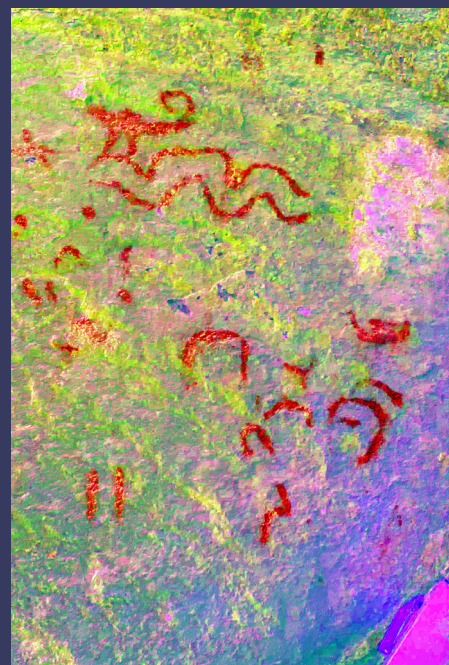
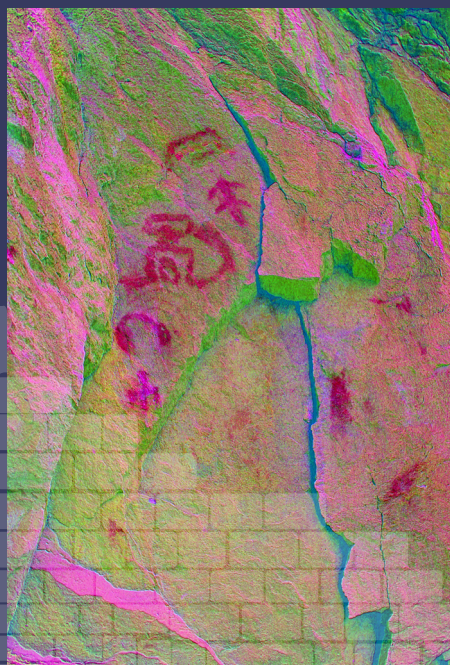
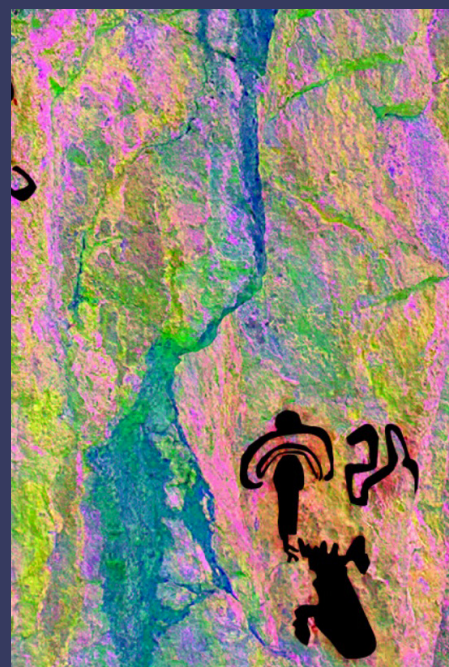
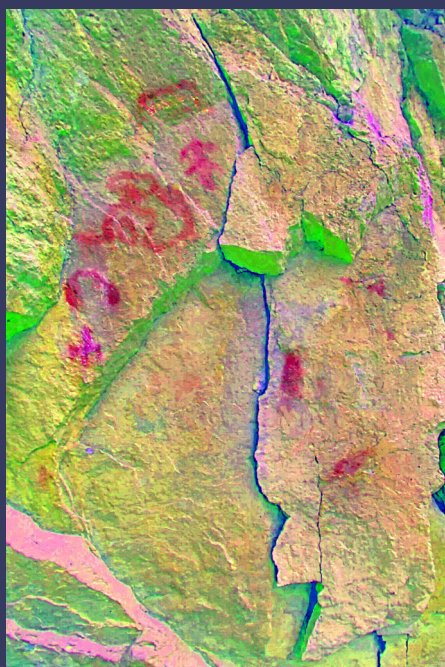
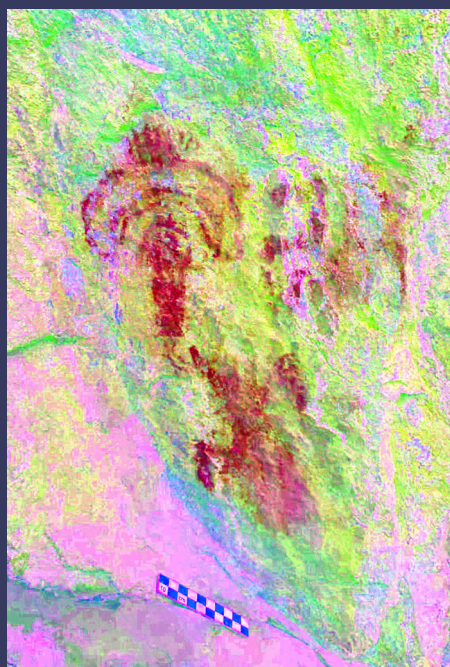


Pucara

REVISTA DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN



Número
37
Vol. 1



UCUENCA

FILOSOFÍA, LETRAS
Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

2026

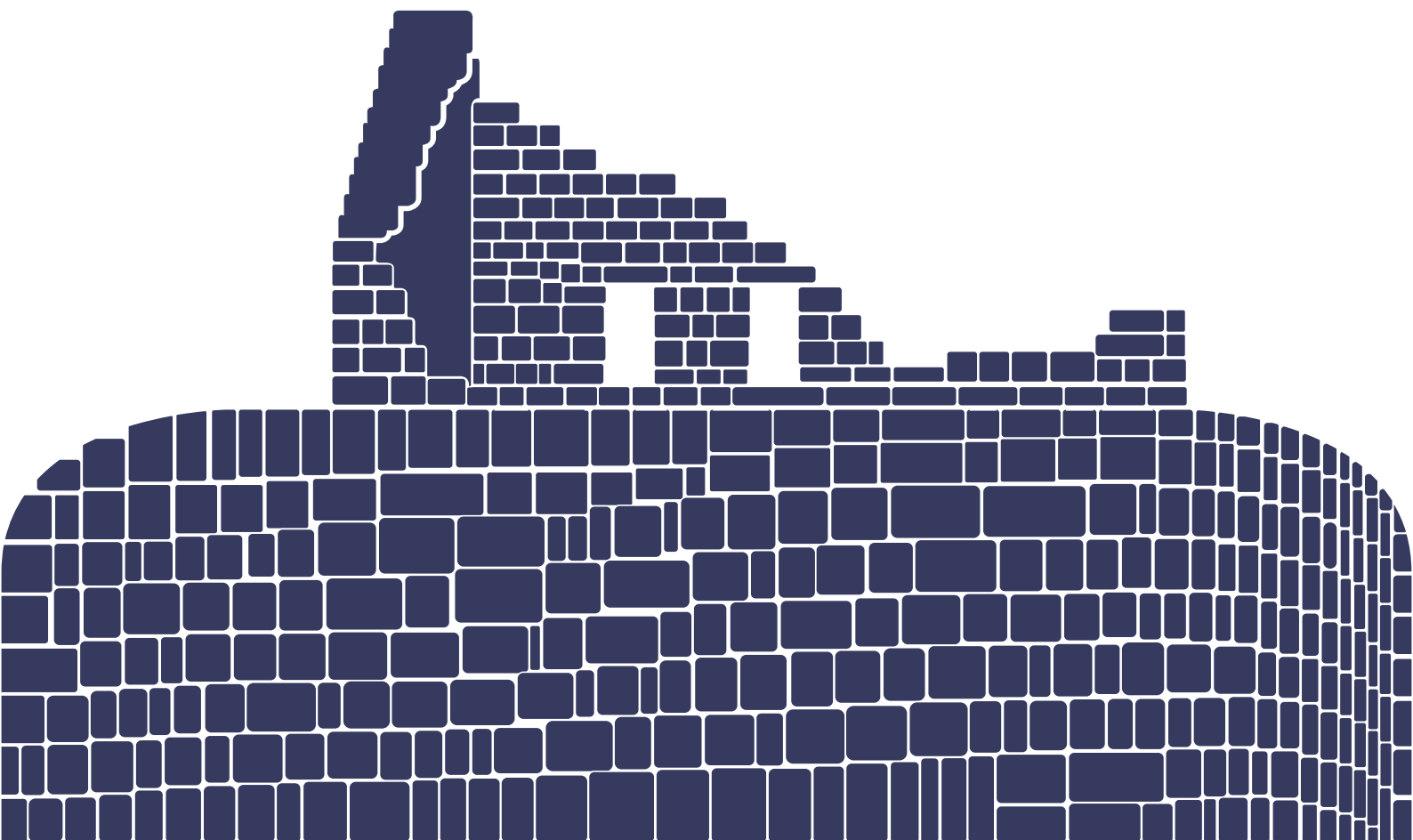
Enero / Junio

ISSN: 1390-0862

eISSN: 2661-6912

Pucara

REVISTA DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN



PUCARA, revista de Humanidades y Educación fundada en 1977 es una publicación semestral de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de Cuenca, Ecuador. Su objetivo es difundir, sin fines de lucro, en español e inglés las investigaciones originales de las diferentes manifestaciones de la cultura y la sociedad, cuyo centro de interés es el ser humano: literatura, lingüística, historia, arqueología, filosofía, antropología, geografía y educación.

e-ISSN: 2661-6912

ISSN: 1390-0862

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación
Departamento de Educación
Universidad de Cuenca
Campus Central
Av. 12 de Abril
Cuenca - Ecuador
pucara@ucuenca.edu.ec

Número 37, Volumen 1, Junio 2026
Publicación semestral

Universidad de Cuenca, Ecuador

Editor General Editor in Chief
Manuel Villavicencio-Quinde

Consejo Editorial Editorial Advisory
Miguel Novillo Verdugo, Antropología y Arqueología
Estefanía Palacios Tamayo, Geografía
Juanita Argudo Serrano, Educación
Elena Monserrath Jerves, Educación
Elisabeth Rodas Brosam, Lectura y Escritura
Ana Luz Borrero, Historia
María Augusta Vintimilla, Literatura y Lingüística
Marcelo Vásconez, Filosofía y Pensamiento

Gestión editorial Editorial Management
Juan José Sáenz
Estefanía Chuiza
Patricia Zúñiga

Corrección de textos Proofreading
Programa de Lectura y Escritura

Traducción Translator
Elisabeth Rodas Brosam

Diagramación Design
Dora Arroyo

Portada Journal Cover
Proyecto "Patrimonio biocultural: interacciones ser humano-ambiente y construcción de paisajes andinos del Austro". Grupo de investigación lenguajes, culturas y representaciones.

Edición en línea Online edition
pucara.ucuenca.edu.ec

Consejo Científico-Asesor

Paula Carlino
Elvira Narvaja de Arnoux
Laura Colombo
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Gabriela Cabezón Cámara
Escritora, Argentina

Marcelo Casarin
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Claudio Maíz
Susana Ortega de Hocevar
Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Constanza Padilla
Universidad Nacional de Tucumán, Argentina

Guadalupe Alvarez
Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina

Roberto Viereck
Concordia University, Canadá

Guillermo Henríquez Aste
Clara María Parra Triana
Cecilia Rubio
Universidad de Concepción, Chile

Nelson Osorio Tejada
Universidad de Santiago de Chile, Chile

Mónica Tapia
Universidad de la Santísima Concepción, Chile

Emma Camarero
Universidad de Salamanca, España

Alberto del Campo Tejedor
Universidad Pablo de Olavide, España

Fernando Iwasaki
Universidad Loyola de Andalucía, España

Aidalí Aponte Avilés
University of Connecticut, Estados Unidos

Leonardo Carvajal Gamarra
Georgetown University, Estados Unidos

Paola Enríquez Duque
Ohio State University, Estados Unidos

Christina García
Saint Louis University, Estados Unidos

Kathleen Guerra
University of Denver, Estados Unidos

Daniela Narváez Burbano
Amherst College, Estados Unidos

Saúl Sosnowski
University of Maryland, Estados Unidos

Christian Petterson
Wichita State University, Estados Unidos

Rodrigo Esparza
Magdalena García
Colegio de Michoacán, México





Índice

Editorial

Yo, monstruo	7-12
<i>Manuel Villavicencio-Quinde</i>	

Artículos

Cosmovivencias en el fango: El mito del Boto en Brasil y el Trauco en Chile como existencias anfibias	14-28
<i>Dominique González Zamora y Gloria Baigorrotegui Baigorrotegui</i>	
Negociaciones con el poder: presencia indígena en tres acciones escénicas del siglo XVII en la Real Audiencia de Quito	29-40
<i>Andrés Landázuri</i>	
María de Francia, sus <i>lais</i> y el amor cortés	41-50
<i>Julio Díaz López</i>	
Dos lenguas insumisas: la desorganización del cuerpo bello en cuentos de Lina Meruane y María José Navia	51-63
<i>David Loría Araujo</i>	
Dolores Veintimilla: la esfera pública y la puerta del suicidio	64-71
<i>Tannia Edith Rodríguez</i>	
Culpa simbólica, terror fabricado: los signos del gato en el relato de Poe	72-82
<i>Jostin Marcillo Reyna y Genoveva Ponce-Naranjo</i>	
Escrituras fragmentadas y archivos en ruinas: Simone de Eduardo Lalo	83-88
<i>Miguel Aillón Valverde</i>	
Implementación de un taller de diseño de actividades lúdicas para el lenguaje dirigido a docentes en formación de Educación Inicial	89-105
<i>María Victoria González Vargas y Juan Fernando Auquilla Díaz</i>	
TIC y DUA: Una alianza para la educación inclusiva	106-113
<i>Celia Gallardo Herrerías</i>	

Reseña

La cadencia y la huella en la poética de Juan Fernando Auquilla	115-117
<i>Juan Carlos Astudillo Sarmiento</i>	
Rimaycuna. Murmullos de agua y páramo. Camuendo, Camuendo Chico y Loma Kunka. Escucha situada, escritura intergeneracional, cuerpos en diálogo profundo	118-121
<i>Alicia Ortega Caicedo</i>	

Creación

Dícese err-ante	123
<i>Eulalia Rodríguez</i>	
El minarete	124-125
<i>David Guillén-Dután</i>	

Editorial

Editorial



Yo, monstruo

I, monster

 **Manuel Villavicencio-Quinde**
Universidad de Cuenca, Ecuador
manuel.villavicencio@ucuenca.edu.ec

Cómo citar:
Villavicencio, M. (2026).
Yo, monstruo. *Pucara*,
1(37), 7-12. <https://doi.org/10.18537/puc.37.01.01>

Al principio me retiré asustado, incapaz de creer que en realidad era yo el que se reflejaba en la superficie espejada; y cuando me convencí plenamente de que realmente era el monstruo que soy, me embargaron las sensaciones más amargas de tristeza y vergüenza. ¡Oh... aún no conocía bien las fatales consecuencias de esta miserable deformidad...!

MARY SHELLEY, *Frankenstein*.

El monstruo ha sido un tema recurrente a lo largo de la historia de la literatura. La representación de los seres monstruosos se remonta a la mitología grecolatina clásica a través de seres antropomorfos dotados de poderes fantásticos, sobre los que se sostienen las letras occidentales. De esta variedad de personajes destacamos a Medusa, descrita por Ovidio (*Metamorfosis*, 2005), que nos habla de una “hermosa doncella”, sacerdotisa del templo de Atenea que fue violada por Poseidón. Este acontecimiento desencadena la furia de la diosa, quien transformó los bellos cabellos de la joven en cabeza de serpientes, condenándola a convertir en piedra a cualquiera que la mirase a los ojos. En la América Precolombina, la presencia del monstruo está registrada en algunos relatos mitológicos y en las crónicas del descubrimiento, donde las amazonas o los gigantes de la Patagonia fueron retratados desde una mirada extraña por sus cualidades extraordinarias.

Estas referencias a la presencia del monstruo en tiempos remotos reflejan las historias, tensiones y singularidades que se han tejido alrededor de este personaje. Seres que enfrentan estados psicológicos de locura, trances, episodios de pesadillas, muerte, conversiones antinaturales, posesión demoniaca, espíritus malignos, fantasmas, entre otros, que se alejan de lo concebido como “normal” en la sociedad. En otras palabras, la figura del monstruo actúa como un dispositivo de comunicación de los límites de las ansiedades, repudios y fascinaciones de los imaginarios sociales y culturales (Canguilhem, 1966) en las diferentes épocas.

El monstruo revela la capacidad de variación de los cuerpos, desafiando su inteligibilidad como miembros de una especie, género o clase. No solo refleja los miedos y represiones de la colectividad, sino que también cuestiona las normas convencionales de lo “humano” al explorar lo que se calla o no se dice. Al desafiar la norma de lo “humano”, el monstruo afirma la potencia inmanente de la vida, resistiéndose a ser regulado según criterios normativos que buscan controlar y homogeneizar la diversidad de los cuerpos:

el monstruo es, ante todo, relato y, como tal, lenguaje, desarrollo discursivo, imagen, narrativa. Es también y, sobre todo, *soma*, corporeidad, *zoé* y al mismo tiempo *bíos*, inmanencia, materia prima vulnerable e inacabada, *opera aperta*, (id)entidad imposible y presente, afirmación en negativo, sustancia en busca de su forma (Moraña, 2017, p. 24).

Desde esta perspectiva benéfica, el monstruo no solo representa lo alterno y la otredad, sino que también encarna un saber positivo que revela la capacidad de los cuerpos para variar y transformarse de maneras inesperadas, pues “no se trata de una nueva hegemonía, sino de modificar esta construcción simbólica, descalabrar los límites, hacer tambalear las clasificaciones, poner en crisis esa idea de normalidad” (Moraña, p. 28). Desfigurado, abyecto, inclasificable y contiguo, el monstruo se constituye como un verdadero dispositivo cultural; un incómodo artefacto semiótico que pone sobre la mesa el imaginario social establecido, pues “pensar el monstruo tiene un efecto liberador, abre compuertas, conecta con zonas específicas de lo social y con áreas amplias y pobladas del pensamiento crítico” (Moraña, p. 21).

Precisamente, el poder subversivo del monstruo (Rubino, Saxe y Sánchez, 2021) radica en su capacidad para desafiar, cuestionar y desestabilizar las normas, valores y estructuras establecidas en la sociedad; cuestionar las fronteras establecidas entre lo normal y lo anormal, lo aceptable y lo inaceptable; desafiar las clasificaciones rígidas; y, revelar las tensiones subyacentes en la construcción social de la realidad.

Esto ya lo dijo Foucault en 1976. El filósofo francés afirmaba que el monstruo es el cuerpo físico y simbólico que las sociedades autoritarias desean silenciar, eliminar o controlar porque es incómodo para el sistema y evidencia su precariedad. Es necesario, por lo tanto, controlarlo. Un primer mecanismo fue la anatomopolítica (el cuerpo como máquina), que consiste en educar al cuerpo, para mejorar sus habilidades, explotar sus límites e incrementar su utilidad y docilidad. A través de distintas prácticas, el cuerpo se convierte en una máquina eficiente al servicio del sistema, que cuenta con la capacidad de ser regulada y optimizada. La biopolítica (cuerpo-especie), por otra parte, se refiere al cuerpo como soporte de procesos biológicos colectivos, como los nacimientos, la mortalidad, el nivel de salud, la duración de la vida y la longevidad, a través de una serie de intervenciones y controles reguladores que buscan gestionar y optimizar la vida desde diferentes perspectivas. Sin embargo, estas prácticas de disciplina individual que en un principio buscando el bienestar general de la población, terminan produciendo biopolíticas que influyen en cómo los individuos se comportan, mutan, se transforman o deforman en la sociedad.

La monstruosidad, desde su carácter grotesco y no decorativo, se vuelve parte de la imagen incómoda que rompe con las ideas preconcebidas. Se trata de situar que lo “monstruoso es, entonces, contenido desestructurado, significado sin significante, capaz de movilizar y reorientar el pensamiento político” (Moraña, 2017, p. 261), es decir la capacidad subversiva, para buscar la felicidad y “hacer vivible lo invivable”, parafraseando a Bolívar Echeverría.

La revista *Pucara* N.º 37 en la edición de enero-junio presenta una serie de temas que abordan la temática del monstruo desde diferentes ópticas. Efectivamente, todos los textos (ensayos, artículos de investigación, creaciones y reseñas) dan cuenta de una multiplicidad de seres (mujeres, paisajes, migrantes, indígenas, niños, homosexuales,

deformes, entre otros) que componen el mosaico humano en sus esencialidades, y la búsqueda de la visibilidad / felicidad en un entorno violento. Cada autor despliega una voz que no se ajusta a la normalidad de lo cotidiano en los aspectos social, cultural, artístico y educativo, sino que se esfuerza por recuperar la palabra, y transmitir su pensamiento.

En “Cosmovivencias en el fango: El mito del Boto en Brasil y el Trauco en Chile como existencias anfibias” (2026), Dominique González Zamora y Gloria Baigorrotegui Baigorrotegui abordan dos narrativas orales que se producen en contextos fangosos marcados por la humedad y la tierra y caracterizados por una existencia “anfibia”: el mito del Boto en Brasil y el Trauco en Chile. El análisis incursiona en estas existencias anfibias en las derivas de los ríos y el agua conduciendo a nuevas formas de comprensión de la sexualidad y de cuerpos que experimentan deseos diversos. Este aporte desde la cosmopolítica permite realizar una lectura en clave de dos grupos de relatos orales: uno de Amazonía y otro de Chiloé, para encontrar puntos de diálogo diferidos, compromisos y afluentes que separan cuerpos; compromisos y saberes de los mundos divergentes. Es decir, espacios considerados anormales, estriados:

el relato del Boto en la Amazonía como el Trauco en Chiloé son ejemplos potentes de prácticas de pensamiento que generan una articulación y vínculo con diversos elementos. Y dan cuenta de cómo la experiencia vivida va metamorfoseando la idea de lo humano y su relación con otros seres, permitiendo el tránsito también hacia otros universos de conocimiento. Por otro lado, cómo las derivas de los ríos y las aguas en sus condiciones ambientales, así como las concepciones culturales religiosas (en el caso de Amazonas, el flujo africano y en el caso de Chiloé, el sustrato indígena y el “flujo cristiano”) van conduciendo a nuevas formas de comprender la sexualidad, otorgando un carácter fluido, mediado entre el placer y el extrañamiento, el encantamiento y la seducción consentida (p. 23).

En “Negociaciones con el poder: presencia indígena en tres acciones escénicas del siglo XVII en la Real Audiencia de Quito” (2026), Andrés Landázuri analiza la presencia y la función simbólica de los estamentos indígenas en tres acciones escénicas desarrolladas en la Real Audiencia de Quito durante el siglo XVII. En este estudio, el autor da cuenta de cómo los festejos españoles fueron absorbidos y acomodados a una versión “indígena”; una versión periférica del ordenamiento social de la época. Dicho de otra forma, estas celebraciones en homenaje a los infantes María Eugenia y Baltasar Carlos nos “servirán de ejemplo para comprender los mecanismos con los que las clases subalternas participaban de la teatralidad propia de la ritualidad festiva barroca, y cómo utilizaban también, al igual que los grupos dominantes, los dispositivos de articulación escénica para elaborar su propio discurso ordenador” (p. 31).

“María de Francia, sus *lais* y el amor cortés”, de Julio Díaz López (2026) aborda el papel del amor cortés concebidos como mecanismos de crítica social, reivindicación femenina y resistencia estética en la Alta Edad Media. El autor se detiene minuciosamente sobre la poesía sensual, de alabanza a la mujer y el carácter romántico de los *Lais*, en donde la mujer estaba sujeta a la obediencia del matrimonio. Sin embargo, el amor cortés la libera, a pesar de que en la realidad, el marido celoso siempre mantenía a su esposa encerrada y casi siempre sin contacto con la vida exterior, que no solo se constituye en una crítica social, sino en la fundación de un linaje literario de resistencia, que entrelaza la denuncia ética con la belleza poética, “como testimonio de que la literatura puede ser, simultáneamente, un refugio de lo maravilloso y un arma cargada de futuro; un espacio donde la valentía de una voz singular siembra, para siempre, semillas de libertad” (p. 49). Es decir, la poesía, y por extensión el arte, desafía las clasificaciones rígidas y revela las tensiones subyacentes en la construcción social de la realidad. Estas irrupciones a la norma permiten una reevaluación de los límites simbólicos y abre la posibilidad de nuevas formas de entender y organizar la vida social.

David Loría Araujo (2026) en “Dos lenguas insumisas: la desorganización del cuerpo bello en cuentos de Lina Meruane y María José Navia”, analiza los relatos “Reptil” y “Sacar la lengua” de Lina Meruane y María José Navia advierten sobre la domesticación de los cuerpos femeninos e infantilizados, admitida por un tejido social, donde está presente la animalidad, la repulsión y la crueldad, sin embargo, subraya el autor, “no hay que dejar de lado que dichas corporalidades insumisas aparecen en la ficción a través de las palabras, de arreglos y juegos de palabras que desactivan por un momento nuestras interpretaciones normalizadas de lo bello, lo sano o lo humano, y que están basadas en relaciones de poder” (p. 61). En consecuencia, desde su constitución multifacética esta estética monstruosa y esperpéntica provoca un proceso de subversión y reconfiguración de la realidad, abriendo la posibilidad de mirar nuevas formas de significación y organización social, visibilizando así un constante replanteamiento y renovación de los límites simbólicos que definen nuestras sociedades.

“Dolores Veintimilla: la esfera pública y la puerta del suicidio” (2026), Tannia Rodríguez, analiza cómo el desacato por parte de Dolores Veintimilla de Galindo a una norma tácita de exclusión de las mujeres del espacio público provocó su suicidio en la segunda mitad del siglo XIX en Cuenca. A partir del análisis de documentos literarios, así como de fuentes hemerográficas y testimoniales de la época, se examina cómo su intervención en asuntos públicos fue interpretada como una transgresión al orden de género vigente, para evidenciar que el castigo simbólico y social recibido por Veintimilla, pues su figura “encarna así la violencia estructural que enfrentaron las mujeres que desafiaron los límites del orden patriarcal, en una época en que la separación entre lo público y lo privado estaba férreamente custodiada. Su muerte, lejos de poder ser explicada como una simple tragedia personal, debe entenderse como el desenlace de un conflicto político y social: el costo de haber reclamado para sí una voz que no le estaba permitida” (p. 69).

Este ser, la mujer-monstruo representa el contrapunto del discurso dominante, un relato alternativo que nos posibilita desarrollar nuevas maneras de repensar, comprender y concebir la realidad. En esencia, se trata de ver cómo esta figura traza una forma de ir más allá, de crear una lógica diferente lo que construye un espacio de resistencia y abre nuevos horizontes al margen del planteamiento oficial, partiendo del hecho de que lo reprimido siempre tiende a resurgir.

En “Culpa simbólica, terror fabricado: los signos del gato en el relato de Poe”, (2026) Jostin Marcillo Reyna y Genoveva Ponce-Naranjo analizan la simbología asociada al gato en el relato de terror *El gato negro* de Edgar Allan Poe, su evolución a lo largo de la historia, y las diferentes imágenes que representan una particular ideología, religión o creencia: el nombre del gato, su color y la mutilación del ojo; suerte de dispositivo para construir las habitaciones del crimen y el terror.

Esta transformación involucra una reconfiguración del imaginario social que parte de lo cotidiano y llega hasta lo terrorífico, desafiando las categorías establecidas y las expectativas culturales. En consecuencia, lo monstruoso invita a una reflexión profunda sobre la naturaleza de la identidad, alteridad y la misma condición humana, ofreciendo un espejo distorsionado pero revelador de las complejidades y contradicciones inherentes a la experiencia humana.

En “Escrituras fragmentadas y archivos en ruinas: *Simone* de Eduardo Lalo”, Miguel Aillón Valverde (2026) reflexiona sobre la importancia de esta obra, desde el problema de la escritura fragmentaria y su capacidad para tensionar los archivos culturales y literarios nacionales, a partir de la imagen de migrante. Un sujeto que representa la transgresión de los límites naturalizados y una “irrupción de las citas como notas al margen que van menoscabando la textualidad centralizada, tanto de la obra como de la vida” (p. 87). El archivo deviene monstruo, y este actúa como un agente de subversión, cuestionando las fronteras establecidas entre lo normal y lo anormal, lo aceptable y lo inaceptable. La memoria y el olvido.

María Victoria González y Juan Fernando Auquilla (2026), en “Implementación de un Taller de diseño de actividades lúdicas para el lenguaje dirigido a docentes en Formación de Educación Inicial”, busca fortalecer el diseño de actividades lúdicas orientadas a la comprensión y expresión del lenguaje en las estudiantes de la carrera de Educación Inicial. A partir de la descripción de los problemas de lectura y escritura en los niveles inferiores plantea un taller novedoso, cuyo centro constituye el juego, a través del cual los estudiantes y docentes en formación comprendan que la lectura y la escritura son fuentes de ingreso al conocimiento.

Algo similar nos comparte Celia Gallardo Herrerías con su “TIC y DUA: Una alianza para la educación inclusiva” (2026), donde se deja entrever la alianza entre las TIC y el DUA como herramientas para personalizar y motivar el aprendizaje mediante el uso de entornos virtuales de aprendizaje (EVA) con diversos modos de representación y expresión (p.). Más adelante deja clara la necesidad de políticas para reducir la brecha digital se destaca como una limitación de la literatura científica actual, para mejorar las oportunidades de una sociedad que vive, aparentemente feliz, en la era digital.

Juan Carlos Astudillo en su “La cadencia y la huella en la poética de Juan Fernando Auquilla” reseña las voces que atraviesan algunas de las obras del autor cuencano, para más tarde evidenciar la frescura y la experticia en el tratamiento de la prosa poética que es digna de subrayar, pero sobre todo leer. Alicia Ortega, crítica de la Universidad Andina “Simón Bolívar”, nos transmite su emoción (como lectora y crítica) de la presencia de la memoria colectiva ancestral viva. Efectivamente, su reseña “Rimaycuna. Murmullos de agua y páramo Camuendo, Camuendo Chico y Loma Kunka Escucha situada, escritura intergeneracional, cuerpos en diálogo profundo” busca compartir su experiencia sensorial (sonidos, imágenes, olores) con la naturaleza que se presenta en cada uno de los relatos como agente activo y pensante.

En la sección de Creación, Eulalia Rodríguez y David Guillén Dután nos entregan dos textos frescos, atravesados por el palimpsesto y lo fantástico, como algunos recursos de la literatura. En el primer caso, la presencia del eterno viajero Odiseo, que todavía no termina en buen puerto, seguramente, porque no ha encontrado al ser amado. Por su parte, en “El minarete” observo un interesante ejercicio de retomar lugares exóticos, una fuente inagotable para historias de bucaneros, corsarios y conquistadores.

Desde su fundación, *Pucara* ha sido la “casa del monstruo”, un espacio fascinante donde convergen una innúmero cantidad estudiosos de las humanidades y la educación para dar cuenta de lo que ocurre en la ciudad, el país y América Latina. Un espacio para jugársela, para pensar y soñar en un mundo mejor, quizás distópico e ilusorio, sin embargo, esperanzador.

Conflicto de intereses: El autor declara no tener conflictos de intereses.

© **Derechos de autor:** Manuel Villavicencio-Quinde, 2026.

© **Derechos de autor de la edición:** *Pucara*, 2026.

Referencias

- Aillón Valverde, M. (2026). Escrituras fragmentadas y archivos en ruinas: *Simone* de Eduardo Lalo. *Pucara*, 1(37), 83-88. <https://doi.org/10.18537/puc.37.01.08>
- Astudillo Sarmiento, J. C. (2026). La cadencia y la huella en la poética de Juan Fernando Auquilla. *Pucara*, 1(37), 115-117. <https://doi.org/10.18537/puc.37.01.11>
- Canguilhem, G. (1982). *Lo normal y lo patológico*. Siglo XXI.
- Díaz López, J. (2026). María de Francia, sus *lais* y el amor cortés. *Pucara*, 1(37), 41-50. <https://doi.org/10.18537/puc.37.01.04>
- Foucault, M. (1976). *Historia de la sexualidad II*. Siglo XXI.
- Gallardo Herrerías, C. (2026). TIC y DUA: Una alianza para la educación inclusiva. *Pucara*, 1(37), 106-113. <https://doi.org/10.18537/puc.37.01.10>
- González Vargas, M. V., y Auquilla Díaz, J. F. (2026). Implementación de un taller de diseño de actividades lúdicas para el lenguaje dirigido a docentes en formación de Educación Inicial. *Pucara*, 1(37), 89-105. <https://doi.org/10.18537/puc.37.01.09>
- González Zamora, D. y Baigorrotegui Baigorrotegui, G. (2026). Cosmovivencias en el fango: El mito del Boto en Brasil y el Trauco en Chile como existencias anfibias. *Pucara*, 1(37), 14-28. <https://doi.org/10.18537/puc.37.01.02>
- Guillén-Dután, D. (2026). El minarete. *Pucara*, 1(37), 124-125. <https://doi.org/10.18537/puc.37.01.14>
- Landázuri, A. (2026). Negociaciones con el poder: presencia indígena en tres acciones escénicas del siglo XVII en la Real Audiencia de Quito. *Pucara*, 1(37), 29-40. <https://doi.org/10.18537/puc.37.01.03>
- Loría Araujo, D. (2026). Dos lenguas insumisas: la desorganización del cuerpo bello en cuentos de Lina Meruane y María José Navia. *Pucara*, 1(37), 51-63. <https://doi.org/10.18537/puc.37.01.05>
- Marcillo Reyna, J. y Ponce-Naranjo, G. (2026). Culpa simbólica, terror fabricado: los signos del gato en el relato de Poe. *Pucara*, 1(37), 72-82. <https://doi.org/10.18537/puc.37.01.07>
- Moraña, M. (2017). *El monstruo como máquina de Guerra*. Iberoamericana.
- Ortega, A. (2026). Rimaycuna. Murmullos de agua y páramo. Camuendo, Camuendo Chico y Loma Kunka. Escucha situada, escritura intergeneracional, cuerpos en diálogo profundo. *Pucara*, 1(37), 118-121. <https://doi.org/10.18537/puc.37.01.12>
- Rodríguez, E. (2026). Dícese err-ante. *Pucara*, 1(37), 123. <https://doi.org/10.18537/puc.37.01.13>
- Rodríguez, T. E. (2026). Dolores Veintimilla: la esfera pública y la puerta del suicidio. *Pucara*, 1(37), 64-71. <https://doi.org/10.18537/puc.37.01.06>
- Rubino, A. R., Saxe, F., & Sánchez, S. (2021). Lecturas monstruo. Género y disidencia sexual en la cultura contemporánea. Kamchatka. Revista de análisis cultural., 1. <https://saguntum.uv.es/index.php/kamchatka/article/view/14608>

Artículos

Articles



Cosmovivencias en el fango: El mito del Boto en Brasil y el Trauco en Chile como existencias anfibias

Cosmoexperiences in the mud: Amphibious beings in the myths of the Brazilian Boto and the Chilean Trauco

-  **Dominique González Zamora**
Universidad de Santiago de Chile, Chile
dominique.gonzalez@usach.cl
-  **Gloria Baigorrotegui Baigorrotegui**
Universidad de Santiago de Chile, Chile
gloria.baigorrotegui@usach.cl

Cómo citar:

González Zamora, D. y Baigorrotegui Baigorrotegui, G. (2026). Cosmovivencias en el fango: El mito del Boto en Brasil y el Trauco en Chile como existencias anfibias. *Pucara*, 1(37), 14-28. <https://doi.org/10.18537/puc.37.01.02>

Resumen

Este artículo aborda dos narrativas orales que se producen en contextos fangosos marcados por la humedad y la tierra y caracterizados por una existencia “anfibia”: el mito del Boto en Brasil y el Trauco en Chile. Desde una metodología en clave cosmopolítica, se explora la pluralidad de perspectivas que aparece de la composición de otros mundos, constituidos por diferentes modos de relación naturaleza-cultura y experimentados territorialmente en forma diversa. La recopilación de relatos acerca del Boto en la selva acrianiana y manifestaciones artísticas relativas al Trauco en el archipiélago chilote dan cuenta de sus contrastes y similitudes. El análisis incursiona en estas existencias anfibias en las derivas de los ríos y el agua conduciendo a nuevas formas de comprensión de la sexualidad y de cuerpos que experimentan deseos diversos. Encontramos cosmovivencias situadas en el fango, en el borde entre tierra y agua que apuntan a dos formas diversas de relación con el mundo, donde posiblemente el ser más anfibio (Boto) presenta menores intensidades de violencia frente a la sexualidad de las mujeres jóvenes (como aparece en los relatos mitológicos del Trauco).

Abstract

This article engages with two oral narratives born out of muddy contexts, marked by an earthy dampness and characterized with an “amphibious” being: the myth of the Boto in Brazil, and the Trauco in Chile. From a cosmopolitical methodology, we explore the numerous perspectives appearing with the composition of other worlds, constituted by different modes of the nature-culture relationship, and experienced in diverse form. The compiled stories about the Boto in the Acrian jungle and the artistic manifestations related to the Trauco in the Chiloé archipelago give note of their contrasts and similarities. The analysis dives into these amphibious existences drifting in the rivers and waters, arriving at novel ways of understanding sexuality and how bodies experiment diverse desires. We find cosmoexperiences in the mud, where land and water meet, pointing at two different relationships with the world, and where the probably most amphibious being (the Boto) presents a less intense violence compared to the sexuality of young women (as is apparent in the Trauco mythos).

Recibido: 07/02/2026
Aprobado: 25/05/2026
Publicado: 15/06/2026

Palabras clave: Cosmovivencias, cosmopolítica, existencias anfibias, Boto, Trauco

Keywords: Cosmoexperiences, cosmopolitics, amphibious existences, Boto, Trauco

Introducción

Actualmente, se ha comprendido a los relatos mitológicos y legendarios como un género que ha sido abordado principalmente, desde la antropología¹ y la crítica literaria. No es común, observar la riqueza de las narraciones orales en cuanto a la verosimilitud de lo que se cuenta para la comunidad que experimenta una situación, ya que desafía los tiempos y subjetividades en un territorio; a su vez, la mayor parte de sus análisis responden a una concepción binaria proveniente de la Modernidad e instalada en los territorios americanos; en que se explican estas oralidades desde contrapuestos: realidad/ficción, racionalidad/emoción y sueño/vigilia. La preponderancia de estos marcos en los análisis estructurales y literarios ha respondido a un doble propósito. Por un lado, encontramos que buscan otorgar seguridad y una “comprensión” de lo ominoso que es narrado desde la experiencia vivida. Por otro lado, atienden a una necesidad moderna de control explicativo sobre estas oralidades, clasificándolas en definiciones y esquemas interpretativos literarios que reducen la vastedad de la experiencia a clasificaciones y categorías de verosimilitud o ficción.

Para Ailton Krenak (2023), relevar las oralidades y otras manifestaciones que rompen con estas dicotomías tiene una finalidad de “recuperar el sentido cósmico de la vida, que la modernidad ha callado y unificado” (p. 10), mediante la recopilación y escucha de la polifonía² de sus agentes, desde una dimensión espiritual y simbólica del territorio que se habita. De igual modo, para Silvia Rivera Cusicanqui (2010), la oralidad es el medio por el que las constelaciones de agentes vivos transmiten su historia, valores y modos de existencia. Esta permite, además, preservar la memoria colectiva como forma de resistencia frente a la imposición de discursos hegemónicos. Por lo tanto, atender a la polifonía para comprender las manifestaciones de la naturocultura (Haraway, 2016), nos acerca a reconocer las múltiples entradas de una narrativa local y a la diversidad de experiencias encarnadas que tiene una misma historia en cuerpos y territorios específicos.

Por tanto, no es tan solo importante la voz que comunica, sino quién recepciona una oralidad, puesto que abrir paso al rescate y escucha de las narrativas orales, supone un desafío epistemológico que exige una apertura a saltos temporales, pausas, interrupciones y perspectivas subjetivas, las cuales no se someten a un orden lógico previsible —según Occidente— de acontecimientos, sentires y racionalidades.

Al igual como sostiene Krenak (2023), el universo se puede pensar como un flujo constante de relaciones, que va tejiendo “conexiones cósmicas” donde lo humano se inscribe como un ápice de un todo. Aceptar ese flujo de conexiones, conduce a situar y no generalizar experiencias, sino a atender cómo devienen interrupciones, bifurcaciones, sentimientos y sensaciones diversas. En esa perspectiva, las personas somos —como propone Aguilar (2021, p. 82)— “fonemas o palabras-individuo” que se pronuncian en la corriente continua del cosmos. Así, más que comunidades delimitadas y cerradas, lo que se repliega son constelaciones móviles abiertas que manifiestan una interdependencia y que nos invitan a escuchar y a pensarnos desde la trama que ella misma hace posible.

De este modo, las experiencias vividas que se viralizan multiplican por medio de la oralidad serán comprendidas como cosmovivencias. Estas dan cuenta del modo de vivir y de la interacción entre los seres humanos y el compartir con los otros mundos que habitan (vegetal, animal), por lo tanto, alude a la afectación recíproca entre estos mundos y su relación con una experiencia vivida local. En esa interacción para la escucha es donde se torna consciente la existencia de intersticios: esos espacios liminares habitados por espíritus, fuerzas dobles y transmutación de formas (Mauleón et al, 2025). Desde estos espacios emergen historias de experiencias vividas que, al ser transmitidas oralmente, dan cuenta, del potencial para narrar acerca de esos mundos otros, cuyas temporalidades también se van transmutando.

De esta forma, el ejercicio de recordar historias transmitidas desde la oralidad configura una acción que, no simplemente rememora una narración, sino que actúa como la *memoria* misma encarnada en sujetos/a. Así, son estos mismos, quienes conducen a un sentido de pertenencia que ilumina el pasado en el presente. De esta forma, activar la memoria a partir de la oralidad permite dirigir contextos epistemológicos reveladores que ayudan a comprender las vivencias y emociones como manifestaciones permeables. Se desmarca de una práctica reificada.

Al ser los relatos orales provenientes de tradiciones mnemónicas (Aguilar, 2016 como se citó en Krenak, 2023), la oralidad es una práctica de activación de recuerdos, que permite sostener formas de pertenecer en el sentido cósmico de la vida. Se activa la escucha no tan solo desde el órgano oído, sino con todo el

cuerpo para generar relaciones sensoriales que trascienden y configuran otra episteme o racionalidad. Por lo tanto, las oralidades pueden ser consideradas como “archivos vivos” de las cosmovivencias que se van constelando, exceden los marcos de racionalidad moderna, para crear cosmovisiones en relación constante y vibrante con el suelo, el mar, los ríos, la selva, la floresta, sonidos, sueños, espíritus y animalidades. Esta episteme se comprende como “envolvimiento” donde el tiempo se diluye o va hacia atrás para reconocer el espacio actual, o donde se genera otro tipo de relación personal, ya sea amistad, intercambio, seducción u hostilidad y conflicto con los distintos seres y materialidades que entran en juego en una cosmovivencia. Geni Nuñez³, activista guaraní comentaba que las historias orales en la Amazonía nunca son terráneas, tampoco sitúan al humano como centro del mundo, en consecuencia, amplían las experiencias a un sinfín de sentires y subjetividades.

Situarnos desde la escucha de las cosmovivencias es nuestra postura epistemológica en torno a los relatos que presentamos, puesto que no se pretende encasillar, categorizar ni patologizar la experiencia, ni tampoco pretendemos juzgar un relato desde los ejes interpretativos de lo real o lo mítico-legendario. El propósito de la escucha es seguir el rastro de las relaciones que, desde la experiencia vivida, van entretejiendo la narrativa oral, asimismo, es en la *potência* de la escucha donde se van articulando y tejiendo otros mundos, universos potenciales que difuminan la temporalidad lineal, la verosimilitud, la vinculación con los cuerpos humanos y no humanos. Ahora bien, serán entonces estos relatos mnemónicos, cargados de metáforas que actúan como portadoras de herramientas, los que enmascaran la violencia, el placer y el goce en las formas de habitar y coexistir en el agua y la tierra.

De este modo, es en la transmisión de oralidades donde se ejerce un discurso en que los/a que escuchan también participan, interpelan y complementan la narración. Por tanto, se trata de entrelazar lo “íntimo o individual” a lo social, comprendiendo que lo individual, ya está constituido por lo social desde un principio, puesto que aquello que se está narrando oralmente —y que se tiende a creer que es un sentir particular— atañe a una dimensión social, cultural e histórica compartida, es en la escucha donde se va recuperando el saber social compartido. Al mismo tiempo, es posible que en la escucha colectiva en aquellos territorios donde se comparte una experiencia que remite a un orden lógico colonial (Bairrão, 2005) la misma comunidad acepte o se rechace esta experiencia porque se remite a un pasado ominoso.

¿Qué ocurre entonces cuando los cuerpos —considerados— humanos se desplazan de su trono de seres que solo agencian en la tierra y comienzan a generar influencias en el agua, permitiéndoles metamorfosear deseos, trayectos y nombres para convertirse en animalidades diversas, vegetaciones y/o elementos de la naturaleza? ¿Qué acontece cuando aquellos contienen otros lenguajes y prácticas, que respiran y aprecian otros modos de experiencia vivida, capaces de constelar otras ontologías, políticas y afectos que plasman el acto de pensar? Es relevante, que al situarnos en la escucha de una cosmovivencia se tenga en cuenta que cada narrativa o historia está siempre relacionada con un determinado paisaje o territorio, a lo que Glissant (2005) nombra *poéticas de la relación*. Serán entonces, las derivas de los ríos y aguas, las que nos permiten realizar este acercamiento a un análisis acuático y anfibio de dos oralituras (que es lo que haremos a continuación) consideradas oficialmente, dentro de la crítica literaria, como relatos de carácter mitopoéticos. Esta ha tratado de explicar cómo han coexistido los cursos de agua, y también, han servido como “esquema explicativo” de ciertas normas y morales que se dan en un territorio. Los mitos tienden a normalizar una narración como “la verdad” (Barthes, 1999).

Al tener una lectura relacional en torno a las cosmovivencias es que en este análisis se busca ampliar y romper con esos esquemas explicativos, para introducirnos en las distintas experiencias que una misma oralidad encarna y que busca reconocerse en una amplitud de afinidades y diferencias corporizadas en la trama vital de las aguas. Estas cosmovivencias con el agua generan otras maneras de percibir la realidad cotidiana⁴, donde la materialidad trasciende, se transfigura.

Así, la cosmovivencia se vale de la oralidad, de su flexibilidad interpretativa que poniendo en relación los relatos con sus condiciones y entorno. Por ejemplo, un volcán, río o el mar, van configurando entramados relacionales que traen consigo una multiplicidad de vínculos e interdependencia socio-materiales. De igual modo, presenta diversos tropos de enunciación con distintas constelaciones vibrantes que nos dan indicios de las cosmopolíticas⁵ que cargan estos lugares.

Al portar consigo un carácter fundacional, se comprende al mito como la manifestación que condensa la experiencia vivida y establece un arquetipo o solo una vía de explicación o de expresión de una vivencia encarnada; por tanto, serán las cosmovivencias las que posibilitan una apertura hacia los relatos que se escuchan y transmiten oralmente,

pues también, ella conlleva un sistema operativo cultural que desmonta la noción de extrañamiento, deviniendo en un flujo de significancias. Ellas desafían el sentido unívoco de un relato oral y permiten, además, la posibilidad de ser otro/a. Serán estas experiencias sensibles las que se comprenden como un ejercicio de ampliación de una comunidad cósmica y cosmopolítica.

Por un lado, la cosmopolítica es un tipo de exploración performativa que constituye ontologías, es abierta y nunca acabada, un proyecto que indaga en lo desconocido. En nuestro caso, nos proponemos realizar una lectura en clave cosmopolítica de dos grupos de relatos orales: uno de Amazonía y otro de Chiloé. Esto posibilita encontrar puntos de encuentro diferidos, compromisos y afluentes que separan cuerpos, compromisos y saberes de los mundos divergentes que traen consigo.

Por otro lado, explorar una metodología cosmopolítica contribuye a visibilizar y reconocer las divergencias e invita a una posibilidad de coexistencia, integrando aquellas agencias que no siempre podemos entender; pero que nos atañen e interpelan en nuestras formas de vida (Stengers, 2007). Asimismo, la cosmopolítica nos invita a pensar “en presencia” de sombras, espectros, generando fisuras en nuestra mentalidad occidentalizada. Desde ahí, que sea una herramienta de análisis que permite adentrarnos en las aguas y poder encontrar indicios orales, de cómo bajo superficie acuática, emergen y se difuminan aspectos considerados estrictamente humanos. No existe un método determinado y estricto o una definición en cuánto a lo metodológico, puesto que al ser las cosmovivencias que cargan “poéticas de relación” estas son situadas, diversas y pueden “confluir” con distintos tipos de discursos y disciplinas, por tanto, pretendemos abrir los códigos tanto de análisis como de recopilación de narraciones.

Así, la lengua, la escucha y la mirada son elementos que van relacionándose con el mundo, donde no está exento de lo numinoso, en que se requiere una mirada rizomática y múltiple de ese entramado de narraciones.

Por último, un aspecto relevante de las cosmovivencias que se contraponen desde la perspectiva exclusiva del mito es que su lenguaje está cargado de simbolismo y no operan como un interdicto que regula la vida social, presenta las relaciones que forman parte de un sistema de creencias y lo que se está modificando mediante la transmisión oral de una narración.

1. Travesía y existencias anfibias, flujos culturales entre Brasil y Chile

Al navegar por los dos grupos de relatos recopilados, uno en Brasil y otro en Chile, nuestra matriz de análisis se enriquece desde la noción de “flujos culturales”, que concibe los relatos narrativos como el resultado de muchas corrientes que confluyen, plasmando prácticas discursivas plurales —desde pictogramas, y visualidades, hasta cantos y otras formas de transmisión— (Pizarro, 2024), comprenderemos entonces que las oralidades recopiladas son parte de un flujo como red de movimiento.

Dejarse navegar por los flujos culturales presentes en los cursos de agua, nos permite adentrarnos en las cosmopolíticas de ambos lugares, a comprender cómo se van componiendo y constelando oralidades que van dando forma al Sur americano. Vamos encontrando entramados que pertenecen a las cosmovivencias que albergan, pero que tienen matices diferenciados en cuanto a cómo los procesos de invasión y colonización de los territorios se abordan de manera diferente en ambas culturas, brasileña y chilena (Pizarro, 2009).

De esta forma, “el gran río” que da nombre a la Cuenca Amazónica comienza desde un “hilito de agua allá en la cordillera de Los Andes” (Krenak, 2022) que, con sus fuerzas, corrientes, colores y cauces, nos permite generar cruces, relaciones y tensiones con las confluencias que va teniendo. Así, serán estas aguas andinas que llegan al sur de Chile, y que se bifurcan al trópico en Brasil, las que arrastran consigo relatos que forman parte de las cosmovivencias —comprendidas como una práctica integral—⁶ tanto en la Amazonía en Brasil como en Chiloé en Chile.

Por un lado, la Amazonía comprendida como el bosque continuo mayor del mundo, conlleva cosmologías y formas de existencia diferente, experiencias estéticas que nos replantean cómo entendemos “lo sensible” y asistimos a otra idea de realidad. Los mundos de la Amazonía no encajan con nuestra concepción lineal y secuencial de los acontecimientos (Brum, 2023; Pizarro, 2024), por lo tanto, adentrarnos en su cosmovivencia requiere una apertura de códigos y que comiencen otras formas de entender el tiempo, el espacio y sus vinculaciones con la naturaleza.

Es en la Amazonía en donde encontramos una sociedad multiétnica, procedente de diferentes espacios culturales y temporales de funcionamiento. Aquí es posible evidenciar la diversidad de tiempos superpuestos y a la vez articulados, lo que hace una particularidad de nuestra sociedad periférica de origen colonial (Pizarro, 2024, p. 154).

Asimismo, para la autora, rescatar los lugares y contextos amazónicos permite relevar aquellos discursos que desde los Estudios de la Cultura no han sido vistos, puesto que la Amazonía es un área cultural con rasgos propios, en que los procesos de modernización fueron construyendo un imaginario discursivo desde la mirada y perspectiva de los/a colonizadores/a⁷. Además, se ha presentado como la representación de la “naturaleza” en el imaginario y en las epistemes de la cultura y las ciencias occidentales (Tavares, 2024). Por tanto, es un territorio construido por las miradas occidentalizadas. Ella también alberga todas las voces de la resistencia indígena junto al componente afrodiaspórico.

Al igual que en Los Andes, en que la colonización llevó a un proceso discursivo en donde las palabras encubren y han sido determinantes para la vida cotidiana (Rivera Cusicanqui, 2018), esta fisura colonial nos atraviesa, nos conmueve y nos envuelve hacia estrategias y formas de subvertir estos conceptos. Si bien, Silvia Rivera Cusicanqui se refiere a construcción discursiva como una magia desde un hechizo colonizador en Los Andes, para la Amazonía en Brasil, la magia es comprendida como el encantamiento que responde a un tiempo suspendido, donde encantados y encantadas se metamorfosean con la cultura, con los oficios, con la animalidad y espectralidad del lugar, como una actividad que busca expandir los horizontes relacionales no solo desde su humanidad. Por consiguiente, hay una forma ontológica del habitar la Amazonía, la de estos encantamientos que van generando una red. Allí se relacionan junto con otros, en una recreación del mundo en donde todo evento posible se recrea permanentemente.

Como sabemos, los enfoques positivistas, desde Hippolyte Taine en adelante, generan una relación de determinación entre el clima y el discurso escrito. No pretendemos caer en esta visión mecánica, sin embargo, existe alguna forma de relación entre los comportamientos eróticos de la zona tropical y la zona austral. Es lo que podemos percibir en la lectura de los dos grupos de relatos.

Si bien, ambos territorios tienen condiciones geográficas distintas en tanto a su conformación, son los afluentes y el crecimiento de las aguas, los que van configurando los modos de existencia en cada lugar. Uno de los puntos relevantes y que determina una desigualdad importante con la Amazonía, es que en Chiloé —el sur de Chile— su conformación y delimitación geográfica está influida por su estrecha relación con el mar y sus condiciones climáticas, ya que ellas traen consigo frentes de lluvias que incrementan los bosques templados de

la isla. Serán estas condiciones geográficas las que se entrelazan con narrativas, prácticas y oralidades colectivas como manifestaciones de las cosmovivencias chilotas, marcadas por el fango y la humedad. Es este el contexto en donde la Isla de Chiloé se presenta como un territorio conocido como selva fría (Rojas, 2002) que al igual que la Amazonía da cuenta de cómo lo encantado y lo imaginado coexisten y conforman un componente vital del entramado cultural de estas comunidades.

Es importante agregar que existe también un tema relativo a la forma de colonización de ambos lugares y a la conformación religiosa. A principios del siglo XIX, la población de Chiloé estaba constituida principalmente por españoles (tanto mestizos blancos como criollos) y población indígena. En el caso de la colonización en Amazonía el flujo cultural africano es muy importante, ya que una buena cantidad de esclavos/a presentes en la zona evadieron a sus amos para ir a constituir los quilombos, cuyas poblaciones existen y se identifican como tales hasta hoy.

Por lo tanto, las culturas religiosas de ambos casos son muy diferentes. Si bien, la población indígena chilota tuvo su origen en la fusión de varios grupos étnicos que llegaron al Archipiélago de Chiloé, son las oleadas migratorias de grupos canoeros —principalmente mapuche-huilliche— aquellos que fueron determinando los modos de vida entre agua y tierra hasta la actualidad. No obstante, los aspectos culturales que diferencian la Isla de Chiloé con la Amazonía, es que la cultura chilota tiene un sincretismo religioso muy marcado, proveniente tanto del mundo español como mapuche-huilliche y que se ve reflejado en que las “formas de convivencia: el relativo aislamiento y la severidad de los inviernos induce a la congregación, a estar juntos en torno al fogón. Allí se comparten ideas, valores, costumbres, sentimientos” (Villanueva et al.; 2023, p. 196). En el caso de la Amazonía la cultura africana apunta a una forma de vida sin tapujos a la libertad y la belleza del cuerpo, lo que genera otra forma de relación con el mundo.

Esta exploración cultural de Chiloé invita a repensar cómo se entrelaza lo material y lo simbólico en relación con la vegetación, ya que son entonces los bosques, los mares y las lluvias las presencias activas que participan en la conformación de prácticas y vínculos sociales. Nuevamente el paisaje constituye una poética de relación en donde al igual que en Amazonía, la magia y el encantamiento van conviviendo en un “tránsito entre” naturaleza y cultura, tierra y agua, encantamiento y desencantamiento.

Es en esta travesía investigativa de dos selvas, una cálida y una fría, en donde los territorios marcados por el barro y el fango van dando forma a un tipo de movilidad y a narrativas de carácter anfibio⁸. En ellas se manifiestan en dos relatos disímiles que constituyen las principales cosmovivencias de la Amazonía y Chiloé⁹.

Ambas oralidades, pueden interpretarse como una “apertura al asombro” (Andrea Ballesterio, 2019), puesto que nos conduce a suspender certezas y mantenernos atentos/as a lo inesperado. Es probable que nuestra lectura esté marcada en alguna medida por un lente de lo “exótico” o por un poder colonial como lo comprenden Franz Fanon y Édouard Glissant. En que nos llame la atención las formas de deseo y placer que nuestra estructura colonial ha moldeado. Por lo mismo, hemos querido relevar las metamorfosis presentes en ambas oralidades, y cómo estos relatos de las cosmovivencias expanden una interdependencia de los seres humanos y no humanos, ofreciendo una agencia material y una forma de vinculación que tensiona los cuerpos, la sexualidad y el habitar en la selva. Se reconoce entonces que esa apertura a lo numinoso también permite rescatar la materialidad vital (Bennett, 2010) que emergen de esas relaciones.

