bizkaisida.com/vih/transmision-y-practicas-de-riesgo>.
- Bourdieu, P. (1998). *La dominación masculina*. Barcelona: Editorial Anagrama S.A.
- Butler, J. (2004). *Undoing Gender*, New York: Routledge. https://selforganizedseminar.files.wordpress.com/2011/07/butler-undoing_gender.pdf
- Connell, R. W. (2003). *Masculinidades*, Programa Universitario de Estudios de Género, Universidad Nacional Autónoma de México, México, D. F.
- Contreras-Britto, B., Trout-Guardiola, G. (2018).^[1]“Conocimientos, actitudes y prácticas sobre VIH-SIDA en adolescentes de 9º, 10º y 11º grado de un colegio público del distrito de Santa Marta - Colombia”. En Duazary, vol. 15, núm. 3, 2018.Universidad del Magdalena, Colombia.^[1]Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=512157124006>
- Giroux, H. (2019). “Hacia una pedagogía de la esperanza educada bajo el capitalismo de casino” (Trad A. Micán). *Pedagogía y Saberes*, 50, 153-158.
- Gómez-Bustamante E, Cogollo-Milanés Z. (2011). “Conocimiento sobre VIH-SIDA en estudiantes de secundaria de Cartagena”, Colombia. En *Rev. Salud Pública*. 2011; 13 (5): 778-84.
- Delgado, M & Hernández, J. (2015). *Los virus, ¿son organismos vivos? Discusión en la formación de profesores de Biología*. Varona, núm. 61. pp. 1-7
- Domínguez, H. (2016). *Translating the queer. Body politics and transnational conversations*. London: Zed Books.
- Espada, J.P, Guillén-Riquelmea, A.; Morales, A.; Orgilés, M., y Sierra.

- J.C. (2014). “Validación de una escala de conocimiento sobre el VIH y otras infecciones de transmisión sexual en población adolescente”. En *Atención Primaria* 2014. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1016/j.aprim.2014.03.007>
- Ferro, J. (2019). “La intervención en contextos organizacionales”. En M. García-Rubiano Foucault, M. (1984). *La Historia de la Sexualidad*. México. D.F: Siglo XXI Editores.
- Herrera, L. (2006). “La educación y la cultura: una lectura y propuesta desde la filosofía de la praxis”. Revista *Sophia*. N.º. 1. pp. 186-231.
- Marcano, D. (2008). “El lado positivo de las bacterias”. Revista del Instituto Nacional de Higiene Rafael Rangel. INHRR v.39 N.º 2. Recuperado de: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-04772008000200009
- Preciado, P. (2002). *Manifiesto contra-sexual*. Madrid: Editorial Opera Prima.
- Torrado M. (2009). “El estudio encuesta”. En Rafael Bizquerra Alcina (Coord.). *Metodología de la investigación educativa*. pp. 231-258.
- Valenzuela, E & Casas, L. (2007). Derechos sexuales y reproductivos: confidencialidad y VIH/SIDA en Adolescentes Chilenos. Recuperado de: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1726-569X2007000200008

[1] Proyecto de Vinculación con la Sociedad de sensibilización y capacitación en ITS/VIH/Sida, Carrera de Género y Desarrollo, Universidad de Cuenca.

La moral en la inmigración: caso de los refugiados colombianos en Cuenca-Ecuador

Morality on immigration: the case of colombian refugees in cuenca-ecuador

Moralidade na imigração: o caso dos refugiados colombianos em cuenca-equador

María José Rivera

Universidad de Cuenca

E-mail: mjose.riverau@ucuenca.edu.ec

Resumen

Este artículo sintetiza algunos márgenes teóricos para la discusión de la moralidad en temas de inmigración. Se combinan una revisión bibliográfica de los argumentos morales para la regulación de las fronteras y un análisis empírico del contexto normativo y socio-cultural de los refugiados colombianos en Cuenca. Tres son las principales conclusiones: 1) El realismo moral es una herramienta para hacer valoraciones basadas en hechos y no en prejuicios, 2) El derecho a la exclusión y los criterios de selección deben ser cuidadosamente establecidos en la normativa nacional legal, buscando que sean lo menos restringidos posibles y, 3) Para abordar el problema de la convivencia armónica con ‘el otro’, es importante comprender la separación entre las normativas morales que pueden aplicar a las esferas públicas y privadas, respectivamente.

Palabras Clave: moral, inmigración, refugiados, realismo moral, realismo crítico.

Abstract

This article aims to establish some theoretical framework for discussion of morality on immigration issues. This research joins a literature review of the moral arguments for borders regulation and an empirical analysis of the legal and socio-cultural context of Colombian refugees in Cuenca, Ecuador. There are three main conclusions: 1) Moral realism is a tool for making judgments based on facts rather than on prejudices, 2) The right to exclusion and selection criteria should be carefully established in the national legislation, looking for being as least restrictive as possible and, 3) In order to address the problem of harmonious living with the ‘other’, it is important to understand the difference between moral rules that may apply for public and private spheres.

Key words: moral, immigration, refugees, moral realism, critical realism.

Resumo

Este artigo resume algumas estruturas teóricas para a discussão da moralidade no tema de imigração. Este documento combina uma revisão da literatura de argumentos morais para a regulação das fronteiras e uma análise empírica do contexto sociocultural e jurídica dos refugiados colombianos em Cuenca. Há três conclusões principais: 1) O realismo moral pode ser uma alternativa para fazer julgamentos com base em fatos e não em preconceitos, 2) O direito de critérios de seleção e exclusão devem ser cuidadosamente estabelecidos pela legislação nacional, buscando sejam os menos restritos possível e, 3) para resolver o problema da coexistência harmoniosa com “o outro”, é importante compreender a separação entre as regras morais que podem ser aplicados às esferas públicas e privadas, respectivamente.

Palavras-chave: moral, imigração, refugiados, realismo moral, realismo crítico.

Recibido: 09.09.2021

Aceptado: 19.10.2021

INTRODUCCIÓN

La relación entre moralidad e inmigración se ubica en el campo de la filosofía aplicada y la discusión sobre la regulación de fronteras y la legitimación del derecho a la exclusión. Este artículo busca establecer algunos márgenes teóricos y direcciones para la discusión de la moralidad en temas de inmigración, apoyándose en un análisis empírico del contexto de los refugiados colombianos en Cuenca. Para ello, en primer lugar, se revisan las dos principales líneas de discusión: securitismo y cosmopolitismo, y se adiciona el realismo moral como otra posible alternativa, luego se analiza el caso de estudio del colectivo de refugiados en Cuenca, tomando en cuenta la naturaleza humanitaria de esta inmigración y las respuestas que se han suscitado en los niveles normativo-legal y sociocultural. Por último, este artículo discute los alcances del derecho moral a la exclusión, de los criterios de selección de inmigrantes y del problema de ‘el otro’ en la convivencia entre locales e inmigrantes.

1.1. Securitismo

La explicación securitista, también conocida como comunitaria, es quizá la que más alcance explicativo tiene para analizar los problemas de la inmigración y sus derivaciones sociales. Aunque el debate usualmente se sitúa en la reducción de la oferta de empleo para los locales o en los recursos estatales destinados a los inmigrantes, son varios los argumentos que abogan por la regulación de las fronteras. Todos los argumentos securitistas tienen en común la defensa del status quo en el país de destino, sin embargo, giran en torno a diversos aspectos. El principal es el de salvaguardar la economía laboral nacional. La injerencia negativa de la población migrante se relaciona con la idea de que esta población está *quitando* los puestos de trabajo a los locales. Esta visión se da especialmente porque la mayoría de inmigrantes constituyen mano de obra más barata (Abarca, 2013; Sephrdoust, 2012), afectando negativamente a la demanda de mano de obra nacional no especializada. Aún más, en el caso de la población refugiada,

es claro que la situación de precariedad en la que se encuentran estos individuos origina que ofrezcan su trabajo en condiciones menos favorables para ellos (Ortega y Ospina, 2012). No obstante, otros estudios muestran que la presencia de inmigrantes puede ser positiva para el país de destino, incluyendo mejores oportunidades para quienes forman parte de la mano de obra de baja cualificación (Foged y Peri, 2015; Sepehrdoust, 2012).

El segundo argumento es la importancia de priorizar el presupuesto estatal, estableciendo que lo correcto sería que el estado priorice la inversión en servicios públicos para los nativos antes que para los extranjeros. Por ejemplo, en el escenario de la crisis humanitaria en Europa, el Gobierno Federal de Alemania espera gastar 106 billones de dólares en asistencia a refugiados en los próximos 5 años y al momento se encuentra debatiendo cómo sobrellevar estos gastos (Deutsche-Welle, 2016). Sin embargo, la encuesta de Kerr y Kerr (2011) muestra que los impactos negativos de la inmigración en cuanto a demanda de asistencia social y al presupuesto estatal del país de destino se encuentran muy en entredicho y difieren mucho en base a las características del país, así como a las características socio-demográficas de los inmigrantes. Caplan (2012) provee dos razones para esta injerencia mínima: 1) Contrario a los estereotipos, la asistencia social se enfoca más en las personas ancianas que en los pobres y 2) Una gran proporción de estos gastos son *non-rival*, es decir, pueden servir a una población más extensa por ningún o mínimo costo extra.

Otro de los principales argumentos a favor de regular las fronteras es que para que un estado pueda controlar su desarrollo, valores e identidad, es necesario preservar su cultura. La cultura, entendiendo por ello todas las prácticas humanas que transforman la naturaleza, es un elemento constitutivo de los seres humanos y sus sociedades y como tal es altamente apreciado. Por ejemplo, Amstutz (2015) analiza el Comunitarismo y el Cospolitismo y concluye, a favor del primero, que las “políticas de inmigración necesitan ser abiertas, inclusivas y generosas, pero que ellas también necesitan respetar y promover los ‘hechos de la vida’, familia, legado, historia, cultura, tradición y nacionalidad”. Wellman (2010) sintetiza

los argumentos de los escépticos de este argumento: la exageración de las distinciones culturales, el miedo irracional al cambio y la infravaloración de los cambios culturales que ocurren aún en ausencia de inmigrantes.

Uno de los argumentos más comúnmente utilizados a favor de restricciones inmigratorias es el deber de resguardar la seguridad de los ciudadanos y la paz pública. Esto cobra relevancia, por ejemplo, en el contexto de la amenaza terrorista del islam. De acuerdo al portal estadístico Statista (2016), 5088 es el número total de ataques terroristas armados, llevados a cabo alrededor del globo, por parte de las cuatro principales organizaciones terroristas entre el 2000 y el 2013. Sin embargo, de acuerdo a un reporte del Centro Nacional Antiterrorista de Estados Unidos (2011), entre el 82 y el 97% de víctimas de estos atentados son musulmanes y, de hecho, los países que llevan más víctimas mortales son Afganistán, Irak, Pakistán, Somalia y Nigeria. Adicionalmente, Wellman (2010) llama la atención sobre el hecho de que imponer más restricciones migratorias no sirve para disuadir a los grupos terroristas, debido a su fuerte carga ideológica.

Por último, el derecho a la autodeterminación política, que indica que los estados tienen derecho a establecer sus propias regulaciones. En este sentido, no sería correcto forzar a un gobierno a abrir sus fronteras. Este argumento se basa especialmente en el derecho de libre asociación, el cual legitimaría el derecho a excluir. La defensa más sistemática de este argumento es ofrecida por Walzer (1983), quien establece que el derecho a una política de admisión es parte constituyente de un estado y, lo que es más, ésta sería vital para garantizar la conexión moral entre conciudadanos. Dos críticas surgen al respecto: que, desde una visión individualista de los valores, los países no son entidades morales y que el derecho de libre asociación en defensa del cerrar bordes no puede por sí sola significar un derecho a excluir, ni justifica los potenciales perjuicios a los intereses de otros (Fine, 2010; Maloberti, 2011). Varios autores (Caplan, 2012; Maloberti, 2011; Wellman, 2010) que analizan los argumentos a favor de regular las fronteras y concluyen que ninguno de ellos es lo suficientemente fuerte como para defender el cierre de fronteras.

1.2. *Cosmopolitismo*

Los argumentos securitistas difícilmente pueden fungir como argumento moral universal, ya que en última instancia contemplan que es moral defender o favorecer a los nacionales, poniendo los derechos de éstos por sobre los de los extranjeros, resultando una cuestión de intereses más que de moral. El cosmopolitismo trata de resarcir esta deficiencia al incluir un nuevo elemento moral, el hecho de que todos los seres humanos formen parte de una sola comunidad. Aunque las diferentes corrientes cosmopolitas pueden conllevar a distintas consecuencias, a continuación, se establecen los principales argumentos esgrimidos por quienes defienden las políticas de puertas abiertas. El igualitarismo establece que todos los individuos merecen iguales consideraciones morales. Más allá del hecho fortuito de haber nacido en tal o cual lugar, todos los individuos deberían tener acceso a las mismas condiciones. Carens explica que “la ciudadanía en las democracias modernas liberales es el equivalente moderno del privilegio feudal –un estatus heredado que mejora de gran manera las oportunidades de vida de una persona” (en Wellman, 2010: parr. 25). En consecuencia, las fronteras deben abrirse debido a este reconocimiento de privilegios de nacimiento que atenta al principio de igualdad. La principal crítica es que, si la desregularización de fronteras surge como respuesta a la inequidad, también existen otras alternativas para cerrar esta brecha, como la de dirigir la ayuda directamente a estos lugares que se encuentran en desventaja (Wellman, 2015).

Sin embargo, el análisis de las restricciones migratorias se extiende al contemplar el tema de la justicia. En cuanto abrir las fronteras puede entenderse como una acción de justicia, la teoría rawlsiana es usualmente utilizada para abogar por la desregulación de la migración, puesto que clama el principio de libertad y el de diferencia. Sin embargo, Pogge (1992) y Nagel (2005), reconocen que es una teoría que debe ser reformulada si busca abordar el tema de la justicia global. Nagel (2005) anota que la justicia de Rawls es una obligación que surge de la ciudadanía, y no del individuo. En este caso, aunque los inmigrantes satisfacen el

requerimiento del ‘velo de ignorancia’¹ explicado por Rawls, no serían sujetos de justicia al ser inmigrantes y no ciudadanos. Por tanto, el país de destino no tendría una obligación moral para con ellos.

En respuesta al argumento securitista de la preservación cultural, el argumento de asimilación indica que, conforme el inmigrante pasa más tiempo en el país de destino, éste obtiene un derecho de membresía social. Carens (2010) extiende este criterio y señala que el surgimiento de este reclamo moral justifica una amnistía que regularice a los inmigrantes irregulares que han pasado un periodo de tiempo significativo en el país de destino. Por un lado, este argumento puede ser criticado por no abarcar a los potenciales inmigrantes ni a los que aún no tienen largos periodos de estancia. Por el otro, es cuestionable hasta qué punto la membresía social justifica esta regularización y como se haría frente a las olas migratorias que dicha regularización podría generar. Wellman (2010) también encuentra varios puntos críticos en la noción de derechos gradualmente adquiridos por parte de los inmigrantes irregulares. El autor señala que en muchos casos esta migración no debe ser sancionada, pero que tampoco se debe ir respetar el derecho del estado a establecer estos controles.

Otro argumento de la línea cosmopolitista es el de universalidad y solidaridad. Para Pogge (1992), la universalidad es un elemento constituyente del cosmopolitismo y significa que el estatus de equidad no aplica solo a subgrupos (Ej. aristócratas, musulmanes, etc.), sino a todo ser humano viviente. Conforme el mismo autor, cada ser humano es la “unidad última de consideración moral” (1992: 49) y a ello deben ir encaminados nuestros esfuerzos de solidaridad. Sin embargo, las implicaciones prácticas del principio de universalidad y solidaridad no son fáciles de asimilar en la sociedad. Es entonces cuando el problema de ‘el otro’ y la extrañeza pueden exacerbarse, provocando un dilema moral:

¹ En la teoría rawlsiana, el ‘velo de ignorancia’ indica que todos los individuos desconocen la posición del otro y que, por tanto, de ser obligados a elegir, tomarán la elección más justa. Esta idea es parte del instrumento teórico de la ‘posición original’ del mismo autor y es explicada en su trabajo de 1971, *Teoría de la Justicia*.

El otro, inicialmente –como decía– el hermano y el vecino, se ha hecho más radical al tomar el rostro del extranjero. (...) Toda la tierra es terreno de iguales demandas (...). Y porque las auto-extrañezas externa e interna se solapan podemos hallar una forma similar de entender lo que con ella nos jugamos en los dos casos, la gramática moral que fija los parámetros en los que la tolerancia y la hospitalidad se dirimen (Thiebaut, 2010: 553).

Aun así, es justamente la formulación de esa gramática moral la que aún no está constituida y cuya construcción es –cuando menos– complicada, pues los argumentos securitistas están fuertemente presentes, consciente o inconscientemente en cada vecino, hermano, extranjero o conciudadano.

1.3. *Realismo moral*

El realismo es la corriente filosófica que procura hacer una interpretación objetiva, sin minimizar ni exagerar los rasgos de los problemas o fenómenos². En consecuencia, el realismo moral sostiene que las afirmaciones morales no pueden ser tomadas como falsas o verdaderas de primera mano, sino que sólo podrían considerarse verdaderas si se analizan los factores apropiados. Es decir, al menos algunas afirmaciones morales son efectivamente verdaderas (Sayre-McCord, 2005). La dependencia de factores vuelve al realismo un argumento que puede ser utilizado a favor de la regulación de las fronteras, ya que los estados no enfrentan restricciones morales. Sin embargo, de la posición realista no se sigue automáticamente la regulación de las fronteras (Wellman, 2010) pues el realismo moral toma otro cariz.

En su estudio sobre ética de la migración, Carens (1996) critica el relativismo moral por considerar que impide el hacer frente a instituciones y

² Este artículo se centra en la discusión del realismo moral. Para análisis desde el realismo político, tradicionalmente concebido como opuesto al realismo moral, se sugiere revisar *Naturaleza de la política migratoria y la influencia del ‘siempre presente’ contexto* (Rivera, por publicarse).

políticas que son fundamentalmente injustas. No obstante, el aporte del relativismo moral en la ética de la migración ha desarrollado ciertos matices que pueden tanto avivar la discusión, así como establecer futuros caminos de teorización y trabajo. Por ello es oportuno revisar brevemente algunas direcciones en las que se alzan las implicaciones morales sobre la inmigración. Por ejemplo, el proyecto de realismo moral de Devitt (2004) ofrece una lectura más compleja de lo que es el realismo moral, desde una perspectiva naturalista. El autor encuentra varias razones para continuar con la elaboración de una moral realista: 1) Las atribuciones morales son ‘exitosas’ y funcionales, 2) Las alternativas al realismo moral se enfrentan a problemas de imposibilidad³, y 3) Los hechos psicológicos y sociables existen y son cognoscibles, por lo tanto, el realismo moral es una tarea viable. Esta visión un tanto fundamentalista del realismo moral puede ser mejor estudiada a nivel individual, sin embargo, al ser aplicada al tema de inmigración y sus políticas, requiere de otro alcance.

Si entendemos la apertura a la inmigración como un tema de políticas públicas, y de política per se, esto implica un análisis serio y sistemático de las amenazas, las oportunidades y las alternativas de solución a los fenómenos sociales de la inmigración. Es decir, una principal consecuencia de entender los problemas morales de la inmigración en el marco del realismo moral es que se podrían evaluar moralmente las políticas migratorias, aún si el estado no puede considerarse un ente moral.

Respecto a la población refugiada en Cuenca, Ecuador, cabe señalar cuáles son las razones metodológicas para escoger a este grupo de inmigrantes para el análisis. 1) Los refugiados son un grupo cuya entrada al país de destino se da por razones humanitarias, lo que constituye una oportunidad especial para el estudio de la moral. 2) Los refugiados colombianos no son culturalmente muy distintos a los ecuatorianos y/o cuencanos, pues comparten un pasado colonial, la idiosincrasia latina, el idioma español y ambos países se sitúan en geografías similares. 3) En comparación con

³ Una explicación más detallada de estas imposibilidades se encuentra en el trabajo de Devitt (2004, pp. 195-196).

otros grupos de inmigrantes, tales como migrantes económicos o de retiro, los refugiados ofrecen una oportunidad de empatía ya que su desplazamiento permite una mayor analogía con la de los ecuatorianos en el exterior. 4) La existencia de una ley nacional de avanzada en aspectos humanitarios permite revisar y controlar las implicaciones de una ley de puertas abiertas. 5) Los refugiados de nacionalidad colombianos son una población representativa para Ecuador, permitiendo una lectura más ajustada a la realidad al no incluir otras nacionalidades que pudiesen distorsionar la influencia de algunos atributos pre-migratorios.

1. EL CASO DE LA POBLACIÓN REFUGIADA COLOMBIANA EN CUENCA Y EL DERECHO MORAL DE EXCLUIR

Son varios los autores (Arcentales, 2014; Carreño, 2013; Guerrero, 2009) que reconocen a la Constitución ecuatoriana del 2008 como una ley de avanzada en cuanto a la protección de derechos. Específicamente para el caso de la población refugiada, los artículos 40 y 41 son de particular relevancia ya que reconocen la imposibilidad de considerar a un ser humano como ilegal y el reconocimiento del derecho al refugio, respectivamente. Además, esta constitución indica la aplicación directa de la legislación internacional en todos los casos en que la interpretación de estas normas conlleve una situación favorable para el ser humano (principio *pro homine*). Es decir, la Convención sobre los Estatutos de los Refugiados de Ginebra de 1951 y la Declaración de Cartagena de 1984, así como otros instrumentos internacionales que reconocen los derechos de los refugiados, tienen injerencia sobre la aplicación de la normativa nacional. A nivel nacional en el 2017 se aprobó la Ley de Movilidad Humana y su reglamento, en el cual consta el régimen sancionatorio para extranjeros en general —sin discriminar a migrantes forzados— que incluye multas, retiro de visa y restricciones de ingreso.

La protección a refugiados se vio reflejada en los Planes Nacionales del Buen Vivir 2009-2013 y 2013-2017 y en la Agenda Nacional de Igualdad para la Movilidad humana (ANIMHU). Un enfoque interesante que cons-

ta en esta agenda es el principio de coherencia, es decir la exigencia y promoción de derechos tanto de los ecuatorianos en el exterior como de los extranjeros en Ecuador (MinRel, 2014). La responsabilidad de esta agenda es plantear “la construcción, sistematización y gestión de la información sobre movilidad humana, con enfoque de derechos humanos, género, generacional e interculturalidad” (MinRel, 2014: 22). Aunque desde el punto de vista jurídico, así como de aplicación de estos principios, existen varias críticas, los instrumentos normativos inferiores, tales como otras leyes o acuerdos, también han significado avances en el reconocimiento de derechos de las personas con necesidad de protección internacional.⁴

En conclusión, el Ecuador ofrece un panorama en el que las consideraciones de cerrar las fronteras para salvaguardar la economía, priorizar el presupuesto estatal, preservar la cultura o el derecho a la autodeterminación política no tienen cabida. Sin embargo, la falta de instrumentos normativos específicos para migración forzada, muestra una posición ambivalente respecto al tema de seguridad nacional, como es el caso de las leyes de Migración y Extranjería de 1971, las cuales son securitistas, a pesar de las codificaciones posteriores (Arcentales, 2014; MinRel, 2014). El argumento de asimilación con el tiempo no tiene mayor efecto puesto que la constitución y otros instrumentos ya reconocen y favorecen la inserción de los refugiados en Ecuador con base en la ley y no al tiempo de residencia. Si bien se podría argumentar que la planificación transversal y la exigencia de métodos de evaluación guarda relación con el realismo, al analizar los discursos que median las políticas migratorias (Bocchagni, 2014; Margheritis, 2011) pareciese que la acepción moral tiene más bien un espíritu cosmopolitista que busca garantizar la igualdad, la universalidad y la solidaridad.

Para abril del 2017 Ecuador contaba con más de 60610 refugiados reconocidos, de los cuales 95 % eran colombianos (Malo, junio de 2017) y de acuerdo con Orellana y Smith (2014), hasta el 2013 se reconocieron a

⁴ Un análisis más detallado puede encontrarse en Pesántez y Rivera (2017) y Hernández y Rivera

2111 refugiados en la Provincia del Azuay. Cabe indicar que estas cifras corresponden solo a refugiados reconocidos por Ecuador, por lo que existe un importante subregistro, y que no se encontraron datos demográficos oficiales desagregados para Cuenca o Azuay. Sin embargo, la Encuesta sobre la Situación Laboral de la Población Colombiana en situación de Refugio en Cuenca (ESLCR), provee un acercamiento al perfil de esta población. La edad se concentra entre los 21 y 45 años, existe un balance en cuanto al género y el 5, 67% se identifica como afro-descendiente. El 51% indica estar casado o vivir en unión libre. En cuanto a su nivel educativo, cerca del 75% señala tener un título de educación secundaria o bachillerato. El tiempo promedio de permanencia de este grupo en Ecuador es de 6,49 años, mientras que en Cuenca es de 6,26, lo cual puede ser interpretado como que Cuenca constituye una de las primeras alternativas para quienes buscan refugio en Ecuador. De acuerdo con la misma fuente, al indagar por la principal razón por la se dirigieron a Cuenca, las tres respuestas más frecuentes fueron: por oportunidades de trabajo, por la existencia de redes (familia, amigos) y mayor seguridad.

Este grupo señala ser objeto de experiencias de exclusión en la ciudad, de acuerdo con el trabajo de Orellana y Smith (2014). Aunque su grupo de estudio no son únicamente las personas con necesidad de protección internacional⁵. Las autoras concluyen que las relaciones entre estos grupos se caracterizan por ser ambivalentes y que no se observaron “posiciones extremas de rivalidad intergrupal, sino más bien cierta desconfianza, resentimiento y rechazo sutil” (Orellana y Smith, 2014: 53). Una de las razones que las autoras encuentran para esta rivalidad ambivalente es el contacto mínimo o superficial que existe entre estos grupos, existiendo “una cierta distancia social, sin llegar a un encuentro total óptimo” (2014: 53).

⁵ Sin embargo, las autoras indican que el grupo de refugiados se enfrenta a los mismos desafíos que los otros colombianos, pero que “en el caso particular de las personas desplazadas forzosamente, hay que sumarle a estos retos de adaptación la incertidumbre que conlleva su estatus migratorio” (Orellana y Smith, 2014: 50).

