

UCUENCA

FILOSOFÍA, LETRAS
Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

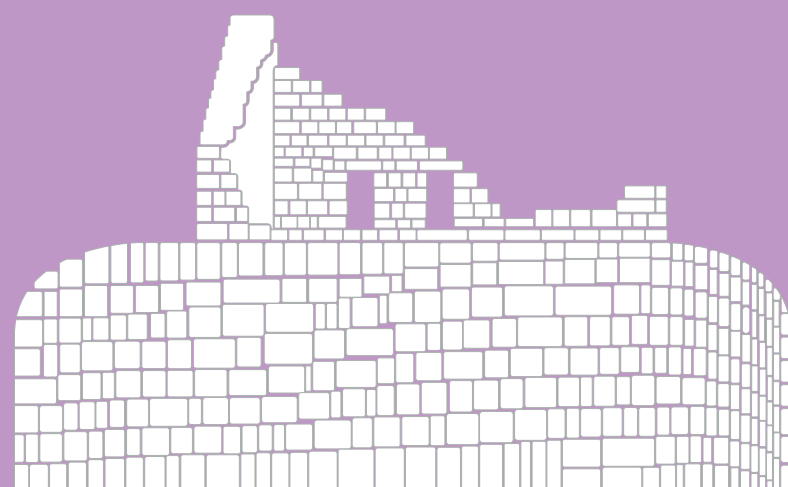
ISSNe 2661 - 6912

puccara

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

35 (1)

AÑO 2024



UNIVERSIDAD DE CUENCA
Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación
REVISTA DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
PUCARA
ISSN-p 1390-0862 / ISSN-e 2661-6912

Director

Horacio Cerutti Guldberg

Editor

Manuel Gonzalo Villavicencio Quinde

Co-editor

Miguel Novillo Verdugo

Miembros del Consejo Editorial

Horacio Cerutti Guldberg, Universidad Autónoma de México (UNAM), México.

Paula Carlino, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Saúl Sosnowski, Universidad de Maryland, USA.

Elvira Narvaja de Arnoux, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Christian Pettersen, Kenyon College, USA.

Aidalí Aponte Avilés, Universidad de Connecticut, USA.

Cecilia Rubio, Universidad de Concepción, Chile.

Miembros del Consejo Consultivo

Nelson Osorio Tejada, Universidad de Santiago de Chile.

Susana Ortega de Hocevar, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.

Marcelo Casarin, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Ana Luz Borrero, Investigadora independiente, Ecuador.

Claudio Maíz, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.

Magdalena García, Colegio de Michoacán, México.

Fernando Iwasaki, Universidad Loyola de Andalucía, España.

Gabriela Cabezón Cámara, investigadora independiente, Argentina.

Alberto del Campo Tejedor, Universidad Pablo de Olavide, España.

María Augusta Vintimilla Carrasco, investigadora independiente, Ecuador.

Roberto Viereck, Universidad de Concordia, Canadá.

Constanza Padilla, Universidad Nacional de Tucumán, Argentina.

Vicente Robalino, Investigador independiente, Ecuador.

Emma Camarero, Universidad de Salamanca, España.

Rodrigo Esparza, Colegio de Michoacán, México.

Guillermo Henríquez Aste, Universidad de Concepción, Chile.
Clara María Parra Triana, Universidad de Concepción, Chile.
Esteban Ponce, Fundación A mano Manaba, Ecuador.
Elena Monserrath Jerves, Universidad de Cuenca, Ecuador.
Mónica Tapia, Universidad de la Santísima Concepción, Chile.
Raúl Vallejo Corral, Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador.
Christina García, Saint Louis University, USA.
Paola Enríquez Duque, The Ohio State University, USA.
Leonardo Carvajal Gamarra, Georgetown University, USA.
Kathleen Guerra, University of Denver, USA.
Daniela Narváez Burbano, Amherst College, USA.
Christian Petterson, Kenyon College, USA.

Gestión editorial y corrección de estilo

Verónica Neira Ruiz

Diagramación

Verónica Neira Ruiz

Traducción

Elizabeth Rodas Brosam

Unidad de apoyo técnico

Vicerrectorado de Investigación, Universidad de Cuenca

vicerrectorado.investigacion@ucuenca.edu.ec

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

ISSN: 1390-0862 / e: 2661-6912

ÍNDICE

Presentación _____	4
Los Juegos Olímpicos de 1964 y 2021: la producción del espacio para la consolidación de Tokio, Japón, como ciudad global Jonathan Montero Oropeza, Citlalli Pérez Gayosso _____	6
Herman Melville y Manuela Sáenz: historia de un encuentro improbable Roberto Marcos Ramírez Paredes _____	21
Búsqueda de la verdad en <i>Dos veces junio</i> : lectura hermenéutica desde la biopolítica Estalin Calle Herrera _____	31
La enseñanza transversal de la lectura y la escritura en la Escuela Media Liliana Scalia _____	42
Concepciones sobre la escritura en graduandos de tres campos disciplinares en educación Eva Margarita Godínez López, Marco Antonio Rivera Treviño _____	47
Docentes y estudiantes migrantes venezolanos: Experiencias de escolarización en Educación General Básica-Guayaquil, Ecuador Claudia Patricia Uribe Lotero, José Daniel Merchán Naranjo, María Gabriela Matamoros Pérez, Alejandro Ojeda Garcés, Doménica Balda Herrera _____	60
Entrevista Conversación con Teresa Calderón: “yo he sentido muchas veces que escribir me ha salvado la vida, literalmente” Juan Carlos Astudillo Sarmiento _____	70
Creación Poesía _____ Camila Peña	79
“Soffa y el centauro de los miércoles” _____ Raúl Vallejo	81
Notas sobre los autores /as _____	91
Directrices para los autores/as _____	94

INDEX

Presentation _____	3
The 1964 and 2021 Olympic Games: the production of space for the consolidation of Tokyo, Japan, as a global city Jonathan Montero Oropeza, Citlalli Pérez Gayosso _____	5
Herman Melville and Manuela Sáenz: story of an unverifiable encounter Roberto Marcos Ramírez Paredes _____	20
Search for the truth in <i>Twice June</i> : hermeneutical reading from biopolitics Estalin Calle Herrera _____	30
The transversal teaching of reading and writing in High School Liliana Scalia _____	41
Conceptions about writing in graduates of three disciplinary fields in education Eva Margarita Godínez López, Marco Antonio Rivera Treviño _____	46
Teachers and Migrant Venezuelan Students: Schooling experiences in Basic General Education-Guayaquil, Ecuador Claudia Patricia Uribe Lotero, José Daniel Merchán Naranjo, María Gabriela Matamoros Pérez, Alejandro Ojeda Garcés, Doménica Balda Herrera _____	59
Interview Conversation with Teresa Calderón: "I have felt many times that writing has literally saved my life" Juan Carlos Astudillo Sarmiento _____	69
Creation Poesía _____ Camila Peña	78
"Sofía y el centauro de los miércoles" _____ Raúl Vallejo	80
Notes about the authors _____	90
Guidelines for authors _____	93

ÍNDICE

Apresentação _____	3
Os Jogos Olímpicos de 1964 e 2021: a produção de espaço para a consolidação de Tóquio, no Japão, como cidade global Jonathan Montero Oropeza, Citlalli Pérez Gayosso _____	5
Herman Melville e Manuela Sáenz: história de um encontro inverificável Roberto Marcos Ramírez Paredes _____	20
Busca pela verdade em <i>Dois Vezes Junho</i> : leitura hermenêutica a partir da biopolítica Estalin Calle Herrera _____	30
O ensino transversal da leitura e da escrita no Escola Secundária Liliana Scalia _____	41
Concepções de escrita em graduados de três campos disciplinares na educação Eva Margarita Godínez López, Marco Antonio Rivera Treviño _____	46
Professores e estudantes migrantes venezuelanos: experiências de escolarização na Educação Básica Geral-Guayaquil, Ecuador Claudia Patricia Uribe Lotero, José Daniel Merchán Naranjo, María Gabriela Matamoros Pérez, Alejandro Ojeda Garcés, Doménica Balda Herrera _____	59
Entrevista Conversa com Teresa Calderón: "Eu senti muitas vezes que escrever me salvou a vida, literalmente" Juan Carlos Astudillo Sarmiento _____	69
Criação literária Poesía _____ Camila Peña	78
"Sofía y el centauro de los miércoles" _____ Raúl Vallejo	80
Notas sobre os autores _____	90
diretrizes para autores _____	93

“HACER VIVIBLE LO INVIVIBLE”: LA NECESIDAD DE LAS HUMANIDADES, HOY

Manuel Villavicencio Quinde
manuel.villavicencio@ucuenca.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0003-3459-521X>

Cómo citar: Villavicencio Quinde, M. (2024). “Hacer vivible lo invivible”: la necesidad de las Humanidades, hoy. *Pucara*, 1(35), 4-5. <https://doi.org/10.18537/puc.35.01.00>

Las Humanidades, históricamente, han estado presentes desde la génesis de la Universidad y han favorecido el desarrollo y comunicación de las ciencias y las tecnologías contemporáneas. No al revés. La Universidad como el centro de la razón es el espacio idóneo para la creación, la filosofía, las artes, la diversidad cultural y la educación democrática, donde el diálogo socrático, de saberes, la multivocalidad, la argumentación, la duda, el debate y la reflexión son elementos indispensables.

Alrededor del mundo existen seres moviéndose en una u otra dirección sin fundamentos sólidos de cohesión. Es decir, solo funcionan..., ciborgs... La superficialidad y rapidez con la que actúan los sujetos, parecería decirnos que se está perdiendo el sentido colectivo de la existencia; individualidades ligeras y mutantes, huérfanas de interiorización, sin dirección ni ética. Solo flujos...

Esta celebración del individualismo es producto de la inserción en una lógica perversa que encierra a la persona en sí misma, distorsiona su visión y la encarcela en una suerte de egolatría miope; negándole la posibilidad de definirse como un ser en relación, de abrirse a los demás, de promover la acogida y el encuentro.

Un poco más...

Las Humanidades constituyen un eje transversal tanto para el mundo técnico como el humanístico. No solo es el punto de equilibrio con el conocimiento

técnico, sino que busca “hacer vivible lo invivable” (B. Echeverría), pues las Humanidades promueven en los estudiantes la discusión, el pensamiento, la pasión y el éxtasis. De manera que su estudio y presencia adquieren mayor significado y relevancia en la era poshumanista, donde es necesario repensar las identidades, la comprensión misma del mundo y la vida interior del sujeto en los diversos contextos sociales. Pero...

¿Por qué en la actualidad se habla tanto de la necesidad del cultivo de las Humanidades en las universidades?

— Porque en las últimas décadas en las universidades del mundo, particularmente de América Latina, se percibe una “crisis silenciosa”; una precarización del ser humano, que pierde terreno frente a la postura del sistema capitalista;

— Porque los nuevos actores políticos y administrativos en los centros de educación superior en América Latina miran al conocimiento científico y el utilitarismo tecnológico, como las únicas alternativas para existir en el mercado laboral y académico; y,

— Porque, hoy, las personas se olvidan de que son protagonistas de la historia. Se dejan seducir por el poder, el dinero, la técnica y el mercado. Importa más imitar que inventar; producir que preguntar; consumir que contemplar; simular que ser.

La Universidad de Cuenca, desde su fundación en 1867, ha sido el espacio para el estudio de las Humanidades, y debe responder a las necesidades de lo contemporáneo, dando paso a una formación inclusiva, creativa, crítica e histórica. Una oferta educativa que, además de proveer conocimientos y habilidades de pensamiento, genere conciencia, ideas y acciones para repensar al sujeto del siglo XXI.

Cuando se impulsa y ocurre esto, la Universidad acrecienta su función social, y la experiencia pedagógica se convierte en una vivencia crítica y creativa, que permite a los miembros de una comunidad universitaria sentir que puede aportar, que es capaz de analizar, valorar, evaluar, proponer, construir, proyectar la mejor versión de sí mismo, engrandeciendo el contexto en el que crece y actúa.

Un reencuentro con el ser humano, sus esencialidades y la palabra, para volver a vivir, volver a apasionarnos y volver a soñar, en estos tiempos donde reinan la crisis y la orfandad.

LOS JUEGOS OLÍMPICOS DE 1964 Y 2021: LA PRODUCCIÓN DEL ESPACIO PARA LA CONSOLIDACIÓN DE TOKIO, JAPÓN, COMO CIUDAD GLOBAL

The 1964 and 2021 Olympic Games: the production of space for the consolidation of Tokyo, Japan, as a global city

Os Jogos Olímpicos de 1964 e 2021: a produção de espaço para a consolidação de Tóquio, no Japão, como cidade global

Jonathan Montero Oropeza

Escuela Nacional de Estudios Superiores (ENES), Unidad León, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), jmonteroo@enes.unam.mx
<https://orcid.org/0000-0002-3516-6081>

Citlalli Pérez Gayosso

Escuela Nacional de Estudios Superiores (ENES), Unidad León, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), ciithprz2@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0004-2801-3038>

Recibido: 31 - 03 - 2024

Aprobado: 20 - 05 - 2024

Publicado: 28 - 06 - 2024

Cómo citar: Montero Oropeza, J.; Pérez Gayoso, C. (2024). Los Juegos Olímpicos de 1964 y 2021: la producción del espacio para la consolidación de Tokio, Japón, como ciudad global. *Pucara*, 1(35), 6-20. <https://doi.org/10.18537/puc.35.01.01>

Resumen: El presente texto tiene como objetivo señalar la producción del espacio en Tokio a través del equipamiento urbano que se generó para los Juegos Olímpicos de Verano de 1964 y 2021. Este artículo describe los procesos para obtener las sedes olímpicas y la reconfiguración urbana de la capital de Japón, lo cual permite considerar el papel clave de ambos megaeventos deportivos en la consolidación de Tokio como una de las ciudades más innovadoras y trascendentes a escala global.

Palabras clave: espacio, Juegos Olímpicos, Tokio, ciudad global, Japón.

Abstract: The objective of this text is to point out the production of space in Tokyo through the urban equipment that was generated for the 1964 and 2021 Summer Olympic Games. This article describes the processes to obtain the Olympic venues and the urban reconfiguration of the capital of Japan, which allows us to consider the key role of both mega sporting events in the consolidation of Tokyo as one of the most innovative and transcendent cities on a global scale.

Keywords: space, Olympic Games, Tokyo, global city, Japan.

Resumo: O objetivo deste texto é apontar a produção do espaço em Tóquio através dos equipamentos urbanos gerados para os Jogos Olímpicos de Verão de 1964 e 2021. Este artigo descreve os processos de obtenção das instalações olímpicas e a reconfiguração urbana da capital do Japão, o que nos permite considerar o papel fundamental de ambos os megaeventos desportivos na consolidação de Tóquio como uma das cidades mais inovadoras e transcendententes à escala global.

Palavras-chave: espaço, Jogos Olímpicos, Tóquio, cidade global, Japão.

Los Juegos Olímpicos de 1964 y 2021: la producción del espacio para la consolidación de Tokio, Japón, como ciudad global

Los Juegos Olímpicos desempeñan un papel fundamental para conformar y regenerar infraestructura urbana en las ciudades sede. Estos megaeventos deportivos son un mecanismo para atraer inversiones y turistas, así como una herramienta para posicionar una ciudad en el imaginario global, mediante la exaltación de los referentes espaciales locales y la difusión de discursos de orgullo localista, regionalista o nacionalista. En concordancia con este punto el objetivo de este trabajo consiste en señalar el proceso para obtener las sedes y las transformaciones en Tokio a través del equipamiento urbano que se generó para los Juegos Olímpicos de Verano de 1964 y 2021, lo cual permite el análisis de ambos megaeventos como piezas clave para la consolidación de la capital

japonesa como una de las ciudades más innovadoras y trascendentes a escala global.

El texto se divide en cinco apartados. En el primero, se presenta una reflexión sobre la producción del espacio y las ciudades globales; esto servirá para analizar a los Juegos Olímpicos de 1964 y 2021 en la proyección de la capital de Japón como una de las urbes con mayor relevancia en el planeta. El segundo apartado hace mención al marco geohistórico que llevó a las élites japonesas a buscar la candidatura de los Juegos Olímpicos de 1940; lo que se plantea sirve como antecedente para una mayor comprensión de las posteriores organizaciones de megaeventos deportivos en Tokio.

El tercer punto señala el papel que tuvieron los Juegos Olímpicos de Tokio en 1964 para desarrollar infraestructura en la urbe y mostrar el desarrollo económico y tecnológico de Japón, con el propósito de legitimar la imagen de este país ante el mundo. El cuarto apartado establece cómo tras los Juegos Olímpicos de 1964, este país oriental se convirtió en sede de diversos megaeventos deportivos continentales y globales, como parte del posicionamiento mundial de esta nación y su acercamiento con las potencias occidentales. Finalmente, el quinto apartado plasma cómo Japón -a través de los Juegos Olímpicos de Tokio 2020- afrontó los desafíos nacionales derivados del Gran Terremoto de 2011 y los retos globales en medio de la pandemia por SARS-CoV-2. Los Juegos Olímpicos que estaban previstos para organizarse en 2020, se reagendaron para 2021, lo cual implicó mostrar un discurso que enaltecía la capacidad organizativa de Japón y su papel como potencia tecnológica y económica global a través de su ciudad capital.

1. Producción del espacio y ciudades globales

Este texto retoma algunas aristas sobre la perspectiva del espacio procedentes de la denominada geografía crítica, cuyo enfoque permite interpretar las transformaciones espaciales más allá de la mirada cartesiana que circunscribe al espacio con respecto a sistemas de coordenadas, límites geométricos y que lo percibe como un recipiente que se llena o vacía al introducir o retirar objetos, es decir, bajo una concepción de elemento neutro y pasivo (Katz y Smith, 1993; Palacios, 1993). La geografía crítica retoma las propuestas del filósofo Henri Lefebvre, quien al respaldarse en el marxismo, demostró que el espacio es un

agente social, puesto que los grupos humanos lo configuran de acuerdo a su organización y prácticas, por lo que es un elemento activo (Lefebvre, 1996, 2013). Con una perspectiva paralela, la geógrafa Graciela Uribe (1996) mencionó que el espacio no es un escenario pasivo, sino que es un teatro vital que refleja el pasado, actúa sobre el presente e influye en el futuro.

Para este escrito, resulta pertinente hablar sobre la producción del espacio, y así brindar una interpretación sobre cómo las ediciones de 1964 y 2021 de los Juegos Olímpicos en Tokio desempeñaron un papel clave en la configuración urbana de la capital japonesa, así como en su posicionamiento como una de las ciudades más innovadoras y con mayor trascendencia a escala global. Por ejemplo, para obtener su primera sede olímpica, en Tokio se generaron y remodelaron diversos recintos deportivos y se pusieron en marcha proyectos espaciales de movilidad como el Shinkansen y el monorriel, los cuales implicaron el desarrollo de tecnología de punta y un despliegue mediático por parte del Estado y las empresas japonesas para proyectar a la capital nipona como una de las urbes más competitivas del orbe. Para el certamen olímpico de 2021 se aprovechó la infraestructura de la ciudad y se diseñaron proyectos de equipamiento para modernizar la imagen urbana de Tokio.

Harvey comprueba que la urbanización es una esfera fundamental para analizar la reconfiguración del capitalismo mediante los cambios en el espacio a través de grandes inversiones a mediano y largo plazo (Harvey, 2014). Si se considera la renovación urbana de Tokio a raíz de la dotación de infraestructura olímpica, se comprenderá en mayor medida su papel como epicentro político, económico y cultural en Japón, el este de Asia y a escala global.

En ese contexto, para Saskia Sassen (1991), Tokio es una de las ciudades globales con mayor relevancia en el proceso de globalización contemporánea y la organización espacial de la economía mundial. Esta socióloga expone que para generar entornos urbanos atractivos para el capital, las ciudades globales concentran funciones centrales estratégicas que derivan en intensos circuitos de información y en ventajas de producción (Sassen, 1995). La centralidad y la influencia espacial en diversas escalas, el hecho de ser un epicentro metropolitano, el asentamiento de empresas transnacionales y la presencia de organismos internacionales, influyen para que se genere un reconocimiento

global sobre la ciudad, su nombre y sus referentes espaciales. La organización de megaeventos deportivos también forma parte del posicionamiento global para las ciudades sedes, al tener los reflectores para ser vistas por televidentes e internautas. Por los puntos hasta aquí expuestos, se considera el caso de Tokio, al ser una de las pocas ciudades que hasta el año 2024, organizó en dos ocasiones los Juegos Olímpicos de Verano.

Cabe recordar que las ciudades globales de mayor envergadura se distinguen por albergar sistemas de transporte avanzados, que en gran parte son los que marcan la pauta de movilidad urbana en el planeta. Los aeropuertos también son parte de la infraestructura clave debido a las series de conexiones internacionales con otros puntos geográficos del orbe. Esta habilitación del espacio deriva en que las ciudades globales sean sede de organismos internacionales y empresas transnacionales, y además sean propicias para albergar ferias, festivales, exposiciones, pasarelas, galerías, museos y conciertos de artistas mediáticos. Como se resaltarán más adelante, el aspecto de la movilidad urbana mediante el Shinkansen, el monorriel y la modernización aeroportuaria, fueron pieza clave en la demostración de los avances tecnológicos japoneses y el despliegue mediático de estos logros.

Para la realización del presente escrito, se recopiló material bibliográfico sobre el acontecer político de Japón para comprender el contexto geohistórico de los Juegos Olímpicos de 1964 y 2021. Posteriormente se generó una búsqueda en Internet sobre las obras correspondientes al equipamiento urbano que transformaron el espacio tókota en ambos megaeventos; esta indagación resultó necesaria puesto que el Comité Olímpico Internacional (COI) coloca a ambos certámenes deportivos como ejemplos para la reconfiguración de una ciudad y el posicionamiento de esta y el país al que pertenece. Por ello, en los siguientes apartados se expondrá la relevancia espacial que tuvieron los Juegos Olímpicos de Verano para la capital japonesa, puesto que jugaron una parte fundamental para legitimar y proyectar la imagen de Japón al mundo y difundir algunos de sus rasgos culturales, sus avances urbanos e innovación tecnológica.

2. Antecedentes: Tokio 1940 como estrategia de reconocimiento global

Cuando en 1926 falleció en Japón el emperador Taisho, su vástago Hirohito ascendió al trono; al tener una formación militar concedió al ejército un mayor campo de acción política (Yukio, 2000; Domínguez, 2016). Con ello, la élite japonesa ultranacionalista y afín al fascismo y el nazismo, desplegó una estrategia de seguridad nacional que tuvo su plataforma en el incremento del presupuesto a las fuerzas armadas para expandirse territorialmente en Asia, por lo que en 1931 orquestó un conflicto bélico contra China, al pugnar por la región de Manchuria (Calleja, 1991). Es fundamental considerar que dos años después, en 1933, Japón canceló su membresía como parte de la Liga de las Naciones, bajo el argumento que esta sociedad apoyaba a China tras la creación del Estado independiente de Manchukuo (Vargas, 2019).

Si bien para Japón la vía expansionista de corte militar era fundamental, también lo era concertar relaciones diplomáticas para legitimarse como nación y proyectarse al mundo. Una estrategia consistió en la gestión de megaeventos deportivos donde Tokio tuviera el papel de espacio geográfico central y representativo de la cultura y la economía japonesa. Un primer intento consistió en la organización de los Juegos del Lejano Oriente en 1930, evento que contó con cuatro participantes: Imperio Japonés, India Británica, República de China y Filipinas. Para celebrar este certamen se edificó infraestructura vial y una serie de instalaciones deportivas en Tokio, el ejemplo más emblemático fue el estadio olímpico Meiji Jingu Gaien. Las obras que albergaron ese certamen sirvieron como carta de presentación para que durante los Juegos Olímpicos de Los Ángeles 1932, el Comité Olímpico Japonés (COJ) solicitara al COI considerar a dos ciudades japonesas como sede de las ediciones de los Juegos Olímpicos de Verano e Invierno de 1940. Durante el certamen olímpico de Berlín 1936, se llevó a cabo la elección para ambos megaeventos de 1940: Tokio y Sapporo se designaron como sedes de los Juegos Olímpicos de Verano e Invierno, respectivamente.

La planeación del megaevento deportivo de los Juegos Olímpicos de Verano Tokio 1940, tenía el objetivo de proyectar la imagen de un Japón moderno, con la meta de posicionarse como una potencia económica, política y militar, tanto en Asia como a escala global. Mediante la aprobación del COI, la

calendarización del evento se trazó entre el 21 de septiembre y el 6 de octubre de 1940. Sin embargo, el evento no se llevó a cabo por los conflictos internacionales en que Japón participó de manera activa.

Olvera (2018) señala que durante abril de 1937, resultó electo como primer ministro el príncipe Koneo Fumimaro, quien procedía de una de las familias más influyentes de la nobleza de Kioto, por lo que contaba con un número de relaciones considerables entre la alta burocracia y el ejército. Como una de las primeras maniobras de su mandato, se reforzó la defensa en la región de Manchuria para generar un frente contra la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) y la posible alianza de ésta con los socialistas chinos (Olvera, 2018).

Para establecer una hegemonía regional, hacia 1937, Japón generó un proceso expansionista en el este de Asia, puntualmente hacia el norte y el este de China. Esta estrategia debe comprenderse en el marco de alianzas políticas globales de ese momento, puesto que Japón tenía como aliado a Alemania, mientras que China contaba con el respaldo de la URSS y Estados Unidos. Algunos elementos influyentes de la burocracia y el ejército japoneses pretendían que Asia Oriental se reconfigurara en un bloque dirigido por Japón, mientras que el liderazgo de Europa quedara en manos de Alemania e Italia (Yukio, 2000).

A raíz de estas estrategias, en 1938, durante los albores de la segunda guerra sino-japonesa, el COJ y el gobierno de ese país optaron por cancelar los Juegos del Lejano Oriente de Osaka 1938 y renunciaron a la organización de los Juegos Olímpicos Verano e Invierno de 1940. Precisamente en septiembre de 1940, bajo el contexto de la Segunda Guerra Mundial, se consolidó la alianza entre Italia, Alemania y el Imperio Japonés. Ante este complejo marco global, el COI designó a Helsinki, Finlandia, como sede olímpica; la celebración finalmente no se concretó como consecuencia de las tensiones globales durante la Segunda Guerra Mundial.

3. El papel de los Juegos Olímpicos de 1964 para Tokio

En este punto cabe realizar una breve contextualización sobre algunos aspectos de carácter geohistórico para comprender la organización de los Juegos Olímpicos de Tokio en 1964. Se debe apuntar que en abril de 1941, el ministro

de relaciones exteriores Matsuoka Yosuke, firmó un pacto de neutralidad con la URSS, por lo que Japón enfocó su ofensiva territorial sobre el océano Pacífico y la movilización de sus tropas hacia Indochina (Olvera, 2018). Hacia finales de ese año, el 7 de diciembre de 1941, después de una ofensiva japonesa sobre la base de Pearl Harbor en el archipiélago de Hawaii, el conflicto entre Japón y China pasó a formar parte de la Segunda Guerra Mundial, puesto que Estados Unidos declaró la guerra a Japón y, en consecuencia, Alemania e Italia hicieron lo propio contra Estados Unidos.

Para fines de este texto, se debe recordar que, desde noviembre de 1944, en representación de los países aliados, Estados Unidos comenzó a bombardear Japón, y el 6 de agosto de 1945 descargó una bomba atómica sobre Hiroshima; para ese entonces la URSS había decidido no renovar el pacto de neutralidad con Japón y por ello el 8 de agosto, le declaró la guerra (Olvera, 2018); en consecuencia, el 9 de agosto, Estados Unidos lanzó una bomba nuclear sobre Nagasaki. Lo anterior permitió a la URSS ingresar a Manchuria, el norte de Corea y Karafuto (la porción sur de la isla Sajalín) (Domínguez, 2016). Ante este escenario adverso para Japón, el 14 de agosto de 1945, Hirohito presentó su rendición, la cual firmó el 2 de septiembre de ese año, tras la aceptación de la Declaración de Postdam, que se emitió con anterioridad en julio de ese año. Estados Unidos inició un proceso de ocupación en territorio japonés al ejercer el papel de vigilante mediante un control del espacio que incluía su influencia en política interior y relaciones internacionales.

En ese complejo marco geopolítico, al concluir la Segunda Guerra Mundial, el COI cerró la posibilidad a Japón y Alemania para que sus atletas participaran en los Juegos Olímpicos de Londres 1948. Dos años después, en 1950, Japón se reintegró al COI y este organismo revisó la posibilidad para que participara nuevamente en los certámenes olímpicos. Este punto fue clave, puesto que Japón deseaba presentar una nueva candidatura olímpica como herramienta para generar infraestructura en Tokio y como estrategia para posicionarse en la escala global mediante un discurso de hermandad, pacifismo y apertura política, es decir, mediante su ciudad capital realizar una demostración de las capacidades nacionales de recuperación moral, económica y diplomática.

El Tratado de San Francisco, que se firmó el 8 de septiembre de 1951, selló el final de la ocupación estadounidense en Japón. A grandes rasgos se determinó que Estados Unidos protegería con su ejército y arsenal a Japón, a cambio que éste sirviera como aliado en la contención del socialismo en el este de Asia (Vargas, 2019). El tratado entró en vigor el 28 de abril de 1952 y como parte de una estrategia de posicionamiento mediático continental y global, en mayo de 1952, la Asamblea Metropolitana de Tokio aprobó la presentación de la candidatura de esta ciudad para los Juegos Olímpicos de 1960. Esta decisión se empalmó con la aceptación de Japón por parte del COI para participar en los Juegos Olímpicos de Helsinki 1952, los cuales se celebraron entre el 19 de julio y el 3 de agosto de dicho año.

Con el objetivo de consolidar su candidatura, en 1953, la Cámara de Representantes de Japón apoyó la propuesta y en 1954 el gobierno municipal aprobó la construcción de un estadio olímpico. Japón apuntaba a que Tokio en su papel de capital se posicionara como una de las ciudades más competitivas e innovadoras del planeta, más modernas en el plano arquitectónico y tecnológicamente más avanzadas. Albergar un certamen olímpico implicaba la posibilidad de canalizar inversiones para desarrollar infraestructura y cumplir ese objetivo.

En junio de 1955, durante la Sesión del COI que se celebró en París, la votación para la sede olímpica de 1960 favoreció a Roma, Italia. Además de Roma y Tokio, las otras ciudades que solicitaron la sede fueron: Bruselas, Budapest, Detroit, Ciudad de México y Lausana. Tokio quedó eliminada en la primera ronda tras ser la propuesta con menor cantidad de votos. Probablemente muchos de los votantes consideraron como un factor clave que en ese momento Japón no contaba con membresía en la Organización de Naciones Unidas (ONU).

Tan solo cuatro meses después, en octubre de 1955, Tokio presentó una nueva postulación para los Juegos Olímpicos de 1964. Los japoneses tenían a su favor la rotación continental que para ese certamen correspondía a Asia. A diferencia de la votación anterior y para que existiera una mayor posibilidad de obtener una victoria que les otorgara la sede olímpica, Japón gestionó su ingreso a la ONU, por lo cual era fundamental restablecer nexos con la URSS. En su papel de nuevo primer ministro, Hatoyama Ichiro se enfocó en esa faena diplomática.

De acuerdo con Yukio (2000), la tarea no era fácil porque la URSS se sintió desplazada al no considerarse su perspectiva en el Tratado de San Francisco; empero, tras las negociaciones, accedió a restablecer relaciones diplomáticas con Japón. Tras las gestiones, Japón ingresó a la ONU en 1956.

Otro factor a favor de la candidatura de Tokio, era que la ciudad con el propósito de proyectarse a escala continental, organizó los Juegos Asiáticos de 1958. La celebración de este evento condujo a formular un argumento más por parte del COJ para solicitar el certamen de 1964, debido a que se construyó infraestructura deportiva, hotelera, recreativa y vial que servirían para albergar un megaevento global. La votación para designar a la sede olímpica se celebró en mayo de 1959 en Munich, Alemania. Las ciudades contrincantes fueron Bruselas, Viena y Detroit.

Para que la votación fuera favorable y mostrara el crecimiento tecnológico, económico y social de Japón, se pusieron en marcha una serie de proyectos de infraestructura que permitieron mejorar la imagen urbana de Tokio y las ciudades cercanas. Esta serie de retos se encuadraban en el acelerado crecimiento demográfico que experimentaba la capital japonesa, ciudad que en ese entonces contaba con diez millones de habitantes; además, Tokio tenía un incremento en el parque vehicular, como parte del auge de las empresas automotrices japonesas y de los modelos de consumo que asociaban a este medio de transporte con el éxito económico en las sociedades capitalistas.

Otro desafío era el acceso vía aérea hacia Japón. Esto se debía a que el tránsito aéreo en la época no era tan intenso y también a que las aerolíneas se enfocaban en conectar a las principales urbes de las potencias occidentales. Debe añadirse que a raíz de los Juegos Asiáticos de 1958, se incrementaron los flujos aéreos para desplazarse al archipiélago (Redacción A21, 2019). Después de que en 1955 Tokio quedó como último lugar en la votación por la sede de 1960, el Ayuntamiento de esa urbe se enfocó en generar equipamiento para mejorar la imagen urbana y la movilidad de la ciudad. Por tanto, en su papel de megaeventos a escala continental, los Juegos Asiáticos de 1958, se convirtieron en una herramienta para la edificación de infraestructura en Tokio, que sirvió como antecedente para la planeación y habilitación de espacios en la capital

japonesa para el megaevento global de 1964, los cuales se programaron para su celebración entre el 10 y el 24 de octubre de 1964.

El nombramiento de Tokio como sede olímpica, aceleró la elaboración y la puesta en marcha del Plan de Desarrollo de la Región de Tokio, lo cual derivó en la dotación de infraestructura sanitaria, recreativa y vial, así como en el incremento de espacios para hospedaje turístico e instalaciones para el deporte de alto rendimiento (International Olympic Committee, 2021). Por ejemplo, en cuanto al aspecto sanitario se ampliaron las instalaciones de las tuberías de agua dulce y alcantarillado y se construyeron tres plantas de tratamiento de aguas residuales; en el ámbito recreativo se crearon diversos parques y áreas verdes con el objetivo de consolidar espacios de ocio para el esparcimiento de los habitantes de Tokio y los turistas. Además, se expandió el sistema de transporte subterráneo de Tokio y la red de carreteras que se conoció como la Autopista Metropolitana, cuyo propósito radicaba en facilitar la conectividad de Tokio con las ciudades más cercanas (International Olympic Committee, 2021). El aspecto vial fue fundamental para la capital japonesa, puesto que se habilitó el territorio para mejorar la conectividad y la accesibilidad, lo cual sirvió para mostrar sus avances en el campo tecnológico.

El tren de alta velocidad Tokaido Shinkansen fue uno de los proyectos espaciales más relevantes de movilidad interurbana en Japón; su planeación se orquestó en 1957, es decir dos años antes de que se designara a Tokio como sede del megaevento olímpico. El objetivo de esta obra radicó en conectar a la capital japonesa con Osaka; entre ambas urbes hay una distancia aproximada de 500 kilómetros, los cuales el tren recorría en cuatro horas, por lo que en Occidente se conoció como “el tren bala”. Las funciones de este sistema de transporte iniciaron el 1 de octubre de 1964, unos días antes de la ceremonia de inauguración del certamen olímpico. El aparato publicitario japonés lo promocionó como el tren más veloz del planeta, mediante una imagen en la que aparecía en primer plano el Shinkansen al pie del monte Fuji, uno de los referentes espaciales del relieve japonés, localizado al oeste de la capital. Esta postal combinaba un referente geomorfológico y otro del talento sociotecnológico, por lo que se convirtió en una de las imágenes icónicas de Tokio y de Japón (Figura 1).

Figura 1. Shinkansen y Monte Fuji.



Fuente: Japón Secreto (2024).

En escala intraurbana, una obra representativa y funcional fue el monorriel de Tokio. Este sistema de transporte tuvo como principal objetivo conectar el aeropuerto Haneda de la capital con el centro de la ciudad. Ante la función estratégica del centro histórico de Tokio y al resultado de la votación del COI que favoreció a esta ciudad como sede olímpica, el gobierno japonés consideró enlazar el aeropuerto con la zona central de la capital. El objetivo consistía en facilitar la movilidad urbana hacia uno de los espacios capitalinos más relevantes en términos recreativos, culturales y de consumo. A partir de entonces el aeropuerto Haneda se reconoce como uno de los más seguros, confortables y puntuales del mundo (Redacción A21, 25 de noviembre de 2019).

Se debe señalar que también en 1959, la empresa *Disneyland*, en el parque temático de Anaheim, California, instaló un monorriel para desplazar a sus visitantes al interior de sus instalaciones. Para replicar ese modelo de desplazamiento en una megaurbe como Tokio, en agosto de ese año, se estableció la empresa *Yamato Kanko Company*, la cual pasó a denominarse un

año después como *Japan Elevated Railway Company*. Esta empresa decidió emular el modelo del monorriel alemán *Alweg*, propuesta que se aceptó por parte de Japón en diciembre. El presidente de la empresa japonesa, Tetsuzo Inumaru, mantenía relaciones de amistad y negocios con el fundador de *Alweg*, el sueco Axel Lennart Wenner-Gren, cuya firma construyó el monorriel de *Disneyland* (Hirota, 1999). Además, la construcción de las obras viales del monorriel en Tokio pretendió que las empresas locales desarrollaran tecnología similar, siendo el caso más notable el de *Hitachi*, firma que junto a *Alweg*, construyó los vagones de primera generación.

Hirota (1999) documenta que hubo una serie de controversias, detractores y oposiciones al proyecto. Un grupo de habitantes que residían cerca del canal Shibaura manifestó su oposición por las afectaciones que podían tener sus barrios y por la elevada inversión por parte de las instancias gubernamentales para solventar la construcción. Ante esos factores, se replanteó la ruta del monorriel. Las obras del monorriel comenzaron en mayo de 1963. Un año después, *Japan Elevated Railway Company* modificó de nueva cuenta su nominación por la de *Tokyo Monorail Company*; bajo el nuevo nombre, la firma en septiembre de 1964 concluyó el proyecto, por lo que el 17 de septiembre el monorriel comenzó su recorrido de 13 kilómetros (Hirota, 1999). El monorriel se convirtió en uno de los referentes de movilidad para otras ciudades del mundo, puesto que en años posteriores se inauguraron otras líneas de monorriel en Honolulu (1977), Okinawa (2003), Seattle (2003), Las Vegas (2004), Moscú (2004), Palm Jumeirah (2009) y Bombay (2014).

Además de estas obras, se ampliaron las instalaciones de la zona portuaria de Tokio para facilitar el arribo de turistas e incrementar el flujo de redes comerciales. En 1964 se inauguraron una serie de hoteles de lujo como el *Tokio Prince Hotel* y el *Hotel New Otani*, que para ese año era el edificio de mayor tamaño de la capital japonesa; este último se convirtió en un referente espacial secundario de la ciudad, tan es así que sirvió como locación de películas japonesas y estadounidenses.

En cuanto a la producción de espacios deportivos para el alto rendimiento, hubo algunos recintos que se remodelaron y ampliaron, como por ejemplo el estadio Chichibunomiya que se levantó en 1947; el Gimnasio Metropolitano de Tokio

edificado en 1954; y el estadio Olímpico de Tokio, diseño del arquitecto Kenzo Tange y que se inauguró antes de los Juegos Asiáticos de 1958. Además del aprovechamiento de las obras ya edificadas, se construyeron instalaciones *ex profeso* para el evento con la meta de continuar con su utilización al finalizar el certamen. El objetivo además de mejorar la imagen urbana consistía en desarrollar infraestructura deportiva, incentivar la activación deportiva entre los ciudadanos tokies al culminar el megaevento y desarrollar la promoción atlética mediante la formación de ligas y torneos locales.

Uno de los espacios fundamentales de todo certamen olímpico es la Villa Olímpica: lugar de ocio, esparcimiento y descanso de los atletas. En el caso de Tokio 1964, la villa más relevante se construyó en Yoyogi en el distrito de Shibuya, por lo que hubo una reconfiguración espacial que vale la pena anotar. Con anterioridad esos terrenos pertenecieron al ejército imperial y tras la rendición de Japón en 1945, Estados Unidos construyó Washington Heights, un complejo residencial que se habitó por estadounidenses hasta la puesta en marcha del Tratado de San Francisco en 1952. Tras la obtención de la sede olímpica y una serie de negociaciones entre Japón y Estados Unidos, este último cedió los terrenos sobre los que se construyeron la Villa Olímpica, el Gimnasio Nacional y el Centro Internacional de Prensa, espacios que fueron parte fundamental del Parque Olímpico Meiji.