Asimismo, comprendemos la anfibiedad como el desenvolvimiento de modos de ser interdependientes. Por ejemplo, en uno de los casos que citamos, habilitando un “poder” de movilización social en una de las narraciones recopiladas, ya que al ser una situación que “transita entre”, genera una red de relaciones que atraviesa no tan solo a los/as sujetos/as, sino a diferentes espacios de la vida social. Por lo tanto, lo anfibio en nuestros relatos parece operar por escalas (individuo, colectividad, territorio) metamorfoseándose para generar saberes, formas de existencia y subjetividades que producen una realidad discursiva, histórica y social.

2. Cosmovivencias entre el agua y la tierra: el Boto en Amazonía y el Trauco en Chiloé

Frente a un andinocentrismo cuyas experiencias están marcadas por vivencias más terráqueas (Pizarro, 2009), incitamos a la amazonización de nuestras experiencias (Brum, 2023). Para así, recuperar una condición “desformada” y “transmutante”: la de un ser capaz de transmutarse de distintas formas y de leer lo ominoso y aterrador más allá de los marcos del pensamiento occidental blanco.

Asimismo, abrir los códigos y adentrarnos en las cosmovivencias de ambas selvas cargadas de barro, posibilita que los objetos sean percibidos en su forma concreta y sensible y vayan activando una fusión entre los/as sujetos/as con la completitud de la vida. Se constituye en trascendencia a la colectividad por medio de experiencias individuales que se socializan a través de la mitología oral (Loureiro, 2018). En este sentido, en los diversos relatos que emergen del agua, la floresta y la tierra, convergen “sobreposições metafóricas, manifestações do divino nas coisas do cotidiano, da natureza que se corporifica em uma fala como transcendência” (p. 16) que conducen a un tipo de poiésis para comprender la vida.

Para hablar de cómo se constituyen las ontologías a través de las narrativas orales, es interesante ver cómo operan estas dos escalas que agencian una misma temporalidad. Por ejemplo, el mundo de las aguas, no solo tienen una importancia material, sino que es una fuente de inspiración “estética” y, al mismo tiempo, carga consigo memorias vibrantes o vínculos vibratorios entre todos los seres del cosmos. Son tiempos en que coexisten formas de vida de una “modernidad alternativa” junto a saberes ancestrales que requieren ser interpretados en esos marcos estéticos (Haya De la Torre & Favaron, 2025). Por una parte, encontramos la vida cotidiana con sus concepciones del tiempo lineal y secuencial y, por otro lado, un tiempo suspendido en que se expanden los horizontes temporales y representacionales, no tan solo de los/a humanos/a, sino de la floresta, los ríos y los diversos elementos que aparecen en la experiencia vivida.

De este modo, la primera “deformación” que ocurre en este tiempo suspendido y que se analiza, es en el caso del Boto en Brasil. Este delfín rosado/colorado es el ser característico y endémico del Amazonas, que emerge, así como un personaje de leyenda¹⁰ que podría haber sido en su origen “encantado” por los marineros europeos durante los periodos de colonización (DosSantos, 2022).

En primer lugar, indagando en el origen de la mitología y la oralidad en torno a los botos en las comunidades ribereñas, Câmara Cascudo (1988) sostiene que este relato del Boto que encanta a mujeres, y que forma parte del oído popular amazónico, es un personaje híbrido que da cuenta cómo se construye su transformación desde el ser encantado en humano. Si bien, apareció en 1881 como relato del botánico Barbosa Rodríguez (Pizarro, 2009; Dos Santos, 2022), es en la actualidad, uno de los seres más populares

de las aguas de la Amazonía. En ese sentido cada territorio vive su experiencia con uno o varios botos que van constituyendo la cosmovivencia del lugar.

Entonces, se establece que el seductor Boto —o tucuxi— es un relato oral en que converge la cultura europea donde las hazañas que se le atribuyen serían una manifestación de la imbricación entre un origen blanco y las malocas indígenas ribereñas. Así también, Luís da Câmara Cascudo (1988) en su *Dicionário do Folclore Brasileiro*, nos comenta cómo la acción de “botar”, contrariamente a su sentido gramatical común, significa un encantamiento feliz (como un enamoramiento) proveniente de un delfín rosado (boto vermelho) en la sombra de una persona con figura antropomórfica. En el relato oral, se comenta que este boto si danza (o nada) rondando o debajo de la sombra, encanta a la persona y, que esta al momento de morir, se traslada de su cuerpo humano a la de un boto colorado por orden de Iara¹¹. De igual forma, da cuenta que quién quiera ser feliz “basta ir, às manhãs e às tardes, à margem do rio, porque estas são as ocasiões em que os botos mais suspiram” (Câmara Cascudo, 1988, p. 139). Así la figura del Boto nada por distintas partes de la selva cálida y encanta muchas veces sin intención de seducir estrictamente a las mujeres.

Por otra parte, en la Isla de Chiloé encontramos el relato oral del conocido como Trauco, Thrauco o Chauco (nombres marcados por la oralidad), quien también es un ser connotado en el territorio chilote y en el sur de Chile. Este, tiene una fisonomía como un duende y se mueve de manera bípeda entre los bosques y las selvas de Chiloé. Su figura de fauno tiene poderes físicos por sobre los hombres de la isla, a diferencia del Boto, este es un ser terráqueo que camina por la selva fría.

Acciones del encantamiento

El encantamiento de los botos es latente en la actualidad de las personas que habitan los límites ribereños, es plausible y verosímil a lo largo de las orillas de los ríos. Dentro de los relatos recopilados, en todos operan maneras distintas de encantar desde el o los botos. Cada cosmovivencia presenta una forma de relacionarse con el delfín de manera suspendida en el tiempo.

En primer lugar, encontramos que, en todos los relatos recopilados y provenientes de Brasil, el boto es una figura que deambula y prepara su encantamiento. A veces, actúa de manera misteriosa y aparece con

actitudes juguetonas y curiosas, en otras se especula su aparición desde el cuidado y atención hacia lo que puede provocar en una comunidad.

Nesse tempo não existia esse negócio de bombeiro ainda, só as pessoas mesmo procurando, né. Procuraram bastante e não encontraram, aí foram para o espiritismo, aí lá, convocaram né, os espíritos. Aí disse que baixou o espírito. Aí falou que ela estava encantada no boto. (F.L, relato oral de Acre, agosto 2025).

Este relato alude, a una concepción colectiva de la búsqueda, no es que desaparezca un cuerpo y se individualiza el encantamiento, todo lo contrario, activa la memoria colectiva de los/a ribereños/a. “(...) Então, aí passou, passou muito tempo, e o pessoal sempre procurando, procurando, mas nunca apareceu, até hoje (...)” (Francisca, relato oral de Acre, agosto, 2025).

En el caso del Trauco, la situación es diferente. La segunda deformación, corresponde ya a la selva fría chilota, en relación a este, sostiene Edmundo Moure (2002) que es un ser antropomórfico representado como pigmeo y deforme, se le dota de “fuerza física extraordinaria o de grandes poderes mágicos” (p. 36), se desahoga cortando troncos de árboles, y se suaviza cuando su pulsión vital y sexual la expulsa iniciando sexualmente a las mujeres jóvenes. Su forma de acercamiento es explícita, ya que, al momento de encontrarse con una mujer, es su mirada la que busca paralizar y sorprender para encantarla y así ella no se dé cuenta de la fealdad de su rostro: “Trauco existe plenamente, es un señor creador, el espíritu de las aguas que está en todos los bosques, en todas las cosas que hacemos” (Troncoso, 2025)¹². Por lo tanto, es un ser que incide en las cosmovivencias de la isla.

Una vez, unos vecinos buscando boqui, se adentraron tanto en el monte que dieron con esta guarida del Trauco y se llevaron a la joven que estaba sola. Ella quería cargar con su guagua, pero no le permitieron llevar tamaño monstruo. (SIC) (Cárdenas, 1998, p. 42).

En ambos relatos, encontramos la agencia colectiva de la búsqueda, o la importancia de la desaparición de las mujeres para la localidad; sin embargo, la agencia comunitaria es solo para “humanos/a” presentando un rechazo a “lo monstruoso” a lo “deformado” que puede llegar a ser un/a hijo/a de un ser que encanta como lo es el Trauco.

No obstante, en los relatos amazónicos el ser “filhio/a do boto” es un calificativo que otorga reconocimiento, puesto el Boto, es considerado un ser que es “cuidador de la naturaleza” (Dos Santos, 2024), no es un monstruo del que se deba huir o esconder. En contraste a este, actualmente, existe oralmente la creencia en una menor parte de la población isleña chilota, de que en un inicio de sus apariciones, el Trauco, tenía un poder también de cuidador de la naturaleza que con su fealdad y formas escurridizas de esconderse en el barro y en los bosques, podía ahuyentar a los/a humanos/a que pretendían realizar algún acto violento contra el lugar.

ya y lo que sí supe estando en la isla es que el Trauco en la leyenda era un señor como guardián de los bosques...eso, eso me daban a entender y que cuando llega la Iglesia Católica como que ahí lo transforman en la Evangelización como en este viejo como pah' (SIC) meterle miedo a las mujeres...eh, de que no anduvieran sola no sé ahí...y eso, pah justificar los abusos como dice también la Feña.” (V.S), nota de conversación, 22 de septiembre de 2025).

“Lo que supe”, “lo que me contaron”, “lo que sé”, son marcas discursivas que buscan darle potencia y también, pertenencia a la localidad como reflejo de su cosmovivencia. Asimismo, la variación del relato depende no solo de la experiencia vivida del/a narrador/a oral, sino que se ve influida por las vivencias de personas más próximas al suceso que se cuenta (Akel Farez, 2015).

El terror como precaución y la emergencia del cuidado de las niñeces

Al Trauco, se le atribuye su comportamiento en la instalación de ciertas normas ético-sexuales para la localidad. Acá resulta interesante, puesto que este ser, al igual que el Boto, se instala en el inconsciente colectivo como una forma de violencia, ya que el encuentro y la vinculación con una mujer, se ha utilizado como un eufemismo para “encubrir” la tasa de embarazos no deseados. Esta estrategia surge cuando se busca “explicar” las cosmovivencias desde un análisis mítico de ambos. “Es el hijo del Trauco” (Moure, 2002, p. 35) opera como una expresión que estigmatiza no tan solo a la madre, sino también al niño/a que viene en camino y que es hijo/a de lo monstruoso. Al igual que en la constitución del mito del Boto, el origen y transmisión oral del Trauco está signada por elementos de distintos flujos culturales, replegando diversas versiones de acuerdo con la experiencia vivida en cada localidad que se relaciona con este ser.

Curiosamente hemos encontrado en la representación teatral a este personaje como una víctima que es exculpado debido a que es producto de la colonización europea¹³. Se asemeja su comportamiento y “se trata de explicar” —sobre todo en la representación de la obra de teatro— que cualquier varón heterosexual tiene un potencial de ser “Trauco andante”, ya que ellos gozan de ejercer el poder para dominar a las mujeres y esconder su paternidad huyendo de la corresponsabilidad parental.

Es posible dar cuenta que en todos los relatos y discursos alusivos al Trauco que encontramos para el análisis actual de este ser¹⁴, aparecen cosmovivencias de voces masculinas que aluden a un poder de sujeción en las mujeres para violarlas y dejarlas embarazadas. Este poder ejercido por el Trauco imposibilita en estos casos la agencia de una mujer joven —o también al colectivo de mujeres—.

El Trauco es relatado como un ser misterioso de gran potencial para reconocer en qué lugares debe ocultarse, se mueve recorriendo a pie la selva y bosques fríos. Quién relata una experiencia con el Trauco tiene la estrategia lingüística de enaltecer su fuerza y su diferencia con un ser humano, por lo tanto, es su deformación y carácter “monstruoso” lo que le da poder a quién lo ataca o se defiende de él. Así, aparece el hombre— que está en su búsqueda— como un ser humano valiente y fuerte que va a su encuentro para dignificar y recuperar el honor de la mujer víctima del ultraje. “Ay trauco malo, enamorado, anda de leva, en cacería/Y todo el pueblo dice que tenga mucho cuidado/Que este mandinga sale de noche, también de día (...)” (Fragmento canción *El Trauco* de Santiago del Nuevo Extremo, 1992).

Encontramos versiones que aluden a un carácter comunitario y colectivo frente al resguardo y cuidado de las habitantes de ambas zonas. El cuidado acá no es concebido desde una afectividad que sostiene la vida, sino que se instala como una medida precautoria hacia el cuerpo. No existe una intención de conocer al ser encantado, sino que éste aparece y comienza al mover y agenciar a los/a humanos/a desde el cuidado a lo desconocido que puede surgir de ese encantamiento. En el caso del Trauco, es un ser insaciable que está en busca de mujeres, es feroz, pues está en celo y necesita recorrer el bosque.

En el boto, en cambio, el caso es diferente:

A gente tomava banho no rio, brincava muito, aí meu irmão era pequeno, tinha dois ou três anos, e um homem que trabalhava com sessão de espírita,

chegou um dia para minha mãe e falou para ela: Olhe, não deixe o seu filho brincar no rio. Tomar banho sozinho? Nunca. Por que se ele cair na água, ele vai ser encantado pelos botos. (R.A., relato oral, agosto 2025).

En ambos relatos orales, son las mujeres madres aquellas que resguardan a las niñas para que no se acerquen en el río o anden solas. Por lo tanto, se conciben las crianzas o niñeces desde una situación de cuidado frente al encantamiento. No aparecen versiones que expresen qué ocurre con estas niñeces al momento de relacionarse con los botos, solo quedan limitados/a en sus recorridos y acercamientos a los delfines.

Afectaciones en la tierra y el agua

“Estaba enamorado. Y quiso seguirla y se puso al agua. al mar. y gritaba: -Tobillo queti, rodilla queti, cintura que fi, pescuezo que ti [SIC].. y eso ya fue al final (ríe doña Juana) porque no sabía nadar.” (Rosa Millaneri Levitanco, 1994 en Cárdenas, 1998, p. 71)

A diferencia del Boto, el Trauco pierde potencia en el agua, por lo tanto, se puede concebir como un ser principalmente terráqueo, con un modo de actuar fijo, sus recorridos son por la Isla. Su forma de actuar es principalmente antojadiza en torno a lo que busca en el cuerpo de las mujeres que daña. Si bien, él se “enamora” esto no es un sentir recíproco, sino que instala y busca saciar su pulsión sexual sin un interés de conocer la experiencia e historia de una mujer. Se podría decir, que su actuar rememora el miedo de las mujeres a sufrir el trauma social que caracteriza a los cuerpos-territorios del Sur, puesto que el Trauco exilia las pasiones, las emociones y el deseo a un estado de opacidad, donde lo único que le interesa es saciar su deseo de manera extractiva, mientras recorre la selva fría.

Al tener nuestra mirada alejada de la Amazonía, nos llama la atención como el Boto al transitar entre aguas, tiene estrategias de enamoramiento y seducción a quién le interesa o se acerca al río¹⁵; existe por lo tanto un diálogo de cortejo marcado por la sensualidad y la sexualidad comprendidas como un juego no de poderes, sino de placer y afectividad en que la libido es atendida. Por lo tanto, las experiencias vividas se cuentan no desde el miedo, sino por un tipo de extrañamiento de no saber qué es lo que se escucha y atrae, o qué es aquello que se observa que genera tanto placer y encantamiento.

En contraste a este Trauco terráqueo, se encuentra el Boto como un delfín que transmuta, transita y vive en el abismo del “entre” agua y tierra. Si bien, en términos biológicos es un mamífero, en términos narrativos y metafóricos se le considerará como un ser cuya existencia y formas de actuar son anfibias, en las que transita, se metamorfosea y se adapta al ambiente en el que se está relacionando.

Es interesante dar cuenta cómo el ethos agresor opera y compromete formas de percepción y producción de conocimiento tanto de los cuerpos, los tiempos y los territorios. Cómo las cosmovivencias, y sus oralidades, comprendidas como “poéticas de relación” se van constituyendo en un relato pedagógico que opera como una herramienta crítica y narrativa. Pues en el caso del Boto no es reductible a solo un tipo de experiencia vivida, sino que va demostrando su riqueza en la amplitud de diferentes localidades, que contiene un dinamismo mayor en contraste con el carácter fijo en las versiones del Trauco.

Cuerpo deseante/cuerpo invadido

Para Gracineia Dos Santos (2022), el Boto no solo es un personaje del imaginario amazónico, sino que también forma parte de narraciones, denuncias y preservación de experiencias colectivas, especialmente femeninas, en un terreno marcado por la oralidad.

Con relación al Trauco, los cuerpos deseantes son más evidentes en los relatos sobre el Boto, más que nada en épocas de festivales en donde emergen actitudes traviesas y deseantes hacia las mujeres:

O festival de praia lá é muito lindo. E aí aconteceu, parece que a mulher estava urinando na água e aí parece que o boto, era um boto pequeno, entrou na vagina da mulher e o médico teve que surgir. Sempre tem muita história através do boto. (D.O., relato oral, agosto 2025)

Aquí el relato es masculino. Se manifiesta un deseo e impulso vital por “explorar” el cuerpo o la vagina de la mujer, hay un deseo inconsciente por “saber del cuerpo”, “saber de lo vivo”, aquello que no se conoce por la razón, sino por la sensibilidad.

Así, el Boto se metamorfosea como ser acuático por el conducto vaginal, más no con ánimo de hacer daño, sino por simple curiosidad y deseo. Al respecto, reflexiona con relación al medioambiente amazónico Eliane Brum: “Estamos ahí, casi desnudos, siempre sudando, ardiendo, entrando en contacto con otros seres, deseando” (p. 48), son las condiciones de Amazonía las que abren los códigos; por lo tanto,

se contraponen al carácter reduccionista de actuar más reprimido del sur. En versiones del Trauco, sus acciones son organizadores a partir del cuerpo de las mujeres, existe una irrupción en sus cuerpos:

Mi mamá siempre me decía que tuviera ojo cuando me llegara la regla, porque el Trauco me iba a empezar a oler si es que yo caminaba sola por la isla, a veces pienso que eran los curaos [borrachos] del lugar no mah, o ahora lo pienso porque estoy grande y sé que no existe un ser así, pero el otro día le conté a una colega [ella es profesora] que llegó a vivir acá, que tuviera cuidado con el Trauco, se la dije en talla [broma] y me quedó mirando como si estuviera loca (...) yo creo que ya es difícil que se crea tanto en él. (V.S, profesora, nota de conversación, 22 de septiembre de 2025).

Si bien, la entrevistada está en constante disputa sobre lo que comenta, analizando si es realidad o ficción —a diferencia de los relatos recopilados del Boto en donde se expresa que es una experiencia vivida—, llama la atención de cómo en la transformación liminal de ser niña a mujer se instala un sentido precautorio. En el caso del Trauco, en la mayoría de los relatos narrados por voces femeninas, aparece una mujer atenta o con cautela al ser abordada. En los relatos del Boto, coincidimos con Brum (2023) en que la transformación de niña a mujer forma parte de un cuento narrado oralmente desde el miedo y la precaución. Cabe agregar, que en los relatos que hemos encontrado son las voces o narradoras femeninas aquellas que enfatizan de este cuidado y reserva, puesto que en el masculino es diferente. El Boto adquiere un carácter curioso y “lúdico” como diríamos mayormente erótico.

Conclusiones

Então é essa história que minha mãe contava para nós. Que realmente foi real. (F.A., septiembre, 2025)

Atender a las cosmovivencias narrativas, trae consigo el potencial cosmopolítico y la riqueza de las oralidades. El testimonio de lo que se ve, escucha y transmite a partir de ciertos enunciados: “Yo viví, mi mamá me contó, me contaron, de ahí no supe qué ocurrió, esa ahí foi uma história real que aconteceu, É essa a minha história”.

Estos enunciados dan cuenta no tan solo de un sentido de pertenencia, sino de una implicación en lo que se comunica, son experiencias vividas del mundo, que se reactualizan y se archivan vivamente en la oralidad compartida.

La variación del relato en cada localidad estará mediada por un momento compartido interior, un tiempo histórico, donde el espacio vivencial de quien cuenta activa la memoria colectiva que está permeada de individualidades, de diferentes maneras de agenciar y de múltiples relaciones, respecto a lo que se vive o se experimenta. El indagar en las oralidades que provienen de esas cosmovivencias más que en su categorización de mito, se observan significados y maneras de existir sin categorizaciones morales y centradas en una sola vía explicativa.

De ahí, que nos situemos desde esta perspectiva: las cosmovivencias no son reductibles a los mitos en sus estructuras y marcos de comprensión, ya que al situarnos desde el mito y su comprensión como abstracción mental que se instala sobre una experiencia local, inevitablemente, reducirá y acortará las diferentes perspectivas de una experiencia vivida original, “el qué pasó”, “el cómo se vivió”, “de qué manera ocurrió” o “qué ocurrió después”, son relevantes para observar la riqueza de una experiencia vivida localmente.

Así, entonces, algunas de estas vivencias, estará marcada tanto por la experiencia de quién narra, o del/a que vio una desaparición o le contaron tal suceso, o la mayoría de las veces, por otras personas más próximas al suceso narrado. Esto constituye la polifonía de la oralidad que estará mediada por el tipo de relación y quién influye en ese vínculo.

Por un lado, el relato del Boto en la Amazonía como el Trauco en Chiloé son ejemplos potentes de prácticas de pensamiento que generan una articulación y vínculo con diversos elementos. Y dan cuenta de cómo la experiencia vivida va metamorfoseando la idea de lo humano y su relación con otros seres, permitiendo el tránsito también hacia otros universos de conocimiento. Por otro lado, cómo las derivas de los ríos y las aguas en sus condiciones ambientales, así como las concepciones culturales religiosas (en el caso de Amazonas, el flujo africano y en el caso de Chiloé, el sustrato indígena y el flujo cristiano) van conduciendo a nuevas formas de comprender la sexualidad, otorgando un carácter fluido, mediado entre el placer y el extrañamiento, el encantamiento y la seducción consentida.

En primera instancia, se encuentra el Boto con su potencia metamórfica y sensual, y en segunda instancia, el Trauco como una figura estática y violenta; ambos casos nos dan luces sobre cómo la oralidad interviene políticamente en nuestros tiempos presentes, disputando ontologías, regulando deseos,

resistencias y agencias colectivas para afrontar actitudes que afectan, en alguna medida a sus comunidades. Son cuerpos que se mueven en el encuentro con los bosques, sus aguas y sus fangos, traen al frente una comprensión ominosa de la cual hay que cautelar de manera comunitaria a las mujeres. Como señala el citado Krenak, en los espacios selváticos, especialmente, la relación con el medioambiente no es solo visual sino de los cuerpos en su sensorialidad. En un medio selvático —sea la selva amazónica como la selva fría— el estímulo sensorial de las plantas, el aire, los objetos, las piedras, el medio en general más que recepcionado por la vista, es recepcionado por el tacto, la respiración, por el organismo entero.

En nuestra recopilación en relación con el Boto, quienes narran las experiencias analizadas son en su mayoría mujeres —de distintas edades—, solo un varón se refiere a él como un ser que no requiere defensa ni ataque. Por lo tanto, es relevante cómo las experiencias vividas presentan oralidades con matices diferenciados en cuanto a la cautela, puesto que en las cosmovivencias chilotas responden a una actitud de estar en alerta y, en la cosmovivencias amazónicas brasileñas, emerge una atención hacia el encantamiento y el misterio.

Ambos grupos de relatos nos atraviesan y definen como seres de una América diversa y fracturada, en que oscilamos entre un desborde de nuestros deseos y un inconsciente reprimido que busca la precaución y el temor a lo desconocido. Las cosmovivencias abren esos códigos y dejan entrever la configuración múltiple de nuestras formas de existir.

Por ejemplo, las existencias anfibias en su cosmovivencia ribereña, son un punto de inicio para dialogar con lo abierto e inacabado, con lo que transita. Al activar estas narrativas, podemos estar de frente al devenir, a la continuidad, a inventar, nutrir, descubrir o improvisar nuestro cotidiano.

Finalmente, tener apertura a la escucha de estas historias supone una observación de la multiplicidad, una postura cosmopolítica, es reconocer la agencia de otros seres y admitir que coexistimos con otros mundos o espacios y tiempos diferentes. El análisis y revisión de estas cosmovivencias como poéticas de relación, nos podría interpelar a no categorizar ni a clasificar los relatos mediante preceptos que encapsulan un sentido unívoco, sino a observarlos en

cuanto a experiencias encarnadas que ofrecen otros mecanismos de acción, que pueden entrelazar opuestos.

Pareciera ser que navegar y dejarse ir por la corriente y sus confluencias, mediante la metáfora anfibia, es pertinente, puesto que nos invita a situarnos en el “entre” de la gran maraña cultural, entre el relato individual y el relato colectivo, por ejemplo. Es un modo de acercamiento que atraviesa trayectorias diversas “pensando en presencia del otro” y las consecuencias de esa relación, como lo plantea Isabel Stengers.

La importancia de observar relaciones entre ambos territorios, el amazónico y el chilote, contribuye a recuperar relatos desde otro lugar. Por una parte, una instancia para cuestionar la hegemonía del pensamiento y definiciones instaladas desde concepciones occidentales binarias. También una invitación a sumergirnos en las temporalidades fluidas como la de las aguas y los bosques, es decir como un mundo que se recrea y resiste a la captura unívoca. Se trata de una posibilidad de permitir el encuentro de estas dos figuras que hemos ido observando, las que desde una mirada mitológica son explicadas con un grado de similitud, pero que en sus cosmovivencias albergan manifestaciones diferenciadas y múltiples en cuanto a su actuar y en cómo son sus relaciones con cada localidad. Mirarlas desde el lugar en donde surgen o se desarrollan, permite una observación más cabal. Recuperando la expresión de Eliane Brum es una mirada que intenta amazonizar el análisis.

Agradecimientos

Agradecimientos al Proyecto AYUDANTE_DICYT, Código PS 541, Vicerrectoría de Investigación, Innovación y Creación. Universidad de Santiago de Chile.

Conflicto de intereses: Los autores declaran no tener conflictos de intereses.

© **Derechos de autor:** Dominique González Zamora y Gloria Baigorrotegui Baigorrotegui, 2026.

© **Derechos de autor de la edición:** *Pucara*, 2026.

Notas finales

- 1 Claude Lévi-Strauss fue quién comienza a reivindicar el sistema de pensamiento y episteme que otorgan los relatos mitológicos en las localidades a partir del análisis de la estructura del mito.
- 2 Bajtín (1963) en su Problema de la poética de Dostoievski, se vale del concepto polifonía para dar cuenta de los cruces de conciencia y voz de los/a personajes en las novelas de este autor. La polifonía es un recurso discursivo que da cuenta de los sentires, pensares y pesares que se dan en un territorio; así plasma la diversidad cultural, lingüística y social, reflejando sus complejidades y riquezas. Por tanto, es entonces comprendida como un caleidoscopio discursivo con diversos reflejos de la realidad.
- 3 Simposio Internacional: “Crisis ontológica y afectos: repensando nuestras formas de ser y habitar el mundo” realizado en septiembre de 2025, por la artista visual cosmopolítica Katya Sepúlveda en la Universidad de Chile y el Centro Nacional de Arte Contemporáneo Cerrillos.
- 4 El artista sonoro Leonel Vásquez (2025) en su Laboratorio de Escuchas Anfibias y arquitecturas líquidas sostiene cómo la escucha, la intuición y la experiencia compartida entre el colectivo conduce a percibir otras realidades e imaginar futuros colectivos que activan nuestra memoria líquida interna.
- 5 La cosmopolítica para Isabelle Stengers (2007) es abordada desde un desafío ético-político en relación con los problemas que instalan ciertas filosofías que se argumentan bajo distinciones dicotómicas como ciencia/política, racional/mítico, naturaleza/sociedad. Será entonces, la cosmopolítica aquella que da cuenta de una composición de otras materialidades, que deviene pluralidad y creación de pluriversos que confluyen con otros mundos.
- 6 Este concepto planteado por Eliana Champutiz (2013) alude a formas epistémicas encarnadas donde teoría y praxis promueven formas de relacionarse entre el colectivo, con uno/a mismo/a y con la naturaleza no como un recurso, sino como un territorio que sostiene la vida de maneras misteriosas.
- 7 Resulta interesante cómo actualmente la selva es en gran medida una construcción diseñada que se traduce en las diversas resistencias que las sociedades indígenas se implicaron en la tierra, cómo la manipularon y la transformaron, puesto que en los procesos de colonización se formaron fronteras y delimitaciones a costa también de un plan imaginado con un posterior control geopolítico de esta (Tavares, 2024).
- 8 Para el biólogo transfeminista, Jorge Díaz (2025) el concepto de “anfibio” alude a aquellas entidades que habitan dos mundos, adquiriendo dos modos de vida, entre dos entornos. Por lo tanto, conlleva a una transición entre lo terrestre y lo acuático. De igual forma, para Casper Brunn Jensen (2017), los territorios considerados anfibios visibilizan las complejidades de las interacciones que emergen entre la tierra y el agua, tensionan la dicotomía “naturaleza y cultura”; si bien, se refiere a infraestructuras que se instalan en estos contextos anfibios, es relevante y nos sirve como lente para dar cuenta cómo opera esta metáfora. No es casual, que Silvia Rivera (2018) también, refuerce a *jamp’atu* —sapo en aymara— como un animal de poder, que permite transitar entre opuestos.
- 9 Para efectos de este análisis se contrastarán relatos orales brasileños —recopilados por el proyecto de investigación en Cosmopolíticas Andinoamazónicas, junto a estudiantes de postgrado de una universidad brasileña—, con entrevistas orales, manifestaciones artísticas relativas al Trauco en Chile. Cabe señalar, que se resguardará la identidad de los/a informantes de narraciones orales mediante nombres ficticios.
- 10 El relato más tradicional y que ha tenido el carácter de mito trata cómo en las noches este delfín rosado comienza a liberar su canto que llega a los oídos de mujeres jóvenes que no han tenido experiencias sexuales previas con ningún hombre. Y que, al tocar la tierra, este delfín metamorfosea hacia una figura humana de un hombre blanco que “seduce” a la mujer para dejarla embarazada. Su figura es escurridiza y se mueve por el gran Amazonas, lo que hace que sea un animal encantado difícil de hallar, debido a que durante el día se camufla con los otros seres acuáticos nadando.

- 11 Iara es una sirena que también forma parte de la oralidad encantada de Brasil.
- 12 Eso responde el dramaturgo Gabriel Troncoso sobre la existencia actual del Trauco. En esta entrevista, también comenta cómo fue escrita la obra durante más de 30 años Trauko el encuentro de las aguas, mediante la recopilación de oralidades y encuentros con el antropólogo Renato Cárdenas con la finalidad de otorgar una composición marcada por datos históricos y también en contraste con la perspectiva de los/a habitantes de la localidad, <https://www.hoyteatro.cl/gabriel-troncoso-creador-y-productor-del-musical-trauko-el-encuentro-de-las-aguas/>
- 13 Moure (2002), sostiene que existe una influencia gallega entre el Trauco y el Trasno como fenómeno de transculturación, su similitud en el nombre también sería una respuesta en esta influencia, así también existe una oralidad en el nombre por medio del mapudungun traulco que refiere nuevamente a un acercamiento del ser “junto al agua” (p. 85).
- 14 Para el contraste con los relatos orales de Acre, se tomaron como referencia dos conversaciones etnográficas con dos profesoras de lenguaje que viven en Ancud (septiembre, 2025), la obra de teatro Trauko, el encuentro de las aguas (2025), fragmento de canciones folclóricas de reconocida trayectoria en Chile y algunos relatos recopilados por el antropólogo Renato Cárdenas.
- 15 Es relevante cómo para Deborah de Magalhães Lima en *O homem branco e o boto: O Encontro colonial em Narrativas de Encantamento e Transformação* (2014), a partir de una mirada y análisis antropológico de relatos orales y etnografías en comunidades ribereñas del Río Solimões triangulados con el perspectivismo amerindio (Eduardo Viveiros de Castro), rastrea el rescate actualizado de cómo el relato del Boto ha permitido restituir el trauma histórico de la localidad, reinterpretando la metamorfosis del Boto como un ser que “seduce y encanta” y no tiene un potencial extractivo de los cuerpos.

Referencias bibliográficas

- Aguilar Gil, Yásnaya (2021). *La sangre, la lengua y el apellido*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Madreselva.
- Akel Fares, Josebel (2015). *Um memorial das Matintas Amazônicas*. Fundação Cultural do Estado do Pará.
- Bairrão, J. F. M. H. (2005). A escuta participante como procedimento de pesquisa do sagrado enunciante. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 10(3), 441-446. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2005000300013>
- Bennett, J. (2010). *Materia vibrante. Una ecología política de las cosas*. Duke University Press.
- Barthes, R. (1999). *Mitologías*. Siglo XXI.
- Bravo Sánchez, J.M & Duarte Gutiérrez, P. (2023). Santería Chilota: el arte sagrado de tallar una fe insular. *Tsantsa. Revista De Investigaciones artísticas*, (14), 277–292. <https://doi.org/10.18537/tria.14.01.20>
- Brum, E. (2024). *La Amazonía: Viaje al centro del Mundo*. Ediciones Salamanca.
- Cáceres, A. (2023) El canto del Trauco: una encantadora travesía en los bosques de Chiloé. *Revista Nothofagus*, (9), 19-26
<https://revistanothofagus.ulagos.cl/index.php/nothofagus/article/view/77/74>
- Cascudo, Luís da Câmara, (1988). Dicionário do folclore brasileiro.
<https://archive.org/details/cascudo-1988-dicionario-do-folclore-brasileiro-ocr/page/n84/mode/1up>
- Cárdenas R. (1998). *El Libro de la mitología: historias, leyendas y creencias mágicas obtenidas de la tradición oral*. Disponible en Memoria Chilena, Biblioteca Nacional de Chile <https://www.memoria-chilena.gob.cl/602/w3-article-8161.html> . Accedido en 4/8/2025.
- Champutiz, E. (2013) Productores audiovisuales indígenas de Ecuador, una práctica integral de “cosmovivencia”. *Revista Chilena de Antropología Visual*, (21), 118-135. Revisado 7 de agosto <https://www.antropologiavisual.cl/edicion/numero-21/articulos/indigenous-filmmakers-ecuador-integral-practice-cosmoexperience>
- dos Santos Araújo, Gracineia. (2022) Apreciaciones en torno al carácter universal de las leyendas orales: una mirada a partir de la realidad amazónica brasileña. (2024). *Caligrama: Revista De Estudos Românicos*, 27(2), 75-90. <https://doi.org/10.17851/2238-3824.27.2.75-90>
- dos Santos Araújo, G., & dos Santos, I. C. (2024). Voces ribereñas y la realidad de un ser mítico: la Leyenda del Boto en el contexto de Igarapé-Miri, en la Amazonia paraense. *fólio-revista de letras*, 15(2), 45-67.
- Glissant, É. *Introdução à uma poética da diversidade*. Tradução de Enilce Albergaria da Rocha. Juiz de Fora (MG): UFJF, 2005.
- Haya de la Torre, J. A., & Favaron Peyón, P. (2023). Jene nete, el mundo de las aguas en la obra de Chonon Bensho: la complementación de los saberes ancestrales y la modernidad. *Mitologías Hoy*, 28, 5–18. <https://doi.org/10.5565/rev/mitologias.965>
- Haraway, D. J. (2016). *Staying with the trouble*. Duke University Press.
- Krenak, A. (2022). *Futuro ancestral*. Companhia das Letras.
- Krenak, A. (2023). *La vida no es útil*. Eterna Cadencia.
- Magalhães Lima, D. de (2014). O Homem branco e o boto: o encontro colonial em narrativas de encantamento e transformação (Médio rio Solimões, Amazonas). *Teoria e Sociedade. Número Especial: Antropologias e Arqueologias*, 173-201.
<https://www.mamiraua.org/documentos/8e2315f5541366281c8757073a82de99.pdf>.
- Mauleón, J. et al. (2025). Cosmovivencia: concepto de una relación humano-naturaleza armoniosa. *Miradas transcompleja*, 5(1), 85-108. https://reditve.com/revistas/index.php/miradas_transcompleja/article/view/108
- Moure, E. (2002). Chiloé y Galicia: Confines Mágicos. Rescatado en Letras de Chile. www.letrasdechile.cl

- Paes Loureiro, J. (2018). Amazônia: uma liturgia da beleza. *Agricultura Familiar Pesquisa Formação E Desenvolvimento*, 12(1), 9. <https://doi.org/10.18542/raf.v12i1.6074>
- Pizarro, A. (2009). *Amazonía. El río tiene voces: Imaginario y modernización*. FCE.
- Pizarro, A. (2024). *Vuelo de Tukui*. Tucán Ediciones.
- Rivera Cusicanqui, S. (2010) “Experiencias de montaje creativo: De la historia oral a la imagen en movimiento”. En Silvia Rivera Cusicanqui, *Violencias (re) encubiertas en Bolivia*, 225-233, Piedra Rota.
- Rivera Cusicanqui, S. (2018). *Un mundo ch'xi es posible. Ensayos desde un presente en crisis*. Tinta Limón.
- Rojas Flores, Gonzalo. (2002) *Reyes sobre la tierra: brujería y chamanismo en una cultura insular: Chiloé entre los siglos XVIII y XX*. Edit. Biblioteca Americana, 2002
- Sahady Villanueva, Antonio, & Mawromatis, Constantino. (2023). La mutabilidad de los espacios religiosos chilotes. Del sosiego cívico a la fiesta de la fe. *Revista de urbanismo*, (48), 194-207. <https://dx.doi.org/10.5354/0717-5051.2023.70258>
- Stengers, I. (2007). *La proposition cosmopolitique*. En J. Lolive & O. Soubeyran *L'émergence des cosmopolitiques* (pp. 45-68). La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.loliv.2007.01.0045>
- Tavares P. (2024). *La naturaleza política de la selva*, Caja Negra.



Negociaciones con el poder: presencia indígena en tres acciones escénicas del siglo XVII en la Real Audiencia de Quito

Negotiations with power: indigenous presence in three 17th century scenic actions in the Royal Audiencia of Quito

 **Andrés Landázuri**
Universidad de las Artes, Ecuador
andres.landazuri@uartes.edu.ec

Cómo citar:

Landázuri, A. (2026).
Negociaciones con el
poder: presencia indígena
en tres acciones escénicas
del siglo XVII en la Real
Audiencia de Quito.
Pucara, 1(37), 29-40.
<https://doi.org/10.18537/puc.37.01.03>

Resumen

Este artículo analiza la presencia y la función simbólica de los estamentos indígenas en tres acciones escénicas desarrolladas en la Real Audiencia de Quito durante el siglo XVII: las celebraciones por el nacimiento de los infantes María Eugenia (1627) y Baltasar Carlos (1631), y el recibimiento brindado al corregidor Alonso Florencia Inca (entre 1666 y 1667). A partir de una metodología de análisis histórico-discursivo basada en la revisión de relaciones festivas, crónicas y estudios historiográficos, el trabajo examina cómo los grupos indígenas y, en especial, sus élites, participaron activamente en los dispositivos de teatralidad pública característicos de la sociedad colonial. El estudio propone que dichas acciones escénicas funcionaron como espacios de negociación simbólica con el poder colonial, pues permitieron a ciertos actores indígenas construir formas de prestigio, legitimidad y representación dentro del orden jerárquico hispánico. Desde un enfoque de historia cultural y estudios sobre teatralidad barroca, el artículo muestra que las fiestas públicas no solo sirvieron para reafirmar la hegemonía colonial, sino también para abrir márgenes de intervención simbólica a los sectores subordinados.

Abstract

This article analyzes the presence and symbolic function of the indigenous groups in three scenic actions developed in the Royal Court of Quito during the 17th century: the celebrations for the birth of the infants María Eugenia (1627) and Baltasar Carlos (1631), and the reception given to the mayor Alonso Florencia Inca (between 1666 and 1667). Based on a methodology of historical-discursive analysis based on the review of festive relations, chronicles and historiographic studies, the work examines how indigenous groups and, especially, their elites, actively participated in the devices of public theatricality characteristic of colonial society. The study proposes that these scenic actions functioned as spaces for symbolic negotiation with colonial power, as they allowed certain indigenous actors to build forms of prestige, legitimacy and representation within the Hispanic hierarchical order. From a cultural history approach and studies on baroque theatricality, the article shows that public festivals not only served to reaffirm colonial hegemony, but also to open margins of symbolic intervention to subordinate sectors.

Recibido: 07/02/2026
Aprobado: 25/05/2026
Publicado: 15/06/2026

Palabras clave: fiestas coloniales, teatralidad barroca, Real Audiencia de Quito, élites indígenas, historia cultural andina, representación simbólica

Keywords: colonial festivals, baroque theatricality, Royal Court of Quito, indigenous elites, Andean cultural history, symbolic representation

Introducción

Las representaciones escénicas en la época colonial hispanoamericana estuvieron casi siempre inmersas en un universo de teatralidad generalizada y de alta complejidad tanto en lo material como en lo simbólico, al punto de que no es exagerado afirmar que casi no existía acontecimiento público de relevancia que no estuviese acompañado de un cierto nivel de teatralidad. Las celebraciones públicas —ya sea que se tratase del recibimiento de autoridades, festividades cívicas o religiosas, inauguración de edificios, llegada de documentos importantes, etc.— se caracterizaban por el despliegue de una parafernalia particularmente ostentosa y a menudo podían contar con la presencia de teatro propiamente dicho —comedias, bailes, sainetes, etc.—.¹

En el marco general de estas acciones provistas de un mayor o menor componente escénico, el propósito de este artículo es explorar, a través de una revisión y análisis de la información bibliográfica existente sobre el tema, tres acciones escénicas masivas ocurridas en la Real Audiencia de Quito a lo largo del siglo XVII, acciones en que puede evidenciarse no solo la esencial relación entre teatralidad pública y representación escénica que aparece como uno de los meollos de articulación del orden simbólico en el marco de la sociedad colonial, sino además una presencia significativa y destacada de estamentos indígenas que utilizan estas acciones para establecer una particular negociación con el poder y buscar así una mayor representatividad simbólica en el seno de la sociedad de la época.

Sostenemos que las celebraciones aquí revisadas constituyen un ejemplo destacado de la manera en que los estamentos indígenas utilizaron las acciones escénicas coloniales para articular mecanismos de representación simbólica y negociar su posición dentro de la sociedad jerarquizada de la época.

En términos de metodología y enfoque teórico, el presente trabajo se inscribe en el campo de la historia cultural y de los estudios sobre teatralidad pública en el mundo barroco hispanoamericano. El análisis parte de la consideración de las fiestas y acciones escénicas como dispositivos de representación simbólica capaces de articular relaciones de poder, jerarquización social y mecanismos de negociación política. En ese sentido, el artículo dialoga principalmente con los planteamientos de la historia cultural barroca y con perspectivas semióticas sobre la teatralidad social.

La metodología utilizada es de carácter cualitativo y se basa en el análisis histórico-discursivo de un corpus conformado por relaciones festivas, crónicas coloniales y documentación historiográfica moderna. Las fuentes principales corresponden a la relación de fiestas de 1627 transcrita por Cevallos Perugachi (2009), a la relación de fiestas de 1631 escrita por Rodríguez Urbán de la Vega (1941) y a los estudios y transcripciones documentales realizados por Carlos Espinosa Fernández de Córdova (2002; 2015) sobre el caso de Alonso Florencia Inca.

Los criterios de análisis empleados consideran especialmente: a) las formas de representación escénica de los sujetos indígenas; b) los símbolos de autoridad y prestigio presentes en las acciones festivas; c) la relación entre teatralidad pública y legitimación política; y d) los mecanismos de negociación simbólica que las élites indígenas desarrollaron dentro del orden colonial. El artículo constituye, además, una derivación de una investigación doctoral previa sobre representaciones dramáticas en la Real Audiencia de Quito (Landázuri, 2021), lo cual permite insertar estas reflexiones en un marco investigativo más amplio.

Las fiestas por los infantes María Eugenia (1627) y Baltasar Carlos (1631)

En 1627, llegaba a Quito la noticia del nacimiento de la infanta María Eugenia de Austria, tercera hija de Felipe IV e Isabel de Borbón. Apenas tres años más tarde, en 1630, arribaba otra noticia que en la coyuntura de la época resultaba aún mayor: el nacimiento del infante real Baltasar Carlos Domingo, primer hijo varón de los reyes y por tanto heredero universal de todas las posesiones de la Corona española. Ambas ocasiones merecieron sendos festejos colmados de la habitual pompa y ostentación que caracterizaba este tipo de acontecimientos en la sociedad de la época.

Baltasar Carlos no llegó a ocupar el trono español, pues murió con una súbita viruela el 9 de octubre de 1646, poco antes de cumplir los 17 años. María Eugenia también había muerto muy joven, el 21 de julio de 1627, antes incluso del nacimiento de su hermano Baltasar. No obstante, ambos acontecimientos, y en especial el segundo, revestían de gran importancia al tratarse de descendientes directos del monarca reinante. Felipe IV había sido coronado el 21 de marzo de 1621, y el deceso temprano de sus dos primeras hijas —María Margarita y Margarita María Catalina, muertas casi al nacer en 1621 y 1623— había elevado grandemente la expectativa sobre la futura sucesión

de la monarquía hispana. Es eso lo que explica la particular dimensión de las celebraciones que ahora comentaremos, de manera especial la correspondiente al nacimiento de Baltasar Carlos, que alcanzó grandes dimensiones en todo el orbe del hispanismo.

La particularidad que llama nuestra atención en los registros que han quedado sobre estos festejos tiene que ver, como hemos anticipado, con la participación en ellos de los estamentos indígenas. Así, pues, tanto de los festejos de María Eugenia como de los de Baltasar Carlos quedan documentos con información muy significativa sobre el rol que jugó ese grupo poblacional en el desarrollo de los eventos, en ambos casos incluyéndose en el aparato de ostentación y despliegue escénico ejecutado en el marco de las celebraciones oficiales. En estas fiestas, por tanto, estaríamos frente a actos semióticos en los que son visibles no solo elementos simbólicos centrales, sino también periféricos, en el marco del ordenamiento social de la época. Estos últimos negocian con la centralidad para encontrar su propio espacio de representación social y simbólica en la esfera de significación del orden instituido. Dicho de otra forma, estas dos celebraciones nos servirán de ejemplo para comprender los mecanismos con los que las clases subalternas participaban de la teatralidad propia de la ritualidad festiva barroca, y cómo utilizaban también, al igual que los grupos dominantes, los dispositivos de articulación escénica para elaborar su propio discurso ordenador.

En el caso de los festejos por la infanta María Eugenia, consta una breve relación de las festividades en un documento fechado el 12 de abril de 1627 (Cevallos, 2009, pp. 18-19).² En dicho texto, firmado por el propio presidente de la Audiencia, el Dr. Antonio de Morga, así como por otros funcionarios de la administración local del momento, encontramos las consabidas “muestras de alegría” que, según se afirma, se realizaron en “los gobiernos y corregimientos” de “todo el distrito de [la] Audiencia”: “luminarias y fuegos, de noche como de día, [...] máscaras, juegos de cañas, regocijos de toros, sortijas y otras fiestas, según la posibilidad de la tierra y comodidad y disposición de las personas de cada parte”. Junto a esto, se anota significativamente que, en la ciudad de Quito, “como cabeza de provincia”, las demostraciones se manifestaron

no solo por los españoles, cuya sangre les necesita a la solemnidad con que festejaron tres días corriendo toros, dando rejón con capa y gorra, jugando alcancías y habiendo regocijo de cañas,

pero aún los mestizos, llamados acá montañeses, [que] se preciaron tanto de lo que tienen de España que quisieron suplir la parte que les falta con no quedarse atrás en su reconocimiento de contento y prosiguieron en celebrar otros cuatro días, con los mismos regocijos, añadiendo carros con invenciones vistosas y fuegos. [resaltado nuestro]

Esta claridad meridiana con la que se establece la estratificación social entre españoles y mestizos (o ‘montañeses’), tomando como referencia precisamente la relación de cercanía con España como foco civilizador, se acentúa todavía más cuando se menciona a los indios, quienes,

haciendo memoria de la venturosa suerte que tuvieron en sacarles de la barbaría en que vivían y traerlos al verdadero conocimiento de la fe y ser vasallos de un rey tan católico y cristiano como Vuestra Majestad, *formaron un castillo en la plaza donde se representaba haberse fortificado los que no se habían querido reducir, ni estaban sujetos, y con lucidos vestidos en su traje y bien formados escuadrones se pusieron en la plaza y combatieron y ganaron el castillo, llamado en su lengua Pucará, siendo general un descendiente del rey Inga, a quien él representaba, y fue traído por los españoles al yugo y sujeción de la Real Corona con grande algazara y regocijo de todos ellos. [resaltado nuestro]*

Cierra el documento la interesante mención de que la magnitud de las celebraciones fue tanta que incluso los “miserables presos [...] que no tenían parte ni estaban por delitos atroces” habían participado de ellas tras haber recibido indulgencia real.

Por su parte, la relación que existe sobre las fiestas por Baltasar Carlos corresponde a los primeros meses de 1631, y lleva la firma del escribano del cabildo Diego Rodríguez Urbán de la Vega (1941, 164-170). En dicho documento, de mucha mayor extensión que el que acabamos de mencionar, se hace un detallado resumen informativo de las actividades celebratorias, las cuales añadían al motivo más evidente del nacimiento del infante —más evidente y también más oficial, pues el Rey mismo había dado orden en su cédula de 1630—, el del aniversario de la fundación española de la ciudad, ocurrido el para entonces reciente 6 de diciembre de 1630, motivo que habría sido puesto de relieve por el propio Antonio de Morga ante el corregidor Antonio de Villacís y el resto de capitulares del cabildo, quienes lo aceptaron y acogieron como válido, resolución tras la cual se hicieron repiques de campanas y luminarias.

Más de un mes sostiene Rodríguez Urbán que duraron las preparaciones para la fiesta, tiempo en el que se hicieron entretenimientos de caballería “con algunos toros que se corrieron sueltos por las calles, [y] con clarines, chirimías y cajas de guerra”. Las fiestas formales habrían arrancado el jueves 20 de febrero, y habrían presentado las características por lo demás ya conocidas: misa solemne, sermón y procesión en hacimiento de gracias el día inicial, con el correspondiente adorno de las calles de la ciudad mediante altares y colgaduras instalados para el caso, y cerrando la jornada juegos de caballos, luminarias, y castillos y cohetes ya entrada la noche. La semana habría de seguir en ese mismo tono: juegos de toros, repetición de luminarias, comparsas con máscaras y disfraces, carros alegóricos, desfiles con “chirimías y cajas de guerra”, juegos ecuestres y exhibición de tropas de caballería, además de pirotecnia en diversas dimensiones (desde cohetes hasta “una pirámide de ingenio y artificio”). Todo esto se habría extendido, según Rodríguez Urbán, del viernes 21 al miércoles 26.

Datos muy significativos arroja la crónica a lo largo de toda esta descripción, como lo son el hecho de que las comparsas de máscaras hayan sido organizadas —y financiadas— por los tratantes el 21, los plateros el 22, los mercaderes el 23, y el cabildo (“la ciudad”) a partir del 24, todo lo cual nos deja entrever los distintos estamentos involucrados en el festejo y la competencia de boato establecida entre ellos. La descripción correspondiente al día 25 es en especial interesante porque, además de ser particularmente detallada en cuanto a los adornos de los caballos y demás utilería utilizada para el despliegue escénico de comparsas y libreas, incluye una lista de los treinta y seis jinetes que desfilaron, “en dos cuadrillas de a diez y ocho cada una, divididos de tres en tres”. Ahí tenemos, por ejemplo, al corregidor de la ciudad, acompañado por oficiales “del hábito de Santiago” y el alférez real. Tras ellos venían el alcalde de la Santa Hermandad y varios regidores. Entre la lista de personajes mencionados se incluye el propio Rodríguez Urban como escribano mayor y, por supuesto, el conjunto de las máximas autoridades locales, como el presidente Antonio de Morga y hasta su hijo don Diego. Del encomendero Cristóbal de Bonilla, que iba junto al presidente, se describe la indumentaria que llevaba:

Fue su librea, sobre un tornasol de morado o noguerado, chaperías de plata fina orladas de escarchado, en las cuales, entre unos bastones y rosas de primor, iba el capellar cubierto de dos cifras, que en la una decía Baltasar con su corona encima, y en la otra un Víctor coronado; y en lo

alto del capellar, al medio de él, un águila coronada con dos columnas a los lados y letras del *plus ultra* (Rodríguez Urbán, 1941, p. 168).

En suma, toda la élite de la ciudad y sus alrededores se pavoneaba en un desfile que, al cobijo de los símbolos del poder imperial, exhibía el fasto de su autoridad, haciendo ver al mismo tiempo la fortaleza y gloria correspondientes a su posición y la pretendida fidelidad jerárquica que movía sus acciones.

Lo más curioso, no obstante —y aquí la relación con la celebración de 1627—, fue lo ocurrido el jueves 27 de febrero, cuando se cumplían ya ocho días ininterrumpidos de festejos. En esa jornada, luego de haber hecho fiesta de toros y juegos de caballería,

entraron marchando sucesivamente los ejércitos del Inga, rey que fue de esta tierra en su gentilidad, y de la reina de Cochesquí, y en ellos por su orden venían, en compañías formadas con sus capitanes de embijados rostros, ocho naciones llamadas quillacingas, jíbaros, cofanes, litas, quijos, ingas, niguas y mangaches, y en todas ellas más número de cuatro mil naturales armados a su usanza de hondas, chusos, dardos, arco y flechas, porras, hachuelas, chuquimacanas, cabezas de leones, tigres y osos en muchas de las suyas por morriones. Los instrumentos de guerra fueron los que usaron en sus tiempos: fotutos, guailacos, angoras, atambores, flautas y pitos, y por banderas e insignias cantidad de astas largas con plumería, acompañadas también de banderas en cajas españolas. Traía el Inga consigo cuarenta mujeres, sus damas, con sus orejeras, llautos, patenas de plata y brazaletes, y un carro en que venía un monte espeso, artificialmente compuesto de mucha caza de todos animales, y ambos ejércitos con sus bagajes de coca, chicha y algodón, ají y otras comidas de su modo cargadas en ovejas de la tierra. Y en otro carro iba el castigo de los caciques Bende y Jumande que fueron los que se alzaron en la provincia de los Quijos (Rodríguez Urbán, 1941, p. 169).

Tan llamativa comparsa, según el relato del cronista, se habría extendido por toda la plaza, llegando a ser el atractivo “de mayor agrado” de las fiestas debido al “extraordinario modo de estos naturales” y la pompa exuberante de sus adornos. Las “peleas y acontecimientos” que hicieron las comparsas de los ejércitos se realizaron, a decir del cronista, “con notable algazara y gritería al son de sus instrumentos”, durando la representación “por espacio de tres horas”. Incluso afirma que poco hubiese importado que durara más, pues todo pareció “un pequeño rato por lo mucho y bien que divirtió y entretuvo”. Tras el fin

de la batalla, en la que resultaba vencida la reina de Cochesquí [*sic.*] bajo el embate del Inga, los ejércitos salieron marchando de la plaza y se continuó la fiesta con lidia de toros. Al siguiente día, para finalizar la fiesta, “lo mismo se hizo [...] sin dejar de adelantarse y diferenciarse en las galas y adorno”.

Vemos, pues, que en ambas fiestas reales hay una presencia explícita y notable de grupos indígenas que ejecutan actos escénicos como parte de las actividades oficiales. Y aunque de entrada podría pensarse sobre la posible raigambre precolombina de una representación masiva de tales características (hay en lo descrito, ciertamente, elementos que remiten a ese ámbito, como el propio tema dramatizado y buena parte de la parafernalia puesta en escena), no podemos pasar por alto el hecho significativo de que para el momento y el espacio en que sucedió esta escenificación (Quito, 1631), su ejecución iba más propiamente en la línea de los rituales festivos conocidos en la tradición hispana como “fiestas de moros y cristianos”, los cuales consistían “en una representación de teatro popular [...] expresando el combate entre el bando de los héroes —los cristianos— y los enemigos —los moros— por la posesión de un bien colectivo, mediante acciones y parlamentos, aunque se puede prescindir de la palabra” (Brisset Martín, 2001); representaciones cuya primera referencia conocida se retrotrae a mediados del siglo XII en la propia península Ibérica. Haya o no incluido la escenificación referida componentes de una teatralidad anterior al ordenamiento hispano, lo cierto es que la escenificación descrita por Rodríguez Urbán para la comparsa indígena de las fiestas por el infante Baltasar Carlos no escapa en absoluto de las tipologías habituales de este tipo de festejos en el universo de la monarquía española de la época.

Lo particular en ambos casos evidenciados radica no tanto en la participación de la población indígena por el mero hecho de serlo, sino más bien en lo que las acciones representadas manifestaban de manera simbólica al interior del universo de significación en el que se desarrollaron.

