

PUCARA

REVISTA DE HUMANIDADES

ISSN 2661 - 691235

N.º 35 - Vol. 2

julio/diciembre

2024



UCUENCA

FILOSOFÍA, LETRAS
Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Director

Horacio Cerutti Guldberg

Editor

Manuel Villavicencio

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

Traducción

Elizabeth Rodas Brosam

Diagramación

Verónica Neira Ruiz

Apoyo en gestión editorial y diagramación

Juan José Sáenz, Vicerrectorado de Investigación

Estefanía Chuiza, Vicerrectorado de Investigación

Macgyver Ureña, Facultad de Filosofía

Patricio Contreras, Facultad de Filosofía

Apoyo en comunicación

Marcia Martínez, Facultad de Filosofía

Unidad de apoyo técnico

Vicerrectorado de Investigación, Universidad de Cuenca

vicerrectorado.investigacion@ucuenca.edu.ec

Portada:

Jaime Landívar Lara

Sobre la portada *Pucara* N.º 5

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

INDICE

| | |
|--|-----|
| Presentación | 9 |
| El tema de la justicia en El gato negro de Edgar Allan Poe: Una recomendación literaria para analizar, Juan Pablo Jaime Nieto | 13 |
| Las representaciones del páramo y el conflicto indígena en dos cuentos de <i>Las voladoras</i> de Mónica Ojeda, Fernando Montenegro | 27 |
| Cruz de cuatro voces: acercamiento a la conciencia de género en la literatura femenina ecuatoriana, John Chuquimarca | 45 |
| Democracia y dictadura: reconstrucción epistémica y léxico-semántica desde sus términos adyacentesl, Manuel Felipe Álvarez Galeano | 57 |
| Aproximación retórico-discursiva del género prospecto médico de anticonceptivos, Javiera Ahumada Iturrieta, Constanza Suy Álvarez, Javiera Vergara Toro | 77 |
| Las prácticas preprofesionales como estrategia metacognitiva para el mejoramiento de la escritura , Tannia Edith Rodríguez, Eulalia Esther Rodríguez Rodríguez | 102 |
| Ingenieros del aprendizaje repensando el rol de los docentes y estudiantes, María José Sari Contreras, Carlos Joel Solis Vera | 105 |
| Creación | |
| Iluminella: la amada de Picoletto, Mariel Anahí Pérez Rodríguez | 121 |
| Notas sobre los autores /as | 125 |
| Directrices para los autores/as | 129 |

INDEX

| | |
|---|-----|
| Presentation | 9 |
| The subject of justice in “The black cat” from Edgar Allan Poe. A recommendation to analyze law cases, Juan Pablo Jaime Nieto | 13 |
| The representations of the paramo and the indigenous conflict in two short stories of Monica Ojeda’s <i>Las voladoras</i> , Fernando Montenegro | 27 |
| Cross of Four Voices: Approach to Gender Consciousness in Ecuadorian Female Literature, John Chuquimarca | 45 |
| Democracy and Dictatorship: Epistemic, Historiographic, or Semantic Question? , Manuel Felipe Álvarez Galeano | 57 |
| Rhetorical-discursive approach to the genre of contraceptive medical leaflets, Javiera Ahumada Iturrieta, Constanza Suy Álvarez, Javiera Vergara Toro | 77 |
| Preprofessional teaching practices as a metacognitive strategy for improving writing , Tannia Edith Rodríguez , Eulalia Esther Rodríguez Rodríguez | 102 |
| Engineers of learning: Rethinking the role of the teachers and students , María José Sari Contreras, Carlos Joel Solis Vera | 105 |
| Creation | |
| Iluminella: Picoletto’s beloved, Mariel Anahí Pérez Rodríguez | 121 |
| Notes about the authors | 125 |
| Guidelines for authors | 129 |

ÍNDICE

| | |
|--|-----|
| Apresentação | 9 |
| O tema da justiça em “O gato preto” de Edgar Allan Poe. Uma recomendação literária para analisar casos jurídicos Juan Pablo Jaime Nieto | 13 |
| A representação do paramo e o conflito indígena em dois narrativas do <i>Las voladoras</i> do Mónica Ojeda Fernando Montenegro | 27 |
| Cruz de Quatro Vozes: Abordagem à Consciência de Gênero na Literatura Feminina Equatoriana John Chuquimarca | 45 |
| Democracia e Ditadura: Questão Epistêmica, Historiográfica ou Semântica? Manuel Felipe Álvarez Galeano | 57 |
| Abordagem retórico-discursiva do gênero bula médica de anticoncepcionais Javiera Ahumada Iturrieta, Constanza Suy Álvarez, Javiera Vergara Toro | 77 |
| Práticas pré-profissionais como estratégia metacognitiva para a melhoria da escrita, Tannia Edith Rodríguez , Eulalia Esther Rodríguez Rodríguez | 89 |
| Engenheiros de aprendizagem: repensando o papel de professores e alunos , María José Sari Contreras, Carlos Joel Solis Vera | 105 |
| Criação literária | |
| Iluminella: A amada de Picoletto , Mariel Anahí Pérez Rodríguez | 121 |
| Notas sobre os autores | 125 |
| Diretrizes para autores | 129 |



¿Para qué Pucara?

*What is Pucara for?
Para que serve a Pucara?*

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

Cómo citar: Villavicencio, M. (2024). *¿Para qué Pucara?* *Pucara*, 35 (2), 9-15. <https://doi.org/10.18537/puc.35.02.01>

Pucara designa en quichua el tipo de fortaleza incásica que a la vez es lugar de observación, mirador. Construcción sólida, de piedra... Afirmación de la fuerza, de la voluntad, de la presencia.

En cierto modo, lugar de los preparativos para el combate. *Pucara* designa un juego. Juego de hondas, ficción de combate.

IVÁN CARVAJAL

Desde su fundación, la revista *Pucara* se ha constituido en el archivo que atesora la misión humanista de la Facultad y Universidad, y evidencia las complejas tensiones sociales, culturales y políticas de los últimos cuarenta y siete años de la ciudad, Ecuador y América Latina, donde podemos apreciar el deseo de cambio y justicia social. Autores de la talla de Arturo Andrés Roig, Horacio Cerutti, Francisco Álvarez González, Luis Fradejas, Silvino González Fontaneda, Efraín Jara Idrovo, Dante Ramaglia, Jorge Dávila V., Gustavo Vega, Violeta Guyot, Alberto del Campo Tejedor, Claudio Maíz, María Rosa Crespo, Mario Jaramillo Paredes, Alexandra Astudillo, entre muchos otros que han escrito en *Pucara* sueñan con una Universidad y un mundo donde el protagonista de la historia siga siendo el sujeto.

Solo recordemos que, en septiembre de 2015, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprueba la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible¹, que busca mejorar las condiciones de vida de las poblaciones más vulnerables, como respuesta a los procesos de globalización y del consumo. Precisamente, en el Objetivo de Desarrollo (OD) 4, se prioriza la calidad de la educación en todos los niveles, impulsando oportunidades de aprendizaje permanente que permita: a) reconocer y enfrentar nuestras problemáticas desde lo local; b) reducir las desigualdades sociales y culturales; y, c) vivir en armonía con el otro.

En este sentido, las Humanidades no solo son imprescindibles en la formación de un ser humano, sino que, fundamentalmente, a través de estas es posible elevar la condición humana de las personas, hoy

¹ La Agenda 2030 con sus 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible presenta un marco amplio y audaz para la cooperación en el desarrollo para los próximos años para garantizar prosperidad y bienestar para todas las mujeres y todos los hombres mientras protege a nuestro planeta y fortalece los cimientos de la paz y convivencia (Naciones Unidas, Ecuador). Disponible en: <https://ecuador.un.org/es/sdgs/4>

devenidas en espectadores pasivos de la realidad que los circunda; instrumentalizadas por decisiones mercantilistas egoístas, que han convertido al ser humano en consumidor irreflexivo, sumergido en un escenario tecnológicamente arrollador, y que se extiende, lamentablemente, al ámbito universitario:

No es por azar que hoy por hoy la forma predominante de esta ideología universitaria sea la tecnocrática, en veces incluso acompañada de la prédica por Universidad “dedicada al estudio”, a la “preparación de profesionales capaces”, descomprometida del contexto social, en suma (Carvajal, 1977, p. 7).

Lo dijo Iván Carvajal² en 1977..., y continúa más adelante, citando a Torres Bodet (1976):

La misión tradicional de las Universidades consiste en conservar la suma de conocimientos humanos y, al mismo tiempo, en acrecentarla y difundirle. Tienen [...]una triple labor: preservación, descubrimiento, enseñanza. Lo que distingue al profesor universitario no es tanto el hecho de que enseña una ciencia, cuanto el hecho de que contribuye a elaborarla. Trabaja, por cuenta propia, a fin de acrecentar la sabiduría que comparte con sus discípulos y, lo que es más, asocia a éstos en aplicación de los métodos que contienen, en germen, el porvenir (Torres Bodet, s/p).

El porvenir... ¿de qué porvenir podemos hablar en los actuales momentos?

El mundo está atravesando simultáneamente por varios procesos de degradación y precarización humanas. Las personas superponen el poder del dinero y la influencia abrumadora de los tiktokeros.

Hoy imitamos, pero no inventamos.

En la actualidad, las personas solo quieren dinero y poder a toda costa. Quieren “mandar”, controlar a las personas, sentirse que están por encima de los otros. Su precaria condición existencial solo les permite existir controlando, mandando, maltratando al prójimo. El poder efímero que ostentan camufla su vaciedad, fracaso y frustración personal.

Inclusive, a nivel del lenguaje, se ha creado una jerigonza mordaz y peligrosa, pues encontramos que:

- El ético es el tonto.
- La honrada es la gil³.
- El corrupto, emprendedor.
- La librepensadora, criminal.
- El soñador, filisteo.

² Poeta y ensayista ecuatoriano. Se doctoró en Filosofía por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, donde ejerció la cátedra. En poesía ha publicado Poemas de un mal tiempo para la lírica (1980), Del avatar (1981), Los amantes de Sumpa (1983), Parajes, Premio Nacional de Literatura “Aurelio Espinosa Pólit”, Quito (1983), En los labios / la celada (1996), Ópera (1997), Inventando a Lennon (1997), La ofrenda del cerezo (2000), Tentativa y zozobra (2001), La casa del furor (2004), Poesía reunida 1970-2004 (2015), Jacarandas (con ilustraciones de Alejandra Freymann, 2018), Siempre todavía, (Pre-Textos, 2022). Entre sus libros de ensayo destacan A la zaga del animal imposible. Lecturas de la poesía ecuatoriana del siglo XX (2005) y Trasiegos (2018). Junto a Raúl Pacheco preparó la Antología de Poesía de la colección Literatura de Ecuador (2009).

³ Hemos incluido intencionalmente algunos términos empleados por los jóvenes, particularmente en la ciudad de Cuenca, y que se encuentra registra en el Diccionario del lenguaje juvenil (2021), disponible en <https://editorial.ucuenca.edu.ec/omp/index.php/ucp/catalog/book/37>. Una de las conclusiones de nuestra investigación es que los jóvenes, en general, son los más creativos en el uso de las palabras y frases, pues su jerga requiere de una actualización permanente, frente a la pérdida de referencialidad del lenguaje. Incluso algunos filósofos como Bolívar Echeverría ha manifestado que estas formas quizás grotescas, esperpénticas y arbitrarias son manifestaciones neobarrocas de nuestra cultura y, por lo tanto, transmiten nuestra esencialidad.

- La trabajadora, cepilla.
- El charlatán, visionario.
- La puntual, aburrida.
- El hablador, profeta.
- Al sincero, impertinente.
- La perfeccionista, enferma.
- El ocioso, buena gente.

¡El mundo al revés!

Es necesario recuperar el sentido original de las palabras o, crear un nuevo lenguaje que redefina al ser humano en el contexto de los principios y valores universales, como lo pedía Ricardo Piglia.

La Universidad debe retomar su poder liberador y democrático. Como “sede de la razón” (Malo González, 1996) tiene su sentido como la institución que posibilita la producción de nuevos conocimientos, la formación de nuevos productores de conocimiento y la puesta a prueba de estos resultados en relación con el tejido social (Cerutti, 2014). 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 contrario.

Nos hemos transformado en individuos hechos para hacer cosas, ciborgs, que no tienen derecho a preguntar, contemplar o extasiarse. Sujetos envueltos en el sinsabor de la vida, sin proyectos y menos futuro, que viven las irrealidades creadas por las redes sociales o las zonas oscuras de la inteligencia artificial.

La verdadera inteligencia [anota Chomsky (2023)] es aquella capaz de pensar moralmente. Alexandra Astudillo (2019) es contundente cuando afirma que:

Esta celebración del individualismo es producto de la inserción en una lógica perversa que encierra a la persona en sí misma, que distorsiona su visión, que la encarcela en una suerte de egolatría miope, que le niega la posibilidad de definirse como un ser en relación, de abrirse a los demás, de promover la acogida y el encuentro. Este debilitamiento de la condición humana incide en la manera de concebir el hecho pedagógico, orientado más hacia difundir información que generar experiencias formativas, a desarrollar aptitudes sin que cambien las actitudes de quienes se educan. Frente a la mercantilización, la privatización y la comercialización de todo lo educativo, los educadores tienen que definir la educación superior como un recurso vital para la vida democrática y cívica de la nación. Por consiguiente, los académicos, los trabajadores culturales, los estudiantes y los organizadores sindicales han de responder al reto uniéndose y oponiéndose a la transformación de la educación superior en un espacio comercial (p. 27).

Efectivamente, a decir de Nussbaum (2005), el sentido de la Universidad también está en la formación para la ciudadanía, pues en “nuestros campus educan a nuestros ciudadanos” (p. 39); del mismo que a través de las Humanidades, las artes y las ciencias sociales se “cultivan poderes de la imaginación que son esenciales para la construcción de la ciudadanía” (p. 121), pero, sobre todo, la Universidad es un lugar para la creación, la objetividad, la diversidad cultural y la educación democrática, donde la propuesta socrática, la argumentación, la duda, el debate y la reflexión son elementos indispensables.

En este escenario, Boaventura de Souza Santos (2010) plantea que una práctica social de conocimiento solo existe en la medida que es protagonizado y movilizado por el ser humano, actuando en un campo caracterizado por el conflicto. En este sentido, acogemos el desafío de regresar la mirada al proyecto educativo emancipador, que nos invita a desarrollar un pensamiento epistémico, bajo la mirada freireana, como forma de tomar una posición en este mundo. Significa abrazar principios éticos, recuperar el sentido de la lucha por una vida digna; repensar el ejercicio del Derecho a la Educación (desde el hacer una nueva educación), que parte del reconocimiento del sujeto con quien me encuentro, en un marco de igualdad, equidad y respeto en los diferentes ámbitos; como seres libres, pluralistas y responsables con la naturaleza. Es decir, una formación de una ciudadanía crítica, dialógica con amplios conocimientos del entorno cercano y lejano que nos orientan a la rehumanización del mundo.

En esta parte es importante señalar que la incorporación del enfoque de género como uno de los ejes transversales nos permite identificar y transformar las diferencias, y la construcción de modelos, provocando desigualdades, exclusiones e injusticias tanto en hombres como mujeres. Es menester que las actividades de formación e investigación promuevan un pensamiento crítico y reflexivo, y contribuyan a la generación de nuevas políticas públicas. Del mismo modo, la incorporación de un diálogo intercultural, entendido no solo como una propuesta educativa en la que prevalezcan el respeto y valoración de las diferencias étnicas, culturales, identitarias y sociales, sino que sea un espacio de fricciones abocado a transformar los imaginarios y órdenes sociales que impiden que los distintos contextos culturales, sus metas y particulares narrativas provoquen cambios verdaderos en nuestra sociedad.

Ahora bien, si recorremos la historia de la Universidad como institución educativa desde sus inicios hasta su consolidación en el siglo XIX, podemos comprender que las Humanidades han sido el eje de su configuración. No es casualidad, por citar dos ejemplos que, en la universidad alemana, particularmente, la filosofía haya tenido un papel central y, en la norteamericana, la formación literaria. Por esta razón, Nussbaum (2005), cuyos referentes teóricos son John Dewey (1915) y Rabindranath Tagore (1917), afirma que en los actuales momentos debemos provocar la construcción de un razonamiento sólido, a partir del examen crítico de cada uno de los seres, con base en sus historias, tradiciones, costumbres, memorias y diversidades, bajo los principios de respeto, comprensión e inclusión. El cultivo de las Humanidades nos permite, entre otras:

- 1) La capacidad de hacer un examen crítico de uno mismo, cuestionar toda forma de dogmatismo o imposición de creencias o conocimiento;
- 2) Que nos sintamos ciudadanos del mundo más allá de las fronteras o identificaciones localistas, étnicas, religiosas o de cualquier tipo; y,
- 3) La capacidad de situarnos en el plano de las otras personas (pp. 29-31).

En esta parte, es necesario preguntarnos: ¿Por qué en la actualidad se habla tanto de la necesidad del cultivo de las Humanidades, de forma particular, y sus relaciones con las ciencias sociales? Vale insistir: 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, donde se cultivan las capacidades utilitarias y prácticas, para generar renta (Nussbaum, 2012). Esta constituye una de las causas de la crisis mundial en materia de educación y del ser humano.

Horacio Cerutti (2014), por su parte, lamenta la escasa valoración que se da, a las Humanidades por parte de los nuevos actores políticos y administrativos en los centros de educación superior en América Latina, que miran al conocimiento científico y el utilitarismo tecnológico como las únicas alternativas para existir en el mercado laboral y académico, “dejando fuera las innumerables

dimensiones del quehacer humano” (p. 16), y nuestras capacidades y posibilidades de éxtasis. Afirma el filósofo argentino que toda institución que aspira a ser Universidad debe ante todo poseer un horizonte universalista, precisamente para “no dejar fuera las innumerables dimensiones del quehacer humano” (p. 16), sino fusionarlas en un todo; a partir de una visión intercultural, dialógica, “holística o totalizadora” (p. 17). Una visión transdisciplinaria, como una opción abierta hacia las ciencias (tanto físicas, como humanísticas y sociales, que en algún momento de la historia fueron desvinculadas unas de las otras), a fin de facilitar el descubrimiento de los aspectos que determinan el tránsito del conocimiento.

Bajo este presupuesto se presenta la ecología de saberes, que se enmarca y se define en las llamadas Epistemologías del Sur, que buscan el reconocimiento y la validación de criterios, conocimientos y experiencias que, históricamente, han sido relegados y renegados por la ciencia occidental. Es decir, aquellas que rompen con la idea de un conocimiento monocultural y de rigurosidad científica (Meneses et. al 2019). Lo monocultural visto como monopolio de las lógicas dominantes y abismales que entre sus formas se reconocen: el saber y el rigor científico, la producción de inexistencia. El primero (saber y rigor científico), se fundamenta en la validación del conocimiento científico y en la invalidación de otros conocimientos (populares, tradicionales, indígenas, campesinos, urbanos, locales); la segunda lógica, la producción de inexistencia se presenta en dos escalas (universal y global) las que invalidan lo particular, lo vernáculo y lo local (Ayestarán y Márquez, 2011).

Las nuevas epistemologías y las diferentes formas de saber u otros saberes se localizan en un escenario ambiguo, a decir de Boaventura de Sousa Santos (2010). Argumento que se sustenta en función del tiempo pues, a pesar del paso de los años, las nociones de diversidad sociocultural, epistemológica y la concepción de pluralidad (premises culturales construidas en su debido contexto temporal) han tenido un rol protagónico en la sociedad, no obstante, subsiste la creencia de que la ciencia es la única manera de validar el conocimiento (Curtoni 2008; Boaventura de Sousa Santos 2010).

Desde una perspectiva histórica, y de forma general, las ciencias sociales nacieron sobre un imaginario de dominación científica de Europa sobre el mundo; un lugar de enunciación de conocimientos y epistemologías que legitimaba el proceso de dominación (Salerno 2012), en donde debemos considerar que en “la ecología de saberes, buscar credibilidad para los conocimientos no científicos no conlleva desacreditar el conocimiento científico. Implica, más bien, utilizarlo en un contexto más amplio de diálogo con otros conocimientos. En las condiciones actuales, dicho uso del conocimiento científico es contrahegemónico” (Meneses, et. al, 2019, p. 231).

En este sentido, el pensamiento occidental y colonial afianzado en un sistema capitalista, promueve la centralidad del conocimiento científico y, a su vez, la validación por sectores específicos de la sociedad. Este conocimiento presenta limitaciones comprensivas y explicativas de diferentes realidades o pluralidades, ante lo cual se plantean los enfoques de la interculturalidad y lo poscolonial como alternativas a la ciencia moderna. Esta lógica se reflexiona y se desarrolla, primordialmente en el sur global, lo cual permite el reconocimiento, la existencia y la presencia de distintas formas de conocimiento y de saberes (pluralidad e interconocimiento) alternos a la ciencia (Meneses et. al 2019). En otras palabras, de un conocimiento contrahegemónico frente a lo occidental. Boaventura de Sousa Santos (2010) insiste:

Me refiero a conocimientos populares, laicos, plebeyos, campesinos o indígenas al otro lado de la línea. Desaparecen como conocimientos relevantes o commensurables porque se encuentran más allá de la verdad y de la falsedad. Es inimaginable aplicarles no solo la distinción científica verdadero/falso, sino también las verdades científicas inaveriguables de la filosofía y la teología que constituyen todos los conocimientos aceptables en este lado de la línea (p. 31).

La potenciación de la condición humana es posible cuando pasamos, del saber acerca de las cosas, y del dominio y manejo de estas, al saber acerca del propio ser y del modo cómo afrontar la vida. Entonces, se puede dar dirección y sentido a nuestra historia, establecer los vectores que permitan encontrar la finalidad, convicción, decisión y compromiso de nuestra existencia. Las Humanidades aportan el contexto en el cual se puede dar el crecimiento de todo estudiante universitario y se constituyen en una “herramienta para el profesional íntegro comprometido con una sociedad donde pueda actuar con espíritu crítico, analítico, argumentativo y propositivo y aportar a su transformación y restauración de la dignidad del ser humano” (Cifuentes, p. 105).

En definitiva, las Humanidades constituyen un eje transversal en la Universidad, tanto para el mundo técnico como el humanístico, como lo afirma Cifuentes Medina (2014), quien marca la necesidad de un punto de equilibrio entre el conocimiento técnico y las humanidades, las segundas ayudan a los estudiantes a discutir, pensar, razonar, a no conformarse. Según este autor, “El fin de las humanidades es dignificar lo humano y el de la educación formar seres integrales, siendo las humanidades las encargadas de articular y darle sentido social al conocimiento” (p. 104) en la era poshumanista, donde prevalece la cibernetica y las biotecnologías. Una oferta educativa que, además de proveer conocimientos y habilidades de pensamiento, genere conciencia, ideas y acciones para transformar la sociedad y construir un mundo mejor; asegurando que

todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible (Agenda 2030-ONU-Ecuador).

Esta es, pues, la tarea de *Pucara: recuperar las Humanidades en tiempos de crisis y orfandad*. Los diferentes ensayos que conforman este número trazan mapas por donde transita el ser humano, desde perspectivas metodológicas y teóricas actuales pero diferentes. Una invitación a leer y escribir, pero sobre todo a encontrarnos en nuestras esencialidades, y seguir soñando en un mundo más vivible y humano.

Referencias

- Appleby J., Hunt, L. y Jacob, M. (1999). *La verdad sobre la historia*. Andrés Bello.
- Arocena, R. y Sutz, J. (2016). *Universidades para el desarrollo*. Unesco.
- Astudillo, A. (2019). “Potenciación de la condición humana: tarea de las humanidades en la educación superior”, en *Pucara, revista de Humanidades de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de Cuenca*, 30, pp. 23-38. <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/pucara/article/view/2990/2392>
- Ayestarán, I.; Márquez-Fernández, Á. (2011). Pensamiento abismal y ecología de saberes ante la ecuación de la modernidad. En homenaje a la obra de Boaventura de Sousa Santos. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 16 (54), pp. 7-15 <https://www.redalyc.org/pdf/279/27920007002.pdf>
- Bauman, Z. (2005). *Vida líquida*. Paidós.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce y Universidad de la República.
- Carvajal, I. (1977). “A manera de presentación: ¿para qué PUCARA?, en *Pucara, revista de Humanidades de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de Cuenca*, 1, pp. 5-16. <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/pucara/issue/view/319/197>
- Cerutti-Guldberg, H. (2014). “Las humanidades en las academias latinoamericanas”, *Revista Nuevo Humanismo*. Vol. 2(1), pp. 11-22.
- Chomsky, N. (2023). “Noam Chomsky: La falsa promesa del ChatGPT”. *The New York Times Company* <https://www.nytimes.com/2023/03/08/opinion/noam-chomskychatgpt-ai.html>
- Cifuentes Medina, J. E. (2014) “El papel de las humanidades en la educación superior en el siglo XXI”. *Quaestiones Disputatae*, 15, julio-diciembre, 101-112.
- Curtoni, R.(2008). Acerca de las consecuencias sociales de la arqueología. Epistemología y política de la práctica. *Comechingonia* 11, 29-45. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/comechingonia/article/view/17867>
- Haber, A. (2016). Arqueología indisciplinada y decolonización del conocimiento. En Shepherd, Nick; Gnecco, Cristóbal; Haber, Alejandro; *Arqueología y decolonialidad*; Ediciones del Signo, pp. 123-166. <https://www.unicauba.edu.co/fchs/sites/default/files/SHEPHERD-GNECCO-HABER-ARQUEOLOG%C3%8DA%20Y%20DECOLONIALIDAD.pdf>
- Malo González, H. (1996). “La Universidad, sede de la razón”, en *Pensamiento universitario*. Corporación Editora Nacional.
- Meneses, M.P., Nunes, J. A., Añón, C. L., Bonet, A. A., y Gomes, N. L. (2019). Las ecologías de saberes. En Boaventura de Sousa Santos: *Construyendo las Epistemologías del Sur para un pensamiento alternativo de alternativas*, Volumen I (pp. 229-266). CLACSO. https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Antologia_Boaventura_Vol1.pdf
- Morin, E. (2008). *La mente bien ordenada. Los desafíos del pensamiento en el nuevo milenio*. Siglo XXI Editores.
- Nussbaum, M. (2001). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Paidós.
- Nussbaum, M. (2012). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores.
- Salerno, V. 2012. Pensar la arqueología desde el sur. En *Complutum*, 23 (2), pp. 191-203. https://www.researchgate.net/publication/274565640_Pensar_la_arqueologia_desde_el_Sur
- UNESCO (2015). “Objetivos de Desarrollo Sostenible. En *Agenda 2030*, Naciones Unidas-Ecuador. <https://ecuador.un.org/es/sdgs/4>



El tema de la justicia en “El gato negro” de Edgar Allan Poe. Una recomendación literaria para analizar casos jurídicos

*The subject of justice in “The black cat” from Edgar Allan Poe.
A recommendation to analyze law cases*

*O tema da justiça em “O gato preto” de Edgar Allan Poe. Uma
recomendação literária para analisar casos jurídicos*

- **Juan Pablo Jaime Nieto.** Seminario diocesano de Celaya (AEFI), México. Fil_ciencias@aeфи.edu.mx, llamamewinston@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-0498-9226>

Recibido: 15-07-2024 / **Aprobado:** 26-08-2024 / **Publicado:** 13-12-2024

Resumen

El presente trabajo propone un acercamiento entre los juristas, o practicantes del Derecho, y la literatura, esperando que, de esta manera, aumente la proyección de su trabajo por medio de una interacción humanista con las obras literarias como simulador de la realidad. Para ello se propone una lectura al cuento “El gato negro” de Edgar Allan Poe, debido a que aborda temas legales de actualidad como el feminicidio, el maltrato animal y la violencia intrafamiliar. La metodología a seguir será un análisis literario de la obra mencionada y una exposición monográfica referente a los temas del Derecho, la justicia, la literatura, y la relación entre estas.

Palabras clave: justicia, derecho, literatura, humanidades, Edgar Allan Poe.

Abstract

The present work proposes an approach between the jurists or law practitioners and the literature, waiting this way that they improve the projection of their work through a humanist interaction with literary works as reality simulators. For that we propose a reading of Edgar Allan Poe's tale “The black cat” that addresses legal issues presently important such as femicide, animal abuse and domestic violence. The followed methodology is a literary analysis of the aforementioned work and a monographic exposition to issues like justice, literature, law and their relationship.

Keywords: justice, laws, literature, human studies, Edgar Allan Poe.

Resumo

O presente trabalho propõe uma aproximação entre os praticantes do Direito e da literatura, esperando que, desta forma, aumente a projeção de seu trabalho através de uma interação humanística com as obras literárias como simulador da realidade. Para tanto, propõe-se uma leitura do conto “O Gato Preto”, de Edgar Allan Poe, visto que aborda questões jurídicas atuais como o feminicídio, o abuso de animais e a violência doméstica. A metodologia a seguir será uma análise literária da referida obra e uma exposição monográfica referente aos temas da justiça, da literatura, do direito e da relação entre estes.

Palavras chave: justicia, derecho, humanidades, literatura, Edgar Allan Poe.

Cómo citar: Jaime Nieto, J. . (2024). El tema de la justicia en “El gato negro” de Edgar Allan Poe. Una recomendación literaria para analizar casos jurídicos, *Pucara*, 35 (2), 17-28. <https://doi.org/10.18537/puc.35.02.02>

1. Introducción

En el texto *La objetividad de las proposiciones jurídicas*, Jorge Adame Goddard (Cáceres et al., 2005), dice que el derecho es la ciencia de lo justo posible o practicable. Esto quiere decir que el aparato jurídico, comprendido por leyes, instituciones y juristas, busca garantizar, en el ejercicio de la justicia, un camino civilizatorio adecuado para la vinculación social. Dicho aparato, funciona bajo las concordancias de lo que estimamos justo desde perspectivas muy amplias en la actualidad, abriendo su cuestión a otras disciplinas que buscan perfilar el tema desde sus enfoques teóricos.

La literatura, como forma de representación del mundo, es una disciplina en que los escritores han llevado a cabo propuestas que se inspiran en acciones o situaciones que encarnan una forma específica de justicia, sea filosófica, social, divina o legal. Con respecto de esta última abundan obras donde los personajes intervienen en relatos cuya reflexión apunta a aquello que es justo desde las normas y sus fundamentos; por este motivo, la presente propuesta busca detonar un acercamiento entre los practicantes del Derecho, o jurista, con la literatura, esperando que ese contacto eleve la

percepción humanista de su trabajo y enriquezca sus mejores expectativas profesionales. Para tal efecto, se propone la lectura de “El gato negro” de Edgar Allan Poe, dada la serie de temáticas que preocupan al Derecho actual desarrolladas ahí.

Para llevar a cabo esta labor, es necesario dar un repaso a las propuestas más contemporáneas en el concepto de justicia, sin dejar de lado una visión sobre lo que la literatura representa también, así como de su relación con el Derecho y el aparato jurídico. De esta manera, comenzaremos con una exposición monográfica sobre el concepto de justicia legal valiéndonos de autores como H. L. Hart, Agnes Heller o Rodolfo Vázquez. Posteriormente, se examinarán las formas en que la literatura y el Derecho se intercomunican en obras de diferente propensión, aprovechando los señalamientos realizados por académicos como Alison LaCroix, Richard McAdams, Martha Nussbaum, René González de la Vega y Thomas Morawetz. Finalmente, se realizará un análisis literario al texto recomendado, enfocándonos en los puntos específicos como el maltrato animal o el feminicidio, abordando, al mismo tiempo, el valor general de la obra de Poe, ya que se trata de uno de los escritores que con mejor olfato se apoyaron en la temática jurídica para desarrollar su trabajo. En las conclusiones se remarcarán las razones por las que el jurista puede mejorar humanísticamente su trabajo en el razonamiento de obras literarias inspiradas en el tema de la justicia, como son varios trabajos del gran escritor norteamericano.

2. Un repaso al tema de la justicia actual

La justicia es un tema que deviene ancestralmente de lo filosófico. Cuando se pregunta por la labor del filósofo, este puede contestar que su tarea no es la de construir puentes o desarrollar vacunas; en cambio, se encarga de proponer conceptos que configuran nuestras vidas como el de la justicia misma. En su caso, Platón, referente capital de la filosofía, dice en el libro IV de *La República* que la justicia es la virtud en la que cada uno hace lo que le corresponde (2002, 433

d), y el contexto en que lo menciona es el de la polis, el espacio civil donde este valor se hace presente de manera personal y colectiva.

Actualmente, la justicia se reflexiona en diferentes áreas del saber más allá de lo filosófico como la economía (Posner, 1981; Klein, 2007), la teología (Vitoria Cormenzana, 2013) o la sociología (Forsé, Parodi, 2004). Desde luego, dentro del Derecho, la justicia es uno de sus soportes donde sus interpretaciones y resultados fácticos han desarrollado un abanico amplio de teorías desplegadas en distintos caminos que hablan sobre su formulación. Basta con ver la clasificación guiada por el investigador Rodolfo Vázquez en su texto *Teorías contemporáneas de la justicia* (2019), donde habla de justicia como imparcialidad; como contrato, autopropiedad, mérito y eficiencia; como comunidad y vida buena; como disposición conservadora; como pluralidad cultural; como derechos, recursos, capacidades y ethos; como procedimiento democrático y deliberación, así como de justicia global. Es tan vasto el balance de sus expresiones que para fines de precisión jurídica quizá solo haga falta entender la reducción propuesta por Kelsen (2008) en su conocido texto sobre la temática, cuando dice que se trata de algo que aparece de cara a un conflicto:

Tal es el problema que surge cuando se plantean conflictos de intereses. Y solamente donde existen esos conflictos aparece la justicia como problema. Cuando no hay conflictos de intereses no hay tampoco necesidad de justicia. El conflicto de intereses aparece cuando un interés encuentra su satisfacción solo a costa de otro o, lo que es lo mismo, cuando entran en oposición dos valores y no es posible hacer efectivo ambos (p. 16).

Dentro de las diferentes concepciones de justicia podemos mencionar algunas como la económica, donde se hace hincapié en una mejor distribución de recursos traducida como maximización del bienestar social. Este planteamiento de justicia económica busca

que, aquello que en la conciencia llamamos justicia como valor a priori, se condense en un mundo materialmente compartido en satisfactores de las necesidades individuales y colectivas. Así lo expresa el ensayo *¿Qué es la justicia económica?*, de Carlos Javier Bugallo Salomón (2014): “Lo nuevo del concepto de justicia económica, lo repetimos, es considerar que tales reasignaciones de los recursos es un derecho de las personas qua seres humanos, sin otra calificación o intención” (p. 5).

En su caso, los sociólogos refieren a la justicia desde el reparto equitativo de los bienes sociales (sanidad, educación, seguridad) con un impacto efectivo en lo individual e institucional. De vuelta al campo del Derecho, la justicia se resume como aplicación correcta de una ley, entendiendo esta última, a la par del Montesquieu, como una relación, es decir, una correspondencia entre individuos de una sociedad que depende de un sinfín de observaciones actualizadas en las que la exactitud de su concepto ha llegado al punto de romper vínculos como los religiosos o morales. La lógica de la justicia jurídica contemporánea percibe lo justo como un propósito categórico que hace de las normas un recurso con el cual llevar a cabo perfectamente los procesos propios del quehacer judicial como una compensación, una pena o las prestaciones

La justicia distributiva tiene que ver típicamente con la asistencia social y los impuestos; mientras que la justicia como compensación o comutativa comprende tres situaciones básicas: la relación entre pena y culpa; entre daño y restitución, y entre prestación y contraprestación, es decir, tanto las relaciones contractuales como las extracontractuales (Vázquez, 2019, p. 6).

Esta es la razón por la que el tema sea tan amplio dentro del Derecho, ya que en su labor lo justo debe derivarse de lo que la norma dicta como apropiado, dejando de lado ideologías y filosofías que —a no ser la analítica—, son insatisfactorias para perfilar una visión de justicia fundada.

Rawls (2012), por ejemplo, en contraparte a su idea de justicia como imparcialidad, alude otras concepciones de esta como la utilitaria y la intuicionista, pertenecientes a lo que Vázquez (2019) clasifica como enfoques tradicionales. Por su parte, Agnes Heller (1987) habla en favor de una justicia formal que “por cuanto (a) su definición abarca las propiedades comunes de todos los tipos de justicia y, por consiguiente (b), no solo hace abstracción de todo el contenido normativo, criterios y procedimientos de justicia, sino también de los tipos ideales (finitos)” (p. 1), no sin dejar de aceptar que “el concepto formal de justicia supone un nivel de abstracción mucho mayor que el concepto de «justicia formal»” (Heller, 1987, p. 1). Para la causa jurídica de esta autora, rescatamos lo que ella misma señala en su texto como contenido normativo: criterios y procedimientos de justicia, que, de nuevo, ven en la justicia un propósito categórico que hace de las normas el recurso principal para llevar a cabo perfectamente los procesos indicados del quehacer judicial.

En su caso, un autor como el filósofo Herbert Lionel Hart, sostendría que el positivismo jurídico del siglo XX podría sostenerse con el desarrollo de una serie de proposiciones legales congruentes por sí mismas. No es difícil observar una influencia del empirismo lógico en su postura, donde la ciencia jurídica se trataría de un sistema racional fundado en una lógica normativa donde lo justo, como figura principal de su teleología, se alcanza derivando una serie de principios racionales encuadrados por lo que las mismas normas prescriben, lo que podemos observar en los puntos interpretativos que Vázquez realiza sobre la propuesta positivista de este pensador británico:

- a) La pretensión de que no existe conexión necesaria entre el derecho y la moral.
- b) La pretensión de que el análisis (o estudio del significado) de los conceptos jurídicos es algo que vale la pena hacer y algo que debe ser diferenciado de

las indagaciones históricas sobre las causas u orígenes de las normas, de las indagaciones sobre la relación entre el derecho y otros fenómenos sociales, y de la crítica o evaluación del derecho, ya sea en términos de moral, objetivos sociales u otros.

- c) La pretensión de que las leyes son órdenes de seres humanos (teoría imperativa de las normas).
- d) La pretensión de que un sistema jurídico es un “sistema lógicamente cerrado” en el que las decisiones jurídicas correctas pueden ser deducidas de normas jurídicas predeterminadas por medios lógicos, sin referencia a propósitos sociales, estándares morales o líneas de orientación.
- e) La pretensión de que los juicios morales no pueden ser establecidos o defendidos, como lo son los juicios de hecho, por argumentos, pruebas o demostraciones racionales (teorías no cognoscitivistas) (Vázquez, 2019, p. 8).

Tal es la naturaleza de lo justo en el positivismo jurídico, con una separación entre la moral y la justicia que ha marcado su actualidad, dado que las normas son entendidas en su marco como imperativos para la convivencia social, sustraídos de la lógica jurídica sostenida por sí misma, por lo que un lineamiento moral para la aplicación estas es innecesario.

No obstante, la metodología jurídica del siglo XX —y más cercana aun— se ha visto orientada por otros panoramas que han renovado la temática, tales como la escuela de Frankfurt, los critical legal studies en los Estados Unidos, la teoría crítica argentina, la sociología del Derecho, el ecologismo o el feminismo, posturas en las que se ha asumido que el Derecho y los sistemas jurídicos actuales poseen contradicciones, y que las normas predominantes en una constitución devienen de una serie de prejuicios ideológicos

o morales velados que desvirtúan el enfoque de problemas sociales más considerables como el de la justicia misma (Pérez Luño, 2007).

Pero, en síntesis, al respecto de una justicia proveniente del Derecho Positivista, podemos asumir que la fuerza de la ley tiene un doble papel dominante: obligar una conducta y sancionar las conductas ejercidas a contrario sensu de lo que establece, sin interpretaciones más que las del propio razonamiento jurídico para realizarlo. Supongamos que la ley a sanciona las acciones γ —dígase un robo—. Desde la lógica positivista, no hay razón suficiente para apelar a una consideración especial en v, como sujeto que lleva a cabo γ. Si no tiene recursos, si sufre menesteres materiales, si está desesperado. Cada una de estas condicionantes tiene un trasfondo moral, y si se apela a alguna de ellas para aplicar de manera “especial” la ley, tendríamos un caso ad misericordiam donde las leyes se adaptan a consideraciones particulares haciendo que la justicia pierda su integridad. Así pues, en el estado de la cuestión actual del positivismo jurídico planteado por Hart (2009), las leyes son proposiciones normativas cuyo contenido garantiza la eficiencia del Derecho. Esa eficiencia es lo que se entiende por justicia sin alteridades ni segundos nombres.

El código moral podría prohibir a los bárbaros atacar a los griegos, pero permitir que los griegos atacasen a los bárbaros. En tales casos se podría pensar que un bárbaro está moralmente obligado a indemnizar a un griego por los daños inferidos, pero que no tiene derecho a tal compensación. El orden moral sería aquí un orden de desigualdad, en el que la víctima y el transgresor serían tratados en forma diferente. Dentro de tal enfoque, por repulsivo que pueda resultar para nosotros, el derecho solo sería justo si reflejara estas diferencias y tratara en forma diversa los casos (p. 206).

Cerrando esta primera parte, queremos aclarar que la intención en este apartado no

es proponer un concepto de justicia, sino señalar las concepciones acotadas por autores prominentes en el ámbito jurídico actual. De ahí veremos la necesidad de ligar al jurista con una idea de justicia que si bien no tiene que ser personalizada o subjetiva, si pueda complementar la perspectiva general de lo justo, tomando en consideración las transiciones por las que ha evolucionado la percepción del tema, abriéndole una oportunidad a la literatura como espacio ficticio (como si...) o de simulación para acuñar una pedagogía sobre lo que la justicia representa en apoyo a lo que Vázquez (2019) señala en las siguientes líneas

Al jurista, en cuanto jurista, también le compete determinar el concepto de derecho y establecer y tomar posición frente a una concepción de la justicia. El filósofo del derecho debe asumir una posición justificatoria de las normas jurídicas, “punto de vista interno”, o del participante, para usar la terminología de Hart, que incorpore los principios de justicia de forma crítica para dar cuenta de los problemas contemporáneos a los que un jurista, en cuanto jurista, no puede y no debe renunciar (p. 12).

Frente a esta coyuntura retomemos una definición del Derecho como la de Jorge Adame Goddard, que nos dice que se trata de la ciencia de la solución justa, o, en todo caso, que se trata de “la ciencia de lo justo posible o practicable” (Cáceres et al., 2005, p. 8). Los juristas, en la medida que se dedican al Derecho como magistrados, legisladores, académicos o jurista, podrían ampliar su visión de lo justo y determinar una concepción más amplia de ello si ponen su mirada en lugares como la literatura, donde abundan casos ficticios pero significativos para elevar esa concepción, lo que abordaremos en el siguiente apartado.

3. Literatura y aparato judicial

Hablemos de la literatura, entendiéndola como un conjunto de movimientos que trata de darnos una representación del mundo a través

del ámbito de la palabra. Decimos esto porque la literatura suele reducirse a la figura de una creación u obra que corresponde con los así llamados géneros literarios como la narración, la lírica o el drama, ejecutados en alguna vía de los subgéneros como el cuento, la poesía, el teatro o la novela. Sin embargo, podemos encontrar una extensión didáctica, que actualmente cuenta como género, donde situamos artículos, ensayos, biografías o crónica, relacionados con otros ámbitos profesionales como las ciencias, el periodismo, la política, la religión, etc.

De manera práctica y generalizada, el término literatura engloba toda expresión discursiva que permita entender un aspecto del mundo, como un cuento o un tratado. El tema de la justicia, por ejemplo, tiene una literatura correspondiente como lo tiene la medicina aeroespacial, personificada, en ambos casos, por ensayos, artículos, códigos, compendios, etc., donde se depositan las expresiones discursivas de esas áreas. No obstante, el tema de la justicia está representado por narraciones como el cuento o la novela, donde se abordan ciertas temáticas recurrentes al quehacer judicial o al de la justicia en sí. Las Bodas de Fígaro, de Beaumarchais, La barraca, de Blasco Ibáñez, o Sonata a Kreutzer de Tolstoi, son ejemplos de la galaxia de obras de esta índole, muchas de ellas llevadas al cine, haciendo de esas historias un producto cultural recalado.

LaCroix, McAdams y Nussbaum (2017), por ejemplo, afirman que, en la intersección del Derecho y la literatura, existen tres aspectos que hacen de esta relación un ejercicio humanista: en primer lugar, se cuenta el proceso criminal y la política debido a que la justicia es una acción política relacionada con la forma en que los gobiernos protegen a los ciudadanos con acciones preventivas o reactivas, lo que se ha convertido en argumento de algunas obras literarias. La ciencia ficción, v.g., es un manantial de esta forma literaria como señala Richard Posner (2009) a través del término “sátiras”. En Un mundo feliz, de Huxley, y 1984, de Orwell, Posner habla al respecto de una realidad llena

de tecnologías y procedimientos que, sin operar actualmente, ponen en la mesa una serie de especulaciones temáticas que envuelven el trabajo de los juristas frente a posibles derechos para tales cuestiones (Posner, 2009).