El hecho de que estas relaciones sean superficiales causaría problemas psicosociales que afectan sobre todo a la población extranjera por su situación de vulnerabilidad (Ej. falta de documentación o de reconocimiento de ésta, redes sociales pobres, ingresos reducidos e incertidumbre). Al parecer, la principal razón para este distanciamiento se da por razones de nacionalidad. Orellana y Smith (2014) indican que las experiencias discriminatorias más frecuentes son: haber tenido que escuchar comentarios desagradables debido a su nacionalidad, haber escuchado personas haciendo bromas denigrantes sobre colombianos, haber sido mirados de manera desagradable por ser colombianos y que les hayan negado un trabajo o empleo por su nacionalidad. De forma similar, la ESLCR reporta que la dificultad más importante señalada por los refugiados colombianos al momento de conseguir un trabajo está relacionada con su nacionalidad. Sin embargo, para poder entender el significado de las experiencias discriminatorias, es necesario estudiar la visión de la población local. A continuación se analizan brevemente algunos de los resultados de Orellana y Smith (2014) a la luz de las teorías del problema moral de la inmigración.

Por parte de la población local se encuentran prejuicios de tipo sutil, tales como defensa de valores tradicionales y la exageración de las diferencias culturales. De acuerdo con la teoría securitista, se estaría percibiendo un temor a la pérdida de identidad cultural, por una sobrevaloración de las diferencias culturales, cuando estas en realidad no serían tan grandes. Por otro lado, estos prejuicios y la aparente importancia que tiene la cultura para la sociedad cuencana negarían la premisa cosmopolitista de igualdad. Entre las principales atribuciones estereotípicas otorgadas a los colombianos, están la de ser seres violentos y de ser *avispados*. Aunque el tema de procurar la seguridad nacional no cae directamente sobre el campo de percepción social, este es un prejuicio que puede generar presión sobre las instituciones estatales para regular fronteras. A su vez, esto pone en entredicho la solidaridad de la sociedad receptora y exacerba los problemas de extrañeza. Conforme la ESLCR, no se encontró que el número de años residiendo en Ecuador haya significado variaciones en la

discriminación percibida por la población colombiana. Por un lado, esto puede ser leído como una consecuencia de la fuerte idea de preservación cultural, pero también desafía el argumento cosmopolitista de la asimilación por tiempo a nivel de la sociedad.

Finalmente, elaborar una contestación desde el realismo moral ante la discriminación de población refugiada en Cuenca resulta un llamado a terminar con los prejuicios y más bien a pensar en una suerte de moralidad y en la manera de ser consecuente con esta. Por ello a continuación se analiza sobre el derecho moral de excluir y por tanto el criterio de selección de inmigrantes y el problema de ‘el otro’. Este análisis toma preguntas que surgen al analizar los problemas morales de la inmigración: ¿Es moral poner los intereses propios por sobre los de los otros? ¿Es la exclusión un derecho moral? ¿Quién tiene el derecho moral de excluir? ¿Cuál es el criterio de selección que se debe aplicar? ¿Cómo abordar los problemas de la relación con el otro? El objetivo de este apartado no es responder definitivamente a estas preguntas, sino proponer temas de investigación desde marcos conceptuales que, aun reconociendo la complejidad de los temas de movilidad, busquen ser más objetivos y menos exagerados o basados en prejuicios.

¿Es moral poner los intereses propios por sobre los de los otros?

Efectivamente, es moral poner los intereses propios por sobre los de los otros, en tanto que estos propios intereses sean individuales y no afecten a los derechos individuales de otros individuos. Aunque los derechos colectivos también son moralmente defendibles, éstos no deben contraponerse a los individuales, pues la última instancia moral es el individuo y el principio de universalidad indica que ningún subgrupo puede ser objeto de diferenciación de derechos (Pogge, 1992). Desde este punto de vista, aunque no se niegan derechos por nacionalidad o ciudadanía, es necesario respetar el derecho de todas las personas a gozar de igual consideración. Incluso Miller (2015), quien defiende el derecho de auto-determinación de los estados, reconoce que este dere-

cho debe estar limitado por la premisa cosmopolitista de que todos los seres humanos tienen derecho a ser tratados de forma igualitaria. En consecuencia, sería moral defender los intereses propios, siempre que se trate de una ‘amenaza real’.

¿Es la exclusión un derecho moral?

Es moral una exclusión por razones individuales, por ejemplo, si una persona ha sido declarada culpable de haber cometido un crimen, una acción de exclusión es moral por el hecho de que esta persona ha faltado a sus obligaciones. En este caso, se habla de faltar a deberes individuales, no colectivos. De hecho, el término de deberes colectivos resulta sumamente restringido. Por ejemplo, hablar de deberes colectivos no tiene mayor sentido puesto que serían obligaciones *no asignadas*, sin embargo, las obligaciones son significativas cuando se entiende que éstas emanan de los deberes individuales (Wringe, 2006). En consecuencia, para que la exclusión tenga una justificación moral es necesario respetar el principio de universalidad y aplicar la exclusión cuando exista una justificación debida en los actos individuales de quien es excluido. Por otro lado, se trata de una exclusión de la esfera pública, y no necesariamente de la esfera privada. La exclusión en la esfera privada es un tema mucho más complejo en el que, aunque pueden existir razones morales para condenar un acto discriminatorio, no se puede hablar de obligaciones (Wellman, 2010)⁶ ni sanciones individuales.

⁶ Cabe indicar que en este texto Wellman reconoce que uno puede señalar una acción discriminatoria como incorrecta pero aun así no se puede decir que existe la obligación de que no se ejecute tal acción. El ejemplo que el autor expone es el de una mujer blanca que se niega a casarse con alguien que no sea de su raza. Wellman (2015) indica que su actitud puede ser calificada de racista y deplorable, pero que no se puede decir que esta mujer tendría la obligación de casarse con una persona negra. El autor pregunta si acaso una comunidad mayoritariamente blanca no tendría el mismo derecho, sin embargo, lastimosamente no analiza este problema con la separación de esferas pública y privada.

¿Quién tiene el derecho de excluir?

Hay cuatro posibles respuestas a esta pregunta. El estado, el individuo, los dos o ninguno. Se ha visto la dificultad de considerar al estado como un ente moral, sin embargo, se puede defender que el estado tiene derecho a la exclusión, dentro de las consideraciones o respuestas anteriormente anotadas. Aunque el estado no sea sujeto ni objeto de moral, tomar decisiones políticas que puedan perjudicar a los individuos que viven dentro del país –y no solo a los ciudadanos reconocidos– no sería moralmente correcto. El estado debería establecer un criterio de selección, pero que sea lo más flexible posible y bajo justificaciones técnicas. En otro nivel de discusión, a menos de que se considere el nihilismo moral, el individuo es un ente moral que también tiene derechos. Sin embargo, su derecho a excluir también tiene limitantes, como aquella de no excluir por razones étnicas o de género, sino por casos en los que el individuo a ser admitido no ha cumplido sus deberes⁷. En síntesis, “no se espera que los ciudadanos se traten igualitariamente unos a otros en transacciones privadas. Pero el marco legal más amplio (...) está sujeto a una autoridad colectiva y a su justificación y, en consecuencia, a principios de justicia social” (Nagel, 2005: 30). Y aun así, de acuerdo con Wellman (2010), la obligación moral de justificar la exclusión racionalmente, no es algo que se deba sancionar moralmente en el individuo. En conclusión, la esfera pública debe ser lo más inclusiva posible y establecer únicamente restricciones técnicamente justificadas. La esfera privada es por un lado más susceptible a las valoraciones morales y aunque se debe abogar por prácticas no discriminatorias, no hay sanciones morales que puedan garantizar

⁷ En este punto se establece que la restricción de derechos podría considerarse un principio de justicia social (Nagel, 2005) bajo circunstancias específicas. De hecho, la simetría entre derechos y obligaciones es una acepción típica en la concepción de la idea de ciudadanía (van Oosterhout, 2005). Adicionalmente, de forma más específica al tema migratorio, cabe anotar que en las leyes aparecen “provisiones pertinentes de la aplicación de leyes domésticas de inmigración” (Vargas, 2007, p. 13). Sin embargo, como ha sido anotado por el par revisor, la simetría entre derechos y deberes es ciertamente debatible.

una verdadera inclusión.

¿Cuál es el criterio de selección que se debe aplicar?

Se ha dicho que existe un derecho a la exclusión, ¿pero hasta donde se debe restringir? Miller (2015) niega el derecho de exclusión sin importar el criterio de selección. El género o la etnia no pueden ser entendidos como elementos de discriminación puesto que en ningún caso se consideran relevantes para la asignación de derechos. Sin embargo, el mismo autor asume que entre refugiados y migrantes económicos, debe darse prioridad a los primeros, y que, por ejemplo, si una sociedad está interesada en mejorar su reputación en el deporte, “no hay una razón por la que esta sociedad no deba buscar atraer inmigrantes quienes luego puedan calificar a las selecciones nacionales” (Miller, 2015: 11). Por supuesto, aunque esta última aseveración se ve restringida a *atraer* y no a limitar las admisiones al grupo de interés, se estaría poniendo en peligro las libertades individuales de asociación, tanto de los inmigrantes como de quienes conforman la sociedad receptora.

En otro aspecto, Carens (en Wellman 2010, parr. 50) establece la diferencia entre las esferas en las que se puede aplicar el criterio de selección: “en la esfera privada prevalece la libertad de asociación y en la esfera pública el derecho a igual trato” y continúa “es decir, tú puedes escoger a tus amigos en base a los criterios que quieras, [pero] (...) cuando el estado actúa es un deber tratar a los individuos con igualdad”. De modo que hay que entender los alcances del criterio de selección. En primer lugar, está la restricción mínima y justificada del deber moral del estado de proteger a sus ciudadanos y residentes. En segundo lugar, el entender que, aunque existen restricciones morales que se pueden aplicar a nivel de los individuos, no se puede asegurar que los individuos vayan a tener un comportamiento altruista con los extranjeros.

¿Cómo abordar los problemas de la relación con “el otro”?

El ‘problema del otro’ es una abstracción de las tensiones que el ser humano experimenta al encontrarse con otro ser humano que reclama su existencia ante él. Thiebaut (2010) explica que, en tiempos de la globalización, un modo de crear una identidad es justamente esa extrañeza que se siente gracias a los procesos inmigratorios y que la tolerancia y la hospitalidad pueden ayudar a sintetizar beneficiosamente esta extrañeza. Sin embargo, apelar a la solidaridad no es la única manera, desde un realismo moral se puede abogar también por la valoración de una posición moral en base a los hechos, en este sentido, a la información disponible. En términos de Devitt (2004: 195), “el realismo moral hace que la discusión y el desacuerdo morales tengan sentido. A la luz de todo esto, deberíamos ceder sólo ante argumentos contundentes”. Por ejemplo, hay tres argumentos que pueden ser analizados más a profundidad con el objetivo de valorar su contundencia.

Primero, si bien el estado no puede obligar o interferir en las consideraciones morales de los individuos, el estado debe hacer cumplir la ley para que se respeten los derechos individuales reconocidos a nivel nacional e internacional. Quizá el derecho más importante es el derecho al trabajo digno de las personas inmigrantes, ya que es capaz de garantizar la autonomía y bienestar de estos individuos, de forma especial en el caso de los refugiados, por su necesidad de asistencia.

En este contexto, surge la pregunta de ¿Hasta dónde llega el papel del estado y sus instituciones cuando un individuo nacional ejerce discriminación laboral en contra de un inmigrante?

Segundo, el argumento cultural contra la apertura de fronteras es uno de los más débiles, teóricamente hablando. La exageración de las diferencias y la negación del dinamismo cultural son temas que deben ser valorados. Sin embargo, como se observa en el caso de los refugiados colombianos en Cuenca, estos inmigrantes serían considerados

una especie de amenaza para sus valores. Cabe preguntar, ¿cuáles son los prejuicios que dificultan la convivencia armónica con el otro en las relaciones entre locales e inmigrantes, y cómo sobrellevarlos?

Tercero, los ideales de igualdad, universalidad y solidaridad pueden constituir horizontes de trabajo más realistas si se potencia el principio de reciprocidad. A nivel estatal, es importante potenciar la negociación de tratos bilaterales en cuanto a los derechos de las personas en situación de movilidad. A niveles de estado, sociedad e individuo se puede trabajar en entender que el refugiado, a pesar de su situación de vulnerabilidad, así como cualquier inmigrante, también puede tener aportes sociales, culturales y económicos para la comunidad receptora⁸. En consecuencia, ¿de qué maneras el principio de reciprocidad puede incentivar mejores relaciones con el otro?

Consideraciones finales

Las distintas teorías morales sobre la inmigración aportan con diversos elementos que deben ser analizados al momento de entender el problema de la moral y la inmigración. El realismo moral puede constituir una alternativa que permita hacer valoraciones con base en hechos comprobables y no en prejuicios.

El derecho a la exclusión, así como sus criterios de selección deben ser cuidadosamente establecidos en la normativa nacional, buscando que sean lo menos restringidos posibles. Los avances normativos de Ecuador en materia de refugio son un excelente ejemplo de este dinamismo. Sin embargo, para garantizar que las acciones sean transparentes, oportunas, eficientes y respetuosas de la individualidad, debe cuidarse que el discurso y sus prácticas sean críticos de la distancia respecto a ideales morales y políticos. Para abordar el problema de la convi-

⁸ Un trabajo muy interesante que estudia estas potencialidades es el del Consejo de Refugiados de Australia (2010), en el cual se hace hincapié en las contribuciones económicas, sociales y cívicas de los refugiados.

vencia armónica con ‘el otro’ es importante comprender la separación entre las normativas morales que pueden aplicar a las esferas públicas y privadas. Aunque en la esfera privada individual el derecho a la libre asociación debe ser enteramente respetado, es posible que desde la academia –y su papel en la vinculación a la colectividad– se contribuya al debate de los argumentos que pueden minar la convivencia en tiempos en que la movilidad humana es una importante configuración de la sociedad contemporánea.

Referencias:

- Abarca, C. G. (2013). Work, Bread, and Border Enforcement: Contingency Employment and Latino Immigrant Workers in New Mexico. In *Society for Social Work and Research 17th Annual Conference: Social Work for a Just Society: Making Visible the Stakes and Stakeholders*. URL: <https://sswr.confex.com/sswr/2013/webprogram/Paper19714.html>
- Amstutz, M. (2015). Two Theories of Immigration. URL: <http://www.firstthings.com/article/2015/12/two-theories-of-immigration>
- Arcentales, J. (2014). *Derecho al trabajo de las personas refugiadas*. ACNUR
- Boccagni, P. (2014). Making the “Fifth Region” a real place? Emigrant policies and the emigration-nation nexus in Ecuador. *National Identities*.
- Caplan, B. (2012). Why Should We Restrict Immigration? *Cato Institute*. URL: <http://econfaculty.gmu.edu/bcaplan/pdfs/whyimmigration.pdf>
- Carens, J. H. (1996). Realistic and Idealistic Approaches to the Ethics of Immigration. En *The International Migration Review* Vol. 30, No. 1
- Carens, J. H. (2010). Immigrants and the Right to Stay. URL: <http://philpapers.org/rec/CARIAT-11>
- Carreño, A. (2013). Refugiados colombianos en Ecuador y Venezuela: impacto de las políticas para superar la desigualdad en el acceso a los bienes y servicios públicos. In *Pobreza, Desigualdad y Salud en América Latina* (pp. 15–42).
- Consejo de Refugiados de Australia, Refugee Council of Australia (2010). *Australia's refugee and humanitarian program 2010-11: Community views on current challenges and future directions*. URL: <https://www.refugeecouncil.org.au/r/isub/2010-11-IntakeSub.pdf>

- Deutsche-Welle. (2016, May 14). Report: Germany to spend 94 billion euros on refugees in next five years | News | DW.COM | 14.05.2016. *Deutsche Welle*. Berlín. URL: <http://www.dw.com/en/report-germany-to-spend-94-billion-euros-on-refugees-in-next-five-years/a-19258420>
- Devitt, M. (2004). Realismo moral : una perspectiva naturalista, 185–206.
- Fine, S. (2010). Freedom of Association Is Not the Answer. *Ethics*, (120), URL: <http://www.mit.edu/~shaslang/mprg/SFineFANA.pdf>
- Foged, M. y Peri, G. (2015). Immigrants' Effect on Native Workers: New Analysis on Longitudinal Data.
- Guerrero, E. (2009). El refugio en la nueva Constitución, principios y condiciones de aplicación. En *Nuevas instituciones del derecho constitucional ecuatoriano* (pp. 217–240).
- Hernández, E. y Rivera, M-J. (2019) The Ecuadorian legal framework and humanitarian immigration of Colombians in Cuenca: Where is the gap?, *The International Journal of Human Rights*, 23:9, 1422-1446, DOI: 10.1080/13642987.2019.1613381
- Kerr, S. P., y Kerr, W. (2011). *Economic Impacts of Immigration: A Survey* (No. 09-013). URL: http://www.hbs.edu/faculty/PublicationFiles/09-013_15702a45-fbc3-44d7-be52-477123ee58d0.pdf
- Malo, D. (junio de 2017). Comunicación personal vía correo.
- Maloberti, N. (2011). Government by Choice: Classical Liberalism and the Moral Status of Immigration Barriers. *The Independent Review*, 541–562. URL: http://www.independent.org/pdf/tir/tir_15_04_3_maloberti.pdf
- Margheritis, A. (2011). “Todos Somos Migrantes” (We Are All Migrants): The Paradoxes of Innovative State-led Transnationalism in Ecuador1. *International Political Sociology*, 5(2), URL: <http://doi.org/10.1111/j.1749-5687.2011.00129.x>
- Miller, D. (2015). ‘Selecting Immigrants’, (November 2014).
- MinRel, Ministerio de Relaciones Exteriores y Movilidad Humana (2014). *Agenda Nacional de Igualdad para la Movilidad Humana*.
- Nagel, T. (2005). The Problem of Global Justice. *Philosophy Public Affairs*, 33(2), URL: <http://doi.org/10.1111/j.1088-4963.2005.00027.x>
- Orellana, A., y Smith, V. (2014). *Relaciones Intergrupales en Cuenca*. Cuenca: ACNUR, VLIR-IUC MigDev.
- Ortega, C. y Ospina. (2012). “No se puede ser refugiado toda la vida...” *Refugiados colombianos y colombianas en Quito y Guayaquil*
- Pogge, T. W. (1992). Cosmopolitanism and sovereignty. *Ethics*, (103), URL: <http://philpapers.org/rec/POGCAS>
- Pesántez, B y Rivera, M.J. (2017). *La Situación Laboral de la Población Colombiana en situación de Refugio en Cuenca*. Documento interno de trabajo
- Rivera, M-J. (por publicarse). *Naturaleza de la política migratoria y la influencia del ‘siempre presente’ contexto*. Revista de Ciencias Sociales e la Universidad de Costa Rica.
- Sayre-McCord, G. (2005). Moral Realism. URL: <http://plato.stanford.edu/entries/moral-realism/>
- Sepehrdoust, H. (2012). The impact of migrant labor force on housing construction of Iran. *Journal of Housing and the Built Environment*, 28(1), 67–78. URL: <http://doi.org/10.1007/s10901-012-9298-1>
- Statista. (2016). Number of attacks of major terrorist organizations 2000-2013, by weapons used | Statistic. A May 17, 2016, URL: <http://www.statista.com/statistics/426278/number-of-attacks-of-major-terrorist-organizations-by-weapons-used/>
- Thiebaut, C. (2010). Tolerancia y hospitalidad. Una reflexión moral ante la inmigración. *Arbor*, 186(744), 543–554. URL: <http://doi.org/10.3989/arbor.2010.744n1216>

- Van Oosterhout, H. (2005). "Corporate Citizenship: An Idea Whose Time Has Not Yet Come" In *The Academy of Management Review*, Vol. 30, No. 4 pp. 677-681. Academy of Management
- Vargas, J. (2007). "Rights and obligations of americans in Mexico in immigration law and in other areas of mexican law". Research Paper No. 07-84. University of San Diego. URL: <http://ssrn.com/abstract=962176>
- Walzer, M. (1983). *Spheres Of Justice: A Defense Of Pluralism And Equality*.
- Wellman, C. H. (2010). Immigration. Retrieved from URL: <http://plato.stanford.edu/entries/immigration/>
- Wringe, B. (2006). Needs, Rights, and Collective Obligations. *Royal Institute of Philosophy Supplement*, 57, 187–208. URL: <http://doi.org/10.1017/S1358246105057103>

Desarrollo de la conciencia fonológica en edades tempranas: Revisión de la literatura

The development of phonological awareness skills at an early age: Literature review

Desenvolvimento da consciência fonológica em idade pré-escolar: Uma revisão da literatura

Paola Parra-Bravo

Universidad de Cuenca

E-mail: jessyparra1605@gmail.com

Gina Bojorque

Universidad de Cuenca

E-mail: gina.bojorque@ucuenca.edu.ec

Resumen

El desarrollo de las habilidades de conciencia fonológica en edades tempranas es un predictor fundamental del aprendizaje de la lectura y la escritura. La presente revisión bibliográfica tuvo como objetivo brindar una visión general acerca de la importancia del desarrollo de la conciencia fonológica en edades tempranas. Para ello, se recolectó, analizó y discutió literatura relevante sobre las habilidades de conciencia fonológica de niños de cuatro a seis años de edad. Los resultados de estudios correlacionales y de intervención descritos indican que la estimulación y desarrollo de las habilidades de conciencia fonológica en edades tempranas se relaciona positivamente con el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Palabras clave: conciencia fonológica, niños; edades tempranas, lectura, escritura.

Abstract

The development of phonological awareness skills at an early age is a fundamental predictor of learning to read and write. The present literature review aimed at providing a general overview about the importance of the phonological awareness development at an early age. In order to do this, relevant literature on phonological awareness skills of children aged four- to six-year-old was collected, analyzed and discussed. The results of correlational and intervention studies described indicate that the stimulation and development of phonological awareness skills at an early age is positively related to the learning of reading and writing.

Key words: phonological awareness; children; early ages; reading, writing.

Resumo

O desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica de crianças em idade pré-escolar é um preditor fundamental da aprendizagem da leitura e da escrita. A presente revisão bibliográfica teve como objetivo proporcionar uma visão geral sobre a importância do desenvolvimento da consciência fonológica na infância. Para tanto, foi coletada, analisada e discutida a literatura relevante sobre habilidades em consciência fonológica de crianças de quatro a seis anos. Os resultados dos estudos correlacionais e de intervenção descritos indicam que a estimulação e o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica de crianças em idade pré-escolar estão positivamente relacionados à aprendizagem da leitura e escrita.

Palavras chave: consciência fonológica; crianças; idades pré-escolar; leitura, escrita.

Recibido: 20.11.2021

Aceptado: 20.12.2021

1. Introducción

El proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura durante los primeros años de escolaridad es fundamental ya que permite a los niños tener mayor acceso al conocimiento, desenvolverse de mejor manera en el mundo letrado con el que interactúa y desarrollar niveles de procesamiento cognitivo superiores, lo cual, además, aporta al desarrollo de las destrezas lingüísticas de comprensión y expresión (Gutiérrez y Díez, 2018). De acuerdo a Pascual et al. (2018) existen una serie de habilidades lingüísticas que predicen el aprendizaje de la lectura y la escritura inicial, entre las que se encuentran el conocimiento del código alfabético, el conocimiento de lo impreso, la escritura emergente, el vocabulario, la velocidad de denominación y la conciencia fonológica (Camargo et al., 2016), siendo esta última la que ha demostrado mayor capacidad de predicción de la lectura y escritura en los estadios iniciales. Al respecto, Bravo et al. (2002) plantean que el desarrollo de la conciencia fonológica (definida generalmente como la habilidad para identificar, analizar, y manipular las sílabas y fonemas que forman las palabras) es la puerta de entrada para el aprendizaje de la lectura y la escritura en la cultura escolar. Así, se ha evidenciado que los niños que demuestran habilidades de conciencia fonológica pobres durante la etapa preescolar presentan bajo rendimiento en lectura durante la etapa escolar Bradley y Bryant (1983). Por el contrario, los preescolares que reciben una estimulación adecuada de la conciencia fonológica presentan mejores habilidades para identificar palabras (Suárez et al., 2019).

Existen al menos dos razones fundamentales para estimular la conciencia fonológica a edades tempranas. La primera es el estrecho vínculo que existe entre la conciencia fonológica y los procesos de lectura y escritura y la segunda se relaciona con el índice de incremento en la prevalencia de las dificultades de lectura en la etapa escolar, lo cual puede ser evitado si los niños desarrollan un nivel adecuado de conciencia fonológica a temprana edad (Bradley y Bryant, 1983; Suárez et al., 2019). Por ello, el objetivo de esta revisión es brindar una visión general acerca del desarro-

llo de la conciencia fonológica en edades tempranas, específicamente, en niños de cuatro a seis años de edad. Justamente, Gutiérrez y Díez (2018) señalan que la edad propicia para el trabajo de la conciencia fonológica es a los cuatro años, pues a esta edad los niños pueden manipular unidades léxicas y silábicas y, posteriormente, alrededor de los 6 años, son capaces de manipular unidades más pequeñas del lenguaje como son los sonidos que componen las palabras (Quispilema, 2020).

2. Caracterización y tipos de conciencia fonológica

La conciencia fonológica hace referencia al conocimiento consciente de que las oraciones están compuestas por palabras y que las palabras están compuestas por unidades de sonido (Gutiérrez y Díez, 2018). Es decir, se trata de una habilidad que permite al niño distinguir y manipular las palabras que conforman una oración o las sílabas y los fonemas que componen las palabras. Por ejemplo, hay que reconocer que la palabra “mesa” está formada por dos sílabas “me-sa” o que la palabra “sal” está compuesta por tres sonidos /s/a/l/. Tunmer et al. (1988) indican que el desarrollo de la conciencia fonológica tiene lugar entre los cuatro y siete años y se da en niveles de dificultad progresiva que va desde el desarrollo de unidades más grandes del lenguaje (palabras), a las más pequeñas (sílabas y fonemas) (Defior y Tudela, 1994).