En el primer caso tenemos un significado por lo demás evidente: se pone en escena, de manera magnífica y espectacular, el triunfo de la hueste española frente a la resistencia indígena, la cual toma la derrota con “algazara y regocijo” por haber sido ésta la causa por la que hayan superado “la barbaría en que vivían”. El hecho, además, según Antonio de Morga, sucede justamente para “hacer memoria de [tal] venturosa suerte” (Cevallos, 2009, p. 19). No parecería necesario ahondar más en la estrategia desplegada con la escena, quedando claro que se articula con la idea de hacer ver,

a nivel del discurso público, una supuesta aceptación que los representantes indígenas mantenían con respecto a la hegemonía hispana. Y si bien puede esto resultar una lectura acaso plana de los hechos —ya que no nos queda una interpretación indígena de lo sucedido, sino solamente la que hace el presidente de la Audiencia, claramente orientado a poner de manifiesto lo que la escena montada significaba ya en relación con el orden social jerárquico, ya como acto de sumisión en sí mismo—, parece claro que los indígenas de la región utilizaron la puesta en escena con propósitos similares a las que hemos visto para las clases dominantes: hacer ostentación de sí mismos y a la vez mostrar la fidelidad de su vasallaje. Dicho de otra manera, la representación indígena desplegada en las fiestas por la infanta María Eugenia pone en evidencia no solo una destacada presencia y una participación activa de un estamento subordinado en los festejos oficiales, sino también su propia utilización del aparato festivo para, sin necesariamente cuestionar esa subordinación —o al menos sin hacerlo de forma explícita, y, por el contrario, evidenciando una pretendida aceptación complaciente—, mostrarse también, en la arena pública, en términos de fastuosidad y boato. Un mensaje implícito en la comparsa indígena, tan vistosa y espectacular como hemos visto que fue, habría sido insinuar ante las altas esferas de poder que esa subordinación era más supuesta que real, o que en todo caso los nativos americanos mantenían la capacidad de ‘lucirse’ en la festividad real de igual o mejor manera que las autoridades hispanas.

El segundo caso, por su parte, es más interesante. En él lo representado no es un combate entre españoles y americanos originarios, sino el enfrentamiento entre dos huestes indígenas que ponen en escena un acontecimiento histórico anterior al período del ordenamiento hispano: el de la expansión nortea del incario hacia finales del siglo XV y principios del XVI, concretamente sobre la región de Quito. Estamos, pues, frente a una estrategia distinta: más que una muestra de la sumisión aparente a la Corona española, se trata de una (re)valoración del papel de lo incaico al interior del espacio simbólico colonial. Son aquí las huestes del Inca las que salen triunfadoras y por tanto las que legitiman su poder en el marco del despliegue escénico. Resulta, entonces, que la cercanía de los estamentos indígenas a ese significado particular —el de lo “inca” — representaría un esfuerzo por situarse en un peldaño de relativo prestigio en el ámbito de la esfera pública (en tanto, sin salir de la categoría de indio, lo considerado “inca” tendría una reputación mayor que lo no considerado como tal).

Aunque de entrada podría parecer contradictoria y hasta contestataria, la acción representada tiene su plena articulación lógica en el universo simbólico del período. Algunos datos significativos nos servirán para entender mejor este punto.

Primero, si bien Rodríguez Urbán no menciona quién o quiénes en específico estuvieron detrás de la organización de la comparsa india, consta en documentación de la época que para entonces era alcalde mayor de los naturales de la ciudad nada menos que don Carlos Atabalipa Inga, descendiente directo de Atahualpa a través de su abuelo Francisco Túpac Atauchi y su padre Alonso Atabalipa Túpac Atauchi, muerto este último en Madrid en 1589 mientras buscaba favor del Rey para mejorar su fortuna, venida a menos (Espinosa, 2002, p. 21). Segundo, recordemos que para cuando don Carlos ocupaba la nombrada posición en el cabildo de Quito —lo hizo desde algún momento en la segunda década del siglo XVII—, la consideración del pasado incaico había alcanzado un estatus más bien prestigioso en el imaginario simbólico del poder. Se ha llegado a afirmar que “el Estado virreinal peruano, a raíz de la operación historiográfica auspiciada por el virrey Francisco de Toledo [1569-1581], fundó su legitimidad en relación con el pasado prehispánico, [entendido éste a partir de] la ‘monarchia de los Incas’” (Espinosa, 2002, p. 4). Dicho de otra forma, la legitimidad de la corona española en buena medida estuvo sostenida por la idea ampliamente difundida desde finales del siglo XVI y principios del XVII —piénsese, como ejemplo paradigmático, en los *Comentarios reales* del Inca Garcilaso— de que el imperio incaico supuso un primer foco civilizador que “preparó el terreno” para la instauración del orden católico español, el cual por ello se mostraba como su sucesor natural.

Este imaginario, orquestado y utilizado desde el ordenamiento del poder, facilitó una suerte de articulación simbólica entre las élites indígenas y el aparato estatal de la Corona, permitiendo a los primeros anclarse en el nuevo sistema sin perder un estatus de reputación relativa. Desde la mirada de don Carlos Atabalipa, la representación apoteósica del poderío incaico resultaba conveniente para posicionarse él y sus allegados en una posición de prestigio social. En ese sentido, las representaciones festivas en torno al tema del incario no habrían actuado como visiones subversivas, sino como declaraciones rituales de afirmación del nuevo orden, o por lo menos de la adaptación que ensayaron ciertas clases sociales indígenas al interior de ese nuevo orden. Dentro de la representación de lo indígena, lo

inca resultaba más cercano al poder que lo no inca, así que quienes auspiciaban acciones escénicas como la referida buscaban a través de ello abrirse la posibilidad de una posición más provechosa en la pirámide social que la simple y por entonces desprestigiada categoría de *indio*. Así, “a través de la celebración del poder del monarca[...], la élite indígena representada en el bisnieto de Atahualpa] justificaba su propio poder” (Espinosa, 2002, p. 8), pues al poner en escena, en el marco de una fiesta real de honor a la familia real española, una victoria militar de Huayna Cápac —monarca inca— por sobre otras dinastías menores —en este caso la reina de “Cochesqui”— hacían ver su adscripción o apego a un universo cultural —el inca, claro— que en el imaginario de la época podía llegar a ser visto como un natural antecedente del orden hispano (o eso, por lo menos, es lo que se pretendía afirmar precisamente con acciones como la descrita). En síntesis, tal parece que, con este tipo de combates festivos, los sectores mejor posicionados del estamento indígena se jugaban un lugar en el espacio simbólico social, en tanto representaciones como la que relata Rodríguez Urbán permitían resaltar sus pretensiones al tiempo que mantener “el telón de fondo del elogio al monarca hispano” (Espinosa, 2002, p. 8).

Para nuestro caso concreto, resulta muy interesante evidenciar cómo el estamento indígena se hacía partícipe de la celebración real para entrar a negociar sus propios mecanismos de poder. Los elementos desplegados, al escenificar el pasado prehispánico y legitimarlo —gracias al triunfo inca—, permitían conectar el universo de representación indígena anterior al hispanismo con el esquema simbólico del orden propiamente hispánico. Pensemos, por ejemplo, que según el relato citado los ejércitos escénicos aparecieron junto a dos carros, uno de los cuales llevaba una representación de los caciques de los quijos derrotados por la Corona española hacia finales del siglo XVI (esto es, en un momento histórico muy distinto al de la invasión incaica de Cochasquí), con lo que los artífices de la escena se guardaban bien de enmarcar su relato —o por lo menos acercarlo— dentro del discurso general que daba preponderancia a los símbolos del poder instituido desde la Corona española por sobre las posibles simbologías y/o acciones de resistencia indígena local. La presencia de los que Rodríguez Urbán llama “Bende y Jumande” permitía, además, ahondar en la distinción entre lo inca y lo no inca dentro del espectro de representación de lo indígena, poniendo a lo segundo en un estado de subordinación con respecto a lo primero, que quedaba por tanto más cerca —casi al mismo nivel, diríase— del esplendor monárquico hispano.

Así, resulta plenamente fundamentado aquello, sostenido por Espinosa, de que “el imaginario de las fiestas reales y el esquema del señorío natural [...] alentaba a los descendientes de los incas [y otros grupos de ascendencia indígena] a encarnar el papel de Incas y soñar que el Rey los iba a investir como sus lugartenientes” (2002, pp. 9-10). Siguiendo estas mismas ideas, se vuelve plausible la posibilidad de que estas representaciones no solo permitían “una renegociación constante del pacto colonial, sino [también] su modificación profunda o rechazo” (Espinosa, 2002, p. 10). Y aunque esta amenaza ha de ubicarse en un plano soterrado —nada hay en la relación de Rodríguez Urbán que nos permita pensar que los elementos puestos en escena supusieron algún malestar entre la élite hispana; y al contrario hay énfasis en su buena recepción y en el entretenimiento que produjo—, la mera presencia de un virtual poderío y/o boato indígena, aún confinado al remoto pasado, acaso podía dar la pauta para la inclusión en el imaginario público de una prestancia distinta a lo meramente hispano-monárquico. Eso es parte de lo que salta a la vista con la mostración de los ejércitos armados “a *su* usanza” y con “los instrumentos de guerra [...] que usaron en *sus* tiempos”, además de todos los elementos con posible contenido simbólico de la parafernalia usada en la comparsa: banderas, vestimentas, música y todo el resto de “*sus* bagajes [...] y otras comidas de *su* modo” (Rodríguez Urban, 1941, p. 169; resaltados nuestros).

En conjunto, los casos de las celebraciones por los infantes María Eugenia y Baltasar Carlos, sin alejarse de los sistemas de despliegue escénico del poder característicos de la época —y, al contrario, insistiendo en ellos de manera palmaria—, permiten una comprensión más amplia de los dispositivos de teatralidad de la sociedad colonial quiteña en tanto ejemplifican la importancia fundamental de los actos escénicos en la organización del orden público y la apertura que necesariamente posibilitan para la negociación y aún reordenamiento del propio sistema. Estamos ante un ejemplo vivo del mecanismo de evolución cultural, en el que los actos semióticos centrales se ven obligados a permitir el ingreso de elementos inicialmente no considerados como parte de su órbita, a fin de con ello lograr una conciliación en el sistema y mantener su orden en marcha. Las representaciones masivas indígenas de 1627 y 1631, en suma, nos dejan echar un vistazo —aunque sea breve y desde una perspectiva externa— al componente acaso más silenciado y oculto de la cultura colonial: el del particular pacto con el poder ensayado desde los sujetos relegados de su seno.

El recibimiento del corregidor Alonso Florencia Inca (1666-1667)

Este último caso que revisaremos nos lleva a un ámbito más periférico, tanto simbólica como geográficamente, pues sitúa sus hechos en el marco de las representaciones indígenas de Otavalo e Ibarra, localidades vecinas entre sí de los Andes centro-septentrionales de la Real Audiencia de Quito, a cuya jurisdicción estaban subordinadas con el estatus de corregimientos. El suceso —que no incluye escenificaciones tan explícitas ni de tanta dimensión como las que hemos visto en los dos casos anteriores— nos sirve como ejemplo para comprender aún más el amplio alcance de los mecanismos de teatralidad del poder en la sociedad colonial quiteña, y la importancia que al interior de ella asumieron los despliegues escénico-festivos para determinar estatus y preeminencias sociales y simbólicas.

Los hechos son algo enredados, pero pueden resumirse de la siguiente forma:³

A finales de 1666, llega a la zona don Alonso Florencia Inca, autoproclamado descendiente de los incas del Cuzco y, como muchos de los miembros de la élite indígena, descendiente también de un conquistador (aparentemente Martín de Florencia). Don Alonso había sido designado como corregidor de la villa de San Miguel de Ibarra por orden de la Audiencia de Lima —orden ratificada luego por la de Quito—, y se aproximaba a la ciudad para posicionarse en el cargo. A su paso por el asiento de Otavalo, el 31 de diciembre de 1666, el corregidor se topó con arcos triunfales puestos a lo largo del camino y una ruidosa procesión de varios centenares de indios, los cuales portaban sobre literas las figuras del Inca y la Palla, ambas adornadas con *llautos* o tocados incaicos. Encabezaban la comitiva diversos caciques de la zona y algunos sacerdotes franciscanos. Ya en la plaza del pueblo, a donde llegaron con una procesión que barría el piso delante de don Alonso, se celebró una fiesta en la que el corregidor llegó a anunciarse como “rey de los indios”, figura que en el ordenamiento colonial no significaba un título oficial pero que sí pertenecía al ámbito simbólico de los festejos, como hemos visto en los casos anteriores.

Al día siguiente, Año Nuevo de 1667 —nótese que la fecha es estratégica, pues en la administración colonial los cabildos nombraban a sus autoridades justamente el primer día de cada año, lo que significa que el momento de la entrada de Alonso Florencia en la ciudad coincidía con el día de relevo de autoridades en el cabildo local, y por tanto esa entrada se revestía con

una marcada significación de “cambio de mando”—, don Alonso entró a Ibarra por el costado del pueblo indígena de Caranqui, donde los indios lo recibieron con los rostros pintados y haciendo alboroto, impidiendo de esa manera la recepción oficial que le correspondía hacer al cabildo. También en esta ocasión se barrió el piso delante del corregidor en su traslado a la plaza, y nuevamente don Alonso asumió el rol de “rey de los indios”. Tras ese recibimiento fuera de lo común, y ante el malestar y asombro que causaron tales acciones entre los miembros del cabildo ibarreño, don Alonso juró como corregidor para posesionarse formalmente de su cargo.

Resultaría demasiado extenso ocuparnos en estas líneas de todo lo ocurrido durante los siguientes días en torno a este peculiar corregidor. Baste decir que este tono ceremonial y de ostentación escénica que hemos visto —arcos triunfales, procesión con presencia de muñecos, aparición de bailarines adornados, barrido simbólico...— se mantuvo durante el poco tiempo que Alonso Florencia ejerció como corregidor, pues fue enjuiciado a partir de febrero de ese mismo año y depuesto oficialmente hacia el mes de junio, tras un proceso en el que se lo acusaba, entre otras cosas, de falsas pretensiones aristocráticas evidenciadas en la teatralidad de sus acciones. En síntesis, según refiere Espinosa (2002, p. 13),

Alonso Inca fue el foco de [varias] ceremonias en el transcurso de su breve gestión como corregidor. Ellas no solo comprendían actos rituales que resaltaban su ascendencia incaica, sino que también movilizaron objetos simbólicos, incluyendo pinturas, blasones heráldicos y textiles. En Ibarra, Alonso Inca hizo despliegue de varias imágenes que comprobaban su identidad ante los caciques de la zona, dos blasones heráldicos que verificaban su condición de caballero de armas y de la cadena, y un cuadro genealógico. [...] [Este último] exhibía un árbol que brotaba del pecho de Huayna Cápac y mostraba los retratos de sus descendientes, incluyendo a Alonso Inca en una de las ramas superiores.

Y hay más: don Alonso se hizo tratar como rey por los indios principales de la zona, al punto de que cuando visitó el pueblo de Urcuquí, las autoridades locales lo homenajearon con una ceremonia de besamanos. También se dijo poseedor de una prenda (una camiseta de tejido “cumbi” o fino) que decía haber pertenecido al propio Inca hace más de cien años, y hasta propició ciertos encuentros violentos entre indígenas y españoles durante las carnestolendas de Caranqui.

Así pues, ya a fines de ese mismo enero en que don Alonso se había posesionado, se dictaba una orden de parte de la Real Audiencia para que el corregidor de Otavalo, don Francisco de Salcedo, investigue “sobre las demostraciones que [le] ha[bía]n hecho los indios” (Espinosa, 2015, p. 185). Durante los siguientes meses se convocó a una gran cantidad de testigos para que den sus versiones de lo acontecido. Esas declaraciones no solo permitieron a las autoridades formular cargos por las violaciones de precedencias que había cometido don Alonso, sino que incluso se le llegaron a atribuir supuestas pretensiones idolátricas.

Lo interesante del caso, más allá de las intenciones y repercusiones políticas de los hechos, es que haya sido precisamente el protocolo de las demostraciones realizadas el motivo fundamental por el que se encendieran las alarmas y se sospechara del corregidor. Tal como afirma Espinosa, “sin duda [...] Alonso Inca era culpable de re-utilizar los signos de precedencia del orden colonial para magnificar su propia autoridad” (2002, p. 14), y lo era precisamente porque sabía bien que el despliegue visual del poder era medular para el funcionamiento del orden colonial: por ello decidió utilizarlo. Eso es lo que nos parece más significativo.

Basta con mencionar las acciones en torno al recibimiento y la permanencia de Alonso Inca en la zona para que salte a la vista que, en su forma, ninguna de ellas desentonaba con respecto a los mecanismos de celebración simbólica que hemos visto como marca de agua de la sociedad de la época. El despliegue de don Alonso fue premeditado en tanto utilizaba sistemas aceptados como práctica común. Aclamaciones y demostraciones como las que llevó a cabo en su entrada a Otavalo e Ibarra eran en realidad las mismas que formaban parte de las fiestas oficiales. Cabe pensar, por tanto, que poco hubiese importado si la procesión de recibimiento la ejecutaba directa y efectivamente el cabildo en deferencia al arribo del corregidor, como en tantas ocasiones había ocurrido con festejos reales o con motivo del acompañamiento de personas importantes, o si las deferencias de autoridad no se ejecutaban en un contexto tan marcadamente indígena y con tantas ínfulas señoriales.

El problema, entonces, es que las acciones llevadas a cabo por la llegada de don Alonso se hacían en un contexto y con una intencionalidad tan particulares que llegaban a desafiar el orden establecido. Fue su abierto alejamiento o desvinculación de los estamentos hegemónicos —en este caso el cabildo ibarreño— y su correspondiente aproximación a los estamentos

subordinados —los caciques y asientos indígenas— lo que imposibilitó que los actos celebratorios hayan podido pasar como aceptables en el interior del esquema simbólico en el que fueron ejecutados. Contribuyó a ello también la notoria insistencia de Alonso Inca por hacer ver el lugar prominente que supuestamente ocupaba —o debía ocupar— dentro del estamento indígena, lo cual se evidencia con el caso del tejido cumbi o del cuadro genealógico que hizo colgar en un lugar público de su casa. Dicho de manera sintética, parece claro que la autoridad colonial se sintió alarmada por la amenaza de una posible reorganización de su jerarquía a la luz de las pretensiones de uno de sus miembros subordinados.

Espinosa sitúa estas pretensiones de don Alonso en el marco de una significación neoinca que habría posibilitado el prestigio del corregidor y su éxito para ser tomado (en apariencia tan fácilmente) como líder indígena local. De hecho, el tribunal de la Audiencia llegó a probar que don Alonso, para ejecutar su plan, se había valido de la influencia de doña Isabel Atabalipa, hija de una antigua moradora de Caranqui y sobrina del mismo Carlos Atabalipa que en 1631 había organizado la apoteósica batalla festiva para las celebraciones por el nacimiento del infante Baltasar. La relación de linaje entre don Alonso y doña Isabel no quedó del todo clara en los legajos de los testimonios, pero sí queda evidencia en ellos de que ambos se reconocían un cierto parentesco. Fueron el contacto y los tratos con esta tataranieta del Atahualpa lo que habría fomentado, entre los caciques de la región —algunos de ellos casados con mujeres de la familia Atabalipa—, una creciente expectativa por la futura llegada del corregidor.

No obstante, este clima propicio para la aparición del incidente neoinca en torno a don Alonso habría echado raíces en la región de Ibarra no tanto por las reminiscencias de los lazos ahí establecidos por la antigua familia imperial incaica —piénsese que una de las tesis sobre el origen de Atahualpa es que habría nacido en Caranqui— ni por haber sido esta una zona relativamente ‘incaizada’ a través de la presencia de mitimaes provenientes de los Andes centrales, sino más bien por “el estímulo que el marco institucional colonial, incluyendo el esquema de señorío natural, los procesos de mercedes reales y el imaginario hegemónico, brindaron a la conmemoración de la dinastía incaica e indirectamente a su revitalización” (Espinosa, 2002, p. 12). De hecho, Alonso Florencia tenía un largo historial solicitando reconocimiento y prebendas ante el gobierno colonial (mediante el sistema de probanzas o relaciones de méritos y

servicios) por el hecho de haber sido descendiente legítimo de los Incas, por lo que aparece más “como un cortesano barroco cuya vida transcurría entre la búsqueda de privilegios otorgados por el rey y la exhibición pública de su estatus” que como un líder de una pretendida resistencia indígena al orden establecido por el gobierno colonial (Espinosa, 2015, p. 11).

Todo esto nos ubica en un marco similar al que habíamos observado al comentar la comparsa indígena de la fiesta por Baltasar Carlos, es decir, en el marco de los procesos de negociación que los estamentos subalternos —o por lo menos sus élites— buscaron crear para encontrar un mejor lugar en el interior de las jerarquías sociales de la época. Tomando en cuenta que “la política subalterna no se define como la movilización de una cultura autónoma para la negación del orden colonial, sino como el hábil aprovechamiento popular de un margen menor o mayor de negociación frente a la ideología dominante y las asimetrías que sostiene” (Espinosa, 2015, p. 12), tenemos aquí, pues, un caso particular en el que un individuo, representante de un grupo social periférico en relación al ordenamiento del poder, hace visibles sus pretensiones a través de los mismos métodos que ese poder utilizaba para validarse, exhibirse y apuntalarse. No existe en ello negación del sistema cultural dominante, sino adaptación al mismo con el fin de sacar provecho de él (en el caso de Alonso Florencia, mediante la consecución de mercedes de parte del gobierno colonial).

Un aspecto que vale la pena destacar es la relativamente rápida orientación de los testimonios hacia la acusación por idolatría. El legajo de testimonios que presenta y trabaja Espinosa deja ver que los acusadores, principalmente colonos españoles, acudieron acaso maliciosamente a esa noción para endurecer su postura en contra de don Alonso. En síntesis, llegó a decirse que el trato que daban los indígenas al corregidor (presentación ante los caciques y ancianos de los asientos que visitaba, reverencia frente a objetos como el cuadro genealógico que exhibía en su salón o el tejido incaico del que era dueño y portador, protocolo de besamanos durante su visita a Urcuquí, etc.) tenía que ver con “ceremonias antiguas” que rememoraban los viejos cultos paganos de los indios. Pensemos aquí que la amenaza idolátrica —y la lucha contra ella— fue uno de los orígenes del sistema de ordenamiento de la sociedad colonial, en tanto permitía figurar un ‘enemigo’ en contra del cual se ejercía el discurso ordenador. Así, aun cuando la pretensión del corregidor de denotar un estatus elevado había tomado como fundamento

celebraciones habituales en el marco del ordenamiento colonial, el giro hacia una presunta culpabilidad idolátrica que tomó el proceso en su contra permitió a las autoridades situar sus acciones en un espacio simbólico —la idolatría— peligroso e inaceptable desde la perspectiva del poder hegemónico detentado por el estamento hispano.

En este estado de las cosas, no tomó mucho tiempo para que las pesquisas lideradas por el corregidor de Otavalo, Francisco de Salcedo, llegasen a determinar la culpabilidad de don Alonso Florencia. Durante el mes de mayo, dicho funcionario fue relevado de su labor acusatoria y desde entonces fue la propia Audiencia la que, a través del oidor Luis José Merlo de la Fuente, continuó con el argumento en contra del acusado. Ya para agosto consta que la Real Audiencia de Quito enviaba a don Alonso a Lima, arrestado por haber utilizado las demostraciones para conseguir prerrogativas que no le correspondían, por haber promovido actos idolátricos e incluso por haber intentado una sublevación de los indios del corregimiento a su cargo. Desde ahí —sin que importe mayormente para nuestro caso— se pierde su rastro en los documentos de la época. El breve paso de este personaje por la región de Ibarra había dejado tras de sí uno de los revuelos más significativos que quedan registrados en la provincia de ese tiempo.

Conclusiones

Los casos revisados, al dejarnos ver los peculiares métodos con que las élites indígenas buscaron negociar su posición en el interior de la jerarquía social, marcan la complejidad de las formas en que las acciones escénicas llegaron a hacer parte de la vida social en el período. El hecho de que los indígenas se hayan valido fundamentalmente de la exhibición para lograr sus cometidos —al punto de que, en el caso de Alonso Florencia, éste haya sido investigado precisamente por eso— da la pauta de la extensión cabal que en la sociedad colonial quiteña tuvo la teatralidad como paraguas de comportamiento y acción oficiales. Si bien resulta claro que la mostración hinchada, ostentosa y teatral fue uno de los componentes principales para la difusión y el afianzamiento de un discurso hegemónico por parte de la clase dominante, hechos como los descritos ponen en evidencia que este mecanismo presentó también fisuras por las cuales los estamentos subalternos pudieron hacer notar su presencia y negociar su propio posicionamiento en la esfera de la vida pública, aun cuando a menudo esa presencia y esa negociación hayan sido castigadas

desde el poder. Puede verse en esto aquello que Josefina Ludmer denominaba “treta del débil”, a la manera de una táctica que combina, desde una “posición de subordinación y marginalidad”, la “sumisión y aceptación del lugar asignado por el otro con [un cierto] antagonismo y enfrentamiento” (1985, p. 51).

Vistos en conjunto, los acontecimientos y procesos que hemos revisado en torno a las celebraciones en honor a los infantes reales de 1627 y 1631 y a la visita del corregidor de 1666-1667 nos ofrecen un interesante panorama que deja en evidencia de manera patente tanto la universalidad de la teatralidad en la vida social del siglo XVII como su dimensión propiamente simbólica y política. Los episodios revisados nos permiten entender distintas estrategias y materializaciones que los actos festivo-rituales adquirieron al interior de un esquema general de significación. Desde la búsqueda de una legitimación que las cabezas de los estamentos indígenas procuraron durante las fiestas de los infantes María Eugenia y Baltasar Carlos, hasta la compleja negociación con el gobierno colonial que emprendiera localmente Alonso Florencia Inca, estamos ante abrumadora evidencia de la importancia primordial que tuvieron los componentes escénicos para dar forma a la organización simbólica y concreta de la sociedad durante todo el período, así como las estrategias utilizadas por los estamentos indígenas para poner en práctica sus negociaciones con el poder.

Conflicto de intereses: El autor declara no tener conflictos de intereses.

© **Derechos de autor:** Andrés Landázuri, 2026.

© **Derechos de autor de la edición:** Pucara, 2026.

Notas finales

- 1 A este panorama le hemos dedicado un extenso estudio en nuestra tesis doctoral (Landázuri, 2021). Buena parte de las reflexiones de este ensayo se desprenden de ese trabajo anterior, en especial de las secciones 3.3 y 3.4 del primer capítulo.
- 2 El autor, que transcribe los dos folios del documento en las páginas 72-73, declara como fuente primaria el Archivo General de Indias, Quito, 11, R.1, N.º 14. Las citas que utilizamos a continuación de ese documento mantienen la actualización ortográfica que realizara el transcriptor.
- 3 Esta sección se basa casi por entero en los trabajos sobre el tema de Espinosa (2002 y 2015). Lo que viene a continuación es en gran medida un parafraseo y una síntesis de lo que puede verse mucho más desarrollado en esas dos fuentes. Espinosa basa su estudio en la única fuente documental existente con respecto a este caso, a la cual presenta transcrita por entero en su libro (2015, pp. 185-295) con el título de Investigaciones realizadas por orden del presidente y oidores de la Real Audiencia de Quito respecto a las actuaciones de don Alonso de Arenas y Florencia, corregidor de Ibarra, quien insinúa y acepta festejos en su honor por ser descendiente del Inca, lo que ha perturbado notablemente a los indios de Ibarra y Otavalo, quienes acuden a rendirle pleitesía (Archivo Nacional del Ecuador, Sección General, Serie Indígenas, caja 8, exp. 19, ff. 81, 25 de marzo de 1667).

Referencias

- Brisset Martín, D. E. (2001). “Fiestas hispanas de moros y cristianos. Historia y significados”. *Gazeta de Antropología*, 17, artículo 03. <http://hdl.handle.net/10481/7433>.
- Cevallos Perugachi, J. (2009). *Diego Molina. Ramillete compuesto de varias y diversas flores del discurso (1732)* [Tesis de maestría no publicada]. Consejo Superior de Investigaciones Científicas (España).
- Espinosa Fernández de Córdova, C. (2002). “El retorno del Inca: los movimientos neoincas en el contexto de la intercultura barroca”. *Procesos. Revista Ecuatoriana de Historia*, 18, 3-29. <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/1588/1/RP-18-ES-Espinosa.pdf>.
- _____. (2015). *El Inca barroco. Política y estética en la Real Audiencia de Quito, 1630-1680*. FLACSO Ecuador.
- Landázuri, Andrés. (2021). *Las representaciones dramáticas en al Real Audiencia de Quito, siglos XVII y XVIII*. [Tesis doctoral no publicada]. Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador.
- Ludmer, Josefina. (1985). “Tretas del débil”. En *La sartén por el mango: encuentro de escritoras latinoamericanas*. Edición de Patricia Elena González y Eliana Ortega. Río Piedras: Huracán, 47-54.
- Morenés y Mariátegui, Carlos. (2000). “La orden de Malta entre el Gran Sitio y Lepanto”. En *La orden de Malta, la mar y la Armada. XXI Jornadas de Historia Marítima*. Instituto de Historia y Cultura Naval (España). <https://armada.defensa.gob.es/archivo/mardigitalrevistas/cuadernosihcn/37c-uaderno/CM37.pdf>.
- Rodríguez Urbán de la Vega, Diego. (1941). “Relación de las célebres y famosas fiestas, alegrías y demostraciones que hizo la muy noble y muy leal ciudad de San Francisco del Quito, al dichoso y feliz nacimiento del príncipe de España don Baltasar Carlos Domingo, nuestro señor, y al aniversario de la fundación de esta noble ciudad, por principio del año de 1631”. Versión de Jorge A. Garcés. *Gaceta Municipal de Quito*, XXVI(99), 164-170.



María de Francia, sus *lais* y el amor cortés

Marie de France, her lays, and courtly love

 **Julio Díaz López**
Universidad Anáhuac Querétaro, México
julio.diazlopez@anahuac.mx

Cómo citar:
Díaz López, J. (2026).
María de Francia, sus
lais y el amor cortés.
Pucara, 1(37), 41-50.
<https://doi.org/10.18537/puc.37.01.04>

Resumen

Este trabajo aborda el papel del amor cortés en los *Lais* de María de Francia concebidos como un vehículo de crítica social, reivindicación femenina y resistencia estética en la Alta Edad Media todo esto con el objetivo central de determinar la importancia que tuvo para la época el amor cortés y las implicaciones que la crítica literaria enfrenta al determinar la posición de la autora, dentro de su clase social, así como sus textos, venidos originalmente de la tradición oral en bretón. Estos son una manera muy particular de enfrentarse a algunos males sociales de su momento. Pues en ese momento la mujer estaba relegada a papeles secundarios o encerrada en matrimonios impuestos; de ahí viene la figura de la “fémima incluida” que es desafiada a través de personajes femeninos activos, muchas veces representados por hadas, que traspasan las jerarquías sociales por medio del amor elegido libremente. El presente análisis se centra en tres de los doce *lais*: *Equitan*, *Chevrefoil* (Madreselva) y *Lanval*, poniendo en evidencia cómo María altera los valores feudales del momento al mostrar el castigo a la autoridad corrupta, la exaltación del amor libre y la reivindicación de la mujer como sujeto que desea o es deseada.

Abstract

This work addresses the role of courtly love in the *Lais* of Marie de France, conceived as a vehicle for social criticism, female empowerment, and aesthetic resistance in the High Middle Ages, with the central objective of determining the importance of courtly love at the time and the implications that literary criticism faces in determining the author's position within her social class, as well as her texts, which originally came from the oral tradition in Breton. These are very particular ways of confronting some of the social ills of her time. At that time, women were relegated to secondary roles or confined to imposed marriages; hence the figure of the “included woman” is challenged through active female characters, often represented by fairies, who transcend social hierarchies through freely chosen love. This analysis focuses on three of the twelve *lais*: *Equitan*, *Chevrefoil* (Honeysuckle), and *Lanval*, highlighting how Mary alters the feudal values of the time by showing the punishment of corrupt authority, the exaltation of free love, and the vindication of women as subjects who desire or are desired.

Recibido: 04/03/2026
Aprobado: 30/05/2026
Publicado: 15/06/2026

Palabras clave: Amor cortés, independencia, *lais*, crítica social, fémima incluida

Keywords: Courtly love, independence, *lais*, social critique, femina inclusa

Introducción

Los *Lais* de María de Francia se erigen no solo como una joya de la literatura anglonormanda, sino como un proyecto literario consciente que utiliza el amor cortés para articular una sutil pero penetrante crítica social. Desde las primeras líneas de su prólogo, la autora fundamenta su voz en un mandato ético: la obligación de quien ha recibido el don de la sabiduría de compartirlo (María, 2004, p. 27), un principio que extrae de parábolas neotestamentarias como la de los talentos (Mt 25, 14) y la lámpara (Lc 8,16). Este ensayo argumentará que este imperativo moral es el cimiento desde el cual María construye su particular visión del amor cortés, transformándolo de un mero código de conducta en un instrumento de reivindicación femenina y cuestionamiento del orden feudal.

El estudio de los *Lais* de María de Francia ha evolucionado desde una lectura puramente cortés, representada por la crítica tradicional, hacia un reconocimiento de su complejidad social impulsado por la crítica feminista y socio-histórica de autores como R. Howard Bloch y E. Jane Burns. Mientras contribuciones recientes, como los análisis de Carlos Alvar sobre el contexto literario y los de Ana María Corral-Díaz sobre la *fémmina inclusa*, han iluminado dimensiones clave de la obra, este ensayo propone un nicho de trabajo específico: argumentar que el amor cortés constituye el núcleo de un proyecto ético-literario consciente, cuyo mandato fundacional se declara en el prólogo y se ejecuta mediante una tríada de estrategias narrativas complementarias como la politización de lo maravilloso en *Lanval*, la resistencia a través del símbolo poético en *Chevrefoil* y la alegoría moral como crítica al poder en *Equitan* para articular no solo una reivindicación femenina, sino una crítica integral al orden feudal.

A través de un análisis centrado en tres de sus *lais* más emblemáticos —*Equitan*, *Chevrefoil* (*Madreselva*) y *Lanval*—, se demostrará cómo la autora desafía el estatus de la mujer como *fémmina inclusa*, confinada a matrimonios políticos y roles secundarios. En *Lanval*, lo maravilloso se politiza a través de un hada que invierte los roles de poder y salva al héroe de la injusticia de la corte artúrica. En *Madreselva*, la inteligencia y el símbolo poético se erigen como armas de una resistencia íntima. Finalmente, en *Equitan*, la tragedia actúa como una alegoría moral que condena el abuso de autoridad. Al examinar estos mecanismos, este trabajo busca iluminar la figura de María de Francia como una

voz pionera que, al afirmar su nombre y guiar la interpretación de su audiencia, se erige en un temprano ejemplo de resistencia ética y estética.

Para sustentar esta lectura, el análisis se articulará mediante un aparataje teórico interdisciplinar que conjuga la crítica feminista que servirá para examinar la subversión de los roles de género y la capacidad de actuar libremente frente al modelo de la *fémmina inclusa*, la sociocrítica la cual permite leer las relaciones de poder y la censura al orden feudal y la corrupción real, y una hermenéutica de lo simbólico que descifra el valor conceptual de lo maravilloso y los símbolos poéticos, no como ornamentos, sino como vehículos de una profunda reflexión ética y política. La convergencia de estos enfoques permite demostrar que el amor cortés en María de Francia es el sustrato de un proyecto literario conscientemente articulado.

La metodología de este ensayo se sustenta en un análisis textual crítico de naturaleza cualitativa e interpretativa. Este se articula en tres movimientos analíticos principales: primero, un análisis temático que identifica y compara las variantes del amor cortés y su función social en los tres *lais* seleccionados, sirviéndose de estos como una muestra representativa de las estrategias narrativas de María de Francia; segundo, un análisis de personajes que examina la capacidad femenina de actuar por cuenta propia y la subversión de los roles de género, con especial atención a la figura de la *fémmina inclusa* y su contraparte feérica; y tercero, un análisis narratológico que considera la voz de la autora-narradora, la estructura y los recursos simbólicos como vehículos de la crítica ética. Esta triangulación metodológica permite demostrar de manera integral cómo el amor cortés se convierte, en la obra de María, en el sustrato de un coherente proyecto de crítica literaria y social.

Comenzando el tema en cuestión se debe ver que el amor cortesano o Amour Courtois es un concepto muy innovador surgido en la Alta Edad Media, es decir, entre 1000 y 1300 d.C. de lo que se desprende que el texto que se va a analizar pertenece a este período en el cual se elevó a la mujer desde el punto de vista social y dio lugar, más tarde, al Romanticismo del siglo XIX.

En estos *Lais*, donde se puede apreciar el amor cortés, se presenta a esta mujer noble, joven, casada, inaccesible a un personaje masculino de rango inferior, por lo que literalmente, a este último le sería imposible acceder a su amor. Por las dos razones antes mencionadas, ella, que es cortesana y casada tiene una clase social superior a la de él.

Por tanto, la figura femenina de la época estaba claramente destinada a constituir personajes secundarios en la literatura y en la vida real; siendo esposas o mujeres que se ocupaban de la casa y la familia.

Sin embargo, hubo autores como Chrétien de Troyes o Dante Alighieri que las hicieron ocupar lugares mucho más dignos en sus obras.

El caso de la autora sobre la que va a versar este ensayo es María de Francia, nacida en el siglo XII, en Bretaña, Francia, (según lo que se conoce por lo dicho por ella misma en una de sus obras: “Marie ai nun, si sui de France” (Mi nombre es María y soy de Francia). Vivió en Inglaterra a finales de este siglo XII. (Authement, s.f.)

La principal certeza con respecto a María es justamente su nombre (...) lo deja explícito en todas las obras que de ella se conocen: en los primeros versos del Lai de Guigemar. En el Espurgatoire Saint Patrice y en el Epílogo de Les Fables, (...). Dato que señala Holzbacher, genera dos indicios: primero, su procedencia: Francia. Y segundo, su morada fuera de lugar, puesto que de no ser así, no tendría sentido su aclaración. (Díaz Pinto, C. A. 2008, p. 2)

Algunos autores, como Lucía (1999), observan que el nombre de María de Francia sugiere la posibilidad de ser una autora implícita, pues en realidad las posibles autoras reales pueden ser Marie de Champagne o Marie de Compiègne según la historiografía de la época.

Por tanto, el objetivo del presente trabajo es responder a la siguiente pregunta: ¿cómo se aprecia el amor cortés en algunos lais y qué importancia tuvo para representar a la mujer noble y cortesana en sus aspiraciones y necesidad personales frente a su posición social de la época?

1. María, definición e importancia del amor cortés

De su vida personal se conoce muy poco pues no hay elementos concretos que permitan identificarla. Se supone, por los datos que ella da en sus escritos que podría ser la persona más aceptada por la crítica, es decir, Leonor de Aquitania (1122-1204) y, por tanto, esposa de Enrique II Plantagenet.

Sí queda claro por los estudios que se han realizados al respecto y que comenta Alvar en el introducción de los *Lais* en su versión narrada en español, que la autora, sin importar el verdadero nombre, dominaba tres idiomas: bretón, latín, e inglés, además de haber redactado su obra hacia 1160-1190 en un francés continental con rasgos anglonormandos. (2004)

Existe un fragmento de un poeta anglosajón contemporáneo con María, llamado Denis Piramus, que escribió una biografía titulada *Vida de San Edmundo rey* (1190 – 1200) donde expresa

Y lo mismo mi señora María, que hizo y construyó en rima y acompasó los versos de los lais, que en modo alguno son verdad; es muy alabada por ello y su obra es muy querida por todos, pues la estiman y la aprecian mucho condes, nobles y caballeros; les gusta mucho lo que escribió y hacen que se lo lean, y se deleitan y hacen que se los cuenten a menudo. Los lais suelen agradar a las damas, que los oyen con alegría y gustosas, pues son según su voluntad. (Alvar, 2004, pp. 19-20)

El texto anterior permite hacer varias aseveraciones: la primera es que María vivió en la época señalada por lo que su existencia es real, segundo, que su obra cobra fama entre la nobleza y los cortesanos, es decir, cobra importancia dentro de un público sofisticado y tercero, que el texto daba voz a algunas mujeres de su época en relación con sus limitaciones y deseos.

Esto deja una marca necesaria en la literatura que permite demostrar lo que aquí se trata de exponer: que su obra representaba una revalorización innovadora de la figura femenina a través del amor cortés.

Sus obras las dirige a un público cortesano al que conoce muy bien; principalmente a un rey, que seguramente es Enrique II, de Inglaterra (1133-1189) (Mark, 2019). Era mujer de sólida formación latina, atestiguada por la traducción del relato maravilloso y legendario del Purgatorio de San Patricio, escrito en latín por Enrique de Saltrey y por la versión que hizo de una de las derivaciones del fabulario, a la que denominó *Ysopet* (Esopo), en la que cada fábula va seguida de reflexiones morales. (Alvar, 2004)

Su poesía, sensual, de alabanza a la mujer y con carácter romántico, es única y especial pues en la época en que los *Lais* fueron escritos, la mujer estaba constreñida en el matrimonio; y mientras, el amor cortés la hacía libre, a pesar de la época en que fueron compuestos (siglo XII) a pesar de que en la realidad, el marido celoso siempre mantenía a su esposa encerrada y casi siempre sin contacto con la vida exterior.

Para aclarar más el término que se está usando, se podría comentar al respecto diciendo que es importante destacar que este amor cortés, cantado por trovadores no era el reconocido por la Iglesia, sino que era considerado extramatrimonial o prematrimonial, pues era elegido de forma libre. Por tanto, las mujeres

de la época no eran más que moneda de cambio en las transacciones financieras y políticas. De ahí que estar dentro de este concepto, era tener amor y libertad.

Por lo anterior, la literatura cortesana funcionó no solo como un estilo nuevo y llamativo donde se sustituye la lengua oral por la escrita sino que, para la época, lo hizo como una forma de hacer evidente la situación de la mujer que, en contra de su voluntad, se encontraba recluida en un castillo, palacio o casa sin poder hacer algo para ganar su libertad. Esto es de las cosas que María critica en algunos de sus *Lais*, pues le da la oportunidad a sus hadas de tomar la iniciativa en la relación amorosa en contra de la realidad.

En el artículo escrito por Corral-Díaz, titulado *El espacio y la fémina incluida en los lais de María de Francias*, donde se trata acerca del amor cortés, se puede apreciar de forma manifiesta la aplicación de la frase fémina incluida, es decir, mujer prisionera.

En Laüstic los protagonistas viven en dos casas fortificadas muy próximas entre sí, otra de las formas habituales de residencia de la nobleza en la ciudad. Ahora bien, sea chastel o fort maison, la impresión global del espacio que se extrae es la de estructura maciza, impenetrable incluso para la mirada; un lugar de clausura y de terror, pero también de encuentro de los enamorados que logran franquear los obstáculos, cuando proceden o se relacionan con el más allá, como veremos más tarde. (2005)

2. Análisis de los Lais

Entrando en el análisis del texto titulado *Lais*, se puede apreciar que son canciones antiguas que fueron acompañadas y cantadas musicalmente en su momento. Eran de origen céltico, pero continuaron existiendo el imaginario medieval. Por tanto, para esta autora son una serie de textos narrativos cortos que ella convierte en poesía, centrados en glorificar el amor cortesano al describir las aventuras de un héroe determinado, ya sea a través de elementos de ficción o historias de tipo más realistas y románticas. En la lengua original están escritos en versos octosílabos pareados, no así en el libro consultado por el autor del presente trabajo, que están narrados en prosa.

Se conservan cinco manuscritos de la obra original, aunque solo el llamado Harley, de 978 y conservado en la British Library, cuenta con los doce textos. (Mark, 2019) En este manuscrito, los lais impares alaban a los personajes que demuestran su amor por otros, mientras que los pares presentan el amor relacionado con uno mismo lo que puede llevar a la desgracia. Sin embargo, no existe una razón lógica conocida para esta distribución.

Dejando de lado la parte de la versificación, que no se va a poder valorar debido a que se trabajará con una traducción narrativa, se pasará a ver, desde el punto de vista narratológico e interpretativo, los diferentes lais. Sin embargo, sí se puede afirmar en que en el texto original cada lais tiene entre cien y mil versos octosílabos pareados, como se dijo anteriormente. Sin embargo, para que quede un ejemplo de los versos octosílabos pareados y su rima, podrá verse la siguiente estrofa del poema *Equitan*

Mut unt esté noble barun
Cil de bretaine, li bretun.
Jadis suleient par prüesce,
Par curteisie e par noblesce
Des aventures que oiëent,
Ki a plusur gent aveneient,
Fere les lais pur remembrance,
Que [hum] new meist en ubliance.¹
(de France, 1847, p. 29)

Nobles varones hubo ayer.
bretones fieles al deber.
Con valentía y cortesía,
honraban arte y poesía.
de hechos que oían relatar,
que a muchos solían pasar,
Componer los lais para la memoria,
Para que nadie los eche en el olvido.

Los¹ doce lais que componen el libro escrito por esta autora llevan por título: *Guigemar*, *Equitán*, *Fresno*, *Bisclavret*, *Lanval*, *Los dos enamorados*, *Yonec*, *El ruiñeñor*, *Milón*, *El pobrecillo*, *La madre selva* y *Eliduc*.

Como podrá verse, algunos de los títulos se corresponden con nombres propios mientras que hay cuatro, que son nombrados por títulos más elaborados que tienen que ver más con la diégesis de cada uno.

Según la introducción del libro *Lais*, cuya traducción al español estuvo a cargo de Carlos Alvar, profesor de la Universidad de Alcalá, dice

La literatura románica, en lengua vulgar, había empezado a grandes rasgos a principios del siglo XII, con la *Chanson de Roland* en el norte de Francia (escrita también en anglonormando, como la obra de María) y con los trovadores provenzales. (de France, 2004, pp. 10-11)

Se puede afirmar que, en la primera mitad de este siglo, se desarrolla la poseía cortés y los cantares de gesta, mientras que, en segunda, aparece lo que podría considerarse como el inicio de la novela. Por eso, vuelve Alvar a decir que

Nada de extraño tendrá que la obra de María revele el influjo de algunos sentimientos, en la forma de plantear determinadas situaciones, amorosas o bélicas, y en las descripciones de personajes y objetos lujosos. Chretien de Troyes es contemporáneo de María, pero cultiva un género distinto, pues sus novelas son narraciones extensas. (de France, 2004 p. 11)

“El tema central de obra la obra es el amor, amor que será secreto e imposible, con inmensas dificultades y obstáculos y cuyo final es frecuentemente trágico.” (Alvar, 2004, p. 15) ambientado en Gran Bretaña, siendo como autora, una gran impulsora del género narrativo dentro de su poesía.

Resulta interesante destacar que María llama a sus composiciones escritas en bretón lai. Esta designación, que venía de las composiciones anteriores que eran cantadas y generalmente acompañadas por arpa, acabó por extenderse más tarde a las narraciones breves de tema bretón en las que lo maravilloso, unido a los rasgos cortesés, eran los elementos destacados; esto tiene como base una inspiración llegada de los juglares bretones, según afirma la propia autora pero el resultado fue una poesía elaborada artísticamente con una fina sensibilidad que influye poderosamente en los matices psicológicos.

En los poemas, y en los relatos que se van a presentar, la acción es muy simple y lineal, sin complicaciones narrativas, a pesar de que puede haber saltos temporales para abreviar la historia ya sean prolepticos o analépticos en relación con los acontecimientos.

Los diálogos son efímeros estando presente siempre la sombra de la narradora en ellos, lo cual no permite que ellos estén independizados, es decir, sin ninguna relación con la autora.

Por increíble que parezca, María trata de que el lector pueda reconocer en la lectura una localización casi exacta del lugar donde se están produciendo los hechos. Esto lo logra utilizando principalmente la topografía, además de reiterar en más de una ocasión que lo que ella cuenta es verás. Con esto logra no ser confundida con un juglar. El siguiente fragmento es una muestras de lo dicho anteriormente

En *Equitan*, la autora trata al personaje central como rey de los enanos, sin embargo, al pie de página el traductor comenta lo siguiente: “No está claro que Eaquitán fuera rey de los enanos, y las propuestas para identificar el topónimo original Nans han sido varias (...) (de France, 2004, p. 55)

Se comenzará ahora el análisis del poema *La madrefselva* (Chievrefueil) donde se puede apreciar que se habla del personaje Tristán, el que según el traductor, era muy popular por existir no solo una amplia difusión oral sino también versiones escritas que tratan acercade él.

Los *Lais* siempre presentan descripciones muy breves y escasas digresiones, lo que da la idea de que la brevedad del relato era de suma importancia para María ya que esto garantiza el que sea leído en un momento donde los textos clásico eran extremadamente largos y por tanto, cansados. De ahí que lo que busca es comunicar, desde el punto de vista lingüístico, agilidad y velocidad a su narración.

La introducción de Carlos Alvar es de suma importancia en este ensayo por el hecho de que forma parte del contexto histórico-literario en el cual se está basando este artículo, junto a otros autores que permiten valorar la condición de la mujer de la época, como Corral-Díaz y su fémica inclusa o Classen en su *A Medieval Woman Dares to Stand Up: Marie de France's Criticism of the King and the Court* que permite valorar la verdadera posición de una mujer como María que se atreve a enfrentar las ataduras que, como mujer, tenía en su época.

Es importante señalar que la autora quiere dar a conocer un suceso para que no sea olvidado (habla de los bretones) pues en su época los *Lais* compuestos por María solo se conocían por tradición oral. De esta manera, al ser escritos, permanecerían en la memoria de los lectores. De ahí que dijera

Antaño, por su valor, por cortesía y por nobleza, solían hacer lais como recuerdo, para que nadie dejara caer en el olvido las aventuras que oían, que a muchas gentes les ocurrían. Hicieron uno, que oí contar, que no se debe olvidar. (de France, 2004, p. 55)

lo cual significa que la producción de estos lais estaban en función de mantener la memoria viva de estos sucesos a través de la oralidad originalmente. Esto, en la versión francesa original aparece en los versos 307 a 310.

Es de gran interés presentar un pequeño fragmento del texto en inglés de Claseen publicado en *Rupkatha Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities*, donde se afirma que

Marie de France, however, was basically the first medieval woman writing primarily secular texts, destined for the court. She was later followed, in a sense, by the famous French poet and author, Christine de Pizan (1364–ca. 1430) (...) (2020).

En el fragmento anterior se enfatiza que la autora no se dedicó, como otras mujeres de su tiempo, a escribir sobre temas de carácter religioso, sino que, por el contrario, produjo textos seculares destinados a la corte.

Haciendo una rápida exposición de la diégesis de este lai, junto a algunos elementos de análisis, se puede afirmar que este se basa en la historia del siglo XII donde se ve que Equitan, “(...) fue muy cortés, señor, juez y rey de los enanos” (de France, 2004, p. 55): dicho personaje tenía un senescal que estaba casado con una mujer muy hermosa. El rey salió a distraerse en el castillo del senescal y allí habló con ella y “(...) le abrió su corazón y le mostró sus sentimientos y deseos.” (de France, 2004 p. 57)

A continuación, se puede apreciar una alusión a Cupido, personaje de la mitología griega, en el relato donde se dice que “Amor lo ha alistado en su mesnada: ha disparado hacia él una saeta que le ha causado una gran herida;” (...) (de France, 2004 p. 58)

Por otra parte y dentro de la historia, el rey se siente prisionero de su deseo a pesar de que reconoce la imposibilidad aparente del mismo, al extremo de confesarse que, aunque está mal, “(...) será mucho peor que por ella yo enloquezca” (de France, 2004 p 58)

La historia continua de la siguiente forma: Así estuvo toda la noche hasta que se levantó y fue a cazar, pero luego se excusa por tener temblores que no eran otra cosa que su amor por la mujer del senescal. Más tarde le descubre sus sentimientos a los que ella accede a

pesar de que comienza a presentarle dificultades por una supuesta falta de igualdad en lo social.

El rey responde con vehemencia, “Os juro y digo con toda firmeza que haré vuestros deseos. No me dejéis morir vos seréis la señora y yo el servidor, vos orgullosa y yo suplicante” (de France, 2004 p. 60)

Ambos traman la forma de deshacerse del senescal. El rey salió de caza y se quiso bañar. La dama preparó dos baños, especialmente uno con agua hirviendo para meter en el a su esposo. Este último regresó temprano y sorprendió al rey, desnudo y desvestido, abrazando a su esposa. Equitan, tratando de acabar con el senescal brincó, pero cayó dentro de la bañera con agua hirviendo, y muere escaldado.

El senescal al ver lo ocurrido con el rey, toma a su mujer y la mete en el baño con la cabeza por delante. Así murieron ambos.

Luego viene la moraleja que dice: “uno busca el mal de otro y todo el mal se le vuelve a él. Así ocurrió como os he dicho”. (de France, 2004, p. 63)

Se ha podido ver que este lai tiene una función de crítica a una situación social, la cual, aunque comienza como si fuera a tener el final feliz, termina en sentido opuesto por no respetar los ideales del amor cortés ya que ella, de linaje inferior al rey, no podía haber aspirado a ocupar ese lugar; además, de estar casada. Otra de las consecuencias que María trata de subrayar es que el rey deja el reino sin heredero, además de haber abusado de la confianza de su fiel senescal.

Es perfectamente visible que tiene una finalidad didáctica viéndose también como la mujer se encuentra en una situación social muy por debajo a la de los hombres.

Continuando con el lai titulado *La Madreselva* —*Chevrefoil* en el original— se puede afirmar que es el más corto, y, además, donde puede apreciarse la anécdota de los amores entre Tristán e Isolda explicando en él, con precisión casi quirúrgica y con claridad, cómo surgió y por qué. Además se considera este lai es, de hecho, uno de los ejemplos más puros y concisos de la ideología del amor cortés.

El original consta de 118 versos octosílabos pareados. Se recuerda que la versión que se utiliza en el presente ensayo es en prosa. El tema de este lai es el llamado tristaniano y comienza in medias res. La versión de esta autora se hace a partir del amor cortés; es decir, con la sublimación del amor, con adulterio, y marido celoso que busca la pérdida de los amantes, entre otros elementos.

La diegesis del lai puede resumirse de la siguiente forma: La anécdota es simple: Tristán, desterrado de la corte del rey Marcos, se esconde en el bosque. Al saber que la reina Iseo, su amada, pasará por allí, talla su nombre en una vara de avellano. Luego, une una rama de madreseña al avellano, creando una metáfora viviente del amor oculto.

Lo esencial es el regreso de Tristán a Cornualles. La técnica utilizada por la autora es con base en la analepsis y la prolepsis, como ya se había mencionado de forma general. Se puede afirmar que la leyenda tristaniana es un tanto subversiva por el hecho de que va en contra de los valores feudales y caballerescos. A pesar de que la relación se produce producto de un brebaje, Tristán llega a afirmar: “Bella amiga, así nos ocurre: ni vos sin mí, ni yo sin vos” (“Ne vus sans moi, ne moi sans vus!”). (de France, 2004, p. 152) cosa que enfatiza María para reafirmar la pureza de este amor, a la vez que enfatiza en que su amor no es un capricho, sino una necesidad vital, que justifica moralmente su relación adúltera ante los cánones del amor cortés: es un destino, no una elección.

Por otra parte, a diferencia de otras versiones del tema, esta no termina con la muerte de los amantes, sino con la esperanza de un reencuentro futuro. Tristán triunfa no por la fuerza, sino por su inteligencia y sensibilidad poética. En este lai el amor triunfa en la clandestinidad, no en la reconciliación pública. De aquí que la versión de María es de contenido “feminista”, si se puede decir, teniendo en cuenta que las restantes terminan de forma pesimista, como son los casos de la de Gottfried von Strassburg y la de Thomas de Inglaterra.

Debe enfatizarse que la importancia de este lai reside en su brevedad, es decir, cómo la autora logra exponer los hechos en apenas 118 versos contra lo que a otros les llevó toda una novela. (Tristan en prosa del siglo XIII).

El hecho de lo efímero de este poema narrativo fue una de las causas de que la leyenda quedara en el olvido desde el siglo XVI hasta el XIX, momento en el que renacen los amantes de Cornualles con la ópera de Richard Wagner *Tristan und Isolde* en 1865.

En ella Isolda no es solo un objeto de deseo, es la metáfora que la coloca en un plano de igualdad vital con Tristán. Ella es la “madreseña” sin la cual el “avellano” —Tristán— muere. Es su fuente de vida, lo que la eleva a un estatus casi divino lo cual hace de este poema un ejemplo característico del amor cortés y del triunfo de la mujer por sobre las condiciones de la época.

El otro texto que se presentará en el siguiente ensayo es el de *Lanval* el cual también está narrado en lengua anglonormanda, traducido por la autora del bretón. En el original, está escrito en coplas de ocho sílabas que es la clásica forma del verso narrativo francés sin dejar de ser pareados. Ejemplo de lo anterior es:

l'aventure d'un autre lai,
cum ele avient, vus cunterai:
fait fu d'un mut gentil vassal;
en bretans l'apelent Lanval
(de France, 1847, p. 59)

la aventura de un otro lai,
cómo le sucede, os contaré:
era un más que gentil vasallo;
en Bretaña le llaman Lanval.

Está ambientado dentro de la tradición artúrica y en la isla de Avalón, al igual que *Chevrefoil*. A diferencia de los demás lais de este libro, tiene una atmósfera especial de cuento de hadas por la presencia del hada amante de Lanval que, evidentemente, no es humana.

Lanval es un raro ejemplo de subversión del tema del amor cortés debido a que aquí es una dama feérica de alto rango la que busca el amor del caballero y no a la inversa como era la costumbre. Se invierte el rol activo-pasivo típico de los demás. Pero debe notarse que aquí la dama no es solo una noble más sino un ser sobrenatural de belleza y riqueza infinitas, superior a cualquier rey o reina terrenal.

Algunos estudiosos dicen que este lai fue compuesto por María alrededor del año 1170. Sin embargo, en el 1123 se realiza el Concilio de Letrán el cual es el que presentó por primera vez el castigo de excomunión a aquellos acusados y culpables de sodomía, lo cual es el centro de la historia de este lai como se verá a continuación.