Al edificar la Villa Olímpica de Yoyogi se aprovecharon las características arquitectónicas del entramado espacial de Washington Heights para conectar las residencias con los campos de entrenamiento. Después de culminar los Juegos Olímpicos y Paralímpicos, se habilitó el espacio para construir un museo y el parque Yoyogi, el cual se inauguró tres años después, en 1967. El Gimnasio Nacional de Tokio o Gimnasio Nacional Yoyogi, en su momento se reconoció como uno de los espacios más icónicos de la capital de Japón, debido a su estructura que se inspiró en el diseño de Le Corbusier del Palacio de los Soviets (De la Torre, 2010). Se aplicaron tecnologías de punta en materia de construcción para que la estructura se conformara por un paraboloide hiperbólico que diera un aspecto dinámico e incorporara rasgos arquitectónicos tradicionales de Japón, mediante tejados que se alzan al cielo en forma de ondulaciones que remiten a las pagodas de la región oriental de Asia (*Ibid.*).

Esta obra condujo al reconocimiento de su diseñador, el arquitecto Kenzo Tange y los ingenieros Yoshikatsu Tsuboi y Uichi Inoue (De la Torre, 2010).

Otra instalación relevante que se fundó fue el parque olímpico de Komazawa, que se localiza mayoritariamente en el distrito de Setagaya y otra porción menor en el distrito de Meguro. Este escenario que con anterioridad fuera el Club de Golf de Tokio y que se rediseñó para servir como sede primordial en los fallidos Juegos Olímpicos de 1940, posteriormente se reconfiguró como parte de las instalaciones del equipo profesional de beisbol Toei Flyers, y de manera subsecuente al conocerse que Tokio sería sede olímpica, la prefectura adquirió el inmueble y construyó un complejo con áreas verdes y canchas de futbol, voleibol y hockey sobre césped. Para las actividades concernientes al boxeo se inauguró en 1962 el Pabellón Korakuen; otra obra icónica fue el Nippon Budokan, que se inauguró el 3 de octubre de 1964 y que funcionó como sede para las pruebas de judo, deporte que el COJ gestionó para que se considerara como disciplina olímpica.

Cabe resaltar que además de la villa principal se edificaron otras más pequeñas fuera del perímetro del anillo olímpico. Una de ellas era la Villa Oiso que se enfocó en los atletas que participaron en las competiciones de vela, las cuales se llevaron a cabo en la Bahía de Sagami por lo que se construyó un puerto marítimo nuevo en Enoshima; en la prefectura de Kanagawa se construyó la Villa del Lago Sagamien para albergar a los piragüinistas; para los competidores de equitación se edificó la Villa Karuizawa; y para los ciclistas se fundó la Villa Hachioji. Además, se disputaron partidos de la fase preliminar de futbol en Osaka (estadio Nagai), Kioto (estadio Nishikyogoku), Omiya (estadio Omiya) y Yokohama (estadio Mitsuzawa).

Buruna (2003) señala que 1964 fue un año especial para Japón por dos factores. El primero era la puesta en marcha del primer tren de alta velocidad que corría desde Tokio hasta Osaka; el segundo, la posición de privilegio que debido a los Juegos Olímpicos obtuvo Tokio, porque la ciudad se visitó y vio “por todo el mundo” (p. 185). Para este autor, por un momento, los japoneses pudieron sentirse en paz consigo mismos y con el mundo. Mediante el aparato publicitario del megaevento deportivo, Japón difundió algunos de sus símbolos nacionales como un mecanismo de cohesión interna, a la vez que se usaron para proyectarse

hacia el exterior. También se impulsaron en Tokio proyectos de producción del espacio que permitieron a Japón mostrar su desarrollo tecnológico y sus avances en el campo económico, lo cual perfiló a este país para posicionarse como una potencia hegemónica global.

El megaevento olímpico en la capital de Japón fue una parte crucial para fortalecer sus funciones estratégicas y su centralidad como una de las urbes más innovadoras globalmente. Desde ese entonces, Tokio, en el sentido que lo plantea Saskia Sassen, concentraba una serie de recursos y redes socioeconómicas como consecuencia del vertiginoso auge tecnológico de las empresas japonesas y el desarrollo de medios de transporte que revolucionaron la comunicación intraurbana e interurbana.

Los Juegos Olímpicos de Tokio 1964 jugaron un papel relevante para que la burocracia y las grandes corporaciones niponas tuvieran una mayor presencia cultural, protagonismo económico e influencia espacial en el este de Asia y en escala global. La edición de este megaevento deportivo fue uno de los factores que le redituaron a Japón para fortalecer su sentido de identidad nacional y proyectarla hacia un ámbito mundial en el marco de la Guerra Fría, así como consolidar sus relaciones políticas y de negocio con las potencias occidentales.

4. Megaeventos deportivos en Japón tras Tokio 1964

Durante la década de 1960, el Producto Nacional Bruto (PNB) de Japón creció a una tasa anual de 10,6%, con lo cual superó en ese rubro a las potencias económicas de Europa (Buruna, 2003). Los avances tecnológicos, industriales y comerciales, posicionaron a Japón como la segunda economía más relevante del planeta, proceso que se conoció como “el milagro japonés”.

Un año y medio después de la celebración de los Juegos Olímpicos de Tokio 1964, en mayo de 1966, Japón presentó su candidatura ante la Oficina Internacional de Exposiciones para que Osaka fungiera como sede de la Exposición General de 1970. Osaka obtuvo la sede y en consecuencia se emularon algunos rasgos del modelo que catapultó a Tokio como una ciudad global después de los Juegos Olímpicos de 1964. Cabe añadir que se designó a Kenzo Tange como arquitecto para encabezar los proyectos para transformar el

espacio y el paisaje en Suita, Osaka, el cual se distinguía por su uso de suelo forestal (bambúes).

El lema del evento era “El Progreso y la Armonía de la Humanidad”, bastante acorde con la imagen oficialista que pretendía brindar la diplomacia japonesa mediante un mensaje de paz y conciliación, similar al de los Juegos Olímpicos de 1964. Esta exposición marcó la pauta para que Japón se convirtiera en el tercer país con mayor número de exposiciones en el mundo, solo detrás de Estados Unidos y Alemania Occidental. Este tipo de certámenes le permitieron a Tokio y otras ciudades japonesas postularse como sedes de megaeventos deportivos continentales y globales, al aprovechar el uso de instalaciones comerciales y culturales, las cuales generaron una imagen urbana que pretendía evidenciar el crecimiento económico y tecnológico japonés, lo cual situaba a las urbes de este país como espacios atractivos dentro del marco de competitividad global, como los siguientes:

- Juegos Asiáticos Tokio 1958
- Juegos Olímpicos Tokio 1964
- Juegos Olímpicos de Invierno Sapporo 1972
- Juegos Asiáticos de Invierno Sapporo 1986
- Juegos Asiáticos de Invierno Sapporo 1990
- Campeonato Mundial de Atletismo 1991
- Copa Asia de Fútbol 1992
- Juegos Olímpicos de Invierno Nagano 1998
- Copa Mundial de Fútbol Corea del Sur-Japón (2002)
- Juegos Asiáticos de Invierno Aomori 2003
- Copa Mundial de Rugby 2019
- Juegos Olímpicos de Tokio 2021.

Se debe considerar que hacia finales de la década de los sesenta y a lo largo de las décadas de los setenta y ochenta, Japón era la sociedad más opulenta del planeta puesto que sobrevino una afluencia de dinero sin precedentes en su historia (Lozoya y Kerber, 1991). La gente dispuso de mayores recursos económicos; la bolsa de valores de Tokio comenzó un ascenso vertiginoso; el yen alcanzó su valor más alto en enero de 1988, al alcanzar la cifra de 120 unidades por dólar; y la renta de la tierra en Tokio y Osaka aumentó.

A pesar de que Japón llegó a considerarse como la segunda potencia económica del planeta, paulatinamente el crecimiento económico se redujo. En el año de 1991, los economistas dieron por concluido el ciclo del milagro japonés como consecuencia de la burbuja financiera e inmobiliaria (Lozoya y Kerber, 1991). El umbral entre el final del siglo XX y los albores del siglo XXI implicó nuevos retos para Japón. Organizar unos Juegos Olímpicos era un desafío que representaba la necesidad política y empresarial de cohesión social hacia el interior, así como la oportunidad de mostrar los nuevos alcances sociales, económicos y tecnológicos de Japón.

5. Tokio 2021: entre “el Gran Terremoto” y una pandemia

El objetivo por impulsar unos nuevos Juegos Olímpicos en Tokio se fortaleció tras un maremoto y un tsunami cuyo epicentro se localizó en la costa de Honshu el 11 de marzo de 2011. El denominado “Gran terremoto de Japón” dejó de manera oficial 15893 fallecidos, y además reactivó los debates sobre la energía nuclear en el archipiélago, tras los daños en las centrales de Onagawa y de Fukushima I y II, estas dos últimas, propiedad de la Compañía Eléctrica de Tokio. En este marco, el 23 de mayo de 2011, el COI emitió la convocatoria para presentar las candidaturas para los Juegos Olímpicos de Verano de 2020. Además de Tokio, otras cuatro ciudades se postularon. Un año después, el 23 de mayo de 2012, el COI descartó de la lista a dos de ellas: Bakú y Doha, por lo que Estambul, Madrid y Tokio compusieron la triada final que compitió por la organización del certamen. En la elección del 7 de septiembre de 2013, Tokio obtuvo la sede.

En la ceremonia de clausura de los Juegos Olímpicos de Río de Janeiro en 2016, el entonces primer ministro japonés, Abe Shinzo, se disfrazó del popular personaje de videojuegos Mario Bros. Este punto es relevante porque bajo el lema “See You in Tokyo”, se mostraron otros elementos de la cultura popular japonesa, como remembranzas a Hello Kitty y ánimes como *Los Supercampeones* y *Pokémon*, mientras se resaltaban valores como la hospitalidad japonesa; finalmente se concluyó el performance con una imagen de algunos espacios referentes de Tokio como el Skyline, el infaltable Monte Fuji y la imagen del sol naciente.

Los Juegos Olímpicos de Tokio 2020 pretendieron reafirmar a esta urbe como una ciudad global y vanguardista en el ámbito tecnológico, lo cual mantiene a Japón como una de los países hegemónicos en el orbe, a pesar de los retos a escala nacional como consecuencia del “Gran Terremoto”. Posteriormente un nuevo desafío surgió para el comité organizador de los Juegos Olímpicos de Tokio, el Estado, las empresas japonesas y la ciudadanía. En un país próximo a Japón, como lo es China, el 1° de diciembre de 2019 se registraron de manera oficial los primeros casos del virus SARS-CoV-2 en el mercado de mariscos de Huanan en Wuhan. La Organización Mundial de la Salud (OMS) decretó una epidemia el 30 de enero de 2020 y el 11 de marzo de 2020 una pandemia.

En ese marco, en febrero de 2020, Shaun Bailey -en ese entonces candidato para la alcaldía de Londres- declaró que la capital de Inglaterra tenía la capacidad de organizar el megaevento deportivo, comentario que despertó la indignación de Yuriko Koike, la Gobernadora de Tokio, al recriminarle su oportunismo político (Heredia, 23 de febrero de 2020). Como mecanismo de presión, el 23 de marzo de 2020, Canadá, Australia y Gran Bretaña, señalaron que declinarían su participación de los Juegos Olímpicos y propusieron aplazarlos un año. Ese mismo día, Shinzo Abe señaló que apoyaría una propuesta de aplazamiento, con el objetivo de garantizar la seguridad de atletas, turistas y el pueblo japonés.

El 24 de marzo de 2020, Shinzo Abe acordó con el presidente del COI, Thomas Bach, posponer el certamen y organizar el evento entre el 23 de julio y el 8 de agosto de 2021, siendo la primera ocasión que se postergó un megaevento olímpico. Esta decisión implicó negociar nuevamente con las federaciones deportivas de cada país, los comités olímpicos nacionales y sus atletas; las cadenas de televisión, radio y portales de internet que tenían los derechos de transmisión del evento; los múltiples patrocinadores; y las diversas empresas del ramo turístico que se involucran en el evento (hoteles, líneas aéreas, agencias de viajes, tour operadoras).

El COI, el COJ, la iniciativa privada japonesa, la gubernatura de Tokio y el gobierno japonés, se mostraron preocupados tras el impacto económico que implicaba la postergación del megaevento, puesto que en 2020 se calculó por parte del Banco Nomura una contracción del Producto Interno Bruto (PIB) del 0,7%, ya que se esperaba el arribo de unos 300000 visitantes, los cuales

generarían una derrama económica de 240000 millones de yenes (2020 millones de euros) (Palco 23, 24 de marzo de 2020). A esta preocupación se sumó el impacto en la disminución del consumo entre los japoneses debido a la incertidumbre financiera por la pandemia. La situación derivó en que el presidente del Comité Organizador y ex primer ministro japonés, Yoshiro Mori, señalara que existía la posibilidad de cancelar los Juegos Olímpicos al no existir las condiciones para llevarse a cabo en 2021 (CNN Español, 19 de mayo de 2021).

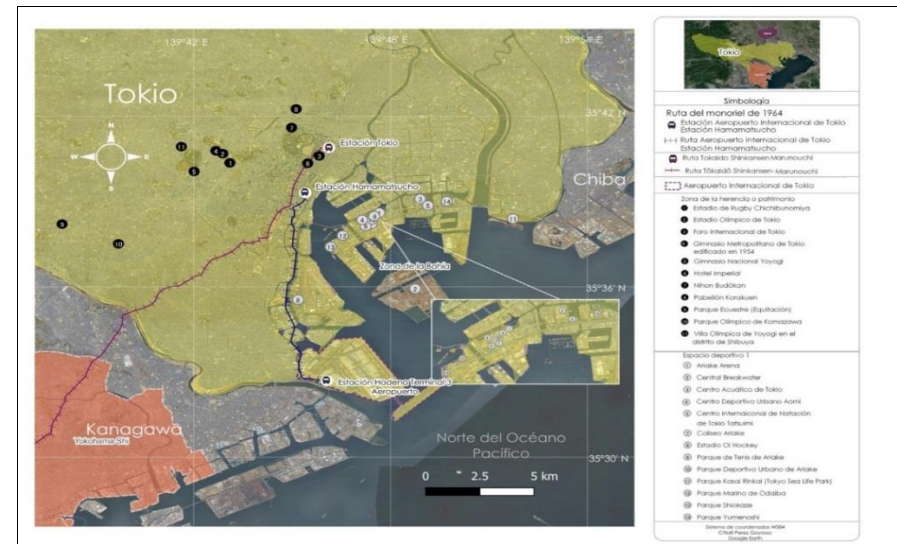
Como parte del compromiso por organizar un megaevento deportivo global, se debe considerar la producción de infraestructura urbana. Para lograr una mejor conectividad se amplió la cobertura del Shinkansen, con el objetivo de enlazar a Tokio y Osaka con otras ciudades del país pertenecientes a las islas de Hokkaido, Honshu y Kyushu, por lo que este medio de transporte jugó un papel clave en la organización de Tokio para albergar los Juegos Olímpicos. En julio de 2020, se introdujo el Shinkansen N700S.

En cuanto a las sedes deportivas de Tokio 2021, se utilizaron algunas instalaciones de los Juegos Olímpicos de Tokio 1964. Las sedes olímpicas se concentraron en dos anillos centrales: Zona de la Herencia o Zona del Patrimonio, en alusión a las antiguas instalaciones deportivas de Tokio 1964 (Figura 2) y la Zona de la Bahía, localizada principalmente en los distritos de Ariake y Odaiba (Figura 3). En la intersección entre ambas, se edificó la Villa Olímpica Harumi Futo. Además, otras instalaciones importantes que se utilizaron para el evento fueron el Tokyo Big Sight y el Hotel Imperial. Cabe agregar que hubo instalaciones deportivas que se localizaron fuera de esos dos anillos centrales; además, seis ciudades se designaron como sub-sedes: Fukushima, Kashima, Saitama, Sapporo, Sendai y Yokohama (Figura 4).

Este punto es relevante porque se observa cómo se aprovechó la infraestructura previa que se edificó para el primer certamen olímpico en 1964, la cual fungió como una parte fundamental para impulsar a la capital de Japón como una ciudad global, debido a su infraestructura, oferta cultural y centralidad de funciones. El reto en esta nueva edición se vinculaba a fortalecer la imagen urbana de Tokio mediante la habilitación del espacio con base en las instalaciones deportivas, recreativas y la oferta de hospedaje. Este aspecto se

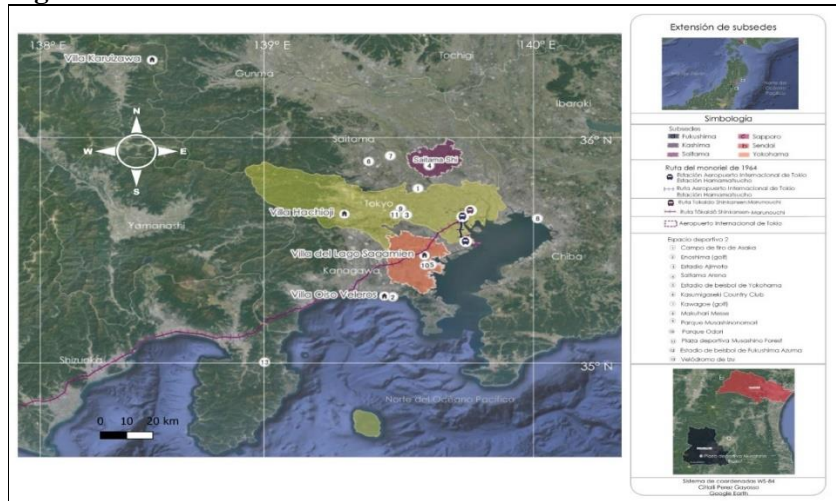
amplió geográficamente hacia otras ciudades que tienen un carácter secundario en la jerarquía urbana japonesa, con el objetivo de reforzar el imaginario sobre Japón como un país estable, próspero, hospitalario y sustentable.

Figura 2. Infraestructura de la Zona Herencia o Patrimonio en Tokio.



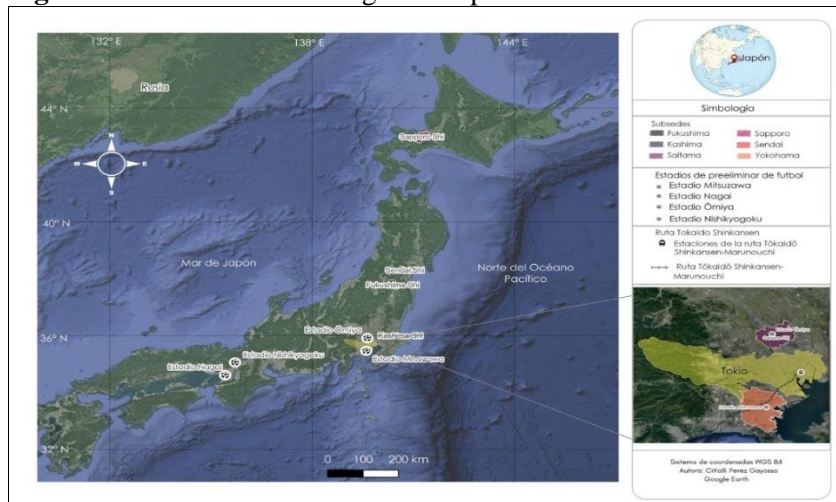
Fuente: Autor (2024).

Figura 3. Infraestructura de la Zona Bahía en Tokio.



Fuente: Autor (2024).

Figura 4. Subsees de los Juegos Olímpicos de Tokio 2021.



Fuente: Autor (2024).

Vale la pena señalar que la inauguración se llevó a cabo sin público, acorde con el contexto de las normativas de bioseguridad por la pandemia. Dos lemas fueron los que se hicieron presentes en la inauguración: “Alejados pero juntos” y “Unidos por la emoción”. Para fines de este texto, es importante resaltar que a lo largo de la ceremonia se presentaron una serie de imágenes de Tokio, donde se plasmaron algunos de los espacios referentes de esa ciudad global: la Torre de Tokio, la torre Tokyo Skytree, el Rainbow Bridge, la zona de Odaiba, la zona de Roppongi, la puerta Kaminarimon, el Budokan, la arena de sumo Kokugikan, el Monte Fuji, además de un elemento florístico del paisaje japonés como la sakura (flor de cerezo).

Los Juegos Olímpicos de Tokio tuvieron como una de sus estrategias mostrar al mundo los rasgos más mediáticos y reconocidos de la cultura japonesa; así como reestructurar la imagen urbana de algunas regiones de Tokio y su zona metropolitana para que la urbe se mantuviera como una de las ciudades globales con mayor reconocimiento. En ese tenor, un sector de la población japonesa se mantuvo escéptica ante dos cuestiones. El primer referente al alto costo financiero del megaevento, gasto que implicó una inversión importante por parte del Ayuntamiento de Tokio. La segunda, la incertidumbre que se derivó ante la pandemia de COVID-19, por lo que se sugería canalizar los recursos económicos en otros ámbitos y evitar la realización del evento ante la posibilidad que los Juegos Olímpicos elevarán el número de contagios en el archipiélago, puntualmente en Tokio y las demás ciudades sede. Mediáticamente, los denominados “Juegos Olímpicos de la pandemia” permitieron consolidar el discurso sobre la disciplina y la capacidad de Japón para salir adelante en momentos complicados, con base en su tecnología, su cultura y su organización socioterritorial, al tener como punto central a Tokio.

Consideraciones finales

Tokio, en su papel de capital de Japón y ciudad global, albergó los Juegos Olímpicos de 1964 y 2021. Las élites políticas y empresariales japonesas generaron un acondicionamiento y una habilitación del espacio para transformar la estructura urbana de Tokio con base en la edificación de recintos deportivos novedosos y proyectos que lo colocaron en la vanguardia en cuanto a movilidad como el Shinkansen y el monorriel.

El Comité Olímpico Internacional (COI) colocó a los Juegos Olímpicos de Tokio 1964 como ejemplo de megaeventos deportivos capaces de impulsar transformaciones positivas en la imagen urbana, el mejoramiento de infraestructura y la promoción de los rasgos culturales, sociales y tecnológicos de un país mediante el posicionamiento de una ciudad. El discurso que se ofreció era que el pueblo japonés pudo salir adelante de las vicisitudes que experimentó durante la Segunda Guerra Mundial con base en el desarrollo urbano de su capital (Tokio), su disciplina, capacidad tecnológica y cultura. Ese megaevento deportivo, es una de las aristas para analizar cómo Japón comenzó un ascenso económico, tecnológico y mediático que condujo a esta nación de Asia para posicionarse en su momento como la segunda potencia hegemónica global.

Por su parte los Juegos Olímpicos que se celebraron en 2021, permitieron a Tokio consolidarse como una ciudad global, puesto que se enaltecó el talento tecnológico y social de Japón y se reforzó el discurso concerniente a su capacidad para vencer problemáticas nacionales (el Gran Terremoto) y globales (pandemia por SARS-CoV2). Estos puntos demuestran la relevancia económica de los megaeventos para las ciudades sede, puesto que en el contexto de globalización contemporánea estas celebraciones son pieza clave para posicionar territorios, rehabilitar el espacio urbano, atraer turistas y fortalecer inversiones. Alrededor de Tokio se configuraron discursos que lo posicionaron como un ejemplo exitoso en la organización de megaeventos deportivos, por tanto, como se plasmó en este texto, es fundamental interpretar ambos Juegos Olímpicos para comprender el papel de Tokio como ciudad global al reconfigurar su espacio urbano y aprovechar los canales culturales, tecnológicos y económicos de la burocracia y las macroempresas japonesas.

Si bien instancias como el COI consideran a los Juegos Olímpicos de Tokio como megaeventos exitosos, no se pueden descartar los desequilibrios territoriales, la polarización espacial y la inversión selectiva en zonas puntuales de las sedes. Por tanto, para cerrar este texto, se señala que la interpretación sobre la realización de megaeventos deportivos se vuelve fundamental, puesto que son certámenes que transforman las ciudades que los albergan, con el objetivo de generar atracción de turistas e inyecciones de capitales financieros para posicionar territorios específicos a escala continental y global. Los estudios sobre megaeventos deportivos desde la geografía son necesarios ante procesos

como la gentrificación, la segregación urbana, la conectividad vial desigual y las inversiones de gobiernos nacionales, ayuntamientos y grandes empresas para dinamizar espacios puntuales de ciudades. Por tanto, cobra relevancia la descripción de estos procesos de producción del espacio, al ser piezas clave para marcar nuevas tendencias de urbanización y generar una mayor asimetría entre las ciudades globales con respecto a urbes y regiones secundarias.

Referencias

- Calleja, E. (1991). El conflicto de Manchuria en la sociedad de las naciones (1931-1933). *Cuadernos de Historia Contemporánea*. pp. 73-96. <https://revistas.ucm.es/index.php/CHCO/article/view/CHCO9191110073A/7126>
- CNN Español (19 de mayo 2021). Juegos Olímpicos de Tokio 2020: aplazamientos, patrocinadores preocupados y una petición en línea para cancelarlos. *CNN Español*. <https://cnnespanol.cnn.com/2021/05/19/juegos-olimpicos-de-tokio-2020-aplazamientos-patrocinadores-preocupados-y-una-peticion-en-linea-para-cancelarlos/>
- De la Torre, B. (2010). Obra seleccionada. Gimnasio Nacional Yoyogi (Gimnasio Nacional de Tokio), Tokio, 1961-1964. *Artium Museoa*. <https://catalogo.artium.eus/dossieres/exposiciones/premios-pritzker-viaje-por-la-arquitectura-contemporanea/obra-seleccionada-23>
- Domínguez, M. (2016). *Cambios en los principios de la política de seguridad de Japón a partir de la década de los noventa*. [Tesis de licenciatura en Relaciones Internacionales, UNAM]. <https://web.siiia.unam.mx/siiia-publico/?desagregado&tp=tesis&numeroEmpleado=&NombreCompleto=Dom%C3%ADnguez%20Contreras,%20Martha%20Edith>
- El Financiero (6 de abril de 2021). Corea del Norte no participará en los Juegos de Tokio. *El Financiero*. <https://www.elfinanciero.com.mx/deportes/2021/04/06/corea-del-norte-no-participara-en-los-juegos-de-tokio/>
- Harvey, D. (2014). *Diecisiete contradicciones del capital y el fin del neoliberalismo*. Instituto de Altos Estudios Nacionales del Ecuador. Traficantes de Sueños.
- Heredia, S. (23 de febrero de 2020). El gobierno de Boris Johnson ofrece Londres como alternativa a Tokio 2020. *La Vanguardia*. <https://www.lavanguardia.com/deportes/otros-deportes/20200223/473725107333/boris-johnson-tokio-2020-epidemia-coronavirus.html>
- Hirota, R. (1999). Air-Rail links in Japan: 35 years old and healthier than ever. *Japan Railway and Transport Review*, 19. http://www.ejrcf.or.jp/jrtr/jrtr19/pdf/F08_Hirota.pdf
- International Olympic Committee (24 de junio de 2021). Tokyo 1964: The Games that brought a nation together. *COI*. <https://olympics.com/ioc/legacy/tokyo-1964/tokyo-1964-the-games-that-brought-a-nation-together>
- Katz, C. y Smith, N. (1993). *Fundamentando la metáfora hacia una política espacializada. Place and the Politics of Identity* (Traducción Norma Sarabia Ortega). Mimeografiado.
- Lefebvre, H. (1976). *Espacio y política*. Península.
- _____. (2013). *La producción del espacio*. Capitán Swing.
- Lozoya, J. y Kerber, V. (1991). El Japón contemporáneo: de la devastación a la opulencia en *Japón: su tierra y su historia*. México: El Colegio de México.
- Olvera, G. (2018). *Tensiones, conflictos y disputas territoriales de Japón en su escenario regional: un análisis geopolítico*. [Tesis de licenciatura en Relaciones Internacionales, UNAM]. https://repositorio.unam.mx/contenidos/ficha/tensiones-conflictos-y-disputas-territoriales-de-japon-en-su-escenario-regional-un-analisis-geopolitico-109101?c=V3WBaR&d=false&q=*&i=1&v=1&t=search_0&as=0
- Palacios, J. (1993). El concepto de región: la dimensión espacial de los procesos sociales. *Revista Interamericana de planificación*, XVII, (66), 56-68.
- Palco 23 (24 de marzo de 2020). Los Juegos Olímpicos de Tokio 2020 se posponen hasta 2021 por la pandemia. *Palco 23*. <https://www.palco23.com/competiciones/los-juegos-olimpicos-de-tokio-2020-se-posponen-hasta-2021-por-la-pandemia>
- Redacción A21 (25 de noviembre de 2019). Tokio-Haneda es el aeropuerto más puntual del mundo. *Redacción A21*. <https://a21.com.mx/aeropuertos/2019/11/25/tokio-haneda-es-el-aeropuerto-mas-puntual-del-mundo>
- Sassen, S. (1991). *The Global City: New York, London and Tokyo*. Princeton University Press.
- _____. (1995). La ciudad global: Una introducción al concepto y su historia. *Brown Journal of World Affairs*, vol. 11 (2), 27-43. <http://www.bit.ly/34WJMjb>

- Uribe, G. (1996). *Geografía Política; verdades y falacias de fin de milenio*. Nuestro Tiempo.
- Vargas, R. (2019). *La nueva política de seguridad de Japón durante el mandato de Shinzo Abe, de 2012 a 2018*. [Tesis de licenciatura en Relaciones Internacionales, UNAM]. <https://web.siiia.unam.mx/siiia-publico/?desagregado&tp=tesis&numeroEmpleado=&NombreCompleto=Vargas%20Rodr%C3%ADguez,%20Rogelio>
- Yukio, K. (2000). *Historia del Japón*. FCE.

HERMAN MELVILLE Y MANUELA SÁENZ: HISTORIA DE UN ENCUENTRO INCOMPROBABLE

Herman Melville and Manuela Sáenz: story of an unverifiable encounter

Herman Melville e Manuela Sáenz: história de um encontro inverificável

Roberto Marcos Ramírez Paredes

Universidad de las Artes, Ecuador, roberto.ramirez@uartes.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0005-9124-7256>

Recibido: 13 - 05 - 2024

Aprobado: 12 - 06 - 2024

Publicado: 28 - 06 - 2024

Cómo citar: Ramírez Paredes, R. (2024). Herman Melville y Manuela Sáenz: historia de un encuentro improbable, *Pucara*, 1(35), 21-30. <https://doi.org/10.18537/puc.35.01.02>

Resumen: Biografías, periódicos y artículos académicos aseveran que el escritor estadounidense Herman Melville y la prócer de las independencias Manuela Sáenz, a mediados del siglo XIX, en Paita, Perú, se entrevistaron, a propósito del exilio que ella atravesaba y el viaje que él hacía por los mares del mundo (1841-1844), a bordo del Acushnet y el United States. Nadie da fuentes que corroboren este encuentro que pasa por Historia oficial. Es así como este ensayo expone el detallado paso de Melville por Latinoamérica para demostrar que no hay pruebas de que los dos coincidieran; además, se señala a la biografía de Victor Wolfgang von Hagen como la fuente que inició dicho rumor y las razones que tuvo para hacerlo. Concluye el ensayo con las implicaciones de este hecho supuestamente histórico en su salto a la ficción, con un recuento de obras literarias y cinematográficas que recogen el encuentro.

Palabras clave: Herman Melville, Manuela Sáenz, Latinoamérica, *Moby Dick*, literatura norteamericana.

Abstract: Biographies, newspapers and academic articles assert that American writer Herman Melville and independence hero Manuela Sáenz, conversed in the mid-19th century in Paita, Peru, about her exile and the journey he was undertaking around the seas (1841-1844), aboard the ships *Acushnet* and *United States*. No one provides sources that corroborate this meeting that now passes for official history. This essay shows Melville's detailed passage through Latin America to demonstrate that there is no evidence that the two met. In addition, this essay points out Wolfgang von Hagen's biography of Manuela Sáenz as the source that started the rumor and delves into the reasons, he might have had for doing so. The essay concludes with the implications of this supposedly historical event in its leap to fiction, with a listing of literary and cinematographic works that mention the meeting.

Keywords: Herman Melville, Manuela Sáenz, Latin America, *Moby Dick*, American literature.

Resumo: Biografias, jornais e artigos acadêmicos afirmam que o escritor americano Herman Melville e a heroína das independências Manuela Sáenz se entrevistaram em meados do século XIX, em Paita, Peru, devido ao exílio dela e à viagem que ele fazia pelos mares do mundo (1841-1844) a bordo do *Acushnet* e do *United States*. Não há fontes que confirmem este encontro que aparece como história oficial. Assim, este ensaio expõe a passagem detalhada de Melville pela América Latina para provar que não há evidências de que os dois se encontraram; além disso, aponta a biografia de Victor Wolfgang von Hagen como a fonte que iniciou esse boato e as razões deste. O ensaio conclui com as implicações deste suposto fato histórico em sua transição para a ficção, apresentando uma série de obras literárias e cinematográficas que descrevem o encontro.

Palavras-chave: Herman Melville, Manuela Sáenz, América Latina, *Moby Dick*, literatura norte-americana.

Herman Melville y Manuela Sáenz: historia de un encuentro improbable

Gracias a la novela *Moby Dick* (1851), Herman Melville (1819-1891) está considerado como uno de los pilares de la literatura universal, amén de tener su lugar en el canon estadounidense; este honor lo adquirió muchos años después de su fallecimiento, jamás fue reconocido en vida por su talento. Él perteneció a la estirpe decimonónica de escritores viajeros, como Joseph Conrad, que recorrieron el mundo mucho antes de pensar en plasmarlo en palabras. Melville viajó de 1841 a 1844, a bordo de los balleneros *Acushnet*, *Lucy Ann* y *Charles and Henry*, y finalmente en la fragata de la marina *United States*. Pasó por tierras y aguas latinoamericanas y, según cuenta la Historia, se entrevistó con Manuela Sáenz.

Manuela Sáenz es una figura relevante en el periodo de las independencias del siglo XIX. Nació en la Real Audiencia de Quito en 1797 y murió en Paita en 1856; estuvo involucrada en las guerras de Ecuador, Colombia y Perú, y hoy se la considera heroína e ícono de la valía de la mujer latinoamericana y del feminismo moderno. Más allá de esta carta de presentación, junto con el hecho de combatía vestida con uniforme de general de hombre, se la llamó la “Libertadora del Libertador” porque, en parte, salvó la vida de Simón Bolívar en un atentado, pero mayormente porque fue su amante (aunque en realidad el amante fue él, pues Sáenz estaba casada). En la actualidad, la historiografía y las biografías luchan contra esta figura de amante, para rescatar, con justo derecho, su valía guerrera.

Bajo cualquier luz, resulta llamativo que dos figuras de semejante envergadura se hubieran conocido. Es lo que dice la Historia: coincidieron mientras él cazaba ballenas por los océanos del mundo y ella vivía apaciblemente en el exilio desde 1836. Pero ¿realmente se conocieron? Para saber más sobre este encuentro, basta con revisar la prensa actual: este artículo del diario *La Vanguardia* de España, titulado “Manuela Sáenz, la libertadora apasionada”, confirma el encuentro, pero no da detalles (Martínez, 2019). Por su parte, el periódico costarricense *Nación*, en “El último refugio de la libertadora”, ya esgrime certezas: el encuentro tuvo lugar en Paita en 1841 (Guardia, 2007). Mauricio

Maldonado (2019), en el editorial “Bolívar” de *El Telégrafo*, antepone el “según se dice” antes de afirmar el encuentro.

En cuanto a recursos más académicos, Jenny Londoño López (2008) también afirma que Melville la visitó, al igual que el futuro presidente ecuatoriano Gabriel García Moreno. Jorge Luis Serrano (2006,) es más cauto y, en “El doblón de Ahab”, indica que “se sabe que el barco Aculisnet [sic] pasó por Paita” (p. 2). Las biografías oficiales de la Libertadora también recogen el encuentro en términos genéricos, como la de Galo René Pérez, que en *Sin temores ni llantos* (2005) nos dice:

Atraídos precisamente por el resplandor de aquella celebridad fueron a buscar a Manuelita, en el polvoriento villorrio de Paita, personalidades cuyo renombre ha recogido también la historia. Transcurría entonces el decenio comprendido entre el 46 y el 56. Solamente uno de sus singulares visitantes estuvo a conocerla antes. Hacia 1845, más o menos. Mientras navegaba las aguas del Pacífico, captando imágenes, referencias e impresiones para sus páginas narrativas. Se trata del escritor estadounidense Herman Melville, que después de este viaje compuso una de las novelas más conocidas en el mundo entero: *Moby-Dick*. La publicó efectivamente en 1851, cargada del espíritu del mar y de ficción e historia. Ni la fama del autor ni la lectura de esa obra han sido derogadas hasta ahora (pp. 456-457).

El texto del investigador Jaime Marchán (s.f.), “Sobre Herman Melville y el Ecuador: Travesía y ficción”, afirma lo propio:

Recientes estudios de historia de la literatura —como *América Latina en su literatura*, de la prestigiosa editorial Siglo Veintiuno—, han constatado que el eximio navegante de los mares del sur, “antes de volcarse en una experiencia literaria (...) recorrió las costas de Chile, Perú y Ecuador”, acumulando “vivencias en Lima, el Callao, Paita y las

Islas Galápagos”. Se sabe que enrolado en la fragata norteamericana *United States*, hizo varios recorridos por esas costas en enero de 1844.

Finalmente, existen registros de que Melville pasó por Paita en 1845. No es extraño entonces que, al encontrarse ahí, el escritor hubiera se hubiera enterado de la existencia de Manuela Sáenz, compañera sentimental del Libertador Bolívar, y que, al igual que Guiseppe Garibaldi en 1851, se hubiera entrevistado con ella (p. 184).

Marchán lo dice sin tapujos: hay registros de que Melville pasó por Paita en 1845, pero la bibliografía de su ensayo no lo justifica, sino que, se asume, se enmarca en el libro que abre la cita, bastante difundido, *América Latina en su literatura* (1972), coordinado por César Fernández Moreno. Lo más probable es que aluda al estudio “Lo latinoamericano en otras literaturas”, escrito por el historiador peruano Estuardo Núñez (1972) quien en efecto dice que Melville estuvo en esas zonas del Perú, pero no tiene mayor detalle sobre su itinerario o bitácoras del puerto o del Acushnet.

Aquí es preciso detenerse un momento para ver más allá de la certeza que los periodistas y académicos tienen sobre el encuentro y preguntarse si hay evidencia de Herman Melville haya desembarcado en Paita. La industria ballenera en el XIX llevaba minuciosamente el registro de toda actividad, como hoy lo hace la aeronáutica. Por ello resulta monumental el esfuerzo realizado por el académico Hershel Parker para reconstruir el viaje de Melville según los registros de los barcos, puertos, bitácoras, entre otros.; y no solo de los barcos en los que estuvo el escritor, sino de los que lo avistaron, pues tenían la obligación de reportar la trayectoria que seguían mediante coordenadas, el cargamento, novedades, entre otros. Parker es probablemente el estudioso más importante de Herman Melville: su biografía en dos tomos supera las dos mil páginas y fue finalista del Premio Pulitzer en 1997.

Según el primer volumen de la biografía de Parker¹, Herman Melville zarpó a inicios de enero de 1841, de New Bedford, a bordo del ballenero Acushnet; en

¹ Para un detallado recuento del viaje que cambió la vida de Melville, remitirse del capítulo 10 al 14 del primer volumen biográfico. Parker, H. (1996), *Herman Melville: A Biography: Volume 1, 1819-1851* The John Hopkins University Press, 181-288.

marzo, se enviaron 150 barriles de aceite a Estados Unidos desde Río de Janeiro, en Brasil. El 15 de abril rodearon el Cabo de Hornos y tomaron el océano Pacífico con dirección hacia Chile, pero la bitácora del Acushnet no especifica si fue la isla Massafuero o la Juan Hernández la que vio en mayo de 1841, pero el registro del barco William Wirt de Fairhaven ubica al Acushnet, el 7 de mayo, al sur de la Juan Fernández y señala que lleva cuatro meses fuera de sus país y carga 160 barriles.