En la literatura se identifican cuatro tipos de conciencia fonológica que son: conciencia léxica, conciencia silábica, conciencia intrasilábica y conciencia fonémica (Gutiérrez y Díez, 2018). La *conciencia léxica*, según lo explica Piñas et al. (2020), se refiere a la capacidad de reconocer que la cadena sonora está formada por una serie de palabras que pueden ser manipuladas y que al relacionarse entre sí se estructuran ideas que pueden ser expresadas. Por ejemplo, la oración “María come pan” está conformada por tres palabras. La *conciencia silábica* hace referencia a la habilidad para segmentar, identificar o manipular las sílabas que componen las palabras (Gutiérrez y

Díez, 2018). Por ejemplo, ante la pregunta ¿Cuántas sílabas tiene la palabra “cometa”? el niño que ha desarrollado un buen nivel de conciencia silábica responderá que tiene tres sílabas. La *conciencia intrasilábica* es la habilidad para identificar y segmentar las sílabas en sus componentes: onset (constituida por la consonante o consonantes iniciales) y rima (constituida por un núcleo vocálico y la consonante o agrupación consonántica posterior a la vocal nuclear) (Gutiérrez y Díez, 2018). Por ejemplo, ser capaz de identificar que las palabras “casa” y “ma-sa” se diferencian por el sonido inicial de la primera sílaba. Finalmente, la *conciencia fonémica* hace referencia a la habilidad para identificar y manipular las unidades más pequeñas del habla que son los fonemas (Gutiérrez y Díez, 2018). Un ejemplo de conciencia fonémica sería reconocer que la palabra “sopa” está formada por los sonidos /s/o/p/a/.

3. Desarrollo de la conciencia fonológica

El proceso de adquisición de la conciencia fonológica puede variar de acuerdo a las características fonológicas de la lengua (De la Calle et al., 2016). En lenguas de ortografía transparente como el español la conciencia léxica y silábica aparecen antes que los otros tipos de conciencia fonológica, así, un niño a los cuatro años puede reconocer el número de palabras que componen una oración corta (conciencia léxica) o el número de sílabas que componen una palabra sencilla (conciencia silábica) pero le resulta muy difícil identificar los sonidos que componen una palabra (conciencia fonémica) (Casillas y Goikoetxea, 2007; Defior y Serrano, 2011). Al respecto, varios autores plantean que existen diferentes etapas de desarrollo de la conciencia fonológica las cuales dependen de la edad del niño y del grado de dificultad de cada tipo de conciencia fonológica, siendo la conciencia léxica la más fácil de aprender, la cual, se consolida en la mayoría de los niños a los cuatro años de edad, seguida de la conciencia silábica que se consolida en la mayoría de los niños a la edad de cinco años. A continuación, se desarrolla la conciencia intrasilábica que, por lo general, se afianza alrededor de los cinco años once meses y finalmente, está la conciencia fonémica que, en la mayor parte de niños se desarrolla a la

edad de seis años (Defior y Serrano, 2011; Guarneros y Vega, 2015; Herrera y Defior, 2005; Lonigan et al., 1998; Loría, 2020; Rabazo et al., 2016). En los siguientes párrafos se presenta la trayectoria de aprendizaje de cada uno de los tipos de conciencia fonológica, desde los cuatro hasta los seis años.

En relación a la conciencia léxica, Fox y Routh (1984) y Guarneros y Vega (2015) observaron que, a la edad de *cuatro años*, los niños son capaces de segmentar oraciones en palabras e identificar el número de palabras en oraciones cortas de hasta dos palabras y con ayuda de sus palmas. Por ejemplo, Papá (aplausos) - baila (aplausos). A la edad de *cinco años*, los niños pueden realizar esta segmentación con oraciones de tres palabras, acompañada con sus palmas. A los *seis años*, realizan la segmentación de oraciones en palabras sin ayuda de sus palmas, además, pueden cambiar el orden de las palabras en una oración. Por ejemplo, la oración “Juan come la sopa” puede ser cambiada por “La sopa come Juan”.

Con respecto al desarrollo de la conciencia silábica, Corena (2016), Fox y Routh (1984) y Guarneros y Vega, (2015) reportaron que a la edad de *cuatro años*, los niños pueden segmentar palabras de dos sílabas como “ga-to” y pueden decir el nombre de un dibujo omitiendo la sílaba final, pero aún no consiguen nombrar el número de sílabas de una palabra. A los *cinco años*, los niños pueden contar las sílabas en una palabra de dos sílabas. Además, pueden pronunciar una palabra de dos sílabas segmentándola en sílabas como en “va-so”. A partir de los *seis años*, los niños pueden aislar sílabas al principio y al final de las palabras. Por ejemplo, para aislar la primera sílaba dirá “pa-to” en lugar de “zapato” y para aislar la sílaba final dirá “pa-lo” en lugar de “paloma”. Además, pueden contar las sílabas en palabras de dos y tres sílabas con ayuda de sus palmas y están en capacidad de invertir las sílabas, por ejemplo, “so-pa” en “pa-so”.

En cuanto a la conciencia intrasilábica, Fumagalli (2010) y Guarneros y Vega (2015) observaron que, a la edad de *cuatro años*, los niños pueden reconocer las palabras que riman utilizando tarjetas de dibujos. A los *cinco años*, logran identificar la rima en palabras cortas. Así, reconocen que la sílaba “la” esta en

“sala” “bala” y “mala”. A los *seis años*, los niños reconocen si dos palabras riman o no y pueden identificar el onset aunque con ciertos errores; además, pueden expresar cual es la parte de las palabras que riman. Por ejemplo, señalan que “pato” y “plato” riman porque terminan en “ato”.

Finalmente, con respecto al desarrollo de la conciencia fonémica, Guarneros y Vega (2015) observaron que, a la edad de *cuatro años*, los niños tienen dificultad para trabajar esta habilidad. A los *cinco años*, los niños logran identificar las palabras al escuchar sus sonidos, pero solo cuando las palabras tienen máximo tres sonidos como en /s/a/l/. A los *seis años*, los niños pueden separar las palabras en sus fonemas cuando las palabras tienen tres sonidos y dos de ellos son vocales. Por ejemplo, oso = /o/s/o/, sin embargo, con palabras de cuatro y cinco sonidos esta actividad resulta todavía difícil.

4. Evaluación de la conciencia fonológica

La valoración de la conciencia fonológica a temprana edad permite identificar de manera oportuna las fortalezas y debilidades presentadas por los niños en esta área, con miras a evitar posibles dificultades en el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura en la etapa escolar (Porta, 2012). La conciencia fonológica ha sido evaluada mediante varias tareas y diferentes pruebas válidas y confiables, dirigidas a niños entre 4 a 8 años. Dichas tareas evalúan uno o más tipos de conciencia fonológica y serán descritas en el resto de esta sección.

Las habilidades de conciencia léxica se evalúan, principalmente, mediante seis tipos de tareas: (1) tarea de *segmentación*, que consiste en pedirle al niño que determine el número de palabras de una oración; (2) tarea de *identificación*, que consiste en identificar palabras con diferente número de sílabas, por ejemplo, identificar palabras monosilábicas como “pan”, o palabras de dos o más sílabas como “mamá” o “cometa”; (3) tarea de *reconocimiento*, que consiste en reconocer palabras ligadas en la cinta sonora, en la que se une la última consonante de una palabra con la vocal que inicia la siguiente palabra, como en “El pájaro tenía el-ala rota”;

(4) tarea de *comparación*, que consiste en establecer una comparación entre las palabras y su representación gráfica, por ejemplo, lectura de etiquetas como “Coca-Cola”; (5) tarea de *omisión*, que consiste en repetir la frase que queda al eliminar una palabra, por ejemplo, en la oración “David come tallarín con el tenedor” se solicita que repita la oración omitiendo la palabra “tallarín”; (6) tarea de *construcción*, que consiste en construir una frase utilizando para cada palabra su propio código de pictogramas que pueden ser rayas, círculos o cuadrados (González et al., 2015; Gutiérrez y Ruiz, 2018). Entre las pruebas estandarizadas que incluyen la valoración de la conciencia léxica se encuentran la Prueba de segmentación lingüística (Orellana y Ramaciotti, 2007), la Prueba de lectura y escritura inicial (Duchimasa y Bojorque, 2020) y la Prueba de habilidades metafonológicas (Ruiz, 2000), cada una de las cuales incluye una o varias de las tareas descritas anteriormente.

Por otro lado, las habilidades de la conciencia silábica se evalúan mediante cinco tipos de tareas principales: (1) tarea de *segmentación*, que consiste en separar en sílabas cada una de las palabras escuchadas ya sea con un aplauso o dando un golpe en la mesa; (2) tarea de *identificación*, que consiste en identificar el número de sílabas que contiene una palabra, las sílabas que contienen diptongo como “vión” en “avión”, o la imagen del objeto que contiene la sílaba verbalizada por el evaluador, por ejemplo, señalar la imagen de “casa” al escuchar “sa”; (3) tarea de *inclusión*, que consiste en incluir una sílaba al centro de una palabra bisilábica, por ejemplo, incluir el sonido “sa” en “gato” lo que formaría la palabra “gasato”; (4) tarea de *omisión*, que consiste en nombrar los objetos omitiendo la sílaba señalada, sea esta la inicial, media o final, por ejemplo, nombrar las imágenes de “goma” “loma” y “puma” omitiendo la sílaba “ma”; (5) tarea de *síntesis*, que consiste en escuchar en desorden las sílabas de una palabra, luego juntarlas y decir que palabra se formó, por ejemplo, nombrar la palabra que se forma con las sílabas “pe-gro-li” (Orellana y Ramaciotti, 2007; Perea y Carreiras, 1995). Entre las pruebas estandarizadas que incluyen la valoración de la conciencia silábica se encuentran la Prueba para la evaluación del conocimiento fonológico

(Ramos y Cuadrado, 2006), la Prueba de segmentación silábica (Ruiz, 2000), la Prueba de segmentación lingüística (Orellana y Ramaciotti, 2007), la Prueba de habilidades metafonológicas (Ruiz, 2000), la Prueba de conciencia fonológica (Arias y Ávila, 2013) y la Prueba de procesamiento fonológico (Aguilar y Serra, 2010).

Por su parte, las habilidades de la conciencia intrasilábica se evalúan, principalmente, mediante tres tipos de tareas: (1) tarea de *pareación*, que consiste en identificar los sonidos de imágenes y de nombres y luego emparejar las tarjetas de acuerdo a sus terminaciones, por ejemplo, emparejar Paúl con azul; (2) tarea de *omisión*, que consiste en repetir palabras escuchadas omitiendo el primer o último sonido, por ejemplo, decir cómo suena la palabra “paloma” si se le quita el onset o la rima; (3) tarea de *comparación*, consiste en comparar los sonidos finales entre tres imágenes y seleccionar aquel que no rima o termina distinto, por ejemplo, señalar entre los dibujos de “chompa” “chispa” y “chimenea” aquel que no rima (Flórez et al., 2013). Entre las pruebas estandarizadas que incluyen la valoración de la conciencia intrasilábica se encuentran la Prueba de tríos de sílabas (Jiménez y Ortiz, 1998), la Prueba de procesamiento fonológico (Lara et al., 2007) y la Prueba de conciencia fonológica (Arias y Ávila, 2013).

Finalmente, las habilidades de la conciencia fonémica se evalúan mediante cinco tipos de tareas principales: (1) tarea de *segmentación*, que consiste en separar palabras con estructura silábica directa como “luna” en /l/u/n/a/ o palabras que incluyen grupos consonánticos como “cruz” en /c/r/u/z/; (2) tarea de *síntesis*, que consiste en descubrir la palabra luego de escuchar los sonidos aislados pronunciados por el evaluador, como r/o/s/a/; (3) tarea de *identificación*, que consiste en identificar las palabras que contienen el sonido indicado por el evaluador, por ejemplo, presentadas las imágenes de “elefante”, “cocodrilo” e “hipopótamo”, identificar aquella que empieza con /e/; (4) tarea de *adición*, que consiste en añadir a las palabras el fonema nombrado por el evaluador, por ejemplo, decir qué palabra se forma al añadir el sonido /a/ a la palabra “col”; (5) tarea

de *omisión*, que consiste en omitir el sonido indicado por el evaluador, por ejemplo, se muestra los dibujos de “avión” “aserrín” “anillo” y se solicita que se los nombre omitiendo el fonema /a/ (Cannock y Suárez, 2014; Flórez et al., 2013; Leal y Suro, 2012; Orellana y Ramaciotti, 2007; Suárez et al., 2019). Entre las pruebas estandarizadas que incluyen la valoración de la conciencia fonémica se encuentra la Prueba para la evaluación del conocimiento fonológico (Ramos y Cuadrado, 2006), la Prueba de segmentación lingüística (Orellana y Ramaciotti, 2007), la Prueba de procesamiento fonológico (Lara et al., 2007), la Prueba de habilidades metafonológicas (Ruiz, 2000), la Prueba de conciencia fonológica (Arias y Ávila, 2013), la Prueba de lectura y escritura inicial (Duchimasa y Bojorque, 2020), la Prueba de alfabetización inicial (Villalón y Rolla, 2008) y la Prueba de conciencia fonémica (Jiménez y Ortiz, 1998).

5. Actividades comúnmente implementadas para desarrollar la conciencia fonológica

La estimulación de la conciencia fonológica en edades tempranas ha sido promovida mediante la implementación de una variedad de actividades con miras a facilitar el desarrollo de habilidades fonológicas acordes a su edad, sentando así bases sólidas para el aprendizaje formal de la lectura y la escritura (Domínguez, 1994; Porta, 2012). De acuerdo a Bravo et al. (2002) estas actividades pueden ser pasivas y activas. Las actividades pasivas son aquellas que requieren que el niño identifique las diferencias fonológicas entre las unidades de lenguaje mientras que, las actividades activas son aquellas que requieren algún tipo de manipulación sobre las unidades del lenguaje como síntesis de fonemas u omisión de sílabas. Estas últimas presentan mayor grado de dificultad puesto que el niño debe estar en la capacidad no solo de reconocer las palabras, sílabas o sonidos, sino de operar sobre ellos, es decir, invertir, omitir, añadir o segmentar. A continuación, se detallan algunas actividades comúnmente implementadas para cada tipo de la conciencia fonológica. Dichas actividades se presentan según la edad de los niños y según su grado

de complejidad de las mismas, es decir, de las más simples a las más complejas. Para cada actividad se distinguen aquellas que son pasivas y aquellas que son activas.

Las actividades pasivas más comunes para trabajar la conciencia léxica a los *cuatro años* de edad son escuchar poesías e identificar si dos palabras como “pato” y “gato” significan lo mismo. En tanto que, las actividades activas más comunes son memorizar y repetir canciones cortas, trabalenguas y retahílas; definir con sus propias palabras diferentes tipos de palabras simples y familiares; y, completar oraciones con una o más palabras. Todas estas actividades facilitan en los niños la construcción gramatical de frases, con excelentes resultados en el aprendizaje del vocabulario (Ushiña, 2020). A la edad de *cinco años* se trabajan actividades pasivas como escuchar cuentos e identificar si dos palabras, como auto y carro, tienen el mismo significado. Entre las actividades activas se encuentran el leer cuentos con ayuda de imágenes grandes y el realizar juegos de intercambio verbal como los juegos de mensajería o diálogos cortos sobre disgustos y preferencias. Además, se realizan actividades de cambiar el orden de las palabras o añadir palabras al inicio, al medio o al final de una oración. Finalmente, con niños de *seis años* es común trabajar mayormente actividades de tipo activo como el juego simbólico al que acompañan con diálogos creativos. Además, pueden reclamar sus objetos personales y averiguar a quien pertenecen otros, lo que favorece el desarrollo del vocabulario y de la sintaxis básica (Carvalho y Vedana, 2009; Condemarín, 2002; Guayasamín, 2018; Nicolau, 1995).

Para fortalecer la conciencia silábica, a la edad de *cuatro años*, se sugiere iniciar el trabajo con actividades pasivas como reconocer si dos palabras terminan con la misma sílaba y, posteriormente, continuar con actividades de tipo activo como segmentar palabras en sílabas u omitir sílabas, en una palabra. También, los niños pueden ser partícipes de diálogos y pueden realizar juegos de rimas. A los *cinco años* las actividades pasivas más comunes son las de identificar

sílabas iniciales y finales, en una palabra. Entre las actividades activas más comunes a esta edad están los juegos de inversión silábica, es decir, cambiar de lugar las sílabas, por ejemplo, “ma-go” en “go-ma” y el segmentar y contar el número de sílabas que conforman las palabras. Para niños de *seis años* se proponen actividades pasivas como identificar el número de sílabas de una palabra en tiempo de reacción rápida o dar palmadas al escuchar determinada sílaba. Las actividades comunes de tipo activo a esta edad son los juegos de ritmos de palabras como el crear canciones con rimas (Bizama et al., 2013; Carrillo, 1993; Coloma et al., 2007; García, 1995; Jiménez y Ortiz, 1998).

La conciencia intrasilábica se trabaja comúnmente, a los *cuatro años*, con actividades pasivas como reconocer el onset en una serie de palabras, identificar rimas o reconocer la palabra diferente dentro de una serie. A los *cinco años* se continúa trabajando actividades pasivas como reconocer el sonido inicial y final de las palabras. A los *seis años*, se pueden incluir actividades activas para trabajar el sonido medio. Por ejemplo, cambiar el sonido /e/ por el sonido /a/ en la palabra “mesa”; además, se puede practicar rimas y versos (Bizama et al., 2013; Coloma et al., 2007; Gutiérrez y Díez, 2018).

Por último, para trabajar la conciencia fonémica con niños de *cuatro años*, se incluyen actividades pasivas como identificar un determinado sonido en palabras cortas de una o dos sílabas. A la edad de *cinco años*, se continúa trabajando actividades de tipo pasivo como identificar fonemas iniciales y finales en palabras familiares. A esta edad se pueden incluir actividades activas simples como realizar juegos para agregar o quitar fonemas de palabras cortas. Por último, para niños de *seis años* se sugieren actividades activas de manipulación de los sonidos que conforman las palabras, como aumentar, quitar e invertir fonemas en diferentes tipos de palabras (Gutiérrez y Díez, 2018; Morais, 2001).

6. Relación con la lectura y escritura

Diferentes estudios correlacionales, inferenciales y de intervención han dejado en evidencia que las habilidades de conciencia fonológica están relacionadas con el aprendizaje de la lectura y la escritura, siendo la conciencia fonémica la que mejor predice dicho aprendizaje (Bravo et al., 2002). A su vez, las habilidades de lectura y escritura han demostrado favorecer el desarrollo de la conciencia fonológica pues cuando los niños aprenden a leer y escribir incrementan su capacidad para reconocer los fonemas de las palabras (De la Calle et al., 2016; Caycho, 2011; Delgado, 2013; Gutiérrez y Díez, 2018; Jiménez et al., 2010).

Entre los estudios correlacionales que demuestran que las habilidades de conciencia fonológica se relacionan de manera positiva con el aprendizaje de la lectura y la escritura se encuentra el estudio de De la Calle et al. (2016) quienes examinaron la relación entre habilidades de conciencia fonológica y el proceso de adquisición de la lectura de un grupo de alumnos de cuatro a cinco años. Los hallazgos del estudio indicaron que las habilidades fonológicas de aislar sílabas y fonemas, contar sílabas y omitir sílabas en las palabras se relacionan positiva y significativamente con el rendimiento en lectura, sin embargo, no hubo correlación entre la identificación de rimas y el nivel de lectura de los niños. En la misma línea, Gutiérrez y Díez (2018) estudiaron la influencia de las habilidades de conciencia fonológica, incluyendo la conciencia silábica, intrasilábica y fonémica, en el desarrollo de la escritura de niños de cinco a seis años de edad. Los autores reportaron una correlación positiva entre las habilidades de conciencia fonológica evaluadas y el aprendizaje inicial del lenguaje escrito. Por otro lado, entre los estudios inferenciales está el realizado por Caycho (2011) quien analizó si algunas habilidades de conciencia fonológica evaluadas al inicio del primer grado predecían del aprendizaje de la lectura al finalizar el año escolar. El autor encontró que las habilidades fonológicas de segmentación de sílabas y de reconocimiento de rimas y del primer fonema de las palabras al inicio del primer grado fueron predictoras del desempeño en lectura al término del año escolar.

Finalmente, entre los estudios de intervención que evidencian la relación entre la conciencia fonológica y la lectura y escritura se reporta el realizado por Gutiérrez y Díez (2017) quienes implementaron un programa de estimulación que incluía habilidades de conciencia léxica, silábica, intrasilábica y fonémica. El programa tuvo como objetivo desarrollar la conciencia fonológica junto con el conocimiento alfabético. Para ello se trabajó con niños de cinco y seis años provenientes de cuatro centros educativos, dos centros fueron asignados al grupo experimental y dos al grupo control. Se realizaron 92 sesiones de 45 minutos cada una. Los resultados indicaron que el programa mejoró las habilidades de conciencia fonológica estimuladas, así como el aprendizaje de la lectura y la escritura de los niños participantes. Otro estudio de intervención lo realizaron Suárez et al. (2019) quienes implementaron un programa de estimulación de la conciencia fonológica orientado a niños preescolares de tres a cuatro años de edad.

El programa incluía actividades orientadas a estimular la sensibilidad a la rima y la sensibilidad a la segmentación de palabras en sílabas y fonemas. Aplicaron el programa a tres grupos divididos aleatoriamente, dos de estimulación y uno de lista de espera durante nueve meses, dos veces por semana. Los resultados indicaron que los niños que recibieron el programa mejoraron su habilidad para la segmentación en sílabas y fonemas de las palabras, aportando de manera significativa al aprendizaje de la lectura inicial. En la misma línea, González (1996) llevó a cabo un estudio para comprobar la importancia del conocimiento fonológico, específicamente el conocimiento silábico y el fonémico, en el aprendizaje de la lectura, en niños de primero, segundo y tercero de educación básica. El programa de intervención incluía actividades de identificación, conteo, omisión y adición de fonemas y sílabas dentro de palabras. Los hallazgos del estudio demostraron los beneficios de la estimulación de las habilidades fonológicas en el aprendizaje de la lectura, reconocimiento y comprensión de los niños que participaron en el programa.

Finalmente, Domínguez (1996) implementó un programa de enseñanza de habilidades de análisis fonológico con niños de cinco años. Para ello se trabajó con tres grupos experimentales y uno de control.

Los resultados indicaron que las habilidades de análisis fonológico especialmente las de omisión e identificación tuvieron un impacto notable en el proceso de aprendizaje de la lectura y la ortografía temprana de los niños.

7. Conclusiones

La conciencia fonológica implica un conjunto de habilidades lingüísticas que debido a su importancia para el aprendizaje de la lectura y escritura formal debe ser estimulada en edades tempranas. Al terminar el presente trabajo se ha llegado al menos a tres conclusiones. La primera es que, las habilidades tempranas de conciencia fonológica de los niños crecen notablemente durante los años preescolares. Así, mientras que los niños de cuatro años generalmente son capaces de identificar palabras en oraciones cortas y reconocer sílabas en palabras sencillas, a los seis años pueden manipular diferentes sonidos que conforman una palabra (Defior y Serrano, 2011; Guarneros y Vega, 2015; Gutiérrez y Díez, 2017, 2018). La conciencia fonológica ha sido evaluada y estimulada mediante diferentes tipos de tareas, siendo las más comunes las tareas de identificación, segmentación, unión, omisión, adición y comparación de diferentes unidades del lenguaje. Para la edad de cuatro años se prioriza el trabajo con actividades pasivas de reconocimiento e identificación que son más fáciles de trabajar, en tanto que, para niños más grandes de cinco y seis años se incluyen actividades un poco más complejas de manipulación de las unidades del lenguaje.

La segunda conclusión es que, como se ha expuesto a lo largo de este trabajo, existe una relación entre las habilidades tempranas de conciencia fonológica de los niños y sus posteriores habilidades de lectura y escritura (Reyes y Pérez, 2014; Signorini, 1998).

Afortunadamente, dichas habilidades tempranas pueden estimularse con éxito mediante programas de intervención bien desarrollados (Bizama et al., 2013).

Y, la tercera conclusión es que, en la realización de este estudio, se evidenció la falta de investigaciones sobre el desarrollo de conciencia fonológica en el contexto ecuatoriano por lo que se recomienda que futuros estudios a nivel nacional se enfoquen en investigar el desarrollo de la conciencia fonológica de los niños ecuatorianos con miras a obtener datos contextualizados que permitan tomar decisiones educativas contextualizadas para promover un aprendizaje óptimo de esta habilidad metalingüística.

Referencias:

- Aguilar, E., y Serra, M. (2010). *Análisis del retraso del habla. Protocolos de la fonética y la fonología infantil*. Barcelona: UBE.
- Arias, G. y Ávila, Y. (2013). Construcción y validación de la prueba de conciencia fonológica A & A. *Revista de investigación universitaria*, 2(1), 41-46. doi:<https://doi.org/10.17162/riu.v2i1.26>
- Bizama, M., Arancibia, B., y Saez, K. (2013). Intervención Psicopedagógica Temprana en Conciencia Fonológica como Proceso Metalingüístico a la base de la Lectura en niños de 5 a 6 años socialmente vulnerables. *Estudios pedagógicos*, 39(2), 25-39. doi:<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000200002>.
- Bradley, L. y Bryant, P. (1983). Categorizing sounds and learning to read: A causal connection. *Nature*, 301, 419-421. doi:<https://doi.org/10.1038/301419a0>
- Bravo, L., Villalón, M., y Orellana, E. (2002). La conciencia fonológica y la lectura inicial en niños que ingresan a primer año básico. *Psyche*, 11(1), 175-182.
- De la Calle, A., Aguilar, M., y Navarro, J. (2016). Desarrollo evolutivo de la conciencia fonológica. *Logopedia*, 6(1), 22-41.
- Cannock, J. y Suárez, B. (2014). Conciencia fonológica y procesos léxicos de la lectura en estudiantes de inicial 5 años y 2º grado de una institución educativa de Lima Metropolitana. *Revista de Psicología Educativa*, 2(1), 9-48. doi:<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2014.v2n1.51>
- Camargo, G., Montenegro, R., Maldonado, S., y Magzul, J. (2016). *Aprendizaje de la Lecto Escritura*. Ministerio de Educación de Guatemala.
- Carrillo, M. (1993). Desarrollo de la conciencia silábica y adquisición de la lectura (Doctoral dissertation, Universidad de Murcia).