Lanval estaba recostado en el prado cercano al río, rumiando su desconsuelo por no ser considerado por Arturo a pesar de su rango.

Dentro de la diégesis, Lanval, es cortejado inesperadamente por un hada la cual le concede todo tipo de deseos con la promesa de que nunca descubrirá la procedencia de estos, ni de su amor.

El texto que aparece a continuación es uno de los pocos ejemplos de diálogo que se puede apreciar en estos lais y sirve para constatar el encuentro del personaje protagonista con la que será su amante (el hada): “Señor Lanval, mi doncella, que es tan discreta, hermosa y noble, nos envía a buscaros; ¡venid con nosotras! Os llevaremos a salvo, mirad, está cerca el pabellón!” (de France, 2004, p. 89)

Guinevere, la reina, no cesa en buscar ocasión para insinuársele a Lanval pues quiere tener una relación con este acaballero por lo que él se ve obligado a decirle: “- Señora —le responde-, ¡dejadme estar! No tengo intención de amaros. Mucho tiempo he servido al rey; no quiero serle desleal. Ni por vos, ni por vuestro amor faltaré a mi señor”. (de France, 2004, pp. 93-94)

Al verse rechazada por el protagonista, la trama se complica porque este no puede revelar de la identidad de su amante: Por esto, la reina despechada, le responde con una acusación que llevará ante el rey Arturo:

Lanval-dijo, así lo pienso, no os gusta ese delito. Me han dicho bastante a menudo que no os gustan las mujeres. Tenéis criados bien instruidos, os deleitáis con ellos. Vil cobarde, malvado infame, mal servido está mi señor al haberos soportado cerca de él; ¡tal es mi pensamiento, que Dios os confunda!” (de France, 2004, p. 94)

Esta es la razón por la que estudiosos piensan que este lai ha sido escrito muy cerca del Concilio de Letrán, pues pone un énfasis especial en la acusación de sodomía que este concilio va a condenar particularmente. Dicho pecado fue castigado en la Francia de aquella época con la horca, por lo que la única forma de demostrar una adecuada sexualidad era teniendo una amante reconocida.

Sin embargo, el final feliz de la historia es cuando a Lanval no le queda más remedio que confesar la verdad delante de Arturo. El hada, viendo en el estado en que iba a quedar su amante, lo perdona: “Cuando iban a tomar la decisión, vieron llegar a dos doncellas montadas en sendos palafrenes de buen paso: eran muy hermosas; iban vestidas con un cendal púrpura ceñido a sus carnes desnudas. Las contemplaban gustosos.” (de France, 2004, p. 98)

El hada se presenta ante Arturo y le dice

Rey, he amado a un vasallo tuyo; ahí está, es Lanval. Ha sido acusado en tu corte. No quiero que se le cambie en daño lo que dije; bien sabes que la reina no tenía razón: nunca la requirió. Y en cuanto al motivo de su jactancia, si puede quedar quito por mí, que lo liberen vuestros nobles. (de France, 2004, p. 102)

Con esto Lanval es puesto en libertad y se fue con el hada a Avalón para ser muy felices. En este lai, el amor del hada salva al caballero de la injusticia del rey, pero también lo obliga a abandonar el mundo humano.

Lanval pues presenta una versión hiperbólica e idealizada del poder de la dama, liberándola de las constricciones sociales reales, como el matrimonio, y haciéndola verdaderamente soberana.

3. Héroes y hadas

En este trabajo, es importante destacar el papel del hada en los lai ya que es un personaje bastante común dentro de la literatura de la Edad Media, el cual, además es recurrente en la literatura de la época debido a que viene asociada a las aguas, los árboles y las piedras y que están dotadas de facultades extraordinarias. El texto de García subraya que “(...) las hadas son seres que hacen gala de un poder supranatural destinado normalmente a beneficiar al hombre del que se han enamorado o al que, al menos, tienen algo que agradecer”. (García, 2004, p. 157)

En este caso, el hada es el medio por el cual el héroe del poema viene a ser premiado con su amor y los dones que este trae.

A pesar de que el héroe Lanval traiciona la promesa que le hizo, ella lo perdona y regresa para llevarlo a un mundo más allá del terrenal donde se espera que hayan sido felices.

Cómo se ha podido apreciar, los *Lais* de María de Francia pueden ser clasificados en las versiones actuales como prosa poética donde se mezcla el amor cortesano con personajes reales o imaginarios sin que esto importe al hecho de la narración ni a su contenido poético.

Construidos originalmente como relatos con un origen céltico, para ser cantados y acompañados con arpa, exponen la belleza de las ideas con que fueron concebidos en la misma medida en que permiten conocer, aunque sea un poco, acerca de la identidad de su autora, así como el papel de la mujer en su época (s.XII) y cómo este amor cortés, que parece

algo inadecuado por lo que representa en cuanto a valores actuales, hizo de la mujer cortesana fuese un ser más libre y por tanto, más feliz dentro de la historia, pudiendo parecer esto algo imposible para la época.

Es importante destacar en las conclusiones que, en casi todos los casos de estos textos, las introducciones están concebidas por un narrador homodiegético que se identifica con la autora de los *Lais*. El lenguaje, aunque en ocasiones no lo parezca a nuestra forma de ver, es sencillo para el tiempo en que fueron escritos y para los destinatarios.

A diferencia de otros autores medievales, María de Francia no se limita a narrar en poesía, sino que interactúa con el lector, guiando la interpretación y reforzando la veracidad de lo contado logrando una armonía entre oralidad precedente y escritura que ella lleva a cabo, integrando su voz en la tradición bretona mientras innova en la narrativa cortesana.

Conclusiones

El análisis de los *Lais* de María de Francia confirma que el amor cortés trasciende su función de código estilizado para erigirse en el núcleo de un proyecto ético-literario consciente y subversivo. A través de *Equitan*, *Chevrefoil* y *Lanval*, la autora articula una crítica multifacética que cuestiona simultáneamente la opresión femenina y la corrupción del poder feudal. Lejos de ser una mera transcriptor, María se apropia de su voz para cumplir el mandato de su prólogo: iluminar con sabiduría las sombras de su tiempo.

La originalidad de su propuesta reside en cómo conjuga ética y estética. En *Lanval*, lo maravilloso se politiza a través de un hada que encarna una justicia alternativa, revelando las fallas del sistema judicial feudal. En *Chevrefoil*, la madreselva trasciende lo romántico para convertirse en metáfora de una epistemología femenina donde el conocimiento se comparte mediante códigos secretos, fuera de los canales oficiales del poder. Y en *Equitan*, María demuestra perspicacia política al mostrar cómo la inmoralidad en el ámbito privado es decir, el adulterio entre el rey y la esposa de su vasallo, corroe las bases del contrato social, haciendo imposible la buena gobernanza.

Este compromiso con la verdad narrativa trasciende lo artístico y se arraiga en una profunda conciencia ética. La declaración “Marie ai nun, si sui de France” constituye un acto de soberanía intelectual en un campo dominado por el anonimato masculino. Al nombrarse, María no solo reclama autoría, sino que asume la responsabilidad social de su voz,

transformando la creación literaria en un acto de preservación cultural y desafío político donde la sabiduría se erige como antídoto contra la opresión.

La vigencia de María de Francia se afirma, así, no solo en la perspicacia de su crítica social, sino en la fundación de un linaje literario de resistencia. Al entrelazar de forma indeleble la denuncia ética con la belleza poética, su obra prefigura la tensión entre lo real maravilloso y la crítica política que siglos después exploraría Alejo Carpentier. Los *Lais* permanecen como testimonio de que la literatura puede ser, simultáneamente, un refugio de lo maravilloso y un arma cargada de futuro; un espacio donde la valentía de una voz singular siembra, para siempre, semillas de libertad.

Conflicto de intereses: El autor declara no tener conflictos de intereses.

© **Derechos de autor:** Julio Díaz López, 2026.

© **Derechos de autor de la edición:** Pucara, 2026.

Notas finales

- 1 Las negritas son énfasis propios para ejemplificar el tipo de estrofa y rima son mías.

Referencias

- Alvar, C. (2004). *Introducción a los Lais de María de Francia*. Alianza.
- Authement, W. (s.f.) Pressbooks. *Women in Rethoric*. <https://pressbooks.pub/openrhetoric/chapter/marie-de-france/>
- Botero, M. 2010. *Madreselva de María de Francia*. file:///Users/profesor/Downloads/Dialnet-LaiDe-LaMadreselva-5012625.pdf
- Castani, B. (s.f.) Reseña de Figuras III de Gerard Genette. <https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/34775/1/564817.pdf>
- Classen A. (2020). *A Medieval Woman Dares to Stand Up: Marie de France's Criticism of the King and the Court*. *Rupkatha Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities*, 12(1), 1-13. <https://dx.doi.org/10.21659/rupkatha.v12n2.01>
- Corral-Díaz, E. (2005). *El espacio y la fémina incluida en los lais de María de Francias*. En R. Alemany, J. L. Martos y J. M. Manzanaro, Actes del X congres Internacional de lássociació hispánica de Literatura medieval. (597-610). Institut Interuniversitari de Filologia Velenciana.
- de Cuenca, L.A. (2021) *Lais de María de Francia*. <https://catedralibre.com/2021/09/11/lais-de-maria-de-francia/>
- de France, M. (1820). *Poésies*. Fermin Diderot.
- de Casas, F. 1993. "El didactismo amoroso en los Lais de María de Francia", *Revista de Filología Francesa* 3.
- Carmona, F. 1998. "El lai: narración corta y narración lírica", en Juan Paredes y Paloma Gracia (eds.), *Tipología de las formas narrativas breves románicas medievales*, Universidad de Granada: 83-102.
- de France, M. (1829). *Lais Marie de France*. Editions La Bibliothèque Digital.
- Díaz Pinto, C.A. (2008). *El amor cortés en algunos Lais de María de Francia*. [Tesina para optar al Grado de Licenciado en Literatura]. Universidad Andrés Bello. Santiago-Chile.
- Foster, S. 1929. "Marie de France, Psychologist of Courtly Love", *PMLA* XLIV: 978-979. García Pradas, R. (2004). *Sobre el conflicto entre lo maravilloso y lo real en los Lais de Marie de France*. Estudios Humanísticos. Filología, (26), 85–100. <https://doi.org/10.18002/ehf.v0i26.2663>
- García Pradas, R. (2004). *De hadas ideales y de hadas desidealizadas: Sobre la imagen y el papel del hada en el lai de Lanval, el Jeu de la Feuillée y la Mélusine de Jean d' Arras* file:///Users/profesor/Library/CloudStorage/OneDrive-ReddeUniversidadesAna%CC%81huac/Maestri%CC%81a%20Humanidades/Historia%20Edad%20Media/Lais/1135-8637_16_155.pdf
- Gingras, Francis. 2002. "De la dame courtoise à la femme magique", en *Érotisme et merveilles dans le récti français des xiie et xiiie siècles*, Champion: 119-161.
- Kinoshita, S. 1994. "Cherchez la femme: feminist criticism and Marie de France's Lai de Lanval", *Romance Notes* 34, pp. 263-273.
- Löfstedt, L. (2024). *La vérité des Lais de Marie de France*. *Neuphilologische Mitteilungen*, 125(2), 253–294. <https://doi.org/10.51814/nm.145139>
- Lucía Megías. J.M. (1999). *María de Francia en los Lais: Modos y Funciones de la Presencia del autor*. <https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/4325/Mar%C3%ADa%20de%20Francia%20en%20los%20Lais.%20Modos%20y%20Funciones%20de%20la%20Presencia%20del%20Autor.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mark, J. 2019. Worldhistory. *Amor Cortés*. <https://www.worldhistory.org/trans/es/1-18065/amor-cortes/>
- Mark, J. 2019. Worldhistory. *María de Francia*. <https://www.worldhistory.org/trans/es/1-18076/maria-de-francia/>
- McCash, J.H. (1996). *Images of Women in the Lais of Marie de France*. Medieval Perspective. Humanities International Complete. file:///Users/profesor/Downloads/EBSCO-FullText-11_06_2025.pdf



Dos lenguas insumisas: la desorganización del cuerpo bello en cuentos de Lina Meruane y María José Navia

Two Insurgent Tongues: Disrupting the Idealized Body in the Short Fiction of Lina Meruane and María José Navia

 **David Loría Araujo**
Universidad Autónoma de Yucatán, México
david.loria@correo.uady.mx

Cómo citar:

Loría Araujo, D. (2026).
Dos lenguas insumisas:
la desorganización del
cuerpo bello en cuentos
de Lina Meruane y
María José Navia. *Pucara*,
1(37), 51-63. <https://doi.org/10.18537/puc.37.01.05>

Resumen

El artículo identifica características semejantes en dos cuentos de escritoras chilenas contemporáneas y las analiza a través de un encuadre teórico conformado por la crítica feminista al concepto de belleza, así como por las aportaciones de la teoría de los afectos aplicada a los estudios culturales, específicamente sobre el asco. Esta lectura permite observar que “Reptil” y “Sacar la lengua”, ficciones breves de Lina Meruane y María José Navia, respectivamente, advierten sobre la domesticación de los cuerpos femeninos e infantilizados, admitida por un tejido social dominado por la crueldad.

Abstract

This article examines two short stories by contemporary Chilean women writers, identifying shared narrative and thematic features. It approaches these texts through a theoretical framework that brings together feminist critiques of beauty and affect theory in cultural studies, with particular attention to disgust. This reading shows that “Reptil” and “Sacar la lengua,” short fictions by Lina Meruane and María José Navia, articulate a warning about the domestication of female and infantilized bodies within a social order structured by cruelty.

Recibido: 28/04/2026
Aprobado: 02/06/2026
Publicado: 15/06/2026

Palabras clave: Corporalidad, animalidad, repugnancia, cuentistas latinoamericanas

Keywords: Corporeality, animality, disgust, Latin American women short-story writers

Nunca la había visto comer así, con imperiosa voracidad. De pronto la niña levantó la vista y me vio. Me sonrió plácida, como quien se mira en un espejo y se encuentra bonita.

Bernardita Bravo Pelizzola, “Voraz”.

Introducción: cartografía porosa y expansiva de escritoras desobedientes

A principios de los años 90, Naomi Wolf —destacada representante de la tercera ola del feminismo— advirtió en su libro *El mito de la belleza* acerca de un contragolpe al que adjetivó como el “último baluarte de las viejas ideologías femeninas” (1992, p. 215). Desde su perspectiva, en los albores de la última década del siglo pasado, la encarnación de la belleza se había convertido en un imperativo demandado, exigido en los cuerpos de las mujeres (p. 217). La belleza, en su carácter de ficción social obligatoria, había suplantado a otros sistemas coercitivos disciplinantes, y para lograrlo se había hecho pasar como una liberación, como un empoderamiento que, en realidad, no era sino un grillete más. A pesar de los logros feministas, las palabras de la escritora advertían en 1990: “la ideología de la belleza [...] [s]e ha fortalecido para apoderarse de la función de sometimiento social que los mitos sobre la maternidad, la domesticidad, la castidad y la pasividad ya no pueden ejercer” (p. 215).

A más de 35 años de su publicación, en un mundo dominado por el advenimiento de las nuevas o renovadas ultraderechas, los cuatro mitos enlistados por Wolf parecen estar recuperando terreno en el ejercicio del sometimiento de las mujeres, y la belleza no es “quinto malo”: así lo demuestran, entre otras manifestaciones artísticas, diversas obras literarias. En un artículo reciente de Francisca Nogueroles Jiménez (2025), titulado “Nueva belleza: mujer, siniestro y monstruosidad”, se estudian “estrategias de resistencia enarboladas por numerosas escritoras contemporáneas [que] reivindican la asunción de una nueva belleza cercana a la idea de monstruosidad insólita” (p. 64). Algunos de los ejemplos más conocidos y comentados por la crítica se hallan en textos de la argentina Mariana Enriquez o la ecuatoriana María Fernanda Ampuero, quienes incluyen en su repertorio relatos de mujeres que se autolesionan o sumergen sus cuerpos en la inmundicia para encarnar una fealdad repulsiva, que dificulta la cooptación. Estas autoras, como nos recuerdan Marta Pascua Canelo y Andrea Carretero Sanguino, se inclinan por la exploración de la estética *gore* o grotesca, vinculada con “monstruosidades

somáticas” (2025, p. 74). No obstante, los tentáculos del patriarcado parecen atajar cualquier objeción y convertirla en un objeto de deseo, o en una nueva obligación. El problema no es si la belleza se persigue, o bien, si se impugna, sino la reiteración de cualquier norma con pretensiones homogéneas sobre las corporalidades.

Las escritoras Lina Meruane (1970) y María José Navia (1982), ambas nacidas en Santiago de Chile, conforman esta cartografía porosa y expansiva de escritoras que enarbolan la insumisión a la belleza como territorio de disidencia corporal y política. De hecho, por echar mano de estrategias literarias semejantes —tales como el tratamiento temático de la enfermedad, las narraciones fragmentadas, y el protagonismo de mujeres que batallan con su poca o nula adherencia a las performatividades del deber ser—, sus textos podrían formar parte de una misma genealogía literaria.¹

En este artículo, me interesa estudiar un par de historias tuyas que tejen hilos análogos: los cuentos “Reptil”, recogido en *Avidez*, antología de relatos de Meruane, y “Sacar la lengua”, que forma parte de *Todo lo que aprendimos de las películas*, de Navia. El parecido entre los textos estriba, al menos, en cuatro aspectos: a) voces narrativas en primera persona, a cargo de niñas o adolescentes que discurren sobre los mandatos de belleza que incumplen, b) despliegues semánticos relacionados con la repugnancia, c) representaciones corporales que colindan con identidades animales no humanas y d) lenguas monstruosas como epicentros de la diferencia que encarnan aquellos cuerpos que no encajan con las pautas de feminidad. El objetivo de las siguientes páginas, entonces, será analizar cómo estas narrativas advierten sobre la domesticación de los cuerpos infantilizados, admitida por un tejido social dominado por la crueldad. Resulta curioso que ambos libros se hayan publicado en el mismo año, 2023, y por el mismo sello español, Páginas de Espuma, lo que apunta a la presencia de síntomas simultáneos en el pensamiento estético de las autoras, pero también evidencia un creciente interés del mercado editorial en cuanto a dichas temáticas.

“Nadie te va a querer así”: la lengua bífida, cola de sirena

A través de una joven protagonista y narradora anónima, “Sacar la lengua” condensa experiencias vividas durante las vacaciones en la costa chilena, sobre todo vinculadas con lecturas de la gordura, la belleza y la enfermedad en corporalidades femeninas de distintas edades. Desde el inicio se subraya el

estereotipo del cuerpo femenino atlético: “Ese verano todas nos creíamos Nadia Comaneci. En el colegio nos habían puesto una película sobre su vida una tarde que faltó nuestra profe y en el recreo nos la pasábamos haciendo piruetas. En la playa y con los trajes pegoteados, nos sentíamos más gimnastas que nunca” (Navia, 2023, p. 63). La corporalidad de la deportista rusa es televisada en el entorno educativo y se adhiere a las expectativas de las mujeres jóvenes en un entorno escolar, ideales que se extienden hacia fuera del entorno educativo: llega el periodo vacacional y se apela a la cita de dicha performatividad, se calca sobre el cuerpo.

Sin embargo, la voz narrativa añade inmediatamente la diferencia que la mantiene al margen de sus compañeras, y que está anclada a la prohibición de la madre y a una lectura animalizada y disminuida de su talla corporal: “Algunas de mis amigas ya usaban bikini pero a mí no me dejaban. Mi malla era de un azul clarito que me hacía parecer una ballena en miniatura” (p. 63). Cabe mencionar que el epígrafe que acompaña el cuento constata la distancia entre aquello que se conoce desde un lugar que no es el de la belleza. Se trata de una frase de la canción “Magnets”, interpretada por Disclosure y Lorde, cuya voz lírica advierte: “*Pretty girls don’t know the things that I know*”. Así pues, mientras que las *pretty girls* son ‘regias’ y ‘estupendas’, y se les permite lucir el cuerpo de gimnasta en bikini, la hija propia es gorda, digna de adoración, pero no de amor genuino.

En un trabajo anterior, ya he revisado el *zoomorfismo* del cuerpo gordo en la literatura contemporánea (Loría Araujo, 2021). Dichas corporalidades, que salen de las medidas hegemónicas, son constantemente asociadas, a través del símil, la metáfora o la hipérbole, con animales no humanos mucho más grandes que el cuerpo humano, o bien, con aquellos que se emplean para el consumo alimenticio. En este caso, la narradora parece ya haber asumido la analogía de su cuerpo con el de una ballena, por vía de la vergüenza aprendida de su madre en la privacidad del espacio doméstico. La no pertenencia al espacio autorizado de la belleza se refleja en dicho trato, y se replica con eufemismos que esconden la falta o refrendan la norma:

Te ves adorable, decía mi mamá, pero en mi casa adorable nunca era suficiente. En mi casa adorable quería decir gorda. Quería decir: no realmente linda. A la Tere y la Paula, en cambio, las trataba de regias. De estupendas. Mientras que a mí me hacía mordisquear unas galletas que parecían de plumavit y me obligaba a pesarme todos los días. (Navia, 2023, p. 63)

La mayoría de los relatos que abordan personajes leídos como gordos se decantan por confrontar identidades opuestas para delimitar zonas de habitabilidad de las corporalidades aceptadas, y “aquellos personajes del ‘adentro’ [...] encarnan diversas vigilancias autorizadas sobre la gordura” y la evalúan como enfermedad, fealdad o irresponsabilidad moral (Loría Araujo, 2022, pp. 21-22). En este caso, es la madre quien ejerce dicho papel. La voz narrativa subraya en diversas ocasiones que el afecto materno está subordinado a la imagen y el tamaño de su cuerpo: “mi mamá nunca se había interesado por mis cosas. / Solo por cómo me veía en las fotos junto a ella. / Solo por los números en la pesa y talla de mis pantalones. Solo por los rollos que se me hacían cada vez que me sentaba” (Navia, 2023, p. 65). La falla corporal no alcanza a subsanar otras carencias de carácter que, desde la perspectiva de la madre, sí podrían pasarse por alto si tuviera un cuerpo como el de sus amigas: “Yo, en cambio, estaba en el limbo de nadie-va-a-quererme-nunca. / Eso me había dicho mi mamá en una de sus malas noches. [...] *No sabes cocinar y eres tan desordenada. / ¿Así quién te va a querer?*” (p. 73).

Otra de las características asociadas regularmente con los cuerpos gordos recae en que suelen representarse con simpatías o talentos que de un modo u otro “compensan” la falla frente a las normas reguladoras del cuerpo. En el caso de la protagonista de Navia, se trata del dibujo. Su libreta para ilustrar le permite un refugio, y el internet, una validación social:

Yo era feliz con mi cuaderno. Creando mundos. Subiendo viñetas a internet. Contando los días para entrar a la universidad y poder dedicarme pronto a esto. Siendo feliz con cada estrellita, cada corazón marcando un «me gusta». *Artista*, les decía [mamá] a las monstrosas, y arrugaba la nariz como si se hubiesen podrido todas las verduras en el refrigerador, *me salió artista esta niñita*. (p. 74)

Esta es la única manera en la que puede recibir, aunque sea de forma tenue, el cariño del padre ausente, quien le regala lápices de los lugares que visita en sus viajes, a los que nunca la invita de paseo.

Navia introduce otra antítesis sobre la belleza: las amigas de la madre, aquellas “monstrosas” de la cita anterior, también son invitadas al veraneo. Se trata de la versión adulta de las mujeres *regias* y *estupendas*. Desde la focalización interna de la narradora, se les construye a partir de una prosopografía bestializada, aderezada con productos alimenticios que, a través de una mirada gastrocrítica,² remiten a la frugalidad, la repugnancia y la insipidez: “Yo en secreto hablaba de

las amigas de mi mamá como «las monstruas». Esas señoras estiradas y que apenas podían cerrar los ojos. Con las bocas bien infladas. Todas comiendo con asco un bowl de lechuga con dos nueces arriba o tomando agua de una jarra con pepinos flotando” (p. 64). Entre ayunos intermitentes y maquillajes obligatorios, el apego de las mujeres adultas a las demandas de la belleza normativa se expresa a través de una mezcla de recursos literarios: la antítesis y la hipérbole, entre el exceso que les impide el autocontrol sobre sus cuerpos (la hinchazón, el estiramiento) y la escasez, la nimiedad de su alimentación: por una parte se dice que “invadían el baño [...] con sus bolsos enormes y llenos de cremas y ungüentos”, y por la otra, que “en la mañana aparecían cada una con una mitad de pomelo que se comían con una cuchara, o sorbeteaban un jugo verde que parecía agua de pantano” (p. 64).

El ensayo de Naomi Wolf no pierde validez, al menos en estas representaciones literarias, e incluso parece duplicar la contundencia de sus argumentos. La antítesis hiperbólica refuerza la contradicción inherente del “mito de la belleza”: mientras el capitalismo hace creer a las mujeres que pueden intervenir *ad libitum* sobre su individualidad, también les impone reglas que las encierran en una “doncella de hierro” permanente (Wolf, 1991, p. 222). La monstrificación de estos personajes secundarios también se refleja en cómo la protagonista imagina que, de pronto, “se les caería la cara” (Navia, 2023, p. 64). En otras palabras, que sus cuerpos podrían salirse de sus límites, desbordarse, perder el rostro para ser iguales al resto. A juego con el título del libro, la narradora da cuenta de aprendizajes literarios y, sobre todo, cinematográficos, relacionados con la figura del monstruo: “me imaginé de pronto a todas estas señoras peladas como las brujas de ese libro de Roald Dahl que habíamos leído alguna vez en el colegio y del que incluso hicieron películas que vimos en alguna pijamada para Halloween” (p. 67). Cabe añadir que el consumo de los materiales sobre la belleza (Comaneci) o la fealdad (la ficción infantil del autor británico) se enmarcan en el entorno de la escuela como aparato ideológico.³

A la manera de un juego de espejos, las amigas de la madre, las *monstruas*, son contrastadas por la protagonista con las mamás de las *estupendas*. Así como ella incumple los estándares de su madre, las de sus amigas no siguen las aspiraciones de sus hijas. Desde el punto de vista de la narradora, se puede confrontar esta inversión de roles: “Las mamás de mis amigas del colegio no eran así. A ellas a veces el

cuerpo sí les sobraba. Yo me había vuelto una experta: en distinguir arrugas cerca de los ojos y en el cuello [...] o rollos de grasa disimulados bajo abrigos negros y enormes” (p. 64). La cita anterior evidencia que la propia protagonista ha aprendido —probablemente de su madre— a patrullar el cumplimiento de la belleza en los cuerpos ajenos, e incluso a identificar modos de ocultar aquel exceso que avergüenza a otras mujeres. Sin embargo, Navia no deja pasar la oportunidad de añadir que “Al menos ellas sí podían sonreír” (p. 64), lo cual lleva a pensar que la narradora, a pesar de reproducir las vigilancias aprehendidas, es capaz de identificar el costo de dicha belleza: tanto la parte emocional como su impacto sobre la autonomía corporal.

La perspectiva ambivalente de la protagonista anónima del cuento también puede constatar en el vínculo afectivo que sostiene con sus amigas de la escuela, a quienes invita a vacacionar en la playa para hacerle compañía, y con las que mantiene una distancia necesaria, una proxémica que le permite pertenecer sin parecer, pero que tiene un costo social para las otras jóvenes:

A las estupendas también les gustaba bajar a la playa. Más que a mí. A veces les pedía que fueran solas. No era fácil estar junto a ellas. Nadie se acercaba mucho si estaba yo ahí. Eran muy lindas y siempre tenían hambre. Siempre querían salir a tomar helados. Y su cuerpo no parecía guardarlos. Todo en ellas era delgado. Esbelto. Las envidiaba. Una envidia que se mezclaba con rabia y un amor de color intenso casi fluorescente. No las soportaba por mucho rato, pero tampoco podía darme el lujo de vacacionar sola con las monstruas. (p. 65)

Es bien conocida la propuesta de Julia Kristeva sobre la duplicidad de lo abyecto, el antagonismo perenne entre la atracción y la repulsión sobre un objeto de deseo (2004, p. 7). Así pues, en el afecto de la narradora coexisten la rabia y el amor, la devoción y la envidia por sus compañeras. En el fragmento anterior se hace explícito un motivo de los celos: la poca o nula injerencia de la comida sobre los cuerpos adolescentes de las amigas.

Aunque —estratégicamente— Navia no ofrece una prosopografía pormenorizada de la protagonista, es decir, una descripción detallada de su cuerpo, es posible afirmar que encarna una diferencia que modifica la lectura de las corporalidades adyacentes: si está cerca de ellas, aleja a quienes las toman por más jóvenes o adultas, a conveniencia de las intenciones de consumo de las miradas ajenas:

Siempre me vi más grande y era la encargada de comprar las entradas para el cine. Para mayores de catorce, primero, para mayores de dieciocho, después. Por mucho tiempo, ellas estuvieron como en una edad indefinida. Bastaba ponerse una polera con un estampado de Disney para que las miraran como a unas niñas, o unos ojos bien delineados y un peto para que las invitaran a un hotel. (Navia, 2023, p. 73)

También se añaden a la lista otros favores, accesos y ventajas de la élite: “Que unos franceses las habían invitado a su cabaña, que un *team* les había regalado pases gratis para una disco, que se les habían acercado unos fotógrafos de la vida social de una revista” (67). Y es justo la ‘indefinición’ de la edad el rasgo que cataliza la secuencia narrativa que me interesa estudiar con más detalle, pues la lectura atractiva de Tere y Paula, que radica en su apego a cánones gordofóbicos, pero también en la infantilización de sus corporalidades, se aprovecha para que sean invitadas a formar parte de un video musical.

A continuación, reviso los fragmentos directamente relacionados con la repugnancia en el cuento analizado, con un encuadre teórico basado en la fenomenología de William Ian Miller, Sianne Ngai y Sara Ahmed. En el mundo creado por Navia para “Sacar la lengua”, las adolescentes *estupendas* participan en el casting de un videoclip que, a través de la focalización interna de la protagonista, se reviste de una semántica del asco. Estas escenas conforman el centro neurálgico del relato, pues ponen en juego las construcciones de belleza ya comentadas y, a su vez, detonan la toma de agencia de la narradora, es decir, el punto de fuga de la historia con respecto a dichos cánones.

En la playa, cerca de donde se hospedan la narradora, su madre, las *regias* y las *monstruas*, se monta un plató para el que las jóvenes adolescentes deben aparecer semidesnudas, caracterizadas como sirenas, y por cuya participación recibirán un pago que se adjetiva como “interesante” (p. 67) aunque nunca se especifica, lo que contribuye con la intriga. A pesar de que desconocen los pormenores del evento, las mujeres adultas acicatean, sin objetar, la participación de las dos jóvenes en el video a través del capital simbólico de su autoridad, su experiencia con la sensualidad e incluso sus productos de belleza:

Las monstruas [...] las apoyaron. Ofrecieron falsificar las firmas de sus papás para que pudieran presentarse. Les sugirieron poses. Incluso, las más

generosas, les esparcieron ungüentos y cremas para peinar que sacaban con algo de recelo desde el fondo de sus bolsos. Las miraban como la bruja de *Hansel y Gretel*, como si pudieran devorarse su juventud: todos esos años que les quedaban por delante y a ellas no. (p. 68)

Nuevamente se agrega una referencia a la cultura popular que domina el imaginario de la narradora (y de los demás personajes del libro de la escritora chilena), en este caso para reforzar el consumo del cuerpo ajeno con la figura del monstruo-bruja, y luego para enfatizar la idealización de sus amigas. A la protagonista, en calidad de *outsider*, se le permite acompañarlas a la audición, y mirar, cual voyerista curiosa, la producción de las imágenes: “Quería [...] ver la transformación de mis amigas. Me las imaginaba con una estrella de mar en el pelo y con una ola reventando a sus espaldas, sobre una roca, como en *La Sirenita*” (p. 68). No obstante, a fin de añadir una primera muestra de la discrepancia entre las expectativas del videoclip y su ejecución —y también para prolongar el caleidoscopio de antítesis entre los cuerpos—, Navia introduce el siguiente guiño, relativo al volante del *casting*: “El traje de sirena lo ponía la empresa. / Aunque no decía eso. / Decía *las escamas*” (p. 68, cursivas en el original). El énfasis de la autora en la última palabra provoca que quien lee se pregunte por la naturaleza de la transformación, pues no se trata simplemente de un disfraz removible de fantasía, sino de una intrusión sobre la propia piel, una intervención que comporta cierto grado de animalidad.

Miller (1998), Ngai (2005) y Ahmed (2015) se han encargado del poco interés que ha recibido el asco por parte de disciplinas como la sociología, la antropología o la filosofía, a pesar de que tiene “grandes consecuencias de carácter político y social” (Miller, 1998, p. 47). En *La política cultural de las emociones*, la teórica británico-australiana advierte que “La repugnancia depende claramente del contacto: involucra una relación de tacto y proximidad entre las superficies de los cuerpos y los objetos. Ese contacto se siente como una intensidad desagradable” (Ahmed, 2015, p. 138). Así, la repulsión —como afecto aprendido y reforzado por la cultura— existe porque se presupone, desde una subjetividad enunciativa o sintiente, la existencia de dos o más superficies (entre ellas, la propia) que no deben tocarse, bajo el riesgo de que puedan interpenetrarse de modo permanente: ante el asco, los cuerpos retroceden del objeto indeseable, por miedo a que contagie, a que diluya la identidad hermética del yo. Lo anterior arrastra

una carga moral que legitima a unos cuerpos sobre otros, toda vez que clasifica, ordena, jerarquiza a las superficies corporales repulsivas:

El asco valora (negativamente) lo que toca, revela la mezquindad e inferioridad de aquello que lo provoca, y, al hacerlo, proclama con aprensión el derecho a librarse del peligro que conlleva la proximidad de lo que es inferior. De modo que se trata de una declaración de superioridad que reconoce, al mismo tiempo, su vulnerabilidad ante la capacidad de mancillar que tiene lo inferior. El mundo es un lugar peligroso en el que la capacidad de contaminación de lo inferior suele ser más fuerte que la capacidad de purificación de lo superior. (Miller, 1998, p. 31)

La parafernalia del videoclip en el cuento transforma a las *estupendas* en cuerpos monstruosos, mezquinos, impuros. La idea de estelarizar un video de alta costura, o de encarnar un modelaje refinado, se ve completamente truncada: las mujeres jóvenes no son llamadas para protagonizar belleza, sino para sumergirse en la podredumbre. Navia se vale de palabras asociadas con los sentidos de la vista, el tacto y el olfato para representar la repulsión que provocan a la protagonista. La narradora logra escabullirse al plató y, como primer síntoma, enfatiza que “El olor a pescado era insoportable” (p. 68). Luego, a pesar de la poca luz, observa con sigilo una escena aterradora, pues sus amigas están sumergidas en albercas llenas de cadáveres y fluidos abyectos: “Tenían los ojos cerrados. Nada de regias. Nada de estupendas. El pelo les colgaba por fuera de unas piscinas de plástico en las que apenas cabían y, sobre ellas, del ombligo hacia abajo, peces y más peces / Muertos. / Brillando aún en la oscuridad. / Sanguinolentos” (p. 69). Para construir estas imágenes, la escritora hace uso de la hipérbole, la recarga grotesca, pero también reitera la antítesis: los peces muertos relucen a pesar de la oscuridad, una penumbra que se describe como “oscuridad pegajosa” (p. 69) a raíz de las vísceras, las branquias, las mucosidades, la sangre. La opacidad del recinto, por lo tanto, se retrata desde la vista, pero tiene la cualidad de adherirse al tacto.

Es importante enfatizar el uso de la ‘pegajosidad’ como uno de los tropos más recurrentes del asco. En relación con el sentido del tacto, Miller puntualiza que “resulta más fácil encontrar palabras para describir sensaciones asquerosas, cuando se trata de cosas húmedas, viscosas o flexibles, que cuando son secas, fluidas o duras” (1998, p. 97). La pegajosidad atenta contra los atributos de pureza de una superficie: individualidad, inviolabilidad e independencia (Miller, 1998, p. 100);

de ahí que se recurra a esta semántica viscosa, babosa, membranosa, para describir lo que amenaza con la adherencia y, por lo tanto, con la contaminación. No es casual que esta pegajosidad esté asociada culturalmente al órgano principal del tacto, la piel, y todas aquellas reacciones aprendidas para resguardar su pureza: “La cercanía a cosas asquerosas hace que nos encojamos, nos estremezcamos y retrocedamos ante la idea de contactos ofensivos” (Miller, 1998, p. 103). Ahmed, por su parte, añade que “la pegajosidad *se vuelve repugnante solo cuando la superficie de la piel está en juego, de modo que lo pegajoso amenaza con quedársenos pegado*” (2015, p. 144, cursivas en el original): succiona para aferrarse, deja una impresión en la superficie del objeto tocado; pero así como dicha cualidad no existe *per se* y *a priori*, indica la filósofa —sino que es producto de la historicidad, de la relacionalidad previa entre los objetos—, tampoco está exenta de germinar en otros objetos, como en la piel de aquellos sujetos que la experimentan: “Nombrar algo como repugnante es no solo transferir la pegajosidad de la palabra ‘repugnancia’ a un objeto que entonces llega a pegarse, sino también al sujeto. En otras palabras, el sujeto asqueado es ‘él mismo’ uno de los efectos generados por el acto de habla ‘¡Eso es repugnante!’” (Ahmed, 2015, p. 151). Es posible ilustrar lo anterior con el cuento de Navia, puesto que la narradora, al observar a sus amigas en la piscina, se detiene en las texturas repulsivas que rodean sus cuerpos por entero, e incluso añade que la inmersión es plenamente consciente: “Pensé que estarían dormidas, pero de pronto abrieron los ojos. / Sus manos estaban sumergidas entre los cuerpos. Me las imaginé pegajosas. Hediondas. En el pelo, que les colgaba a sus espaldas hasta tocar el suelo, les habían puesto un par de estrellas de mar, algo podridas” (p. 69).

La vulnerabilidad de las jóvenes se contagia a la protagonista, quien permanece en un espacio intermedio entre el asco y el alivio. Aunque sospecha de las condiciones de violencia que podrían llegar a rodear la producción del videoclip, su incumplimiento de las pautas de belleza la mantiene a distancia de dichas condiciones: “Tenían el torso pálido y algo sucio. Se habían sacado (¿les habían sacado?) la parte de arriba del bikini. Ninguna de las dos era muy voluminosa y los pezones se les veían diminutos. Tristes. / Pensé si tendrían miedo. / Si debería llamar a alguien” (p. 70). Miller se refiere a esa “media distancia”, como intervalo entre el deseo y el asco: “fuera del alcance del olfato, pero lo suficientemente cerca para enfocar visualmente el objeto, la vista se encarga de suscitar el deseo suficiente para superar el asco de los olores que la proximidad podría evocar

antes de que los placeres del tacto justificaran el deseo que ha despertado la vista” (1998, p. 122). Así pues, la narradora se debate entre ambos afectos, y también entre su margen de agencia, a través de un juego de proxémicas sensoriales: “Mi nariz ya se había acostumbrado al olor, pero todavía me costaba mirarlas. Pensé cómo se sentiría tener todas esas escamas contra las piernas, los dedos de los pies sumergidos entre aletas y ojos muertos” (Navia, 2023, p. 70). A lo largo de su *Anatomía del asco*, Miller regresa una y otra vez a la metáfora del “caldo de cultivo” para representar el epicentro de la repugnancia y sus múltiples materializaciones: “El lodo pegajoso y la charca cubierta de verdín son un caldo de cultivo, es decir, la fecundidad propiamente dicha: la vida animal babosa, escurridiza, serpenteante y abundante que se crea por generación espontánea a partir de la vegetación putrefacta” (1998, p. 70). La escena percibida y llevada al relato en primera persona refleja, según me parece, esta marisma: una pecera llena de muerte, de la que la protagonista se salva por desprenderse del mito de la belleza, y que es comunicada a través de una semántica del asco.

Hay que añadir un detalle que contribuye con el asco y refuerza la semántica del contagio: la degradación medioambiental. La narradora precisa que, a raíz de las funestas condiciones materiales del ecosistema, la mayor parte de las especies de peces —entre los que flotan las nuevas modelos— es fuente de toxicidad: “Hace años que no podían comerse, por tóxicos. Con esa posibilidad de muerte que cargaban en sus escamas siempre rojas y brillantes. A veces los veíamos flotando, muertos, entre las olas” (Navia, 2023, p. 75). Incluso se agregan algunos comentarios sobre el calentamiento global, las prohibiciones alimenticias y las medidas de protección para no exponerse a la mala calidad del aire en la costa: “Cuando la situación era lo suficientemente peligrosa, sonaban las sirenas del balneario” (p. 76). La inserción no hace de este un cuento con intenciones plenamente ecocríticas, como sí ocurre con muchos otros relatos contemporáneos, sino que la contaminación ya se integra a los universos narrativos como una condición inherente. La escritora aprovecha la polisemia de la palabra sirena para extender el juego de espejos y antítesis del cuento: “Pronto nos acostumbramos. / A esas otras sirenas. / A no comer ciertas cosas / A escondernos del sol” (p. 76).

La participación de Tere y Paula en el videoclip, bajo las circunstancias antes descritas, genera pesadumbre, silencios incómodos. Aunque al terminar la grabación se procura y se administra la limpieza de sus cuerpos,

la separación de toda suciedad a través de aromas placenteros, parece que la repugnancia se queda adherida; no deja marcas visibles sobre la piel, pero sí en la conciencia, en el afecto: “De vuelta, casi no me hablaron. Luego de la sesión las hicieron pasar a un baño. Salieron de allí oliendo a vainilla, a lavanda. Ya no tenían tan claro para qué videoclip serían las imágenes. Pasamos a su heladería favorita y comieron sus barquillos como unas zombies” (p. 70). En la trayectoria afectiva del relato, se pasa del asco a la vergüenza, y la vergüenza deja una perturbación sobre la piel. Según revela Ahmed, esta emoción se imprime en el cuerpo e involucra “un intento de esconderse, un ocultamiento que requiere que el sujeto le dé la espalda al otro y se voltee hacia sí mismo” (2015, p. 164), y cuyo viraje comporta, además, “la de-formación y re-formación de espacios corporales y sociales” (p. 165). De este modo, abochornadas porque el ideal de belleza no las condujo a un escenario satisfactorio, Tere y Paula se esconden, guardan sus cuerpos: “Cuando por fin estuvimos solas, me di cuenta. Mis amigas estaban con pantalones. Jeans. Nada de falditas ni vestiditos. Nada de shorts, como había sido la costumbre de todas las vacaciones” (Navia, 2023, p. 72). Tal como la repugnancia, la vergüenza también se queda pegada a la dermis, y no es metáfora: a raíz de las sustancias gelatinosas de la alberca, la piel queda afectada y las *estupendas* procuran taparse. “Tenemos la piel un poco seca” (p. 72), dice una; “Debe ser la playa” (p. 72), agrega la otra. Aun así, Navia añade un remate a este diálogo, en el que se remarca el mito de la belleza, que debe conservarse joven: “El auto olía a perfume de vieja. Caro. / *Ojalá que no se nos pegue*, dijo alguna” (p. 72).

“Sacar la lengua”, como se ha visto, es un cuento prolífico en imágenes grotescas sobre el cuerpo femenino, pero aún quisiera detenerme en el motivo que da título al relato: la diferencia que marca el cuerpo de la protagonista, y que no se finca únicamente en la gordura que se le atribuye al inicio. Hacia la mitad de la narración, Navia añade un corte al asunto del videoclip e introduce una analepsis que cito completa:

Cuando era bien chica, siempre me dio vergüenza sacar la lengua. La mía no era como la de las demás niñas. La mía se rompía, se abría en grietas, dolorosas (especialmente al comer cosas ácidas), arruinaba todas las fotos. El gesto de desobediencia infantil por excelencia a mí me estaba vedado. A veces la miraba frente al espejo. Allí, horrible, cubierta por una capa de mucosidad blancuzca en mis días de resfrío, o brillando, roja, como el tajo de una herida nueva. / Temía que se notara durante un

beso. Imaginaba lenguas restregándose con la mía y sintiéndola áspera. Caras de sorpresa y de asco. De noche, mientras me lavaba los dientes, examinaba hendiduras, pasando el dedo por las grietas. / Las abría. / Parecía la superficie de un planeta extraño. Monstruoso. Algo que podría ser interesante en una película, no como una parte de mi cuerpo. / Y, lo peor: algo que no se podía curar. / Algo que seguía doliendo. (p. 71)

Como se puede observar, esta secuencia sirve de antítesis por la que se reconoce tanto el asco como la vergüenza en el propio cuerpo. La lengua es el órgano que opera como epicentro de estas afectividades negativas: una carne que no debe mostrarse, que no debe retratarse, que está forzada a permanecer oculta, que es permanente y, sobre todo, que es motivo de dolor. En otras palabras, la lengua es la fealdad lacerante e irreparable de la protagonista del cuento, y también es un minúsculo “caldo de cultivo”: la joven lleva en la boca su propia piscina de viscosidades aparentes y profundidades insospechadas, tanto así que incluso las compara con otro universo planetario.

Sin embargo, lo más seductor de “Sacar la lengua” radica en el agenciamiento y la reversión de la diferencia. La joven protagonista acompaña a Tere y Paula a su segundo día de grabación y su mirada sufre un reajuste: “El lugar otra vez estaba vacío. Solo una camioneta negra en el estacionamiento con el nombre de alguna productora en el costado. Debí haber tomado nota pero no lo hice” (p. 73); esta omisión, ocultamiento o elipsis contribuye con la intriga del relato, pero también —y con mayor énfasis— revela la indiferencia de la narradora por las decisiones de sus amigas, pues incluso reflexiona sobre la posibilidad de dejarlas “ahí tiradas”, a su suerte (p. 73). Pero algo la detiene; la curiosidad, el deseo de atestiguar el asco, la fealdad ajena: “quería volver a verlas. / Con sus pelos pegoteados y esa solidez del miedo. / Esos cuerpos tensos y rodeados de escamas” (p. 73). De nuevo se aprovecha de su invisibilidad en el plató, y esa poca notoriedad le permite mirar sin ser mirada, al tiempo que se complace con aquello que la distingue: “Mientras algunos ajustaban luces, tomaban café o probaban cámara, yo esperaba que ellas salieran del camarín. / Había llevado mi libreta y hacía dibujos. / Jugaba con la lengua adentro de mi boca. / Dibujaba sirenas con la cola rota” (p. 73). En ese sentido, la joven se regodea en secreto con aquello que la coloca en la periferia: tanto su talento para el dibujo como el tajo de su lengua, parecido al que divide la cola bífida de las sirenas o, en este caso, las colas desgajadas que ilustra.

Una iluminista se asombra por sus dibujos y se muestra simpática con la narradora, así que le da acceso para ver a Tere y Paula en su preparación para el siguiente rodaje. Lo que observa es todavía más tenebroso y reitera la vulnerabilidad de los cuerpos, sometidos a la transformación para el espectáculo, para lo que Navia repite el sintagma de la herida:

Estaban del otro lado de la puerta y sin ropa. No recordaba haberlas visto nunca así. Nunca por tanto rato. Nunca tan expuestas. En el colegio, después de la clase de gimnasia, siempre se vestían a la rápida y tratando de taparse con una toalla lo más que podían. / Pero ahora tenían las manos contra la pared y las piernas abiertas; con la piel herida. Dos chicas se las pintaban con un spray metalizado que les ponía una mueca de dolor en la cara. / De nuevo los ojos estaban vacíos. / No decían nada. (p. 75)

La vergüenza de las amigas se oculta a través de la indiferencia, la abulia, la apatía. Lo que se exhibe, en cambio, es la imposibilidad de renunciar a una convocatoria que, de inicio, remarca su adhesión a la belleza, aunque las someta a contactos indeseables. Ahora es el sintagma de la lengua el que se prolonga y se modifica. De nuevo se activa el goce o desagrado por lo abyecto (tanto en la narradora como en la persona lectora) a través de la imaginación del roce repugnante:

Tampoco hicieron ningún gesto cuando se metieron al agua. Vi cómo las encargadas les esparcían el pelo, hacia afuera y hacia adelante, donde se veía como una lengua mojada que tapaba en algo uno de sus pechos. Una lengua sin grietas. Una lengua oscura. Ambas tenían los brazos tiesos. El director gritaba: métanlos, métanlos ahí, y señalaba las algas y los peces. Imaginaba el roce, áspero; que los ojos sin vida las miraban, que alguna se habría sentado en una de las caparzones de cangrejo. (p. 75)

Después de esta escena, el director del videoclip descubre a la narradora voyerista, la toma de los hombros y le dice “*Tal vez es mejor que esperes fuera*” (p. 75, cursivas en el original), con lo que aparece la prohibición que antes había sido pospuesta y replica las sospechas de que la producción de las imágenes tiene objetivos poco turbios.

En otro análisis futuro, abordaré un componente más de este relato: la enfermedad, pues una de las amigas monstruas de la madre padece cáncer de seno y deben extirpárselo, y esa intervención quirúrgica también atenta contra los mandatos de belleza y su lectura en sociedad. Por lo pronto, daré paso al análisis (más breve) del segundo relato, cuyas imágenes no son menos complejas, pero sí más directas y descarnadas.

“Me advirtieron que cerrara bien la boca”: la lengua lija, cola de reptil

En la antología de textos misceláneos *Ensayo general*, publicada en 2023 tal como el libro *Avidez* (donde se incluye el cuento “Reptil”), se halla “En boca cerrada”. Se trata de una columna, originalmente aparecida en *The Clinic* en 2021, en la que Lina Meruane lanza una breve y mordaz crítica hacia la industria biomédica que, en nombre de la salud, desarrolla tecnologías para prevenir la gordura. El texto parte de la sorpresa ante el descubrimiento de un nuevo artefacto odontológico que limita la ingestión de alimento:

Me quedo boquiabierta leyendo que unos dentistas ingleses instalaron en las muelas de seis pacientes un dispositivo que, imanes mediante, impide abrir la boca más de dos milímetros. Lo suficiente como para introducir, no sin aplastarla antes, una pajita entre los dientes y sorber desde ella un poco de agua o de helado derretido. (Meruane, 2023b, p. 239)

A juicio de la ensayista, no es casual que, como la gordofobia médica, estética y moral se yuxtapone a la violencia de género, el “cinturón-de-castidad-oral” haya sido probado únicamente en media docena de mujeres (p. 240). Con ironía, la columna añade que la genialidad del mecanismo es que, así como reprime la mordida, también bloquea toda posibilidad de queja (p. 240).

La anécdota anterior se retoma parcialmente en “Reptil”, breve relato de Meruane que tiene numerosas similitudes con el de Navia. De corte un poco más especulativo, parte de la premisa de que la voz que narra es la de una niña que ha nacido con una deformación: su lengua es capaz de roer superficies prohibidas, alejadas de cualquier naturaleza alimenticia. El título del cuento refiere a que dichos comportamientos, aunados al silbido siseante, la dermis áspera y las extremidades cortas de la recién llegada al mundo, la alejan de la especie humana y la convierten en un ser leído como monstruoso tanto por el aparato médico como por sus propias madres. Además de estos rasgos, el principal motivo de su rareza radica en las capacidades de su lengua, adjetivada como “prensil” y comparada con una “lija” (Meruane, 2023a, p. 57), apta para raspar materiales de diversa índole, en algunos casos nocivos para su propia salud, o bien, para la seguridad de quienes la rodean.

Como ocurre en “Sacar la lengua”, la degradación medioambiental generalizada se exhibe de modo sucinto. El componente ecocrítico del cuento opera como una cortina de fondo; más bien como

un elemento que no se cuestiona, que se da por sentado. Las diferencias de la criatura se atribuyen a condiciones adversas del ecosistema que no son exclusivas de dicha familia ni las únicas que pueden llegar a manifestarse: “Dicen tantas cosas, mi madre, mi otra madre. Que todo era efecto de la radiación a la que habíamos sido expuestas, ellas y yo. Que no éramos las únicas, que había otros niños sorprendentes, otras niñas raras que no se curaban de su rareza” (pp. 57-58). Y dicha mutación genética, expresada fenotípicamente en el funcionamiento de la lengua, complica (si no es que corrompe) toda posibilidad del vínculo afectivo y de cuidado: “Dicen que mi madre no quiso amamantarme: mi lengua le gastaba el pezón. Eso dicen: que yo la hacía sangrar, que la dejaba malherida, que la lija en mi boca agrietaba y deshacía los chupetes de goma” (p. 57). En otra investigación he llamado “genotoxicidad” al nacimiento de infantes con discapacidades por efecto de la omnipresencia expansiva, subrepticia e impredecible de sustancias nocivas en el ambiente y sus consecuencias, que también impactan en la proxémica entre los cuerpos (Loría Araujo, 2025, pp. 132, 196). Así pues, desde su parto, la bebé es rechazada, es motivo de recelo y desapego maternal.

Cabe señalar la enorme importancia que el hambre tiene en ambos cuentos como necesidad estructuradora de las relaciones madre-hija. Si en el relato de *Todo lo que aprendimos de las películas* la madre rechaza a la narradora por no reproducir conductas gordofóbicas, y por no tener el cuerpo estupendo de sus compañeras de la escuela, en el de *Avidez* la aversión radica en el comportamiento anormal de morder aquello que no debe. Es importante notar que ambas situaciones, tanto en el cuento de Navia como en el de Meruane, animalizan a las niñas, las vuelven menos humanas, pues son comparadas respectivamente con cetáceos y reptiles. Sin embargo, la relación impropia con la comida no estriba en el hambre, como sí ocurre con las otras niñas “normales”. Esto quiere decir que el poder de la madre parece ejercerse con mayor ahínco sobre la necesidad fisiológica de comer, ahí donde puede prohibir. La protagonista de “Sacar la lengua” come cuando lo desea; en cambio, sus amigas “siempre tenían hambre. Siempre querían salir a tomar helados. Y su cuerpo no parecía guardarlos” (Navia, 2023, p. 65). Esto se prolonga en “Reptil”, porque la falta de hambre obstaculiza el despliegue del control; se convierte en otra cosa, difícilmente administrable:

Dicen, por aclarar, que yo no era una niña hambrienta. Era *otra cosa*, *la mía*; era que mi lengua se activaba ante el más mínimo roce con

otra piel, con fundas, mantas, bolsas de plástico o la cáscara de un huevo, o ante la cercanía de un juguete cualquiera, un trencito metálico, una muñeca, un osito de peluche que también destruiría con mi lengua. (Meruane, 2023a, p. 58, énfasis añadido)

En sintonía con el cuento, el ensayo “En boca cerrada” enfatiza que “lo que desata las iras no es el peso *per se* sino ese asentado deseo de controlar los cuerpos de las mujeres” (Meruane, 2023b, p. 240). Además del vínculo materno, la narradora-reptil desactiva su identidad de niña, pues desterritorializa el uso de objetos vinculados con el juego o la ternura de un bebé. Ante el peligro inminente de su monstruosidad, las madres se debaten entre dos metodologías crueles, mismas que remiten al ensayo antes citado: “discutieron qué hacer. Si poner un candado entre mis muelas (mi madre conocía ese dispositivo para adelgazar, pero la otra presintió que yo arrasaría con él) o si llevarme a un cirujano para que rebanara mi lengua de una vez, la lengua de su prolongado sufrimiento” (Meruane, 2023a, p. 60). Me interesa poner el reflector sobre una imagen que alude a un acercamiento microscópico y a la exuberancia del “caldo de cultivo”, aquel planeta monstruoso y lleno de estrías que veía la protagonista de Navia en el espejo. Meruane introduce un remate que alude a una repulsión semejante. Acerca del dispositivo bucal, dice la niña: “mi madre se negó citando el cuento del dentista que, tras arrancarle la lengua a su enemigo, veía brotar del muñón una infinidad de vertiginosas lengüitas” (p. 60).

Dado que la lengua no se comporta en este cuento ni en el anterior como conducto para el hambre, sino que corrompe esa posibilidad de control, conviene recordar las palabras de William Ian Miller sobre la relación entre el sentido del gusto y el asco. Para el filósofo, en la fenomenología de la repugnancia ha sido un error poner demasiada atención en el sentido del gusto, a pesar de que se halla en la palabra anglosajona *disgust* (Miller, 1998, p. 130). A juicio de Miller, “El asco nunca ha sido solo una cuestión de gusto, sino que incorpora (y quiero decir *incorpora*) los medios que utiliza la especie para emitir juicios más generales acerca de lo que agrada y desagrada, lo bueno y lo malo y qué y quién se incluye o se excluye de cada categoría” (pp. 130-131, cursivas en el original). Y son dichos juicios los que ambas protagonistas corrompen con sus voces narrativas: subvierten las lógicas que sostienen lo agradable de lo desagradable.

Si en “Sacar la lengua” el asco se localiza en diversos sentidos ajenos al gusto, en “Reptil” es el tacto quien adquiere preponderancia. La joven narradora dice que dicen —puesto que todos los párrafos del cuento inician con la anáfora del plural “Dicen”, enunciado en estilo indirecto libre— que, ya que es adolescente, su lengua ha desbastado casi todas las superficies con las que ha tenido contacto háptico:

Dicen mis madres que a los doce yo había pulido uno a uno los muebles de mi habitación. Desnudé mi cama de su pintura blanca y el secreter de su oscuro barniz pero me abstuve, obediente, de las escaleras que tenía prohibidas. Pronto descubrí que las maderas no sabían todas igual: eran blandas y sabrosas las molduras de cedro en tanto el roble de la estantería era desolador. Aprendí a vomitar los aglomerados que mi saliva degradaba porque la cola irritaba mis papilas. (2023a, p. 58)

Es preciso observar que, incluso en la desobediencia, la joven se subyuga ante la prohibición de lamer y limar algunas zonas de su casa. Donde sí tiene agencia, “desnuda” sustancias y materiales, e incluso se vuelve competente para leer, a través de su lengua, la composición, el sabor y el nivel de firmeza de los elementos que roe. Así, la lengua opera como vehículo del tacto, se hace parte de la piel. Dice Miller en el texto ya varias veces citado que “La piel es el órgano principal del tacto y, [que] curiosamente, algunas de las cosas que menos nos gusta tocar recuerdan la forma, si no la función, que tiene la piel” (p. 102).