En segundo lugar, tenemos el carácter psicológico de la literatura criminal, debido a que los personajes de las obras literarias desarrollan una tentativa que podría ser común a todos: atreverse a romper las reglas establecidas. “Todos luchamos con el impulso de hacer el mal”, proclaman los autores al respecto de este punto. Meursault, en *El extranjero*, es posiblemente uno de los ejemplos más conspicuos de este planteamiento, aunque existen otras obras del estilo como *The silence of the lambs*, de Thomas Harris o *El túnel*, de Ernesto Sábato, donde el retrato subjetivo del criminal es la piedra angular de sus relatos.

En tercer lugar, se encuentra la caracterización del juicio, el ritual dramatizado en que participan jueces, abogados, testigos y un jurado para llegar a la justicia. La imagen, alimentada por un sinfín de películas realizadas en diferentes latitudes, tampoco es una novedad si volvemos con Platón, ya que la Apología de Sócrates se despliega en esa misma ceremonia si nos acercamos a tal diálogo en la forma de un texto literario,

Desde el drama de la antigua Grecia a las modernas ficciones sobre detectives, la imaginación literaria se ha enfocado intensamente siempre en las causas y consecuencias políticas y psicológicas de los actos criminales, las diferencias reales o imaginarias entre venganza y justicia, así como la posibilidad de piedad, expiación y reconciliación para aquellos que actúan equivocada y criminalmente (LaCroix et al., 2017, p. xiv).

La relación entre la literatura y el Derecho es un tema revisado por varios autores académicos, especialmente porque entraña un ismo, una forma de ser como es la vida humana en función de las leyes. Las normas, aceptadas o

rechazadas, representan una temática a tratar desde diferentes perspectivas, incluyendo la literaria, como René González de la Vega señala: “Ese es el poder la literatura: el del silencioso y progresivo análisis de su entorno a través de su capacidad creadora” (Lariguet, 2016, p. 197), revelando que los tres aspectos mencionados por LaCroix, McAdams y Nussbaum son de importancia capital para un sector que puede orientar su perspectiva jurídica o legal en el entendimiento de una literatura del Derecho: “La literatura, así entendida, se puede constituir como un vehículo de crítica social, un repositorio de reflexiones que conciernen al ámbito de la razón pública, pero también, se puede considerar como fuente de conocimiento y reflexión jurídica en general” (Lariguet, 2016, p. 197).

El autor Thomas Morawetz (Patterson, 2010), señala otra consideración en la relación Derecho-literatura dividida de la siguiente manera: Derecho en la literatura; Derecho como literatura; Derecho de la literatura; y literatura y reformas legales. La primera de estas perspectivas tiene que ver con el canon de textos literarios inspirados en los diferentes problemas legales, el trabajo del jurista o el peso de las instituciones legales en la vida humana. La segunda perspectiva se centra en lo que el autor describe como un sistema de textos y un vehículo para la creación o acuerdo de significados legales. Esta perspectiva habla de la literatura como un dispositivo para la creación de textos legales. La tercera perspectiva tiene que ver con los derechos literarios, mismos que arrancan con el derecho a la libre expresión. Finalmente, Morawetz expresa uno de los puntos más interesantes en esta relación, ya que esa cuarta perspectiva distingue la influencia de la literatura popular en el desarrollo de leyes (Morawetz en Patterson, 2010). Esta influencia puede tener un impacto transversal en aquellos que se dedican al Derecho, sea cual sea su perfil (estudiante, juez, legislador, etc.), ya que, desde su sitio, cada uno de ellos puede utilizar la literatura como instrumento para una búsqueda de la solución justa en las hipótesis

literarias, haciendo de estas un apoyo elemental para expandir las posibilidades interpretativas de un problema debido a que se trata de una herramienta de la reflexión jurídica citada por González de la Vega.

La literatura, entonces, abre paso a una reconsideración del ejercicio jurídico, muy similar a lo que José Ramón Narváez dice sobre la hermenéutica del cine “Se trata de una hermenéutica multidimensional que aúna lo audiovisual y la contextualización de los casos y problemas... incita a imaginar y diseñar escenarios, y a plantear soluciones de manera prospectiva” (Abreu Abreu et al., 2022, p. 18), de tal suerte que parece primordial aprovechar esta relación entre Derecho y literatura para mejorar el papel del jurista frente a cualquiera de sus deberes y desarrollos jurídicos, ya que la literatura es, cuando menos, “un laboratorio de exploración moral, ética y jurídica, que debe ser tomada en cuenta dentro de nuestras deliberaciones y que enriquece el razonamiento práctico” (Lariguet, 2016, p. 205).

4. “El gato negro” y el tema de la justicia

Como uno de los escritores más valorados del siglo XIX, Edgar Allan Poe, legó un importante conjunto de obras que pasan por la poesía, el cuento, el periodismo, la novela y el ensayo. Nacido en Boston en 1809 y fallecido bajo lamentables condiciones de salud en Baltimore, cuarenta años después, hablar de este escritor va más allá de lo que alguna vez se consideró como un autor de misterio, suspense y terror, afirmaciones efectivas no obstante que también cultivó la farsa, la cosmología, el romance, la aventura y la crítica literaria. Actualmente se han abierto nuevos expedientes de estudio sobre su obra en los que podemos distinguir un interés e innovación por temáticas de mayor fondo. Esto ocurre en su cuento publicado en 1843, “El gato negro”, historia donde el alcoholismo sirve como base de una narrativa en la que se habla de crueldad animal, violencia familiar y feminicidio, cuestiones relacionadas, sin lugar a dudas, con muchos marcos jurídicos actuales en diferentes territorios.

La trama de este cuento, relatado de manera confesional, explica el apego de un hombre noble por su esposa y por los animales. Ambos viven en una casa junto con especímenes como “pájaros, peces de colores, un hermoso perro, conejos, un monito y un gato” (Poe, 2021, p. 8), este último destacado por su color negro y por el aprecio que le favorecía el personaje, incluso cuando fue arrastrado por “el demonio de la intemperancia”, un alcoholismo como el que Allan Poe padeció de manera personal, sin que esto suponga una historia autobiográfica del autor —al menos, no hay registro de que Poe haya violentado a su esposa, Virginia Eliza Clemm, salvo algunos escándalos de carácter íntimo—. Al respecto de la obra podemos decir que se trata de una de las mejores expresiones del naturalismo literario, dado que este se enfoca en describir las miserias y calamidades humanas bajo la confección de personajes desesperanzados o aciagos. Aun así, algunos elementos del cuento, especialmente los de tipo sobrenatural, alejarían la obra de esa corriente. De cualquier manera, nuestro interés en el cuento está relacionado con el tema de la justicia, crucial para la recomendación que buscamos extender aquí, y que se hace presente por esos medios sobrenaturales, punto en el que no nos detendremos por ahora.

¿Por qué se recomienda la lectura de este cuento para aquellos relacionados con el área del Derecho de manera particular? Precisamente por los temas abordados que, aunque no tienen un planteamiento pormenorizado en la narración, forman parte del esquema con que Allan Poe despliega la historia. El maltrato o crueldad animal, en su caso, sancionado en una veintena de países como Argentina, Brasil, Costa Rica, México, Alemania, Francia, Inglaterra, Nueva Zelanda, entre otros, es un elemento importante de la obra que sigue siendo uno de los problemas sociales más desatendidos en América latina, región en la que muchos países poseen leyes que no se aplican de manera eficiente

El objetivo de la investigación fue analizar del maltrato animal en América Latina,

dando a conocer las infracciones, penas, y multas para determinar su protección jurídica para evitar su impunidad. Con los grandes avances que hemos logrado como sociedad en varios aspectos aún vivimos en una cultura de violencia e irrespeto por la vida en todas sus formas, en especial en la de aquellos que no se pueden defender (Peñafiel et al, 2021, p. 229).

En “El gato negro”, Allan Poe, hace ya casi dos siglos, describe la perversión del protagonista en contra de sus propias mascotas, haciéndose palpable una vez que el personaje central ha sufrido las tribulaciones de su consumo de alcohol

Mis favoritos, claro está, sintieron igualmente el cambio de mi carácter. No sólo los descuidaba, sino que llegué a hacerles daño. Hacia Plutón, sin embargo, conservé suficiente consideración como para abstenerme de maltratarlo, cosa que hacía con los conejos, el mono y hasta el perro cuando, por casualidad o movidos por el afecto, se cruzaban en mi camino (2021, p. 8).

La sencilla descripción del abuso no deja de tener un inquietante impacto en la representación emocional del lector por cómo son llevados a cabo esos maltratos, abriendo un camino reflexivo sobre las motivaciones y conductas que el personaje principal manifiesta en la base de su situación. Existen otras obras en las que se abre un debate más extravagante sobre este tema. Tal es la novela publicada en 1896 por H.G. Wells, *La isla de Dr. Moreau*, donde la experimentación con animales y humanos, muestra diferentes márgenes sobre lo que implica el respeto y la ética en nuestra relación con estos seres, así como el de los fines de la experimentación guiada por una ciencia caprichosa que causa abusos en nombre del ‘descubrimiento’. La novela *La tejonera* (2016), de Cynan Jones, es otra obra que aboga, de manera específica, sobre los derechos de los animales silvestres en la campiña inglesa. Pero en la obra

de Poe, la violencia no termina con la trama de los animales, sino que, por la intemperancia del personaje, se extiende a la persona femenina, lo que en el cuento tiene una doble implicación, ya que no se trata solo de violencia en contra de una mujer (con el subsecuente feminicidio de la esposa), sino de lo que en muchos casos entendemos como violencia intrafamiliar o violencia doméstica: “Día a día me fui volviendo más melancólico, irritable e indiferente hacia los sentimientos ajenos. Llegué, incluso, a hablar descomedidamente a mi mujer y terminé por infingirle violencias personales” (Poe, 2021, p. 8) “(...) y mi pobre mujer, que de nada se quejaba, llegó a ser la habitual y paciente víctima de los repentinos y frecuentes arrebatos de ciega cólera a que me abandonaba” (Poe, 2021, p. 12).

Poe dota de tal frialdad al personaje frente a su esposa —no así, frente a sus mascotas—, que este explica con ingratidez el asesinato de su pareja devenido de otro de sus arrojos en contra de una mascota

Cierto día, para cumplir una tarea doméstica, me acompañó al sótano de la vieja casa donde nuestra pobreza nos obligaba a vivir. El gato me siguió mientras bajaba la empinada escalera y estuvo a punto de tirarme cabeza abajo, lo cual me exasperó hasta la locura. Alzando un hacha y olvidando en mi rabia los pueriles temores que hasta entonces habían detenido mi mano, descargué un golpe que hubiera matado instantáneamente al animal de haberlo alcanzado. Pero la mano de mi mujer detuvo su trayectoria. Entonces, llevado por su intervención a una rabia más que demoniaca, me zafé de su abrazo y le hundí el hacha en la cabeza. Sin un solo quejido, cayó muerta a mis pies (Poe, 2021, p. 12).

Este aspecto del maltrato a la mujer en la narrativa de Poe, abre un filo interesante, ya que las mujeres guardan un peso específico en la estética literaria del autor. Karen Weekes en su trabajo Poe's feminine ideal (citado en

Hayes, 2004), explica que las mujeres cumplen con una función narrativa de desenvolvimiento narrativo como depósito de una impronta artística sublime que se remarca en el duelo y la melancolía por la figura femenina dentro de sus obras: “nutrido él mismo por la muerte de mujeres jóvenes, el sentido del arte era para este una forma de luto, un regreso a su pasado y lo que había perdido como si tratara de corregirlo” (Hayes, 2004, p. 149).

Esas jóvenes mujeres que Poe vio morir fueron su madre, Eliza Poe; su madre adoptiva Fanny Allan; y su esposa Virginia Clemm, pero remarcando que no es de observarse un papel autobiográfico en su literatura, el cuentista echa mano de la muerte de doncellas para subrayar un patetismo que responsabiliza a la contraparte (personajes masculinos generalmente) de un aislamiento emocional que no gratifica sino que endeuda la condición subjetiva de ambos cuando tienen una relación que los une: “El rasgo más significativo de este ideal es, sin embargo, su rol como catalizador emocional de su compañero” (Hayes, 2004, p. 148). Fuera de la estructura narrativa, en función de lo que el lector percibe, Wekees señala que: “La mujer debe morir en orden de extender la experiencia del narrador, su espectador” (Hayes, 2004, p. 148).

Sin embargo, la muerte o asesinato de la esposa, cifrado legalmente como feminicidio, es una forma de daño que, en lo factual, y en nuestros días, es tipificada como un crimen especialmente grave, y un crimen no es otra cosa sino una acción o conducta antijurídica punible, abriendo, así, una reflexión sobre las motivaciones y el significado de esta acción en un marco literario que permite al lector jurista razonar por encima de la realidad judicial que en algún momento afrontará. Por desgracia la realidad supera la literatura, ya que, solamente en México, en el año 2023, los feminicidios, asesinato de una mujer por el hecho de ser mujer, fueron de 832 eventos (Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública, 2023). Aun así, en la hipótesis representada por la narración

literaria serviría de apoyo para concebir una aplicación de la justicia sobre las acciones penalizables del personaje, adecuándolas a un contexto específico en que se visualicen como problemas considerables para el ejercicio judicial dentro de un marco jurídico específico.

Al igual que otras obras literarias cuyo tema central o transversal es la justicia, “El gato negro” representa uno de esos laboratorios de exploración moral, ética y jurídica que enriquece el razonamiento señalado por González de la Vega, aunque, igualmente señalado por este académico, el aprovechamiento constante de las obras literarias se puede “constituir como un vehículo de crítica social, un repositorio de reflexiones que conciernen al ámbito de la razón pública, pero también, se puede considerar como fuente de conocimiento y reflexión jurídica en general” (Lariguet, 2016, p. 197), así que los lectores provenientes del área del Derecho, o de formación afines que busquen desarrollar el tema de la justicia en ámbitos diferentes al judicial, podrán no solamente entrar en una esfera donde el problema planteado pueda vislumbrarse o manejarse en la medida de una obra contemplativa, sino que podrán sustraer de la misma elementos concebidos en su rubro que serán de utilidad para el desarrollo de su labor en un momento dado, sin comprometer el elevado valor literario del cuento o el de las exigencias del razonamiento jurídico.

5. Conclusiones

Hemos comenzado este trabajo tratando de exponer una idea breve sobre la actualidad en el concepto de Justicia, lo que nos llevó a entenderla desde las precisiones jurídicas como una derivación de las normas planteadas en el Derecho para atender positivamente los conflictos sociales, aportando, así, la solución más equitativa posible para las partes involucradas en ese tipo de situaciones.

Por supuesto que, entender a la justicia desde la perspectiva del Derecho es adecuado, pero no el único camino, ya que el tema ha sido abordado en otras áreas del conocimiento como

la sociología, la economía, la filosofía y, por supuesto, la literatura, donde la interacción se consigna a través de diferentes ejercicios, algunos de ellos asociadas con el desarrollo discursivo o expresivo del aparato judicial mismo y, por ende, del Derecho como una ciencia o praxis. Los procesos destacados por Thomas Morawetz, por ejemplo, sobre esta interacción (Derecho en literatura; Derecho como literatura; Derecho de la literatura; y literatura y reformas legales), no son sino competencias por medio de las cuales la literatura del Derecho va tomando forma para destacar su trabajo como un sistema de textos que acompaña el acuerdo de los significados legales, aunque, por otro lado, también tenemos el canon de textos literarios inspirados en los problemas legales que irrumpen en la vida humana, creaciones literarias que se afirman en la poesía, el ensayo, la novela o el cuento.

Edgar Allan Poe es uno de los mejores exponentes de esa última categoría como creador de narraciones en las que el delito y el aparato jurídico conforman historias de importante reflexión y entretenimiento. Las historias protagonizadas por Auguste Dupin, los cierres policiacos de narraciones como “El corazón delator” y el mismo “El gato negro”, o el uso de una figura del aparato judicial como los tribunales y la condena en “El pozo y el péndulo”, son una muestra de la inspiración que este gran autor alcanzó en la visión de dichas problemáticas. Por esta razón, suponemos que el tema de la justicia tiene diferentes manifestaciones en su obra, algunas de ellas sesgadas, como en “El pozo y el péndulo”, precisamente, dado que los franceses rescatan a la víctima de la inquisición española: la luz vence a las sombras; o en “Los asesinatos de la Rue Morgue”, donde la pregunta final es ¿puede responsabilizarse a la naturaleza de un crimen?

Podemos ver que una parte de la literatura de Allan Poe está inspirada en el aparato jurídico, pero en su interior también se percibe una preocupación hacia problemas de otras justicias. De hecho, la causa de Allan Poe en “El gato negro”, se suma a la historia de los derechos

de los animales proveniente desde Empédocles, San Francisco de Asís, Jeremy Bentham, Lewis Gompertz, Gandhi, etc., pero, también, podría sumarse a la de una consideración actual del feminicidio como un delito especial , a pesar de las consideraciones estéticas en su literatura señalada por Wekees, sobre la muerte de las mujeres jóvenes, cuestión que podríamos debatir en otro trabajo.

En “El gato negro” tenemos una consideración interesante sobre el conjunto de acciones que describen las conductas reprochables y legalmente castigables que realiza el personaje central como el maltrato hacia los animales, la violencia intrafamiliar, las adicciones y el feminicidio. No obstante, y a pesar de que esta no es una de las obras donde el razonamiento o el aparato judicial predominen, hay bastante pedagogía jurídica a considerar dentro del cuento, abriendo oportunidades para una relación fructífera entre la literatura y los relacionados con la disciplina del Derecho que actualmente analizan estos problemas.

Las obras literarias no se agotan en lo literario, ni se cierran a acompañar otras voces que la utilicen para aumentar su horizontes y expresividad; por tanto, nuestra recomendación es que aquellos que se dedican al Derecho profesionalmente tengan un acercamiento a la literatura de contenido judicial como tema o inspiración, ya que esto ampliaría su perspectiva sobre las temáticas de la justicia y sus posibilidades, generando una visión humanística que compagine con las obligaciones del trabajo jurídico que le competen para determinar por sí mismo un concepto de derecho y de justicia.

Referencias

- Abreu y Abreu, J., y Narváez Hernández, J. (eds.). (2022). *Cine y justicia penal*. Tirant lo Blanch.
- Bugallo Salomón, C. J. (2014, julio). *¿Qué es la justicia económica?* espacio-publico.com. Chrome-extension//efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/ <https://espaciopublico.com/wpcontent/uploads/2014/07/1491-qu%C3%A9%20es%20la%20justicia%20econ%C3%A9tica.pdf>
- Cáceres, E., Flores, I., Saldaña, J., & Villanueva, E. (eds.). (2005). *Problemas contemporáneos de la filosofía del derecho*, UNAM.
- Dolin, K. (2007). *A critical introduction to law and literature*. Cambridge University Press.
- Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública. (4 de mayo 2024). *Incidencia delictiva del fuero federal* [Archivo PDF]. <https://www.gob.mx/sefsp/articulos/incidencia-delictiva-2023>
- Forse, M., Parodi, M. (2005). *The Priority of Justice: Elements for a Sociology of Moral Choices*. Peter Lang Publishing
- Hart, H. (2009). *El concepto de derecho*. Abeledo Perrot.
- Hayes, K. (ed.). (2004). *The Cambridge Companion to Edgar Allan Poe*. Cambridge University Press.
- Heller, A. (1987). *Beyond Justice*. Blackwell.
- Jones, C. (2014). *La tejonera*. Turner.
- Kelsen, H. (2008). *¿Qué es la justicia?*. Fontamara.
- LaCroix, A., McAdams, R., y Nussbaum, M. (eds.). (2017). *Fatal Fictions. Crime and Investigation in Law and Literature*. Oxford University Press.
- Lariguet, G. (ed.). (2016). *Metodología de la investigación jurídica*. Propuestas contemporáneas. Editorial Brujas.
- Ortega Peñafiel, S. A., Maldonado Cabrera, M. D., Bejarano Paz, L. G., y Freire Goyes, V.

- E. (2021). Infracciones, penas y multas por maltrato animal en América Latina. *Socialium*, 5(1), 226-241.
- Patterson, D. (ed.). (2010). *A Companion to Philosophy of Law and Legal Theory*. Blackwell Publishing.
- Pérez Luño, A. E. (2007). *Trayectorias contemporáneas de la filosofía y la teoría del derecho*. Tébar.
- Platón (2002). *La República*, Alianza Editorial.
- Poe, E. A. (2021). *Narraciones extraordinarias*. Selector.
- Posner, R. (1986). *Economic Analysis of Law*. Wolters Kluwer.
- Posner, R. (2009). *Law and Literature*. Harvard University Press Cambridge.
- Rawls, J. (2012). *Teoría de la justicia*. FCE.
- Vázquez, R. (2019). *Teorías contemporáneas de la justicia*. Instituto de Investigaciones Jurídicas.
- Vitoria Cormenzana, F. J. (2023). *Una teología arrodillada e indignada: al servicio de la fe y de la justicia*, Salterae.
- Wells. H. G. (2017). *La isla del Dr. Moreau*. Grupo Editorial Tomo.



Las representaciones del páramo y el conflicto indígena en dos cuentos de *Las voladoras* de Mónica Ojeda

*The representations of the paramo and the indigenous conflict
in two short stories of Monica Ojeda's Las voladoras*

*A representação do paramo e o conflito indígena em dois
narrativas do Las voladoras do Mónica Ojeda*

- **Fernando Montenegro.** Universidad de las Artes, Ecuador. mario.montenegro@uartes.edu.ec,
<https://orcid.org/0000-0002-5980-5570>

Recibido: 23-04-2024 / **Aprobado:** 02-07-2024 / **Publicado:** 13-12-2024

Resumen

El presente artículo considera un momento clave de la historia reciente del Ecuador, el ciclo de protestas de octubre del 2019, para comprender la crisis actual. Casi cinco años después de este acontecimiento resulta claro que la degradación de la democracia ecuatoriana ha tenido repercusiones que lo han llevado a convertirse en uno de los países más peligrosos del mundo. Esta degradación resulta imposible de entender sin el ciclo de protestas de 2019 donde se plantearon las tensiones no solo en su dimensión política y económica, sino simbólica, sobre todo, respecto a la cuestión indígena. Un libro relativamente reciente de la escritora guayaquileña Mónica Ojeda ofrece una oportunidad valiosa para revisar la naturaleza simbólica de estas tensiones a través de una lectura comparativa (o cruzada) con el libro publicado por Leonidas Iza en 2021 Estallido: La Rebelión de Octubre en Ecuador.

Palabras clave: Mónica Ojeda, literatura ecuatoriana, octubre 2019, Leonidas Iza, crítica de la economía política, teoría marxista de la dependencia.

Abstract

This article considers a key moment in Ecuadorian's recent history: the cycle of protests that took place in October 2019. These episodes of social protest are crucial to comprehend the current crisis in the Andean country. Almost five years after the events it remains clear that the degradation of Ecuadorian Democracy has had such a devastating effect that transformed this nation into one of the most dangerous in the world. This degradation is impossible to understand without taking into account the cycle of protests in 2019, which pointed out not only the political and economic dimensions of the conflict, but its symbolic nature, especially regarding the indigenous question. A relatively recent book of Ecuadorian writer Mónica Ojeda offers a valuable opportunity to reflect on the symbolic nature of this conflict through a comparative study with indigenous leader Leonidas Iza's book *Estallido: La Rebelión de Octubre en Ecuador*.

Keywords: Mónica Ojeda, ecuadorian literature, october 2019, Leonidas Iza, critique of political economy, marxist theory of dependency.

Resumo

O presente artigo considera um momento chave da história recente do Equador, o ciclo de protestos de outubro de 2019, para compreender a crise atual. Quase cinco anos após esse acontecimento, fica claro que a degradação da democracia equatoriana teve repercuções que a tornaram um dos países mais perigosos do mundo. Essa degradação é impossível de entender sem o ciclo de protestos de 2019, onde as tensões foram levantadas não apenas em sua dimensão política e econômica, mas, sobretudo, simbólica, em relação à questão indígena. Um livro relativamente recente da escritora guayaquileña Mónica Ojeda oferece uma oportunidade valiosa para revisar a natureza simbólica dessas tensões através de uma leitura comparativa (ou cruzada) com o livro publicado por Leonidas Iza em 2021, *Estallido: La Rebelión de Octubre en Ecuador*.

Palavras chave: Mónica Ojeda, literatura equatoriana, outubro de 2019, Leonidas Iza, crítica da economia política, teoria marxista da dependência.

Cómo citar: Montenegro, F. (2024). Las representaciones del páramo y el conflicto indígena en dos cuentos de *Las voladoras* de Mónica Ojeda, *Pucara*, 35 (2), 31-46. <https://doi.org/10.18537/puc.35.02.03>

1. Presentación del problema: el levantamiento de octubre de 2019 en el Ecuador y su recepción en el campo cultural

El 14 de junio del 2022, Leonidas Iza, presidente de la CONAIE, fue secuestrado por miembros de la Policía Nacional del Ecuador mientras lideró una movilización en la provincia de Cotopaxi. Días después de este hecho violento se reunió con Guillermo Lasso, entonces Presidente del Ecuador. Cuando terminó la negociación el equipo de seguridad de la presidencia buscaba impedir que Iza dialogue con la prensa local que, por su parte, aguardaba impacientemente los resultados de la reunión. Lo que se juega es el precio y el subsidio de los combustibles. En días posteriores, Iza informó sobre las propuestas extendidas al Presidente de la República. Explicó también que las demandas de la CONAIE (Iza las llama propuestas) exceden el precio de la gasolina que afecta especialmente a campesinos y pequeños productores de las zonas rurales del país.

En esa reunión, que no fue televisada en vivo, pese al pedido de la CONAIE, se plantearon seis propuestas: fijar el precio del combustible, de los productos agrícolas y mejorar la situación de agricultores en el sector productivo, aliviar el sistema financiero y la moratoria de créditos, reducir la producción petrolera y minera, retirar la política laboral y la Ley Creando Oportunidades y permitir la aplicación de derechos colectivos de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas.

Durante los meses que siguieron esta reunión hasta el decreto de muerte cruzada en mayo del 2023, Leonidas Iza había tenido varias apariciones en medios de comunicación donde insistía en las razones por las cuales demandaba que el entonces presidente derogase los artículos en los que se prescribe la eliminación de los subsidios para los combustibles. Lasso salió del poder sin atender esta demanda y, no solo eso, el precio de la gasolina siguió incrementándose, vía decreto, en la presidencia de Daniel Noboa que ocupa ese cargo desde octubre del 2023.

El recorte al subsidio de los combustibles fue el principal detonante de los episodios de octubre de 2019, este problema acarreó muertes en las calles y una crisis política que hoy solo se acentúa y agrava con el aumento de la pobreza extrema y una oleada de violencia sin precedentes en la historia ecuatoriana, síntoma inequívoco de abandono del estado a través de la imposición de una agenda de políticas neoliberales que se instauró a partir del gobierno de Lenin Moreno, continuó con el de Lasso y sigue vigente en el gobierno de Noboa. Si algo nos queda claro en este momento histórico es que la rebelión de octubre constituye un hecho sin el cual no se puede entender la situación política del Ecuador actual.

Resulta imposible comprender, por ejemplo, el ascenso de la extrema derecha, la agenda programática de resistencia en las izquierdas, sobre todo la representada por el presidente de la CONAIE, Leonidas Iza. Sin octubre de 2019 tampoco se puede entender, con claridad, cuál

es el espacio político que ocupa el correísmo (principal fuerza política en la Asamblea Nacional) que parece entrampado entre ambos polos y que jugó un papel ambiguo en los acontecimientos de 2019. Ambiguo porque, como claramente lo expresa el propio Leonidas Iza, el objetivo de la rebelión era, entre otros, denunciar y resistir al modelo desarrollista impulsado por el propio Correa en los diez años de su mandato. Oubiña (2021), lo explica de la siguiente manera:

A la vuelta de la historia, hoy resulta evidente que los tiempos y dinámicas electorales en su diseño y configuración burguesa tradicional (a los que se supeditaron prácticamente la totalidad de los gobiernos, así como no pocos partidos y organizaciones que se presumían de izquierda), no suelen ser compatibles con las transformaciones radicales requeridas por las fuerzas anticapitalistas (p. 23).

Las tensiones entre estas facciones de la política ecuatoriana fueron de tal intensidad que, cuando las izquierdas se vieron amenazadas por el ascenso de Lasso en 2021, se vieron así mismo incapacitadas de formular un frente político que impida su victoria, pues como sugiere Oubiña, en Estallido: La Rebelión de Octubre en Ecuador, la CONAIE percibe en el correísmo los mismos rasgos de la derecha. La consecuencia de esta tensión fue la victoria de Lasso y las derivaciones del triunfo electoral de la extrema derecha se observaron solo seis meses después de asumida la oficina presidencial con recortes en salud, educación, una grave conmoción social definida por el ascenso sin antecedentes de muertes violentas. Aun así, es importante aclarar, que las demandas populares encarnadas por la CONAIE no son en ningún sentido nuevas, sino que están representadas en la rebelión de octubre del 2019 como un episodio más en un largo proceso histórico que nos lleva hasta la década de los noventa.

Ahora bien, no es el interés de mi trabajo hacer una revisión de la rebelión de octubre en el

Ecuador y sus repercusiones a cinco años de los acontecimientos, sino más bien ofrecer una reflexión crítica a partir de mi campo, que es el literario, concretamente a partir de una lectura de *Las voladoras*. La justificación de este desvío nace de la necesidad de explorar el conflicto en el campo de lo simbólico, porque me parece que está relacionado con los modos de representación del mundo indígena que es un problema histórico del arte y la literatura ecuatoriana.

El libro de Ojeda ofrece una oportunidad de observar este conflicto en un momento histórico concreto y resulta sintomático de lo profundas que son las incomprendiciones mutuas entre los sectores racializados del país y la burguesía blanco-mestiza que es la que ostenta el dominio sobre el campo cultural ecuatoriano. Ojeda es, sin duda, una escritora de gran valor en el panorama literario local cuya obra, en mi opinión, plantea una crítica rabiosa contra el racismo estructural que subyace las relaciones sociales en el Ecuador, sin embargo, también reproduce un gesto de apropiación simbólica de lo indígena que resulta problemático, no por el gesto en sí mismo, que es, por otro lado, inevitable, sino por los efectos que tiene en nuestra comprensión del problema del mundo indígena. Este no es un problema exclusivo de Ojeda, por supuesto, sino de la naturaleza de un campo literario —no solo ecuatoriano, sino, me temo, latinoamericano— que en opinión de Antonio Cornejo Polar (2016) “lo que hace es ofrecer imágenes armónicas de lo que obviamente es desgajado y beligerante, proponiendo figuraciones que en el fondo sólo son pertinentes para quienes conviene imaginar nuestras sociedades como tercos y nada conflictivos espacios de convivencia” (p. 116).

En *Las voladoras* en ningún sentido se desatiende la conflictividad del mundo que retrata en su libro, sin embargo, desde mi punto de vista, esas representaciones de lo indígena fallan en dar cuenta de la dimensión económica y política que subyace a las tensiones simbólicas que trabaja con tanta lucidez y virtuosismo.

De allí la insistencia en volver una y otra vez a los planteamientos de Iza. Existe un riesgo en reducir el conflicto al estrato de lo simbólico o, dicho de otra manera, de purificar lo simbólico de las categorías económicas y políticas que lo rigen. La consistente mención al problema del precio de los productos agrícolas, en su compleja relación con los de la gasolina y en vínculo con la naturaleza extractivista y dependiente de la economía ecuatoriana, son a veces poco comprendidos, inclusive, por ciertos sectores de la izquierda, a quienes les conviene asimilar lo indígena como un problema que se disputa exclusivamente en el terreno de la identidad.

Las demandas históricas articuladas por la CONAIE rebasan, con creces, la lucha meramente simbólica por la reivindicación histórica de los pueblos indígenas. En otras palabras, la simpatía que ha causado entre los sectores intelectuales y —el que más compete a artículo— culturales del país está más relacionada con motivaciones de índole identitaria, que con una lucha por las condiciones económicas y, concretamente, con las condiciones laborales y de acumulación de los sectores representados por la CONAIE que no son exclusivamente campesinos, sino que incluyen también a los sectores populares y a la clase trabajadora.

La mirada infantilista e infantilizadora por parte de las izquierdas vinculadas a sectores académicos y artísticos, no nos deja entender las fuerzas que impulsan al movimiento histórico de octubre 2019 y junio 2021, el cual podría ser mejor entendido con el concepto de lucha de clases y de superexplotación del trabajo, que con las categorías provenientes de los estudios culturales que dominan, sobre todo, el campo literario y artístico en el Ecuador que es a partir del cual parte esta reflexión. La ausencia cada vez más preocupante del marxismo en el campo de las artes, pese a que hay una gran tradición marxista especialmente en los estudios literarios ecuatorianos, impide observar con suficiente destreza la complejidad del asunto.

Sin embargo, iniciaremos el análisis describiendo los modos de representación reciente que se observan en la obra de Ojeda, que resultan útiles para comprender esa “incomprensión”. La literatura no está exenta de esta discusión, al contrario: al pertenecer a eso que Marx llamó las superestructuras ideológicas, ofrece un panorama fértil para el análisis. Así lo define Jean Freville en el prólogo a los comentarios literarios de Marx y Engels:

La literatura como el arte, es, pues, una superestructura ideológica que se eleva sobre la base de condiciones económicas dadas, pero que tiene un desarrollo propio y sufre, a pesar de su autonomía relativas los efectos de otras superestructuras ideológicas —filosofía, ciencias, derecho, moral, religión, etc.—; a su vez, reacciona sobre la sociedad de la cual es expresión y contribuye a modificarla (Freville en Marx y Engels, 1940, p. 12).

Ahorabien, es necesario aclarar quelaperspectiva marxista con la que se está trabajando no está interesada en la representación directa de la realidad ni espera de una obra literaria que su temática sea concomitante con los problemas políticos y económicos de una sociedad dada (esto algo que hacía el realismo social), sino que lidia con el problema de la forma o, mejor dicho, con el contenido de la forma —que es, por definición, ideológico— como el mecanismo con el que la literatura metaboliza simbólicamente la realidad en tanto la confluencia de tres círculos concéntricos que incluyen, necesariamente, lo político, lo social y lo histórico . La literatura simboliza la realidad, pero lo hace intermediada (e intervenida) por esas determinaciones, con lo cual la interpretación de un texto literario debe considerar lo político “not as an auxiliary to other interpretive methods current today, but rather as the absolute horizon of all reading and all interpretation” (Jameson, 1983, p. 2).

Lo político, en el sentido sugerido por Marx, está determinado por la historia de la lucha de clases, es decir, por la historia ininterrumpida

del conflicto. En ese sentido, Jameson argumenta que “it is detecting the traces of that uninterrupted narrative, in restoring to the surface of the text the repressed and buried reality of this fundamental history, that the doctrine of a political unconscious finds its function and its necessity” (Jameson, 1983, p. 6). Con ello la tarea de la crítica literaria implica encontrar esas formas en que el inconsciente político se manifiesta en un plano diacrónico. La obra literaria, de este modo, no puede aparecer en su singularidad radical, sino siempre en relación con otras escrituras o textualidades que no necesariamente pertenecen a su campo. De allí que mi análisis de la obra de Ojeda tiene como horizonte el libro de Leonidas Iza, como un documento que pone de manifiesto no solamente las tensiones estructurales que subyacen el mundo que la autora pretende representar en su obra, sino también la carga ineludiblemente política de todo lenguaje.

2. Las voladoras de Mónica Ojeda: un síntoma contingente de la representación de lo indígena en el Ecuador

La producción literaria ecuatoriana se encuentra en una posición inédita. Un conjunto de escritoras ecuatorianas, encabezadas por Mónica Ojeda, han adquirido una nada desdeñable notoriedad en el mercado editorial internacional, especialmente en España. Ojeda, en particular, traducida ya a varias lenguas se ha convertido en una de las referentes más importantes de la literatura ecuatoriana contemporánea. Escritora guayaquileña, empezó su carrera de manera muy temprana y celebrada con sus novelas *La desfiguración Silva*, *Nefando*, *Mandíbula* y *Las voladoras*.

Resulta interesante —e ineludible— revisar el contexto histórico en el que apareció este libro antes de empezar con el análisis. *Las voladoras* fue presentada por primera vez en el Ecuador el 12 de octubre de ese año, en la Feria del Libro de Guayaquil. Fue realizada por la también escritora guayaquileña María Fernanda Ampuero, quien fuese en el año 2019, directora de la Feria

Internacional del Libro de Quito, dignidad a la que accedió durante el gobierno de Lenín Moreno. Este dato parece anecdótico, pero en ningún sentido lo es, puesto que Ampuero mostró claras muestras de apoyo a la entonces Ministra de Gobierno, María Paula Romo, durante la fuerte represión de la que fueron víctimas los manifestantes. Romo ha sido señalada como una de las principales responsables de la acción policial que resultó en el asesinato de más de una docena de ecuatorianos durante los hechos de octubre de 2019, al punto que fue destituida de su cargo por la Asamblea Nacional en noviembre de 2020. A continuación unas declaraciones de Ampuero relativas a esos acontecimientos:

En Ecuador tenemos una Ministra del Interior. La critican mucho. La llaman fascista. Pero a pesar de todo lo que se destruyó, no sacó tanques como si creo, perdón, que hubiera hecho un hombre. No cayó en esa cosa visceral de ‘los matamos ahorita’. Respiró y se lo pensó (Redacción Primicias, 24 de noviembre de 2020).

La presentación de ese libro ocurría exactamente un año después de los hechos de octubre 2019 —mientras Ampuero planificaba la FIL Quito de ese año— aunque esta fecha conmemorativa no recibió una sola mención de las panelistas. Esta omisión resulta curiosa, no solo por la icónica fecha para el mundo indígena, sino, precisamente, porque la propia Ojeda ha repetido en innumerables ocasiones que *Las voladoras* es un libro que se debe inscribir en el llamado gótico andino —término acuñado por el académico ecuatoriano Álvaro Alemán y estudiado por otros pares como Iván Rodrigo-Mendizábal— y “el imaginario indígena” es absolutamente central en estos relatos. En esa misma presentación, Ojeda describe al gótico andino de la siguiente manera: “Para mí el gótico andino está en los mitos, en la mitología andina, indígena, de las montañas, de la altura, de la simbología, en el paisaje, en el horror de las ciudades andinas, pero también de los páramos” (Sobrevolando el gótico andino: presentación de *Las voladoras*, 21’30).

La omisión de Ampuero y Ojeda durante el conversatorio puede parecer secundaria pero no lo es en ningún sentido. Un año antes, tras el anuncio de que varios colectivos sociales relacionados con la CONAIE llegarían a la ciudad de Guayaquil para sumarse a las protestas que ya habían producido un estallido social en Quito, la alcaldesa de la extrema derecha de la ciudad ordenó clausurar el puente de la Unidad Nacional que conecta a Guayaquil con el resto del país. Fueron también tristemente célebres las palabras del ex-alcalde de la ciudad y líder político de la derecha ecuatoriana, Jaime Nebot, quien, ante los anuncios de movilización en la ciudad portuaria exclamó: “Recomiéndales que se queden en el páramo”.

Quisiera conectar y diferenciar claramente estas declaraciones racistas de Nebot y a las acciones beligerantes que se desplegaron tras ellas, con otras de Mónica Ojeda a propósito de su libro *Las voladoras* y en relación con el espacio donde ocurren estos relatos tanto como una caracterización de lo “gótico andino”:

De hecho es algo que no está para nada estudiado, ni siquiera está asumido del todo. Lo escuché una vez a un académico en Ecuador que acuñó el término gótico andino, en un congreso literario, y luego un montón de gente empezó a hablar de eso, pero casi que en el habla cotidiana para aludir a cierto miedo ligado a un paisaje determinado. Y cuando me refiero a un paisaje determinado resulta evidente que estoy hablando del miedo y de volcanes y de páramos y de valles y de ciudades andinas, pero sobre todo estoy hablando de mitologías. Todo ese paisaje está, digamos, construido en torno a mitologías ancestrales indígenas, incaicas incluso, que perduran al día de hoy. En el mundo andino convive lo ancestral con el presente y con el futuro. Es lo que quise que se experimentara a través de la escritura. Todos los góticos –el del Sur, el inglés– hablan de los mismos terrores humanos pero tienen las particularidades

de las geografías. Quería investigar el miedo, y su relación con la geografía y la importancia simbólica y mitológica. Se dio esta versión mía, libérrima, de lo que es el gótico andino (Gascón, 2020, párr. 6).

Queda claro que, pese a sus enormes diferencias políticas, tanto para Ojeda como para Nebot la idea del páramo (como sinédoque de lo andino) tienen una referencia al mismo tiempo geográfica y simbólica. Ojeda ha insistido, efectivamente, que su interés en ello es de carácter exclusivamente simbólico y aunque es claro que no comparte la actitud racista de Nebot, sí parecen coincidir en ciertas definiciones del páramo y, en consecuencia, miran con cierta distancia respecto la cuestión indígena en el Ecuador, representada en ese momento histórico por los acontecimientos de octubre 2019. Esta incomprendión, insisto, resuena en un campo literario que se prohíbe observar la dimensión político económica del páramo y que busca sintetizarlo a su más elemental simbolismo. En ocasiones, para el campo cultural el páramo es un espacio imaginario abstraído de sus tensas relaciones políticas.

Esto último lo digo considerando también que Ojeda ha sido muy activa en casi todas sus intervenciones públicas, sobre todo cuando se manifiesta contra el racismo del que ella misma es víctima, pues reside en Madrid desde hace varios años y se describe a sí misma como una inmigrante. Aquí uno de sus varios tweets comentando el asunto el 18 de julio de 2021: “Estoy un poco cansada ya de que la gente niegue el racismo estructural porque, según ellos, eso no existe, sino la “aporofobia”. Otra forma más de invisibilizar que la pobreza está, no sé, RACIALIZADA” (Ojeda, 18 de julio de 2021 [Tweet]). Se traen a la discusión estos comentarios “extra-literarios” de la autora ecuatoriana, porque dan cuenta de su profunda conciencia sobre la violencia racista que determina las relaciones humanas en el mundo contemporáneo.

Las voladoras, fue publicada con tal impacto que fue declarada por el prestigioso suplemento literario Babelia, del diario *El País* de España, como uno de los cincuenta libros más importantes del año. Desde un punto de vista estético sin duda se trata de una colección de cuentos muy bien lograda, aunque ciertamente desigual, puesto que contiene relatos con distintas densidades narrativas y otros donde no se habla sobre el mundo indígena en absoluto. Un ejemplo de ello es “Caninos”, publicado previamente en la editorial Turbina y donde el mundo andino no aparece ni como telón de fondo. La autora guayaquileña logra reproducir algunas de sus temáticas conocidas como el terror y la violencia—especialmente, la violencia ejercida contra las mujeres—, a un escenario inusual en sus dos novelas anteriores: los andes ecuatorianos. El primer relato, “Las voladoras” es el que le da nombre al volumen y el que tiene la función, según lo ha mencionado Ojeda en varias entrevistas, de imponer una atmósfera y un tono en la colección. Sin embargo, en el presente análisis me voy a detener en solo dos relatos: “Soroche” y “El mundo de arriba y el mundo de abajo”.

“Soroche”

Soroche, en el Ecuador, es una palabra utilizada para referirse al mal producido por la exposición a la altura. Es un tema que afecta especialmente a las personas de la costa que viajan a la sierra y sufren una serie de síntomas que incluyen dolor de cabeza, mareo y un malestar generalizado. Uno de los personajes de Ojeda (2020) lo plantea de esta manera:

Lo llaman mal de aire, mal de altura, mal de montaña, mal de páramo, apunamiento, soroche, pero siempre que te da te quieren hacer mascar coca como si fueras una maldita alpaca, y a mí eso no me gusta. A mí eso me parece asqueroso. Una vez me dieron un té de coca y fue lo más repugnante que he probado en mi vida. Yo sé lo que es estar muy alto. ¿sabes? Yo he estado en La Paz, en Quito, en Cuzco. He

viajado mucho porque me gusta conocer sitios nuevos y culturas nuevas. Viajo, como mínimo, dos veces al año, y no a cualquier continente, sino a países donde el panorama es duro. No hago turismo chic, no señor. Yo me lanzo a la aventura y a veces eso tiene consecuencias (p. 23).

En lo que sigue se relata, desde la perspectiva de cuatro amigas, Viviana, Karina, Ana y Nicole, las vicisitudes que las turistas experimentan en este viaje. El fragmento citado pertenece a Viviana, pero en el resto del relato se leerán los testimonios de las otras tres amigas que, por cierto, pertenecen a la clase alta guayaquileña. Podrían ser parientes de Nebot. La figura central del relato, sin embargo, lo configura Ana. Ella es la razón por la cual las cuatro mujeres han decidido emprender este viaje de aventura hacia el páramo. Ana se ha divorciado recientemente, producto de un video pornográfico que ha empezado a circular y la ha expuesto no solo con su familia, sino con toda la sociedad guayaquileña de élite.