- Carvalho, A. y Vedana, V. (2009). La representación imaginaria, los datos sensibles y los juegos de la memoria: los desafíos de campo en una etnografía sonora. *Revista Chilena de Antropología Visual* 13, 37-60.
- Casillas, Á. y Goikoetxea, E. (2007). Sílabas, principio-rima y fonema como predictores de la lectura y la escritura tempranas. *Infancia y Aprendizaje*, 30(2), 245-259. doi:https://doi.org/10.1174/021037007780705184
- Caycho, T. (2011). Conciencia Fonológica como predictor de la lectura al inicio de la escolaridad en contextos de pobreza. *UCV-SCIENTIA*, 3(1), 89-98.
- Coloma, C., Cobarrubias, I., y Barbieri, Z. (2007). Conciencia fonológica en niños preescolares de 4 y 5 años. *Revista Chilena de fonoaudiología*, 8(1), 59-69. doi:10.5354/0719-4692.2007.21382
- Condemarín, M. . (2002). Falsas concepciones sobre el lenguaje y la cultura de los niños pertenecientes a familias pobres. *Lectura y Vida*, 23(1), 16-22.
- Corena, A. (2016). Características de la evaluación en el marco lasteorías del aprendizaje. Fundación Universidad Autónoma de Colombia. *Revista Clepsidra*, 11(2), 50-67.
- Defior, S. y Serrano, F. (2011). La conciencia fonémica, aliada de la adquisición lenguaje escrito. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 31(1), 2-13. doi:https://doi.org/10.1016/S0214-4603(11)70165-6
- Defior, S. y Tudela, P. (1994). Effect of phonological training on reading and writing acquisition. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 6(3), 299-320. doi:https://doi.org/10.1007/BF01027087
- Delgado, I. (2013). *Conciencia fonológica y su influencia en la lecto-escritura en estudiantes del segundo año de educación básica de las escuelas "Une" y "José Belisario Pacheco", de la ciudad de azogues, periodo lectivo 2011-2012*. Tesis de postgrado, Universidad del Azuay, Departamento de Postgrados, Cuenca.

- Dominguez, A. (1994). Importancia de las habilidades de análisis fonológico en el aprendizaje de la lectura y de la escritura. *Estudios de Psicología*, 15(51), 59-70. doi:https://doi.org/10.1174/02109399460579853
- Domínguez, A. (1996). El desarrollo de habilidades de análisis fonológico a través de programas de enseñanza. *Infancia y aprendizaje*, 19(76), 69-81. doi:https://doi.org/10.1174/021037096762905562
- Duchimasa, F. y Bojorque, G. (2020). Validación de la Prueba de Lectura y Escritura Inicial. *PUCARA*, 1(31), 137-158.
- Flórez, R., Castro, J., y Arias, N. (2013). Propiedades psicométricas de la escala de lenguaje para preescolares (PLS-3) colombianos. *Pensamiento Psicológico*, 11(1), 131-140.
- Fox, B. y Routh, D. (1984). Phonemic analysis and synthesis as word attack skills: Revisited. *Journal of Educational Psychology*, 76(6), 1059-1064. doi:https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.6.1059
- Fumagalli, J. (2010). Conciencia fonológica y desarrollo lector. *Alfabetización Inicial*, 87, 1-24.
- García, A. (1995). La educación de la expresividad musical en el niño de educación infantil. *Ediciones Universidad de Salamanca*, 7(24), 293-306.
- González, A., García, C., y Torremocha, T. (2015). Análisis preliminar del "Programa para desarrollar la conciencia silábica en niños y niñas con déficits auditivos". *Revista de Investigación en Logopedia*, 5(1), 18-39. doi:https://doi.org/10.5209/rlog.58618
- González, M. (1996). Aprendizaje de la lectura y conocimiento fonológico: Análisis evolutivo e implicaciones educativas. *Infancia y aprendizaje*, 19(76), 97-107. doi:https://doi.org/10.1174/021037096762905580
- Guarneros, E. y Vega, L. (2015). Patrón de desarrollo de la conciencia fonológica en niños preescolares. *Revista Digital Internacional de Psicología y Cienci Social*, 1(1), 70-82. doi:DOI:10.22402/rdipycs.unam.1.1.2015.32.70-82

- Guayasamín, V. (2018). *Los trabalenguas como recurso didáctico y el desarrollo de la conciencia léxica en los niños y niñas de 4 a 5 años de la Unidad Educativa González Suárez (Bachelor's thesis)*. Universidad Técnica de Ambato, Facultad de las ciencias humanas y de la educación, Ambato.
- Gutiérrez, R. y Díez, A. (2017). Efectos de un programa de conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectura y la escritura. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(2), 30-45.
- Gutiérrez, R., y Díez, A. (2018). Conciencia Fonológica y Desarrollo Evolutivo de la Escritura en las Primeras Edades. *Educación XXI*, 21(1), 395-415. doi:10.5944/educXX1.13256
- Gutiérrez, S. y Ruiz, M. (2018). Impacto de la educación inicial y preescolar en el neurodesarrollo infantil. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 9(17), 33-51.
- Herrera, L. y Defior, S. (2005). Una aproximación al procesamiento fonológico de los niños prelectores: conciencia fonológica, memoria verbal a corto plazo y denominación. *Psykhé*, 14(2), 81-95. doi:http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282005000200007
- Jiménez, G. y Ortiz, G. (1998). *Prueba de Conciencia Fonémica. Conciencia Fonológica y aprendizaje de la lectura: teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- Jiménez, J., García, E., y Vanegas, E. (2010). Are phonological processes the same or different in low literacy adults and children with or without reading disabilities? *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 23(1), 1-18. doi:https://doi.org/10.1007/s11145-008-9146-6
- Lara, M., Aguilar, E., y Serra, M. (2007). *Prueba de procesamiento fonológico (PROFON)*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Leal, F. y Suro, J. (2012). Las tareas de conciencia fonológica en preescolar: una revisión de las pruebas empleadas en población hispanohablante. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17(54), 729-757.

- Lonigan, C., Burgess, S., Anthony, J., y Barker, T. (1998). Development of phonological sensitivity in 2 to 5 year old children. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 294-311. doi:https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.2.294
- Loría, M. (2020). Conciencia fonológica, un camino seguro hacia la lengua escrita: argumentación y estrategias. *Revista Innovaciones Educativas*, 22(32), 170-183. doi:https://doi.org/10.22458//ie.v22i32.2939
- Morais, J. (2001). *El arte de leer*. Madrid: Antonio Machado.
- Nicolau, P. (1995). Comunicación y juego. Usos del lenguaje infantil en diferentes situaciones de juego. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7(4), 29-36. doi:https://doi.org/10.1174/021470395763771837
- Orellana, E. y Ramaciotti, A. (2007). *Prueba de Segmentación Lingüística*. Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile.
- Pascual, M., Madrid, D., y Estrada, L. (2018). Factores predominantes en el aprendizaje de la iniciación a la lectura. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(79), 1121-1147.
- Perea, M. y Carreiras, M. (1995). Efectos de frecuencia silábica en tareas de identificación. *Psicológica*, 16(3), 483-496.
- Piñas, M., Mendivel, R., y Pérez, L. (2020). Phonological awareness in five-year-old boys and girls of the initial level of the district of Huancavelica, Perú. *Universidad y Sociedad*, 12(5), 27-35.
- Porta, M. (2012). Un programa de intervención pedagógica en conciencia fonológica. Efectos sobre el aprendizaje inicial de la lectura. *Revista de orientación educacional*, 26(50), 93-111.
- Quispilema, R. (2020). Guía de estrategias para la iniciación de la lectura en Educación Inicial de la Escuela Básica Patate del año lectivo 2018-2019. *ROCA*, 16(1), 311-323.
- Rabazo, M., García, M., y Sánchez, S. (2016). Exploración de la conciencia fonológica y la velocidad de nombrado en alumnos

- de 3º Educación Infantil y 1º de Educación Primaria y su relación con el aprendizaje de la lectoescritura. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 83-94. doi:<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n1.v1.271>
- Ramos, J., y Cuadrado, I. (2006). *Prueba para la Evaluación del Conocimiento Fonológico: Manual*. Madrid: EOS.
- Reyes, E., y Pérez, L. (2014). Habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura y escrita en niños preescolares. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(1), 21-35. doi:[dx.doi.org/10.12804/apl32.1.2014.02](https://doi.org/10.12804/apl32.1.2014.02)
- Ruiz, M. (2000). *La lecto-escritura: un modelo de aprendizaje significativo a partir de unidades didácticas, en el segundo ciclo de Educación Infantil*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.
- Signorini, A. (1998). La conciencia fonológica y la lectura. Teoría e investigación acerca de una relación compleja. *Lectura y vida*, 19(3), 15-22.
- Suárez, N., Sourdis, M., Lewis, S., y De los Reyes, C. (2019). Efecto de un programa de estimulación de la conciencia fonológica en niños preescolares: sensibilidad a la rima y a la segmentación. *Psicogente*, 22(42), 1-19. doi:[10.17081/psico.22.42.3508](https://doi.org/10.17081/psico.22.42.3508)
- Tunmer, W., Herriman, M., y Nesdale, A. (1988). Metalinguistic abilities and beginning reading. *Reading Research Quarterly*, 23(2), 134-158. doi:<https://doi.org/10.2307/747799>
- Ushiña, R. (2020). *La conciencia léxica a través de recursos de aprendizaje virtuales*. Tesis de Maestría, Universidad Indoamérica, Quito.
- Villalón, M. & Rolla, A. (2008). *Prueba de alfabetización inicial (PAI)*. Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.

Estrategias metacognitivas en la escritura de folletos turísticos con estudiantes de Séptimo de Básica

Metacognitive strategies in the writing of tourist brochures with Seventh Grade students

Estratégias metacognitivas na redação de folhetos turísticos com alunos da Sétimo da Básica

Narcisa de Jesús Nievecela Guamanrrigra

Universidad de Cuenca

E-mail: narcisa_nieve2005@hotmail.com

Tannia Edith Rodríguez Rodríguez

Universidad de Cuenca

E-mail: tannia.rodriguez@hotmail.com

Resumen

Esta investigación surgió de una experiencia de aula en torno a la escritura de folletos turísticos. Su punto de partida fue la observación de las dificultades que presentaba un grupo de estudiantes del séptimo de EGB en la producción de escritos de calidad, en el que se pudo ver que sus procesos escriturales no eran conscientes ni reflexivos. Con el propósito de comprender el aporte del uso de estrategias metacognitivas en el estudiantado, se planteó una investigación cualitativa, con diseño de investigación-acción que adoptó como medio de intervención la secuencia didáctica (SD). Para su implementación, se seleccionó el folleto turístico como género para ejercitar la producción escrita. Por fin, la evaluación del proceso demostró que la aplicación de estrategias metacognitivas, mediante la secuencia didáctica, no solo fortaleció la composición escrita de los estudiantes sino también incrementó su gusto por la escritura.

Palabras clave: Escritura, estrategias metacognitivas, folleto turístico, diseño de investigación acción, secuencia didáctica.

Abstract

This research emerged from a classroom experience carried out around the writing of tourist brochures. Its starting point was the observation of the difficulties that a group of seventh grade students presented in the production of quality writing. The research can be seen that the scriptural processes of students were not conscious nor reflective. It proposed an action-research design and the Didactic Sequence (DS) to understand the contribution of the use of metacognitive strategies in the improving of writing students. Next, the DS focused on the management of metacognitive strategies was implemented, selecting the tourist brochure as a genre to exercise scriptural production. Finally, the evaluation of the process showed that the application of metacognitive strategies, through DS, not only improved the written composition of students but also increased their taste for writing.

Keywords: Writing, metacognitive strategies, tourist brochure, action research design, didactic sequence.

Resumo

Esta pesquisa surgiu de uma experiência em sala de aula em torno da escrita de folheto turístico. Seu ponto de partida foi a observação das dificuldades apresentadas por um grupo de alunos do sétimo do Educação Básica na produção de escritos de qualidade, em que se observava que seus processos da escritura não eram conscientes ou reflexivos. Para compreender a contribuição do uso de estratégias metacognitivas nos alunos, foi proposta uma pesquisa qualitativa, com um projeto de pesquisa que adotou a sequência didática (SD) como meio de intervenção. Para sua implementação, o folheto turístico foi selecionado como gênero para exercer a produção escrita. Por fim, a avaliação do processo mostrou que a apli-

cação de estratégias metacognitivas, por meio da sequência didática, não só fortaleceu a composição escrita dos alunos como também aumentou seu gosto pela escrita.

Palavras chave: Redação, estratégias metacognitivas, folheto turístico, design de pesquisa de ação, sequência didática.

Recibido: 10.11.2021

Aceptado: 10.12.2021

1. Introducción

En el Ecuador, los estudiantes de EGB presentan una escritura deficiente (INEVAL, 2014). Los estudiantes quienes fueron parte de esta investigación obtuvieron un promedio más bajo en esta área que en otras (Informe Académico, Unidad Educativa Ciudad de Cuenca, 2019). Esto se debe a que los procesos de aprendizaje, en general, y los de escritura, en particular, no se están llevando a cabo mediante estrategias que regulen el monitoreo de los procesos cognitivos de escritura (Valenzuela, 2019). En este contexto, cupo preguntar: ¿Qué aportaría la aplicación de estrategias metacognitivas en la escritura de los estudiantes del séptimo de EGB de la Unidad Educativa Ciudad de Cuenca en el año lectivo 2019-2020?

En los últimos 60 años, el estudio de la escritura ha sido abordado desde una variedad de enfoques conceptuales y metodológicos (Camps, 2013). Sin embargo, los más relevantes están relacionados con el socio-constructivismo. Desde este enfoque, se sientan las bases teóricas en las fuentes sobre las estrategias metacognitivas aplicadas a la escritura; y se mira la escritura del folleto turístico como un género discursivo contextualizado en la realidad circundante de los estudiantes. El marco principal de la perspectiva socio-cognitiva es el constructivismo que considera al sujeto en interacción con el objeto de conocimiento (Piaget, 1999) y con los otros (Vigostky, 1997).

Flower y Hayes (1981) proponen la Teoría de la redacción como proceso cognitivo en el que intervienen el ambiente de trabajo, la memoria a largo plazo y los procesos de escritura. El ambiente de trabajo determina socioculturalmente al escribano, al menos, en tres círculos concéntricos: ámbito cultural, contexto de producción y contexto individual (DIDACTEXT, 2003). La memoria a largo plazo tiene relación con el primer elemento pues la escritura no solo depende de los hábitos que ha adquirido el escritor, sino que también está determinada por sus vivencias personales y sociales. Por último, la escritura es una actividad en la que se integran tanto procesos mecánicos simples como la caligrafía, reglas gramaticales, ortografía, etc., como procesos mentales complejos como la reflexión, la planificación y desarrollo de ideas etc. (Cassany 1989). De este modo, la escritura en sí es un proceso secuencial ordenado de operaciones que se interrelacionan de forma recursiva (Camps 1993, 1997).

También, en enfoque que estudia la escritura en las disciplinas surge a partir de la teoría sociocognitiva y se centra en la escritura de los géneros discursivos (Mastecero, 2017). Si bien, el estudio sistematizado sobre los orígenes de los géneros discursivos fue propuesto por Bajtín en 1978 y desarrollado también, luego, por autores como Swales (1990) y Bhatia (1993), en las últimas tres décadas, a partir de la divulgación de los temas relacionados a los géneros y colonias de géneros (Carlino, 2005, 2012; Parodi, 2015), ha cobrado mayor fuerza. El antecedente de todos estos estudios es la reforma pedagógica Writing Across the Curriculum (WAC) que plantea la escritura como herramienta para aprender en cada área curricular (Rosli, 2016). Este dio relevancia al propósito de la escritura (Carlino, 2012) considerando que el discurso es una actividad socio-cognitiva y discursiva (Camps y Castelló, 2013).

La escritura es un proceso social, porque se refiere a todos los posibles usos del lenguaje humano; y es cognitivo, porque el escritor realiza procesos mentales al redactar. Los géneros discursivos son el resultado del uso del lenguaje en diferentes ámbitos; y, ya que la escritura es una actividad social, los productos que surgen de ella son variados. La recu-

rrencia de situaciones en las que se produce la escritura da lugar a los géneros discursivos que, a su vez, se clasifican en primarios -los de la comunicación oral espontánea- y secundarios -los relativos a las distintas actividades humanas- (Parodi, 2015).

2. Metodología

La metodología de este estudio de enfoque cualitativo es un diseño de Investigación-Acción relacionado al paradigma interpretativo. Como todo diseño IA, está conformado por tres fases (Hernández Sampieri et al., 2014): el ver, en el que se planteó el problema; el pensar, en el que -con base en los datos recolectados- se diseñó una secuencia didáctica; el actuar, en el que se implementó dicha secuencia didáctica. Finalmente, se realizó la evaluación del proceso y la presentación de los resultados a través de una narrativa pedagógica.

2.1. Detectar el problema de investigación y diagnosticarlo

El problema surgió a partir de una experiencia docente en el área de Lengua y Literatura con estudiantes de séptimo de EGB en la Unidad Educativa Ciudad de Cuenca durante el lectivo 2019-2020. Se observó deficiencias en la producción escrita de dicho grupo de estudiantes. Con la finalidad de profundizar y delimitar el problema identificado, se llevó a cabo la primera inmersión en el campo de estudio, mediante la construcción de una lectura etnográfica del contexto (Bernal, 2010) y el análisis de los escritos producidos por los estudiantes. Además, se les aplicó un cuestionario en el que se combinó siete preguntas abiertas y cinco cerradas. Las preguntas abiertas permitieron indagar qué opiniones tenían los estudiantes sobre los procesos de escritura. Las preguntas cerradas se enfocaron en diagnosticar su conocimiento en cuanto al contenido y forma de un folleto turístico.

2.2. Implementación de la secuencia didáctica

La secuencia didáctica es la organización de una serie de actividades de aprendizaje ordenadas entre sí (Díaz Barriga, 2013). Actualmente, es el principal dispositivo con el se trabaja la escritura de los géneros textuales (García- Azkoaga y Manterola, 2016, 47). Su uso garantizó la práctica de cada uno de los subprocesos de la escritura: planificación, textualización y revisión, propuestos por Flower y Hayes (1996). En su desarrollo, los estudiantes recuperaron nociones previas que, luego, vincularon a situaciones problemáticas y a contextos reales y con los contenidos teóricos del género discursivo que aprendieron.

La organización de la secuencia didáctica se estableció en tres tipos de actividades: de apertura, de desarrollo y de cierre (Díaz Barriga, 2013). Estas fases se planificaron para ser ejecutadas en 16 periodos de 45 minutos cada sesión. En las actividades de apertura, se presentó un problema que constituyó un reto intelectual para los estudiantes. En las actividades de desarrollo, los estudiantes promovieron una interacción entre sus conocimientos previos, la nueva información y el referente contextual. Por su parte, la docente realizó una breve exposición sobre los principales conceptos y teorías del folleto turístico; explicó el manejo de las estrategias metacognitivas; y guió el desarrollo del trabajo intelectual de los estudiantes. Con las actividades de cierre, el estudiante reelaboró la estructura conceptual sobre el folleto turístico y se socializó el trabajo con la comunidad educativa.

Las sesiones se llevaron a cabo de manera virtual mediante la aplicación *Zoom* y se trabajó con herramientas como *Google Docs*, *Drive* y correos electrónicos para la entrega y recepción de las actividades. La fase de revisión de los borradores del folleto se realizó en grupos de tres a cuatro estudiantes que se formaron bajo el criterio de coincidencia de horario de los estudiantes para conectarse.

La técnica de registro de datos fue la observación directa y su apunte en diario de campo. La observación permitió identificar las dificultades y los avances que los estudiantes presentaban al aplicar estrategias metacognitivas en su proceso de escritura para poder tomar decisiones oportunas relativas al desarrollo de la intervención.

2.3. Evaluar los resultados

A más de los datos recogidos en la encuesta inicial, los documentos elaborados por los estudiantes (folletos turísticos) durante el proceso de la aplicación del plan de intervención y una encuesta final por medio de la aplicación *Google Forms* fueron los instrumentos que facilitaron analizar la evolución del lenguaje escrito y gráfico de los participantes.

3. Resultados y discusión

3.1. Diagnóstico inicial

Para establecer los elementos concretos que afectaban puntualmente el proceso de producción escrita en el grupo de estudiantes, en primer lugar, se aplicó una encuesta conformada por un total de 12 preguntas cuya finalidad fue establecer el grado de interés de los estudiantes hacia la práctica escritural y cómo ellos creían que el desarrollo de las destrezas escriturales impactaba sobre su vida académica y cotidiana.

Así, se constató que únicamente una pequeña parte de los estudiantes (15%) prefería realizar actividades de lectura y escritura como procesos de aprendizaje.

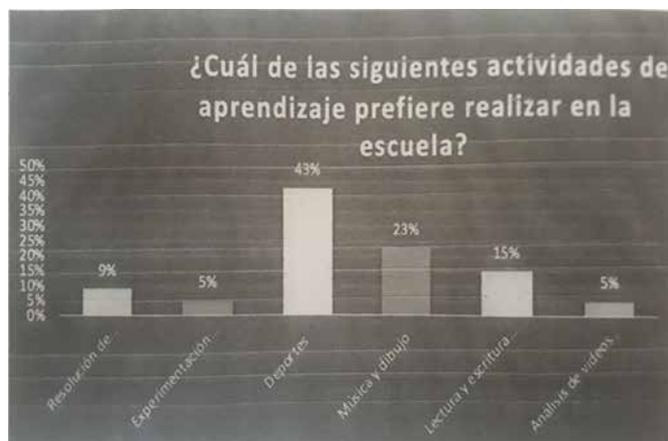


Fig. 1: Actividades de aprendizaje según el grado de interés de los alumnos.
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la encuesta aplicada

La mayor parte se inclinaba por los deportes (43%) y los demás, por otro tipo de actividades, como lo muestra la figura 1. Por lo mismo, no llama la atención que más de la mitad del grupo de estudiantes considerara la escritura como una actividad agotadora, sin sentido ni propósitos reales. Esta percepción sobre la escritura no era muy diferente para quienes contestaron que sí les gustaba escribir (45%) como para quienes contestaron que no (55%); porque ninguno de los dos grupos veía a la escritura como una actividad divertida, creativa que permita el desarrollo personal del que escribe o con sentido más allá de sus necesidades académicas, según los argumentos que consignaron en sus respuestas. Los estudiantes valoraban la escritura como un mecanismo para guardar información en el que se deben cuidar aspectos como la ortografía o caligrafía, antes que la redacción y el contenido.

Por otro lado, el 68% de los estudiantes estuvo de acuerdo en que en su institución sí se promovía la escritura en las diferentes asignaturas, mientras que el 23% no contestó, y otra minoría (5%) respondió que

no. Sin embargo, las justificaciones dadas a las respuestas permiten señalar que para ellos escribir es sinónimo de copiar, tomar dictados o cumplir con tareas de las diferentes asignaturas de estudio. Ninguno pensaba en la escritura como un proceso cuya práctica facilita el desarrollo de su pensamiento y ampliara su horizonte de vida.

Cuando se les preguntó a los estudiantes qué actividades de escritura se les pedía realizar siempre o frecuentemente, respondieron que los docentes privilegian prácticas de escritura en las que tienen que escribir muy poco, como cuestionarios (73%) y ejercicios de competencia (68%). En cambio, los ejercicios de escritura que les resultaban más atractivos a este grupo de estudiantes eran los organizadores gráficos (25%) y la escritura de géneros textuales (21%) que, contradictoriamente, realizaban muy poco (figura 2). Esto permite observar que los docentes no han sacado ventaja del interés de los estudiantes para motivar su aprendizaje.

A esto, se suma el hecho de que las actividades que solicitan los docentes y que incluyen una escritura más extensa son simples copios de otros textos. Así los estudiantes contestaron que los docentes les pedían hacer con frecuencia copia de otros textos (63%) e investigaciones (77%). De estas últimas, cabe señalar que los estudiantes llaman investigación a la búsqueda y copia textual de un tema determinado en internet.

En cuanto al contenido del género folleto turístico, se comprobó que un 95% de los estudiantes habían leído, por lo menos una vez, un folleto turístico. Si bien, los conocimientos de los estudiantes no estaban alejados de una descripción general y del propósito comunicativo del género, no evidenciaban una concepción detallada de las relaciones semióticas y textuales que lo caracterizan y que son: el contexto en el que circula, audiencia a la que va dirigido, el uso y la relación de gráficos que se hace en él, el uso del color, tipografía, etc., y la tipología textual que se utiliza para organizar el discurso (Parodi, 2015).

Por último, los estudiantes relacionaban al folleto turístico con textos instructivos, descriptivos, narrativos y expresivos; pero no lo relacionaban con los textos argumentativos. Más del 70% de los estudiantes afirmaron que conocían los textos argumentativos, narrativos e instructivos. Sin embargo, la generalidad de ellos no reconoció que el folleto turístico se caracteriza por su estilo promocional, en el que se combinan textos descriptivos, instructivos y persuasivos (Calvin, 2010).

Además, llama la atención que la mayoría de los estudiantes no justificara sus respuestas y aquellos que sí lo hicieron atribuyeron una sola tipología al género, por lo que se deduce que los conocimientos sobre tipología textual de los estudiantes no eran realmente significativos: el uso y reconocimiento de la tipología textual entre estos estudiantes eran mecánicos, irreflexivos y sin utilidad en la práctica discursiva.

Por otra parte, se interrogó a los estudiantes sobre si habían escrito las formas textuales que decían conocer. El resultado fue que el porcentaje de aquellos que dijeron tener experiencia escribiendo esos textos fue menor (53%) que el porcentaje de los que dijeron conocerlos (65%). Esto implica que los estudiantes conocen la tipología a través de la lectura y, muy poco, a través de la práctica de la escritura. Esto evidenció la necesidad de un proceso didáctico enfocado en un cambio de concepción sobre la escritura, los objetos sobre los que se escriben y, por ende, la formación de los aprendices. Es decir que, a más de los elementos textuales, se debe enseñar a los estudiantes, los propósitos sociales y comunicativos de la escritura. Esta perspectiva que implica el estudio de los géneros discursivos (Mostacero, 2017) orientó el plan de mejoramiento (SD) de esta investigación.

3.2. Intervención y sistematización del proceso: la secuencia didáctica y sus fases

3.2.1. Fase I: Activación de conocimientos previos

Las estrategias metacognitivas inician cuando se propone un reto al estudiante (Flower y Hayes, 1996). Este reto inició cuando, luego de haber ejecutado su primer escrito, se socializó la evaluación de sus textos, pues ella evidenció el desconocimiento de estrategias como la planificación de escritura, la elaboración de borradores, la lectura y relectura para identificar errores, etc. Se realizó un análisis conjunto de la forma en cómo procedieron los estudiantes al redactar sus escritos, lo cual les permitió la tomar conciencia sobre las fortalezas y debilidades de sus propios procesos escriturales e iniciaron el reto de escribir un nuevo texto.