En el discurso de la joven, la lengua cobra agencia, se vuelve el sujeto de los enunciados. A través de la prosopopeya, Meruane otorga autonomía a dicho órgano, que penetra poco a poco en las superficies y levanta las capas de la casa:

Áspera y enhiesta, mi lengua insomne se levantó hacia la fresca pared de las horas nocturnas y halló el borde del papel aflojado por la lluvia. Se introdujo ahí, salivando, profusa, y fue descascarando la pared, descubriendo las escamas del empapelado anterior. Era papel sobre papel sobre papel lo que fue pelando mi lengua hasta acaricia la piel del muro. Su calcio primitivo. (2023a, p. 59).

La mención de las palabras “escamas” y “piel” en relación con el papel tapiz y la pared, respectivamente, extiende el símil y lo desborda. La lengua reptiliana toca todo a su paso y lo transforma, o bien, lo descubre, hace brotar su tegumento más profundo. Esta imagen se replica cuando las madres descubren la escena y “en el más atroz de los silencios levantaron las pilas de papel como si fuera la membrana de una serpiente y barrieron las migas del pegamento” (2023a, p. 59).

Al final del relato, las madres no optan por el mecanismo terapéutico o la cirugía, sino que dejan la rareza de su hija en manos de otro aparato ideológico: la escuela y sus crueldades. Se espera que, yendo al instituto, agentes ajenos a la familia refuercen las normas: “para que fueran otros quienes se ocuparan de mí” (p. 60). Se trata de una violencia indirecta, puesto que conocen a la perfección lo que pudiera sucederle y aun así ceden el control, casi como pasa cuando las *monstruosas* firman el permiso de las *estupendas* para que participen en el videoclip del otro cuento: se fortalece la pauta cultural a costa de situaciones incómodas sobre la propia corporalidad, casi nunca deseadas ni consensuadas por las mujeres jóvenes.

Al volver de la escuela, todo parece haber tenido una efectividad que se torna siniestra. La niña sí parece una niña, sí aparenta ser humana, pero tiene la boca cerrada:

Dicen que yo sonreía como encantada, con los labios cerrados, con ojos que sostenían el brillo singular de un oscuro regocijo. Mi madre sorprendida pero acostumbrada a desconfiar, me desnudó de inmediato para cerciorarse de que no trajera moretones bajo el uniforme; y no, no había golpes. No había herida alguna. No había cortes. Me abrazó y me entregó la caja de maquillaje que acababa de comprarme, para celebrar. Se sirvieron una copa de vino, las dos, brindaron las dos, se dispusieron a preparar la cena y por primera vez pusieron un puesto en la mesa para mí. Pero dicen que yo no tenía hambre. (p. 61)

De la cita anterior me interesa destacar la sonrisa como performatividad, el desnudo como auscultación del cuerpo en busca de signos de violencia, y el maquillaje como sanción positiva. Asimismo, destaca la importancia del hambre —del hambre controlada— como signo de la efectividad de la violencia sobre el cuerpo insumiso. Pero no: la joven sigue sin hambre, su inapetencia es su única forma de conservar una diferencia que le es propia, hecho que enciende todavía las alarmas de sus madres: “despertaron de súbito las dos, que prendieron la luz a la vez, las dos, que se miraron con una inquietud que pronto fue angustia mientras confirmaban entre ellas que no, no, que esa tarde no habían revisado mi boca, no habían visto mi lengua, no habían oído mi voz” (p. 61). Quien lee se debe quedar con la duda sobre si la crueldad del sistema educativo le cercenó la lengua, o si ocurrió algo todavía más macabro.

Conclusiones: torsiones literarias para poner en jaque la norma corporal

En la introducción al número 4 de la revista *Orillas*, publicado en 2015 bajo la temática monográfica de “Cuerpos desviados”, la académica argentina Andrea Ostrov ya advertía lo que hoy, a más de una década después, es una variable recalcitrante en la narrativa breve escrita por mujeres latinoamericanas: las corporalidades que devienen monstruosas bajo ciertos marcos hegemónicos de lectura. De acuerdo con Ostrov,

La figura del monstruo [...] no solo representa paradigmáticamente aquello expulsado de la categoría de lo humano sino además —y fundamentalmente— encarna esa materialidad aberrante que en su unicidad e irrepetibilidad pone en jaque a la ley, hace estallar los sistemas de clasificación y evidencia las limitaciones, silencios e imposibilidades del lenguaje. (2015, p. 2)

Como he querido demostrar en este artículo, Meruane y Navia se adhieren a este panorama de escritoras que ponen en palabras cuerpos aberrantes con dos (y más) relatos vinculados con la animalidad, la repulsión y la crueldad. Si elegí este par de cuentos como corpus de análisis fue por la presencia de la lengua como epicentro del asco, pero también como rasgo corporal que permite a las protagonistas y narradoras agenciarse de sus cuerpos al menos de modo temporal en la diégesis.

No hay que dejar de lado que dichas corporalidades insumisas aparecen en la ficción a través de las palabras, de arreglos y juegos de palabras que desactivan por un momento nuestras interpretaciones normalizadas de lo bello, lo sano o lo humano, y que están basadas en relaciones de poder. De nuevo con Ostrov,

[La] incorporación de cuerpos desviados y subjetividades disidentes en la ficción literaria supone torsiones morfológicas, sintácticas y léxicas a nivel discursivo; rupturas y transformaciones en las convenciones del relato; problematización y complejización de las voces narrativas y perspectivas desde las cuales se construyen las historias y los cuerpos. (2015, p. 3)

Así pues, Lina Meruane y María José Navia se dan a la tarea de seguir confeccionando cuerpos a través de otras operaciones que tuercen el lenguaje y, por lo tanto, desplazan la sensorialidad en el público

lector. Más allá del análisis de contenido basado en las anécdotas, se han revisado figuras retóricas constantes, así como campos semánticos que, en conjunto, no sólo constatan la cercanía entre las estéticas de ambas autoras chilenas, sino que dan cuenta de un proyecto literario poroso y en expansión sobre aquellos cuerpos femeninos que disienten con los estándares del “modelo cambiario” de la belleza, según precisa Naomi Wolf (1992, p. 217).

Conflicto de intereses: El autor declara no tener conflictos de intereses.

© **Derechos de autor:** David Loría Araujo, 2026.

© **Derechos de autor de la edición:** *Pucara*, 2026.

Notas finales

- 1 Prueba de ello radica en la novela *Sangre en el ojo* (2012) de Meruane y el cuento “Mal de ojo” (2023) de Navia, cuyos personajes, enfermas de diabetes, se enfrentan a derrames oculares e invasivos procedimientos médicos. Estos hechos se comunican a través de sintaxis entrecortadas, juegos con el devenir de las identidades o el debilitamiento de los vínculos afectivos, y a su vez se asimilan a la pérdida parcial o total de la vista.
- 2 En el libro *Saberes y sabores en México y el Caribe* (2010), Rita De Maeseneer, catedrática de la Universidad de Amberes, recuerda cómo adoptó el término de “gastrocrítica” para realizar una lectura culinario-intertextual de Alejo Carpentier. El concepto había sido acuñado originalmente por Ronald Tobin, en 1990, para estudiar la gastronomía en las comedias de Molière. En palabras de la investigadora, esta ruta de la crítica literaria se trata de “estudiar las múltiples connotaciones de la comida en lo social, racial, geográfico, histórico, sexual, político, filosófico, médico, cultural, ideológico, genérico... y en reflexionar sobre su funcionalidad en determinados textos literarios” (De Maeseneer, 2010, p. 9).
- 3 Me refiero aquí al concepto de Louis Althusser, quien argumenta que la reproducción de las condiciones de producción y fuerza de trabajo en una sociedad se aseguran y refuerzan a través de la escuela, la iglesia, el ejército, entre otros. Con respecto a la educación escolar, el filósofo marxista añade que, además de los estudios técnicos, ahí se enseña la sumisión a las reglas de un orden social establecido.

Referencias

- Ahmed, s. (2015). *La política cultural de las emociones*. PUEG-UNAM.
- Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Carretero Sanguino, A. y Pascua Canelo, M. (2025). “Orificios, protuberancias y cuerpos desobedientes: monstruosidades abyectas en la narrativa breve de Guadalupe Nettel y Lina Meruane”, en *Perífrasis. Revista de Literatura, Teoría y Crítica*, 16(35), pp. 72-89.
- De Maeseneer, R. (2010). “Cuando la gastrocrítica se hace carne... y papel”, en De Maeseneer, R. y Collard, P. (editores). *Saberes y sabores en México y el Caribe*. Editions Rodopi, pp. 9-19.
- Kristeva, J. (1988). *Poderes de la perversión*. Siglo XXI.
- Loría Araujo, D. (2021). *Leer el cuerpo gordo. Miradas a la literatura mexicana contemporánea desde la adipocrítica*. Universidad Iberoamericana.
- Loría Araujo, D. (2025). *El cuerpo agrotóxico en la narrativa latinoamericana contemporánea*. Textofilia y Universidad Modelo.
- Meruane, L. (2023a). *Avidez*. Páginas de Espuma.
- Meruane, L. (2023b). *Ensayo general*. Universidad Diego Portales.
- Miller, W. I. (1998). *Anatomía del asco*. Taurus.
- Navia, M. J. (2023). *Todo lo que aprendimos de las películas*.
- Ngai, S. (2005). *Ugly Feelings*. Harvard University Press.
- NogueroL Jiménez, F. (2025). “Nueva belleza: mujer, siniestro y monstruosidad”, en *Tropelías. Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, (44), pp. 61-63.
- Ostrov, A. “Introducción. Cuerpos desviados”, en *Orillas: revista d’ispanística*, (4), pp. 1-3.
- Wolf, N. (1992) “El mito de la belleza”, en *Debate Feminista*, (5), pp. 214-224.



Dolores Veintimilla: la esfera pública y la puerta del suicidio

Dolores Veintimilla: the public sphere and the gateway to suicide



Tannia Edith Rodríguez

Investigadora independiente, Ecuador
terry727ymedio@hotmail.com

Cómo citar:

Rodríguez, T. E. (2026). Dolores Veintimilla: la esfera pública y la puerta del suicidio. *Pucara*, 1(37), 64-71. <https://doi.org/10.18537/puc.37.01.06>

Resumen

El presente trabajo parte de la premisa de que el sistema capitalista moderno se sustenta en una jerarquización estructural de raza, género y clase. La construcción de la esfera pública, concebida como un espacio para el desarrollo de la democracia, implica el ejercicio del poder político de decisión y ha mantenido históricamente una jerarquía de género que ha marginado la participación femenina. Este ensayo analiza cómo el desacato por parte de Dolores Veintimilla de Galindo a una norma tácita de exclusión de las mujeres del espacio público provocó su suicidio en la segunda mitad del siglo XIX en Cuenca. A partir del análisis de documentos literarios de la autora, así como de fuentes hemerográficas y testimoniales de la época, se examina cómo su intervención en asuntos públicos fue interpretada como una transgresión al orden de género vigente. Se argumenta que el castigo simbólico y social recibido por Veintimilla evidencia los límites que enfrentaban las mujeres en el acceso a la esfera pública en el contexto cuencano del siglo XIX. El estudio recurre a la metodología histórica para contextualizar los hechos y al análisis del discurso para interpretar los textos polémicos que rodearon su muerte.

Abstract

This essay addresses how the symbolic order of 19th-century Cuenca, structured by hierarchies of race, gender, and class inherent to the modern capitalist system, excluded women from full access to the public sphere. This exclusion responded to a social construction of female honor associated with seclusion and the control of women's visibility in public spaces. Within this normative context, the case of Dolores Veintimilla de Galindo is analyzed—an author who challenged imposed boundaries through her public participation and critical writing. The objective is to show how her public intervention was interpreted as a transgression of the prevailing gender order and how this led to her symbolic and social marginalization. The methodology corresponds to a case study, based on the historical analysis of hemerographic, literary, and testimonial sources, complemented by discourse analysis. It is concluded that the moral punishment suffered by Veintimilla reveals the mechanisms of symbolic exclusion imposed on women in the 19th century and highlights the personal costs of breaking into a public sphere defined by patriarchal logic.

Recibido: 18/06/2025
Aprobado: 23/10/2025
Publicado: 15/06/2026

Palabras clave: esfera pública, exclusión de género, Dolores Veintimilla, honra femenina

Keywords: public sphere, gender exclusion, Dolores Veintimilla, female honor

Introducción

De ascendencia lojana, María Dolores Veintimilla Carrión nació en Quito en 1829 en el seno de una familia acomodada. Recibió la mejor educación formal que se podía dar a una mujer en el siglo XIX. Contrajo matrimonio con un médico de ascendencia colombiana. Fue una escritora destacada en su tiempo. Murió por mano propia en 1857 en la ciudad de Cuenca. El presente trabajo analiza la excepcional participación de Dolores Veintimilla de Galindo en la vida pública de la ciudad de Cuenca a mediados del siglo XIX como causa de su muerte debida a la transgresión a la norma tácita que excluía a la mujer del espacio público. El trabajo tiene tres partes: en la primera se exponen los conceptos básicos desde los que analizarán las causas sociales de la muerte de la poeta de ascendencia lojana. La segunda parte analiza los antecedentes sociales y domésticos que enmarcan la formación de la personalidad social y literaria de Dolores Veintimilla. Y, por último, analizamos los hechos concretos que rodearon su muerte desde los documentos literarios e históricos que han llegado hasta nuestros días.

Los textos que sirven de fuente principal al presente análisis son dos cartas públicas de autoría de Dolores Veintimilla que aparecieron como hojas volantes y que han sido compiladas por Ana María Goetschel (2008). La primera de estas cartas se titula “Necrología” fue escrita a propósito de la ejecución de un indígena llamado Tiburcio Lucero, acusado de parricidio. Este hecho sucedió el 20 de abril de 1857 y afectó la sensibilidad de Veintimilla quien a través del documento mencionado inquirió a la sociedad cuencana con un estilo elegante y contundente.

La carta apareció el 27 de abril y fue contestada con el mismo formato y de manera anónima unos días después por un religioso llamado Ignacio Marchán a quien se le relaciona ideológicamente a la línea conservadora de fray Vicente Solano (Mata, G. H., 1968; Loza, 2006; Méndez Espinoza, 2021; Rojas, 2024). El texto de Merchán, sin más relevancia para la crítica de nuestros días que el mentar a Veintimilla, estaba firmado con seudónimo y se titulaba “Una graciosa Necrología”. Con él se atacaba la honra de Veintimilla. Ante esta situación, Dolores escribió un segundo texto, “Al público”¹, que apareció el 5 de mayo y que, por su ingenio y excelencia argumentativa, exasperó los ánimos de su contendor quien subió el tono de la ofensa en un segundo texto, “Otro campanillazo”. El silencio de la sociedad cuencana ante las agresiones que había recibido y la hostilidad del clima social contra ella debilitaron el ánimo de Dolores quien se suicidó el 23 de mayo de 1857.

Metodología

El presente trabajo se inscribe en la línea de los ensayos histórico-críticos con enfoque interdisciplinario, y responde al interés por analizar los mecanismos simbólicos de exclusión que operaron sobre las mujeres en el siglo XIX en el contexto de la ciudad de Cuenca. La metodología adoptada combina el estudio de caso con herramientas del análisis histórico y del análisis del discurso. Se retoman como referentes los planteamientos de Joan Scott (1990), quien propuso considerar el género como una categoría útil para el análisis histórico, y de Nancy Fraser (1997), quien problematiza la noción de esfera pública y sus mecanismos de exclusión. Desde estas perspectivas, se analizan documentos literarios, cartas públicas, crónicas hemerográficas y testimonios eclesiásticos vinculados al caso de Dolores Veintimilla. El análisis sigue un orden interpretativo que parte del contexto histórico-social, examina los textos de Veintimilla como expresión de subjetividad y transgresión, y finaliza con la discusión de las consecuencias simbólicas y sociales que enfrentó como mujer al desafiar los límites del espacio público.

Discusión y desarrollo

1. Conceptos básicos de análisis: la esfera pública y la esfera privada

Los conceptos de esfera pública y esfera privada están enmarcados en un amplio debate que, muchas veces, sigue sin resolverse debido, sobre todo, a que el control estatal busca distinguir entre los aparatos de Estado y los espacios públicos de discusión y asociación ciudadana (Habermas, 1991; Arent, 1998; Fraser, 1997; Spatola, 2023) para excluir al individuo común de espacios declarados como dominio de la esfera pública. Sin embargo, la clave de este debate es reconocer que el poder y las facultades de decisión política se sitúan en la esfera pública.

El género ha sido uno de los más evidentes criterios de exclusión dentro de la participación en la esfera pública (Arent, 1998; Fraser, 1997; Spatola, 2023). Los conceptos de esfera pública demandados tanto por la sociedad burguesa que fundó los principios de libertad (Habermas, 1991), fraternidad e igualdad como por las sociedades liberales, de las cuales nos sentimos herederos, no han desterrado su principio jerárquico de exclusión por el cual las mujeres han quedado históricamente relegadas de la participación dentro de dicha esfera pública (Fraser, 1997).

Por esta razón, se hace necesario acordar que para el presente análisis la esfera pública será pensada como lo ha entendido Habermas (1991): un cuerpo de

‘personas privadas’ reunidas para discutir asuntos de ‘interés público’ o ‘común’. “Así, se precisa el término ‘esfera pública’ “para designar todo aquello que está por fuera de la esfera doméstica o familiar” (p. 96). En síntesis, se acepta que la esfera pública aparece en la modernidad opuesta a la esfera doméstica o privada.

Históricamente, en el ámbito hispánico el público no era un espacio propio para las mujeres (Arteaga, 2015; Jaffe, C. M., & Martín-Valdepeñas Yagüe, E., 2022, Cejudo Ramos, 2021), pues se ha considerado que el atributo más importante de la mujer desde el punto de las relaciones sociales en el mundo hispánico ha sido su honor (Van Deusen, 2007; Gauderman, 2003; Rodríguez, 2020) y ella se resguardaba con el recogimiento. Por lo tanto, las mujeres no se atrevían a poner en riesgo dicho honor incursionando en espacios vedados a ellas. Desde este punto de vista, en el mundo hispánico en la era republicana y hasta bien entrado el siglo XX, la participación en lo público por parte de las mujeres resulta una contravención a la decencia.

Luego de la independencia, cuando se formaron los Estados nacionales latinoamericanos, estos adoptaron un modelo republicano que heredaba muchas de las estructuras patriarcales del orden colonial. Si bien el discurso republicano prometía igualdad, en la práctica estableció una ciudadanía masculina y letrada, de la cual las mujeres fueron sistemáticamente excluidas (Labraga, 2022). Esta exclusión se manifestó en varios niveles: legal, educativo, moral y cultural (Guardia, 2023). Se impuso una ideología de género basada en la virtud femenina, el “honor” relacionado con la pureza sexual y el “recogimiento”, que excluía simbólicamente a las mujeres del espacio público y del debate político asignándoles un rol secundario relacionado al cuidado y al hogar (Goetschel, 2007).

Así, se consideró la esfera pública propia para la participación de los hombres aunque se aceptó que las mujeres también participaran desde ángulos relacionados con la asistencia social: la beneficencia, a través de organizaciones caritativas y religiosas (como las juntas de damas); el periodismo y la literatura, plataformas de expresión política (aunque muchas veces bajo seudónimos o formas codificadas); la educación, que fue una de las primeras vías de incorporación de las mujeres a la vida profesional y cívica (Goetschel, 2007; Guardia, 2023). En cambio, la esfera privada fue considerada como el resguardo de las mujeres en concordancia con el concepto de honor heredado desde la etapa virreinal que implicaba el recogimiento de las mujeres para proteger su pureza sexual. En síntesis, la mujer ideal no era la ciudadana

activa, sino la figura que consolidaba el nuevo Estado desde lo privado: asistiendo en hospitales, organizando actos religiosos, o educando a los hijos de la patria.

2. Antecedentes de la vida familiar y social de Dolores Veintimilla

La crítica que hace Juan León Mera (1970) sobre la educación y la obra literaria de Dolores Veintimilla no le hace suficiente justicia: “El buen talento de esta señora está oscurecido por la mal dirigida educación literaria; sus versos prueban que lo hacía por pura inspiración y nada más” (p. 12). Esta desvalorización refleja una concepción jerárquica de la esfera pública, en la que las mujeres eran sistemáticamente excluidas del reconocimiento intelectual, pues la creación literaria y la deliberación eran consideradas dominios masculinos. En cambio, sabemos que Dolores Veintimilla recibió una educación excepcional con relación a las mujeres de su época (Loza, 2006; Méndez Espinoza, 2021).

Estudios posteriores a los de Mera como los de Hernán Rodríguez Castelo (1971) y María Helena Barrera (2016) sostienen que la obra de Veintimilla se adelantó a su tiempo. Según estos críticos, en lo estético y estilístico, sus escritos guardan vínculos con el modernismo y la vanguardia del siglo XX. Su poema “Anheló”, por ejemplo, recuerda la sensibilidad melancólica de Medardo Ángel Silva: “¿Dónde está el mundo que soñé / allá en los años de mi edad primera?” y la búsqueda de evasión: “Yo quiero dicha aunque sea mentida”. Del mismo modo, en “A un reloj”, se advierte el uso de objetos cotidianos con resonancias filosóficas y existencialistas, como en la poesía modernista: “Funesto, funesto bien / haces reloj...” (p. 31). No cabe duda de que la escritura literaria de Veintimilla, por su libertad temática y por el tono reflexivo, se distancia de la poética épica y la retórica neoclásica dominantes en su tiempo.

Por su parte, su texto “Necrología”, va más allá de una simple crítica moral. Según Falconí Trávez (2014), Veintimilla propone una forma de comunidad que busca dignificar al sujeto indígena discriminado en la región andina septentrional. Por tanto, esta irrupción en la esfera pública que estaba históricamente vedado a las mujeres fue tomada como una infracción al orden patriarcal establecido y no solo al sentimiento religioso cuencano como suele argumentarse. Su sola participación en debates filosóficos y su expresión de emociones profundas mediante la poesía, así como el dirigir un espacio de tertulias literarias en su propia casa (cosa común entre las mujeres de clase alta

europea como Madame Lambert o Madame Steale), constituían una forma de transgresión a las normas del recogimiento femenino en Cuenca.

Desde su contexto social, la libertad con la que fue criada —según ella misma lo relata— fue excepcional: “La confianza que mi madre tenía en mí me daba una completa libertad; era pues señora de mis acciones y de mis horas...” (Veintimilla, 2003, p. 22). Esta autonomía le permitió en otras ciudades como Quito y Guayaquil transitar entre la esfera privada a la pública con lo que intentó construir un contrapúblico para dialogar con lo público entendido como escenario de deliberación política, separado tanto del Estado como del mercado (Habermas, 1991).

A pesar de ello, vale la pena aclarar que Dolores no fue ajena a los valores dominantes de su época. Como mujer de clase alta, católica y creyente, respetó ciertos códigos de conducta vinculados al honor, tal como se registró en el proceso eclesiástico que siguió a su muerte. Su confesor declaró que fue una mujer religiosa, con conducta intachable y dedicada a los ejercicios espirituales. Esta tensión entre su libertad individual y su adhesión parcial a los valores tradicionales muestra cómo la frontera entre la esfera privada y la pública era aún porosa y peligrosa para las mujeres del siglo XIX en Cuenca.

Su presencia activa en tertulias, su escritura crítica y su posicionamiento como mujer pensante fueron percibidos como desacato porque para la época, tal como lo expresa Mera (1970): “los fueros de la mujer son muy diferentes a los del hombre aún después de la muerte” (p. 11). La reacción hostil a la figura intelectual de Veintimilla es coherente con lo que Fraser (1997) explica como el funcionamiento jerárquico de la esfera pública, que establece límites normativos a quienes pueden participar en ella. Con este argumento, Fraser (1997) critica la visión idealizada de la esfera pública liberal que omite las exclusiones sistemáticas de género, clase, raza. En este sentido, Dolores desafió el mandato social del recogimiento que, como vimos, resguardaba la honra femenina a través del encierro simbólico y físico de las mujeres. Así Mera reconoce cuando señala que, si una mujer osaba “penetrar en el mundo intelectual”, se encontraba con “caras burlonas y manos que en vez de levantarse para aplaudir, se previenen para apedrear...” (p. 19).

Desde esta perspectiva, Dolores Veintimilla puede ser vista como una figura liminar, una mujer que accede al espacio público mediante la escritura pero que, al hacerlo, transgrede un orden simbólico que

aún la concebía como sujeto de la esfera privada. Su caso permite ilustrar cómo el ingreso de las mujeres a la esfera pública en el siglo XIX fue, como señala Goetschel (2007), limitado a roles aceptables (como la beneficencia o la educación), mientras que la producción intelectual crítica y la deliberación pública eran todavía espacios reservados a los hombres. En este sentido, Veintimilla anticipa, desde su marginalidad osada y transgresora, a figuras como Marieta de Veintimilla, Matilde Hidalgo o Nela Martínez, quienes posteriormente lograron ocupar lugares reconocidos dentro del debate público.

3. María Dolores Veintimilla de Galindo, una excepcionalidad castigada

¿Podríamos pensar que la personalidad muy sensible de Dolores Veintimilla fue la que la llevó al suicidio? Quizá valga la pena mencionar que, si es evidente un desequilibrio dentro de la esfera de la vida privada de Dolores Veintimilla, este malestar guarda relación con la personalidad voluble del esposo de la poeta de quien ella dice en su célebre poema Quejas: “No es mío ya su amor, que a otra prefiere;/ Sus caricias son frías como el hielo. Es mentira su fe, finge desvelo.... / Mas no me engañará con su ficción...”. Considerando que el círculo íntimo del hogar lo constituyen los esposos, quienes de muchas maneras se determinan mutuamente, llama la atención cómo Galindo abandonaba a Dolores por largos periodos. En el poema citado, la voz lírica resiente el abandono físico y psicológico: “Era el centro de mi alma el amor suyo;/ ¿Por qué tan presto me olvidaba el vil?”. Así, se puede argumentar que Sixto Galindo no solo era un hombre que se ausentaba del hogar por largas temporadas, sino que, además, trasladaba la residencia de la familia a ciudades diferentes cada vez: la pareja se casó en Quito y luego se trasladó a Guayaquil, donde las dotes poéticas de la escritora le permitieron frecuentar los círculos intelectuales que la ensalzaban. Al poco tiempo, volvieron a cambiar de domicilio: Cuenca fue el último destino del itinerario de Dolores.

A esto se suma el hecho de que ella estaba lejos de su familia que residía en Quito y en una ciudad extraña y con hábitos sociales diferentes a los que ella acostumbraba desde niña. Debido a esto, la escritora se vio expuesta a continuos cambios de ambiente a los que, sin embargo, parece adaptarse bastante bien: otras fuentes documentales (Mata Ordóñez, 1968) dan cuenta de las muestras de aprecio y consideración expresadas por intelectuales quiteños y guayaquileños durante su vida y, sobre todo, después de su muerte. También en Cuenca, Remigio Crespo Toral había

recordado: “A la señora de Galindo agasajaron en Cuenca los principales de la sociedad ilustrada y culta (...) casi todos los hombres importantes de esa época visitaron a la talentosa huésped a quien dieron franca y leal acogida” (p. 51).

Por ello, considérese la indefensión de la escritora frente a la sociedad cuencana debida a la soledad a la que fue sometida, aunque no es la causa principal, sí es matiz relevante a la hora de determinar su destino. La ausencia del esposo implicó para Dolores una serie de calumnias relativas a lo que se consideraba la honra femenina en la Cuenca del siglo XIX, es decir, la pureza sexual. Por lo mismo, Mariano Cueva —interrogado por el esposo de Dolores— había declarado que ordenó la autopsia para descartar la sospecha social de un embarazo que ensuciaba la memoria de la muerta.

En todo caso, hay un total consenso en que la sociedad cuencana no vio con buenos ojos las tertulias que Dolores Veintimilla organizaba en su casa para discutir temas literarios (Rodríguez Castelo, 1971; González, 2003). Si bien los intelectuales de la época —todos hombres, porque este era un campo masculino en la Cuenca de ese tiempo— dieron una buena acogida a Dolores, la sociedad en general, y el círculo de intelectuales en torno a Fray Vicente Solano, en particular, resintieron que ella buscara un espacio público desde el que escribir poesía y alzar su voz frente a temas sociales como el de la pena de muerte.

Por otra parte, nótese que la polémica entre Veintimilla y Marchán inicia con un asunto de interés público, la pena de muerte; y termina ventilando el plano privado, la honra de Veintimilla. Esta traslación evidencia que su intervención fue leída como una transgresión pública del orden de género. Así también, nótese que la postura de su respuesta —al principio en nombre de una colectividad— muestra que Dolores estaba consciente de que su vida privada se había convertido en materia de juicio público porque se sitúa desde un yo íntimo. En su texto “Al público”, apela al arbitraje moral de una “sociedad digna”, inscribiéndose así en una tradición discursiva en la que las mujeres, desde el periodo virreinal, escribían para defender su honor apelando al juicio de las autoridades (Van Deusen, 2007). De hecho, esta postura se entiende porque —aunque la división público/privado ha justificado históricamente la exclusión de las mujeres del ámbito público y la política y esta separación está profundamente anclada en el control del cuerpo y la sexualidad femenina— la ocupación física de los espacios redefine materialmente lo público, politizando incluso los espacios tradicionalmente privados (Judith Butler, 2017).

El concepto de recogimiento, reformulado en la era republicana como código moral, opera aquí como matriz de interpretación del caso. Dolores Veintimilla es castigada no por infringir una ley formal, sino por vulnerar una norma simbólica: la que limita el acceso de las mujeres a la esfera pública. Su escritura y su pensamiento la posicionan en un lugar de visibilidad que, para una mujer de su tiempo, era percibido como deshonoroso. Merchán canaliza esa sanción a través del discurso del honor; Veintimilla, asume también ese discurso y responde desde una conciencia crítica que la aproxima a lo que Nancy Fraser (1997) denomina un “contrapúblico subordinado”.

Esta disputa interpública ilustra cómo los códigos de género en el siglo XIX condicionaban la capacidad de las mujeres para hablar con voz propia en la esfera pública. En el caso de Veintimilla, el desacato simbólico tuvo consecuencias materiales: la degradación social y el aislamiento. Pilar Jordán (2006) aporta una clave importante para esta discusión al señalar que la distinción entre lo público y lo privado era mucho más rígida entre las élites. Como mujer de clase alta, Dolores estaba obligada a representar también el honor de su familia. La ausencia del esposo, figura que debía proteger su reputación, la dejó expuesta y sin defensa dentro de los marcos de la lógica patriarcal. De allí surge una paradoja: el mismo sistema que limitaba la voz de las mujeres era también aquel al que se recurría para resguardar su honor. De este modo, solo y enfrentando la censura pública y abandonando el deseo de poseer un honor impoluto, sería posible entrar en la esfera pública. Esta contradicción muestra que, en la práctica, el patriarcado operaba simultáneamente como estructura de opresión y como recurso simbólico de protección de las mujeres de clase alta, lo que agudiza la vulnerabilidad de Veintimilla al quedar fuera de ambas posibilidades.

El silencio de la sociedad cuencana —y, especialmente, de otras mujeres— revela que, en esa época, la identidad social femenina no estaba ligada a la participación pública, sino a la adhesión al modelo del recogimiento. Considerando que las esferas públicas son también espacios para la formación de identidades sociales (Fraser, 1997), el caso de Veintimilla muestra que cuando una mujer intentaba construir una identidad discursiva autónoma en el siglo XIX, lo hacía sin red de apoyo. Si su situación hubiera ocurrido en el siglo XX, probablemente habría contado con el respaldo de otros colectivos femeninos, como los que se consolidaron con las maestras y escritoras de la primera mitad de ese siglo (Goetschel, 2017).

Finalmente, el caso de Dolores Veintimilla evidencia cómo la aceptación del principio de recogimiento y de una honra diferencial expulsó a las mujeres del espacio público incluso en el marco republicano. La suya fue una voz solitaria, una figura liminar entre la esfera privada que la asfixiaba y una esfera pública que aún no estaba lista para recibirla.

Conclusiones

La historia de Dolores Veintimilla de Galindo permite comprender con nitidez cómo operaban los mecanismos de exclusión simbólica hacia las mujeres que intentaban habitar la esfera pública en el siglo XIX en Cuenca. En el contexto cuencano, profundamente marcado por una moral social que asimilaba el honor femenino con el recogimiento, cualquier intento de visibilidad intelectual por parte de una mujer sería leído como una forma de transgresión. De hecho, en los periódicos de la época no hay publicaciones de mujeres antes de bien entrado el siglo XX. Veintimilla no solo se atrevió a escribir sobre asuntos públicos como la pena de muerte, sino que lo hizo desde su identidad de mujer, articulando una voz propia y autónoma en un espacio reservado exclusivamente a los hombres.

A diferencia de otras mujeres de su tiempo que accedían a espacios públicos desde roles aceptables como la beneficencia, Dolores se situó deliberadamente en el terreno de la discusión pública y la crítica, actuando como parte un contrapúblico subordinado. Sin embargo, lo hizo sola. Su figura no estuvo acompañada por una red de respaldo femenino ni por una estructura colectiva que legitimara su presencia. El silencio de la sociedad cuencana —y especialmente el de otras mujeres— no fue accidental, sino expresión del mismo pacto de exclusión que Dolores se atrevió a romper.

El castigo al que se sometió a Dolores Veintimilla no fue institucional, sino simbólico: una campaña de desprestigio que atacó su honra y convirtió su vida privada en un objeto de juicio público. La figura de Veintimilla encarna así la violencia estructural que enfrentaron las mujeres que desafiaron los límites del orden patriarcal, en una época en que la separación entre lo público y lo privado estaba férreamente custodiada. Su muerte, lejos de poder ser explicada como una simple tragedia personal, debe entenderse como el desenlace de un conflicto político y social: el costo de haber reclamado para sí una voz que no le estaba permitida.

Conflicto de intereses: Los autores declaran no tener conflictos de intereses.

© **Derechos de autor:** Tannia Edith Rodríguez, 2026.

© **Derechos de autor de la edición:** *Pucara*, 2026.

Notas finales

- 1 Este es el segundo texto compilado por Goetschel (2008) bajo el título “Al público”.

Referencias

- Arendt, H. (1998). *The human condition* (2.^a ed., introducción de M. Canovan). University of Chicago Press.
- Arteaga, T. (2015). *La expresión de la mujer a través del género epistolar en Cuenca de las Indias en el siglo XVII: Las cartas de doña Ana Zurita Ochoa* (Tesis de maestría). Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador. <http://hdl.handle.net/10644/4495>
- Barrera, M. H. (2016). *De ardiente inspiración. Obras de Dolores Veintimilla*. Sur Editores.
- Butler, J. (2017). *Cuerpos aliados y lucha política: Hacia una teoría performativa de la asamblea*. Paidós.
- Cejudo Ramos, E. (2021). “El gobierno no puede más que Dios”: Género, ciudadanía y conflicto Iglesia-Estado en el Sonora posrevolucionario. Universidad de Sonora.
- Falconí, D. (2014). Una incómoda vecindad: Dolores Veintimilla y la literatura de negociación con la alteridad indígena en los Andes decimonónicos. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, (20), 11–23.
- Fraser, N. (1997). Pensando de nuevo la esfera pública. En *Iustitia interrupta: Reflexiones críticas desde la posición “postsocialista”* (pp. 95–133). Siglo del Hombre Editores.
- Gauderman, K. (2003). *Women’s lives in colonial Quito: Gender, law, and economy in Spanish America*. Texas University Press.
- Goetschel, A. M. (2007). Maestras y esferas públicas. En *Educación de las mujeres, maestras y esferas públicas* (pp. 243–290). FLACSO, Sede Ecuador; Abya Yala.
- Guardia, S. B. (Ed.). (2023). *Las mujeres en la formación de los Estados nacionales en América Latina y el Caribe*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <https://www.cervantesvirtual.com/obra/las-mujeres-en-la-formacion-de-los-estados-nacionales-en-america-latina-y-el-caribe-1219155/>
- Habermas, J. (1991). *The structural transformation of the public sphere: An inquiry into a category of bourgeois society*. MIT Press.
- Jaffe, C., & Martín-Valdepeñas Yagüe, E. (2022). *Society women and enlightened charity in Spain: The Junta de Damas de Honor y Mérito, 1787–1823*. Louisiana State University Press.
- Jordán, P., & Dalla-Corte Caballero, G. (2006). Mujeres y sociabilidad política en la construcción de los estados nacionales. En I. Morant (Dir.), *Historia de las mujeres en España y América Latina* (pp. 559–583). Cátedra.
- Labraga, S. (2022). *Ciudadanía incompleta: Mujeres, exclusión política y resistencias en América Latina*. CLACSO.
- Loza, R. (2006). *Dolores Veintimilla de Galindo: Poesía y subjetividad femenina en el siglo XIX* (1.^a ed.). Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador; Corporación Editora Nacional; Ediciones Abya Yala.
- Mata, G. H. (1968). *Dolores Veintimilla asesinada* (Vol. I). Biblioteca Cenit. <http://biblioteca.cuenca.gob.ec>
- Méndez Espinoza, P. (2021). *Una mirada a los periódicos cuencanos de mediados del siglo XIX en relación al pensamiento social de Dolores Veintimilla* [Tesis de grado, Universidad Politécnica Salesiana]. Repositorio UPS. <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/20083>
- Mera, J. L. (1970). *Ojeada histórico-crítica sobre la poesía ecuatoriana*. Clásicos Ariel.
- Rodríguez Castello, H. (1971). *Poetas románticos* (Vol. 9). Biblioteca de Autores Ecuatorianos, Clásicos Ariel. Cromograf.
- Rodríguez Rodríguez, T. E. (2020). La construcción de la identidad protonacional en la América virreinal: el caso de Mariana de Jesús en Quito. *Chakiñan, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 12, 147–160. <https://doi.org/10.37135/chk.002.12.10>
- Rojas, A. (2023, junio 14). Dolores Veintimilla: Una adorada muerta ante la muerte. *Revista Mundo Diners*. <https://revistamundodiners.com/personaje/suicidio-dolores-veintimilla-muerte>
- Scott, J. W. (2018). *Gender and the politics of history* (30th anniversary ed.). Columbia University Press.
- Spatola, I. (2023). Repensando la distinción entre esfera pública y esfera privada: Aportes desde las perspectivas feministas y decoloniales. *Nuestro NOA*, (17), 6–20.

- Van Deusen, N. (2007). *Entre lo sagrado y lo mundano: La práctica institucional y cultural del recogimiento en la Lima virreinal*. Pontificia Universidad Católica del Perú; IFEA.
- Veintimilla, D. (1908). *Producciones literarias*. [S.l.]: [s.n.]. <https://archive.org/details/producciones-literarias-dolores-veintimilla>
- _____. (2008a). Al público. En A. M. Goetschel, *Orígenes del feminismo en el Ecuador* (pp. 61–62). FLACSO.
- _____. (2008b). Necrología. En A. M. Goetschel, *Orígenes del feminismo en el Ecuador* (pp. 59–60). FLACSO.



Culpa simbólica, terror fabricado: los signos del gato en el relato de Poe

Symbolic guilt, manufactured terror: the signs of the cat in Poe's story

✉ **Jostin Marcillo Reyna**
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador
jostin.marcillo@pg.uleam.edu.ec

✉ **Genoveva Ponce-Naranjo**
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador
genoveva.ponce@pg.uleam

Cómo citar:

Marcillo Reyna, J. y
Ponce-Naranjo, G. (2026).
Culpa simbólica, terror
fabricado: los signos del
gato en el relato de Poe.
Pucara, 1(37), 72-82.
[https://doi.org/10.18537/
puc.37.01.07](https://doi.org/10.18537/puc.37.01.07)

Resumen

Las producciones literarias de Poe se destacan por el manejo de sus técnicas narrativas y la construcción de atmósferas, donde el símbolo alcanza una dimensión psicológica para configurar el terror. El presente estudio analiza los signos asociados al gato en el cuento de terror “El gato negro” de Edgar Allan Poe para determinar cómo su evolución fabrica el terror y presenta la culpa en el narrador. La metodología se basó en un enfoque cualitativo perteneciente al campo literario, de carácter semiótico-hermenéutico, con la fundamentación teórica de Roland Barthes sobre los niveles de significación (funcional, de las acciones y de la narración). Se seleccionaron siete signos —el nombre Plutón, el color negro, la mutilación del ojo, el ahorcamiento, el doble gato, la mancha blanca y el alarido final— analizados mediante matrices enfocadas en la teoría barthesiana. Se concluyó que los signos funcionan como una cadena semiótica que refleja la culpa a través de la mente del narrador, convirtiendo al felino de observador a acusador tangible. El terror de Poe se construye mediante la estructuración de los signos que evolucionan de lo simbólico a lo perceptible, puesto que cada signo es un engranaje en un sistema mecanizado que conduce al fatídico desenlace.

Abstract

Edgar Allan Poe's works stand out for their narrative and the creation of atmospheres where the symbol transcends the literary to configure psychological horror. The present study analyzes the signs associated with the cat in the horror short story “The Black Cat” by Edgar Allan Poe to determine how its evolution manufactures terror and presents guilt in the narrator. The methodology followed a qualitative approach within the literary field, of a semiotic-hermeneutic nature, based on Roland Barthes' theoretical framework regarding signifying levels (functional, actions, and narration). Seven signs were selected—the name Pluto, the black color, the eye mutilation, the hanging, the double cat, the white patch, and the final scream—analyzed through matrices focused on Barthesian theory. It was concluded that the signs function as a semiotic chain reflecting guilt through the narrator's mind, transforming the feline from an observer into a tangible accuser. Poe's terror is built through the structuring of signs that evolve from the symbolic to the perceptible, as each sign is a gear in a mechanized system leading to the fateful denouement.

Recibido: 09/04/2026
Aprobado: 04/06/2026
Publicado: 15/06/2026

Palabras clave: Signo, culpa, terror, gato negro, Poe

Keywords: Sign, guilt, terror, black cat, Poe

Introducción

Edgar Allan Poe es considerado un pionero en la literatura moderna por la creación de atmósferas donde el terror psicológico muestra la degradación mental del individuo. En el relato “El gato negro”, este efecto toma forma a través de la simbología que va más allá de la mera superstición. Según plantean Maya Franco y Cardona Rodas (2021), la obra de Poe funciona como una “teatralización de la monstruosidad moral” (p. 299), donde el crimen no es un acto racional, sino la manifestación de lo maligno. Con base a esta idea, el gato negro no debe percibirse solo como un animal, sino más bien como un símbolo que representa la degeneración del protagonista/narrador.

La problemática del estudio parte del momento en el que el narrador busca justificar sus acciones perversas mediante agentes externos, negando el hecho de que es su propia conciencia culpable la que dota un significado terrorífico al animal. Los elementos asociados al gato —como su nombre, el color, la mutilación del ojo, el ahorcamiento del animal, la aparición del segundo gato, la mancha blanca y el alarido final— guardan una relación interpretativa; estos elementos no generan miedo de manera inherente, sino que se transforman en símbolos de la maldad en el momento en que el protagonista proyecta su culpa en ellos. Este trabajo pretende sustentar cómo estos elementos específicos se fusionan para conformar al gato como un castigador psicológico, por tal motivo el artículo tiene como objetivo analizar los signos del gato para determinar cómo su evolución fabrica el terror y presenta la culpa en el cuento. Este enfoque de análisis se ajusta directamente con la propia teoría literaria que expone Poe en su *Filosofía de la composición*, donde sostiene que el terror no es un producto accidental sino un efecto unificado y deliberadamente construido mediante una selección minuciosa y funcional de sus recursos narrativos. De este modo, la investigación contribuye profundamente en la comprensión del terror de Poe a través del análisis estructural de los signos, demostrando que el terror no se ejecuta de forma externa, sino como una composición semiótica donde el felino actúa como proyección y espejo de la decadencia moral del narrador.

A lo largo de la historia el animal ha formado parte de las culturas como imagen para representar una ideología, religión o creencia. En el antiguo Egipto los animales como el cocodrilo, el perro, el halcón, entre otros, pero el más destacado fue el gato, puesto que,

“eran animales muy valorados como mascotas, porque mantenían los graneros y los hogares libres de ratas y serpientes, pero también adquirieron un importante significado religioso” (González García, 2025, p. 31).

Siguiendo esta vertiente, el simbolismo que representaba un animal fue evolucionando en otras culturas como la griega, con la existencia de las fábulas para difundir mensajes moralizantes, y siglos más adelante con la aparición de los bestiarios medievales “se describen animales domesticados, [...] que no despertaban temor. También aparecen animales salvajes que habitaban los bosques, a los que se temía, [...] y finalmente, animales fantásticos y monstruosos, [...] que podrían existir y que causaban terror” (Girola, 2023, p. 56), los que maximizaban el imaginario colectivo con creencias y supersticiones hacia los animales.

Precisamente en el Medioevo existía una intensa influencia cristiana combinada con lo natural y sobrenatural, en donde, se les confería a los animales cualidades fantásticas o malignas, lo que ocurrió con la figura del gato, al cual se le atribuyeron connotaciones que iban en contraposición de las creencias de culturas anteriores como la egipcia, transformando esa imagen divina por una mucho más negativa y maligna. Como menciona Girola (2023), al gato negro “se lo asociaba con la traición y la herejía, [...] basados no en sus funciones [...], sino en sus ojos de pupila vertical y amarilla, lo que lo asemejaba a las serpientes y lo identificaba con el diablo.” (p. 59)

Para comprender el contexto de la obra, es imprescindible rescatar que la literatura gótica del siglo XIX retomó esta superstición cristiana. En concordancia con Aguilar Giler (2021), “este género crea y maximiza el mundo de forma extraordinaria y da lugar a lo que, por moralidad, miedo o tabú, fuera eliminado de nuestra cotidianidad y se lo considerara fuera de razón o luz.” (p. 4). Poe se beneficia de este imaginario heredado para trasladarlo a la trama de su relato, de este modo, convirtiendo al gato negro en el símbolo ideal para desenterrar esos tabús y reflejar el terror y la culpa del narrador.

Poe en su relato “El gato negro”, manifiesta elementos sutiles —signos— que juntos crean una unidad que sirve de catalizador para provocar el terror en el lector, no son simples adornos, sino herramientas que el autor utiliza para lograr un efecto único. Este recurso, sumado a la ambientación, descripciones y acciones del narrador, permite que el sentimiento crezca hasta explotar en el clímax del cuento, “en la cual la maldad, el odio y el miedo son explotados

como fundamentos esenciales de lo terrorífico y de lo mórbido.” (Alvarado, 2016, p. 5). Para descifrar el funcionamiento de estos elementos y comprender cómo actúan en la narración, es indispensable analizar la obra con rigurosidad para desglosar el significado de cada componente.

Fundamentos teóricos para el análisis del signo

El estudio se basó en un enfoque cualitativo perteneciente al campo literario, debido que, “la investigación cualitativa busca entender la complejidad de fenómenos a través de datos no numéricos y descriptivos. Asimismo, se centra en comprender y describir fenómenos desde una perspectiva subjetiva. También, busca explorar significados, interpretaciones y contextos”, tal como lo sostiene Tarrillo Saldaña et al. (2024, p. 59).

Cabe recalcar que el trabajo tuvo un carácter semiótico-hermenéutico, ya que el objetivo fue analizar los símbolos del gato para determinar cómo su evolución fabrica el terror y presenta la culpa en el cuento, por lo que se requirió de la semiología, puesto que “estudia las significaciones independientemente de su contenido.” (Barthes, 1957/2010, p. 202) y de un marco hermenéutico, del cual Schleiermacher (1829/1999) aclara que la hermenéutica “es el arte de comprender correctamente el discurso de otro” (p. 26) dirigiendo la interpretación hacia una reproducción precisa del sentido literal.

La fuente primaria del estudio es el cuento corto de “El gato negro” de Edgar Allan Poe. No obstante, se precisaron otras fuentes bibliográficas secundarias,

libros y artículos de revistas indexadas en repositorios con altos estándares de calidad como Latindex, Scielo, Redalyc, Scopus y Core, las que permitieron enriquecer la literatura y el análisis, coadyuvando a la interpretación de cada uno de los signos relacionados al gato.

Este análisis se fundamentó directamente en la teoría propuesta por Barthes (1977), quien plantea que la obra narrativa debe enfocarse desde tres niveles de descripción vinculados entre sí mediante una integración progresiva (p. 12). El primer nivel pertenece al de las funciones, encargado de localizar los detalles mínimos que permiten a la historia avanzar, el segundo es el nivel de las acciones, enfocado en los personajes como el motor de la trama, y por último, el nivel de la narración, examina el discurso desarticulando códigos y estrategias que se emplean para crear la atmósfera y conectar con el lector.

La metodología partió de la elección de siete signos relacionados con el gato, mismos que se escogieron minuciosamente por criterio del autor de la investigación, basándose en el impacto e importancia para el desarrollo de una interpretación profunda guiado por el marco del objetivo, estos son: el nombre Plutón, el color negro, la mutilación del ojo, el ahorcamiento, el doble gato, la mancha blanca y el maullido final.

Se seleccionaron fragmentos clave del relato en los cuales se estuviera presente una construcción clara de cada signo. Posteriormente, como herramienta de investigación se crearon matrices de análisis semiótico-hermenéutico, dichas matrices de doble entrada tuvieron como dimensiones: en las filas,

Tabla 1. *El nombre Plutón*

Nivel de significación	Análisis aplicado al signo	Función en la construcción del sentido
Nivel funcional	Nombre que le da el narrador a su primer gato, lo que establece un vínculo fuerte de pertenencia y afecto.	Es el acto más natural pero importante. La identificación de la mascota es el primer indicio de su vínculo emocional y lo ubica al gato en el universo doméstico.
Nivel de las acciones	Revela el presagio trágico involuntario del narrador. Al nombrarlo Plutón, incurre a una infracción inintencionada, pero que moldea su destino en la historia.	Profundiza en la psiquis del narrador sirviendo como anticipación a su destino fatal, activando el código cultural de la mitología clásica del dios del inframundo Plutón/Hades.
Nivel de la narración	Actúa como señal de una tragedia y culpa predestinada. El nombre despierta la interpretación del lector, ya que evoca una imagen fuerte sobre la crueldad y la justicia.	Funciona como símbolo medular de la culpa ineludible que Poe transmite. Su fin es mostrar que el mal y la culpa son consecuencia de su decisión, presente desde el momento en que lo nombra.

los tres niveles de significación (funcional, de las acciones y de la narración), en la primera columna los signos como unidad de análisis y en la segunda columna, las funciones que cumple en la historia; y por consiguiente el respectivo análisis del signo. Dado que los niveles trabajan bajo una integración progresiva, en el análisis de las matrices se asume que las fronteras entre las acciones y la narración se entrelazan constantemente, reflejando la misma desintegración psicológica que presenta el narrador.

Análisis de los signos del gato en “El gato negro”

En este apartado se desarrolla el análisis semiótico-hermenéutico del relato a través de la revisión de los siete signos fundamentales que articulan el relato de Poe. Cada uno de los elementos se organiza de la siguiente manera: en primer lugar, se presenta el fragmento clave de la obra objeto de estudio; en segundo lugar, se muestra la matriz de análisis basada en los niveles de significación; y, finalmente, se profundiza en la interpretación de dicha tabla. Cabe anunciar que, por su estrecha correlación simbólica y analítica, los signos del doble gato y la mancha blanca se plantean de forma conjunta en el quinto apartado de esta discusión.

El nombre Plutón

“Plutón, se llamaba así el gato, era mi amigo predilecto. Sólo yo le daba de comer, y me seguía siempre por la casa. E incluso me costaba trabajo impedirle que me siguiera por las calles.” (Poe, 1843/2019, p. 534)

El nombre Plutón, sirve como un signo cargado de anticipación trágica. Como se observa en la Tabla 1, este elemento no solo es un adorno nominal, sino un componente que funciona para establecer ese vínculo afectivo inicial entre el narrador y el animal, sin embargo, en el plano discursivo, el nombre actúa como alusión directa al nombre del dios romano del inframundo y de los muertos. Como especifica Hamilton en su libro *Mitología* (1942/2021) sobre los dioses romanos, “dos de ellos conservaron sus nombres griegos: Apolo y Plutón; pero al último nunca se le llamaba Hades, como era habitual en Grecia.” (p. 50). Esta apreciación permite comprender que la elección de Poe engloba todo el significado simbólico de Hades, si bien en su nomenclatura romana. Esta elección no es un detalle irrelevante. Por el contrario, revela el presagio trágico del narrador, aunque inocentemente, él le otorga aquel nombre, en los lectores se despierta la interpretación de lo que quiere evocar el autor con este recurso simple pero efectivo. Se trata de una

elección fatídica y provocadora, debido a que el autor activa esta asociación cultural, relacionando al gato con la deidad romana, lo que también se entiende como un desafío involuntario al destino.

Para el narrador, bautizarlo como Plutón no es más que un apelativo común, inclusive es un acto cariñoso e inocente, dentro de su conciencia, pero la naturaleza específica del nombre construye en el imaginario una significación un poco aterradora. Este dios “era cruel e implacable, pero justo: un dios terrible, pero no malvado.” (Hamilton, 1942/2021, p. 29). Este es el punto clave para el análisis, puesto que el nombre no se acoge a la concepción de una muerte abstracta, por el contrario, evoca una fuerza justiciera implacable. El narrador al nombrar así a su mascota, invoca, irónicamente, a su propio juez, es por esto que Plutón, sirve como el primer síntoma del terror en la trama, funciona como un presagio autoinfligido, la fuerza de una justicia inevitable que caerá sobre él y la culpa que lo consumirá durante la historia como parte de un castigo merecido.

La función de este primer signo tiene dos objetivos, servir como semilla de una condena anunciada, ofreciendo en el lector este mensaje subliminal en la cotidianidad del narrador pero que él obvia, y anticipar la culpa como un sentimiento predestinado por la crueldad de sus acciones. El hombre posteriormente al cometer tales actos atroces, no hace más que cumplir con el destino que su elección simbólica inicial había adelantado. Desde esta perspectiva, Plutón es el signo que actúa como la puerta de bienvenida hacia la tragedia del narrador y su decadencia psicológica, que poco a poco irá agravándose hasta llegar a un punto de no retorno.

El color negro

“Tuvimos pájaros, un pez de color de oro, un magnífico perro, conejos, un mono pequeño y... un gato. Era este último animal muy fuerte y hermoso, completamente negro y de una sagacidad maravillosa.” (Poe, 1843/2019, p. 534)

En la Tabla 2, el color negro del gato es el signo más visible, es la característica insignia del animal, por lo tanto, tiene mucho peso narrativo tanto para la historia como para la creación del ambiente. Este atributo es usado por el autor para dar información visual y activar en el lector una connotación cultural arraigada. Este sistema no es casual ni se apega a una lógica universal, más bien, funciona dentro de un marco simbólico distinto. Como lo expone Chaves Pacheco (2015) ve al esoterismo occidental “no como

una dimensión estructural de la religión, sino como un aspecto general de ciertas corrientes europeas, similares entre sí y vinculadas por la historia” (p. 124).

De este modo, Poe explota este constructo histórico dentro del contexto gótico y lo aplica como esencia de su terror psicológico, por lo tanto, el impacto de este código no solo se apoya de la asociación histórico-cultural del lector, sino que también de la declaración del narrador en un extracto de la trama, quien dice que su esposa es supersticiosa con los gatos negros: “Mi mujer, que era en el fondo algo supersticiosa, hablando de su inteligencia, aludía frecuentemente a la antigua creencia popular que consideraba a todos los gatos negros como brujas disimiladas.” (Poe, 1843/2019, p. 534).

Lo interesante de este momento es que el autor sabe cómo explotar este recurso, haciendo entrever que el narrador en este punto de la historia se mantiene escéptico de esta creencia, pero que, con el transcurso del tiempo, su psique, ya corrompida por la perversidad y la culpa, acudirá a esta misma creencia para reflejar la encarnación del mal en el gato escapar de la responsabilidad de sus acciones. El gato no se convierte en un ser malvado, es su mente quien al inicio rechazó esta superstición, la va tomando sentido dentro de su alma trastornada.

En consecuencia, el color negro elabora la escena con un código cultural que la esposa explicita, iniciando así, la creación de un ambiente siniestro

y posteriormente ilustrando la culpa, en donde el narrador es incapaz de enfrentarse a la carga de su maldad interna, que la vierte en el único recipiente cultural elegido para esta función, el gato negro, transformándolo en un objeto supersticioso y reflejo de su propia condena. De esta manera, Poe logra su cometido al evidenciar que el terror en el relato surge cuando se recurre al imaginario colectivo y este es distorsionado por una locura individual.