Ojeda (2020) es magistral en narrar este tipo de escenas. El video que circula, y que todas sus amigas han visto, contiene imágenes muy fuertes que incluyen penetración anal, sangre y excrementos. También se debe aclarar que la mujer en cuestión es una señora con obesidad mórbida y que, en general, se siente avergonzada por la desbordada circulación de ese material:

¿Que en qué estaba pensando mientras subíamos a la montaña, niño? Pensaba en mí misma abierta de piernas sobre la cama. En mis muslos gordos, arrugados, con mesetas y hundimientos de piel de naranja. En mis venas azules, rojas y verdes hincadas igual que lombrices de mar [...] En mi cuerpo de luchador de sumo, de elefante, de foca, agitándose nauseabundamente, ridículamente, repugnantemente. En cómo él coge la cámara y me enfoca el ano con hemorroides y me mete el dedo y sangro y suelto caca (p. 47).

Ahora bien, el clímax del relato ocurre cuando en medio de la caminata Ana, la mujer del video, se ha detenido sobre un par de piedras, se ha bajado los pantalones y se ha dispuesto a orinar en frente de sus amigas. Esto produce estupor en todas ellas y la picardía del cuento consiste en jugar con las percepciones que cada una de ellas tiene sobre esa imagen. Tengo particular interés por la mirada de una de ellas (Karina, la escritora):

No quería ver el cuerpo de Ana, esa es la verdad. Yo creo que ella lo sabía y nos estaba poniendo a prueba. Todas fallamos, por supuesto. ¿Me das una calada? Gracias, querido. El sendero estaba limpio, durante el ascenso no nos encontramos ni una sola alma salvo en esos breves segundos en los que vi a un indio a lo lejos, más arriba, mirándonos con un poncho rojo y un bastón de madera. Te lo cuento ahora porque cuando Ana salió corriendo el indio también lo hizo y fue como si los dos fueran la misma persona, solo que en distintos sectores de la montaña. Te parecerá una locura, pero casi juraría que vi al indio correr de espaldas. Se me heló la sangre. Todo esto lo vi al final, por supuesto, y ya no pude hacer nada. Tal vez fue el soroche [...], pero como le di la espalda solo vi el final, cuando Ana y el indio se lanzaron. ¿Un cóndor? ¿Quién te dijo eso querido? (Ojeda, 2020, p. 38).

Hay varios elementos de este fragmento que resultan fascinantes. En primer lugar, el hecho de que este paisaje sea narrado por Karina, la escritora del grupo. En el relato se nos hace saber que es ella quien tiene la idea del viaje, aunque hubiera preferido otro destino, “una ciudad moderna”, por ejemplo. Se revela también que Karina es una escritora de ciudad, como la propia Ojeda, aunque basta leer unas pocas líneas del relato para comprender que Ojeda propone una parodia y que muy probablemente se parece a aquellas colegas que conforman ciertos grupos literarios de élite en la ciudad de Guayaquil. A través de esta caricatura, Ojeda

toma distancia de estas propuestas políticas y literarias, tal como lo hizo en su última novela *Mandíbula*, donde critica a la más recalcitrante sociedad conservadora de la ciudad portuaria. Karina tiene una visión fantasmagórica del páramo y solo puede entender al indio como un símbolo, en el fondo, ilegible.

Este es el segundo elemento que se rescata: la relación entre el páramo y el indio. Resulta llamativo que durante el ascenso al páramo andino las mujeres no se encuentren con un indio en su camino. Se trata de un páramo vacío, en el cual los indios parecen siempre estar borrados del paisaje, excepto cuando aparece la oportunidad de la metáfora. Esto es sin duda algo inverosímil en un viaje hacia los Andes ecuatorianos. Más allá del problema de verosimilitud, que puede ser anecdótico, resulta decidora la forma tan esquiva en la que el indio ha sido puesto en escena, solo hacia el final del relato. En primer lugar, su aparición es más o menos sombría, pues lo hace de manera difusa y espacialmente distante (se dice que está allí arriba, entre la niebla) y, en segundo lugar, aparece equiparado o, incluso, fundido con Ana, la mujer gorda que está orinando. Cuando Ana sale corriendo y se avienta hacia el precipicio, ya en el remate del relato, aparece de la nada la figura de un cóndor que es caracterizado como un ave monstruosa, aunque magnífica. El cóndor —ya lo sabrán los lectores de Dávila Andrade— es inequívoca representación mítica de lo andino y, en este cuento, también de lo indígena como si fueran uno y el mismo.

Ojeda busca producir un efecto y no cabe perder de vista que se trata de un relato de ficción, sin embargo, los elementos utilizados para crear ese efecto nos dan mucho que pensar sobre el modo en que están representados el páramo y el indio en el imaginario de la escritora ecuatoriana. No parece menor, así mismo, el valor simbólico que se produce con la imagen de Ana orinando sobre unas piedras. La imagen escatológica del personaje de Ojeda hace pensar que hay una resistencia para relacionarse con la complejidad que esconde el páramo andino y, sobre todo,

con sus habitantes indígenas. Contrario a sus personajes, la escritora ecuatoriana sí se propone indagar en los profundos desfiladeros de la mitología andina, como lo prueba en sus otros relatos, aunque lo hace de un modo que quizá convenga llamar turístico y, en ese sentido, su aproximación al páramo no es fundamentalmente distinta a lo que observamos en los personajes de “Soroche” que, al fin y al cabo, van al páramo de vacaciones. ¿Es por eso que el indio no termina por aparecer en todo el libro? ¿Es por eso que el indio no asoma como sujeto sentimental y, mucho menos, hace parte de la economía social que está en juego en el relato? ¿Por eso se convierte en cóndor, es decir, en símbolo?

“El mundo de arriba y el mundo de abajo”

En mi criterio, este es el cuento mejor logrado de la colección, por su complejidad narrativa y la tensión emocional que está impresa en cada escena, mientras perseguimos a un padre que busca resucitar a su hija. El cuento hace una clara referencia a la novela inacabada de José María Arguedas *El zorro de arriba y el zorro de abajo*, que no es asunto menor puesto que se trata de una obra que, precisamente, pone en conflicto la cultura quechua de los Andes peruanos con las apropiaciones blanco-mestizas de ese imaginario. Un estudio más profundo sobre las críticas que plantearía Arguedas sobre el trabajo de Ojeda queda pendiente para un futuro trabajo. Por ahora, basta señalar la referencia al peruano, aunque sea para decir que, pese a la plasticidad del cuento de Ojeda, resulta difícil, nuevamente, encontrar una imagen clara del indígena.

Vale destacar, por otra parte, la riqueza poética que tensiona este relato. El relato está contado en doce fragmentos titulados “Piedra I”, “Piedra II”, etcétera, a través de un narrador en primera persona que está en una especie de trance alucinatorio y poético en el cual se refiere a sí mismo en los siguientes términos: “Escribo: aprenderá a caminar y a hablar como antes. Soy el padre y el chamán. Soplo adentro de su

boca. La insufló de vida agreste. Le enseñaré a ponerse los zapatos. Le enseñaré a darle gracias a la hierba” (Ojeda, 2020, p. 115).

El dolor de esta muerte lo lleva a intentar una suerte de resurrección, aunque de una manera particular: usando el cuerpo de su mujer. La idea es que el narrador-protagonista pueda transmigrar el alma de Gabriela al cuerpo muerto de su esposa: “Así lo hice porque ese era el deseo de mi mujer y el mío propios” (Ojeda, 2020, p. 101). Lo que observamos después es el tránsito de este hombre hacia las más altas montañas de los Andes ecuatorianos donde intuye que logrará devolver —allí y no en otra parte— la vida a su hija. El páramo, otra vez, como mito-poema.

Vale destacar, entonces, algunos elementos. Por los primeros indicios que nos ofrece el relato, podemos inferir que el narrador-protagonista y su familia, son mestizos. No solo el nombre de Gabriela parece así sugerirlo (aunque, claro, no es nada extraño que los indígenas utilicen nombres castellanos para bautizar a sus hijos), sino también en la escena que se lee en el siguiente pasaje:

Los pájaros cantaron en su alto vuelo. Los indios lo gritaron con sus miradas cenagosas: Invasores. Terratenientes que juegan a la andinidad. [...]. «Esos salvajes le echaron un mal de ojo a nuestra guagua», dijo mi mujer mordiéndose las rodillas. [...]. A lo lejos, los indios del pueblo miraron con desconfianza nuestra casa (Ojeda, 2020, p. 102).

Contrario a “Soroche” en este cuento aparece un verdadero conflicto entre los personajes blanco-mestizos y los personajes indígenas. Más adelante sabemos que los indios del pueblo, “salieron de sus chozas para rodear nuestro terreno. Invasores nos llamaron. Terratenientes que juegan a la andinidad” (Ojeda, 2020, p. 104). En otras palabras, lo que vemos transcurrir en el trasfondo de este relato es un problema de tierras, si bien el interés central del cuento es

dar cuenta de la experiencia mística que sigue el viaje del hombre hacia la cumbre de algún volcán nevado de los Andes.

No es menor establecer aquí un punto de tensión: la comunidad organizada y en resistencia contra la familia tipo burguesa blanco-mestiza que ha invadido un terreno. Este conflicto, sin embargo, queda eclipsado por el viaje místico hacia la cumbre, donde, sin embargo, van a aparecer nuevamente varios indios, aunque siempre como parte del paisaje telúrico de los altos Andes, por momentos, parece un libro del fotógrafo Jorge Anhalzer.

Es cierto que en el camino una mujer india le ofrece ayuda —son las hojas de coca que una de las mujeres del anterior cuento despreciaba—: “«Para usted y su guagua», me dice, pero yo sigo escribiendo sobre las piedras» (Ojeda, 2020, p. 114); Resulta claro que de este fragmento podemos concluir que, nuevamente, el encuentro con el indio queda reducido a una representación difusa donde lo que importa es “seguir escribiendo”. No hay duda de que el tránsito del protagonista, además, está determinado por cierta aproximación turística del mundo andino que queda sugerido en dos de los fragmentos (el IX y el XI) titulados “Primer refugio” y “Segundo refugio”, nombres que se utilizan para designar las posadas destinadas para los turistas que visitan volcanes como el Cotopaxi o el Cayambe.

Aunque el cuento ofrece, muy al estilo de Mónica Ojeda, detalles terroríficos, como el hallazgo de un panel de huesos que claramente son los rastros de otras niñas presumiblemente asesinadas por los indios, es importante volver sobre la tensión señalada anteriormente para ensayar una interpretación de este relato. El relato de Ojeda no está interesado darle sentido al conflicto presentado con los indios, aunque es cierto que lo sugiere con varios destellos que forman, sin embargo, parte del paisaje de fondo del relato. En su lugar, estiliza un viaje místico que podría ser calificado como un intento de reconstitución de la familia tradicional, a

través de la resurrección de la niña muerta en el cuerpo de la madre. Evidentemente, el incesto (tema, por cierto, importante en la obra de Ojeda), ofrece otra vía analítica, aunque en una clave psicoanalítica que contiene, sin duda, una crítica de la familia burguesa blanco-mestiza, como lo ha hecho en varias de sus obras.

En definitiva, la obra de Ojeda nos permite diagnosticar un síntoma de los modos de representación de lo indígena en estos momentos tan complejos para el país. Al revisar estos relatos, y dada la importancia que ha tenido la escritora guayaquileña no quedan dudas de que allí se puede observar qué tipo de relatos se construyen desde el campo literario sobre el mundo indígena en la actualidad. Octubre de 2019 no ha tenido cabida en esta obra ni en otras literarias contemporáneas y, a decir, verdad, no es un asunto que les interese a los escritores de la generación de Ojeda, con el caso excepcional de Natalia García Freire, aunque su novela, *Nuestra piel muerta* (2019), también se ha leído, en la clave del gótico andino.

Se presenta una reflexión sobre las demandas históricas del levantamiento de octubre de 2019 que se han continuado en 2021, en especial sobre Leonidas Iza que, quizás, aparece en el relato de Ojeda, “Soroche”, como ese distante indio “de poncho rojo” probablemente como resultado de una alucinación o una distancia insondable respecto de la cuestión andina. Esta problemática, no se resuelve en el campo de lo simbólico, sino en otro terreno de disputa: el campo de lo político. La escritora guayaquileña produce una percepción del mundo andino que, si bien es cierto, es emocionante y respetuosa a la vez, no está interesada en observar la densidad política que atraviesan estos problemas de representación. Para Ojeda, como para una parte del sector cultural ecuatoriano, la cuestión indígena no deja de ser un problema de “identidad” y, en algún sentido, “mitológico”, es decir, meramente simbólico. En contraste, Iza plantea un cambio en los términos de esta conversación y ofrece una mirada que conviene observar desde la crítica de la economía política,

pues allí se encuentra la clave del momento político que vive el Ecuador contemporáneo, como lo plantea en sus reflexiones sobre la rebelión de octubre tanto como en sus apariciones públicas de los últimos años.

3. Leonidas Iza y su mirada desde la crítica de la economía política como contrapunto al discurso indetintarista del indigenado

El primer fragmento que se lee en Estallido: la rebelión de octubre en el Ecuador asegura

Once días de lucha atravesaron, como una lanza la historia ecuatoriana en octubre de 2019. Se hermanaron las batallas libradas por los pueblos en otros puntos de Latinoamérica y el Caribe, durante el turbulento período de crisis civilizatoria. Sus múltiples contradicciones emergieron en las *luchas contra el capital*, y fueron sostenidas por la clase obrera, los campesinos e indígenas, la juventud y las mujeres, en distintos lugares del mundo (Iza et al., 2021, p. 39; las cursivas son propias).

Como vemos, el comienzo del libro coloca como el corazón de su relato “la lucha contra el capital” y no, como podría esperarse, la reivindicación de los pueblos indígenas, tal como podría preverse viendo de Leonidas Iza. Posteriormente, detalla el sentido y la especificidad de esa lucha:

En el cauce de Octubre confluyeron — como arroyos que se forman y brotan en los páramos, las selvas, los llanos y las ciudades— distintas luchas, frente a las diversas formas de acumulación capitalista. Se maceraron, a través de los años, energía e indignación, derivadas de la precarización de las condiciones laborales, el despojo de territorios y los efectos colaterales del extractivismo; sumados a la feminización y racialización de la explotación. La contradicción irresoluble del capital frente al trabajo, la naturaleza, las mujeres, etc., es el origen

del deterioro de la existencia humana y la Pachamama. De ahí que la Rebelión haya abarcado, con tanta intensidad, a sectores tan diversos (Iza et al., 2021, p. 39).

Con lo sugerido anteriormente no se busca afirmar que la cuestión indígena haya sido sacada de la ecuación. Al contrario, ciertos conceptos o categorías provenientes de la cultura kichwa han sido utilizados para comprender la crisis civilizatoria actual. El concepto de Pachamama es, por supuesto, el que más destaca. Sin embargo, resulta más relevante cierta dimensión nacional y, aun, global que late en este discurso.

En primer lugar, y volviendo al asunto del páramo, vale señalar la metáfora utilizada por Iza para caracterizar el sentido plural que adquirieron los eventos de octubre de 2019. Allí no se utiliza simplemente la imagen del páramo, sino otras que completan, por así decirlo, el panorama paisajístico del Ecuador, lo que contrasta drásticamente con la imagen procurada por los cuentos de Ojeda. Esto no es menor, porque además esta metáfora proteica sugiere una convergencia inevitable entre diversos sectores del Ecuador en un sentido histórico más preciso y de dimensión nacional (no regional). En el discurso de Iza aparece una continental y global cuando se habla de otras luchas que se emprendieron en distintos lugares de América Latina y el mundo alrededor de esas fechas. Esta dimensión global, nos hace entender de manera mucho más clara que la lucha de octubre de 2019 no se reduce a un problema coyuntural de la política ecuatoriana y de la subrepresentación del imaginario indígena, sino de un problema estructural del sistema capitalista: “Las causas de la Rebelión de Octubre no fueron coyunturales: son estructurales. No fue un problema particular: es una crisis integral, civilizatoria, sistémica” (Iza et al., 2021, p. 53).

¿Cómo aparece esa crisis en las demandas de la CONAIE? Como se ha planteado al principio, los acontecimientos de octubre de 2019 se agudizaron a causa del decreto N° 883

emitido por Lenin Moreno. Allí se establecía principalmente la eliminación del subsidio a los combustibles. Ecuador mantiene una relación históricamente tensa con este subsidio, pues en varias ocasiones ha sido motivo de levantamientos populares similares al de 2019. Adicionalmente, el decreto 883 materializaba un programa de ajuste acordado entre el gobierno de Moreno y el FMI a cambio de un desembolso de alrededor de 4 mil millones de dólares, que solo significaban un peldaño más en un agresivo proceso de endeudamiento avanzado por ese gobierno.

Ahora bien, desde 2015 la economía del Ecuador atravesaba una crisis producida por dos fenómenos fundamentalmente: el descenso en los precios internacionales del petróleo y el terremoto que sacudió Manabí en abril de 2016. El entonces presidente del Ecuador, Rafael Correa, calificó a esta serie de eventos como “la tormenta perfecta”. Lo cierto es que la economía del Ecuador decreció durante los años 2015 y 2016 y aunque se pudo apreciar una leve recuperación en el año 2017, el gobierno de Lenin Moreno, encontró los modos de dar continuidad a la agenda del FMI y de las élites ecuatorianas, sobre todo las bancarias y las relacionadas con los grandes medios de comunicación.

El panorama en los dos primeros años de Moreno se fue rápidamente degradando y el descontento popular arrecia especialmente pasado el segundo año de su gobierno. Al inicio de su mandato los índices de aprobación de Moreno rebasaban el 70%, según varias encuestadoras, mientras que en octubre de 2019 esos mismos números estaban por debajo del 15%. ¿Qué había ocurrido? ¿Cómo un presidente que, a pesar de apenas haber ganado las elecciones y una consulta popular gozaba de tan poco apoyo entre los ecuatorianos? La respuesta más sencilla —pero no necesariamente la de mayor interés— tiene que ver con los entramados políticos que tuvieron lugar tanto en Carondelet como en la Asamblea Nacional. El gobierno de Moreno dio un marcado giro hacia la derecha y se alió con

los otrora enemigos de la Revolución Ciudadana liderada por Rafael Correa. Este giro estuvo, ciertamente, concertado por distintos grupos de poder que incluyó la ya mencionada banca y los medios de comunicación que lograron instalar —al igual que en Brasil y en Argentina— una narrativa sobre la corrupción del gobierno progresista de Correa, que rápidamente tuvo un correlato en los principales órganos de control del país, como la Fiscalía General y la Contraloría. Resultado de aquello fue la destitución y encarcelamiento del entonces vicepresidente Jorge Glas, que empezaba su segundo período en ese cargo.

Como se argumentó anteriormente, sin embargo, estas son solo las razones coyunturales expuestas por la CONAIE. En su diagnóstico de la situación, Leonidas Iza expone cuatro condiciones que provocaron el estallido octubrino.

En primer lugar se refiere a “la precarización de las condiciones de existencia de la mayoría de la población” (Iza et al., 2020, p. 54) a causa de la naturaleza extractivista de la economía ecuatoriana, que la ha hecho cada vez más dependiente de los precios internacionales del petróleo y que ha “obligado” a los distintos gobiernos a dar un giro hacia una “intervención estatal desreguladora”, que desemboca en un retroceso de derechos laborales adquiridos históricamente. Vale aclarar que esta dependencia del modelo extractivista dependiente no es una característica del gobierno neoliberal de Moreno, sino también del gobierno progresista de Correa. En otras palabras, la Revolución Ciudadana no consiguió revertir las condiciones de dependencia que han determinado históricamente la economía del país andino (esto se desarrollará con atención más adelante).

En segundo lugar, Iza se refiere a la pérdida de confianza en las instituciones del estado profundizado, acaso, por el rol cada vez más decisivo de los medios de comunicación. Aunque es cierto que el correísmo logró mantenerse en

el poder, tanto en la presidencia de la república como en la Asamblea Nacional, es cierto también que fue blanco de varios intentos de desestabilización, sobre todo protagonizada por ciertos sectores de poder fácticos y protofascistas que no veían con buenos ojos ciertas políticas redistributivas avanzadas durante esos años. Un ejemplo de aquello fue la rebelión policial del 30 de septiembre de 2010 o bien las numerosas marchas lideradas por líderes de extrema derecha, como Jaime Nebot, en nombre, por ejemplo, de la libertad de expresión. La propia CONAIE mantuvo una muy tensa relación con el correísmo, por ejemplo en el llamado “caso Dayuma” de 2007, la actual presidenta de la Asamblea Nacional, Guadalupe Llori, fue detenida por protestar contra una petrolera. En suma, pese a la aparente estabilidad política propiciada por la alta popularidad del correísmo, estos eventos representan más una continuidad que una ruptura respecto a la histórica fragilidad institucional y democrática del país andino. Solo así podemos entender que al gobierno de Moreno le hayan bastado apenas seis meses de gobierno para desmontar buena parte del aparato burocrático construido por la Revolución Ciudadana.

En tercer lugar, Iza hace referencia a la escalada de la conflictividad en varios sectores del país. Este punto es relevante, pues, como se dijo anteriormente, el levantamiento de octubre aglutina no solamente las demandas e inconformidad de los sectores asociados a la CONAIE, sino a otros sectores como sindicatos de trabajadores, colectivos feministas, colectivas ecologistas, estudiantes y otras minorías raciales del Ecuador representadas en los grupos montubios y afroecuatorianos. También vale considerar como un factor de la crisis otros dos elementos. Primero, la crisis migratoria venezolana que ha tenido como uno de sus destinos al Ecuador, un país muy poco preparado para atender las necesidades de los migrantes. Por otro lado, la escalada de conflictividad en la frontera ecuatoriano-colombiana que se materializó con el secuestro

de tres periodistas del diario *El Comercio* que fueron finalmente ejecutados tras un deficiente manejo de la crisis del presidente Moreno.

En cuarto lugar, Iza se refiere a la propia organización de base de la CONAIE como el espacio histórico concreto donde se resuelve interrumpir todo tipo de diálogo con el gobierno de Moreno y se decide, en asamblea anual, responder al Decreto 883 en las calles. Insisto, esta parece una reacción coyuntural, pero no debe entenderse si no es en los términos históricos de la CONAIE como uno de los movimientos sociales más importantes del continente. En criterio de Iza el sentido de la lucha octubrina debe entenderse junto a otros procesos de resistencia ocurridos antes, durante y después de la llamada Revolución Ciudadana. En otras palabras, para la CONAIE, las condiciones materiales de existencia, sobre todo de los sectores más empobrecidos del Ecuador no han sido estructuralmente resueltas.

Ahora bien, los números reportados por el gobierno de Correa, en cuanto a reducción de la pobreza, ciertamente contradicen lo que trato de defender en el anterior párrafo. Según el Reporte de la Pobreza 2004-2016, la incidencia de la pobreza descendió del 39 al 25 %. ¿Por qué insiste la CONAIE, entonces, en esa narrativa? ¿Por qué no reconocer que el correísmo supuso una ruptura o al menos un paréntesis en la historia del capitalismo ecuatoriano? La respuesta de Iza se plantea en los siguientes términos: “El método más adecuado para comprender el desarrollo del capitalismo en el Ecuador es la crítica de la economía política: estudiar la economía atendiendo a las clases sociales que se benefician de la riqueza creada por el trabajo y a las condiciones de la generación de la misma” (Iza et al., 2021, p. 55).

Con el uso de este método Iza enumera seis elementos que deben considerarse utilizando esta metodología y que, en definitiva, explican las razones estructurales detrás del estallido de octubre, a saber: la dependencia económica al mercado mundial, el crecimiento sostenido

de la deuda externa, la descarga de la crisis sobre la clase trabajadora, la naturaleza extractivista de la economía, la intervención estatal desreguladora y la aplicación de una agenda “mixta” entre keynesiana y neoliberal (heterodoxa y ortodoxa). Cada uno de estos elementos son atribuibles también al gobierno de Correa.

El elemento que interesa destacar en este análisis es el primero, la dependencia económica al mercado mundial a la luz del concepto de superexplotación de la fuerza de trabajo avanzado por la teoría marxista de la dependencia y contrastarlo con algunas de las últimas apariciones públicas del presidente de Leonidas Iza.

Como se sabe el concepto de superexplotación de la fuerza de trabajo ha sido objeto de varias controversias en los distintos debates que suceden a la teoría marxista de la dependencia Dias Carcanholo (2013) propone la siguiente explicación:

No es una casualidad histórica que esa teoría empiece a ser rehabilitada a partir de la segunda mitad de los años 90 del siglo pasado, y de forma más intensa en este siglo XXI, justamente en el momento en que se ha verificado la agudización de la condición dependiente de las economías periféricas, en función de la implementación intensiva y masiva de la estrategia neoliberal de desarrollo (p. 93).

Este relato es coherente, por un lado, con la percepción que tiene Iza de una continuidad histórica que no distingue un quiebre entre antes y después del correísmo, sino que simplemente el correísmo es una etapa más en un proceso de neoliberalización de la economía, donde prevalecieron algunas tesis desarrollistas neokeynesianas. Por otro lado, lo que plantea Dias Carcanholo está vinculado con la insistencia de Iza al referirse a la dependencia económica del mercado mundial, particularmente en lo relativo a los precios del petróleo.

En este punto cabe volver a las propuestas programáticas entregadas por Leonidas Iza como presidente de la CONAIE a la oficina de Guillermo Lasso. Vale recordar, así mismo, que tras el levantamiento de Octubre de 2019 y tras un diálogo público mantenido con el entonces Presidente Lenin Moreno, se logró derogar el decreto 883. Sin embargo, y a pesar de la gesta histórica de los movimientos populares, Moreno logró desactivar los subsidios durante la pandemia global aprovechando el confinamiento y la poca capacidad de movilización. Los precios de la gasolina subieron sin resistencia. El cambio de gobierno no supuso una lógica diferente y solo en los primeros seis meses del gobierno neoliberal de Lasso se incrementó casi en un 5% el galón de gasolina.

¿Pero por qué tanta insistencia en los precios de los combustibles? La pregunta parece un poco vaga y quizás ingenua de mi parte, pero es en el precio de los combustibles donde se materializan los esfuerzos organizativos de la CONAIE por resistir a los problemas estructurales del capitalismo ecuatoriano en su fase neoliberal. En una entrevista concedida al canal Ecuavisa, el periodista Lenin Artieda (2020) exhibe unos números sobre el incremento de la gasolina y cómo ese incremento ha significado un descenso en el precio de los alimentos, cifras que también muestra en la pantalla. Finalmente, Artieda ha llegado a la conclusión que Iza quería avanzar en su programa: mientras los precios de los combustibles suben y los de los alimentos bajan los principales afectados son los productores de esos alimentos.

Mientras Iza mira incrédulo al periodista, el periodista no termina de comprender la razón para tanta convulsión, al fin y al cabo, si los precios de los productos son más baratos, en general, eso debería ser positivo para la población. Resulta evidente que Artieda (2020) observa el fenómeno desde el punto de vista del consumidor, que si bien ha visto afectado su bolsillo cuando va a la estación de servicio, se ve recompensado cuando va a hacer compras al mercado. Artieda ignora (o decide ignorar)

que durante los casi dos años de pandemia, fue precisamente el sector agrícola y de producción de alimentos en el Ecuador, el que supo mantener la soberanía alimentaria del país. Lo que no observa Artieda es que el precio de los combustibles afecta de manera profunda a los campesinos y que esa es la razón de las protestas.

Me parece que la incomprendión de Artieda (2020) resulta sintomática del modo en el cual se han interpretado los acontecimientos de octubre de 2019 y los que le siguieron. Persiste la idea de que el movimiento indígena solo tiene permitido avanzar una agenda basada en la reivindicación histórica de su cultura y que carece de intereses económicos de clase en el pacto económico nacional. Esta incomprendión no es solo propia de los sectores más recalcitrantes de la burguesía ecuatoriana de la cual Artieda es su vocero, sino que es una perspectiva compartida, paradójicamente, por sectores que teóricamente son aliados de la CONAIE y que así lo hacen saber públicamente con entusiastas muestras de apoyo ante los procesos de organización y protesta. Sin embargo, me parece que vale la pena revisar cómo ese apoyo se metaboliza en el campo simbólico a través de las obras artísticas que el campo cultural ecuatoriano produce alrededor de estos acontecimientos. Por supuesto, queda revisar desde una perspectiva sociológica si las obras a las que hago alusión pertenecen a ese sector de aliados al movimiento indígena.

En lo concerniente a la literatura local, resulta fascinante que sea Mónica Ojeda quien haya sido, en cierto sentido, la primera en reaccionar, a este momento histórico con su libro de relatos. Enfatizamos irónicamente el verbo reaccionar, porque es claro que la autora guayaquileña no escribió un libro sobre las protestas de 2019 —tampoco ese es su trabajo—, sin embargo, su libro nos ayuda a indagar en los modos de representación simbólica del sujeto histórico que parece estar en juego en su obra reciente: los indígenas. Como he sostenido a lo largo de mi análisis, los personajes indígenas parecen esquivados por la narradora ecuatoriana, y

cuando aparecen lo hacen de manera secundaria e, incluso, como parte del paisaje telúrico-mitológico que es el que parece interesarle y que representa metonímicamente con la imagen del páramo. Incluso esto parece cierto en el relato que le da nombre a la colección, pues se trata sobre sino un conflicto familiar (¿quizá una violación de un padre a una niña?) en el que las figuras mitológicas, las voladoras, aparecen para tensionar simbólicamente el drama familiar: pero en su dimensión mito-poética.

Es por ello que se ha revisado con detalle el argumento de Iza, precisamente, para establecer un contrapunto entre las demandas reales del movimiento indígena —en su asociación estratégica con los sectores populares— y su representación más potente en el campo literario local reciente. Desde este punto de vista es posible obtener diálogos fecundos e interesantes en esa lectura “cruzada”, pero también aporías y malentendidos. Se ha hecho énfasis en los segundos, porque resultan más urgentes de discutir, tomando en cuenta la situación actual del país. Simultáneamente, esta brecha nos ayuda a localizar el lugar que ocupa la literatura en medio de la crisis de violencia que atravesamos. Es decir, ¿puede ayudarnos la literatura —todavía— a dar cuenta con suficiente complejidad del momento histórico en el que vivimos, sobre todo en lo concerniente al movimiento indígena y su despliegue simbólico en el imaginario nacional?

¿Ha logrado la obra de Ojeda producir un tejido simbólico lo suficientemente espeso para dejar ver las tensiones políticas que subyacen ese páramo que parece fascinarle? La impresión es que *Las voladoras* no hacen este trabajo completamente, pero sin duda abren una hendidura donde el campo literario ecuatoriano no ha querido meterse últimamente. Quizá una respuesta más interesante pueda observarse en su última novela Chamanes eléctricos en la fiesta del sol, de reciente publicación y que será objeto de un futuro trabajo.

Referencias

- Artieda, L. (2020). *Entrevista en Contacto Directo con Lenin Artieta*. <https://www.facebook.com/DefensoriaEC/videos/345045013254208>
- Cornejo Polar, A. (2016). *Escribir en el aire: ensayos escogidos*. Casa de las Américas.
- Dias Carcanholo, M. (2013). “(Im)precisiones acerca de la categoría superexplotación de la fuerza de trabajo” en *Razón y Revolución*, 25, 91-124.
- Engels, F. (2019). *El origen de la familia, la propiedad privada y el estado*. Biblioteca Pensamiento Crítico.
- Gascón, D. (23 diciembre 2024). Entrevista a Mónica Ojeda: “Estoy haciendo un abordaje del horror familiar”. *Letras libres*. <https://letraslibres.com/libros/entrevista-a-monica-ojeda-estoy-haciendo-un-abordaje-del-horror-familiar/>
- Jameson, F. (1983). *The Political Unconscious: narrative as a socially symbolic act*. Routledge.
- Marini, M. (1981) *Dialéctica de la dependencia*. Era.
- Iza, L., Tampia, A., Madrid, A. (2021). *Estallido: La Rebelión de Octubre en Ecuador*. Fondo de cultura económica.
- Marx, C., Engels, F. (1940). *Sobre la literatura y el arte*. Editorial problemas.
- Ojeda, M. (2020). *Las voladoras* [e-book]. Páginas de espuma.
- Ojeda, M. (18 de julio de 2021). *Tweet*. <https://x.com/MonaOjedaF/status/1416711895260831746>
- Ouviña, H. (2021). “De regreso a octubre (prólogo)” en Iza, L., Tampia, A., Madrid, A. (2021). *Estallido: La Rebelión de Octubre en Ecuador*. Fondo de cultura económica.



Cruz de cuatro voces: acercamiento a la conciencia de género en la literatura femenina ecuatoriana

Cross of Four Voices: Approach to Gender Consciousness in Ecuadorian Female Literature

Cruz de Quatro Vozes: Abordagem à Consciência de Gênero na Literatura Feminina Equatoriana

- **John Sebastián Chuquimarca LL.** Investigador independiente, Ecuador. johnsebastianchuquimarca@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0003-0667-476X>

Recibido: 23-04-2024 / **Aprobado:** 02-07-2024 / **Publicado:** 13-12-2024

Resumen

La presente investigación plantea que las percepciones colectivas en la sociedad influyen en la producción literaria y en la creación de la conciencia de género en la literatura femenina ecuatoriana. Las generaciones literarias no son entidades estáticas, sino procesos dinámicos que reflejan y responden a los contextos sociales y políticos de sus tiempos. A través del análisis de *La explotada* (1954) de Mary Corylé, *Bruna, soroche y los tíos* (1973) de Alicia Yáñez Cossío, *No perdonó* (2020) de Isabel Aguilar Jara y *Fiebre de Carnaval* (2023) de Yuliana Ortiz Ruano se evidencia que se han producido cambios significativos en la representación y comprensión de la conciencia de género en la literatura femenina ecuatoriana. Este proceso está en constante evolución, y la literatura continúa reflejando y moldeando la conciencia de género, respondiendo a las realidades sociales y culturales contemporáneas.

Palabras clave: conciencia de género, literatura femenina ecuatoriana, violencia estructural, estructuras de poder.

Abstract

This research proposes that collective perceptions in society influence literary production and the creation of gender consciousness in Ecuadorian women's literature. Literary generations are not static entities, but dynamic processes that reflect and respond to the social and political contexts of their times. Through the analysis of *La explotada* (1954) by Mary Corylé, *Bruna, soroche y los tíos* (1973) by Alicia Yáñez Cossío, *No perdonó* (2020) by Isabel Aguilar Jara, and *Fiebre de Carnaval* (2023) by Yuliana Ortiz Ruano, it is evident that significant changes have occurred in the representation and understanding of gender consciousness in Ecuadorian women's literature. This process is constantly evolving, and literature continues to reflect and shape gender consciousness, responding to contemporary social and cultural realities.

Keywords: gender consciousness, Ecuadorian women's literature, structural violence, power structures.

Resumo

A presente pesquisa propõe que as percepções coletivas na sociedade influenciam a produção literária e a criação da consciência de gênero na literatura feminina equatoriana. As gerações literárias não são entidades estáticas, mas processos dinâmicos que refletem e respondem aos contextos sociais e políticos de seus tempos. Através da análise de *La explotada* (1954) de Mary Corylé, *Bruna, soroche y los tíos* (1973) de Alicia Yánez Cossío, *No perdono* (2020) de Isabel Aguilar Jara e *Fiebre de Carnaval* (2023) de Yuliana Ortiz Ruano, evidencia-se que ocorreram mudanças significativas na representação e compreensão da consciência de gênero na literatura feminina equatoriana. Este processo está em constante evolução, e a literatura continua a refletir e moldar a consciência de gênero, respondendo às realidades sociais e culturais contemporâneas.

Palavras chave: consciência de gênero, literatura feminina equatoriana, violência estrutural, estruturas de poder.

Cómo citar: Chuquimarpa, J. (2024). Cruz de cuatro voces: acercamiento a la conciencia de género en la literatura femenina ecuatoriana. *Pucara*, 35 (2), 49-58. <https://doi.org/10.18537/puc.35.02.04>

1. Introducción: una conciencia intergeneracional

La sociedad concibe percepciones colectivas en cada época, una suerte de noción que refleja las visiones sociales y políticas prevalentes con respecto a temas como la justicia, la moralidad y la igualdad de género. Estas percepciones influyen en la producción literaria y originan ideales que aspiran a modificar la sociedad. La conciencia se erige como el motor que impulsa la producción literaria, “dando forma a ideologías que enuncian y, en algunos casos, denuncian una realidad” (Valdano, 1985, p. 33).

Estas percepciones influyen en la producción literaria y originan ideales que aspiran a modificar la sociedad. La conciencia se erige como el motor que impulsa la producción literaria, dando forma a “ideologías que enuncian y, en algunos casos, denuncian una realidad” (Valdano, 1985, p. 33). En este contexto, se revela que las generaciones literarias no son entidades estáticas, sino procesos en

constante evolución, marcando el devenir de la literatura a través de sus respectivos contextos temporales. El presente artículo es un diálogo intergeneracional que analiza la violencia estructural como un estrato dentro de la creación de la conciencia de género en la literatura femenina ecuatoriana. Por un lado, se analiza la obra *Bruna, soroche y los tíos* (1973) de Alicia Yánez Cossío en contraste con el poema *La Explotada* (1954) de Mary Corylé; a pesar de la corta diferencia temporal entre ambas, es crucial subrayar que las nociones sociales de sus respectivas épocas no distan significativamente. Por otro lado, se establece una conexión entre *Fiebre de Carnaval* (2023) de Yuliana Ortiz Ruano y el poema *No perdono* (2020) de Isabel Aguilar Jara; pues al ser obras contemporáneas, permiten trazar la evolución de la conciencia de género en el contexto actual. La conciencia de género, moldeada por las distintas perspectivas y desafíos históricos, emerge como un hilo conductor que atraviesa estas generaciones. En este sentido, la literatura de Yánez Cossío, Corylé, Ortiz y Aguilar constituye un discurso para explorar y cuestionar las normas sociales arraigadas, contribuyendo a la transformación de la conciencia de género en la sociedad del país

2. Violencia estructural

Bruna, Soroche y los tíos critica la estructura de la conquista colonial y sus consecuencias arraigadas en los códigos sociales modernos. En palabras de Alicia Ortega Caicedo (2011), la novela “propone una estética de radical innovación y ruptura” (p. 128). Mediante una narrativa que destapa capas históricas, desentraña la práctica violenta que estableció las normas civilizadoras impuestas en el transcurso de los años. Así, la obra de Yánez se convierte en un testimonio literario que desafía la visión convencional de la historia, exponiendo las raíces de una violencia que sufrieron las voces femeninas de su época por parte de las estructuras sociales discriminatorias. Esta violencia, además de física, se presenta en formas simbólicas y psicológicas, afectando

profundamente la percepción y el rol de la mujer en la sociedad. Por ello, es pertinente abordar estos tipos de violencia desde una mirada contemporánea:

una situación de violencia estructural, que se reproduce con cierto automatismo, con invisibilidad y con inercia durante un largo período luego de su instauración, tanto en la escala temporal ontogenética de la historia personal a partir de su fundación doméstica en la primera escena, como en la escala filogenética, es decir, del tiempo de la especie, a partir de su fundación mítica secreta (Segato, 2003, p. 113).

Segato (2003) destaca que esta violencia se manifiesta tanto en la escala individual (ontogenética) como en la escala colectiva (filogenética). En la escala individual, la violencia estructural se reproduce en la historia personal de cada persona, a partir de la primera escena doméstica, es decir, desde la infancia y la familia. Esto sugiere que las experiencias tempranas de violencia o abuso pueden tener un impacto duradero en la vida de una persona. En la escala colectiva, la violencia estructural se relaciona con la fundación mítica secreta de la sociedad, es decir, los patrones y normas culturales que se han establecido históricamente y que perpetúan la violencia. Esto implica que la violencia no es solo un problema individual, sino también un problema estructural que se reproduce en la sociedad como un todo. La idea de invisibilidad es particularmente importante, ya que sugiere que la violencia estructural a menudo se normaliza y se hace invisible, lo que dificulta su reconocimiento y combate. Además, por inercia esta violencia estructural tiende a perpetuarse a menos que se tomen medidas activas para cambiarla.

Este tipo de violencia está presente en la novela de Yáñez Cossío (1973) cuando Bruna, en el proceso de desentrañar las estructuras del pasado, surca sobre sus dudas sumergiéndose en la vida de su abuela, evidenciando prácticas históricamente discriminatorias y racistas.

La familia de Bruna conservaba como un tesoro - sin saber quién era - el retrato de la abuela india. Estaba vestida como una gran dama a raíz, de su desdichado matrimonio. Quien hizo el cuadro, la pintó tal como era. Pero, influido por los convencionalismos de la época, le quitó la piel que tenía, y así desollada, la puso en carne viva la piel que le prestó el marido para que posara. María Illacatus perdió la piel cobriza en el lienzo con el mismo estoicismo con que perdió su razón de existir. Su cara, su cuello, sus brazos tenían un color blanco, lechoso, irreal, como si hubieran sido sometidos a una cirugía estética (p. 36).

Al representar a María Illacatus con una piel más clara, el texto refleja la imposición de cánones de belleza eurocéntricos y la subsecuente negación de su identidad indígena. Esta alteración física simboliza una violencia estructural que subyace en estructuras sociales más amplias, donde la piel clara es valorada por encima de otras tonalidades. La resignación e impotencia de Bruna ante esta transformación evidencia la normalización de la violencia y la pérdida de agencia en un sistema que privilegia ciertas identidades sobre otras.

Explorar el pasado familiar de la protagonista permite evidenciar dimensiones de la opresión, revelando cómo las voces y experiencias femeninas han sido históricamente excluidas y silenciadas. Esta labor de reconstruir la historia desde una perspectiva femenina desafía las narrativas dominantes y visibiliza las opresiones sufridas por las mujeres a lo largo del tiempo. Pues, no solo contribuye a la reconstrucción de la memoria colectiva, sino que también transforma nuestra comprensión de la historia. *Bruna, Soroche y los tíos* se presenta como una herramienta de empoderamiento para visibilizar las experiencias de grupos históricamente marginados, cuyas voces han sido silenciadas y reescritas. A través de la literatura, se busca desafiar las narrativas dominantes y construir nuevas historias que reconozcan y celebren la

diversidad de las mujeres. Esta reconfiguración simbólica busca desmantelar las estructuras de poder que perpetúan la marginalización de las mujeres en la historia y en la sociedad contemporánea.

Por su parte, Mary Corylé articuló una poética que denuncia la violencia moral y violencia psicológica y no solo el acto de violación física. Pues, existen otras formas de violencia más sutiles y omnipresentes que merecen nuestra atención. Rita Segato ha contribuido significativamente a nuestro entendimiento de estas dinámicas de poder, al introducir el concepto de violencia moral:

La violencia moral es el más eficiente de los mecanismos de control social y de reproducción de las desigualdades. La coacción de orden psicológico se constituye en el horizonte constante de las escenas cotidianas de sociabilidad y es la principal forma de control y de opresión social en todos los casos de dominación. Por su sutileza, su carácter difuso y su omnipresencia, su eficacia es máxima en el control de las categorías sociales subordinadas (2003, p. 115).

Al operar a nivel psicológico, esta forma de violencia internaliza las normas y valores dominantes, generando en las víctimas sentimientos de culpa, vergüenza y resignación. Esto facilita la reproducción de las desigualdades y la perpetuación de las estructuras de poder existentes. Esta coacción se manifiesta en las interacciones cotidianas, en los discursos y en las instituciones, generando un clima de miedo y sumisión. Es particularmente efectiva en el control de las categorías sociales subordinadas. Estos grupos, como las mujeres, las personas racializadas o las clases sociales más bajas, son más vulnerables a las formas sutiles de violencia y discriminación.

Para evidenciarlo, se analiza unos versos del poema *La explotada*. La referencia inicial a “¡Pobre chola morlaca!” (p. 67), sugiere que a la mujer se le ha asignado una identidad social

específica, identificándose como chola de manera peyorativa. La mención de que “ayer un patrón explotó tu carne quinceañera” (p. 67), indica una experiencia de explotación y abuso por parte de una persona de autoridad hacia una menor de edad, pero lo esencial de este verso es que esa figura de autoridad es también su figura paterna. La descripción de la madrastra como una persona “- cargada de burguesía y moral-” (p. 67), sugiere una disparidad de clases y valores de una mujer sobre otra. El conflicto se intensifica con la revelación de que la adolescente se encuentra embarazada, y en lugar de recibir apoyo es “arrojada a la calle” (p. 67), lo que simboliza el rechazo social y la exclusión. La voz poética evoca la violencia y el desprecio que enfrenta la menor de edad en su nueva identidad social. La última línea destaca la brutalidad tanto del trabajo como de la violencia infligida por los hombres. Este cambio en la identidad de la mujer, de una figura invisibilizada por el Estado a una mujer marcada por las clases sociales y la brutalidad patriarcal, sugiere una crítica a las estructuras sociales que perpetúan la explotación y la marginación de ciertos grupos, especialmente las mujeres de clases sociales más bajas.