3.2.2. Fase II: Actividades de apertura

La aplicación de la SD implicó, en primer lugar, un análisis grupal sobre los trabajos realizados en la primera fase. La evaluación colectiva de los escritos involucró a los estudiantes en experiencias de evaluación formativa. De esta manera, la evaluación y la observación de los escritos, no fue únicamente labor docente, sino también producto de la apreciación compartida con los estudiantes. Se tomó, como ejemplo, uno de los escritos de los estudiantes y se proyectó para toda la clase. Mediante preguntas reflexivas se cuestionó a los estudiantes si el producto presentado ya estaba listo para ser publicado. Las repuestas más comunes de los participantes fueron: “No se puede publicar porque falta colores, está muy sencillo”, “Hay palabras mal escritas”, “Estéticamente no es un folleto, le falta algunas partes”, “Le falta dibujos”, etc.

El éxito de esta actividad es el resultado de la habilidad para identificar errores de manera reflexiva que los estudiantes desarrollaron a partir del primer análisis de sus escritos diagnósticos. Esto permitió deducir la gran utilidad de promover el uso consciente y autónomo de estrategias metacognitivas de

revisión (Flower y Hayes, 1996; Camps, 1993) para el mejoramiento del producto escrito y el incremento del grado de motivación a la hora de escribir.

3.2.3. *Fase III: actividades de desarrollo*

Estas actividades permitieron el análisis del manejo de los elementos semióticos que caracterizan al folleto turístico como género discursivo y de la aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas en los procesos de producción y revisión de folletos turísticos. Esta fase, a la vez, está conformada por tres subfases: leer para escribir, hablar para escribir y escribimos juntos.

Leer para escribir

Ya que “la lectura y la escritura van de la mano: ambas constituyen la clave principal para adquirir y asimilar conocimientos” (Jarpa, 2012, p.65), la exploración de conocimientos previos se realizó a partir de la lectura de un ejemplo de folleto turístico, “Ecuador, un rincón turístico”. Para esto, se formó aleatoriamente equipos de trabajo usando la aplicación Zoom. Se escogió trabajar con dicho texto porque responde a las características prototípicas del género: el contenido está relacionado con el título y las imágenes, que remiten al lugar que se promociona; el propósito comunicativo y el remitente están asociados al hecho turístico; hay congruencia entre el sistema semiótico y el verbal usados para el fin: (Alexepoulou, 2011; Parodi, 2015).

Una vez culminada la tarea de lectura, mediante una lluvia de ideas, enumeraron los elementos del folleto turístico. Esta actividad y las fases llevadas a cabo dentro de la experiencia de lectura, permitieron el conocimiento y aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas, mismas que a la vez, dieron paso a la activación de los conocimientos previos de los estudiantes mediante las estrategias de comprensión-subrayado, apuntes en el texto, toma de notas e identificación de las características más importantes del documento.

Hablar para escribir

Por medio de un coloquio, los estudiantes expusieron las respuestas del análisis del folleto. Como resultado, se obtuvo un cuadro general que puso a la vista los elementos más característicos del género. A partir de esta información, se reforzó su conocimiento acerca del contenidos y características textuales del folleto. Luego de considerar que la conceptualización del género había sido captada satisfactoriamente, los dicentes expusieron de forma verbal los procesos y elementos que aplicarían en la elaboración de su folleto turístico. Se pudo comprobar que, a partir de este ejercicio, su concepción sobre la escritura se había modificado: ya no la pensaban como una acción mecánica sino como un proceso reflexivo, organizado y que requiere una investigación previa. Solo entonces, se pensó que era hora de dotarlos de herramientas o estrategias para mejorar sus escritos.

Escribimos juntos

Esta etapa estuvo encauzada hacia la enseñanza y aplicación de estrategias didácticas para la composición de textos con base en los procesos principales: planificación, textualización y revisión (Flower y Hayes, 1996; Camps, 1993). La planificación se enfocó en la búsqueda de estrategias como la generación de ideas en torno al tema seleccionado, búsqueda de fuentes de información, definición de qué, cómo, para qué, para quién se va a escribir. Se promovió el interés y la participación activa de los escolares para que fueran ellos los protagonistas del acto de redactar. Como producto de este ejercicio, se generaron organizadores gráficos que los ayudaron a centrarse en los aspectos que querían abordar y a hacer el acopio de la información necesaria para la escritura del folleto.

De nuevo se vincularon los procesos de lectura y de escritura. En esta ocasión, la lectura, permitió a los educandos identificar datos para ampliar la información que ya conocían. A la vez, este proceso permitió

poner en juego estrategias metacognitivas, partiendo del planteamiento del objetivo comunicativo. A partir de allí, los estudiantes seleccionaron los datos que giraban en torno a los temas de la información más relevante sobre su comunidad, descripciones, fotografías, direcciones, etc.

Así comenzaron la redacción de los escritos de acuerdo a la información sobre sus comunidades que ellos consideraron que se debía dar a conocer. En esta fase, previamente, la docente explicó en qué consistía el organizar las ideas en un gráfico que las registrara mediante la técnica de lluvia de ideas. Esto posibilitó a los estudiantes elegir ellos mismos la estrategia que mejor se acoplaba a sus intereses o posibilidades de generar ideas. Una vez obtenida y registrada la información, se procedió a la producción del documento que corresponde a la siguiente subfase del proceso de escritura: textualización o redacción.

Textualización o redacción

Este proceso tuvo dos propósitos: que los estudiantes tomaran conciencia de los subprocesos que la composición escrita demanda y que su uso de estrategias les permitiera organizar los escritos y superar dificultades asociadas a la estructura del folleto. A esta altura del proyecto, los docentes tenían claro que su documento debía cumplir con unos requisitos comunicativos, lingüísticos y gramaticales propios del género. Y que debían hacerlo con un léxico claro, buena ortografía, relación adecuada de los elementos semióticos y verbales. De esta manera, se generó un primer borrador hecho en cartulina formato A4. Los estudiantes realizaron los dobleces necesarios, hasta que el tríptico tomó forma. Luego, se pudo observar que las ideas registradas en la lluvia de ideas y organizadores gráficos se iban anotando en las diferentes páginas del folleto o desechando, según, consideraban que tenían o no relación con lo que querían escribir.

Así surgían diálogos en los que la docente buscaba confirmar de manera explícita lo que estaba sucediendo. Por ejemplo, la docente preguntó: “¿Por qué está tachando ideas de su organizador gráfico?” y el estudiante respondió: “Profe, porque no me sirve, se ha repetido la idea y las otras [...]son descripciones de muchos lugares de mi parroquia, pero decidí hablar solo de uno de ellos”. El diálogo evidencia lo que suponía la docente: han entrado en juego paralelamente los tres procesos de escritura: mientras el estudiante textualiza, realiza un proceso de revisión de la información que posee, y regresa a la planificación para concretar el tema: “decidí hablar solo de uno de ellos”.

La principal estrategia de escritura utilizada en esta fase fue la reflexión sobre el propio proceso escritural a través del uso de una rejilla de autoevaluación que permitió mejorar la calidad de sus escritos. Dicha rejilla se obtuvo de la elaboración conjunta a partir de una existente. Para su elaboración, se analizaron los criterios con los que se iba a evaluar los textos finales.

Si bien, en esta etapa, se procedió a dar mayor énfasis a la redacción, el proceso de textualización no inició en ella: los estudiantes la habían estado ejecutando desde la fase misma del diagnóstico, con las actividades de apertura y la planificación. Ya lo manifestó Camps (2013), los procesos de escritura son recursivos, no se realizan de manera lineal, sino más bien, de acuerdo a las necesidades del escritor.

3.2.4. Revisión y exposición en público

La generación de los borradores fue un acto consciente y reflexivo en el que se observó que los estudiantes utilizaban la rejilla de autoevaluación mientras realizaban sus escritos. Borraban, tachaban y, en ocasiones, arrugaban la hoja que contenía su escrito en forma de bolita, para desecharla. Todo esto, como signo de que reconocían errores y los corregían. En otros casos, leían en voz alta un fragmento o describían el dibujo que habían realizado o estaban por graficar, para que la docente les diera el

visto bueno. Sin embargo, eran sus compañeros quienes más intervenían, daban su punto de vista y aprobaban o recomendaban qué información o elemento sería más adecuado consignar. Estas acciones demostraron la forma en la que la autorregulación mejoraba su desempeño a medida en la que se iba construyendo su texto.

Durante este momento, los estudiantes tuvieron la oportunidad de elaborar dos borradores y el texto final. Los primeros fueron el producto de una autoevaluación; el segundo, de la heteroevaluación realizada por la docente que llevó a la terminación del documento final. Aunque no se había planificado, también se realizó una coevaluación entre compañeros. Este hecho se suscitó cuando los estudiantes intervinieron para dar criterios respecto a la información que necesitaba quien consultaba en voz alta, o cuando alguien estaba en duda si la consignación de algún dato era correcta o incorrecta. Se observaba que, en algunos casos, el compañero que iba a dar su criterio miraba rápidamente la lista de control.

Los borradores de los textos, aunque aún presentaban algunos defectos, permitieron la reflexión de los estudiantes sobre su rol de escritores. Estos borradores se efectuaron en la medida en la que los estudiantes generaban ideas, las escribían, revisaban la lista de control y verificaban la pertinencia del escrito. La revisión del segundo borrador ejecutado por la docente dio paso al producto final, cuyo proceso de elaboración se describe en la siguiente fase correspondiente a las actividades de cierre.

3.2.5. Fase IV: Actividades de cierre

El producto final consistió en la elaboración de un folleto utilizando la tecnología y poniendo en juego su creatividad. Las herramientas digitales que se utilizaron fueron Word o Google Docs. Los representantes orientaron también el aprendizaje de los estudiantes en el manejo de estas aplicaciones.

Aquí se originó un nuevo momento de búsqueda de información que estuvo tendiente a aclarar dudas acerca de las plataformas virtuales y medios digitales.

Los estudiantes tomaron sus propias decisiones teniendo en cuenta sus posibilidades, evaluaron la pertinencia de las mismas, propusieron alternativas ante las dificultades presentadas, etc. Luego de concretar tales detalles y teniendo los escritos revisados, corregidos y completados procedieron a la presentación. El trabajo se caracterizó por la originalidad de un escrito embellecido y acorde a las características del género. No obstante, su trabajo no mejoró notablemente en aspectos formales básicos como ortografía y puntuación, incorporación de explicaciones, ejemplos, comparaciones, etc. Aún se evidenciaron vacíos especialmente en el uso de conectores, entre otros aspectos.

3.3. Evaluación de resultados

La evaluación se llevó a cabo mediante la triangulación de datos obtenidos en la etapa diagnóstica, encuestas y el producto final. En cuanto a la primera categoría de análisis, que corresponde a las destrezas en la escritura, según los resultados arrojados de la encuesta final, se dio un ligero aumento del 12%. Este aumento del 15% al 27% es importante si se considera que la intervención duró solo 16 semanas.

Por otra parte, en cuanto tiene que ver con las percepciones sobre la lectura y la escritura, la totalidad de los estudiantes dijeron que la escritura les era útil más allá de estudiar “Lenguaje”; mientras que al inicio algunos no reconocían dicha utilidad. Se apreció, además, que los estudiantes, además de identificar el lenguaje como herramienta de aprendizaje y comunicación, ahora lo situaron como un medio útil para resolver tareas de la vida diaria y para su desarrollo profesional en el futuro.

La secuencia que se implementó elevó el grado de interés y motivación por la escritura de forma que en la última encuesta el 90% de los estudiantes contestó que sí al preguntarles si les gustaba escribir. Luego de la intervención, los estudiantes ven la práctica de escritura como actividad que les “permite abrir la imaginación”, “generar ideas”, “reflexionar e incrementar el conocimiento”. En síntesis, piensan que “es una herramienta útil para toda la vida”. Estas percepciones aparecieron luego de la aplicación de estrategias metacognitivas aplicadas a la enseñanza de la escritura mediante la elaboración de géneros discursivos.

Este es el resultado de haberlos hecho partícipes de una práctica escritural encaminada a resolver un problema social (aportar de manera indirecta en reestablecer la economía de sus comunidades) y personal (superar sus dificultades de escritura). Ya lo afirmó Hayes (1996), la enseñanza de los procesos de escritura, para que sea significativa para el estudiante, tiene que estar relacionada con la resolución de una problemática.

Por otra parte, en la escritura del folleto turístico, se llevó a cabo el proceso de relacionar elementos semióticos y verbales (Parodi, 2015). Esto implicó poner en juego su creatividad -“abrir la imaginación”- para vincular imágenes, estadísticas, colores, diferentes fuentes y tamaños de letra, con el propósito comunicativo planteado en el sistema verbal (textos instructivos, persuasivos y descriptivos). Esta gama de posibilidades estratégicas permitió despertar el interés (gusto) por la escritura en los dicentes. Es notorio, además, que su preferencia por los organizadores gráficos en un 50% en la fase diagnóstica no había variado con la intervención. Simplemente, este gusto aportó a incrementar su motivación por la escritura de géneros (45,5%) la que sí se incrementó como lo muestra la figura 3.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la encuesta aplicada

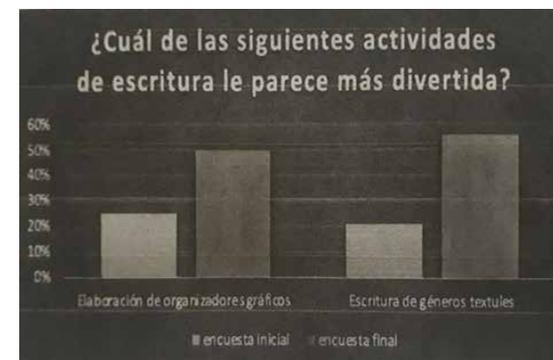


Fig. 2: Grado de preferencia de los estudiantes por diferentes actividades de escritura al final del proyecto.

El 70% de los estudiantes ampliaron su conocimiento sobre el género folleto turístico luego de la aplicación de la SD. La información emitida por los estudiantes en la encuesta ya no es básica, sino que describen perfectamente su tipología como un texto instructivo, descriptivo y argumentativo. Entienden que el folleto turístico tiene que persuadir a los turistas e informar cómo es el lugar y dar indicaciones de cómo llegar a él. Por otra parte, enumeraron el uso de elementos semióticos como mapas, gráficos, colores, paratextos etc. que componen el género.

Ahora bien, en el producto final se observó que, luego de la intervención, la mayoría de estudiantes relacionan correctamente los elementos del sistema semiótico (dibujos, colores, matemáticas, marcas gráficas, etc.) con el sistema verbal (texto descriptivo, persuasivo e instructivo). De esta manera, se logró coherencia y cohesión entre el nivel textual y paratextual. Por otra parte, tanto el texto descriptivo y persuasivo son correctamente elaborados con base en sus características textuales. Sin embargo, la mayoría de estudiantes no lograron elaborar textos instructivos de manera correcta o mucho de ellos no lo hacen aún. La escritura es un proceso que requiere de un ejercicio constante y continuo. Finalmente, en cuanto al manejo de conectores, el nivel ortográfico y de puntuación, los estudiantes presentaron una leve evolución.

Finalmente, en el manejo de estrategias metacognitivas en el proceso de aplicación de la SD, se puede ver que los estudiantes se apoderaron de estos recursos estratégicos. Se observa el uso continuo y persistente de organizadores gráficos o lluvia de ideas en el proceso de generar ideas, elaborar borradores y manejar una lista de control. Es decir, aplicaron constantemente los procesos de planificar, textualizar y revisar. Así, el texto final fue producto de un proceso y no de la elaboración del documento, escrito en una única vez. De cierta manera, se pudo constatar que los estudiantes tomaron conciencia de la importancia del manejo de las estrategias metacognitivas que les permitieron mejorar sus escritos.

Tanto lo que se observó en el proceso, así como la información obtenida en sus respuestas de la encuesta final, ante la pregunta: ¿Qué pasos siguen para realizar un escrito?, muestran que los estudiantes describieron pasos concretos: “1. Búsqueda del texto que vamos a redactar. 2. Lluvia de ideas. 3. Hacer nuestro primer borrador. 4. en el segundo borrador corregiremos y ordenaremos la información. 5. elaboro mi trabajo”. Como esta descripción, también se despliegan otras respuestas similares que dan cuenta de la interiorización del manejo de la lluvia de ideas, el uso del organizador gráfico, la realización de borradores y, finalmente, la elaboración de una versión final del folleto u otro texto.

Sin embargo, en ninguna de las respuestas se mencionaron el uso de la lista de control y del proceso de planificación. Mas, cuando se les consultó en qué momento utilizaron la lista de control, la mitad de los estudiantes, señalaron que fue en la revisión y un pequeño número señaló que en las tres fases (planificación, redacción y revisión). En resumen, podemos decir que la aplicación de estrategias metacognitivas en la escritura de géneros discursivos tiene una gran potencialidad para incidir en el mejoramiento de la escritura de los estudiantes del Séptimo de Básica. En este grupo concreto ha generado algunos cambios en la calidad de escritos de los estudiantes y ha incidido de forma determinante en el incremento de la motivación que los impulsa en su uso del lenguaje.

Conclusiones

— Las estrategias metacognitivas no solo aportaron significativamente al fortalecimiento de la producción escrita de folletos turísticos entre los participantes de esta investigación sino, también, puso en juego los diferentes potenciales tanto cognitivos, sociales y lingüísticos de los escritores (Parodi, 2015).

— La secuencia didáctica como esquema metodológico permitió el análisis de la escritura de los estudiantes como proceso en cada una de las fases de la investigación. Esto facilitó la toma de decisiones oportunas que permitieron que la investigación, a pesar del confinamiento por la Pandemia de Covid 19, llegara a su buen término.

— El tratamiento de la escritura desde la producción del folleto turístico aportó a cualificar los escritos y a despertar el interés escritural y la creatividad entre ellos, porque se basó en una problemática relativa a su contexto actual. Este hecho despertó la necesidad de escribir y, de interactuar con una herramienta de carácter social como lo es el folleto turístico, no solo en el contexto escolar, sino también en su vida diaria (Camps, 2013; Parodi, 2015).

— El folleto turístico tiene difusión social, es atractivo y contiene los elementos esenciales de escritura que se deben aprender en la etapa escolar. Aunque, al inicio de la implementación, los conocimientos de los estudiantes sobre el género eran deficientes, luego de la implementación de la SD, estaban conscientes de su rol activo en la interacción comunicativa, las prácticas discursivas y en la búsqueda del cumplimiento de los propósitos de la producción de dicho género (Carlino, 2012; Parodi, 2015). Esto se logró gracias a la organización, revisión y reestructuración constante de estos elementos que realizaron los estudiantes sobre el documento (Flower y Hayes, 1996).

— La práctica de la escritura, desde la lectura y la expresión oral, permitió experimentar la aplicación de las destrezas lingüísticas como un todo puesto al servicio de la consecución del ejercicio escritural. Por ello, introducir actividades de lectura y de oralidad antes de incursionar en el desarrollo de la composición escrita, fue una estrategia que permitió, por un lado, concientizar a los estudiantes de que éstos son procesos complementarios (Guasch, 2002; Jarpa, 2012); y, por otro lado, valorar la lectura y la oralidad como fuente de enriquecimiento lexical y de adquisición de conocimientos.

— Los estudiantes comprendieron que los documentos que circulan en su contexto escolar y social están compuestos no solo por elementos verbales, sino también por elementos semióticos (gráficos, colores, números, etc.) (Parodi, 2015); y que estos deben relacionarse adecuadamente y en consideración de sus componentes contextuales de acuerdo al propósito comunicativo para lograr la coherencia y cohesión efectiva del mensaje (Alexopoulou, 2011).

— Otro logro fue que, durante la ejecución del proceso, los estudiantes valoraron el aprendizaje de los contenidos de las otras áreas de estudio, ya que para la producción del folleto turístico fue necesario conocer más allá de los contenidos de Lengua y Literatura y poner en juego sus destrezas lingüísticas para hacer significativos los contenidos de otras asignaturas.

— El impacto de la investigación tuvo tres direcciones: primero, el grupo de estudiantes intervenido; la labor educativa de la docente investigadora quien, con base en este estudio, transformó los diseños de sus estrategias didácticas; y el cuerpo docente de todas las áreas de estudio de la institución intervenida porque se ha abierto un nuevo camino en el tratamiento didáctico de la escritura, con miras a que su práctica cruce las barreras del ámbito escolar y sea una herramienta útil para la convivencia social.

Referencias:

- Alexopoulou, A. (2011). El enfoque basado en los géneros textuales y la evaluación de la competencia discursiva. Athenas: Universidad Nacional y Kapodistriaca. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0097.pdf
- Bhatia, V.K. (1993). *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. London: Longman.
- Bernal, César A. (2010). *Metodología de la Investigación*. (3 ed.). Colombia: Pearson Educación.
- Calvin, M. (2010). Los géneros discursivos en la lengua del turismo: una propuesta de clasificación. *Ibérica, Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos*. 19 (19) 9-32. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2870/287024099002>.
- Camps, A. (1997). Escribir. La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Signos. Teoría y práctica de la educación* (20)20-33. https://ddd.uab.cat/pub/artpub/1993/164812/cuaped_a1993m7n216p19.pdf
- Camps, A. (2013). Texto, proceso, contexto, actividad discursiva: punto de vista diverso sobre la actividad de aprender y enseñar a escribir. En Camps, A., *Secuencias Didácticas para aprender a escribir*. p. 13-17. Barceloana: GRAO.
- Camps, A. y Castelló, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista dedocencia Universitaria*. 11 (1), 17-36. <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/5590>.
- Carlino, P. (2012). Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad y un addenda. *Lectura y Vida*, 1 (1), 8-21. <https://www.academica.org/paula.carlino/185>.
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- Díaz Barriga, A. (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

- DIDACTEXT (2003). Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 15, p. 77-104.
- Flower, L., y Hayes, J. (1981). Una teoría del proceso cognitivo de la escritura. *Facultad. Composición y Comunicación*, 32(4), 365-387.
- Flower, L., y Hayes, J. (1996). Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura. *Lectura y Vida*, 3-19. <https://www.researchgate.net/publication/267779388>.
- García-Azkoaga, I. y Manterola, I. (2016). Las secuencias didácticas de lengua: una encrucijada entre teoría y metodología. *Calidoscopio*, 14 (1), 46-58 <https://addi.ehu.es/handle/10810/18298>.
- Guasch, O. (2002). Hablar para escribir. *Aula de innovación educativa*, 111, p. 15-17
- Grupo DIDACTEXT (2003). Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 15, p. 77-104.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación (6a. ed. --). México D.F.: McGraw-Hill.
- INEVAL. (2014). Resultados de las pruebas del Sistema de Evaluación y Rendición de la Educación. <http://educiudadania.org/estado-presento-los-resultados-de-las-pruebas-del-sistema-de-evaluacion-y-rendicion-de-la-educacion/>
- Jarpa, P. (2012). Escritura, lectura e investigación. *UstaSalud*. 11 (2), 65-67. http://revistas.ustabuca.edu.co/index.php/USTASALUD_ODONTOLOGIA/article/viewFile/1118/917
- Mostacero, R. (2017). Modelos para enseñar y aprender a escribir: bosquejo histórico. *Lenguaje*. 42 (2), 247-274. Doi: 10.25100/lenguaje.v45i2.527
- Parodi, G. (2015). *Géneros Académicos y Géneros Profesionales: Accesos Discursivos para saber y hacer*. Chile: Salesianos S.A.

- Piaget, J. (1999). *De la pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Rosli, N. (2016). *Leer y escribir en tres asignaturas de una escuela secundaria a la que asisten alumnos de sectores socioeconómicos desfavorecidos*. [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de la Plata], Repositorio Institucional.
- Swales, J. M. (1990). *Análisis de género: inglés en entornos académicos y de investigación*. Cambridge: Cambridge University Press
- Valenzuela, M. (2019). ¿Qué hay de nuevo en la metacognición? Revisión del concepto, sus componentes y términos afines. *Educ. Pesqui*.1-20. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945187571>
- Vygotsky, L. (1997). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.

Investigar desde vinculación con la sociedad: dilemas y retos de la intervención social

Research from community outreach: dilemmas and challenges of social intervention

Investigar da vinculação da sociedade: dilemas e desafios da intervenção social

Gloria Riera Rodríguez

Universidad de Cuenca

E-mail: gloria.riera@ucuenca.edu.ec

Xiomar del Rocío Ortiz Vivar

Universidad de Cuenca

E-mail: xiomar.ortiz@ucuenca.edu.ec

Resumen

Este estudio analiza la relación vinculación con la sociedad de la academia con la investigación. Con ese fin, revisa tres casos de intervención psicosocial desarrollados por la Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca (2018-2020) a la luz de una reflexión teórica sobre el significado de la vinculación y la investigación. Como resultado encuentra que la práctica de vinculación desde la intervención social se liga primordialmente con la docencia y, en cuanto a la relación vinculación/investigación, identifica ámbitos problemáticos como las diferencias entre la práctica de intervención y la de investigación, el valor epistemológico del conocimiento aplicado, y la carencia de investigadores en el medio. Como conclusión, se determina que para forjar una relación vinculación/investigación existen muchos retos, entre ellos, revisar las políticas administrativas de modo que propendan más adecuadamente la relación vinculación/investigación, revisar las políticas de impacto de las publicaciones, y mejorar los procesos de formación de investigadores.

Palabras clave: Educación superior, investigación, vinculación con la sociedad, intervención social.

Abstract

This study analyzed the relationship between academia and community outreach. Three cases of psychosocial intervention developed by the Faculty of Psychology of the University of Cuenca (2018-2020), based on a theoretical reflection on the meaning of community outreach and research, were reviewed. The results showed that the practice of community outreach from a social intervention standpoint was primarily linked to teaching. Regarding the relationship between community outreach and research, this study identified problematic areas such as the differences between intervention and research practice, the epistemological value of applied knowledge, and the lack of researchers in the field. To conclude, there are many challenges such as reviewing administrative policies to promote the link between community outreach and investigation more adequately, the strategies for the impact of publications, and improving the training processes for researchers to forge a linkage between research and community outreach.

Keywords: Higher education, research, community outreach, social intervention.