La mutilación del ojo

Una noche, al regresar a casa completamente ebrio. [...] Lo apresé, pero él, horrorizado por mi violenta actitud, me hizo en la mano, con los dientes, una leve herida. Entonces, se apoderó de mí, repentinamente, un furor demoníaco. [...] de pronto, mi alma original hubiese abandonado mi cuerpo, y una ruindad superdemoníaca, saturada de ginebra, se filtró en cada una de las fibras de mi ser. Del bolsillo de mi chaleco saqué un cortaplumas, lo abrí, tomé al pobre animal por la garganta y, deliberadamente, le vacié un ojo... (Poe, 1843/2019, p. 535)

Con base en la estructuración de la Tabla 3, se observa que la mutilación del ojo del gato es el detonante de la degradación mental del personaje. Su primer acto grave hacia el felino fue el punto de quiebre para esa mentalidad alterada por los efectos del alcohol. En este pasaje, el relato nos presenta a un narrador ebrio,

Tabla 2. *El color negro*

Nivel de significación	Análisis aplicado al signo	Función en la construcción del sentido
Nivel funcional	Es el rasgo más resaltante del gato. Su pelaje completamente negro es el atributo visual que lo define.	Su función es la de identificar al animal. Aparte de describir su apariencia impecable.
Nivel de las acciones	Esta característica perceptible despierta en el lector la asociación del color negro con lo maligno, lo esotérico y la muerte. Además, en el ambiente gótico del relato se relaciona con el mal augurio y las brujas, explicitado por la esposa.	Funciona como capa inquietante creando la atmósfera y prepara el terreno para los eventos trágicos. El narrador se muestra escéptico a la superstición, pero posteriormente lo interiorizará para excusar sus actos.
Nivel de la narración	Es el combustible principal para erigir el clima y su representación simbólica, el mal preconstruido, que Poe toma del imaginario cultural. El color no es el causante del terror, sino que es la posterior culpa del narrador la que carga de sentido esta creencia.	Ofrece la base para que el gato se convierta en un objeto de terror. Su efecto en la narrativa es eficaz, pues transforma lo cotidiano y familiar a una proyección del mal mediante una característica física, que lo presenta como el primer eslabón del terror en la trama.

Tabla 3. *La mutilación del ojo*

Nivel de significación	Análisis aplicado al signo	Función en la construcción del sentido
Nivel funcional	Lesión irreparable y grotesca donde el narrador le saca un ojo a Plutón con un cortaplumas.	Primera agresión de Plutón por parte de su dueño, la cual desata la cadena de crímenes.
Nivel de las acciones	Indica el inicio de la perversidad del narrador y muestra su agresividad hacia el gato.	Su reacción impulsiva lo encasilla como monstruo, incorporando el terror a su psicopatía.
Nivel de la narración	Representa la transgresión que señala el principio de su culpa y castigo ineludible.	El terror emerge desde su mente degradada por la maldad y acentúa a la culpa como causa para su autodestrucción.

fuera de sí, poseído por una fuerza invisible, según su propia perspectiva, que lo empuja a cometer tal atrocidad.

Desde este enfoque, la ebriedad no es la causante de su maldad, sino es el reactivo para una mente ya corrompida. La acción de sacarle el ojo a Plutón es el símbolo de querer cegar a su último testigo de su inminente declive. Hasta ese momento, el gato había sido el único ser al que el protagonista no había dañado, sin embargo, al confesar cómo el alcoholismo lo volvió apático e irritante con su esposa y demás mascotas, llegando a la violencia física, se deduce que este estado era en esencia su yo destructivo, el que se desinhibe de cualquier sentimiento capaz de materializar su crueldad.

Siguiendo esta ruta, a la mañana siguiente de cometer su primer gran crimen, el narrador muestra remordimiento y horror, pero solo fue un instante de lucidez, porque después vuelve a recaer con su vicio. Se interpreta que su arrepentimiento no es genuino, sino que es parte de naturaleza perversa. No siente una culpa sana, sino una culpa patológica. Bajo esta mecánica, la violencia cuando es ejecutada, no desaparece, se interioriza; tal como lo explica León-Cádiz (2020), el superyó es tanto el resultado como el instrumento de un retorno de la agresión, de la hostilidad, y por tanto de la pulsión de muerte contra el yo” (p. 8). Este superyó es la voz interna medida por la moralidad del individuo y la pulsión de muerte es esa fuerza mental que busca la destrucción, sin embargo, el narrador distorsiona este proceso.

El superyó que surge de la transgresión es un verdugo que nació de la misma agresión que dirigió hacia el gato y que una vez manifestada se aloja como una culpa patológica. Por tal razón, la mutilación del ojo cumple la función de exponer la maldad

irreversible del personaje en el preciso momento que atenta contra el felino y presenta la culpa como sentimiento autodestructivo, mostrando que su breve arrepentimiento y su posterior retorno al alcohol, no es más que el intento de huir del tormento que lo perturbará hasta el final.

El ahorcamiento

Una mañana, a sangre fría, ceñí un nudo corredizo en torno a su cuello y lo ahorqué de la rama de un árbol. Lo ahorqué con mis ojos llenos de lágrimas, con el corazón desbordante del más amargo remordimiento. Lo ahorqué porque sabía que él me había amado y porque reconocía que no me había dado motivo alguno para encolerizarme con él. Lo ahorqué porque sabía que al hacerlo cometía un pecado... (Poe, 1843/2019, p. 536)

La escena del asesinato de Plutón abarca desde su ahorcamiento hasta el incendio de la casa del protagonista y transfiere la perversidad íntima del hombre a un ámbito público, porque una vez ocurrido el incendio, los vecinos observan la silueta del gato plasmada en la única pared en pie. Como se sistematiza en la Tabla 4, este acto frío se convierte en la revelación de su mente ambivalente. La lectura superficial del fragmento puede interpretarse como que el narrador siente culpa, expresada en la confesión: “lo ahorqué con mis ojos llenos de lágrimas”. No obstante, al decodificar el texto en consonancia con la Tabla 3, se infiere que este remordimiento, aunque auténtico, resulta insuficiente para cambiar su conducta destructiva.

Para entender esta paradoja hay que ceñirnos a que “el registro del placer por matar materializa el sentimiento de ambivalencia ante la muerte del

ser amado.” (Pozo, 2023, p. 9), esto explica que las lágrimas que derrama durante el crimen, no son una simulación, sino la manifestación trágica del relato: el narrador es consciente del daño que causó, pero se siente incapaz de detener su propia maldad. El llanto es la consecuencia superficial de una pulsión de muerte, que se maquilla con una solución macabra, acabar con el sufrimiento de Plutón.

De esta manera, el ahorcamiento no es un acto que busca apiadarse del minino, sino que es la manifestación de la maldad que vive en el interior, alimentándose de su tormento y que poco a poco lo va consumiendo. No obstante, la real función que cumple el signo es la de concatenar eventos casuales a la par de siniestros, que desde el ahorcamiento del gato, pasando por el incendio inusual de su casa hasta la silueta hallada en una pared en forma de gato colgado, activan un tipo de código cultural relacionado con las maldiciones, avisando que hay una fuerza invisible, intocable, que se ve respaldada con los signos del nombre del gato y su color negro, explicados en la Tabla 1 y Tabla 2, esto logra crear el perfecto ambiente para que el terror tenga la facilidad de calar en la mente del lector. Asimismo, la huella que deja Plutón en la pared, refleja la culpa patológica, sentimiento que deja de ser personal para convertirse en una sombra pública inolvidable. Es la evidencia que lo delata ante la multitud y simultáneamente, el conflicto interno dictado por su psique, iniciando una persecución irremediable.

El doble gato y la mancha blanca

Era un gato negro, enorme, tan corpulento como Plutón, al que se parecía en todo menos en un pormenor: Plutón no tenía un solo pelo blanco en todo el cuerpo, pero éste tenía una señal ancha y blanca, de forma indefinida, que le cubría casi toda la región del pecho. [...] También él había sido privado de uno de sus ojos. (Poe, 1843/2019, pp. 537–538)

En ese momento, era la imagen de un objeto que sólo con nombrarlo me hace temblar. Era, sobre todo, lo que me hacía mirarle como a un monstruo de horror y repugnancia. [...] La imagen de una cosa abominable y siniestra: la imagen ¡de la horca! (Poe, 1843/2019, p. 539)

Según la Tabla 5, sobre el análisis del doble gato y su mancha blanca, se observa que estos signos introducen una nueva fase en la trama. Se distingue del signo del ahorcamiento porque la amenaza, el gato parecido a Plutón, se internaliza y materializa en la realidad como un ente externo e íntimo. Este segundo gato, es una copia exacta al anterior, con ciertos rasgos que lo diferencia como su mancha y el ojo mutilado, pero que vuelve a instaurar el sentimiento de culpa en su ambiente doméstico.

Por otro lado, la mancha blanca, proyecta su culpa paranoica por haber asesinado al primer animal. Esta evidencia de su crimen es muy peculiar, ya que Poe juega nuevamente con los colores; su mancha blanca representa la pureza e inocencia de Plutón mientras que el resto del pelaje negro es símbolo de lo impuro y la malicia de su alma, creando un contraste notorio.

Tabla 4. *El ahorcamiento*

Nivel de significación	Análisis aplicado al signo	Función en la construcción del sentido
Nivel funcional	Ahorca al gato. Después ocurre el incendio de su casa, en donde aparece la figura del gato en una pared.	El asesinato desata un evento inquietante, el incendio, y posteriormente la silueta que sirve de preparación para lo siniestro.
Nivel de las acciones	Muestra la pérdida de la cordura del personaje. La silueta del animal despierta un imaginario cultural de maldición y alerta de una posible venganza o justicia advertida.	Presenta al narrador como monstruo y evidencia la capacidad de Poe para vincular el límite de la perversidad humana con la imposición de una autoridad sobrenatural amenazadora.
Nivel de la narración	El crimen plasma la culpa autodestructiva como una acción repetitiva, aumentado su intensidad.	Crea un terror psicológico, donde la mente humana, ya corrompida por la perversidad, está destinada a la locura y su culpa no redimida es la prisión de su cuerpo y alma

La aparición del doble felino personifica el concepto de lo ominoso, lo cual es considerado como “una experiencia de familiaridad que asoma en el centro de lo desconocido.” (Cabrera Sánchez, 2020, p. 26) Este es el mismo efecto que produce el gato en el protagonista, el retorno de lo reprimido, y la mancha, ese rasgo de lo que reprimió haciendo acto de presencia. Él sabe desde lo más profundo de su inconsciente que no es casualidad, si antes era la persona que transgredía, ahora era él quien se convertiría en el objeto de persecución de alguna fuerza que buscaba aquella justicia por todos los pecados que cometió.

Desde una lectura psicológica, podría interpretarse que el narrador percibe la realidad alterada por su culpa. Esta carga deforma su entorno y despierta

en él un horror agudo al observar como la mancha muta paulatinamente hasta replicar la imagen de la horca, símbolo cuyo significado remite de forma directa a su peor crimen. Por tal motivo, estos recursos semióticos que utiliza Poe generan el terror al operar en dos niveles: primero, al identificar al doble del gato (Doppelgänger), como un perseguidor abominable, activa el arquetipo del mensajero del destino; segundo, al transformar la mancha blanca en una marca alterable (horca), como prueba observable de su delito que su mente proyecta. Esto muestra que la culpa patológica del narrador es la desencadenante de su tormento y motor de su propia pesadilla, haciendo que el terror surge de la mente autodestructiva del personaje.

Tabla 5. *El doble gato y la mancha blanca*

Nivel de significación	Análisis aplicado al signo	Función en la construcción del sentido
Nivel funcional	Manifestación escalofriante del segundo gato parecido a Plutón con un ojo mutilado y una mancha blanca que rodea su cuello.	Este gato representa la justicia, mientras que la mancha es el reflejo de su culpa, dentro del ambiente inquietante de la escena.
Nivel de las acciones	La mente del narrador está obsesionada con Plutón, despertando el concepto del doble siniestro.	Generador del miedo al ser el segundo gato una amenaza y convertir a la mutación de la desvariada mente. mancha en producto de su desvariada mente.
	La mancha encarna su culpa y paranoia, distorsionando la realidad de lo que realmente observa.	Su locura muta a una paranoia compulsiva. El gato es la versión física de su culpa.
Nivel de la narración	Activa el concepto del doble siniestro como forma inquietante. Manifiesta el mito del estigma culpable presentando su paranoia.	Poe integra el símbolo de la culpa patológica fabricando al perseguidor ideal y, a la vez, a la evidencia de su crimen desde su mente atormentada.

Tabla 6. *El alarido final*

Nivel de significación	Análisis aplicado al signo	Función en la construcción del sentido
Nivel funcional	Sonido del segundo gato que delata el cadáver de la esposa del narrador que se encontraba emparedada en el sótano.	Acción que aporta al climax de la trama y revela el crimen del protagonista.
Nivel de las acciones	Es la voz ultratumba del espíritu vengativo del felino. Este código cultural define la derrota total de su mente frente a su culpa.	Proyecta el fracaso de su paranoia. Su soberbia se ve destruida y despierta en él un terror absoluto.
Nivel de la narración	Manifiesta la prueba incriminatoria y la verdad que tanto empeñaba en ocultar.	Poe lo añade como el final lógico y terrorífico, pero justo, para un alma perdida y una mente sumida en la locura.

El alarido final

Entonces, por una fanfarroneada frenética, golpeé con fuerza, con un bastón que tenía en la mano en ese momento, precisamente sobre la pared del tabique tras el cual yacía la esposa de mi corazón. [...] Apenas se hubo hundido en el silencio el eco de mis golpes, me respondió una voz desde el fondo de la tumba. Era primero una queja, [...] en seguida, se convirtió en un grito prolongado, sonoro y continuo, infrahumano. Un alarido, un aullido mitad horror, mitad triunfo, como solamente puede brotar del infierno (Poe, 1843/2019, p. 542).

Antes de analizar el último signo, es preciso aclarar que el hombre mató a su esposa en el sótano tras intentar eliminar al gato, el cuerpo lo emparedó. Con el avanzar de los días, oficiales irrumpen en su casa para investigar y, después de la inspección del sótano, ocurre el alarido final del gato. Como lo indica la Tabla 6, aquel sonido concluye la historia con una resolución amarga para el narrador. En este punto de la historia, ya nada es casualidad, y el asesinato de la esposa es prueba de aquello, su locura y maldad crecieron exponencialmente que no titubeó al matarla. Al respecto, el fragmento donde el narrador afirma: “dormí, a pesar de todo, tranquila y profundamente.” (Poe, 1843/2019, p. 541), suele leerse como una muestra de cinismo absoluto. Sin embargo, su descanso no se debe a su frialdad, sino al alivio de creer que al fin se deshizo del gato. Al desaparecer su recordatorio viviente de su primer crimen, su conciencia experimenta una paz falsa que le permite descansar.

La culpa se disipó durante esos días, debido a que el gato ya no se volvió a aparecer desde el homicidio, pero aquella efímera tranquilidad se disiparía al fanfarronear sobre la solidez de la pared ante los oficiales, la voz de la justicia retornó del más allá y es aquí cuando el protagonista que se creía victorioso, siente la derrota ante el destino, aquel momento que presagiaban todos los signos analizados con anterioridad, se vio envuelto en una sola escena, en un grito, un único alarido. “El proceso paranoico hace signo de todo” (Alerini, 1988, p. 88). Esta frase engloba el pensamiento del narrador, puesto que, él no cree que el maullido del animal fue ocasionado por el susto que le pudo producir al escuchar el golpe que él mismo causó, sino que intuye automáticamente que tal sonido fue la voz de la verdad, esa voz que no puede articular y entre su momento de paranoia extrema, busca otorgarle una intención al signo, llegando a la aterradora conclusión que es el “unísono de las gargantas de los condenados en sus torturas y de los demonios que gozaban en la condenación” (Poe, 1843/2019, p. 542).

Poe termina construyendo el clímax perfecto con la ayuda de este signo, donde confluyen la psiquis del personaje, el terror psicológico y su genialidad. Fracasa el protagonista, mas no la narrativa, porque el lector entenderá que los eventos transcurridos durante la trama, trascendieron y se transformaron en una experiencia terrorífica pura.

Reflexiones finales

Edgar Allan Poe fabrica el terror y presenta la culpa como motores narrativos y psicológicos. Se confirma que la evolución de los signos es ascendente y funcional bajo la lógica de la narrativa con su respectivo análisis individual. Signos como el nombre del gato, el color negro y la mutilación del ojo, son los primeros en presentarse y actúan como estímulos que configuran el conflicto central. Cada uno tiene la funcionalidad de servir como eslabón lleno de significación, en una cadena semiótica, convirtiendo al gato en testigo, víctima y delator. Toda esta secuencia de elementos es la culpa que se refleja a partir de la mente del narrador, quien tras cometer sus macabros crímenes delega toda responsabilidad al felino.

Por consiguiente, los signos como el ahorcamiento de Plutón, la aparición del segundo gato y su mancha blanca, son los componentes que personifican la culpa en la historia; por un lado, la escena del ahorcamiento representa la perversidad que quiso ser oprimida; pero que finalmente fracasó, después con la aparición del segundo gato. Poe simbólicamente nos indica que es el momento en el que regresa lo oprimido y que la mancha blanca, sirva como huella de la culpa, distorsionando así la brecha entre lo real y lo simbólico. Por último, el alarido final es el signo que sintetiza todo este sistema semiótico. Es la encarnación de toda la carga simbólica acumulada en un solo sonido.

En definitiva, este estudio analiza y ratifica que Poe crea un terror estructurado a través de distintos signos, cuya evolución va de la connotación cultural a la alucinación personal. Poe arma el terror con tal precisión que cada signo se convierte en un engranaje de un sistema mecanizado, en donde es imposible imitar si llegase a excluirse uno, demostrando que el miedo más profundo es el que se instala en la mente.

Conflicto de intereses: Los autores declaran no tener conflictos de intereses.

© **Derechos de autor:** Jostin Marcillo Reyna, Genoveva Ponce-Naranjo, 2026.

© **Derechos de autor de la edición:** *Pucara*, 2026.

Referencias

- Aguilar Giler, G. P. (2021). *El gótico andino en la obra “Las voladoras” de Mónica Ojeda* [Universidad Central del Ecuador]. <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/27088>
- Alerini, P. (1988). Un lugar común a la paranoia y al psicoanálisis (J. C. Capo, Trad.). *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, (68), 83–94. <https://publicaciones.apuruguay.org/index.php/rup/article/view/869>
- Alonso Benito, L. E., & Fernández Rodríguez, C. J. (2006). Roland Barthes y el análisis del discurso. *Empiria. Revista de metodología de ciencias sociales*, (12), 11–35. <https://doi.org/https://doi.org/10.5944/empiria.12.2006>
- Alvarado, Ó. G. (2016). *Edgar Allan Poe (1809-1849): “El gato negro” y otros relatos fantástico-monstruosos A propósito de la monstruosidad en la literatura de Poe*. (32), 268–286. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5556387>
- Barthes, R. (1977). Introducción al análisis estructural de los relatos. En *Introducción al análisis estructural de los relatos* (pp. 1–55). Tiempo Contemporáneo.
- Barthes, R. (2010). *Mitologías* (H. Schmucler, Trad.; 2a ed.). Siglo XXI. (Obra original publicada en 1957, éditions du seuil)
- Cabrera Sánchez, J. (2020). Lo ominoso: Estética y subjetivación histórica en la literatura gótica y el psicoanálisis. *Atenea*, (521), 25–40. <https://doi.org/https://doi.org/10.29393/At521-3OJCS10003>
- Chaves Pacheco, J. R. (2015). El estudio académico de lo esotérico. *Revista de Estudios Históricos de la Masonería Latinoamericana y Caribeña plus*, 7(1), 120–127. <https://doi.org/https://doi.org/10.15517/rehmlac.v7i1>
- Colín, A. (2015). De la pulsión de muerte, el deseo, y la pulsión invocante. *Fuentes Humanísticas*, 27(51), 25–40. <https://fuenteshumanisticas.azc.uam.mx/index.php/rfh/article/view/29>
- Girola, L. (2023). *Imaginarios medievales acerca de los animales. Con especial mención a los imaginarios sobre perros y gatos en la edad media y el renacimiento europeos (Parte I)*. 12(17), 47–63. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8993666>
- González García, A. B. (2025). *Representación de la relación humano-animal en el Período faraónico a través del zoomorfismo y del culto a los animales como manifiesto de su religiosidad y su poder político* [Universitat Oberta de Catalunya (UOC)]. <https://hdl.handle.net/10609/152034>
- Hamilton, E. (2021). *Mitología. Todos los dioses griegos, romanos y nórdicos* (M. del C. Aranda del Campo, Trad.) [Físico]. Ariel. (Obra original publicada en 1942)
- Ibarrola Jara, N. (2021). *El mundo al revés en los manuscritos: Una lectura visual entre el símbolo y el significado en la marginalia animal* [Universidad de Chile]. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/200350>
- León-Cádiz, F. (2020). Psicoanálisis y crueldad. *Límite (Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología)*, 15, 12. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4067/s0718-50652020000100209>
- Maya Franco, C. M., & Cardona Rodas, H. (2021). Las máscaras de la perversidad en tres cuentos de Edgar Allan Poe. Teatralización de la monstruosidad moral. *Perseitas*, 9, 292–318. <https://doi.org/https://doi.org/10.21501/23461780.3947>
- Plata Kelly, L. D., & Cortés Lara, M. del C. (2024). *Este era un gato*. (6), 16–19. <https://www.cuc.udg.mx/lucidum-ciencia/lucidum-ciencia-num-6-julio-diciembre-2024/3-este-era-un-gato>
- Poe, E. A. (2019). *Narraciones extraordinarias*. Alma. (Obra original publicada en 1843)
- Pozo, E. A. (2023). Culpa, deseo y voluntad: Un diálogo entre la filosofía de Nietzsche con el psicoanálisis de Freud. *Tópicos. Revista de Filosofía de Santa Fe*, (45), 14. <https://doi.org/https://doi.org/10.14409/topicos.2023.45.e0041>
- Rodríguez Álvarez, A. N. (2009). *Análisis semiótico de “El corazón delator” de Edgar Allan Poe*. 25(60), 28–40. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31012531003>

- Schleiermacher, F. (1999). *Friedrich D. E. Schleiermacher, Los discursos sobre hermenéutica. Introducción, traducción y edición bilingüe de Lourdes Flamarique* (L. Flamarique, Trad.) [Impreso]. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra. <https://padron.entretemas.com.ve/documentos/Schleiermacher-LosDiscursosSobreLaHermeneutica.pdf> (Obra original publicada en 1829)
- Tarrillo Saldaña, O., Mejía Huamán, J., Dávila Mego, J. S., Pintado Castillo, C. A., Tapia Idrogo, C. E., Chilón Camacho, W. M., & Velez Escobar, S. B. (2024). *Metodología de la investigación una mirada Global: Ejemplos prácticos* (1º). CID-Centro de Investigación y Desarrollo. https://doi.org/https://doi.org/10.37811/cli_w1078
- Valentini, C., & Ristorto, M. (2015). *Bestiarios medievales e imaginario social*. 8(1), 13–24. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/scripta/article/view/331>



Escrituras fragmentadas y archivos en ruinas: Simone de Eduardo Lalo

Fragmented Writing and Ruined Archives: 'Simone' by Eduardo Lalo

 **Miguel Aillón Valverde**
Universidad de las Artes, Ecuador
miguel.aillon@uartes.edu.ec

Cómo citar:

Aillón Valverde, M.
(2026). Implementación de un taller de diseño de actividades lúdicas para el lenguaje dirigido a docentes en formación de Educación Inicial. *Pucara*, 1(37), 83-88. <https://doi.org/10.18537/puc.37.01.08>

Resumen

El artículo reflexiona sobre la novela *Simone* (2013) de Eduardo Lalo desde el problema de la escritura fragmentaria y su capacidad para tensionar los archivos culturales y literarios nacionales. En el contexto de las narrativas contemporáneas latinoamericanas atravesadas por la migrancia, la marginalidad y la precarización del campo intelectual, se propone analizar cómo el fragmento, la cita descontextualizada, el collage y el pastiche operan como estrategias formales y políticas. El trabajo adopta una metodología ensayística de lectura crítica y análisis textual, en diálogo con aportes teóricos de los estudios culturales y literarios sobre archivo, frontera y dislocación. A partir del vínculo entre el narrador y el personaje de Li Chao, se examina cómo la escritura al margen —inscrita en grafitis, papeles desechables y textos ajenos— erosiona la coherencia del repertorio canónico y visibiliza sus mecanismos de exclusión. Se sostiene, como conclusión, que *Simone* configura una poética de la ruina y del residuo que desacraliza el campo literario, subvierte la lógica mercantil del conocimiento y reivindica la fragmentación como una forma legítima de producción crítica desde los márgenes.

Abstract

This article reflects on Eduardo Lalo's novel *Simone* (2013) through the problem of fragmentary writing and its capacity to challenge national cultural and literary archives. Within the context of contemporary Latin American narratives shaped by migrancy, marginality, and the precarization of the intellectual field, the study analyzes how the fragment, decontextualized quotation, collage, and pastiche operate as formal and political strategies. The article adopts an essayistic methodology based on critical reading and textual analysis, engaging with theoretical contributions from cultural and literary studies on archive, border, and dislocation. Focusing on the relationship between the narrator and the character Li Chao, the analysis examines how marginal writing—inscribed in graffiti, disposable papers, and borrowed texts—erodes the coherence of the canonical archive and exposes its mechanisms of exclusion. It is argued, in conclusion, that *Simone* articulates a poetics of ruin and residue that desacralizes the literary field, subverts the mercantile logic of knowledge, and reclaims fragmentation as a legitimate mode of critical production from the margins.

Recibido: 09/04/2026
Aprobado: 02/06/2026
Publicado: 15/06/2026

Palabras clave: Eduardo Lalo, escritura fragmentaria, archivo literario, dislocación, poéticas del residuo

Keywords: Eduardo Lalo, fragmentary writing, literary archive, dislocation, poetics of residue

Introducción

En la novela *Simone* (2013),¹ del puertorriqueño Eduardo Lalo, la escritura fragmentaria articula la irrupción de voces migrantes y marginales que cuestionan el sistema literario y la lógica interpretativa de los archivos nacionales, poniendo en crisis sus mecanismos de legitimación. Se configuran así nuevas nociones literarias relacionales, críticas de las tradiciones académicas establecidas y de la precarización de los estatutos intelectuales. El ensayo propone, desde esta perspectiva, una lectura de *la novela* que entiende la fragmentación no solo como procedimiento estético, sino como una práctica crítica que desestabiliza los regímenes de validación del ordenamiento cultural.

Todo esto se da a partir de la historia de amor del narrador —un escritor de poco éxito que vive en San Juan y cuyo nombre desconocemos—, a través de citas, papeles estrujados o grafitis que como mensajes cifrados le llegan en su diario deambular citadino, para conducirlo hasta la autora de estos: una inmigrante china llamada Li Chao que se esconde bajo el seudónimo de Simone (por la filósofa francesa de la primera mitad del siglo XX, Simone Weil).

Lo primero que llama la atención en la novela es su carácter fragmentario. La escritura no es sino una conjunción de retazos que funcionan de manera especular con las formas identitarias de los personajes principales: el narrador y Li Chao. Es por esto que, a medida que el relato se desarrolla, no se entiende el contexto sino a partir de la acumulación de trozos que al final tratan de configurar los sentidos de la cotidianeidad.² Por esta razón el narrador manifiesta:

He estado siempre como lo describo aquí: rodeado de fragmentos, de pedazos de cosas con que poblar las horas. He aprendido a vivir entre el detrito, satisfecho de no estar satisfecho, suponiendo que estas circunstancias me unen a una multitud de hombres y mujeres que no intentaré conocer, pero con quienes siento una suerte de hermandad mucho más poderosa que la que he tenido con la mayor parte de mis relaciones. (p. 38)

Fragmentación y crisis del archivo

Se establece así un contexto en el que la escritura o lo que se podría llamar el archivo de la escritura, se ve enfrentado a la multiplicidad de elementos que por un lado la conforman (en el intento de unidad de sentido de vida); pero por otro, están siempre minándolo desde su fragmentariedad de residuos informes que atentan contra toda lógica estructural.

El crítico uruguayo Hugo Achúgar dice que todo archivo (él lo plantea desde la perspectiva conceptual de la Biblioteca) concibe su propia normativa estructural en función de los mecanismos de supresión que responden, esencialmente, al contexto en el que son erigidas. Sin embargo, esta exclusión posibilita también la aparición de márgenes en los que se ubica lo heterodoxo. Así, todo lo que no ha sido incluido allí pasa a ser, a su modo, parte de los intersticios latentes de la matriz cultural por los que cada tanto se filtra lo no deseado (Achúgar 1994, 13-24).

Y es que, como señala Lotman, una cultura actúa estableciendo sus límites, localizando sus bordes, sus sitios ajenos y oponiéndose a ese espacio que no la constituye, que no es ella, pero que sin embargo ella misma diseña; por lo que estos espacios laterales le son intrínsecos y ocupan un puesto preeminente en su definición.³ El archivo sería, entonces, producto de sus códigos más firmes, así como de su exclusión, de sus fronteras o de aquello que se quiso desechar. “Si esas trazas aparecen casi como de contrabando en esta biblioteca —dice Achúgar— es porque han estado allí, alimentándose con su escepticismo, con su babélica acumulación, con su secreta rabia” (1994, 14).

Los residuos y los fragmentos descartados devienen en parte esencial del archivo cultural, entendido como un dispositivo simbólico de ordenamiento, exclusión y legitimación del saber. Estas *trazas* —esbozos que han perdurado en el tiempo—, constituyen el fondo sedimentado del pensamiento canónico contemporáneo, desde cuyos márgenes emergen para fracturar toda certeza estructural y todo bagaje histórico. De este modo, provocan el desmoronamiento de esa matriz y reducen dicho repertorio a un conjunto de ruinas entre las que yacen conceptos y nociones que hasta entonces se asumían como únicos y perpetuos.

Escritura residual y dislocación migrante

Pero este desmontaje del archivo por sus fragmentos, no implica que todo se haya perdido y que en el lugar antes ocupado por ese conocimiento no quede nada. Su desplome da lugar a la aparición de muchas otras bibliotecas —pequeñas, rizomáticas— que la escritura (y el narrador de la novela, como dependiente de esa escritura) se ve obligado a revisar, releendo desde los intersticios de lo múltiple y de cara a una diferencia marcada por la pluralidad discursiva, los textos heterogéneos (menores) que dibujan realidades igualmente disímiles y que se filtran, asimismo, en

la corporalidad y subjetividad de los personajes del relato.

En la novela la escritura al margen (en todas sus manifestaciones) pasa a ser constitución interna de sí misma: se genera un movimiento centrípeto que absorbe notas, panfletos, frases o grafitis, para transformarlas y fundirlas con la noción misma de existencia. El mundo-realidad deviene, entonces, en el conjunto de citas o fragmentos que el narrador lee y encuentra, en una dinámica de mediación que le ayuda a comprender el entorno.

Pero lo fragmentario y marginal se refleja también en la escritura que el narrador desarrolla a lo largo de la novela. La novela misma se transforma en el collage de imágenes y pensamientos que el personaje va consignando en papeles susceptibles de ser descartados: detritos escriturarios.

Me gusta escribir al dorso de los papeles que me entregan en la calle. Mis anotaciones se hacen en hojas de propaganda y también en recibos y facturas. Ahora, por ejemplo, escribo en la parte de atrás del anuncio de una compañía que sella techos y provee servicios afines. Antes he leído el mensaje del negocio que como tantos aquí, lleva un pomposo nombre en inglés, bajo el cual quedan consignados sus servicios en el español de todos los días [...] Escribo en cualquier sitio. La tinta corre maravillosamente sobre el papel barato. (Lalo 2013, p. 44)

La dinámica de desarrollo del relato implica una desacralización progresiva de la escritura: la literatura del margen es una escritura en y del desecho; y con esto no sólo se evidencia la potencia fugaz de la escritura como acto que atenta contra un repertorio canónico, sino que lo hace con materiales inservibles salvo para la lógica de producción capitalista del mercado y el consumo (recibos, facturas, propagandas). De aquí la acción transgresora de la escritura en soportes mercantiles que luego serán olvidados.

Esta idea plantea uno de los nudos problemáticos de la novela. En un mundo globalizado y occidentalizado en todas sus manifestaciones, tan sólo el mercado y sus archivos afines (incluido el académico), son los que permiten la circulación de un determinado conocimiento, así como la manufactura de subjetividades (*afectos*, en palabras del narrador). La escritura se genera en estos circuitos de producción en el que las fronteras nacionales han dejado de existir o han devenido en modelos únicos del mercado.

La mayor parte de las depresiones están formadas por sentimientos de mercado. Los puedo llamar así,

tengo razones y amplia experiencia. Las emociones que se experimentan parecen salir de una línea de ensamblaje y conseguirse en cualquier sitio. Su distribución es masiva, como tantas otras cosas que se venden y se compran, son imitación de algo. Existen porque ante ciertos acontecimientos se adoptan ciertos modos de hacer y de sentir. Poco más. (pp. 19-20)

Frente a esta evidencia, el único lenguaje posible —confrontativo, en todo caso— es el del *pastiche* y el *collage*. La imitación y reutilización de citas que descolonicen la lógica globalizadora del mercado. Es en este contexto de mercantilización del afecto y del conocimiento donde emerge la figura de Li Chao, personaje chino que desde la lógica de la migrancia, disloca las formas representacionales de la realidad inserta en el repertorio cultural y académico hegemónico; una suerte de recurso alegórico, tal y como lo pensó en su momento Benjamin.⁴ El narrador confirma este giro:

Decir que el arribo de los mensajes me asombraba constituye ya, a estas alturas, una expresión hueca [...] Las dos citas me hubieran interesado en cualquier circunstancia, en un libro, la prensa o en una conferencia. En ellas creía ver, simultáneamente, claves de la historia del otro (u otra) que me escribía y de la mía. Ése, escogía sus textos (*¿escritos por él o apropiados?*, no estaba seguro) vislumbrando que serían objetos de una pasión común (*¿y acaso también de una estrategia de supervivencia compartida?*). Quizás fuera excesivo afirmar que me encontraba en ello, pero era indudable que daban lo suficiente en el blanco, para que su sucesión se estuviera convirtiendo en una especie de cadena fabulosa, cuya magia estaba precisamente en que *trascendía la noción habitual de la escritura y lectura de un texto*. (Lalo 2013, p. 45. Las cursivas son mías)

Se evidencia una inversión de las maneras de producción de conocimiento de la realidad (lectura y escritura) a partir de textos cuya procedencia o (des)contextualización se ignoran. Al respecto, en un párrafo del relato, más adelante:

Fui al baño y en una pila de libros encontré el diario de Virginia Woolf [...] Lo he abierto al azar y he leído el comienzo de un párrafo. Lo he copiado en la libreta, imitando lo mejor que he podido la letra de molde que me persigue desde hace semanas:

“Debo anotar los síntomas de la enfermedad para conocerla en la próxima ocasión”.

[...] En mi cuaderno, la frase ya no significa lo

mismo que en el diario de Woolf y afirmará algo aún más lejano del original cuando esté en el sobre a la espera de la mano misteriosa.

Unas palabras extraídas de un diario, se convierten ahora en el comienzo de un diálogo. No se me escapa la ironía. (p. 57)

La acción de *desnaturalizar* y *resemantizar* las citas, se exagera desde la situación desplazada de Li Chao como migrante, pues tal y como se confirma más adelante, ella no puede hablar sino a través de la palabra de los otros, los legitimados para ello. Dado que como ella misma reconoce, “[e]n la escuela y en la calle fue siempre ‘la china’” (96), la irrupción se ejecuta a través de textos ajenos, pues —caso contrario— es imposible hablar o escribir cuando la identidad no es compartida por nadie, “cuando la inmensa mayoría de la gente no puede ni siquiera concebirte” (98). Desde ese anonimato impuesto, de una “china entre mil millones de chinos [...] y entre cuatro millones de puertorriqueños que no se ven ni a sí mismos” (103), las palabras coloniales son apropiadas y traducidas para representar(nos): “No se puede escribir si uno no tiene palabras —dijo Li—. Si las palabras siempre han sido de los otros. Por eso prefiero leer, tomar las palabras que los demás escriben y transformarlas. Es lo que conozco. Es lo que me he hecho siempre” (98).

Se extrema la dislocación, como transferencia y desplazamiento de los sujetos migrantes y marginales, y como transgresión del espacio y archivo nacionales. Así, las citas invierten la situación colonial de estructuración de las razones controladas por el sistema. Y al reapropiarse y reutilizarlas, se quebrantan los sentidos originales —si es que se puede concebir algo así— para decir la palabra de los “otros”: una construcción dislocada del *nosotros* desde el *otro* invertido e intervenido. De aquí que el narrador de *Simone* concluya diciendo que las “palabras de otros eran [para Li Chao] su protección y a la vez una forma de expresarse elípticamente” (104).

La citación fragmentada, como discurso de intrusión, implica una forma de camuflaje, dado por la autoridad de las voces que desde las citas son parte del ordenamiento de la cultura nacional; pero al mismo tiempo una forma de lucha que desde los márgenes de la migración, resemantizan aquéllos significados tornándolos ilegibles para el sistema. Esto de elíptico se parece un poco al tartamudeo-balbuco, pensado por Achúgar, como forma legítima del discurso de conocimiento latinoamericano. Dice el uruguayo que el sujeto que habita espacios dislocados, no puede sino

hablar (mal hablar y mal decir) a través de discursos extraños, fragmentarios; o mejor, como plantea Achúgar (2004, 16), la escritura no puede ser sino la del *balbuco*.

No otra cosa pueden elaborar aquellos que hablan [...] desde ese lugar que algunos entienden como el espacio de la carencia [...] El balbuco es nuestro orgullo, nuestro capital cultural, nuestro discurso raro, nuestro discurso ‘queer’. El orgullo de aquellos raros que, supuestamente, no tienen boca como los planetas de Lacan y por lo tanto carecen de discurso. O, según algunos, peor aun pues hablan o producen un discurso viejo, nativo, criollo, moderno, imitativo, derivado, carente de valor.

Es decir, que Achúgar reivindica el espacio excéntrico del fragmento convertido en un ‘balbuco’, ya que balbuco —como lo habían previsto antes, pensadores como Fernández Retamar desde los personajes de Calibán y Próspero— no es una carencia sino una afirmación:

Una orgullosa —orgullosa en el sentido de reivindicar lo propio, no como sinónimo de soberbia ni de chauvinismo— afirmación de que el pensamiento crítico latinoamericano no tiene que pagar tributo a la sistematización ‘euro/yanqui/etc./etc./etc.’, que lo sistemático —de existir y aun cuando exista en el pensamiento latinoamericano—, o su virtud mayor, radica en el hecho de que habitamos ‘espacios inciertos’, territorios otros, ámbitos inexplorados que siempre estamos en proceso de construir, descubrir, habitar. (Achúgar 2004, p. 23)

Y hago hincapié en el concepto de lo *sistemático* pues es el valor que se le da a la coherencia. Según Achúgar, hay un poder represivo en el uso de la categoría “coherencia”. Afirmaciones del tipo “eso no es coherente” o “no tiene coherencia” han sido usadas muchas veces para reprimir el discurso disidente, fragmentario o minoritario. De aquí que la centralidad del concepto “coherencia” revista importancia en la cultura occidental.

Y por esto la toma de posición formal a partir del cual en *Simone*, el fragmento, la cita descontextualizada, el collage o el pastiche, adquieran un trasfondo político y hasta militante por parte de Li Chao, reivindicatorio del carácter excéntrico de nuestras escrituras que desde la dislocación migrante, atentan contra los archivos nacionales; y que en última instancia reivindica el llamado —también categórico de Enrique Lihn (1995, 74) cuando, citado por George Yúdice, decía: “No somos nada; imitaciones, copias, fantasmas; repetidores de lo que entendemos mal, es

decir a duras penas; organilleros sordos; los fósiles animados de una prehistoria que no hemos vivido ni aquí ni, por consiguiente, en ningún lado, pues somos extranjeros aborígenes, trasplantados desde que nacimos a nuestros respectivos países de origen”.

Conclusiones

Frente a estas dinámicas de acción fragmentaria, el narrador entiende finalmente el valor de la dislocación en Li Chao: “Me había sentido dueño de mi vida, aunque a veces pareciera una piltrafa. Li Chao había derrumbado esa precaria seguridad que era, lo descubrí entonces, un inútil mecanismo de defensa [...] Nunca habría sido capaz de imaginar estos textos ni tampoco la estrategia del encuentro. Eran mis límites. Li Chao procedía de otra parte” (Lalo 2013, 91).

Se evidencia, desde los márgenes, el desmantelamiento de las estructuras de poder del archivo. Es la migrante, proveniente de “otra parte”, quien irrumpe para atentar —con los propios recursos del archivo— contra aquello que este representa. Se produce así una transgresión de los límites naturalizados y una irrupción de las citas como notas al margen que van menoscabando la textualidad centralizada, tanto de la obra como de la vida.

El sentido de los desplazamientos y dislocaciones se configura, por último, a partir de las rutas que el propio libro traza entre los márgenes y el centro: las citas, las notas, los fragmentos; así como las máscaras y las imposturas, en un juego de identidades múltiples que Li Chao despliega estratégicamente para hablar de *nosotros* desde los *otros*. Esta operación se encarna en la figura de la migrante, quien traduce y transgrede el espacio central del narrador, desestabilizando sus coordenadas de sentido. En este marco, *Simone* no solo pone en crisis el archivo, sino que lo reinscribe desde sus restos, para afirmar la fragmentación como condición crítica de la escritura contemporánea.

Conflicto de intereses: El autor declara no tener conflictos de intereses.

© **Derechos de autor:** Miguel Aillón Valverde, 2026.

© **Derechos de autor de la edición:** *Pucara*, 2026.

Notas finales

- 1 A partir de este punto, el número de las páginas se consignarán, directamente, en la cita respectiva.
- 2 La crítica Elsa Noya, habla en el prólogo del libro de una mecánica del fragmento, a partir de lo que Maurice Blanchot denominó como el “habla de archipiélago”. Cfr. “Prólogo”, en Simone, (Buenos Aires: Corregidor, 2013), 11-6.
- 3 Cfr. Juri Lotman, *La Semiósfera I. Semiótica de la Cultura y del Texto*. (Madrid: Cátedra, Universidad de Valencia, 1996).
- 4 “Quizá es posible concretar así el secreto motivo que subyace al coleccionismo: abre el combate con la dispersión. Al gran coleccionista le perturba de modo por completo originario la dispersión y el caos en que se halla toda cosa en el mundo. [...] El alegórico en cambio representa el polo opuesto del coleccionista. Ha renunciado a iluminar las cosas con el empleo de la investigación de sus afinidades o su esencia. Así que las desliga de su entorno, mientras que deja [...] a su melancolía iluminar su significado. El coleccionista, por su parte, liga aquello en que ve correspondencia; así puede alcanzar una enseñanza sobre las cosas por sus afinidades o su sucesión en cuanto al tiempo. [...] En lo que atañe al coleccionista, su colección jamás está completa, y aunque le falte una sola pieza, lo coleccionado permanece como mero fragmento, como desde siempre son las cosas en cuanto hace a la alegoría”. Walter Benjamin, *El libro de los pasajes*. (Madrid: Ediciones Akal, H 4 a, 1, 2005). (Formato digital). En *Atlas Benjamin*. Círculo de Bellas Artes. Consulta: 27 de octubre de 2018). <http://www.circulobellasartes.com/benjamin/termino.php?id=110>.

Es evidente la influencia del pensamiento de Benjamin en la novela. Prueba de ello es que una de las citas que refuerzan la mecánica de lo fragmentario para el narrador, proviene del pensador alemán: “Al entrar y cerrar la puerta, me di cuenta de que no había doblado la hoja amarilla. Contenía la caligrafía habitual, la tosca pero cuidadosamente dibujada letra de imprenta, yéndose en pendiente al margen derecho. ‘Decía Walter Benjamin que en nuestro tiempo la única obra realmente dotada de sentido —de sentido crítico también— debería ser un collage de citas, fragmentos, ecos de otras obras’” (p. 53).

Referencias

- Achúgar, H. (1994). *La biblioteca en ruinas. Reflexiones culturales desde la periferia*. Trilce.
- Achúgar, H. (2004). *Planetas sin boca. Escritos efímeros sobre arte, cultura y literatura*. Trilce.
- Benjamin, W. (2008). *El origen del drama barroco alemán*. Trad. José Muñoz Millanes. Taurus.
- Fernández Retamar, R. (1971). *Calibán*. Casa de las Américas.
- Lalo, E. (2013). *Simone*. San Juan: Corregidor.
- Lihn, E. (1995). *El circo en llamas*. LOM Ediciones.
- Lotman, Y. (1996). *La semiosfera I*. Trad. Desiderio Navarro. Cátedra.
- Woolf, V. (1982). *Diarios*. Trad. Andrés Bosch. Lumen.
- Yúdice, G. (2002). *El recurso de la cultura. Usos de la cultura en la era global*. Gedisa.



Implementación de un taller de diseño de actividades lúdicas para el lenguaje dirigido a docentes en formación de Educación Inicial

Implementation of a Workshop on Designing Language – Based Play Activities for Preservice Early Childhood Teachers

-  **María Victoria González Vargas**
Universidad Nacional de Educación de Educación, Ecuador
mvgonzalez@unae.edu.ec
-  **Juan Fernando Auquilla Díaz**
Universidad Nacional de Educación, Ecuador
juan.auquilla@unae.edu.ec

Cómo citar:

González Vargas, M. V. y Auquilla Díaz, J. F. (2026). Implementación de un taller de diseño de actividades lúdicas para el lenguaje dirigido a docentes en formación de Educación Inicial. *Pucara*, 1(37), 89-105. <https://doi.org/10.18537/puc.37.01.09>

Resumen

El presente estudio nace de la importancia del lenguaje como base para la comunicación y futuros procesos de lecto-escritura en la primera infancia y cómo las docentes en formación para Educación Inicial son actores clave para su desarrollo desde su rol de practicantes en los contextos áulicos. El objetivo fue fortalecer el diseño de actividades lúdicas orientadas a la comprensión y expresión del lenguaje en las estudiantes de la carrera de Educación Inicial. Para ello se empleó un enfoque cualitativo a partir de la investigación-acción, que permitió realizar una indagación y participación para el diseño de un taller práctico cercano a la realidad con estrategias didácticas usadas regularmente para este nivel educativo. Por su parte, los resultados de la investigación evidenciaron que las estudiantes tienen una intencionalidad pedagógica clara y con un enfoque lúdico al diseñar una actividad, sin embargo, existe una mecanización a pesar de la gran variedad de estrategias. No obstante, la experiencia del taller favoreció la diversificación de propuestas, la creatividad y la reflexión crítica sobre el rol docente desde una retroalimentación y trabajo colaborativo, permitiendo obtener un diseño de actividades lúdicas pertinentes, inclusivas y orientadas por el gran aporte hacia el desarrollo del lenguaje.

Abstract

This study stems from the importance of language as the foundation for communication and future literacy processes in early childhood, and from the recognition that pre-service early childhood education teachers play a key role in fostering this development through their work as student teachers in classroom settings. The objective was to strengthen the design of playful activities aimed at language comprehension and expression among students in the Early Childhood Education program. To this end, a qualitative approach based on action research was employed, which allowed for inquiry and participation in the design of a practical workshop grounded in reality, using teaching strategies regularly applied at this educational level. Meanwhile, the research results showed that the students have a clear pedagogical intent and a playful approach when designing an activity; however, there is a degree of mechanization despite the wide variety of strategies. Nevertheless, the workshop experience fostered the diversification of proposals, creativity, and critical reflection on the teaching role through feedback and collaborative work, enabling the design of relevant, inclusive, and play-based activities oriented toward significant contributions to language development.

Recibido: 09/04/2026
Aprobado: 02/06/2026
Publicado: 15/06/2026

Palabras clave: Lenguaje, primera infancia, docentes, taller de diseño, actividades lúdicas

Keywords: Language, early childhood, teachers, design workshop, play-based activities

Introducción

La adquisición del lenguaje durante los primeros años de vida es un proceso evolutivo más allá de la maduración biológica. Si bien existe una predisposición innata hacia la comunicación (Yule, 1998/2016), el lenguaje se consolida como una herramienta social en donde el niño en sus primeros años no solo aprender a hablar, sino a entender el mundo del que forma parte y de los sujetos que conviven con él en su vida cotidiana. Ellos son quienes a través de estímulos sociales y emocionales como: canciones de cuna, juegos, experiencias sensoriales sientan las bases para la comunicación asertiva en un futuro. Por lo tanto, es esencial que crezcan en un entorno donde se fomente la participación activa, la libertad para expresarse y el acto de comunicarse (Alfonso Amaro et al., 2020).

Desde el contexto educativo el desarrollo del lenguaje demanda un abordaje integral y a través del Currículo Priorizado de Atención y Educación de la Primera Infancia con énfasis en habilidades comunicacionales, lógico-matemáticas, digitales y socioemocionales se declara que la comprensión y expresión del lenguaje en los primeros años constituye un cimiento en futuros procesos de lecto-escritura, oralidad y cognitivos que facilitan el conocimiento, la representación del mundo, la creatividad e imaginación, así como también la creación de vínculos afectivos y sociales desde edades tempranas. (Ministerio de Educación, Deporte y Cultura, 2025). Sin embargo, hoy en día, la comprensión y expresión del lenguaje puede verse comprometida por una reducción en el fortalecimiento desde las habilidades expresivas, convirtiéndolo en una de las principales razones del fracaso institucional. Esta problemática afecta al ámbito educativo del estudiante y a su vez genera estigmas sociales, debido a ello su desarrollo debe darse desde los primeros años (Lozano, 2019).

Por su parte Vera et al. (2024) analizan estas dificultades a nivel mundial y centralizan su estudio en Ecuador, en donde se explica que los niños del nivel inicial presentan problemas en el desarrollo del lenguaje en áreas como la expresión, articulación, comprensión y formulación de ideas, en donde el actuar desde la labor de las instituciones educativas recae en los docentes para crear entornos estimulantes con actividades lúdicas. Es por ello que la figura del docente desempeña un papel crucial en el adecuado desarrollo del lenguaje del niño, ofreciendo herramientas de comunicación que integran a los niños dentro de su contexto social y cultural, facilitando y modulando sus procesos cognitivos, de expresión y pensamiento (López y Lescay, 2023).

He allí en donde existe una desconexión crítica en la formación práctica, aunque el currículo promueve la integralidad, en las aulas de práctica preprofesional se observa una tendencia a reducir la estimulación del lenguaje a ejercicios mecánicos de praxias linguales, omitiendo la dimensión comunicativa, representativa y lúdica del lenguaje (Cerdeña et al., 2025). Es aquí en donde las futuras docentes de Educación Inicial mantienen actividades repetitivas, lo que limita al infante a una exploración del lenguaje desde otras perspectivas. Dando por consecuencia que la falta de variabilidad en las actividades lúdicas pensadas desde estrategias concretas convierta el aprendizaje en una acción menos atractiva y motivante para los niños.

La literatura actual reconoce que esta brecha pedagógica es un desafío directo para las docentes en formación de la carrera de Educación Inicial, al considerar a la comunicación como la base de la participación, expresión, el aprendizaje significativo y el principal medio para la construcción del pensamiento (Paredes et al., 2025). Por lo tanto, los practicantes deben desarrollar sus habilidades y métodos para diseñar actividades fuera del lenguaje estándar y verlo como un proceso dinámico que involucra factores fisiológicos, cognitivos y sociales. Y ahí es donde entra en juego; desde el entretenimiento hasta el ocio para la consolidación relaciones al ser un medio para la comunicación significativa permitiendo al niño expresar emociones, pensamientos de manera real (Pérez et al., 2025).

A causa de esto, las docentes al formar parte del entorno de los infantes, están comprometidas desde su rol como creadores de actividades en torno al lenguaje. Es así que, esta investigación con su propuesta de intervención orientada a las estudiantes de la carrera de Educación Inicial tiene la potencialidad de generar un espacio formativo constructivista sobre las competencias de diseño de actividades lúdicas para el ámbito de comprensión y expresión del lenguaje, implicando que se promueva una formación reflexiva, creativa y contextualizada, que empoderará a las futuras educadoras para diseñar propuestas pedagógicas a través de actividades mediante el juego, significativas, inclusivas y contextualmente pertinentes mediante el compartir, escuchar, reflexionar y evaluar el desarrollo de manera responsable y abiertos a la mejora constante a partir de una dinámica dialógica (Ceballos, 2021).

Ante esta premisa, el presente estudio resulta relevante, dado que considera el desarrollo del lenguaje en la Educación Inicial como un proceso de avance en el uso y dominio de la lengua, un progreso que no

ocurre de manera espontánea, sino que requiere una orientación pedagógica intencionada, acompañada de sensibilidad lingüística y de estrategias recreativas que favorezcan el aprendizaje. Es debido a esto que lo teórico e investigativo cobra importancia, al ser muy pocas veces el que se aborda el problema del desarrollo del lenguaje desde el rol de las docentes en formación, a quienes la propuesta permitirá el desarrollo de competencias que enriquezcan su perfil de egreso y les permita ser aplicadas en el ejercicio profesional, como la pertinencia del uso del juego como estrategia idónea hacia actividades eficaces al momento del trabajo con infantes y el lenguaje desde diferentes contextos. El propósito de estudio radica en fortalecer el diseño de actividades lúdicas orientadas a la comprensión y expresión del lenguaje en las estudiantes de la carrera de Educación Inicial. Mientras que los objetivos específicos involucran el diagnosticar la situación actual del problema, diseñar y ejecutar un taller práctico que aporte al diseño de actividades lúdicas para el lenguaje en infantes y finalmente analizar las impresiones del taller por parte de los participantes para conocer la satisfacción de este.

Desde las apreciaciones teóricas de Gibson et al. (2021) señalan que las actividades lúdicas no solo crean un entorno de aprendizaje motivador y dinámico, sino que también favorecen la asimilación significativa del vocabulario. Grandes psicólogos y teóricos del aprendizaje como lo son Piaget y Vygotsky defendieron que el juego es una herramienta eficaz para construir el conocimiento y puede utilizarse para introducir a los estudiantes en palabras y conceptos gramaticales de manera divertida mientras se trabaja con diversos recursos. Según Tuarez y Arroyo (2024), la actividad lúdica tiene un significado en el desarrollo del lenguaje, ya que la interacción puede mejorar el vocabulario y la calidad del lenguaje en tales procesos de aprendizaje. En ese mismo sentido, González et al. (2025), enfatizan que las actividades recreativas estimulan destrezas cognitivas asociadas con el lenguaje, tales como la atención, la memoria y la creatividad. Los juegos interactivos motivan a los niños a expresar sus ideas y describir objetos concretos, favoreciendo una comunicación más clara y efectiva. Este enfoque pone de manifiesto que el juego no solamente promueve el entretenimiento de los niños; además incorpora integralmente su desarrollo lingüístico a partir de las intervenciones generadas en las mismas.

Por otro lado, al diseñar actividades lúdicas para el lenguaje debe pensarse desde la mejor forma para estimular la comunicación en donde se expresen

sentimientos, ideas y deseos, esto de la mano de materiales que faciliten el proceso, por ello, las docentes deben observar y escuchar de manera activa para identificar el nivel del lenguaje que presentan los niños y buscar los mejores medios para el trabajo (Ramírez et al., 2026). Por consecuencia, la estrategia más óptima para el trabajo en educación inicial es el juego convirtiéndolo en una herramienta pedagógica estratégica para desarrollar competencias lingüísticas desde lo social e intelectual (Basurto - Solórzano y Mendoza - Vélez, 2023). De modo, llevar a cabo talleres y actividades basadas en el juego educativo en diversos entornos permite observar mejoras notables en la expresión del lenguaje de los niños, actividades relacionadas a dramatizaciones, juego de palabras, canciones acompañadas de gestos y la narración de cuentos permiten que se amplie el vocabulario y la construcción de frases simples a más elaboradas desde un lenguaje claro, coherente y espontáneo (González et al., 2025).

Desde otro sentido, el proceso más idóneo para el trabajo con las docentes en formación para poder fortalecer esta competencia es a través de talleres, estos entendidos como encuentros de transferencias de conocimiento y técnicas a los participantes en donde el aprendizaje se construye y retroalimenta de manera mutua, estos por lo general se construyen desde la atención a necesidades (Candelo et al., 2003). Estos a su vez pueden ser organizados en grupos orientados según la dinámica que se quiera generar (Velázquez et al., 2012). En el caso de los talleres dirigido para este público se tomó como base los siguientes principios comentados a lo largo de la investigación de Simian y Álvarez (2025): aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a aprender y aprender a ser. En el caso de la investigación conocer los principios teóricos para la construcción de las actividades, poner en práctica lo que aprendí, reflexionar sobre lo que hice y cómo influye en mi ser docente en un futuro. Esto se acompañó con un enfoque lúdico orientado al entretenimiento, disfrute, participación y motivación de todos los participantes, siendo considerada incluso como un recurso pedagógico (Quijije y Flores, 2022).

Metodología

El enfoque adoptado en esta investigación es el cualitativo, el cual considera la realidad desde el punto de vista de los sujetos que forman parte del estudio, con el fin de comprender la situación de manera integral. Sin embargo, los resultados obtenidos no pueden generalizarse en su totalidad, ya que dependen de cada contexto específico (Valle et al., 2022).

La elección de este enfoque se debió principalmente a la temática seleccionada, que permitió recolectar información desde las perspectivas de las docentes en formación sobre las actividades lúdicas vinculadas al lenguaje. Es importante señalar que, debido al número de participantes y al carácter particular del contexto universitario, este estudio no puede ser generalizado, pues responde a realidades propias de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la institución.