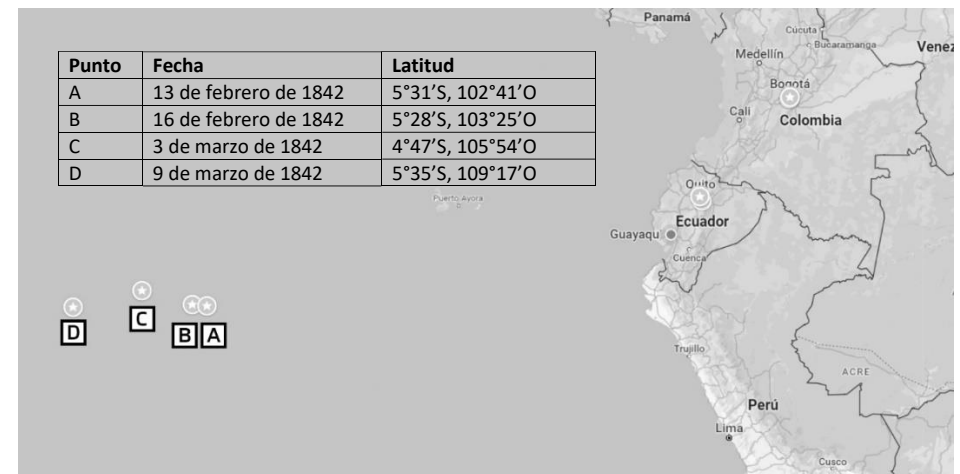
El 23 de junio, el Acushnet ancló en el puerto de Santa, Perú; no había tocado tierra desde Río de Janeiro, tres meses antes (Parker, 1996). No hay reportes de las actividades en Santa, si las hubo, pues para los balleneros atracar en un puerto no era sinónimo de desembarco; al contrario, la regla era quedarse a bordo, a menos que el capitán ordenara lo contrario o decidiera dar días libres a sus marineros, siempre en grupos pequeños y de a pocos a la vez. Anclados en esa ciudad, Melville y el resto de la tripulación tuvieron la oportunidad de hacer buenas migas con los marineros de otros balleneros que también estaban en Santa, pero desde el mar, haciendo *gam*².

Desde ese momento, el Acushnet se permitió salir de pesca, acompañado de otras naves estadounidenses, por las rutas con más tráfico y trabajo para los balleneros en el Pacífico, cerca de la línea ecuatorial (Parker, 1996). El 23 de julio de 1841, el Acushnet hizo *gam* con el barco llamado Lima de Nantucket. Se hallaban ya al oeste de la isla Charles de las Galápagos, al sur de la línea equinoccial, a 119 grados longitud oeste (Parker, 1996). En esos meses, el Acushnet hizo *gam* en esa zona y fue visto y reportado por otros barcos, hasta que el 30 de octubre avistó la isla Albemarle de las Galápagos (actual Isabela), el 31 tuvo lugar el ascenso a Roca Redonda —relatado en el “Boceto tres”, en *Las Encantadas*, el libro de 1854 de Melville sobre las Galápagos—, del 2 al 10 de noviembre hay reportes del Acushnet por parte de otros barcos, el 19 ancló en la isla Chatham (actual San Cristóbal), el 25 se puso en movimiento para salir de las Galápagos y el 30 de noviembre hizo 70 barriles de aceite antes de volver a la costa del Perú (Parker, 1996).

² Melville (2008) define esta palabra así: “GAM. Sustantivo. Encuentro social de dos (o más) naves balleneras, por lo común en las zonas de caza, cuando, después de intercambiar

El Acushnet ancló en Tumbes, Perú, el 2 de diciembre de 1841, donde se presume que los marineros tuvieron una breve licencia en tierra y todo marchó bien hasta el fin de ese año. Nada más se sabe sobre esto. La bitácora del Acushnet registra que, desde el mar, avistaron Cabo Blanco (Perú) el 27 de diciembre y Punta Santa Elena (Ecuador) al siguiente día. A partir de ese entonces, la embarcación se empieza a alejar definitivamente de la costa latinoamericana, dirección oeste, cerca siempre de la línea ecuatorial: las coordenadas registradas en la bitácora permiten ubicar el trayecto en el motor de ubicación geográfica Google Maps, como se muestra a continuación:

Figura 1. Alejamiento del Acushnet de tierras latinoamericanas



Fuente: Google Maps (2024); Parker, (1996).

Parker (1996) brinda más coordenadas para la ubicación del Acushnet desde inicios de 1842, pero solo las cuatro especificadas en la figura 1 bastan para transmitir la idea de que el escritor se alejaba de Latinoamérica para adentrarse en Oceanía. Por fin, el 23 de junio de 1842, el ballenero alcanzó las Islas Marquesas y ancló en Nukuhiva, donde Melville desertó del Acushnet, episodio

saludos, los tripulantes se visitan empleando sus botes y en el ínterin los capitanes permanecen a bordo de una de las naves, y los dos primeros oficiales en la otra” (p. 312).

que le valió la inspiración para su primera novela, *Taipí* (1846). Como los episodios vivenciales a partir de este momento no suceden en Latinoamérica, se retoma la narración con el regreso hacia su país que Melville hizo en el barco llamado United States.

Melville se enroló en la marina de su país el 17 de agosto de 1843, para un viaje de tres años; tres días después, zarpó de Honolulu (actual Hawái) con dirección a las Islas Marquesas y luego a Taití. El 21 de octubre el barco se dirigió a Valparaíso, en Chile; el 20 de noviembre avistó la isla Juan Fernández, que Melville ya vio en mayo de 1841; dos días después, avistó el cerro La Campana, de la cordillera de los Andes, y la Punta Ángeles. Ancló en Valparaíso, donde intercambió saludos con los barcos ingleses y franceses. Ahí permaneció dos semanas: el 5 de diciembre partió para Callao, en Perú, adonde llegaron diez días después, tras avistar un pico sin identificar de los Andes, el Morro Solar y la isla San Lorenzo (pp. 276-278).

Recién el año nuevo de 1844, Melville pudo conocer Callao desde la orilla, gracias al permiso de 48 horas que se le concedió junto con otros tres hombres, hasta las 08h00 del 3 de enero. Callao estaba separada de la gran capital, Lima, por poco menos de 13 kilómetros, por lo que el escritor y sus compañeros viajaron allá a lomo de caballo. Durante esta licencia es muy probable que Melville haya visto la Plaza Mayor y la Catedral; haya tenido contacto con la gente; y, haya visto la saya y manto de las tapadas limeñas, experiencias que le dieron material para *Moby Dick* y *Benito Cereno*.

El 24 de febrero, el United States fue enviado a Mazatlán, en México, para obtener dólares mexicanos de plata, los cuales eran más aceptados en las costas que los estadounidenses. Después de 33 días en el mar, el barco arribó a Mazatlán el 28 de marzo y se permaneció ahí 19 días; el 16 de abril la embarcación partió de nuevo hacia el Callao. Ya cerca del Perú, vio la Isla de los Pescadores y San Lorenzo de nuevo. El 6 de junio atracó en el puerto del Callao y se quedó ahí 31 días más. El 6 de julio dejó para siempre la ciudad peruana en dirección sur, rodeó el Cabo de Hornos y el 16 de agosto avistó el morro Pan de Azúcar, en Río de Janeiro, ya en el océano Atlántico; aquí Melville no desembarcó, al contrario de su escala de 1841. Permaneció en el mar de Río

y zarpó el 24 de agosto, con dirección norte. Según Parker (1996) el 3 de octubre de 1844, el United States ancló en el río Charles, en Massachusetts, lo que puso fin a la aventura náutica de Herman Melville, que duró casi cuatro años y que tanto le ayudaría a escribir su futura obra literaria.

De todo este recuento, realizado con los registros de bitácora del Acushnet y el United States, levantados por Hershel Parker, se puede concluir que los territorios que Melville visitó son Río de Janeiro en Brasil; Valparaíso en Chile; Santa, Tumbes, Callao y Lima en Perú; las Islas Galápagos en Ecuador; y Mazatlán en México. Es decir, no hay registro de que Herman Melville atracara en Paita, donde Manuela Sáenz era respetada y bastante conocida por haber combatido junto a Simón Bolívar. Esta popularidad la calificaba para recibir “celebridades” —por decirlo de alguna forma— que querían conocerla, como sí sucedió con Simón Rodríguez y Giuseppe Garibaldi. En caso de que Melville hubiese tocado su puerta, él no era necesariamente una celebridad en 1841 ni en 1844: en esos años él no fue más que un joven marinero.

Melville nunca estuvo en Paita, lo más cercano fue Tumbes, ciudad donde ancló el 2 de diciembre de 1841: ahí se presume que los marineros tuvieron licencia en tierra, pero es altamente improbable que haya viajado de Tumbes a Paita, pues las ciudades están separadas por más de 260 kilómetros. Tómese en cuenta que cuando se le dio licencia en Callao, esta fue de dos solo días, por lo que no hay motivos para suponer que se le hubiera otorgado una de más tiempo, eso no era lo regular en la disciplina de los balleneros; además, en aquellos dos días de asueto viajó una distancia corta, a Lima, a casi 13 kilómetros, a caballo, por lo que 260 kilómetros suenan desproporcionados.

¿Entonces de dónde viene la leyenda del encuentro en Paita? Quizá venga del lado de Manuela, mucho antes de los estudiosos que abren este ensayo. El primer biógrafo de Manuela fue Alfonso Rumazo González: en 1944 publicó *Manuela Sáenz, la Libertadora del Libertador*, cuyo último capítulo abarca desde muerte de Simón Bolívar hasta el fin de sus días en Paita. Es Rumazo quien cuenta que Manuela, al no poder ir a Guayaquil, opta por otra ciudad costera, Paita, adonde va con su servidumbre; dos años después se la indulta, pero rechaza volver al Ecuador. Allí apadrina niños con la condición de que los bauticen Simón o Simona; lee mucho y tiene muchos perros; hace dulces y

pasteles, tejidos y encajes para ganar dinero —nada dice de si traducía del inglés—; rechaza la herencia de su marido cuando lo asesinan; le visita Garibaldi, Simón Rodríguez y Adán Melgar. La difteria baja de los barcos en 1856 y pronto se contagia: se la entierra en una fosa común y se ordena quemar todas sus pertenencias. Esta es una versión muy condensada del último capítulo del libro de Rumazo (1979), que fue muy exitoso: contó con nueve ediciones hasta 1979, todas editadas en diferentes capitales editoriales de Hispanoamérica. Rumazo jamás menciona a Melville.

La primera fuente que documenta el encuentro, para Parker, se trata del libro de 1952 *The Four Seasons of Manuela: A Biography. The Love Story of Manuela Sáenz and Simón Bolívar*, del historiador estadounidense Victor Wolfgang von Hagen (1908-1985), quien se refiere al encuentro en los siguientes términos:

La desterrada fue de gran ayuda cuando el cónsul tuvo el conflicto del Acushnet, un ballenero de 358 toneladas procedente de New Bedford. Echó el ancla en Paita a mediados de noviembre de 1841 y, antes de que las velas fueran recogidas, la mayoría de sus veintiséis tripulantes desembarcaron en actitud levantisca y se dirigieron al consulado. Eran cosas de su capitán, un lobo de mar ordenancista que los trataba como criminales. A todas las quejas y protestas replicaba con el pasador de hierro, administrado generosa y convincentemente.

Fueron tres días muy agitados; hubo peleas en las calles con intervención de los serenos. El segundo oficial desertó y el capitán reclamó exasperado protecciones legales para las pertenencias del barco. Manuela Sáenz, con su experiencia de cárceles y encarcelamientos, fue invitada a ayudar en la redacción de los documentos legales por parte de las autoridades locales. A la temblorosa luz de una vela, con los alados termes describiendo erráticos círculos en torno a la llama. Manuela fue vertiendo al español el salobre inglés de los marineros del Acushnet.

Uno de los últimos en prestar testimonio fue un joven callado y de ojos grises. Tenía veintidós años, y su nombre, cuando fue consignado en el documento, no dijo a Manuela más de lo que dijo a los compañeros:

Herman Melville. Pero después, mucho después, cuando la fama lo cortejó y luego lo abandonó, se acordó de Manuela. “Humanidad, recio ser, te admiro, no en el vencedor coronado de laureles, sino en el vencido”. Y pensó en el gris opaco de Paita y en Manuela montada en los cuartos traseros de un burro: “...entraba en Payta-town montada en un borriquillo gris con la mirada fija en las paletillas, en el juego la cruz heráldica de la bestia...” (p. 312).

La biografía de Hagen fue un éxito comercial en su momento —su traducción al español se publicó en el año siguiente en México— y continúa leyéndose en la actualidad. Una lectura alejada de los humores románticos que precisamente se han erigido alrededor de la figura de Manuela Sáenz, quizá por haber sido la amante de Bolívar, revela que, aunque busque el rigor histórico, el texto de Hagen adolece de lugares comunes, impulsados por una narrativa literaria que buscar conmovir al lector más que informar, frases como las siguientes delatan este propósito:

— “Manuela Sáenz había envejecido repentinamente” (p. 325), cuando se le niega la herencia de su esposo.

— “La carta cayó de la mano de Manuela. Una ráfaga la tomó y la arrastró en giros a lo largo de la ribera del cenagoso río” (p. 308), cuando se entera de la muerte de Bolívar.

— Los años asaltaban a Manuela en vano; parecía sin edad, como la misma Paita. Su esbelto y sinuoso cuerpo, al que había hecho duro y firme una vida activa, mantenía a distancia los asaltos del tiempo. Su piel conservaba la blancura del alabastro, la carne seguía firme y los ojos negros lleno [sic] de brillo (p. 322).

Se pueden transcribir más ejemplos, pues la biografía está plagada de anécdotas, pero con estos es claro: para el autor de esta investigación, la biografía de Hagen está tan llena de tópicos y pasajes que buscan la sorpresa inmediata que no pueden ser tomados con seriedad por un investigador que busque información veraz sobre Sáenz. Incluso existe un libro llamado *Refutación a Las cuatro estaciones de Manuela: los amores de Manuela Sáenz y Simón Bolívar*, escrito por Gonzalo Humberto Mata, en 1959, seis años después de la publicación de la

primera traducción al español. Si bien el texto de Mata, de 156 páginas, denota un odio desmedido por la biografía de Hagen, al cual contradice uno por uno los hechos históricos, como cree él que sucedieron, citando fuentes, se trata de un referente de que había cierto malestar o inconformidad con la mencionada biografía desde sus años iniciales.

María Fernanda Lander (2016), en *Sujeto nacional y biógrafo extranjero: la primera biografía en inglés sobre Manuela Sáenz* sostiene que este efecto maniqueo se debe a que Hagen tenía la misión, con su biografía, de presentar a la amante de Simón Bolívar al público anglosajón. Por ello:

es importante enfatizar el hecho de que la biografía es un género híbrido cómodamente asentado entre la historia y la literatura. Dada esa condición, y desde el punto de vista teórico, especialistas de ambos campos la colocan en una especie de área gris que ha dado como resultado que, a pesar de su popularidad, el fruto de los esfuerzos por teorizar el discurso biográfico no sea de ningún modo comparable con el que desde el siglo XIX ha producido el análisis de la novela (p. 153).

Y qué mejor forma de presentar a Manuela al público estadounidense que de la mano de uno de sus vástagos predilectos: el padre de *Moby Dick*, que la conoció antes de erigirse como un pilar literario de ese país. Pero más allá de estas últimas evidencias expuestas, vale analizar el encuentro de Melville y Sáenz según la narración de Hagen.

Para empezar, como se dijo, no hay registros de que el Acushnet haya anclado en Paita; es más, los registros indican que a mediados de noviembre de 1841 el ballenero de Melville estaba en las Islas Galápagos. Parker hace un registro de los desertores del Acushnet y hasta noviembre de 1841 señala que dos personas desertaron antes de que el barco saliera de Farihaven: una persona llamada David o Daniel Smith desertó en Santa, Perú, y luego cometió suicidio; de hecho, la cuarta persona en abandonar el Acushnet fue el mismo Melville, en Nukahiva, en julio de 1842, junto con Richard Tobias Greene (Parker, 1996, pp. 188-189).

Por lo tanto, queda sin sustento la afirmación de Hagen al decir que el segundo oficial desertó en Paita (este nunca abandonó el Acushnet), tampoco hay pruebas de que el capitán haya sido cruel: su comportamiento despótico más bien recuerda al capitán de la novela *Taipí*.

Manuela, que para Hagen vivía de traducir textos al español del inglés, interpretaría el testimonio de un Melville de “ojos grises”. Los ojos de Melville eran azules. Para concluir el caso, y esto es lo más preocupante en una biografía que desea dar un rigor histórico basado en la seriedad y veracidad, Hagen adapta un texto de Melville para recrear cómo él supuestamente la recordaría años después: es notoria la mezcla de su prosa con el final del “Boceto ocho” de *Las Encantadas*, cuando la chola Hunilla se aleja vía Paita sobre el lomo de un asno: “La última vez que vi a Hunilla estaba de camino a Paita a lomos de un pequeño asno gris; y ante ella, sobre los hombros del asno, contemplaba en la articulación la cruz heráldica del animal” (p. 113).

Hagen reproduce de Melville los motivos cromáticos, la cabalgata sobre el équido, la complexión del animal en la que la protagonista evoca a la cruz cristiana, la cual cumple un papel crucial en la simbología del “Boceto ocho”. De hecho, el juego de Hagen es astuto porque intenta impregnar en su relato, en su Manuela, la emotiva vida y tragedia que Melville creó para la desafortunada Hunilla en el cuento, con sus horrores expresados con detalle y los sugeridos, que son los que más asustan. La peruana Hunilla y la ecuatoriana Manuela se han retirado de la vida mucho antes de morir. Las dos, además, son criadoras de jaurías. Las coincidencias son innegables entre las prosas de Hagen y Melville en *Las Encantadas*. Esta jugada pone en tela de juicio la materia prima de la biografía, pero, claro, tiene un efecto estético, eso es innegable, que es lo que le convenía más a su volumen sobre la independentista quiteña.

Las cuatro estaciones de Manuela (Hagen, 1989) tiene un aparato bibliográfico de siete hojas: ninguna de las fuentes enlistadas se refiere al encuentro entre Melville y Sáenz, ni una sola, cuando debería quizá estar presente el documento legal para el que fue llamada Manuela, y que a Hagen le permite afirmar: “Uno de los últimos en prestar testimonio fue un joven callado y de ojos grises” (p. 162), que da a entender la existencia de un documento judicial con los testimonios. Hagen guarda silencio sobre él. Para los casos de información

faltante, que el encuentro sería el caso, el biógrafo advierte: “La enumeración que sigue no pretende ser una bibliografía formal, que puede ser hallada en el detallado estudio del autor ‘La Historia Documentaria de Manuela Sáenz’ (*Boletín de Historia y Antigüedades, Academia Colombiana de Historia, Bogotá, febrero de 1952*)” (p. 343). Sobre este redireccionamiento de Hagen, Hershel Parker (1996) indica que Adolfo Gómez, en 1996, accedió al boletín y no encontró mención ni de Melville ni de Manuela.

Por estas razones, no hay ni una sola prueba fehaciente de que Melville haya estado en Paita, dentro de un gran viaje que, paradójicamente, sí tiene el registro detallado de todo lo demás que visitó. No hay pruebas de que se haya entrevistado con Manuela Sáenz. Mientras no se pueda probar que, en efecto, aquello sucedió, aquel encuentro tendrá que salir del relato de la Historia oficial y permanecer en los albores de la ficción. Y quizá sea la ficción literaria la que, sin culpa, se haya encargado de encender la mecha de la imaginación colectiva que ha unido a Melville y Sáenz durante décadas.

Es verosímil que el improbable encuentro relatado por Hagen haya sido el germen que motivó al escritor Gabriel García Márquez a plasmarlo en su novela sobre Simón Bolívar *El general en el laberinto*, publicada en 1989, porque es, después de todo, pintoresco. Dada la popularidad del Nobel colombiano en todo el mundo, sobre todo en Latinoamérica, ante los ojos no preparados, su narración podría haber saltado de la ficción y volverse realidad:

Tres visitas memorables la consolaron de su abandono [a Manuela]: la del maestro Simón Rodríguez, con quien compartió las cenizas de la gloria; la de Giuseppe Garibaldi, el patriota italiano que regresaba de luchar contra la dictadura de Rosas en Argentina, y la del novelista Herman Melville, que andaba por las aguas del mundo documentándose para *Moby Dick* (2015 [1989], p. 265).

El yo poético del venezolano Edmundo Aray (2010) en “Versos de Paita”, toma el punto de vista de Manuela y exclama: “Por aquí pasó Melville / Dice conocer / el vasto corazón de los héroes / Como tú / navega enormes distancias” (p. 139), y luego increpa a Bolívar en segunda persona. El ecuatoriano Raúl Vallejo

(2022) también fabula con el encuentro, con versos que recrean la prosa de Melville, en un poema titulado “Manuela Sáenz y los marineros del Acushnet”:

El último testimonio lo dio / un joven barbado de veintidós años, / «Call me Herman», murmuró / con la timidez arrogante del que escoge / llevar el silencio en sí, / antes que caer en el error: / «I would prefer not to». [...] / El joven Melville / —Herman, me dijo que lo llamara—, / me habló del misterio / de las Islas Encantadas / y la caza de la ballena blanca; / algo acerca del hombre / que busca su pierna mutilada / para sanar su alma herida (párr. 7).

El encuentro aparece también en la película *Manuela Sáenz: la Libertadora del Libertador* (2000), del director Diego Rísquez, quien desde un inicio presenta a un joven marinero llamado Herman Melville en su arribo a Paita, en 1856, donde busca conocer a Manuela; ella le cuenta su historia en una analepsis. Una mención más de este encuentro se puede hallar en la novela de Juan Gabriel Vázquez, *Historia secreta de Costaguana* (2007), dedicada a otro escritor marinero, angloparlante y aventurero: Joseph Conrad:

La mente genera asociaciones que la pluma no puede aceptar. Ahora, mientras escribo, recuerdo una de las últimas cosas que me contó mi padre. Poco antes de morir en Paita, Manuela Sáenz recibió la visita de un gringo medio loco que estaba de paso por el Perú. El gringo, sin siquiera quitarse el sombrero de ala ancha, le explicó que estaba escribiendo una novela sobre ballenas. ¿Se podían ver ballenas por allí? Manuela Sáenz no supo qué contestar. Murió el 23 de noviembre de 1856, pensando no en Simón Bolívar, sino en las ballenas blancas de un pobre novelista fracasado (p. 58).

En resumen, no hay evidencia sólida de que Melville haya estado en Paita —en un viaje que sí tiene registro de todos los demás lugares que visitó—, mucho menos de que se hubiera entrevistado alguna vez con Manuela Sáenz. El rumor inició con la biografía de Victor Wolfgang von Hagen, quien, deseoso de presentar a la prócer sudamericana al público estadounidense, construyó una biografía exuberante, digna del exotismo con el que Melville también escribió, sin dar pruebas concluyentes de cómo supo del encuentro. En este caso, que es

un juicio a la historia, con la ficción y la realidad acusándose desde los banquillos, quizá el veredicto es lo que acaba de afirmar Vázquez: la mente genera asociaciones que la pluma no puede aceptar.

Referencias

- Aray, E. (2010). “Versos de Paita”. En Serrano Sánchez, R. (ed.), *Manuela Sáenz. El tiempo me justificará*. Ministerio de Educación del Ecuador, 137-143.
- García Márquez, G. (2015). *El general en su laberinto*. Sudamericana.
- Guardia, S. B. (25 de junio de 2020). *El último refugio de la libertadora*. Evangelizadoras de los apóstoles. <https://bit.ly/49h3YLO>.
- Hagen, V. W. von. (1989). *Las cuatro estaciones de Manuela. Los amores de Manuela Sáenz y Simón Bolívar*. Sudamericana.
- Lander, M. F. (2016). Sujeto nacional y biógrafo extranjero: la primera biografía en inglés sobre Manuela Sáenz. *Confluencia*, 31(2), 153-67. <https://www.jstor.org/stable/44075026>.
- Londoño López, J. (2008). Manuela Sáenz: ‘mi patria es el continente de la América’. *Cuadernos Americanos*, 125, 67-85. <https://bit.ly/42oO5kj>.
- Maldonado, M. (17 de septiembre de 2019). Bolívar. *El Telégrafo*. <https://bit.ly/2Rj1GFY>.
- Marchán, J. (s.f.). Sobre Herman Melville y el Ecuador: Travesía y ficción. *Afese*, 57, 65-186. <https://bit.ly/3gORbV5>.
- Martínez, F. (9 de agosto de 2019). Manuela Sáenz, la libertadora apasionada. *La Vanguardia*. <https://bit.ly/3hoSsm0>.
- Mata, G. H. (1959). *Refutación a Las cuatro estaciones de Manuela: los amores de Manuela Sáenz y Simón Bolívar*. Imprenta D. Toral L.
- Melville, H. (2011). *Las Encantadas. Diario de viaje por Europa y Oriente*. Valdemar.
- Melville, H. (2008). *Moby Dick*. Random House Mondadori.
- Núñez, E. (1972). “Lo latinoamericano en otras literaturas”. En Fernández Moreno, C. (coord.). (1972). *América Latina en su literatura* (pp. 93-120). Siglo XXI Editores / Gabriel Manera 65 / Unesco.
- Parker, H. (1996). *Herman Melville: A Biography: Volume 1, 1819-1851*. The John Hopkins University Press.

- Pérez, G. R. (2005). *Sin temores ni llantos. Vida de Manuelita Sáenz*. Comisión Nacional Permanente de Conmemoraciones Cívicas. <https://bit.ly/2Sjt7jh>.
- Rísquez, D. (director). (2000). *Manuela Sáenz: la Libertadora del Libertador* [Película]. Producciones Guakamaya.
- Rumazo González, A. (1979). *Manuela Sáenz, la Libertadora del Libertador*. Editorial Mediterráneo.
- Serrano, J. L. (2006). El doblón de Ahab. *Coloquio. Revista de la U.D.A.*, 2-3. <https://bit.ly/306EoI6>.
- Vallejo, R. (14 de mayo de 2022). *Manuela Sáenz y los marineros del Acushnet*. Mataviela. <https://bit.ly/3UrsGVI>.
- Vázquez, J. G. (2007). *Historia secreta de Costaguana*. Alfaguara.

BÚSQUEDA DE LA VERDAD EN *DOS VECES JUNIO*: LECTURA HERMENÉUTICA DESDE LA BIOPOLÍTICA

Search for the truth in *Twice June*: hermeneutical reading from
biopolitics

Busca pela verdade em *Dois Vezes Junho*: leitura hermenêutica a partir
da biopolítica

Estalin Calle Herrera

Investigador independiente, estalin70@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-9804-6474>

Recibido: 29 - 03 - 2024

Aprobado: 24 - 05 - 2024

Publicado: 28 - 06 - 2024

Cómo citar: Calle Herrera, E. (2024). Búsqueda de la verdad en *Dos veces junio*: lectura hermenéutica desde la biopolítica, *Pucara*, 1(35), 31-41.
<https://doi.org/10.18537/puc.35.01.03>

Resumen: Estudia la búsqueda de la verdad en la novela *Dos veces junio*, de Kohan (2011), desde la lectura hermenéutica que emplea la teoría de la biopolítica y anatomopolítica de Foucault, para dar cuenta las relaciones que se establecen entre los personajes. Indaga los procedimientos narrativos del autor y en las relaciones diegéticas de los personajes que conducen a esa búsqueda de la verdad. Mediante la narratología y la hermenéutica se describen los recursos literarios, en un diálogo con los conceptos de biopoder, biopolítica y anatomopolítica. En los resultados identifica que los protagonistas buscan la verdad en el discurso verbal; y el mecanismo para obtenerla es la dominación simbólica y física del cuerpo. La forma del texto es fragmentado y enumerado; de esto se concluye que esta exposición en retazos literarios sirve como una representación de la memoria, la cual es un camino a la verdad, pero uno frágil y ficticio.

Palabras clave: verdad, *Dos veces junio*, lectura, hermenéutica, biopolítica.

Abstract: This article studies the search for truth in the novel *Dos veces junio*, by the Argentine writer Kohan, from a hermeneutical reading that uses Foucault's theory of biopolitics and anatomopolitical to consider the relationships established between the characters. It investigates the author's narrative procedures and the diegetic relationships of the characters that lead to that search for truth. Literary resources are described through narratology and hermeneutics, in a dialogue with the concepts of biopower, biopolitics and anatomopolitical. The results identify that the protagonists seek the truth in verbal discourse, that is, in the oral and written word; and the mechanism to obtain it is the symbolic and physical domination of the body. The form of the text is fragmented and numbered; from this it is concluded that this exhibition in literary fragments operates as a representation of memory, which is a path to the truth, but a fragile and fictional.

Keywords: True, *Dos veces junio*, hermeneutics, biopolitics.

Resumo: Estudar a busca pela verdade no romance *Duas Vezes Junho*, de Kohan (2011), a partir da leitura hermenêutica que se utiliza da teoria da biopolítica e da anatomopolítica de Foucault, para dar conta das relações estabelecidas entre os personagens. Investiga os procedimentos narrativos do autor e as relações diegéticas dos personagens que levam a essa busca pela verdade. Através da narratologia e da hermenêutica são descritos recursos literários, em diálogo com os conceitos de biopoder, biopolítica e anatomopolítica. Nos resultados identifica que os protagonistas buscam a verdade no discurso verbal; e o mecanismo para obtê-lo é a dominação simbólica e física do corpo. A forma do texto é fragmentada e enumerada; Conclui-se daí que esta exposição em fragmentos literários serve como representação da memória, que é um caminho para a verdade, mas frágil e fictício.

Palavras-chave: verdade, *Dos veces junio*, leitura, hermenêutica, biopolítica.

Búsqueda de la verdad en *Dos veces junio*: lectura hermenéutica desde la biopolítica

El modo que elige esa escritura como herida reconoce dos perfiles distintivos: la fragmentación y la obsesión racional. Fragmentación que dice la única posibilidad de narrar en tiempos del discurso oficial, compacto e impenetrable. Además, que da cuenta del texto de la dispersión, de retazos de discurso que secretamente se hilvanan para intentar contar, cruzando sus miradas para decir desde la palabra quebrada, desde una narración atomizada que, sin embargo, hilvana lentamente sus posibilidades de relato envolvente.

SERGIO G. COLAUTTI

Este artículo surge como un trabajo académico dentro del seminario “Modelos de eficacia política de la literatura”. En este espacio se revisaron las limitaciones y alcances de algunos paradigmas teóricos fundamentales del realismo y de la vanguardia del siglo pasado que asignaron al arte y la literatura una funcionalidad política. Se interrogó el valor instrumental que la teoría otorga a la literatura y los dispositivos que posibilitan ejercer ese poder de intervención política. Se ha seleccionado la obra de Martín Kohan, *Dos veces junio* (2002), por las características propias de la novela y por el matiz que el autor le ha dado. Sus criterios al respecto se han recogido en diferentes estudios y entrevistas (algunos de estos estudios han sido revisados en la investigación planteada para elaborar este artículo).

Ahora bien, la relación dialéctica entre política y literatura ha estado presente desde los inicios de la literatura occidental. *La Ilíada* y *la Odisea* fueron obras influidas por una sociedad y sus relaciones políticas y a la vez estas obras marcaron el pensamiento cívico (y desde luego el literario) de toda la posteridad (literaria y cultural). Podría decirse que, en general, el arte siempre ha estado ligado al poder, sea por las relaciones

de mecenazgo (donde las obras han sido dependientes de este), o por relaciones antagónicas o de denuncia (independientes de las hegemonías). Así mismo, la literatura, en tanto producto artístico (artefacto, desde la perspectiva de la estética de la recepción), ha influido en el pensamiento político y social de todas las sociedades modernas y contemporáneas.

Argentina reproduce en su memoria literaria la dictadura suscitada entre 1976 y 1983. Es así, que la novela en estudio, ficcionaliza hechos históricos expresados por Díaz (2020), “los desaparecidos [por la dictadura] fueron 30 000” (p. 5); alrededor de esto, se ha formado la asociación Abuelas de Plaza de Mayo, que, como sostiene Villalta (2012), “es una organización de mujeres que buscaban a hijos y sus nietos desaparecidos, considerando que el número de niñas y niños apropiados asciende a 500, de los cuales hasta el presente se han localizado y restituido 108” (p. 195). Más adelante se unió a la agrupación HIJOS, en 1995, construyendo un panorama de revalidación de la memoria, la identidad y la dignidad de las víctimas.

El secuestro de niños y niñas perpetrado por el poder militar sucedió por retención y adopción, según la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONAPED, 1984 como se cita en Basile, 2019). Es decir, la apropiación ilegal de menores recién nacidos devino en que muchos de ellos no volvieran a ver a sus padres. Así Gatti (2017) reformula la categorización del “desaparecido vivo”, entre los que se encuentra el “desaparecido originario”. Regueiro (2013) explica que la mitad de las apropiaciones se ejecutaron con inscripción falsa, como si fueran hijos propios. A propósito, Colautti (2013) concluye sobre esta novela:

Dos veces junio logra instalarse en la producción nacional en general, y en la serie de novelas que tienen a la cuestión de la dictadura militar como centro temático en particular, como un texto clave: las articulaciones entre escritura y memoria logran,

desde este texto de 2002, operar más allá de los desplazamientos (p. 7).

Para indagar sobre este tema, se plantean las siguientes preguntas de investigación:

¿Cómo se manifiesta la búsqueda de la verdad en la novela *Dos veces junio*? ¿Cómo se relaciona la búsqueda de la verdad en *Dos veces junio* con los procedimientos narrativos de esta novela? ¿Cuáles son las relaciones de biopoder de los personajes que aportan a la búsqueda de la verdad?

Se propone un estudio cualitativo, de corte descriptivo y con un diseño hermenéutico basado en la siguiente hipótesis: Los personajes de *Dos veces junio* buscan la verdad a través de la palabra del cuerpo-parlante, el cuerpo que expresa, que habla o calla obligada bajo condiciones de tortura.

La búsqueda de la verdad ocurre a través del valor que los protagonistas de la novela le dan al discurso verbal. Buscan la verdad en la palabra y tratan de arrebatársela de los cuerpos de sus víctimas torturadas. En este sentido, se plantean los siguientes objetivos: a) Identificar cómo se manifiesta la búsqueda de la verdad en la novela *Dos veces junio*. b) Explicar de qué modo los procedimientos y elementos narrativos que emplea el autor de *Dos veces junio* se relacionan con la búsqueda de la verdad. c) Identificar cómo aportan, a la búsqueda de la verdad, las relaciones biopolíticas y anátomo-políticas de los personajes de esta novela. d) Determinar cómo, en la forma y el contenido, se manifiesta la búsqueda de la verdad en la novela *Dos veces junio*.

Con respecto al estado del arte, *Dos veces junio*, ha sido estudiada por diferentes críticos, como López (2007), quien analiza la puesta en el abismo, debido a la forma (fragmentada) de representación del relato y la particular voz narrativa. Así mismo, Lombardo (2018) reflexiona sobre el archivo y evidencia las maneras diferentes de usarlo y el testimonio

para hacer una acusación social; en este caso, la novela *Dos veces junio* se inscribe en el tipo de relatos de denuncia y memoria. Muñoz (2020) realiza el estudio de la manera como se expresa la evocación, analiza la omisión y cómo la maniobra de los personajes es cómplice de la disciplina para el bien del poderoso. Es decir, el recurso de la elipsis aporta a la configuración de los personajes y sus relaciones diegéticas¹. Mandolessi (2020) analiza la aversión de los personajes como un componente esencial de la maniobra del régimen autoritario que enfoca la novela *Dos veces junio*.

En diferentes obras literarias de América Latina se evidencian las relaciones de biopoder de sus personajes, que suelen ser una representación de las relaciones políticas y sociales de las sociedades latinoamericanas. Foucault (1996) señala que “la literatura sigue siendo el discurso de la ‘infamia’, a ella le corresponde decir lo más indecible” (p. 138). Los actos de lesa humanidad de la última dictadura argentina son parte de esos acontecimientos ‘indecibles’. En obras como *Dos veces junio*, se configura el relato de las víctimas y se hace reminiscencia desde la perspectiva de los testigos y victimarios de la época. En el cuerpo de los personajes víctimas se practican relaciones de poder y abuso, que se pueden explicar y estudiar desde la teoría de (Foucault, 2006).

Para establecer una lectura con un enfoque político de esta novela, se ha elegido una perspectiva hermenéutica² que permite un diálogo entre la novela, su conexión con la historia argentina y la teoría de Foucault (biopoder), que a su vez ayuda a explicar cómo operan las relaciones entre los personajes, su sociedad y los aparatos de poder que sustentan dichas relaciones. La biopolítica estudia a nivel social lo que en lo individual se materializa en el cuerpo, aspecto de la anatomopolítica: el cuerpo es el

principal territorio en disputa. Es ahí donde, finalmente, se ejerce el poder, la autoridad y el control. Esto ocurre en los cuerpos de los más vulnerables, de los dominados. Hasta ahí explica Foucault los mecanismos del biopoder; sin embargo, en este artículo se plantea un nivel adicional en ese cuerpo controlado: su voz. Este cuerpo, al tener la capacidad de hablar, de emitir palabras, se convierte en un *cuerpo-parlante*. Este concepto se acuña aquí con un sentido diferente a estudios que analizan “lo hablante del cuerpo” (danza, performance, entre otros.); en este caso, se trata de darle un valor adicional a este cuerpo, que, además de ser un territorio político, también es un territorio que contiene la posibilidad de la voz (tanto como la del silencio); posee tal albedrío: la decisión del sujeto de hablar o callar podría ser la última posibilidad de poder que le queda dentro de las lógicas de *biopoder* (concepto que se retomará más adelante).

Procedimientos narrativos

Esta novela se construye con el testimonio de un concripto que, en la primera parte de la historia, acompaña a su superior, el doctor Mesiano, y experimenta la vida militar de la dictadura; en la segunda parte, cuatro años después, se reencuentra con este doctor. En estas dos épocas, el narrador, cuyo nombre se ignora, relata diferentes momentos que marcaron su estancia en los edificios militares donde se torturó y desapareció gente.

Duperron (2016) indica: “Kohan elige la narración en primera persona que permite la ilusión de acceder a un monólogo narrativizado, una suerte de flujo de conciencia del protagonista” (párr. 2). En este estilo narrativo también se da paso a voces informativas, como las que narran datos —

¹ Se emplea este en el marco conceptual establecido por Genette (1989) en su teoría narratológica expuesta en *Figuras III*. En esta, el término diégesis se refiere a la historia (al qué) y no a la forma de la narración (el cómo).

² Se emplea este término en el sentido que explica Jausse en su obra *Estética de la recepción* (1987) y que mantendría en publicaciones como *Caminos de la comprensión* (2015).

irrelevantes— de los jugadores de la selección argentina, o las características de las balanzas. Sin embargo, existen otros elementos del discurso que sí importan. Chuquimantari (2015) explica:

Los elementos que le interesan a Kohan de la experiencia son los detalles: cita a W. Benjamin explicando que la experiencia de lo concreto y la captación del detalle es algo que sí utiliza en alguna descripción, como un matiz. Entonces observamos que en esta novela de Kohan solo hay voces sociales y no así voz individual (p. 4).

Si bien su voz se puede catalogar como personal, también es cierto que esta, en varias escenas, solo repite discursos heredados, aprendidos. La voz de su padre, por ejemplo, le deja lecciones y advertencias, que le acompañan en su desempeño cotidiano. El conscripto replica pensamientos ajenos; pero nunca podemos acompañarlo en su flujo de conciencia porque el discurso está interrumpido por otros relatos.

Se trata de una vertiginosa sucesión de escenas, que a veces se presentan solo en frases, y en otras ocasiones se dilatan como unos microrrelatos. Colautti (2013) explica que se trata de “retazos de discurso que secretamente se hilvanan para intentar contar, cruzando sus miradas para decir desde la palabra quebrada, desde una narración atomizada” (párr. 2). Microcuentos, fragmentos, frases, datos tangenciales, diálogos lacónicos: la historia se cuenta mediante “retazos narrativos”. En estos, subyace una búsqueda íntima del lector, que se ha comprometido con la idea de darle unidad al relato; y no es difícil, porque la historia, aunque fragmentada, se resuelve satisfactoriamente, escena tras escena, entre pausas y elipsis. Duperron (2016) añade:

El retazo estético como representación de la memoria (Hay una voluntad deliberada por interrumpir la narración o sea impedir su linealidad y su unidad, fragmentar la trama para obligar a la reflexión. [...] Crean un nuevo lenguaje de la memoria porque ponen al lector en alerta, en tensión. Desde el principio

está acechando indicios para definir la voz enunciativa, para reconstruir la(s) trama(s) y encontrar sentido a la multiplicidad de enunciados que se le ofrecen (párr. 6).

La obra exige un lector activo que descifre las conexiones narrativas. Y para lograrlo tiene que recurrir a su memoria; tiene que confiar en esta, para que hilvane las escenas en orden cronológico. Esta necesidad nemotécnica a la que se invita al lector no es un simple artificio de estilo del autor, sino que representa esa relación entre memoria y realidad, entre la memoria colectiva y la realidad histórica. Esta obra tiene, en su forma, al “retazo” como un estilo simbólico de una sociedad que necesita unir los fragmentos de su memoria para identificar su propia historia, su propio relato social. Kohan pudo haber diseñado un relato más fácil, pero prefirió un lector comprometido con la indagación. Se puede concluir, que se invita a una búsqueda, desde la misma forma del texto.