Resumo

Este estudo analisa a relação entre a academia e a sociedade de pesquisa. Para tanto, analisa três casos de intervenção psicossocial desenvolvidos pela Faculdade de Psicologia da Universidade de Cuenca (2018-2020) à luz de uma reflexão teórica sobre o significado do vínculo e da pesquisa. Como resultado, ele constata que a prática de vínculo a partir da intervenção social está primariamente ligada ao ensino e, em termos da relação vínculo / pesquisa, identifica áreas problemáticas como as di-

ferenças entre a prática de intervenção e a pesquisa, o valor epistemológico do conhecimento aplicado, e a falta de pesquisadores no meio. Concluindo, constata-se que muitos são os desafios para se estabelecer uma relação / relação de pesquisa, incluindo a revisão de políticas administrativas para que promovam de forma mais adequada a relação / relação de pesquisa, revisando as políticas de impacto das publicações e melhorando os processos de formação de pesquisadores.

Palavras-chaves: Educação superior, investigação, vinculação da sociedade, intervenção social.

Recibido: 16.04.2021

Aceptado: 23.10.2021

1. Introducción

La universidad, en su continua reinvencción experimentada en su casi ya milenaria vida, se afirma y sostiene hoy como la institución social encargada de la producción del conocimiento y de proveer los medios para asegurar la transmisión de ese saber. A estas funciones, la universidad contemporánea ha añadido la figura de vinculación con la sociedad, una especie de tercer rol (Arocena y Sutz, 2001) o tercera misión (García Cuevas, 2020) que debe cumplir. La forma en que se concretan estas funciones diverge según los contextos que circundan a las academias; en la tradición latinoamericana supone, esencialmente, relaciones con los sectores populares para mejorar la sociedad.

En ese marco traslúcido que deja pasar la luz de los fines, también hay que observar nítidamente cuestiones más sutiles como, por ejemplo, la manera en que esas funciones o macroobjetivos se concretan y se relacionan con ese novísimo rol. La importancia y singularidad de este entramado exige orillarnos en los desafíos que supone la vinculación como práctica

para desentrañar las complejidades que supone su desarrollo desde cada uno de los procesos universitarios, especialmente la manera de integrarlo con la investigación (Cervino, 2020; Guzmán y Mariño, 2016).

Para aportar respuestas, nos centraremos en dos aspectos concretos: (a) una breve revisión analítica a la manera en que se encara el accionar de la vinculación en el marco organizativo de la academia, (b) los desafíos que deben sortear los actores de la vinculación para ligar su práctica con los procesos exigidos a los investigadores. Con ese fin y conscientes de que las diversas áreas del saber se instalan con dinámicas propias para concretar la tarea de vinculación, usaremos tres casos de intervención psicosocial desarrollados como vinculación por la Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca en el periodo 2018-2020.

2. Lineamientos teóricos

2.1 Vinculación de la sociedad

Los cambios sociales, políticos y culturales con los que se abrió el siglo XIX condujeron a la redefinición del modelo universitario y a la llamada ‘primera revolución académica’, iniciada en 1810 por el rey de Prusia en Berlín, que dio paso a la progresiva institucionalización de la investigación como misión universitaria. Un siglo después, en 1918, ya en el espacio latinoamericano, el movimiento de la Reforma de Córdoba concluyó que la misión de la universidad latinoamericana, además, era aplicar el saber científico y tecnológico germinado en su seno a los sectores más vulnerables, y preparar a los estudiantes para solucionar los requerimientos sociales (Guzmán y Mariño, 2016). Esta función social se fortaleció y adquirió nuevos matices según avanzaron los tiempos.

En el contexto de los años 60, 70 y 80, la universidad fue criticada por el sector empresarial y por otros ámbitos por su tinte elitista y tradicionalista, porque el saber que impartía no estaba vinculado con la sociedad

ni con la vida económica de su contexto (Barrón Tirado, 2000) y por su escaso impacto en el desarrollo social. Esta descontextualización no le permitía el ingreso acertado del profesional universitario en el mercado laboral y no contribuía a resolver problemas sociales urgentes. La academia, vista así, se alejaba de los fines a los cuales debía responder.

También fue puesto en entredicho el saber producido por las ciencias sociales, se le impugnó estar alejado de la acción, no poseer aplicabilidad, estar lleno de abstracciones estériles por su marcado carácter autorreferencial, exclusivamente descriptivo (UNESCO y Foro Consultivo, 2010), y se criticó su sesgo político, por construirse en torno a ideologías izquierdistas o conservadoras (Vessuri et al., 2012). Las increpaciones alcanzaron incluso a ciertas ciencias naturales, históricamente tenidas por objetivas y neutrales, por olvidar las repercusiones del conocimiento. La academia buscó resolver el dilema ligando el saber obtenido a las necesidades de la sociedad (Velázquez et al., 2001).

En América Latina, en la década de los 90 y en los albores del siglo XXI, en la llamada sociedad de conocimiento, se erige saber cómo la base productiva de los Estados: había nacido la segunda revolución académica. Con ello, se conminó a la universidad a replantear su estructura y organización para adecuar su misión a los renovados intereses y demandas de la sociedad con el fin de incidir en el crecimiento económico de los países. El Banco Mundial (BM) (2010), apoyado en los considerandos de la UNESCO, percibió estas nuevas realidades en términos de expansión, diferenciación y revolución del conocimiento. De ese modo, se propició una mayor vinculación entre las universidades y las demandas sociales: a la academia se le conminó a interactuar con sectores sociales postergados, y a una articulación más estrecha entre con los sectores productivos (Arocena y Sutz, 2001; Malagón Plata, 2006, Vessuri et al., 2012).

La Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI (1998), numeral 5, literal f, estableció como misión de la universidad la búsqueda de soluciones para los problemas urgentes de la humanidad,

ideales que se tradujeron en cofinanciamientos para innovar sistemas de producción industrial, formar talentos humanos y auspiciar proyectos de responsabilidad social. Así, la función social de la universidad implicó poner el saber al servicio de la sociedad, y sus modos de ejecución pasaron a ser los índices de medición de su pertinencia y calidad (Malagón Plata, 2006). Intervenir en la sociedad exigió comprender la realidad, lo que su vez fortaleció la capacidad de investigación científica y tecnológica de la academia.

En la Ley Orgánica de Educación Superior del Ecuador (LOES) (1998), este carácter social se organizó como *vinculación con la sociedad*. En 2000, su significado se adosó al de responsabilidad social universitaria. En 2008 la LOES remarcó la obligación de la academia de contribuir a materializar al derecho del buen vivir, en el marco de la interculturalidad, del respeto a la diversidad y la convivencia armónica con la naturaleza. De ese modo, este rol llegó a situarse al mismo nivel de la investigación y la formación (Sánchez y Chávez, 2018). En 2018 se creó la Red Ecuatoriana Universitaria de Vinculación con la Colectividad (REUVIC), con el fin de propiciar el acercamiento entre las instituciones de educación superior, las organizaciones e instituciones públicas o privadas y la sociedad en general y canalizar así la ejecución de programas y proyectos que contribuyan a la solución de las necesidades sociales.

La LOES también se encargó de normar y evaluar su desempeño. El artículo 87 dispuso que vinculación constituía un requisito de graduación que podía ejecutarse mediante prácticas o pasantías, y que debía coordinarse con organizaciones comunitarias, empresas, e instituciones públicas y privadas; y el artículo 88 especificó que debían atenderse de forma prioritaria los sectores rurales y marginados (si la carrera lo permitía), para lo cual podían crearse centros de atención gratuita. El artículo 107, llamó a articular la oferta docente y de investigación con actividades de vinculación para ajustarlas a las necesidades del desarrollo local, regional y nacional. El Modelo de Evaluación Institucional de Universidades y Escuelas Politécnicas (Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la

Educación Superior, CACES, 2019) fijó como parámetro de evaluación la vinculación junto con la docencia, investigación y condiciones institucionales.

Según Rueda et al. (2020), el 82 % de las universidades ecuatorianas han incorporado como parte de su estructura organizacional un departamento que planifica organiza, dirige y controla la vinculación con la sociedad y han puesto en marcha 20 tipos de actividades como formas de vinculación: 8 destinadas a prácticas preprofesionales y pasantías (seguimiento a graduados, inserción laboral, movilidad estudiantil y docente, relaciones internacionales, actividades deportivas o ayudantías de investigación) y las 12 restantes a la acción social, participación en la vida social y cultural; de ellas 10 son actividades de transferencia de tecnología con formación continua, servicios a la comunidad, capacitación, consultoría. El art. 54 del Reglamento de Régimen Académico (2019) norma que los estudiantes deben cumplir entre 96-144 horas para la vinculación.

El Reglamento General del Sistema de Vinculación con la sociedad de la Universidad de Cuenca (2015) coordina y evalúa las actividades de vinculación. En la sección procedimiento para la planificación (2019) incorpora un aspecto llamativo, la distinción entre tipos de proyectos de vinculación (art. 7): servicio a la comunidad, generado de acuerdo con las necesidades de poblaciones vulnerables, resultados de investigación aplicados a poblaciones vulnerables a través de intervención social, e intervención de servicio para la investigación.

2.2 *La intervención social*

Se llama intervención social a las diversas acciones sistemáticas ejecutadas por profesionales en interacción con los miembros de un grupo para actuar sobre la realidad con el fin de modificar situaciones problemáticas que interfieren en el normal desarrollo de los individuos, grupos o comunidades, reducir o prevenir situaciones de riesgo social y personal o para contribuir a su desarrollo (Barreiro, 1974; Hernández y Valera 2001).

En esta tarea, la psicología y la psicología social han venido cumpliendo un papel relevante en la medida en que, lo explicó Rizzo (2009), se han cuestionado la forma en que comprendemos los fenómenos psicosociales. Bajo esa premisa, la intervención psicosocial supone un proceso integral y constante orientado a acrecentar la capacidad de desarrollo del ser humano a quien se entiende como parte de un colectivo, por lo cual su accionar se comprende como un proceso bidireccional e interdependiente en el que se articulan lo psicológico y lo social-comunitario. Para Mucchielli (1994), los fenómenos psicosociológicos se entienden y se estudian como construcción colectiva, de grupos, de personas, y se asume que solo existen por, para y dentro de la colectividad.

Según Bueno (2005), tres hechos impulsaron la preocupación por lo psicosocial: el cambio social acelerado y la forma en que influye en la interacción entre el sujeto y su medio social, la aplicación de enfoques específicos a manifestaciones sociales y el accionar interdisciplinar (educadores, psicólogos, trabajadores sociales, ingenieros, etc.) como manera eficiente de abordar el problema social. A ello se suma el hecho de que hemos comprendido que las problemáticas y necesidades de los seres humanos no solo se pueden resolver con respuestas asistenciales o económicas, sino al incentivar el desarrollo de las potencialidades y capacidades de los grupos.

La intervención psicosocial, entonces, implica trabajar en la solución de un problema práctico atendiendo los pensamientos, razonamientos y conductas del grupo y pretende que los sujetos pueden ejercer control y poder sobre su ambiente individual y social y de ese modo puedan participar activamente como miembros empoderados, con capacidad de decisión para proponer cambios en el entorno social que mejoren el bienestar y calidad de vida del colectivo. Las propuestas de solución, que provienen de un trabajo interdisciplinar, deben ser integrales, entrañan una acción mediadora entre los usuarios y la estructura institucional, y deben instar la participación activa y constructiva de los miembros de la comunidad.

Existen dos formas de intervención: la participativa y la dirigida (Montene-

gro, 2001). En la primera, participan activamente interventor y miembros de la comunidad afectada por un problema particular, estos últimos son interlocutores y actores protagónicos, pues son parte del diseño, ejecución y evaluación de los programas y acciones. En la segunda, el interventor funge como experto, idea un plan o estrategia para solucionar un problema particular guiado por su conocimiento con lo que se convierte en el principal agente del cambio.

Para afrontar los problemas sociales el profesional debe situarse en el contexto específico en el que interviene y echar mano de métodos psicosociales adecuados para resolverlo. En el momento inicial, lleva a cabo una investigación psicosocial o evaluación inicial para analizar: (a) la población y ámbito de intervención, (b) detectar y analizar los fenómenos psicosociales, y (c) evaluar las necesidades o problemas sociales (Mayo y La France, cit. por Blanco y Rodríguez, 2007). La planificación, asimismo, debe tomar en cuenta las dinámicas propias de la comunidad, sus condiciones intrínsecas, su manera de asimilar factores externos, pues cada comunidad posee “su propio ritmo, su lenguaje, sus flujos y reflujos de acción y de pasividad” (Montero, 2004, p. 102). La intervención, explica Montero, no debe suceder cuando los agentes externos la planifican, sino cuando la comunidad considera y siente que debe, quiere y puede hacerlas.

Montero (2004) adicionó que cualquier intervención, mucho más aquella que incluye estudiantes, tiende a dilatarse en el tiempo y ser difícil tanto para los interventores como para la comunidad porque requiere una serie de procesos. Los primeros, deben presentarse, conocerse y conocer el lugar, aprender sus características y dejar que los miembros de la comunidad se familiaricen con ellos. Es difícil también para la comunidad porque el tiempo de intervención es limitado. Para suplir el problema, sugiere que los proyectos de psicología comunitaria se articulen con organizaciones comunitarias o instituciones de trabajo comunitario de tal manera que, al margen de los plazos académicos, se mantengan el trabajo con la comunidad y sugiere que la planificación académica brinde espacios para insertar estudiantes en el proyecto en diferentes etapas, así no se perturbará el ritmo de los proyectos.

3. Vinculación con la sociedad: retos y dilemas de la práctica

Diversas universidades ecuatorianas han considerado que una forma de cumplir su responsabilidad social es incorporar proyectos de intervención social y servicios comunitarios, de hecho, según la investigación de Rueda et al. (2020), la acción social junto con servicios a la comunidad es la actividad más promovida por las universidades ecuatorianas: el 92 %). Ese es precisamente el caso de la Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca. Describiremos tres informes de estos proyectos (tabla 1), escogidos al azar y desarrollados en el periodo febrero 2018-marzo 2020, pues sus elementos organizan esta reflexión al proporcionar muestras concretas de la intervención promovidas por una universidad particular.

Tabla 1. Proyectos de vinculación con la sociedad 2018-2019. Psicología-Universidad de Cuenca

Proyecto/ Objetivo	Principales resultados del proyecto	Resultados de aprendizaje	Entidad Cooperadora
Brigadas de Intervención Psicosocial Objetivo: Desarrollar procesos de intervención psicosocial dirigidos a situaciones	- 27 brigadas de intervención psicosocial conformadas en 7 parroquias intervenidas - 94 talleres de capacitación en metodologías participativas - 27 acercamientos de las brigadas a las zonas de intervención - 39 planes de intervención	- Identifican colectivos y problemas que requieren atención diferencial. - Poseen amplios y profundos conocimientos psicológicos teóricos y prácticos. - Manejo de métodos y técnicas necesarias para la práctica de la psicología en sus distintas especialidades	- Consejo Cantonal de Protección de Derechos de Cañar - GAD parroquial de San Bartolomé - Parroquia El Tablón

de promoción y prevención de derechos de niños, adolescentes, familias y comunidades ya sea de forma individual o colectiva, con el fin de promover y proteger los derechos de los miembros de la comunidad.	- 46 casos individuales en las parroquias intervenidas con seguimiento - 46 informes de seguimiento de los casos intervenidos - 71 capacitaciones globales en comunidad e instituciones educativas - 19 eventos de movilización - 14 procesos de evaluación de las actividades logradas.	- Aplican técnicas de intervención breve para resolución de conflictos dentro del sistema familiar - Ejecutan planes de intervención para el fortalecimiento de grupos, organizaciones y comunidades. - Generan planteamientos frente a los problemas relacionados con la disciplina. - Aplican técnicas de intervención breves para resolver conflictos dentro del sistema familiar. - Muestra capacidad en la toma de decisiones	
Primeros Auxilios Psicológicos Objetivo: Brindar atención de primeros auxilios psicológicos durante las primeras 72 horas a las personas que atraviesan por diversas crisis como emergencias y catástrofes.	- 2 equipos de primeros auxilios psicológicos de la Facultad de Psicología conformados - 14 reuniones de trabajo para coordinación y organización con el equipo.	- Cuentan con estrategias de facilitación de procesos y habilidades para la retroalimentación de procesos. - Han adquirido conocimientos básicos para la atención de situaciones de emergencia y de facilitación de procesos.	No se contó con una entidad específica pero se intervino en la zona 6 en articulación con algunas entidades como es la Cruz Roja Ecuatoriana

	<ul style="list-style-type: none"> - 17 jornadas de capacitación tanto en PAP como en procesos de violencia de género. - 112 personas capacitadas en PAP. En Azuay 80 y en Morona Santiago 32 - Activación de espacios para el traslado de estrategias de manejo emocional y PAP que beneficiaron a 280 niños y niñas, 117 docentes y padres de familia. - Intervenciones de PAP a 614 personas en emergencia, desastres y catástrofes. - 293 informes de atención en emergencias mediante fichas de abordaje en crisis en el Consejo de la Judicatura - 76 microinformes de acompañamiento en crisis. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento para accionar ante situaciones de crisis en el marco de la violencia de género. - Generan procesos de capacitación y traslado de conocimientos en las comunidades. - Identifican contextos de riesgo y abordan situaciones de crisis como proceso de prevención de posibles afectaciones emocionales a mediano y largo plazo. - Articulan y fundamentan su intervención en informes de atención en emergencias. 	
--	--	---	--

<p>Grupo de apoyo y asistencia psico-social a mujeres afectadas por la violencia</p> <p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Generar empoderamiento en mujeres víctimas de violencia de género para mejorar su calidad de vida, a través de la conformación de un grupo de apoyo 	<ul style="list-style-type: none"> - Brigadas de estudiantes conformados - 7 acercamientos a las zonas de intervención - 2 grupos de apoyo conformados en la comunidad - 2 talleres de identificación de tipos de violencia en las 2 comunidades - 2 informes de violencia de las comunidades - 20 talleres de sensibilización de la violencia en las comunidades - 2 jornadas vacacionales con enfoque de derechos y 10 jornadas de actividades con niños, niñas y adolescentes en el cantón Sevilla de Oro y Patapamba - Acompañamiento a 3 parroquias del cantón Sevilla de Oro y 1 en la comunidad de Patapamba en Turi 	<ul style="list-style-type: none"> - Hábil manejo de los métodos y técnicas necesarias para la práctica de la psicología en sus distintas especialidades - Ejecuta planes de intervención para el fortalecimiento de grupos, organizaciones y comunidades - Poseedor de amplios conocimientos psicológicos teóricos y prácticos - Genera planteamientos y soluciones innovadoras frente a los problemas relacionados con la disciplina - Muestra la capacidad de toma de decisiones - Analizan el contexto de los grupos de apoyo, elaboran planificaciones y ejecutan talleres con metodologías participativas con enfoque de género. 	<ul style="list-style-type: none"> - Consejo Cantonal de Protección de Derechos de Sevilla de Oro - GAD parroquial de Turi
--	---	--	--

Fuente: Autoras

Abordemos el análisis en dos subaspectos que nos conducen a los problemas planteados para este estudio: (a) cómo se delinea la relación vinculación/investigación desde el ejercicio, y (b) los diversos desafíos que deben sortear los actores de la vinculación para ligar su práctica con los procesos exigidos a los actores de la investigación.

3.1. *Vinculación e intervención social: lecciones del ejercicio*

Los informes de vinculación son valiosos porque refractan lo que la universidad espera de la práctica, si se han cumplido los objetivos, al tiempo que sintetiza los aportes que, a juicio de los interventores, resultan primordiales. En ese insumo, lo primero que destacamos es que los objetivos del proyecto no se ligan de forma directa con actividades de investigación, sino con propuestas centradas básicamente en la intervención: *generar empoderamiento en mujeres víctimas de violencia de género, brindar atención de primeros auxilios psicológicos durante las primeras 72 horas posteriores a un evento catastrófico, y promover y prevenir afectaciones a los derechos de niños, adolescentes, familias y comunidades*. Este carácter se corrobora al leer los resultados del proyecto: talleres de intervención o sociabilización, conformación de brigadas, informes de atención. En un único caso se aprecian talleres para identificar tipos de violencia, es decir, actividades de investigación. Igual ocurre al enfocarnos en los resultados de aprendizaje: *ampliar los conocimientos en la rama, manejar métodos y técnicas para resolver problemas, ejecutar planes de intervención, habilidades para procesos de capacitación y para estudiar contextos, y la capacidad de tomar decisiones*. Solo en una ocasión se resalta que los estudiantes planteen soluciones innovadoras frente a problemas.

Resumiendo, la generalidad de los aspectos enunciados implica competencias para aplicar saberes: manejar técnicas o métodos, identificar grupos según sus necesidades psicológicas, analizar situaciones. Es decir, la vinculación es vista como un ejercicio docente, con una tibia relación vinculación/investigación, esta última ocurre sobre todo en los momentos germinales del proceso (Montero 2004). Esta observación coincide con la de

Vera Ugalde (2020) para quien la vinculación se maneja como una labor de docencia, como un medio para adquirir ciertos aprendizajes. Para Rueda et al. (2020), al relacionarse de forma exclusiva con resultados de aprendizaje evita adquirir competencias que rebasen el plano académico. A nuestro juicio, esta práctica promovida por los formatos de los informes, se convierte en hábito y naturaliza la idea de vinculación como dispositivo docente y excluye usos más ambiciosos como la investigación.

3.2. *Investigar desde la vinculación*

El *Manual de Procedimiento para la planificación* (2019) de vinculación con la sociedad de la Universidad de Cuenca promovió para el periodo lectivo 2020 tres tipos de procesos de vinculación, uno de ellos insta una relación directa vinculación con investigación. Para ello, la ley requiere complementarse con otras acciones.

Para entender lo dicho, hay que pensar en el valor asignado al conocimiento proveniente de una intervención. Para ciertas perspectivas, ese conocimiento es el producto de una investigación aplicada, es decir, es el empleo de un conocimiento proveniente de un saber científico preexistente, esto es, una forma secundaria de conocimiento (Gooday, 2012). Valdés (s. f.) consideró que más que una jerarquía de saberes, la investigación social aplicada posee una *naturaleza diferente* puesto que no busca la generación de conocimiento, sino mejorar la intervención social. Y Gooday (2012), creyó que la ciencia aplicada “could exist independently of pure science by historically preceding it” (p. 542), por tanto, inferimos, el conocimiento devenido sería de primer orden, ya que sería la base para la formación de las teorías, de la ciencia “pura”.

En este mismo sentido, Bocco (2009) prefirió diferenciar entre *ciencia aplicada y aplicabilidad de una disciplina* y considera que toda disciplina ofrece datos y conocimientos potencialmente aplicables a problemas reales, muchas veces incluso sin que el autor tenga la intención de hacerlo. Gibbons et al. (1994) diferenciaron entre modos de conocimiento 1 y 2, el pri-

mero es como el motor disciplinario, y el segundo, el *modo de aplicación*, el conocimiento que busca ser percibido como útil, orientado a resultados. Esta diferencia conlleva pensar el saber tensionado por las fuerzas internas y las fuerzas externas, las expectativas provenientes de la sociedad y las de los actores no académicos.

En el campo de la psicología social, Sánchez Vidal (2002) indicó que existen autores que jerarquizan la aplicación a la teoría aduciendo que el primer paso para su solucionar un problema social es entenderlo y que se aprende en contacto directo: las reglas se elaboran en la práctica, no la preexisten (Feyerabend, 1982), y si los interventores se limitaran a aplicar lo que validado científicamente, su papel quedaría reducido al de meros *técnicos*, incapaces de hallar un enfoque flexible de resolución de problemas sociales. Otros subordinan la teoría a la práctica con el sofisma de Habermas: la teoría es autónoma, se basta como racionalidad práctica a sí misma y se va configurando en función de los casos particulares. La idea de que un determinado enfoque científico soluciona problemas psicológicos prácticos sería ingenua y simplista, el interventor debe desarrollar y emplear *modelos conceptuales generales* que trasciendan problemas concretos si ambicionan impactar positivamente y a largo plazo. Una tercera posición reivindica que teoría/práctica son una misma totalidad, así que tendría tan poco sentido hablar de psicología social como una aplicación. Según Rodin (Sánchez Vidal, 2002), la investigación aplicada es un terreno idóneo para desarrollar y *verificar de teorías* psicosociales y un instrumento para resolver problemas sociales.

En la práctica, esta oposición teoría/práctica supone un desafío para los investigadores de la intervención social porque, lo explica Sánchez Vidal (2002), la aplicabilidad podría ser imputada por falta de legitimidad científica, por ser subjetiva y neutral, lo que a su vez podría dar lugar a que el investigador orille los aspectos «blandos», discutibles y no objetivos como valores y significados sociales, subjetividad, etc., de su práctica. En segunda instancia, los investigadores podrían verse obligados a justificar y a resaltar la naturaleza de sus conclusiones que podrían parecer como menos sugerentes, de impacto meramente local o de bajo impacto.

Arocena y Sutz (2001) explicaron el problema mediante el pulso entre *pertenencia y relevancia* que afronta el investigador: pertenecer al mundo científico mediante la publicación en revistas indexadas, interesadas en temas más globales, y ofrecer investigaciones con temas netamente locales, menos generalizantes, menos atractivos para las revistas por su aparente bajo impacto. García Cuevas (2020) mostró que las evaluaciones de las revistas científicas en función del factor de impacto y los *rankings* tradicionales infravaloran la vinculación universidad-sociedad.

Además, hay que destacar que en psicología social se considera que la aplicación es distinta del ejercicio *intelectual* teórico o científico (Sánchez Vidal, 2002). La empresa científica requiere habilidades técnicas, valores, metas; en tanto la intervención implica capacidades positivas y poder de activación y manejo de grupos, buena capacidad de comunicación, crear sentimientos de respeto y confianza, ciertas destrezas *políticas* como identificar los resortes del poder. Para el científico las teorías son siempre hipótesis provisionales y perfectibles, mientras que el practicante son datos ciertos. Para Deutsch (1980), el científico busca *verdades duraderas* y se rige por estándares de *verificación*, en tanto que el practicante busca verdades útiles y se rige por la *efectividad*. El científico tiene una perspectiva temporal de largo plazo, se mueve en un espacio abstracto, mientras que la del practicante es más inmediata, más concreta. Las dos orientaciones no están enfrentadas, pero podrían estarlo en determinadas circunstancias.

Esta diferencia entre las dos actividades se vislumbra mejor si enfocamos los resultados de la intervención. En varios casos es difícil saber si los cambios observados se atribuyen realmente a la intervención social (cuando se trata de variables psicosociales o psicológicas), o que no siempre se puedan medir u observar determinadas conductas (Valdés, s. f.). A ello se suma que no existe un concepto unívoco de evaluación de impacto de la intervención (Valdés, s. f.), que la medida del éxito podría ser relativa y depender de la perspectiva del estudio, si al peso de la intervención (la política o método empleado, la acción de los interventores)

o a las acciones de los participantes (Montenegro, 2002). En cambio, la investigación exige medición o cuantificación de los efectos observados, resultados concretos, verificables, menos prestos a la subjetividad de los procesos, lo que requiere otros márgenes de tiempo, otra metodología de medición.

Un tercer aspecto tiene que ver con las competencias de los sujetos para intervenir y para investigar, competencias que requieren un aprendizaje sistemático. Ya hemos señalado que estamos ante dos procesos diferentes: ser interventor no equivale a ser investigador y viceversa, así que sería peligroso dar por hecho que un interventor puede investigar y viceversa. Para Tornimbeni (2011), las competencias de un investigador en psicología son: autorregula sus emociones, percibe estímulos novedosos, actitud crítica, comunicación eficaz, pensamiento analítico, experticia para utilizar y ampliar los conocimientos básicos operativos, pensamiento sistémico, conocimiento de metodologías y tratamiento de datos, competencias que no siempre posee un interventor.

Otro problema es que, infortunadamente, el país posee poca cultura de investigación. Si bien las políticas gubernamentales en el ámbito de la educación y de la ciencia han buscado mejorar la producción científica y han creado leyes para fomentar, financiar y regular la investigación, los resultados son muy pobres (Castillo y Powell, 2019): el país en 1019 registró 2554 investigadores acreditados activos, especialmente en las áreas de ciencias de la vida y las ingenierías con 595; la mitad de las instituciones cuenta con 14 o menos investigadores (Zambrano Mendoza, 2019).

Esta situación ocurre porque, lo explicó Zambrano Mendoza (2019), las universidades del país continúan privilegiando el modelo de docencia en desmedro del modelo investigación. Samaniego (2016) consideró que hay tres factores que impiden una adecuada formación en investigación: la desconexión con la realidad de la investigación, la falta de inmersión en la actividad investigativa, y la necesidad de un contexto que vuel-

va significativo tal aprendizaje. Esto último se corrobora con el ideario de las teorías socioculturales que consideran que el aprendizaje ocurre cuando las personas forman parte de las actividades de su comunidad. Ciocca y Delgado (2017) apuntaron que diversos factores limitan el aumento de investigadores: falta de normativas para implementar la carrera del investigador, salarios inadecuados, inestabilidad laboral y falta de recursos. En consecuencia, estimular la relación vinculación/investigación exige un proceso que depure estructuras acarreadas por el modelo de universidad profesionalizante.

3. Ideas finales: retos de la investigación y la vinculación

La novísima misión de la academia, la vinculación, requiere articularse eficientemente con la función de investigación, para lo cual, como sostiene el CACES (2020), se debe pensar conceptualmente su papel y así mantener coherencia entre la conceptualización, la normativa, la implementación y la evaluación. Este artículo propone varios retos pendientes. El primero es revisar la forma en que se llevan a cabo ciertas prácticas de vinculación, en las que predomina una relación con la docencia. El segundo reto es luchar contra el sistema de publicaciones y contra supuestos epistemológicos e ideológicos que infravaloran la ciencia aplicada. El tercer reto es terminar de dar forma a esa cultura de la investigación, de modo que se multiplique el personal capaz de poner en marcha, desde sus competencias, proyectos de investigación. En definitiva, la academia debe clarificar ese conocimiento parcial (Rueda et al., 2020) sobre la naturaleza de las actividades de vinculación y, agregamos aquí, sobre los procesos de gestión de la práctica. La vinculación requiere cambios integrales para articularse con la investigación.

Referencias:

- Arocena R. y Sutz, J. (2001). *La universidad latinoamericana del futuro. Tendencias-escenarios-alternativas*. México D. F.: UDUAL.
- Asamblea Nacional del Ecuador (2008). Ley Orgánica de Educación Superior. Quito.
- Banco Mundial (2000). La educación superior en los países en desarrollo: peligros y promesas. Santiago de Chile: The World Bank.
- Blanco, A. y Rodríguez, J. (2007). *Intervención Psicosocial*. Londres: Pearson Educación.
- Barreiro, J. (1974). *Educación popular y proceso de concientización*. México: Siglo XXI.
- Barrón Tirado, C. (2000). La educación basada en competencias en el marco de los procesos de globalización. En M. A. Valle Flores (Coord.), *Formación en competencias y certificación profesional*, pp. 17-44. México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Estudios sobre la Universidad.
- Bocco, G. (2009). *Geografía y ambiente. ¿Dónde y cómo se formulan las agendas académicas?* Ponencia presentada en el Coloquio La geografía como ciencia del espacio: fundamentos y caminos. México: Colegio de Michoacán.
- Bueno, J. (2005). *El proceso de ayuda en la intervención psicosocial*. Madrid: Educación Popular.
- Cervino, M. (2020). La vinculación con la sociedad como eje integrador de la calidad de las funciones sustantivas de la educación superior. En *Educación superior y sociedad. Qué pasa con la vinculación*, 15-34. Quito: CACES.
- Ciocca, D. y Delgado, G. (2017). The reality of scientific research in Latin America; an insider's Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: <https://n9.cl/80hz>

- Congreso Nacional del Ecuador (1998). Ley Orgánica de Educación Superior. Quito.
- Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. (2019). *Modelo de Evaluación externa de Universidades y Escuelas Politécnicas 2019*. Quito. CACES.
- Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (2020). Conclusión. En *Educación superior y sociedad. Qué pasa con la vinculación*, 227-230, Quito: CACES.
- Consejo de Educación Superior (2020). Reglamento de Régimen Académico. Quito: CES.
- Deutsch, M. (1980). Socially relevant research. Comments on «applied» versus «basic» research. En R. F. Kidd y M. J. Saks (Eds.), *Advances in Applied Social Psychology*, pp. 97-112. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Feyerabend, P. (1982). *La ciencia en una sociedad libre*. México: Siglo XXI.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott. P. y Trow, M. (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Madrid: Pomares-Corredor.
- Gooday, G. (2012). Vague and artificial. The historically elusive distinction between pure and applied science. *Focus-Isis*, 103(3), 546-554.
- Guzmán, C. S. y Mariño, M. A. (2016). La vinculación con la sociedad y la práctica preprofesional en la universidad ecuatoriana. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa (REFCalE)*, 4(1), 49-164.
- Malagón Plata, L. A. (2006). La vinculación universidad-sociedad desde una perspectiva social. *Educación y Educadores*, 9(2), 79-93.
- Montenegro, M. (2001). Conocimientos, agentes y articulaciones. Una

- mirada situada a la intervención social. *Athenea Digital* (0). <https://n9.cl/j5ucu>.
- Montero, M. (2004). *Introducción a la Psicología Comunitaria*. Barcelona: Paidós.
- Mucchielli, A. (1994). *La psicología social*. París: Hachette.
- Rizzo, A. A. (2009). Aproximación teórica a la intervención psicosocial. *Revista Electrónica de Psicología Social Poiésis*, 17, 1-6.
- Rueda, I., Acosta, B. y Cueva, F. (2020). Las universidades y sus prácticas de vinculación con la sociedad. *Educação y Sociedade*, 41, e218154.
- Samaniego E. (2018). Experiencias en el uso de la lectura como forma de extraer lecciones metodológicas de artículos científicos. *Pucara*, 27, 215-224.
- Sánchez Vidal, A. (2002). *Psicología Social Aplicada*. Madrid: Prentice Hall.
- Sánchez, J. y Chávez J. (2018). La calidad en la educación superior: una mirada al proceso de evaluación y acreditación de universidades del Ecuador. *Revista caribeña de Ciencias Sociales* (en línea) <https://www.eumed.net/rev/caribe/2018/01/calidad-educacion-superior.html>
- Tornimbeni, S., González C., Corigliani S. y Salvetti, M. (2011). Concepciones de expertos sobre las competencias para investigar en Psicología. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 16, (1), 5-13.
- Unesco y Foro Consultivo (2010). *Informe sobre las ciencias sociales en el mundo. Las brechas del conocimiento*. México: FCCYT.
- Universidad de Cuenca (2015). *Reglamento del sistema de vinculación con la sociedad*. Cuenca: Universidad de Cuenca.
- _____ (2019). Procedimiento para la planificación,

- organización, ejecución, financiamiento y control de los proyectos de prácticas preprofesionales de servicio a la comunidad de la Universidad de Cuenca. Cuenca: Universidad de Cuenca.
- _____. (2020). Instructivo de Vinculación con la Sociedad de prácticas preprofesionales y proyectos de vinculación. Cuenca: Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca.
- Valdés, M. (s. f.). La evaluación de impacto de proyectos sociales: Definiciones y conceptos. (s. l.) <https://n9.cl/yhjd>
- Velázquez, A., Bocco, G. y Torres, A. (2001). Turning Scientific Approaches into Practical Conservation Actions. *Environmental Management*, 27(5), 655-665
- Vessuri, H., Burgos, A. y Bocco, G. (2012). Vinculación ciencia-sociedad: la participación del investigador. En A. Martínez Martínez, R. Gortari Rabiela, H.
- Vessuri y H. Vega Corona (Comp.), *Apropiación social del conocimiento y aprendizaje: una mirada crítica desde diferentes ámbitos*, pp. 67-94. México D.F.: UNAM.
- Zambrano Mendoza, J. L. (2019). La sociedad del conocimiento: cantidad, categoría y género de los investigadores en Ecuador. *Revista Latinoamericana de Políticas y Acción Pública* 6 (1), 73-92.

Entrevista:

Los cañaris y su lengua: entrevista a Oswaldo Encalada Vásquez

Por Guillermo Cordero

Con ocasión de la publicación de *Los cañaris y su lengua* (2021), entrevistamos a su autor, Oswaldo Encalada Vásquez (Cañar, 1955). Doctor en Filología, miembro correspondiente de la Academia Ecuatoriana de la Lengua, narrador y crítico literario, ha dedicado buena parte de su labor investigativa al estudio de las particularidades del español del Ecuador y sus lenguas originarias.

A través de una llamada telefónica —para cumplir con las restricciones impuestas por la pandemia—, Oswaldo nos contó sobre el proceso de investigación cuyos resultados se presentan en su libro, los estudios que le precedieron y sirvieron de basamento, el legado de Octavio Cordero, las hipótesis sobre los rasgos distintivos de la lengua cañari y los estudios que se plantean a futuro. En este sentido, la entrevista se abre como un espacio desde el cual el autor reflexiona sobre su intento por construir sobre los vestigios que quedan del cañari un edificio algo más seguro y menos deleznable.

Guillermo Cordero: ¿Cuándo y cómo se despierta su interés por el lenguaje de los cañaris?

Oswaldo Encalada: Bueno, mi interés es bastante antiguo en ese punto, pero, como suele ocurrir a veces, es un interés que estaba poco presente, no de forma muy cercana. La idea de trabajar este tema me viene desde que empezamos a estudiar la toponimia azuaya en el año 86, 87, no recuerdo bien. Entonces siempre estaba pendiente, bueno, de saber qué es. Es fácil reconocer lo que es quichua, pero yo decía, bueno, qué es

lo cañari. Por simple eliminación o no. Así que tenía ideas, pero no me concretaba a trabajar. Hasta que en estos últimos años, desde el 2013 me parece, me decido a estudiar, leyendo lo que dice Matovelle¹, leyendo lo que dice González Suárez², a ver qué es lo que pude ser lo cañari.

Entonces ahí encontramos la cuestión de González Suárez que está absolutamente equivocado, hablando en términos lingüísticos. No puedo yo opinar de la cuestión arqueológica, pero en términos lingüísticos está totalmente equivocado. Entonces claro, cuando descarto eso voy a Matovelle y veo que coincide en algunas cosas con González Suárez, así que voy dejando esas cosas y vuelvo a retomar lo que decía Octavio Cordero Palacios³. Curiosamente hace cien años, como pongo en mi introducción, él ya plantea que es importante reconocer y estudiar los vestigios materiales, una olla, una punta de lanza, pero qué pasa con los vestigios no materiales. Y él pone en su libro *El quechua y el cañari* [1923], la raíz -cela, como cañari. Esto para mí fue importantísimo, porque he llegado a considerar yo como un punto hipotético, teórico, que el cañari sí tenía, en oposición al quichua, una fórmula lingüística para hacer patronímicos y gentilicios al mismo tiempo. Es el caso de la raíz -cela. Porque, por ejemplo, cómo me explico yo, y ese era mi conflicto y mi discusión interna, cómo me explico el significado de *Cochancela*, donde cuha es laguna, o *Guamancela*. Entonces, claro, -cela quiere decir el que viene de o el que descende de, en términos tanto genéticos como geográficos, de cierta persona o de cierta región. Eso dijo Octavio Cordero Palacios hace más o menos cien años.

Entonces por ahí fue el primer pilar para fortalecer lo que es cañari. Luego pasamos a la raíz -cay, a la raíz -zhuma o -shuma que aparece por ahí. Sobre esta raíz -zhuma, por ejemplo, el informe que hace Hernando

Pablos habla de que en la zona de Santa Isabel y Girón se encontraba este cerro llamado *Xamenxuma* o *Jamenjuma*. Entonces, está claro, si es cerro, ahí está la raíz -zhuma [-xuma, -juma]. Y nosotros tenemos al *Huahualzhuma* y cantidad de -zhuma o -xuma aquí en el Azuay para designar a los cerros, a las montañas. Entonces ahí tenemos una tercera raíz: tenemos -cela, tenemos -cay, tenemos -zhuma. Tenemos también -del, que Francisco Talbot⁴, hace setenta, ochenta años, propuso que esta raíz era cañari y que significaba llanura, como *Gullandel*, por ejemplo como *Labadel*, etc. Entonces iba recogiendo esto y confrontando con los datos que tenía de la toponimia de modo que pude establecer, siempre quedará un poco en términos hipotéticos, como unas 20, 25 raíces. Luego de hecho esto, confronté nuevamente con la investigación toponímica y fui encontrando raíces generalmente monosilábicas como -cay, como -del, que podían ser, con un alto grado de certeza, netamente cañaris. Por eso, en mi proyecto de libro hay muchas raíces que son solamente monosilábicas. Está, por ejemplo -ir, -il. Otras cosas que pude ver es que la l (ele) y la r (ere) son intercambiables, cosa que no es solamente nuestra, sino del quichua y del español también. Entonces un poco así he ido construyendo esto y también, en términos comparativos, viendo lo que hay en el norte y lo que hay en el sur. Porque en el norte, por ejemplo, a nuestro *gullán* le llama *taxo*. Entonces, claro, si es que *taxo* tiene origen panzaleo o quichua, *gullán* bien puede ser cañari. Un poco por eliminación también. Creo que con eso he ido construyendo este libro que va precedido por noticias sobre la etnia, sobre el territorio, sobre el mito, nosotros tenemos el mito de las guacamayas.

GC: Ahora que lo menciona, en la primera parte de la obra, dedicada a las noticias sobre el pueblo cañari, usted ordena y presenta los materiales, pero sin analizarlos, la voz del narrador casi no interviene, deja que hablen los cronistas, los viajeros.

1 Matovelle, J. (1921). Cuenca de Tomebamba, Cuenca, Ecuador: Imprenta de la Universidad.

2 González Suárez, F. (1965). Estudio histórico sobre los cañaris pobladores de la antigua provincia del Azuay, Cuenca, Ecuador: Universidad de Cuenca.

3 Cordero Palacios, O. (1981). El quechua y el cañari, Cuenca, Ecuador: Universidad de Cuenca

4 Tálbot, F. (1932). Ensayo de diccionario toponímico del Azuay, en Revista del centro de Estudios Históricos y Geográficos, entregas 21, 22, 23, 24. Volumen VI. Cuenca, Ecuador: s/ed.

OE: Exactamente, esa es la idea de la primera parte, recoger voces y escuchar qué dicen esas voces sobre este cuento. Para mí es importantísimo, es como el escenario: uno está sentado y, mientras espera que comience la obra, escucha por el altoparlante a una voz que introduce lo que se va a presentar dentro de poco. Entonces sí, se trata un conjunto de voces, diversas muchas de ellas, de los cronistas, pero no solo de ellos, que van como ambientando cómo eran, quiénes eran los cañaris. Ese fue el objetivo, recoger de forma orgánica diversas voces, como digo, que proyectan a su modo una especie de luz, a veces clara, a veces no tan clara, sobre esta etnia.

Luego, aparte de las raíces, he puesto al final una serie de palabras que no encajan como raíces, como listado de raíces, pero que me parece que son netamente cañaris. Hablo del *gullán*, hablo del *ároc*, esa hermosa concha blanca. Hablo de *bura*, y de *bura* sale *Buradel*, la llanura de la *bura*, *Burashún* que es el cerro de la *bura*, etc.

GC: Me llamó la atención que muchos de los términos que usted analiza en su libro son términos híbridos quichua-cañaris.

OE: Sí, de hecho, y al revés también. Esto hablaba con María Rosa [Crespo] la semana pasada, que se interesó mucho por las palabras híbridas mezcla de quichua y cañari y al revés también. Entonces, por ejemplo, quichua-cañari tenemos el caso de *Yanuncay*, porque se forma de *yana* (negro en quichua) y *-cay* (río en cañari), es un río de aguas oscuras. Asombroso, ¿no es cierto?, eso es quichua-cañari. Pero, por ejemplo, hablar de *Gullanshapa* es, en cambio, hablar de cañari-quichua. Porque *gullán* es cañari (frente al *taxo* del norte) y *-shapa* (con ese o con zeta, eso no importa), que significa abundante o lleno de, es quichua. Entonces *Gullanshapa* es un sitio donde hay abundancia de gullanes. Por eso, inclusive en los nombres, como se puede ver, hay hibridación, mixturación de las raíces, lo que nos deja ver, a su vez, otra cara del mestizaje.

GC: En su obra usted también asevera que el cantado cuencano o azuayo tiene un origen cañari.

OE: Para esto me baso yo en el padre Hervás y Panduro, jesuita que fue expulsado de América, él dijo esto, no es una aseveración mía, y yo creo que él tiene mucha razón. Porque, por ejemplo, la diferencia, hablo de lo tonal, entre España y Francia, es el sustrato ibérico en el un caso y el sustrato galo en el otro caso. Sin tomar en cuenta la evolución de la sintaxis o la evolución de los sonidos, solo como entonación, esa es la diferencia: el sustrato ibérico y el sustrato galo. Entonces aquí también es posible que nuestros hablantes quichuas de hace 300 años, 400 años, hablaran quichua pero ya con tono de cantado cuencano que vendría a ser un tono de cantado cañari en realidad.

GC: Antes de este libro, ¿publicó algún otro trabajo sobre la lengua cañari?

OE: No. Salvo los listados, los grandes listados de la toponimia, primero azuaya y luego ecuatoriana⁵, pero nada en forma particular de lo que es cañari. Es el primer trabajo que hago, pero digamos este trabajo se conecta a través del tiempo y de las circunstancias, favorables por ser el centenario, y bicentenario [de la Independencia], con el trabajo de Octavio Cordero Palacios. Él propuso hace cien años hacer esto. Ahora que se cumple ese centenario, retomo la idea y trato de adelantar un poco más para llegar a tener un conocimiento un poco más seguro y certero de lo que fue el cañari.

GC: Junto con lo que me acaba de decir, otro elemento que usted toma de Octavio Cordero, así lo escribe en la introducción, es el rigor científico para no caer, como usted lo dice, en etimologías antojadizas.

OE: Claro, yo me he cuidado mucho en ese sentido de desvariar con la imaginación en cuanto a las etimologías. En otros trabajos yo he criticado duramente lo que hizo Aquiles Pérez⁶, por ejemplo. Creo que sí pongo algo de Aquiles Pérez [en este libro] también. O etimologías como las que propone Mary Corylé, por ejemplo, que no tienen nada, pero absolutamente

5 Encalada, O. (2002). Diccionario de la toponimia ecuatoriana. Cuenca, CI-DAP/Universidad del Azuay.

6 Pérez, A. (1978). Los cañaris, Quito, Ecuador: Casa de la Cultura Ecuatoriana.

nada de real. Lo mismo el caso de González Suárez. Alguien se imagina que [un término o raíz] puede ser centroamericano, maya, yucateco o azteca y se pone a fantasear. Entonces yo en ese caso he tratado de ser sumamente prudente para no enfangarme en suposiciones que no tienen ni pies ni cabeza.

GC: Claro, prefiere remitirse a los datos.

OE: Exactamente. Aquí hay un punto en el cual la palabra y el objeto, la palabra y la realidad son las que mandan. Si es que hay corrientes de agua en esa zona que llevan la raíz *-cay* es porque esa raíz significa agua o río. En tanto las terminaciones *-zhuma*, *-shún* significan cerro cuando forman parte de la denominación de un cerro. Acá por Gualaceo está *Caguashún*, por ejemplo, el *Huahualzhuma* es un cerro, y el nombre antiguo de Turi, según dice Diego Arteaga, era *Bullachuma*. Claro, como digo, es la confrontación del signo con la realidad la que me permite con cierta seguridad asentar los pies firmemente para decir esto sí es cañari.

GC: ¿Desde qué aproximaciones metodológicas aborda el estudio del cañari?

OE: Primero la confrontación entre elementos, elementos léxicos quiero decir. Ahora claro, está el tema de la segmentación del signo, pero ciertamente pongo por ahí [en el libro] que, al ser un terreno todavía muy desconocido, sí hay un riesgo. Es posible que haya caído también en eso, de que esa segmentación pudiera haber sido llevada a un extremo. De modo que podría estar queriendo dividir lo indivisible. Claro, ese es el riesgo de estudiar una lengua desconocida y de la cual no existen huellas. Otra cosa fuese si hubiera el catecismo de Gabriel de Minaya⁷.

⁷ Oswaldo Encalada hace referencia al encargo que en 1583 el obispo don Fr. Luis López de Solís hiciera al presbítero Gabriel de Minaya de escribir un catecismo en lengua cañar y puruhay, sin que se haya podido comprobar si esta empresa fue llevada a cabo o no. La información sobre este encargo es referida por González Suárez en su Historia general de la República del Ecuador (1890-1903).

GC: A propósito del catecismo de Gabriel de Minaya, usted menciona en su libro que solo hay registro del encargo.

OE: Exacto, pero no sabemos más. Me preguntaba yo, aquí hay dos opciones. Bueno, o no tuvo tiempo de hacerlo o lo hizo, pero está extraviado en España o en algún sitio, como pasó con el manuscrito de Guamán Poma de Ayala que encontraron en Estocolmo, me parece. Entonces mientras no se encuentre eso, como digo, siempre estaremos caminando en una especie de arena movediza acerca de qué mismo es lo cañari.

GC: Así como la obra de Cordero significó un punto de partida para iniciar sus estudios sobre el cañari, ¿su obra podría ser tomada como una invitación a otros estudiosos a acercarse a la cultura cañari y a seguir profundizando el conocimiento en torno a ella?

OE: Por supuesto. Yo como pretensión quisiera que este sea también un granito de arena en el cauce de los estudios sobre el cañari. Octavio Cordero fue el primer cañarista, como yo pongo ahí [en la introducción]. Yo, como digo, pongo un granito de arena para que después venga un nutrido grupo de cañaristas que investiguen la lengua, que investiguen desde un punto de vista antropológico, que investiguen los mitos, en cuestiones de culinaria, de pronto. Cuestiones de fitonimia, de zoonimia. Bueno, a mí me interesa mucho la cuestión mítica, de pronto, ciertos miedos, ciertas celebraciones, ciertas cuestiones artísticas también tienen raíces cañaris.

Cuenca, septiembre de 2021

Reseñas

Héctor Domínguez Ruvalcaba, *Periplo de los lechos / fábula retroviral*

México D.F.: Ediciones Desliz, 2015, ISBN: 978-607-96219-7-1

por Porfirio Miguel Hernández Cabrera
Universidad Autónoma de la Ciudad de México, Plantel Cuauhtépec
porfirio.miguel.hernandez@uacm.edu.mx
ORCID: 0000-0003-0488-2760

Exordio

Periplo de los lechos / fábula retroviral -del poeta, narrador y profesor investigador en la Universidad de Texas en Austin, Héctor Domínguez Ruvalcaba (Hermosillo, Sonora, 1962)- es el segundo poemario mexicano en poetizar íntegramente la relación entre el homoerotismo y el VIH/sida; el primero fue *Poesida* (1996), del poeta y dramaturgo mexicano Abigael Bohórquez (Caborca, Sonora, 12 de marzo de 1936-Hermosillo, Sonora, 27 de noviembre de 1995).

Domínguez Ruvalcaba es especialista en sexualidades, género y violencia en la literatura y la cultura latinoamericanas, y tiene en su haber un primer libro de poesía titulado *El viento no responde* (1992), además de diversos trabajos de cuento, poesía, ensayo y crónica aparecidos en antologías, revistas y suplementos mexicanos. Su obra académica comprende los libros: *La modernidad abyecta. Formación del discurso homosexual en Hispanoamérica* (2001), *Modernity and the Nation in Mexican representations of Masculinity* (2007), *De la sensualidad a la violencia de género* (2014), *Nación criminal* (2015), *La cuestión del odio* (2015) y *Translating the Queer. Body Politics and Transnational Conversations* (2016; traducido al español como *Latinoamérica Queer. Cuerpo y política queer en América Latina*, 2019).

Periplo de los lechos / fábula retroviral es un poemario dividido en tres partes, cada una de las cuales contiene treinta y ocho, veintiún y veintiún breves poemas de verso libre, respectivamente. En la primera parte, el poeta hermosillense canta las delicias del homoerotismo; la segunda está dedicada a la vivencia homoerótica del VIH/sida; y la tercera al exorcismo poético de los demonios atrayentes del suicidio.

Primera parte: “Periplo de los lechos”

En esta sección, Domínguez Ruvalcaba describe las relaciones homoeróticas entre hombres recurriendo a cuatro temas centrales: 1) el ligue efímero que atenúe la soledad; 2) la expresión de la fuerza irrefrenable del deseo homoerótico; 3) el encuentro homoerótico en todas sus variedades; y 4) el enamoramiento como refugio existencial.

1) *El ligue efímero que atenúe la soledad*

El tema del ligue que propicie el remanso temporal del homoerotismo fugaz queda expresado en la compra de los servicios sexuales de los “jotos”; así, por ejemplo, en el poema “Paseo de los tianguis”, en un mercado callejero del Centro Histórico de la Ciudad de México: “[...] Un joto proletario / promete humillarse como quieras. / Y en menos de un rasguño / expira la carne del desprecio / y arrojas el látex / vencido contra el suelo.”