3. Germinación del género

En estos dos textos, se desentraña de manera aguda la noción del género como una construcción social. En palabras de Elaine Showalter (1979), el género se configura como una “manifestación en oposición a las normas y valores preestablecidos, así como una postura a favor de los derechos y principios de la mujer, lo que implica la solicitud explícita de autonomía” (p. 183). Mary Corylé y Alicia Yáñez Cossío se alzan como defensoras incansables de los derechos y valores de la mujer a mediados del siglo XX.

Yáñez Cossío, al redefinir los roles de género de sus personajes femeninos, abre un nuevo camino para la literatura ecuatoriana escrita por mujeres. Esta redefinición implica una apertura hacia la construcción de identidades femeninas

más auténticas y diversas. Al crear personajes femeninos complejos y multidimensionales, la autora no solo desafía las expectativas del lector, sino que también abre un espacio para que otras escritoras exploren nuevas formas de representación femenina, construyendo identidades más auténticas y alejadas de los clichés. Corylé, por su parte, a través de su poética denuncia la explotación a la que están sometidas las mujeres en una sociedad que perpetúa la desigualdad de género. Su defensa de los derechos de la mujer se manifiesta en una crítica contundente a las normas sociales que restringen la libertad y la autonomía femenina. Ambas autoras son pilares en la germinación de la conciencia de género en la literatura ecuatoriana. Valdano (1985) explica que:

Este proceso implica la reflexión profunda de un grupo de intelectuales que, como representantes de una generación, se sumergen en el análisis crítico de las fallas inherentes a la sociedad contemporánea. Es en esta exploración donde se gesta una nueva teoría que no solo identifica los problemas actuales, sino que también esboza cambios específicos, generalmente de forma mesurada, como respuesta a dichas problemáticas (p. 66).

Pues tanto Yáñez como Corylé no solo desafían los cánones literarios, sino que también contribuyen al desarrollo del discurso político al cuestionar y reconfigurar los estándares y valores establecidos. Las autoras abrieron un espacio para la conciencia de género que siguió germinando en el transcurso de los años, desafiando la opresión y abriendo nuevos horizontes para la representación y participación plena de la mujer en la sociedad ecuatoriana. Su literatura no solo sirve como una herramienta de expresión artística, sino que también desempeña un papel relevante en el contexto social y político de su tiempo. En una época donde las voces femeninas estaban marginadas, su literatura proporciona una plataforma para la visibilización y la denuncia de las injusticias

de género. Aunque no sean las voces más prominentes en el activismo político, su obra literaria enriquece y complementa los discursos sobre la igualdad de género y la justicia social. Al reflejar y resistir las normas opresivas, estas autoras han añadido una perspectiva crucial a la transformación de la sociedad ecuatoriana, fomentando una mayor conciencia y diálogo en pro de los derechos de las mujeres, y apoyando así el desarrollo de un discurso político más inclusivo. Así, la literatura se convierte no solo en un reflejo de las condiciones sociales, sino en un agente activo de cambio, impulsando la evolución de la conciencia de género en un contexto sociopolítico que continúa luchando por la equidad y la inclusión.

3.1 La conciencia de género en el desarrollo del siglo XXI

Simone de Beauvoir (2015) en *El segundo sexo* explica que “no se nace mujer; se llega a serlo” (p. 87), aludiendo a que sexo y género son una normativa biológica que debe problematizarse como construcción social, como una reflexión sobre la identidad que está fuera de terminologías biológicas. En este sentido, la afirmación de que una niña o una adolescente no deja de ser mujer simplemente porque no ha alcanzado su pleno desarrollo biológico adquiere relevancia. El género, según la perspectiva de Beauvoir, no está determinado por la madurez física, sino que es una construcción social moldeada por prácticas discursivas y culturales. Tomando esto en cuenta, en la novela de Yuliana Ortiz y en la poesía de Isabel Aguilar Jara ofrecen ejemplos elocuentes de cómo las identidades de género son fluidas y diversas, desafiando las categorías binarias tradicionales. La infancia, en particular, es un período en el que estas identidades se construyen y se negocian de manera compleja, mostrando que el género no es una característica estática sino una performance constante.

La voz narrativa presente en la obra de Yuliana Ortiz (2023) desafía la idea de que la mujer solo se manifiesta plenamente en la adultez. La niña protagonista, a través de su narrativa introspectiva, exhibe una conciencia de género que no se limita a la biológica, sino que se forja en las experiencias, las relaciones y las interacciones culturales que constituyen su entorno.

Un día antes de carnaval, las niñas, que no son realmente mis niñas sino las niñas de mi mami Checho, pero que qué horrible la palabra tía y que ellas son jóvenes y no unas viejas de mierda, me peinaban la cabeza como arañas. Me hacían las trenzas de carnaval sentadas en las sillas del comedor de madera y yo sobre el suelo también de madera; veía los perros pasar, las horas, llegaba el sueño y ellas seguían en la tejedera. Nos echaban agua y brillantina en el pelo, lo descarmenaban entero antes de empezar a trenzar y una vez iniciada la peinada solo la podía parar el fin del mundo. A mi mami Checho no le gusta que me pongan bolitas de colores en el final de las trenzas porque eso se ve horrible. Mija, no va andar, así como esas toscas de arriba de la loma de la Guacharaca, por eso solo me amarraban liguitas negras, para que las trenzas no se desataran. Como mi cabello es largo y tupido, a veces yo me dormía y ellas seguían tejiendo el pelo, tomaban un mechón pequeño de la parte inferior de la cabeza, lo dividían en tres patitas y entrelazaban la cosa. Todo esto con intervalos de cocoa con pan, jugos de piña y agua para refrescarnos, riendo y alabando mi pelo hasta que un poco después del amanecer culminaban la tejida en la parte de arriba de la cabeza (p. 16).

La escena de las trenzas de carnaval es más que una simple descripción de una actividad cotidiana; es un momento de conexión y aprendizaje entre mujeres de diferentes generaciones. Las niñas, aunque no son tíos biológicos, asumen un papel significativo en la vida de la protagonista, destacando la importancia de los lazos afectivos y sociales en la construcción de la identidad de género. La descripción detallada de cómo peinan a la niña, desde el proceso laborioso hasta las decisiones estéticas impuestas por la madre, refleja las normas y expectativas culturales que se transmiten en estos espacios íntimos. La negativa de la mami Checho a usar bolitas de colores en las trenzas porque “se ve horrible” indica una preocupación por la apariencia y la conformidad social que se inculca desde temprana edad. Además, la referencia a las “toscas de arriba de la loma de la Guacharaca” señala un juicio implícito sobre ciertos estilos y su aceptación social, subrayando cómo las percepciones de género están entrelazadas con las normas de clase y regionalidad. La interacción entre las niñas y la niña, el cuidado y la dedicación en la actividad del trenzado, así como los comentarios y risas compartidas, forman parte de un ritual que fortalece su sentido de pertenencia y su identidad femenina dentro de su comunidad.

Por su parte, la poesía de Isabel Aguilar Jara (2018), desde una perspectiva a inicios de la pubertad, revela a través de un lenguaje directo y emotivo las complejidades de la construcción identitaria en una sociedad que impone normas y estereotipos de género.

Pisé tantas veces el DEPARTAMENTO DE ORIENTACION Y BIENESTAR ESTUNDIATIL del colegio, como el redor en mis mejillas. Al psicólogo le caía mal que mamá y papá no estén unidos bajo el honorable sacramento del matrimonio.

Hoy, mis mejillas se tornan pálidas y orgullosas cuando pienso en el mejor ejemplo que mis padres han de regalarme.

El inicio de todo.

Fue no saber si me llamaban María Isabel oacomplejada.

María Isabel o resentida social.

María Isabel o que amargada sois, vaya.

María Isabel o discriminadora.

María Isabel o machista.

Pero yo digo nomás, que:

La morlaquía presume de su ascendencia española y se resiente como el indio (p. 231).

El poema de Aguilar (2018) nos sumerge en la turbulenta pubertad, un periodo de intensas transformaciones físicas y psicológicas que se entrelazan con las presiones sociales. A través de la voz poética de una adolescente, la autora desvela las complejidades de la construcción identitaria en una sociedad que impone rígidos roles de género. La repetición obsesiva del nombre propio, "María Isabel", se convierte en un acto de afirmación identitaria ante la avalancha de etiquetas y juicios que la voz poética recibe. La institución escolar, lejos de ser un espacio de apoyo, se erige como un mecanismo de control social que busca encajar a los individuos en moldes preestablecidos. La figura del psicólogo, en lugar de ofrecer comprensión, se convierte en un juez que descalifica a la adolescente y a su familia. La poesía Aguilar, lejos de ser una simple descripción de la realidad, se convierte en un acto de resistencia, un grito que desafía las normas y los estereotipos.

En otra instancia, en *Fiebre de Carnaval* la voz narradora mantiene a lo largo de la trama la perspectiva de una niña, proporcionando una observación aguda, pensamientos reflexivos y una mirada crítica sobre el entorno de adoctrinamiento patriarcal familiar en el que se

desenvuelve. A pesar de la aparente inocencia propia de la niñez, esa voz de infancia logra crear un mecanismo desde el cuerpo como lo es el llanto, que cuestiona y examina las normas y estructuras sociales impuestas.

Pero esta vez nadie avisó y el ñañerío bien pierna afuera en shorcito yin y en tanguita por dentro. El nañerío con puperas que dejan ver el ombligo y flequillitos de churos por delante de la frente. El ñanerío diciendo a Rolin o Rolon, o el man del mariachi que sí, ñño, vente nomás a declararte a la flaca porque mi papi no está, no pasa nada. Y así, tratando de estirarse la ropa chiquita, subieron. Subimos. Yo también quería estar presente y ser parte del regaño. Mi papi Chelo me llamó, Ainhoa, venga, mija, síntese aquí. Me subió en sus piernas y me olió las manos. Mijita, vaya dígale a su nana Catucha que dice su papi Chelo que la bañe y que la tenga un ratito en su casa, que su papi tiene que hablar con sus ññas, estas muchachas son groseras y no respetan la casa. Inmediatamente intuí la sangre y el látigo moreno escondido en el último anaquel de la cocina y me puse a llorar, porque cuando lloro, el mundo se detiene y la gente se junta a mi alrededor intentando calmarme. Lloraba y decía sorbiéndome los mocos que yo estaba limpia y que no quería ir donde la ñeña Catucha, porque yo quería quedarme aquí, papito Chelo. Subió mi mami Checho vestida de secretaria como siempre y ella misma se puso temblorosa y empezó a estirarse la falda de tela y a esconder las medias nylon (p. 45).

Este episodio revela una compleja interacción entre la introversión de Ainhoa y su reacción extrovertida ante la amenaza de la violencia. La anticipación y la sorpresa del regreso temprano de su abuelo generan tensiones palpables en el ambiente, especialmente entre las ññas. Ainhoa, en este contexto, se convierte en testigo y participante activa de la dinámica

familiar, revelando una aguda capacidad de introspección al prever el peligro inminente. La introversión de Ainhoa se manifiesta a través de sus pensamientos internos mientras llora. La imagen de un castigo con látigo y el correr de la sangre revela no sólo una conciencia aguda del posible destino de sus niñas, sino también la internalización de la violencia y el sufrimiento asociado. El llanto de Ainhoa, lejos de ser un simple mecanismo de extraversion, intenta ser un mecanismo de protección del adoctrinamiento patriarcal familiar. No es solo una reacción ante el miedo, sino una respuesta consciente y calculada a la violencia que acecha. En lugar de sucumbir al silencio impuesto por la amenaza, el llanto se presenta como la única forma de contrarrestar la violencia invisible que se cierne sobre las niñas. Ainhoa, en su acto de llorar, busca romper el silencio opresivo y ejercer una forma de resistencia ante el destino cruel que vislumbra. El llanto se convierte en un medio de comunicación, una voz de la infancia que clama contra la violencia invisible y busca proteger a aquellos a quienes ama. La voz de la infancia, al narrar un acto de violencia perpetrado por una figura paternal de autoridad, en este caso su abuelo, evidencia las oscuras dimensiones de los dominios de poder. Pues, al exponer este acto de violencia, sugiere que incluso figuras consideradas paternas pueden obrar de manera atroz, dejando tras de sí una sombra de impunidad. Este momento revelador en la trama, destaca la vulnerabilidad de aquellos que, por su posición en la estructura familiar, a menudo quedan fuera del alcance de la justicia.

A todo esto, la obra de Ortiz no solo expone la violencia estructural, sino que también se erige como portadora de la maduración de la conciencia de género . Pues esta noción de género, lejos de chocar frontalmente con la dominante, se inserta gradualmente en la conciencia colectiva; convirtiéndose en un instrumento para la transformación cultural. Por otro lado, *No perdonó* de Isabel Aguilar Jara

(2018) emerge como un poema provocativo que expande el espectro temático de la violencia estructural.

A la justicia se la comieron los perros.
Luego, la vomitaron.

Daltónica ella, etérea, dinámica -según- la cantidad de ceros que se desnuden en el table.

Curitas, jueces, opinólogos
promulgan sobre dolor y hastío con
experticia

como si a ellos un cuerpo ajeo les hubiese
arrancado media vida -vidaymedia-

Iglesias y fiscalías se ungen el sudor del
otro

cuales mercenarios clandestinos.

Fácil era hablar a tiempo, secundan en el
tiempo justo de la divina justicia.

Era fácil creer, también
defender | encarcelar | abrazar

era fácil porque eran | porque son | porque
fueron solamente niños.

«Además, a mí me parece que en el tema de los abusos se da una cierta complicidad, puesto que aquel que quiere mantenerse íntegro no permite que el abuso tenga lugar».

César Cordero Moscoso, exsacerdote
acusado de pederastia.

Revista Avance: junio, 2018. (p. 172)

Discute los problemas y fallos del Estado (el gobierno y sus instituciones) en su deber de proteger y asegurar los derechos de niñas y niños. En otras palabras, señala como el Estado no está cumpliendo adecuadamente su papel de evitar que las personas menos favorecidas por las estructuras de poder sufran violaciones de sus derechos mientras buscan igualdad y

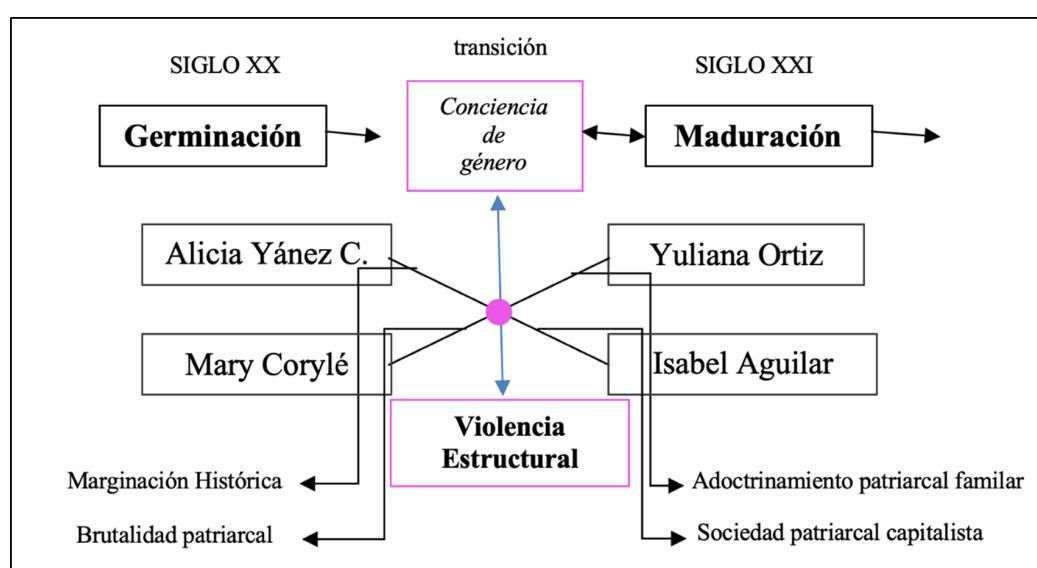
justicia. Además, expone claramente cómo las mujeres no están seguras en una sociedad que está profundamente influenciada por el machismo (actitudes y comportamientos sexistas que favorecen a los hombres) y el capitalismo (un sistema económico que puede perpetuar desigualdades y explotaciones). Ya no se denuncia a la sociedad como una gran estructura de poder, sino directamente al Estado y cómo esta falla en su labor. Este enfoque ampliado no solo refleja la realidad contemporánea, sino que también plantea preguntas cruciales sobre la efectividad de las políticas gubernamentales en la protección de los derechos. Su poética también explora las dimensiones de la conciencia de género, retomando problemáticas que han afectado a generaciones anteriores. Pues, aborda de manera crítica la doctrina religiosa, al tratar el abuso de menores perpetrado por autoridades de la iglesia. La autora, al fusionar la crítica histórica con la contemporaneidad, crea una poética que no solo interpela el presente, sino que también conecta los hilos del pasado para iluminar las complejidades de la conciencia de género a lo largo del tiempo. Por tanto, el proceso

de maduración de la conciencia de género, al implicar una confrontación más intensa con la ideología previa, desafía las normas y esquemas previamente aceptados. La narrativa de Ortiz como la poética de Aguilar Jara no solo reflejan las transformaciones ideológicas, sino que también contribuyen activamente a su desarrollo y consolidación.

Conclusiones

A manera de conclusión, este breve ejercicio de análisis intergeneracional de *La explotada* (1954) de Mary Corylé, *Bruna, soroche y los tíos* (1973) de Alicia Yáñez Cossío, Allá donde las morales son más altas que las cúpulas y *No perdonó* (2018) de Isabel Aguilar Jara y *Fiebre de Carnaval* (2023) de Yuliana Ortiz Ruano evidencia que se han producido cambios significativos en la representación y comprensión de la conciencia de género en la literatura femenina ecuatoriana. Esta conciencia de género tuvo su etapa de germinación a mediados de siglo XX con Alicia Yáñez y Mary Corylé tanto en narrativa como en poesía respectivamente (cabe recalcar que se podría ampliar el espectro con otras obras o autores).

Figura 1. Cuadro de representación de la creación de conciencia de género en la literatura femenina ecuatoriana.



Elaboración propia.

La focalización temática de esa conciencia de género evidencia la violencia estructural de la época; sea mediante la marginación histórica o por la brutalidad patriarcal. Para inicios del siglo XXI, tanto la narrativa de Yuliana Ortiz como la poética de Isabel Aguilar Jara no solo reflejan las transformaciones ideológicas, sino que también contribuyen activamente a su desarrollo y maduración, ofreciendo una crítica incisiva y una visión esperanzadora hacia un cambio social más justo y equitativo.

Cabe destacar que, en la transición temporal de un siglo a otro, esa conciencia de género deja de estar en fase de germinación y entra en fase de maduración, como se muestra en la Figura 1.

Sin embargo, la violencia estructural está vigente mediante el adoctrinamiento familiar desde la niñez o mediante la negligencia del Estado patriarcal capitalista. Se pone en consideración para futuros análisis la cuestión de eclosión de esa conciencia de género y sus implicaciones. Aunque se han identificado cambios significativos en las representaciones y enfoques de la conciencia de género a lo largo del tiempo, el fenómeno sigue desarrollándose y adaptándose a las cambiantes realidades sociales y culturales. A través de las diferentes generaciones, se ha presenciado una progresión en la comprensión y representación de las experiencias femeninas. En cada nueva generación existe una expansión de las temáticas y una adaptación a los desafíos contemporáneos. Aunque no se puede afirmar que la conciencia de género haya alcanzado su estado final, sí se reconoce que reflexionar desde la literatura ha contribuido a su desarrollo continuo.

Referencias

- Aguilar Jara, I. (2018). *Con M de Mote se escribe Mojigata*. La caída.
- Beauvoir, S. (2015) *El segundo sexo*. (Martorell, T. Trad.). Valencia.
- Ortega Caicedo, A. (2011). “La novela en el período”. En *Historias de las literaturas del Ecuador*, 7, 121–174. Universidad Simón Bolívar-Quito.
- Ortiz, Y. (2023). *Fiebre de Carnaval*. Recodo Ediciones.
- Rivera, Lucía. (2022). *Antología de poesía cuencana de mujeres*. Casa Editora.
- Segato, R. (2003). “La argamasa jerárquica: violencia moral, reproducción del mundo y la eficacia simbólica del derecho”. En *Las estructuras elementales de la violencia*. Universidad Nacional de Quilmes. <http://repositorio.ciem.ucr.ac.cr/jspui/handle/123456789/150>
- Showalter, E. (1979). *Toward a Feminist Poetics. The New Feminist Criticism*. Virago Press.
- Valdano, J. (1985). *Ecuador-cultura y generaciones*. Planeta.
- Vásconez, C. (2022). *Antología de poesía cuencana de cambio de siglo (XX- XXI)*. Casa Editora.
- Yáñez Cossío, Y. (1973). *Bruna, soroche y los tíos*. Casa de la Cultura Ecuatoriana.



Democracia y dictadura: ¿cuestión epistémica, historiográfica o semántica?

Democracy and Dictatorship: Epistemic, Historiographic, or Semantic Question?

Democracia e Ditadura: Questão Epistêmica, Historiográfica ou Semântica?

Manuel Felipe Álvarez Galeano. Universidad Católica de Cuenca, Ecuador. manuel.alvarez@ucacue.edu.ec, <https://orcid.org/0000-0002-9911-2496>

Recibido: 22-05-2024 / **Aprobado:** 10-08-2024 / **Publicado:** 13-12-2024

Resumen

Se presenta una investigación con método descriptivo, filológico y comparativo, a partir de un enfoque cualitativo no experimental, con el objetivo de analizar las nociones subyacentes de la dictadura: tiranía, autoritarismo, totalitarismo, despotismo y satrapía, desde sus respectivas etimología y denotación, para confrontar con las asimilaciones posteriores de las realidades y experiencias, desde el eje conceptual de la democracia en sus determinaciones reconstructivas y el restablecimiento del tejido social posdictadura. Se estima, como principal resultado, que la terminología investigada, si bien cuenta con gestos comunes que apuntan a un carácter de semejanza semántica, hay puntos divergentes que designan posibles tergiversaciones e imprecisiones discursivas en la concepción denotativa; esto permite concluir, a partir de la revisión teórica, que la variedad de sus designaciones tiene una dirección semántica que está acorde con el negacionismo del sector dominante y el revisionismo histórico; este cotejo supone un análisis del discurso como deriva de la teoría política, los estudios sociales y el nivel léxico-semántico de la lengua. Este artículo deviene del grupo de investigación de Pensamiento Latinoamericano: Decolonialidad, Educación y Sistemas Políticos (PLADESPO).

Palabras clave: conceptualización, democracia, dictadura, semántica, terminología.

Abstract

A investigation is presented with a descriptive, philological and comparative method, based on a non-experimental qualitative approach, with the objective of analyzing the underlying notions of dictatorship: tyranny, authoritarianism, totalitarianism, despotism and satrapy, from their respective etymology and denotation, to confront the subsequent assimilations of realities and experiences, from the conceptual axis of democracy in its reconstructive determinations and the reestablishment of the post-dictatorship social fabric. It is estimated, as the main result, that the terminology investigated, although it has common gestures that point to a character of semantic similarity, there are divergent points that designate possible misrepresentations and discursive inaccuracies; This allows us to conclude, from the theoretical review, that the variety of its designations has a semantic direction that is in accordance with the denialism of the dominant sector and historical revisionism; This comparison involves an analysis of the discourse as derived from political theory, social studies and the lexical-semantic level of the language. This article comes from the research group Latin American Thought: Decoloniality, Education and Political Systems (PLADESPO).

Keywords: conceptualization, democracy, dictatorship, semantics, terminology.

Resumo

Apresenta-se uma investigação com método descritivo, filológico e comparativo, baseada numa abordagem qualitativa não experimental, com o objetivo de analisar as noções subjacentes à ditadura: tirania, autoritarismo, totalitarismo, despotismo e satrapia, a partir da sua respetiva etimologia e denotação. Confrontar a posterior assimilação de realidades e experiências, a partir do eixo conceptual da democracia nas suas determinações reconstrutivas e do restabelecimento do tecido social pós-ditadura. Estima-se, como principal resultado, que a terminologia investigada, embora possua gestos comuns que apontam para um caráter de semelhança semântica, há pontos divergentes que designam possíveis deturpações e imprecisões discursivas na concepção denotativa; Isto permite-nos concluir, a partir da revisão teórica, que a variedade das suas designações tem um sentido semântico que está de acordo com o negacionismo do setor dominante e com o revisionismo histórico; Esta comparação envolve uma análise do discurso derivado da teoria política, dos estudos sociais e do nível léxico-semântico da linguagem. Este artigo provém do grupo de pesquisa Pensamento Latino-Americano: Decolonialidade, Educação e Sistemas Políticos (PLADESPO).

Palavras chave: conceituação, democracia, ditadura, semântica, terminologia.

Cómo citar: Álvarez Galeano, M.. (2024). Democracia y dictadura: ¿cuestión epistémica, hisoriográfica o semántica?, *Pucara*, 35 (2), 57-78. <https://doi.org/10.18537/puc.35.02.05>

1. Introducción

En los estudios sociales y políticos se comprende la democracia entre los conceptos más complejos, sobre todo en lo que concierne a su definición, trascendencia, percepción y propósito, no solo en su vastedad teórica, sino también en la ramificación subyacente y adyacente de otras nociones, las cuales deben considerarse para una reconstrucción consecuente con los momentos históricos y la forma como se intuye cada sociedad; no obstante, para percibirla con pertinencia, es menester analizar los términos con los que se puede contrastar, los que, a su vez, resulta imprescindible conceptualizar, con el énfasis y referencialidad determinantes, a fin de tejer un marco de análisis apropiado, desde la medida léxico-semántica, pragmática y su impacto desde los actores.

Por esta razón, distinguir la democracia como concepto dialéctico asume una adherencia diacrónica y una fijación en la sociología histórica y la teoría política, para puntualizar la dicotomía principal, dictadura vs. democracia, a la sazón de la introducción de Ansaldi y Giordano (2014): “un análisis histórico-causal sobre las condiciones estructurales que están en la base de ese vínculo” (p. 16). Esta relación determina, por consiguiente, el paradigma o matriz sobre la cual se desprenden otros nexos de estudio y que subyacen de esta, como eje genérico conceptual, y que dan eficaces fundamentos para desenmarañar el costal de anzuelos que puede ser el hecho básico de conceptualizar tales términos. Por esto, puede darse una desproporción entre las asimilaciones de la comunidad científica sobre la cuestión de la democracia (O’Donnell, 2004; Borón, 2003).

En virtud de esto, se considera importante y necesario estudiar las concepciones de dictadura, tiranía, despotismo, satrapía, autoritarismo, régimen y autocracia, toda vez que ha sido habitual que estas se enuncien teóricamente bajo una regla de sinonimia que no siempre resulta responsable con el contexto y obediente a la realidad. Asimismo, estos términos se apelan a los mandatos, según la intención política, crítica e ideológica de quien los enuncia, no siempre con el fundamento que supone calificar a un gobierno como dictatorial, tirano, déspota... y apoyándose en una tendencia que responde a una connotación más que a un dominio concienzudo de los términos.

Así, el ejercicio filológico, con el apoyo teórico en los científicos sociales y la teoría política, dibujará un panorama más amplio y minucioso, con el objeto de sustentar bases conceptuales macizas y que, desde luego, también admiten un plano de discusión que se podrá actualizar y modificar a posteriori, según los escenarios sociales en que se apliquen, toda vez que estas asimilaciones no se fulgen desde fórmulas cerradas que pueden resultar imprácticas y superfluas, dado que “una tarea originaria e

indispensable, tanto para el sociólogo como para el científico social en general, sea la clarificación conceptual” (Rovira, 2002, p. 10).

Para tal fin, se comprende la acepción como una de las entradas o direcciones semánticas de determinado vocablo, por lo que en el presente estudio se opta por aquellas voces que tienen un criterio de semejanza, consonancia y pertinencia. De igual modo, se explican las categorías gramaticales como una forma de reconocimiento clasificado desde su funcionalidad (Giammateo, 2020), dándose una taxonomía léxica o funcional que da el valor implicado en el nivel morfosintáctico. Esto se expone en relación con la ecología lingüística que permite establecer unas marcas sociológicas que nutren el nexo entre denotación y connotación.

De igual manera el análisis nocional no puede aplicarse desde una mirada inductiva o aplicable, por su carácter relativo y propenso al condicionamiento; no obstante, sí es cognoscible desde la dinámica descriptiva, pues muestra un acercamiento que, aunque puede carecer de precisión, puede ser amplificado y reconocido más allá del esencialismo y el logicismo. En el plano semántico, desde la sinonimia, la meronimia y la antonimia, el análisis no se reduce al significado léxico, sino a la amplitud fenomenológica del significante al que hace alusión, según el sistema de De Saussure (1945) entre el significante y el significado, iniciándose en la función analítica del sema, apoyado en el conjunto de direcciones del monema y el lexema, y del onoma, fundamentado en la concepción y la estructuración de las denominaciones en categorías como la sinonimia, y de oposición, en la antonimia (Coseriu, 1977).

Se inicia con una relación comparativa y orientada desde el sentido primario, desde la entrada léxica de la RAE, en consideración con su cercanía a la concepción común, hasta la acepción de la comunidad científica, partiendo del sostenimiento etimológico, denotativo, lexicográfico y en relación con su el escenario histórico-epistemológico, para enmarcar en la

evolución de los conceptos hasta la actualidad. Se continúa con una fijación cognoscitiva de la democracia a partir del perfil genérico de los estudios, no desde ejemplos nominales concretos, sino desde el sostenimiento investigativo de las fuentes, considerando la naturaleza de la investigación.

En tal secuencia, se acude, primero, a la teoría política que es entendida por Ankersmit (2023) como la rama de la ciencia política especializada en el orden político en que viven los ciudadanos, ya sea para justificar o contravenirlo a través de un proceso de argumentación de índole histórica o reflexiva dentro de un conjunto de variantes, y, segundo, se establece un enlace colateral con los estudios del signo, toda vez que esta investigación pretender estudiar un conjunto de significaciones de una imagen acústica, abstracta o mental (significante) o sus designaciones dentro de un determinado escenario, en este caso el epistemológico de acuerdo con las explicaciones de Baldinger (1970).

Luego, se parte de la asimilación terminológica de la dictadura, en paralelo discriminado con totalitarismo y régimen, a partir de la transversalidad anómica del poder, para complementar con las concepciones adyacentes de autoritarismo, despotismo y tiranía, convocando el vínculo sinónímico y los gestos nacionales que nutren la configuración conceptual, con el sustento de referencias historiográficas desde el escenario griego previo al siglo V a. C., el Estado Absoluto del siglo XVII y las luchas de emancipación latinoamericana en el siglo XIX. Se concluye con un abordaje sobre la posdictadura y el reto del tejido social en las sociedades con el restablecimiento de las democracias.

2. Metodología

Para este artículo de revisión, se optó por un método descriptivo y comparativo, de acuerdo con Abreu (2014), considerando que se trata de una recolección de información significativa a partir de artículos científicos y libros de autores

representativos, encontrados en la base de datos de la biblioteca del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y, como se trató de abordar la línea sintagmática entre la denotación y la connotación de los conceptos, se tuvo en cuenta las entradas del diccionario de la Real Academia de la Lengua; todo esto, desde la caracterización y las definiciones, que parten de una confrontación de realidades semejantes al objeto de estudio.

El corte cualitativo se sustenta en el aporte de Cadena-Íñiguez et al. (2017) y Hernández et al. (2016), a partir de la necesidad de analizar las variables como una totalidad y no a estimaciones reducidas, toda vez que se opta por una mirada semántica que paraleliza las nociones para confluir en una línea definitoria que responda al problema de estudio. Se hizo, asimismo, un abordaje entre la relación semiológica de la denotación, que obedece al sentido primario de una entidad, y la connotación, que acude a lo referencial y la dirección simbólica del concepto (Jofré, 2000).

Con estos antecedentes, se proyectó una revisión desde la transversalidad de la democracia, a partir del registro teórico y la revisión sistemática desde los estudios semánticos, la epistemología y la teoría política, en lo que respecta al análisis del discurso; para tal propósito, se utilizó, como pregunta-problema, qué rasgos comunes tienen dichos términos, desde el eje semántico de la denotación y la connotación, en el primer párrafo de los resultados, y su comprensión en una muestra de estudios. Para tal fin, se procedió con los operadores booleanos AND, OR, NOT, para la ejecución desde las siguientes fases:

- Fase 1. Delimitación teórica del tema principal, la democracia, para proceder con la fijación del planteamiento del problema, así como la relación de los tópicos contrapuestos y antitéticos y justificación.

-Fase 2. Búsqueda de fuentes indexadas, validadas desde la dinámica de perspectiva latinoamericanista de la biblioteca de CLACSO.

-Fase 3. Redacción del primer borrador con sistematización y el paralelo terminológico, con revisión crítica de expertos.

-Fase 4. Sistematización de información y redacción del último borrador.

Asimismo, se tomó en cuenta aportes teóricos prioritarios como los de Ansaldi y Giordano (2010 y 2014), que ofrecen un abordaje de la actualidad de la democracia con su respectiva relación de antecedentes aplicados al contexto latinoamericano; el trabajo de Huntington (1994), por su parte, permite una inclusión en el escenario global del siglo XX, que se complementa favorablemente con el sustento desde las ciencias sociales, según Edgardo Lander (1996). Desde la intención de solidificar el concepto desde una fijación temporal, se reconocen soportes sobre el ejercicio de transición entre los regímenes dictatoriales o totalitarios hacia la democracia, con O'Donnell (2004), Acosta (2009), Borón (2003), Rovira (2002), Delich (1979) y Garretón (1997), que bosquejan espacios de cohesión social, en el contexto de análisis.

De igual manera, la figura 1 reconstruye, de modo discriminado y discernido, la relación de antítesis (oposición y contraste) entre democracia y dictadura, mientras que hay tres conjuntos de relación adyacente (cercanía o contigüidad):

1. Entre democracia y posdictadura, por medio del principio transicional;
2. Entre autoritarismo, totalitarismo y absolutismo, y
3. Entre despotismo, satrapía y tiranía.

A su vez, se reconoce dos unidades de vínculo subyacente (derivación de carácter inferior) que provienen del concepto de dictadura: los conjuntos 2 y 3.

Como criterios de inclusión, se consideraron artículos y libros en lengua castellana, pero con términos de otras lenguas, que cubren las experiencias transicionales de 1970 a 1997, en el espacio latinoamericano, pero con un cotejo

historiográfico que resguarda antecedentes fundacionales del concepto, resultando elegidos 15 del total de 40 artículos y libros analizados. De igual modo, estimando que se trata de un análisis que considera el significado primario y denotativo de los conceptos, se acude a la composición etimológica y el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, como un registro del sentido cercano de los conceptos en la colectividad, mas no como referencia de profundización epistémica.

De otro lado, como criterios de exclusión, se desestimaron aportes del nuevo siglo, por considerarse como indefinibles en escenarios de transición democrática o posdictadura con la veeduría de los organismos internacionales; no obstante, algunas experiencias precisas se asumen por sus registros o perfiles que, si bien no se asimilan globalmente como dictatoriales, mantienen rasgos que podrían asumirse relativamente como tal.

3. Resultados y discusión

Para una comprensión apropiada de los términos que se han reconocido como variables, desde el abordaje de la subyacencia y sus disposiciones descriptivas y analíticas, se hace necesario establecer la delimitación entre la connotación y la denotación de los términos, para lo que se estima un antecedente historiográfico. De igual manera, el reconocimiento semántico se precisa desde la concepción vista desde los perfiles de los actores, a partir de un marco de aseveración, argumentación y contraargumentación, no solo desde el escenario en que surgen dichos paradigmas, sino desde la asunción posterior a los momentos, como se verá en los siguientes hallazgos.

3.1. Entre la denotación y la connotación

Para entender la democracia, en su especificidad dentro de los escenarios científicos, es preciso definirla inicialmente desde su dirección denotativa —significado primario—, que fija desde su origen datado en el siglo V a. de C., en las polis griegas, una forma de gobierno o de

organización social que da una participación activa del pueblo en las determinaciones del Estado, y que se remite a su composición etimológica, δῆμος (demos), que alude a “pueblo”; y κράτος (cratos) , entendido como “poder” o “dominio”. La Real Academia de la Lengua Española (RAE) enumera cinco acepciones del término, siendo la genérica: “Forma de gobierno en la que el poder político es ejercido por los ciudadanos” (2024, s. p.). Esta definición ha tenido una gama incuantificable de adaptaciones teóricas, tanto que este organismo confiere ocho formas de democracia: “burguesa, censitaria, cristiana, directa, liberal, orgánica, popular y representativa” (RAE, 2024, s. p.).

Dicho esto, el término no siempre ha sido desarrollado desde su mencionada génesis, por lo que ha cobrado una vigencia significativa hasta pasados muchos siglos: “Con la caída de las ciudades-Estado griegas, la expresión democracia desapareció del lenguaje y el pensamiento políticos durante un período extremadamente largo: hasta la Modernidad” (Ansaldi y Giordano, 2010, p. 193). No sería necio, por tanto, estimar hipotéticamente que la asunción de este concepto pudo servir de base en el levantamiento de las repúblicas americanas, tras las décadas de emancipación y, desde entonces, se ha discernido y adaptado a las distintas realidades y particularidades de las naciones, lo que ha añadido un marco taxonómico que permite su discernimiento, para una reconstrucción más responsable y consecuente del concepto, como fija Delich (1979): “Reflexionar entonces sobre la democratización del [Estado] y la organización democrática de la sociedad implica, no [solo] el rastreo de la particularidad histórica [...], sino los elementos estructurales que la hacen a la vez posible y recurrente” (p. 1).

Por consiguiente, sus acepciones se han expandido considerablemente, según las formas como se construye el ideal de sociedad, y su discusión gravita en el nivel de participación que el pueblo ejerce en las determinaciones del Estado, más allá de que no hay un Estado

ideal; aunque bien, esta intervención civil no siempre implica su ejercicio cierto en la realidad: “participación en la política no es necesariamente sinónimo de ser parte activa en la toma de decisiones” (Ansaldi y Giordano, 2010, p. 203). Asimismo, al ser la democracia un asunto competente a la esfera pública, no es ajena a la subjetividad, en vista de que su concepción también se inhibe a la percepción política de las masas y que, tentativamente, puede desembocar en una obnubilación conceptual que no siempre resulta favorable para los modelos sobre los que se piensa fijar el canon político del país que se asevera como democrático:

Se puede observar así que como fondo de todas estas definiciones de la democracia que nos salen al paso desde el terreno del sentido común, desde el mundo de la “opinión”, y que alcanzan cierto grado de cristalización en el lenguaje ordinario, un componente general de ellas consiste en que la democracia es una fórmula de organización política en la que el pueblo se encuentra involucrado de alguna manera y en alguna medida. [italicas del autor] (Rovira, 2002, p. 10).

Desde la primera caracterización de la democracia, se estima el ejercicio de la participativa, del que se desprende otra de las acepciones en la RAE, y que se estima como doctrina o práctica: “Doctrina política según la cual la soberanía reside en el pueblo, que ejerce el poder directamente o por medio de representantes” (2024, s. p.). Más allá de estas consideraciones, se asume al término como una dinámica recursiva para esculpir los ideales sobre los cuales constituir o refundar un paradigma de sociedad, dentro del concepto transitivo y en su relación con los regímenes dictatoriales o autoritarios que modifica: “[...] la democracia es una herramienta eficaz para asegurar la transformación social y la construcción de una ‘buena sociedad’” (Rovira, 2002 p. 239).

En esta máxima se establece el principio al que apuntaba el concepto cuando se pensó en la antigua Grecia y que regresa al significado

primario en que el demos no deja de ser el determinante en su construcción práctica y en su determinación teórica, valuando el carácter adaptativo, conforme se modifican las sociedades con el paso del tiempo, como abundan Ansaldi y Giordano (2010): “el pueblo es el sujeto principal de la democracia, el que detenta y ejerce el poder [retomando el sufijo kratos] mediante determinados mecanismos, también cambiantes históricamente” (pp. 192-193).

Tras estas consideraciones, Delich (1979) antecede que “la organización democrática de la sociedad es más una aspiración que una realidad histórica. Esta aspiración democrática es constante y tiene como tal, una historia tan larga como los de los propios países” (p. 1); en virtud de esto, la idealización de la democracia se ha venido trenzando como un punto abstracto en el que se comprenden principios no siempre encabalgados hacia un mismo objeto común; o bien, hacia una concepción globalizada y abarcadora que permita establecer máximas más aplicables para el bien colectivo, factor que recayó en la irresoluta disfonía, en este sentido, de las repúblicas latinoamericanas durante el siglo XIX, lo que se ha vertido, a su vez, en un marasmo ideológico que no le dio una solidez definitoria a la asunción de la democracia.

Como aseguran Ansaldi y Giordano (2010): “[...] durante buena parte del siglo XIX, el término democracia desapareció del lenguaje político o, a menudo, fue reducido o asimilado a sinónimo de soberanía popular, la cual debía ser ejercida, de modo representativo, por un número restringido de ciudadanos” (p. 199), se permite inferir que la democracia considerada como representativa tuvo una línea delgada que pudo haber dado una fragilidad que no se pudo subsanar del concepto, hasta entrada la asimilación de la dictadura en el siglo XX, hasta cuando se empezó a desarrollar con mayor firmeza la oposición o dicotomía dictadura-democracia. Una síntesis discriminada del concepto de democracia, se expone la tabla 1:

Tabla 1. Cotejo semántico del concepto de democracia

| Noción primaria | Fuente | Acercamiento epistémico |
|--|---------------------------|--|
| δῆμος (demos), “pueblo”, y κράτος, “poder” o “dominio”. Tiene su origen en el siglo V a. C. en Grecia, durante el gobierno de Pericles, reconocido como el primer ciudadano ateniense. | RAE (2024) | “Forma de gobierno en la que el poder político es ejercido por los ciudadanos”. |
| | Rovira (2022) | Forma de organización sociopolítica en que el pueblo aparece involucrado de alguna manera. |
| | Ansaldi y Giordano (2010) | El núcleo es el pueblo y su participación se ajusta a diversos mecanismos variables históricamente. |
| | Delich (1979) | Para entenderla, es necesario acudir a la organización de los Estados y a las particularidades que la hacen posible. |
| | O’Donnell (2004) | Se fundamenta en el ser humano como sujeto activo y agente y sus principios deben ser abordados interdisciplinariamente. |

Elaboración propia.

3.2. ¿Democracia, según quién?

La pregunta para intentar comprender al menos nociionalmente el concepto de democracia, más allá de la divagación y las abstracciones en las que se pueda caer, es quiénes la ejercen y bajo qué condiciones o garantías se da, y en esta cuestión el reconocimiento teórico de la institucionalidad es vital para delimitarla. En este punto, la división de clases, la relación entre pueblo y burguesía, los nudos de poder y las formas de mando oligárquico designan una definición de la democracia, bajo una pauta de división, hasta el punto de dar como un alternante significado lo que Ansaldi y Giordano (2010) refieren: “La democracia es un régimen político que, en sociedades divididas en clases como las nuestras, es también, y sobre todo, una forma de la dominación político-social de la clase” (p. 202). Esto permite reconocer que, si bien la distinción de la entidad régimen

democrático es una composición plasmada en un intento necesario de conceptualización, este resulta insuficiente (O’Donnell, 2004).

Bajo esta circunspección, se toma que el paradigma democrático puede decaer en la restricción discursiva de quienes ven a la democracia como una amenaza a su interés y en el que el canon económico marca el contraste y la segmentación en términos de equidad, de igualdad y de decolonialidad (Álvarez-Galeano, 2024); por tanto, la aceptación del concepto puede resultar divergente o en contrapunto, según la orilla social desde la que se contempla. Así, una consigna común sobre el término se ve cada vez más alejada de una línea o eje común con el cual comulguen o hacia el que puedan apuntar los sectores sociales: “La democracia no convive pacíficamente con los extremos: la generalización de la pobreza extrema

y su contraparte, el fortalecimiento de la plutocracia, son incompatibles con su efectivo funcionamiento” (Borón, 2003, p. 235).

Este desequilibrio sobre el que se ha suscrito el concepto supone a la desigualdad, como heredad de las dinámicas neoliberales y capitalistas (Álvarez-Galeano, 2023), en el punto en que la democracia se imposibilita en un sentido práctico, aun en la contemporaneidad; de tal modo, ante esta agitada condición, será más compleja reconstruir el concepto desde una definición abarcadora: “El problema central a resolver es la desigualdad. Sin reducir sustancialmente (siendo la idea su abolición definitiva), no hay democracia posible, cualquiera sea el adjetivo que ella tenga” (Ansaldi y Giordano, 2010, p. 211).

En esta dinámica, apuntar hacia un plano histórico frente a la realidad suscita una tarea cada vez más ininteligible, pues hablar de democracia, en un sentido léxico, denotativo y para una comprensión de lo que es o puede ser, implica discutir sobre su verdadera preexistencia dentro del contexto en el que se la quiera ubicar, más allá de lo que el diccionario o la acepción corriente estime; por ende, como pondera Borón (2003), se hace necesario “historizar” la contextualización de la democracia y asumir que, para su verdadero impulso, es preciso que los agentes tengan programas e intereses consonantes con el ordenamiento.

3.3. Dictadura, régimen y totalitarismo, entre la anomia del poder

En las ciencias humanas y en los ámbitos coloquial y político, estos términos se acuñan sinónimamente y sin una claridad del factor o fenómeno al que directamente aluden. Dado el carácter relativo de la sinonimia, la connotación de estos conceptos se estima en distintas posibilidades nacionales, siendo la dictadura el que más carga desfavorable ha tenido en las últimas décadas, de acuerdo con el cotejo realizado; lo cual se explicaría, hipotéticamente, en la huella de los gobiernos categorizados como dictatoriales en América Latina. Desde su

definición en la RAE, se puede contemplar su familiaridad semántica con régimen, entendido este, a priori y denotativamente, como un modelo de mandato relacionado con el verbo regir, y bajo el cual es concebible la idea de democracia también como régimen político; así, se entiende por dictadura: “Régimen político que, por la fuerza o violencia, concentra todo el poder en una persona o en un grupo u organización y reprime los derechos humanos y las libertades individuales” (RAE, 2024, s. p.). Esta definición supone ya una oposición con la democracia, en vista de que el poder (*kratos*) se determina para un sector reducido, en contrapunto al carácter público con que se entiende, el *demos*, como se comparte con autores referenciados.

El origen de la palabra se remonta a la república romana y proviene del verbo latino *dictare* (*dictar*) y su sufijo -ura (cualidad o resultado). Su aplicación política con la de la actualidad no difiere ostensiblemente en términos estructurales, pues el dictador romano (llamado magistrado) era plenipotenciario, aunque ejercía su poder en situaciones mayoritariamente emergentes. En el caso contemporáneo, como se evidencia en la definición de la RAE, el término se asocia con el de la violencia y se vincula con la vulneración de los derechos civiles y las libertades del pueblo: aspecto común con la connotación sugerida por los autores; por ende, el concepto ha trascendido hacia una connotación más negativa, si se mira su origen romano. Ahora bien, la entidad léxica régimen cobra un significado preciso para socavar este punto, desde la dinámica de O’Donnell (2004), quien lo denota como:

los patrones, formales e informales, y explícitos e implícitos, que determinan los canales de acceso a las principales posiciones de gobierno, las características de los actores que son incluidos y excluidos de ese acceso, los recursos y estrategias que les son permitidos para ganar tal acceso, y las instituciones a través

de las cuales el acceso es procesado y, una vez obtenido, son tomadas las decisiones gubernamentales (pp. 13-14).

De manera adyacente, aunque sin una extensión determinante en la discursividad política y social, se encuentra el término sátrapa, que tiene su base en la Persia del siglo VII a. C., bajo la denominación de protector del territorio, en calidad de gobernante, pero sin la connotación que se ha extendido relativamente en la actualidad. Proviene de la voz persa *xšaθrapā* y, posteriormente, al griego σατράπης (*satrápēs*). Era designado por el monarca y, como en la categoría del dictador romano, ejercía funciones militares, administrativas y económicas, como es el caso de Ciro I, en el 600 a. C.; Cambises I, en el 580 a. C.; Ciro II, en el 530 a. C., y Darío en el 521 a. C. Se emplea en calidad de sustantivo y epíteto, mas no es muy extendido el empleo sustantivado de organización satrapía.

El estudio sobre caudillismo del siglo XIX, en América Latina, permite sostener una definición bélica y militar en el concepto, y dirige a una definición en oposición a la democracia, en vista de que el caudillo no llegaba al poder en la contienda electoral, lo que se distingue de algunas dictaduras del siglo XX que se ubicaron en el poder por medio del voto, como es el caso de Hugo Banzer en Bolivia, y las convocatorias electorales durante la dictadura de Pinochet, en 1978 (O'Donnell, 2004), con la Consulta Nacional, y un supuesto resultado favorable que, según se precisa, no publicó certeramente los registros electorales; así como el plebiscito de 1988 que planteaba mantener el régimen hasta 1997.

El ejercicio del sufragio puede entenderse como una forma de legitimar “democráticamente” un régimen totalitario, sobre todo desde la cláusula en que se entiende la dictadura militar, como abunda Delich (1979): “Las dictaduras militares, aun aquellas que se aproximan más al totalitarismo, como la de Pinochet, no reniegan del modelo democrático, sino que se autopresentan como garantes de una democracia

‘sana’” (p. 5). Esto permite comprender que hay una forma arquetípica de dictadura que se apoya en el bastión democrático, aun cuando su tendencia totalitaria no concilie con los principios que rigen a la democracia.

Ahora bien, cuando se habla de totalitarismo —como se vio en la cita anterior—, no alude a un concepto que dialogue horizontalmente con el de dictadura; por ende, hablar de una dictadura totalitaria no se trata de un pleonasmo, pues una dictadura totalitaria no se deslinda de la acepción que la RAE precisa sobre totalitarismo: “Doctrina y regímenes políticos, desarrollados durante el siglo XX, en los que el Estado concentra todos los poderes en un partido único y controla coactivamente las relaciones sociales bajo una sola ideología oficial” (2024, s. p.). No obstante, un gobierno totalitario no necesariamente se concibe como dictatorial, pues el primero se vincula más con una corriente política e ideológica —que, bien, puede representarse en la figura del gobernante—, en la estampa de partido único; mientras que el segundo se estrecha más precisamente con la figura del dictador.

Esta distinción no se aleja mucho de su etimología, también latina, que fija como derivación de *totus* (todo, pleno) y los sufijos *-allis* (relativo a) e *-ismo* (movimiento, vanguardia o corriente) (VOX, 2012). Por ende, las decisiones son regidas en consenso por el partido oficialista. La brecha o familiaridad entre ambos tiene una dirección determinada bajo la intención con la cual se menciona, pues es bien sabido que definir a un gobierno como “dictador” tiene más preocupación mediática que de “totalitario”, cuya relevancia es para nada intrascendente, sobre todo en la actualidad y desde la óptica internacional, en la coyuntura de los gobiernos de Cuba y Venezuela. Ante este esquema de rasgos, Rovira (2002) ofrece una caracterización que —permítase la extensión del extracto— puede ayudar a delimitar teóricamente ambos conceptos:

En el régimen autoritario, dicho de modo en extremo sintético, el ejercicio y el control del poder se encuentra concentrado en una persona o en un número extremadamente reducido de individuos; que la competencia por el poder no es abierta y no existe más que un partido o una cantidad de ellos que se localizan dentro de un limitado espectro ideológico permitido, y que la participación política, muy moderada, dispone de una cota muy definida, y con frecuencia carece de una ideología amplia y bien elaborada.

Cuando a estos rasgos le agregamos la existencia de una cosmovisión oficial, compleja y con tendencia a penetrar en todos los ámbitos de la vida social, nos encontramos entonces en el terreno del régimen totalitario. (p. 13)

En este orden de ideas, es preciso discutir sobre la determinación de la legalidad que circunda la acepción de dictadura —sobre todo la militar, cuando se apoya en una consigna “democrática”—, así como las vigencia y validez que pueda alcanzar dentro del Estado;

Tabla 2. Paralelo entre los términos adyacentes de la dictadura

| Término | Noción primaria | Fuente | Acercamiento epistémico |
|---------------|---|---------------------|---|
| Régimen | Significa “mandato” y proviene del verbo regir. | O’ Donnell (2004) | Conjunto de paradigmas en que participan los actores de una forma específica de gobierno. |
| Dictadura | Del verbo latino dictare (dictar) y el sufijo -ura (cualidad o resultado), usado en la antigua Roma | Delich (1979) | En el caso de las dictaduras militares se suele usar la democracia para legitimar el régimen. |
| | | Lechner (1988) | El mandato con gestos opuestos a la concepción de la democracia. |
| | | Rossanvallon (2004) | Patología social, planteada desde un conjunto de perversiones tomadas por el poder. |
| | | RAE (2022) | “Régimen político que, por la fuerza o violencia, concentra todo el poder en una persona o en un grupo u organización y reprime los derechos humanos y las libertades individuales”. |
| Sátrapa | Del persa <i>satrápēs</i> y del griego <i>σατράπης</i> , con antecedentes del siglo VII a. C. | | |
| Totalitarismo | | Delich (1979) | Forma de aproximación a la dictadura. |
| | | Rossanvallon (2004) | Contraposición extrema a la democracia. |
| | | RAE (2022) | “Doctrina y regímenes políticos, desarrollados durante el siglo XX, en los que el Estado concentra todos los poderes en un partido único y controla coactivamente las relaciones sociales bajo una sola ideología oficial”. |

Elaboración propia.

la consigna exacta sobre su parcial aceptación dentro de la sociedad sometida a este modelo o régimen es la instauración de presuntas virtudes o cualidades que tejen un discurso que se traduce en el beneplácito de algunos sectores —mayoritariamente los más conservadores— y que funda una estructura que apunta a la aprobación colectiva: “La lógica de la dictadura se funda en ciertos valores (orden, jerarquía, disciplina) privilegiados por encima de otros (libertad), en los que se asientan la justificación de la impunidad de la acción del poder” (Delich, 1979, p. 2).

Ese margen de aprobación supondría un tipo de anomia social, si se conciben los resultados que se les atañen a los gobiernos dictatoriales o totalitarios, sobre todo cuando los implicados son juzgados en el restablecimiento de la democracia —véase el caso de Jorge Rafael Videla, en Argentina, durante el gobierno democrático de Raúl Alfonsín—; no obstante, el aplauso de dichos sectores no solo se eleva durante el régimen, sino dentro de una añoranza que, contrario a ser un romántico anacronismo, cobra fuerza dentro de la participación política de algunos países, como podría ser el caso del fujimorismo en Perú, más allá de que aún se discuta el carácter con que se apela al régimen del juzgado Alberto Fujimori (Tabla 2).

En esta secuencia y para definir la relación entre totalitarismo y dictadura, Acosta (2009) concreta, para el caso de los mandatos comprendidos en esta línea en América Latina, una pesquisa argumentativa sobre los rasgos de estos: “Estos regímenes, siendo obviamente autoritarios, han sido además ‘totalitarios’ por su pretensión totalizante de intención fundacional o refundacional de sus respectiva sociedades” (p. 77). Como se contempla en este extracto, se concibe otro término, elegido no banalmente para este trabajo, como es el de autoritarismo, que no se desvincula de totalitarismo, toda vez que el primero alude al ejercicio de autoridad que, en las ciencias sociales, no se limita a lo que se entiende por dictadura; por ende, no hay una definición precisa, ni un antecedente

significativo antes del fascismo, desde el que se hereda la adopción absoluta y omnipresente del poder.

3.4. Autoritarismo, despotismo y tiranía, entre el síntoma y la sinonimia

Los regímenes dictatoriales se enuncian como autoritarios para definir dicho momento, sobre todo cuando se alude a la transición a la democracia; por ejemplo, Garretón (1997) apela que “las transiciones implicaron un paso desde dictadura o régimen militar autoritario a algún tipo de democracia, sin derrocamiento y, en general, sin colapso” (p. 7). Dicha oposición se instituye como un contraste terminológico y que, de tal modo, puede asumirse como un atenuante ante la carga semántica que implica hablar de dictadura; sin embargo, no es aventurado ni improcedente hablar de autoritarismo, si se asimila el significado antes mencionado; verbigracia, Lechner (1988) nombra a los mandatos dictatoriales en contrapunto a la democracia: “Tras la experiencia autoritaria, la democracia aparece más como esperanza que como problema” (p. 25).

De igual manera, también se puede comprender al autoritarismo en América Latina como un punto al que no se debe regresar y en el cual se daría una involución si la democracia —o transición a ella— no apunta a un eje sólido en su definición y, por consiguiente, en su aplicación, como prevé Cavarozzi (1991): “[...] el desenlace de toda transición es siempre incierto, y el riesgo de regresiones autoritarias nunca está completamente ausente” (p. 89). Los tres conceptos, como puede concluirse, no se deben percibir bajo la limitada línea de la sinonimia, ni desde la oposición, sino desde la complementariedad y la coexistencia; dicho de otro modo, se puede tratar de un silogismo en el que sus elementos confluyeron en un momento y en unas circunstancias precisas; o bien, desde una necesidad de abordar los aspectos o perspectivas desde los cuales analizar el concepto

matriz de dictadura, que se comprende, a su vez, como el de menos favorable connotación en la actualidad.

Desde otra corriente —enclavada igualmente en la misma matriz—, es preciso analizar el despotismo y su correspondencia con el absolutismo; ambos se remiten a un conjunto de circunstancias y a un momento histórico, cuyo antecedente más cercano es el del despotismo ilustrado, surgido en el siglo XVIII, previo a los procesos independentistas, regido bajo la premisa de Todo para el pueblo, pero sin el pueblo, desde la que se sustraen las ideas de la Ilustración y se implantan en función de la educación del pueblo y con una dinámica cultural. Su etimología no es exacta; sin embargo, se ha apuntado que se remonta al indoeuropeo y concibe al amo o soberano, lo que no difiere del carácter monárquico que adoptó en la Europa de Carlos III y José I de Portugal. Puede entenderse como un referente de la dictadura; sin embargo, su carácter tenía en cuenta al demos, aunque con ciertas restricciones, pues el despota ilustrado no se retrajo del principio monárquico de ejercer el poder; a contrario sensu, buscó amalgamar el sistema del Antiguo Régimen con las ideas ilustradas.

Desde otra óptica, el despotismo retoma su consideración en los siglos XIX y XX para remitirse a su denotación de “amo” o “señor”, específicamente en lo que concierne a las relaciones de dominio económico entre la clase burguesa y el proletariado, desde la póstula del capital, como refrenda Borón (2003): “[...] si hay un terreno de la vida social en donde impera el más crudo despotismo, es en el reino de la producción capitalista” (p. 247). Se cuenta con un acercamiento sinónímico al del sátrapa que, según la RAE, se usa en el contexto coloquial para designar a la “Persona que gobierna despótica y arbitrariamente y que hace ostentación de su poder” (2024, s. p.); por ejemplo, el expresidente ecuatoriano Lenín Moreno, en varias intervenciones se refirió a Nicolás Maduro con este epíteto:

El sátrapa de Maduro ha activado junto con Correa su plan de desestabilización. Son los corruptos que han sentido los pasos de la justicia cercándolos para que respondan; ellos son quienes están detrás de este intento de golpe de Estado y están usando e instrumentalizando algunos sectores indígenas; aprovechando su movilización para saquear y destruir a su paso. (citado en Cavendish, 2019, párr. 4)

En otra medida, el absolutismo, bajo la concepción —válgame la redundancia— del Estado Absoluto, comprendió en el Antiguo Régimen el poder sin reticencias para ejercerlo, pero configurado en el concepto de bien común. Su relación con el autoritarismo y, a su vez, con el totalitarismo no es poco razonable y se puede ostentar como un antecedente de estos; sin embargo, su distinción reside precisamente en su fijación en la razón, como dote de la intelectualidad ilustrada y con un circuito más organizado en su administración. A más de esta salvedad, el absolutismo no se distancia de consideraciones posteriores, percibidas en las dinámicas del liberalismo económico; por ejemplo, Lander (1996) discrimina que “La separación liberal entre lo público y lo privado, es producto de un contexto histórico en el cual individuos, familias y las nacientes (y por ende, débiles) unidades mercantiles buscan liberarse de las limitaciones impuestas por un Estado absolutista” (p. 48).

La coexistencia entre el despotismo y el absolutismo se coteja, entonces, casi como analógica a la relación dictadura-autoritarismo-totalitarismo, máxime si se piensa desde la derivación del modelo de producción que se estimó durante las dictaduras y el neoliberalismo: “Sin embargo, esto no puede llevarnos a ignorar que aquellas transformaciones hallaron sus límites en el despotismo que el capital mantuvo incólume en el terreno de la producción” (Borón, 2003, p. 237). De esta manera, se reconoce que el sistema triádico de los conceptos se suscribe dentro del paradigma estático y hegemónico

en que influye el modelo económico, como plataforma de modelación social y, por ende, cultural (Álvarez-Galeano, 2023).

El término que puede sospecharse como el más cercano al de dictadura es tiranía, en vista de que sus características y connotación no son para nada lejanas. Se ha solido asociar el surgimiento del modelo democrático en el siglo V a. C., en Grecia, con la res publica, en Roma; sin embargo, su comparación suscita una investigación que, por ahora, no es menester abordar, pero sí su ponderación como antecedentes de términos posteriores. En un principio, la tiranía cobijaba una inclinación que ahora se comprendería como violenta, en virtud de que el tirano accedía al poder por la fuerza y de facto, y detentaba su dominio como gobernante absoluto. Este modelo tuvo su esplendor en el siglo VI a. C., un siglo antes de establecerse el modelo democrático en Atenas, pero fue acuñado por Arquíloco en el siglo VII a. C., como *τυραννία* (tyrannía).

Según la RAE, la tiranía es el “abuso o imposición en grado extraordinario de cualquier poder, fuerza o superioridad”; o, en este sentido, como “dominio excesivo que un afecto o pasión ejerce sobre la voluntad” (2024, s. p.). De igual manera, el término sustantivado y adjetivado en calidad de persona, tirano, comparte semejanza semántica, en términos políticos y el plano de la opinión pública con dictador y sátrapa, mientras que con déspota también comparte una extensión semántica en otros escenarios cotidianos.

Se registran gobernantes tiranos griegos como Ortágoras de Sición, Fidón de Argos y Cípselo de Corinto, en el siglo VII a. C.; Pisístrato, en el siglo VI; Dionisio de Siracusa y Evágoras de Chipre, en el siglo V a. C.; Jasón de Feras y Clearco de Heraclea, en el siglo IV a. C., hasta Nabí de Esparta en el siglo II, como último referente del mundo helénico. Incluso, la obra Edipo rey, de Sofocles, del año 429 a. C., tiene por título original Οἰ δίποις τύραννος (Oidipous Tyrannos), aduciendo a su definición de gobierno en Tebas; asimismo, la nomenclatura

del tiranosaurio rex (en latín *Tyrannosaurus rex*) define el rasgo imponente de su tamaño y dominación sobre otras especies.

En el marco de las luchas de emancipación y constitución republicana de América Latina, este empleo era común por parte de los detractores de Simón Bolívar, quien desde la Nueva Granada pronunció su cargo como dictador en 1830, a fin de ejercer sus funciones sin filtro legislativo sobre todo en su ejercicio en el Perú. En la famosa Conspiración Septembrina, el 25 de septiembre de 1828 en Santafé (actual Bogotá), cuando escapó por la ventana, ayudado por su compañera sentimental Manuelita Sáenz, fue común el pregón “¡Que muera el tirano!”. Asimismo, en el Congreso de Angostura de 1819, si bien promulgó la igualdad social, propuso ejercer el gobierno de manera vitalicia (Chávez, 1960).

Merece atención estos hechos, pues, en la fundación republicana, fue común el calco de modelos y pactos sociales de experiencias europeas como la francesa y estos términos fueron reasumidos desde los referentes griego y romano, en una suerte de ligereza discursiva que, si bien se apoya en gestos vinculados con lo entendido globalmente como dictadura y tiranía, hizo que los conceptos requirieran de una atención más especializada desde las ciencias sociales, así como desde la filología, para intentar definir un conjunto de términos de implicación sociocultural que, desde tal enclave, cobraron connotaciones, las cuales a su vez se vincularon con experiencias de abominación del poder con saldos lamentables en la sociedad (Tabla 3).

Tabla 3. Paralelo entre los términos subyacentes de la dictadura

| Término | Noción primaria | Fuente | Acercamiento epistémico |
|---------------|---|-------------------|--|
| Autoritarismo | Ejercicio absoluto de la autoridad. | O' Donnell (2004) | Conjunto de patrones que nublan la posibilidad del proceso dialéctico en las sociedades. |
| | | Acosta (2009) | Se asemeja al epíteto de régimen totalitario, para referirse a un gobierno totalizante. |
| Despotismo | Principalmente, se reconoce desde finales del siglo XVIII, y se ubica desde la figura de amo y soberano. | Borón (2003) | Se apoya, en la actualidad, en el régimen de producción capitalista. |
| | | RAE (2024) | Gobierno despótico y autoritario que ostenta el poder. |
| Absolutismo | Se da previo a la Revolución Francesa y se entiende como la forma de dominación autoritaria de la monarquía. | Lander (1996) | Define al Estado Absolutista en contraposición a las prácticas de separación entre lo público y lo privado. |
| Tiranía | Se origina previo a la democracia en Grecia. Proviene de la voz τυραννία y se usa para definir la imposición totalitaria del poder. | Huntington (1994) | Entiende a la democracia en contraposición a la tiranía. |
| | | RAE (2024) | Se usa como sinónimo de autoritarismo, despotismo y opresión, en calidad de “Abuso o imposición en grado extraordinario de cualquier poder, fuerza o superioridad” |

Elaboración propia.

Desde esta óptica, hablar de estas nociones en la actualidad, si bien obedece al plano semántico, podría suscitar una revisión de la memoria plasmada en una categoría de acción social, por ejemplo la no repetición, desde la mirada de las víctimas, y de negación por parte de quienes validan dichas prácticas; es decir, el acto de nombrarlos exige un revisionismo histórico, una relación entre sema y onoma, (De Saussure, 1945; Coseriu, 1977). En esta línea, dentro de su misma asociación estrecha con la dictadura, se comprende que el reto de la transición a la democracia es la respuesta consciente y colectiva a la tiranía, entendida esta como el modelo autoritario en América Latina en el siglo XX: “La democracia se consolida cuando el pueblo aprende que la democracia es la solución al problema de la tiranía” (Huntington, 1994, p. 236), como se desarrollará en el siguiente párrafo.

3.5. La posdictadura y el tejido social

Para concluir la reconstrucción entre la democracia y la dictadura, desde los términos adyacentes y subyacentes, es necesario determinar que su relación se cruza, con mayor énfasis, en la transición hacia la democracia, posdictadura, y que surge como una respuesta a la experiencia autoritaria y a los rastros de esta. Se da en la década de 1980 como ejercicio de resistencia de las organizaciones sociales, como una alternativa (O’ Donnell, 2004; Méndez, 2004; Acosta, 2009). Dicho esto, el norte supuso en las décadas posteriores la reparación a las víctimas y un tejido de la memoria, suscrito dentro de los principios de las libertades y los derechos humanos (Tabla 4).

Tabla 4. Conceptualización de transición

| Noción primaria | Fuente | Acercamiento epistemológico |
|--|------------------|---|
| Paso consensuado entre el gobierno, las organizaciones y el pueblo desde la dictadura a la democracia. | Méndez (2004) | Logro de los procesos de renovación organizativa contra la opresión. |
| | Cavarozzi (1991) | Paso incierto que corre el riesgo de la regresión al totalitarismo. |
| | Lander (1996) | Asume a los derechos humanos como forma de transición. |
| | Garretón (1997) | Determinación, generalmente sin derrocamiento, hacia un nuevo pacto democrático. |
| | Acosta (2009) | Se da en los ochenta del siglo pasado, como respuesta a las arremetidas del autoritarismo |

Elaboración propia.

Entalprovecho, reflexionar sobre estos conceptos es más imperativo de lo que se creería, más allá de que el lenguaje común tienda a banalizarnos y a mediarlos según tendencias que no siempre son responsables con la realidad, comprendiendo además los límites de la comprensión provista por los diccionarios. Por consiguiente, “el tema de los derechos humanos recorre el debate de la transición a la democracia y de los procesos de consolidación democrática” (Lander, 1996, p. 20); adicionalmente, es un eje sobre el cual es preciso que se rijan los modelos constitutivos de los actuales y posteriores gobiernos, a fin de establecer puntos comunes para garantizar los derechos fundamentales y no recaer en las aberraciones históricas y muchas formas de involución que puede desencadenar la desmemoria.

4. Conclusiones

Respecto al tópico principal, la democracia, se concluye que, desde su inicio legitimado en el siglo V a. C. en Grecia, ha tenido diversas acepciones que se han comprendido las realidades y unidades epistémicas; en este sentido, su amplificación conceptual ha obedecido a las particularidades históricas, pero con elementos comunes que han facilitado establecer máximas conceptuales que han sido recogidas en niveles léxicos y semánticos, siendo la principal medida el nivel de participación del pueblo (*demos*) en las decisiones del Estado, basada en el constructo discursivo de la opinión desde los diversos sectores y el modelo participativo o representativo.

La democracia, por tanto, tiene gran determinación de su contraparte, toda vez que representa un paradigma de cohesión social y cláusulas interventoras, desde la configuración de una serie de ideales que modelan las necesidades y las nociones de sociedad mediadas por la intersubjetividad. Se puede definir que, a partir de la revisión, más allá de las transformaciones de la connotación habituada de la democracia, el pueblo se define como principal sujeto participativo, de acuerdo con

los estudios cotejados, aunque, según diversas experiencias, se ha demostrado que este término responde a una pretensión colectiva, más que a realidades palpables y es, justamente, el amplio margen de la representatividad que desembocó en el surgimiento de contraposiciones que se fueron legitimando.

Los estudios analizados coinciden en que el plano de disyuntivas que han definido el curso connotativo de la democracia supone la clave de quién la define y dice practicarla; en esta óptica, se reconoce que el rumbo o encumbramiento de la institucionalidad, así como la discordancia entre los órganos de poder, sean gobiernos u oligarquías, ha definido la cifra para definir la variedad perceptiva con que se asume el término. Incluso, se ha establecido como una forma de legitimación de prácticas opresoras, como punto agravado de su tergiversación. En este punto, las orillas, entre más contrapuestas, más se desentienden de una verdadera democracia que, a su vez, se entiende desde la perfilación económica de las sociedades y, por ende, el concepto está amenazado por el régimen de desigualdad.

A propósito de la dictadura, se concluye que es el término que más carga negativa tiene en su connotación, desde la perspectiva de los autores, más allá de que su origen denotativo basado en la antigua Roma se estableció, legítimamente, como una decisión para responder a lo que, en su momento, se consideró como una necesidad: actuar pragmáticamente sin el filtro de la veeduría, situación que, claramente, confluyó —con cierta cuota de romanticismo anacrónico— en fenómenos como el caudillismo, muy común en la América Latina decimonónica, así como en el populismo del siglo XX y de la primera década del 2000. En su acepción, recoge una familiaridad con la democracia, al compartir el carácter de régimen; sin embargo, vale concluir que este vínculo se familiariza más con la idea de regir en el caso de la segunda, mientras que sostiene la impronta de la hegemonía para la primera.

Ante los conceptos de autocracia, tiranía y totalitarismo, respecto al de dictadura, vale concluir que, más allá de que habitualmente participan sinónimamente en la discursividad crítica y el ejercicio de la opinión, en realidad tienen gestos que alimentan la idea matriz de dictadura. De otro lado, respecto al despotismo —con antecedentes en el siglo IV a. C. con la cuña empleada por Aristóteles y el Imperio bizantino sobre todo en 1163—, la línea de separación es los actores, pues experiencias como el denominado despotismo ilustrado del siglo XVIII demuestran que el actor no es necesariamente quien ejerce el poder gubernamental. Finalmente, la satrapía se muestra como una forma castiza que, en la actualidad, es menos usual que los otros términos.

5. Agradecimientos

A guisa de dedicatoria y agradecimiento, elevo esta investigación en honor a las víctimas, así como a las personas y gestores del Centro de Memoria Ex D2 en Córdoba. Se expresa la gratitud a la Universidad Católica de Cuenca, por el apoyo brindado en los procesos de investigación científica e inquietudes por el conocimiento.

6. Referencias

- Abreu, J. L. (2014). El método de la investigación Research Method. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 9(3), 195-204. [http://www.spentamexico.org/v9-n3/A17.9\(3\)195-204.pdf](http://www.spentamexico.org/v9-n3/A17.9(3)195-204.pdf)
- Acosta, Y. (2009). “Transición a la democracia” desde la postransición. *Democracia y Derechos Humanos*, 77-84. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4648871>
- Álvarez-Galeano, M. F. (2023). Neoliberalismo, periferia y crecimiento urbano de Medellín: 1980-2023: Neoliberalism, periphery and urban growth of Medellín: 1980-2023. *Revista Científica Ecociencia*, 10(4), 88–109. <https://doi.org/10.21855/ecociencia.104.839>
- Álvarez-Galeano, M. F (2024). Decolonialidad versus neocolonialidad: claves epistémicas de la identidad latinoamericana. Rimarina. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 8 (2), 140-153. <http://190.15.139.149/index.php/rimarina/article/view/842>
- Ankersmit Groningen, F. (2023). Historia y teoría política. *Historia y grafía*, (60), 149-179. <https://doi.org/10.48102/hyg.vi60.429>
- Ansaldi, W. y Giordano, V. (2010). No es que la democracia esté perdida: está bien guardada y mal buscada. Crítica y emancipación, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, año II, N° 3, primer semestre, 189-216. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ojs/index.php/critica/article/view/173>
- Ansaldi, W. y Giordano, V. (2014). *América Latina. Tiempos de violencias*. Ariel.
- Baldinger, K. (1970). *Teoría semántica. Hacia una semántica moderna*. Alcalá.
- Coseriu, E. (1977). *Principios de semántica estructural*. Gredos.
- Borón, A. (2003). La transición hacia la democracia en América Latina: problemas y perspectivas. AA. VV. *Modernización económica, democracia política y democracia social*. El Colegio de México. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20100529022319/9capituloVII.pdf>

- Cadena-Iñiguez, P. et al. (2017). Métodos cuantitativos, métodos cualitativos o su combinación en la investigación: un acercamiento en las ciencias sociales. *Revista mexicana de ciencias agrícolas*, 8(7), 1603-1617. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-09342017000701603&script=sci_abstract&tlang=pt
- Cavarozzi, M. (1991). Más allá de las transiciones a la democracia en América Latina. *Revista de Estudios Políticos*, 74, octubre-diciembre de 1991, 85-111. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/27140.pdf>
- Cavendish de Moura, H. (8 de octubre de 2019). Lenín Moreno culpa a Maduro y Correa por protestas en Ecuador. CNN. <https://cnnespanol.cnn.com/2019/10/08/lenin-moreno-culpa-a-maduro-y-correa-por-protestas-en-ecuador/>
- Chavez Peralta, S. (1960). *Sueño y realidad de Simón Bolívar*. Editorial Renacimiento S. A.
- De Saussure, F. (1945). *Lingüística general*. Losada.
- Delich, F. (1979). La construcción social de legitimidad política en procesos de transición a la democracia. *Crítica y Utopía*, (9), 31-42. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/critica/nro9/DELICH.pdf>.
- Giammatteo, M. (2020). El género gramatical en español y la disputa por el género. *Cuarentañipes*, (3), 177-198. <https://fhmdp.edu.ar/revistas/index.php/cuarentañipes/article/view/4885>
- Garretón, M. A. (1997). Revisando las transiciones democráticas en América Latina. *Nueva sociedad*, 148, 1997, 20-29. <https://www.urbe.edu/UDWLibrary/ArticulosAdvance>.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2016). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.
- Huntington, S. (1994). *La tercera ola. La democratización a finales del siglo XX*. Paidós.
- Jofré, M. (2000). Semiótica Crítica de la Denotación y Connotación. *Cyber Humanitatis*, (14). <https://revistaestudiosarabes.uchile.cl/index.php/RCH/article/view/9107>
- Lander, E. (1996). *La democracia en las ciencias sociales latinoamericanas contemporáneas*. Biblioteca Nacional.
- Lechner, N. (1988). *Los patios interiores de la democracia*. Fondo de Cultura Económica.
- Méndez, J. E. (2004). Sociedad civil y calidad de la democracia. En Caputo, D. *La democracia en América Latina: hacia una democracia de ciudadanas y ciudadanos*. PNUD, 131-138.
- O'Donnell, G. (2004). Notas sobre la democracia en América Latina. *La democracia en América Latina. Hacia una democracia de ciudadanas y ciudadanos*, 11-82.
- O'Donnell, G. (2004). Notas sobre la democracia en América Latina. La democracia en América Latina. En Caputo, D. *La democracia en América Latina: hacia una democracia de ciudadanas y ciudadanos*, 11-85.
- RAE (Real Academia de la Lengua Española). (2022). *Diccionario de la Lengua Española*. <https://dle.rae.es/>
- Rovira Mas, J. (2002). Transición a la democracia y su consolidación en Centroamérica: Un enfoque para su análisis. *Anuario de estudios centroamericanos*, 28(1-2), 9-56. <https://www.redalyc.org/pdf/152/15228201.pdf>
- Pabón S. de Urbina, J. M. (2007). *Diccionario manual griego clásico-español*. VOX.
- Rossanvallon, P. (2004). Las dimensiones social y nacional de la democracia: hacia un marco de comprensión ampliada. En Caputo, D. *La democracia en América Latina: hacia una democracia de ciudadanas y ciudadanos*. PNUD, 193-198.
- VOX. (2012) *Diccionario de la lengua española*. Larousse.



Aproximación retórico-discursiva del género prospecto médico de anticonceptivos

Rhetorical-discursive approach to the genre of contraceptive medical leaflets

Abordagem retórico-discursiva do gênero bula médica de anticoncepcionais

Javiera Ahumada Iturrieta. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. javiera.ahumada.i@mail.pucv.cl, <https://orcid.org/0000-0001-9257-0892>

Constanza Suy Álvarez. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. constanza.suy@pucv.cl,
<https://orcid.org/0009-0009-5132-8106>

Javiera Vergara Toro. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. javiera.vergara.t@mail.pucv.cl,
<https://orcid.org/0009-0005-2928-5067>

Recibido: 12-07-2024 / **Aprobado:** 06-12-2024 / **Publicado:** 13-12-2024

Resumen

Este estudio propone un modelo de organización retórico-discursiva (ORD) para los prospectos médicos de anticonceptivos, fundamentado en los movimientos discursivos del género, como macromovidas, movidas y pasos, junto con sus propósitos comunicativos (Swales, 1990; 2004). Desde una perspectiva retórica-funcional, se aplican herramientas textográficas para explorar los propósitos comunicativos compartidos dentro de la comunidad médica. El análisis se realiza sobre un microcorpus de prospectos de anticonceptivos provenientes de diversos laboratorios y tipos de métodos anticonceptivos, destacando la escasez de literatura sobre este género en Chile. Los resultados evidencian una estructura retórico-discursiva que combina funciones expositivas e instructivas, alineándose parcialmente con las normativas internacionales. Este trabajo aporta al campo de la alfabetización en salud al ofrecer una descripción empírica y exhaustiva de los elementos retóricos y discursivos de los prospectos de anticonceptivos, sugiriendo mejoras para optimizar su legibilidad y comprensión por parte de los usuarios.

Palabras clave: prospectos médicos, anticonceptivos, análisis retórico-discursivo, alfabetización en salud, género textual.

Abstract

This study proposes a rhetorical-discursive organization (RDO) model for contraceptive medical leaflets, based on the discursive moves of the genre, such as macro-moves, moves, and steps, along with their communicative purposes (Swales, 1990; 2004). From a rhetorical-functional perspective, textographic tools are applied to explore the shared communicative purposes within the medical community. The analysis is conducted on a microcorpus of contraceptive leaflets from various laboratories and types of contraceptive methods, highlighting the scarcity of literature on this genre in Chile. The results demonstrate a rhetorical-discursive structure that combines expository and instructive functions, partially aligning with international regulations. This work contributes to the field of health literacy by offering an empirical and comprehensive description of the rhetorical and discursive elements of contraceptive leaflets, suggesting improvements to optimize their readability and comprehension by users.

Keywords: medical leaflets, contraceptives, rhetorical-discursive analysis, health literacy, textual genre.

Resumo

Este estudo propõe um modelo de organização retórico-discursiva (ORD) para as bulas médicas de anticoncepcionais, fundamentado nos movimentos discursivos do gênero, como macromovimentos, movimentos e passos, com seus propósitos comunicativos (Swales, 1990; 2004). A partir de uma perspectiva retórico-funcional, aplicam-se ferramentas textográficas para explorar os propósitos comunicativos compartilhados dentro da comunidade médica. A análise é realizada sobre um microcorpus de bulas de anticoncepcionais provenientes de diversos laboratórios e tipos de métodos contraceptivos, destacando a escassez de literatura sobre este gênero no Chile. Os resultados evidenciam uma estrutura retórico-discursiva que combina funções expositivas e instrutivas, alinhando-se parcialmente com as normativas internacionais. Este trabalho contribui para o campo da alfabetização em saúde ao oferecer uma descrição empírica e exaustiva dos elementos retóricos e discursivos das bulas de anticoncepcionais, sugerindo melhorias para otimizar sua legibilidade e compreensão por parte dos usuários.

Palavras chave: bulas médicas, anticoncepcionais, análise retórico-discursiva, alfabetização em saúde, gênero textual.

Cómo citar: Ahumada Iturrieta, J.; Suy Álvarez , C.; Vergara Torres, J. (2024). Aproximación retórico-discursiva del género prospecto médico de anticonceptivos 35 (2), 81-91. <https://doi.org/10.18537/puc.35.02.06>

1. Introducción

El presente trabajo tiene como objetivo proponer una organización retórica-discursiva (ORD) de prospectos de anticonceptivos a partir de los movimientos discursivos del género, a saber: macromovidas, movidas, pasos y los propósitos comunicativos correspondientes (Swales, 1990; 2004). Desde un posicionamiento del análisis del discurso basado en la perspectiva retórico-funcional, se utilizarán diversas herramientas textográficas con el fin de explorar los propósitos comunicativos compartidos por los miembros de una comunidad donde comúnmente ocurre el evento comunicativo que consideramos como el género discursivo (Bhatia, 1993).

Para la realización de este ejercicio de análisis, hemos seleccionado como práctica

discursiva prospectos de anticonceptivos. Los prospectos, también llamados en español folletos de información al paciente, son textos escritos en formato físico incluidos dentro de los empaques de medicamentos y productos sanitarios de uso humano (Grabowski, 2013). Por tanto, se denominan prospectos de anticonceptivos a aquellos textos escritos que acompañan únicamente a los fármacos y dispositivos utilizados como métodos anticonceptivos. Dichos textos cuentan con una serie de características respecto de su formato, estructura y contenidos, los que se revisarán a lo largo de esta textografía.

La justificación de estudiar la comunidad discursiva médica recae en la interdependencia existente entre medicina y sociedad, pues, es considerado uno de los vínculos más fuertes en la historia y, en la actualidad, ha habido un constante esfuerzo para lograr que la ciudadanía comprenda los conocimientos médicos necesarios para su uso beneficioso (Pontrandolfo y Piccioni, 2021). Por tanto, ha habido un alto interés en estudiar los rasgos léxicos-gramaticales y características pragmáticas de los géneros producidos por la comunidad médica, específicamente, aquellos dirigidos a la ciudadanía. Justamente, Montalt y González (2007) señalan que los prospectos médicos, junto con las recetas médicas e históricas clínicas, son uno de los géneros más presentes en la sociedad.

Asimismo, optamos por estudiar los prospectos de anticonceptivos por tres principales razones. En primer lugar, existe una gran variedad de anticonceptivos hormonales, a saber: “la mayoría se administran ingiriéndolos, pero hay también en inyección, o que se insertan debajo de la piel, en la vagina o en el útero, o bien se usan sobre la piel, en forma de parche” (ISPCH, 2024, párr. 3). Debido a esta variedad, nos interesa comparar y contrastar los prospectos médicos en relación con el tipo de anticonceptivo y de las empresas farmacéuticas. En segundo lugar, los prospectos médicos son un género discursivo que varía de acuerdo a la legislación de cada

país; no obstante, la literatura de prospectos médicos en Chile es escasa. En tercer lugar, los anticonceptivos se utilizan como método de prevención del embarazo, pero también como parte del tratamiento de diversas patologías endocrinológicas; por tanto, consideramos que su alcance es amplio y representativo de las necesidades de la sociedad.

2. Revisión bibliográfica

2.1. Géneros discursivos y sus antecedentes de estudio

Los géneros discursivos académicos y profesionales emergen y se desarrollan dentro de comunidades discursivas específicas que comparten convenciones, prácticas y propósitos comunicativos (Swales, 2018). Para caracterizar adecuadamente un género en particular, es fundamental comprender el contexto disciplinario y situacional en el que se produce mediante un enfoque textográfico. Swales (2018) señala que este enfoque combina análisis lingüístico-discursivo con métodos etnográficos para indagar en las prácticas de literacidad de la comunidad discursiva desde una aproximación émica, capturando la visión de los propios escritores. Así, se logra una caracterización situada del género que responde a por qué sus textos se escriben de determinada manera según los valores, expectativas y dinámicas de la comunidad a la que pertenece.

En este contexto, Swales (2018) distingue tres tipos de comunidades discursivas: locales, relacionadas con actividades como la docencia y gestión en el ámbito universitario; focales, asociadas con la academia activa y posicionadas en el centro de la disciplina; y folocales, aquellas que pretenden equilibrar las exigencias de la situación local y focal. En esta línea, el tipo de comunidad discursiva a la cual pertenece el prospecto médico es a la local (Swales, 2018). Esto se sustenta en la función de los prospectos médicos, que es proporcionar la información esencial que los pacientes necesitan para hacer uso del medicamento de forma segura y obtener

el mayor beneficio (Committee on Safety of Medicines, 2005). Por lo tanto, la comunidad discursiva asociada a este género no estaría asociada con la academia activa, sino más bien a la actividad particular de ofrecer información sobre la ingesta del medicamento.

El primer paso para el estudio del contexto de esta práctica discursiva es determinar la disciplina en la que se circscribe. En el caso de los prospectos de medicamentos anticonceptivos, estos se sitúan dentro de la disciplina médica, más concretamente, se relacionan con las subáreas médicas de ginecología y obstetricia, endocrinología y farmacología. Si bien dichas áreas constituyen comunidades discursivas distintas, la mayoría de sus prácticas discursivas —al pertenecer al campo médico— son transversales. Faya (2016) ofrece una propuesta de tipología textual para el campo médico, con la intención de elaborar un marco para facilitar la clasificación de sus géneros. Asimismo, la autora recopila propuestas de clasificación de textos médicos de autores como Hurtado Albir (1999) quien destaca en el área médica —en relación con su función y tono— géneros variados como el artículo divulgativo, manual técnico, folleto informativo publicitario, comunicación interna de empresa, plan de producción, patente, solicitud de desarrollo del producto, prospecto de medicamento, entre muchos otros.

Desde esta perspectiva, se puede señalar que los géneros producidos en el ámbito de la medicina son variados en relación con los participantes y que tienen como característica común utilizar lenguaje de especialidad por la terminología que emplean y por la semántica de las unidades terminológicas que contienen (Cabré, 1999). Ahora bien, es importante señalar que existe un continuum y grados de terminología especializada que pueden tener los textos médicos, a saber: (i) textos altamente especializados, destinados a especialistas; (ii) textos medianamente especializados, destinados a aprendices de especialista; (iii) textos de divulgación especializada, dirigidos al público interesado (Hoffman, 1980).

2.2. Género médico: prospecto anticonceptivo

Las clasificaciones de los prospectos médicos resultan complejas, pero es válido reconocerlos como un género según lo planteado por Bhatia (1993). En primera instancia, los prospectos son un evento comunicativo con un propósito comunicativo claro (Grabowski, 2013), reconocido por la comunidad médica y farmacéutica en la que se produce regularmente. Además, este género se caracteriza por ser muy estructurado y convencionalizado, con apartados claramente diferenciados y normados por instituciones reguladoras con la intención de estandarizar la producción de los prospectos médicos. Sin embargo, los autores no logran llegar a un acuerdo en las características lingüísticas más específicas. Por un lado, Gamero Pérez (1999; 2000) indica que es un texto que pertenece al campo técnico, de tipo expositivo y, secundariamente, posee un foco instructivo. Por otro lado, Muñoz (2002) afirma que es un texto médico y lo clasifica desde una doble función expositiva-instructiva. Por último, Pérez García (2004), argumenta que sí es un texto científico y que su función es expositiva-explicativa.

A pesar de las diferencias, los autores concuerdan en que el prospecto médico es un género sujeto a una terminología estandarizada, sus estructuras están reguladas por las normativas nacionales e internacionales y por poseer alta densidad terminológica (Mayor Serrano, 2009). De este proporcionar información específica sobre el uso adecuado de un medicamento por parte de un paciente, considerando instruir al usuario sobre aspectos como contenido del envase, dosis, efectos secundarios, entre otros (Grabowski, 2013).

En el caso de Chile, el prospecto debe cumplir con lo señalado en los arts. 77º, 80º inciso segundo y 199º del D.S. N° 3/10 del Ministerio de Salud y la resolución exenta N° 10324/04. En otras palabras, el propósito de los prospectos está íntimamente ligado a las disposiciones jurídicas de cada país sobre la materia, las que pautan su creación considerando el contenido,

la estructura, el formato y el registro (Castillo Bernal, 2022). Algunas de las instituciones más reconocidas en el ámbito es la Agencia Europea de Medicamentos (EMA) y la Agencia Reguladora de Medicamentos y Productos Sanitarios del Reino Unido (MHRA), las que poseen plantillas y recursos que guían la estandarización de los prospectos de medicamentos y otros productos sanitarios en el continente europeo. Además, el aporte de dichas organizaciones modela instructivos para la tipificación de este tipo de textos en otros países, como sucede con el Instructivo sobre contenido y Formato de Folleto de Información al Paciente escrito por la Agencia Nacional de Medicamentos del Gobierno de Chile, creado en relación con el documento A Guideline on Summary of Product Characteristics redactado por EMA.