¿De qué otro modo pudo ser narrada esta novela? Se pudo hacer una gran sucesión de diálogos; se pudo organizar las escenas en tres espacios independientes: el militar, el personal del narrador, y el de las trivialidades (fútbol, balanzas, autos, entre otros). Pero Kohan eligió yuxtaponer retazos; y no se conformó con esta iconoclasta presentación del género épico, sino que enumeró a estos fragmentos narrativos. Y no los enumeró con el orden lógico de los cardinales; optó por una numeración arbitraria en la forma, pero significativa en su contenido: cada capítulo tiene como nombre un número que guarda alguna relación con una cifra expuesta en ese capítulo. Esta nomenclatura numérica da cuenta de una búsqueda (no del autor sino de los personajes) del orden, de lo exacto, de lo estructurado. Colautti (2013) comenta con respecto a lo expuesto: “Es el signo que la novela, o su macroestructura, elige para dar cuenta de la racionalidad llevada al extremo, que será cuestión esencial del texto” (p. 2). Chuquimantari (2015), complementa:

El soldado-protagonista no encuentra el horror en el contenido de la pregunta, sino en la forma. Como bien explica Laura Ruiz, el lenguaje de esta novela está poblado de cifras, de información innecesaria y de nimiedades (como el distractivo error de ortografía) que enmascara el horror (p. 2).

Se refiere al horror de los desaparecidos y torturados; de hecho, la obra empieza con una pregunta que se mantendrá como *leit motiv* durante el relato: “¿A partir de qué edad se puede empear (sic) a torturar a un niño?” (p. 11). En esta cruel e inquietante pregunta, surge el principal hilo conductor de la novela. La respuesta no será tan fácil de contestar ni para los personajes ni para los lectores (en esta búsqueda empiezan a trazarse semejanzas entre los unos y los otros).

Sorpresivamente, al protagonista —el concripto narrador— no le abate el contenido de la pregunta, sino la forma ortográfica de esta: le incomoda que esté una “s” donde corresponde una “z”. Esta conducta orienta al lector, para que no se fíe tanto de este personaje. Chuquimantari (2015) explica: “se desvía la importancia moral hacia utilizar bien el lenguaje, cumplir con el deber” (p. 1). Desde el inicio, se evidencia, en la ficción de la novela, la importancia que se le da a la palabra (en tanto significante) más que al contenido (significado).

En la estructura narrativa, se enumeran los pasajes narrados: unos son la voz narradora, otros pertenecen a diálogos entre personajes, otros (los más incómodos) son los textos que no parecen cumplir la función de relleno, sino que pretenden el hastío: reiteradas enumeraciones de jugadores de fútbol, inconexas elucubraciones de la voz narradora sobre la historia de las balanzas, datos innecesarios de los autos. Fragmentos vanos, que, sin embargo, ayudan a enfatizar en el valor de las otras escenas, donde sí ocurren acontecimientos relevantes.

Otra inquietud acerca de las decisiones narrativas de Kohan: ¿Por qué eligió el punto de vista de los victimarios y no el de las víctimas? Duperron (2016) recupera esta información de una entrevista en la que

participó Kohan: “Dentro de varios puntos de vistas despreciables le interesaron ‘esas formas grises más ligadas a la complicidad social que a lo que puede ser la figura del torturador’ y así eligió la figura del concripto” (párr. 4). El autor no quería una narrativa ni fácil ni convencional. Estaba contando una historia de torturados, desaparecidos, desmembrados: la forma y la sintaxis de la obra tenían que reflejar las condiciones de esos personajes y acontecimientos.

Con respecto a los protagonistas, después del narrador, el doctor Mesiano es el personaje más importante. Su presencia representa a toda la institución estatal (no solo la militar). Representa, como médico, también a la institución de la salud. Martínez (2018) explica: “es muy importante señalar la injerencia estatal en la salud de la población porque esto permite la entronización de la medicina como autoridad social; estamos frente a una medicalización de la ciudad” (p. 31). La salud es, por supuesto, otro medio de control social. En este personaje, se expone esta realidad con cada uno de sus discursos. Por ejemplo, en una escena se queja de las mujeres que, según los rumores, se embarazan para evitar ser procesadas o torturadas. Las odia. Al respecto, Foucault (2006) indica que existe una “Policía del sexo: es decir, no el rigor de una prohibición sino la necesidad de reglamentar el sexo mediante discursos útiles y públicos” (p. 188).

La voz del médico se convierte en referencia, norma y patrón de pensamiento para quienes lo escuchan. Con respecto al embarazo y el sexo, Foucault (2006) añade: “el sexo no es cosa que solo se juzgue, es cosa que se administra. Participa del poder público; solicita procedimientos de gestión; debe ser tomado a cargo por discursos analíticos” (p. 34). Es decir, los ámbitos de la sexualidad pueden surgir como tema en el discurso cotidiano, pero su destino es ser considerados por discursos y políticas de mayor injerencia social (regulaciones, prohibiciones, entre otros.).

En el doctor Mesiano se representan la estructura y el método del sistema. Sus frases son contundentes:

Lo importante era llevar un ritmo metódico, porque en la vida, [...] todo es cuestión de método [...] Hay que pensar que ya está muerto desde el momento en que cayó en poder del enemigo. Cuando en la guerra se acciona sobre un cuerpo, se está accionando sobre algo que ya no le pertenece a nadie. De ahí su interés por las putas de Vietnam, que habían llegado a ser, a un mismo tiempo, y maravillosamente, prostitutas, enfermas terminales, instrumentos de guerra. Dos fuerzas chocaron en la formación de la Argentina: una caótica, irregular, desordenada, la de las montoneras; otra sistemática, regular, planificada, la del ejército (p. 85).

El concripto (narrador) ratifica: “El doctor Mesiano siempre me aconsejaba profundizar en mis conocimientos de la historia argentina, y sacar mis propias conclusiones” (p. 26). La *historia* de su pueblo aquí aparece como sinónimo de *verdad*.

Búsqueda de la verdad desde la biopolítica y la anatomopolítica

Las relaciones entre los personajes de la novela se pueden explicar con la teoría del biopoder de Foucault, que se divide en biopolítica y la anatomopolítica. Es importante identificar cómo funcionan, pues en estas relaciones subyace el motivo principal de la novela: evidenciar las relaciones humanas contemporáneas (no solo las de la dictadura sino también las actuales). Existe, según Martínez (2018) un “bio-poder cuyas dos expresiones mayores son la anatomía política, por medio de la cual se persigue el conocimiento de los mismos cuerpos individuales, y la biopolítica, cuyo campo de conocimiento y de intervención es la población en su conjunto” (p. 38).

Un ejemplo de la biopolítica es el patriotismo como valor sagrado. Este se demuestra cuando la madre impide a su hijo lanzar piedras a la bandera de Argentina; también cuando todos manifiestan su optimismo al creer que en el partido de fútbol ganará su país. En el deporte, en la bandera, en el himno, se guardan importantes contenidos ideológicos de la sociedad. Esto se debe a que los aparatos ideológicos utilizan estos recursos para fomentar un espíritu de patria, de sociedad, de cohesión. Se lee en la novela: “En la radio hablan los analistas. Opinan que lo importante, incluso perdiendo, es ser fieles a una historia y a una tradición de juego. Que el estilo argentino es lo que importa, más allá de las derrotas contingentes” (p. 131). Hablan de fútbol como si se hablase de un acontecimiento bélico.

Según Althusser (1974), la ideología es el sistema de las ideas de las representaciones que dominan el espíritu del hombre o de un grupo social. A esto llama “reproducción a escala ampliada”, porque asegura que en una sociedad se producen condiciones generales para la reproducción de un estilo de vida, organizado por la clase dominante, con base en instituciones como la familia, el sistema educativo, instituciones culturales como los medios de comunicación o la religión, concebidos como “aparatos ideológicos del Estado”. Este último genera un significado social.

Althusser llama, a todos los aparatos implicados en esta reproducción, “aparatos ideológicos del Estado” (1974). Estos, a diferencia de las instituciones coercitivas del Estado, dominan por medio de la ideología que se materializan en los diferentes aparatos estatales que conforman una sociedad, como la escuela, los medios de comunicación, la propaganda. Según el autor, la “ideología” es la representación imaginaria de las relaciones sociales con las condiciones de vida por parte de los sujetos de una sociedad específica. Por ejemplo, en la novela *Dos veces junio*, el padre del concripto le transfiere códigos de comportamiento como un legado familiar. Cuando el narrador habla de

su situación en la milicia, reconoce “porque yo en ese lugar no era un superior, era un subordinado” (p. 10).

El protagonista reconoce su rol, lo acepta y lo asume. Probablemente tampoco tenga mejores opciones. En todo caso, él se encuentra en el medio de dos mundos: por un lado, su cultura, su familia, la radio que le transmite ideas e información, la televisión (aparatos ideológicos), y, por otro lado, la institución militar, con sus reglas, sus jerarquías, sus maltratos y castigos (aparatos represivos). Los aparatos represivos funcionan en base a la violencia y los ideológicos en base a la ideología, ambos pertenecen al Estado (Althusser, 1974).

Existen, además, manifestaciones de poder que se esconden en la cotidianidad, mediante bromas o acosos permitidos. Por ejemplo, el personaje contaba que “se formaba a la tropa y se la arengaba acerca de los males que traía la masturbación en exceso” (p. 16), y se les amenazaba con que les saldría pelos en las manos. En este caso, trivial, está configurándose un control solapado de la sexualidad, que luego (en la historia) se manifestará en el cuerpo físico, mediante la violación y la prostitución:

Le arrimaron un balde y un trapo, y le ordenaron que limpiara lo que había hecho. Entre risas la vieron fregar los líquidos de su cuerpo. «La placenta métela (sic) nomás en el balde», le dijo uno, seguramente el que jugaba con la tijera que antes había servido para cortar el cordón (p. 15).

En esta broma, se evidencia el aborto o el nacimiento clandestino de un bebé en condiciones de secuestro y tortura, pero pasa inadvertido por la cháchara. Para los militares, era tan normal usar y poseer el cuerpo de las mujeres, que, cuando tenían una nueva víctima, el doctor Padilla les pedía “ante todo para evitar un mal momento a los interesados, que nadie hiciera uso de la detenida” (p. 19) (pues ella estaba embarazada o recién había dado a luz). Martínez (2018) explica: “El poder ha asumido ahora poblaciones, y eso es lo que está en la base de las matanzas masivas de

poblaciones enteras” (p. 38). Estas se pueden ejecutar a través de leyes, de vacunas, o cualquier mecanismo que se le ocurra oportuno al Estado. Para sobrellevar estas prácticas en la conciencia y no entrar en conflictos morales, el doctor Mesiano profesa frases como está a su asistente: “el dolor es pasajero y [...] el orgullo perdura” (p. 131). El conscripto aprende cada una de estas lecciones. Y este pensamiento es precisamente el que necesita un niño que va a la escuela, un adulto que viaja en un bus, y cualquier persona que acepta las reglas de convivencia: necesitan pertenecer al sistema. Foucault (2006) explica: [el] bio-poder fue, a no dudarlo, un elemento indispensable en el desarrollo del capitalismo; éste no pudo afirmarse sino al precio de la inserción controlada de los cuerpos” y “los dispositivos de poder se articulan directamente en el cuerpo” (p. 188).

Este poder, que es social, se aplica al cuerpo y cobra el nombre de anatomopolítica. En la novela, se manifiesta en la escena de la muchacha que necesita ayuda con su bicicleta, pero termina como víctima de una violación perpetrada por cinco militares. Ocurre algo similar con la mujer que está siendo torturada en una de las prisiones. Al respecto, Corbin et al., (2006) sostienen:

El poder está obligado a fabricar un teatro gigantesco, a repartir roles, a pulsar botones de sus personajes-marionetas, a organizar los cuadros de la misma y única obra donde lo escenificado es el regodeo de la voz monológica; en este punto espelnde la paradoja de la dominación, pues el victimario se revela como esclavo de su víctima: tiene que oírla, tocarla, saber que existe, invadirla; depende de sus respuestas, de sus gritos de dolor (p. 81).

Para el protagonista, se ha naturalizado la estructura militar de jerarquías, obediencia y sumisión. Según el rol asignado, se puede ser víctima o victimario. Y el cuerpo será el instrumento de ese rol. Según Turner (1984), “el cuerpo es a un mismo tiempo la cosa más sólida, más elusiva,

ilusoria, concreta, metafórica, siempre presente y siempre distante: un sitio, un instrumento, un entorno, una singularidad y una multiplicidad” (p. 30).

En otra escena, el doctor Padilla aclara que el trato rectal con la detenida no debía traer consecuencias negativas. Es decir, orienta la forma “correcta” de violentar al cuerpo de la mujer secuestrada. Foucault (2006) lo explica así: “Entre el Estado y el individuo, el sexo ha llegado a ser el pozo de una apuesta, y un pozo público, invadido por una trama de discursos, saberes, análisis y conminaciones” (p. 188). Entonces va desde lo físico hasta lo psicológico: La voz narradora dice “En caso de que fuera necesario interrogar a la brevedad a la detenida, el doctor Padilla se inclinaba por el empleo de métodos de presión psicológica” (p. 22). Otros victimarios de la novela, más sutiles y manipuladores, usan frases como “el que da algo, recibe algo, y el que no da nada, lo pierde todo” (p. 25), argumentos para convencer a sus secuestrados de confesar. A pesar de eso, la mujer ultrajada nunca les creyó. Prefirió la tortura a darles información: “De las muchas cosas que le advirtieron, en ninguna creyó, y eso la ayudó a no pronunciar ni uno solo de los nombres [...] casi no le quedaba cuerpo donde pudiesen matarla” (p. 37).

En *Dos veces junio*, el poder ejercido sobre el cuerpo de los secuestrados tiene un objetivo: lograr que hablen. Es decir, el mayor valor que poseen esos cuerpos es su capacidad de hablar. De ahí que ante la recurrente pregunta “¿A partir de qué edad se puede empesar (sic) a torturar a un niño?” (p. 11), se dé con esta respuesta: “Con chicos que ya sepan hablar” (p. 18) ahí empieza la tortura. La voz es el mayor logro que se puede obtener de ese cuerpo-parlante (que en el caso de las mujeres puede convertirse en un cuerpo-gestante; condición que también aprovecharán los victimarios). A pesar de que esta vez la respuesta luce satisfactoria para el sargento Torres, él mismo repara en el problema que conlleva:

El problema de la infancia [...] es que se trata de una edad muy propensa a la fantasía. [...] Por más que se los quiera obligar a decir la verdad, la pura verdad [...] no se sabe nunca si lo que dicen no lo están inventando, lo inventan, aunque no se lo propongan (párr. 6).

La posibilidad del discurso *inventado* desanima a los victimarios.

La verdad en el cuerpo-parlante

La anatomopolítica se materializa en el cuerpo, en ese territorio en disputa, donde el poder se halla al límite. Es interesante cómo, en este sentido, el protagonista, tan acostumbrado a dominar el cuerpo con poseerlo físicamente se encuentre con una escena paradójica: tiene frente a sí a una mujer desnuda, accesible físicamente, pero en ella no logra obtener su máximo valor: la voz con la verdad:

Todo en ese lugar era puro artificio, pero no el cuerpo accesible de la mujer desnuda. No el cuerpo desnudo que se extendía para quedar a disposición. Un cuerpo desnudo que se entregaba sin reservas ni reticencias. Y sin embargo, de ese cuerpo desnudo, de esa mujer desnuda, no había manera de obtener una verdad. Se podía hacer lo que uno quisiera con el cuerpo resignado, excepto sacarle algo que a las claras mostrara que era una expresión de autenticidad, y no un ardid o un fingimiento. [...] No importaba cuán a mi alcance estuviera el cuerpo de esa mujer imprecisa: su verdad, si es que la tenía, se me escapaba (pp. 69-70).

La solución es pedirle que mienta. Ahora ella le mentará, bajo su consentimiento, sobre su deseo y su pasión. Así se configuran tres opciones con el cuerpo-parlante: 1) que hable, 2) que mienta, 3) que calle. A propósito, Foucault (2006) explica que las instancias de producción

discursiva “también manejan silencios” (p. 188). Probablemente en el cuerpo-silente se halle la mayor venganza contra los victimarios. No les molesta perder a un humano, tampoco a un cuerpo; les preocupa perder su posibilidad informativa, su fuente de verdad: “Que la perdamos como fuente de información, claro. A eso me refiero” (p. 86), confirma Torres cuando manifiesta su temor de que la mujer torturada fallezca. Esta mujer no miente, pero, calla y la única vez que abre su voz es para gritar, y no como manifestación de dolor físico, sino para evitar el malestar psicológico de escuchar a otras personas sufriendo: “se ponían a gritar, para no tener escuchar más gritos” (p. 16).

“¿A partir de qué edad se puede empesar a torturar a un niño?” (p. 11). Desde que este pueda hablar verdades. La palabra “infante”, etimológicamente significa ‘que no habla’. Cuando ese infante empieza a pronunciar palabras, tendrá valor como fuente de verdades. Sin embargo, ¿es así? ¿Es la palabra —como confían los victimarios— una fuente de verdad? Quizá esta es otra coincidencia entre los lectores y los victimarios: el creer en la palabra, ese signo tan polisémico como variable. La diferencia entre ellos es que los primeros creen en la ficción y los segundos la temen.

La literatura es, en tanto obra de arte, una representación de la sociedad en la cual se instaura: representa no solo en lo diegético sino también en lo simbólico las relaciones humanas. La obra literaria en cualquiera de sus formas se diseña con la palabra. En esta reposa el presagio del oráculo de Delfos, el código de Hammurabi, la fragilidad de la palabra *silencio*, la belleza de la ficción y la invención de la verdad.

Conclusión

En *Dos veces junio* la fuente de la verdad está en el cuerpo que habla, aquel que puede expresar palabras. Paradójicamente, en esas palabras también se marca el límite de la anhelada verdad, pues la palabra, en tanto signo, también genera fantasía y ficción. Los lectores de la novela y los personajes victimarios coinciden en la fe que tienen en este signo verbal.

En la novela, el retazo funciona como estilo simbólico de una historia y una sociedad fragmentada en su memoria. Esta estructura narrativa desafía al lector, a su capacidad nemotécnica y a la tradición del género épico; sin embargo, conserva todos los elementos diegéticos que le dan unidad y coherencia al relato.

Las relaciones biopolíticas y anatomopolíticas que se representan entre los personajes y el cronotopo de la obra son los instrumentos con los que se pretende alcanzar la verdad. El cuerpo es el territorio de despojo, de tortura, y en su capacidad parlante los personajes buscan la voz emisora de verdad. En este caso, el concepto de *biopoder*, de la teoría de Foucault, ayuda a entender los mecanismos de la psicología y la sociología humana.

Esta narrativa posee una funcionalidad política como artefacto hermenéutico, como instrumento de denuncia y como obra de arte. Su estructura narrativa es iconoclasta, sin perder ni la esencia literaria ni su lógica diegética.

Referencias

- Althusser, L. (1974). *Ideología y Aparatos Ideológicos de Estado*. Oveja Negra.
- Basile, T. (2019). *Infancias: La narrativa argentina de HIJOS*. Eduvim.
- Colautti, S. (2013). Dos veces junio, de Martín Kohan. Escrito sobre los cuerpos. *Letralia*. <https://letralia.com/288/articulo13.htm>
- Corbin, A., Courtine, J. y Viarello, G. (2006). Las mutaciones de la mirada. El siglo XX, *Historia del Cuerpo*. Vol. III. Taurus.
- Chuquimantari, M. (2015). Lo dicho y lo no dicho en *Dos veces junio*: complejización de la prosa. *IX Congreso Internacional Orbis Tertius de Teoría y Crítica Literaria*. Universidad Nacional de La Plata. <http://citclot.fahce.unlp.edu.ar/ix-congreso/actas-2015/a021.pdf>
- Díaz, P. (2020). Contando la muerte y la desaparición de personas en contexto migratorio. *Sociología y Tecnología*, 10(1), 1-24.
- Duperron, C. (2016). El desplazamiento en *Dos veces junio* o la construcción de un lenguaje crítico de la memoria. *Amerika*, 15, <http://journals.openedition.org/amerika/7692>; <https://doi.org/10.4000/amerika.7692>
- Foucault, M. (1996). *La vida de los hombres infames*. Altamira.
- _____. (2006). *Historia de la sexualidad. La voluntad del saber*. Siglo XXI.
- Gatti, G. (2017). *Desapariciones: usos locales, circulaciones globales*. Siglo del Hombre.
- Genette, G. (1989). *Figuras III*. Lumen.
- Jauss, H. R. (1987). *Estética de la recepción*. Arco Libros.
- _____. (2015). *Caminos de la comprensión* (Vol. 185). Antonio Machado Libros.
- Kohan, M. (2011). *Dos veces junio*. Random House Mondadori.
- Lombardo, M. (2018). El cuerpo del archivo: Función, testimonio y la responsabilidad de su orden: apuntes sobre la Insensatez y dos veces junio. *Peraules Clau*, 452(18), 31-52
- López, R. (2007). La culpa colectiva. Un análisis de *Dos veces junio*, de Martín Kohan. *Cuadernos del Sur. Letras*, 37, https://bibliotecadigital.uns.edu.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-74262007001100110&lng=pt&nrm=iso&tlng=es
- Mandolessi, S. (2020). Formas de (desafección): Dos veces junio de Martín Kohan. *Aletheia*, 11(21), 1-1.
- Martínez, J. (2018). El cuerpo como nueva superficie de inscripción de la política: Michael Foucault y la biopolítica. *Sociología y tecnología Revista digital de sociología del sistema tecnocientífico*, 8(1), 27-42.
- Muñoz, C. (2020). *Memoria y olvido: narrar el horror: Dos novelas de Martín Kohan*. (Tesis de maestría) Universidad de Buenos Aires.
- Regueiro, S. (2013). *Apropiación de niños, familias y justicia*. Prohistoria Ediciones.
- Turner, B. (1984). *El cuerpo y la sociedad. Exploraciones en teoría social*. Fondo de Cultura Económica.
- Villalta, C. (2012). *Entregas y secuestros. El rol del Estado en la apropiación de niños*. Editores del Puerto S.R.L.

LA ENSEÑANZA TRANSVERSAL DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LA ESCUELA MEDIA

The transversal teaching of reading and writing in High School

O ensino transversal da leitura e da escrita no Escola Secundária

Liliana Scalia

Universidad Nacional de San Juan, Argentina, lilianascaliamail@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0005-4985-3826>

Recibido: 02 - 04 - 2024
Aprobado: 19 - 05 - 2024
Publicado: 28 - 06 - 2024

Cómo citar: Scalia, L. (2024). La enseñanza transversal de la lectura y la escritura en la escuela media, *Pucara*, 1(35), 42-46. <https://doi.org/10.18537/puc.35.01.04>

Resumen: El presente ensayo intenta demostrar la necesidad de pensar la enseñanza de la lectura y de la escritura como un proceso complejo que involucra múltiples dimensiones: lingüística, paralingüística, discursiva, cultural, ideológica y psicológica. Por esta razón, la tarea de dar la palabra a otros para que se la apropien no es una función exclusiva del docente de Lengua, sino que se convierte en la función fundamental de todos los docentes de la Escuela de Nivel Medio hoy (según el sistema educativo de la República Argentina obligatorio desde los 12 a los 18 años). Asumir la transversalidad de la enseñanza de la lecto-escritura en una institución educativa permitirá acompañar y estimular el desarrollo de las competencias comunicativas de los jóvenes estudiantes.

Palabras clave: enseñanza, escribir, leer, transversalidad, escuela media.

Abstract: This essay aims to demonstrate the necessity of viewing the teaching of reading and writing as a complex process involving multiple dimensions: linguistic, paralinguistic, discursive, cultural, ideological, and psychological. For this reason, the task of giving voice to others so they can appropriate it is not an exclusive function of the Language teacher but becomes the fundamental function of all teachers in High School today (according to the Educational System of Argentina Mandatory from 12 to 18 years old). I believe that embracing the transversality of teaching reading and writing in an educational institution will allow for accompanying and stimulating the development of communicative competencies in young students.

Keywords: teaching, writing, reading, transversality, high school.

Resumo: Este ensaio tem como objetivo demonstrar a necessidade de encarar o ensino da leitura e da escrita como um processo complexo que envolve múltiplas dimensões: linguística, paralinguística, discursiva, cultural, ideológica e psicológica. Por essa razão, a tarefa de dar voz a outros para que possam apropriar-se dela não é uma função exclusiva do professor de Língua, mas se torna a função fundamental de todos os professores do Escola Secundária hoje (Conforme o Sistema Educacional da Argentina Obrigatório dos 12 aos 18 anos). Acredito que adotar a transversalidade do ensino da leitura e escrita em uma instituição educacional permitirá acompanhar e estimular o desenvolvimento das competências comunicativas dos jovens estudantes.

Palavras-chave: Ensino, escrever, ler, transversalidade, escola secundaria.

La enseñanza transversal de la lectura y la escritura en la Escuela Media

Para entrar en diálogo

Existe una altísima probabilidad de que el lector al terminar de leer este ensayo diga: “chocolate por la noticia”. Esta expresión popular argentina se usa con ironía frente al anuncio de una supuesta novedad que no es tal. El emisor cree que va a causar admiración o sorpresa, pero, por el contrario, los que la reciben ya la saben desde hace rato y lo demuestran usando esa frase. Su origen, sin embargo, estaba despojado de ironía. Se cuenta que, en tiempos coloniales, cuando un mensajero entregaba novedades positivas, era agasajado por las familias acomodadas con una taza de chocolate.

Frente a estas páginas, es casi una certeza que la frase será emitida al final, pero ante todo mantenemos la duda del tono. La presencia del colega-lector nos desafía a no aburrir con “perogrulladas”. Esperamos que alguna de las ideas recuperadas y planteadas en el texto nos convoque a un diálogo entre profesor y profesor, que permita seguir pensando estrategias que estimulen y mejoren nuestra tarea de enseñar a leer y a escribir.

¿Qué conocimientos y habilidades están implicados en la lectura y la escritura?

En primer lugar, parece sensato partir de la idea de que leer y escribir se hace con palabras, cuya forma visual y sonora podría considerarse como la punta de un iceberg. Aprender a usarlas implica no solo conocer su forma ortográfica, su morfología, su combinación sintáctica o los formatos discursivos en los que las podemos emplear, sino también tener en cuenta que por debajo de su materialidad poseen su historia, sus sentidos, sus usos, sus resonancias. El iceberg (aunque no lo veamos a simple vista) tiene el doble de extensión debajo del agua.

Cuando en la escuela proponemos subirnos al barco para emprender el viaje de la lectura o escritura de un texto, no deberíamos olvidar la forma completa de este bloque de hielo, porque no conocer esa existencia puede generar el hundimiento del barco. Por ejemplo, un día, en clase, trabajábamos la lectura de

un texto expositivo sobre la época colonial y se me ocurrió preguntar a los alumnos de tercer año de la secundaria por qué se llama “colonial” y, para mi asombro, más de uno dedujo que era porque se refería a la época de la llegada de Colón (fundamentalmente por asociación fonética). A mi sorpresa le siguió el desaliento y corroboré, una vez más, la falta que poseen los jóvenes de lenguaje y saberes socioculturales e ideológicos (además de los retóricos y lingüísticos en los que, generalmente, nos enfrascamos los docentes de lengua para que mejoren sus habilidades comunicativas). Sin duda, un gran problema reside en el desconocimiento de lo que Jarkowski (2012) llama “la dimensión histórica que portan los objetos culturales” (p. 11). La desvinculación con el pasado que está evocado permanentemente en el lenguaje, les impide construir sentidos que les permitan ser partícipes de un diálogo coherente que nos asegure la posibilidad de seguir comunicándonos entre generaciones. Al respecto, también Hébrard (2006) plantea que el problema de la comprensión es un problema de cultura cuando dice:

la comprensión no es un problema de lectura. Hacía veinte años que todo era falso, todo era erróneo en nuestra política, porque todo nuestro esfuerzo remitía o se basaba en la alfabetización y habíamos olvidado por completo que la comprensión no es un problema de alfabetización, sino un problema de lenguaje, de cultura. Por supuesto, si uno no sabe leer no puede comprender, pero si sabe leer tampoco es del todo seguro que pueda entender. En particular, cuando no se posee la cultura de los libros, es decir de los contenidos o aquello que está en los libros (p. 2).

Esta carencia obstaculizadora para la comprensión es fruto de una actitud acentuada en los jóvenes de hoy, para quienes el pasado les es indiferente y su percepción relacional es por contigüidad como la que ofrece la pantalla. Es muy importante tener en cuenta este condicionante cultural, ideológico y psicológico para posicionarse y posicionarlos frente a la construcción de un sentido más profundo y dialógico del texto.

Si trasladamos esta carencia a la escritura, aquí se ve mucho más agravada debido a que se le suma también la falta de dominio lingüístico, retórico y discursivo. Qué decir de errores que van desde la ortografía, la sintaxis, la falta

de vocabulario y la incapacidad de reconocer y afrontar la producción de géneros discursivos diversos y formales.

Al respecto de esto último, se ha demostrado que los géneros discursivos tampoco constituyen simplemente formatos a reproducir, sino que establecen moldes de pensamiento, por lo que proponerles a los alumnos del secundario leer y escribir cierto tipo de textos implica también proponerles una manera de pensar (que no es la única, ni la que ellos acostumbran a utilizar cotidianamente). En este sentido, los géneros discursivos también son una especie de iceberg. ¿Somos conscientes de que como docentes, cuando pedimos que elaboren un texto o que redacten una respuesta, les estamos pidiendo que piensen y se apropien de la información desde una estructura de pensamiento?

Reconocer que hoy las dificultades para leer y escribir residen en todos los aspectos: ideológico, cultural, psicológico, lingüístico y discursivo, es empezar a comprender que estamos frente a la enseñanza de habilidades que necesitan del conocimiento y del dominio de las dos partes del iceberg.

¿Quién y cómo debe hacerse cargo de la enseñanza de la lectura y de la escritura?

Por lo dicho anteriormente, el problema de la lectura y de la escritura es muy complejo y su enseñanza es una tarea de todos los docentes, no solo del de Lengua. La complejidad es simultánea, no puede seccionarse, porque de esa manera la simplificaríamos y enseñaríamos solamente datos o formas, y de lo que aquí se trata es de enseñar a convertir en experiencia el proceso de pensamiento que se pone en juego a la hora de leer y escribir, el cual necesita del manejo de todos los aspectos a la vez. Estos procesos de relación no se adquieren solos por efecto de una madurez biológica, sino que se estimulan y se enseñan. Por esto es necesario pensar si, cuando vamos a leer y a escribir, proponemos y enseñamos esos procesos relacionales, lingüísticos e ideológicos del pensamiento o si, por el contrario, los excluimos.

Lamentablemente, en la mayoría de los programas escolares de las diferentes áreas científicas, incluidas las lenguas, planificamos las clases teniendo en cuenta prioritariamente los contenidos, es decir, aquella información que como

adultos consideramos parte imprescindible de la cultura escrita que debe ser conocida por las nuevas generaciones, pero poco planificamos las estrategias que permitan hacer que esa información, que podrían encontrarla en internet de forma más atractiva, se vuelva conocimiento, es decir, se introduzca en la propia voz y así se vuelva experiencia.

Hay que tener en cuenta que el avance tecnológico y la democratización de la circulación de la información han dibujado una nueva ruta por la que hay que aprender y enseñar a aprender a transitar. La multiplicación de las formas de comunicación, su rapidez, su gran capacidad de almacenamiento y su espectacularidad para presentar la información, ha permitido la circulación de la información de forma masiva y atractiva. Este nuevo panorama ha rebautizado nuestra sociedad convirtiéndola en “sociedad de la información”. El mundo se ha convertido en una especie de laberinto rizomático que nos ofrece saberes al alcance de la mano. Sin embargo, para apropiarse de esa información y convertirla en conocimiento, el hombre debe animarse a entrar en él, debe ser consciente de que solo circula por algunos pasillos (porque siempre existen otras posibilidades), y debe recorrerlo armando su propia experiencia. Animarse a entrar en el laberinto para recorrerlo y hacerlo propio necesita de operaciones de lectura y escritura que generen una apropiación relacionada y reelaborada del conocimiento.

Frente a este contexto cultural, parece vislumbrarse un necesario cambio en la función de la escuela ya que, antes, era la encargada de transmitir la información presentada ya como conocimiento. Se asistía a las instituciones educativas porque allí estaba “el saber”. Ajustarse a sus reglas implicaba poder reproducir un discurso para luego someterse a sus evaluaciones. Pero hoy, pensar en centrar las estrategias pedagógicas en la repetición de saberes que se encuentran al alcance de la mano, promueve el “copiar y pegar” y lo que pretendemos ahora es enseñar a transformar la información en conocimiento. Para lograr esa transformación deberíamos, como institución, buscar estrategias que rompan con un sistema anacrónico de “adquisición de conocimientos”, por otro que permita la “reelaboración de la información” para convertirla en conocimiento.

Sería bueno pensar en la escuela como un lugar de cultura en el que se enseñen prácticas de lectura y escritura con

espíritu de apertura, disposición a escuchar y a confrontar sentidos porque enseñar a leer y a escribir son modos particulares de dar la palabra a otros para que estos se la apropien. Esto implicaría pensar en la lectura y la escritura no solo como saberes escolares sino, especialmente, como un vínculo con la palabra escrita y con otros, nuestros alumnos (Brito, et al., 2010, p. 19).

Por eso parece importante cuestionar la manera en que proponemos y evaluamos la lectura y la escritura en la escuela. ¿Buscamos la repetición o la reelaboración de la información? ¿Proponemos tomar posición crítica, creativa y ética frente a lo que se lee y escribe, o simplemente evaluamos la reescritura de textos canonizados? ¿Insistimos en la producción de tipos de textos canónicos que provienen de una comunidad académica dada o generamos la posibilidad de que se apropien de ese mismo conocimiento desde otras formas más personales de pensarlo? ¿Socializamos lo que escriben los alumnos o solo lo leemos nosotros como control? Estas son preguntas que nos ayudarían a repensar y problematizar institucionalmente la forma con la que generamos el vínculo con la información.

Existen estrategias pedagógicas que aún persiguen la reproducción de textos iguales a los que se ofrecen como saberes imprescindibles. Estas propuestas se limitan a un entendimiento literal de los textos sin cuestionar la profundidad de su interpretación. De esta manera nos seguimos quedando en la punta del iceberg sin animarnos a sumergirnos en la riqueza de su interior. Es común que cuando requerimos la escritura de los saberes, no solo nos asombramos de la falta de profundidad reflexiva de lo que expresan los alumnos, sino que nos quejamos de su pobreza lingüística, gramatical y discursiva; sin embargo, es posible que poco hayamos generado los docentes una reflexión y un aprendizaje sobre estos otros aspectos. ¿Enseñamos a nuestros alumnos a interactuar con los géneros discursivos que requerimos para su lectura y escritura? ¿Aportamos conocimientos y habilidades para ello? ¿Tenemos en cuenta también el seguimiento de los aspectos lingüísticos, contextuales, discursivos, ortográficos, sintácticos? La tarea de enseñar a leer y a escribir es compartida y transversal, no podemos seguir disociando cada aspecto del pensamiento en asignaturas estancas y creer que es tarea exclusiva del docente de lengua.

Para continuar el diálogo

Leer y escribir, al decir Jorge Larrosa (2003), son modos particulares de dar la palabra a otros, por eso es necesario convertir el aula en un lugar de ensayos de experiencias compartidas (no entendidas estas como prácticas, sino como situaciones que provoquen y generen resonancias en la existencia) que sean significativas con relación a la propia vida. Solo de esta forma podrá darse lugar - en el campo pedagógico- al lenguaje, es decir, al relato de la experiencia y la construcción de la propia voz.

Si lográramos institucionalmente que cada docente proponga un vínculo experiencial con la información a partir de problemas retóricos convocantes y se haga cargo de acercarle los conocimientos lingüísticos, genéricos, contextuales, retóricos y estilísticos necesarios para resolverlo, estaremos redefiniendo el tipo de comunidad de lectores y escritores que queremos construir en la escuela secundaria.

También tenemos que sacarnos la idea de que los alumnos del nivel medio deben adquirir solo un perfil académico, porque esa es la función más específica del nivel universitario (también en cuestionamiento). Creemos que la comunidad de jóvenes secundarios debería apuntar a ser una comunidad que aprenda a pensar la información. Una comunidad que ensaye la posibilidad de construir la propia voz para aprender a posicionarse en el mundo extramuros. Esta última profesión de fe es solo una expresión de deseo por encontrar una manera de devolverles la voz a nuestros jóvenes y por redefinir la función de la escuela media como lugar de cultura.

Referencias

- Brito, A.; Cano, F.; Finocchio, A.; Gaspar, M. (2010). La lectura y la escritura: saberes y prácticas en la cultura de la escuela. *Diplomatura Superior en Lectura, escritura y educación* - FLACSO Virtual. <https://virtual.flacso.org.ar/mod/lesson/view.php?id=8283>
- Hébrard, J. (2006). La puesta en escena del argumento de la lectura: el papel de la escuela, *Encuentro con lecturas y experiencias escolares*. FLACSO. <https://es.scribd.com/doc/267344339/Conferencia-Hebrard-12082006>
- Jarkowski, A. (2012) ¿Habrá pasado en el futuro? Lectura literaria y jóvenes *Especialización en Lectura, escritura y educación*. FLACSO Virtual. <https://docer.com.ar/doc/n0e05580>
- Larrosa, J. (2003). La experiencia y sus lenguajes. Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes (Conferencia). *Seminario Internacional La Formación Docente entre el siglo XIX y XXI*, Argentina.

CONCEPCIONES SOBRE LA ESCRITURA EN GRADUANDOS DE TRES CAMPOS DISCIPLINARES EN EDUCACIÓN

Conceptions about writing in graduates of three disciplinary fields in education

Concepções de escrita em graduados de três campos disciplinares na educação

Eva Margarita Godínez López

Escuela Normal Oficial de Irapuato, México, em.godinez@ugto.mx
<https://orcid.org/0000-0002-8548-9321>

Marco Antonio Rivera Treviño

Escuela Normal Oficial de Irapuato, México, mariverat@enoi.edu.mx
<https://orcid.org/0009-0003-5095-8081>

Recibido: 31 - 03 - 2024
Aprobado: 20 - 05 - 2024
Publicado: 28 - 06 - 2024

Cómo citar: Godínez López, M.; Rivera Treviño, M. (2024). Concepciones sobre la escritura en graduandos de tres campos disciplinares en educación, *Pucara*, 1(35), 47-59.
<https://doi.org/10.18537/puc.35.01.05>

Resumen: En su trabajo de titulación, los estudiantes reflejan su experiencia con las prácticas escolares de escritura que han moldeado teorías implícitas sobre el proceso y el valor social de la escritura, la cual puede ser vista como un mero requisito o como una herramienta de conocimiento. Para conocer las concepciones de estudiantes mexicanos de educación con diferentes perfiles profesionales, se aplicó una encuesta con escala de Likert a 90 docentes en formación de educación preescolar, educación física, español e inglés. La mayor parte de los graduandos sostiene las concepciones reproductiva y procesual de la escritura, que no consideran la importancia de su potencial epistémico, su poder transformador del pensamiento como herramienta de aprendizaje, así como la naturaleza interactiva del texto (la relación dialógica autor-lector). Los futuros docentes asimilan prácticas ancladas a la norma gramatical, la idea del texto monológico y lineal producido por acumulación de ideas, sin planificación ni revisión.

Palabras clave: Escritura académica, teorías implícitas, concepciones del estudiante, formación inicial del profesorado.

Abstract: In their degree work, students reflect their experience with school writing practices that have shaped implicit theories about the process and social value of writing, which can be seen as a mere requirement or as a tool for knowledge. To identify the conceptions of Mexican Education students with different professional profiles, a Likert scale survey was applied to 90 teachers in training in Pre-School Education, Physical Education, Spanish and English. Most of them hold reproductive and processual conceptions of writing, which do not consider the importance of its epistemic potential, its transformative power of thought as a learning tool, as well as the interactive nature of the text (the dialogic author-reader relationship). Future teachers assimilate practices anchored to the grammatical norm, the idea of the monological and linear text produced by accumulation of ideas, without planning or revision.

Keywords: Academic writing, implicit theories, students' conceptions, initial teachers' training.

Resumo: Em seu trabalho de conclusão de curso, os alunos refletem sobre sua experiência com práticas de redação escolar que moldaram teorias implícitas sobre o processo e o valor social da redação, que pode ser vista como um mero requisito ou como uma ferramenta para o conhecimento. Para conhecer as concepções dos estudantes mexicanos de educação com diferentes perfis profissionais, foi aplicada uma pesquisa em escala Likert a 90 professores estagiários de Educação Pré-escolar, Educação Física, Espanhol e Inglês. A maioria dos graduados tem concepções reprodutivas e processuais da escrita, que não consideram a importância de seu potencial epistêmico, seu poder transformador do pensamento como ferramenta de aprendizagem, bem como a natureza interativa do texto (a relação dialógica autor-leitor). Os futuros professores assimilam práticas ancoradas na norma gramatical, na ideia do texto monológico e linear produzido pelo acúmulo de ideias, sem planejamento ou revisão.

Palavras-chave: Escrita acadêmica, teorias implícitas, concepções dos alunos, formação inicial de professores.

Concepciones sobre la escritura en graduandos de tres campos disciplinares en educación

La formación inicial de profesores de educación básica en México está a cargo de las escuelas normales y el currículo es diseñado por la federación, concurrentemente con los profesores (SEP, 2018, 2022). En el perfil de ingreso y egreso de todas las licenciaturas en educación están consideradas habilidades comunicativas que favorezcan a los futuros docentes en su desempeño a lo largo de la carrera y de la vida profesional. Sin embargo, muchos estudiantes muestran poco interés en ampliar sus competencias de lectura y escritura, bajo el supuesto de que su profesión no les exigirá demasiado en materia de lenguaje –por ejemplo, en la enseñanza preescolar y la educación física–, mientras que otros estudiantes las asumen como parte de su bagaje y de su práctica profesional, como es el caso de los docentes de español e inglés.

En este trabajo quisimos explorar las concepciones que tienen los estudiantes sobre la escritura y si estas cambian de acuerdo con sus perfiles profesionales. Para ello, contrastamos las respuestas de estudiantes de educación preescolar, educación física, enseñanza del español y enseñanza del inglés a una encuesta diseñada para identificar teorías implícitas. Nuestra consideración de partida es que estas teorías son constructos de representación de la realidad que guían las acciones de las personas con base en modelos culturales (Errázuriz, 2017), y que, en relación con la escritura, dependen de la concepción de cultura escrita y prácticas letradas (su valor y utilidad) que hayan acumulado las personas, todo lo cual tiene efectos sobre el desempeño académico (Hernández, 2012; Villalón, 2008; Errázuriz, 2017).

En trabajos tempranos, Carlino (2004, 2006) observó que debemos nuestro conocimiento sobre las operaciones cognitivas involucradas en la escritura a los avances de la psicología (Fayol, 1991; Flower y Hayes, 1986; Flower, 1987; Piolat y Roussey, 1992), la pedagogía (Flower y Higgins, 1991; Sommers,

1982), pero también el estudio de las culturas, en concreto, de sus representaciones sociales (Berkenkotter, Huckin y Ackerman, 1989; Flower, 1990; Lea, 1999). Por ello es necesario considerar los procesos de escritura en tanto *prácticas sociales* que suceden dentro de un contexto determinado, influido por creencias.

En este sentido, Ro Ivanic (1999) propone “un modelo integrador de los distintos niveles de análisis de la escritura, modelo que incluye el texto escrito, los procesos mentales de escritura, la situación retórica del evento redaccional y el contexto socio-político del escribir” (en Carlino, 2004, p. 322). Dado que las principales dificultades de los estudiantes universitarios se relacionan con una enseñanza fragmentaria y descontextualizada de los procesos composicionales –dificultad para tener en cuenta al lector, desconocimiento del potencial epistémico de la escritura, revisión formal y lineal, así como postergación–, se hace indispensable analizar la manera en que enseñamos las prácticas letradas en el nivel superior y las creencias que se generan alrededor de ellas según determinadas pedagogías.

En trabajos previos hemos analizado cómo las creencias de autoeficacia y las concepciones sobre el valor de la escritura pueden afectar la toma de decisiones de los estudiantes al optar por una modalidad de titulación. Este tipo de creencias parecen afectar también el desempeño, por lo que es preciso conocerlas de antemano (DiFabio, 2012); dicho conocimiento no solo es útil para la enseñanza, sino que puede serlo también para el estudiante (Vargas, 2016), pues está construyendo una identidad como escritor, especialmente durante la escritura del trabajo de titulación (Molina-Natera, 2019).

Se ha visto que el desarrollo de la voz autoral del estudiante puede favorecerse o bloquearse según las prácticas al uso, tanto didácticas como de asesoría, en función del valor concedido socialmente a la escritura; por ejemplo, algunos estudiantes valoran negativamente la revisión y retroalimentación de los textos en grupo, otros perciben las indicaciones sobre el texto como intentos de “entorpecer” el avance en el proyecto; mientras otros se quejan de no ser leídos por sus profesores; lo anterior genera tensiones entre docentes y alumnos y animadversión hacia la escritura (Guerrero y Choís, 2019).

La importancia de las actitudes y creencias respecto de la cultura escrita tiene que ver con el tipo de procesos implicados en la composición de un texto, que requieren motivación, sentido de finalidad y dedicación de tiempo y memoria. Flower y Hayes (1981) hicieron reposar su modelo sobre una teoría del escritor como ejecutor/supervisor de una serie de operaciones de pensamiento sobre cuyo repertorio hace elecciones orientadas por metas. De este modo, la situación comunicativa y el propósito del escrito conllevan decisiones para el escritor en dos niveles: uno superior, relacionado con el propósito general, y uno subordinado, que recibe ajustes menores en función del aquél, dentro de una lógica de jerarquías, incrustaciones e iteraciones.

En este tenor, las etapas de la planeación y la revisión de borradores son a menudo obliteradas por escritores poco experimentados y con un enfoque superficial, lo que conlleva afectaciones en el procesamiento del texto en su globalidad (Becker, 2006); por su parte, Flower, Hayes, Carey, Schriver y Stratman (1986) identificaron que el modo en que un escritor emprende el proceso de revisión de un borrador revela el enfoque que adopta (hacia un nivel profundo del discurso o hacia la superficie del texto, donde operan correcciones menores, mayormente gramaticales y formales), lo cual deja ver la concepción que este escritor se ha formado acerca del valor y el papel de la escritura, así como de su propio rol en la composición.

A esto se suma una actitud negativa hacia la corrección, que a menudo es vista por los escritores noveles como un “castigo”, especialmente si conlleva una reescritura. Los escritores con un enfoque básico, a quienes las tareas de planificar, desarrollar el escrito y revisarlo les representan mayores retos y no les generan sentido, se resisten más a mover su punto de vista de este nivel superficial (Horning y Robertson, 2006); para ellos, corregir se parece más a editar y “limpiar” de errores (generalmente, observados por otros), que a realizar cambios sustantivos al contenido y la organización de las ideas.

En la situación descrita, ¿de qué manera están formándose e interviniendo teorías sobre la escritura? La proyección de creencias en cuanto a la capacidad escritural actúa sobre la competencia real y percibida de modo semejante a la proyección de expectativas sociales. Al respecto, Zimmerman, Bandura y

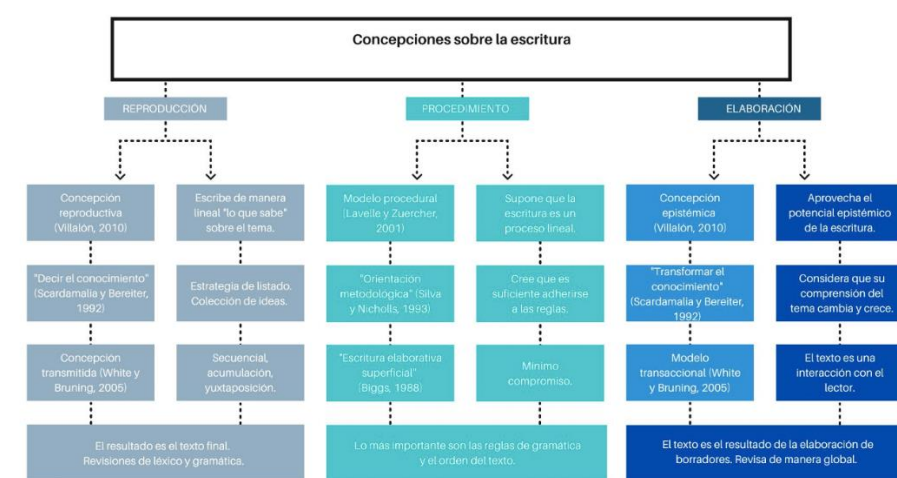
Martínez-Pons (1992) en un estudio seminal determinaron que los objetivos de los padres de familia, los objetivos escolares del estudiante y sus propósitos personales, especialmente las creencias sobre su capacidad fungen como predictores de las evaluaciones obtenidas.

Estos factores se realimentan en una cadena en que motivación y expectativas crecen o decrecen en función del logro académico, y viceversa. Tan pronto como en 1994, Zimmerman y Bandura exploraron estas variables en la escritura académica a través del análisis de trayectorias escolares, encontraron una relación entre las percepciones de autoeficacia y los estándares de calidad de la escritura. En 2004, García y Fidalgo analizaron la relación entre el autoconocimiento de los alumnos acerca de los procesos de la escritura en varios géneros, resultando una categorización de estos según el grado de metacognición alcanzado. García y Fidalgo (2004) encontraron una más alta calidad (medida en *coherencia*) y mayor productividad en las composiciones escritas de alumnos con más altos niveles de metacognición que les permitían ejercer mayor control y regulación consciente de sus procesos compositivos.

Otros estudios corroboran esta relación en varios contextos y niveles educativos (Álvarez, Villardón y Yániz, 2010; Villalón, 2010; Hernández, 2012; Errazúriz, 2017), incorporando la noción de ‘teorías implícitas’, definidas como “constructos epistémicos de representación de la realidad que median el conocimiento, guían las acciones de los sujetos y reflejan la influencia de diversos modelos culturales” (Errazúriz, 2017, p. 39). Las teorías implícitas influyen sobre la conducta de las personas; son creencias relacionadas con experiencias personales adquiridas al participar en una determinada comunidad de práctica (por ejemplo, la escuela), son inconscientes –de allí implícitas–, mantienen una coherencia interna y por tanto son resistentes al cambio (Pozo, Scheuer y Mateos, 2006, como se citó en Errazúriz, 2017). No solo son influyentes en el comportamiento de los aprendices, sino de sus formadores, como se ha verificado con estudios contrastivos (Pacheco, García y Díez, 2009; Errazúriz, 2017).

Enseguida se presenta una síntesis de los modelos conceptuales sobre la escritura lograda a partir de la revisión teórica de Villalón (2010) y la aplicación de DiFabio (2012), quien los utiliza para diseñar un instrumento de investigación dirigido a estudiantes de posgrado. El mapa describe los modelos *reproductivo* (que no considera la planeación ni la revisión, acumula ideas sobre lo que se sabe, de manera lineal, en un borrador único), *procedural* (en que el texto aún es una estructura lineal que se logra siguiendo indicaciones, pero ya se incorpora la corrección gramatical y normativa) y de *elaboración* (en que el texto es dialógico, comprende fases iterativas de revisión de borradores donde son las ideas las que se ponen en juego), siendo este último el más maduro de los tres por incorporar al proceso el valor transformador del pensamiento: la concepción epistémica de la escritura.

Figura 1. Mapa de las concepciones sobre la escritura

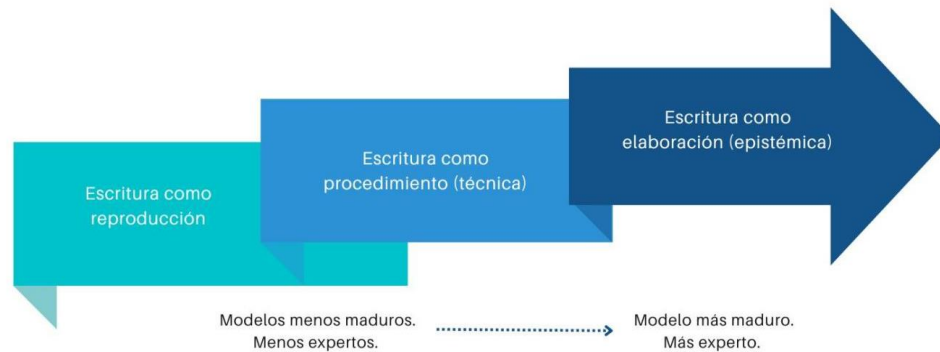


Fuente: Villalón (2010) y DiFabio (2012).

Villalón (2010) observó que estos modelos forman una secuencia que puede modificarse al avanzar de un nivel educativo al siguiente por la presión de las exigencias contextuales; no obstante, aun en posgrado pueden encontrarse los

estadios más tempranos e inmaduros en función de los métodos pedagógicos y el valor conferido a las prácticas académicas escritas en la comunidad. En la siguiente figura se expresa el posible tránsito entre concepciones.

Figura 2. Secuencia de modelos cognitivos sobre la escritura



Fuente: Villalón (2010).

Con base en esta teoría, el objetivo del presente estudio fue conocer las concepciones sobre la escritura de estudiantes normalistas mexicanos de tres áreas educativas que cursan el último año de su carrera, e indagar cómo se relacionan estas concepciones con la realidad de su formación académica y de su futura práctica educativa.

Metodología

Con ese fin se hizo una investigación cuantitativa de alcance descriptivo, con el método de encuesta, la cual fue autoadministrada mediante un formulario. El cuestionario fue adaptado de DiFabio (2012), previamente piloteado y validado con un grupo focal. Participaron 90 estudiantes normalistas del cuarto año de su carrera, hombres y mujeres. 30 estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar, 30 de la Licenciatura en Educación Física y 30 de las Licenciaturas en Aprendizaje y Enseñanza del Español y de Aprendizaje y Enseñanza del Inglés en Educación Secundaria. El análisis fue comparativo.

Tabla 1. Características de los participantes: planes de estudio, expectativa profesional y perfil

Licenciatura en Educación Preescolar (Plan de Estudios 2018, 4 años)	Licenciatura en Educación Física (Plan de Estudios 2018, 4 años)	Licenciaturas en Enseñanza y Aprendizaje del Español y del Inglés en Educación Secundaria (Plan de Estudios 2018, 4 años)
Ejercerán como educadoras(es) en jardines de niños.	Ejercerán como educadores físicos en nivel básico: de preescolar a secundaria.	Ejercerán como profesores de español y como profesores de inglés en secundaria.
El perfil de ingreso está compuesto por un conjunto de competencias que se espera que el aspirante posea para asegurar un desempeño idóneo que exige el nivel superior en la formación de docentes; entre ellas están las habilidades o capacidades comunicativas:		
<ul style="list-style-type: none"> — Buscar, sintetizar y transmitir información proveniente de distintas fuentes. — Comunicarse y expresar claramente sus ideas tanto de forma oral como escrita. — Escuchar, interpretar y emitir mensajes pertinentes en distintos contextos. — Comunicarse e interactuar con distintos actores en diversos contextos. 		

Fuente: Planes de Estudio 2018 (SEP, 2018).

El instrumento consta de un total de 70 preguntas organizadas en diferentes categorías, de las cuales se consideraron seis para este trabajo:

Escritura como reproducción: 25: La escritura le informa al lector aquello que sabe el autor; 45: En la composición de un texto académico, se lee para buscar información y se escribe para mostrar el conocimiento adquirido.

Escritura como procedimiento: 7: Lo más importante en la escritura es respetar las reglas de gramática, puntuación y organización; 14: Me facilita la escritura que me den pautas claras con todos los detalles.

Escritura como elaboración: 3: La escritura es un proceso de reflexión que me permite una mayor comprensión de lo que pienso; 12: Mientras escribo, tengo en cuenta la comprensión de mi trabajo por parte del lector.

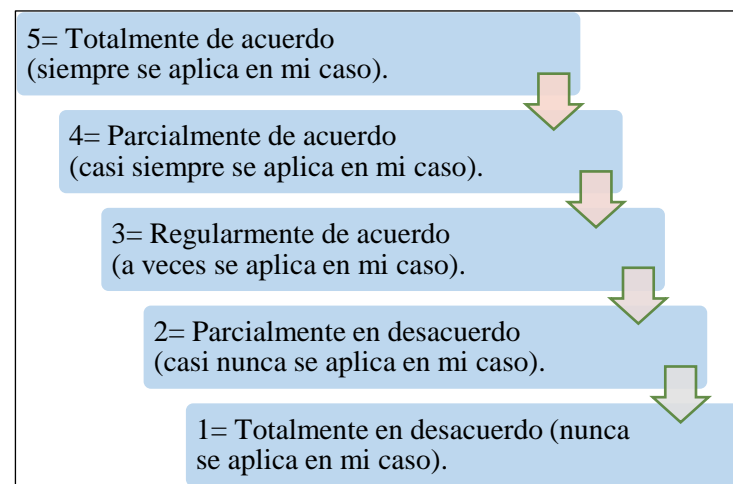
Tabla 2. Organización de los ítems del cuestionario de acuerdo con las categorías del estudio y las dimensiones de la escritura.

Categoría	Dimensiones	Ítems
Concepciones sobre la escritura	• Escritura como elaboración	3, 8, 12, 41, 46 y 52 7, 14, 32, 40, 55 y 57
	• Escritura como procedimiento	17, 25, 35, 42, 45 y 60
	• Escritura como reproducción	

Fuente: Elaboración propia con base en DiFabio (2012).

Para recoger las respuestas se utilizó una escala de Likert con cinco niveles que expresan acuerdo o frecuencia respecto de la serie de proposiciones.

Figura 3: Escala de Likert de acuerdo/frecuencia.



Fuente: Autores (2024).

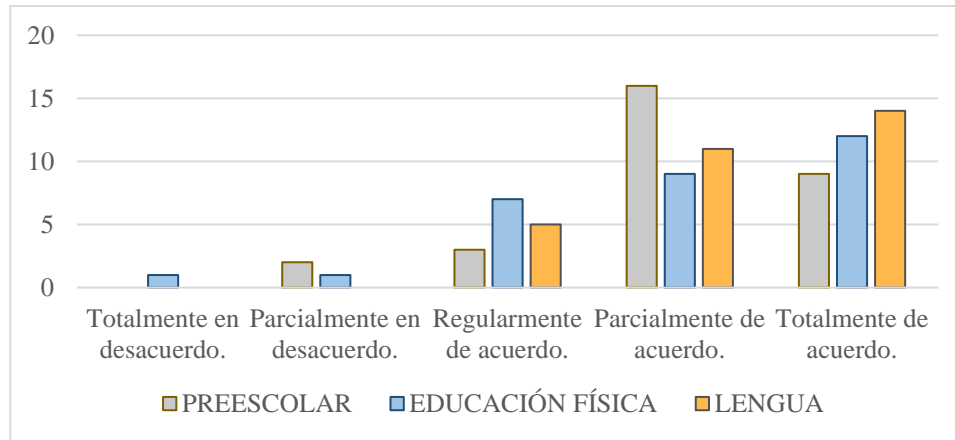
Enseguida se presenta el análisis comparado entre perfiles educativos.

Resultados

1. La escritura como reproducción

En este caso, se indaga sobre uno de los rasgos principales de esta teoría implícita, según la cual el escritor solo reproduce información recolectada de las fuentes, para “mostrar” lo que se sabe sobre el tema. Estas proposiciones pretenden explicitar las ideas de los participantes sobre la función de la escritura y el modo de emprenderla: en este modelo de pensamiento, se escribe lo que se sabe sobre el tema; el texto es una colección yuxtapuesta de ideas de otros, con un ordenamiento lineal. El lector no es alguien con quien se interactúa, sino alguien a quien se le da información. Si se corrige, esta acción se concreta al léxico y la gramática.

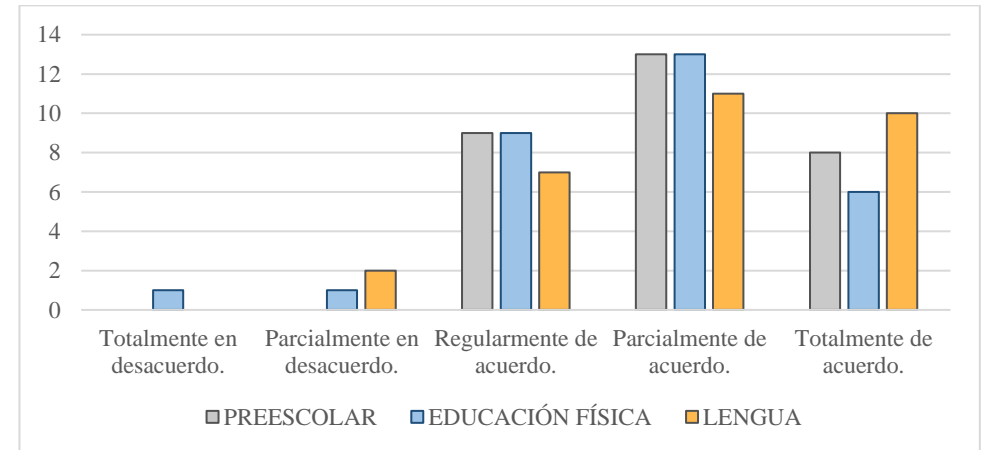
Figura 4. Ítem 25. La escritura le informa al lector aquello que sabe el autor.



Fuente: Autores (2024).

La mayor parte de los graduandos reportan estar de acuerdo con que el texto es una transmisión lineal del conocimiento del autor al lector. Las futuras educadoras de preescolar se inclinan sobre todo hacia parcial o totalmente de acuerdo, en tanto que los educadores físicos distribuyen sus respuestas a lo largo de la escala. Los futuros docentes de español e inglés (agrupados en “lengua”) muestran su acuerdo con este modelo, agrupándose mayoritariamente en parcial o totalmente de acuerdo. Dos educadoras de preescolar y dos educadores físicos en formación se muestran en parcial o totalmente en desacuerdo.

Figura 5. Ítem 45. En la composición de un texto académico, se lee para buscar información y se escribe para mostrar el conocimiento adquirido.



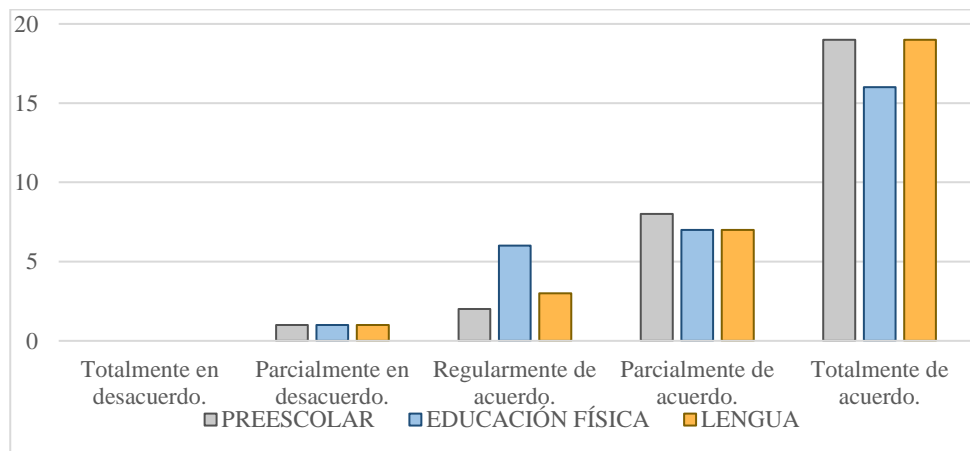
Fuente: Autores (2024).

La mayor parte de los graduandos reportan estar de acuerdo con que la composición del texto es una reproducción (acumulación) del conocimiento adquirido. Significativamente, alumnos de último año de las tres disciplinas se agrupan entre regularmente hasta totalmente de acuerdo. Solo dos educadores físicos y dos docentes de lengua en formación se expresan en sentido opuesto.

2. La escritura como procedimiento

Estas proposiciones pretenden explicitar las ideas de los participantes sobre el modo de emprender la tarea como un acto comunicativo lineal, con un ordenamiento determinado por normas y cuya forma óptima se logra adhiriéndose a las reglas de la gramática. No exige un mayor compromiso del autor, por lo que, si se corrige, se hace en un plano superficial.

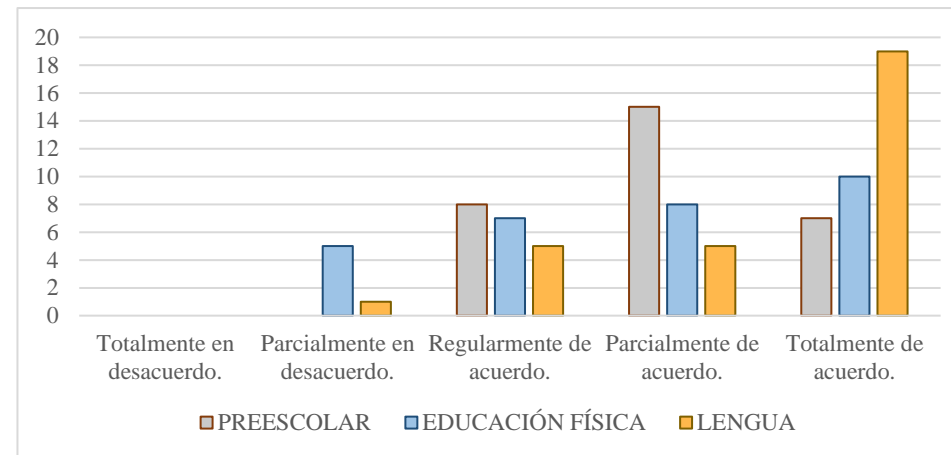
Figura 6. Ítem 7. Lo más importante en la escritura es respetar las reglas de gramática, puntuación y organización.



Fuente: Autores (2024).

La mayor parte de los graduandos de las tres disciplinas conciben las reglas gramaticales, de ortografía, puntuación y organización como los elementos más importantes a considerar en el proceso de escritura. Son muy pocos los estudiantes de último año de las tres disciplinas que se manifiestan parcialmente en desacuerdo o dudan en la precisión de este enunciado.

Figura 7. Ítem 14. Me facilita la escritura que me den pautas claras con todos los detalles.



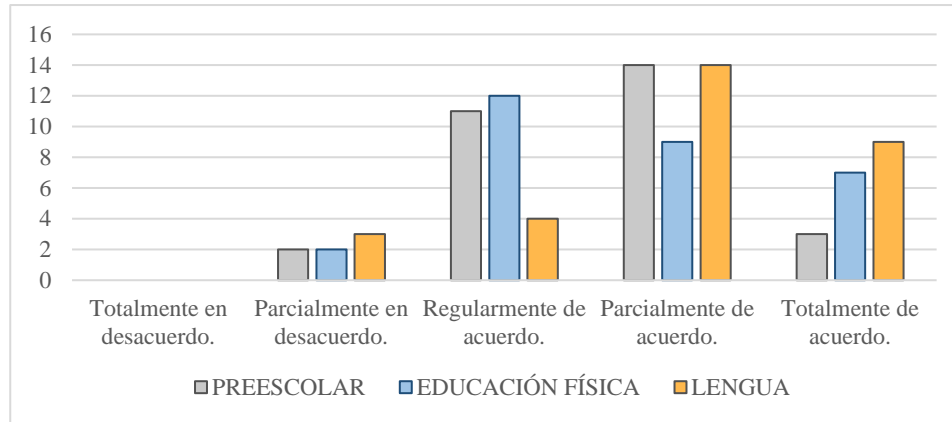
Fuente: Autores (2024).

Mientras que los futuros docentes de lengua consideran de la mayor importancia seguir pautas para su escritura, no ocurre lo mismo con los educadores físicos, cuyas respuestas se distribuyen a lo largo de la escala. Las futuras educadoras están, sobre todo, regular o parcialmente de acuerdo con la afirmación.

3. La escritura como elaboración

El último par de enunciados buscaban explicitar las ideas de los participantes respecto del potencial epistémico de la escritura, su poder transformador del pensamiento como herramienta de aprendizaje, así como la naturaleza interactiva del texto (relación dialógica autor-lector); por ello, indagan sobre la escritura como proceso reflexivo y la consideración del lector en el trabajo compositivo.

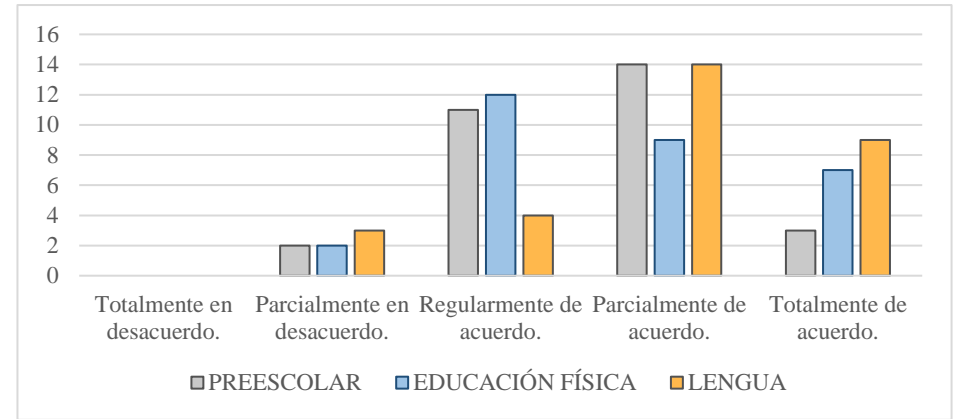
Figura 8. Ítem 3. La escritura es un proceso de reflexión que me permite una mayor comprensión de lo que pienso.



Fuente: Autores (2024).

La mayoría de los graduandos de las tres disciplinas conciben en mayor o menor grado la escritura como proceso de reflexión; sin embargo, los docentes en formación de inglés y español (agrupados en “lengua”) reflejan mayor convencimiento de esto. Las futuras educadoras de preescolar muestran un acuerdo parcial, mientras que los educadores físicos van en acuerdo decreciente.

Figura 9. Ítem 12. Mientras escribo, tengo en cuenta la comprensión de mi trabajo por parte del lector.



Fuente: Autores (2024).

La mayoría de los estudiantes de lengua se ubican en el acuerdo parcial (“casi siempre”) o total (“siempre”) con la afirmación, mientras que las futuras educadoras preescolares dicen consideran al lector en su proceso de escritura regularmente o casi siempre; en contraste, la mayor parte de los estudiantes de educación física solo muestran un acuerdo parcial a regular con la importancia de esta interacción.

Conclusiones

Como se desprende de las gráficas, gran parte de los estudiantes de último año de las carreras aún se encuentran transitando entre los modelos de la escritura como reproducción y la escritura como procedimiento. Esto se observa en que, sin muchas diferencias, la mayoría de ellos están de acuerdo con que el texto es una transmisión lineal del conocimiento del autor al lector, lo cual guarda estrecha relación con su forma de leer, de investigar y de usar las fuentes, como depósitos de información acabada que solo hay que concentrar.

Su acuerdo con el modelo procedural se revela en que la mayor parte de los graduandos de las tres disciplinas conciben las reglas gramaticales, de ortografía, puntuación y organización como los elementos más importantes a considerar en el proceso de escritura; y, aunque no todos los participantes en el estudio reportan mayor facilidad para la escritura cuando se les brindan pautas claras con detalles, posiblemente esto se deba a las prácticas pedagógicas y evaluativas de cada contexto particular.

En cuanto a los rasgos que delatan un modelo cognitivo más maduro, la mayoría de los estudiantes de lengua y de preescolar dicen consideran al lector en su proceso de escritura, mientras que los estudiantes de educación física no parecen mostrar acuerdo unánime con la importancia de esta interacción. Se debe resaltar que durante la fase de planeación de un texto en cuando el autor se hace una representación lo más completa posible de la situación retórica: qué decir, a quién, para qué, cómo, con qué recursos y propósitos; la ausencia de esta consideración, propia de las concepciones reproductiva y procedural, repercute en la totalidad del proceso, incluida la revisión.

Por último, son los estudiantes agrupados en lenguas quienes con mayor convencimiento conciben la escritura como proceso de reflexión y modificación del propio pensamiento; esto, probablemente, se relacione con una mayor cantidad o variedad de prácticas letradas durante su formación y, definitivamente, también en sus prácticas docentes.

Ahora bien, ¿cómo se relacionan estas concepciones con la realidad de su formación académica y de su futura práctica educativa? En esta investigación se partió de la idea de que los normalistas comparten un perfil de ingreso que considera habilidades comunicativas deseables para todos, pero que aun así en algunas carreras se le da mayor o menor importancia al desarrollo de estas habilidades. Con base en estos resultados se puede decir que, si bien los estudiantes de los programas de lengua materna y extranjera pueden estar experimentando –y por lo tanto concibiendo– una mayor exigencia en materia de escritura para sus carreras, lo cierto es que a lo largo de todos los programas educativos deben leer y escribir constantemente, sin dejar fuera la educación física –que es altamente especializada pues involucra varias disciplinas: anatomía, fisiología, biomecánica, psicología, pedagogía, entre otras.– ni la

educación preescolar –muy ligada a los avances de la psicopedagogía y el desarrollo humano en los ámbitos social, comunicativo, físico y emocional de los infantes–, y aunque las futuras educadoras de preescolar conceden mayor valor a la lengua oral como instrumento de trabajo, es bien sabido que están entre los primeros agentes alfabetizadores, después de la familia. De modo que, en realidad, a todos los estudiantes normalistas sus programas les presentan importantes retos de lectura y escritura hasta la titulación y más allá de ésta.

En el tránsito entre modelos de escritura observado en esta investigación es notoria la dificultad de abandonar concepciones reproductivas y procedurales, hacia la escritura epistémica, con muy poca diferencia entre programas académicos. Estas observaciones tienen que ver no solo con el perfil, sino con el contexto, las formas de enseñanza, el uso de la escritura escolar y la función que tiene la escritura en sus prácticas docentes.

Para modificar las concepciones de los estudiantes sobre la escritura y llevarlos a una mejor autopercepción como escritores, la literatura revisada proponen círculos de escritura (Cordero y Sánchez, 2018); mejor conocimiento de los géneros académicos (Molina, Quintero, López y Burbano, 2018); la cooperación interdisciplinaria (Garbarini, López y Escobar, 2018); el acompañamiento entre docentes, uno versado en la materia y otro en escritura especializada (Herranz, 2021), así como aulas virtuales para tesis (Molina, Chapeta y Burbano, 2021); y especialmente un trabajo didáctico que propicie la metacognición sobre los procesos compositivos (García y Fidalgo, 2004; Fidalgo y García, 2008; Arango, Buitrago, Mesa, Zapata, Castaño y Hernández, 2010).

Agradecimientos: Esta investigación se realizó gracias al estímulo del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII) del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (CONAHCYT) para la autora principal.

Referencias

- Álvarez Álvarez, M. D. L. N., Villardón Gallego, L. y Yániz Álvarez de Eulate, C. (2010). Influencias de factores sociocognitivos en la calidad de la escritura en los estudiantes universitarios. *Educatio Siglo XXI*, 28(2), 181-204. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/112021>
- Arango López, C. A., Buitrago Correa, N. M., Mesa Sánchez, M. E., Zapata Zapata, Y. S., Castaño Orozco, D. P. y Hernández Zapata, C. A. (2010). La reflexión metacognitiva asociada al aprendizaje de la escritura en estudiantes de preescolar y primero de básica primaria con diferentes ritmos de aprendizaje. [Tesis de grado, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional Universidad de Antioquia. <https://hdl.handle.net/10495/22335>
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy. The Exercise of Control*. W. H. Freeman and Company.
- Becker, A. (2006). A Review of Writing Model Research Based on Cognitive Processes. In A. Horning y A. Becker (Eds.). *Revision. History, Theory, and Practice* (pp. 25-49). Parlor Press/The WAC Clearinghouse.
- Bereiter, M. y Scardamalia, C. (1987). *The psychology of written composition*. Erlbaum.
- Berkenkotter, C., Huckin, T. y Ackerman, J. (1989). *Social Context and Socially Constructed Texts: The Initiation of a Graduate Student into a Writing Research Community. Technical Report no 33*. National Center for the Study of Writing, University of California at Berkeley y Carnegie Mellon University <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED313700.pdf>
- Carlino, P. (2004). El proceso de la escritura académica. Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 8(26), 321-327. <https://www.academica.org/paula.carlino/104>
- _____. (2006). *La escritura en la investigación*. Documento de trabajo. Universidad de San Andrés. <https://n2t.net/ark:/13683/p1s1/Szn>
- _____. (2012). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Cordero Villarreal, D. A. y Sánchez Fernández, C. C. (2018). *Los círculos de la lectura, escritura y argumentación en la escuela*. [Tesis de grado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <http://hdl.handle.net/11349/12938>
- DiFabio de Anglat, H. (2012). Hacia un inventario de escritura académica en el posgrado. *Revista de Orientación Educacional*, 49(26), 37-53. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4554495>
- Errázuriz, M. C. (2017). Teorías implícitas sobre la escritura académica en estudiantes de programas de formación inicial docente: ¿inciden en el desempeño escrito? *Signo y Pensamiento*, 36(71), 34-50. doi: 10.11144/Javeriana.syp36-71.tiea
- Fayol, M. (1991) La production d'écrits et la psychologie cognitive. *Le français aujourd'hui*, 93, 21-24. https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1991_num_4_1_2043_t1_0194_0000_2
- Fidalgo, R. y García, J. N. (2008). El desarrollo de la competencia escrita a través de una enseñanza metacognitiva de la escritura. *Cultura y Educación*, 20(3), 325-346. <https://doi.org/10.1174/113564008785826321>
- Flower, L.S. (1987). The Role of Task Representation in Reading-to-Write. *Reading-to-Write: Exploring a Cognitive and Social Process Series, Report 2*. <https://www.semanticscholar.org/paper/The-Role-of-Task-Representation-in-Exploring-a-and-Flower/cfd2b5457f411ae7cd13285fff8f1e12e31ec31c>
- _____. (1990). *Negotiating Academic Discourse. Technical Report no 29*. National Center for the Study of Writing, University of California at Berkeley y Carnegie Mellon University. <https://lead.nwp.org/wp-content/uploads/2017/10/TR29.pdf>
- Flower, L. y Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387. <https://www.jstor.org/stable/356600>
- Flower, L., Hayes, J. R., Carey, L., Schriver, K., y Stratman, J. (1986). Detection, Diagnosis, and the Strategies of Revision. *College Composition and Communication*, 37, 16-55. <https://www.jstor.org/stable/357381>

- Flower, L. S. y Higgings, L. (1991). *Collaboration and the Construction of Meaning. Technical Report no 56*. National Center for the Study of Writing, University of California at Berkeley y Carnegie Mellon University. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED341069.pdf>
- García Sánchez, J. N. y Fidalgo Redondo, R. (2004). El papel del autoconocimiento de los procesos psicológicos de la escritura en la calidad de las composiciones escritas. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 57(3), 281-297. <https://www.semanticscholar.org/paper/El-papel-del-autoconocimiento-de-los-procesos-de-la-Sánchez-Redondo/a7ff8a47e101c2e568a138b68569f0c8b1170d95>
- Guerrero, H. I. y Choís Lenís, P. M. (2019). Prácticas de escritura en posgrado: el caso de una maestría en educación. *Lenguaje*, 47(1), 120-146. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v47i1.6094>
- Hernández, G. (2012). Teorías implícitas de escritura en estudiantes pertenecientes a dos comunidades académicas distintas. *Perfiles Educativos*, 24(136), 42-62. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2012.136.31762>
- Herranz Herranz, L. (2021). La escritura académica en los Trabajos de Fin de Grado de maestro: investigación sobre el proceso y análisis de producciones [Tesis de Máster, Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Segovia]. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/47280>
- Horning, A., y Robertson, J. (2006). Basic Writers and Revision. In A. Horning y A. Becker (Eds.). *Revision. History, Theory, and Practice* (pp. 50-62). Parlor Press/The WAC Clearinghouse.
- Lea, M. (1999). Academic Literacies and Learning in Higher Education. Constructing knowledge through texts and experience. En C. Jones, J. Turner y B. Street (Coords.). *Students writing in the university. Cultural and epistemological issues* (pp. 103-124). John Benjamins Publishing Co.
- Molina Gutiérrez, T. J., Quintero Arjona, G., Aracelys López y Burbano García, L. H. (2018). Trabajo de Grado y competencias de escritura. Estudios de Posgrado. *Revista UNIANDES Episteme*, 5(extra 1), 1043-1057. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8297960>
- Molina Gutiérrez, T. J., Lizcano Chapeta, C. J., y Burbano García, L. H. (2021). Aula virtual: estrategia para desarrollar competencias comunicativas en la escritura del trabajo de titulación. *Revista Conrado*, 17(S3), 95-103. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/download/2143/2088/>
- Molina-Natera, V. (2019). El discurso pedagógico en las tutorías de escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24, (80), 125-148. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14060241006>
- Pacheco, D.I., García, J.N., y Díez, C.H. (2009). Autoeficacia, enfoque y papel de la práctica de los maestros en la enseñanza de la escritura. *European Journal of Education and Psychology*, 2, 5-23. <https://doi.org/10.30552/ejep.v2i1.17>
- Piolat, A. y Roussey, J-Y. (1992). Rédactions de textes. *Éléments de Psychologie Cognitive. Langages*, 106, 106-124. https://www.researchgate.net/publication/250283609_Redaction_de_textes_Elements_de_psychologie_cognitive
- Rodríguez Hernández, B. A. y Leal Vera, R. A. (2017). La escritura académica en los posgrados profesionalizantes para maestros de educación básica. *Revista de Investigación Educativa*, 24, 224-239. <https://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/2410>
- SEP (2018). Planes de Estudio 2018. *Licenciaturas en Educación*. Secretaría de Educación Pública. <https://dgesum.sep.gob.mx/planes2018>
- SEP (2022). Planes de Estudio 2022. *Licenciaturas en Educación*. Secretaría de Educación Pública. <https://dgesum.sep.gob.mx/planes2022>
- Sommers, N. (1982). Responding to Student Writing. *College Composition and Communication*, 33(2), 148-156. <https://www.jstor.org/stable/357622>
- Vargas Franco, A. (2016). La escritura académica en el posgrado: la perspectiva del estudiante. Un estudio de caso. *Revista de Docencia Universitaria REDU*, 14(1), 97-129. <https://doi.org/10.4995/redu.2016.5807>
- Villalón Molina, R. (2010). *Las concepciones de los estudiantes sobre la escritura académica* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. Biblos-e Archivo Repositorio. <http://hdl.handle.net/10486/4865>

- Zimmerman, B., J., Bandura, A., y Martinez-Pons, M. (1992). Self-Motivation for Academic Attainment: The Role of Self-Efficacy Beliefs and Personal Goal Setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663-676. <https://doi.org/10.3102/0002831202900366>
- Zimmerman, B., J., Bandura, A. (1994). Impact of Self-Regulatory Influences on Writing Course Attainment. *American Educational Research Journal*, 31(4), 845-862. <https://doi.org/10.3102/000283120310048>

DOCENTES Y ESTUDIANTES MIGRANTES VENEZOLANOS: EXPERIENCIAS DE ESCOLARIZACIÓN EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA-GUAYAQUIL, ECUADOR

Teachers and Migrant Venezuelan Students: Schooling experiences in Basic
General Education-Guayaquil, Ecuador

Professores e estudantes migrantes venezuelanos: experiências de
escolarização na Educação Básica Geral-Guayaquil, Ecuador

Claudia Patricia Uribe Lotero

Universidad Casa Grande, Ecuador, curibe@casagrande.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0003-0884-4251>

José Daniel Merchán Naranjo

Universidad Casa Grande, Ecuador, jose.merchan@casagrande.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0001-8749-4549>

María Gabriela Matamoros Pérez

Universidad Casa Grande, Ecuador, maria.matamoros@casagrande.edu.ec
<https://orcid.org/0009-0005-8761-5802>

Alejandro Ojeda Garcés

FLACSO, Sede Ecuador, aojedaf@flacso.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0003-1939-8381>

Doménica Balda Herrera

Universidad Casa Grande, Ecuador, domenica.balda@casagrande.edu.ec
<https://orcid.org/0009-0006-6514-607X>

Recibido: 31 - 05 - 2024
Aprobado: 15 - 06 - 2024
Publicado: 28 - 06 - 2024

Cómo citar: Uribe Lotero, C.; Merchán Naranjo, J.; Matamoros Pérez, M.; Ojeda Garcés, A.; Balda Herrera, D. (2024). Docentes y estudiantes migrantes venezolanos: experiencias de escolarización en educación general básica-Guayaquil, Ecuador. *Pucara*, 1(35), 60-69. <https://doi.org/10.18537/puc.35.01.06>

Resumen: El estudio describe las experiencias de docentes de Educación General Básica de Guayaquil con la escolarización de estudiantes venezolanos en situación de movilidad humana durante los años 2018 a 2021. El enfoque cualitativo del estudio indagó en las experiencias docentes, las condiciones socioeducativas y circunstancias de permanencia o abandono escolar de los estudiantes migrantes venezolanos. Once docentes mujeres participaron de un taller reflexivo y entrevistas narrativas. Las experiencias de las docentes se caracterizan por emociones de preocupación y prácticas de cuidado afectivo a los estudiantes, tras constatar las dificultades que para ellos implica su condición de movilidad humana al momento de insertarse en el proceso de escolarización. Las relaciones de las docentes con las familias se centran en el apoyo que ellas proporcionan a las actividades escolares de los estudiantes. Las docentes resaltan aprendizajes adquiridos a partir de la capacidad de resiliencia de los estudiantes frente a las adversidades.

Palabras clave: docentes, experiencias, escolarización, estudiantes venezolanos en movilidad humana.

Abstract: The study describes Basic General Education teachers' experiences of Guayaquil regarding the schooling of Venezuelan students in situations of human mobility during the years 2018 to 2021. The qualitative approach inquired teachers' experiences, socio-educational conditions and circumstances of permanence or school dropout of Venezuelan migrant students. Eleven female teachers participated in a reflective workshop and narrative interviews. The teachers' experiences are characterized by emotions of concern and practices of emotional care for the students, after confirming the difficulties that their condition of human mobility implies for them when entering the schooling process. Teachers' relationships with families focus on the support they provide to students' school activities. The teachers highlight acquired learnings from the students' resilience in the face of adversity.

Keywords: teachers, experiences, schooling, Venezuelan students in human mobility.

Resumo: O estudo descreve as experiências de professores da Educação Básica Geral de Guayaquil com a escolarização de estudantes venezolanos em situação de mobilidade humana durante os anos de 2018 a 2021. A abordagem qualitativa investigou as experiências docentes do estudo, as condições socioeducativas e as circunstâncias de permanência ou escolaridade. abandono de estudantes migrantes venezolanos. Onze professoras participaram de oficina reflexiva e entrevistas narrativas. As vivências dos professores são caracterizadas por emoções de preocupação e práticas de cuidado emocional com os alunos, após constatação das dificuldades que sua condição de mobilidade humana implica para eles ao ingressarem no processo de escolarização. As relações dos professores com as famílias centram-se no apoio que prestam às atividades escolares dos alunos. Os professores destacam aprendizados adquiridos com a resiliência dos alunos diante das adversidades.

Palavras chave: docentes, experiências, escolarização, estudantes venezolanos na mobilidade humana.

Docentes y estudiantes migrantes venezolanos: Experiencias de escolarización en Educación General Básica-Guayaquil, Ecuador

1. Introducción

El presente estudio versa sobre las experiencias de docentes de Educación General Básica Guayaquil, Ecuador, con la escolarización de estudiantes migrantes venezolanos, desde el año 2018 hasta el 2021. Los procesos de movilidad humana de la población venezolana, que iniciaron alrededor del 2010, obedecen a múltiples factores, como: la caída del precio de commodities en el mercado internacional, la cuadruplicación de la deuda externa del país, hiperinflación de la moneda venezolana, la respuesta violenta del gobierno ante las protestas ciudadanas por el empeoramiento de sus condiciones de vida, entre otros (De León, 2018; Pitalluga et al., 2021).

A inicios del siglo XXI, Venezuela pasó de ser país receptor a emisor de personas en situación de movilidad humana (Herrera y Cabezas, 2020; Rojas,

2021). Se identifican tres olas migratorias (Rojas, 2021): la primera, ocurrida en 2010-2011, fue de empresarios y grupos de clase media que rechazaron los cambios políticos planteados por el gobierno de Hugo Chávez. La segunda, entre 2012 y 2014, ocurrió por la crisis económica y el desmantelamiento de la producción nacional. En la tercera ola, entre 2015 y 2019, la población emigró por la precarización del acceso a servicios básicos y bienes de primera necesidad. Los que eran cerca de 696 mil migrantes venezolanos en el mundo en 2015, crecieron a cinco millones quinientos setenta mil en 2021 (Rojas, 2021; Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados [ACNUR], 2019).

Desde 2016, Ecuador ha sido país de destino de la población migrante venezolana, con alrededor de 400,000 personas albergadas (Banco Mundial, 2020). Hubo dos momentos clave (Banco Mundial, 2020): uno, entre 2016 y 2017, cuando mayoritariamente padres de familia venezolanos emigraron por la situación económica y de inseguridad. En el segundo, en cambio, del 2018 al 2019, las madres de niños, niñas y adolescentes [NNA] viajaron a Ecuador con fines de reunificación familiar.

Para Pavez (2011, 2017) los procesos de movilidad humana de familias enteras, se enmarcan en un *proyecto migratorio familiar* que busca reconstruir lazos filiales afectados por la migración. Esto genera demandas –legítimas– de la población en movilidad, como es la educación escolarizada: mientras más familias ingresan a un país de acogida, la demanda de acceso a la educación incrementa directamente (Alcázar y Balarin, 2020). Según datos del Ministerio de Educación del Ecuador [MINEDUC] (2024), en el periodo 2018-2019, hubo 10,768 estudiantes venezolanos, o 25% del total del estudiantado extranjero inscrito. En 2022-2023, la cifra se quintuplicó a 55,759 o 69,6% de la población extranjera inscrita.

Las mujeres protagonizan los procesos de reunificación familiar y se presenta una tendencia cada vez más recurrente de feminización de los flujos migratorios (Pávez, 2011, 2017). Se suman tendencias sistémicas, como las mayores presiones para sostener los procesos de reproducción social por los ciclos de crisis del capital global. También está la demanda del sustento de los cuidados por parte de las mujeres, especialmente en la socialización de las infancias, que

recae en el trabajo afectivo no remunerado y la exacerbación de la división sexual del trabajo (Fraser, 2016; Benincasa, 2023).

Existen además desincentivos de carácter sistemático que repercuten en el acceso y permanencia de la población migrante venezolana a la educación escolarizada. Esto se atribuye a políticas de movilidad humana caracterizadas por el cierre de fronteras y una estrategia de securitización que catalogó a la migración venezolana como problema de seguridad pública (Herrera y Cabezas, 2020; Rojas, 2024; Donoso, 2022). Además, hubo una implementación de políticas neoliberales en el régimen de Lenin Moreno orientadas a reducir la capacidad estatal y promover la austeridad fiscal (Fundación Ciudadanía y Desarrollo, 2021; Banco Mundial, 2020). Se tratan de acciones estratégicas del Estado en una coyuntura política antimigratoria.

Sobre este plano macrosocial, las familias venezolanas encuentran barreras para acceder a la escolarización: escasos cupos, demanda de documentación no accesible, pagos, discriminación y xenofobia (Banco Mundial, 2020). Para 2024, hubo solo 11,237 estudiantes venezolanos inscritos, por ausentes políticas de inclusión de la población migrante, más los rezagos de los efectos del COVID-19 (MINEDUC, 2024).

Los docentes reciben en sus aulas a los estudiantes venezolanos precedidos de las circunstancias descritas. Estudios previos rescatan la capacidad de los docentes de entablar lazos afectivos, fomentar la empatía, comprensión intercultural, y proporcionar soporte y sentido a las experiencias individuales y colectivas del estudiantado (Abraham, 1986; Rivera y Calderón, 2015; Kaplan y Arévalos, 2021; Ruiz-Tagle, 2019). La escuela es un lugar clave para la construcción de trayectorias educativas, porque es en donde suceden experiencias subjetivas de integración, aceptación, dolor y rechazo (Kaplan, 2006; Alliaud, 2004).

El papel del docente en la integración y construcción de vínculos adquiere mayor importancia si sus educandos son personas en situación de movilidad humana. Estudios previos presentan la experiencia de exclusión de los estudiantes migrantes en sus relaciones con pares y docentes (Sánchez, 2013); el apoyo de los pares para la adaptación del estudiante al país de destino (Barragán y Rodríguez, 2019); y la creación de ambientes educativos para

fortalecer el compromiso del estudiante migrante (Rigo, 2018). La relación entre docentes y representantes legales se basa en la disponibilidad y responsabilidad mutua en el proceso de escolarización (Caso y Casado, 2015).

Para este estudio sobre las experiencias de docentes en el proceso de escolarización, es necesario entender qué se interpreta como *experiencia*. Para Larrosa (2006a, 2006b) es un acontecimiento personal, único y particular distinguido por seis principios. Primero, la alteridad, o que el acontecimiento es distinto a la persona. Segundo, la exterioridad, pues no hay experiencia sin la aparición de algo externo. Tercero, la alienación, o que el acontecimiento es ajeno a la persona que lo experimenta. Cuarto, la subjetividad, o que el evento es vivido de forma única e irrepetible. Quinto, la reflexividad, o que el evento detona una afectación de la que la persona es consciente. Sexto, la transformación, o que el evento genera cambios en la persona.

La experiencia del docente del proceso de escolarización también está mediada por el plano macrosocial. La escuela puede reproducir y exacerbar desigualdades e inequidades, mediante etiquetas, frases y gestos que catalogan y estigmatizan a los estudiantes. Estas ocurren en la relación entre docentes con estudiantes, familiares y demás integrantes de la escuela (Kaplan, 2018; Kaplan y Szapu, 2020; Foglino et al., 2008). Las experiencias del docente, aunque singulares, permiten observar desigualdades, discriminaciones, sesgos, posturas y actitudes del entorno macrosocial presentes en el proceso de escolarización (Kaplan, 2018; Kaplan y Szapu, 2020). Sin embargo, la praxis docente puede mitigar los efectos del contexto mediante espacios que integren y dignifiquen al estudiante y su familia (Kaplan, 2018).

Lo mencionado justifica la pertinencia del presente estudio, que parte de la pregunta: ¿cómo son las experiencias de los docentes de planteles educativos de Guayaquil respecto a la escolarización en Educación General Básica, de estudiantes migrantes venezolanos desde el año 2018 hasta 2021, durante la tercera ola migratoria y el confinamiento por la pandemia del COVID-19? Se indagó específicamente en los siguientes aspectos: a) las apreciaciones del docente sobre sus estudiantes venezolanos, b) la relación entre docente y familiares del estudiante, y c) los aprendizajes que los educadores identifican tras atestiguar las adversidades de sus estudiantes.

2. Metodología

Este estudio fue parte de un Proyecto de Investigación Formativa-Semilleros realizado en la Universidad Casa Grande entre los años 2021 y 2022. Fue propuesto y liderado por docentes con la participación de estudiantes en proceso de titulación como asistentes de investigación. La investigación, de alcance exploratorio, tuvo como objetivo explorar las experiencias de escolarización de niños, niñas y adolescentes venezolanos en los niveles de Educación General Básica [EGB] media y superior. El enfoque mixto del proyecto abordó esas experiencias con los estudiantes, sus familiares y docentes como unidades de análisis, por ser actores directamente involucrados en el proceso de escolarización. Los resultados que aquí se reportan responden a las experiencias de los docentes.

El estudio decantó por el enfoque cualitativo, dada la naturaleza del concepto de experiencia (Larrosa, 2006a, 2006b; Alliaud, 2004; Kaplan, 2018; Foglino et al., 2008): vivencias singulares y filtradas desde la subjetividad de la persona, siendo estas mediadas por el contexto macrosocial. De igual manera, el enfoque cualitativo recopila y reconstruye perspectivas que permiten entender un fenómeno (Cresswell, 2005; Vasilachis, 2006). Las vivencias de los docentes constituyen una vía regia hacia la comprensión de las dinámicas de interacción, sentimientos y afectos que transitan entre ellos con el estudiantado y sus familiares.

Los dos criterios de selección de las docentes fueron: 1) ejercer la docencia a nivel de EGB Media o Superior en Guayaquil durante el año escolar 2021-2022 y, 2) tener estudiantes venezolanos en sus clases. El sostenimiento del plantel educativo –fiscal, fiscomisional y privado– y los años de experiencia docentes no fueron considerados como criterios de inclusión. Las once (n=11) docentes que participaron en el estudio, todas mujeres, cumplían con los criterios mencionados. Además, algunas docentes tuvieron estudiantes venezolanos desde el año escolar 2018-2019.

La recolección de datos inició con el diseño y ejecución de un taller reflexivo del que participaron seis de las once docentes. Su propósito fue generar condiciones para el encuentro entre docentes con estudiantes venezolanos en sus aulas. Para Zacarías et al., (2018) el taller reflexivo “vivifica el máximo

intercambio de dar-hablar y escuchar, dar y recibir, es un espacio vivencial y creativo que abona a la construcción identitaria, a la apropiación de la palabra, al sentido de pertenencia y al compromiso colectivo” (p. 120).

El taller contó con un guión compuesto por actividades grupales y colaborativas que detonaron la generación de relatos, narraciones y reflexiones de las docentes en torno a sus experiencias trabajando con estudiantes venezolanos. Las actividades fueron: a) autorretratos que reflejaran la motivación de las participantes para elegir y ejercer la docencia; b) reflexiones sobre el fenómeno de la migración con base en videos sobre la movilidad de la población venezolana; c) la reconstrucción de relatos de vida de sus estudiantes migrantes; y d) la redacción de una carta para un estudiante venezolano, en que daban cuenta de los significados, lecciones y aprendizajes de las experiencias de su paso por las aulas de las docentes.

Posteriormente, se aplicaron entrevistas a cinco de las once docentes, diferentes de las participantes del taller reflexivo. La entrevista como recurso técnico cualitativo permite aproximarse a las vivencias, emociones, pensamientos y apreciaciones sobre la experiencia de escolarización de la docente entrevistada (Bonilla y Rodríguez, 2017). Se elaboró un guión para la aplicación de la entrevista a cada una de las cinco de las docentes. Tanto el taller reflexivo como las entrevistas fueron grabadas y transcritas. El equipo investigador revisó reiteradamente las transcripciones y los materiales elaborados en el taller reflexivo. Tras ello, inició un proceso de categorización inductiva que condujo al análisis de las categorías y subcategorías que emergieron y aparecen en la sección de resultados.

Como consideraciones éticas, esta investigación se adhirió a los principios de voluntariedad y confidencialidad. Previo a todo acercamiento, las docentes recibieron consentimientos informados que explicaron el propósito de la investigación, su participación y el manejo de los datos que proporcionarán. Segundo, se garantizó la no divulgación de cualquier información que revele la identidad de las docentes.

3. Resultados

Los resultados del taller reflexivo y las entrevistas se organizan en cuatro categorías: sentimiento y reflexiones de las docentes hacia su profesión, experiencias con sus estudiantes venezolanos, con sus familias, y aprendizajes adquiridos respecto a las adversidades que observan en la escolarización de sus estudiantes.

3.1. Sentimientos y reflexiones de las docentes hacia su profesión

Las vivencias escolares y familiares de las docentes son un marco de referencia inicial para las experiencias del proceso de escolarización presentes. Esto se observa en las motivaciones para escoger la docencia. En el autorretrato, una participante indicó que eligió ser docente para entregar un trato que no recibió como estudiante: “Yo vengo de la vieja escuela, en la que la maestra me daba duro en la mano, en la que la maestra me decía: ¡eres burra!, ¡eres torpe!” (docente 2). Otras docentes provienen de familias de educadores que incidieron en su elección profesional: “Tengo esa vocación desde pequeña, mi abuela fue docente fiscal. [...] yo estaba a su cargo y me llevaba muchas tardes a compartir con ella. Desde siempre quise ser parvularia” (docente 3).

La vocación de las docentes se expresa en anhelos como “dejar huella en sus estudiantes” (docente 1). Sentimientos como el amor o la identificación de los estudiantes como sus hijos, aparecen en las reflexiones de las participantes. Para la docente 4, en su práctica, “se despierta ese amor por lo que uno hace, el compartir con ellos, ser sus consejeros porque es muy importante escuchar”. También indica que “esos chicos [los estudiantes] con los que comparto son mis hijos, porque —a pesar de que han pasado años— todavía me recuerdan”. Prevalece un anhelo de entregar a los estudiantes contención y validación, pues eso, para las docentes, perdura más que el conocimiento impartido.

3.2. Experiencias, apreciaciones y acciones con estudiantes venezolanos

Las experiencias de las docentes con los estudiantes venezolanos inician cuando conocen a quienes tendrán en sus aulas. El no sentirse preparada para sus necesidades educativas caracterizó las experiencias de algunas participantes. La docente 5 expresó que “iba a ser un problema muy grande porque contamos con diversas culturas, e igual la educación, es diferente. Entonces me sentí un

poquito frustrada”. El entusiasmo primó en otras docentes por considerar que tener un estudiante venezolano era una oportunidad para mejorar su praxis. La docente 7 relata esto como la necesidad de esforzarse: “Estaba con muchas expectativas porque era un niño que venía de otro país y venía a aprender acá. Yo como docente tenía que dar lo mejor de mí”.

En la interacción diaria con los estudiantes venezolanos, las docentes prestan especial atención a sus circunstancias de vida, o conocer al estudiante “desde su contexto” (docente 5). Destacaron el lenguaje no verbal, el comportamiento y las necesidades que perciben en los estudiantes. Ninguna apreciación inicial estuvo vinculada con el rendimiento académico. La docente 8 indicó que, cuando sus estudiantes están sentados “podemos observar sus rostros” y reflexionó que “[...] otra de las armas, así súper importantes que tenemos nosotros, son los abrazos. Los chicos necesitan mucho esa contención emocional que quizás sus padres no les dan”. La docente 1 observa que “esos chicos necesitaban mucho afecto, alguien que los escuche, que les diga que todos son importantes a pesar de su condición”. Esto conlleva una inclinación de las docentes hacia los cuidados afectivos de los estudiantes.

Una experiencia importante para las docentes es la observación del sufrimiento que vive el estudiante por su condición de movilidad humana. La docente 5 relata la experiencia de escuchar de una estudiante venezolana el deseo de reencontrarse con su madre: “Ella me dijo que también quisiera acogerse a esa situación (refiriéndose a un vuelo humanitario). Extraña a su mamá”. La docente 5 indicó preocuparse por el bienestar emocional de su estudiante. Esto también le generó frustración pues dicha estudiante carece del acompañamiento de su familia: “No tiene quien le ayude [...] Tengo que estar permanentemente visitando la casa, cada 15 días, porque el temor mío, como docente, es perder el rastro de la niña” (docente 5). También existe la constatación de las precarias condiciones de vida de la estudiante. Como señaló la misma docente: “Le está costando. De pronto, allá dormía en una cama y acá le toca en un colchón... No tienen muebles. Nos sentamos en la vereda a explicarle las clases”.

Atestiguar el sufrimiento de los estudiantes conlleva a que las docentes los perciban como 'vulnerables'. Por lo tanto, concluyen que deben ser inclusivas, siendo un imperativo para la acción docente. La docente 3 indicó que “es duro

que ellos se vuelvan a adaptar al contacto humano y ser parte de otra cultura. Como docentes tenemos que hacer todo lo posible para tratar de integrarlos”.

El imperativo de ser docentes inclusivas decanta en acciones en el aula, como hacer que los estudiantes hablen de su país de origen: “Yo mandaba algunos proyectos: habla de tu lugar favorito de vacaciones. Entonces, yo hacía el hincapié de que él me cuente algo de Venezuela, para que los compañeros conozcan un poco de su país” (docente 3). En las clases, las docentes buscaban describir a Venezuela como tema de estudio: “Relacionamos el relieve de Ecuador con el de Venezuela, que igual tienen costa” (docente 4). También existen experiencias en que las docentes caen en cuenta que sus estudiantes, por ser extranjeros, no conocen del Ecuador como sus pares locales: “había cosas que ella me decía ‘no sé hacer’ [...], y era verdad... Yo le pedía, por ejemplo, platos típicos de la costa y ella era recién llegada a Ecuador. Había que hacer esa explicación” (docente 5).

3.3. Experiencias y relaciones con las familias de los estudiantes

Las experiencias de relacionamiento con las familias, por lo regular con las madres, se caracterizan por el grado de cumplimiento del seguimiento a sus representados. Las docentes valoran la intención del familiar por hacer seguimiento a las actividades escolares del estudiante, papel que recae sobre las madres: “la mamita, como tenía un poco más de tiempo, era la que se encargaba de las tareas y siempre estaba pendiente... Ella siempre iba al colegio, estaba preguntando todo” (docente 3).

Cuando observan una ausencia de acompañamiento de las familias, las docentes sienten frustración pues perciben una pérdida del compromiso esperado. La docente 10 expresó de un estudiante que debe reforzar conocimientos “porque no tiene ayuda de la mamá. [...] Me dice que no tiene conectividad, pero siempre la veo en WhatsApp. Hay una contradicción ahí. Veo un poquito de negligencia en el caso de ella.”

No obstante, las docentes atestiguan de cerca el contexto personal y familiar del estudiante. Esto deriva en una actitud más flexible de parte de las docentes. La docente 8 mencionó que su relación con los padres de un estudiante venezolano ha sido cercana, enfatizando el acompañamiento constante de los mismos: “Tuve una relación muy cercana con sus padres [del estudiante] porque llegó

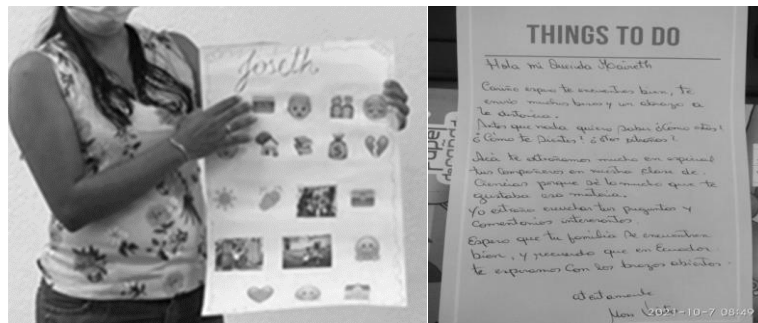
cuando ya habíamos empezado el periodo lectivo. Seguimos su caso para que él no tenga desfases, tanto de conocimiento como de integración con sus compañeros”.

En las experiencias de las docentes también se constatan adversidades que enfrentan los estudiantes en cuanto a las relaciones con sus familiares. La docente 5 recordó, respecto a una estudiante, que “siempre está la hermana mayor que tiene 14 o 15 años. [...] La mamá vive en Venezuela. [...] Al papito tampoco lo puedo contactar físicamente. No tiene quien la oriente, entonces, yo valoro lo que pueda realizar”. Otra docente relató cómo se enteró del fallecimiento del padre de una estudiante: “Esto fue un golpe muy fuerte porque a través de las fotos yo podía observar que era una familia muy unida” (docente 4). Esta última experiencia es una excepción a la relación entre familiar y docente, caracterizada por el seguimiento a las actividades académicas.

3.4. Acciones y aprendizajes de las docentes ante adversidades de los estudiantes

Además de las adversidades mencionadas, estuvo el confinamiento y educación remota por la pandemia del COVID-19, por lo que las docentes realizaron visitas domiciliarias quincenales. La siguiente figura, muestra un relato con *emoticones* y una carta hechas por la docente 11 e ilustra algunas de las acciones realizadas en el taller:

Figura 1. Relato como emoticones sobre la visita domiciliaria y carta para estudiante tomadas en taller reflexivo



Fuente: Autores (2024).

El relato con emoticones describe que la institución educativa pegaba papeles en tiendas cercanas al plantel con información sobre las actividades educativas para los estudiantes y familias. La selección de los emoticones como corazones, familias, caras felices y casas, aluden a la empatía tanto del docente como la percibida entre los estudiantes locales con sus pares venezolanos. Otras limitaciones de la escolarización domiciliaria mencionadas fueron: a) poco tiempo para retomar temas planificados para la clase, b) calidad e insuficiente conexión a internet, c) riesgo de abandono escolar por la carencia de tiempo de los familiares para acompañar a los estudiantes, y d) sospechas del riesgo de consumo de sustancias sujetas a fiscalización por parte de los estudiantes.

Cuando las docentes reflexionan sobre sus aprendizajes tras trabajar con estudiantes venezolanos, algunos en contextos de confinamiento por la pandemia del COVID-19, un tema recurrente es la superación de adversidades. Este apareció de manera reiterativa en las cartas que las docentes escribieron a sus estudiantes en el taller reflexivo. La docente 3 escribió que “de ti aprendí que, a pesar de las dificultades, se puede seguir adelante. Me diste una lección de fortaleza y optimismo, y te llevo siempre en mi corazón”. Perdura la huella de una estrecha relación, el agradecimiento, añoranza y preocupación por el bienestar del estudiante. La docente 9 preguntó en la carta al estudiante “¿Cómo estás? ¿Cómo está tu familia? ¿Nos extrañas?”, mientras que la docente 4 resaltó algunos de los sentimientos mencionados:

Le doy gracias a Dios y a tu familia por permitirme seguir siendo parte de tu vida, a pesar de que ya no soy tu maestra y que, incluso, te cambiaste de institución educativa. Anhele verte pronto, poder abrazarnos y escucharte decirme con tu acento venezolano “¡Hola, mamá!” La quiero mucho. [...] Sabes que cuentas conmigo (docente 4).

4. Conclusiones

Las experiencias de las docentes se caracterizan por constatar las dificultades socioemocionales que sus estudiantes, como personas en situación de movilidad humana, enfrentan al insertarse en el sistema educativo ecuatoriano para el proceso de escolarización (Pavez, 2011, 2017; Sánchez, 2013; Kaplan, 2018). Las experiencias docentes están mediadas por sus propias trayectorias de vida y se enfocan en conocer y preocuparse por el bienestar del estudiante. La inclusión

se constituye en un imperativo que guía las acciones de las docentes. Su relación con las familias se basa en el seguimiento a las actividades escolares del estudiante, de donde emergen aprendizajes de resiliencia adquiridos a partir de la observación del mismo.

El concepto de experiencia (Larrosa, 2006a, 2006b; Kaplan, 2018; Foglino et al., 2008), abre las puertas a facetas de la actividad docente que trascienden lo académico. Existen reflexiones, sentimientos y apreciaciones sobre las motivaciones para ejercer la docencia. Estas, en conjunto, son un lente para empatizar la experiencia con los estudiantes venezolanos (Alliaud, 2004; Abraham, 1986).

La práctica docente, como se observó en la investigación, no actúa por fuera de los diferentes contextos y condiciones que enmarcan la experiencia social del alumnado. A los traumas vinculados con los fenómenos de movilidad humana (Pavez, 2011, 2017; Sánchez, 2013), se agregan las dificultades planteadas por el cambio de la política migratoria del Ecuador, en un contexto de securitización del hecho migratorio e implantación de políticas neoliberales (Herrera y Cabezas, 2020; Rojas, 2024; Donoso, 2022). Este panorama caracterizó la llegada y permanencia de los estudiantes venezolanos cuyos docentes participaron en el estudio. A esto se suman el conjunto de desigualdades sociales que se reproducen en el contexto educativo (Kaplan 2006, 2018).

Las educadoras se inclinan a crear vínculos emocionales con sus estudiantes en situación de movilidad humana. En el taller reflexivo y las entrevistas narrativas, las docentes coincidieron en que trabajar desde la parte emocional fomenta la confianza con sus estudiantes. Lo que, en consecuencia, permitió que lleguen a revelarles aspectos de su vida que no compartirían con otros docentes y directivos. La empatía y la comprensión de la situación de movilidad humana del estudiante es parte de la labor docente en el aula (Rivera y Calderón, 2015; Kaplan y Arévalos, 2021; Ruiz-Tagle, 2019). El involucrar emociones, empatía y simpatía por la vida del estudiante contrasta con estudios previos que destacan experiencias de exclusión (Sánchez, 2013).

La constatación del dolor migratorio que atraviesa el estudiante marca también las relaciones de las docentes con las familias. Aunque el tema central de las relaciones con las familias es el acompañamiento en las actividades académicas,

las docentes también observan la condición migratoria y el dolor que conlleva para el estudiante y familia. En ese sentido, el trato desde los afectos de las docentes mitiga, dentro de sus alcances, el sufrimiento ocasionado por el contexto macrosocial que vive el estudiante y su familia (Kaplan, 2018; Kaplan y Szapu, 2020). Así también se puede observar en los aprendizajes que relatan las docentes: se hace mención a la resiliencia, pero también existen constantes demostraciones de afecto hacia el estudiante.

Las técnicas del taller reflexivo y la entrevista narrativa fueron propicias para enfocarse en emociones, sentimientos y reflexiones presentes en las experiencias compartidas (Zacarías et al., 2018; Larrosa, 2006a, 2006b). Sin embargo, futuros estudios pueden emplear la observación como una técnica para rescatar las vivencias en las prácticas docentes y contrastar discursos y prácticas en sus labores.

Del estudio se desprenden otros temas de investigación. Primero, hay una evidente dimensión de género, pues todas las participantes fueron mujeres. Esto se puede profundizar en estudios sobre la demanda de cuidados que asumen las mujeres a nivel transnacional. Segundo, las investigaciones pueden ampliarse a experiencias de otros actores de la escuela: directivos, psicólogos y familiares. Finalmente, pueden estudiarse las experiencias de exclusión y violencia hacia los estudiantes migrantes en el proceso de escolarización.

5. Referencias

- Abraham, A. (1986). *El enseñante también es una persona*. Gedisa.
- Alcázar, L., y Balarin, M. (2020). *La inclusión educativa de NNA migrantes venezolanos en el Perú – una política que no se puede nombrar* [Documento de Análisis PFIM, 2]. Equilibrium CenDE. <https://www.grade.org.pe/publicaciones/la-inclusion-educativa-de-nna-migrantes-venezolanos-en-el-peru-una-politica-que-no-se-puede-nombrar/>
- Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros inexpertos. Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana De Educación*, 34(1), 1-11. <https://doi.org/10.35362/rie3412888>
- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados [ACNUR]. (7 de junio de 2019). *Refugiados y migrantes de Venezuela superan los cuatro millones: ACNUR y OIM*. ACNUR. <https://www.acnur.org/noticias/news-releases/refugiados-y-migrantes-de-venezuela-superan-los-cuatro-millones-acnur-y-oim>
- Banco Mundial [BM]. (2020). *Retos y oportunidades de la migración venezolana en Ecuador*. BM.
- Barragán, A., y Rodríguez, Y. (2019). *Experiencias de niños y niñas migrantes de Venezuela en las aulas de primera infancia en Bogotá* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. <http://hdl.handle.net/10554/43627>
- Benincasa, V. (2023). Reseña: Género y movi­lidades: Lecturas feministas de la migración, de Almudena Cortés Maisonave y Josefina Manjarrez Rosas (Eds.). *AIBR: Revista de Antropología Iberoamericana*, 18 (1), 201-205.
- Bonilla, E., y Rodríguez, P. (2017). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Grupo Editorial Norma.
- Cano, R., y Casado, M. (2015). Escuela y familia. Dos pilares fundamentales para unas buenas prácticas de orientación educativa a través de las escuelas de padres. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (2), 15-27. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.2.219491>
- Creswell, J. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson Education.
- De León, G. (2018). Diáspora venezolana, Cartagena más allá de las cifras. *Revista Jurídica Mario Alario D'Filippo*, 10 (20), 111-119. <https://doi.org/10.32997/2256-2796-vol.10-num.20-2018-2150>
- Donoso, C. (2022). The Biopolitics of Migration: Ecuadorian Foreign Policy and Venezuelan Migratory Crisis. *Journal of Borderlands Studies*, 37 (1), 57-75. DOI: 10.1080/08865655.2020.1713854
- Fogolino, A.M., Falconí, O., y López-Molina, E. (2008). Una aproximación a la construcción de la experiencia escolar de adolescentes y jóvenes de grupos sociales urbanos en condiciones de pobreza en Córdoba. *Cuadernos de Educación*, 6 (6), 227-243. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/issue/view/70>
- Fraser, N. (2016). Contradictions of capital and care. *New Left Review*, 100, 99-117.
- Fundación Ciudadanía y Desarrollo [FCD]. (2021). *Datos e indicadores de interés. Observatorio de Gasto Público*. Fundación Ciudadanía y Desarrollo. <https://www.gastopublico.org/indicadores>
- Herrera, G., y Cabezas, G. (2020). Los tortuosos caminos de la migración venezolana en Sudamérica: tránsitos precarios y cierre de fronteras. *Migración y Desarrollo*, 18 (34), 33-56. <https://www.redalyc.org/journal/660/66064164002/66064164002.pdf>
- Kaplan, C. (2006). *La inclusión como posibilidad*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Kaplan, C. (2018). La vida en las escuelas: Esperanzas y desencantos de la convivencia escolar. Homo Sapiens Ediciones.
- Kaplan, C., y Szapu, E. (2020). *Conflictos, violencias y emociones en el ámbito educativo*. Nosótrica Ediciones.
- Kaplan, C., y Arévalos, D. (2021). Las emociones a flor de piel, educar para la sensibilidad hacia los demás. En C. Kaplan, E. Szapu, y D. Arévalos (Revs.), *Los sentimientos en la escena educativa* (pp. 9-29). UBA.
- Larrosa, J. (2006a). Sobre la experiencia I. *Revista Educación Y Pedagogía*, 18, 43-51. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/19065/16286>

- Larrosa, J. (2006b). Sobre la experiencia II. *Revista Educación Y Pedagogía*, 18, 52-67. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/19066>
- Ministerio de Educación del Ecuador [MINEDUC]. (2024). *Datos abiertos*. <https://educacion.gob.ec/datos-abiertos/>
- Pávez, I. (2011). *Migración infantil: rupturas generacionales y de género. Las niñas peruanas en Barcelona y Santiago de Chile*. [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/10469/3217>
- Pávez, I. (2017). Integración sociocultural y derechos de las niñas y los niños migrantes en el contexto local. El caso de Recoleta, Chile. *Revista Chungara*, 49(4), 613-622. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-73562017005000105>
- Pittaluga, G., Seghezza, E., y Morelli, P. (2021). The political economy of hyperinflation in Venezuela. *Public Choice*, 186 (3), 337-350. <https://doi.org/10.1007/s11127-019-00766-5>
- Rigo, D. (2018). Los entornos educativos: impacto sobre el compromiso de niños y jóvenes. *Revista Educación y Ciencia*, 8 (51), 64-71.
- Rivera, B., y Calderón, J. (2016). La docencia: itinerancia de un oficio. Reflexiones acerca de la construcción de la identidad docente en los maestros practicantes de Licenciatura en Educación Básica énfasis Humanidades, Lengua Castellana e Inglés, de la Universidad Incca de Colombia. *Revista Científica Unincca*, 2 (20), 39-52.
- Rojas, D. (2021). *Las medidas políticas y socioeconómicas del gobierno venezolano como causa primordial de la emigración venezolana (2015-2019)* [Tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar]. <http://hdl.handle.net/10644/8542>
- Rojas, D. (2024). *El cambio de la política de movilidad humana ecuatoriana en el contexto de la crisis migratoria venezolana (2019-2022)* [Tesis de maestría, FLACSO Ecuador]. <http://hdl.handle.net/10469/20751>
- Ruiz-Tagle, C. (2019). Selección de directivos escolares sobre la base de procesos competitivos: evidencia de una política para Chile. *Calidad en la educación*, (51), 85-130. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n51.646>
- Sánchez, C. (2013). *Exclusiones y resistencias de niños inmigrantes en escuelas de Quito*. FLACSO Sede Ecuador.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Zacarías, X., Uribe, J., y Gómez, R. (2018). Talleres reflexivos con mujeres: una estrategia participativa de investigación y diálogo en contextos comunitarios. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 24 (47), 115-134.

CONVERSACIÓN CON TERESA CALDERÓN: “YO HE SENTIDO MUCHAS VECES QUE ESCRIBIR ME HA SALVADO LA VIDA, LITERALMENTE”

Conversation with Teresa Calderón: “I have felt many times that writing has literally saved my life”

Conversa com Teresa Calderón: "Eu senti muitas vezes que escrever me salvou a vida, literalmente"

Juan Carlos Astudillo Sarmiento

GAD Municipal de Cuenca, jcastudillo@cuenca.gob.ec
<https://orcid.org/0000-0002-2817-7401>

Recibido: 19 - 03 - 2024
Aprobado: 20 - 05 - 2024
Publicado: 28 - 06 - 2024

Cómo citar: Astudillo Sarmiento, J. (2024). Conversación con Teresa Calderón: “yo he sentido muchas veces que escribir me ha salvado la vida, literalmente”. *Pucara*, 1(35), 70-78. <https://doi.org/10.18537/puc.35.01.07>

Resumen: Teresa Calderón es una de las voces más importantes de la literatura en nuestra lengua; su presencia constante en las antologías de poesía lírica más importantes de Chile y de Latinoamérica, desde la década de los 80, lo certifica. Poeta, ensayista, novelista, antologadora, docente y tallerista, ha ganado, entre otros, el Concurso Nacional de Poesía (1984), el Premio Pablo Neruda (1992), el Premio Altazor (1999), y el Premio Nacional de Literatura (2004). En esta ocasión presento una entrevista realizada en el contexto del Festival de la Lira 2022, en Cuenca, Ecuador, en la que se abordan temas como la poética en su obra, el trabajo sobre el lenguaje, el feminismo, el activismo y la política en la literatura.

Palabras clave: Teresa Calderón, poesía chilena, poesía latinoamericana, feminismo, literatura.

Abstract: Teresa Calderón is one of the most important voices in literature in our language; His constant presence in the most important lyrical poetry anthologies in Chile and Latin America, since the 80s, certifies this. Poet, essayist, novelist, anthologist, teacher and workshop facilitator, he has won, among others, the National Poetry Contest (1984), the Pablo Neruda Prize (1992), the Altazor Prize (1999), and the National Literature Prize (2004)). On this occasion I present an interview conducted in the context of the Festival de la Lira 2022, in Cuenca, Ecuador, in which topics such as poetics in her work, work on language, feminism, activism and politics in Literature.

Keywords: Teresa Calderón, chilean poetry, latin American poetry, feminism, literature.

Resumo: Teresa Calderón é uma das vozes mais importantes da literatura em nossa língua; sua presença constante nas antologias de poesia lírica mais importantes do Chile e da América Latina, desde a década de 80, o certifica. Poeta, ensaísta, romancista, antologista, docente e escritora, ganhou, entre outros, o Concurso Nacional de Poesía (1984), o Prêmio Pablo Neruda (1992), o Prêmio Altazor (1999) e o Prêmio Nacional de Literatura (2004). Nesta ocasião, apresento uma entrevista realizada no contexto do Festival de la Lira 2022, em Cuenca, Equador, na qual são abordados temas como a poética em sua obra, o trabalho sobre a linguagem, o feminismo, o ativismo e a política na literatura.

Palavras-chave: Teresa Calderón, poesia chilena, poesia latino-americana, feminismo, literatura.

Conversación con Teresa Calderón: “yo he sentido muchas veces que escribir me ha salvado la vida, literalmente”

1. Introducción

Teresa Calderón (La Serena, 30 de marzo de 1955), es una de las voces más importantes de la literatura en nuestra lengua; su presencia constante, como señala Bisama (2014) en las antologías de poesía lírica más importantes de Chile y de Latinoamérica, desde la década de los 80, lo certifica (más de treinta).

Poeta, ensayista, novelista, antologadora, docente y tallerista, ha ganado, entre otros, el Concurso de Poesía *El Mercurio* (1988); el Primer Lugar del Concurso de Poesía del Ministerio de Educación de Chile (1989), el Concurso Nacional de Poesía (1984), el Premio Pablo Neruda (1992), el Premio Altazor (1999), y el Premio Nacional de Literatura (2004), y el Premio Elena Caffarena a la escritora-artista del año (2007); parte de su obra ha sido traducida al inglés, francés, sueco, italiano, alemán y portugués. Ha asistido, como invitada, a eventos literarios (congresos y ferias de libro) en varios países, como: Chile, Argentina, México, Colombia, Uruguay, Perú, Bolivia España, Suecia, Estados Unidos, Cuba, Alemania y Ecuador.

En este contexto y como regalo, una mañana y desde las oficinas/auditorio destinadas para el evento inaugural de la octava edición del Festival de la Lira, en Cuenca, Ecuador, me vi esperando el momento para saludar y empezar la hilera de preguntas que traía encima, porque la poesía de Teresa Calderón me había impactado años atrás, en las aulas de la universidad, sin sospechar que un día podría decirle que su palabra es un presente y que me apura a escucharla hablar sobre lo que entiende o procura o persigue con la poesía en un contexto alarmante, como el de siempre, en estos países, que se parecen tanto y nada y que desde este rincón infinito del mundo quiero y queremos que nos comparta algo de todo lo que siempre estará pendiente, por lo que empecé, a tientes y nervioso, así...

Juan Carlos Astudillo: Es un regalo entrevistar a alguien a quien se admira por la oportunidad de platicar abiertamente ya que, la entrevista como tal, es un acontecer, un lugar de encuentro o, como decía Jitrik (27), la culminación de la dimensión del habla. Y, además, el contexto que nos convoca a través de la idea de la memoria como tema de la octava edición de este Festival de la Lira, que está tan junta al tiempo y son parte fundamental de las dudas que la poesía moderna ha atendido... en este contexto de memoria, decía, quiero iniciar con algo que hace pocos días leí en una entrevista que te hicieron y en la cual y entre otras cosas dejaste esta frase: “mi padre nos dejó el lenguaje en un cofre sagrado”. Y me puso a pensar desde lo personal porque tengo 2 niñas, de 7 y 4 años y sé que en su ecosistema el libro está presente, y me pone a sopesar mi propia experiencia e infancia en donde también el libro estuvo y en cómo se conceptualiza eso en una edad tan chiquita. Y mi respuesta es que el libro y lo que significa siempre me supo a misterio, a silencio. Ni positivo ni negativo. Misterio y silencio... tú vienes de una familia de escritores y tu infancia también estuvo marcada por la presencia del libro y la lectura y empiezo el diálogo desde ahí: ¿cómo se dieron esas primeras aproximaciones o, mejor, si hay un momento que puedas recordar como ese primer vínculo?

Teresa Calderón: Claro, yo nací en una familia de escritores. Mi papá era profesor de castellano, nacido en el sur de Chile, y como en esa época los estudiantes iban gratis a la universidad, debían cumplir con el estado que les había otorgado ese beneficio (solamente habían dos universidades, la Católica y la de Chile); entonces, como él era sureño pidió hacer su pasantía a La Serena, porque había mar y sol y era un espacio paradisíaco. En fin, llegó como profesor y en uno de los colegios conoció a mi mamá que era alumna (en estos tiempos eso se veía horrible, sobre todo en un colegio de monjas). Y mi papá estaba comprometido para casarse en Valparaíso, pero se volvió loco con mi mamá y, finalmente, se casaron.

Mi mamá era de esas niñas que les gustaba estar todo el día en la biblioteca; se sabía todos los poemas de memoria, leía todos los libros. Era una época en que en los colegios les decían, a las niñas (y era horrible) cuando se portaban mal: “castigadas, ¡a la biblioteca!”. Esa contradicción, ¿no? Porque la biblioteca

es el espacio de la maravilla, del ensueño... y mi mamá siempre hacía maldades tontas, cosas chicas, desórdenes pequeños para que la mandaran a la biblioteca. Entonces, ella leía los libros y se los contaba a sus compañeros, que la rodeaban para que se los cuente. Y mi mamá se encontraba con páginas que las monjas habían quitado a los libros porque *no eran aptas ni dignas para señoritas*; entonces, inventaba esos pasajes, de las páginas que faltaban.

Mi papá, por otro lado, nació poeta. Desde los 8 años empezó a formar su biblioteca en una caja de manzanas, de esas de madera, antiguas, que mi abuela le llevó porque veía que él juntaba libros. Entonces, cuando nosotras nacimos, en La Serena, nacimos en una casa llena de libros, donde solamente no había libros en el baño y en la cocina, todo lo demás era libros. Mis amigos preguntaban si mi papá tenía una librería, si vivíamos en una... no entendían el concepto de biblioteca. Y mi papá tuvo el buen genio de ir llevándonos libros todos los meses, a fin de mes, cuando le pagaban. Iba a la librería y nos compraba libros para mí, para mi hermana, para la otra, para mamá y para él. Mamá le veía llegar con los libros y le decía: “pero Alfonso, cómo se te ocurre, hay que comer, comprar un refrigerador y otras tantas cosas, y tu vienes con libros”. Entonces, mi papá decía: “todo lo que existe y que no tenemos no importa, porque no es necesario. Todo lo que es necesario está dentro de estos libros que van directo a la cabeza y es la mayor riqueza que un ser humano puede tener. El millonario es el que más libros tiene en su mente”. Y nosotros nos convencimos de que así eran las cosas. Y leíamos, o sea, primero ellos nos leían, mi mamá o mi papá nos leían en la noche antes de dormir, que era lo que se hacía antes.

Y yo recuerdo que lo que más quería era aprender a leer, porque decía: “cuando yo sepa leer, no voy a depender de las horas que mi mamá o papá puedan destinar para esto”. Por eso, cuando entré al colegio, al regresar del recreo y estaban las vocales dibujadas en la pizarra, de distintos colores (la A con unas trencitas, la E como pescadito y cada una con una forma especial y distinta) y la profesora dijo: “con esto, vamos a empezar y ustedes van a saber leer. A fin de año, ya sabrán leer”. Yo comencé a sentir una alucinación tan grande, esperando el momento en que ese milagro iba a ocurrir.

Luego, mi papá fue mi profesor en el colegio, y también en la universidad; entonces a las horas del almuerzo mis hermanas, mi papá y yo conversábamos de los libros que estábamos leyendo, que eran los que nos había regalado. Nos hacía como pruebas orales de los libros, pero nosotras no nos dábamos cuenta; nos preguntaba: “¿en qué parte va en su libro?”, y respondíamos: “voy en tal parte y está pasando esto...”, y nos decía, “¿y qué cree usted que le va a pasar a ese personaje? ¿Se imagina cómo va a terminar ese libro?” Entonces ahí, uno, que nunca se lo había planteado...

Después, con mi hermano, nos intercambiábamos libros. El libro y los escritores, la palabra creadora, la palabra dejaba constancia de la memoria. Era el bien mayor al que uno podía aspirar.

Perdón que me extienda, pero me emociona recordar mi infancia, sobre todo ahora que mi padre ya no está y que me dejó esta herencia tan linda...

JCA: Es bello lo que nos cuentas, de cómo se fue tendiendo esa relación para con el lenguaje, siendo todo lo que es. Y recuerdo a un gran profesor, el Dr. Oswaldo Encalada, uno de los referentes de la narrativa del país y precursor del cuento corto en Ecuador, que enseñaba en la universidad sobre la relación del lenguaje y la realidad y cómo el ser humano nunca está en contacto directo con ella, sino es el lenguaje el que permea esa relación, esa comprensión. Eso de por sí es un poema, pero lo que te quiero preguntar es, en ese contexto, ¿cómo entender el lenguaje en la poesía?

TC: La poesía es construcción de realidad a través de imágenes y de todos los recursos con que el poeta cuenta. La poesía entró a mi desde muy niña porque, como contaba recién, mi mamá recitaba poemas de memoria. Nosotros creíamos que ella los inventaba. Recitaba a Rubén Darío, sobre todo, bellísimo. Mi mamá era muy jovencita, se casó a los 17 años. A los 21 ya habíamos nacido las dos mayores y pensábamos que era un hada mágica, porque era muy preciosa y yo veía que no caminaba, como que flotaba por el espacio, hacia la cocina, y la seguíamos mientras iba recitando. Ese misterio de imágenes que yo no comprendía, por la dificultad de, primero, que la poesía es el arte más complejo

de todas las artes: Cervantes decía que la poesía es la reina de las artes, y que todas las artes debían adornarla. La ponía como un bien mayor. Cervantes que quería ser poeta, lo más que él quería, pero resultó que empezó con las Novelas Ejemplares y terminó con el gran Quijote, donde ahí él da cuenta de la admiración que tiene por la poesía. Hay muchas citas maravillosas... bueno, había poemas que hablaban de situaciones que no eran comprensibles para mí pero que me sonaban en el oído de una manera maravillosa y mi cuerpo era una caja de resonancia de una belleza en el decir. Y a veces, lo que alcanzaba a comprender, porque Rubén Darío no es un poeta fácil (algunos poemas sí, pero otros son bastante complejos). Entonces, la poesía para mí ha sido como el refugio en el misterio. Yo siento la poesía de la misma manera en que siento las oraciones de las distintas culturas y religiones cuando se dirigen a lo más sagrado, según su creencia. Y yo tengo la poesía y tengo el Padre Nuestro.

Empecé a escribir poesía, ya grande, porque no me atrevía. Escribía cuento. Eso para mí era... incluso cuando alguien me decía, a mis 30 años: “la poeta”, yo decía, “no soy poeta, yo escribo poesía”, encontraba que la palabra poeta era tan grande, es algo... ser poeta no es ser escritor, por algo no se llama escritor, se llama poeta. Porque hay una relación con el misterio y con la creación del lenguaje que no tiene nada que ver con el lugar común, que habla de las cosas más profundas que nos suceden a los seres humanos y que siempre nos está cuestionando las tres preguntas esenciales: quién soy, de dónde vengo y hacia dónde voy.

Y está el amor, está la muerte, está el paso del tiempo, no hay ningún tema que la poesía no aborde. Hacer este diálogo con la poesía es conocer el mundo mejor que con un libro de historia que cuenta datos y fechas... los datos de la poesía son emotivos e inolvidables.

JCA: La poesía y el lenguaje en creación como misterio... porque claro, a veces el ejercicio de escritura, ese ser con pulso propio que se sirve de tantas cosas, como la imagen y el ritmo... a veces, la escritura misma se explica así, o nos explica algo. Encuentro eso en un texto tuyo que me quiero permitir leer y luego escucharte:

Escribo menos de lo que veo
y veo bastante menos de lo que hay.
Sin embargo sería suficiente
tomar un haz de palabras
y salir a errar
por la página en blanco
sin perder de vista
que el mundo el largo
pero nunca el único.

(de *Causas perdidas*, 1984)

Está ahí la idea (me sabrás decir) de la escritura que se libera y encuentra sus propias formas, más allá de lo que pensaba de inicio quien la está ejerciendo. No sé si hace sentido lo que digo y pregunto.

TC: Sí, por supuesto. Sabes que es curioso, porque ese poema lo escribí cuando recién empecé a escribir en el taller literario de la universidad, cuando tenía 18 años. Entré a un taller de poesía y estuve dos años sin hablar nada, sin leer nada, solo escuchar a los poetas y era tan impresionante porque sentía que lo que yo hacía no tenía ningún valor, ninguna importancia. Y lo que me planteé entonces era eso: ¿qué es la escritura?, ¿de qué estamos hablando cuando hablamos de escritura? Y escribí ese texto. Pero lo más curioso es que tú me iluminas lo que yo escribí.

Yo no siempre tengo explicaciones claras de lo que hice, porque a veces surgen imágenes, surgen ideas y entonces creo que hice algo, pero no ese algo. Y hay personas que me dicen lo que ven en esos textos y por eso es que son importantes el crítico, el profesor, en tu caso tú, como poeta, periodista y muy agudo en el ejercicio de ingreso a los textos de otros poetas.

Sí, yo me planteé eso de que el mundo es largo, pero no el único, largo no era el mundo, yo pensaba, en Chile, solamente, pero cuando el poema logra hacer eco en otros, se universaliza y cada lector le va entregando una dimensión nueva o diferente a lo leído. Pero sí tiene que ver con el cuestionamiento sobre el lenguaje (por algo estudié pedagogía en castellano). La verdad, es que yo quería ser bailarina, quería estudiar ballet porque era lo que más me interesaba, pero mi mamá me dijo que por ningún motivo, porque si viviéramos en Rusia, sí, pero aquí en Chile “usted terminará de corista en algún cabaret” (risas). Me dijo: “a usted le gusta tanto leer”, a lo que respondí: “pero yo no quiero ser profesora”, y me convenció de que estudiara licenciatura en literatura y que podría hacer investigación y todo.

Yo era tan tímida que pensaba que jamás me podría parar frente a un curso; cuando niña, era una niña muda. De hecho, algunas profesoras del colegio, del primero de básico, decían: “qué lástima, don Alfonso, tan inteligente y la señora Lila, tan maravillosa e inteligente, y que les haya salido una hija tonta”. Y yo escuchaba eso que las profesoras hablaban y me sentía pésimo y si alguien me preguntaba algo me ponía roja... entonces, decía, cómo voy a entrar a una sala de clase, a hablar. Pero pasó el tiempo y me di cuenta de que me encantaba todo lo que me enseñaban y que me encantaba compartir con mis compañeros y compañeras lo que habíamos aprendido, y que nos gustaba investigar más de lo que el profesor había dicho. Éramos el grupo del taller, que nos seguimos juntando, después de 40 años, por zoom los viernes: el *zoombido* poético, le pusimos. Y hablamos de eso, nos leemos lo que escribimos.

Todos tenemos libros publicados, pero en ese tiempo, nadie. Nadie pensaba que iba a pasar algo, o a publicarse algo. Nos interesaba escribir porque estábamos en dictadura y nuestro único espacio de libertad y de hacer resistencia era desde la palabra, y eso era lo que hacíamos.

Bueno, siempre me voy por las ramas, lo siento... pero sí, eso, el lenguaje como apuesta por construcción de mundo y por reflexionar sobre qué posibilidades tiene.

JCA: Me voy a atrever a decir cuatro palabras que se me hacen difíciles de sostener en el mismo enunciado: dictadura, neoliberalismo, poesía, feminismo...

TC: Dictadura: horrible momento que ocurrió cuando yo tenía 16, 17 años y que duró tanto tiempo. Fueron 20 años, pero parece que fuera toda la vida porque se llevó toda mi juventud. Ni siquiera tuve la oportunidad de ejercer mi profesión, porque no tenía relaciones con ese régimen. Y entonces, los que no tenían contactos no tenían trabajo. No importaba tu capacidad. Solo importaba que participaras de sus ideas.

Después... feminismo. En época de dictadura las mujeres en la escritura llegamos al final, yo creo, porque las mujeres en las poblaciones se quedaron solas. Se llevaron presos a los maridos, a los hijos, algunos nunca, nunca volvieron. No se sabe dónde están. Y las mujeres se tuvieron que hacer cargo de ser mamá, papá y ahí recién se dieron cuenta del tremendo valor y fortaleza que existe en esta naturaleza del género femenino. Bueno, a mi segundo libro le puse *Género femenino* en un tiempo en que no se hablaba de eso... pero ellas empezaron y nosotras empezamos, y nosotras, las mujeres, nos unimos al alero de la sociedad de escritores de Chile, que nos dieron una sala para que nos reuniéramos a escribir, para continuar ese espacio de libertad. Luego la sociedad de escritores se llenó de soplones que eran absolutamente evidentes, igual que en las universidades. Con sus lentes oscuros, pelito corto, que jamás pasaban de curso, siempre seguían en la universidad. Y bueno, las mujeres entonces dijimos: “nosotras estamos escribiendo solas, cada una en su casa”. Nos convertimos en un grupo de narradoras, poetas y dramaturgas, todas escribiendo en ese momento. Por lo que, la generación de los 80 es tan difícil de clasificar, porque hay poetas que ese momento teníamos 20 años y otras de 35, que empezaron a escribir en ese entonces. Lo que importa es el inicio de escritura, porque marca esa generación. Y empezamos a exigir porque igual los poetas compañeros de generación organizaban recitales de poesía y solamente se invitaban ellos, puros hombres. Nosotras dijimos: “oye, por favor, nosotras somos la otra cara de la moneda. No venimos a competir con ustedes, no nos interesa la competencia, nos interesa ser complementarios...”; ahora, ¿qué pasó

con el feminismo? Llegó un momento en que algunas feministas se pusieron muy radicales y tuvieron muchas seguidoras. Yo no concibo el mundo separado ni compitiendo hombres y mujeres por el poder. El mundo sería más amable si se entendiera eso, que, siendo distintos, estamos juntos en un proyecto común que es hacer un mundo habitable, amable, bello, dulce. Con el feminismo he tenido este tipo de relación, como amor / odio, encuentro y desencuentro.

Neoliberalismo: eso fue lo que nos jodió, perdón la palabra. Siempre recuerdo esa frase de Vargas Llosa: “¿en qué momento se nos jodió el Perú?”, bueno, ¿en qué momento se nos jodió Chile? En la dictadura también, porque ellos, con los *Chicago boys* y los ingenieros comerciales y con el *ser como Estados Unidos* y que *toda la gente iba a tener casas y autos...* o sea como que poniendo cosas que no tenían ninguna importancia, como lo importante. Y la mayoría de la gente escuchaba eso y pensaba que eso estaba muy bien. Después vino Patricio Aylwin, el presidente al que elegimos por mayoría y él dijo: “sigamos con este proyecto del neoliberalismo porque está funcionado y es probable que funcione y si no funcionan, podemos hacer unos cambios”, cosa que nunca se hizo porque después, el presidente Lagos fue, yo siempre lo dije, siendo socialista y un hombre brillante, fue el mejor presidente que ha tenido la derecha: así de grave. Entonces, neoliberalismo para mí es: infierno, pobreza, causa de que mucha gente se perdiera un futuro porque era fácil vender drogas... acá Aylwin dijo: “nosotros los chilenos no nos tenemos que preocupar, la droga viene de otros países, y este es un pasillo”. Cuando lo dijo me impresioné, porque ni como pasillo debería estar, o ser aceptado. Además, en el pasillo se van quedando restos, y ahora hay bandas de narcotraficantes, algo que no conocíamos. Ahora vivimos encerrados no solamente por la pandemia sino por el miedo, la gente no se atreve a salir en su auto porque te hacen *encerrona* y te asaltan, cosas que nunca había sucedido en Chile. Culpa del neoliberalismo, culpa de nuestros presidentes de izquierda que no se hicieron cargo y no fueron capaces de ver lo que en el futuro iba a pasar con eso, tendiendo como modelo otros países. Pero en fin... ¿por qué ganó Piñera, la primera vez? Porque la gente se cansó de ver, siendo gente de izquierda, se cansaron de ver cómo empezaron a lucrar, las malversaciones de fondos... un sistema tan desalentador. Todos éramos tan

felices porque llegó la democracia, porque habíamos tenido una presidenta, pero no resultó y ya no va a resultar nada, porque ahora es una bolsa de gatos todo lo que sucede acá, a puertas de elecciones presidenciales¹ y, salga el que salga, para mí, va a dar lo mismo porque al final el poder y el dinero corrompen. Yo sé que a lo mejor soy exagerada con lo que digo, pero así lo digo.

JCA: En otro momento, en otra entrevista, dices: “la poesía siempre nos salva la vida”. Nos salva como individuos, como colectivo... pensaba en lo que decía O. Paz, de que la poesía nunca va a estar a la par de la sociedad, que siempre habrá ese divorcio. ¿Cómo sucede ese acto de la poesía, que nos salva la vida?

TC: Cuando tú te enfrentas a la página, a la pantalla en blanco, inventas. Expresas, dices, a veces nada, a veces algo muy menor... pero a veces hay alguna idea que te da vuelta y sientes que la vida tiene sentido porque eres capaz de crear, en cualquier área. Creo que, para todos los creadores, de todas las áreas, el sentido de su vida está en la capacidad de crear algo desde nada. Nadie crea algo nuevo, porque solamente Adán nombró las cosas por primera vez, todos los demás las repetimos, las decimos de distintas maneras... yo he sentido muchas veces que escribir me ha salvado la vida, literalmente. No solamente metafóricamente. De hecho, en mis terapias, en el psicólogo, siempre me hace escribir. Yo soy igual que Woody Allen, necesito psicoanalista al lado mío, porque no venía muy apta para la vida, emocionalmente... entonces, he tenido que aprender a vivir, a entenderme, a darme cuenta de cosas que me pasan y como yo era, como les contaba, tan solitaria y tímida, no tenía amigas con quién conversar cosas así, no me atrevía a hablar con mis padres de las cosas que me pasaban, porque pensaba que así era, en todos.

Yo dirijo talleres de escritura autobiográfica y me doy cuenta cuando mis alumnos me dicen que han podido entenderse, que han podido resolver situaciones del pasado a través de la escritura, que es lo que plantean los psicólogos, que en las sesiones uno tiene que reconciliarse, re-entender y reescribir ese pasado... y sí, a mí me ha salvado la vida.

¹ La entrevista fue realizada en 2021.

JCA: Quisiera pedirte dos cosas, a partir del poema *Mujeres del mundo, uníos*. Primero, que por favor nos lo leas... y preguntarte después: siendo este texto del 89, ¿puede ser de hoy? Es decir, si hoy lo escribieses, de nuevo, ¿sería lo mismo?

TC: Sí, o sea, a ver... el sentido que tiene el poema ahora, o si lo hubiese escrito distinto, agregando otras cosas o quitando algo, ¿a eso te refieres?

JCA: Sí. Pensando que es un poema tan actual... con todo lo que significa y significó en su momento. Dicho sea de paso, en varios espacios te reconocen como la precursora del feminismo chileno y este poema tiene mucho que ver en aquello, y me es muy interesante lo que dijiste en una entrevista del 2000, sobre el tema: “Creo que las ultrafeministas me odian. Yo tengo amigas feministas en la línea que les importa su género, que escriben lo suyo, describen su mundo. Pero hay otro tipo de feministas muy severas, muy estrictas y creo que no tengo onda con ellas. No me gusta el mundo de puras mujeres, me gusta compartido” (El Mercurio, 2000, p. 11). Desde ahí, desde el feminismo chileno con todo lo que significa y sostenido de alguna manera en este texto, cómo lo harías hoy, con lo que sucede hoy, desde esa forma de ver el mundo que es el feminismo de hoy...

TC: A mí siempre me sorprendió lo que sucedió con ese poema. Yo lo escribí después de una conversación con una amiga feminista en mi casa, en esas tardes largas en donde pasábamos el tiempo porque no podíamos trabajar y no había nada que hacer más que escribir y juntarnos a conspirar... y hablamos largamente sobre el por qué los poetas, compañeros de camino, no nos consideraban ni nos respetaban en lo que hacíamos. Al salir ella, yo le abro la puerta, ella me queda mirando y me dice: “¿sabes, Tere, lo que pasa? Es que los hombres nos robaron el paisaje”. Cuando cerró la puerta tomé mi cuaderno verde y empecé a escribir y escribir. Apareció en la Internacional del Partido Comunista, uno de los himnos más hermosos que he escuchado.

Ideológicamente no tengo nada que ver por ningún lado con esa ideología, pero escuché tantas veces cantarla cuando iban a enterrar a un comunista muerto en

dictadura, que se me grabó y me hizo sentir. Las mujeres que éramos las proletarias del mundo y, por eso, mujeres del mundo uníos juega y dialoga con la internacional. Y lo volvería a escribir igual... lo busco y lo leo:

Arriba mujeres del mundo
la buena niña
y la buena para el leseo
las hermanitas de los pobres y amiguitas de los ricos
la galla chora y la mosca muerta
la galla hueca y el medio pollo
la cabra lesa y la cabra chica metida a grande
canchera la cabra
y la que volvió al redil

la que se echa una canita al aire
la que cayó en cana o al litro
y la caída del catre
las penélopes matas haris y juanas de arco
la que tiene las hechas y las sospechas
la que se mete a monja
o en camisas de once varas

la mina loca la mina rica
pedazo de mina
la que no tenga perro que le ladre
y la que "tenga un bacán que la acamale".
Arriba las mujeres del mundo
la comadre que saca los choros del canasto
los pies del plato
y las castañas con la mano del gato
las damas de blanco azul y rojo
las de morado
las damas juanas y damiselas
todas las damas y las nunca tanto

la liviana de cascos y la pesada de sangre
la tonta que se pasó de viva y la tonta morales
la que se hace la tonta si le conviene
la que no sabe nada de nada
y esa que se las sabe por libro.

La madre del año arriba,
madre hay una sola
y las que se salieron de madre.

Arriba mujeres del mundo:
la cabra que canta pidiendo limosna
la que como le cantan baila
y la que no cantó ni en la parrilla.

Arriba todas las que tengan
vela en este entierro
la que pasa la lista
y la que se pasa de lista

La aparecida y la desaparecida
la que se ríe en la fila
y la que ríe último ríe mejor:

la natasha la eliana la pía
la paz la anamaría la lila
la angelina y la cristina
la que anda revolviendo el gallinero
la que pasa pellejerías
y la que no arriesga el pellejo
la dejada por el tren
o por la mano de Dios.

Que se alcen las mujeres con valor
las pierdeteuna
y las que se las ha perdido todas
la percanta que se pasa para la punta
y esa que apuntan con los fusiles.

(De *Género femenino*, 1989)

Ese es el poema... y lo que pensaba es que no hay que discriminar a ninguna, a la buena, a la mala, a las que se portan bien, a las santurronas, las buenas para el deseo (no sé si se entiende el concepto allá), y todo iba saliendo. Fue raro porque iban saliendo las imágenes conectadas por los verbos y por asociaciones de ideas. Fue un acto catártico. Lo escribí en un cuaderno. Después volví a escribirlo, lo pasé a la máquina de escribir y ahí le hacía correcciones, y lo volvía a escribir y quedaron todas las versiones distintas, cosa que no sucede ahora con el computador, porque ahí uno borra no más... pero es interesante ver qué se cambió, por qué se cambió. Es interesante para uno que lo hizo, para reflexionar sobre su propia escritura: ¿en qué estaba?, ¿qué me preocupaba?, ¿qué deseaba?

Muchas gracias por tus palabras, y por escucharme...

Referencias

- Bisama, A. (2014). *Celos que matan pero no tanto, poemario de Teresa Calderón estrategias textuales e intertextuales*. <https://cutt.ly/WmYMG0F>
- Calderón, T. (1984). *Causas perdidas*. Ediciones Artesanales.
- Calderón, T. (1989). *Género femenino*. Planeta.
- Calderón, T. (23 mayo 2000). *Teresa Calderón: Señora de las cuatro décadas*, El Mercurio.

POESÍA (DE *JARDÍN TRANSPARENTE*)*Poetry from Jardín transparente**Poesia de Jardín transparente***Camila Peña**

camilabelenpa@outlook.es

<https://orcid.org/0009-0007-3258-1849>

Recibido: 27 - 05 - 2024
Aprobado: 28 - 05 - 2024
Publicado: 28 - 06 - 2024

Cómo citar: Peña, C. (2024). *Poesía (de Jardín transparente)*. *Pucara*, 1(35), 79-80.
<https://doi.org/10.18537/puc.35.01.08>

De *Jardín transparente*, Valparaíso Ediciones:

Un hueco en el talón derecho de donde se escapa la sangre. En la hierba un camino rojo que conduce al jardinero a cada herida. Encuentra a los seres con su piel transparente. Con sus venas que se asoman como relámpagos azules que declaran en silencio estoy vivo, esto que ve usted es mi piel.

El olor a sangre, un puñado de tierra sana en la mano del jardinero. Con una mano huele la tierra, con la otra cura la herida. Polvo de musgo blanco, manzanilla, una hoja que se llena enseguida de sangre.

Los caminos rojos cubiertos de pétalos para no olvidar.

Más allá de la flor azul la hilera de crisálidas.

Más allá de la hilera de crisálidas el llanto del niño mudo.

El jardinero pasa. Las manos del niño se abren de su posición de rezo, muestran pequeños pedazos de materia tornasol. Entre sus dedos el veneno: lo natural en su violencia inmóvil. Las voces se elevan desde cuerpos pequeños con alas. El jardinero limpia las plumas con agua de lluvia. Escucha su canto incendiario como lo único que es bueno. Al niño mudo lo nombra guardián de la tierra del canto y coloca una flor amarilla en sus omóplatos.

Después de la tercera colina el ser dorado se entrega al polvo. Corro para no morirme, con el sabor del amor en el centro de la lengua. Las plantas son madres también, sus mandíbulas lloran mi cuerpo. Toco sus dientes con mis labios, este es el beso final, esta es mi forma más perfecta.

Como un animal salvaje amo lo que queda después de la sangre.

SOFÍA Y EL CENTAURO DE LOS MIÉRCOLES

Sofia and the wednesday centaur

Sofia e o centauro das quartas-feiras

Raúl Vallejo

banano59@gmail.com

Recibido: 27 - 05 - 2024
Aprobado: 28 - 05 - 2024
Publicado: 28 - 06 - 2024

Cómo citar: Vallejo, R. (2024). Sofía y el centauro de los miércoles. *Pucara*, 1(35), 81-90.
<https://doi.org/10.18537/puc.35.01.09>

*tu sexo de cráter de volcán
 de fondo sin fondo del vértigo
 sexoacceso
 sexobseso
 sexoexceso*

*grieta de la eternidad o cicatriz del rayo
 tu sexo fascinante y voraz como las anémonas marinas
 tu sexo que huele a madriguera de leopardo.*

EFRAÍN JARA IDROVO, “AÑORANZA Y ACTO DE AMOR”.

Yo no entendía si lo que estaba viviendo en Cartagena de Indias era el comienzo de aquello que los sones caribeños cantan como el amor de rumba y amanecida o si, por el contrario, con este viaje había apresurado el mustio final del bolero de mi existencia. Creo que lo comprendí el momento en que, como si fuera la visión inesperada de un espectro contrahecho, apareció el Centauro tan temido en la puerta de la suite que Sofía y yo habíamos alquilado para celebrar con miel nuestra luna imposible y clandestina.

—Déjalo y vente conmigo —días atrás, después de casi un año de vernos la misma tarde de cada semana, me creí con todo el derecho de la galaxia para plantearse y también para ponerme hiperbólico sin ruborizarme—. El tiempo de lo que sucederá nos pertenece por completo.

Cuando le hablé acerca de este viaje ya era consciente de que la presencia de Sofía en mi vida tenía la fuerza del mar Caribe cuando golpea contra las rocas enormes del malecón donde se levanta la muralla de la Ciudad Antigua. En la Plaza de Santo Domingo atestada de gente en busca de un inédito interludio para deshacerse de su monotonía, esa intuición se convirtió en la certeza de la arena que aguarda el beso de espuma en el desvanecimiento de cada ola. Cuando mañana camine al borde de los secretos de la aurora, la plaza desolada tarareará, en las notas ebrias de los guitarreros insomnes, que Sofía sigue siendo la quemante plenitud del amor que iluso alguna vez a su lado creí que podía atrapar para mí solo y para siempre.

—Eres un fantasioso con el sentido del tiempo —Sofía dice las cosas más duras con suavidad y no concede ni un ápice cuando se trata de ahogar ilusiones—. Tú ya deberías saber que las promesas de amor carecen de sentido para mí. Después de tanto sufrirlo aprendí que todo lo que nos pasa pertenece desde el instante en que sucede a la nostalgia irremediable del tiempo perdido. Y la única forma de recuperarlo, me enseñó el señor Proust, es saboreando el recuerdo que habita en el fondo de una taza de té.

Al pretender que el amor dura toda la vida sólo caigo en el palabrerío de los que han comprobado que es imposible morir de amor. En cambio, lo que podría durar para siempre es mi mayor tortura: la permanencia del olor de su sexo en la punta de mis dedos. Entonces era martes y estábamos desnudos sobre las sábanas de azul intenso que conservaban la misma fragancia de sándalo fresco con la que acogían cada uno de nuestros encuentros semanales. Una hora antes, el dios de la guerra había animado nuestro combate placentero cubiertos por el discreto frío que envuelve las tardes de noviembre en Bogotá.

Hacia el final de esa dulce batalla de los cuerpos, Sofía había abierto sus piernas apuntándolas al techo de tal forma que percibía, en lo más profundo de su vagina, la cabeza anhelante de mi pene clavado en la humedad de su deseo. Yo sentía que sus piernas, de cuando en cuando, se doblaban sobre mis hombros como para tomar un breve descanso. Al mismo tiempo contemplaba cómo se hundía mi verga brillante en el túnel empapado que Sofía me ofrecía y escuchaba sus gemidos acelerados que me suplicaban que no detuviese el rítmico bombeo al que la tenía sometida. El anhelo de exclusiva posesión de ese instante por el resto de la vida es lo que nos pierde a los hombres. En vez de vivirlo en la totalidad de su sentido pasajero y aceptar que habremos de compartirlo con otros cuerpos que no conocemos, nos obstinamos en hacerlo nuestro y en que, contra su propia naturaleza, dure la vida entera. Sofía, con los muslos tocándole el pecho, me exigía fuerza y perseverancia. Fuerza para que la penetrara hasta que mi badajo se estrellase en el último rincón de su vientre y perseverancia para que la ola de placer sobre la que ella navegaba estallara segundos antes de que mi semen encontrara refugio en el fondo de su caverna. Un prelude de placentera muerte se anunciaba al llegar a ese momento en el que se confundían los gruñidos indescifrables de nuestras gargantas sincronizadas. Ese fallecimiento momentáneo es la prueba irrefutable de que existe una esfera de lo divino aguardando por cada uno de nosotros. Sus gritos roncros y sus piernas envueltas alrededor de mi cintura fueron el anuncio inefable de que ya podía entregarme a ese instante de la gloriosa nada.

—No quiero que me quieras para siempre porque, aunque nos duela admitirlo, todo futuro es una promesa que se marchitará igual que la más perfecta de las rosas —Sofía parecía asfixiarse cuando se trataba de comprometerse por más cercano que el compromiso fuera—. Escucha la voz de mi Kavafis y bebe un vino fuerte como sólo los audaces beben el placer.

—Los audaces son seres tristes porque despiertan solos después de ofrendar sus cuerpos.

—Eres la única persona a la que he confiado mi historia porque sé que tu alma de poeta te llevará a escribirla con la consigna de no identificarme ante la gente

que nos conoce. Quiero permanecer únicamente en la ficción de tus palabras. Por eso mismo deberías saber, mejor que cualquiera, que toda ofrenda existe únicamente como presente. Quiéreme ahora, en la eternidad única de este martes de noviembre, y ten presente el resto solo para cuando escribas.

A las diez y media de la mañana, cuando Mauricio irrumpió en el paraíso terrenal en que Sofía y yo habíamos convertido nuestra suite en el Capilla del Mar, yo estaba solo, terminando de prepararme un trago y con la puerta abierta. Ella había salido a caminar por la playa desde muy temprano y no regresaría hasta pasadas las doce. A Sofía le gustaba recoger piedrecillas de formas extrañas que pintaba de colores vivos para luego almacenarlas en botellones de vidrio. “Es una manera de capturar recuerdos marinos”. Pero, sobre todo, era su manera de estar sola. Un ligero resentimiento me había quedado por causa de sus ansias de soledad pues, en tanto yo no me cansaba de su presencia a mi lado, no podía concebir que ella le pusiera límite a mi compañía. Intentaba reconciliarme con la oquedad que la momentánea partida de Sofía había formado en el cuarto cuando me sorprendió la aparición de su marido. Mauricio parecía disfrazado con la blancura de su guayabera de lino y sudaba penosamente como todo andino en los puertos del Caribe.

—Soy el Centauro con ruedas del que ya le habrá hablado nuestra Sofía —tenía congelada una sonrisa rencorosa en el rostro y acentuó el posesivo *nuestra* tratando de herirme—. Usted debe ser Antonio, el amante de los martes que está usufructuando de los días que les pertenecen a los del resto de la semana —encendió un Piel Roja con la parsimonia que exhiben esos matones de las novelas de Chandler y el olor del tabaco negro se mezcló con el de su colonia de peluquería de viejos—. No tema. No he venido a matarlo como lo haría cualquier esposo ofendido. Si tuviera que hacerlo con cada amante de mi mujer yo sería el más peligroso asesino en serie del continente.

Todo lo que sucedía en ese instante era horriblemente cómico igual que si Godot hubiera aparecido en la playa de Bocagrande en esos pantalones de baño que parecen pijamas a rayas. Me invadió la desolación de mis manos que no sabían qué hacer con el mojito recién preparado y el disco de Compay Segundo que en

ese preciso momento acompañaba con su prodigiosa segunda a Hugo Garzón que cantaba *por ese cuerpo orlado de belleza, tus ojos soñadores y tu rostro angelical, por esa boca de concha nacarada...* y que tuve que quitar del equipo de sonido de inmediato impelido por una vergüenza extraña.

Estaban, además, las flores amarillas que en ese rato iluminaban con dolorosa ironía ese poco de felicidad que al final resultaba que le robábamos a un lisiado. Estaban, todavía retozando por el piso, las ropas que nos habíamos quitado la noche anterior y la foto que Sofía y yo nos tomamos besándonos junto a los cañones que defendieron a la ciudad contra el ataque de los piratas que siguieron el ejemplo de Sir Francis Drake y que, pegada en la parte superior del espejo de la entrada, en este momento lucía tan indiscreta como si fuera el único adorno de la salita de la suite. Y, claro, también estaban las duras palabras de ese espantajo de hombre que todavía conservaba, en el pelo ligeramente canoso, el rostro afeitado con esmero y en su renuencia imperturbable al tuteo, la presencia de alguien que alguna vez había sido bello y que aún mantenía el orgullo de aquella belleza.

—Después de usted sólo me queda por conocer al amante de los miércoles —el esposo de Sofía manejaba su silla de ruedas como si hubiera nacido fundido a ella y sin que lo hubiera invitado estuvo adentro de la suite inspeccionándolo todo con sus oscuros ojillos de animal receloso—. Espero que la rivalidad que obviamente existe entre ambos no le impida convidarme un refrescante mojito como el que se derrite en su mano. La verdad es que no soporto el impúdico calor de esta ciudad.

Mientras exprimía el limón, añadía la cucharada de azúcar y machucaba las hojas de hierbabuena para preparar el trago de mi inesperado huésped, escruté al parálitico con una mezcla de asco y de envidia. Ese hombre me era repulsivo tal vez porque tuve la impresión, al mirar su sonrisa de hiena congelada en el vacío, de que durante el tiempo que había pasado en esa silla de ruedas su espíritu se había deformado más que su cuerpo. Por cosas que aquí y allá me había platicado Sofía, yo recordaba, al momento de añadir los cubos de hielo, la onza y media de ron blanco y el agua con gas hasta el tope del vaso largo, que

Mauricio estaba casado cuando la conoció. Su mujer era una de esas muchachas educadas para asumir sin queja los días enmohecidos del matrimonio burgués, ese contrato solemne, amparado en el Código Civil, que se cumple mejor con la prudente contabilidad de los bienes compartidos que con el inestable revoltijo de la pasión. Completé el trago con cinco gotas de amargo de angostura, secreto que me reveló, en uno de mis viajes a La Habana, un barman de la Bodeguita del Medio exhausto por los pedidos de tantos turistas empeñados en imitar a Hemingway. Al terminar de prepararlo, yo estaba pensando, con los celos dibujados en mi ceño fruncido, que Sofía y él eran amantes por el solo llamado de sus cuerpos cuando sucedió el accidente que dejó parálítico y viudo a Mauricio.

A primera vista el accidente lo había convertido en el ser menos cercano a la espontánea sensualidad que Sofía ponía en cada objeto y en cada gesto que la acompañaban. Sin embargo, al contemplar la satisfacción retorcida de Mauricio luego de beber largamente el primer sorbo de su mojito, que en la carta de los bares de la Ciudad Antigua lo llaman *caribe*, recordé con estupor lo que me había contado Sofía. Fue un martes en que me atreví a decirle, movido por el encono que me causaba su renuencia a abandonar a su esposo, que era imposible que ella amara a ese lisiado repulsivo y que estaba con él únicamente por comodidad.

Sofía me miró largamente, como si yo fuera un niño incapaz de entender los asuntos de los mayores. *Mauricio me atrapa con la fuerza animal de sus brazos y me desgaja como si fuera una muñeca dócil entre sus manos rudas.* Ella me habló con la suave exaltación que provoca el ron dulce —un *Legendario* de siete años que había conseguido en Cuba para beberlo sólo con ella— para convencerme de que el sexo es una misteriosa liturgia a cuya celebración siempre concurren los espíritus de los cuerpos que antecedieron al cuerpo del rito presente.

—Usted no conoce a Sofía, pero sin que lo admita se encuentra hechizado por el resultado de esas lecturas ociosas que ella repite de memoria. *Yo conozco la tristeza distante de sus ojos negros que brillan como el pechiche en almíbar*

cuando contemplan mi muslo desnudo, apenas cubierto por mi falda breve. Si paso al lado de su silla de ruedas me agarra del brazo y me obliga a sentarme sobre sus piernas dándole la espalda. Es un tirón en el que se concentra la tácita autoridad que ejerce en mí. Usted no sabe nada acerca de su capacidad de fabulación, para no decir que es una mitómana que carece de culpa, ni de la crueldad infantil que ejerce sobre quienes la aman, para no llamarla diosa coronada sin corazón porque no quiero parecer letrista de vallenatos. Entonces sus manos se multiplican y yo siento que resbalan por mi vientre que se agita, por mis muslos que empiezan a abrirse, que retornan por mis flancos que se erizan, que estrujan mis tetas que se endurecen, que vuelven a bajar por mi torso que se enciende, que mientras bajan van desabotonando con pericia mi blusa que en unos instantes cae al suelo en señal de entrega. Ella jamás le habrá contado a usted que Alberto, a quien llama su Betito, no es el hijo de ambos sino el hijo que mi exmujer esperaba. Entonces levanta mi falda y sus dedos se pierden en el interior de mi gruta húmeda mientras se estrella contra mi espalda su jadeo caliente igual que un vientecillo que cosquillea mi piel. Cuando sucedió el accidente mi mujer tenía ocho meses de embarazo y el niño nació luego de una cesárea de emergencia, pero ella no sobrevivió a los traumatismos del choque. Sus dedos me penetran desvergonzadamente, me hurgan sin miramientos, me ensanchan con lascivia. Yo me levanto de mi trono y con pericia le quito la camisa para que mi espalda pueda luego restregarse contra su piel sudorosa y le bajo los pantalones para que emerja con libertad su miembro largo, grueso y erguido en el que me ensarto después de que, de hinojos, le rendí el homenaje de mis labios hinchados que lo engulleron con avidez. No, usted tampoco sabe que Sofía busca llenar el vacío de su vientre yermo con la infructuosa semilla de sus amantes; que es un alma promiscua que se imagina enamorada de las personas con las que se mete en la cama; y que ahoga a sus amantes en la sabiduría del olvido. Me siento de nuevo sobre las piernas muertas de Mauricio y cabalgo sin brida sobre mi Centauro poderoso; mis manos se aferran a los brazos de la silla de ruedas al tiempo que subo y bajo sobre ese émbolo nervudo y recio que se estrella una y otra vez contra el fondo de mi cueva empapada; mis nalgas chocan agitadamente contra una parte de sus piernas muertas y otra parte del vientre brotado de este animal que emite gemidos lúgubres y cuyo rostro se esconde detrás de mi espalda. Ella parece una adolescente caprichosa que requiere de un abuelo que la mime y la

consienta, de un padre que la discipline y la castigue, de un preceptor que la eduque en el arte de ser una mujer. *En el vértice oculto de mis piernas abiertas únicamente existe su descomunal masculinidad de animal mitológico que me llena por completo y delante de mis ojos el tránsito agitado de decenas de cuerpos desnudos y sin rostro que acuden a dar testimonio de ese estremecimiento final que me arranca un llanto estridente y ronco que se prolonga hasta que me dejo caer como desmayada contra su pecho y somos una encantadora mezcla de sales exhaustas.* Y yo soy para ella esa santísima trinidad a la que adora.

Esta ciudad de mar y cuerpos dorados tiene un veneno de miel que mata nuestros escrúpulos. Al caminar por su playa de arena blanca y contemplar tanta desnudez expuesta a los lujuriosos rayos del sol he descubierto, inundado de luz, que la pobre piel que llevo con avaricia es un lunar de soledad diminuta sobre la carne viva del deseo. La cínica perorata del paralítico, que escuché al mismo tiempo que resonaba en mí la descarnada confesión de Sofía, destruyó la débil invención de amor en la que quería refugiarme contra toda la experiencia que Cartagena me enseñaba en el eterno retorno de cada ola.

Pero la ciudad ya había tomado posesión de mi espíritu. Sentí que toda mi fortaleza residía en la furia que me había invadido. A pesar del maquillaje corrido que contemplaba mentalmente en el rostro de Sofía, en ese momento calculé las ventajas que tendría al competir contra el lisiado por esa mujer y me creí capaz de derrotarlo. Mauricio, que parecía intuir la obsesión que había tomado cuerpo dentro de mí, no me concedió un instante de tregua. Sin darme tiempo para una respuesta que sólo hubiera sido una pirueta de humo en el aire, me dijo con esa voz taimada de los que aparentan debilidad y que sonaba, al mismo tiempo, como una especie de ruego y una amenaza hecha de palabras aviboradas:

—Disfrútela mientras ella se lo permita y resígnese a la felicidad pasajera de cada martes, pero ni se enamore ni intente quitármela.

—Tú sabes que soy un maldito lobo aullando a la luna y que me revuelco herido en mi guarida de solitario cuando ella no está.

—El sufrimiento irreparable que le provoque ese amor condenado al fracaso será culpa suya y cuando sólo encuentre consuelo en la barra de un bar de solitarios nocturnos será muy tarde para que se arrepienta.

—Ni siquiera me roza la amargura que escupes. Hablas así porque sabes que haré de todo para que ella se quede conmigo... hasta llevarte al acantilado y empujarte con silla y todo al mar.

—Le aconsejo que no se tome el trabajo de odiarme tanto. Ella tiene 32 años de vivir sin ataduras y yo 47 de vestir enmascarado de seriedad. Tenga en cuenta que hoy es miércoles, que ambos estamos aquí charlando como dos estúpidos civilizados para no caer a garrotazos, que es lo que en verdad querríamos hacer, y que ni usted ni yo sabemos por dónde andará Sofía.

—En esta mañana ella está charlando con la memoria del mar —solté la frase con aparente convicción, aunque al mismo tiempo no podía disimular la duda que se revolvía en mi estómago y sólo me quedaba el vómito para liberarme de ella. El rostro del Centauro se iluminó con una sonrisa ladeada.

Ay, Sofía, si yo hubiera aprendido al instante la lección que intentaste enseñarme en cada uno de nuestros martes no estaría ahora sufriendo por la imposible destrucción de la distancia, en la que, por culpa de mis ganas de convertirte en mía, me quedé perdido. La irrupción como de relámpago del Centauro me hirió en el corazón de mi orgullo y de mi necesidad. Tú solías decir que el amor es una esencia que hierve de manera simultánea en todos los calderos que guardamos dentro de nosotros; una fragancia que perfuma los espacios que conseguimos aislar de la aburrida contaminación de la vida de todos los días; y que la fidelidad era una imposición de los inquisidores que perseguían el vuelo infinito de los seres humanos.

—Nuestras almas tienen que comunicarse con ímpetu. Así se produce la intensidad que experimentamos en la entrega de los cuerpos. Por eso creo que la convivencia matrimonial de cada día sólo contribuye a la reproducción de la especie, pero seca la perlada humedad del pubis de Eros bañado de mar Caribe. Tú debes entender que yo puedo amar físicamente a varias personas al mismo tiempo porque tengo urgencia de sobrevivir. Pero debes creer también que, para mí, el sexo sin comunicación de las almas es una gimnasia del vacío.

En el caldero de tus lunes se cocía Ernesto, ese economista cincuentón con más de tres décadas de discusiones en el directorio de un banco para quien una amante era parte de la hoja de vida. Al comienzo, tú lo viste como el triunfador cuya mano todo lo domina. *Él adora mis nalgas con la plegaria primitiva de quien reza a la montaña que teme; yo me pongo en cuatro para complacer sus ansias de inclinarse ante ellas como si fuesen un altar dedicado al culto de la virtuosa lujuria. Las lame con lengüetazos lentos y prolongados; las recorre con sus labios ansiosos hasta que la piel se me va calentado y me humedezco y me abro y le ruego que me monte y se pierda dentro de mí como si fuera un preceptor incestuoso.* No te hacías problemas sabiendo que él te había convertido en una especie de protegida y que, de alguna manera, te utilizaba para llenar placenteramente el tiempo libre que le arrebatava a su despiadada carrera de triunfador. Ernesto parecía cansado de su poder. Mucho menos te importaba que él estuviera contigo porque creía que en el mundo de los negocios un ejecutivo de alto rango debe tener una amante presentable que no le ocasionara mayores complicaciones. En la desnudez otoñal que compartía contigo, tú descubrías la dulce fragilidad del guerrero dormido. *Cabálgame, dóname, disciplíneme. Haz de mí la yegua dócil que obedece a su amo. Empuja tu verga experta hasta que se estrelle enfurecida contra las paredes mojadas de mi cueva. Lléname con tu semen que a tantas gargantas habrá complacido con su viscosidad ardiente. Revienta sobre el sudor de mis ancas exaltadas al tiempo que chilló porque ya no puedo contener el orgiástico mareo que me provoca la inmensidad del campo en el que me pierdo.* Tú conocías con exactitud los límites emocionales de aquellos encuentros y sabías sacar provecho de quien se aprovechaba de ti. Empezaste a quererlo cuando te diste cuenta de cuánto lo odiaban aquellos zalameros que revoloteaban como aves de mal agüero a su alrededor. Decidiste que se adueñara de tu lunes cuando te contó que una noche,

en medio de su diaria ebriedad, su mujer le había gritado: “En tanto yo tenga acceso a tu tarjeta de crédito tú puedes revolcarte con la zorra que te plazca.”

—No creo que Ernesto lo entienda del todo, pero necesito la paciencia paternal de su voz y de su abrazo —Sofía me lo contaba con el desamparo refulgente de su mirada—. Después de que nuestros cuerpos se revuelcan, como diría su mujer cuando el vodka le da ánimos para hablar, me resulta indispensable la sabia calidez de sus años.

Con Mafe, en cambio, se encontraba los jueves. Se descubrieron en el gimnasio una mañana saliendo de la ducha. Se vieron los cuerpos mojados y, sin proponérselo ninguna de las dos, sus ojos se posaron en la piel de la otra unos segundos más de lo que puede ser llamado una mirada casual. Entonces, enmudecidas, se tocaron por primera vez como si todas aquellas mañanas, al tiempo que intercambiaban sonrisas en medio de los extenuantes aeróbicos, hubieran estado aguardando la explosión del deseo escondido. *La suavidad de tu cuerpo delgado es una trampa en la que me dejo caer. Tus labios gruesos y abiertos son una tentación demasiado grande para que pueda subsistir cualquier escrúpulo. Nos besamos y tu lengua desenfrenada saborea mis labios y se mete en mi boca como una exploradora que lucha contra el tiempo para descubrir su tesoro. Es como si quisieras darme lo mejor de ti en la entrega de tus labios. La cópula de nuestras bocas abiertas y húmedas es el prelude del momento climático en que frotaremos, una contra otra, la pepa encendida del placer.* Mafe tiene la obsesión de representar a la Hija de Seis personajes en busca de autor, pues se estremece al mezclarse en los dramas vivos que la vida tiene y le ofrece. Está convencida de que tales dramas son más poderosos que las historias de amor sobre las que escriben los poetas. Prefiere la vida expuesta y consumirse en el dolor del personaje que debe representar. *Mis manos se enredan en tu pelo de rebeldía vinotinto. Me gusta jugar con él como si chapoteara en la corriente que brota de un pequeño manantial. Y mientras me entretengo con tu cabello me pego a ti para sentir el beso apretado de nuestros pechos duros. Siento el contacto de tus pezones brotados como pepillas de chocolate que se hunden suavemente en mi carne. Me resbalo hasta ellos y los chupo y los muerdo con suavidad hasta que oigo unos gemidos que como un*

cántico escapan del fondo de ti. Cuando empezaron sus encuentros con Sofía, Mafe ensayaba un monólogo en el que hacía de June, la mujer de Henry Miller. El vientre le palpitaba al imaginarse el encuentro entre June y Anaïs y le siguió palpitando cuando se topó con la libertad y el límite que el cuerpo de Sofía le impuso. Mafe, al igual que June, lo quiere todo con el egoísta desenfado de las jóvenes bellas y quería la esclavitud de Sofía y todo lo obtenía en el instante del encuentro. Pero Sofía, fiel a su consigna, no prolongaba la entrega más allá del volátil tiempo de sus jueves. Continúo en el camino de piel que me conduce a tu húmedo secreto. Todo es delicado y sin apremio. Mis labios se quedan merodeando tu vientre plano que se agita con los besos que coloco alrededor de tu ombligo atravesado por un alfiler de plata en forma de cruz egipcia. Mis dedos separan con delicadeza los labios mojados de tu cueva secreta y contemplo agitada sus pliegues sonrosados. Es como mirarme a mí misma en el espejo de mano en el que tantas veces me he contemplado. En ese momento, el imán del deseo atrae mi lengua que se extravía dentro de ti y, después de lamerte perdida en el tiempo, escucho a lo lejos la explosión de tus gritos de muchacha acostumbrada al frenético recorrido de su propia mano.

—La dulzura inexperta de Mafe y su ansiedad por poseerme hacen que su frustración ante aquello que no puede conseguir a veces sea mayor que la fiesta por lo logrado. La quiero porque, con sus 28 años encima, conserva una ingenuidad que no le permite ver todavía que sufriendo se aprende. Tú y yo, en cambio, ya sabemos que llevamos el rostro de aquello que nos duele.

Javier, en cambio, a pesar de sus 17, parece un adulto audaz y caprichoso. Tiene la resistencia y las ganas siempre encendidas de las que hacen gala los adolescentes. Lo quiere todo, a todo momento, aunque se tiene que resignar a ser el postre de los viernes. Él es rápido y concentrado en su placer pero eso mismo es lo que cautiva a Sofía puesto que le permite sentirse una sacerdotisa entregada al servicio de un joven dios. *¡Cómo te he malcriado, muchacho fogoso e incansable! Te prendes a mis pechos como si ellos fueran tu alimento. Succionas fuerte, los engullas con desesperación, me causas daño pero no te fijas en lo que haces, endureces mis pezones hasta que me duelen y cuando escuchas mis grititos te aplicas más. Yo te siento un bebé grande y mío y te*

revuelvo tu pelo largo y hermoso como la delgadez de tu cuerpo. Lo sedujo en el anónimo atractivo de una sala de cine. Ella estaba sola y él la contemplaba de cuando en cuando, con curiosidad, al comienzo, con apremio y desentendiéndose de la película después, con descaro y casi rogando una mirada de vuelta al final. Sofía apenas si lo vio cuando él se acercó y se sentó junto a ella. Ni siquiera se inmutó cuando se dio cuenta de que la atrevida mano de Javier husmeaba por su brazo para rozarla como si fuera un toque fortuito. Sólo cuando esa mano se atrevió a atrapar su mano fue que ella le susurró: “Si has llegado hasta aquí, espero que después sepas comportarte como un hombre.” Javier retiró su mano y la palidez de su rostro era un bombillo de luz blanca encendido en la oscuridad. Has inyectado en mí el veneno de tu piel suave, de tu vientre plano y de tus músculos dibujados en brazos y piernas. Yo también te venero, mi chúcaro muchacho, y te domo con el paso de mi lengua sobre la fiesta de año nuevo que es tu desnudez a mi disposición. Me complazco en conseguir que revientes rápidamente con los movimientos enfebrecidos de mi pelvis cuando te tengo entrando y saliendo de mí y sudando a chorros. Juego contigo y con tu inexperiencia, me burlo de la falsedad con la que pretendes conocer más de lo que sabes y te convierto en mi juguete rabioso. Se enoja porque no puede estar con ella más tardes a la semana. Se enoja porque Sofía le ha dicho que en el instante en que ella se entere de que él ha contado su relación a sus amigos el romance se acaba. Se enoja porque no conoce qué es lo que Sofía hace cuando no está con él. Se enoja porque tiene que esperar que ella lo llame. Se enoja porque no puede con su enojo. Te permito una corta tregua y aprovecho tu adolescencia vigorosa para recuperar la altivez de tu joven masculinidad con el trabajo experto de mis labios ansiosos. Al comienzo es un pequeño apéndice que cuelga desganado de tu pubis y lo engullo hasta que desaparece dentro de mi boca, mas, enseguida, crece adentro y cuando lo suelto se iza nervudo y brillante. Entonces vuelvo a la carga y te cabalgo suavemente para sentir que me tocas a fondo; acelero mi galope y permito que tus labios atrapen y aflojen mis pezones endurecidos y que tus manos se llenen desesperadas con mis nalgas. Reboto aceleradamente sobre ti sin apiadarme de tus gritos y de tu cara que es una sola mueca que mezcla el éxtasis y la agobiante tortura a la que te someto luego de que ya te has vaciado dentro de mí. Al momento en que mis labios se humedecen con tus lágrimas me dejo ir y mi cuerpo envuelto en gemidos y en espasmos se aprieta contra tu cuerpo exhausto.

—Es el antípoda de mi Centauro y eso me bastaría para empeñarme en tenerlo conmigo. Pero Javier es también un chocolate relleno de brandy que no engorda y el mejor de los cosméticos que una mujer puede aplicarse en todo el cuerpo para rejuvenecer. Es más, ese niño perverso habita el lugar de los antípodas de todos mis hombres y eso es la gloria.

Me hizo daño recordar algunas de las historias de Sofía después de la aparición del Centauro. La violencia con la que los amantes de Sofía irrumpieron en mis pensamientos enturbió la presencia de su espíritu en mi cuerpo y me entristecí con la tristeza del amante desengañado que es el resultado de la propia fragilidad en la que vive haciendo equilibrios el amor. Por causa de los celos, la libertad que había recibido del mar se escapó de mí y tuve que observarla resignadamente desde el balcón de la suite que, súbitamente, se volvió una celda que anquilaba todo deseo.

¡Y yo que me había creído un digno vecino de Cartagena de Indias y sus almas entregadas a la vitalidad de la piel! Fue como si de pronto se me hubiera revelado el horror no sólo de saberme pasajero en la vida de Sofía sino de constituir una parte completamente prescindible de la ciudad. Lo peor vino cuando quise diferenciarme del Centauro y de los otros y no pude. Yo también era un espíritu contrahecho y egoísta que en vano intentaba convertirse en el dueño de una mujer. Yo tampoco había comprendido la plenitud del cuerpo que realiza su deseo siendo dueño únicamente de sí mismo.

Con espanto y rencor identifiqué mecánicamente a Sofía con la libertina de unos poemas de Efraín Jara Idrovo: *Porque el desfile de hombres en tu vida es de espectros: anécdotas banales de una noche, semblantes fugitivos que tu fogosidad borró sin tregua... Arena y viento pueblan tu memoria: sin fin cambian las dunas y no cambian, mudan de sitio, y son la misma arena.* Me regodeaba en la palabra *libertina*; la pronunciaba como si estuviera rezando una letanía, *libertina*; y en ese agonizante murmullo mi rabia, *libertina*, crecía más que contra ella contra mí mismo por haberme extraviado en el laberinto sentimental de los amores felices, *libertina*.

—Así que el paralítico estuvo aquí, ¿no? —fue lo primero que Sofía dijo al mediodía cuando por fin apareció en el apartamento y depositó las extrañas piedrecillas que había recogido en el enorme frasco de vidrio—. Este cuarto hiede a tabaco negro y a la insoportable colonia de Mauricio y tú tienes una cara de derrota que sólo me la explico conociendo la lengua ponzoñosa del Centauro.

—¿A qué juegas Sofía? —intenté acorralarla con la dura franqueza tras la que se escondía mi desasosiego—. ¿Por qué ese misterio respecto del hijo del Centauro? ¿Por qué no me contaste que eres estéril? —Ella no pareció sorprenderse de mi andanada, así que mirándola fijamente y con la voz algo descompuesta añadí—: ¿Es este viaje la antesala de tu olvido?

—No te confundas Antonio —Sofía acariciaba mi pelo con dulzura y me abrazó pasando por alto el tono casi ofensivo de mis palabras—. Mauricio vive atormentado por la culpa y por los celos. Hubo muchas cosas juntas al momento del accidente: él y yo éramos amantes y nos veíamos cada miércoles y su mujer, que estaba embarazada, perdió al bebé. Además, Mauricio y yo habíamos estado hablando de mudarnos juntos. Yo había deseado con tanta fuerza que esto último sucediera que cuando Mauricio quedó viudo y paralítico sentí que el destino me obligaba a casarme con él.

—¿Te casaste por piedad?

—Me casé por amor. Yo amo a Mauricio y no lo abandonaría nunca ni por sus piernas muertas ni por su alma enferma. Y Betito es hijo de los dos, pero Mauricio busca desesperadamente la manera de castigarme porque conoce mi liberalidad desde que éramos amantes. Cuando quiere que yo sufra él duda de su paternidad o se inventa el cuento macabro de que el hijo es de su mujer. Pero mi amor me impide engañarlo y él conoce muy bien lo que soy y lo que hago. Soy un monstruo, pero soy un monstruo leal. —Sofía me besaba el rostro y cuando llegó a mi boca su lengua comenzó a lamer con suavidad y delectación mis labios entreabiertos; de pronto se detuvo y me quedó viendo como si me desconociera—: Es curioso, Antonio, los hombres a veces aceptan que una

amante sea dueña de su cuerpo, pero siempre quieren que el cuerpo de la esposa sea propiedad exclusiva de ustedes.

—No seas cruel, Sofía, no te deleites en la dureza de tus palabras —yo intentaba a toda costa llevarla al filo de un acantilado para que saltara a mis brazos o al precipicio, mas, sin darme cuenta, era yo mismo el que me exponía al vértigo insostenible del vacío—. Tú sabes bien que para mí eres la Mujer, esa que uno busca durante toda su vida y que, al encontrarla, quiere conservar para el resto de la existencia.

—Antonio, por favor, no caigas en la palabrería de los hombres vulgares porque no lo eres —Sofía se apretó a mi cuerpo y sentí que comenzaba a abrirse para mí cuando, empujándose, se acercó a mi oreja y susurró—: Sólo soy una mujer que se entrega toda cuando está contigo.

Se resbaló abrazada a mi cuerpo hasta quedar en cuclillas frente a mi pubis y con sus manos agarradas a mi cadera. Sin darme oportunidad a decir nada Sofía bajó el cierre de mi pantalón, bajó mi pantalón e inmediatamente bajó la última prenda que cubría mi palpitante ansia de poseerla. En ese momento ella se convirtió en una sacerdotisa que rendía culto a Príapo insolente. Sus labios chupaban mi masculinidad enhiesta con suave y húmeda delectación. Yo navegaba con los párpados cerrados en la ola de la aplicada succión de su boca y al mismo tiempo que ella se entregaba a la satisfacción de mi deseo yo era el esclavo que le pertenecía en la imposibilidad de detener el agigantado ritmo que ella imprimía a su placentera labor. La lengua de Sofía recorría con morosidad el erguido báculo que se dejaba adorar como si en esa adoración pudiese ejercer algún tipo de poder sobre la mujer que la oficiaba. El tal pretendido poder es el consuelo del macho que no se da cuenta, en realidad, de cuan sometido se encuentra a la hembra que lo conduce por el camino que ella decide al andar. Y ese camino puede ser la explosión de las ganas del hombre en la boca de la amante o la ciega penetración del miembro trabajado hasta el sometimiento en el cuerpo presto a recibirlo y a exprimirlo. Yo suelo extraviarme en un excitante laberinto de espejos en el que contemplo la escena multiplicada al infinito cuando ella me somete a esta caricia de sus labios que van hinchándose como si

reprodujeran la otra humedad y la otra hinchazón de sus otros labios, esos que esperan por la irrupción de mi anhelo en la placentera cueva de su deseo.

Ella me arrastró al cuarto y me tumbó en la cama y se subió la diminuta falda con la que había ido a pasear por la playa. Se deshizo con impaciencia de su calzón y gimió al tiempo que conducía mi miembro a la entrada de su grieta palpitante y mojada, “préñame, amor mío, permanece en mí cuando ya no estés en mí”, y yo, que apenas alcancé a ver por última vez las flores amarillas que nos acompañaron durante estos días, enloquecí y comencé a bombearla como un desesperado naufrago de sus entrañas, entrando y saliendo de su sexo con estúpida rapidez. Sofía me detuvo y, en medio de la agitación de nuestros cuerpos sudados, me pidió que parara, que sintiera el movimiento de las paredes de su gruta allí abajo, que me dejara llevar suavemente por la succión a la que me estaba sometiendo cuando ella apretaba y aflojaba mi pene que ya no me pertenecía. Me quedé quieto y me sometí a ese movimiento incesante que ahí abajo me succionaba y me conducía hacia el final anhelado. Sofía continuaba exprimiéndome; susurraba con la voz enronquecida por el deseo, “quiero llevarte tu semilla en el fondo secreto de mi vientre”, y ya no pude más y embravecidas olas de gozo me revolcaron al tiempo que esparcía mi sustancia de vida en el fondo anhelante de su vientre bendito.

—No es posible que me alimente de tu alma... —me confesó cuando todavía mi pene satisfecho latía dentro de su acogedora intimidad—; en ese momento empezarás a desaparecer para mis ojos puesto que te desvanecerías dentro de mí.

Desperté sobresaltado pasada la media tarde y Sofía ya no estaba conmigo. Me vestí sin bañarme porque quería mantener la presencia de sus sudores tal vez como el último homenaje a su cuerpo. Aunque todavía no regresaba a la ciudad andina en la que vivo, sentí que Cartagena de Indias ya me había abandonado como a un frágil bote que luego de flotar un tiempo a la deriva, finalmente, encalla en una playa desierta y se pudre. Bajé corriendo de la suite y me subí en una chiva tempranera llena de turistas encantados con el paseo que me animaron a viajar con ellos. Llegué a la Ciudad Antigua con la esperanza de encontrarla

sentada en algún lugar de la plaza y con la pobre ilusión de que me estuviese esperando.

Llegué a la plaza en la que había celebrado de manera irreflexiva la felicidad que ahora era un recuerdo que me ardía en el estómago, y no la hallé. A esa hora las mesas de los bares y restaurantes todavía estaban desperezándose de la siesta luego del almuerzo. Junto a una de ellas estaba el paralítico, solo frente a una copa vacía, vistiendo una nueva y fragante guayabera y a punto de irse. Yo me acerqué con la pueril esperanza de que me dijese dónde podía encontrar a Sofía en ese momento, pero la dureza de sus ojos turbios me dejó mudo y sólo atiné a escuchar las palabras cargadas de rencorosa compasión con las que me sentenciaba al olvido.

—Es muy probable que Sofía haya contradicho todo aquello que yo le conté. Estoy convencido de que le dijo que ansiaba tener un hijo suyo y, seguramente, le creyó... ¡Usted, señor, no conoce a la verdadera Sofía!

Me alejé de la mesa de Mauricio con la intención de no buscar más a Sofía, de no enterarme de ningún detalle adicional acerca del corazón bizarro con el que ama a su marido.

Aunque me haya quedado sembrado en Sofía o todo hubiese sido un engaño piadoso para aplacar el sufrimiento que provocan los adioses, me doy cuenta de que debo aceptar con júbilo el pequeño martirio que ella me procura u olvidarla. Mas cualquier elección en materia de amores significa la muerte de una parte de nosotros. Quizá ella se fue porque obvié su enseñanza de vivir el jolgorio del deseo en el instante de cuerpo que me correspondía. Tal vez ya sea demasiado tarde para elegir; a lo mejor mis actos eligieron por mí y yo todavía no me doy cuenta de lo que me aguarda. Solo la escritura de esta historia habrá de salvarme.

Más de una hora después del último encuentro con el paralítico, luego de deambular por las apasionadas callejas de piedra de la Ciudad Antigua, regresé en taxi a la playa de Bocagrande y me detuve a considerable distancia detrás de

Sofía y Mauricio, que habían llegado primero que yo para contemplar el crepúsculo de este miércoles de descubrimientos. Ambos, de cara al viento, observan desde la vereda junto a la playa la caída de un sol de sangre, enormemente encendido: él, sentado en su silla de ruedas, agresivo como un hermoso Centauro, y ella, con su pelo que alguna vez acaricié y que ya ondea libre de mí, convertida en una diosa que lo ama en el envidiable tiempo de lo eterno.

NOTICIA SOBRE LOS AUTORES/AS

Jonathan Montero Oropeza. Doctorado en Ciencias Sociales por la Universidad de Guadalajara. Afiliación institucional: Escuela Nacional de Estudios Superiores (ENES), Unidad León, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Citlalli Pérez Gayosso. Desarrolladora Territorial por la UNAM. Afiliación institucional: Escuela Nacional de Estudios Superiores (ENES), Unidad León, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Roberto Marcos Ramírez Paredes (Quito, 1982). Escritor y catedrático. Ha publicado las novelas *Tamia, el universo* (2022, Seix Barral; 2023, Katakana Editores); *Evangelio del detective formidable* (2021, Universidad Autónoma del Estado de México, finalista del Premio Internacional de Narrativa Ignacio Manuel Altamirano); *No somos tu clase de gente* (2018, Edipuce, Premio Nacional de Literatura Aurelio Espinosa Pólit); y *La ruta de las imprentas* (2015, Universidad Veracruzana, finalista del Premio Latinoamericano a Primera Novela Sergio Galindo). Obtuvo el Doctorado de Estudios Lingüísticos, Literarios y Culturales de la Universidad de Barcelona y el Máster de Creación Literaria de la Universidad Pompeu Fabra. Sus cuentos han aparecido en diversas revistas y antologías. Actualmente es docente de la Universidad de las Artes, en Guayaquil.

Estalin Calle Herrera. Licenciado en Lengua y Literatura por la Universidad Técnica Particular de Loja, ahí también obtiene el Diplomado Superior en Pedagogía, Especialidad y Maestría en Pedagogía y es Magister en Literatura Infantil y Juvenil. Docente auxiliar de la UTPL durante siete años en Ciencias de la Educación y lenguas hispánicas y literatura, así en la maestría en Pedagogía, Gerencia Educacional y Literatura Infantil y juvenil en modalidad presencial y a distancia; además ha sido director de cincuenta y dos tesis de maestría, autor de la guía didáctica de la cátedra integradora tres y de la guía didáctica de Prácticum 2: Inserción en el contexto y es coautor del libro Estudios de lingüística, literatura, educación y cultura vol. II 2019.

Liliana Scalia. Profesora de Enseñanza Media y Superior en Letras – FFHA-UNSJ- Argentina; Especialista en Ciencias Sociales con mención en Lectura, Escritura y Educación – FACSO, Integrante de un Equipo de Investigación sobre Literatura Infantil y Juvenil. Trabaja como profesora universitaria en un Cátedra de Literatura italiana y francesa y en este espacio curricular es fundamental asumir una perspectiva comparatista y problematizar la intermediación de la traducción. También ejerce como docente en el nivel medio y se interesa mucho por la didáctica que pone en relación los discursos provenientes de diversos ámbitos culturales. En general, su interés se centra en profundizar acerca de una perspectiva y metodología que permita poner en relación textos literarios entre sí y con otros discursos.

Eva Margarita Godínez López. Profesora investigadora en escuelas formadoras de docentes, actualmente se encarga de la creación de centros de escritura para la Cátedra UNESCO en la Universidad de Guanajuato. Es licenciada en Letras Españolas (Universidad de Guanajuato), maestra en Psicología Educativa y doctora en Lingüística (Universidad Autónoma de Querétaro). Miembro de la Red Mexicana de Centros de Escritura (RMCE), de la Red Latinoamericana de Centros y Programas de Escritura (RLCPE), de la Asociación Mexicana de Lingüística (AMLA) y de la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso (ALED). Sus líneas de investigación son Escritura y Alfabetización Académica, Pedagogía de Géneros Científicos y Académicos y Formación del Profesorado. Ha publicado en revistas y libros en México, Latinoamérica y España. Posee el Reconocimiento Perfil Deseable PRODEP, 2022-2025 y es Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII) del Conacyt (México).

Marco Antonio Rivera Treviño. Docente de la Escuela Normal Oficial de Irapuato, licenciado en Filosofía (Universidad de Guanajuato), maestro y doctor en Educación (Universidad De La Salle, UNICLA), miembro de la Red Mexicana de Centros de Escritura (RMCE), de la Red Latinoamericana de Centros y Programas de Escritura (RLCPE). Sus líneas de investigación son Filosofía y Educación, Escritura y Alfabetización Académica y Formación del

Profesorado. Ha publicado en revistas y libros en México y España. Posee el Reconocimiento Perfil Deseable PRODEP, 2023-2026. Ha sido fundador de centros de escritura en instituciones formadoras de profesores y ha colaborado en el codiseño de cursos curriculares de las licenciaturas en educación primaria y educación física, junto con la DGESuM-SEP.

Claudia Patricia Uribe Lotero. Docente-investigadora en ciencias sociales-Universidad Casa Grande, Guayaquil, Ecuador. Interés en el campo amplio de la educación, problemáticas en contextos de vulnerabilidad, pobreza y discriminación social, cartografías de territorios socio-educativos, población migrante, narrativas experienciales de maestros y prácticas docentes. Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud - Universidad de Manizales-CINDE, Colombia. Maestría en Educación Superior. Post-grado en Ciencias de Desarrollo Social. Psicóloga de la Universidad de San Buenaventura, Medellín-Colombia. Asesora-consultora en dirección y fortalecimiento de organizaciones sociales de desarrollo. Fundadora de la Fundación ADES -Asesores en Desarrollo Social-.

José Daniel Merchán Naranjo. Licenciado en Ciencia Política y Relaciones Internacionales con mención en Gestión Social y Desarrollo de la Universidad Casa Grande (UCG, 2015). Maestro de investigación en Políticas Públicas en FLACSO Sede Ecuador (2021). Experiencia laboral en el área de trabajo social de los Departamentos de Consejería Estudiantil, asesoría legal, docencia en Educación General Básica y Educación Superior. Actualmente asistente legal para la Secretaría General de UCG. Interés de investigación sobre la Burocracia a Nivel de Calle.

María Gabriela Matamoros Pérez. Licenciada en Periodismo por la Universidad Casa Grande (UCG, 2022), actualmente cursando un diplomado en Marketing Digital en la Universidad de Las Américas (UDLA, 2024). Cuenta con experiencia profesional en agencias de marketing digital. Complementando su formación académica, ha realizado varios cursos en periodismo y marketing digital. Actualmente, se desempeña como asistente de producción y corresponsal en el programa de moda y estilo de vida Girls O'clock, transmitido

por RCN Nuestra Tele Internacional, además de ser redactora SEO para el blog Mejor con Salud, del Grupo MContigo en Salamanca, España.

Alejandro Ojeda Garcés. Licenciado en ciencias políticas por la Universidad Casa Grande. Egresado de la Maestría de Investigación en Sociología de la FLACSO Ecuador (línea de sociología política e histórica). Cuenta con experiencia de investigación social e histórica en diversas instituciones (FLACSO, Secretaría de Cultura de Quito, Fundación Killkay, entre otras) y en el campo de la docencia. Intereses de investigación: memoria histórica, sociología política e histórica, procesos de subjetivación política, plurinacionalidad e historia del movimiento indígena.

Doménica Balda Herrera. Licenciada en Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales por la Universidad Casa Grande (UCG, 2022). Sus intereses se sitúan dentro del área de movilidad humana y la política internacional. Actualmente se desempeña en el ámbito de contabilidad y administración para la empresa NEXTCEL S.A desde el año 2019 y para la empresa CABSIMPORT S.A.S como representante legal desde el año 2022.

Juan Carlos Astudillo Sarmiento. (1979) Es escritor, fotógrafo, periodista y académico cuencano. Durante su carrera ha publicado varios libros de poesía, y obtuvo una mención de honor del Premio Jorge Carrera Andrade. Su obra fotográfica está recogida en varios libros locales. También, ha sido incluido en antologías de poesía ecuatoriana producidas en Venezuela, México y España, mientras que sus fotografías han aparecido en revistas especializadas de Argentina, Costa Rica, EE. UU. y España. Su trabajo como periodista e investigador le ha llevado a desarrollar libros de entrevistas, educación y turismo. Además, dirigió el proyecto Salud a la Esponja de creación literaria y visual. Actualmente es coordinador editorial del GAD de Cuenca.

Camila Peña. Ganadora del II Premio de Poesía Hispanoamericana Francisco Ruiz Udiel con el poemario Jardín transparente, publicado en Valparaíso Ediciones (2021), traducido al inglés por la sede estadounidense de la misma editorial (2022) y presentado en la Universidad de Virginia. Publicó su segundo

poemario Erma junto a La Caída Editorial en (2022). Ha participado en festivales nacionales e internacionales. Actualmente, es la editora de Revista Inhaus. Fue acreedora de la preseña Dr Matilde Hidalgo de Procel, por mérito cultural, a través de la Asamblea Nacional del Ecuador (2020).

Raúl Vallejo Corral. (Manta, Ecuador, 1959). Doctor por la Universidad Pablo de Olavide, Sevilla. Libros recientes: *Mística del tabernario* (Premio José Lezama Lima, 2017); *El perpetuo exiliado* (2016, Premio Real Academia Española, 2018); *Patriotas y amantes. Románticos del siglo XIX en nuestra América* (ensayo, 2017); *Gabriel(a)* (2019, Premio de Novela Corta Miguel Donoso Pareja); *Trabajos y desvelos* (poesía, 2022) y *Poéticas de Guayasamín* (Texto transgenérico, 2022). Miembro de número de la Academia Ecuatoriana de la Lengua. El texto pertenece al cuentario *Pubis equinoccial* (Bogotá: Mondadori, 2013. Premio Joaquín Gallegos Lara). Más información en: www.raulvallejo.com

DIRECTRICES PARA LOS AUTORES/AS

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 tres 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.

Tipo C: Creación. Textos cortos en verso o prosa.

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.

10. Los trabajos tipo C serán revisados por el Consejo Editorial, que decidirá sobre su publicación.

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 asimismo 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, 7°). 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, formaran 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 reseñas 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 reseña, 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.

Creación:

Son textos literarios (poesía o relato) breves que no sobrepasen las 1 500 palabras. Se incluirá la información solicitada para los artículos y reseñas.

Informaciones finales:

1. Todos los trabajos incluirán en una hoja aparte un breve currículum 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 Editor.

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

pucara@ucuenca.edu.ec

Cuenca - Ecuador

- 5 Los Juegos Olímpicos de 1964 y 2021: la producción del espacio para la consolidación de Tokio, Japón, como ciudad global
Jonathan Montero Oropeza, Citlalli Pérez Gayosso
- 20 Herman Melville y Manuela Sáenz: historia de un encuentro improbable
Roberto Marcos Ramírez Paredes
- 30 Búsqueda de la verdad en Dos veces junio: lectura hermenéutica desde la biopolítica
Estalín Calle Herrera
- 41 La enseñanza transversal de la lectura y la escritura en la Escuela Media
Liliana Scalia
- 46 Concepciones sobre la escritura en graduandos de tres campos disciplinares en educación
Eva Margarita Godínez López, Marco Antonio Rivera Treviño
- 59 Docentes y estudiantes migrantes venezolanos: Experiencias de escolarización en Educación General Básica-Guayaquil, Ecuador
Claudia Patricia Uribe Lotero, José Daniel Merchán Naranjo, María Gabriela Matamoros Pérez, Alejandro Ojeda Garcés, Doménica Balda Herrera
- Entrevista**
- 69 Conversación con Teresa Calderón: “yo he sentido muchas veces que escribir me ha salvado la vida, literalmente”
Juan Carlos Astudillo Sarmiento
- Creación**
- 78 Poesía (de *Jardín transparente*)
Camila Peña
- 80 “Sofía y el centauro de los miércoles”
Raúl Vallejo