2) *La expresión de la fuerza irrefrenable del deseo homoerótico*

El deseo homoerótico está presente en muchos de los poemas como un impulso subyugante que se manifiesta resolviéndose en los variados viajes del yo lírico y sus compañeros sexuales. De esta manera, en el poema “Texolo” la visita a la cascada del mismo nombre en Xico, Veracruz, propicia el desfogue sexual de los amantes en medio del energizante torrente de agua:

Texolo es un cuerpo de agua que se agolpa / presintiendo el mar, / que rompió estruendoso la piedra, / y escapa eufórico sin freno. La persecución de su arrojo nos arrastra; / ¿qué podríamos hacer / contra esta gravitación que nos avienta irreversible, / contra la lluvia de tortugas insomnes, / contra este comernos convulsivo? / Caigo como estrella que regala el cielo, / humeante rescoldo que busca guarecerse / en el recodo palpitante de tus ingles. / Soy un cachorro hambriento que busca en tus rincones / la miel, la sal, el jugo generoso, / grito de agua, cañada estremecida.

3) *El encuentro homoerótico en todas sus variedades*

La diversidad de las relaciones homoeróticas del yo poético queda plasmada en acercamientos con jóvenes, como en el poema “Verano”, en que el ayuntamiento con un efebo culmina con su eyaculación sobre el cuello del yo lírico: “Paseo de hormigas / humor de mangos, / lluvia salada, / mi lengua palpa / puberto jugo / de marañones / y pomarrosas, / y en el fermento / de los sudores / la amarga pulpa / hierve doliente / de su apetito, / baña mi cuello / de secreciones.”

La variedad de relaciones homoeróticas se plasma también en el goce de la penetración anal, el autoerotismo, la masturbación al otro, la felación y el anilingus o “beso negro”.

4) *El enamoramiento como refugio existencial*

Si bien Domínguez Ruvalcaba pone énfasis en poetizar las diversas prácticas sexuales entre varones, no está exento de abordar el amor entre ellos, pero lo hace de una manera más esquiva. El tema del enamoramiento como refugio existencial está presente en esta primera parte del libro en diversos poemas en los que, en ocasiones, la experiencia amorosa se fusiona con la sexual, como en el caso de “Estoque”, en el que se describe a la penetración como el camino del embelesamiento del yo lírico: “Baño de escalofríos, / puñalada que incendia / la ruta de mi vientre. / Si tan sólo muriera con la última embestida, / si tan sólo cayera con la mirada abierta / para no borrar tu rostro de mis ojos.”

Del mismo modo, en el poema “Pulpas turgentes de una tarde a la deriva” se expresa el regocijo sensual de la carne, con el consecuente rechazo de la ternura, pero, al mismo tiempo, también está presente la añoranza del otro, el hombre como sujeto de deseo:

Puede que se pierda la tarde que nos une, / y que supuren las ventanas un vapor de hombres. / No es hambre de carne enterne-cida / mi adicción a la incesante fábula del beso, / no hay nombres que escribir en las paredes / porque no queremos nombres / para entender la estación subcutánea de las frutas. [...] En tus pliegues secretos / la carne enloquecida sale a recibirme, / fiebre de cítricos al vuelo, / carcajada en crisol altisonante, / sed de fraguas al centro del Edén, / transe de todas las bestias mitológicas, / al centro de tu cuerpo me invita la muerte seductora. / Sabor irrepetible del hombre que agoniza / en el deleite [...] Sé que en mi demencia / navegaré por abismos desterrado, / penetraré las huertas de los mangos, / y a tientas entre cáscaras turgentes / buscaré la tarde que hurtaste de mi cuerpo.

Segunda parte: “Fábula retroviral”

Después de haber transitado en lo sensual y lo sexual mediante el recuento de la travesía homoerótica plena del yo lírico por varios lechos, en la segunda parte del libro Domínguez Ruvalcaba poetiza sobre el trastrocamiento integral de la vida debido a la vivencia de la repositividad, a la convivencia con el VIH.

De este modo, esta sección del poemario puede dividirse en los siguientes tres ejes temáticos: 1) el cuerpo, sus malestares físicos y sus pesares subjetivos por convivir con el VIH; 2) las experiencias de la adherencia al tratamiento antirretroviral en la vida cotidiana; y 3) la lucha por la sobrevivencia y el miedo a la muerte.

1) *El cuerpo, sus malestares físicos y sus pesares subjetivos por convivir con el VIH*

Los poemas de este eje temático son muy orgánicos porque se refieren a lo corporal, pero también aluden a las experiencias subjetivas del yo lírico conviviendo con el VIH. Así, “Considerando en frío, imparcialmente...”, marca la pauta de este tema en el que los malestares y las enfermedades del cuerpo (la “casa del virus”) impactan dicotómicamente en el apesadumbrado yo poético:

El cuerpo no cesa de arder y retorcerse / ni deja dormir la noche entera, se anuda en la espalda y se inflama en los confines pudibundos. / Tanto lo agobia el deseo de un abrazo / como lo ahoga el cuerpo de junto y lo repele. / No está solo el cuerpo, / es un vasto corredor donde transita el mundo, / un flujo de sustancias imprecisas: / el agua deviene luz, y se desatan vientos siderales. / La verdad se vierte en la mentira, / las lágrimas inundan las palabras, / la vida nos lleva a las puertas de la muerte: la muerte nos vive, / el cuerpo es casa del virus, campo de batalla de los gérmenes, / reo al que condenan las ideas, / el que paga las facturas del miedo, / y no nos deja descansar en el olvido. / Antes de pensarlo, el cuerpo reacciona traicionero, / y tan pronto lo negamos, nos atrapa en sus inercias; / apenas resolvemos lo que somos, / él viene a recordarnos lo contrario. / Se crispa, se incorpora, cae rendido, / nos lleva y nos trae y no sabemos / qué día decidirá dejarnos solos. / Y entonces, me pregunto, / cómo seremos sin él, / si nos ha acostumbrado a su latido, si el hambre, el deseo, la euforia y la morriña / no serían lo mismo sin un cuerpo.

Los títulos de algunos de los poemas de esta parte remiten a malestares y estados físicos asociados a la enfermedad: “Fiebre”, “Náusea” y “Convalecencia”; en ellos, ahora las sensaciones descritas no son eróticas, sino desagradables reacciones fisiológicas y psicológicas provocadas por el “virus”.

2) *Las experiencias de la adherencia al tratamiento antirretroviral en la vida cotidiana*

El segundo eje temático de esta sección aborda las incomodidades físicas y subjetivas del yo poético derivadas del tratamiento antirretroviral en el contexto actual de los avances médicos contra la pandemia del sida. Este tema se trata en tres poemas de nombres emblemáticos: “Plegaria retroviral”, “Pausas retrovirales” e “Indetectable”, los dos primeros con alusiones religiosas.

Específicamente, “Plegaria retroviral” es una especie de oración del yo lírico a los medicamentos antirretrovirales para que le permitan continuar con el ritmo de la vida a pesar de la convivencia con el VIH: “Transfigura mi yacer en correría, / mi dormir en diligencia, / mi trajín en desatada búsqueda. / Herido soy y clamo / porque no se suspendan las heridas”.

Del mismo modo, en “Pausas retrovirales” el yo poético describe la insustancialidad de los acontecimientos “del cuerpo y sus propias tormentas” (“insomnio”, “hambre”, “pies molidos”, “vientre convulso”) en comparación con la resignación por el descenso de la calidad de vida y la necesidad de existir contando las células del sistema inmunológico, para lo cual establece una analogía del padecimiento con el calvario de Jesucristo:

De todo esto lo único que me pertenece es el dolor y / todas sus variantes. / Sea entonces el dolor la forma y la sustancia que me / encumbra, / Jesucristo de la madrugada / y los antirretrovirales, / de las cuentas agresivas y regresivas / a que se ha reducido el cuento de vivir, / Jesucristo estomacal, / Jesucristo de jaqueca y náusea, / haga usted de cuenta que lo hemos atendido como / usted se merece.

Finalmente, en “Indetectable” se manifiestan de nuevo los dolores corporales y el envejecimiento prematuro: “[...] a dónde voy a que me sellen la vigencia del cuerpo, / cómo simular que un dolor de plantas me consume / como si estuviera ardiendo desde el suelo. / Un anciano

se asoma a mi espejo [...]”. Pero también está presente la conciencia de la sobrevivencia ante la muerte de los conocidos: “Cada vez que se va un hombre / me cercioro de mí mismo: sigo en pie [...] Me dicen que sigo indetectable.”

3) *La lucha por la sobrevivencia y el miedo a la muerte*

En este último eje temático de la segunda parte, el yo poético enuncia con mayor contundencia el desasosiego existencial marcado por el dolor físico y psíquico, y el miedo a morir. De esta manera, en “Ungüento” se expresa la necesidad de aliviar con el contacto corporal e íntimo el sufrimiento de vivir que se lleva a cuestras: “Unta de saliva mis brazos, / mis pies, mi cuello: / hurga mi cuerpo hasta que encuentres / la semilla del dolor que traigo / y deshazla con tus dedos.”

Sin embargo, a pesar del dolor y el miedo, en el poema titulado “Turbonada” se expresa el anhelo de vida, porque lo más importante es seguir viviendo: “Cuerpo empeñado en respirar, / lo demás sale sobrando [...] Pago por adelantado y a grandes tajadas / las turbonadas de miedo / que me arrollan sin tregua, / respiros, torrentes, espasmos / y luego una incesante andanada de silencio”.

Además, en “Fiera nocturna” el yo lírico deposita también en la poesía y en la añoranza de los momentos felices que lo hacían escribir versos no tan tristes, el anhelo de continuar existiendo:

La madrugada toca a la puerta, / un absurdo dolor en el pecho / se crispa como fiera amenazada. [...] No hay duda, sólo miedo, / no hay calma, / sólo frágiles refugios de papel y tristes nombres. Hay días que no amanece / y espero en vano la hora del pan / que perfumaba la calle de otros versos. [...] Desde el plexo un estornudo arrasa con la calma / y la fiera nocturna vuelve en el acto / a su humilde condición de insecto.

Tercera parte: “Utilerías del suicidio”

En esta última sección del poemario, el autor juega con la idea del suicidio ante el vacío existencial para descartarla siempre con ayuda de la poesía. En varios poemas son recurrentes las menciones al “tedio” de la vida, de los domingos, a “estos días que sólo pasan”; al “miedo” al futuro, que se evita anclándose en el pasado; a la locura; y al “insomnio”. Esto se resume en los primeros versos de “De cómo corre el agua donde no llueve”, en los que el yo lírico expresa: “Bajo la cáscara estriada del cuerpo / anida el sopor del miedo / feliz de someterme. / Me rapta la madrugada. / Aterrada, la herida / supura miel de sangre, / veneno secreto para bogar / en el íntimo vacío del insomnio”.

No obstante, el “insomnio” también es abordado en sus cualidades creativas cuando se transforma en el camino fecundo que, irremediablemente, conduce a la poesía. De este modo, en el poema “Fuera de línea”, la soledad y el aburrimiento (físicos y telemáticos) desatan la conciencia de las verdades existenciales que pesan y, ante eso, sólo queda el consuelo del autoerotismo y su poetización: “Todos están fuera de línea, / cierro la ventana del chat, apago la compu. / Todas las verdades se presentan, / caigo en la cuenta de los muertos / y sólo atino a abrirme la bragueta / y jugar un solitario”.

En los poemas de esta sección, el deseo erótico se impone esperanzadamente sobre el deseo de morir. La poética de la ideación suicida está claramente plasmada en los siguientes fragmentos de “Crónica de la madrugada”: “No espero que usted sea, / un reflejo fiel de mi lujuria; / mi apetecible espejo [...] Escupo en mi reflejo, / termino por volcarme en la cocina / en busca de un cuerpo que me arranque / un grito errabundo / y un placer de navajas en el cuello”. Aún más, el deseo erótico queda plasmado con mayor contundencia en “Palpitación”: “Embriaguez de sangre perseguida / y carne lacerante. / Nadie me detenga. / Soy pájaro perdido en la demencia / de su vuelo, / soy viento que se arroja / con la urgencia de no olvidar las flores”.

De este modo, el yo lírico se aferra a la existencia por medio de la poesía, y en ella vierte, a pesar de todo, el deseo de disfrutar también de los cotidianos placeres de la vida, como cuando, en el poema nombrado “Desayuno”, pide: “Inventa por favor otra página, otra calle, otra ciudad, que he vuelto vencido del sueño a reanudar la vida y no hay bostezo que me alivie”.

Como lo expresa en “Convocación”, al solitario y lírico -atormentado por sus demonios- no le queda más que recurrir al sarcasmo para recuperarse del patetismo de la angustia. Esta imagen queda claramente ejemplificada en el final de “Dulce estertor que anhela abrirse”, poema en el que el yo poético, también con ironía, intenta descreídamente ser feliz cuando dice: “Si la pinche felicidad insiste en arrollarme / con su canto de sirenas, / hagamos el viaje / y que dure la vida entera, aunque ésta no pase de la / esquina”.

Terminación

En su conjunto, *Periplo de los lechos / fábula retroviral* reúne una poesía muy íntima, sexual y subjetivamente, en la que el yo poético se desnuda sin pudores y se revela en un ejercicio de catarsis. Focaliza su discurso poético exclusivamente en los varones masculinos que establecen relaciones homoeróticas. Domínguez Ruvalcaba no precisa de una poesía social que incluya a todos los hombres sexo-genéricamente diversos y disidentes; más bien, asume, implícitamente, un posicionamiento queer más acorde con la época actual, el cual no necesita de clasificaciones para poetizar sobre el amor y el sexo entre varones como una experiencia con mayor reconocimiento y aceptación social.

No obstante, sin eludir el tema del amor, el autor pone más énfasis en lo sexual al ser explícito en la poetización de las diversas prácticas eróticas entre hombres. Esta aproximación, indudablemente, está imbuida de las condiciones histórico-sociales existentes en torno a la lucha de los movimientos LGBTTTI, local y mundial, por el reconocimiento de la diversidad y la disidencia sexuales, y en consecuencia, refleja una mayor apertura para abordar poéticamente las experiencias homoeróticas.

Por otro lado, es destacable que Domínguez Ruvalcaba poetice sobre la convivencia con el VIH/sida, ya que es una condición que no alcanzaron a vivir, al principio de la pandemia, muchos de los hombres que tenían sexo con hombres en los años ochenta y noventa del siglo pasado. Evidentemente, el tratamiento sobre el impacto de la acción inmunológica del VIH en los varones con prácticas homoeróticas en el poemario, también es producto del momento histórico y, en particular, del estado del conocimiento de la biomedicina sobre el virus. Así, el autor publica su libro cuando el avance de la investigación sobre los antirretrovirales permite darle al sida un estatus de enfermedad crónica en lugar de enfermedad mortal. Sin embargo, ello no impide que los padecimientos por la infección del VIH sigan siendo física, psicológica y socialmente preocupantes.

Estas características del contexto histórico en el que surge el poemario, permiten realizar algunas consideraciones sobre las connotaciones socio-culturales actuales del VIH/sida. En este sentido, la poética de Domínguez Ruvalcaba a mediados de la segunda década de los años dos mil no es un canto colectivo como, por ejemplo, *Poesida*, de Bohórquez, sino una perspectiva muy personal y, por tanto, subjetiva, a veces un tanto críptica, sobre todo en la tercera parte. Ello es un reflejo del estatus del sida en la época actual, de modo que, para el autor, *Periplo de los lechos...* representa un ejercicio literario y a la vez catártico para exorcizar a los demonios de las aflicciones físicas y psicológicas de la seropositividad, pero también del hartazgo existencial. De esta manera, el libro de Domínguez Ruvalcaba, fiel al espíritu de su época, se caracteriza por una poética que refleja que la convivencia con el VIH ha pasado a ser, en gran medida, una experiencia individual, en solitario, lo cual remite al yo poético a sí mismo y a sus vicisitudes corporales, psíquicas y existenciales. Este individualismo en la aproximación poética de la seropositividad, está relacionado, entre otros factores, con la considerable disminución de la lucha contra el sida de los activistas gays y de la sociedad civil debido, entre otras razones, a su estatus actual de enfermedad crónica.

En suma, los poemas de Domínguez Ruvalcaba abordan libre y abiertamente la fuerza deseante del homoerotismo en los hombres sexualmente diversos y disidentes. Además, reflejan las experiencias físicas y subjetivas de la convivencia con el VIH y, en ese sentido, el sufrimiento implícito en tales experiencias de la seropositividad. Así, el homoerotismo, la convivencia con el VIH y el sufrimiento son tres temas que dan pie a la regocijante y angustiante, a la vez, expresión artística del autor y, en su poemario, cobran legitimidad literaria y social como partes de la diversidad de la condición humana.



Directrices para autores

Forma y preparación de manuscritos

PUCARA publica artículos inéditos, los que serán sometidos a evaluación de acuerdo con lo indicado en el punto 2 de las normas de publicación.

Las personas interesadas en publicar en Pucara deberán tener en cuenta las siguientes consideraciones:

1. Son sujetos de evaluación dos clases de trabajos:

Tipo A: Artículos sobre aspectos teóricos, críticos o ensayísticos relacionados con las humanidades y la educación.

Tipo B: Reseñas sobre libros o documentos, vinculados a la teoría, investigación o creación literaria.

2. Se consideran trabajos del tipo A los productos de investigación teórico o ensayístico y las revisiones bibliográficas sobre el estado actual del conocimiento en un tema determinado. Se dará prioridad a los reportes de investigación originales que constituyan un aporte significativo al campo específico sobre el que versan.
3. Los trabajos deben ser inéditos, escritos en el idioma del que tratan, y no estar sometidos a evaluación simultánea en otra revista.
4. Los trabajos tipo A tendrán una extensión máxima de 20 páginas, y los de tipo B no pasarán de seis.
5. Los materiales se remitirán en formato A4, a doble espacio interlineal, por una sola cara, con márgenes de tres centímetros arriba, abajo y a los lados y en letra Times New Roman tamaño doce, a través

de la plataforma en envíos. A fin de garantizar el anonimato durante el proceso de arbitraje, la identificación del autor (o los autores) aparecerá solo en la primera página.

6. Los trabajos tipo A que el Consejo Editorial considere potencialmente apropiados para su publicación serán sometidos a doble arbitraje ciego por especialistas independientes, quienes propondrán que el trabajo se publique, con modificaciones o sin ellas, o que no se publique. En caso de discrepancia entre los árbitros el trabajo se enviará a un tercero y la decisión será tomada por mayoría. Si a juicio de los evaluadores el trabajo es publicable con modificaciones, le será devuelto oportunamente al autor con las observaciones de los árbitros, quien a partir de ese momento tendrá un mes para reenviar el trabajo corregido. De no recibirse en ese plazo, el Comité Editorial dará por sentado que el autor ha desistido de su intención de publicar en la Revista.
7. Los trabajos tipo B serán revisados por el Consejo Editorial, que decidirá sobre su publicación.
8. En los dos primeros tipos de trabajos, el autor (o autores) se compromete(n) a aceptar los cambios que los árbitros o el Consejo Editorial estimen convenientes.
9. Los autores de los trabajos no admitidos para publicación serán notificados oportunamente de la decisión de los árbitros, pero no les serán devueltos los originales.

Manera de presentar los originales

Artículos:

1. Página inicial. En ella aparecerán: a) título del trabajo (en lo posible no mayor de trece palabras) en español, inglés y portugués; b) fecha

- de finalización del escrito; c) nombre del autor o autores; d) adscripción institucional; e) direcciones (personal y laboral), teléfonos y correos electrónicos.
2. Resumen. En página/s aparte se incluirán el resumen, el abstract (versión del resumen en inglés) y el resumo (versión del resumen en portugués). La extensión de cada uno estará entre 100 y 150 palabras transcritas a un espacio. Al final se incluirán entre tres y cinco palabras clave, Key Words o Palavras chave. Siempre que sea posible, el orden irá, de izquierda a derecha, de lo más general a lo más específico.
 3. Agradecimientos. Si los hay, aparecerán en nota a pie de página cuya llamada será un asterisco ubicado en el primer título (INTRODUCCIÓN*, PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA* o lo que corresponda). Este es también el lugar en el que el autor dará noticia (si así lo desea) de las ayudas, becas o financiamiento que ha recibido para el desarrollo de la investigación, lo mismo que de cualquier otro dato al margen del contenido del trabajo que considere oportuno hacer público.
 4. Texto. Se iniciará a partir de tercera página. Los artículos que expongan los resultados de una investigación deben contener claramente definida la estructura de un plan coherente: Introducción (planteamiento del problema, objetivos, justificación, posicionamiento teórico...), Desarrollo, Conclusiones y Bibliografía. Cada autor es libre de amalgamar o subdividir estas categorías, pero deberán estar presentes de algún modo como muestra de que la investigación se ajusta a los patrones generales de la ciencia.
 5. La estructura de las revisiones teóricas o ensayísticas tendrán un carácter más libre. Seguirán, sin embargo, un orden expositivo asimétrico lógico y estarán divididas en partes tituladas (y si es preciso, subtituladas), que permitan seguir ordenadamente el contenido del artículo.
 6. Los encabezados dentro del texto indican su organización y establecen la importancia de cada tema. Todas las partes que posean idéntica importancia llevarán el mismo nivel de encabezado a lo largo de todo el texto. Se emplearán caracteres arábigos seguidos de punto en las partes principales (1. 2. 3.) y los subapartados se iniciarán con el número de la sección mayor de la que forman parte seguidos de nuevo por números arábigos separados por puntos (1.1., 1.2., 1.2.1., 1.2.2.).
 7. Para los títulos se emplearán VERSALES y en los subtítulos cursivas.
 8. Las citas y referencias se ajustarán a las normas de la *American Psychological Association* (APA). A continuación, se describen algunas de las más usuales:
 - 8.1. Todas las citas estarán incorporadas al texto; en consecuencia, no aparecerá ninguna a pie de página.
 - 8.2. Cuando las citas textuales contengan menos de cuarenta palabras, se incluirán en el párrafo correspondiente y entre comillas (“...”). En caso de tener cuarenta o más palabras, formarán un párrafo aparte con sangría de cinco espacios en ambos márgenes, sin comillas y escritas a doble espacio interlineal. Si se parafrasea a algún autor debe dársele el correspondiente crédito. En todos los casos se empleará el sistema año: página y se incluirá la referencia completa en la bibliografía.
 - 8.3. Las referencias se relacionarán al final del trabajo por orden alfabético. Deberán aparecer todos los autores y trabajos citados. No se incluirán referencias a autores o publicaciones no mencionados en el cuerpo del artículo.

8.4. Las ilustraciones, tablas y/o figuras (gráficos, dibujos o fotografías) se limitarán al menor número posible. Se presentarán en blanco y negro, y deberán aparecer numeradas correlativamente y reseñadas en ese orden dentro del artículo, con cabeceras de texto apropiadas, leyendas explicativas y fuentes. El Consejo Editorial podrá decidir sobre la ubicación de las ilustraciones, tablas y/o figuras de acuerdo con las necesidades de diagramación.

Reseñas:

Las reseñas o recensiones constituyen noticias sobre la publicación de libros o documentos de reciente aparición. Pueden ser simplemente descriptivas, pero se recomienda que incluyan algún comentario crítico en tanto que su finalidad es orientativa para el lector. Siempre que sea posible se acompañarán de una reproducción nítida en blanco y negro de la portada y contraportada del libro, documento o publicación, o de una fotografía clara en blanco y negro del material, instrumento o equipo al que hacen referencia.

Al igual que los artículos, se incluirá una página inicial independiente que contendrá a) la fecha de realización de la recensión, b) el nombre del autor, c) la institución a la cual está adscrito y d) sus direcciones (de domicilio y trabajo), correo electrónico y teléfonos.

Informaciones finales:

1. Todos los trabajos incluirán en una hoja aparte un breve currículo del (de los) autor(es) con una extensión de diez líneas, en el que se describa su perfil académico y profesional, así como sus principales líneas de investigación.
2. Los trabajos que no se ajusten a estas normas, tanto en el fondo como en las formas, no serán considerados para el proceso de arbitraje.

Sistema de arbitraje y selección de artículos. Los artículos recibidos se someten a la consideración del Consejo de Redacción. En casos conflictivos en que existan evaluaciones contradictorias se recurre a los miembros del Consejo Consultivo para dilucidar el problema.

Notificación a los autores. Se notificará la recepción del trabajo y, posteriormente, si este fue seleccionado por el Consejo de Redacción para su publicación.

Orden de publicación de trabajos. El orden de publicación de los artículos quedará a criterio del Director.

PUCARA
Revista de Humanidades y Educación
Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación
Universidad de Cuenca
Av. 12 de abril. Ciudadela Universitaria.
Teléfono (593) 07 4051000 Ext. 2514
e-mail: pucara@ucuenca.edu.ec
Cuenca – Ecuador



- 13 La persistencia mítica de Cantuña: un ensayo interpretativo a través de los estudios del imaginario
Jorge Gonzalo Fabara Espín
- 37 La sociedad cotidiana por medio de los campos figurativos de La estación violenta (1958) de Octavio Paz
Jesús Delgado Del Águila
- 55 De los devenires intensos y la constitución de subjetividades nómada en las mujeres de las antiguas Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC)
Doris Lised García Ortiz
- 75 TICs y promoción de corresponsabilidades masculinas en el cuidado de VIH e ITSs
Darwin Patricio García Ayala y Ana Lucía Iñiguez Ibarra
- 93 Conocimiento sobre ITS/VIH/SIDA de estudiantes de la Universidad de Cuenca-Ecuador, durante el acontecimiento pandémico del año 2020
Luis Herrera Montero, Isabel Gil Gesto, Mónica Mendieta Orellana y Alina Alejandra López García
- 115 La moral en la inmigración: caso de los refugiados colombianos en Cuenca-Ecuador
María José Rivera
- 139 Desarrollo de la conciencia fonológica en edades tempranas: Revisión de la literatura
Paola Parra-Bravo y Gina Bojorque
- 161 Estrategias metacognitivas en la escritura de folletos turísticos con estudiantes de Séptimo de Básica
Narcisca de Jesús Nievecela Guamanrrigra y Tannia Rodríguez Rodríguez
- 187 Investigar desde vinculación con la sociedad: dilemas y retos de la intervención social
Gloria Riera Rodríguez y Xiomar del Rocío Ortiz Vivar