Las secciones que debe contener un prospecto médico según el EMA (Castillo, 2022) son seis: (i) qué es el medicamento y para qué se utiliza, (ii) qué se necesita saber antes de empezar a usar el medicamento, (iii) cómo tomar el medicamento, (iv) posibles efectos adversos, (v) conservación del medicamento y (vi) contenido del envase e información adicional.

Respecto de la relación entre los textos, las prácticas y los usuarios es importante destacar que los emisores del prospecto son las respectivas compañías farmacéuticas que comercializan el producto. Según Mercado López (2003), los autores son profesionales sanitarios, comúnmente directores técnicos o médicos empleados en los mismos laboratorios; por tanto, se desconoce el papel de otros especialistas en el área, como farmacólogos o químicos-farmacéuticos, durante la producción de estos textos. El receptor es fundamentalmente el usuario o paciente, aunque pueda ser consultado asimismo por los profesionales sanitarios. No obstante, se cree que también pueden participar usuarios intermedios como autoridades reguladoras u otros profesionales de la salud (Grabowski, 2013).

Para analizar la legibilidad y la comunicabilidad de los prospectos médicos se ha recurrido a la metodología de análisis de corpus (López, 2004; Martínez, 2018) y, también, a estudios experimentales (Clave Rojo, 2013; Cerdá et al., 2010). En este sentido, desde una perspectiva émica, March et al. (2009) desarrollan un estudio con el objetivo de evaluar las percepciones de pacientes y profesionales sobre la información en los prospectos médicos y determinar su legibilidad. Por una parte, para los pacientes y usuarios, hay una ambivalencia en cuanto a la cantidad de información contenida en los prospectos, donde algunos consideran que la información es demasiado extensa y técnica, lo que dificulta su comprensión, mientras que otros aprueban la información proporcionada.

Los pacientes tienden a prestar atención especial a ciertos aspectos del prospecto, como las indicaciones, contraindicaciones y posología, pero pueden omitir información sobre la composición y el fabricante del medicamento. Además, el tamaño de la letra y el lenguaje técnico son críticas comunes. También relacionan la calidad del prospecto con su adherencia al tratamiento y confían principalmente en la opinión de sus médicos para aclarar dudas.

A pesar de este modelo preliminar, se desconoce la organización y propósito comunicativo de este género, al igual que la variación del mismo en relación con aspectos como el tipo de método anticonceptivo y su laboratorio de procedencia. En concreto, una de las principales causas de este problema se debe a la escasa investigación enfocada en este género y la falta de organismos nacionales involucrados en la regulación y la promoción de la escritura de prospectos de anticonceptivos.

3. Propuesta de modelo retórico-discursivo para el género prospecto de anticonceptivo

Un tipo de análisis que ha adquirido una notable relevancia para los estudios de género, debido a sus características, es el análisis de género (Sologuren y Venegas, 2021; Núñez,

2020; Venegas et al., 2016). Para este estudio, se recopiló un microcorpus de prospectos de anticonceptivos según los criterios de inclusión y exclusión que aludan a: (i) el género discursivo, en este caso, el prospecto médico; (ii) la especialidad, es decir, se consideran solamente los prospectos de anticonceptivos y no otros (por ejemplo, los medicamentos farmacológicos); (iii) los tipos de anticonceptivos, se incluyen los prospectos de anticonceptivos en formato de anillo, inyectables y comprimidos; (iv) la lengua, todos los prospectos deben estar en español, aunque se admiten traducciones de laboratorios extranjeros; (vi) el país, a saber, todos los prospectos deben estar disponibles para la ciudadanía chilena.

De esta forma, nuestro microcorpus se compone de siete prospectos de anticonceptivos descargados del sitio web del Colegio de Químicos Farmacéuticos y Bioquímicos de Chile (AG). Se seleccionaron seis laboratorios de distinta procedencia para comparar las organizaciones retóricas-discursivas y las marcas lingüísticas salientes. En concreto, los laboratorios que forman parte del microcorpus son: Abbott (Estados Unidos), BAYER (Alemania), Laboratorio de Chile (Chile), Exeltis (España), Silesia (Chile) y Saval (España). Asimismo, se seleccionaron dos prospectos de anticonceptivos de tipo anillos, dos inyectables y tres comprimidos.

3.1 Caracterización del género

3.1.1 Superestructura

En cuanto a las características del género respecto de su superestructura, el análisis del microcorpus expone una estabilidad en seis de los quince apartados distintos que puede contener el prospecto de anticonceptivos, estos son: contraindicaciones, composición, acción terapéutica, indicaciones, posología y presentación. El resto de los apartados que se identifican son efectos colaterales, sobredosificación, advertencias, precauciones, modo de empleo, interacciones

medicamentosas, conservaciones, propiedades e incompatibilidades, siendo estas las dos últimas las que tienen una menor tendencia de aparición.

Al comparar estos resultados con las secciones del EMA, es posible homologar los apartados con la estructura ideal de los prospectos anticonceptivos. En primer lugar, el contenido de qué es y para qué utiliza se manifiestan en las secciones de composición e indicaciones según nuestro microcorpus. En segundo lugar, respecto de qué se necesita saber antes de empezar a tomar o usar el anticonceptivo, se identifica en las advertencias y precauciones del prospecto. En tercer lugar, el cómo tomar o usar el producto sanitario está descrito en la posología. En cuarto lugar, los posibles efectos adversos se encuentran en las contraindicaciones del prospecto. En quinto lugar, la conservación del anticonceptivo se expone en el apartado con el mismo nombre en el prospecto. Por último, la información adicional varía dependiendo del laboratorio y tipo de anticonceptivos (en algunos casos alude a la información de

contacto o datos del fabricante). Este análisis comprueba que el EMA en los prospectos de anticonceptivo disponibles en Chile solo se cumple parcialmente; por tanto, la normativa pareciera ser más flexible y, con mayor razón, se hace necesario establecer una ORD con base empírica.

3.1.2 Organización retórico-discursiva

El análisis del género prospecto de anticonceptivos refleja una organización retórico-discursiva estructurada y diseñada para cumplir con el objetivo de proporcionar la información específica para el adecuado uso por parte de un paciente (Grabowski, 2013). Tras el estudio del microcorpus, se logró definir un modelo retórico preliminar (Tabla 1), que está compuesto por cuatro macromovidas, ocho movidas, once pasos obligatorios y cuatro pasos opcionales.

Tabla 1. Modelo retórico preliminar de prospectos de anticonceptivos

| | Descripción | Ejemplos |
|--|---|--|
| Macromovida 1: Introducir el anticonceptivo | El propósito de esta macromovida es introducir al lector en el producto, proporcionando información básica y general. | |
| Movida 1: Presentar el anticonceptivo | El propósito de esta movida es presentar el nombre del producto y su forma farmacéutica. | |
| Paso 1: Especificación del nombre del anticonceptivo y su forma farmacéutica | Se proporciona el nombre específico del producto y su forma de presentación (tabletas, cápsulas, etc.) | EXELRING: Anillo vaginal |
| Paso 2: Descripción de los componentes activos y su concentración | Se detallan los componentes activos del producto y su concentración. | Etonogestrel (11.0 mg), Etinilestradiol (3.474 mg) |
| Movida 2: Describir la función e interacción del anticonceptivo con el organismo | El propósito es describir de manera general el mecanismo de acción del producto y sus indicaciones terapéuticas. | |
| Paso 1 (opcional): Explicación del mecanismo de acción | Se explica cómo actúa el producto en el cuerpo. | Drospirenona se absorbe de forma rápida y casi completa por vía oral. Tras la administración de una dosis única se alcanzan concentraciones séricas máximas del principio activo de aproximadamente 38 ng/ml entre 1-2 horas después de la ingestión (...). |
| Paso 2: Presentación de las indicaciones terapéuticas | Se especifican las condiciones o enfermedades para las cuales está indicado el producto. | Anticoncepción oral. |
| Macromovida 2: Indicar el uso del anticonceptivo | El propósito de esta macromovida es proporcionar instrucciones detalladas sobre cómo usar el producto. | |
| Movida 1: Señalar el modo de administración del anticonceptivo | El propósito de esta movida es detallar cómo se debe administrar el producto. | |
| Paso 1: Distinción de la dosis recomendada | Se indica la dosis recomendada del producto. | Tome 1 comprimido de color amarillo durante los primeros 21 días, y después 1 comprimido de color blanco durante los últimos 7 días. |
| Paso 2: Señalización de la frecuencia y duración del tratamiento | Se detalla la frecuencia con la que debe tomarse el producto y la duración del tratamiento. | Después de la tercera semana, quite el anillo y deje pasar 1 semana de descanso. |
| Paso 3 (opcional): Indicación de las instrucciones específicas (ej. con o sin alimentos) | Se dan instrucciones sobre si el producto debe tomarse con alimentos o en condiciones específicas. | Puede tomar los comprimidos con o sin comida, pero todos los días aproximadamente a la misma hora. |
| Macromovida 3: Proporcionar información de seguridad del anticonceptivo | El propósito de esta macromovida es proporcionar información sobre la seguridad del producto. | |
| Movida 1: Informar acerca de los efectos secundarios del anticonceptivo | El propósito de esta movida es informar sobre los posibles efectos secundarios. | |
| Paso 1: Enumeración de los efectos secundarios | Se enumeran los efectos secundarios según la probabilidad de padecerlo. | Todas las mujeres que toman anticonceptivos hormonales combinados corren mayor riesgo de presentar coágulos de sangre en las venas (tromboembolismo venoso [TEV]) o coágulos de sangre en las arterias (tromboembolismo arterial [TEA]). Si es alérgica a alguno de los componentes de Exelring (hipersensibilidad). gre en las arterias (tromboembolismo arterial [TEA]). Si es alérgica a alguno de los componentes de Exelring (hipersensibilidad). |
| Paso 2: Declaración de las precauciones y advertencias | Se mencionan precauciones y advertencias a tener en cuenta al usar el producto. | No es probable que Exelring afecte su capacidad de conducir o utilizar máquinas. Fertilidad, embarazo y lactancia: no deben utilizar Exelring mujeres embarazadas o que sospechen que pueden estarlo |
| Movida 2: Advertir las contraindicaciones del anticonceptivo | El propósito de esta movida es detallar las contraindicaciones del producto | |

| | | |
|--|---|--|
| Paso 1: Declaración de las condiciones médicas que contraindican el uso del producto | Se listan las condiciones médicas que contraindican el uso del producto. | Los anticonceptivos orales combinados (AOC) no se deben usar en presencia de cualquiera de las condiciones expuestas a continuación. Si cualquiera de estas condiciones apareciera por primera vez durante el uso de AOC, se debe suspender inmediatamente el producto. Presencia o antecedente de eventos trombóticos/tromboembólicos venosos o arteriales (p. ej.: trombosis venosa profunda, embolismo pulmonar, infarto de miocardio) o de un accidente cerebrovascular. |
| Paso 2: Delimitación de las interacciones con otros medicamentos | Se mencionan posibles interacciones con otros medicamentos. | Deben consultarse las fichas técnicas de los medicamentos concomitantes con el fin de identificar interacciones potenciales. Influencia de otros medicamentos sobre Ladee®. |
| Macromovida 4: Entregar información adicional del anticonceptivo | El propósito de esta macromovida es proporcionar información adicional relevante sobre el producto. | |
| Movida 1: Indicar información de almacenamiento del anticonceptivo | El propósito de esta movida es informar sobre las condiciones de almacenamiento del producto. | |
| Paso 1: Señalización de las condiciones de almacenamiento | Se detallan las condiciones bajo las cuales debe almacenarse el producto. | Mantener este medicamento fuera de la vista y del alcance de los niños. Si descubre que un niño se ha expuesto a las hormonas de Exelring, pida consejo a su médico. Este medicamento no requiere ninguna temperatura especial de conservación. Conservar en el embalaje original para protegerlo de la luz. |
| Movida 2: Describir el formato de presentación del anticonceptivo | Se describe el formato de presentación del anticonceptivo. | |
| Paso 1: Caracterización del aspecto del anticonceptivo | Se especifica el aspecto del anticonceptivo de acuerdo con el tipo de método. | Ariana® está disponible en envase calendario de 28 comprimidos recubiertos: 24 comprimidos activos recubiertos de color blanco. 4 comprimidos placebo recubiertos de color rojo. |
| Movida 3 (opcional): Ofrecer información de contacto | El propósito de esta movida es proporcionar información de contacto para consultas adicionales. | |
| Paso 1: Especificación de los datos del fabricante | Se proporcionan los datos del fabricante del producto. | contactochile@exeltis.com |
| Paso 2: Clarificación de la información de contacto para consultas | Se ofrece información de contacto para consultas o informes adicionales. | Folletos de información al paciente y al profesional disponibles en www.ispch.cl . Más información en www.exeltis.cl |

Elaboración propia.

Con respecto a las macromovidas, la primera está orientada a introducir al lector en el producto sanitario, donde se ofrece información del anticonceptivo como el nombre, sus componentes y la indicación terapéutica. En este sentido, se identifica un predominio de la función expositiva para el género. La segunda macromovida tiene por propósito entregar las instrucciones de uso del producto, como la dosis recomendada y la frecuencia y duración del tratamiento, por lo tanto, se evidencia una

prevalencia de la función instructiva por sobre la expositiva. La tercera macromovida se asocia con la información de seguridad del anticonceptivo, como efectos secundarios, precauciones, condiciones médicas e interacciones con otros medicamentos, lo que remite nuevamente a una función expositiva por parte del prospecto. Por último, la cuarta macromovida proporciona información adicional sobre el anticonceptivo, principalmente relacionadas con las condiciones de almacenamiento y el formato

de presentación, finalizando –por tanto– con una intención expositiva. Cabe señalar que los fabricantes utilizan distintas estrategias para cumplir con las movidas, por ejemplo, en algunos se describe la composición química y en otros se añaden aspectos multimodales como la figura de las estructuras químicas para cumplir el propósito comunicativo. Ahora bien, tal como se explicará más adelante, no contribuye a la claridad del lenguaje.

A partir del modelo retórico preliminar, se reconoce que la función del prospecto anticonceptivo es predominantemente expositiva y, en menor grado, de carácter instructivo. Este hallazgo se condice con lo propuesto por Gamero (1999; 2001), para quien la función del prospecto también varía entre lo expositivo y, secundariamente, lo instructivo. De manera similar lo concibe Muñoz (2002), quien también entiende la función del prospecto desde estos dos focos, sin embargo, no alude a los grados en que estos se pueden presentar en el género.

4. Conclusión

Para concluir, se puede establecer que el EMA no se corresponde totalmente con la estructura de los prospectos de anticonceptivos analizados. Si bien sirve como una guía para proponer una ORD, resulta complejo desestimar los apartados presentes en él. Justamente, la dificultad del análisis fue considerar exclusivamente la evidencia empírica entregada por el microcorpus. En consecuencia, uno de los grandes aportes de esta investigación es la propuesta de una ORD basada en un análisis empírico de prospectos de anticonceptivos, pues, en la literatura no existen antecedentes particulares sobre este género discursivo. Asimismo, se corrobora con mayor facilidad las funciones del género, ya que se estima que la función principal es expositiva. Bajo esta perspectiva, la ORD propuesta aporta a la alfabetización de la salud para reflexionar acerca de las modificaciones necesarias para cumplir con criterios óptimos de lecturabilidad y legibilidad.

Por ello, la presente propuesta de análisis de los prospectos de anticonceptivos contribuye al desarrollo del campo ofreciendo una descripción exhaustiva del contexto situacional de una práctica discursiva poco explorada (Alpe, 2021). Asimismo, este trabajo considera el análisis íntegro de los elementos que caracterizan este evento comunicativo (Swales, 1990), dejando atrás perspectivas centradas únicamente en estudios comparativos con fines traslativos (Alonso, 2016; Castillo Bernal, 2022; Rodríguez y Ortega, 2021), los que son comunes en este ámbito. Finalmente, creemos que este trabajo investigativo puede aportar en gran medida a la alfabetización de salud. Según Ferreira y Zarzuelo (2022) siempre se debe procurar que los conocimientos médicos sean accesibles y fáciles de entender, para que así la ciudadanía pueda tomar decisiones en pos de una mejor calidad de vida.

Referencias

- Alonso, I. (2016). *El género prospecto de medicamento: análisis pretraslativo-comparativo de prospectos españoles y británicos según el modelo circular de Nord.* [Tesis de doctorado]. Universitat Jaume Alpe, M. (2021). ¿Qué más nos dice un prospecto? Píldoras anticonceptivas y discurso médico. *La Trama de la Comunicación.* 25(1), 31-46.
- Bhatia, V., K. (1993). *Analysing genre: Language use in professional settings.* Longman.
- Cabré, M. (1999). *La Terminología: Representación y Comunicación. Elementos para una teoría de base comunicativa y otros artículos.* Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra.
- Castillo, M. (2022). Traducción de la terminología de la ficha técnica y el prospecto alemán-español). *Revista de lenguas para fines específicos,* 28(1), 142-156.
- Cerdá, J. C. M., Rodríguez, M. Á. P., Azarola, A. R., Lorda, P. S., Cantalejo, I. B., y Danet, A. (2010). Mejora de la información sanitaria contenida en los prospectos de los medicamentos: expectativas de pacientes y de profesionales sanitarios. *Atención primaria,* 42(1), 22-27.
- Clavel Rojo, A. (2013). *Conocimiento del paciente acerca de la medicación prescrita: influencia de las fuentes de información y legibilidad de los prospectos.* [Tesis de doctorado]. Universidad de Murcia.
- Committee on Safety of Medicines. (2005). *Working Group on Patient Information, Medicines and Healthcare products Regulatory Agency. Always Read the Leaflet: Getting the Best Information with Every Medicine.* The Stationery Office.
- Faya, G. (2016). Propuesta de tipología textual para el campo médico. *Revista Española de Lingüística Aplicada/Spanish Journal of Applied Linguistics,* 29, 64 – 87.
- Ferreira, F. y Zarzuelo, M. (2022). Pictogramas farmacéuticos: ¿una oportunidad para la Alfabetización en Salud? *Ars pharmaceutical,* 63(3), 274–2933. <https://doi.org/10.30827/ars.v63i3.23979>
- Gamero, S. (1999). La traducción de textos técnicos y la diversidad tipológica. Sendebar: *Revista de la Facultad de Traducción e Interpretación,* 10, 127-158.
- Gamero, S. (2001). *La traducción de textos técnicos: Descripción y análisis de textos (alemán-español).* Ariel.
- García González, R., Suárez Pérez, R., y Mateo-de-Acosta, O. (1997). Comunicación y educación interactiva en salud y su aplicación al control del paciente diabético. *Revista Panamericana de Salud Pública,* 2, 32-36.
- Grabowski, L. (2013). Register variation across English pharmaceutical texts: A corpus driven study of keywords, lexical bundles and phrase frames in patient information leaflets and summaries of product characteristics. *Procedia. Social and Behavioral Sciences,* 95, 391-401.
- Hoffman, R. (1980). Metaphor in Science. En R. P. Honeck y R. R. Hoffman (Eds.), *The psycholinguistics of figurative language* (pp. 393-423). Erlbaum.
- Hurtado Albir, A. (1999). *Enseñar a traducir: Metodología en la formación de traductores e intérpretes.* Edelsa.
- ISPCH. (2024). *Información sobre anticonceptivos hormonales.* Instituto de Salud Pública de Chile. <https://www.ispch.gob.cl/informacion-sobre-anticonceptivos-hormonales/>
- López, A. (2004). El análisis de géneros aplicado a la traducción: Los prospectos de medicamentos de Estados Unidos y de España. Linguax. *Revista de Lenguas aplicadas* (2003-2013), 2, 20.
- Martínez, M. y Arjonilla, E. O. (2018). El corpus de prospectos farmacéuticos como recurso didáctico en el aula de traducción especializada francés-español. MonTI. *Monografías de Traducción e Interpretación,* (10), 117-140.

Mercado López, S. (2003). Estructura y relación de poder en los prospectos de medicamentos vendidos en España. *Estudios filológicos*, 38, 93-110.

Montalt, V. y González, M. (2007). Medical Translation Step by Step. *Translation Practices explained*. St. Jerome Publishing.

Muñoz, C. (2002). Tipología textual y análisis para la traducción. Una tipología de textos médicos. En *Translating Science. Proceedings 2nd International Conference on Specialized Translation*. Universitat Pompeu Fabra.

Núñez, P. (2020). La organización discursiva de los informes escritos por universitarios en formación inicial. *Perfiles educativos*, 42(169), 36-51. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.169.59546>

Pérez García, E. (2004). Los prospectos: estudio de lo tecnolectal hacia lo divulgativo. *Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, 8, 1-45.

Rodríguez, M. y Ortega, E. (2021). Particularidades morfológicas en traducción biosanitaria del francés al español: el prospecto de medicamentos para uso humano. *TRANS, Revista de Traductología*, 24, 401-418.

Sologuren, E. y Venegas, R. (2021). Entonces ¿cómo lo describo? -modelo retórico discursivo del género informe de proyecto en español: una aproximación a la escritura académica en ingeniería civil. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 37(3). <https://doi.org/10.1590/1678-460X202153368>

Swales, J. (2004). *Research Genres: Exploration and Application*. Cambridge University Press, Cambridge.

Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press.

Venegas, R., Zamora, S., y Galdames, A. (2016). Hacia un modelo retórico-discursivo del macrogénero Trabajo Final de Grado en Licenciatura. *Revista signos*, 49(1), 247-279. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342016000400012>



Las prácticas preprofesionales como estrategia metacognitiva para el mejoramiento de la escritura

*Preprofessional teaching practices as a metacognitive strategy
for improving writing*

*Práticas pré-profissionais como estratégia metacognitiva para
a melhoria da escrita*

- **Tannia Eidith Rodríguez Rodríguez.** Investigadora independiente, Ecuador, terry727ymedio@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1054-178>
- **Eulalia Esther Rodríguez Rodríguez.** Investigadora independiente, Ecuador, manahie@hotmail.com, <https://orcid.org/0009-0002-0818-8135>

Recibido: 23-04-2024 / **Aprobado:** 02-07-2024 / **Publicado:** 13-12-2024

Resumen

En Ecuador, un gran número de estudiantes universitarios en carreras de educación, incluso al finalizar sus estudios, no logra adquirir una destreza escritural suficiente. Esto afecta su capacidad para fomentar el desarrollo de habilidades de escritura en sus futuros estudiantes de educación básica y media. El presente estudio tiene como objetivo evaluar el impacto de las estrategias metacognitivas empleadas en la práctica docente sobre el mejoramiento de las habilidades escriturales de 32 estudiantes de la Carrera de Pedagogía de la Lengua y Literatura. La metodología adoptada fue un diseño pre-experimental con preprueba-postprueba aplicado a un solo grupo. El principal resultado de este estudio demuestra que la implementación de estrategias metacognitivas en la enseñanza contribuye significativamente al desarrollo de las destrezas de escritura en los estudiantes universitarios, promoviendo una práctica más comprometida y creativa.

Palabras clave: escritura situada, práctica docente, metacognición

Abstract

In Ecuador, university students in education, even at the end of their studies, often fail to acquire a sufficient level of writing skills. This implies that their teaching practice does not effectively contribute to the development of these skills in their students in elementary and secondary education. The present study analyzes how the use of teaching practices as a metacognitive strategy affected the improvement of writing skills among students in the Pedagogy of Language and Literature program. The methodological approach of this study followed a pre-experimental design with a pretest-posttest applied to a single group. The main finding of this research was the confirmation that, indeed, the application of metacognitive strategies in teaching practices significantly contributes to the improvement of writing skills in university students and fosters a more committed and creative teaching practice.

Keywords: situated writing, teaching practices, metacognition

Resumo

No Equador, um grande número de estudantes universitários em cursos de educação, mesmo ao concluir seus estudos, não consegue adquirir uma habilidade escrita suficiente. Isso afeta sua capacidade de fomentar o desenvolvimento de habilidades de escrita em seus futuros alunos do ensino básico e médio. O presente estudo tem como objetivo avaliar o impacto das estratégias metacognitivas empregadas na prática docente sobre a melhoria das habilidades de escrita de 32 estudantes do Curso de Pedagogia de Língua e Literatura. A metodologia adotada foi um desenho pré-experimental com pré-teste e pós-teste aplicado a um único grupo. O principal resultado deste estudo demonstra que a implementação de estratégias metacognitivas no ensino contribui significativamente para o desenvolvimento das habilidades de escrita nos estudantes universitários, promovendo uma prática mais comprometida e criativa.

Palavras chave: escrita situada, práticas de ensino, metacognição.

Cómo citar: Rodríguez Rodríguez, T.; Rodriguez Rodriguez, E. (2024). Las prácticas preprofesionales como estrategia metacognitiva para el mejoramiento de la escritura *Pucara*, 35 (2), 93-106. <https://doi.org/10.18537/puc.35.02.07>

1. Introducción

La expresión de la lengua escrita demanda un esfuerzo mental de distinta naturaleza que la de la lengua oral (Bravo, 2018), la cual suele apoyarse en recursos extralingüísticos como las expresiones faciales y gestuales, el tono de voz y las pausas. En cambio, el procesamiento del lenguaje escrito requiere mayor planificación y control cognitivo (Frontiers, 2023) e involucra el uso de estructuras más complejas y mejor organizadas para que el lector pueda seguir el argumento sin la interacción de su remitente (Illuminate Education, 2022). Además, no cabe duda de que, si bien todas las capacidades lingüísticas están condicionadas por las estructuras sociales, la escritura lo está en mayor grado (Barton y Hamilton, 2004; Carlino, 2013; Rosli, 2016; Villavicencio y Molina, 2017). Así, el paso de la oralidad absoluta a la escritura somete al escolar a un proceso complejo que dura varios años.

En Ecuador, el sistema de educación superior enfrenta una seria deficiencia escritural en sus estudiantes que pasa desapercibida durante la formación en educación básica y media (Riera, et. al, 2019). En general, lograr una escritura creativa, coherente, propia, si bien es un objetivo ministerial, no se consigue en los niveles medios.

Como lo propone la pedagogía crítica de Freire (1970), la educación debe promover una comprensión integral del mundo y su contexto. No cabe duda de que crear el hábito de la escritura en los estudiantes implica desarrollar una mirada holística sobre su entorno. Según Cassany (1999), el aprendizaje de la escritura no debe limitarse a la adquisición de normas gramaticales, sino que debe permitir la construcción de significados, promoviendo la reflexión crítica sobre la realidad que rodea al estudiante.

El hábito escritor, tal como lo define Graves (1983), es un proceso continuo y dinámico que requiere la práctica frecuente y reflexiva de la escritura, y que fomenta la capacidad de pensar y expresarse por escrito de manera fluida. Este hábito no puede desarrollarse a través de una enseñanza de la lengua centrada exclusivamente en la corrección formal, ya que, como señala Vygotsky (1978/2024), la creación escrita está profundamente vinculada al desarrollo de la función simbólica y la interacción social, lo que demanda una conexión con el entorno sociocultural del individuo. El deseo de escribir surge desde una perspectiva personal y situada, en la que cada ser humano interpreta su contexto (Bajtín, 1986), que es multifacético porque abarca lo cotidiano, lo económico, lo político, lo ecológico y lo tecnológico.

A esto se suma la necesidad de que la docencia y la investigación reflexiva se asienten sobre la práctica responsable e innovadora. Por ello, esta investigación se apoyó también en el concepto de Self-study (Zeichner, 2010) que subraya la cooperación entre la universidad y las instituciones de educación media para

conseguir un mejor ejercicio docente a través de una metodología que permite a los maestros reflexionar críticamente sobre sus propias prácticas educativas y aprender de ellas. Con esto, se promueve un crecimiento personal y profesional significativo tanto para los docentes como para los discentes y se genera mejoras en la calidad de la enseñanza (Brandenburg, 2023; Hamilton y Pinnegar, 2020). A través de esta concepción centrada en la reflexión crítica, los educadores pueden adaptarse mejor a los desafíos educativos y mejorar su práctica de manera consciente y efectiva.

En este sentido, el diagnóstico, la reflexión y el análisis sobre el propio proceso de enseñanza-aprendizaje se enmarcan en lo que, desde las teorías actuales se llama la construcción del pensamiento práctico (Hayes, 1996) para el cual un escritor es exitoso si ejecuta una serie sucesiva de operaciones intelectuales jerárquicamente organizadas en su ejercicio escritural. El modelo cognitivo de Hayes, a su vez, se enlaza con la teoría sociocultural de Vigotsky (2024) y Bajtín (1981), quienes coinciden en la idea de que el comportamiento humano se fundamenta en los antecedentes socioculturales (Fernández, 2007).

Es decir, el individuo que se comunica no parte desde cero, sino que tiene a su disposición un conjunto amplio de información proporcionada por su entorno social y cultural. Así la producción escrita no solo depende de las capacidades cognitivas del escritor sino también de sus destrezas sociales que lo permiten insertarse en los procesos de codificación y decodificación de discursos específicos. Todo esto con ayuda de procesos mentales como la atención, la percepción, la memoria, la inteligencia que implican la escritura y que son, a la vez, habilidades metacognitivas (Parodi y Burdiles, 2015).

La configuración del perfil profesional del docente moderno exige una sólida competencia lingüística, reconocida como una “competencia genérica clave para el ejercicio docente” (Pavié, 2011, p. 71). En particular, el

potencial epistémico de la lectura y la escritura puede aprovecharse para el interaprendizaje disciplinar (Navarro, Ávila y Cárdenas, 2020). En este sentido, las reflexiones de Stella Serrano (2014) sobre la relación entre lectura, escritura y pensamiento aportan una visión clave para el desarrollo de esta competencia. Serrano subraya que la lectura y la escritura no solo son medios de comunicación, sino también herramientas fundamentales para la estructuración del pensamiento y la generación de conocimiento. Al promover la reflexión crítica, la lectura permite al individuo cuestionar y reconstruir ideas, mientras que la escritura facilita la revisión y transformación del propio pensamiento.

Este estudio planteó que la práctica docente, utilizada como estrategia metacognitiva, puede regular y mejorar el aprendizaje de la escritura en los estudiantes universitarios, ya que al enseñar esta destreza, los futuros docentes ejercitan de manera constante tanto procesos cognitivos como metacognitivos. En esta línea, Zeichner (2012) subraya que la formación docente debe ir más allá de la mera reproducción de conocimientos teóricos y debe centrarse en la construcción de una identidad profesional crítica, que integre la reflexión sobre la práctica y la teoría de manera dialéctica. Así, desde el concepto de aprendizaje significativo acuñado por David Ausubel (2002), se buscó vincular el aprendizaje teórico y la práctica, desafiando la visión reduccionista de que la práctica es simplemente la aplicación mecánica de la teoría. Se consideró, como apunta Zeichner (2012), que la reflexión sobre la práctica no es un proceso secundario, sino un componente esencial en la formación de docentes comprometidos con la transformación educativa y la justicia social (Brandenburg, 2023).

2. Metodología

El estudio combinó dos elecciones metodológicas: en primer lugar, se partió de un estudio exploratorio con una metodología de carácter pre-experimental con diseño preprueba-postprueba aplicado a un solo grupo

de estudio (Hernández Sampieri et al., 2003). Debido a que los datos cuantitativos que arrojó el estudio requirieron un análisis más detallado de los contextos situacionales en los que se ejecutó los procesos de escritura, se combinó este diseño metodológico con un estudio de caso que permitió la inclusión de datos cualitativos, tanto para explicar el contexto y la relevancia de los detalles que acompañaron al estudio, como para generar el proceso metacognitivo que orientó las prácticas profesionales. En este sentido, y en el marco del diseño pre-experimental, los estudiantes universitarios recogieron los datos que se generaron durante su práctica a modo de un metaanálisis del proceso de interaprendizaje a través de un diario de campo.

La muestra de esta investigación inicialmente se constituyó de 34 estudiantes que, en los períodos septiembre de 2018 - febrero de 2019 y marzo de 2019 - agosto de 2019, cursaban el primer y segundo semestre, respectivamente, de la Carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura y quienes aceptaron participar en el proyecto y acreditar simultáneamente sus prácticas pre-profesionales con miras al mejoramiento de la educación en EGB.

En un primer momento, la estrategia metacognitiva seleccionada para el mejoramiento de la escritura demandó una reflexión sobre su propio proceso de desarrollo de la destreza escritural en diversas fases de su vida como estudiantes. Así, luego dicha reflexión, y a través de su propia experiencia, ratificó que solo cuando el estudiante ha alcanzado la suficiente madurez cognitiva, está en condiciones de lograr un aprendizaje significativo (Ausubel, 2002) de las estructuras textuales complejas que le servirán para realizar la corrección de sus propios textos (Delgado-Lozada et al. 2019 en Martínez et al. (2021)). Por lo mismo, se tuvo presente que el aprendizaje de la lengua antes del periodo de madurez cognoscitiva debe adaptarse a las capacidades posibles y los intereses de los estudiantes de EGB con quienes debían realizar sus prácticas profesionales.

Para empezar las mentadas prácticas, se visitó los establecimientos y se sostuvo encuentros personales con los rectores a cargo, describiendo a los maestros de aula las tareas de investigación que se deseaba realizar. Los rectores brindaron su autorización escrita considerando que las prácticas de nuestros estudiantes universitarios serían favorables para el aprendizaje escritural de sus propios estudiantes. La investigación construyó su propia metodología a partir de otros estudios que han abordado las estrategias metacognitivas para el mejoramiento de la escritura en EGB (Torres, 2015) y contó con las siguientes fases:

- Primera fase: se diagnosticó la escritura de los estudiantes del Primer Ciclo de la Carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura.
- Segunda fase: se aplicó un taller para mejorar la escritura entre practicantes universitarios.
- Tercera fase: se llevó a cabo la práctica.
- Cuarta y última fase: se evaluaron los resultados del proceso a través del análisis comparativo entre la producción escrita inicial y la producción final de los estudiantes participantes en este proyecto.

3. Desarrollo de la investigación-acción

Fase diagnóstica

En esta primera fase, el estudio se centró en el diagnóstico de las falencias en la escritura de los practicantes y la explicación de las causas mediante el análisis de fuentes primarias. Para la recogida de los datos cuantitativos entre los estudiantes universitarios, se aplicó una evaluación diseñada con base en la escritura de un párrafo. Luego, se procesó los datos en Excel y se los presentó a los estudiantes con un cuestionario en torno al cual se organizó grupos focales que permitieron obtener los datos cualitativos que, luego, se socializaron entre los estudiantes para poner en juego los procesos metacognitivos, estrategia base de intervención en este estudio. Esto nos permitió proponer

las posibles causas del divorcio entre el estudio de la lengua y el ejercicio de escritura en EGB. Los ítems que se consideraron en la evaluación fueron:

1. Que el párrafo tuviese una estructura y sustentos adecuados. Es decir, que presentara una introducción en la que se expusiera el asunto tratado bien delimitado y una idea clara sobre lo que se sostiene acerca del asunto. Además, que se sustentara suficientemente la idea de apoyo. Por último, que se cerrara adecuadamente el texto. En síntesis, que presentara la estructura introducción, desarrollo y conclusión, fundamento con el cual Raúl Vallejo (2013) sugiere que quien puede escribir bien un párrafo puede escribir bien una tesis.

Las evaluaciones mostraron que solo el 21% de los estudiantes estructuraba de forma coherente sus párrafos. Esto resulta relevante si consideramos que, a más del nivel de destreza que los estudiantes debían traer de la educación media, habían tomado un curso universitario que abordaba esta temática (Introducción a la Comunicación Académica).

2. Que las oraciones fuesen más o menos cortas y que fuesen coherentes. De hecho, uno de los principales problemas que padece la escritura del estudiantado universitario es la presencia de oraciones demasiado largas y que, en ellas, tienden a pasar por alto las incoherencias lógicas o sintácticas. Muchas veces, al escribir oraciones demasiado largas, el autor pierde de vista que el objetivo de la oración secundaria es sustentar la idea central del párrafo. En los escritos del 79% de estos estudiantes había párrafos que presentaban una sola oración larga e incoherente. De este modo, sus textos se alejaron de lo que debe ser un párrafo.

La escritura es un proceso cuyo aprendizaje es lento y debe ser constante. Esto explica que luego de aprobar el curso de ICA solo el 21% de los estudiantes pudiera estructurar bien un párrafo. Para superar este sencillo ejercicio se requiere que los estudiantes asuman la claridad

de sus escritos como uno de los objetivos de su labor escritural. Es decir, que no escriban para llenar espacios sino que pongan en la mira de su labor el objetivo principal que es comunicar; y esto implica una planificación de lo que se va a escribir.

3. Que sus escritos observaran las normas ortográficas. El fin de este proyecto no se centró en evaluar aspectos meramente normativos como lo es la ortografía. Sin embargo, no cabe duda de que una buena ortografía constituye una marca de distinción del buen docente y la clave del éxito de quien quiere comunicarse por un medio escrito. El 41,2% de los estudiantes presentó algún tipo de error ortográfico. Cabe observar que un 59,8% de estudiantes que no cometieron ningún error ortográfico frente a un 21% de estudiantes que estructuraron correctamente su texto nos permite reflexionar sobre el hecho de que los objetivos de los docentes de educación básica y media están puestos en aspectos superficiales como la normativa ortográfica; pero, no se ha dado la misma importancia a la finalidad central de la escritura que es comunicar eficientemente.

4. El último ítem que se evaluó fue la puntuación. Este factor está relacionado de varias maneras con el significado de los textos escritos. Un buen manejo de la puntuación ayuda al escritor a comunicarse adecuadamente. A la par, solo una persona que maneja correctamente las estructuras escriturales puede colocar los signos de puntuación de manera apropiada, pues se vale de ellos para expresar el mensaje clara y coherentemente. Solo el 49,2% pudo hacer del uso de la puntuación un aliado que favoreció la comprensión de su texto.

Al comentar dentro del aula los resultados de las pruebas de diagnóstico, se pudo comprender claramente que la mayor parte de los estudiantes no habían tenido la oportunidad de escribir un texto propio -es decir que no fuese una simple copia- durante la educación básica y media. De hecho, esta información coincidió con la obtenida de la encuesta efectuada a los docentes

de las instituciones que, posteriormente, participaron en el proyecto: el 50% de ellos consideró que su cátedra no tenía ninguna relación con la escritura.

En resumen, en general, no existe en el Ecuador una cultura académica en la que los estudiantes produzcan textos propios antes del bachillerato, en el mejor de los casos, y antes de la entrada a la Universidad, muy generalmente. Los maestros básicos y secundarios no suelen pedir a sus alumnos que escriban textos más o menos largos, mucho menos que escriban géneros complejos. Para evaluar los aprendizajes, prefieren textos de fácil y rápida revisión, como lo son los cuestionarios de opción múltiple o de completación.

Fase de mejora de la escritura

En la segunda fase, se trabajó con el currículo vigente para la enseñanza-aprendizaje del lenguaje en EGB. Los estudiantes reunidos en grupos de trabajo analizaron los documentos y los libros guía del Ministerio de Educación para determinar los objetivos que proponían con relación a la escritura para cada nivel de EGB. Los resultados de este análisis permitieron observar que los objetivos ministeriales son bastante altos con relación a la realidad que vivimos en las aulas de EGB en Ecuador.

Por ejemplo, pretenden excelentes resultados desde que los niños empiezan a escribir palabras y oraciones en el segundo año de EGB. Esto implica que el estudiante ideal tiene un vocabulario suficientemente amplio y un sentido bastante analítico y crítico de la realidad que lo circunda. Esto no es imposible lograr desde el tercer año de EGB, siempre y cuando los estudiantes tengan un buen hábito lector, cosa bastante inusual en nuestro país.

Con base en los datos de sus propias evaluaciones y los objetivos ministeriales, como siguiente paso, en primer lugar, se organizó un taller de escritura básica para los estudiantes universitarios de la Carrera. Por otro lado, se

diseñaron pruebas para el diagnóstico de las destrezas escriturales que fueron luego aplicadas a los estudiantes de EGB de las instituciones que participaron en este proyecto. Estas pruebas surgieron del análisis de los textos que el Ministerio de Educación y Cultura solicita ejecutar a los estudiantes en cada nivel. Con este material, se inició la tercera fase del proyecto.

Fase de práctica

Esta fase estuvo compuesta por tres subfases: una de diagnóstico, otra de intervención y otra de evaluación. En la diagnóstica, se observaron las aulas de clase de EGB, se aplicaron encuestas a los docentes y las pruebas diseñadas, a los niños para determinar si había una deficiencia escritural en los estudiantes de EGB con relación a lo que propone el Ministerio de Educación para cada nivel. Durante el proceso, los practicantes tenían presente los resultados de sus propias evaluaciones y las reflexiones acerca de sus propias experiencias vividas durante su paso por EGB.

Para el registro de sus prácticas de observación llevaron un diario de campo y otros instrumentos de recogida de datos como fichas de registro anecdótico. Generalmente, trabajaron en parejas y en un solo curso durante todo el año que duró el proyecto. Excepcionalmente, y debido a la gran distancia entre la institución de EGB y el centro universitario, hubo casos en los que este trabajo se hizo individualmente. En general, mostraron entusiasmo y responsabilidad. Hubo también dos estudiantes que se retiraron de la carrera a mitad del primer ciclo.

Subfase de diagnóstico de la escritura en EGB

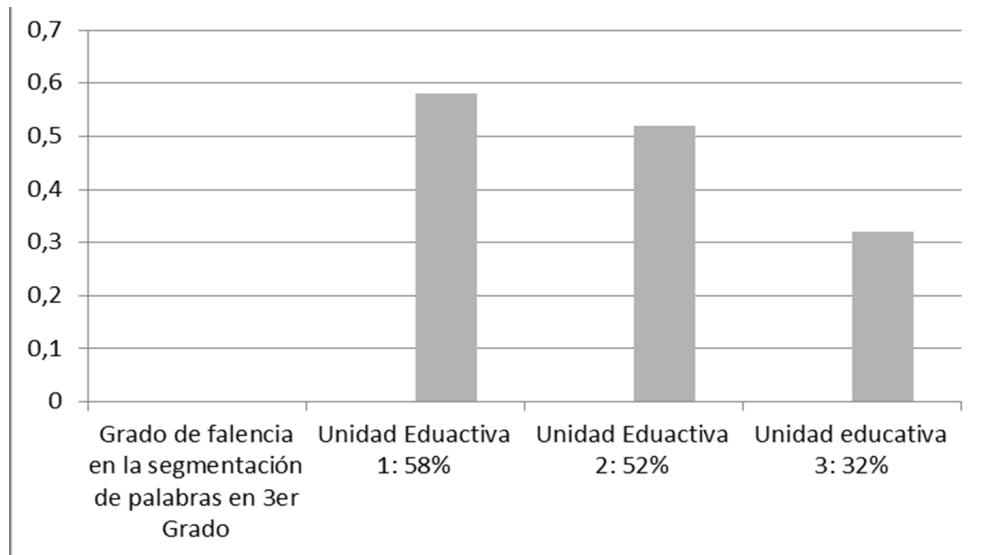
Durante el mes de octubre, se llevó a cabo la aplicación de las pruebas de diagnóstico de la escritura a los estudiantes de EGB. Los resultados de las pruebas mostraron que la realidad distaba mucho de los objetivos ministeriales.

Por ejemplo, como se puede ver en la Figura 1, los estudiantes del tercero de EGB de todas

las instituciones participantes no habían superado la segmentación de palabras en el momento del diagnóstico, aunque el problema se agudizaba en las instituciones rurales. Sin embargo, el Ministerio de Educación aspira a que los estudiantes que han terminado el segundo año de EGB dominen esta destreza. Se pudo observar que en una de las instituciones, rural y pluridocente, el 30% de los estudiantes de décimo de EGB presentaba este problema aun cuando la pretensión del Ministerio de Educación es que los jóvenes de este nivel escriban pequeños ensayos.

Un detalle que surgió del análisis pormenorizado de la realidad que vivía esta institución es que había cambiado de autoridades un año atrás. También contaba con una gran parte de nuevos docentes contratados que relataron que los estudiantes de la zona mostraban poca motivación en sus estudios. Los padres de familia no podían ayudarlos debido al analfabetismo y la pobreza, que obliga a los varones a migrar a EEUU y las mujeres se convertían en madres

Figura 1. Grado de falencia en la segmentación de palabras en el tercero de EGB de las instituciones participantes



y jefas de familia a corta edad. La realidad que circunda a estos estudiantes es que su localidad está poblada por mujeres y niños quienes se dedican al tejido del sombrero de paja toquilla y a la agricultura.

Este contexto condujo a los practicantes a reflexionar sobre la importancia decisiva de la dirección de las instituciones educativas para la mejora, no solo de la calidad de la educación, sino de la vida de las poblaciones: mientras la administración anterior había optado por evitar a toda costa que los estudiantes suspendieran o perdieran el año, la nueva administración prefirió subir un poco los niveles de exigencia con miras a un mejor desarrollo intelectual de sus estudiantes y la búsqueda de más oportunidades educativas para los mismos.

Así, en la Figura 2, se puede observar una curva totalmente irregular que representa la falencia en la segmentación de palabras en los estudiantes. El gráfico deja leer cómo la intervención de los

Elaboración propia.

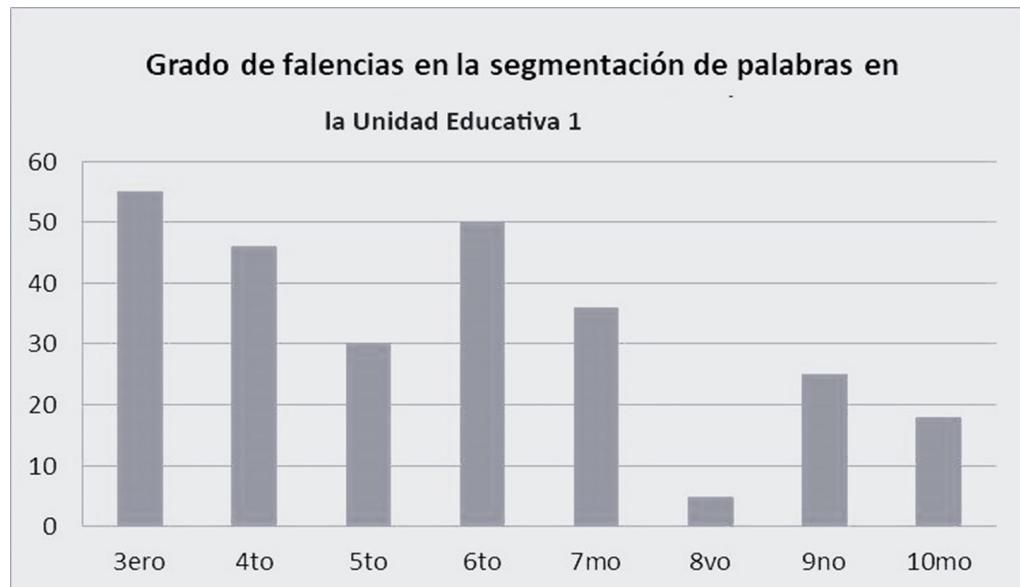
docentes del tercero, cuarto, sexto y séptimo durante el año anterior al diagnóstico permitió un índice más bajo en el nivel de este fenómeno (cuarto, quinto, séptimo, octavo para la fecha del diagnóstico) que, en los cursos superiores a ellos quinto, noveno y décimo. Este detalle estimuló a los jóvenes universitarios a pensar que, si bien, como docentes no les es posible cambiar toda la realidad educativa del país de una sola vez y para siempre, sí es posible intervenir en la vida de sus alumnos haciendo su trabajo cotidiano con compromiso y responsabilidad.

Por lo que tiene que ver con las otras categorías evaluadas, quedó claro que la estructuración de un párrafo corto en el tercero de EGB es un objetivo lejano aún para los estudiantes de estas instituciones educativas, toda vez que más del 90% de los estudiantes que cursaban el décimo de EGB no pudieron realizar este ejercicio de forma satisfactoria mucho menos los del tercero. Si evaluamos la escritura de los estudiantes que ingresan al primer año de universidad, podemos comprender que esta situación está bastante generalizada aún.

En la figura 3, se puede apreciar una general falta de destreza en el manejo de puntuación y ortografía en el tercer año de EGB en las instituciones participantes. En general, los estudiantes de este año no usan ningún tipo de puntuación; sin embargo, el Ministerio de Educación aspira a que escriban oraciones y pequeños párrafos bien puntuados. Otro punto que demanda un comentario es que el general mal uso de los signos de puntuación en EGB está asociado con la dificultad que presentan los estudiantes a la hora de escribir un párrafo, pues no tienen conciencia de que el párrafo es un conjunto de oraciones relacionadas por la unidad temática y estructurada de forma lógica y coherente.

Al analizar la problemática, los estudiantes practicantes concluyeron que los docentes no debían perder de vista los pequeños objetivos relacionados con la destreza escritural en cada nivel de EGB para ayudar a sus estudiantes a superar sus falencias poco a poco. Se trataría de que los docentes revisen y retroalimenten los escritos de sus alumnos periódicamente, de que se tomen el tiempo para esta labor que puede

Figura 2. Grado de falencias en la segmentación de palabras en la U. E. 1



Elaboración propia.

marcar la vida académica de sus pupilos como lo establece el artículo 27 de la Constitución (2008) de la República del Ecuador que dice: “La educación es indispensable para el conocimiento, el ejercicio de los derechos y la construcción de un país soberano, y constituye un eje estratégico para el desarrollo nacional”.

Subfase de intervención

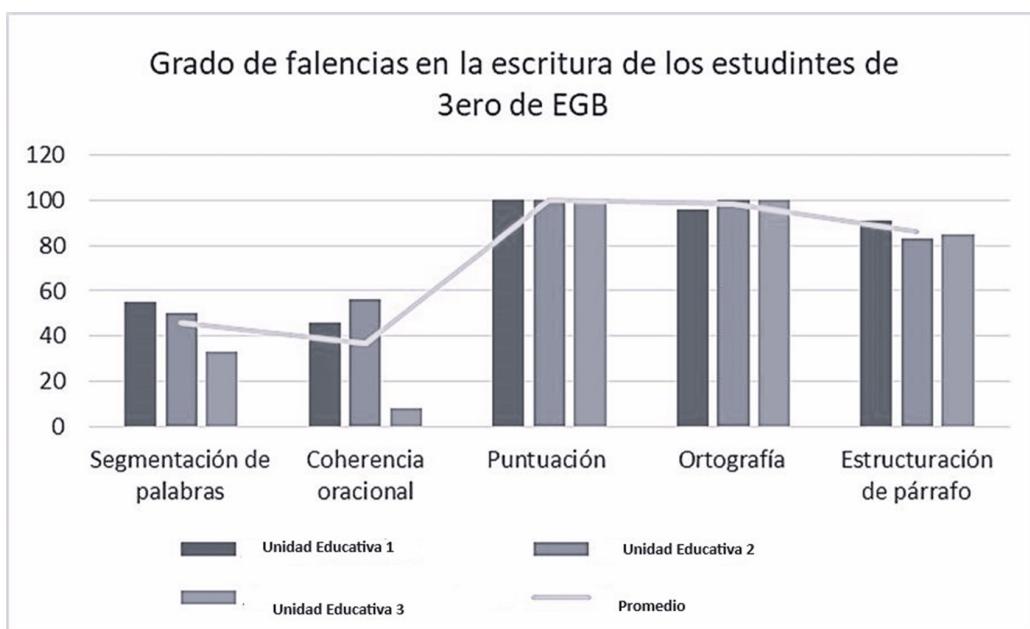
Durante la segunda fase de este proyecto, los estudiantes practicantes cursaban el segundo ciclo de su carrera. En esta etapa, en las instituciones de EGB se realizaron algunas actividades diseñadas dentro de las aulas universitarias y ejecutadas por los estudiantes practicantes, algunas veces con participación de los docentes del aula. En la mayor parte de los casos, los docentes observaban las actividades desde su escritorio. Las actividades que se programaron para el segundo ciclo en la ejecución de este proyecto fueron: en primer lugar, la compilación y diseño de los materiales para el taller de escritura dirigido a los alumnos de EGB.

El objetivo era motivar a escribir los géneros que gustara a los pequeños. Por lo tanto, los materiales tenían textos desde los que se partió para animarlos a la lectura. Luego de cada ejercicio, se aplicó una encuesta de satisfacción a los estudiantes de EGB para consultarlos sobre cuánto habían disfrutado de la lectura del texto. Esto tuvo como objetivo sondear los gustos de los estudiantes según su edad e ir mejorando la selección de textos.

No todos los textos que se escogieron eran literarios, se buscaba que los estudiantes relacionaran sus clases con la vida cotidiana. Se deseaba que los textos los convocaran a reflexionar sobre las diversas problemáticas de la vida real de forma que sus aprendizajes no estuvieran reflejados con su cotidianidad. Además, ya que los estudiantes practicantes acudían a las aulas de EGB cada semana, organizaban tiempo para revisar a través de tutorías individualizadas con los niños los textos que estos habían escrito como parte de los ejercicios propuestos.

Si bien, un grupo de trabajo compuesto por otros estudiantes del mismo nivel se encargaba

Figura 3. Grado de falencias escriturales en los estudiantes de tercero de EGB



Elaboración propia.

de seleccionar los textos y diseñar los ejercicios para cada semana, hubo semanas en las que se les permitió a los practicantes seleccionar la actividad que se ejecutaría en sus salas de clase. En algunos casos, los estudiantes practicantes se sumaron a las actividades que realizaban los docentes de aula y las calificaron de excelentes. Hubo docentes de EGB que estimularon la creatividad de los estudiantes practicantes en lo que se refiere al diseño de materiales didácticos y ejecución de ejercicios de escritura creativa.

Se realizaron eventos de animación a la lectura y talleres de escritura creativa dirigidos a los estudiantes de EGB puesto que “la lectura y la escritura van de la mano: ambas constituyen la clave principal para adquirir y asimilar conocimientos” (Jarpa, 2012, p. 65). La finalidad era que los textos leídos propiciaran modelos y estimularan el ejercicio creador de la escritura. Los resultados de las intervenciones, si bien no constituyen datos extraordinarios, sí asombraban a los practicantes.

Luego de cada intervención, la docente tutora del proyecto se reunía con los practicantes para intercambiar impresiones en torno a la experiencia vivida. Por su parte, los practicantes –quienes llevaban un diario de campo para registrar su experiencia– redactaban periódicamente los informes sobre las observaciones realizadas en el campo de investigación. Este era un ejercicio de escritura académica estimulante para los jóvenes universitarios no solo porque estaba relacionado con otras cátedras que se hallaban estudiando; sino porque, además, estaba relacionado con una práctica que los mantenía atentos a las relaciones que circundaban la institución educativa en la que se ejercitaron.

Subfase de evaluación de resultados

Los resultados de cada sesión se evaluaban semanalmente, según como los practicantes trabajaron con los grupos asignados a ellos. Sin embargo, las dos semanas finales se dedicaron a la consolidación de datos en una evaluación

más específica. Estas semanas se destinaron para la elaboración de los últimos informes. En este sentido, la escritura fue un proceso del pensamiento direccional a lograr un fin (Camps, 2000).

Para esta labor, como escritores, los jóvenes pusieron en juego subprocesos metacognitivos, que les permitieron relacionar sus conocimientos previos con las tareas específicas cumplidas en su labor de práctica. Es decir, la escritura no empezó en las últimas dos semanas sino en el mismo momento en que iniciaron el proceso metacognitivo de reflexionar sobre su propia escritura, los objetivos de su práctica y cada actividad llevada a cabo dentro de ella. Los resultados finales de la intervención dejaron a nuestros practicantes grandes enseñanzas.

En primer lugar, tomaron conciencia de la dificultad de trabajar en salas que superan los 35 alumnos. También, comprobaron que el desarrollo de las destrezas lingüísticas supone un proceso largo que requiere un constante ejercicio. Además, los practicantes constataron la importancia de que los grupos de estudiantes desarrollen las destrezas designadas para el nivel que cursan y que acumular falencias en dichas destrezas implica un atraso difícil de resolver cuando se han consolidado malos hábitos de estudio.

La segunda gran enseñanza que dejó este trabajo en los practicantes fue que el sistema educativo ecuatoriano todavía debe trabajar para conseguir los objetivos ministeriales relacionados con los procesos escriturales en EGB. La capacitación en lectura y escritura para los docentes debe ser continua y sistemática. El Ministerio no debe sobrecargar de trabajo a los docentes en la entrega de documentación; sino medir los logros de manera más efectiva. Solo de este modo, la escritura entre los estudiantes de EGB podría ser una práctica constante y retroalimentada periódicamente. En fin, es necesario orientar las prácticas docentes hacia las instituciones públicas con más estudiantes y

menos recursos puesto que las prácticas son un servicio a la comunidad.

Otro punto recurrente de reflexión entre los jóvenes fue que las instituciones educativas son diferentes unas de otras. Cada una constituye un cosmos y vive las particularidades de su propia realidad, se debe a un contexto específico en el que se desarrolla. Por tanto, no es acertado aplicar una fórmula única a todas las instituciones. Aunque, si bien todas las instituciones podrían compartir el gran objetivo de hacer de la lectura y la escritura destrezas aliadas para el desarrollo de las capacidades intelectivas y creativas de sus estudiantes, los métodos se definen con cada grupo de alumnos. Los jóvenes practicantes se dieron cuenta de que es en el campo de acción en donde se consigue el desarrollo de las destrezas lingüísticas, en cada clase, en cada tutoría, en el contacto con los pequeños.

Por último, la experiencia vivida permitió que los estudiantes pudieran entender que en las instituciones educativas del nivel básico hay también problemas extraescolares que afectaban el rendimiento académico y el desarrollo vital de los estudiantes. Los jóvenes reportaron casos en los que la migración de los

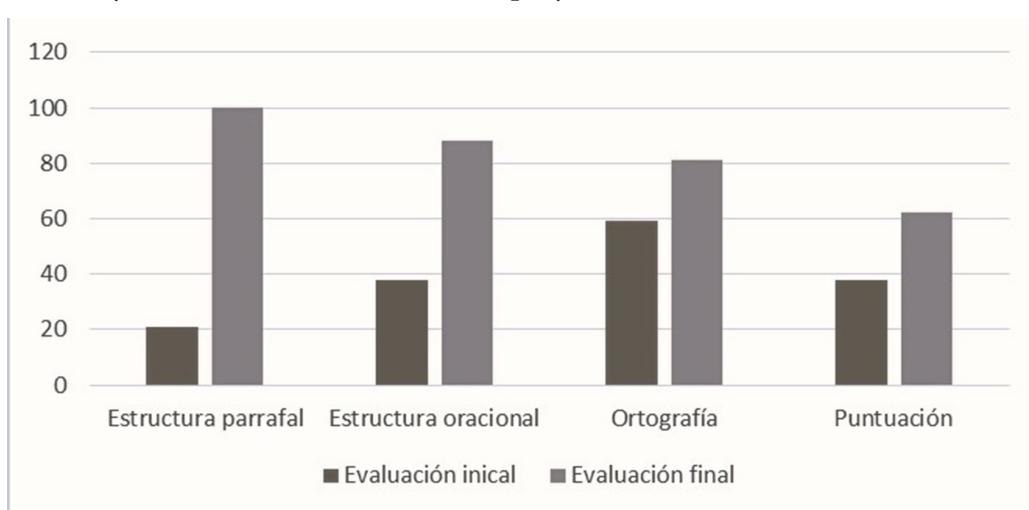
padres obligaba a vivir solos a los estudiantes. Se vieron casos de violencia intrafamiliar, bullying, baja autoestima. Estas realidades difíciles de afrontar conllevaban, en muchos de los casos, la falta de estímulo de los niños para terminar sus estudios.

Evaluación de los resultados del proyecto

Considerando que el objetivo inicial del proyecto fue identificar cómo la práctica docente incide en el mejoramiento de la destreza escritural en los estudiantes universitarios de la carrera de Pedagogía de la Lengua y Literatura, dos son los aspectos que se pueden considerar como resultados de este proyecto:

Primero, esta experiencia de práctica docente insidió positivamente no solo en los aprendizajes que obtuvieron de este acercamiento a un ejercicio docente real, sino también en las destrezas orales que adquirieron al estar semanalmente al frente de una sala de clases. Por un lado, la práctica docente los ayudó a identificar en los textos de los estudiantes las falencias escriturales en relación con el Currículo Nacional, a promover prácticas didácticas creativas que propiciaron el disfrute

Figura 4. Grado de destreza escritural de los estudiantes practicantes según la evaluación inicial y la evaluación final dentro del proyecto



Elaboración propia.

no solo de los estudiantes de EGB sino también el de ellos como facilitadores del aprendizaje.

Por otro lado, las 120 horas de práctica de los primeros dos ciclos los entrenó en el manejo de públicos. Se pudo observar una interesante diferencia entre los estudiantes de la nueva malla con relación a los de la malla anterior quienes solo tenían que cumplir 120 horas de práctica en los dos últimos ciclos de la carrera. Los estudiantes de la nueva malla se desenvuelven con mayor facilidad y gran soltura frente a cualquier tipo de público.

El segundo resultado es el que está directamente relacionado con el objetivo del proyecto. Este resultado muestra que sí hubo un importante incremento en el nivel de destreza en la escritura de los estudiantes practicantes con relación a la evaluación aplicada al iniciar el proyecto. De este modo, como se puede apreciar en la figura 4, el porcentaje de estudiantes que producían párrafos coherentes y bien estructurados al inicio del proyecto era de 21%; mientras que, al terminarlo, era del 100%. Del mismo modo, solo el 38% de los estudiantes tenía un manejo solvente de la escritura oracional al iniciar el proyecto, al finalizarlo, el porcentaje fue del 88%. En cuanto a la ortografía y la puntuación subieron del 59% al 81% y del 38% al 62%, respectivamente.

La lectura que nos sugiere esta mejora no puede ignorar que los estudiantes habían cursado las cátedras de Escritura Académica I y II, a más de otras relacionadas con el estudio de la lengua. Sin embargo, también cabe recordar que, antes de involucrarse en el proyecto, los estudiantes habían aprobado ya la cátedra de Introducción a la Comunicación Académica y que el porcentaje de estudiantes cuyo nivel de destreza en la estructuración de párrafos era óptimo solo llegaba a un 21%. Si consideramos que esos mismos estudiantes debieron haber traído alguna destreza de su vida estudiantil en educación media, entonces el porcentaje resultaría aún más bajo, lo cual se entiende – como ya se ha mencionado- por el hecho de

que el desarrollo de las destrezas escriturales es un proceso lento y que requiere de ejercicio continuo.

Suponiendo que los estudiantes hubiesen llegado sin ninguna destreza al ciclo de nivelación y que, en un ciclo de formación teórico-práctica en torno al lenguaje, hubiesen adquirido ese 21% de mejoría, entonces podríamos sugerir que en dos ciclos más hubiesen llegado a un 63%. Esta reflexión pretende conducir al lector a la afirmación de que la práctica docente como ejercicio metacognitivo de la escritura sí ha permitido un mejoramiento importante de la escritura de los estudiantes universitarios de carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura.

Conclusiones

Existe una grave deficiencia en la destreza escritora de los estudiantes que ingresan a la universidad. Según lo analizado en este estudio con base en la percepción de los estudiantes y la observación dentro de las aulas de clase, esta deficiencia está relacionada con los pobres hábitos de estudio en torno al ejercicio de la escritura en la educación básica y media. Como sugieren Vygotsky (1978) y Bajtín (1986), la escritura no es un proceso aislado, sino que está profundamente enraizada en el contexto social y cultural de los estudiantes. En este sentido, este estudio mostró cómo las prácticas docentes tienen un impacto positivo en el desarrollo de habilidades escriturales si se las aplica como un proceso metacognitivo y situado.

El más importante de los hábitos que obstaculiza el desarrollo de la destreza escritora en los estudiantes de EGB es que los docentes enseñan su cátedra en forma de contenidos que no desembocan en una escritura secuencial y continuamente evaluada. El estudio subraya que la enseñanza de la escritura debe ser más que una mera transmisión de conocimientos técnicos; requiere un enfoque metacognitivo que promueva la reflexión crítica sobre el propio proceso de escritura y la transforme en un aprendizaje significativo (Ausubel, 2002).

Las prácticas preprofesionales en las que los estudiantes participaron no solo fomentaron la mejora de sus propias habilidades escriturales, sino que también les permitieron adquirir una visión crítica sobre la enseñanza de la escritura en entornos de educación básica y media. Esto implica, además, la urgencia de capacitar a los estudiantes en educación y a los docentes de EGB en metodologías activas relacionadas con la lectura y la escritura y que involucre, además, la actividad metacognitiva.

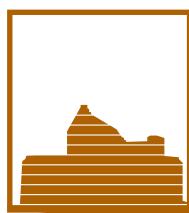
Los resultados de proyecto reflejan también la importancia de una intervención pedagógica coherente que integre teoría y práctica, como lo propone Zeichner (2012). Además, se resalta la necesidad de una colaboración más estrecha entre las instituciones educativas y las familias, ya que las limitaciones en el entorno familiar y social de los estudiantes pueden obstaculizar su progreso académico.

Por ahora, los objetivos ministeriales (Ministerio de Educación, 2011) en torno a la escritura resultan demasiado difíciles de alcanzar en entornos en los que no hay una colaboración eficiente entre los padres y los maestros. Las prácticas docentes bien encausadas y dirigidas con un propósito metacognitivo explícito resultan un espacio de beneficio común tanto para los jóvenes universitarios como para los actores de las instituciones de educación básica.

Referencias

- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Editorial Trillas.
- Bajtín, M. (1981). Discourse in the novel. En M. Holquist (Ed.), *The dialogic imagination: Four essays by M. M. Bakhtin* (pp. 259-422). University of Texas Press.
- Bajtín, M. (1986). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI Editores.
- Barton, D., y Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En I. Zavala (Ed.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109-139). Red para el Desarrollo de la Ciencias Sociales en el Perú.
- Bravo, L. (2018). El paradigma de las neurociencias de la educación y el aprendizaje del lenguaje escrito: Una experiencia de 60 años. *Psykhe*, 27(1). <https://doi.org/10.7764/psykhe.27.1.1101>
- Brandenburg, R. (2023). Powerful pedagogy: Self-study of a teacher educator's practice. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-8196-5>
- Camps, A. (2000). Un marco para la interpretación de los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito. *Lenguaje y textos*, 15, 37-49. <http://hdl.handle.net/2183/8107>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Paidós.
- Fernández, G. (2007). Bajtín y Vigotsky: La experiencia social en la producción de sentido. Algunas prioridades para enseñar literatura. *Revista de semiótica Adversus*, 4(8-9). http://www.adversus.org/indice/nro8-9/articulos/articulo_fernandez.htm
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Frontiers. (2023). The language tone and prosody of emotions: Neural substrates and dynamics of spoken-word emotion perception. *Frontiers in Psychology*. <https://www.frontiersin.org>

- Graves, D. H. (1983). *Writing: Teachers and children at work*. Heinemann.
- Hamilton, M. L., y Pinnegar, S. (2020). Self-study of teaching and teacher education practices as a pedagogy for teacher educator professional development. *Emerald Publishing Limited*. <https://doi.org/10.1108/S1479-368720140000022010>
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications* (pp. 1-27). Lawrence Erlbaum Associates.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Illuminate Education. (2022). Oral language and written language are not the same things: Why the distinction really matters when teaching literacy to English learners. *Illuminate Education*. <https://www.illuminateed.com>
- Jarpa, P. (2012). Escritura, lectura e investigación. *UstaSalud*, 11(2), 65-67. http://revistas.ustabuca.edu.co/index.php/USTASALUD_ODONTOLOGIA/article/viewFile/1118/917
- Martínez, A., Ortega, J., y Alba, J. (2021). Lenguaje: Instrumento del desarrollo humano. *Revista Digital Universitaria (RDУ)*, 22(5). <https://doi.org/10.22201/cuaied.16076079e.2021.22.5.10>
- Ministerio de Educación. (2011). *Actualización y fortalecimiento curricular de la educación básica 2010*. <http://educacion.gob.ec/wp-content/plugins/download.../download.php?id>
- Navarro, F., Ávila Reyes, N., y Cárdenas, M. (2020). Lectura y escritura epistémicas: movilizando aprendizajes disciplinares en textos escolares. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e15.2493>
- Parodi, G., y Burdiles, G. (2015). *Leer y escribir en contextos académicos y profesionales: Géneros, corpus y métodos*. Editorial Ariel.
- Pavié, A. (2011). Formación docente: Hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 67-80.
- Riera, G., Cordero, G., & Villavicencio, M. (2019). ¿Enseñar a escribir en la universidad? La emergencia de la alfabetización académica. *Pucara*, 1(25), 223-242. <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/pucara/article/view/2564>
- Rosli, N. (2016). *Leer y escribir en tres asignaturas de una escuela secundaria a la que asisten alumnos de sectores socioeconómicos desfavorecidos* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de La Plata]. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1237/te.1237.pdf>
- Serrano, S. (2014). *Estrategias para el desarrollo de la escritura académica en la educación superior*. Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.
- Torres, L. (2015). *Estrategias metacognitivas de gestión del aprendizaje a través de los PLE (Entornos Personales de Aprendizaje) de aprendientes de ELE* [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. https://deposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/106175/1/LTR_TESIS.pdf
- Vallejo, R. (2013). *Manual de escritura académica: Guía para docentes y estudiantes*. Corporación Editora Nacional.
- Villavicencio, M., & Molina, E. (2017). La escritura epistémica: Experiencia en la asignatura narrativa latinoamericana. *Acción Pedagógica*, 26, 88-95.
- Vygotsky, L. S. (2024). *Pensamiento y lenguaje*. Editorial Pueblo y Educación.
- Zeichner, K. M. (2012). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Ediciones Morata.



Ingenieros del aprendizaje: repensando el rol de los docentes y estudiantes

Engineers of learning: Rethinking the role of the teachers and students

Engenheiros de aprendizagem: repensando o papel de professores e alunos

- **María José Sari Contreras.** Universidad Nacional de Educación, Ecuador, mjsari@unae.edu.ec, <https://orcid.org/0009-0007-2898-4979>
- **Carlos Joel Solis Vera.** Universidad Nacional de Educación, Ecuador, cjsolis@unae.edu.ec, <https://orcid.org/0009-0006-3909-9353>

Recibido: 01-06-2024 / **Aprobado:** 17-08-2024 / **Publicado:** 13-12-2024

Resumen

El presente escrito tuvo como objetivo fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de los Estudios Sociales en el segundo año de Educación Básica. Los referentes teóricos abordados dentro del trabajo están ligados con la construcción de la realidad social desde los Estudios Sociales, los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje y el enfoque de los “Tres Saberes” (saber, hacer y ser). Para el diseño metodológico, se trabajó con el paradigma sociocrítico y el enfoque cualitativo, en consecuencia, el método investigativo aplicado fue la Investigación Acción. Para recolectar los datos se usaron las técnicas de observación, análisis documental y entrevista con los instrumentos diario de campo, ficha de sistematización y guion de entrevista semiestructurada respectivamente. Los resultados obtenidos muestran la importancia de desarrollar las habilidades de pensamiento en los estudiantes para mejorar la comprensión de los hechos históricos. Esta información deja indicios de cómo podría reformularse el rol de los estudiantes y docente en los procesos de planificación de las clases.

Palabras clave: enseñanza-aprendizaje, estudios sociales, ingenieros de aprendizaje, tres saberes

Abstract

The purpose of this paper was to strengthen the teaching-learning process of Social Studies in the second year of Basic Education. The theoretical references addressed within the work are linked to the construction of social reality from Social Studies, the elements of the teaching-learning process and the “Three Knowledges” approach (knowing, doing and being). For the methodological design, we worked with the sociocritical paradigm and the qualitative approach, consequently, the research method applied was Action Research. To collect data, the techniques of observation, documentary analysis and interview were used with the field diary, systematization form and semi-structured interview script, respectively. The results obtained show the importance of developing thinking skills in students to improve their understanding of historical facts. This information gives indications of how the role of students and teachers in the lesson planning process could be reformulated.

Keywords: teaching-learning, social studies, learning engineers, three knowing

Resumo

O objetivo deste trabalho foi fortalecer o processo de ensino-aprendizagem de Estudos Sociais no segundo ano do Ensino Fundamental. Os referenciais teóricos abordados no trabalho estão ligados à construção da realidade social a partir dos Estudos Sociais, dos elementos do processo de ensino-aprendizagem e a abordagem dos “Três Conhecimentos” (saber, fazer e ser). Para o desenho metodológico, trabalhamos com o paradigma sociocrítico e a abordagem qualitativa; consequentemente, o método de pesquisa aplicado foi a Pesquisa-Ação. Para coletar os dados, foram utilizados ases técnicos de observação, análise documental e entrevista com os instrumentos diário de campo, formulário de sistematização e roteiro de entrevista semiestruturado, respectivamente. Os resultados obtidos mostram a importância de desenvolver as habilidades de pensamento dos alunos para melhorar sua compreensão dos fatos históricos. Essas informações dão indicações de como o papel dos alunos e dos professores no processo de planejamento das aulas poderia ser reformulado.

Palavras chave: ensino-aprendizagem, estudos sociais, engenheiros de aprendizagem, três conhecimentos.

Cómo citar: Sari Contreras, M.; Solis Vera, C. (2024). Ingenieros del aprendizaje: repensando el rol de los docentes y estudiantes *Pucara*, 35 (2), 109-123. <https://doi.org/10.18537/puc.35.02.08>

1. Introducción

El siglo XXI es una época ruidosa provocada por todas aquellas voces que no se han escuchado en el pasado. El cambio es una demanda urgente que quedó demostrada tras la pandemia del COVID-19 cuando el mundo dejó en evidencia no estar preparado para afrontar los numerosos desafíos del porvenir. En este sentido, surge la necesidad de reconocer a la educación como seno de los cambios sociales para que la humanidad asiente sus ideales de paz, de libertad y de justicia social sin importar raza, orientación, cultura, idioma o inclinación política.

Por lo que, la escuela actual está comprometida con la formación integral de los estudiantes. Es decir, su meta es potenciar habilidades, conceptos y valores que le permitan al estudiante rediseñar su realidad en pro de sí mismo y de la comunidad en la que está inmerso. Para lo cual, se busca

que niñas, niños y adolescentes transformen su proyecto de vida mediante la construcción de saberes en las diferentes áreas de conocimiento establecidas en el currículo ecuatoriano. No obstante, es necesario dar énfasis a las Ciencias Sociales, puesto que, buscan que la comunidad educativa cuestione las prácticas colectivas en las que están involucrados.

En este sentido, los aprendizajes en el área de las humanidades deben estar enfocados a fomentar el sentido de pertenencia de los estudiantes con los grandes hitos y valores que representan a su país. Para lo cual, es importante enfatizar contenidos relacionados a la construcción de la identidad, historia y cultura del pasado, presente y futuro. Además, estos saberes impulsan la valoración hacia la diversidad y la defensa de los derechos de todos los seres humanos y de la naturaleza a través del respeto y la empatía (McLaren, 2005; Freire, 1970).

Estos argumentos rondaron en nuestra cabeza durante el desarrollo de esta investigación enmarcada en contexto del segundo año de EGB de una escuela de la ciudad de Azogues, Ecuador. Durante la observación realizada, en el periodo 2022-2023, identificamos que se trabaja con mayor énfasis las áreas de conocimiento de Lengua y Literatura, Ciencias Naturales y Matemáticas, relegando a las Ciencias Sociales (CCSS). De lo anterior, se desprende el desapego por parte de los estudiantes hacia la asignatura de Estudios Sociales (asignatura de Educación Básica que constituye el área de conocimiento de CCSS desde el 2016). Específicamente, este suceso surge porque la escuela sigue valorando la repetición memorística y sistemática de los contenidos planteados en el libro. Es decir, la repetición de conceptos, fechas y hechos que no marcan relevancia en la vida de los estudiantes.

No obstante, reconocemos al proceso de enseñanza-aprendizaje de Estudios Sociales como un espacio para la construcción social (Alzate-Torres, 2008; Aranguren, 2011; Guevara-Bustamante y Moreno-Muro, 2021). Es decir, los contenidos estructurados en

esta rama deben romper las paredes del aula y preparar a ser humanos capaces de tomar conciencia de sí mismos y de su entorno. Siendo así, la formación de los estudiantes no será para responder preguntas de una evaluación, sino para el diálogo, la solución de conflictos y problemas de su comunidad. Por tanto, reconocemos la importancia de esta asignatura para educar a las personas que en un futuro tomarán las riendas de la sociedad.

Por lo que, esta investigación plantea el objetivo general fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de los Estudios Sociales en el segundo año de Educación Básica. Del cual, se desprende los siguientes objetivos específicos: (a) analizar la propuesta metodológica del Currículo para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje de Estudios Sociales en el segundo año de Educación General Básica, (b) caracterizar la praxis pedagógica de Estudios Sociales en el segundo año de Educación General Básica y (c) desarrollar una guía de intervención fundamentada en la construcción de los “Tres Saberes” en el proceso de enseñanza-aprendizaje de Estudios Sociales en el segundo año de Educación General Básica.

2. Los Estudios Sociales como medio de construcción social

Al hablar de EESS, es imposible no pensar en la historia, la cultura, los valores, la diversidad y la identidad. Pero, formar ciudadanos comprometidos con el cambio social no abarca enseñar fechas que no vivimos, personas que no conocemos o culturas que no nos pertenecen, sino ser conscientes de la realidad que vivimos ahora y cómo el pasado nos ayuda a entenderla y transformarla. De esta manera, Zurita y Felices (2023) exponen a los EESS como la asignatura promotora de transformación de la enseñanza-aprendizaje sin conciencia social hacia la construcción de la ciudadanía. Siendo así, estos autores proponen que trabajar el contenido social con los estudiantes es hablar de sus historias de vida.

Desde esta perspectiva, los EESS están encaminados a atender las necesidades del aula en pro de mejorar el proyecto de vida de niñas, niños y adolescentes. Pero, ¿solamente mejorar su proyecto de vida? ¿O también de su familia y siguientes generaciones? En ese sentido, el individuo debe ser capaz de centrar su atención en otro, tanto de la misma o diferente situación a él se enfrenta. Así pues, Piaget (1973) habla sobre un ejercicio constante de descentración que rompa la barrera entre un bien individual hacia la construcción del “nosotros colectivo”.

Retomando el papel de los EESS, esta asignatura debe exponer al individuo a un proceso de superación de su egocentrismo para que empiece a pensar en la comunidad. Para lo cual, es necesario la revaloración de los fondos de conocimiento del aula mediante el análisis crítico de sucesos históricos, fechas y conceptos que trascienda la vida de cada estudiante. Siendo así, los EESS se convierten en un espacio para que los estudiantes construyan su sentido de identidad y pertinencia con el fin de que sean conscientes de que “el bien del otro está su bien”.

3. El arte de enseñar y aprender

El proceso de enseñanza-aprendizaje es la interacción planificada entre cómo el estudiante construye el conocimiento y la manera en la que el docente lo comparte. Para la ejecución del PEA, Osorio et al., (2022) precisan la presencia de un sistema comunicativo premeditado bidireccional. Obviar estas interacciones comunicativas reciprocas dejaría en segundo plano al alumno (Muñoz, 2017; Peralta y Guamán-Gómez, 2020; García et al., 2021; Ordoñez-Ocampo et al., 2021).

Además de las necesarias relaciones de comunicación entre los actores educativos, Alonso-Betancourt et al., establecen los elementos impersonales que conforman el ¿cómo enseñar? En primera instancia encontramos los objetivos del PEA. Los mismos responden a las metas o resultados a alcanzar por parte de los estudiantes y el docente en un periodo

de tiempo variable. A su vez, los objetivos se articulan acordes a la etapa educativa, área de conocimiento y las necesidades de cada estudiante (Sánchez et al., 2016).

También, se encuentran los elementos relacionados con el ¿qué enseñar? y las temáticas que se abordarán para cumplir los objetivos. Estos elementos son el Currículo y los contenidos de la asignatura. Trabajar los contenidos implica apoyar al estudiante en la adquisición no solo de elementos teóricos, sino, en la aplicación de dichos conocimientos en situaciones específicas y valorarlos (Rodríguez-Ratia, 2004c; Sánchez et al., 2016; Rodríguez y Pando, 2011; Osorio et al., 2022).

Concretar los contenidos y el currículo en las clases implica responder: ¿cómo enseñar? Por lo cual, es necesario distinguir el concepto de metodología y los elementos que la componen que son: técnicas, actividades y recursos y cómo se articulan en la estrategia metodológica. El término metodología se usa para referirse a la forma de organizar la enseñanza previamente fundamentada (Mendióroz-Lacambra, 2013). Las técnicas son procesos específicos que se utilizan para la implementación de la metodología (Reyes, 2021). A su vez, las actividades son tareas específicas que los estudiantes realizan como parte del PEA (Villalobos, 2003). Estos elementos trabajan simultáneamente para crear un entorno de aprendizaje efectivo y significativo y se traducen como la estrategia metodológica.

Por su parte, los recursos juegan un papel importante al momento de ejecutar las estrategias metodológicas en las clases. Suelen ser denominados como recurso, medio o apoyo didáctico. Bajo las ideas de Vargas-Murillo (2017), los recursos apoyan al docente para realizar el proceso de enseñanza. Además, favorecen a los estudiantes en el proceso de adquisición de conocimientos. Por este motivo, Arévalo-Vargas y Domaure-Romero (2023) señalan que la labor del docente es un elemento clave para discriminar entre recursos pertinentes para alcanzar los aprendizajes imprescindibles.

Por otro lado, el contexto es todo lo relacionado a la organización de la institución, infraestructura, disponibilidad de recursos, ubicación, clima del aula y situación socioeconómica de los actores educativos (Osorio et al., 2022). Este elemento es determinante al momento de adecuar el Currículo, acondicionar los objetivos de los EESS, ajustar los contenidos (actitudinales, procedimentales y conceptuales), seleccionar las estrategias metodológicas y diseñar los recursos. Al respecto, el contexto permite a los educadores desarrollar una planificación y posterior evaluación de la enseñanza.

Los últimos elementos son la planificación y la evaluación. El primero es un documento usado por los educadores para plasmar los objetivos y la secuencia didáctica que aplicará para conseguirlos. La planificación permite evitar desarrollar planes de enseñanza improvisados y, por ende, establece explícitamente los pasos a seguir para desarrollarlos. Este proceso necesita ser participativo e inmiscuir a los estudiantes con el fin de cumplir con las exigencias educativas y ministeriales (Hurtado-Talavera, 2020; Osorio et al., 2022).

En consecuencia, la planificación al plantear una ruta para alcanzar metas de aprendizaje, permite al docente evaluar si el estudiante alcanzó o no el objetivo de la clase. Siendo así, se crea la oportunidad para apoyar a los estudiantes en la consecución del aprendizaje mediante nuevos enfoques y direcciones de enseñanza (Flores-Ocampo, 2017). En otras palabras, posibilita al docente repensar y reconstruir su planificación pensando en que el estudiante explore, participe y transforme sus conocimientos.

4. ¿Qué contenidos valen la pena enseñar? Los Tres Saberes

El resultado ideal del PEA es el aprendizaje significativo (AS). Para Ausubel (2002), el AS es el proceso de relacionar nuevos conocimientos o información con la estructura cognitiva. Por su parte, Perkins (1991) planteó que comprender “es más aprender a patinar que aprender acerca del

patinaje". Estos aportes abren un espacio para reflexionar sobre nuestro papel en las aulas. ¿Formamos estudiantes para pasar exámenes? ¿O construimos ciudadanos capaces de tomar la rienda de nuestra sociedad? Entonces, ¿cuáles son los aprendizajes que valen la pena enseñar?

Canals y González (2011) plantearon los "Tres Saberes" como contenidos básicos que se deben alcanzar a lo largo de los procesos formativos. A la par de los fundamentos de los aprendizajes imprescindibles, establecemos de forma breve los elementos del modelo de los de Canals y González articulado con las Ciencias Sociales:

Tabla 1. Los "Tres Saberes"

| Saber | Saber hacer | Saber ser |
|--|---|--|
| Contenido conceptual | Contenido procedimental | Contendio actitudinal |
| Representa los conocimientos científicos y teóricos que se desarrollan en áreas específicas como matemáticas, ciencias, historia, entre otras. | Corresponde a las habilidades prácticas y técnicas necesarias para poner en práctica el conocimiento adquirido y desarrollar habilidades prácticas, destrezas y competencias. | Representa el desarrollo de la personalidad, los valores, las emociones y las habilidades socioemocionales de los individuos en la formación integral de la persona. |

Canals y González (2011).

Corresponde a las habilidades prácticas y técnicas necesarias para poner en práctica el conocimiento adquirido y desarrollar habilidades prácticas, destrezas y competencias. Representa el desarrollo de la personalidad, los valores, las emociones y las habilidades socioemocionales de los individuos en la formación integral de la persona.

5. Metodología

El presente estudio se desarrolló bajo el paradigma sociocrítico y el enfoque cualitativo, debido a que, estos permitieron la reflexión del objeto de estudio "PEA de los EESS" desde una óptica más subjetiva e introspectiva. Además, bajo el paradigma sociocrítico se buscó cambiar la realidad de los sujetos, en este caso de los treinta y dos estudiantes de segundo de EGB y el docente, mediante la indagación-reflexión para reforzar la enseñanza-aprendizaje de los EESS (Maldonado, 2018).

En correspondencia, el tipo de investigación seleccionado fue la Investigación Acción (IA).

Este tipo de investigación permitió generar espacios de interacción para un aprendizaje cooperativo, al mismo tiempo que fortalece la praxis educativa. De igual forma, la IA se desarrolló en cuatro fases cílicas. La primera, diagnóstico de fortalezas y debilidades del PEA. La segunda, planificación de una propuesta de intervención. La tercera, aplicación del plan de intervención. Por último, la reflexión que implicó identificar los elementos a mejorar de la propuesta (Latorre, 2005).

Cabe destacar que, el alcance de esta investigación fue correlacional en cuanto se buscó detallar la incidencia de la categoría "enfoque de los tres saberes" en el "proceso de enseñanza-aprendizaje". La búsqueda de una correlación entre variables se realizó tanto en la fase previa a la aplicación de la propuesta de intervención como en la fase posterior a la misma. Para ello, fue necesario usar técnicas e instrumentos de recolección de datos articulados con el paradigma, enfoque y alcance de investigación.

Las técnicas e instrumentos de recolección se desarrollaron mediante una validación dialógica. Esta consiste en optar por técnicas e instrumentos de recolección de datos que insten a la construcción de diálogos entre los investigadores y los participantes, debido a que, el conocimiento se sustenta de la experiencia compartida y dialogada mediante la voz a los implicados. Así mismo, la validación dialógica permitió dar a los instrumentos credibilidad, coherencia y transferibilidad (Sisto, 2008). Se aplicó la técnica observación con los instrumentos guía de observación y diario de campo, la técnica de análisis documental con el instrumento ficha de sistematización y la técnica entrevista con un guion de entrevista semiestructurada.

6. Resultados y discusión

El resultado principal de esta investigación es el diseño, aplicación y reflexión de una guía de enseñanza-aprendizaje denominada “Mi Comunidad Extraordinaria” (siguiendo las fases de la IA). En la búsqueda para alcanzar el objetivo de nuestra investigación establecimos seis apartados en los que abordaremos los fundamentos, teoría y actividades que consolidan la construcción de los “Tres Saberes” en los Estudios Sociales.

Figura 1. Código QR para el acceso a la propuesta



Elaboración propia.

¿Cómo construimos la propuesta? Partimos desde el argumento que el proceso de enseñanza-aprendizaje es un acontecimiento vivo en el aula (Buitrago, 2008). En nuestro trayecto investigativo, comprendimos que enseñar y aprender se transforma a medida que se desarrolla mediante la diversidad de realidades de los sujetos educativos. Por su parte, los estudiantes aportan sus perspectivas individuales e historias de vida. Mientras que, el docente comparte su cosmovisión rica, compleja y única de la educación mediante su praxis pedagógica . En este sentido, propiciar experiencias de aprendizaje, tanto para educando y educador, deviene del arte de planificar, aplicar y retroalimentar el PEA en busca de que el estudiante tenga la capacidad de saber, hacer y ser.

Siendo así, reconocemos la concreción curricular como el acto consciente para considerar las implicaciones necesarias para adaptar el Currículo a un aula de clase (Sanchez-Palencia, 2016). Los aspectos considerados para planificar desde lo macrocurricular hacia lo microcurricular responden al: ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿qué evaluar?, ¿cómo evaluar?, ¿cuándo evaluar? Teniendo en cuenta que esta “adaptación” es la traducción de lo general (currículo) a lo específico (el aula).

Por su parte, el Currículo de Ciencias Sociales en básica elemental propone articular la enseñanza desde lo concreto a lo abstracto o de lo cercano a lo lejano. En otras palabras, la consecución de aprendizajes debe ir acorde al nivel de desarrollo de los estudiantes, con el fin de evitar desfases de aprendizaje (Pagès y Santisteban, 2011). Pero, tanto en las clases como en conversatorios con la docente identificamos que la profesora trabaja de la siguiente manera: “Siempre me gusta trabajar con temas globales... aplicando globalmente para que los niños puedan tener un mejor aprendizaje”. (Docente de aula, comunicación personal, 12 de octubre del 2023).

Siendo así, evidenciamos la aplicación del método deductivo sobre uno inductivo, entonces

¿cómo aprende mejor el estudiante? En este sentido, Urzola (2020) señala que el trabajo desde lo general a lo particular puede implicar un reto porque se enseña desde lo abstracto hasta lo concreto. No obstante, se observó que los estudiantes responden al método global. Puesto que, cuando se les solicitaba su participación ellos se mostraron dispuestos a interactuar con sus opiniones sobre el tema.

En relación a los objetivos de aprendizaje, identificamos que es una tarea netamente del docente y deviene de su proceso de planificación que implica seleccionar los objetivos planteados en el currículo. Esto está evidenciado en el siguiente fragmento de uno de nuestros diarios de campo:

Después de la clase de Lengua [...], algunos estudiantes no culminaron las actividades previas y no prestaban atención. [...]. Durante la clase la docente no expresó el objetivo de la clase de forma explícita, pero se comentó el tema de la misma (Diario de Campo 1, comunicación personal, 18 de octubre del 2023).