Se definió como método la investigación-acción, la cual combina de manera simultánea procesos de indagación e intervención, involucrando activamente a quienes forman parte del contexto educativo. Esta metodología busca generar conocimiento que permita analizar la realidad y, a partir de dicho análisis, implementar acciones de cambio y mejora (Pérez, 2017). Es por ello que, dentro del ámbito educativo, la investigación-acción constituye una estrategia adecuada de reflexión y en el caso de este estudio no fue la excepción, al permitir que los estudiantes de la carrera de Educación Inicial se conviertan en agentes de transformación de la práctica pedagógica mediante una reflexión crítica y colaborativa sobre las actividades lúdicas para el lenguaje que se proponen y a su vez poder mejorar. Asimismo, el investigador no actúa como un observador externo, sino como facilitador y co-participante, lo que favoreció una comprensión integral del problema y de la propuesta de intervención. No obstante, esta doble función pudo haber generado ciertos sesgos, como la subjetividad del investigador.

La investigación-acción se sustenta en tres componentes fundamentales: la investigación, entendida como un proceso reflexivo y sistemático

de comprensión de la realidad; la acción, que no solo constituye la finalidad ejecutoria, sino también una fuente de conocimiento a través de la práctica; y la participación, que implica al sujeto como actor activo del cambio e incluso como investigador de su propio contexto (Pérez Paredes, 2017). Este enfoque promueve la reflexión crítica, la teorización de la práctica y la práctica de la teoría, en beneficio de la comunidad educativa y sus procesos. En este sentido, se consideró lo señalado por Zuber-Skerritt (1992), citado en Latorre (2005), respecto al proceso de investigación-acción.

La selección de participantes fue intencionada, considerando a estudiantes de séptimo nivel de la carrera de Educación Inicial de una institución de Educación Superior, en la asignatura Juego y Aprendizaje mediante la expresión artística infantil. Este grupo fue elegido porque, como actores del proceso formativo, son quienes planifican actividades lúdicas desde diferentes componentes artísticos y entre ellos involucran los relacionados con el lenguaje como medio de expresión y comprensión. Además, han cursado diversas asignaturas y alcanzado competencias propias de la formación docente en este nivel educativo. Es preciso mencionar, que al inicio de la investigación no se definieron márgenes para los criterios de inclusión y exclusión de la participación, por lo que quienes deseaban formar parte de la investigación estaban libres de poder aportar al estudio sin que esto dependa de algún aspecto principal como calificaciones dentro de la materia.

Las técnicas e instrumentos de recolección de datos se diseñaron tanto para el diagnóstico de la problemática como para la intervención. En el diagnóstico se empleó

Tabla 1. *Fases de la investigación acción y su aplicabilidad*

Fases	Proceso	Aplicabilidad en la investigación
Planificar	Elaboración de un plan flexible que permita la mejora en la práctica actual.	Se elaboró una planificación de taller contando con ciertos puntos críticos entre ellos la teoría, la puesta en marcha y el feedback.
Actuar	Se implementa el plan de manera deliberada y controlada.	Se ejecutó el taller a partir de la planificación elaborada previamente, con un grupo de estudiantes seleccionados a partir de una intención.
Observar	Recoger evidencias que permita evaluarlo de manera colectiva.	Desde el rol de guía del taller permitió observar como todos los participantes interactuaban para la creación de actividades
Reflexionar	Reflexiona sobre la acción registrada para la reconstrucción de significado y sentar la base de una nueva planificación.	Al finalizar el taller existió un proceso de reflexión de las propuestas y la ejecución del taller, además de la importancia del juego en la primera infancia.

la revisión documental, entendida como una técnica cualitativa que recopila y selecciona información de diversas fuentes (Reyes-Ruiz y Carmona-Alvarado, 2020). Si bien es cierto esta técnica muy usualmente se aplica para sistematizar investigaciones científicas, en el marco de este estudio es analizar planificaciones de distintos grupos de estudiantes, identificando características de las actividades lúdicas y la recurrencia de ciertos componentes dentro de las mismas llegando a sistematizar todo este proceso.

Complementariamente, se aplicó una encuesta con preguntas abiertas para conocer experiencias, percepciones y significados previos de los participantes. Según Jansen (2012), la encuesta cualitativa busca determinar la diversidad de información sobre un tema en una población, sin que el número de personas sea lo relevante, sino la variación significativa de dimensiones y valores. El instrumento se elaboró con cinco dimensiones de análisis: experiencia en la planificación de actividades

para el lenguaje, percepción sobre las actividades planteadas, ejecución, nuevas propuestas, necesidades formativas, y reflexión final. En total se formularon 24 preguntas, aplicadas a 15 estudiantes en formación a través de un formulario en línea que permitió la recolección y análisis a posterior.

Durante el taller se emplearon dos técnicas de investigación: la observación participante con su instrumento, el diario de campo, en donde se permitió registrar y analizar las actividades desarrolladas y el proceso creativo en el diseño de actividades lúdicas. El diario de campo, por su parte, recogió percepciones e interpretaciones del investigador, organizadas en cuatro categorías de análisis: organización del aprendizaje, estrategias didácticas, interacción y participación finalmente la mediación pedagógica. Este instrumento, además de documentar el proceso, favoreció la reflexión pedagógica, reconociendo tanto buenas prácticas como dificultades a superar (Luna-Gijón et al., 2022).

Tabla 2. Planificación del taller

Aprende, juega y crea: Taller de diseño de actividades lúdicas para el lenguaje		
Participantes	Estudiantes de 7mo ciclo de la carrera de Educación Inicial	
Tiempo estimado	2-3 horas	
Enfoque	Teórico - práctico con énfasis en las comunidades de práctica de Wenger	
Objetivos	– Reconocer la importancia del juego en el desarrollo de la comprensión y expresión del lenguaje. – Diseñar actividades lúdicas aplicables al aula de Educación Inicial. – Fomentar la creatividad, el trabajo en equipo y la capacidad de retroalimentación crítica.	
Recursos	– Boceto del diseño de la actividad – Elementos motivantes y desarrolladores del taller – Material didáctico / oficina para la construcción del recurso que acompañaba a la actividad	
Ejecución del taller		
Momentos	Desarrollo	Tiempo
Aprender a conocer	– Dinámica rompe hielo acorde a la temática: Improvisación y dramatización – Reflexión vs realidad. Lo que se realiza vs lo que nos dice la teoría	30 minutos
Aprender a hacer	– Conformación de grupos y asignación de estrategias: dramatización, juego simbólico, narración, canción, juego de mesa adaptado. – Diseño de la actividad a partir de la plantilla del bosquejo.	2 horas
Aprender a aprender	– Hetero, Auto y Co retroalimentación a partir de los criterios: creatividad, claridad, pertinencia, trabajo colaborativo y la retroalimentación.	minutos 25
Aprender a ser	– Reflexión sobre el impacto de mi formación docente en el lenguaje del niño y el compromiso por la mejora	5 minutos

Posteriormente, se aplicó otra encuesta con preguntas abiertas para analizar cinco categorías relacionadas con la ejecución del taller: organización, pertinencia, metodología, impacto en la formación docente, satisfacción general y propuestas. Esta técnica permitió dar voz a los participantes y recoger sus experiencias, perspectivas y sugerencias. El instrumento se aplicó a 22 de los 27 estudiantes que asistieron al taller.

El análisis de la información se realizó mediante la sistematización de datos cualitativos, siguiendo la propuesta de Rueda et al. (2023), que contemplan tres pasos esenciales: reducción de datos, análisis descriptivo e interpretación. Se garantizó la calidad de los datos mediante representatividad, fiabilidad y validez, y se procedió a la categorización, codificación y construcción de redes semánticas. Estos esquemas se elaboraron de forma manual y, complementariamente, se solicitó apoyo de herramientas de inteligencia artificial para generar representaciones visuales más claras, no obstante la reflexión e interpretación fue analizada desde la postura del investigador.

Finalmente, se consideraron aspectos éticos fundamentales; los participantes recibieron un consentimiento informado grupal que incluía el título de la investigación, fecha, lugar, nombre de la investigadora, contacto, descripción del estudio, procedimientos, riesgos y beneficios, así como la garantía de confidencialidad y voluntariedad. La participación fue aceptada mediante firma previa y se aseguró la protección de la identidad de las estudiantes, evitando la divulgación de nombres que pudieran afectar su integridad formativa y profesional.

Para la propuesta de intervención el objetivo propuesto para el taller se enfoca en fortalecer las competencias pedagógicas de los estudiantes de la carrera de Educación Inicial mediante la planificación y ejecución de actividades lúdicas orientadas a la comprensión y expresión del lenguaje.

Para poder plantear la ejecución del taller se escogieron ciertas estrategias en función a la investigación de Nuñez Granda (2022) obteniendo como resultado: la dramatización, música, juego de mesa, poesía, juego simbólico. Y el enfoque del taller se centra en la perspectiva de Wenger (1998) citado en Liriano (2023) de iniciar con procesos para la construcción de comunidades de práctica que partan desde el compromiso de las docentes en formación debido al fuerte aprendizaje social que se desarrolla y teniendo presente los siguientes componentes: dominio, comunidad y práctica con un fuerte sentido de aprender haciendo juntos. En la siguiente tabla se encuentra recopilado el proceso didáctico para la implementación del taller.

Esta estructura y planificación permitió poder ejecutar el taller desde una perspectiva horizontal en donde todos los participantes comparten un mismo interés por la mejora y el aprendizaje se complementa de manera grupal. Si bien el facilitador es un guía, no es el que tiene todo el conocimiento, sino que acompañó el proceso didáctico-creativo de las actividades y facilitó las herramientas pertinentes para la fluidez del taller, sugiriendo propuestas más aplicables y el diseño de las mismas, siendo la clave el trabajo en equipo y feedback constante. Como se puede observar, las fases difieren de las conocidas como anticipación, construcción y consolidación, sino que se entrelazan con conceptos que en anteriores párrafos fueron presentados y son la razón de ser de un aprendizaje para el futuro.

Es importante mencionar que esta propuesta de intervención fue sometida a un proceso de validación de un experto en el área educativa, precisamente de la carrera de Educación Inicial, quien analizó el enfoque del taller, las actividades y recursos planteados para la misma desde criterios de pertinencia y coherencia pedagógica. Este proceso garantizó que la secuencia didáctica del taller sea la más adecuada y se ajuste a las necesidades formativas de las participantes desde el contexto universitario. La revisión aportó observaciones precisas sobre los aspectos a mejorar lo que permitió fortalecer la solidez de la propuesta y la aplicabilidad en situaciones reales.

Resultados y discusión

Resultados del diagnóstico

La revisión de las veintitrés planificaciones para el trabajo en el ámbito de comprensión y expresión del lenguaje elaboradas por 4 grupos de estudiantes y aplicadas a su práctica permitió obtener información bastante relevante como base para la propuesta de intervención. De esta manera, se identificaron diversas categorías emergentes que evidencian las prácticas actuales de las docentes en formación de Educación Inicial. En primer lugar, se observa una clara intencionalidad pedagógica, en donde sus actividades estaban orientadas a la expresión oral, ampliación del vocabulario mediante la descripción de imágenes y objetos a través de sonidos y la repetición guiada de palabras; como también, se evidencia un énfasis en la estimulación fonológica y articulatoria mediante praxias linguales: movimiento de labios, soplos y producción de fonemas específicos /s/ y /r/ esto al encontrarse recurrencia al momento de la anticipación.

Por otra parte, el juego se consolida como la estrategia didáctica central en todas las planificaciones, en donde se pueden encontrar juegos simbólicos, juegos

de roles, dinámicas con música, juegos de mesa adaptados y actividades de imitación en cualquiera de los momentos de la secuencia didáctica: anticipación, construcción, consolidación. Consecuente a esto, la interacción entre el docente mediador y el niño viene orientado desde acciones como la correcta pronunciación, repetición y las preguntas exploratorias apoyadas en todas las actividades lúdicas. Finalmente, una categoría contemplada por su relación, son los recursos didácticos, en donde se presentan una variedad de materiales multisensoriales, visuales, auditivos y manipulativos, algunas veces elaboradas por los mismos docentes en formación, favoreciendo la motivación y la participación.

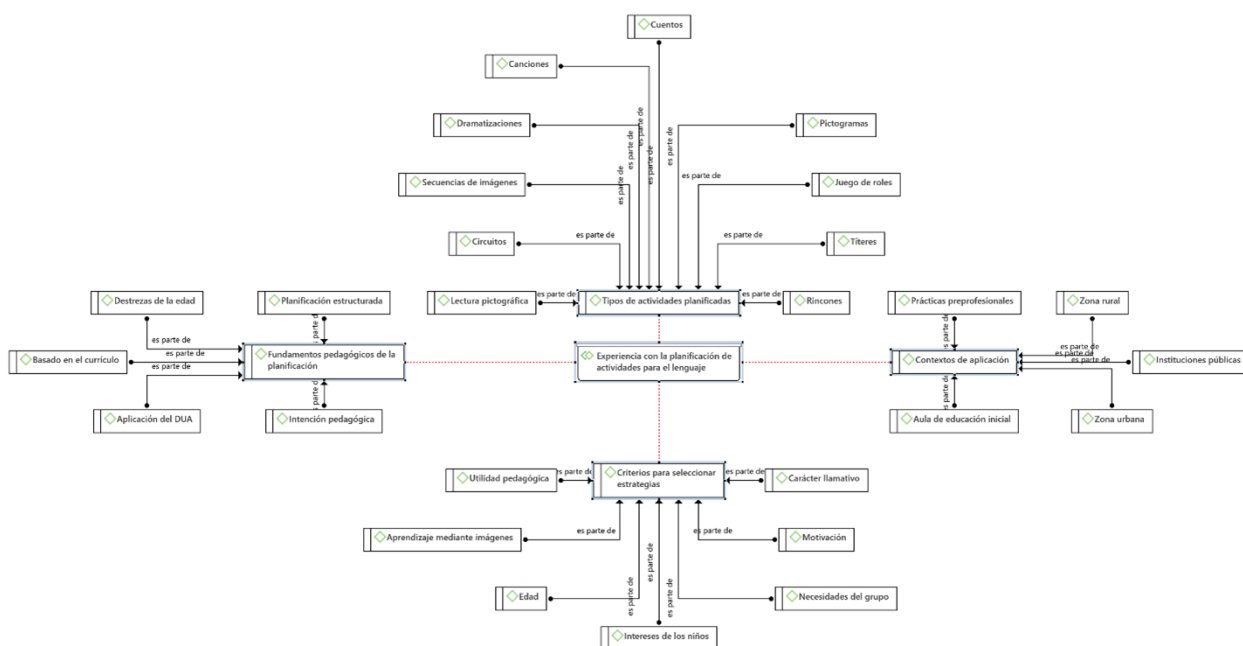
Otra de las técnicas empleadas fue la encuesta de carácter cualitativo que permitió recoger información interesante a un grupo de participantes. Estas respuestas fueron esquematizadas a partir de redes y por cada una de las categorías previamente establecidas. En el caso de la primera figura, se analiza las experiencias con la planificación de aprendizaje y en ella se recogen indicadores como: planificación de actividades, estrategias utilizadas, preferencia de los niños y adecuación del contexto.

Los resultados del análisis muestran que la mayoría de participantes planificaron actividades lúdicas para la comprensión y expresión del lenguaje, lo

que significa que tienen experiencia previa en el manejo de la planificación en función al currículo. Las estrategias escogidas de preferencia para ellos fueron: cuentos, canciones, imágenes, historias, dramatizaciones, retahílas, marionetas, juegos de roles. Varios estudiantes también proporcionaron casos concretos como circuitos con estaciones, imágenes con pictogramas, teatro de títeres, o actividades para introducir a los niños en el vocabulario, incluso soplando un sorbete con pintura. Así que, se puede apreciar que la planificación no se origina solo desde lo teórico, sino que también influye las experiencias previas y la contextualización del ambiente ya sea urbano o rural en donde se desarrollará la actividad.

Lo que llamó la atención fue que, al hacer la pregunta de la razón de emplear esas estrategias, la mayoría de las respuestas han hecho una reflexión muy profunda que está “de acuerdo a los intereses de los niños y considerando que todo grupo no es homogéneo” o que se basan en el currículo y la aplicación del DUA. No obstante, en otras respuestas el razonamiento no pareció fundamentarse, por ejemplo, diciendo que adoptaron ciertas estrategias “porque son más llamativas” o “porque es la que nos tocó”. Esto reflejó unas de los indicadores en alertas por mejorar a partir de la propuesta, enfascando el aprender a ser, que construye la identidad de un docente como guía del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Figura 1. Dimensión: Experiencia con la planificación de actividades para el lenguaje



Nota. Imagen generada por la Inteligencia Artificial de Gemini (Marzo 2026) a partir de las indicaciones de las relaciones manuales y los análisis pertinentes.

En el caso de la siguiente figura utilizando este mismo instrumento se encuentra la dimensión de percepción sobre las actividades planteadas, buscando analizar la pertinencia y sentidos, fortalezas y desafíos, participación y clima, además de la inclusión y diversidad.

La mayoría de los estudiantes ven las actividades lúdicas como algo positivo que fomentará el desarrollo del lenguaje para sus niños beneficiarios. Se evidencia que, las propuestas son muy favorables, fundamentales, esenciales y significativas para el desarrollo de vocabulario, pronunciación, interacción social y confianza comunicativa. Aunque las respuestas coinciden en que el lenguaje “se desarrolla mejor cuando se trabaja de forma lúdica”, estas “permiten que los niños comprendan y expresen ideas, emociones y necesidades de forma natural” y que despiertan el interés y la motivación. En este contexto, se denota que el juego no solo puede ser un motivador para ellos, sino efectivamente un método para aprender y en el caso de los docentes para enseñar.

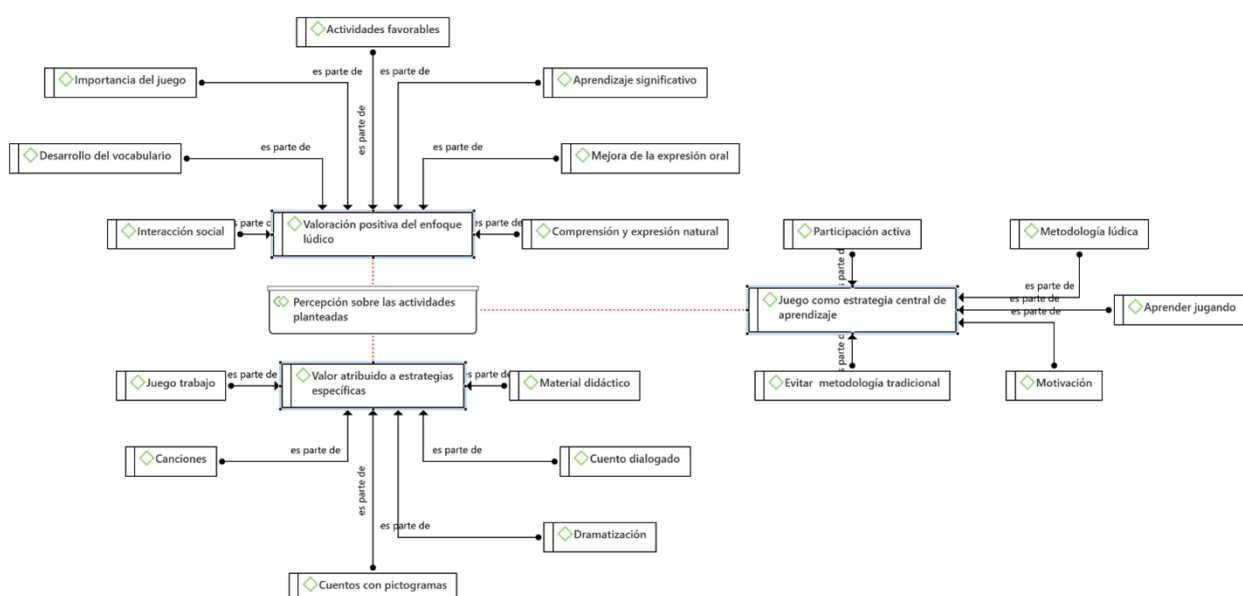
Sin embargo, la percepción positiva es más declarativa que analítica, puesto que, los estudiantes dicen que las actividades funcionan, pero no necesariamente están demasiado interesados en cómo los educandos se desenvolverán con ellas en la comprensión oral, producción verbal, secuenciación narrativa, expansión léxica o conciencia fonológica. Aun así, algunas respuestas avanzan hacia una visión más elaborada,

cuando se menciona que el cuento “permite el diálogo a través de preguntas”, la dramatización mejora la expresión corporal y verbal o cuando las imágenes ayudan a anticipar acciones y nombrar personajes.

La categoría de ejecución de actividades, por su parte tiene los siguientes indicadores de análisis: preparación y recursos, desarrollo paso a paso y la observación y ajustes. Que se comentarán los resultados a continuación.

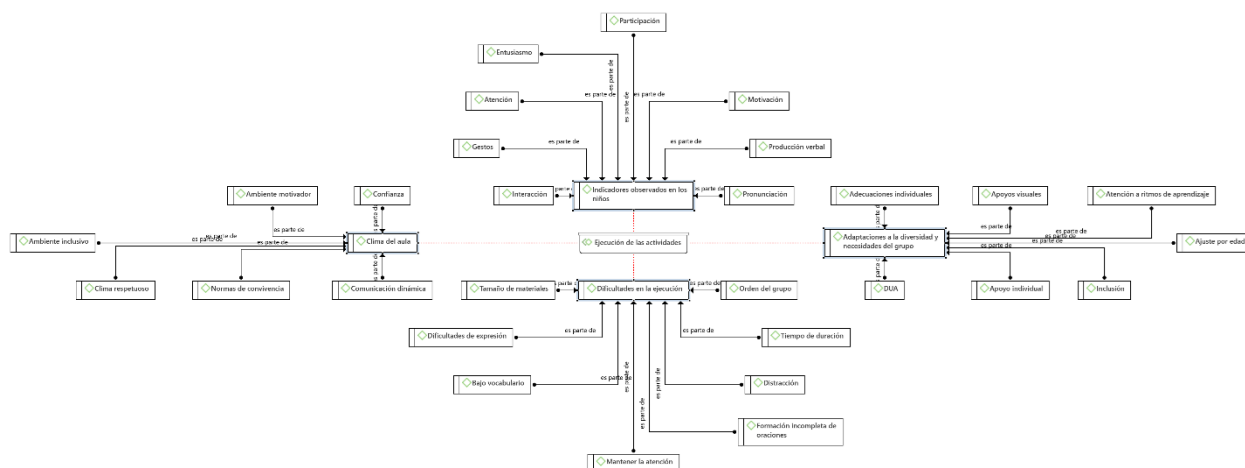
La tercera dimensión sugiere que, los niños generalmente son más conscientes de lo positivo como la participación activa, entusiasmo, motivación, atención, gestos, producción verbal y pronunciación de palabras. En la mayoría de los casos, en términos de contenido en la educación, los niños “querían participar”, “se sintieron felices”, “estaban emocionados” y en el ambiente se sintió “acogedor, respetuoso y motivador”, lo que indica un buen clima de aula para ellos. Aunque tienen menos estructura en la forma en que las practicantes organizan sus actividades, hay una secuencia básica de inicio, desarrollo y cierre, en algunos casos señalan comenzar con música o historias luego con preguntas o recordatorios, y cerrar con retroalimentación, preguntas y recuerdo de palabras. Esto complementándose a lo observado en las planificaciones, que muy usualmente se sigue una estructura concreta de las actividades, a pesar de la variabilidad de las estrategias y de las actividades que se pueden proponer por parte de las estudiantes.

Figura 2. Dimensión: Percepción sobre las actividades planteadas



Nota. Imagen generada por la Inteligencia Artificial de Gemini (Marzo 2026) a partir de las indicaciones de las relaciones manuales y los análisis pertinentes.

Figura 3. Dimensión: Ejecución de las actividades



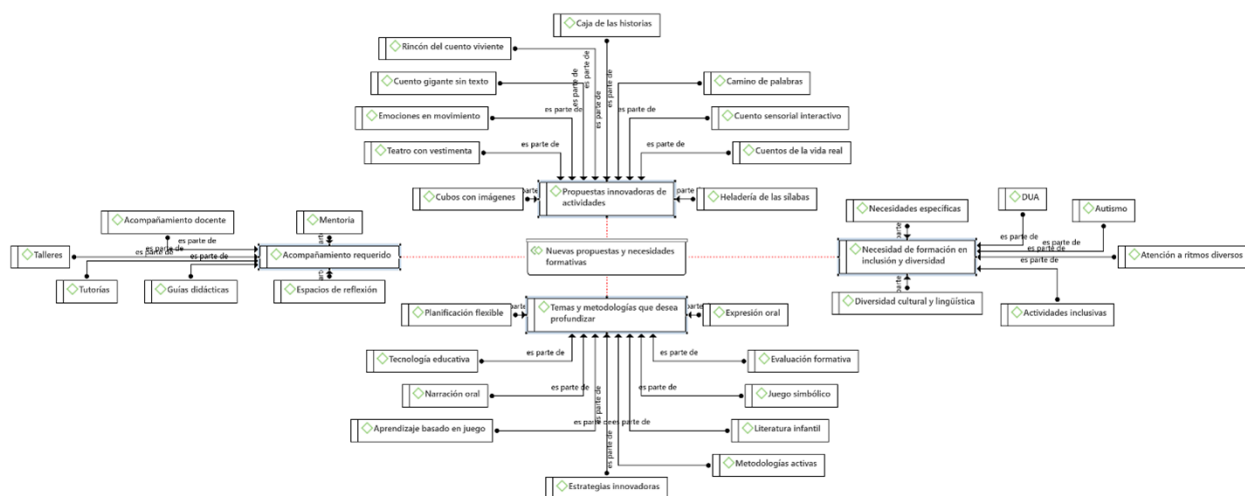
Nota. Imagen generada por la Inteligencia Artificial de Gemini (Marzo 2026) a partir de las indicaciones de las relaciones manuales y los análisis pertinentes.

También reflejan que existen dificultades recurrentes que son pedagógicamente relevantes, entre los más mencionados están los problemas de atención, gestión del tiempo, concentración grupal, uno de los estudiantes menciona que “lo difícil fue que aún no podrían formar oraciones por completo solo con imágenes”, otro menciona que “algunos niños se distraían o no lograban expresarse con claridad”. Por lo que, se puede decir que las estudiantes en ese momento al encontrarse con estas dificultades del aprendizaje estaban obligadas a repensar la actividad de manera inmediata. En ese sentido, la ejecución resalta la necesidad del desarrollo de enfoques formativos a través de la adaptación sobre la marcha, la diferenciación pedagógica y la evaluación formativa en tiempo real.

En el caso de la cuarta dimensión, está conformada por los intereses de aprendizaje, temas y recursos deseados además de innovaciones y co-creación. Los resultados se presentan a continuación:

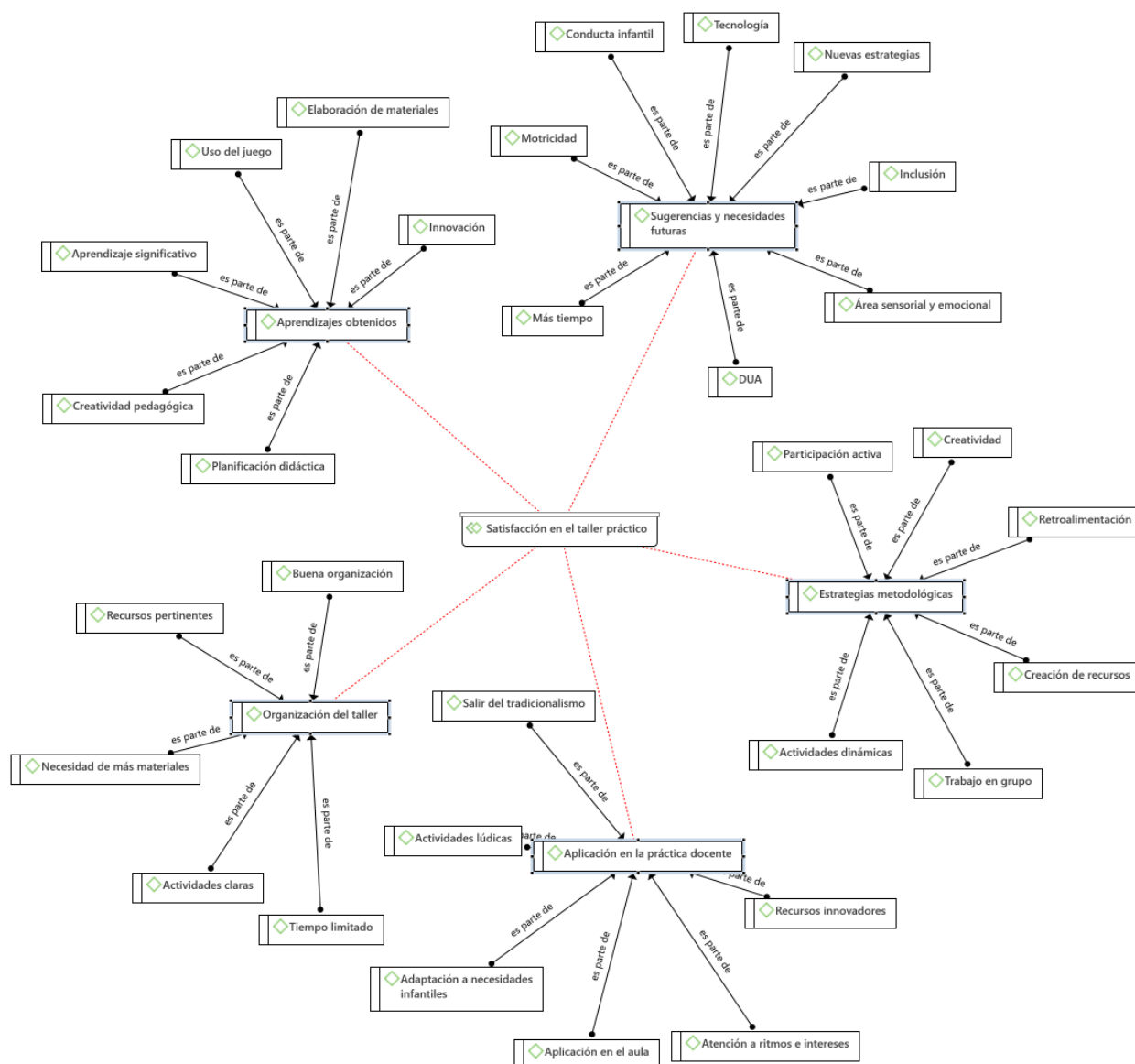
Frente a la cuarta dimensión, se muestra que las docentes en formación no solo entienden que tienen limitaciones, sino que también comparten nuevas ideas y saben en qué requieren fortalecer. Algunas de estas ideas innovadoras son la caja de historias, el rincón del cuento viviente, el camino de las palabras, una heladería de sílabas, emociones en movimiento, una historia sensorial interactiva e historias de la vida real. Esto evidencia creatividad e intención por diversificar las actividades de narración, juego simbólico, objetos concretos, emociones, corporalidad y recursos multisensoriales.

Figura 4. Dimensión: Nuevas propuestas y necesidades formativas



Nota. Imagen generada por la Inteligencia Artificial de Gemini (Marzo 2026) a partir de las indicaciones de las relaciones manuales y los análisis pertinentes.

Figura 5. Dimensión: Reflexión final



Nota. Imagen generada por la Inteligencia Artificial de Gemini (Marzo 2026) a partir de las indicaciones de las relaciones manuales y los análisis pertinentes.

En paralelo, comentan que les gustaría aprender sobre estrategias innovadoras, metodologías activas, planificación flexible, evaluación formativa del lenguaje, más recursos para fortalecer el lenguaje, como mantener la comunicación para que los estudiantes se concentren mejor en todos los lugares trabajando en el lenguaje y cómo atender adecuadamente los distintos ritmos. Lo que se enfatiza el interés por profundizar acerca del DUA, actividades implementadas desde la tecnología, la literatura infantil y las opciones inclusivas para niños con más dificultades de comunicación.

De acuerdo a la reflexión final surgieron algunas respuestas, donde se destaca que las estudiantes han comprendido que el desarrollo del lenguaje en la educación temprana no se basa en ejercicios mecánicos o enfoques tradicionales; sino de experiencias significativas donde los niños pueden jugar, hablar, escuchar, imaginar, representar y sentirse seguros para expresarse. Además, surgen ideas muy reveladoras, como que “por medio del juego, se puede estimular el lenguaje”, que “los niños aprenden mejor con actividades lúdicas”, “escuchar a los niños”; “tener paciencia”, “respetar sus ritmos” y “crear un ambiente de confianza”. Esto también fue

evidencia de que la experiencia de los estudiantes y la de los niños ayudan a entender el lenguaje como construcción social, emocional y cultural.

Es así que, los estudiantes que se encuentran en formación tienen buenas perspectivas, disposición y apreciación por el juego, pero aún carecen de una base didáctica, planificación del tiempo, adaptación inclusiva, la valoración del desarrollo lingüístico y la articulación entre teoría y práctica. De esta manera, la encuesta como la revisión de las planificaciones sugieren relevante, necesario, y oportuno seguir consolidando su formación, dado que responde directamente a vacíos que las practicantes identifican. Tal diagnóstico no solo confirma la importancia del tema, sino que muestra que realmente es un problema en tiempo real y por lo que es relevante desarrollar e implementar habilidades prácticas que son clave para diseñar y ejecutar actividades lúdicas divertidas para niños de educación inicial y como potenciar este rol a partir de las estudiantes universitarias que tienen contacto con estos beneficiarios en contextos de las prácticas preprofesionales.

Taller de diseño de actividades lúdicas diario de campo

El desarrollo del taller evidenció una organización del aprendizaje orientada a la creación de un ambiente colaborativo y flexible. La disposición del espacio físico, con mesas de trabajo distribuidas en grupos y una mesa central con materiales, permitió que las estudiantes se integraran de manera aleatoria y trabajaran en condiciones de equidad. Se requirió la presencia de la mayoría de los estudiantes para dar continuidad al encuentro sin interrupciones y manteniendo un clima óptimo para el aprendizaje.

Para el desarrollo del taller se emplearon recursos lúdicos y audiovisuales además de material de oficina. La temática en torno al taller involucraba el juego, es por ello que la dinámica inicial involucraba el uso de la creatividad y frases de canciones para dramatizar una situación de la vida cotidiana. Se continuó con un abordaje teórico sobre cómo se deben planificar actividades lúdicas para el lenguaje, para poder transitar hacia la redacción de un documento guía que permitió la construcción de objetivos, la actividad y recursos a partir de las estrategias y destrezas brindadas. De esta manera los estudiantes pudieron relacionar la práctica con la teoría de forma coherente y esto incluido con los conocimientos y experiencias previas.

La dinámica del taller permitió a analizar la interacción y la participación, en donde el compartir el conocimiento se convierte en un accionar de reflexión

y aporte constante hacia propias y ajenas propuestas referentes al lenguaje. Todo este enfoque pensando desde una mirada horizontal entre el grupo y el facilitador, mejoró los sentidos de pertinencia docente y el rol del docente en procesos de comunicación en la primera infancia.

Por su parte, la mediación pedagógica, estuvo el ser acompañante y orientador permanente, en donde el guía del taller no se limitó a transferir información, sino que dio apertura a la ideación y materialización de propuestas con retroalimentación oportuna. En este sentido, todo el proceso favoreció a la integración teórico-práctico, estimulando la autonomía de las estudiantes y generando aprendizajes que mejoren procesos educativos que se están llevando a cabo desde la práctica preprofesional y en el futuro.

Se merece también presentar las diversas actividades diseñadas por las estudiantes que evidencian como a partir de ciertas estrategias se pueden crear ideas para el trabajo en las aulas de clase y en armonía con las destrezas del currículo. La primera propuesta, denominada “*El dado parlante*”, representó a un juego de mesa conocido y cuyo objetivo fue el seguir instrucciones sencillas que implicaban tres o más acciones. El juego consistía en lanzar el dado, que fue elaborado con materiales sencillos, y seguir diversas consignas según lo que indicaba la docente, estas podían ser: nombrar la imagen obtenida, explicar su función, decir una palabra que rime o comience de manera similar y construir una frase corta, esto implicaba ejercicios orales más lúdicos. No se registraron retroalimentaciones o comentarios adicionales.

La segunda actividad, denominada “*El radio cantante*”, se fundamentó en la estrategia didáctica de la música y en la destreza curricular de reproducir trabalenguas, adivinanzas, canciones y poemas cortos. La actividad contó con el apoyo de un títere en forma de radio que invitaba a los niños a participar mediante adivinanzas sonoras. Cada participante extraía un disco que contenía representativamente el personaje que evocaba la canción, posteriormente, debía cantar un fragmento sin apoyo musical, esforzándose por mantener ritmo y pronunciación. Como retroalimentación se sugirió ampliar el repertorio musical con canciones conocidas y de mayor difusión como en otras versiones, lo que permitiría enriquecer la experiencia y relacionar la imagen, canción y la expresión oral.

En el caso de la estrategia de dramatización, la actividad “*Jugamos y vivimos el cuento*” se orientó a la destreza de expresar mediante oraciones cortas y completas manteniendo un orden adecuado en las

palabras. El recurso elegido para trabajar fue el cuento del sapito y la vaca acuática acompañado de una caja mágica con globos que contenían los personajes. Cada niño descubría su rol al reventar un globo y mediante juego simbólico exploraba movimientos, sonidos y expresiones del personaje. De esta manera a partir de las diferentes estaciones, el aula se convertiría en un espacio teatral, conteniendo vestuarios para la dramatización, esto siendo guiado por la docente quien narra el cuento e invita a los niños a participar expresando y representando situaciones.

Finalmente, la propuesta “*La poesía Arrayuelada*” se vinculó con la destreza de repetir rimas e identificar sonidos semejantes. La dinámica se planteó a partir de una rayuela en la que cada espacio contenía pictogramas que permitían formar un poema. Los niños debían lanzar un objeto y avanzar consecutivamente, construyendo el texto poético en el recorrido. La retroalimentación señaló la necesidad de detallar con mayor precisión la organización de la actividad, especificando turnos, reglas del lanzamiento y secuencia de acciones, además de asegurar que los niños conocieran previamente los poemas trabajados. Se destacó que esta propuesta resulta más pertinente en momentos de consolidación del aprendizaje, en donde los estudiantes ya han transitado por un proceso para la construcción del conocimiento.

Todas las actividades diseñadas muestran un esfuerzo por articular estrategias lúdicas con las destrezas del currículo del ámbito de comprensión y expresión del lenguaje. La retroalimentación recibida por parte de todos permitió identificar aspectos de mejora relacionados con la claridad en la organización y la pertinencia de los momentos de aplicación, lo que constituye un factor valioso para fortalecer futuras experiencias pedagógicas. Además, se identificó la estrecha relación que se tiene al planificar una actividad y pensar en el recurso que puede acompañar para el aprendizaje, viendo allí la relevancia del espacio y materiales para trabajar el ámbito de comprensión y expresión del lenguaje.

Encuesta de satisfacción

Como se menciona en párrafos anteriores, la aplicación de una encuesta de satisfacción para poder conocer las impresiones del taller práctico, en términos cualitativos, resulta de suma importancia, la intención no es medir a través de escalas, sino dar voz a las estudiantes sobre las diferentes dimensiones y su percepción para un proceso de mejora y retroalimentación que forma la investigación acción. En la figura 6 se recoge de manera gráfica estas percepciones y se comenta los principales resultados.

La evaluación posterior al taller también muestra una percepción muy positiva entre los participantes del grupo. Toda la organización fue clara y dinámica y también estuvo de acuerdo con los objetivos y sintió que las actividades y los recursos eran relevantes y que esta área es motivadora. Sin embargo, la mayor limitación fue el tiempo para la creación de los materiales lo que indica que se necesita una extensión del tiempo de trabajo en el futuro.

Lo más valioso fue el trabajo compartido, los materiales educativos y la retroalimentación, y todo ello promovió un compromiso activo con el significado en el estudio. El enfoque del taller también permitió a los estudiantes innovar, ser creativos y mejorar su autoeficacia conceptual con una comprensión de la teoría pedagógica que se comunicó bien en la práctica.

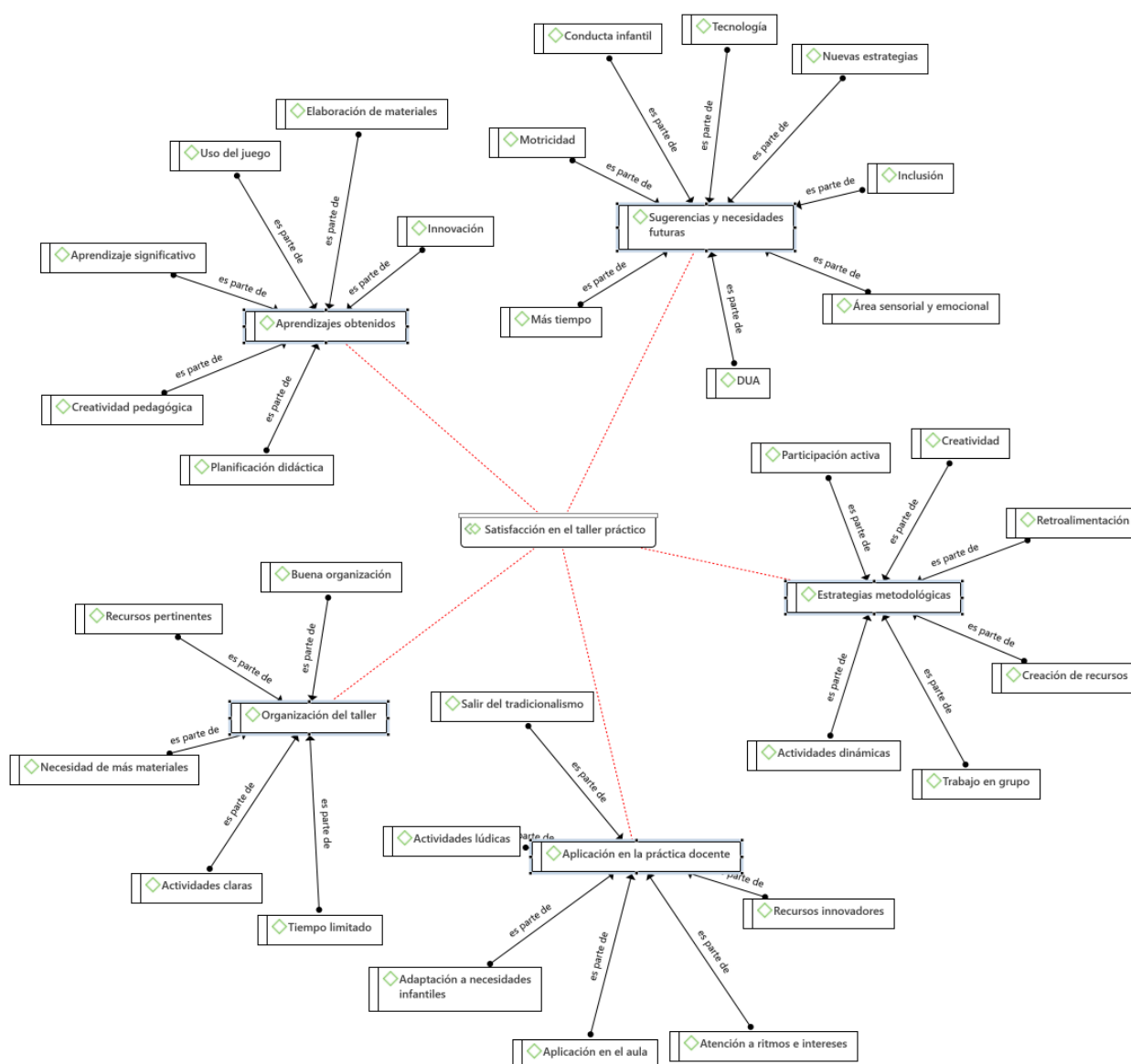
Estos enfoques metodológicos fueron considerados dinámicos, participativos e innovadores y directamente relevantes para la motivación, la creatividad y la comprensión de la planificación didáctica. El taller condujo a una adquisición de conocimientos más amplia, pero también a la manera de concebir la enseñanza en una trayectoria más participativa y centrada en el estudiante.

Finalmente, acerca de la satisfacción del taller mencionaron que ha sido útil al permitirles una reflexión crítica sobre lo que anteriormente han ejecutado en sus prácticas, la relación con el juego y el lenguaje. Además de cómo les ha permitido entender la importancia del lenguaje dentro componentes de inclusión, diversidad y el desarrollo infantil. De esta manera, se promovió una formación de competencias profesionales más profunda y en donde el ser docente se entendía como un actor clave en la toma de decisiones pedagógica considerando los contextos e incrementando la innovación educativa para un cambio positivo en el desarrollo aprendizaje de los niños.

Discusión de resultados

Como punto de partida, se puede apreciar que el diagnóstico evidencia que las estudiantes en formación tienen experiencia básica en actividades lúdicas y la intención creativa, pero limitaciones en su fundamentación pedagógica. Esto es consistente con lo que han observado los estudios de Moya, (2024), sobre la educación temprana, ya que el juego es una actividad productiva y necesita ser planificada y articulada en términos de los objetivos de aprendizaje y evaluaciones de los estudiantes. Lanza et al (2024) ratifican esta idea, denotando que el juego no debe ser percibido únicamente como una actividad recreativa, sino más bien como un propósito de estrategia

Figura 6. Satisfacción con el taller práctico



Nota. Imagen generada por la Inteligencia Artificial de Gemini (Marzo 2026) a partir de las indicaciones de las relaciones manuales y los análisis pertinentes.

pedagógica para un aprendizaje significativo. De este modo, los aportes de los autores confirman que las actividades lúdicas no se conciben como un aspecto netamente recreativo, pues también se atañen como una estrategia pedagógica que amerita diseño sistematizado que permite conseguir aprendizajes significativos y por ello la intención de que las actividades sean planificadas desde esta idea, pero también sean aplicados.

De la misma manera, la visión positiva pero incipiente sobre la significancia de lo lúdico mostrada en el diagnóstico es similar a la investigación de Hernández y Araya (2025), quienes muestran que los maestros

frecuentemente aprecian el juego como un resultado en sí mismo que como una actividad, pero nunca profundizan en los procesos cognitivos y lingüísticos que funcionan para ayudar a construir. Este problema resalta la brecha entre el conocimiento teórico y la práctica real en el aula de clases donde las estrategias lúdicas tampoco se están utilizando en la práctica porque no hay un enfoque específico de este tipo de la construcción metodológica o hay varios factores que limitan su uso.

En cuanto a las dificultades identificadas en la implementación del talleres tales como la gestión del tiempo, el enfoque en la diversidad y la adaptación

a diferentes ritmos de aprendizaje, los hallazgos coinciden con investigaciones de Zambrano et al. (2025), que subrayan que uno de los principales desafíos en la educación inicial es llevar a cabo de manera efectiva metodologías activas dentro del aula. Este estudio indica, aunque un enfoque lúdico puede promover tanto la interacción como la motivación entre los estudiantes, su éxito está condicionado por las habilidades del docente para planificar, modificar y evaluar las actividades conforme a las características específicas del grupo. Por ello, la importancia de la creatividad y de las habilidades pedagógicas como mejora a través de la implementación exitosa de los talleres resaltando el componente lúdico, esta premisa fue explorada previamente por Mafla (2025) quien menciona que el juego para quienes lo usan obtiene resultados bastante positivos para el involucramiento del lenguaje oral de manera creativa.

En cuanto al carácter práctico, colaborativo y participativo del taller, los resultados coinciden con estudios de Gutiérrez et al. (2025), destacan la efectividad de metodologías activas en la formación docente, especialmente aquellas centradas en la experiencia directa y la construcción colectiva del conocimiento. Esto refuerza la idea de que la formación de los docentes necesita profundidad y habilidades para construir significado que deben llevarse al trabajo: los aspectos prácticos que los docentes deben practicar para una enseñanza más efectiva. Además, el aumento de la autoeficacia del docente y la transferencia del aprendizaje a la práctica podrían ser la manifestación de la retroalimentación sobre la autoconfianza y autonomía del docente. La formación para la enseñanza basada en el juego y el contexto les proporciona autoestima, una nueva habilidad y capacidad para hacerlo como en el mundo, tal como los docentes lo necesitan (Vera et al., 2024). Esto es de gran importancia ya que es clave para la autoeficacia docente, ya que está directamente relacionada con la calidad de la enseñanza y afecta el aprendizaje de los niños. Aunque los hallazgos del taller muestran mucha satisfacción en su implementación (sabemos el tiempo dedicado al trabajo y la necesidad de mayor profundidad), se respalda lo que ya se ha mencionado por Zambrano et al. (2025) quienes reconocen que si se quiere que diferentes metodologías tengan éxito, es pertinente la capacitación así como apoyo a los docentes en cada materia (para aprovechar al máximo el trabajo). El taller, por lo tanto, sigue la tendencia, que puede describirse como una especie de formación docente reflexiva aplicada a la teoría y a la práctica y se centra en las competencias pedagógicas completas al final del día.

Conclusiones

En primer lugar, se constató que las estudiantes de la carrera de Educación Inicial poseen una intencionalidad pedagógica clara en la planificación de actividades para la comprensión y expresión del lenguaje, aunque persiste una tendencia a privilegiar ejercicios mecánicos de articulación y fonología. Por ello la necesidad de una formación constante en la planificación didáctica orientada desde enfoques con metodologías activas, diferenciándolo de una clase más de la asignatura, sino convirtiéndolo en una verdadera comunidad práctica, en donde todos tienen un rol y un compromiso para la mejora y qué mejor siendo aplicada desde la experiencia y retroalimentación de todos los miembros. Si bien es cierto, este primer taller obtuvo buenos resultados siempre se puede mejorar para siguientes encuentros y temáticas, haciéndolo incluso más recurrente en las horas de Aprendizaje Práctico Experimental que se ejecutan en las aulas universitarias.

A su vez, la implementación del taller práctico evidenció que, al incorporar estrategias lúdicas diversas, como dramatización, música, juegos de mesa, poesía y juego simbólico favorece la creatividad, la interacción y la construcción de propuestas más integrales y pertinentes para el desarrollo lingüístico en la infancia. La estrategia del juego motivado por las relaciones sociales de los participantes permitió observar que el trabajo colaborativo y la retroalimentación entre pares constituyen un recurso formativo valioso, pues permiten a las futuras docentes reflexionar sobre sus propias prácticas y reconocer la importancia del juego desde un valor didáctico y pedagógico.

Las percepciones recogidas acerca de la propuesta mostraron que las participantes valoran las actividades lúdicas como fundamentales para la estimulación del lenguaje y como una oportunidad formativa a pesar de ya estar en un nivel avanzado en sus estudios, siempre se puede seguir aprendiendo y consolidando el perfil profesional con el concepto de aprender a ser.

En consecuencia, la investigación confirma que el taller contribuyó al fortalecimiento de competencias en diseño de actividades lúdicas, promoviendo un aprendizaje significativo en las estudiantes y generando conciencia sobre su rol como mediadoras del lenguaje en la primera infancia. Este resultado responde directamente al objetivo de potenciar la formación práctica de las docentes en preparación, al ofrecerles herramientas metodológicas y reflexivas que enriquecen su perfil profesional y les permiten proyectar intervenciones pedagógicas más creativas,

inclusivas y contextualizadas. Como recomendación general, se puede decir aplicar esta propuesta desde diferentes temáticas y ser aplicada desde una regularidad para que estas actividades se conviertan de por sí en verdaderas comunidades de práctica sustentables por quienes aprenden y hacen docencia cada día en las instituciones educativas.

Conflicto de intereses: El autor declara no tener conflictos de intereses.

© **Derechos de autor:** María Victoria González Vargas y Juan Fernando Auquilla Díaz, 2026.

© **Derechos de autor de la edición:** *Pucara*, 2026.

Referencias

- Alfonso Amaro, Y., Díaz López, R., y Borges Fundora, L. (2020). El diálogo en familia: Un derecho de los niños de la primera infancia. *Revista Conrado*, 16(76), 169-174. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1990-86442020000500169&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Basurto - Solorzano, D., y Mendoza- Vélez, M. (2023). Estrategia lúdica para potenciar la expresión del lenguaje oral en niños del Subnivel II de educación inicial. *MQRInvestigar*, 7(1), 828-851. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.7.1.2023.828-851>
- Candelo, C., Ortiz, G., Unger, B. (2003). *Hacer Talleres: Una guía práctica para capacitadores*. WWF Colombia (Fondo Mundial para la Naturaleza). https://awsassets.panda.org/downloads/hacer_talleres_guia_para_capacitadores_wwf.pdf
- Ceballos, N. (2021). *El trabajo colaborativo como herramienta metodológica entre profesores del 1er año de bachillerato técnico en informática de la Unidad Educativa Fiscal Luz de América, Cantón Rio Verde, Esmeraldas*. [Tesis para el título de Magíster en Pedagogía con Mención en Educación Técnica y Tecnológica, Pontificia Universidad Católica del Ecuador – Sede Esmeraldas]. <https://repositorio.puce.edu.ec/items/c967c647-4b7f-4108-913f-0dcdb5fd6c34>
- Cerda, J., Chachipanta, B., Serrano, G., Monserrate, G., y Mendoza, L. (2025). Estrategias para Mejorar el Desarrollo del Lenguaje Oral en Niños de Educación Inicial: Una Revisión Sistemática. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(2), 2653-2667. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2.17080
- Gibson, J, Pritchard, E., y De Lemos, C. (2021). Play-based interventions to support social and communication development in autistic children aged 2–8 years: A scoping review. *Autism & Developmental Language Impairments*, 6. <https://doi.org/10.1177/23969415211015840>
- González, X., Reyes, S., Rodríguez, A., Figueroa, S., y Flores, E. (2025). Actividades lúdicas y su influencia educativa en el desarrollo del lenguaje entre niños de dos a tres años del centro de desarrollo infantil “Hogar del Niño”. *Revista Multidisciplinar de Estudios Generales*, 4(4). <https://doi.org/10.70577/reg.v4i4.388>
- Gutiérrez, D., Iturralde, F., y Molina, A. (2025). Estrategias lúdicas para fortalecer los procesos de adaptación en educación inicial. *Cotopaxi Tech*, 5(1), 48-61. <https://ojs.isuc.edu.ec/index.php/cotopaxitech/article/view/172>
- Hernández, J., y Araya, R. (2025). Do School Activities Foster Creative Thinking? An Analysis of PISA Results. *Education Sciences*, 15(2), 133. <https://doi.org/10.3390/educsci15020133>
- Jansen, H. (2012). La lógica de la investigación por encuesta cualitativa y su posición en el campo de los métodos de investigación social. *Paradigmas*, 4, 39-72. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4531575.pdf>
- Lanza, V., Romero, L., y Bennasar, M. (2024). Actividades lúdicas como estrategia pedagógica para fortalecer el aprendizaje en la asignatura Anatomía y Fisiología Humana. *Revista Educación*. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v48i1.56006>
- Latorre, A. (2005). *La investigación - acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. GRAO.
- Liriano, A. (2023). Comunidad de práctica y teoría social de aprendizaje: Aprender desde la práctica social. *Educación Superior*, (35), 47 - 64. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9053619.pdf>
- López, J., y Lescay, D. (2023). Estrategia de comunicación para el desarrollo del lenguaje de los niños del subnivel II de Inicial. *Varona*, (76), 1-16. <https://www.redalyc.org/journal/3606/360674839001/360674839001.pdf>
- Lozano, J. (2019). *Las dificultades de aprendizaje en los centros educativos de enseñanza secundaria: Programa de intervención en la fluidez y comprensión lectora* [Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://docta.ucm.es/rest/api/core/bitstreams/69a0d12f-a5cf-43e1-8ff7-9e6650cefa96/content>
- Luna - Gijón, G., Nava - Cuahutle, A., y Martínez-Cantero, D. (2022). EL diario de campo como herramienta formativa durante el proceso de aprendizaje en el diseño de información. *Zincografía*, 6(11), 245 - 264 <https://doi.org/10.32870/zcr.v6i11.131>
- Mafla, P. (2025). Estrategias innovadoras para fortalecer el desarrollo del lenguaje oral en niños y niñas de educación inicial en la Escuela Tarquino Idrobo durante el año lectivo 2024-2025. *ASCE*, 4(3), 1832-1859. <https://doi.org/10.70577/ASCE/1832.1859/2025>

- Ministerio de Educación, Deporte y Cultura. (2025). *Currículo Priorizado de Atención y Educación a la Primera Infancia con Énfasis en Habilidades Comunicacionales, Lógico Matemáticas, Digitales y Socioemocionales 3 a 5 años*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2025/07/Curriculo-priorizado-inicial.pdf>
- Moya, B. (2024). El juego como estrategia lúdica en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Revista Neuronum*, 10(2), 275-294. <https://eduneuro.com/revista/index.php/revistaneuronum/article/view/533>
- Núñez Granda, M. (2022). Estrategias para trabajar el desarrollo del lenguaje y articulación de palabras en niños de inicial. [Trabajo académico para la obtención de segunda especialidad, Universidad Nacional de Tumbes]. <https://repositorio.untumbes.edu.pe/server/api/core/bitstreams/cd2db019-259a-4e80-aa03-0ba8753f29e2/content>
- Paredes, A., Aguirre, M., Aguiar V., Ortiz, F. (2025). Promoviendo el desarrollo del lenguaje y la comunicación en niños de 1 a 3 años: estrategias efectivas para padres y cuidadores. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(1), 323 - 338. <https://revistalatam.redilat.org/index.php/lt/article/view/3341>
- Peréz, M. (2017). Investigación Acción Participativa (IAP) como Elemento de Fortalecimiento Educativo en la Escuela Bolivariana “El Paramito” Estado Mérida. *Revista Científic*, 2(4), 223 - 242. https://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/article/view/102/99
- Pérez, S., Lozano, R., Cabrera, J., Espín, M. (2025). Estrategias lúdicas para mejorar el vocabulario en los estudiantes de 4to año de Educación General Básica. *Sinergia Académica*, 8(2), 405-426. <https://sinergiaacademica.com/index.php/sa/article/view/539/1123>
- Quijije, A., y Flores, A. (2022). Guía de actividades lúdicas que fomenten la autonomía en los niños de Educación Inicial II. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 26(Extraordinario), 215-235. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v26iExtraordinario.1704>
- Ramírez, A., Santana, M. G., y Bert, J. E. (2026). Estrategias lúdicas para estimular el desarrollo del lenguaje oral en los niños de 4 a 5 años. *PSICOLOGÍA UNEMI*, 10(18), 46-57. <https://doi.org/10.29076/issn.2602-8379vol10iss18.2026pp46-57p>
- Reyes-Ruiz, L. y Carmona Alvarado, F. (2020). La investigación documental para la comprensión ontológica del objeto de estudio. [Trabajo Doctoral, Universidad Simón Bolívar]. <https://bonga.unisimon.edu.co/server/api/core/bitstreams/2af35a4b-2abf-4f78-a550-0a4e4764e674/content>
- Rueda, M., Sigala - Paparella, L., y Armas, W. (2023). Análisis Cualitativo por categorías a priori: Reducción de datos para estudios gerenciales. *Ciencia y Sociedad*, 48(2), 83-96. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9013347.pdf>
- Simian, M., y Álvarez, E. (2025). Experiencias de taller con metodologías de aprendizaje basado en servicio en carreras de Diseño chilenas. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1-19. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1570>
- Tuarez, E., y Arroyo, Z. (2024). Actividades recreativas para estimular el desarrollo de la expresión oral de los niños de 4 a 5 años de educación inicial. *Revista Social Fronteriza*, 4(6), 1 - 28. [https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4\(6\)541](https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4(6)541)
- Valle, A., Manrique, L., Revilla, D. (2022). *La Investigación Descriptiva con Enfoque Cualitativo en Educación*. Facultad de la Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://repositorio.pucp.edu.pe/server/api/core/bitstreams/20d5ac9a-57bf-42e9-966e-73c5aabbfb95/content>
- Velázquez, A., Masmut, E., y Cepeda, Y. (2012). El taller: Una forma fundamental de trabajo metodológico en la escuela cubana actual. *Pedagogía y Sociedad*, (33), 1-11. <https://www.redalyc.org/pdf/5817/581777890008.pdf>
- Vera, A., Huayamave, A., Sandoval, C., y Chele, S. (2024). Actividades lúdicas en estudiantes de educación básica. *Revista Invecom*, 5(2), 1 -11. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13334503>
- Vera, J., Rodríguez, V., Palacios, D., Jácome, A., y Ramírez, D. (2024). Actividades lúdicas en el desarrollo del lenguaje expresivo de un niño de nivel inicial. *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica*, 4(2), 251-272. <https://doi.org/10.61384/r.c.a.v4i2.220>
- Yule, G. (2016). *El lenguaje*. (N. Bel Rafecas, Trad). Ediciones Akal, S. A. (Publicado originalmente en 1998).
- Zambrano, M., Delgado, M., Espinoza, S., Espinal, M., y López, M. (2025). El Uso de Actividades Lúdicas como Método de Enseñanza-Aprendizaje centrado en el Crecimiento Mental en los Niños de Educación Inicial. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(5), 14279-14311. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i5.20592



TIC y DUA: Una alianza para la educación inclusiva

ICT and DUA: An alliance for inclusive education

 **Celia Gallardo Herrerías**
Universidad de Almería, España
cgh188@inlumine.ual.es

Cómo citar:

Gallardo Herrerías, C.
(2026). TIC y DUA:
Una alianza para la
educación inclusiva.
Pucara, 1(37), 106-113.
[https://doi.org/10.18537/
puc.37.01.10](https://doi.org/10.18537/puc.37.01.10)

Resumen

Este artículo original es una revisión sistemática que sigue la metodología PRISMA con el objetivo de sintetizar la evidencia científica disponible sobre cómo el uso de las TIC refleja los principios esenciales del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) —representación, acción/expresión y participación— para promover experiencias de aprendizaje inclusivas. Esta revisión trasciende los límites tradicionales de las necesidades educativas especiales o la discapacidad y asume el derecho de todo el alumnado a aprender juntos y alcanzar su máximo potencial. El análisis de la evidencia científica disponible publicada en Web of Science, Scopus, Dialnet y Redalyc entre 2020 y 2024 revela las condiciones esenciales de la infraestructura tecnológica y la formación docente como premisa para el uso exitoso de las TIC y el DUA. Los resultados confirman la alianza entre las TIC y el DUA como herramienta para personalizar y motivar el aprendizaje mediante el uso de entornos virtuales de aprendizaje (EVA) con diversos modos de representación y expresión. La necesidad de políticas para reducir la brecha digital se destaca como una limitación de la literatura científica actual, lo que debería considerarse una oportunidad para nuevas investigaciones longitudinales.