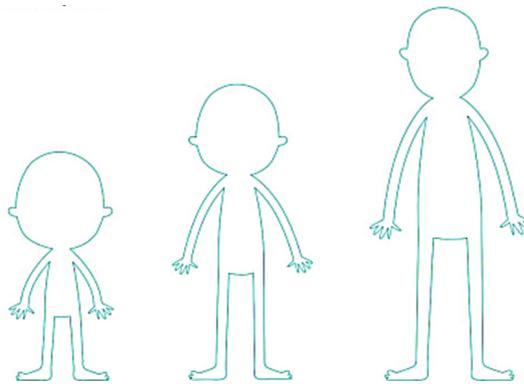
No obstante, la docente efectuó un conversatorio sobre el tema a tratar en la clase. Aunque, no se solía indicar por qué y cómo se aprenderá, impidiendo que los estudiantes cuestionen los contenidos propuestos por el Currículo para su aprendizaje. Por lo que, entregar al estudiante una meta de aprendizaje o estipular el objetivo de la clase permitiría alcanzar ese conocimiento (Sánchez et al., 2016). En relación a los contenidos, la docente nos comentó que: “En Estudios Sociales, para darles por fecha siempre se debe tener un dibujo o una imagen [...] porque son guaguas ellos se van a olvidar una fecha especialmente un año” (Docente de aula, comunicación personal, 12 de octubre del 2023).

De esta manera, tanto actividades como contenidos que giran en torno a lo conceptual (saber-saber), dejando de lado el desarrollo de habilidades y valores. De aquí que las actividades propuestas solo reflejan la enseñanza

memorística que no rompe barreras cognitivas e incita la reflexión o cuestionamientos de las prácticas sociales, políticas y culturales que conforman educar (McLaren, 2005).

En lo relacionado a los recursos, el común denominador era el libro de texto y las hojas impresas. De igual forma, dentro de las clases la docente usaba videos de YouTube y diapositivas. Para cambiar el ambiente, en la aplicación de la propuesta planteamos el uso de recursos diseñados por los niños con el objetivo de recolectar sus perspectivas. Este hecho se logró mediante la socialización de los tipos de familia a partir de unas siluetas familiares (Figura 2 y 3). De esta manera, los estudiantes aplicaron sus conocimientos desde todas las aristas del enfoque de los “Tres Saberes”, logrando generar una reflexión desde las narrativas del yo como individuo y del nosotros como comunidad (Escudero y Noreña, 2017).

Figura 2. Plantilla de siluetas familiares (se entregaron tres a cada estudiante)



Elaboración propia.

La actividad fue ejecutada por los estudiantes y este fue uno de los resultados:

Figura 3. Actividad culminada por un estudiante sobre las siluetas familiares



Elaboración propia.

Para construir el “saber-saber”, los estudiantes diseñaron con siluetas lo que ellos consideran familia (contenido conceptual sobre la estructura familiar y su importancia como núcleo social). En lo referente al “saber-hacer”, niñas y niños explicaron frente a todos sus compañeros cuántos integrantes tiene su familia y por qué los representaron de esa forma (contenido procedimental sobre identificar las diversidades en cuestión de familias). Así mismo, para trabajar el “saber-ser” los estudiantes mostraron respetaron las representaciones de los miembros familiares de sus compañeros con sus similitudes y diferencias (valores como el respeto y desarrollo de identidad).

Terminando con los elementos no personales del PEA, evidenciamos que, en la praxis docente, la evaluación estaba enfocada en revisar los productos finales de los estudiantes mediante calificaciones cuantitativas. Además, la docente optaba por realizar retroalimentaciones constantes, esto mediante preguntas sobre los temas tratados. A pesar de ello, las evaluaciones estaban enfocadas en identificar el nivel de conocimientos de los estudiantes. Es decir, evaluaban el componente teórico como los

colores y elementos de los símbolos patrios o las dependencias de la escuela y sus trabajadores.

Ahora, hablaremos sobre quienes dan vida a estos elementos para abrir paso hacia una experiencia de aprendizaje. Por su parte, el rol docente ha evolucionado desde una figura de autoridad severa y sistemática hacia un sujeto que aprende a la par de sus estudiantes (Alexander, 1995). En este sentido, retomamos el posicionamiento de nuestro marco teórico sobre cómo enseñar y aprender van de la mano como un ente unido e imposible de separar. El aprendizaje del docente implica una responsabilidad ética para con sus estudiantes. Por lo que, Solé y Coll (1993) propusieron que los profesores necesitan teorías que provean de instrumentos de análisis y reflexión sobre la práctica educativa.

Desde esta perspectiva, es necesario un sistema educativo con profesores entusiasmados por indagar y reflexionar. En nuestro caso, la experiencia como docentes-investigadores en formación la investigación y reflexión de la praxis (o aprender) implicaba la revisión del estado del arte sobre enfoques, teorías y modelos pedagógicos, didácticos y curriculares y la observación participante de la práctica. Para nosotros, era el único medio para transformar los procesos educativos. No obstante, evidenciamos que:

Al conversar con la profesora T. sobre la propuesta a diseñar, ella nos compartió su planificación y también, planificaciones de sus compañeras docentes de su ciudad y de otros cantones del país. [...]. Al analizar estos documentos, encontramos planificaciones construidas de forma colaborativa y retroalimentadas por las experiencias propias de cada contexto de las maestras que comparten sus recomendaciones para que el trabajo no sea tan pesado. (Diario de Campo 3, comunicación personal, 24 de octubre del 2023).

El aprendizaje del profesional de la educación demuestra la importancia del “hacer” una

planificación, más que memorizar teorías, modelos o enfoques sobre cómo planificar.

Además, esta reflexión cooperativa entre colegas sobre el PEA en el segundo de EGB da vida al término “acción curricular”. Stenhouse (2007) lo definió como una decisión que se efectúa con razones fundamentadas más allá de evidencias experimentales o investigativas. Estas acciones son justificables con términos educativos. Es decir, su razón de ser está en los beneficios que obtengan los protagonistas del PEA: los estudiantes. Así nos comenta la tutora profesional:

Mi planificación siempre va por medio de los aprendizajes para los niños [...]. Tengo que fijarme más en material didáctico para que ellos puedan captar mejor cada tema. Siempre me gusta trabajar con temas globales [...] aplicando globalmente para que los niños puedan tener un mejor aprendizaje. Soy como su mamá en la escuela y siempre voy a querer el bien de ellos... (Docente de aula, comunicación personal, 12 de octubre del 2023).

La transformación de la educación es reconocer las voces de los docentes como sujetos activos en la construcción del PEA desde el ámbito pedagógico, curricular y didáctico que le compete tanto como a quiénes construyen el currículo.

De esta perspectiva, el Currículo no se asume como un documento prescriptivo, sino como la formulación de propuestas para la resolución de problemáticas educativas que haya su fundamentación en la práctica (Stenhouse, 2007). Es decir, el docente no es un técnico que acata las orientaciones curriculares que muchas veces responden a intereses políticos y no a las necesidades de los ciudadanos del futuro. Pero, ¿quién más es consciente de estas demandas? Los estudiantes. Transformar la educación también implica escuchar las voces de quiénes se aburren y se frustran en un sistema que apaga sus sueños. Esta responsabilidad, se demuestra mediante la reflexión de nuestros estudiantes:

Cuando aplicamos la propuesta con el tema: mi familia, los estudiantes habían revisado el tema con la docente anteriormente. Ellos conocían los tipos de familia dentro de un modelo de exclusión que determinaba que la familia era papá, mamá y hermanos. ¿Qué sucedía con los niños que no vivían con sus padres o que no los conocen? [...] Por eso, planteamos la actividad de la plantilla de siluetas. Así surgieron estas situaciones: Estudiante 1. Profe, ¿cómo dibujo a mi mascota en una persona? Estudiante 2. ¿Puedo tener otra hoja? No me alcanza para dibujar a mis amigos. Estudiante 3. Yo tengo dos papás (su padre biológico y su padrastro) (Diario de Campo 8, comunicación personal, 29 de noviembre del 2023).

Sin ser conscientes volvimos a cometer el error que pretendíamos evitar. Puesto que, el objetivo de “Mi comunidad extraordinaria” era considerar las particularidades de las familias del segundo año y así, construir un concepto de comunidad más diverso e inclusivo. No obstante, sin las aportaciones de los niños, no consideramos que el concepto de “familia” incluye a mascotas y personas que no viven con ellos, pero se han fortalecido lazos más fuertes que los sanguíneos.

Figura 4. Dibujo de la familia de un estudiante



Elaboración propia.

Pavez y Sepúlveda (2019) reflexionaron sobre el impacto de una visión adultocéntrica impide reconocer a niñas y niños como actores sociales que participan y aportan a las dinámicas sociales con sus propias perspectivas. Esto nos recuerda al término de “fondos de conocimiento” y a la par de los aportes de Freire (1970), entendemos que las experiencias de los estudiantes son parte de su conocimiento previo y rompe la concepción de que los niños son vasijas vacías las cuáles llenar con conocimiento que el Currículo considera importante. En este sentido, es necesario la potenciación de continuidades educativas para no perder el valioso tesoro cultural y social que guardan las comunidades (Subero, et al., 2017).

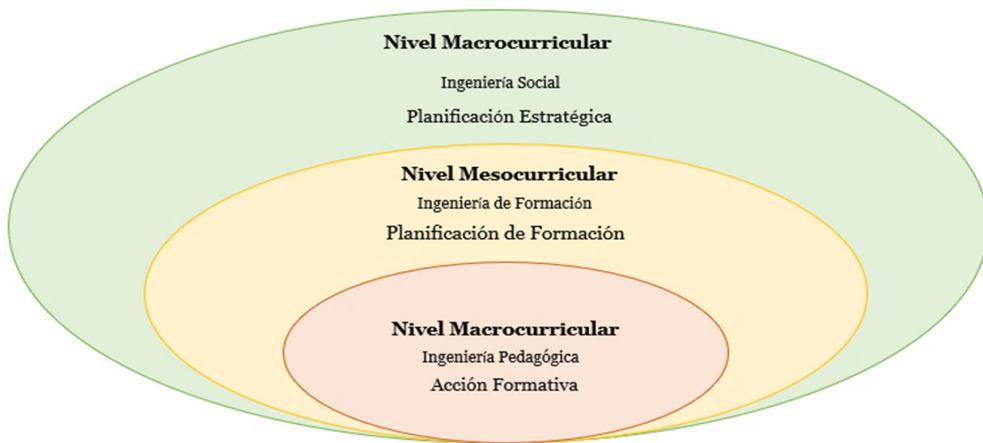
Por tanto, docente y estudiante diseñan los procesos de enseñanza-aprendizaje mediante sus propios procesos investigativos que pueden no ser comunes, pero son eficientes. De esta manera, “diseñar” toma un nuevo sentido y tiende a parecerse a la labor de un ingeniero que consiste en encontrar soluciones. Específicamente en informática, se utiliza los diagramas de flujo como herramientas visuales para planificar algoritmos. Estos diagramas representan gráficamente cómo las instrucciones se ejecutan en un orden específico

con coherencia. Si una indicación no cumple su objetivo, se retrocede hasta evaluar y reformular las decisiones tomadas para encontrar el camino más eficaz.

Siendo así, Vallina (2011) estableció que la concreción curricular es programar una secuencia didáctica hasta encontrar la solución a un problema. Esto se denomina ingeniería pedagógica (IP) y es un conjunto de orientaciones metodológicas, didácticas y pedagógicas para promover el aprendizaje organizado desde el Currículo hasta el aula (Sánchez, 2011). De igual forma, Sulmont (2004) planteó la IP como el diseño lógico del dispositivo consistente (proceso de enseñanza-aprendizaje) fundamentado en principios pedagógicos y modelos educativos institucionales mediante el siguiente modelo.

La planificación mediante los niveles de concreción curricular (Vallina, 2011) y de la ingeniería aplicada a la pedagogía (Sulmont, 2004) se realiza desde lo general a lo específico. Pero, ¿qué perdemos en este trayecto? Las experiencias individuales y enriquecedoras de los estudiantes como lo vimos en el caso de los estudiantes 1, 2 y 3. Así, también nos preguntamos: ¿qué sucede con aquellas voces que no se escuchan? Por ejemplo, ¿y si tuviéramos un alumno de la Costa y nos

Figura 5. Niveles de ingeniería aplicada a la pedagogía



Sulmont (2004).

centramos en características de la región Sierra? O ¿un alumno extranjero aprendiendo solo sobre el Ecuador?, ¿y los conocimientos sobre su país y tradiciones? Si bien, esta información es cultura general, ¿qué pasa con sus perspectivas?, ¿estamos respondiendo a sus demandas? Estas problemáticas devienen de entender al Currículo como un documento prescrito y rígido.

Investigador. “Entonces, usted ¿qué contenidos ha considerado dentro de sus planificaciones de Estudios Sociales?” Docente. “A ver, los contenidos, los que son esenciales para ellos. Por ejemplo, de nuestro país, tienen que ver la bandera, nuestro mapa, pero siempre a base de dibujos. Ellos siempre van a entender mejor todos los temas de Estudios Sociales con ellos tienen que ser que a base de dibujos no solamente teórico sino a base de dibujos... con dibujos el niño capta mejor”. (Docente de aula, comunicación personal, 12 de octubre del 2023).

Como notamos, la docente es una ingeniería pedagógica y se evidenció cuando ella comprendió que el método global era la decisión correcta para sus estudiantes en vez de seguir el modelo inductivo establecido en el Currículo de Ciencias Sociales. No obstante, volvemos al problema de la prescripción de los proyectos educativos que establecen aprendizajes básicos imprescindibles que las escuelas deben incluir en sus planificaciones. Puesto que, estos conocimientos son concebidos como necesarios para que el desarrollo integral y formativo de los estudiantes no se vea afectado (Ministerio de Educación, 2016).

Siendo así, el enfoque de los “Tres Saberes” no ayudó a establecer el saber, hacer y ser como la base de un aprendizaje para la vida que supere las cuatro paredes del aula. Por ello, tanto docente como estudiante enseña y aprende sabiendo, haciendo y actuando como una responsabilidad conjunta hacia la transformación de nuestra sociedad. En este sentido, entendemos que el “saber-saber” es la base sobre la que se

operará con los contenidos procedimentales y actitudinales.

Debido a que, contribuirán a que el hacer y el ser sean construidos, analizados y cargados de valor individual y colectivo (García-Barros y Martínez-Losada, 2003). Además, planteamos que el hacer permite la aplicación del saber y el ser. Pero, también la reflexión de las estructuras que rigen lo conceptual y lo actitudinal. A través de este modelo interdependiente evitamos situaciones como estas: Docente. “Por ejemplo los símbolos patrios que eso debe centrar un valor... porque todos le debemos respeto a los símbolos de nuestro país”. (Docente de aula, comunicación personal, 12 de octubre del 2023).

En “Mi Comunidad Extraordinaria”, el modelo de proyectos para la comprensión de David Perkins nos permitió acoger las historias de vida de los niños de segundo año de básica y a su vez, reconocer la importancia de reformular los contenidos establecidos en el Currículo ecuatoriano. Con ello, nos centramos en promover la comprensión profunda de conceptos, ideas y temas en lugar de simplemente memorizar datos o información. Además, nos permitió fomentar el pensamiento crítico, la reflexión, la aplicación de conocimientos y la capacidad de los estudiantes para comprender y abordar los grandes retos del siglo XXI.

Así, niñas y niños del segundo año de EGB dan voz a sus experiencias para la construcción de aprendizajes significativos y de esta manera, permiten la reflexión de nuestra praxis. Si bien, la investigación acción pone como responsables a los investigadores para mejorar las intervenciones educativas, los niños fueron quienes dieron sentido a este proyecto gracias a sus reflexiones sobre los temas de Estudios Sociales planificados por la docente.

De esta manera, la articulación entre los proyectos para la comprensión (Perkins, 1991) y los contenidos de la asignatura social considerados desde el enfoque de los “Tres Saberes” (Canals y González, 2011) permiten

que los estudiantes consoliden aprendizajes significativos. Esto beneficia a que niñas, niños y adolescentes actúen en base a lo que saben y son con la posibilidad de cuestionar desde su perspectiva el accionar del otro, en esta situación, el de la maestra. Debido a que, los estudiantes apoyaron el PEA al enriquecer con sus experiencias únicas sobre los tipos de familia.

Desde estos argumentos, establecemos acoger el término de “ingeniería del aprendizaje”. Debido a que, la ingeniería pedagógica es un mecanismo que limita la actuación del estudiante, pues, el docente es el encargado del conocimiento técnico para tomar las decisiones pertinentes en el diseño de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Así, los ingenieros del aprendizaje reflexionan sobre la praxis, diseñan experiencias de aprendizaje y retroalimentan el PEA de acuerdo a sus necesidades con una justificación educativa.

Además, ser un ingeniero del aprendizaje permite transformar su propia realidad y la de quiénes los rodean al dar voz a aquellas particularidades que se toman en cuenta al diseñar los proyectos educativos de las naciones. Finalmente, este posicionamiento reconoce a los estudiantes como sujetos activos de la sociedad. De esta manera, enseñamos y aprendemos con los ciudadanos que, desde sus etapas iniciales de formación, toman las riendas del futuro para responder los grandes retos del siglo XXI.

7. Consideraciones finales

En conclusión, encontramos que para fortalecer el PEA de los EESS es importante que los actores educativos reflexionen sobre el mismo y sus elementos, además, es necesario un trabajo desde el enfoque de los “Tres Saberes”. Aunar estas condiciones posibilita la enseñanza-aprendizaje no solo de contenidos teóricos que impliquen la memorización sino de otros elementos relevantes como las habilidades de pensamiento y las actitudes de los estudiantes frente a los contenidos factuales. Agregando a lo anterior, para mejorar el PEA

es imprescindible un trabajo articulado con los fundamentos curriculares para hacer uso de estrategias metodológicas, acciones evaluativas y uso de recursos adaptados al contexto cercano. Para lo cual, primero, analizamos la propuesta metodológica del Currículo para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje de Estudios Sociales en el segundo año de Educación General Básica. En este sentido, las orientaciones metodológicas establecen el PEA como una serie de pasos aplicados a lo largo de un subnivel educativo determinado. Específicamente en el subnivel de básica elemental (de segundo a cuarto año de EGB) plantea la construcción del aprendizaje desde lo concreto/cercano a lo abstracto/lejano. Siendo así, se desarrollan procesos de descentración desde una conciencia individual a la colectiva (respuesta al primer objetivo específico).

No obstante, al caracterizar la praxis pedagógica de Estudios Sociales en el segundo año de Educación Básica, planteamos que el Currículo es documento prescriptivo que guía el PEA, más no lo rige como un sistema único (esto corresponde a nuestro segundo objetivo específico). Debido a que, la profesora entiende las necesidades y particularidades de sus estudiantes. Por lo que, ella toma la decisión fundamentada educativamente para planificar sus clases mediante el método global de la enseñanza. En este sentido, reconocemos que ser docente no es ser un técnico que acata el Currículo. Sino que los maestros son ingenieros del aprendizaje que investigan y reflexionan a la par de sus colegas y estudiantes para mejorar su praxis pedagógica.

A su vez, desarrollamos una guía de intervención fundamentada en la construcción de los “Tres Saberes” en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los EESS en el segundo año de Educación Básica. Esta experiencia de aprendizaje nos ayudó a reconocer las voces de los niños y las niñas como sujetos activos de los procesos educativos y, por ende, de su comunidad. Por lo que, la aplicación (el hacer) de lo conceptual y actitudinal abren paso a la reflexión y búsqueda

de soluciones creativas y pertinentes hacia una sociedad más justa y equitativa desde las escuelas y posteriormente, en la sociedad como ciudadanos críticos y globales. Puesto que, “la educación es todo lo que la humanidad ha aprendido sobre sí misma” (Delors, 1996, p. 30), la tarea de innovar los PEA es trabajo cooperativo entre docentes y estudiantes como ingenieros del aprendizaje (respuesta al tercer objetivo específico).

Por otro lado, recomendamos que si se desea replicar el proceso investigativo descrito en este trabajo es necesario que el número de las sesiones de la propuesta sea extendido y trabajadas en un periodo de tiempo más amplio. Para ello, sería necesario que se trabaje por subnivel, es decir, en tres cursos consecutivos (por ejemplo, segundo, tercero y cuarto de EGB) para lograr desarrollar mejor las habilidades de pensamiento en los estudiantes. De este modo, el proyecto encajaría con lo estipulado en el Currículo, pues las destrezas, mismas que contienen integrados los “Tres Saberes”, se consolidan por subnivel.

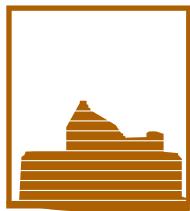
Además, recomendamos que se tenga en cuenta que trabajar las destrezas con criterio de desempeño mediante el enfoque de los “Tres Saberes” en otras áreas de conocimiento para identificar que otros resultados interesantes pueden surgir. En este sentido, se puede confirmar o descartar si los “Tres Saberes” se acoplan y aportan significativamente a las particularidades de las diversas asignaturas como Matemáticas, Lengua y Literatura y Ciencias Naturales. Al mismo tiempo, se podría identificar si el enfoque de los “Tres Saberes” permitirá trabajar con las áreas de conocimiento desde una perspectiva transdisciplinaria, fomentando una interconexión entre saberes.

8. Referencias

- Alexander, A. (1995). *Una Educación básica de calidad: la evolución del rol docente*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000101064_spa
- Alzate-Torres, X. (2008). Transformación de la realidad social a través de la educación en Ciencias Sociales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (Colombia), 4(1), 63-73.
- Aranguren, C. (2013). Enseñar ciencias sociales en un mundo de complejidades e incertidumbres: reflexiones y propuestas. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 19, 37 - 47.
- Arevalo-Vargas, N. y Domaure-Romero, K. (2023). Medios didácticos para la enseñanza-aprendizaje de los Estudios Sociales. Noveno año de Educación Básica. *Revista Ciencia & Sociedad*, 3(2), 163-177.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Editorial Paidós.
- Buitrago, B. (2008). La didáctica: acontecimiento vivo en el aula. *Revista Guillermo de Ockham*, 6(2), 55-67.
- Canals, C. y González, N. (2011). El currículo de Conocimiento del Medio Social y Cultural, y la formación de competencias. In *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria: ciencias sociales para aprender, pensar y actuar* (pp. 41-62). Síntesis.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (compendio)*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- Escudero, J. y Noreña, O. (2017). La red de educación y desarrollo humano: una reconstrucción colectiva desde la sistematización de

- experiencias. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía crítica*, (17). <https://revistas.academia.cl/index.php/pfr/article/view/536>
- Flores-Ocampo, J. (2017). La importancia de la evaluación para la mejora de la educación y así obtener calidad educativa. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- García, K., Barrientos, A. y Córdoba, C. (2021). Las interacciones comunicativas en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la clase de Estudios Sociales. *Revista Educación*, 46 (1), 1-20.
- García-Barros, S. y Martínez-Losada, C. (2003). Enseñar a enseñar contenidos procedimentales es difícil. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 17(1), 79-99.
- Guevara-Bustamante, E. y Moreno-Muro, J. (2021). El aprendizaje de las Ciencias Sociales desde una perspectiva didáctica contextual. *Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 8 (1); 88 - 100. <https://doi.org/10.30545/academo.2021.ene-jun.8>
- Hurtado-Talavera, F. (2020). Planificación y evaluación curricular elementos fundamentales en el proceso educativo. *Dissertare Revista De Investigación En Ciencias Sociales*, 5(2), 1-18.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó.
- Maldonado, J. (2018). *Metodología de la investigación social: Paradigmas: cuantitativo, sociocrítico, cualitativo, complementario*. Ediciones de la U.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México.
- Mendióroz-Lacambra, A. (2013). *Didáctica de las ciencias sociales: formación del área e integración del conocimiento*. Universidad Pública de Navarra.
- Ministerio de Educación. (2016). *Guía de implementación del Currículo de las Ciencias Sociales*. Ministerio de Educación.
- Mosquera, L. (2019). La praxis pedagógica: una experiencia de sentido. *Revista ARJÉ*, 13 (24), 304-321.
- Muñoz, E. (2017). Las relaciones pasado – presente en la enseñanza de la historia: en búsqueda del sentido de los aprendizajes históricos. *Enseñanza De Las Ciencias Sociales*, 16.
- Ordoñez-Ocampo, B., Ochoa-Romero, M., Erráez-Alvarado, J., León-González, J., y Espinoza-Freire, E. (2021). Consideraciones sobre aula invertida y gamificación en el área de ciencias sociales. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(3), 497-504.
- Osorio, L., Vidanovic, A. y Finol, M. (2022). Elementos del proceso de enseñanza – aprendizaje y su interacción en el ámbito educativo. *Revista Qualitas*, 23(23), 1-11. <https://doi.org/10.55867/qual23.01>
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2011). ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales? La didáctica de las Ciencias Sociales y la formación de maestros y maestras. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, (40), 67-81.
- Pavez, I. y Sepúlveda, N. (2019). Concepto de agencia en los estudios de infancia. Una revisión teórica. *Sociedad e Infancias*, 3, 193-210. <https://doi.org/10.5209/soci.63243>
- Peralta, D. y Guamán-Gómez, V. (2020). Metodologías activas para la enseñanza y aprendizaje de los estudios sociales. *Revista Sociedad e Tecnología*, 3 (2), pp. 2-10.
- Perkins, D. (1991). ¿Qué es la enseñanza para la comprensión?. Stone, M. *Enseñanza para la comprensión* (pp. 69 -94). Paidós.
- Piaget, J. (1973). *Seis estudios de psicología*. Barral Editores.
- Reyes, B. (2021). El aprendizaje significativo como estrategia didáctica para la enseñanza-aprendizaje. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 6(5), 75-86.

- Rodríguez, I. y Pando A. (2012). El Proceso de Enseñanza – Aprendizaje en la Formación de la Fuerza de Trabajo Calificada de Nivel Medio: Sus Componentes. *Varela*, 2 (29) 1-16.
- Rodríguez-Raita, F. (2004c). Los contenidos de enseñanza-aprendizaje en el currículo de Ciencias Sociales. En Domínguez-Garrido, C(Coord.), *Didáctica de las Ciencias Sociales* (123-146). Pearson Educación.
- Sánchez, G, Luque, A, y Hernández, M. (2016). Valores sociales en la nueva realidad curricular: LOE versus LOMCE. *Opción*, 32(8), 689-712.
- Sánchez, J. (2011). Ingeniería pedagógica, nuevo desafío para los objetos de aprendizaje. *Ciencia e Ingeniería*, 32(1), 105-114.
- Sanchez-Palencia, V. (2016). Adaptando la labor docente a las necesidades de una escuela cambiante: Los niveles de concreción curricular. *Publicaciones Didácticas*, (76), 755-757.
- Sisto, V. (2008). La investigación como una aventura de producción dialógica: La relación con el otro y los criterios de validación en la metodología cualitativa contemporánea. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 7(1), 114-136. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol7-Issue1-fulltext-54>
- Solé,I.y Coll,C.(1993).Los profesores y la concepción constructivista. *El constructivismo en el aula*, 7-23.
- Stenhouse, L. (2007). *La investigación como base de la enseñanza*. Editorial MORATA.
- Subero, D., Brito, L. F., y Guitart, M. E. (2017). La incorporación de los fondos de conocimiento e identidad en la Escuela Normal de Texcoco, México: Las creencias de los docentes en formación. Contextos educativos: *Revista de educación*, (2), 9-25.
- Sulmont, L. (2004). La Universidad en la era virtual y el desarrollo de dispositivos de formación. *Revista Ibereoamericana de Educación a Distancia*, 7 (1), 163 – 176.
- Urzola, M. (2020). Métodos: inductivo, deductivo y teoría de la pedagogía crítica. *Revista Crítica Transdisciplinar*, 3(1), 36-42.
- Vallina, N. Á. (2011). Niveles de concreción curricular. *Pedagogía magna*, (10), 151-158.
- Vargas-Murillo, G. (2017). Recursos educativos didácticos en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Educación Médica Continua*, 58(1), 68-74.
- Villalobos, J. (2003). El docente y actividades de enseñanza/aprendizaje: algunas consideraciones teóricas y sugerencias prácticas. *Educere*, 7(22), 170-176.
- Zurita, M. y Felices, M. (2023). Temas controvertidos para la enseñanza de las Ciencias Sociales. Análisis de concepciones y usos en docentes de Educación Primaria 1,2. *Educatio Siglo XXI*, 41(1), 9-29.



Iluminella: la amada de Picoletto

Iluminella: Picoletto's beloved

Iluminella: A amada de Picoletto

- **Mariel Anahí Pérez Rodríguez.** Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH), México. 0839210x@umich.mx, <https://orcid.org/0009-0004-3182-3701>

Recibido: 06-08-2024 / **Aprobado:** 10-08-2024 / **Publicado:** 13-12-2024

Resumen

La siguiente historia explora lo recóndito de las voces en Picoletto y la incomprendión de su distinto mundo. La ausencia devastadora de su amada: Iluminella, se convierte en una melodía que resuena en el interior de Picoletto. Constantemente, la sociedad incapaz de comprender el mundo interno de quienes escuchan voces, los relegan a un lugar de insensatez, donde la lógica se vuelve difusa y la realidad se torna sublime. A través de Iluminella, las voces silenciosas han clamado su lugar, sonorizando su eco a través de las voces de Picoletto. Siendo así que, se ilustra el sufrimiento acallado, mostrando un vínculo inaudito entre lo real y lo ofuscado, el amor y la ausencia, la voz y el silencio.

Palabras clave: voces, ecos, esquizofrenia, estigmatización

Abstract

The following story explores the hidden realm of voices within Picoletto and the misunderstanding of his distinct world. The devastating absence of his beloved, Iluminella, becomes a melody resonating within Picoletto. Constantly, society, unable to comprehend the inner world of those who hear voices, relegates them to a place of madness where logic becomes blurred and reality turns sublime. Through Iluminella, the silent voices have claimed their place, reverberating their echo through Picoletto's voices. Thus, the story illustrates the suppressed suffering, showing an unprecedented connection between the real and the obscure, love and absence, voice and silence.

Keywords: voices, echoes, schizophrenia, stigmatization

Resumo

A seguinte história explora o reino oculto das vozes dentro de Picoletto e o mal-entendido de seu mundo distinto. A devastadora ausência de sua amada, Iluminella, torna-se uma melodia ressoante dentro de Picoletto. Constantemente, a sociedade, incapaz de compreender o mundo interno daqueles que ouvem vozes, os relega a um lugar de loucura onde a lógica se torna borrada e a realidade se torna sublime. Através de Iluminella, as vozes silenciosas encontraram seu lugar, reverberando seu eco pelas vozes de Picoletto. Assim, a história ilustra o sofrimento reprimido, mostrando uma conexão sem precedentes entre o real e o obscuro, amor e ausência, voz e silêncio.

Palavras chave: vozes, ecos, esquizofrenia, estigmatização.

Cómo citar: Pérez Rodríguez. A., Iluminella: la amada de Picoletto, *Pucara*, 35 (2), 125-127. <https://doi.org/10.18537/puc.35.02.09>

Entre el vasto universo de relatos, cuentos y susurros, existen historias enigmáticas y fugaces que pueden ser contadas en unas pocas páginas, pero que perduran en la infinidad del tiempo. Los cuentos contienen casi siempre, un toque de magia, realidad e imaginación, aunque a veces cada historia tiene un trasfondo invisible o silenciado. La amada de Picoletto viene a iluminar y sonorizar ese trasfondo, dando entendimiento para aquello que se ha juzgado bajo el nombre de locura. Imagina la historia como un viaje de aventura que se planean sobre la ilusión casi infantil, sin planificar cada detalle, dejando que cada momento se inmortalice bajo lo fortuito.

Para Picoletto, Iluminella representaba ese viaje fugaz; el punto de capitón para su vida, su mirada coloreaba incluso el paisaje más oscuro, la alegría se compartía con su dulzura a través de su mirada. Su suave voz, hacía que el sutil sonido de la música permaneciera audible incluso en el absoluto silencio, como una danza que se danza sin música, ni sonido, solo con el cuerpo, el recuerdo y el alma. Iluminella le mostraba la belleza oculta y a veces sencilla de la vida, incluso si Picoletto llegase a dudarlo.

Iluminella, la melodía que contrarresta el ruido de las voces en su mente, que viene y se va. Que se fue, pero volvió en ecos sinfónicos, paisajes e imágenes para Picoletto. Iluminella contrarrestaba el malestar de Picoletto, su compañera de vida, capataz y secuaz. Aunque breve fue su presencia, su eterna melodía resonó hasta el final. La vida no se detiene, lo que se detiene es el reloj y el calendario personal. Iluminella quedó congelada en las memorias de Picoletto; un día, sus días ya no se contabilizaron nunca más, pausando su calendario en un determinado día. Su ausencia estalló poco a poco en la vida de Picoletto, como los sueños se desvanecen al despertar, o los tintes naranjas del cielo se apagan al anochecer.

El silencio de su melodía que dejó el pausar de su vida, recobró una acústica vuelta acusmática. Picoletto convirtió su recuerdo en torbellinos sonoros evanescente ante los demás. La voz de Iluminella sobresalía ante las demás voces, entremezclados entre los gritos, injurias, chistes y murmullos. Iluminella suave y reconfortante susurraba pequeños fragmentos que le ofrecían a Picoletto un instante de silencios melodiosos. Ella desapareció del mundo tangible, como la fría marea que arrastra los castillos de arena, o la sombra que se forma de lo que fue una vez, pero apareció bajo voces asombrosas que perturban a quienes no las escuchan, y a Picoletto le regocijaba de serenidad.

Ante los demás, Picoletto carecía de cordura, pues sus voces lo arrastraban a un mundo enigmático, donde la sociedad tan cruel, le despojaba de la felicidad dejándolo en las tinieblas del rechazo. Ante el caos y la incertidumbre, siempre Iluminella azotaba con un eco suave y apaciguador susurro.

Aunque para la gente parecía que Picoletto hablaba solo, gritaba, reía y sonreía sin sentido, para él, Iluminella se encontraba cada vez más cerca, inmortalizando su melodía. En el fondo de la soledad, se encontraba un susurro que servía como refugio; en lo insípido de la oscuridad el eco suave y efímero consolaban el mundo desquebrajado de él.

El velo escondido entre lo real y lo sublime se acerca a lo irracional, rozando lo insensato, y se destierra a aquellos por sus voces, arrinconándolos en un mundo prejuicioso. Si la ausencia del conocimiento invade el juicio de los demás, la tortura crecerá sin piedad. Picoletto desbordado por la vorágine de sus voces, el único refugio encontrado lo tenía en la luz plena de Iluminella. Juzgado mil y una vez más por su irracionalidad, burlado por reír en solitario, o pasar largas horas mirando una ventana. Picoletto visto ante los demás como “un loco, hablasolo que se queda trabado en la perplejidad”. Pero, para él, un túmulo sutil suplicio, Iluminella el puente que enlaza dos mundos fragmentados, “dentro de mis sombras y ecos” -se dice Picoletto-, “se halla la última sinfonía que Iluminella y su eterno amor me otorgan. Atrapado en un mundo sin poder nombrarlo, he absorbido el universo entero: sus miedos, alegrías y tristezas. Iluminella mi eterno susurro”.

Aquellos que han mirado más allá de lo material, lo evidente o lo diferente, encuentran la comprensión del caos de una mente como la de Picoletto. Él, inmortalizando a Iluminella, un canto inaudible para la mayoría, o la franja tenuemente delimitada entre la cordura y la locura. Picoletto e Iluminella, juntos en una dimensión inacabable, donde el tiempo deja su linealidad, y la lógica se vuelve abstracta. Los ecos, las voces e Iluminella se entrelazan tejiendo una eterna melodía que resuena en aquellos que, como Picoletto, no han podido nombrar con palabras los significados infinitos, han clamado por aquellas voces que la humanidad ha intentado silenciar, y la sociedad los ha condenado a una suerte de diagnósticos demoledores de su humanidad.

Picoletto e Iluminella nos vienen a recordar y demostrar que en lo más recóndito de la intersección entre la razón y la sin-razón, en la franja infinitesimal entre la cordura y lo discordante, se encuentra una humanidad que clama ser aceptada. En esa fusión, las voces se tejen íntimamente con su dolor; comprendiendo las melodías, el sufrimiento se convertirá en una sinfonía de amor.

Noticias sobre los autores

Notes about the authors

Notas sobre os autores

Javiera Ahumada Iturrieta. Profesora de Castellano y Comunicación y licenciada en Lingüística y Literatura mención Lingüística Aplicada por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV). Además, es tesista del programa de magíster en Lingüística Aplicada de la misma casa de estudios. Actualmente, se desempeña como analista cualitativa en Analitic S.A. donde se aplican herramientas para el procesamiento del lenguaje natural (PLN) y social listening. Sus intereses en investigación son la terminología y la lingüística computacional.

Manuel Felipe Álvarez Galeano. Escritor, artista plástico, editor y guionista. Docente de la Universidad Católica de Cuenca. Estudia el posdoctorado en Ecopolítica. Es doctorando en Estudios Sociales de América Latina, mención Sociología, en la Universidad Nacional de Córdoba; máster en Estudios Avanzados en Literatura Española e Hispanoamericana, por la Universitat de Barcelona, y filólogo hispanista por la Universidad de Antioquia. Ha recibido cerca de 35 premios y distinciones internacionales. Ha publicado 15 libros de poesía, ensayo, narrativa, gramática e investigación, como *¿Y quién nos rescata del humo?*, *Inventario crítico de la literatura latinoamericana y europea*, *Martín y la parranda de los animales*, *Animal patético* y el *Curso dinámico de escritura para la sociedad del conocimiento*.

John Sebastián Chuquimarca. (Cuenca, Ecuador, 26 años) Docente, escritor, investigador educativo, crítico literario y ente del Páramo. Magíster en Literatura Latinoamericana, Universidad Andina Simón Bolívar. Licenciado en Pedagogía de la Lengua y Literatura, Universidad de Cuenca. Diplomado en Escritura Creativa y Crítica Literaria, Universidad Nacional Autónoma de México. Especialización en Neuroeducación, Universidad de Barcelona. Ha publicado ensayos y artículos de crítica literaria. Ha participado en varios eventos educativos y literarios. Ha publicado varios libros de poesía en la plataforma digital Genius, entre los que destacan: *Psique* (2019), *The Dogma Magno Lp* (2017), *Maga* (2021) bajo la dirección creativa del equipo editorial Bad Quality Studio. Publicará *Vértices en Cinerama* (2025) con la editorial de la Dirección de Cultura, Recreación y del Conocimiento del Municipio de Cuenca. Actualmente, es docente en el Instituto Superior Tecnológico Sudamericano.

Juan Pablo Jaime Nieto. Originario de Celaya, Guanajuato (Méjico). Tiene una formación en filosofía desde la licenciatura hasta el doctorado, trabajando temas relacionados con la filosofía del derecho, la epistemología, la filosofía de la ciencia, filosofía de la tecnología, los estudios de la ignorancia y su influencia social. Ha realizado publicaciones en revistas especializadas como *Reflexiones Marginales*, *Phainomenon*, *Devenires*, *Revista de Filosofía Universidad del Zulia*, *Revista Tiempos de Derechos*. Desde el año 2014 se ha desempeñado como profesor de área en el Seminario diocesano de Celaya, la Universidad de Celaya, la Universidad del Centro del Bajío y el Instituto Nacional de Desarrollo Jurídico.

Fernando Montenegro. Nacido en México en 1986. Licenciado en Relaciones Internacionales y Estudios Latinoamericanos por la Universidad San Francisco de Quito, Mágister en Literatura Latinoamericana y Doctor en Letras Modernas por la Universidad Iberoamericana de México. Ha sido académico invitado por la Universidad de Duke. Desde 2017 labora en la Universidad de

las Artes donde ha sido Director de UArtes Ediciones y docente investigador. En esa institución ha impartido las cátedras de Literatura Moderna, Literatura Latinoamericana, entre otras. Ha publicado en diversas revistas académicas y de crítica literaria. Su más reciente publicación es el libro colectivo Deuda y dinero en la literatura ecuatoriana del cual es también el editor. Ha publicado ficción y poesía en diversas revistas latinoamericanas.

Mariel Anahí Pérez Rodríguez. Licenciada en Psicología y Maestra en Estudios Psicoanalíticos, estudios realizados en la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH) Morelia, Michoacán, México. Trabaja como psicoanalista particular. Sus líneas de investigación son estigmatización, psicosis, esquizofrenia y trastornos mentales. Sus campos de interés son estigma social en contextos de salud mental, las voces en la esquizofrenia y su ayuda en la clínica, asimismo el abordaje de la esquizofrenia desde el psicoanálisis.

María José Sari Contreras. Licenciada en Ciencias de la Educación con itinerario en Educación Básica de la Universidad Nacional de Educación bajo la opción de Titulación Directa por Alto Desempeño Académico (ISEM2024). Colaboradora en el Proyecto de Vinculación con la Sociedad “Educación emocional para docentes”, desde el 2022. Exinvestigadora en el grupo Transdisciplinariedad, Educación y Sociedad (TRENDS) desde el 2019 hasta el 2022. Asistente en congresos como ponente, tallerista y participante. Participante en la Cátedra REDUCAR en los programas: “Políticas educativas, interculturalidad y buen vivir.” y “Género, Diversidad Sexual y Salud: Un Asunto Educativo”.

Carlos Joel Solis Vera. Licenciado de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) en la carrera de Ciencias de la Educación con itinerario en Educación Básica por la opinión de Titulación Directa por Alto Desempeño Académico (ISEM2024). Participación en el Proyecto de Vinculación con la Sociedad “Educación emocional para docentes”, desde el 2022 hasta la fecha presente y en el Proyecto de Vinculación con la Sociedad “Escuela 4.0: modelo educativo institucional de una escuela del siglo XXI”, desde el 2023. Exintegrante del proyecto de investigación “el desempeño profesional de los egresados de la UNAE”. Asistencia en congresos como ponente, tallerista y participante.

Constanza Suy Álvarez. Docente de Castellano y Comunicación y licenciada en Lengua y Literatura Hispánica, títulos obtenidos en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile). Actualmente, prepara su tesis de maestría en el Magíster en Lingüística Aplicada de la misma institución, programa para el cual obtuvo la Beca de Magíster Nacional de ANID. En el ámbito laboral, se desempeña como docente en establecimientos de educación secundaria y superior. Ha impartido asignaturas relacionadas con habilidades básicas de comunicación para estudiantes de educación superior técnica, así como cursos especializados en lingüística para las carreras de Castellano y Comunicación, Traducción e Interpretación, y Pedagogía en Inglés. Sus principales intereses investigativos incluyen la lingüística de corpus, el análisis del discurso especializado, la lexicología y semántica.

Eulalia E. Rodríguez Rodríguez. (Ambato-Ecuador, 1980). Es Doctora en Jurisprudencia y Abogada de los tribunales (2005) en libre ejercicio. Es licenciada en Ciencias de la Educación en la Especialidad de Lingüística, Literatura y Lenguajes Audiovisuales (2013) y máster Pedagogía de la Lectura y la Escritura (2022) por la Universidad de Cuenca. Es coautora de el poemario Salmodia a la Derrota (2005) y autora de otros artículos sobre pedagogía, literatura y cultura. Es catedrática del área de Lengua y Leteratura a nivel medio y superior e investigadora independiente en literatura ecuatoriana y pedagogía de la lengua y la literatura.

Tannia E. Rodríguez Rodríguez. (Ambato-Ecuador, 1978). Es Licenciada en Ciencias de la Educación en la Especialidad de Lingüística, Literatura y Lenguajes Audiovisuales (2006) y Máster en Teoría y Filosofía del Arte por la Universidad de Cuenca (2013). Es Máster en Filología Hispánica por el Consejo Superior de Investigaciones Científicas de Madrid (2009) y Doctora en Historia de los Andes por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO-Ecuador). Es catedrática de la Universidad de Cuenca desde el año 2010 y autora de los libros *Salmodia a la Derrota* (2005) y *El fruto del paraíso* (2015), *Mara y otros desengaños* (2018).

Javiera Vergara Toro. Traductora y licenciada en Lengua Inglesa por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV). Actualmente es tesista del Magíster en Lingüística Aplicada de la PUCV. Sus intereses de investigación son la terminología, la traducción especializada y la adquisición de léxico especializado.

Directrices para los autores /as

Guidelines for authors

Diretrizes para os 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, 7º). 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 recensiones constituyen noticias sobre la publicación de libros o documentos de reciente aparición. Pueden ser simplemente descriptivas, pero se recomienda que incluyan algún comentario crítico en tanto que su finalidad es orientativa para el lector. Siempre que sea posible se acompañarán de una reproducción nítida en blanco y negro de la portada y contraportada del libro, documento o publicación, o de una fotografía clara en blanco y negro del material, instrumento o equipo al que hacen referencia.

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

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