Abstract

This original article is a systematic review following the PRISMA methodology with the aim of bringing a synthesis of the available scientific evidence about how the use of ICTs reflects the essential principles of Universal Design for Learning—representation, action/expression, and engagement—to promote inclusive learning experiences. This review transcends the traditional boundaries of special educational needs or disability and assumes the right of all students to learn together and reach their maximum potential. The analysis of the available scientific evidence published in Web of Science, Scopus, Dialnet, and Redalyc between 2020 and 2024 reveals the essential conditions of technological infrastructure and teacher training as a premise for the successful use of ICTs and UDL. The results confirm the alliance between ICTs and UDL as a tool for personalizing and motivating learning through the use of VLEs with various modes of representation and expression. The need for policies to reduce the digital divide is highlighted as a limitation of the current scientific literature, which should be considered as an opportunity for new longitudinal research.

Recibido: 01/12/2025
Aprobado: 25/05/2026
Publicado: 15/06/2026

Palabras clave: DUA, TIC, inclusión educativa, necesidades especiales, educación

Keywords: DUA, TIC, educational inclusion, special needs, education

Introduction

Inclusive education, in its most fundamental form, has been defined as the inherent right of all students, despite their personal characteristics, to learn in a shared environment. This definition of inclusive education has its roots in the underlying principles of equity, equality, and access, which, in turn, have changed the focus from the individual student's deficits to the change in the institution of the school.

In this understanding of inclusive education, diversity becomes an opportunity for learning in which the entire student body can benefit, rather than a difficulty to be overcome. As Butterworth (2018) points out, inclusive education is supported by the belief in the inherent right of all students to attain their maximum potential in a collective environment (Aparicio et al., 2024; Bouck et al., 2018).

In order to make this vision a reality, it is necessary to design a learning environment that is respectful and accommodating (Ausubel, 1968). Following the epistemological perspective that is promoted by current research, it is necessary to overcome the traditional focus on special educational needs or disability and include all individuals that might be at risk of exclusion because of socio-economic, gender, or cultural factors (Armas & Alonso, 2022; Delgado et al., 2021).

Current research has shown that educational policies must evolve to address innovation and inclusion in a systemic rather than an isolated way (Manzanilla et al., 2023; Calle et al., 2025, Merchant et al., 2014).

In this context of understanding, a new pedagogical methodology in the form of the Universal Design for Learning (UDL) framework has been recognized as a key player in enhancing classroom effectiveness for all students. This is achieved through a set of guidelines that offer multiple ways of perceiving, navigating, and interacting with information (Koehler & Mishra, 2009). This is achieved through three distinct learning networks: representation, action and expression, and engagement. When a sense of belonging is achieved for students within this framework, they become more self-reliant, while their peers gain critical social skills in terms of cooperation and conflict resolution (Heredero et al., 2022).

In the modern educational system, Information and Communication Technologies (ICT) play the vital role of catalyzing personalization within the system. The personalization of education, facilitated by ICT, can be achieved by adapting the content of the material

as well as the pace of delivery based on the needs of the individual student (Azevedo & Bouck, 2020; Campoverde et al., 2020; Collins & Halverson, 2018).

The use of interactive technology, such as multimedia, has also been found to be effective in increasing the motivation levels of the student (Soto et al., 2023). The key, however, is that technology should be used as a means rather than an end, so that it can be used as a bridge for inclusion, not as a hindrance (Williamson, 2019; Tondeur et al., 2017).

Even though there is significant potential for these three pillars of inclusive education, UDL, and ICT, they are usually researched individually. This research fills the conceptual and empirical research gap by proposing an integrative framework where inclusive education is the ideological base, UDL is the pedagogical methodology, and ICT is the technical infrastructure. To overcome the challenges of the digital divide, there is a need for a new perspective that views diversity as a strength, which requires specific teacher training (García et al., 2023; Mateus et al., 2023).

The original article, which is based on scientific evidence developed from 2020 to 2024, is a result of a systematic review of scientific literature according to the PRISMA protocol. The general objective of this research is a summary of the scientific literature on the reflection of the three fundamental aspects of UDL—representation, action/expression, and engagement—of the strategic use of ICT, as well as the basic conditions and facilitators for the establishment of this alliance, which can effectively promote inclusive learning. This study is a holistic approach that advocates for an educational response that values diversity as a transformative axis for all learners.

Methodology

This study is conceptualized and organized according to the format of a systematic review of empirical research studies. To ensure transparency, methodology, and replicability, the study design has strictly followed the guidelines outlined in the Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA) statement. This allows for a comprehensive synthesis of the scientific evidence available on the intersection between Information and Communication Technologies (ICT) and the Universal Design for Learning (UDL) framework, in the context of inclusive education.

In this study, inclusive education is addressed not only as a specialized service in the area of disability, but

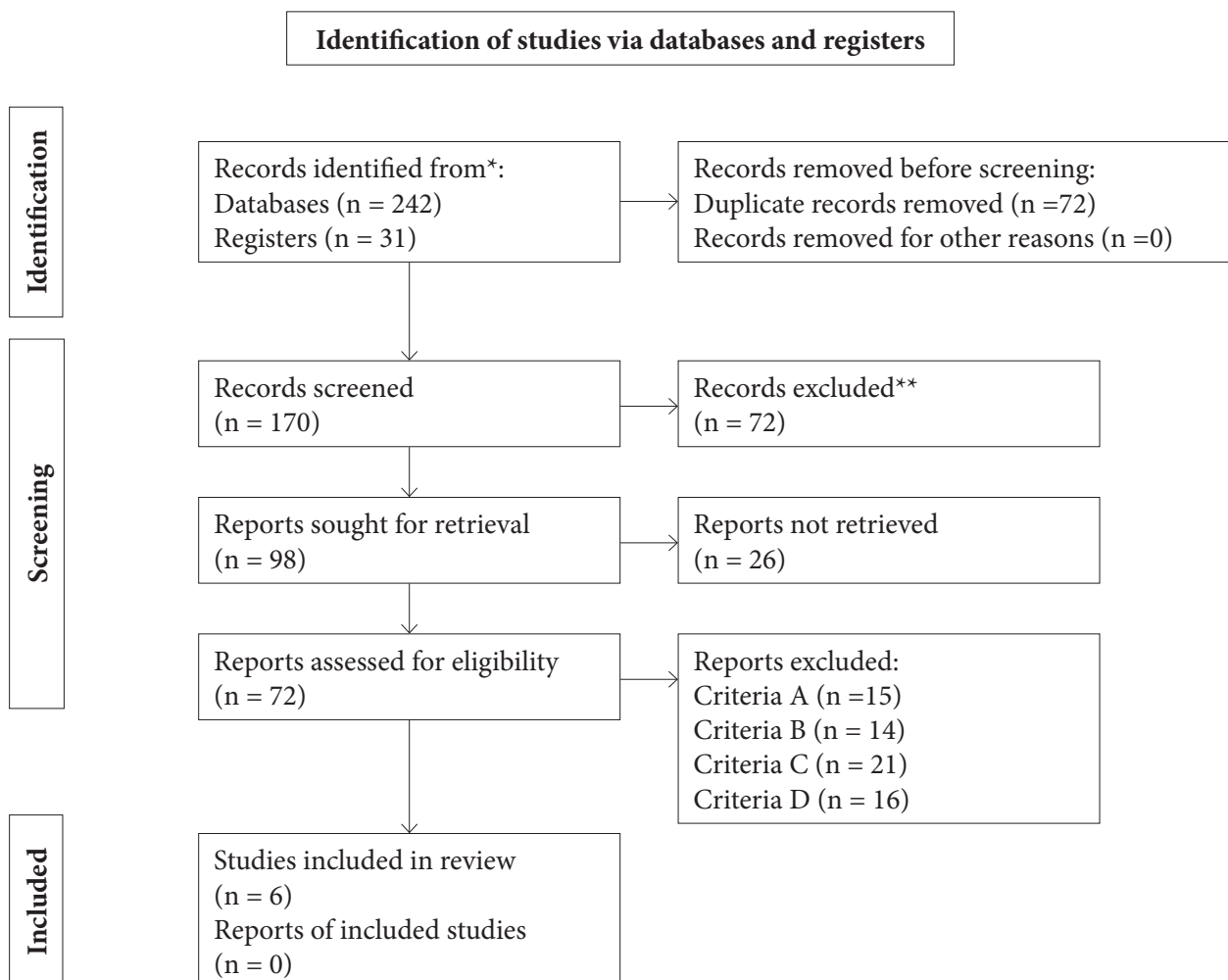
rather as a systemic right for all students. According to the suggestions provided by the reviewers, this objective has been incorporated into the introduction section as follows: ‘to synthesize the scientific evidence on how the strategic use of ICT reflects the three key principles of UDL (representation, action/expression, and engagement) and to determine the underlying conditions and facilitators necessary for its successful implementation in a truly inclusive education context.

Search Strategy and Data Sources To ensure the acquisition of a representative sample of high-quality worldwide literature, the search was performed on four of the most important international databases: Web of Science, Scopus, Dialnet, and Redalyc. The databases selected offered a balanced view of both Anglo-Saxon and Ibero-American scientific production. The search strategy consisted of the use of Boolean operators AND, OR, which joined the primary conceptual axes of the research.

The search string used was: TITLE-ABS-KEY (“Universal Design for Learning” OR “UDL” AND “inclusive education” AND “Information and Communication Technology” OR “ICT” OR “educational technology”). This particular search string aimed at excluding literature that did not specifically address the topic of technology integration within the UDL framework for the sole purpose of creating inclusive education environments.

Inclusion and Exclusion Criteria Specific criteria were developed to ensure that the focus remains on contemporary and relevant empirical evidence. The inclusion criteria for the studies were as follows: the studies should be (1) of an empirical nature, including qualitative, quantitative, or mixed approaches; (2) published between 2020 and 2024 to reflect the contemporary innovations in technology; (3) conducted in primary or tertiary education settings; and (4) written in either English or Spanish.

Figure 1. PRISMA flowchart



The exclusion criteria were developed to exclude studies that were not of an empirical nature or could not be accessed by the researchers. The excluded studies were as follows: (A) narrative reviews that did not utilize a systematic approach; (B) opinion pieces, editorials, commentaries; (C) unpublished theses or dissertations; and (D) studies where the full text could not be accessed.

Selection Process and Quality Assessment The selection process was conducted through a multi-stage protocol that ensured that researcher bias was eliminated. In the first instance, the titles and abstracts of the identified records were analyzed. In the second phase of the selection process, the full text of the records was analyzed to ascertain their consistency with the inclusion criteria. In ensuring the scientific validity of the study, the use of the ROBIS tool was adopted for the purpose of assessing the quality of the records with respect to the possibility of bias.

The extraction of the data was achieved through the use of ATLAS.ti software, which aided in the coding of the chosen literature. The data was analyzed deductively, and the chosen analytical themes were the three fundamental principles of UDL, which included Multiple Means of Representation, Multiple Means of Action and Expression, and Multiple Means of Engagement. This section, in keeping with the feedback from the reviewers, has been kept strictly to the procedural elements of the study, and all the thematic elements have been kept for the results section to avoid overlap in organization.

Results

The results of the systematic review of literature published between 2020 and 2024 affirm that the integration of ICT and the Universal Design for Learning (UDL) model is a paradigm shift in education. The results affirm that ICT is not just an auxiliary tool but a vital tool for ensuring that inclusive education is a universal right for all. By harnessing the malleability of ICT tools, educationists can overcome all barriers to learning and create an environment where every learner can reach their full potential.

1. **ICT as a Catalyst for Multiple Means of Representation (The “What” of Learning)** The results affirm that ICT is a vital catalyst for the first principle of UDL in that ICT can facilitate diverse ways of perceiving and processing content (Cárdenas & Chacón, 2023). ICT tools can facilitate the creation of a range of content types that can cater to the different

cognitive profiles of all students in a class (Cárdenas & Chacón, 2023). ICT tools can facilitate the creation of content in various forms, including synchronized audio-text displays and simulations that can display different visuals (Mayer, 2021).

As highlighted by Soto et al. (2023), these various means of representation go beyond the limitations of traditional textbooks and present an alternative in terms of an adaptive knowledge structure. In addition, the use of assistive technology in these environments provides a clearer understanding of content for all students, thereby creating a sense of equity in an inclusive classroom setting rather than disability (Soto et al., 2023).

2. **ICT Supporting Multiple Means of Action and Expression (The “How” of Learning)** The integration of ICT and UDL is a crucial aspect in terms of how students can express their understanding of a subject (Fiatcoski & Góes, 2021). ICT provides a means for personalization in terms of giving students autonomy in how they express their understanding of a subject (Fiatcoski & Góes, 2021).

ICT provides students with the autonomy to express their understanding in a variety of ways that best represent their individual strengths (Escueta et al., 2020). Such autonomy is a crucial aspect in creating an environment for successful inclusion in that it allows for a form of adaptation in terms of how learning is achieved without marginalizing any individual student (Escueta et al., 2020; Fiatcoski & Góes, 2021).

As studies by Lee and Cherner (2021) indicate, ICT personalization enables different rates of learning and feedback cycles, which are critical for the development of 21st-century skills such as critical thinking. By moving the emphasis from knowledge acquisition to knowledge creation, technology provides an opportunity for every student to share their thoughts and ideas on a medium of their choice, depending on how they understand it (Pane et al., 2014).

3. **ICT Enhancing Multiple Means of Engagement (The “Why” of Learning)** One of the most striking observations is how ICT influences motivation and persistence among students. By incorporating gamification and other engaging tools, ICT provides the required engagement to ensure students feel a sense of belonging (Erráez et al., 2022; Herrera, 2025).

According to Fernández and Taquire (2022), these tools make learning more attractive, and this has a direct relation with the students’ feelings of efficacy.

This level of engagement in inclusive classrooms is considered a key aspect in social integration and independence for students. For instance, interactive floors and serious games have been found to be effective in supporting socio-communicative development in students, enabling them to effectively interact with other students (Ramos et al., 2021).

This concept of Universal Design for Learning with the support of ICT ensures that students have an inviting space in class to celebrate diversity as a strength rather than a weakness (Merchán & Casco, 2023; Navarro et al., 2022; Pertuz & Carmona, 2024).

4. The Integrated Alliance: A Multidimensional Strategy The analysis of the data has confirmed that the full potential of the ICT-UDL alliance can be achieved if all three axes are considered in a holistic and interdependent manner: inclusive education can provide the ethical dimension (equity), UDL can provide the pedagogical methodology (flexibility by design), and ICT can provide the technical infrastructure to be implemented (flexibility by technology). Thus, the school becomes a digital home in which all students are welcomed (Pulido, 2022; Santos et al., 2024; Tadeu, 2020).

However, it should be noted that important systemic barriers need to be overcome in order to achieve inclusive digital environments in schools. According to Mateus et al. (2023), the main barriers to the creation of inclusive digital environments in schools are the digital divide and the need to urgently train teachers. The results have confirmed that it is necessary to go beyond a technological instrumental vision to a critical vision in which intentionality is always a key aspect in the student learning process (Mateus et al., 2023).

Conclusions

The objective of this systematic review has been effectively achieved through the presentation of a synthesis of the existing literature on the strategic alliance between ICT and the UDL framework. This strategic alliance has been identified as an essential component towards facilitating an effective implementation of inclusive education as a universal right. Through the achievement of the objective of understanding how ICT represents UDL principles along with their necessary conditions, it has been clearly identified that the effectiveness of this duo is significantly dependent upon the 'human element' as a most decisive factor towards transforming technology into a bridge towards facilitating inclusion.

One of the significant contributions that this research offers is the identification and problematization of a significant conceptual and empirical gap in the scientific literature on the subject. The subjects of ICT, UDL, and inclusive education are frequently discussed separately, and there is a profound scarcity of scientific research that addresses these three dimensions of the subject in a holistic and integral framework, where these three dimensions are interconnected and interdependent. The manuscript claims that such a fragmented approach is no longer sufficient in light of the challenges that modern education is facing, and a truly transformative impact can only be achieved if there is a cohesive and integral alignment wherein the ideology of inclusion is the base, wherein the UDL framework is the methodology, and wherein ICT is the technology that supports its implementation.

Furthermore, the findings indicate that the practical application of the UDL constructs can be significantly enhanced with the presence of specific digital affordances. For example, multiple means of representation can be supported by the use of digital media, which can ensure accessibility for diverse learning profiles, while multiple means of action and expression can be supported by the use of digital media that can provide opportunities for students to demonstrate their knowledge in various ways, which is essential for 21st-century skills. Moreover, multiple means of engagement can be significantly supported by interactive and gamified environments that can provide motivation and feelings of belonging for the students (Patajalo & Avila, 2025; Triana et al., 2024). Nevertheless, the move towards the transformative use of technology, rather than the instrumental one, requires significant institutional support. Indeed, while the "hardware" of technology is necessary, the "human element" —teacher training— is arguably the most decisive factor for supporting teachers in their move towards the transformative use of technology, so that the potential of the ICT-UDL duo can be maximally exploited (Zambrano & Cornejo-Zambrano, 2023).

Lastly, rather than viewing the existing gaps in the literature as a disadvantage, the existing gaps should be seen as a window of opportunity for future research in the area. The fact that the existing body of literature is composed primarily of descriptive cross-sectional studies in an urban environment points to a critical need for longitudinal studies to assess causality in the relationship between ICT-UDL interventions and educational and social outcomes. The fact that the existing body of literature is composed primarily

of descriptive cross-sectional studies in an urban environment points to a critical need for research in a rural or resource-scarce environment to assess generalizability of inclusive digital models. Lastly, future research should attempt to assess how factors of vulnerability intersect in relationship to digital models. It is only by taking a holistic and integrative approach to researching ICT-UDL models that we can truly develop a digital home for learning that is representative of all students.

Conflicto de intereses: La autora declara no tener conflictos de intereses.

© **Derechos de autor:** Celia Gallardo Herrerías, 2026.

© **Derechos de autor de la edición:** *Pucara*, 2026.

References

- Aparicio, J., Domínguez, O. A. & Escotto, E. A. (2024). Tecnologías Emergentes en el Diagnóstico y Tratamiento del TDAH. *Pädi Boletín Científico de Ciencias Básicas e Ingenierías del ICBI*, 12(23), 9-19. <https://doi.org/10.29057/icbi.v12i23.12081>
- Armas, L. & Alonso, I. (2022). Las TIC y competencia digital en la respuesta a las necesidades educativas especiales durante la pandemia: Una revisión sistemática. *Revista internacional de pedagogía e innovación educativa*, 2(1), 11-48.
- Ausubel, D. P. (1968). Facilitating meaningful verbal learning in the classroom. *The Arithmetic Teacher*, 15(2), 126-132. <https://doi.org/10.5951/AT.15.2.0126>
- Azevedo, R. & Bouck, E. C. (2020). The impact of adaptive digital technologies on mathematics education for students with special educational needs. *Journal of Special Education Technology*, 35(3), 123-135.
- Bouck, E. C., Park, J. & Flanagan, S. (2018). Assistive technology for students with learning disabilities: A systematic review. *Learning Disabilities Research & Practice*, 33(2), 70-82. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12173>
- Butterworth, B. (2018). *Dyscalculia: From science to education*. Routledge.
- Calle, J. L. D., Teixeira, F. D., Araújo, J. & dos Santos, J. C. (2025). Ambiente digital no Moodle-USP como suporte ao ensino de álgebra linear e geometria analítica nos cursos de engenharia, fundamentado na metodologia Blended Learning. *Brazilian Journal of Development*, 11(3), 78645-78675. <https://doi.org/10.34117/bjdv11n3-059>
- Cárdenas, D. P., & Chacón, G. A. (2023). Gamificación para la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas basado en la solución de problemas en estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE). *Revista Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias*, 18(3). <https://doi.org/10.14483/23464712.21036>
- Campoverde, D., Holguín, R. & Pastor, S. (2020). Impacto e inclusión de las TIC en los estudiantes de educación básica, retos, alcance y perspectiva. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 12(7), 10-23.
- Collins, A. & Halverson, R. (2018). *Rethinking education in the age of technology: The digital revolution and schooling in America*. Teachers College Press.
- Delgado, J., Valarezo, J., Acosta, M. & Samaniego, R. (2021). Educación inclusiva y TIC: Tecnologías de apoyo para personas con discapacidad sensorial. *Revista Docentes 2.0*, 11(1), 146-153. <https://doi.org/10.37843/rtd.v11i1.204>
- Erráez, P. A. G., Guevara, D. I. G. & Malla, N. R. T. (2022). La gamificación en matemáticas, una necesidad educativa actual. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(1), 4543-4554.
- Escueta, M., Quan, V., Nickow, A. J. & Oreopoulos, P. (2020). Education technology: An evidence-based review. *Journal of Economic Literature*, 58(4), 897-996.
- Fernández, J. R. D. & Taquire, C. D. C. (2022). Gamificación y herramientas tecnológicas en la enseñanza-aprendizaje de las matemáticas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 262-285. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.3485
- Fiatcoski, D. A. S. & Góes, A. R. T. (2021). Desenho universal para aprendizagem e tecnologias digitais na educação matemática inclusiva. *Revista Educação Especial*, 34, 1-24.
- García, L., Leiva, J., Villalba, M. & Matas, A. (2023). Formación Inicial Docente en la Adquisición de Estrategias Didácticas Inclusivas con TIC. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 16(2), 73-89. <https://doi.org/10.15366/riee2023.16.2.005>
- Herederó, E. S., da Costa Moreira, S. F. & Moreira, F. R. (2022). Práticas educativas pautadas no Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 17(3), 1904-1925.
- Herrera, J. J. S. (2025). Estrategias de gamificación en la educación primaria: impacto en el desarrollo de competencias matemáticas y de comunicación. *Educar*, 61(1), 245-261. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.2255>
- Koehler, M. J. & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70.

- Lee, J. & Cherner, T. S. (2021). Gamification in education: A systematic review of the literature. *Journal of Educational Technology Systems*, 50(1), 5-36.
- Manzanilla, H., Navarrete, Z. & López, P. (2023). Políticas educativas para la innovación, inclusión y TIC en Bolivia, Paraguay y Uruguay. *Educação & Sociedade*, 44(9), 67-74. <https://doi.org/10.1590/ES.261474>
- Mateus, J., Sotelo, J. & Fernández, A. (2023). TIC para la diversidad: Análisis de dos experiencias de educación inclusiva y hospitalaria en el Perú. *Revista de Educación Inclusiva*, 16(1), 8-23.
- Mayer, R. E. (2021). *Multimedia learning (3rd ed.)*. Cambridge University Press.
- Merchant, Z., Goetz, E. T., Cifuentes, L., Keeney-Kennicutt, W. & Davis, T. J. (2014). Effectiveness of virtual reality-based instruction on students' learning outcomes in K-12 and higher education: A meta-analysis. *Computers & Education*, 70(1), 29-40.
- Merchán, J. M. M. & Casco, R. V. N. (2023). Flexibilizaciones curriculares basadas en el DUA. Una posibilidad para atender la diversidad en el aula. *Cienciamatria*, 9(1), 412-423.
- Navarro, M., Piñero, R., Jiménez, P. & Mateo, V. (2022). Metodologías participativas en la formación del profesorado: Análisis de estrategias didácticas activas y colaborativas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 16(2), 53-70.
- Pane, J. F., Griffin, B. A., McCaffrey, D. F. & Karam, R. (2014). Effectiveness of cognitive tutor algebra I at scale. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 36(2), 127-144.
- Patajalo, E. M. C. & Avila, C. D. C. (2025). La Gamificación en Matemáticas: Una Revisión Sistemática. *Polo del Conocimiento*, 10(2), 566-586.
- Pertuz, J. M. A. & Carmona, R. J. C. (2024). STEAM para el desarrollo del pensamiento matemático: una revisión documental. *Praxis*, 20(2), 2-34.
- Pulido, M. D. (2022). Las tecnologías digitales al servicio del diseño universal para el aprendizaje. *Journal of Neuroeducation*, 3(1), 67-89.
- Ramos, L. C. L., Casillas, S. F. & Rábago, A. R. (2021). Gamificación: una estrategia de enseñanza de las matemáticas en secundaria. *Educatconciencia*, 29(8), 9-10. <https://doi.org/10.58299/kh10xs11>
- Santos, S. M. A. V., de Oliveira, D. V., Rohor, F. F., Ribeiro, I. P., Xavier, J. B., Spinola, M. L. & Leite, V. A. (2024). Tecnologia e TDAH: a sinfonia do saber e da inovação educacional. *Revista Contemporânea*, 4(3), 3526-3576. <https://doi.org/10.56083/RCV4N3-036>
- Soto, R., Boumadan, M., Ortega, P. & Poyatos, C. (2023). La Inclusión de Proyectos de Innovación Educativa con base TIC en los centros de Educación Primaria, y su Impacto en el Rendimiento Académico del Alumnado. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 26(1), 41-53. <https://doi.org/10.6018/reifop.545011>
- Tadeu, P. (2020). La competencia científico-tecnológica en la formación del futuro docente: algunos aspectos de la autopercepción en respeto a la integración de las TIC en el aula. *Educatio Siglo XXI*, 38(3), 37-54. <https://doi.org/10.6018/educatio.413821>
- Tondeur, J., van Braak, J., Ertmer, P. A. & Ottenbreit-Leftwich, A. (2017). Understanding the relationship between teachers' pedagogical beliefs and technology use in education: A systematic review. *Educational Technology Research and Development*, 65(3), 555-575. <https://doi.org/10.1007/s11423-016-9481-2>
- Triana, J. S., Gutierrez, C. V., Alvarez, A. V. & Aguilar, W. O. (2024). La gamificación en el aprendizaje de las matemáticas en estudiantes de tercer grado de educación general básica de la unidad educativa Gloria Gorelik. *Sinergia Académica*, 7(3), 181-203.
- Williamson, B. (2019). *Big data in education: The digital future of learning, policy and practice*. SAGE Publications.
- Zambrano, V. R. J. & Cornejo-Zambrano, J. K. (2023). La Construcción de las Matemáticas a partir de los Recursos de Gamificación. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 16(2), 138-142. <https://doi.org/10.37843/rted.v16i2.388>

Reseña

Review



La cadencia y la huella en la poética de Juan Fernando Auquilla

Cadence and imprint in the poetry of Juan Fernando Auquilla

 **Juan Carlos Astudillo Sarmiento**
Gobierno Autónomo Descentralizado
Municipal de Cuenca, Ecuador
jcastudillo@cuenca.gob.ec

Cómo citar:

Astudillo Sarmiento, J. C.
(2026). La cadencia y la
huella en la poética de Juan
Fernando Auquilla. *Pucara*,
1(37), 115-117. <https://doi.org/10.18537/puc.37.01.11>



Título: *Flores / Kujuk*
Autor: Juan Fernando Auquilla Díaz
Editorial: GAD Municipal del Cantón Cuenca
Materia: Literatura ecuatoriana
Publicado: 07/02/2025
Páginas: 83
ISBN 978-9942-48-869-5

Recibido: 26/05/2025
Aprobado: 05/12/2025
Publicado: 15/06/2026

La poesía es una pregunta abierta que encuentra formas de hacerse escuchar. Un movimiento, como querría Víctor Vich (2013) que pone en contacto lo absoluto con lo cotidiano a través de la experiencia personal traducida a una voz universal. Una pulsión que no cesa y nos urge asaltando la sorpresa y la pausa, el salto que le compete tejiendo instantes que escapan a la linealidad que nos condiciona víctimas del tiempo y sus necesidades... la poesía es un gesto desnudo en la intemperie y cuando ese gesto encuentra un candil la puerta se abre y nos permite un cuenco, un destello, una flor o, para decirlo de otra manera y con el auxilio de María Zambrano (2006): “la unidad y la gracia que el poeta halla como fuente milagrosa en su camino, son regaladas, descubiertas de pronto y del todo, sin rutas preparatorias, sin pasos ni rodeos...” (p. 25). Lo que queremos decir es que el gesto poético es irracional por cuanto procura nombrar aquello que escapa lo que el lenguaje cartesiano puede nombrar o, como dijera María Augusta Vintimilla (2023):

Las palabras no pueden contener la vastedad de nuestra experiencia del mundo, pero también las palabras tienen una carga de significación que la escritura no puede controlar totalmente. Las palabras siempre dirán a la vez más y menos de lo que el poeta pretende. (p. 45)

La poesía es algo que Juan Fernando Auquilla viene construyendo en silencio, artesanalmente, punto a punto y palabra a palabra, como buen hacedor del lenguaje, que es, tanto desde su ejercicio docente como desde su quehacer de escritor.

Flores (2024), el más reciente trabajo de Juan Fernando, con el que ganó la Convocatoria Editorial de la Editorial Municipal del GAD Cuenca 2023-2024¹, y que se publicó en meses pasados, nos trae una prosa poética (¿micro cuentos?, ¿relatos fantásticos? ¿puntos de fuga?) que levita en el pretexto de las formas y colores a través de un ritmo pausado, diáfano, equilibrado (ese *tempo* que recuerda la narrativa limpia, bruñida, del inaugurador del cuento breve en nuestras letras, Oswaldo Encalada V.).

Las flores son el pretexto, claro, con el que el poeta pareciera ir tejiendo un páramo, una selva, un bestiario de acuarelas para pensarse y completar algo que ahí dormía: las búsquedas, los puentes, las despedidas que se escuchan al mirar la desnudez de la palabra:

cada lado está formado por los pétalos y la cúspide son los estambres que nunca se tocan, pero siempre están de acuerdo y se dirigen hacia las estrellas. (p. 60)

En *Flores* (2024), Auquilla propone una poética de lo efímero en donde la contemplación se eleva por sobre el tiempo y la pérdida y, es en ese quiebre en donde descansa la urgencia de su lectura: la flor en cuanto metáfora de los extremos, la fragilidad, la permanencia.

Y no es novedad el que Juan Fernando Auquilla escoja o decida un tema para poetizar su quehacer; ya en su libro anterior, *Ciudades*, atiende a la urbe como detonador de la semiosis lírica. La ciudad como pretexto y lienzo se transforma ahora en la flor (la totalidad se transforma en fragmento; lo rizomático en vertiente; lo abismal en sustancia; lo temporal y estructurado en materia traslúcida y pensamiento) como catalizadora de la palabra atenta, en donde la imagen y el ritmo se suceden armónicamente para construir una lectura que se agradece, porque abre caminos que vamos tejiendo propios desde el asombro² y la familiaridad de una poesía tallada, sopesada, horizontal:

Cada pétalo es una lágrima que conmueve, cada lágrima es un sufrimiento por lo que se va o por lo que nunca fue. Solo queda contemplarla y pensar quizás así sea el rostro de dios o su fragancia. (p. 34)

La flor, como fue la ciudad, se camufla en un dispositivo simbólico desde donde se desmenuza la existencia, a decir del poeta. En *Ciudades* el espacio urbano (onírico, metafísico) nombraba la experiencia, en *Flores* es la naturaleza en cuanto meditación sobre los ecos de la permanencia lo que conduce la mirada.

Juan Fernando es un artesano en la palabra y en su obra se puede sentir una cadencia paciente que intuye entre los decires y sus silencios el eco correcto para interrumpirse; así, las imágenes que nos comparte son, a veces, abruptas irrupciones que parecieran reclamar su lugar propio:

Flota, levita despacio, se desprende de la superficie y refleja los destellos de la tarde. La flor acuática se funde con las raíces y sus hojas se inundan de agua... (p. 14)

y, otras, que se tienden ligeras como la continuidad que demanda el paisaje para permitirnos en él:

El viento a penas la roza y la flor de la belleza efímera se desprende y va rumbo al piso; por un momento el mundo se detiene para contemplarla en su caída, en su primer y último vuelo. Sus colores rosados y blancos se posan como un camino para los espíritus buenos de la tarde que la llevan consigo y nadie puede verla marchitarse con el día. (p. 38)

Un artesano en tanto conocedor de la lengua, sus vericuetos y sinuosidades (cinco libros y los veintidós años dedicados a la enseñanza de lengua y literatura lo certifican) que sabe que la lengua es un ser vivo, que reclama la atención de quien se encuentra en ella con intenciones de crecer, de comprender o de desarmarse ahí y que, en esa simbiosis, el autor y la hoja nacen palabras que se encuentran en el pretexto del poema, para volver a mostrarse en el lenguaje y su totalidad porque, lo diré de otra forma, todo poema es la totalidad en sí.

Una poesía que toma distancia de su contexto en cuanto deja de ser testimonial, intimista, para abordar una suerte de meditación en la palabra a partir de un eje efímero, un pretexto desde donde el poeta pareciera burlar las epistemologías áridas de la teoría y

las opacidades del diario tembloroso y lacrimal para proponer una aventura hacia lo colectivo desde el caminar a tientas, poema a poema, siempre anclado a ese motivo tan complejo y bipolar: la flor...

La flor de los muertos despetalada es parte de un puente, de dos vías, inmenso; por el cual se deslizan los cuerpos buscando quién los reconozca, no importa si van o vuelven. (p. 22)

Treinta poemas que marcan una propuesta que el autor va fortaleciendo como propia a través de una lírica que se desdobra en sí apelando a una lectura en distancia, a una comunión que anula un referente en la voz poética que renuncia a la historia de vida y se ancla, con firmeza, a lo indicial como excusa para escribir sin las limitaciones de un *locus* demarcado, orillado al lance mismo del lenguaje y lo que sucede en él y a partir de él en cuanto medio para descubrir el pensamiento: “la palabra puesta al servicio de la embriaguez” (p. 32), volviendo a Zambrano (2006).

Una sutil cacería de lo mínimo, del pétalo en cuanto caída, en cuanto roce de la razón y la nostalgia que construyen la memoria.

La lectura de *Flores*, para terminar, diré que es necesaria porque su ritmo nos invita a observar. En tiempos en donde todo se agota de inmediato, Auquilla nos invita a fijarnos en la huella, el dejo de silencio donde la poesía procura florecer.

Conflicto de intereses: El autor declara no tener conflictos de intereses.

© **Derechos de autor:** Juan Carlos Astudillo, 2026.

© **Derechos de autor de la edición:** Pucara, 2026.

Referencias

Auquilla, J. (2024). *Flores*. Editorial Municipal GAD Cuenca.

Auquilla, J. (2020) *Ciudades*. CES-AL.

Paz, O. (2006). *El arco y la lira*. FCE.

Vich, V. (2013). *Voces más allá de lo simbólico. Ensayos sobre poesía peruana*. Fondo de Cultura Económica.

Zambrano, M. (2006). *Filosofía y poesía*. FCE.

Notas finales

- 1 Es importante anotar que el poemario está traducido al Shuar.
- 2 Octavio Paz (2006) define al asombro en cuanto extrañeza “ante una realidad cotidiana que de pronto se revela como lo nunca visto” (p. 128).



Rimaycuna. Murmullos de agua y páramo
Camuendo, Camuendo Chico y Loma Kunka
Escucha situada, escritura intergeneracional, cuerpos en diálogo profundo

Rimaycuna. Whispers of Water and the Moorlands
Camuendo, Camuendo Chico, and Loma Kunka
Situated listening, intergenerational writing, bodies in deep dialogue

 **Alicia Ortega Caicedo**
Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador
alicia.ortega@uasb.edu.ec

Cómo citar:

Ortega Caicedo, A. (2026).
Rimaycuna. Murmullos de
agua y páramo. Camuendo,
Camuendo Chico y Loma
Kunka. Escucha situada,
escritura intergeneracional,
cuerpos en diálogo profundo.
Pucara, 1(37), 118-121.
[https://doi.org/10.18537/
puc.37.01.12](https://doi.org/10.18537/puc.37.01.12)



Título: *Urku-yaku*
Rimaykuna
Colaboradores:
Cañamar Maldonado,
Tsaywa Samay
(Coordinador Editorial,
traductor)
Editorial: Sara Bolaños
Materia: Lenguas
nativas sudamericanas
Clasificación: Ficción
infantil y juvenil
Publicado: 12/09/2025
Páginas: 112
Tamaño: 20x15cm.
Idioma: Kichwa,
español, inglés
ISBN 978-9942-51-991-7

Recibido: 10/04/2026
Aprobado: 12/06/2026
Publicado: 15/06/2026

Rimaycuna, cuidado y editado por Samay Cañamar, está organizado en dos momentos: “Las historias de la laguna” y “Las historias de la montaña”. Quiero, en primer lugar, detenerme en el hacer de este libro: en su proceso de creación. Cuando abrimos el libro —un libro objeto, de concepción artesanal que muestra en su lomo los hilos que lo cosen— y leemos (debajo del título de cada uno de sus cuentos) los nombres de quienes han hecho la investigación del relato mítico y de quienes lo han narrado, no es difícil reconocer una escena de diálogo intergeneracional: niñas, adolescentes y jóvenes escuchan una narración de la boca de sus abuelas y abuelos. Se trata de una escucha situada, porque acontece en un espacio compartido que une y acerca esos cuerpos, que les ha permitido construir un sentido común de pertenencia porque hay una laguna, unas orillas, unas montañas, unos árboles, unos animales, un cielo que configura, en el entrelazamiento territorial, el paisaje y horizonte que los abraza como un solo cuerpo colectivo que comparten referentes comunes de identidad. Sabemos que el dispositivo espacial expresa una identidad de grupo: es la identidad del lugar, y su vocabulario, la que funda, junta y reúne al grupo. Me gusta la categoría de “lugar antropológico” para pensar esta dinámica de cohesión, tal como la concibe el antropólogo Marc Augé: “principio de sentido para quien lo habita y principio de inteligibilidad para quien lo observa” (p. 58).

En el hacer de *Rimaykuna*, los cuerpos humanos jóvenes convocados a este proyecto de escucha y escritura mancomunada han debido trazar, en su tarea de investigación, nuevas caminatas en sus tierras natales con el propósito de identificar los lugares donde los relatos habitan y se superponen como una cartografía mítica y poética que otorga nuevos sentidos a los espacios ya conocidos. Han debido buscar las bocas de quienes

preservan los saberes de esos relatos para que los vuelvan a contar. Han debido hacer una pausa para sentarse a la escucha de lo que esas bocas dicen. Esas bocas son las de las abuelas y abuelos que preservan una memoria colectiva transmitida por vía oral de generación en generación. Aquí tiene lugar un círculo que contempla el habla y la escucha. Hablar y escuchar son dos actos de igual importancia: “si no se habla no se escucha ninguna palabra, y si no se escucha se habla al aire” (Lenkersdorf, p. 13). Así, emerge una verdadera comunidad dialógica. Cada escena que habilita el relato y la escucha es un suceso significativo porque actualiza esa memoria, la trae al presente y los relatos emergen como un acontecimiento único que revitaliza la palabra preservada. Es una forma del recibir escuchando. Por ello, cada nuevo relato es una versión que acomoda el relato matriz a las demandas del presente. Todo esto es ya un hecho de celebración y de esperanzas renovadas. Además, si continuamos con el libro y pasamos sus páginas, nos encontramos con imágenes que acompañan la escritura, imágenes que han sido ilustradas por esos cuerpos jóvenes sentados a la escucha de quienes actúan como guardianas de la memoria colectiva. Leo que esas escrituras y esos dibujos hacen parte de un proceso de talleres de escritura y de ilustración, facilitados por Samay Cañamar y Polii Lunar. Libro trilingüe que revela el trabajo de las traductoras —Yarina Moreta, Jorleny Cañamar, Cristina Yépez— que se han sumado a este hacer plural en el encuentro de varias manos, en el ejercicio de transcripción, traducción y escritura. Uno que va de la palabra oral a la escritura, del kichwa al español y al inglés.

Lo que quiero decir es que puedo reconocer que en el hacer de este libro no hay prisa, no hay una autoría individual. Hay una comunidad en movimiento que pone en relación cuerpos intergeneracionales, así como vidas humanas y no humanas que tienen en común habitar un mismo espacio; es decir, identifico un trabajo de escritura colectiva y situada, que se sostiene en un *aquí* —las comunidades de Camuendo, Camuendo Chico y Loma Kunka— que es, a la vez, lugar de enunciación y lugar de origen, así como de pertenencia y de vida. Ese *aquí* que enraíza la escritura está poblado de topónimos, nombres propios de los lugares que configuran el rostro visible de esta geografía: Playita de Camuendo, laguna de Imbakucha, loma de Pukará, casa del muelle, Imbabura y María Isabelita Cotacachi, quebrada de Wayku Chupa, Selva Alegre, árbol de Pumamaqui y el lechero. El nombre propio provee fuerza y localización a la escritura: la vuelve cercana, cómplice y cargada de sentidos que el solo nombre propio porta y evoca. *Rimaykuna* produce un espacio vivo y habitado, sembrado de memoria y de tiempo vivido. Uno que adquiere su forma a partir de lo que sus habitantes y personajes de los relatos hacen en él: caminar, encontrar, cavar la tierra, sembrar y cosechar, escapar, competir, correr, subir y bajar, llevar y traer, son todos verbos que conectan las acciones de los personajes en los relatos. Más importante, son acciones que, en su realización, producen espacio. Porque el espacio nunca es algo dado. Al contrario, es resultado de la intervención humana, animal, vegetal, mineral y de los espíritus de la naturaleza. Esto lo podemos observar, por ejemplo, en el cuento “El lechero y la laguna” que relata una historia de amor entre Sisa, que cuida de sus ovejas en el bosque, y el joven Inti que recoge leña en el mismo lugar. En el curso de esos encuentros nace entre ambos el amor. Pero es un amor contrariado, porque sus familias pertenecen a comunidades enemigas y se oponen a esa relación. Sisa e Inti huyen hacia la loma de Pukará, cuando están a punto de ser atrapados piden ayuda a los espíritus de la naturaleza. Así, del cabello de Sisa empiezan a caer gotas de agua. Ella misma se convierte en agua que baja a un terreno vacío para convertirse en laguna. Inti se convierte en la cima de la loma en un hermoso árbol con vista a la laguna. Gracias a los espíritus permanecen unidos: quedaron para siempre mirándose y alimentándose mutuamente.

Notamos en el relato elementos propios de una ontología relacional, puesto que la vida se preserva a partir del encuentro de cuerpos vivientes en conexión: ningún ser sobrevive de manera aislada o individual, sino en la confluencia de unos con otros gracias

a los vínculos de mutua dependencia. De allí la importancia de reconocer la materia viva en su fluidez y transformación incesante. Es la movilización de los elementos de la naturaleza y de las vidas que la habitan lo que define el perfil de los espacios: sus caminos, el espesor de los bosques, los surcos trazados en los terrenos, las distancias, las alturas, la percepción de lo cercano y lo lejano, el sentido de orientación en relación a lo que aparece adelante o atrás de los cuerpos en movimiento. Los territorios que cruzan las aguas y abrazan las montañas de estos cuentos están poblados de potreros, piedras, árboles, sembríos, lagunas, muelles, quebradas, lomas, casas, capillas; perros, ovejas, lobos, churos, conejos; jóvenes enamoradas, familias en disputas que pueblan de rumores los caminos, mujeres sembradoras, hombres que cargan pailas, niños que huyen de familias egoístas. Los objetos también son portadores de acciones: las campanas anuncian sucesos, las pailas contienen agua, las semillas brotan, las hachas cortan leña, las bateas contienen alimentos, la hoz y los azadones cavan y marcan los surcos de la tierra. Algunos sustantivos, en su sola enunciación, son ya generadores de paisaje: chilca, maíz, cebada, zambo.

La naturaleza se presenta en cada uno de los relatos como agente activo y pensante, que participa del proceso gnoseológico del colectivo. Como en el cuento “La hacienda”, que relata el maltrato ejercido por parte del dueño, avaro y grosero, sobre un mendigo que ha llegado en busca de alimento. El mendigo provoca una lluvia torrencial que inunda la hacienda hasta dejarla cubierta de agua. Solo se salva una trabajadora que tuvo compasión por el mendigo y fue alertada con el tañido de una campana. Hay un saber de las aguas, que saben cuándo y dónde precipitarse. En este mismo sentido, traigo el cuento “El sembrador”, que tiene como protagonista a la madre tierra convertida en anciana sabia. Ella camina entre las montañas y conversa con los sembradores. El sembrador que no la escucha encuentra su terreno lleno de piedras y malezas, mientras que el sembrador que la escucha recibe su ayuda y descubre su terreno con la cebada lista para ser cosechada. La Mama Pacha, dice el relato en su cierre, “premia la amabilidad, la palabra dulce y la reciprocidad” (p. 87). También hay un saber de la tierra, un conocimiento situado, que es preciso registrar y preservar. En este sentido, los cuentos también pueden leerse como una escritura que, en su gesto mismo de creación, actúa como defensa del territorio: porque recupera y actualiza saberes ancestrales; porque construye ensamblajes territoriales donde interactúan, por fuera de jerarquías antropocéntricas, los seres vivientes en sus diferentes manifestaciones; porque configura una morfología del territorio donde cabe lo minúsculo, como el resplandor de las wallkas, así como lo inmenso, el alto Imbabura. Un ensamblaje colaborativo que reconozco en la imagen que abre las primeras páginas del libro: allí vemos una larga fila de churos (caracolitos), que se desplazan en procesión a través de unas extensas lomas verdes. Esa imagen se desprende del cuento “El juego del churo y el lobo”: ambos animales hicieron un trato sobre quién llega primero a la cima de la montaña. El veloz lobo está seguro de ganarle al pequeño churo. Debido al gran esfuerzo, el lobo murió de cansancio sin poder ganarle al churo. El secreto del churo es que no estaba solo, eran muchos y se habían distribuido estratégicamente en el terreno de la competencia. La movilidad de cada uno se potenció como resultado de un esfuerzo compartido. El churo no estaba solo, sino con sus congéneres.

En suma, la escritura de *Rimaykuna* es una arraigada en el territorio, mancomunada y colaborativa. Atenta al entorno geográfico que la convoca. Acontece, en su proceso creativo, como hecho dialógico a partir del intercambio entre la palabra hablada y la palabra escuchada. Es un trabajo de escritura que se alimenta de la escucha y de una cuidadosa observación. Se alimenta de una matriz oral de la cultura. Es un trabajo con la memoria colectiva ancestral viva, una que habita el espacio compartido. Es también un ejercicio gozoso y festivo, que aúna registro testimonial e imaginación fabuladora, relato mítico y afirmación del lugar, texto escrito e imagen visual. Son relatos que

responden a una perspectiva de prácticas, conocimientos y relaciones basadas en el lugar. Proveen, así, sentido de hogar, de pertenencia, de un mundo en común. Cierro citando palabras de Samay, tomadas del Prólogo de su autoría: “Que estos cuentos los leamos con alegría y con incomodidad para repensarlos, re-construir sus tramas, sus finales. Creer y crear espacios de intercambio de la palabra oral y escrita por un mundo más empático con los seres de la vida como el agua, la tierra, las montañas, los animales, los espacios sagrados. Que este libro sea la puerta abierta para generar diálogo, cariño, conocimientos y otros caminos”.

Conflicto de intereses: La autora declara no tener conflictos de intereses.

© **Derechos de autor:** Alicia Ortega Caicedo, 2026.

© **Derechos de autor de la edición:** *Pucara*, 2026.

Referencias

- Augé, Marc. 2008. “El lugar antropológico”. En *Los “no lugares”. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Gedisa.
- Lenkersdorf, Carlos. 2008. *Aprender a escuchar. Enseñanzas maya-tojolabales*. Plaza y Valdés.

Creación

Creation



Dícese err-ante

Dícese err-ante

 **Eulalia Rodríguez**
Investigadora independiente
manahie@hotmail.com

Cómo citar:
Rodríguez, E. (2026).
Dícese err-ante. *Pucara*,
1(37), 123. <https://doi.org/10.18537/puc.37.01.13>

“A tal persona añoro, acordándome siempre
de un varón, cuya fama es amplia por la Hélade y en medio de Argos”
(Homero, *La Odisea*)

Y ya fuera el colmo que llegara diciendo que un oscuro dios de los mares le impidió
volver por nosotros.

Yo sé bien que cada obstáculo en su camino tiene el nombre de mujer y sé también que
aunque yo mismo saliera a buscarlo se negaría diciendo que prefiere vivir mansamente
en mi memoria...

Pero mañana, cuando esté viejo, cuando las sirenas le hayan cantado la billetera, que
no diga que Calipso era una pandemia mundial y que fue obligado a confinarse en una
isla desierta porque, en ese momento, le mando a la mismísima mierda.

Conflicto de intereses: La autora declara no tener conflictos de intereses.

© **Derechos de autor:** Eulalia Rodríguez, 2026.

© **Derechos de autor de la edición:** *Pucara*, 2026.



El minarete

El minarete



David Guillén-Dután

Universidad Nacional de Educación, Ecuador
david.guillen@unae.edu.ec

Cómo citar:

Guillén-Dután, D.
(2026). El minarete.
Pucara, 1(37), 124-125.
<https://doi.org/10.18537/puc.37.01.14>

El que alguna vez comandó la goleta *Crucecita del Sur* buscaba refugio en el antiguo emplazamiento de la temible prisión de Samarcanda dentro de territorio turco. Había escapado de los calientes mares caribeños como un marinero más para no despertar sospechas del Africano, guerrero etíope. Estaba entrando en Asia y aún sentía su fuerte presencia y la venganza.

Empezaba a molestarle ser la presa que escapa y se cansa mientras el cazador mantiene el ritmo todo el tiempo. A esa altura, le sorprendía que un nativo del Sahara lo haya perseguido por medio mundo, no lo había visto, pero su cercanía se hacía pesada y, ahora en el desierto, se volvía insoportable como su persistencia. La sentía en el sudor que no dejaba de manar por su fibroso cuerpo. Esperaba llegar al centro de Europa e incluso Rusia, donde su hermandad y el frío podrían protegerlo del Africano. ¿No seguía siendo un hermano? ¿No conservaba todavía los tatuajes en su cuerpo? Pero tuvo que internarse en los desiertos de Samarcanda contra su voluntad, como si lo arrinconasen; eso, al orgulloso Comandante, lo hacía maldecir y sudar más. ¿Quién pretendía ser este africano para tratarlo como a un zorro? Pensaba seguir viejos caminos y adentrarse en Oriente donde todavía tenía conocidos que no lo juzgarían por lo que había hecho. Apenas podía caminar por la arena que enterraba sus pies y llegaba volando hasta sus ojos, levantó fastidiado la cara hacia el cielo buscando el viento fresco. Vio un águila sobre su cabeza. El sentirse un zorro acorralado, nuevamente, no le causó gracia. Escupió hacia el viento.

Tres habían sido los grandes. El Africano no conocía al Comandante, pero había aprendido del otro que, también, tres son los principios que rigen la venganza: no se la debe buscar por ofensas o daños recibidos, se la puede encontrar en otras circunstancias y con otros personajes; y la muerte de un amigo siempre debe ser vengada. Iba a cumplir las dos últimas. El Comandante ruso había matado al Tercero. Muerto él, a su vez, solo quedaría uno en el mundo. En el fondo de su ser esperaba poder llevar la soledad y la monotonía. En todos los puertos, en todos los frentes de batalla de la segunda Gran Guerra se repetía lo mismo: fue un accidente, en verdad el Comandante no esperaba matarlo, pero el Africano, uno de los tres, no entendía razones solo conocía el honor y la venganza.

Recibido: 07/03/2025
Aprobado: 01/04/2025
Publicado: 19/12/2025

El comandante de la goleta, decidió atrincherarse dentro de un lugar que había jurado no regresar: una antigua prisión ahora abandonada donde pasó largos años en medio de los dorados sueños del hachís. La decisión de volver había sido consciente desde que pisó las arenas del desierto, pero ahora, al ver lejana la construcción, dudó por un momento. El comandante rio mientras se tomaba, alternando las manos, su larga barba. Se pasó la mano por la frente, había dejado de sudar. Estaba consciente de haber elegido un final melodramático. Pensó que sería más fácil defenderse desde el alto minarete así que empezó a treparlo, pasando el fusil a la espalda, en otro tiempo el muecín estaría llamando a la plegaria a todos los fieles de Alá, ahora no había nadie en muchos kilómetros. El sol empezaba a ocultarse en el desierto. Al alcanzar la garita del minarete, y mientras tomaba aire dejando de blasfemar, divisó un águila en el techo. Sin temor empuñó la manija. Empujó.

No podía distinguir nada en la oscuridad, primero vio yesca prendida y luego empezó a vislumbrar algunas formas, tardó más en percibir a la figura etíope sentada en el suelo preparando el té. El Africano lo invitó a sentarse, entendió que no podría hacerle daño aun desarmado como estaba el Comandante. No se habían conocido y quien los unía había sido asesinado por el recién llegado. Este miraba al Africano, por primera vez, con las piernas cruzadas y moviendo sus largos y delgados brazos negros, y el sudor brillaba como lágrimas de vela en la oscuridad del interior por las ramas encendidas en el piso; lo sentía tan familiar, como un amigo. Respondió el Comandante: que está bien, tomaré el té contigo luego habrá tiempo de matarnos, y ya han pasado las cinco y conoces lo que dice el sura ciento quince.

Conflicto de intereses: El autor declara no tener conflictos de intereses.

© **Derechos de autor:** David Guillén-Dután, 2026.

© **Derechos de autor de la edición:** *Pucara*, 2026.

Pucara

REVISTA DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN

