

Educación, Arte y Comunicación

Revista académica e investigativa



Volumen 12

N°2
Facultad de la Educación,
el Arte y la Comunicación

ISSN: 2602-8174 / 1390-9029
Diciembre, 2023 Loja-Ecuador
<https://revistas.unl.edu.ec/index.php/eac>



unl

Universidad
Nacional
de Loja



REVISTA ACADÉMICA E INVESTIGATIVA

La Revista Educación, Arte y Comunicación (EAC) es una publicación de la Universidad Nacional de Loja, Ecuador. Se publica semestralmente y se centra en estudios epistemológicos disciplinares e interdisciplinares vinculados con la Educación, el Arte y la Comunicación.

Este órgano divulgativo cuenta con grupos de revisores científicos externos e internos especializados en cada área, se ajusta al sistema de dobles pares ciegos y a las normas de publicación APA (American Psychological Association) en su última versión .

El aporte científico de la revista está dirigido a la comunidad académica nacional e internacional, tanto a investigadores consolidados como a aquellos que se inician en esta necesaria tarea.

La revista aspira no solo a ofrecer respuestas y generar inquietudes en torno a los temas que aborde, sino también a contribuir con el enriquecimiento de la Educación, el Arte y la Comunicación y con la calidad de vida de las sociedades.

La Revista EAC se encuentra en Latindex, MIAR, ROAD, OJS, LatinREV, Google académico, Rootindexing, ResearchBib, LivRe, ASCI y ESJI.

URL: revistas.unl.edu.ec/index.php/eac

Vol. 12

Nro. 2

ISSN: 2602-8174

DOI: 10.54753/eac.v12i1

PERIODICIDAD: Semestral

Dirección: Av. Pío Jaramillo Alvarado
y Reinaldo Espinosa, La Argelia

PBX: (593) 07 - 2547252

www.unl.edu.ec

revistas.unl.edu.ec/index.php/eac

Correo electrónico: revista.feac@unl.edu.ec

Diseño y Diagramación:

Julio Idrobo

Portada:

Vladimir Galabay

Diseño de logotipo:

Julio Idrobo

Corrección de estilo Inglés:

Erika Lucía González Carrión

Fotografía de contraportada:

Dirección de Comunicación e Imagen Institucional



Esta obra está sujeta a la licencia Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional de Creative Commons. Para ver una copia de esta licencia, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>.

AUTORIDADES

Nikolay Aguirre Ph.D.

Rector

Universidad Nacional de Loja

Elvia Maricela Zhapa Amay Ph. D.

Vicerrectora

Universidad Nacional de Loja

Yovany Salazar Estrada Ph.D.

**Decano de la Facultad de la Educación, el
Arte y la Comunicación**

COMITÉ EDITORIAL

Rita Milagros Jáimez Esteves

DIRECTORA GENERAL

ORCID: 0000-0001-6420-1731

Erika Lucía González Carrión

EDITORA GENERAL

ORCID: 0000-0003-3808-5460

Diana Elizabeth Abad Jiménez

EDITORA ASOCIADA

ORCID: 0000-0002-5775-284X

Eduardo Henríquez

EDITOR DE SECCIÓN

ORCID: 0000-0001-6102-9809

Lenin Vladimir Paladines Paredes

EDITOR ACADÉMICO

ORCID: 0000-0001-9514-3028

Julio César Idrobo Contento

EDITOR TÉCNICO

ORCID: 0000-0002-0606-8351

COMITÉ CIENTÍFICO

Adriana Bolívar

<https://orcid.org/0000-0002-1981-7796>

Universidad Autónoma de Querétaro, México

Adriana María Ramos Oliveira

<https://orcid.org/0000-0002-0752-1437>

Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro (CEFET/RJ), Brasil

Alexander Montes Miranda

<https://orcid.org/0000-0002-7168-6295>

Universidad de Cartagena, Colombia

Carolina Gutiérrez-Rivas

<https://orcid.org/0000-0002-1606-4696>

Central Michigan University, Estados Unidos

Celso Medina

<https://orcid.org/0000-0002-6418-0608>

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela

Cristina Aliagas

<https://orcid.org/0000-0001-6424-095X>

Universidad Autónoma de Barcelona, España

Elizabeth Sosa

<https://orcid.org/0000-0002-9436-108X>

Women Economic Forum- (WEF- Caribe), Puerto Rico

Fernando Lara Lara

<https://orcid.org/0000-0003-1545-9132>

Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Ecuador

Francisco Marco Marín

<https://orcid.org/0000-0003-2197-7673>

Universidad Autónoma de Madrid, España

Francisco Javier Pérez

<https://orcid.org/0000-0002-9541-6863>

Asociación de Academias de la Lengua Española, España

Isabel María Martins Vieira

<https://orcid.org/0000-0002-2116-2012>

Universidad de Piura, Perú

Jesús Ramón Aranguren

<https://orcid.org/0000-0002-4318-7771>

Universidad Politécnica Estatal del Carchi, Ecuador

José Alí Moncada Rangel

COMITÉ CIENTÍFICO

<https://orcid.org/0000-0003-4132-0724>

Universidad Técnica del Norte, Ecuador

Juana Elvira Suárez Conejero

<https://orcid.org/0000-0002-5376-5950>

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Juan Pablo Arrobo Agila

<https://orcid.org/0000-0002-6315-2218>

Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Ecuador

Lucía Fraca de Barrera

<https://orcid.org/0000-0003-3868-7509>

Academia Venezolana de la Lengua / Academia Chilena de la Lengua / Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela /

Luis Barrera Linares

<https://orcid.org/0000-0002-5654-0394>

Academia Venezolana de la Lengua / Academia Chilena de la Lengua / Universidad Católica Silva Henríquez, Chile

María Belén Paladines

<https://orcid.org/0000-0003-3698-928X>

Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador

Marlene Fermín

<https://orcid.org/0000-0003-1050-7799>

Universidad Finis Terrae, Chile

Mauricio Vilca-Rodríguez

<https://orcid.org/0000-0003-0594-4142>

National University of San Agustín de Arequipa-Perú

Nour Adoumieh Coconas

<https://orcid.org/0000-0002-9784-2073>

Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, República Dominicana

Oscar Iván Londoño Zapata

<https://orcid.org/0000-0003-3357-9584>

Universidad de Tolima, Colombia

Roberto Limongi

<https://orcid.org/0000-0002-4838-9567>

Universidad de Brandon, Canadá

Rocío Ramírez

<https://orcid.org/0000-0002-9328-170>

Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador

Silvina Luz María Mansilla

<https://orcid.org/0000-0002-1726-7233>

Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de las Artes, Pontificia Universidad Católica Argentina, Argentina

Soledad Carla Chávez Fajardo

<https://orcid.org/0000-0001-8173-8979>

Universidad de Chile, Chile

Saúl Uribe

<https://orcid.org/0000-0001-7712-8334>

Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

Vladimir Stoitchkov

<https://orcid.org/0000-0002-5022-8869>

Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador

Wendy María Cáliz Lanza

<https://orcid.org/0000-0001-7111-5655>

Universidad Nacional Autónoma de Honduras

Yaurelys Palacios

<https://orcid.org/0000-0003-3307-6733>

Universidad Afroamericana de África Central de Guinea Ecuatorial (Guinea Ecuatorial)

Yraida Sánchez de Ramírez

<https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0006-4575-8335>

Universidad Católica Andrés Bello, Venezuela / Academia Venezolana de la Lengua

Yuly Asención Delaney

<https://orcid.org/0000-0002-7720-6897>

Northern Arizona University, Estados Unidos

Yuraima Ramírez Rondón

<https://orcid.org/0000-0003-0421-4893>

Universidad Afroamericana de África Central de Guinea Ecuatorial (Guinea Ecuatorial)

EQUIPO TÉCNICO

Diseño y Diagramación: Julio Idrobo

Portada: Vladimir Galabay

Diseño de logotipo: Julio Idrobo

Corrección de estilo inglés: Erika Lucía González Carrión



EDITORIAL

La ciencia ha sido esencial para abordar los desafíos por los que ha transcurrido la humanidad, probablemente porque ha ayudado al cultivo del pensamiento y porque ha proporcionado respuestas a preguntas esenciales. Por ello, la cultura científica se erige como el pilar fundamental en el devenir y comprensión de nuestro cada día más incierto mundo. Definitivamente, hoy es más apremiante que nunca la necesidad de un sujeto cognoscente, informado, crítico, ingenioso, capaz de interpretar y contribuir con el avance científico e, incluso, -¿por qué no?- con la vulgarización de la ciencia.

En este contexto, las revistas científicas desempeñan un papel crucial porque estimulan la enculturación en esta materia y ocupación. Son vehículos de conocimiento, difusoras de descubrimientos y facilitadoras del diálogo entre la comunidad académico-científica, pero también podrían empoderar a todo aquel que se inicie o se interese epistemológica y gnoseológicamente en determinado tema. Al ofrecer una comunicación abierta para compartir metodologías, hallazgos y conclusiones, estas publicaciones favorecen la construcción colectiva del saber en tanto que facilitan su profunda evaluación. Este es el espíritu que mueve a *Educación, Arte y Comunicación* que, número a número, volumen a volumen, se despliega, se extiende codiciando siempre llegar a la mayor cantidad de personas.

Prueba de ese compromiso es este nuevo número. Su primer artículo trata un tema que vibra en fuego cruzado. ¿Podremos seguir escindiendo la investigación cualitativa de la cuantitativa? ¿La respuesta bulle en el paradigma pragmático? Este artículo lo aborda, pero no lo hace para anunciar que se instituye como un sólido fundamento metodológico de la investigación mixta ni para argumentar que podría ser un enfoque integral que reconoce la utilidad de estos métodos estandarizados. No. Más bien, el artículo es una revisión; es decir, un estudio selectivo y crítico de otras obras que tratan de explicar este paradigma emergente, y cuando lo hace da cuenta de que la ciencia es duda, convergencia, divergencia, complemento y posición sustentada. El artículo también sirve de marco a las siguientes investigaciones que conforman esta edición porque la última podría considerarse cuantitativa, aunque no operacionaliza variables, aunque no se soporta en variables exclusivamente numéricas y aunque propone soluciones cualitativas. Contrariamente, las cuatro primeras se ubican de modo franco en el paradigma cualitativo.

La segunda propuesta así lo confirma. Explora la intersección entre la poesía y el deporte. Su punto de partida es un panegírico que el poeta Andrés Eloy Blanco dedica a los ganadores de la IV Serie Mundial Amateur de Béisbol celebrada en La Habana, Cuba, cuando corría el año 1941. Esta investigación documental y discursiva devela un talante casi desconocido del autor de *Píntame angelitos negros* y testimonia que las expresiones artísticas



pueden encontrar inspiración en el mundo deportivo. El discurso fusiona la creatividad literaria con la victoria y con la ilusión nacional que esta sembrara. En este sentido, la pesquisa corrobora que la ciencia no solo reside en laboratorios y aulas, sino también en la captura de las emociones humanas.

Otra investigación cualitativa desempolva a un escritor olvidado o desconocido. En ella se interpreta la novela *Philosdendrom* del escritor chileno Boris Tociğl Segá. Nos sumerge en la relación entre los textos literarios y la cosmovisión simbólica. La idea de que todas las cosas y entes que existen toman vida o son seres vivos... ¿o humanos? La literatura, además de recrear historias, también comunica perspectivas sobre la vida y la existencia. Muestra cómo las palabras pueden tejer mundos simbólicos y que, cuando lo consiguen, pueden estremecer y arrebatarse el sosiego al lector. En la expresión simbólica pueden, así mismo, desaparecer los límites entre lo físico y lo psíquico, lo fijo y lo móvil, el presente y el futuro, asegura el autor. Al final, apreciamos como desenreda en esta novela el propuesto principio simbólico de conciencia mítica.

El libro objeto como una experiencia estética de aprendizaje que fusiona forma y contenido mientras desafía las convenciones tradicionales de la lectura representa la siguiente colaboración. En este artículo, se muestra que el libro objeto va más allá de la mera transmisión de información, que se convierte en una revelación tangible de la creatividad y la expresión artística. También que, para enriquecer la didáctica y el dominio conceptual, se pueden combinar y aprovechar variados aspectos el visual y el táctil, por ejemplo. Con este aprendizaje, se consiguió estimular emociones, despertar la curiosidad y fomentar la apreciación estética. El docente-investigador cree que cada página, diseño y material utilizado en la confección del libro objeto se convierten en elementos clave que nutren la experiencia del lector porque lo invita a explorar el conocimiento de una manera multisensorial.

Abandonamos la perspectiva interpretativa de las cualidades con el último artículo basado en resultados de la prueba *Ser Bachiller*. Este test puede considerarse como una radiografía de la efectividad o no del sistema educativo ecuatoriano no solo porque abre y cierra posibilidades o porque es un trampolín, sino porque ofrece resultados específicos sobre diversas áreas como Matemática, Lengua y Literatura, Ciencias Naturales y Estudios Sociales, información que, bien usada y pertinentemente evaluada, permitiría enfocarse, en una primera instancia, en las disciplinas críticas. Sobre esta motivación se elaboró el manuscrito con el que cerramos este número y que revisa, a partir de cómputos reunidos por el instrumento referido, el desempeño en física de los bachilleres ecuatorianos durante los años



lectivos 2020 a 2022. Los investigadores terminan sugiriendo actividades; sin embargo, debido a la escases de estudios en esta asignatura, esperamos que el texto también impulse otras diagnosis.

Estas cinco colaboraciones reafirman el interés de la Universidad Nacional de Loja y de nuestra revista por continuar participando en este viaje colectivo hacia el avance humano. Nosotros esperamos, estimado lector, que en sus páginas usted interaccione con el conocimiento y encuentre el camino que lo conduzca a la curiosidad y al deseo de forjarse como científico. ¡Esperamos su participación!

EL EQUIPO EDITORIAL

ÍNDICE

El paradigma pragmático como fundamento epistemológico de la investigación mixta. Revisión sistematizada Fidias Arias	11
La Hazaña del 41 y El Discurso a los Campeones de Andrés Eloy Blanco Gloria Rebeca Mota	25
Universos participativos: el principio simbólico de conciencia mítica en la novela Philosdendrom, de Boris Tociogl Segá Alejandro Useche	36
Nada es lo que parece: el libro objeto como experiencia estética de aprendizaje Ángel Darío Jiménez Gaona	48
Desempeño en Física de estudiantes de bachillerato en Ecuador: Ser bachiller, 2020-2022 Ronny Cabrera Tituana y Andrea Carrión Herrera	62

INDEX

The pragmatic paradigm as an epistemological foundation of mixed research. Systematized review	11
Fidias Arias	
The Feat of '41 and The Speech to the Champions by Andrés Eloy Blanco	25
Gloria Rebeca Mota	
Participatory universes: the symbolic principle of mythical consciousness in Boris Tociğl Segá's novel Philosdendrom	36
Alejandro Useche	
Nothing is what it seems: the book object as an aesthetic experience of learning	48
Ángel Darío Jiménez Gaona	
Physics performance of high school students in Ecuador: Ser bachillerato, 2020-2022	62
Ronny Cabrera Tituana y Andrea Carrión Herrera	



*El paradigma pragmático como fundamento epistemológico de la investigación mixta.
Revisión sistematizada*

*The pragmatic paradigm as an epistemological foundation of mixed research.
Systematized review*

Fidias Arias

Universidad Central de Venezuela (Venezuela)

ORCID: 0000-0002-1786-7343

fidias.arias@ucv.ve

DOI: <https://doi.org/10.54753/eac.v12i2.2020>

RECIBIDO: 28/08/2023

ACEPTADO: 20/10/2023

RESUMEN

El objetivo de la investigación fue analizar la presencia del paradigma pragmático en la literatura científica y su reciente consolidación como fundamento epistemológico de los métodos mixtos o enfoque mixto en la investigación social con la finalidad de contribuir con la difusión de las bases epistémicas que le brindan soporte a la investigación mixta. La metodología utilizada fue la revisión sistematizada de libros y documentos indexados en las bases de datos Web of Science (WOS) y Scopus mediante el uso de palabras clave relacionadas directamente con la pregunta de investigación. Para cumplir con los criterios de inclusión preestablecidos, fueron analizados 24 artículos, 6 libros y 2 capítulos de libros publicados entre 2007 y 2023. Los principales resultados reflejan un consenso entre los autores respecto a la preeminencia del pragmatismo como sustento del enfoque mixto. Las conclusiones confirman el reconocimiento universal del paradigma pragmático en la investigación social con métodos mixtos.

Palabras claves: pragmatismo, paradigmas, enfoques de investigación, métodos mixtos, revisión sistematizada.

ABSTRACT

The objective of the research was to analyze the presence of the pragmatic paradigm in the scientific literature and its recent consolidation as an epistemological foundation of mixed methods or mixed approach in social research, in order to contribute to the dissemination of the epistemic bases that provide support for the mixed research. The methodology was the systematized review of documents indexed in the Web of Science (WOS) and Scopus databases, through the use of descriptors directly related to the research question. Due to meeting the pre-established inclusion criteria, 24 articles, 6 books and 2 book chapters published between 2007 and 2023 were analyzed. The main results reflect a consensus among the authors regarding the preeminence of pragmatism as support for the mixed approach. The conclusions confirm the universal recognition of the pragmatic paradigm in social research with mixed methods.

Keywords: pragmatism, paradigms, research approaches, mixed methods, systematized review.



INTRODUCCIÓN

Toda investigación social está enmarcada en una visión paradigmática que le sirve de sustento. Así como surgen nuevos enfoques de investigación, también emergen nuevos paradigmas, aun cuando estén basados en tendencias epistemológicas originadas hace siglos. Uno de estos paradigmas recientes es el denominado paradigma pragmático, basado en el pragmatismo de Pierce y James, corriente filosófica del siglo XIX que, en términos generales, plantea como criterio de verdad la utilidad o valor práctico (Parada Silva, 2020).

Ahorabien, así como el enfoque de investigación cuantitativa se sustenta en el paradigma positivista y el enfoque cualitativo en el paradigma interpretativo, el enfoque de investigación mixta o “métodos mixtos” se vio en la necesidad de buscar y proponer un sustento paradigmático y responder la pregunta que plantea Pardo Rodríguez (2011): ¿se necesitan bases filosóficas y epistemológicas para investigar con métodos mixtos? En principio, como plantea el autor antes mencionado, una posible respuesta se encontraría en el rescate del pragmatismo, sin embargo, la literatura sobre un paradigma pragmático sigue siendo escasa en el medio académico latinoamericano.

Asimismo, han sido pocos los intentos por realizar y legitimar investigaciones inmersas en el enfoque mixto, lo que queda en evidencia al buscar, en idioma español, publicaciones arbitradas sobre el tema o estudios empíricos en los que se haya utilizado métodos mixtos (Forni y De Grande, 2020). De allí la necesidad que justifica la realización de estudios que muestren suficientes evidencias de la consolidación de los métodos mixtos como enfoque de investigación, y del paradigma pragmático como soporte epistemológico de dicho enfoque.

En función de lo anterior, el objetivo es analizar la presencia del paradigma pragmático en la literatura científica y su reciente consolidación como fundamento epistemológico de los métodos mixtos en la investigación social, mediante el método de revisión sistematizada de la evidencia documental disponible en bases de datos reconocidas. Concretamente,

la pregunta de investigación es la siguiente: ¿cuál es el principal paradigma presente en la literatura especializada que sustenta el uso de métodos mixtos en la investigación social?

Paradigmas de investigación social

El término paradigma en el contexto de la ciencia se populariza a partir de 1962 cuando Thomas Kuhn publica su famosa obra *La estructura de las revoluciones científicas*, donde hace un manejo muy diverso de dicho término, al punto de que se identifican varias definiciones distintas del mismo concepto. No obstante, a los fines de precisar, la noción de paradigma en Kuhn (2004) se puede sintetizar en las siguientes direcciones: por una parte, paradigma como conjunto de creencias, valores y técnicas compartidas por una comunidad científica, idea que constituye la base de la definición adoptada en este artículo. Por otra parte, paradigma entendido como “grandes realizaciones científicas”, reflejadas en teorías universales que constituyen modelos de problemas y soluciones.

Concretamente, Kuhn hace referencia, entre otros ejemplos, a la transición de la “mecánica newtoniana” (mecánica clásica) a la “mecánica cuántica” como una revolución científica en la que un paradigma entra en crisis y da paso a un nuevo paradigma científico. Años más tarde, en el contexto del avance de la investigación en ciencias sociales, aproximadamente a finales de la década de los 80, al término paradigma se le asigna un significado más preciso y vinculado con la actividad generadora de nuevos conocimientos. Una de estas definiciones se encuentra en el trabajo de Guba y Lincoln (2002, p. 120), originalmente publicado en 1994, donde definen un paradigma investigativo como “un sistema de creencias básicas que definen para los investigadores qué es lo que debe abarcar y qué cae dentro o fuera de los límites de la investigación legítima.”

Dichas creencias, según los autores antes referidos, se resumen en tres preguntas: la ontológica, referida a la concepción del investigador acerca de la realidad, si la realidad existe independientemente de su conciencia o si es una construcción mental, producto del pensamiento; la pregunta epistemológica, referida



a la posición asumida ante la relación sujeto-objeto, es decir, si es una relación distante en búsqueda de objetividad o una relación interactiva o intersubjetiva (sujeto-sujeto) caracterizada por la subjetividad; y por último, la pregunta metodológica, como una consecuencia de las anteriores, es decir, cuál será el método empleado (cuantitativo, cualitativo o mixto), es una interrogante cuya solución dependerá de las respuestas que se emitan sobre las preguntas ontológica y epistemológica (Guba y Lincoln, 2002). Además de las preguntas básicas, se pueden incorporar la pregunta axiológica, vinculada con los valores que asume el investigador durante el proceso de búsqueda de nuevos conocimientos (neutralidad o compromiso social), y la pregunta teleológica, relacionada con los fines de la investigación según el paradigma adoptado, es decir, la explicación, la interpretación, o la transformación de la realidad social.

En síntesis, se define el concepto de paradigma de investigación como un:

Conjunto de creencias y supuestos adoptados por una comunidad científica, referidos a la concepción de la realidad (ontología), relación sujeto-objeto (epistemología) así como el enfoque metodológico, diseños y técnicas (metodología) que deben emplearse para abordar un objeto de investigación.

Es importante aclarar que los paradigmas, como sistemas de creencias, no son teorías que se someten a verificación o “falsación” en términos popperianos, simplemente se cree o no se cree en los supuestos que cada visión propone. Tampoco son dogmas que obligan al investigador a seguir caminos metodológicos rígidos o inflexibles, sin considerar la creatividad y libertad que debe caracterizar la actividad científica.

Entre los autores contemporáneos que han aportado al tema de los paradigmas de investigación social figuran estos: Adu-Gyamfi (2017), Kivunja y Kuyini (2017), Mazandarani (2021), Migiro y Magangi (2011), Picasso y De Gracia (2021), Ryan (2018), Siddiqui (2019) y Williams (2020).

Clasificación de los paradigmas: la versión de los dos paradigmas

Los paradigmas constituyen distintas visiones de hacer investigación en ciencias sociales, así que existen diversas clasificaciones de los mismos. La versión de los dos paradigmas es la clasificación básica de las dos corrientes dominantes en las ciencias sociales: el positivismo y el interpretativismo, también denominado constructivismo. Esta división se encuentra desarrollada por Cook y Reichardt (1986), y, específicamente en Latinoamérica, por Briones (1998). Además, esta clasificación también ha sido explicada detalladamente por Picasso y De Gracia (2021), Sandín (2003) y Valles (2003).

La clasificación de los tres paradigmas

Con el surgimiento de la Teoría Crítica en 1937 y cuyos principales representantes son Max Horkheimer y Teodoro Adorno, entre otros, se suma a la clasificación de los dos paradigmas el paradigma socio-crítico o simplemente crítico. Desde esta visión, la investigación en ciencias sociales asume como supuesto que la realidad social no solo debe ser explicada desde el positivismo o comprendida desde el interpretativismo, sino que, además, la realidad social debe ser transformada.

Específicamente, sobre la versión de tres paradigmas, la revisión arroja como uno de los pioneros a Koetting (1984), quien desarrolla su esquema conformado por los paradigmas “positivista”, “interpretativo” y “crítico”. Esta misma clasificación ha sido mantenida por Ryan (2018), pero fue modificada y actualizada por Siddiqui (2019), quien obvia el paradigma crítico e incorpora el “paradigma pragmático”.

Distintas versiones de cuatro paradigmas

Guba y Lincoln (2002) hacen un importante aporte al presentar la versión de cuatro paradigmas y distinguir al paradigma positivista “clásico” del paradigma “postpositivista”, que, para los autores mencionados, constituye una versión avanzada de su predecesor y fundamentalmente se distingue del



primero por asumir la ontología del “realismo crítico”, la cual considera que si bien existe una realidad independiente de nuestra conciencia, esta solo puede ser conocida de manera parcial e inexacta. Propuestas más recientes y diversas de cuatro paradigmas han sido planteadas por Adu-Gyamfi (2017), Kivunja y Kuyini (2017) y Kumatongo y Muzata (2021).

El pragmatismo filosófico como base del paradigma pragmático

El pragmatismo, en algunos casos denominado instrumentalismo, es una corriente filosófica surgida en 1870, con una base ecléctica que busca conciliar posiciones opuestas y constituir una postura intermedia entre el dogmatismo y escepticismo filosóficos dado se opone a extremos dicotómicos como, por ejemplo, idealismo vs realismo, racionalismo vs empirismo, entre otros (Johnson y Onwuegbuzie, 2004). Sus creadores fueron Charles Sanders Pierce y William James, aunque en sus orígenes también aportó John Dewey, entre otros.

En general, el pragmatismo rechaza la verdad absoluta del dogmatismo y el extremo de la duda e imposibilidad de todo conocimiento, propia del escepticismo. Concretamente, para el pragmatismo, el conocimiento verdadero es aquel que posee un valor práctico y que resulta de utilidad. Por tanto, si un método o procedimiento resulta útil y funciona según lo esperado, su empleo es válido (Parada Silva, 2020). En este sentido, a los efectos del presente estudio, se considera al pragmatismo (clásico) como una corriente o movimiento filosófico, mientras que el término “paradigma pragmático” se refiere al sistema de creencias y supuestos derivados de dicha corriente y que se manifiesta de modo implícito o explícito en el proceso de investigación social.

El paradigma pragmático

La presentación del pragmatismo como paradigma de investigación y soporte epistemológico de los métodos mixtos ocurre aproximadamente a partir de 2003 y se atribuye principalmente a los siguientes autores cuyas obras recientes así lo reafirman: Creswell y Creswell (2017), Johnson et al. (2007), Morgan (2007) y Tashakkori et al. (2020).

Uno de los principales representantes de este paradigma, Morgan (2007), aboga por un enfoque pragmático que se centra en la metodología y su conexión con la epistemología y los métodos, prestando igual atención a cada conexión. El pragmatismo no rechaza la relevancia de los conceptos de la filosofía del conocimiento, pero, como sostiene el mencionado autor, sí rechaza lo que considera en otros paradigmas como el privilegio de la ontología sobre la epistemología y la epistemología sobre el método.

Los pragmáticos creen que, desde una perspectiva epistemológica, en alguna etapa de la investigación se adoptará una postura objetiva al no interactuar con los sujetos, mientras que en otras etapas será necesario adoptar una posición más subjetiva al interactuar con los sujetos de la investigación para construir realidades (Tashakkori et al. 2020).

En síntesis, el paradigma pragmático parte de los siguientes supuestos:

- Asume una realidad social mixta: singular y múltiple (supuesto ontológico).
- Acepta las “miradas” objetivas y subjetivas de la realidad (supuesto epistemológico).
- Adopta el enfoque metodológico que funcione mejor para abordar el problema de investigación (supuesto metodológico).
- Si un problema de investigación tiene consecuencias prácticas, entonces es relevante.
- Si el método resulta útil para resolver un problema de investigación, dicho método se considera pertinente.
- Si los resultados obtenidos en una investigación son útiles, los mismos son válidos.
- Se basa en el utilitarismo, valor práctico y sentido común.
- Constituye el fundamento epistemológico del enfoque mixto o investigación mixta.

Los métodos mixtos o enfoque mixto de investigación ¿una revolución científica?

Se comenzará por distinguir un paradigma científico de un enfoque de investigación. Como se expresó antes, el paradigma integra creencias y



supuestos compartidos que sirven de sustento a una investigación, mientras que el enfoque de investigación se refiere a las diferentes vías o estrategias para el abordaje de problemas del conocimiento (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2019), así como también a las diferentes estrategias que puede elegir el investigador en función de su objeto de estudio (Creswell & Creswell, 2017).

Como toda transformación profunda, una revolución en los enfoques de investigación provoca críticas y cuestionamientos producto de la resistencia al cambio. La historia de la ciencia muestra varios ejemplos. Es así como los puristas paradigmáticos, principalmente representados por Guba y Lincoln (2004), amparados en la tesis de la incompatibilidad de los paradigmas, negaron al principio la posibilidad de combinar los métodos cuantitativos y cualitativos por tener base en supuestos contrarios; sin embargo, la práctica ha demostrado que para el abordaje de problemas complejos, tanto los métodos cuantitativos como los cualitativos, de manera independiente, resultan insuficientes para ofrecer resultados completos e integrales acerca de fenómenos sociales.

Estableciendo una analogía con las ideas de Kuhn (2004), podría inferirse que ante la presencia de problemas sociales complejos como la pobreza, la violencia y el consumo de sustancias ilícitas, entre otros ejemplos, las investigaciones tanto cuantitativas como cualitativas, al no brindar resultados integrales, mostraron anomalías que condujeron a su crisis. Es justo en ese punto, cuando posiblemente ocurre una revolución paradigmática y surge el enfoque mixto de investigación y el rescate del pragmatismo como su fundamento. Por ejemplo, el estudio sobre el suicidio desarrollado por Durkheim (2012), publicado originalmente en 1897, es un trabajo de enfoque cuantitativo muy relevante para su época que presenta estadísticas generales y la relación de algunas variables sociológicas con el fenómeno del suicidio. Pero la evidente carencia de dicho estudio es la ausencia de exploración e interpretación de las motivaciones individuales que conducen al suicidio, aspecto que solo puede ser abordado en profundidad con métodos cualitativos. Por tanto, el surgimiento de los métodos mixtos en la investigación social no es casual, sino fue producto del reconocimiento, por parte de investigadores cuantitativos y cualitativos,

de la imposibilidad para dar respuesta a problemas complejos trabajando cada enfoque de manera independiente. En esta dirección, se define un problema complejo como aquellas preguntas de investigación referidas a fenómenos sociales multidimensionales que requieren ser abordados de manera multidisciplinaria y con un pluralismo metodológico.

Por otra parte, la investigación mixta o enfoque mixto no debe ser confundida con la investigación multimétodo, por cuanto esta última puede realizarse mediante el uso de varios métodos dentro de un mismo enfoque, mientras que la condición esencial de la investigación mixta es la utilización, en un mismo estudio, de métodos de diferentes enfoques, es decir, tanto métodos cuantitativos como cualitativos. Entre los autores que han aportado al estudio de los métodos mixtos y que reflejan su consolidación en la investigación social, se destacan: Åkerblad et al. (2021), Baškarada y Koronios (2018), Forni y De Grande (2020), Howell Smith y Shanahan Bazis (2021), Lynam et al. (2020), Mendizábal (2018), Şahin y Öztürk (2019) y Timans et al. (2019).

■ METODOLOGÍA

Se realizó una revisión sistematizada debido a que es una modalidad más adecuada para las Ciencias Sociales y Humanidades. Comprendió cuatro fases: búsqueda, evaluación, análisis y síntesis (Codina, 2020). Asimismo, fueron consideradas algunas de las orientaciones de la Declaración PRISMA 2020 (Yepes-Núñez et al., 2021), específicamente, las referidas a la formulación de la pregunta de investigación, criterios de elegibilidad, procedimiento de búsqueda de documentos, análisis y síntesis de los resultados.

La búsqueda de documentos se realizó en las siguientes bases de datos: Web of Science (WOS), Scopus y Google Académico. Las palabras clave para la búsqueda fueron: “paradigma pragmático” y “métodos mixtos”. Asimismo, el procedimiento se realizó en idioma inglés con los términos: “pragmatic paradigm” and “mixed methods”. Como producto de la labor realizada se incluyeron capítulos de libros y artículos arbitrados publicados en revistas académicas indexadas.



En principio fueron localizados 62 documentos, entre libros, capítulos de libros y artículos que abordaban los temas correspondientes a las palabras clave. La fase de evaluación consistió en la aplicación de los criterios de inclusión. Al final fueron considerados como unidades de análisis 32 documentos: 24 artículos, cuyo proceso de selección se presenta en la Figura 1, además de 6 libros y 2 capítulos de libros asociados directamente a la información necesaria para responder la pregunta de investigación y que cumplieron los siguientes criterios.

Criterios de inclusión de artículos

- Documentos publicados durante el período 2007-08/2023, debido a que la evidencia demuestra que la temática ha sido desarrollada, principalmente, durante este lapso.
- Deben ser artículos teóricos, de revisión narrativa, o sistemática.
- Localizables tanto en acceso abierto (open access) como en acceso restringido (pago).
- Idiomas español e inglés.
- Publicados por autores afiliados a instituciones de los cinco continentes: América, África, Europa, Asia y Oceanía.

Figura 1

Flujo de localización y selección de artículos



Criterios de inclusión de libros y capítulos de libros

- Publicados durante el período 2007-08/2023.
- Publicados por editoriales con cobertura internacional.

RESULTADOS

Luego de realizar el respectivo análisis, se presentan tablas que resumen la evidencia documental y permiten responder la pregunta de investigación, corroborando la consolidación del paradigma pragmático como fundamento epistemológico de los métodos mixtos en la investigación social. En la Tabla 1 se muestran los artículos según año de publicación (vigencia), idioma, país de procedencia e indexación.

La Tabla 2 detalla la distribución de los artículos en función de los criterios de inclusión antes expuestos. En la Tabla 3, se incluyen los libros y capítulos de libros analizados y por último, en la Tabla 4, se presentan contenidos que responden la pregunta de investigación.

Características de la evidencia documental

Usando los criterios de inclusión como indicadores de calidad de las fuentes, se identificaron 24 artículos. Como se observa en las tablas 1 y 2, más de dos tercios de dichos artículos poseen menos de 5 años desde su publicación. Asimismo, 22 de 24 artículos fueron publicados en idioma inglés y pertenecen a investigadores de diversos países que se ubican en los cinco continentes, tal como se visualiza en la Tabla 1.

Tabla 1

Evidencias documentales sobre el paradigma pragmático como fundamento epistemológico de los métodos mixtos: artículos, vigencia, idioma, procedencia e indexación

Autor	Año de publicación	Idioma	País	Indexación
Allemang, B., Sitter, K., y Dimitropoulos, G.	2022	Inglés	Canadá	JCR*/WOS Scopus Q1
Başkarada, S. and Koronios, A.	2018	Inglés	Australia	Scopus Q2
Brierley, J. A.	2017	Inglés	Reino Unido	Gale
Coates, A.	2021	Inglés	Corea de Sur	JCR/WOS Scopus Q1
Echevarría, H.	2017	Español	Argentina	Latindex
Feilzer, M.	2010	Inglés	Reino Unido	JCR/WOS Scopus Q1
Ghiara, V.	2020	Inglés	Reino Unido	JCR/WOS Scopus Q1
Guerrero-Castañeda, R., Prado, M., y Ojeda-Vargas, M.	2016	Español	México y Brasil	Redalyc Latindex
Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., y Turner, L. A.	2007	Inglés	EE. UU.	JCR/WOS Scopus Q1
Kankam, P. K.	2019	Inglés	Ghana	SSCI**/WOS Scopus Q1
Kaushik, V. y Walsh, C. A.	2019	Inglés	Canadá	ESCI***/WOS Scopus Q2
Kelly, L. M., y Cordeiro, M.	2020	Inglés	Australia	Scopus Q2
Kelly, M., Dowling, M. y Millar, M.	2018	Inglés	Irlanda	Scopus Q2
Maarouf, H.	2019	Inglés	Egipto	EBSCOhost
Migiro, S. y Magangi	2011	Inglés	Suráfrica y Kenia	WorldCat
Mitchell, A.	2018	Inglés	Reino Unido	Scopus Q4
Morgan, D. L.	2007	Inglés	EE. UU.	JCR/WOS Scopus Q1

Tabla 1

Evidencias documentales sobre el paradigma pragmático como fundamento epistemológico de los métodos mixtos: artículos, vigencia, idioma, procedencia e indexación

Autor	Año de publicación	Idioma	País	Indexación
Morgan, D. L.	2014b	Inglés	EE. UU.	JCR/WOS Scopus Q1
Morgan, D. L.	2020	Inglés	EE. UU.	Scopus Q1
Pardo Rodríguez, I.	2011	Español	España	ESCI/WOS Scopus Q2
Parvaiz, G., Mufti, O. y Wahab, M.	2016	Inglés	Pakistán	Gale
Revez, J., y Borges, L.	2019	Inglés	Portugal	PKP
Shah, S., Shah, A. y Khaskhelly, N.	2018	Inglés	Pakistán	PKP
Shan, Y.	2022	Inglés	Reino Unido	Scopus Q1

En cuanto a la indexación, en las tablas 1 y 2 se aprecia que 10 de 24 artículos están incluidos en los principales índices de la Web of Science (WOS), Journal Citation Report (JCR) y Social Science Citation Index (SSCI). Además, 16 de 24 artículos están indexados

en Scopus, y 8 de 24 se encuentran en otros índices. Es importante aclarar que aparentemente la cantidad de artículos indexados supera el total de 24 artículos, pero esto se debe a que algunos se encuentran simultáneamente tanto en WOS como en Scopus.

Tabla 2

Distribución de los artículos según criterios de inclusión

Arts. con 5 años o menos	Arts. con más de 5 años	Arts. en inglés	Arts. en español	Artículos indexados en WOS	Arts. Indexados en Scopus	Arts. en otros índices	Arts. teóricos	Arts. de revisión
16	8	22	3	10	16	8	13	11

Además de los 24 artículos, se agregaron 6 libros y 2 capítulos de libros, cuyos autores se identifican en la Tabla 3.

Tabla 3

Evidencias documentales sobre el paradigma pragmático como fundamento epistemológico de los métodos mixtos: libros y capítulos de libro

Autor	Año de publicación	Idioma	País
Creswell, J. W. y Creswell, J.D.	2017	Inglés	EE. UU.
Creswell, J.W. y Piano, V. L.	2017	Inglés	EE. UU.
Goldkuhl, G.	2012	Inglés	Suecia
Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C.	2019	Español	México
Morgan, D. L.	2014a	Inglés	EE. UU.
Morgan, D. L.	2022	Inglés	EE. UU.
Shan, Y.	2023	Inglés	EE. UU.
Tashakkori, A., Johnson, R. B. y Teddlie, C.	2020	Inglés	EE. UU.

Por último, en la Tabla 4 se presentan evidencias de contenido (citas textuales) extraídas de los artículos analizados, las que reflejan un claro consenso entre los autores.

Tabla 4

Evidencias de contenido sobre el paradigma pragmático como fundamento epistemológico de los métodos mixtos

Autores de artículos seleccionados	Respuesta a pregunta de investigación
Allemand, B., Sitter, K., & Dimitropoulos, G. (2022)	"Los pragmáticos utilizan los métodos de investigación más apropiados para abordar los problemas actuales, donde los problemas sociales complejos necesitan enfoques multifacéticos" (p.38).
Baškarada, S. & Koronios, A. (2018)	"el pragmatismo permite a los investigadores de métodos mixtos adoptar una multitud de métodos de investigación y eludir las cuestiones polémicas sobre la verdad y la realidad" (p. 3).
Brierley, J. A. (2017)	"Pragmatismo como el paradigma apropiado para llevar a cabo investigaciones con métodos mixtos" (p.149).
Coates, A. (2021)	"Ciertas formas de pragmatismo también pueden considerarse como metaparadigmas ya que se ha presentado como un sistema filosófico que apoya la mezcla de supuestos" (p. 4).
Echevarría, H. (2017)	"Esta concepción es la que más se ha invocado para fundamentar a los métodos mixtos" (p.14).
Feilzer, M. (2010)	"En última instancia, el pragmatismo deja de lado la división cuantitativa/cualitativa y pone fin a la guerra de paradigmas..." (p. 14).
Ghiara, V. (2020)	Los métodos mixtos "deben entenderse como una metodología de investigación distinta, y se debe examinar cuidadosamente la viabilidad de tal combinación en relación con algunas cuestiones filosóficas sobre paradigmas científicos y pragmatismo" (p. 1).
Guerrero-Castañeda, R., Prado, M., y Ojeda-Vargas, M. (2016)	"La literatura señala la corriente filosófica pragmática como aquella que es la base de los métodos mixtos" (p. 250).
Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., y Turner, L. A. (2007)	"Hoy día, la filosofía principal de la investigación mixta es la del pragmatismo" (p. 113).
Kankam, P. K. (2019)	"El paradigma de investigación pragmático ofrece a los investigadores la oportunidad de buscar puntos útiles de conexión entre datos cualitativos y cuantitativos" (p. 86).
Kaushik, V. & Walsh, C. A. (2019)	"Un enfoque pragmático permite la posibilidad de elegir los métodos de investigación adecuados de la amplia gama de métodos cualitativos y/o cuantitativos" (p. 12).
Kelly, L. M., & Cordeiro, M. (2020)	El pragmatismo permite "a los investigadores adoptar un enfoque flexible evitando la importancia de las distinciones entre la investigación cuantitativa y cualitativa, a nivel epistemológico" (p. 2).
Kelly, M., Dowling, M. & Millar, M. (2018)	"El desarrollo del pragmatismo refleja el resultado de la guerra entre paradigmas en la que se criticó el uso de un método único de investigación, dando como resultado un movimiento para utilizar enfoques que incluyen métodos y datos cualitativos y cuantitativos" (p.12).
Maarouf, H. (2019)	"Las posturas ontológicas, epistemológicas y axiológicas del pragmatismo han sido conceptualizadas de una manera que combine los puntos de vista de los paradigmas cuantitativos y cualitativos como dos sistemas integrados y filosofías no conflictivas" (p.10).
Migiro, S. y Magangi (2011)	"El pragmatismo es el mejor paradigma para la investigación con métodos mixtos" (p. 3758).
Mitchell, A. (2018)	"La investigación con métodos mixtos como complemento de la investigación tradicional cualitativa y cuantitativa, tiene al pragmatismo como un socio filosófico atractivo" (p.106).
Morgan, D. L. (2014b)	"Para la mayoría de los investigadores que operan dentro del campo de los métodos mixtos, el atractivo del pragmatismo tiene más que ver con su practicidad que con su base filosófica" (p. 1051).
Pardo Rodríguez, I. (2011)	"Una de las bases filosóficas que se han propuesto más a menudo para los métodos combinados ha sido la del pragmatismo" (p.102).
Parvaiz, G., Mufti, O. & Wahab, M. (2016)	Se define un marco teórico y metodológico para "para proporcionar evidencia del uso del "pragmatismo" como un enfoque válido para investigaciones con métodos mixtos" (p.77).
Revez, J., y Borges, L. (2019)	"De hecho, los métodos cuantitativos y/o cualitativos son compatibles con el pragmatismo, y sólo el propósito del estudio influye en la decisión del investigador" "La identificación del paradigma pragmático con los métodos mixtos se puede encontrar en varios autores" (p. 585).
Shah, S., Shah, A. & Khaskhelly, N. (2018)	"El paradigma de investigación del pragmatismo aboga por el método mixto de investigación, porque incorpora las características de enfoques de investigación tanto cuantitativos como cualitativos" (p. 95)
Shan, Y. (2022)	"La posición más popular sobre los fundamentos filosóficos de la investigación con métodos mixtos es la posición pragmática" (p. 3).



DISCUSIÓN

La fase de síntesis refleja la evidencia encontrada en los artículos analizados y muestra que los autores coinciden en presentar al pragmatismo como principal paradigma que brinda sustento a los métodos mixtos (Allemang et al., 2022; Baškarada y Koronios, 2018; Brierley, 2017; Coates, 2021; Echevarría, 2017; Feilzer, 2010; Ghiara, 2020; Guerrero-Castañeda et al. 2016; Johnson et al. 2007; Kankam, 2019; Kaushik y Walsh, 2019; Kelly y Cordeiro, 2020; Kelly et al. 2018; Maarouf, 2019; Migiro y Magangi, 2011; Mitchell, 2018; Morgan, 2007; Morgan, 2014b; Morgan, 2020; Pardo Rodríguez, 2011; Parvaiz et al., 2016; Shah et al. 2018).

Caso de interés particular se observa en Revez y Borges (2019), quienes detectan que en la investigación en ciencias del comportamiento los investigadores no están conscientes del rol del paradigma pragmático como fundamento metodológico de los métodos mixtos. Sin embargo, los autores reconocen las ventajas y aportes que proporciona este paradigma en la práctica investigativa. Entre tanto, Shan (2022; 2023) expresa que la pragmatista es la postura más popular como fundamento filosófico de la investigación de métodos mixtos, pero como todo paradigma, tiene sus debilidades y limitaciones. En consecuencia, el autor, además del paradigma pragmático, presenta otros enfoques que pueden estar inmersos en investigaciones mixtas.

En cuanto a los libros y capítulos de libros que fueron objeto de análisis, los autores, de manera unánime promueven al paradigma pragmático como fundamento epistemológico de los métodos mixtos (Creswell y Creswell, 2017; Creswell y Piano, 2017; Goldkuhl, 2012; Hernández-Sampieri y Mendoza, 2019; Morgan, 2014a; Morgan, 2022; Shan, 2023; Tashakkori et al. 2020). En síntesis, los textos aportan lo siguiente:

- A diferencia de otros textos de metodología que solo se limitan a describir los aspectos procedimentales de los métodos y técnicas de investigación, estas obras conectan lo metodológico con lo epistemológico.

- Contribuyen a reforzar el pragmatismo como respuesta a la interrogante planteada por Pardo Rodríguez (2011) sobre la necesidad de bases filosóficas y epistemológicas para investigar con métodos mixtos.
- Brindan un aporte conceptual y esquemático sobre la relación paradigma, enfoque y métodos de investigación.

Finalmente, como producto de la revisión efectuada, en la Tabla 5 se propone una correspondencia entre paradigmas y enfoques de investigación.

Tabla 5
Correspondencia entre paradigmas científicos y enfoques de investigación social

Paradigma científico	Enfoque de investigación
Positivismo/ Postpositivismo	Cuantitativo
Interpretativismo/ constructivismo	Cualitativo
Sociocrítico	Participativo- transformativo
Pragmático	Mixto

CONCLUSIONES

La gran mayoría de los documentos identificados en la revisión confirma la presencia del paradigma pragmático como principal fundamento epistemológico de los métodos mixtos en la investigación social. Se observa un consenso entre los autores, tanto en artículos indexados como en libros y capítulos de libros. Sin embargo, como excepciones en algunos documentos, se plantea una tendencia a la investigación multiparadigmática, es decir, además del paradigma pragmático, en un estudio mixto el investigador puede escoger entre distintas visiones la más adecuada para fundamentar su enfoque de investigación.

La revisión sistematizada llevada a cabo también ayuda a confirmar el carácter universal del



paradigma pragmático al ubicarse trabajos realizados en los cinco continentes. No obstante, la preeminencia de la evidencia documental en idioma inglés revela la necesidad de ampliar la difusión de esta información en Latinoamérica. Es imperativo que, además, de discutir los paradigmas tradicionales (clasificación de tres paradigmas), en la academia latinoamericana se debe incorporar el debate en torno a otros paradigmas de investigación social.

La preeminencia del paradigma pragmático reflejada en los documentos revisados se debe fundamentalmente a que este cumple con los requisitos de un paradigma científico, planteados por Kuhn (2004). En este sentido, como se corrobora en la literatura analizada, el paradigma pragmático:

- Constituye un logro científico universalmente aceptado.
- Proporciona modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica.
- Resuelve problemas científicos que condujeron a la “crisis de paradigmas” anteriores.
- Presenta soluciones para gran parte de las “anomalías” de sus antecesores.
- Demuestra con investigaciones “ejemplares” su coherencia ontológica, epistemológica y metodológica.

El aporte de esta revisión sistematizada radica, principalmente, en la ubicación precisa de documentos relacionados directamente con el tema del paradigma pragmático y su vinculación con los métodos mixtos, además de la identificación de sus autores y el análisis que revela el acuerdo entre ellos. Sumado a lo anterior, como parte introductoria y fundamentación teórica de este artículo, se aportan definiciones de paradigma y enfoque de investigación, que contribuyen a evitar confusiones que habitualmente se presentan en jóvenes investigadores. Por último, se reconocen las limitaciones del presente estudio vinculadas con la poca producción de artículos sobre la temática en idioma español y el incipiente desarrollo de la investigación con métodos mixtos en Latinoamérica.

Agradecimiento a:

David L. Morgan, Departamento de Sociología de la Universidad del Estado de Portland, EE. UU.
Yafeng Shan, Departamento de Filosofía, University of Kent, Reino Unido.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adu-Gyamfi, S. (2017). *Current research paradigms for knowledge production in west Africa. The Print Culture in Africa View project The European Union and the Balkan Question View project*. https://www.researchgate.net/publication/316788688_CURRENT_RESEARCH_PARADIGMS_FOR_KNOWLEDGE_PRODUCTION_IN_WEST_AFRICA
- Åkerblad, L.; Seppänen-Järvelä, R. y Haapakoski, K. (2021). Integrative Strategies in Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 15(2), 152–170. <https://doi.org/10.1177/1558689820957125>
- Allemang, B.; Sitter, K. y Dimitropoulos, G. (2022). Pragmatism as a paradigm for patient-oriented research. *In Health Expectations*, 25(1), 38–47. <https://doi.org/10.1111/hex.13384>
- Baškarada, S. y Koronios, A. (2018). A philosophical discussion of qualitative, quantitative, and mixed methods research in social science. *Qualitative Research Journal*, 18(1), 2–21. <https://doi.org/10.1108/QRJ-D-17-00042>
- Brierley, J. A. (2017). The role of a pragmatist paradigm when adopting mixed methods in behavioural accounting research. *International Journal of Behavioural Accounting and Finance*, 6(2), 140. <https://doi.org/10.1504/ijbaf.2017.086432>
- Briones, G. (1998). *La investigación social y educativa. Convenio Andrés Bello*.
- Coates, A. (2021). The Prevalence of Philosophical Assumptions Described in Mixed Methods Research in Education. *Journal of Mixed Methods Research*, 15(2), 171–189. <https://doi.org/10.1177/1558689820958210>



- Codina, L. (2020). Revisiones sistematizadas en Ciencias Humanas y Sociales. 3: Análisis y Síntesis de la información cualitativa. En C. Lopezosa, J. Díaz-Noci y L. Codina, (Ed.) *Anuario de Métodos de Investigación en Comunicación Social 1*. Universitat Pompeu Fabra, 50-60. <https://doi.org/10.31009/metodos.2020.i01.05>
- Cook, T.D., y Reichardt, CH. (1986). *Métodos cuantitativos y cualitativos en investigación evaluativa*. Morata.
- Creswell, J.W. y Creswell, J.D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE Publications. (Trabajo original publicado en 2009).
- Creswell, J. W. y Piano, V. L. (2017). *Designing and Conducting Mixed Methods Research 3rd ed.* SAGE Publications.
- Durkheim, E. (2012). *El suicidio*. Akal.
- Echevarría, H. (2017). *Los fundamentos epistemológicos de los métodos mixtos*. CRONÍA, 13, 10-18. <http://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/cronia/article/view/638/544>
- Feilzer, M. (2010). Doing Mixed Methods Research Pragmatically: Implications for the Rediscovery of Pragmatism as a Research Paradigm. *Journal of Mixed Methods Research*, 4(1), 6-16. <https://doi.org/10.1177/1558689809349691>
- Forni, P. y De Grande, P. (2020). Triangulación y métodos mixtos en las ciencias sociales contemporáneas. *Revista mexicana de sociología*, 82(1), 159-189. <https://doi.org/10.22201/iis.01882503p.2020.1.58064>
- Ghiara, V. (2020). Disambiguating the Role of Paradigms in Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 14(1), 11-25. <https://doi.org/10.1177/1558689818819928>
- Goldkuhl, G. (2012). Design Research in Search for a Paradigm: Pragmatism Is the Answer. In: Helfert, M. & Donnellan, B. (eds) *Practical Aspects of Design Science*. *Communications in Computer and Information Science*, 286. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-33681-2_8
- Guba, E. y Lincoln, Y. (2002). *Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa*. En C. Derman y J. Haro (comps.), Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social (pp. 113-145). El Colegio Sonora.
- Guerrero-Castañeda, R., Prado, M., y Ojeda-Vargas, M. (2016). Reflexión crítica epistemológica sobre métodos mixtos en investigación de enfermería. *Enfermería Universitaria*, 13(4), 246-252. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.reu.2016.09.001>
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2019). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Howell Smith, M. C., & Shanahan Bazis, P. (2021). Conducting Mixed Methods Research Systematic Methodological Reviews: A Review of Practice and Recommendations. *Journal of Mixed Methods Research*, 15(4), 546-566. <https://doi.org/10.1177/1558689820967626>
- Johnson, R. B. y Onwuegbuzie, A. J. (2004). *Mixed Methods Research: A Research Paradigm whose time has come*. 33(7), 14-26. <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- Johnson, R. B.; Onwuegbuzie, A. J. y Turner, L. A. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133. <https://doi.org/10.1177/1558689806298224>
- Kankam, P. K. (2019). *The use of paradigms in information research*. *Library & Information Science Research*, 41(2), 85-92. <https://doi.org/10.1016/j.lisr.2019.04.003>
- Kaushik, V. y Walsh, C. A. (2019). Pragmatism as a research paradigm and its implications for Social Work research. *Social Sciences*, 8(9). <https://doi.org/10.3390/socsci8090255>
- Kelly, L. M. y Cordeiro, M. (2020). Three principles of pragmatism for research on organizational processes. *Methodological Innovations*, 13(2). <https://doi.org/10.1177/2059799120937242>
- Kelly, M.; Dowling, M. y Millar, M. (2018). The search for understanding: the role of paradigms. *Nurse Researcher*, 25(4), 9-13. <https://doi.org/10.7748/nr.2018.e1499>
- Kivunja, C. y Kuyini, A. (2017). Understanding and Applying Research Paradigms in Educational Contexts. *International Journal of Higher Education*, 6(5), 26-41. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v6n5p26>
- Koetting, R. (1984). *Foundations of naturalistic inquiry*:

- Developing a theory base for understanding individual interpretations of reality.* Annual Meeting of the Association for Educational Communications and Technology. Dallas, Texas.
- Kumatongo, B. y Muzata, K. (2021). Research paradigms and designs with their application in education. *Journal of Lexicography and Terminology*, 5(1), 16–32. <https://journals.unza.zm/index.php/jlt/article/view/551/482>
- Kuhn, T. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas.* Fondo de Cultura Económica.
- Lynam, T.; Damayanti, R.; Rialine Titaley, C.; Suharno, N.; Bradley, M. y Krentel, A. (2020). Reframing Integration for Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 14(3), 336–357. <https://doi.org/10.1177/1558689819879352>
- Maarouf, H. (2019). Pragmatism as a Supportive Paradigm for the Mixed Research Approach: Conceptualizing the Ontological, Epistemological, and Axiological Stances of Pragmatism. *International Business Research*, 12(9), 1. <https://doi.org/10.5539/ibr.v12n9p1>
- Mendizábal, N. (2018). La osadía en la investigación: el uso de los Métodos Mixtos en las ciencias sociales. *Espacio Abierto Cuaderno Venezolano de Sociología*, 27(2), 5-20. <https://bit.ly/3N0nNw9>
- Migiro, S. y Magangi, B. (2011). Mixed methods: A review of literature and the future of the new research paradigm. *African Journal of Business Management*, 5(10), 3757-3764. <https://doi.org/10.5897/AJBM09.082>
- Mitchell, A. (2018). A Review of Mixed Methods, Pragmatism and Abduction Techniques. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 16(3), 103–116. <https://academic-publishing.org/index.php/ejbrm/article/view/1378/1341>
- Morgan, D. L. (2007). Paradigms Lost and Pragmatism Regained: Methodological Implications of Combining Qualitative and Quantitative Methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 48-76. <https://doi.org/10.1177/2345678906292462>
- Morgan, D. L. (2022). Paradigms in Mixed Methods Research. In D. L. Morgan (ed.). *The Routledge Handbook for Advancing Integration in Mixed Methods Research.* Routledge.
- Morgan, D. L. (2020). Pragmatism as a basis for grounded theory. *Qualitative Report*, 25(1), 64-73. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2020.3993>
- Morgan, D. L. (2014a). Pragmatism as a Paradigm for Mixed Methods Research. In *Integrating Qualitative and Quantitative Methods: A Pragmatic Approach*, 25-44. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781544304533.n2>
- Morgan, D. L. (2014b). Pragmatism as a Paradigm for Social Research. *Qualitative Inquiry*, 20(8), 1045–1053. <https://doi.org/10.1177/1077800413513733>
- Parada Silva, J. A. (2020). Genealogía del pragmatismo: postulados principales y sus representantes. *Amauta*, 18(36), 149-188. <https://doi.org/10.15648/am.36.2020.2685>
- Pardo Rodríguez, I. (2011). ¿Necesitamos bases filosóficas y epistemológicas para la investigación con Métodos Combinados? *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 0(22), 91. <https://doi.org/10.5944/empiria.22.2011.86>
- Parvaiz, G.; Mufti, O. y Wahab, M. (2016), Pragmatism for Mixed Method Research at Higher Education Level. *Business & Economic Review*, 8(2), 67-79. <https://DOI:10.22547/BER/8.2.5>
- Picasso, F. y De Gracia, D. (2021). Revisión, crítica e innovación en las clasificaciones de paradigmas en ciencias sociales. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social - ReLMIS*, 21(11), 7-22. https://relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/revision_critica_e_innovacion/183
- Revez, J. y Borges, L. (2019). Pragmatic paradigm in information science research. *Qualitative And Quantitative Methods In Libraries*, 7(4), 583-593. <https://www.qqml-journal.net/index.php/qqml/article/view/504/497>
- Ryan, G. S. (2018). Introduction to positivism, interpretivism and critical theory. *Nurse Researcher*, 25(4), 14-20. <https://doi.org/10.7748/nr.2018.e1466>
- Sahin, M. D. y Öztürk, G. (2019). Mixed method research: Theoretical foundations, designs and



- its use in educational research. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 6(2), 301-310. <https://doi.org/10.33200/ijcer.574002>
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación*. McGraw-Hill.
- Shah, S.; Shah, A. y Khaskhelly, N. (2018). *Pragmatism Research Paradigm: A Philosophical Framework of Advocating Methodological Pluralism in Social Science Research*. *Grassroots*, 52(1), 246-260. <https://sujo.usindh.edu.pk/index.php/Grassroots/article/view/1177/974>
- Shan, Y. (2022). Philosophical foundations of mixed methods research. *Philosophy Compass*, 17(1), 1-12. <https://doi.org/10.1111/phc3.12804>
- Shan, Y. (2023). Assessing Philosophical Foundations of Mixed Methods Research. En Y. Shan (Ed.). *Philosophical foundations of mixed methods research*. Dialogues between researchers and philosophers. Routledge.
- Siddiqui, S. (2019). Research paradigms their assumptions and relevance. *International Journal of Research in Social Sciences*, 9(5), 245-265. https://www.ijmra.us/project%20doc/2019/IJRSS_MAY2019/IJMRA-15497.pdf
- Tashakkori, A.; Johnson, R. B. y Teddlie, C. (2020). *Foundations of Mixed Methods Research: Integrating Quantitative and Qualitative Approaches in the Social and Behavioral Sciences*. SAGE Publications.
- Timans, R.; Wouters, P. y Heilbron, J. (2019). Mixed methods research: what it is and what it could be. *Theory and Society*, 48(2), 193-216. <https://doi.org/10.1007/s11186-019-09345-5>
- Valles, M. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Síntesis.
- Yepes-Nuñez, J.; Urrutia, G.; Romero-García, M. y Alonso-Fernández, S. (Trads.) (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Rev Española de Cardiología*. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>
- Williams, R. T. (2020). The Paradigm Wars: Is MMR Really a Solution? *American Journal of Trade and Policy*, 7(3), 79-84. <https://doi.org/10.18034/ajtp.v7i3.507>



La Hazaña del 41 y El Discurso a los Campeones de Andrés Eloy Blanco

The Feat of '41 and The Speech to the Champions by Andrés Eloy Blanco

Gloria Rebeca Mota

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Venezuela)

rebecamota2003@yahoo.com

ORCID: 000-003-3765-0384

DOI: <https://doi.org/10.54753/eac.v12i2.1794>

RECIBIDO: 28/02/2023

ACEPTADO: 14/04/2023

RESUMEN

El campeonato obtenido en la IV Serie Mundial de Base-Ball Amateur se conoce como La Hazaña del 41 en la historia del béisbol venezolano. El deporte crea imágenes a través de las cuales el mundo ve una nación y ella a sí misma. Este atributo permite articular las palabras pronunciadas por Andrés Eloy Blanco en la ceremonia efectuada en el Estadio Nacional el 29 de noviembre para recibir al equipo triunfador con el concepto de “comunidades imaginadas”. Inserto en el paradigma cualitativo, el propósito de este artículo consiste en estudiar el Discurso a los Campeones a partir de un análisis temático (Braun y Clarke, 2020), cuyas categorías se obtuvieron mediante el método inductivo. El discurso no solo revelará las dimensiones de poeta, orador y político de Andrés Eloy, sino que también manifiesta una faceta poco conocida: su conocimiento y gusto por el béisbol

Palabras clave: La Hazaña del 41, Andrés Eloy Blanco, el Discurso a los Campeones, nación, comunidad imaginada.

ABSTRACT

The championship obtained in the IV World Series of Amateur Base-Ball is known as La Hazaña del 41 in the history of Venezuelan baseball. Sport creates images through which the world sees a nation and itself. This attribute allows us to articulate the words pronounced by Andrés Eloy Blanco at the ceremony held at the National Stadium on November 29 to welcome the winning team with the concept of “imagined communities”. Inserted in the qualitative paradigm, the purpose of this article is to study the Speech to the Champions from a thematic analysis (Braun and Clarke, 2020), whose categories were obtained through the inductive method. The speech will not only reveal the dimensions of poet, orator and politician of Andrés Eloy, but it also reveals a little-known facet: his knowledge and love for baseball.

Keywords: La Hazaña del 41, Andrés Eloy Blanco, the Speech to the Champions, nation, imagined community.



INTRODUCCIÓN

El año de 1941 sería en la historia venezolana lo que Víctor Turner (1974) definiría como un intersticio “liminal” (p. 267). Es decir, un período de transformaciones que representa un estado de transición entre fases de separación y reincorporación al concretarse nuevos ajustes sociales. De hecho, algunos de los acontecimientos ocurridos se imprimirían en la memoria colectiva del país. En el ámbito político, se libra el primer proceso electoral –en forma indirecta– entre dos candidatos presidenciales en el siglo XX. El general Isaías Medina Angarita, postulado por el gobierno, vence la candidatura simbólica del maestro Rómulo Gallegos para el período 1941-1946. Durante su presidencia se fundan y legalizan partidos políticos y sindicatos de diversas ideologías. En el plano mediático, surgen *El Morrocoy Azul*, semanario humorístico en el que la sátira y la crítica contra los excesos de la sociedad y el gobierno estaban presentes, y *Últimas Noticias*, diario dedicado a denunciar los problemas que enfrentaba la ciudadanía (Díaz Rangel, 2007). En la arena deportiva, el equipo venezolano se corona campeón de la IV Serie Mundial de Baseball Amateur efectuada en La Habana, hecho conocido en el país como *La Hazaña del 41*. La obtención del título equivalió a “un rito de paso” (Turner, 1974, p.15), la pelota nacional atravesó un umbral convirtiéndose, en aquel momento, en la mejor del mundo amateur. Este triunfo tuvo tanta resonancia que, en el año 2000, fue elegido como la *Hazaña Deportiva del Siglo* en una encuesta realizada por el Círculo de Periodistas Deportivos (nacional). Los medios aún rememoran la gesta cada 22 de octubre, aniversario del día que Venezuela ganó el título.

David Stead (2008), estudioso de la relación entre los medios y los deportes, asevera que este vínculo comenzó a fortalecerse a partir de finales del siglo XIX y que a través del tiempo han formado un lazo poderoso. Los medios difundirían nuevos conocimientos relativos a la actividad deportiva y contribuirían a construir afectos e identidades. Según él, los deportes tienen la capacidad de crear imágenes e imaginarios inolvidables para los atletas y los países a los cuales representan. Los resultados obtenidos se convierten en el filtro a través del cual el mundo mira

a una nación, y ella a sí misma. El buen juego, el éxito individual o colectivo y los atletas bañados de gloria ofrecen una sensación de identidad e integración innegable.

Este atributo permite articular las palabras pronunciadas por Andrés Eloy Blanco para saludar “en nombre del pueblo venezolano” (Blanco, 1941/1998a, p.46) al equipo victorioso en la ceremonia efectuada el 29 de octubre en el Estadio Nacional, con el concepto de nación como “comunidad imaginada” planteado por Benedict Anderson (1993), quien afirma que la prensa se convirtió en uno de los mecanismos constitutivos de la sociedad moderna y las naciones. Para él, la nación es una “comunidad política imaginada” (p.21) porque provee a sus miembros de una narrativa llena de significados, sus miembros “no conocerán jamás a la mayoría de sus compatriotas... pero en la mente de cada uno de ellos vive la imagen de la comunión” (p.23)

Andrés Eloy Blanco era ante todo poeta, de hecho, en su Discurso a los Campeones no se quedó en la mera salutación formal. La fusión de un lenguaje apasionado y de algunos rasgos que caracterizan su obra poética, como lo son el uso de metáforas e imágenes (Medina, 2007, p.33), lo convierten en un texto que merece ser estudiado para apreciar la fuerza de su prosa y de su voz.

Para efectuar la aproximación científica a este documento, se acudirá al paradigma cualitativo a través de un análisis temático. Grosso modo, Braun y Clarke (2006), aunque reconocen flexibilidad, lo definen como uno que permite identificar, analizar e informar patrones (temas) dentro de datos. Es decir, es un recurso que facilita la organización y descripción mínima de datos o información que se halla en un corpus. En este sentido, se entiende que el discurso elaborado por Blanco en 1941 es un documento en el que inductivamente se extraerán categorías temáticas. En este mismo texto, las autoras proponen un procedimiento -seis pasos- que debe seguirse para ejecutar el análisis. Estos son: Fase 1. Familiarización con los datos o corpus → Fase 2. Generación de categorías o códigos iniciales (de carácter inductivo, general, tentativo y provisional) → Fase 3. Búsqueda



de temas (identificación y profundización). → Fase 4. Revisión de temas (inductivo-deductivo, análisis, reflexión y discriminación). → Fase 5. Definición y denominación de temas (selección y etiquetación). → Fase 6. Producción del informe final (Tarea que se ejecuta aquí). En el Discurso a los Campeones se analizan las categorías autor, exordio, las estampas y las reflexiones. Este abordaje no solo patentiza las dimensiones de poeta, orador y político de Andrés Eloy, sino que también revela una faceta suya poco conocida: su conocimiento y gusto por el béisbol.

El autor: El poeta de Venezuela

Andrés Eloy Blanco (1896-1955) fue testigo, algunas veces víctima, y actor de las transformaciones ocurridas en todos los ámbitos del quehacer nacional durante su vida. Nada le fue ajeno al cumanés. Recordado afectuosamente como orador, humorista y político amigo de la tolerancia, del respeto a las leyes y de la causa reivindicadora de los pobres (Liscano, 1997, p.11) es especialmente recordado como el Poeta de Venezuela porque utilizaba el lenguaje poético “como un vehículo de resonancia que iba al encuentro de lo colectivo en su prístina esencia y circunstancia” (Medina, 2007, p. 36), y por la identificación de su obra con los sentimientos de las mayorías. Describió en versos o en prosa la realidad de aquella Venezuela. El pueblo lo quiso con entrañable afecto, tanto, que “Juan Bimba” [Nombre afectuoso que el poeta le adjudicó al pueblo innominado.] le quitaría el apellido para nombrarlo pura y simplemente Andrés Eloy.

En su adultez, pasa algún tiempo en distintas poblaciones. En 1920, siendo abogado, va a San Fernando de Apure donde ejerce. Al regresar a Caracas, la política lo atrae por lo que es arrestado. En la cárcel escribió su libro Barco de Piedra. Su confinamiento en los pueblos de Timotes y Valera en 1933 hicieron posible que experimentara la cotidianidad de los pueblos de la Venezuela profunda (Sambrano Urdaneta, 2007).

Durante el gobierno de López Contreras retoma la actividad política cuando es elegido Concejal del Distrito Federal en 1937 y electo Diputado al Congreso Nacional en 1939. Cofundador del partido Acción

Democrática en 1941, vuelve a la Cámara de Diputados en 1943 y presidirá la Asamblea Constituyente con sabiduría y gracia en los años 46-47.

Su gestión pública se caracteriza por una mezcla de espíritu conciliador y adhesión radical a la causa de la legalidad republicana. Además, “¹ a gente se disputa su asistencia a actos culturales, políticos o sociales. Es una suerte de orador vitalicio” (Liscano, 1997, p. 11). Existe, sin embargo, una faceta poco difundida en los libros de historia o de literatura nacional: su pasión por el béisbol. En 1917, se une al equipo Los Samanes B.B.C., fundado en 1914 y que se enfrentaría al gomecismo en otras gramas (Ramírez, 2009). En sus letras también irrumpe el béisbol. Su cuento La Gloria de Mamporal retrata la rivalidad de dos pueblos y describe jocosamente un juego de pelota entre los equipos de las dos poblaciones que fue “el acontecimiento cumbre del mes” (Blanco, 2007b, p.175). Siguió con detenimiento lo que acontecía durante la Serie Mundial mencionada. El Morrocoy Azul, abre su edición del 25 de octubre con un homenaje a los peloteros en Romance del Campeonato (/1941/1998b), bajo el seudónimo de Morrocuá Bleu (Pacanins, 1998). Quizás, por esa facilidad de palabra y elocuencia, su conocimiento del juego y su gran popularidad le correspondió homenajear a los campeones del 41.

El Discurso a los Campeones.

El Discurso a los Campeones (1941/1998a) está estructurado en tres segmentos: una parte introductoria, las “estampas de mi tierra”, que incluyen el propósito de las palabras del tribuno y, finalmente, el significado que le confiere el poeta al campeonato obtenido. Estos se analizarán en los siguientes apartados:

Exordio

Blanco, abre su intervención con una evocación a los antiguos cantores helenos: “Comenzaré por recordar a los poetas. Porque era ésta la tribuna preferida de Píndaro, porque el primer canto que conocemos del poeta, fue la consagración de un niño de Tesalia, vencedor de una carrera olímpica” (/1941/1998a, p.41).

¹ Nombre afectuoso que el poeta le adjudicó al pueblo innominado.



La mención del poeta de “ocasión” (Suarez de la Torre, 1993, p.67) y de la competencia olímpica tiene la facultad de trasladarnos a un ritual religioso mucho más lejano en el tiempo y de mucha importancia en la cultura griega: los Antiguos Juegos Olímpicos. El canto mencionado es conocido como La Pitica X, poema en honor a Hipocleas de Tesalia, ganador de la doble carrera de niños en el año 498 A.C., que forma parte de los 45 epinicios, poesías líricas, compuestas por Píndaro para inmortalizar los triunfos de los atletas – los que compiten por un premio– en las competencias. La influencia de la cultura helénica fue tan profunda en el poeta, que en su poema Autorretrato no solo puntualiza las corrientes literarias en las que había incursionado, también revela el significado que para él tenía el deporte griego:

...Amo el Arte en el Poeta de Hoy,
bello como el atleta griego,
tallado de deportes
que salta de la cama al estadio
y va a la plaza pública, donde el pueblo lo usa
para lanzarlo como un disco en la armonía de
[la mañana... (Blanco, 1939/2007a, p. 135).

El bardo compara la poesía con la belleza del cuerpo moldeado por las actividades deportivas. Igualmente, revela el papel que el autor le asigna al deporte como agente cohesionador del colectivo. Además, deja ver que el cumanes “indaga, con seguridad de experto, en las clásicas vertientes de la cultura griega, cuando lo requiere el impulso de su inspiración” (Medina, 2007, p.32).

El tribuno continúa: “Así, en un estadio así, sobre una tierra ardiente como esta, bajo un cielo azul como este, se hizo Grecia... Tanto significaba para Grecia el estadio, que contaba los tiempos ya no por años sino por olimpiadas” (Blanco, 1941/1998a, p.41). Realiza una analogía entre el estadio caraqueño y el stadium griego, vocablo polisémico que denotaba la carrera, la distancia recorrida por los competidores y al lugar donde era efectuada. Allí, los helenos expresaron uno de sus ideales: el logro de la excelencia mediante la competición pública (Suárez de la Torre, 1993).

Los Juegos Olímpicos se realizaron por casi mil años, desde el año 776 A.C. hasta 394 D.C. cuando los emperadores cristianos del Imperio Bizantino los abolieron (Kyle, 2004). En estas fiestas agonales, podía participar cualquier varón libre de las distintas ciudades que formaban el mundo griego. Si bien, estas polis se consideraban política y económicamente independientes, compartían una cultura común en la que los juegos deportivos tenían un carácter sagrado. Al conseguir la corona de laureles, el atleta se acercaba a lo divino. Como lo expresa el orador, las olimpiadas proveyeron una cronología común en un tiempo cuando cada ciudad-estado tenía su calendario. Igualmente, durante el festival se decretaba una tregua entre todas las facciones en guerra, la paz olímpica o Ekecheiria, cuando al decir del orador: “las armas se dormían como locos cansados” (1941/1998a, p.41)

Con el transcurrir de los siglos estos festivales no solo se limitaban a las competencias atléticas, en ellos, como bien señala Blanco, también se llevaban a cabo jornadas por reconocidos pensadores: “allí leyó Heródoto su Historia e Isócrates su Panegírico” (42). También describe la manera como los vencedores eran homenajeados por sus coterráneos: “los pueblos enviaban embajadas para saludar a los triunfadores... y mientras [estos] desfilaban por la arena... el magistrado, el poeta, el escultor, el pueblo bebían, para siempre la luz griega, para plasmar el pensamiento y la acción de lo clásico” (p.42). Comparando la celebración antigua con la recepción ofrecida a los campeones por las autoridades, el pueblo caraqueño, y por las delegaciones enviadas desde distintas ciudades del país para homenajearlos.

El poeta prosigue:

Pero dejemos Grecia, que siglos adelante, sobre el puente de un navío español, nos espera la suprema olimpiada. Contemplemos de paso, la conquista, que si fue una hazaña de la inconformidad fue también un producto de la buena salud y el ansia de justicia (p.42).

Con elegancia, Andrés Eloy, abandona la Hélade para adentrarse más adelante en el tiempo y trasladarse a otro espacio: la América conquistada. En

el contexto venezolano de 1941, los textos escolares se referían al evento de 1492 como el “Descubrimiento de América” y lo interpretaban bajo las etiquetas de la “Leyenda Negra” o la “Leyenda Dorada”, dependiendo de la visión del autor (Siso Martínez, 1960). En esa parte del discurso se percibe la visión benévola que sobre los conquistadores poseía el orador (Márquez Rodríguez, 2006). Además, les concede una doble lectura a las motivaciones de los viajeros europeos. Por una parte, la inconformidad de algunos hacia el conocimiento establecido y, según el espíritu de la época, la creencia de la existencia de caminos y mundos que descubrir. Por la otra, los descontentos con el régimen de vida en el viejo continente se atrevieron a dejar sus tierras y su modo de vida por una aventura.

Continuando con su elocuencia, el trovador se refiere a la función del deporte en general: como cuando el deporte no es un simple juego de vagancia, sino una noble función de cultivo que se realiza con espíritu de superación. Con sentido de grupo, con voluntad de Patria sana, de humanidad optimista y saludable, de conjunción armoniosa del ser en el gran ser colectivo... el deporte es un taller de reparaciones humanas (Blanco, 1941/1998a, p.42).

El rapsoda le confiere al deporte un significado diferente al que poseía en sus inicios, cuando sirvió como una actividad que llenó los espacios de ocio de la élite económica emergente tras la Revolución Industrial (Elias y Dunning, 1992), para luego ser difundido, experimentando algunos, como el béisbol en nuestra tierra, la apropiación por las clases populares a partir de los centros urbanos. Del mismo modo, el poeta le concede al trabajo colectivo preponderancia sobre lo individual. A esta idea recurrirá varias veces en el discurso.

Las estampas

En esta parte del discurso, el vate revela su objetivo: “En nombre del pueblo venezolano vengo a hablar... como cortada con tijeras... va esta salutación como una caja de estampas de mi tierra... En todas ellas hay juego de destreza con jugadas de

altura y recesos de meditación” (Cursivas añadidas) (Blanco, 1941/1998a, p.43). En las palabras resaltadas es posible descubrir una particularidad del béisbol: el de ser un juego a veces explosivo, pero siempre con interludios de paz entre *inning e inning*, lanzamiento y lanzamiento, bateador y bateador².

Luego, el cumanés comienza a entretener la épica emancipadora con otros deportes y el béisbol ficcionalizando conocidos episodios de nuestra historia. La primera escena se ubica en “una cancha de Aranjuez” (Blanco, 1941/1998a, p. 43), en los tiempos de la dominación española y el monopolio económico impuesto:

El príncipe de un lado; del otro lado, el criollo; va y viene el volante emplumado... vista, pulso y designio van tomando compas ultramarino... el volante va y viene por el azul de la cancha, desde el príncipe al criollo, desde el criollo hasta el príncipe, como los barcos van por el azul del océano, desde América a España, desde España a América... De súbito, el volante ha golpeado la cabeza del príncipe, en el propio lugar de la corona; así se fue, sin ser devuelto, el último navío guipuzcoano (p.43).

El fragmento hace referencia a la vida del joven Bolívar. Relata Tomas Cipriano de Mosquera, biógrafo del Libertador, que, durante la estadía del caraqueño en España, el Príncipe de Asturias, Fernando, “le invitó una tarde ...á jugar raqueta, y dióle al Príncipe con el volante en la cabeza, por cuya razón se molestó” (1870/1954, p.9).

Andrés Eloy, entonces, entrelaza esta etapa histórica con este tipo de juego de bádmiton empezando con la disposición de los contendientes en canchas opuestas. El campo sobre el cual se juega es el Océano Atlántico. Este ir y venir de navíos simboliza el intercambio comercial entre España y las colonias americanas, el monopolio impuesto por la metrópoli a la provincia de Caracas mediante la Compañía Guipuzcoana y su cese de operaciones.

En el segundo escenario, el trovador, traslada la cancha marina al continente americano: “el campo se

² Durante los últimos tres años, el béisbol organizado ha establecido nuevas reglas para acelerar el juego (Cfr: <https://www.mlb.com>).



dilata como un mundo de verdes, de blancos, de azules y ocre” (Blanco, 1941/1998a, 43) transformándolo, con la magia de sus palabras, en un campo de pelota con sus colores característicos: el verde de la grama, el diamante de arcilla, los límites del terreno dibujados con la blanca cal bajo el azul del cielo³.

La emancipación americana y las batallas decisivas para lograrla son descritas como una narración de un juego de pelota:

La criollada está al bate; su capitán tiene en su brazo el supremo campeonato de su libertad... Hay un hombre en primera, en Carabobo; hay un hombre en segunda, en Boyacá; hay un hombre en tercera, en Pichincha... la pelota del mundo nuevo rompe de pronto... resplandece la cancha de Ayacucho con la estela del cohete cuadrangular, y paso a paso, con renuevo de Grecia, van entrando al hogar cuatro patrias nacientes (p. 43).

Al plasmar un cuadro con una situación de máxima expectativa y emoción en el béisbol, le confiere otro sentido al proceso independentista y las batallas que definieron el surgimiento de Venezuela, Colombia, Perú y Bolivia. Concluye esta estampa con otra jugada: “...y el vasallaje fue out en los diamantes de América” (p. 44).

Si bien, pareciera que en sus palabras se refleja la influencia de la historiografía romántica que hace de Bolívar el centro sobre el que gravita la vida nacional (Carrera Damas, 1983), en otras oportunidades el poeta demostró poseer una concepción distinta en cuanto al significado, simbolismo y el culto a Bolívar. En una de sus intervenciones en el Congreso Nacional cuando se discutía el Proyecto de Ley de Educación de 1940, expuso un juicio tan claro, que es preciso retenerlo aquí:

Bolívar no se puede citar sino con cuidado, porque sirve para todo... Es el árbol: el que quiera una fruta para darle de comer de alguien, allí está Bolívar frutal. El que quiera darle a alguien con un yangüés, allí está el Bolívar con ramazones. El que quiera una cruz para clavar

a alguien, allí está el Bolívar con sus ramas cruzadas. El que quiera una flor para la patria, allí está el Bolívar florido: y el que quiera una sombra para esconderse y ocultar una trampa o disparar un perdigón sobre algún incauto pájaro electoral, allí está Bolívar frondoso (Blanco, 1940/1973, pp. 81-82).

Como fuera acusado de blasfemia contra el Libertador, respondió que siempre había escrito con admiración hacia el prócer, “Pero no soy deísta con Bolívar. Lo quiero familiar; quiero que se pueda hablar de él sin temor ...lo quiero humano, caminable, franqueable, no como un dominio privado; no como un bien oculto de la patria” (p.87). Y así lo presentó en el Discurso a los Campeones: natural, mortal, franqueable y beisbolero.

Sigamos con sus palabras. En la tercera estampa:

...va el equipo sin rumbo, faltar de cohesión; marchas de selva a playa, del llano a la cordillera, descentrado el designio, rota la fe, perdido el equilibrio. No abundan los que buscan la posición precisa y el justo lanzamiento; muchos son los que anhelan, sin nexos solidarios, la fácil atrapada; hacia atrás de los burdos bateadores, cae foul el mundo que soñó hacer su órbita... (Blanco, 1941/1998a, p.44)

Encontramos aquí una descripción beisbolera de la historia política del siglo XIX y principios del XX venezolano con los levantamientos de la elite política cuyo propósito era tomar el poder. Desde comienzos de la centuria con la Guerra de la Independencia, luego del decreto de la formación de la nación en 1811, y finalmente con las sangrientas luchas internas llevadas a cabo por los distintos caudillos nacionales y locales con la única finalidad de dirigir al país. Desde 1863 con la Federación vencedora y hasta 1903 con la Libertadora derrotada, Venezuela sufrió guerras y guerrillas por montón que resquebrajarán al país en parcelas aisladas, rotos de nuevo los lazos que tanto trabajo había costado restablecer después de la Independencia (Caballero, 1988).

³ Para 1941, los encuentros de béisbol se efectuaban en horario matutino o vespertino, los terrenos no contaban con iluminación artificial. Los juegos nocturnos en Venezuela constituyeron una novedad en 1945.



Las reflexiones

Pudiera pensarse que cuando el bardo menciona a “los burdos bateadores” se refiere a los gobernantes cuyo ensañamiento había conocido: Cipriano Castro y Juan Vicente Gómez. Desde muy niño conoció el poeta de persecuciones políticas. Su padre sería confinado en la isla de Margarita por la disidencia mostrada al régimen de Cipriano Castro, y él mismo sufrió cárceles, exilio y confinamiento al oponérsele a Juan Vicente Gómez (Sambrano Urdaneta, 2007).

Con la última y cuarta estampa – se podría decir que termina de dibujar el plano del terreno del deporte de las cuatro esquinas- el tribuno habla del presente que se estaba viviendo en 1941:

En la estampa final, la cancha ha recobrado su luz, el equipo ha recobrado su confianza. Vuelve la hora del estadio y el pueblo vuelve a tomar el rumbo del estilo. Porque la historia de Grecia se repite; no eran los atenienses los que iban a contemplar a Praxiteles ni a Solón. Eran Solón y Praxiteles quienes iban a tomar lecciones de armonía y sorbos de plenitud en la muchedumbre acompasada (1941/1998a, p.44).

Al momento del triunfo del equipo venezolano existían unas condiciones políticas más favorables en el país. Las palabras de Andrés Eloy lo describen como un terreno de juego que ha recuperado la luz, la democracia en clara referencia a los griegos. Además, el vate realiza un sugestivo cambio de roles cuando expresa que los poetas y los pensadores son los que acuden al estadio, un espacio de concordia, para aprender de la multitud y conectarse con ella.

Las “estampas de mi tierra” representan episodios de la historia nacional y de su gran héroe, entremezclados con situaciones propias del béisbol. Con ellas, Blanco va elaborando de retazo en retazo una épica completamente inteligible para su audiencia. En una fracción del tiempo que duró el discurso, crea una comunidad imaginada basándose en un pasado común, algunas veces glorioso y otras cruel, y jugadas del deporte que acababa de darles una gran alegría a los venezolanos.

Pero son sus reflexiones acerca del triunfo obtenido, con la pregunta directa dirigida a la audiencia: “¿Qué significa esta fiesta, fuera de lo que el campeonato traduce en el campo de la fraternidad internacional?” (p. 45) que se descubre el político que fue Andrés Eloy. Para él, el triunfo deportivo significa un hecho trascendental:

cuando los muchachos venezolanos iban amasando en La Habana, cero a cero y hit por hit, el Campeonato Mundial de Baseball Amateur, otro evento se estaba librando en el espíritu nacional...a medida que iban acumulando triunfos, iban poniendo, junto a la fe deportista, otra fe en otra cosa. Tanto ha conocido de derrotas desde hace años este pueblo que su fuerza mayor era de resistencia y de asimilación...los problemas tradicionales...va[n] haciendo estragos y [van] creando el complejo de inferioridad específica (Cursivas añadidas) (p.45).

El espíritu nacional expresa el carácter fundamental de una nación, es el resultado de una multiplicidad de factores que se manifiesta en ciertas formas culturales o comportamientos colectivos. Se desarrolla a partir de subjetividades, y se elabora en dos planos diferentes: el sentido que tiene el individuo de sí mismo como habitante de la nación, y la identidad de un todo colectivo en relación a otros como él (Verdery, 1993). Afirma Montero (1991) que la imagen derrotista que poseía el venezolano formaba parte de la identidad nacional desde mediados del siglo diecinueve.

Quizás por eso, el bardo recurre al triunfo alcanzado como fuente de esperanza e inspiración para su audiencia, como trampolín hacia un mejor futuro. “La voz de la radio”⁴, impersonal y omnipresente es el recurso que utiliza para representar ese aliciente:

Pero la radio va anunciando los triunfos, nos dice que un grupo de los nuestros muchachos... está imponiendo su músculo y su mente... Y entonces el que va creyendo en la anemia como

⁴ La primera transmisión radial de un juego de béisbol en Venezuela se realizó el 30 de abril de 1930. La inmediatez y el “estar” en un juego sin ir al estadio capturó a la audiencia.



un destino cree en sí mismo como un camino. Ya lo dijo el magistrado: lo mejor de esta victoria es la confianza recobrada, la fe en el rendimiento... y algo más: el equipo está formado por muchachos de varias regiones (Cursivas añadidas) (Blanco, 1941/1998a, pp.45-46).

En este fragmento se aprecia la intencionalidad del poeta: aumentar la fe del pueblo en sí mismo para poder alcanzar la Venezuela soñada y cohesionar al colectivo bajo el símbolo de la nación. Al mencionar el origen diverso de los peloteros, subraya la unidad geográfica del territorio. Podría interpretarse como el encuentro de Venezuela con Venezuela.

Otros segmentos del discurso vuelven a la idea liberadora: “Pero ahora la voz de la radio, trenzada con la voz del pueblo, vigorosa de confianza, borró aquel mal recuerdo... este triunfo debe ser un estímulo, que la energía nacional ha de aumentarse para que la fe no disminuya” (p.46).

Después de las frases que suscitan convencimiento, el elocuente orador reclama y apremia la solución a los problemas eternos: “que la vivienda sana y la alimentación han de ser un designio inquebrantable... Porque toda esta unidad del espíritu nacional debe concretarse en ayudar a la tierra” (p.47).

La voz de la radio continúa con su tarea redentora:

La espera se hace unánime; el alma de la nación se hace íntima, compacta, un alma sola para toda la Patria; desde el Presidente de la República hasta el último hombre del último rincón, desde el que practica el deporte hasta la niña que ignora los rudimentos de él y el severo académico y el sabio profesor y el enfermo ya casi agonizante, todos están ante la radio, esperando; y ya puede decirse que no es en los guantes de nuestros jugadores...

sino en la voz de la radio, para caer, en atrapada unánime, como en una mascota de ternura, en el alma del pueblo que recobra la fe (p.46)

Aquí se apela a los sentimientos de solidaridad, totalidad, unidad e igualdad generando, sin exclusión, una experiencia profunda de *communitas*, término utilizado por Turner (1974, p.29) para definir la comunión de los individuos que fortalece los elementos de pertenencia y trascendencia en la comunidad entre los miembros de la nación. La voz de la radio conectó a todos los oyentes, mediante un lazo invisible e imaginado.

Una de las imágenes más poderosas utilizadas por Blanco, involucra a un pelotero venezolano, ídolo deportivo del momento:

En la tarde del último juego, cuando volvía a mi casa me encontré con un niño flaco, amarillo, casi un hilo; era la estampa de la anemia. Mientras lanzaba una pelota contra la pared hablaba solo; comentaba la victoria alcanzada; y en un gesto de atleta imaginario exclamó: -Yo soy Vidal López (p.46).

Al mencionar al niño enclenque y al popular beisbolista, el poeta fusiona el discurso con la realidad que vive el país. El niño descrito encarna a la mayoría de los venezolanos, y posiblemente transportó imaginariamente al público asistente a una situación cotidiana y familiar que algunos habrían vivido o visto de cerca.

El escritor sentía admiración por el pelotero⁵, tal vez sea este el motivo por el que el Muchachote de Barlovento -así le decían a Vidal- jugara un rol central en esa parte del discurso. Con la mención de López, héroe civil en el imaginario nacional, se confiesa el deseo de un cambio de actitud o mentalidad: “Antes, los niños venezolanos se bautizaban con nombres de guerrilleros y había un poco de eso en todos ellos; pero éste, así

⁵ Cuenta Caremis que, en 1951 se encontró en Cuba con el poeta y le recordó el discurso dado en el Estadio Nacional. Andrés Eloy contestó que lo había improvisado con la misma emoción que sentía el pueblo, “con emoción de venezolano y de beisbolero” (s/n). Eso dio pie para conversar sobre un juego de antiguas estrellas en que el cumánés había participado y le había conectado un hit a Vidal López. Narra Caremis que con toda la intención le había dicho: “- ¡Ah, sí, a aquella bombita de Vidal!” (s/n). A lo que respondió Andrés Eloy: “- Bombita y todo le pegué un hit, que me enorgullece más que el ‘Canto a España!’” (s/n). Título del poema de Blanco con el que obtuvo el primer premio en el certamen internacional hispanoamericano auspiciado por la Sociedad Española de Prensa y la Real Academia Española en 1923. Este lauro lo convirtió de una figura nacional a una aplaudida internacionalmente.

como es, es Vidal López” (p.46). Aunque expresada de una manera acorde con el momento y escenario, Blanco ya había planteado la antinomia militarismo-civilismo en su obra. Navegación de altura, escrita para apoyar al Maestro Gallegos en la campaña electoral ocurrida ese mismo año, es un ejemplo de ello.

Antes de finalizar el discurso, retorna al tema: “Gracias a Dios, señores, que los tiempos contenían una hora para la tribuna, en que pudiera hablarse de heroísmos sin delito, de glorias sin sangre y de victorias sin lágrimas” (p.48), ratificando el talante civil del evento y agradeciendo un triunfo obtenido pacíficamente, sin batallas y sus crueles consecuencias, y que dejaba en alto el nombre del país. En esta frase les confiere el título de héroes a los beisbolistas.

Para concluir su intervención, Andrés Eloy, utilizando el lenguaje directo agradece a los integrantes del equipo nacional la victoria obtenida y les solicita que siempre recuerden el trabajo en equipo, que se traduce en “unanidad espiritual” (p.48) en cualquier momento y donde quiera que estén. La frase final “Venezuela al bate. ¡Prevenido el futuro!” (p.48) es atemporal. Aunque va dirigida directamente a los jugadores, puede tomarse para todos los asistentes al estadio, incluso para los que hemos leído el discurso 80 años después de pronunciado. Expresada en un lenguaje eminentemente beisbolero, es entendible por todo oyente o lector y refleja la esperanza de un futuro mejor.

■ CONCLUSIONES

La obtención del título de campeones y sus consecuencias para el béisbol nacional es un hecho documentado tanto en la prensa como en numerosos textos. Con este triunfo nuestra pelota ascendió a un nivel en donde se encuentran las mejores selecciones del mundo. La Hazaña del 41 tuvo una repercusión en la sociedad venezolana que se ha mantenido a través de los años. La inolvidable gesta ha sido incorporada a la narrativa de lo nacional por su gran riqueza simbólica que enaltece y evoca la unidad. Esta victoria se ha convertido en uno de los mitos contemporáneos que nos enorgullece.

El Discurso a los Campeones, quizás, la pieza oratoria menos conocida de Andrés Eloy, conjugó su dominio de la palabra, su imaginación, su poesía y su conocimiento del béisbol para captar y penetrar la sensibilidad de los espectadores. Para su interpretación se necesitaron varios textos debido a la diversidad de referencias históricas e enciclopédicas que tocó el poeta durante su intervención en el homenaje a los peloteros.

La primera parte del discurso se relacionó con distintos textos sobre los Antiguos Juegos Olímpicos y su centralidad en la cultura Griega Clásica: su importancia y significado religioso, sus poetas y los atletas que participaban. Las palabras de Blanco en este segmento del discurso revelan el significado idealista de los juegos propio del momento histórico que le tocó vivir: la noción romántica de quienes fueron estos atletas, el móvil por el cual estos competían y los poetas que inmortalizaron sus proezas.

La influencia de la cultura helena en el cumanés, fundamental en su obra, no solamente se distingue en esta sección del discurso. Grecia y su legado - pensamiento, democracia y actividades agónicas- parecieran ser el hilo que va enlazando los variados puntos de la disertación. Aunque en un momento exclama “Dejemos Grecia...” a lo largo de su discurso, algunas palabras nos reconectan con ella. Cuando el poeta describe las “estampas de mi tierra” y torna en presente el pasado al conciliar momentos de la historia nacional con situaciones y jugadas encontradas en un juego de béisbol, se cuele el conocimiento que tiene del juego. Además, es desde este fragmento que crea una comunidad imaginada partiendo de un pasado histórico común que se proyecta a otros ámbitos y el futuro, haciendo que sus palabras fueran perfectamente comprendidas por los asistentes al estadio.

En sus reflexiones salta a la vista su condición de político comprometido con los más necesitados, su amor por esta tierra y por el béisbol. Su discurso, clímax de un rito secular, estuvo encauzado a estimular la adhesión simbólica y emotiva de los venezolanos al fortalecer los vínculos de *communitas* y la lealtad hacia la nación. Sus palabras, probablemente,

cohesionaron a gran parte de los venezolanos al generar sentimientos de solidaridad y orgullo. Igualmente, se aprecia su deseo de resignificar ciertos rasgos de la identidad venezolana, transformar la sociedad mediante una visión que impulsara a soñar en una tradición civil, de insuflar algo de fe, y alcanzar la solución de los problemas que enfrentaba la gran mayoría de la población.

Los discursos conmemorativos son pronunciados en días especiales para honrar la memoria de un hecho que marca la historia de los países, se asocian a números o fechas mágicas y tienen como finalidad traer el pasado al presente (Wodak et al., 2009). Las palabras de Andrés Eloy Blanco no celebraban un hecho ocurrido anteriormente, todo lo contrario, fungieron como el inicio de una conmemoración que aún se realiza. La fecha mágica la habían aportado los campeones ese mismo año. El único elemento que concuerda con la definición de los estudiosos vieneses es el de hacer presente el pasado, cuestión que el orador favorito de Venezuela utilizó maravillosamente para crear una comunidad imaginada alrededor de la proeza beisbolera que se proyecta a otros ámbitos y el futuro: "Venezuela al bate".

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen del nacionalismo*. Fondo de Cultura Económica.
- Blanco, A. E. (1973). En Ausencia de Rómulo Gallegos. *En Obras Completas. Tomo III. Discursos* (pp. 75-88). Congreso de la República de Venezuela. (Trabajo original publicado en 1940).
- Blanco, A. E. (1998a). Discurso a los Campeones. En F. Pecanins (Ed.), *El libro del Béisbol. Cien años de pelota en la literatura venezolana* (pp. 41-48). El Nacional. (Trabajo original publicado en 1941).
- Blanco, A. E. (1998b). El Romance del Campeonato. En F. Pecanins (Ed.), *El libro del Béisbol. Cien años de pelota en la literatura venezolana* (pp. 37-39). El Nacional. (Trabajo original publicado en 1941).
- Blanco, A. E. (2007a). Autorretrato. En O. Sambrano Urdaneta, Andrés Eloy Blanco. *Cuatro dimensiones. Antología* (pp. 134-137). De la A a la Z. (Trabajo original publicado en 1939).
- Blanco, A. E. (2007b). La gloria de Mamporal. En O. Sambrano Urdaneta, Andrés Eloy Blanco. *Cuatro dimensiones. Antología* (pp. 173-183). De la A a la Z. (Trabajo original publicado en 1935).
- Braun, V. y Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Caballero, M. (1988). *Las Venezuelas del siglo XX*. Grijalbo.
- Caremis. (22 de octubre de 1996). Los primeros héroes de un Campeonato Mundial. *El Universal* http://eluniversal.com/1996/10/22dep_art_S22HER.shtml
- Carrera Damas, G. (1983). Simón Bolívar, el Culto Heroico y la Nación. *The Hispanic American Historical Review*, 1(63), 107-145. www.latinamericanstudies.org/venezuela/bolivar.pdf
- Díaz Rangel, E. (2007). *La prensa venezolana en el siglo XX*. Ediciones B.
- Elias, N. y Dunning, E. (1992). *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. Fondo de Cultura Económica.
- Kyle, D. G. (6 de April de 2004). *Winning at Olympia*. <http://www.archaeology.org/online/features/olympics/olympia.html>
- Márquez Rodríguez, A. (2006). La historia como tema y como referencia en la literatura. En C. Pacheco, L. Barrera Linares y B. González Stephan (Coords.), *Nación y literatura: Itinerarios de la palabra escrita en la cultura venezolana* (pp. 351-359). Fundación Biggot/Banescó/Equinoccio.
- Medina, J. R. (2007). Los versos de Andrés Eloy. En O. Sambrano Urdaneta, Andrés Eloy Blanco. *Cuatro dimensiones. Antología* (pp. 31-42). De la A a la Z.
- Montero, M. (1991). *Ideología, alienación e identidad nacional*. Universidad Central de Venezuela.



- Mosquera de, T. C. (1954). *Memoria sobre la vida del General Simón Bolívar. Libertador de Colombia, Perú y Bolivia*. Imprenta Nacional. (Trabajo orinal publicado en 1870).
- Pacanins, F. (Comp.). (1998). *El libro del béisbol. Cien años de pelota en la literatura venezolana*. El Nacional.
- Ramírez, A. (2009). *Biografía de Andrés Eloy Blanco*. Alfonso Ramírez.
- Sambrano Urdaneta, O. (2007). Perfil del hombre y su tiempo. En O. Sambrano Urdaneta (Comp.), *Andrés Eloy Blanco cuatro dimensiones*. Antología (pp. 9-18). De la A a la Z.
- Siso Martínez, J. M. (1973) *150 años de vida republicana*. Yocoima.
- Stead, D. (2008). *Sport and the Media*. En B. Houlihan (Ed.), *Sport and Society. A Student Introduction* (pp. 184-200). SAGE.
- Suárez de la Torre, E. (1993). Píndaro y la religión griega. *Cuadernos de Filología Clásica. Estudios griegos e indoeuropeos*, 3, 67-97. <https://revistas.ucm.es/index.php/CFCG/article/view/CGCG9090110067A>
- Turner, V. (1974). *Dramas, Fields, and Metaphors. Symbolic action in human society*. Cornell University Press.
- Verdery, K. (1993). Whither “Nation” and “Nationalism”? *Daedalus*, 3(122), 37-46. <http://www.unz.org/Pub/Deadalus-1993q2-00037>
- Wodak, R.; Cillia, R., Reisigl, M. y Liebhart, K. (2009). *The Discursive Construction of National Identity*. Biddles Ltd.



Universos participativos: el principio simbólico de conciencia mítica en la novela *Philosdendrom*, de Boris Tocigl Segá

Participatory universes: the symbolic principle of mythical consciousness in Boris Tocigl Segá's novel *Philosdendrom*

Alejandro Useche

Universidad de Concepción (Chile)

usechealejandro2012@gmail.com

ORCID: 0000-0001-8301-3381

DOI: <https://doi.org/10.54753/eac.v12i2.2015>

RECIBIDO: 22/08/2023

ACEPTADO: 21/11/2023

 **RESUMEN**

A partir de una labor interpretativa en torno a la novela *Philosdendrom*, del escritor chileno Boris Tocigl Segá, junto a una serie de glosas críticas de otros casos literarios y míticos diversos, a lo largo de este artículo ensayístico se aspira a ejemplificar un primer esbozo de una posible herramienta conceptual a la que hemos denominado principio de conciencia mítica, la cual explicaría ciertos comportamientos estables del simbolismo literario. Tras el estudio del caso de Tocigl Segá, esto último nos ha parecido plausible.

Palabras clave: Simbología, literatura chilena, novela latinoamericana, pensamiento mítico, teoría literaria.

 **ABSTRACT**

From an interpretative work around the novel *Philosdendrom*, by the Chilean writer Boris Tocigl Segá, together with a series of critical glosses of other diverse literary and mythical cases, throughout this essayistic article it is intended to exemplify a first outline of a possible conceptual tool which has been called the principle of mythical consciousness, which would explain certain stable behaviors of literary symbolism. After studying the case of Tocigl Segá, the latter seems plausible to us.

Keywords: Symbolism, Chilean literature, Latin American novel, mythical thought, literary theory



No hay tú ni hay yo: el universo participativo

Partimos del siguiente planteamiento conceptual: los textos literarios pueden ser simbólicos en la medida en que impliquen una cosmovisión en la que todas las cosas que existen son seres vivos, singulares, cognoscentes, intencionados, vibrantes y en acción que establecen relaciones bidireccionales afectantes. Estos seres pueden tratarse de humanos, animales, plantas, rocas, elementos naturales, un satélite, una estrella, un planeta o cualquier objeto aparentemente inanimado. La expresión simbólica, por consiguiente, implica un cosmos donde todo, absolutamente todo, está interconectado por relaciones de correspondencias regidas por analogías y homologías. En este universo participativo prevalece un profundo sentido de unidad y las fronteras son sumamente lábiles y dúctiles entre los distintos tipos de seres, entre lo físico y lo psíquico, entre la vida y la muerte, entre lo fijo y lo móvil, entre la forma y el contenido, entre el pasado, el presente y el futuro.

La experiencia simbólica arriba descrita la hemos denominado principio de conciencia mítica al considerar que, cuando simbolizamos, nuestros pensamientos, emociones y acciones están al servicio de un proceso de mitificación. Al simbolizar nuestra conciencia opera desde las funciones míticas. Cuando ponemos los símbolos en movimiento, creamos mitos, esto es, esquemas narrativos que anhelan explicar quiénes somos, de dónde venimos, a dónde vamos, y cuál es el sentido de la existencia de todo lo que nos rodea y de nuestro propio milagro. En fin, son narraciones que hablan de cuál es nuestra naturaleza y cuáles son nuestras pautas esenciales expresadas en forma de relato. Es lo que Cesare Pavese (1957) denomina el “demoníaco esquema que se llama destino” (p. 93). Según este autor, la elaboración del mito es transformar lo coyuntural o “lo banal-imprevisto” en destino, es decir, en lo esencial-consabido. Esto implica transformar lo que el poeta y ensayista italiano llama “lo selvático” de lo real o natural en estructuras destinales, es decir, relatos mitológicos (Pavese, 1957, p. 77). Así, el esquema mítico, al ser una narración habla del hombre como devenir, pero al ser mítico implica una contemplación y comprensión “atemporal de la experiencia” (p. 92).

Por su parte, Federico Revilla (1999) asevera que “el mito es una concatenación narrativa de símbolos”; de esta forma, estamos hablando de “unos símbolos que ‘se ponen en marcha’ y generan así una acción susceptible de ser relatada” (p. 243). Esta forma de conciencia tiene preeminencia por encima del pensamiento analítico, lógico y causal. Simbolizar y, por tanto, mitificar, son funciones primarias de donde surgen todas las demás. Sobre este punto, Vicente Rubino (1994) expresa que “el mito no tiene una validez o una función secundaria y subordinada con referencia a la conciencia racional, sino función y validez originarias, y se coloca en un plano diferente pero de igual dignidad al del entendimiento” (pp. 66-67); mientras Segundo Serrano Poncela (1974) afirma que

Este material simbólico elaborado con percepciones y sensaciones viscerales (del que el sueño es una parte, la más incógnita) precede a la actividad racionante; está constituido por las que podríamos titular ‘ideas elementales’ y es punto de partida para nuestra ulterior intelección sobre el que descansan los actos denominados ‘pensar’, ‘imaginar’ y ‘actuar’. El hecho de estar desarrollando continuamente operaciones simbólicas determina que el cerebro sea un manantial de ideas; actividad, esta, que no poseen ni parecen necesitar otros seres vivos y que explica esos rasgos diferenciales característicos de la condición humana: el lenguaje, el ritual, la obra artística, la teoría científica (p. 100).

En este orden de ideas, podemos aseverar que el ser humano, al simbolizar, pergeña un mundo mixto en el que es imposible separar lo que es obra suya y lo que estaba dado o, dicho de otro modo, entre las proyecciones psíquicas y la realidad fáctica. El proceso de simbolización no consiste en otorgar significados a cada cosa, sino en la construcción de sentido de todas las cosas entre sí. Para otorgar sentido, el humano pone todas las cosas en relación. Las cosas por sí solas no son simbólicas, lo son únicamente en su relación con el hombre o con los demás seres. La simbolización es un modo especial de relación. Si un sujeto cognoscente contempla al árbol, no podríamos



decir, si quisiéramos atenernos a la verdad, que le otorga un significado al árbol. En realidad, construye un sentido a la relación que tiene con el árbol o a la relación del árbol con el Sol o la Luna, con la tierra o con el pájaro que lo sobrevuela. Por esta razón, el filósofo Raimon Paikkar (1994) explica que “si el símbolo [...] es algo, es, precisamente, aquello que no es en sí mismo, que no es a se -que no tiene aseidad. El símbolo no es lo que relaciona: es la propia relación” (p. 388).

Pero para que exista la relación simbólica es preciso poner los símbolos en movimiento y para que esto ocurra los objetos deben convertirse en seres singulares, cognoscentes e intencionados. Las acciones o, mejor, sus interacciones, conforman la urdimbre mitológica de la vida. Concebido de esta manera, podemos afirmar que narrar para crear mundos es una de las funciones primarias del ser humano. Somos seres narrativos: Incluso cuando somos racionales y analíticos, lo somos en el marco de una acción simbólica, esto es, de una narración mitológica. Por ello, Juan Castaingts Teillery (2011) señala que “La razón nunca trabaja sola, lo hace en el interior de un conjunto de relaciones complejas en las que se conjuga con el mito y la creencia” (p. 37). En consecuencia, el universo se transforma en un relato donde todo lo que hay, desde el hombre a la roca, del sol al árbol, del insecto al jarrón se transforman en actores. Mientras que el saber de las ciencias analíticas y causales convierte a todo lo que nos rodea en un objeto, nuestra capacidad simbólica le restituye a cada cosa su cualidad de ser. Así, el ser humano, “animal simbólico” (Cassirer, 1963, p. 60), transforma toda experiencia en relatos verbales y no verbales porque “El cerebro tiene una obsesión narrativa” (Antonio Damasio, como se citó en Castaingts Teillery, 2011, p. 259). Y el relato primigenio por excelencia, el relato que funge de fuente de todos los relatos, es el mito. El ser humano cuando simboliza despliega su conciencia mítica, requisito indispensable para que exista un mundo habitable para él. La conciencia mítica es, por lo tanto, una condición para que el ser humano exprese su capacidad de “mundificación” o de crear mundos. Para la conciencia mítica, como lo explica Cassirer (II, 1998), todo lo que existe está en correspondencia, es decir, está vinculado por analogía

y homología a través de conexiones invisibles entre los diversos seres. Es por esto que afirma que “los sujetos individuales participan en distinta medida de esa fuerza impersonal universalmente difundida” que concatena todas las cosas que son afines (p. 231). Profundiza en las implicaciones de este tipo de conciencia en los términos siguientes:

Para la conciencia mítico-religiosa, los límites de la especie ‘hombre’ no son rígidos sino enteramente flexibles. Sólo a través de una progresiva concentración, a través de un estrechamiento de ese sentimiento vital universal, punto de partida del mito, llega éste paulatinamente al sentimiento social específicamente humano. En estadios iniciales de la concepción mitológica del mundo no existe ningún límite preciso que separe al hombre de la totalidad de las cosas vivientes, del mundo de las plantas y de los animales (p. 224).

En consecuencia, al simbolizar el ser humano opera desde una cosmovisión y una experiencia primaria en la que se da una “total fusión de sus límites naturales y espirituales” con la roca, la mesa, el arbusto, la nube, el caballo, el rayo, el meteorito, el mar, el brillo de las estrellas en el cielo nocturno (p. 225). Y es así cómo, “a través de esa unidad”, el hombre “se posee a sí mismo. Su propia existencia y vida está ligada en cada una de sus manifestaciones a la vida del todo circundante como por una especie de vínculos mágicos invisibles” (p. 220). Para que esto sea posible, se debe operar una supresión de la contraposición sujeto-objeto. El estado no dual es realmente el estado primario del ser humano, dado que es esta “unidad intuitiva” la que “precede y condiciona todas las [posteriores] separaciones” a que somete al mundo “el pensamiento discursivo” (p. 100). Por lo tanto, para lograr la experiencia simbólica, es preciso antes abolir —siempre de modo espontáneo y nunca de forma planificada— la división sujeto-objeto. Esto es así porque las vivencias simbólicas son de naturaleza no dual. En este estado al que hacemos referencia no existe un ‘yo’ distinto a un ‘tú’.

Las ideas expuestas hasta ahora en torno a lo que llamamos principio de conciencia mítica —y que



podríamos llamar también principio de conciencia no dual—, nos recuerdan, en el ámbito mítico-literario, a las relaciones que existen entre el dios mesopotámico de la guerra y de la caza, Ninurta, y su arma Sharur. Esta, una suerte de mazo, estaba dotada plenamente de vida inteligente, fungiendo de consejero, estratega, emisario, informante y arma guerrera de Ninurta. Podía adoptar una apariencia leontocéfala y alada y, por ende, era capaz de volar largas distancias. También tenía la facultad de expulsar veneno contra los enemigos, siendo verdaderamente letal. En el mito Ninurta y las piedras (cf. Lara Peinado, 2002, pp. 172-194), el dios y su arma mágica establecen largos y ricos diálogos que muestran, palmariamente, que Sharur es un ser vivo, cognoscente e intencionado, de alta sensibilidad, fiel, prudente, astuto y fiero, que llega a establecer un fuerte vínculo emocional con su amo quien, en un momento del mito, lo estrecha en sus brazos. En este tipo de relaciones —insistimos en ello— carece de sentido hablar de un sujeto y de un objeto. En la interpretación literaria, hasta el objeto más nimio o el material más aparentemente inerte puede ser, en un nivel simbólico, un ser de gran relevancia.

La fortísima relación entre Ninurta y Sharur es tan cercana, como la que establece la voz poética de la Oda a la madera, de Pablo Neruda, con el trozo del leño: la madera le responde al tacto, le muestra sus ojos, sus fibras, nudos, lunares y vetas. El hombre siente los poros de su amiga la madera, entiende su llamado, incluso cuando está cubierta o sofocada por una pátina de pintura. La madera posee una pauta inteligente interior (cf. 2014, pp. 147-151). Este carácter cognoscente de los seres queda expresado de un modo particularmente palmario en la imagen de la castaña en la célebre oda nerudiana. Esta ostenta una verdadera “voluntad vegetal”: sabe y actúa. Su saber se debe a que la propia castaña percibe el mundo; tiene su forma de conocer todo lo que le rodea: los pájaros, el rocío, las estrellas, los muchachos que pasean bajo los árboles. Este pequeño ser tiene su propia manera de concebir, sentir y de hacer en el mundo. En este poema, Oda a una castaña en el suelo, el fruto ha visto el mundo desde arriba cuando estaba atada al árbol a través del pedúnculo, pero también lo conoce desde abajo tras su caída irremediable a la hierba

del suelo (cf. pp. 46-48). La expulsión de Adán y Eva en la mitología hebrea es concebida usualmente como una caída e involucra, tras la muerte o fin del estado edénico, la adquisición de un nuevo saber. La castaña, al caer, simboliza los procesos de muerte y regeneración vegetales, el camino desde el árbol viejo al nuevo. También tras su caída, ha adquirido un nuevo saber.

En este sentido, si bien es cierto que la lectura literaria debe implicar alguna operación de jerarquización a la hora de considerar los elementos textuales, el lector también debe cuidarse de la subestimación de lo ínfimo. Desde los inicios de la literatura escrita en Mesopotamia, esto ha sido evidente, con casos como, por ejemplo, el Himno al Templo Eninnu (Lara Peinado, 1996), en el cual, un simple ladrillo es una presencia viva que siente y actúa: “el ladrillo estaba levantando su cabeza hacia el templo: era (como la vaca de Nanna, [dispuesta para yacer] en su establo.” (p. 77).

Muchos siglos después, el Conde de Lautréamont (1979), en sus célebres Cantos de Maldoror, hace de un ingrino cabello un personaje cabal. Este cabello rubio se desprendió de la cabeza de dios en su visita a un convento-lupanar donde se ha entregado a los placeres de la carne y al asesinato de un adolescente. Este único cabello, abandonado en la cama del burdel, se apoya en su raíz, se mueve, siente, piensa y habla; encarna una conciencia atormentada por los pecados cometidos por su dueño:

Durante ese lapso, yo sentía que pústulas ponzoñosas, que se desarrollaban cada vez en mayor número a causa de su insólito ardor por los placeres carnales, rodeaban mi raíz con su hiel mortal, para absorber con sus ventosas la sustancia generatriz de mi vida. Mientras más se abstraían ellos [dios y la meretriz], sumidos en sus insensatos movimientos, más sentía yo decaer mis fuerzas. En un momento en que los deseos corporales alcanzaron el paroxismo del furor, noté que mi raíz se retorció sobre sí misma como un soldado herido por una bala. Habiéndose apagado en mí la antorcha de la vida, me desprendí de su cabeza ilustre como



una rama muerta; caí al suelo sin ánimo, sin fuerza, sin vitalidad, con una profunda compasión por aquel a quien pertenecía, pero con un dolor eterno por su deliberado extravío (p. 162).

Más recientemente, en el siglo XX, el narrador y poeta español Gómez de la Serna (2000) ofrece relatos cínicos y lúdicos en los que los objetos más comunes adquieren vida, como ocurre en *Lo que ven las botellas*, en el que estos contenedores de licor ostentan “una conciencia secreta” (p. 36). Estas botellas observan, escuchan, meditan o reflexionan, incluso se burlan y hablan entre sí cuando las personas abandonan el lugar. El narrador asevera al respecto:

¡Lo que ven las botellas! Si yo fuese detective contaría siempre con ellas y lograría el invento de saber lo que han visto, impresionándolas en una placa muy sensible. — ¿Había una botella en el lugar del crimen? ¡Venga esa botella! (p. 35).

El mecanismo simbólico que permite que los objetos inertes sean seres vivos y singulares se retrotrae, en la literatura, a sus propios inicios escritos, esto es, a la producción textual mesopotámica, como ya señalamos anteriormente con el caso del mito de Ninurta y las piedras. Nada comprobable puede afirmarse de la literatura oral anterior. A partir de allí, esta expresión simbólica acompañará a las literaturas de todos los tiempos, como ocurre con los anillos mágicos medievales (verbigracia, *El Caballero del León*, de Chrétien de Troyes), o con los caballos de concha marina de la epopeya tibetana de Gesar de Ling; o el toro de zafiro con poderes mágicos del templo Hiranyavarna Mahavihar en el cuento nepalí *El toro azul*, bóvido que cobró vida gracias al deseo del dios Mahadeo (cf. Giménez Morote, 2001, pp. 26-28). Luego, cuando el toro estaba en el templo del dios, los oficiantes religiosos de la comunidad, por medio de un prolongado ejercicio tántrico, lograron hacer que el toro volviera a cobrar vida y saliera del templo. Sin embargo, el dios, contraatacando, hizo que el animal perdiera el rumbo y vagara hasta desaparecer. A pesar de ello, tiempo después, bajo ciertos tránsitos astrológicos, al toro de zafiro se le veía vagar de noche y oírse bramar. Este tipo de animaciones son

comunes, pero no exclusivas, en toda la literatura fantástica, maravillosa, gótica e, incluso, surrealista. Sin duda, esta fascinación ante el objeto en el que se reconoce a un ser vivo e intencionado, aún es un componente mítico que no ha abandonado al hombre moderno, el cual posee una relación sumamente intensa y profunda con los objetos, trátense de cosas artesanales, industriales, virtuales o de antigüedades, como le sucede al protagonista de *La cabellera*, del escritor francés del siglo XIX Maupassant (2007), cuando topa con un mueble italiano del siglo XVII en una tienda:

¡Qué cosa singular es la tentación! Se mira un objeto y, poco a poco, te seduce, te turba, te invade como haría un rostro de mujer. Su encanto penetra en nosotros, encanto extraño que proviene de su forma, de su color, de su fisonomía de cosa; y ya lo amamos, lo deseamos, lo queremos. Nos invade una necesidad de posesión, necesidad dulce al principio, como tímida, pero que aumenta, se vuelve violenta, irresistible. (p. 175).

Luego, en su casa, tras hurgar de modo exhaustivo el mueble, descubre un compartimento secreto donde se escondía una cabellera de mujer, otro objeto que, en su calidad de ser, subyuga al protagonista, quien comenta: “La tuve mucho, muchísimo tiempo entre mis manos; luego me pareció que se agitaba, como si algo de su alma hubiera permanecido oculto dentro.” (p. 177). Este hombre, dominado por el poder de la cabellera, atónito por su belleza, vuelve a ella una y otra vez: “Luego, una vez que había terminado de acariciarla, después de volver a cerrar el mueble, seguía sintiéndola allí, como si hubiera sido un ser vivo, oculto, prisionero; la sentía y seguía deseándola” (p. 179). A tal punto se hizo esta relación estrecha que el protagonista tuvo la oportunidad de ser visitado por la muerta dueña de la cabellera y acostarse con ella, como si el ser de la mujer, plegado en la cabellera se hubiera desplegado. En fin, este hombre daba paseos por la ciudad junto a “su mujer”, llevándola, incluso, al teatro. Terminó en un psiquiátrico, preso y despojado de su amada cabellera.



La animación del objeto y, consiguientemente, la restitución de su carácter vivo llega a un punto de tensión significativa con la literatura futurista de inicios del siglo XX. En *La guerra eléctrica*, Marinetti (1978) dice “Hacia la frontera de los pueblos avanzan de uno y otro lado, rodando sobre sus rieles, las enormes máquinas neumáticas, elefantes de acero erizados de trompas resplandecientes que apuntan al enemigo.” (p. 116). En el Primer manifiesto futurista relata: “Nos aproximamos á [sic] las tres máquinas refunfuñantes para acariciar sus petrales. Yo me tendí sobre la mía como un cadáver sobre su ataúd, pero resucité súbito bajo su volante —cuchillo de guillotina— que amenazaba cortar mi estómago.” (p. 126). De este modo, la ascensión de la vida intensa, intencionada, vibrante, benéfica o maléfica de los objetos no es cosa de las culturas y las literaturas de la antigüedad o de los pueblos aborígenes actuales, sino que forma parte del comportamiento humano de todos los tiempos y ahora, en el siglo XXI, está activo más que nunca.

El universo es un organismo vivo y la experiencia simbólica simplemente nos permite darnos cuenta de ello. La tradición kantiana que establecía que un individuo jamás puede conocer la “cosa en sí”, el “estímulo distal”¹, sino solo filtrado por la percepción y los conceptos a priori, se ha visto seriamente reformulada a partir de los descubrimientos de las ciencias duras contemporáneas, que establecen que el observador es, en última instancia, también un “manipulador” que “construye” la cosa. La separación ha quedado diluida en una participación mutua, y lo que se pretendía como objeto nunca ha sido tan objetivo como se ha pensado. (cf. Durand, 1999, pp. 50, 62).

Al respecto, John Wheeler (como se citó en Peat, 1988) explica que:

Teníamos una antigua idea de que había un universo allí fuera, y aquí está el hombre, el observador, protegido seguramente del universo por una plancha de vidrio cilíndrica de seis pulgadas. Ahora aprendemos del mundo cuántico que, incluso para observar un objeto tan minúsculo como un electrón,

tenemos que romper ese vidrio cilíndrico; tenemos que llegar hasta adentro... De modo que la antigua palabra observador simplemente tiene que ser eliminada de los libros, y debemos sustituirla con la nueva palabra participante. De este modo hemos llegado a darnos cuenta de que el universo es un universo de participación. (p. 13).

Consecuentemente, no podemos simplemente observar la realidad sin intervenir ni participar. Pero esto no es algo que atañe solo al hombre. Todas las cosas que componen el universo se afectan mutuamente porque forman parte de un sistema, de un Todo. Ya Lorenz (como se citó en Peat, 1988) establecía en su célebre teoría del Efecto Mariposa que el más mínimo factor en las condiciones iniciales en un punto del planeta podía afectar significativamente el clima en cualquier otro lugar del mismo. Así, “la situación meteorológica puede cambiar drásticamente por un hecho tan ligero, aunque crítico, como el aleteo de una mariposa.” (p. 57).

Los poetas en general siempre han vislumbrado esas relaciones invisibles entre las cosas más distantes o dispares, han sentido, gracias a su estado especial de atención y a su sensibilidad, esa unidad. Lubicz Milosz (1959), poeta lituano, dijo una vez: “la caída de una sola hoja / llena de espanto al mudo corazón del bosque” (p. 55). Nizami (2001), el poeta persa antiguo, en boca del narrador de Layla y Majnún, decía con respecto a la hermosa protagonista: “con un solo parpadeo de sus pestañas podía aniquilar todo un mundo” (p. 37). James Thomson también dijo en uno de sus poemas: “No se toca una flor sin importunar a una estrella” (como se citó en Vézina, 2010, p. 17). Y es que la parte y el todo, el arriba y el abajo, lo grande y lo pequeño, lo visible y lo invisible, las cosas más disímiles entre sí están relacionadas por “vasos comunicantes”, como lo diría Breton. Para comprender esto a cabalidad y examinar la aplicabilidad de estas ideas, detengámonos en un caso de estudio literario concreto para lograr así una aplicación más profunda del principio de conciencia mítica.

¹ Estímulo distal: Consiste en la energía física que emana de una fuente de estimulación externa. En otras palabras, se trata del objeto tal como existe en el mundo.



Caso de estudio: *El Ojo del Filodendro: Reflexiones en torno al principio de conciencia mítica en *Philosdendrom*, de Boris Tocigl Segá*

Boris Tocigl Segá fue un escritor y periodista chileno de ascendencia croata nacido en Santiago el 27 de enero de 1934. Tras estudiar Historia del Arte en la Universidad de Columbia, Estados Unidos, formó parte del equipo que acompañó a Walt Disney en 1941 en su viaje de dos meses y medio por Latinoamérica en busca de inspiración para sus creaciones cinematográficas y sus personajes de dibujos animados. En especial, Tocigl Segá estuvo presente en el recorrido por el río Orinoco, en Venezuela, y por Mato Grosso y el río Amazonas, en Brasil. En 1952, realizó estudios de pintura en Roma, Italia. Fue director de la revista *Industria*, en Chile. En 1961, publicó en Japón algunos reportajes sobre costumbres chilenas que vieron luz en el *Reader's Digest International*. A partir de 1962, fue socio director de *Cenit Publicidad*, y en 1967 fue director de la Asociación de Agencias de Publicidad. Asimismo, fue miembro de la Sociedad de Escritores de Chile y del Pen Club de Chile. Sacó a la luz el poemario *Memorias de un hombre enamorado* en 1959, y ese mismo año también divulgó su poemario *Guardias de imaginaria* (cf. Mataić Pavičić, 1998, p. 169 y ss.). Y en 1984, se conoció su novela *Philosdendrom*, obra que, como en los casos poéticos, no ha sido reeditada ni ha recibido, lamentablemente, hasta ahora, atención por parte de los docentes e investigadores del ámbito literario.

Philosdendrom es una pequeña novela de talante fantástico y erótico escrita a modo de diario. El texto inicia con la figura de un protagonista masculino cuyo nombre nunca es revelado. Este hombre, habitante de la ciudad de Nueva York, en el intenso calor del verano atraviesa una experiencia en la que siente que está en un proceso de “vegetar enfermo” (Tocigl Segá, 1984, p. 7) causado por una vida mecánica y rutinaria. Vive con Antonia, su pareja. Pero se infiere que es una relación que ha caído en algún grado de monotonía. Este punto crítico genera una desconexión entre su mente y su cuerpo. Por eso, su pensamiento se vuelve errabundo y caótico, mientras percibe en su interior cómo el tiempo lo

roe, un claro indicio de una experiencia simbólica de temor no solo al tiempo devorador, sino, en definitiva, a la muerte.

En ese sentido, este hombre vive un estado regresivo, involutivo, signado por el deseo de volver a las formas básicas, amnióticas, blandas, húmedas de la vida, incluso a sus estadios amorfos o informes. Percibe el calor del verano como un “vaho laxo” de “lomo largo” que envuelve a la ciudad, una suerte de “aire húmedo, espeso” que “resbalaba igual que baba del alféizar de las ventanas” (Tocigl Segá, 1984). Este hombre, que tenía como afición pintar, pergeñaba sobre el lienzo imágenes “de formas amorfas” que el narrador protagonista describe como “peces grasientos pariendo gusanos, alas, cascabeles, huevos trizados” y añade que “eran cementerios blancos, jardines de algas vivas, medusas, todo girando en figuras grotescas como orejas de viejo.” (pp. 7-9).

De esta manera, el hombre crea mundos plásticos que lo retrotraen a los orígenes acuáticos y a sus formas flexibles y blandas o a imágenes que sugieren estados elementales, silentes, inexpresivos, como el significativo caso de los gusanos paridos por peces. Los huevos también parecen apuntar a estados germinales. Es un mundo preconsciente de sustancias blandas y vitales.

Estas acciones están acompañadas por una compulsión a la masturbación. Tras cada eyaculación se internaba en un estado de total adormecimiento. Aquí también estamos ante un hábito que lo regresa a estados de merma o anulación de la conciencia. Se establece, de este modo, una fuerte correspondencia entre el acto de pintar y el acto de masturbarse. El personaje confiesa que “Pintaba, sólo por desparramar esas pulsaciones de sangre que me rebanaban las sienas haciéndome gritar de ansiedad.” Aquí el verbo “desparramar” tiene un no tan velado sentido de derrame análogo al de la eyaculación.

De hecho, este hombre muestra que tras lograr “un clímax de arcadas” que descomponían su cuerpo, aturdía sus órganos y músculos en un gesto que los hacía “vomitar sus orujos. Con gran cuidado los recogía entonces y los fijaba en las telas de mis cuadros.



Pintaba con ellos, porque eran lo que era mi existencia y mi única forma de idioma.” Y más adelante añade: “A sus manchas biliosas les daba forma de telarañas para que mis escupitajos parecieran rocío y mis mocos perlas” (p. 9).

Pintar es una manera de “expresión” y este vocablo etimológicamente está vinculado a la acción de “exprimir”. En este punto, se confunde el gesto de exprimir su interioridad en las acepciones psicológica y física. Las excrecencias, como las mucosidades, la saliva, la esperma son materia prima para la acción de pintar. Pinta con pinceles. Pinta con su cuerpo. Pinta con su semen. Y aquí es relevante la imagen de los orujos, esto es, el hollejo o piel de la uva. Pero “orujo” también alude a un tipo de licor. En consecuencia, se despliega una seriación simbólica que establece correspondencias entre el agua, el vino, la sangre y el semen. Hay, entonces, una búsqueda ansiosa y confusa de las fuentes de la vida.

Y llega el invierno con su hábito de exacerbar los procesos de interiorización, y el hombre percibe una ciudad llena de bruma y hollín, de silencio y de soledad. Y aislado en su departamento, comienza a darse cuenta de la coexistencia, de una presencia que se impone, de un ser que produce una “vuelta de tuerca” en su vida: un filodendro. Nos referimos al philodendron, a una planta fanerógama, es decir, vascular y con capacidad para producir semillas, perteneciente a la familia de los Arum y que comúnmente se emplea como planta decorativa de espacios interiores. Son arbustos capaces de trepar y subir por los troncos de los árboles o de cualquier material que sirva de soporte. Lo logran gracias a sus raíces aéreas. Precisamente a estas plantas fanerógamas también se les conoce como “espermatofitas”, término que proviene del griego sperma, que significa “semilla”, pero que está profundamente vinculada a nuestro lexema esperma o semen.

El asunto es que este hombre empieza a experimentar una verdadera fascinación por el filodendro. Se queda horas contemplándolo y viéndolo crecer, sobre todo en los momentos posteriores a la masturbación y eyaculación. Ese momento es un punto de profunda vulnerabilidad psicológica en

el hombre. Tras sufrir la *petite mort*, ese instante de muerte simbólica, y en medio de esa melancolía ante el semen perdido en calidad de sustancia viva, hay un debilitamiento de los muros psíquicos y, por ende, un nuevo estado de apertura. El propio personaje estaba consciente de su estado psicológico y afirma: “Copular en vano me llenaba de melancolía; jamás pude conformarme con ver correr mi sustancia disuelta en el agua del lavatorio, al irse la sentía viva como mis ojos, mis piernas, mi médula” (p. 15). Justo en ese estado es que el personaje más se dedicaba a contemplar su filodendro.

A partir de este punto de la narración, el hombre comienza a masturbarse y a verter su esperma sobre las raíces de la planta. Y a medida que esta operación nutritiva se repetía, el filodendro crecía más y más, obligando a transplantarlo en cada ocasión a maceteros de mayor dimensión. Al inicio, la presencia de este filodendro en crecimiento era una excusa para verse a sí mismo y reafirmarse, satisfaciendo sus necesidades narcisistas. En la superficie pulida, suave y brillante de las amplias hojas del filodendro, el hombre veía sus propios ojos y luego contemplaba todo su rostro.

Pero acontece un hito que evidencia la puesta en funcionamiento del principio de conciencia mítica. El filodendro se constituye, progresivamente, en un ser no solo vivo, sino consciente e intencionado, vibrante y con capacidad para interpelar. Comenzó a desarrollar la capacidad de mover sus partes. Su cuerpo entero evidenciaba su proceso de aspiración y exhalación por la que entraba y salían las bocanadas de aire. Al recibir la esperma, “vitamina máxima”, se estremecía y gozaba de tú a tú con el hombre (p. 17). En algún punto, cuando este ser se torne más activo aún, el protagonista y Antonia sentirán el “hálito acechante” del filodendro (p. 35).

En el encuentro entre el hombre y el filodendro no se considera al otro como un objeto. Ambos son sujetos a carta cabal. En este descubrirse surge una bidireccionalidad en la que uno influye al otro. De algún modo, la planta se va teriomorfizando. Entre más el hombre regaba sus raíces con su esperma en continuas masturbaciones, más crecía el filodendro,



más vigoroso y fuerte se hacía. Su “esplendor verde” aumentaba (p. 17). De noche, el hombre la escuchaba estirarse, en “un ruido largo de goce”, en “un rumiarse de alma tenue y fantástico” (p. 19). Esta animalización de la planta la vincula con los bóvidos, en especial con las vacas. Estas, por su constitución anatómica y fisiológica, son seres que buscan vivir en un ambiente donde no falte el agua y el pasto, es decir, los recursos. Tras dedicarle muchas horas a rumiarse las fibras vegetales, ponen en movimiento un complejo y rico circuito interior dedicado a procesar y producir nuevos tejidos y sustancias (como la leche). La vaca es una interioridad que vive plácidamente rumiando y produciendo. Este filodendro-vaca se nutre constantemente del esperma y crea tejidos vegetales, ampliando sus hojas, sus tallos, sus nudos, expandiéndose sin parar hasta construir una inmensa planta-red que cubría todo el departamento: paredes, techo, ventanas, teniendo como centro y altar la cama del hombre.

Este hombre describe al filodendro como una planta “de dedos largos”, de “hojas carnosas” que acunan el espacio, pletórica de “tallos sinuosos con guías color castaño que brotaban de sus nudos ásperos y se enterraba en la tierra chupando la humedad que le hacía lucir terso.” (p. 15). Esta carnosidad de sus hojas lobuladas es tal que, en algún punto, hace que el protagonista asevere que la planta en cuestión es más carne que planta. Y ha adquirido unas dimensiones que permiten que en la obra se la refiera, en algún momento, como una monstera, una planta de la misma familia, pero mucho más correosa, brillante y grande, con tallos de hasta 20 metros de largo. Es la monstera la que es representada en las ilustraciones que acompañan al texto en todas las páginas pares del libro. De esta forma, se torna en un animal tal como lo es el hombre, que es un mamífero... como lo es también la vaca. El filodendro, tras este encuentro y esta interacción ha dejado de ser el mismo y no volverá a su estado anterior.

Estos encuentros, en calidad de experiencias simbólicas, transforman a sus participantes. Como filodendro-vaca se emparenta con las diosas-vaca, de fuerte raigambre materna y nutricia, lo cual parece estar ratificado con la asimilación que la planta tiene

en el relato al surtidor (cf. p. 19). Como planta-surtidor es fuente de las aguas de la vida. Pero, como sucede con frecuencia en el simbolismo, ha operado una inversión. En vez de que la vaca nutra a la cría para que este desarrolle sus tejidos y crezca, en este caso la situación funciona inversamente. Por eso es el hombre quien nutre y revitaliza al filodendro. Esta situación está confirmada por la manera en que, en el texto, se asocia al filodendro con un niño cuando se expresa que los tallos del arbusto “tenían algo de cuerpo de niño”. En calidad de planta-niño es un ser primitivo en constante formación y crecimiento, sin autocontrol pleno y con un registro profundamente emocional. Siguiendo lo que eventualmente podríamos designar como un principio fisonómico, la misma forma de la planta apunta a formas anchas y carnosas, redondas, sinuosas, curvilíneas y ondulantes que, como asevera Hans Daucher (1978), expresan “efusión de sentimientos” que “discurren de forma imprevisible” y que suelen tener “causas indeterminadas”. Las escrituras ricas en curvas, como lo señala este autor, son plenas en “intimidad” y “fantasía” y están vinculadas a la “exageración” y a la “confusión”, así como a la intensificación de los sentidos y de la sensualidad. A diferencia de lo rectilíneo que expresa una “tendencia deseada y consciente hacia una meta”, el trazado curvilíneo, muy propio de esta planta, da “la impresión de realizarse en sí mismo” (pp. 27, 50). Y, sin duda, es un filodendro pleno de deseos, pulsiones oscuras, instinto sexual, plena sensorialidad, un carácter indeterminado e inescrutable en sus motivaciones, así como una autosuficiencia que parece conducir a una verdadera “realización en sí mismo”. Esto llega a un punto tal que el filodendro adquiere, en el proceso, completa autoconciencia y se complace y regocija con su propia belleza. Se mira a sí misma. Goza con su existencia y su corporalidad. Pero siempre gracias a la interacción con el hombre, a esa experiencia simbólica que ambos construyen. La planta es consciente de su hambre y vive estados de ansiedad, como cualquier humano. La experiencia fusional genera una realidad compleja imposible de lograr por cualquier camino que estos dos seres tomaran por separado. A su vez, lo fusional termina aboliendo las fronteras entre el yo y los otros, incluso, como en este caso, si inicialmente pertenecen a otro reino, como el vegetal.

Pero mientras el filodendro se animaliza, el hombre se vegetaliza y tiende a vivir en un estado de semi-inconsciencia en medio de este bosque tupido que ha formado la planta. El bosque encarna un templo cuyo altar, como hemos señalado, es la cama. De esta manera, estamos tratando aquí una experiencia numinosa en la que el humano es poseído por un arquetipo que lo domina totalmente. Sabe que su cuerpo se vuelve cada vez más lánguido y exangüe; sabe que está siendo drenado, absorbido, consumido por el filodendro y parece no importarle. Su cama es altar, pero, hasta cierto punto, también tumba o túmulo. Y él, de algún modo, desea que así sea.

En este deseo de amor carnal, de amor-pasión hay un anhelo de muerte, de anulación, de volver al vientre materno, de formar parte de este Todo vegetal, de esta Madre Vaca. Desea retornar a ese estado amniótico que caracterizaba a sus pinturas. Esta carga lujuriosa, deseante, delirante está ya sugerido en el título de la obra que, en vez de llamarse *Philodendron*, tiene por nombre *Philosdendrom*. Al añadir la consonante sibilante “s”, conecta a la planta con el concepto de filia, de amor, dado que este vocablo proviene del griego *phylos*. Dentro de los tipos de *philia* existe aquella basada en el placer recíproco, como es el caso del hombre de esta historia. A su vez, la asociación con las filias termina llevándonos al terreno de las parafilias, en este caso particular, la *dendrofilia*. Y por la vía del fonosimbolismo, todo parece sugerir que la sustitución de la “n” por la “m” favorece la asociación hacia lo materno, lo corporal y lo sensual.

Este vínculo erótico y fusional lo conducía a un estado de inconsciencia o de semi-consciencia cada vez más frecuente tras compulsivas y frecuentísimas masturbaciones y eyaculaciones por las que quedaba dormido o, por lo menos, adormecido. En algún momento de la narración, el protagonista ha escrito en su diario:

Las ventanas estaban íntegramente cubiertas, la luz del sol apenas lograba filtrarse a través de la transparencia verde de las hojas, aquella luminosidad daba al cuarto una penumbra exótica e irreal, mi cuerpo parecía cubierto de

piel verde nueva, mis dedos con sus uñas lucían largos como guías, mis labios, mis dientes, mis cejas, todo era color vegetal (p. 27).

Vegetalizado completamente y en un estado fuera del tiempo propio de la inmersión en el inconsciente, el hombre vivía completamente para su planta. Esto fue así hasta la irrupción de Antonia, quien, en sus visitas, comienza a intuir y temer lo que estaba ocurriendo. Así que con gran esfuerzo logra que él vuelva a hacer asiduamente el amor con ella. Con paciencia y tesón, recupera el vínculo sexual. Y el hombre vuelve a regar a su filodendro con agua y, por un momento este se convierte en una planta decorativa, se cosifica. O por lo menos, eso creía él. A decir verdad, el filodendro ya era otro y eso era irreversible. El hombre no era el único que estaba viviendo una experiencia simbólica. El arbusto también y no volvería a ser el mismo jamás. Uno incorporó la naturaleza del otro en algún grado, sin dejar de ser él mismo. El protagonista termina percatándose de que “había estado degenerando” la naturaleza del filodendro, “enviciándolo con genes que de alguna forma lo habían humanizado, sin considerar ahora el que ya no pudiera vivir como todas las demás plantas.” (p. 31).

En realidad, había, queriéndolo o no, creado una suerte de golem, un monstruo que iba a volverse contra él y contra Antonia. Su primer ataque fue contra ella mientras dormía. Casi la mata asfixiándola. Dejó sobre su cuerpo abundantes residuos verdes como señal de sus intenciones. El filodendro, disgustado por la relación, con sus hojas ahora “lacias” y “opacas”, es un ser inteligente, estratégico, vigilante, acechador con una “pupila ovalada” y un “ojo de jibia” que destellaba “desde la sombra del follaje” (pp. 27, 29, 45, 47 y 49).

Esta asimilación simbólica a la jibia o sepia dota al filodendro de intensos poderes hipnóticos. Tomemos en cuenta que estos cefalópodos cuentan con un conjunto de células cutáneas especiales controladas por el sistema nervioso que se expanden y se contraen rítmicamente para producir líneas de colores y efectos lumínicos profundamente hipnóticos. Sus presas quedan fascinadas y en un estado de trance, lo cual la jibia aprovecha para atraparlas con sus tentáculos.

Finalmente, les clava su “pico óseo” para devorarlo. Algo muy similar está haciendo esta planta-jibia con el hombre de la novela de Tocigl Segá, manteniéndolo fascinado, en trance, en la duermevela liminal, en un “sueño difuso” (p. 47), mientras penetraba con su “aguja de guía gruesa” el conducto seminal hasta clavarse en sus testículos, “donde me sorbía cada gota de jugo, y aunque trataba de escapar no podía arrancarme esa lanceta, porque tenía atados los brazos con amarras duras que sujetaban mi cuerpo sin dejarme mover” (p. 47). De este modo, era succionado o, en última instancia, devorado. Ya Hernán Poblete Varas (1985) recalca los “actos devoradores” (p. 5) que poblaban el texto de Tocigl Segá, en su columna “Guía de Lectores” del diario La Tercera.

El hombre había quedado en un estado vegetal de total inmovilidad, y sentía cómo su “irrigación sanguínea” se ralentizaba en un ritmo calculado. Esta otra temporalidad a la que estaba sometido es la “mineralización” de la planta, es el cambio de un tempo sanguíneo a un tempo linfático. Y así, lo invade el cansancio y en lento proceso de mengua y desecación. Pero su filodendro no pretendía excederse y matarlo. Vivía vicariamente de él, pero siempre manteniéndolo vivo, suspendido en una meseta energética, en un “punto estacionario”, en fin, en un “estado comatoso” (p. 42) sin mejorar ni empeorar. Y entonces el filodendro recuperó su vigor y su plenitud.

Aunque finalmente Antonia, en un momento límite y tras una dura batalla, logra derrumbar, desgarrar y desechar al filodendro, el hombre queda atrapado en la insípida y vulgar realidad cotidiana, una existencia mundana “amorfa y aborrecible” a modo de “jaula encantada” (pp. 53-55), siempre extrañando y deseando a su filodendro, fantaseando con esa vivencia simbólica que lo entroncaba con un estado prenatal, tal vez prehumano, ancestral. Siguió masturbándose con su mente fija en esa planta-placenta, hipnótica y deseante. Es la pérdida de una experiencia única e irreplicable, como son todas vivencias simbólicas.

Como planta-vaca se asocia a diosas de la tipología de Nut, la divinidad del cielo estrellado; de Hathor, la diosa de la sexualidad, del amor, el erotismo, pero también del viaje a los misterios de la muerte, y

de Isis, la diosa madre hechicera que da vida, pero también da la muerte. En este orden de ideas, la relación con esta planta lo conduce a un mundo de sexualidad, nocturnidad y muerte.

Se han borrado, por lo tanto, las fronteras entre lo animal y lo vegetal, algo muy propio del principio de conciencia mítica. En vez de linfa vegetal, el filodendro parece poseer sangre recorriendo sus tallos y sus enormes hojas ostensivas de “falanges suaves y tersas” (p. 19). La posesión de “dedos” integra a este arbusto en el rango de lo humano o, en su defecto, de los primates. Asimismo, se carga semánticamente de una capacidad de modificación del entorno típico del simbolismo de la mano. En la cosmovisión de Tocigl Segá el hombre ya no es el centro de la creación y, sin duda, el resto ha dejado de ser simple periferia. Esta manera de enfocar la existencia es también propia de los procesos de ficcionalización de talante simbólico de todos los tiempos y en todas las latitudes.

■ REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cassirer, E. (1998). *Filosofía de las formas simbólicas* (Tomo II). Fondo de Cultura Económica.
- Cassirer, E. (1963). *Antropología filosófica. Introducción a una filosofía de la cultura*. Fondo de Cultura Económica.
- Castaingts Teillery, J. (2011). *Antropología simbólica y neurociencia*. Anthropos y UAM-Iztapalapa.
- Conde de Lautréamont (Ducasse, Isidore). (1979). *Obras completas. Los Cantos de Maldoror. Poesías. Cartas*. Argonauta.
- Daucher, H. (1978). *Visión artística y visión racionalizada*. Gustavo Gili.
- de Lubicz Milosz, O. W. (1959). *Antología poética*. Compañía General Fabril Editora.
- de Maupassant, G. (2007). *La máscara y otros cuentos fantásticos*. Edaf.
- Durand, G. (1999). *Ciencia del hombre y tradición. 'El nuevo espíritu antropológico'*. Paidós.
- Giménez Morote, V. (ed.) (2001). *Cuentos y leyendas del Nepal*. José J. de Olañeta.
- Gómez de la Serna, R. (2000). *Fantasmagorías y desmadres*. Editorial Popular.
- Lara Peinado, F. (ed.) (1996). *Himno al Templo Eninnu. Cilindros A y B de Gudea*. Trotta.



- Lara Peinado, F (2002). *Leyendas de la Antigua Mesopotamia. Dioses, héroes y seres fantásticos*. Temas de Hoy.
- Marinetti, F. T. (1978). *Manifiestos y textos futuristas*. Ediciones del Cotal.
- Mataić Pavičić, D. (1998). *Hrvati u čileu. Žirotopisi. Croatas en Chile. Biografías*. Imprenta Pintar.
- Neruda, P. (2014). *Odas elementales*. Planeta.
- Nizâmî. (2001). *Layla y Majnún (Laylî o Majnûn)*. José J. de Olañeta, Editor.
- Panikkar, R. (1994). Símbolo y simbolización. La diferencia simbólica. Para una lectura intercultural del símbolo. K. Kerényi, E. Neumann y otros, *Arquetipos y símbolos colectivos. Círculo Eranos I (Cuadernos de Eranos – Cahiers d'Eranos)* (pp. 383-413). Anthropos.
- Pavese, C. (1957). *El oficio de poeta*. Nueva Visión.
- Peat, F. D. (1988). *Sincronicidad. Puente entre mente y materia*. Kairós.
- Poblete Varas, H. (20 de enero de 1985). "Philosdendrom". *La Tercera*, p. 5.
- Revilla, F. (2007). *Fundamentos antropológicos de la simbología*. Cátedra.
- Rubino, V. (1994). *Símbolos, mitos y laberintos*. Lumen.
- Serrano Poncela, S. (1974). *Formas simbólicas de la imaginación*. Equinoccio.
- Tociğl Segá, B. (1984). *Philosdendrom*. Edición del Autor.
- Vézina, J. F. (2010). *Las coincidencias necesarias. La sincronicidad en los encuentros que nos transforman*. Obelisco.



Nada es lo que parece: el libro objeto como experiencia estética de aprendizaje¹

Nothing is what it seems: the book object as an aesthetic experience of learning

Ángel Darío Jiménez Gaona
Universidad de las Artes (Ecuador)
angel.jimenez@uartes.edu.ec
ORCID: 0000-0001-6659-1673

DOI: <https://doi.org/10.54753/eac.v12i2.2022>

RECIBIDO: 30/08/2023

ACEPTADO: 20/10/2023

 **RESUMEN**

 **ABSTRACT**

¿Qué es el libro objeto y cómo emplearlo en educación artística? La presente sistematización, basada en dos prácticas pedagógicas con estudiantes de la asignatura Laboratorio interdisciplinario 2, de la carrera de Pedagogía de las Artes y Humanidades, en la Universidad de las Artes del Ecuador, pretende mostrar experiencias didácticas que tienen como punto de partida el libro objeto. El propósito de esta trayectoria didáctica fue construir aprendizajes integrales a través de la creación colaborativa de diversos dispositivos artístico-didácticos. Así pues, la metodología empleada con estos dos grupos, que cursaron la asignatura entre mayo de 2021 y febrero de 2022, fue el Aprendizaje Basado en la Creación (ABC), y como resultado final se constató la idoneidad de este proceso como apoyo para construir un tipo particular de innovación educativa desde el arte, potenciar la experimentación estética a través de la creación en libertad y asimilar diversas expresiones culturales.

Palabras clave: Libro objeto, pedagogías innovadoras, arte, educación, creatividad.

What is the book object and how to use it in artistic education? The present systematization that is based in two pedagogical practices with students of the subject Interdisciplinary laboratory in the career of Pedagogy of the Arts and Humanities intends to show atypical didactical experiences that have the book object as a starting point. The main purpose of this didactical pathway was to build integral learnings through the collaborative creation of diverse artistic-didactical devices. In this way, the used methodology with these two groups which attended the subject from May 2021 to February 2022 was the Creation Based Learning (CBL), and as a final result, we can confirm the suitability of this process as a support to build a particular kind of educative innovation from the art, enhance the aesthetic experimentation through the creation in freedom and assimilate diverse cultural expressions.

Keywords: Book object, innovative pedagogies, art, education, creativity.

¹ La parte final de esta investigación se alineó al marco del proyecto de investigación “Casas Comunitarias de las Artes: memoria histórica, artes y educación intercultural con jóvenes de la comuna de Engabao”, Código de registro VPIA-2022-13.

INTRODUCCIÓN

Dada su condición de dispositivo artístico-didáctico, el libro objeto sirve para construir procesos de enseñanza-aprendizaje desde la más libre experimentación estética. Asimismo, propone relecturas de la realidad y de la identidad de quien lo crea y quien lo “lee-asimila”. En igual medida, suscita reflexiones empáticas con las diversas necesidades educativas del alumnado que estudia educación artística. Y, claro, potencia dinámicas re-creativas y rizomáticas en los artistas-educadores que buscan otras maneras de expresión a través de formas estéticas plurales.

Como herramienta de innovación educativa, el libro objeto ayuda a redireccionar trayectorias narrativas en educación artística, pues se abre a otras maneras de pensar, sentir, experimentar, jugar, por medio no solo de las palabras, como propondría la linealidad discursiva del libro tradicional, sino por medio de la interrelación visual constructivista y espacial desde lo textual-icónico. Así pues, si de algo no carece este artefacto es de colores, formas, dobleces, texturas, juegos, “trampas”, dado que estas dimensiones permiten comunicar experiencias que resemantizan los objetos y dan otra frecuencia hermenéutica a la creatividad, el aprendizaje o los sentires².

En términos actuales, la visión pedagógica experiencial y situada pone énfasis en una formación estética dentro de lo diverso, desde una íntima conexión interdisciplinar en las prácticas artísticas como mecanismo para alcanzar libertad creativa. Para Ana Mae Barbosa esto significa “sumergir a los alumnos en una experiencia estética profunda” (2022, p. 163). Y sabemos que este tipo de experiencias no se pueden dar sin la asunción de metodologías creativas, emotivas, deseantes, que relacionen tanto el sentir creando como el aprender haciendo.

Ahora bien, la idea planteada para la creación del libro objeto en este estudio giró en torno a la asunción de la libertad de aprendizaje mediada por un docente-tutor que guía el diseño, la creación y la

exposición de las experiencias estéticas. No obstante, en todo el proceso fue el estudiante el protagonista creador de un micro universo artístico a través la exploración y la posibilidad que ofrece el libro objeto.

En consecuencia, para la ejecución de una obra de estas características se partió de una consigna específica de trabajo (individual y colaborativa), que a su vez significó un desafío intelectual y una postura creativa y reflexiva. Dicho punto de partida tuvo en cuenta que el libro objeto es un artefacto estético y que potencialmente, en educación y en arte, puede ser más que eso. El quiebre conceptual, pues, fue pensar el libro objeto desde su materialidad signifiante y desde la necesidad de exploración estética en la creación de artefactos artísticos que no parecieran libros “normales”, o “tradicionales”. Sin embargo, aunque el libro no pareciera tal, debía conservar ese elemento indispensable, esencial de todo libro: comunicar un lenguaje particular (no solo un mensaje), que podía ser literario, plástico, musical, mixto (acuarela y textos, por ejemplo) y que propusiera, desde una idea gestada por el estudiantado, una reflexión inter y transdisciplinaria en la confluencia de las artes y la educación.

Antes de iniciar la relación de este proceso, es importante establecer la ubicación geográfica y social del estudio. Ecuador es un país megadiverso y pluricultural que ha soportado hambrunas, saqueos, malos gobiernos, despilfarros; pero, sobre todo, ha tenido que vérselas con el poco contacto que con el mundo del libro y el arte tiene su gente. En el Ecuador, según cifras del Ministerio de Cultura y Patrimonio “se lee en promedio un libro completo y dos libros incompletos al año por persona” (MCYP, 2022, párr. 4). Estos datos en parte dan cuenta de la brecha educativa (y de formación artística) que reproduce procesos pedagógicos ineficaces, que a su vez no propician motivación para ver la cultura, la lectura y al arte de otras maneras. Esta realidad sin duda contrasta con los procesos educativos curriculares y de gestión del aprendizaje que se requieren para solventar atascos en el desarrollo educativo integral de una nación intercultural como la ecuatoriana.

² Para este trabajo se usará la denominación “libro objeto”, sin guion. La terminología empleada para designarlo es amplia y a veces confusa. Términos como “libro-objeto” o “libro-arte” son a veces usados indistintamente. Aquí se toma la idea de libro objeto desde su materialidad signifiante, es decir, que prima lo visual y táctil sobre la idea de que el libro debe ser creado por un artista como condición relevante de su existencia.



En tal sentido, este estudio no intenta desarrollar, per se, procesos de promoción o mediación lectora. Pero sin dejar de lado esta necesidad, la experiencia de creación del libro objeto, aquí desarrollada, sirve para construir narrativas de aprendizaje que salen del molde que ha encasillado al libro como un objeto sagrado, inviolable, del que el ser humano solo puede aprender y sacar conocimientos. La premisa aquí es que el libro, como objeto artístico, puede ser un elemento que catalice experiencias creativas sensibles, duraderas y replicables, sobre todo para personas que en la actualidad tecnológica-virtual tienen deficientes relaciones con el mundo del libro físico, que por lo general leen poco y que no se han planteado la posibilidad de crear un libro que por sí mismo fuera una obra de arte.

2. El libro objeto como experiencia estética de aprendizaje: perspectiva teórica

En los últimos tiempos, las técnicas y metodologías empleadas para la enseñanza-aprendizaje de las artes han evolucionado de manera significativa. Son conocidos los aportes de las pedagogías críticas y decoloniales que cuestionan la episteme logocéntrica y eurocéntrica; los logros de las pedagogías feministas para resignificar el concepto de equidad; o las pedagogías que piensan a la educación desde la complejidad (De Sousa Santos, 2010 y Fals Borda, 1991). Estos enfoques, sin duda, pretenden relacionar la práctica pedagógica con el arte y entender la necesidad de proponer otros caminos hacia la experiencia artística sensible.

Las metodologías de lo sensitivo hacen énfasis en la construcción de espacios de encuentro del pensamiento, la reflexión, el empoderamiento y la transformación de realidades y subjetividades, tal y como lo plantea el actual currículo del Ministerio de Educación, en el área de Educación Cultural y Artística (ECA) (2018). Es en este cambio de paradigma pedagógico donde el libro objeto se sitúa como metodología innovadora que explora otras posibilidades educativas, como aquellas formas de hacer que retoman el papel protagónico del “sujeto” que aprende, pues lo sitúan en un locus creativo abierto: creador y explorador de otras formas de

expresión. Este pensar de otro modo la relación entre lo pedagógico y la práctica artística es fundamental, sobre todo en la sociedad contemporánea donde, al parecer, el consumo prima por sobre el ser humano y las experiencias estéticas son relegadas a ínfimos ejercicios manuales en las escasas, y cada vez menos, horas de clases de arte, que poco aportan a la formación de una mente viva (Acaso López Bosch, 2009). El libro objeto, al contrario, plantea una innovación curricular sensitiva, sobre todo para un tipo de currículos flexibles, centrados en pedagogías que problematizan “la propia experiencia y el proceso compartido” (García-Huidobro y Schenffeldt Ulloa, 2022, p. 12).

1.1. Surgimiento, evolución y asimilación artístico-pedagógica del libro objeto

Aún hoy, con todo lo que se sabe, resulta difícil datar el origen del libro objeto. Hasta convertirse en el particular artefacto artístico que es, ha tenido que vérselas con una serie de factores culturales y estéticos de difícil asimilación. Desde su posible surgimiento en el siglo XVII (aunque se hable de Leonardo Da Vinci o Alberto Durero como los ancestros más antiguos) son muchos los artistas que han incursionado en este particular formato (Crespo Martín, 2010 y 2014). Así pues, Giovanni Battista Piranesi, con *Los Carceri*, grabados elaborados entre 1745 y 1750, según Bibiana Crespo Martín (2014), sería uno de los primeros ancestros del libro objeto. Goya, en igual medida se sitúa como un antecedente, con *Los Caprichos*, grabados dispuestos por el pintor entre 1746 y 1828. Para 1789 William Blake publica *Songs of Innocence and of Experience*, y en 1897 Stéphane Mallarmé edita *Un Coup de Dés jamais n'abolira le hasard*. Este libro de Mallarmé es singular pues propone un juego con la tipografía y desmitifica la forma del libro, como también lo hará el vanguardista Apollinaire años más tarde.

En los albores de las vanguardias estéticas, el libro como objeto artístico toma mayor protagonismo y autonomía. Iniciado el siglo XX, Ambroise Vollard edita, con litografías de Pierre Bonnard y poemas de Paul Verlaine, *Parallèlement* (1900). Este libro es decisivo en el surgimiento de los libros de artista “por

la autonomía y libertad de concepción de las imágenes al interpretar el texto, a diferencia de los libros ilustrados del momento, cuyas imágenes le prestaban una atención literal.” (Crespo Martín, 2014, p. 228). En 1913 destaca un texto que replantea su forma, pues se despliega como acordeón hasta alcanzar 150 metros (la altura de la Torre Eiffel). Hablamos de *La prose du Transsibérien et de la petit Jeanne de France*, de Sonia Delaunay y Blaise Cendrars. Por otro lado, es necesario resaltar que en 1930 el editor Georges Hugnet fue uno de los primeros en conceptualizar el libro-arte y desarrollar una rica discusión cultural donde se pensó el libro como medio para la expresión no solo de los ismos.

En este sentido, uno de los libros más conocidos y celebrados es *La boîte verte* (1934) de Marcel Duchamp. Es significativo, asimismo, el aporte de Tullio D’Albisola y Bruno Munari, con *Languria lirica*, de 1934, que serviría de inspiración a las atrevidas creaciones y variaciones de formato de artistas como El Lissitzky, Dieter Roth, entre otros. No obstante, los intentos de los vanguardistas son variados y con alcances amplios, pues se intenta de manera casi obsesiva una ruptura con la linealidad del libro, la superficie, el formato y la univocidad de los textos.

En cuanto al uso de materiales y las maneras sorprendentes de jugar con ellos, no es sino hasta pasada la primera mitad del siglo XX, e inicios del XXI, cuando el libro objeto (en una absorción conceptual del libro de artista) cobra posibilidades de expresión inusitadas, configuradas a través de estructuras más sugerentes (libros cinéticos). Desde los intentos de Edward Ruscha con *Twenty-six Gasoline Station* (1962), los libros objeto son obras con mayor autonomía que posibilitan el encuentro de la libertad creativa y la inteligencia sensitiva del artista. En esta línea, y por estas fechas, que es donde generalmente se data el inicio del género del libro de artista, aparecen los libros conceptuales/ autorreferenciales y cuestionadores/rupturales que marcan el camino de la posmodernidad para acercarse al arte y a sus múltiples dimensiones.

Como se ve en este breve recorrido, el libro como objeto estético, que rosa los linderos semánticos del libro de artista, o libro-arte, cuya taxonomía

podría ser muy extensa y variopinta, según lo han visto estudiosas de este fenómeno (Vilchis Esquivel, 2009 y Crespo Martín, 2012), ha desencadenado múltiples beneficios y aportes no solo a la cultura editorial y artística, sino al campo de la educación en artes que, sin duda, se ha servido de sus posibilidades pedagógicas.

Por otro lado, a pesar de que es arriesgado intentar una definición del libro objeto, por lo proteico del asunto, y su esquivo y fronteriza esencia constituyente (Mínguez García, 2010), se requiere situarlo desde esa materialidad que, en cierto modo, le otorga su razón de ser. Por lo tanto, una de las aproximaciones más interesantes al libro objeto es la que da Javiera Pintocanales. Para esta crítica el libro objeto es

una secuencia de momentos visuales que construyen una narrativa a través de unidades materiales cuyo ritmo es activado por el lector, que con sus manos y cuerpo desencadena en el objeto la acción que lo hace funcionar y le da realidad, y le permite recorrerlo. (2021, p. 29).

Villamar González y Melcoñian (2012), por su parte, intentan una definición más apegada al artilugio estético-cultural que sería el libro objeto como un género particular de las artes plásticas. Así, un libro objeto sería “un dispositivo contemporáneo que reúne en una sola obra la posibilidad de contener y desarrollar contenidos plásticos y literarios, que actúen en igualdad de circunstancias y no ejerciendo competencia entre ambos ni siendo absolutamente dependiente uno con el otro.” (p. 47). Es quizás por esta doble interrelación materialidad/significante, expresión/significado, que el libro objeto posibilita el desarrollo de habilidades y destrezas desde la creación artística, a través del diálogo entre las opciones de creación que urden y suponen su desarrollo (Kuchen y Lvovich, 2018). Este dispositivo, pues, para desplegar toda su potencialidad visual y táctil, tiene que ser más que una realidad tangible o conceptual, una posibilidad. Así lo explica Pintocanales: “hacer libros de artista tiene que ver con eso, con recuperar la sensación de que un libro es pura posibilidad; nunca dar por sentado su estructura y funcionamiento” (2021, p. 29).



En tanto, sabemos que la espacialidad, lo cromático, el uso mismo de elementos biodegradables (o incluso fluidos y tejidos corporales) está cargado de connotaciones que propician una ambigua clasificación que, según Crespo Martín (2010) puede incluir un amplio espectro que va desde los libros hechos por artistas (o pintores) hasta los libros instalación o performance, y los libros objeto. “Bajo el término Libro-Objeto se engloban aquellas obras cuya concepción es casi escultórica por el valor que se les confiere a las características tridimensionales. Esto le ha costado una dudosa reputación dentro del mundo de los Libros-Arte (Crespo Martín, 2010, p. 17).

En la realidad educativa actual, el libro objeto sirve de herramienta de anclaje creativo y práctico en variados procesos pedagógicos que responden a otras lógicas didácticas. Diversos estudios muestran cómo el libro objeto ayuda a desarrollar (desde un vínculo interdisciplinar) aprendizajes en los más dispares ámbitos. Por ejemplo, en la confluencia de las matemáticas y las ciencias naturales (Carneiro Abrahão y Pralon de Souza, 2015); en la enseñanza de contenidos de diseño gráfico y exploraciones formales del diseño editorial (Maldonado Yáñez et al., 2021; Pintocanales, 2021; y Rivera Díaz, 2018); en la siempre compleja edición infantil, la aplicación de la museografía, (Coiduras Sanagustín, 2017 y Ghezzi Solís, 2017) o el desarrollo de narrativas comunitarias y populares (Martín Ocampo, et al., 2016).

En tal sentido, las posibilidades de descubrimiento, de asombro, que genera el libro objeto se tornan fundamentales para abordar distintos temas, y variados ámbitos, en un cruce complejo de saberes (multidisciplinariedad/transdisciplinariedad), pues en este género artístico lo tangible comunica; los materiales, incluso, como lo ha visto Eisner (2004), aportan contrastes semánticos a los contenidos y propician nuevos significados.

Por lo dicho, con los libros objeto resulta que nada está dado por el azar, sino que esta inmanente flexibilidad genera transformaciones necesarias para todo el proceso creativo, que parecen ser un enigma mismo (Luna y Lara, 2016). Así, la intervención del artista resemantiza el libro como objeto, ya que el

“contenido y continente tienen la misma importancia: lo que leo en palabras es también revelado por la forma. La narrativa de las palabras y la del objeto ocurren a la vez y se complementan en absoluta coherencia” (Pintocanales, 2021, p. 29).

Por otro lado, como género artístico con aplicaciones pedagógicas, el libro objeto sirve, sin duda, para potenciar otras maneras de aprender y aprehender. Entran en juego factores tan importantes como el autoconocimiento, la mente reflexiva, el “aprender haciendo” o el “aprender a hacer” (Dewey, 2007 y Delors, 1996). Se combinan para su construcción, en gran medida, el desarrollo de otros modos de pensar, rizomáticos, desde la lateralización, donde la agencia es el ser humano creador que se inclina hacia la resolución de problemas de manera imaginativa y sensible. Las dimensiones estético-pedagógicas claramente se intensifican. Por tanto, el libro objeto se convierte en una fuente constante de aprendizajes críticos, reflexivos y coherentes con el entorno y con uno mismo.

La creación de libros-objeto, como recurso didáctico, hace que el alumno conozca los libros, utilice efectivamente las posibilidades espaciales de la página, investigue, cree y desarrolle la potencialidad táctil y proponga formas, medidas y colores adecuados, es el único responsable de que el libro llegue a ser un hecho real. (López Alonso y Hernández Muñoz, 2010, p. 3).

Es importante, asimismo, resaltar el papel terapéutico que potencia el libro objeto, pues se ha comprobado que estos formatos abiertos ayudan a las personas a comunicar y gestionar de mejor manera sus emociones, sensibilidades y sentimientos, desde una posición de libertad, de encuentro y catarsis, de creatividad y asunción del aprendizaje en primera persona, poniendo el cuerpo y la mente en ello (Escribano, 2020). Personas que no pensaban que podían hacer un libro, menos uno que sea una obra de arte en sí mismo, se percatan, emocionadas, de que pueden expresar, desde el más insospechado reducto del arte, aquello que de otra manera habría sido impensado. La perplejidad sobre sus capacidades

y habilidades les desborda, sobre todo si se trata de personas con necesidades educativas especiales (Peláez Lupión y Pérez Valero, 2022).

Estamos, claro, ante experiencias sanadoras. De pronto, todo ese “caos” que la persona lleva dentro aflora de manera artística. Se despierta así el instinto creativo y se activan otro tipo de inteligencias, como las requeridas para mediar problemas, empatizar con otros, o despertar interés por el cuidado del planeta. El creador se anima a pensar de otro modo, dado que entiende que no son únicamente las palabras las que significan, sino las formas, lo que raspa, lo que huele, lo que se puede mover, lo que atrapa con un leve engaño, una lengüeta o un pop-up que alude desde la ambigüedad; una forma “inacabada” que dice cosas que las formas cerradas, concluidas, callan. Sobre esto, el poeta visual Antonio Gómez comenta que estos mecanismos engañosos “son utilizados como alegorías y metáforas, transmutando la información puramente semántica del lenguaje en una información estética.” (2011, s.p.)

Creemos, asimismo, que el desparpajo propio de este mecanismo disidente e incitador genera choques, confrontaciones, perplejidades; convierte al acto creativo en un acto de rebeldía, de resistencia en un lugar “inseguro” de enunciación estética. El libro objeto incluso puede llegar a ser abrumador por la apertura hacia la ambigüedad, pero desde un desasosiego creativo fundamentado en lo abierto, polifónico, incluso desde una razón poética que crea sentidos (Zambrano, 2006). Muchos de estos artefactos, a más de discursivos, contienen verdadera poesía visual y táctil. El espectador (lector-recreador) completa a su vez el texto por medio de sus conocimientos, percepciones, destrezas y habilidades; desde sus miedos, asombros e inteligencia, en un circuito comunicante que se aleja de los convencionalismos y sin embargo surge puro, abierto a la mente y a la luz del pensamiento hallado como si de una enorme caja de resonancias se tratara, pues siempre la construcción de un libro objeto será una experiencia artística fuera de lo común y reconfortante.

METODOLOGÍA Y METODO

La trayectoria de esta sistematización de experiencias didácticas tiene su enclave metodológico en lo cualitativo, dada la exploración entre el arte (libros como dispositivos artísticos-didácticos), los procesos formativos con enfoques artísticos y estéticos, la comunión entre las subjetividades de los estudiantes y los resultados de aprendizaje. En tal sentido, para evaluar los saberes complejos desplegados por los estudiantes al crear un libro objeto, como dispositivo dialogante y expresivo, se usó el Aprendizaje Basado en la Creación (ABC) (Caeiro-Rodríguez, 2018). Asimismo, para valorar los resultados obtenidos (libros objeto) se debió trabajar con rúbricas (fase de investigación y creación). El procedimiento, por tanto, tuvo un desarrollo “multiartístico” (Sommer, 2020, p. 217), acorde los intereses creativos de los estudiantes, asumidos desde la total libertad creativa, en dos fases.

Fase 1: momento de documentación-investigación: entrega de la consigna en clase: “crear un libro objeto que no pareciera un libro”. Preparación (con base en los contenidos de la asignatura, revisados en los talleres) del informe de investigación-creación en torno al libro objeto y la propuesta creativa que desarrollarían en la segunda fase. Esta fase requería una investigación rigurosa y una documentación razonable sobre el libro objeto.

Fase 2: momento de creación libre: con base en la propuesta presentada en el proyecto del primer parcial (individual o grupal), la idea fue construir (acompañados por el tutor) el libro objeto (tridimensional), con la intención de que no pareciera un libro y que propusiera otro tipo de lecturas interdisciplinarias. Este proceso fue evaluado mediante rúbrica.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1. Descripción de las experiencias de creación compartidas (UARTES)

Grupo 1: Semestre I: 2021 (03-05-2021/04-09-2021)³

Lugares: Azogues, Cuenca (Ecuador)

Participantes: 22 estudiantes del séptimo ciclo de la carrera de Pedagogía de la Artes y Humanidades, UArtes, docentes, comunidad.

Productos obtenidos: 22 libros objeto

En este grupo la consigna para la creación de su libro objeto (o libro de artista) se planteó desde la libertad creativa, temática y conceptual, en tanto esta propendiera hacia una expresión cargada de sentidos. La idea era acoger la experiencia estético-didáctica desde diferentes aristas conceptuales y prácticas, sin olvidar que la intención era crear un libro objeto que no pareciera un libro (en el sentido tradicional), pero que al final presente un parecido conceptual en el sentido amplio del verbo “leer”. De tal modo, las propuestas de abordaje podían venir desde la educación en artes (ECA), o bien a través del trabajo con/en/desde/a través de un arte en particular: pintura, danza, fotografía, literatura, etc. Asimismo, la libertad en cuanto al uso de formas, formatos, materiales, y, sobre todo, en cuanto al proceso creativo (locus de enunciación diverso) fue uno de los principales acuerdos que se logró con este grupo humano que, como millones de estudiantes, llevaban ya casi un año de cuarentena y estaban en diferentes lugares del Ecuador, atravesando momentos

complejos como estudiar y trabajar, sobrevivir en medio de condiciones económicas precarias, o la experiencia inefable del duelo, la enfermedad o la soledad.

De modo que se otorgó a los estudiantes los rudimentos conceptuales y los estímulos necesarios para que pudieran expresarse a través de esquemas más amplios de partida, ya sean estéticos o pedagógicos. Las clases, por tanto, sirvieron para canalizar algunos conceptos sobre la interdisciplina, mostrar ejemplos concretos de libros de artista/objeto, contrastar opiniones en torno a esos libros y dialogar sobre el potencial educativo de este tipo de estrategias didácticas para trabajar temas como la diversidad, las identidades, la interculturalidad, gestión de emociones, etc. Por ello, los libros objeto podían ser tanto una expresión personal, recreando alguna vivencia de la cuarentena, por ejemplo, una reflexión sobre su vida (la infancia, la educación, el arte...), o bien un dispositivo pedagógico con un enfoque interdisciplinar, lúdico, o que potencie, por poner un caso, el acercamiento a la pintura, o el trabajo con los sentidos y la gestión de las emociones.

Los resultados fueron libros con mucho potencial, de diferentes formatos (tela, acordeón, instalación), diversos estilos, interactivos, con mecanismos como el pop-up, troquelados, o con dobles caprichosos en formas variadas, etc. Asimismo, algunos de estos productos lograron dialogar con expresiones estéticas: guiños al arte y libros que proponían una interacción con el lector, o la interculturalidad, través de la danza (Michelle Chumbay, Fig. 2), demostrando las inclinaciones artísticas de sus creadores.

Figura 1

Título del libro objeto: “Blanco y negro” (2021)



Nota. La autoría corresponde a Carolina Morocho y la foto reposa en un archivo personal.

³ Esta denominación es la que aparece en el Sistema de Gestión Académica (SGA) de la UArtes.

Figura 2

Título del libro objeto: “El libro de la danza azul” (2021)



Nota. La autoría corresponde a Michelle Chumbay y la foto se resguarda en archivo personal.

En este grupo, primó la idea de construcción discursiva-estética como un relato íntimo sobre la experiencia vivida durante la Pandemia por el Covid-19. Se trató, en la mayoría de los casos, de libros emotivos, complejos, incómodos, incluso. Libros que componían un mosaico de pinturas (Demian Cajamarca, Fig. 7), o un libro que trabaja las emociones a través de la lúdica (Carlos Valdez). Hubo incluso un libro hecho de tela y bellos bordados de Edison Guamán que describía gran parte de sus vivencias durante el encierro. Relatos íntimos del dolor, del desconcierto, que provoca el aislamiento.

En tal sentido, mención especial requiere el trabajo de Daniela Alberca (Fig. 6), en cuya obra la artista/estudiante logró canalizar los duros momentos al cuidado de su padre, enfermo terminal de cáncer, durante los días más complicados de la pandemia. Se trata, sin duda, de un texto del dolor, la fractura, el

deterioro del cuerpo. Un relato desgarrador y muy íntimo, sincero con el duelo y la transición. Un tributo al ser querido que ya no está y la resiliencia de quien plasma en una obra artística este nivel tan complejo de expresión.

Figura 3

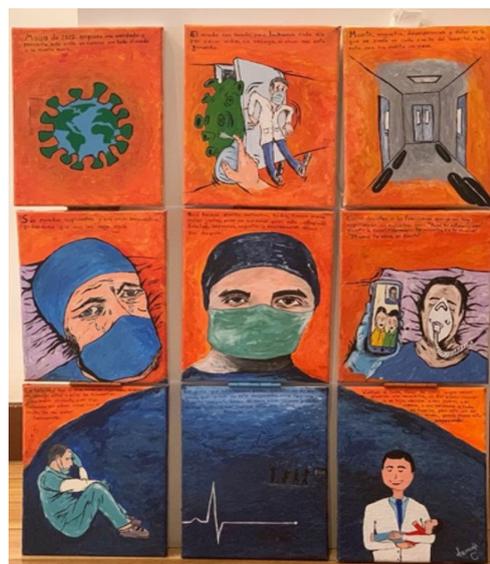
Título del libro objeto: “Avecilla” (2021)



Nota. La autora es Daniela Alberca. En esta imagen, ella está comentando su obra a través de Zoom. La obra reposa en archivo personal.

Figura 4

Título del libro objeto: “Diario de un médico” (2021)



Nota. El autor es Demian Cajamarca. Mueve óleos que componen las imágenes más duras que su hermano médico vivió durante la pandemia. La obra reposa en archivo personal.

Si bien uno de los problemas de esta experiencia fue que los trabajos finales estuvieron algo desprolijos en el aspecto y el uso de los materiales, pues no se pudo hacer una curaduría en presencialidad, sin embargo, la idea de mantener un discurso libre con el que los/las estudiantes se expresen sin ataduras significó uno de los logros más significativos. El resultado fue, sin duda, satisfactorio y conmovedor. Al final del proceso se presentaron los trabajos en una reunión de integración entre las universidades UNAE y UArtes, al terminar el ciclo académico. Fue un evento emotivo, pues allí nos conocimos en persona (profesores y estudiantes), y nos pudimos maravillar con los trabajos realizados y darnos un abrazo, finalmente, después de casi cuatro meses de clases virtuales. Una verdadera fiesta del arte y de la superación con 22 libros objeto que evidenciaron todo el trabajo desplegado a lo largo del semestre y la dedicación y valentía de los artistas que los crearon.

Grupo 2: Semestre II: 2021 (20-09-21/ 12-02-2022)

Lugares: Azogues, Cuenca

Participantes: 13 estudiantes del séptimo ciclo de la carrera de Pedagogía de la Artes y Humanidades, UArtes, docentes, comunidad.

Productos obtenidos: 9 libros objeto

La consigna creativa, al momento de la creación del libro objeto, en este grupo, fue la misma: libertad de expresión artística y pedagógica. Como en el ciclo anterior, los/las estudiantes tuvieron la oportunidad de desarrollar contenidos y procesos creativos desde la pedagogía de las artes, las prácticas artísticas, y la individualidad como futuros artistas-educadores. En este sentido destacan aquellos libros que propusieron una reflexión entre el arte y las emociones, con inclinaciones consecuentes hacia la psicología desde la asimilación propia. Producto de esto aparecen dos libros muy interesantes. El primero pone a prueba los miedos a través de la escultura emotiva y desde la asunción “performativa” de un YO (roto, escindido) en “Lo que el espejo no refleja”, libro propuesto por Sandra Sánchez (Fig. 8). La manera diferente de mirar, desde el arte, el mundo de las emociones y la subjetividad es especial en este libro objeto creado a partir de la descripción de experiencias de jóvenes que van a terapia y de las experiencias de la misma autora

con la terapia. Explorar sensaciones como el miedo, o el abandono, desde la asunción “performativa” de máscaras dispuestas en una caja-armario, bellamente adornada, fue el objetivo de este trabajo. Un libro sobre las emociones que no se pueden reflejar en el espejo, sino en el espejo de uno mismo, desde el continuo histrionismo de la máscara y la acción, como símbolos cargados de “performatividad” y profunda subjetividad. Por medio de tres máscaras hechas con látex, pudimos recorrer sentimientos como la alegría, el miedo, la tristeza, a través de la poesía de Borges, y generar un recurso potente para canalizar estas emociones que a veces nos gobiernan.

Figura 5

Título del libro objeto: “Lo que el espejo no refleja” (2021)



Nota. La autora de la obra es Sandra Sánchez. Se encuentra en archivo personal.

“Lo que esconde la mente”, libro de Luis Minchala (Fig. 9), es un artefacto en forma de chaleco que aborda el Trastorno Obsesivo Compulsivo (TOC) a través del despliegue de algunos dibujos hechos por él mismo con una breve leyenda. Este libro objeto explora la vida de personas que padecen este tipo de trastornos. Además, al desplegarse los bolsillos, la persona que se acerque a este texto puede experimentar, por medio de dibujos inspirados en Alfred Kubin, la depresión o la ansiedad, o los miedos infundados. Este libro estuvo inspirado en algunos amigos de Luis, quienes padecen este trastorno obsesivo compulsivo. Se trata de una manera terapéutica para aceptar estos padecimientos y ser más empáticos con quienes los

sobrellevan. Dibujos oscuros hechos por el estudiante (técnica de bolígrafo y carboncillo) en un intento por entender este padecimiento y otros como el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH).

Figura 6

Título del libro objeto: “Lo que esconde la mente” (2021).



Nota. La autoría corresponde a Luis Minchala. La obra se encuentra en archivo personal.

Es importante mencionar que también se crearon libros alejados significativamente del motivo pandemia o de la introspección psicológica. Surgen así ideas más encaminadas a abordar lo artístico desde lo pedagógico, y viceversa, en un diálogo constante y sostenido con recursos propios de la pintura, la música o la literatura. En este último aspecto, resulta ejemplar el libro objeto “Reconstruyendo la magia”, de Michael Torres (Fig. 10), que plantea una relectura (recuperación del aura según las ideas de Walter Benjamin) de algunos cuentos de hadas clásicos de los Hermanos Grimm o Charles Perrault. Este libro, mediante un pergamino que se desenrolla, va poniendo a prueba, por medio de mecanismos sencillos (bolsillos que contienen imágenes estereotipadas de las adaptaciones literarias de los clásicos infantiles) sobre lo que creemos saber de algunos cuentos de hadas como “Caperucita” o “Cenicienta”. Se trata de una confrontación entre la realidad del cuento original (complejo e incómodo)

confrontado con lo políticamente correcto de la cultura de la censura actual. Este diálogo sin duda provocó momentos variados de tensión, pues muchas veces solo conocemos una versión del cuento que casi siempre es la adaptación, o, más bien, el corte, la censura, y por ello nos perdemos de la riqueza semántica de la obra de arte original.

Figura 7

Título del libro objeto: “Reconstruyendo la magia” (2021)



Nota. La autoría corresponde a Michael Torres. La obra se conserva en archivo personal

Esteban García y Anthony Velecela (Fig. 11), por su parte, recrean en su libro “Cuentos explosivos” leyendas del Ecuador por medio un dispositivo interactivo que explota, en sentido literal, y es, a su vez, una variante matrioshka lúdica donde se esconden los cuentos. Se trata de cajas mágicas que se abren a una antología desplegable con leyendas del Ecuador como el Chuzalongo, Cantuña y María Angula. Este libro conjuga la literatura y la ingeniería del papel de tal modo que traslada las leyendas y la cultura popular de una manera más interactiva a los lectores. Y, como dijeron los autores en la presentación del libro, la idea era retomar las bases del aprendizaje desde la consideración rica y diversa del Ecuador como motivo de despliegue cultural y literario. Se trata, en definitiva, de una intervención didáctico-estética desde la nostalgia. Este artefacto es intercultural y propicia una reflexión sobre los mitos y leyendas del Ecuador, además de que entretiene y sorprende. La finalidad, además, será la de recuperar y conservar la memoria

histórica y los saberes ancestrales. En definitiva, este libro objeto conjuga interacciones complejas a través de un componente didáctico basado en la sorpresa, con lo cual propusieron interconexiones propias de la transdisciplinariedad.

Figura 8

Título del libro objeto: “Cuentos explosivos” (2021).



Nota. Los autores son Anthony Josué Velecela y Esteban García. En la figura 9, se pueden apreciar la manera en la que la caja explosiona y deja ver sus secretos. La obra se conserva en archivo personal.

Uno de los proyectos más innovadores fue “Universo artístico holográfico”, de Christian Sarmiento y Pamela Ávila (Fig. 12). En este trabajo se fusionó la tecnología (código QR), el arte y lo metodológico-didáctico. Por medio de una caja oscura se podía ver desde un mecanismo en forma de tambor, algunas de las obras principales de los pintores Vincent van Gogh y Camilo Egas, en un diálogo con sus estilos, sus vidas y su aporte al mundo del arte. Además, este libro, o caja oscura, creaba un efecto de luz cuando se colocaba sobre ella un dispositivo electrónico, que bien podía ser un teléfono móvil, una laptop o una tableta. Así, asombrosamente aparecen estos dos artistas convertidos en hologramas (avatares hechos por los estudiantes) que nos cuentan su historia y su visión del arte. Es un libro holográfico en cuyo trabajo hay mucha dedicación y esfuerzo y se torna significativo teniendo en cuenta la necesidad actual por relacionar la enseñanza de las artes y la educación innovadora.

Figura 9

Título del libro objeto: “Universo artístico holográfico” (2021)



Nota. Son los autores Christian Sarmiento y Pamela Ávila. La obra se resguarda en archivo personal.

Los tres proyectos restantes fueron igualmente interesantes. Sofía Guncay realizó un libro-maqueta en forma de casa, que al desplegarse los bloques que la conforman presentaba pequeñas figuras que se podían unir y reconstruir con ellas obras de arte de algunos pintores y artistas ecuatorianos. Este libro se llama “Recorrido por arte ecuatoriano del siglo XX”. Asimismo, Leandro Llivicura y Alejandra Coronel lograron desplegar una instalación con fotografías, tratadas y dadas un tono amplio, en las que se retrata la difícil vida de las personas en situación de calle. Finalmente, el libro de Héctor Pulla, quien realizó un acordeón que reprodujo una de las canciones tradicionales de Azogues, la ciudad de residencia del estudiante.

Como vemos, se trata de un grupo que estuvo más atento a las consignas. Estos estudiantes entendieron que el trabajo colaborativo hace que las experiencias sean más efectivas y los intercambios más ricos. Quizás, en cuanto a motivación, a diferencia del grupo anterior, estuvieron un poco más abiertos a explorar otros sentidos del libro y a jugar con las posibilidades de expresión a través del arte y la tecnología. Lo importante, en fin, de este grupo fue

la profunda conexión emocional con el arte, la lectura y las imágenes, lo que, claro, ayudó al fortalecimiento de las capacidades artísticas, refinamiento del gusto y el disfrute intelectual y creativo de los participantes.

■ CONCLUSIONES

Una de las mayores y más sentidas constataciones en este proceso fue que en la medida en que los temas planteados para la creación del libro objeto fueron más dispares, el proceso tomó caminos insospechados. Pues jamás se perdió de vista la necesidad pedagógica de dar prioridad a la construcción de sentidos porosos, empáticos y coherentes con las condiciones personales de libertad educativa de los/las estudiantes. La multiplicidad en los campos disciplinares empleados para cada experiencia, así como el enfoque que tuvieron, incluyendo las consignas y los objetivos perseguidos, o las particularidades vitales de los/las participantes, convierten este proceso en un aprendizaje significativo vivencial que, sin duda, se puede siempre mejorar.

Este trabajo ha demostrado que las pausas y los trabajos de largo desarrollo (por fases) son necesarios y funcionan bastante bien, sobre todo, si se hace un receso (la pandemia nos lo demostró) para meditar sobre el objeto que estamos creando; sabiendo que dentro de él estamos nosotros. Que en gran medida ese objeto nos explica, nos centra y nos pone al descubierto. Quizás esto sea uno de los logros más sentidos de todo el proceso; decidir si tenemos en cuenta que vivimos en la contemporaneidad de la rapidez, de lo inmediato; donde los procesos heterodoxos, los pasos lentos y dubitativos no caben. Está claro que se puede mejorar la experiencia, hacer más vívida la motivación y crear más y mejores canales para compartir las ideas y las metas educativas o artísticas (rúbricas y estándares). La primera experiencia demostró que no todos los/las alumnos/as tienen la misma motivación y que con quienes no la tienen se debe trabajar de manera más personalizada. Sin embargo, los resultados también demostraron que todos los participantes sintieron el deseo de expresar sus contenidos psíquicos a través de un objeto que les ofrecía posibilidades ilimitadas de creación, no solo en el diseño, proyección y fabricación de un libro,

sino como mecanismo para narrarse, describirse y conocerse a sí mismos.

El libro objeto, en resumen, permite que la experiencia de aprendizaje sea duradera, pues impele a las personas a leer de otras maneras el mundo. Por ello, para las siguientes fases se espera poder realizar conexiones interdisciplinares más concretas y programadas para la construcción de libros objeto para personas no videntes, por poner un caso, o para llegar a comunidades interculturales que han sido marginalizadas y que poco contacto han tenido con el arte. Democratizar la actividad artística también es un objetivo de innovación necesario en la educación actual para interpelar la experiencia y convertirla en saberes más sentidos.

En definitiva, el libro objeto, al menos desde mi posición como educador y escritor en continuo aprendizaje, sigue siendo un reto y un continuo flujo de ideas, hallazgos, inseguridades, en el mundo de la educación, la creatividad y el arte. Siento que estas experiencias han fortalecido mi vocación para sentirme aún en la lucha y tener el valor para ponerme cada ciclo académico frente a unos seres humanos que siempre estarán en búsqueda de motivos de aprendizaje y crecimiento, de oportunidades que les permitan explorar los más recónditos rincones de su imaginación que espera el momento, agazapada, para salir a la luz en forma de arte, en forma de libro, que son dos de las más hermosas formas de la vida.

■ REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acaso López Bosch, M. (2009). *La educación artística no son manualidades*. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual. Los libros de la Catarata
- Barbosa, A. M. (2010). Da interdisciplinaridade à interterritorialidade: caminhos ainda incertos. *Paidéia. Revista do Curso de Pedagogia da Universidade FUMEC*, 7(9), 11-29.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce
- Caeiro-Rodríguez, M. (2018). Aprendizaje basado en la creación y educación artística: proyectos de

- aula entre la metacognición y la metaemoción. *Revista Arte, Individuo y Sociedad*, 30(1), 159-177. <http://dx.doi.org/10.5209/ARIS.57043>
- Carneiro Abrahão, A. M. y Pralon de Souza, L. H. (2015). La práctica interdisciplinaria en la creación de libros artesanales para la enseñanza de las matemáticas y de las ciencias naturales en el curso de pedagogía. *Atenas*, 2(30), 52-64. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478047206008>
- Coiduras Sanagustín, A. (2017). Diseño y desarrollo de un libro objeto basado en la historia de la galería de arte S'Art de Huesca y en la vida de Ángel Sanagustín López, fundador y propietario. *Revista Argensola*, 127, 263-286. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6660466>
- Crespo Martín, B. (2014). El Libro de Artista de ayer a hoy: seis ancestros del Libro de Artista contemporáneo. Primeras aproximaciones y precedentes inmediatos. *Arte, individuo y sociedad*, 26(2), 215-232. https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2014.v26.n2.41347
- Crespo Martín, B. (2010). El libro-arte. Clasificación y análisis de la terminología desarrollada alrededor del libro-arte. *Arte, Individuo y Sociedad*, 22(1), 9-26. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3210823>
- Delors, J. (1996). *Los cuatro pilares de la educación*. La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Santillana/Ediciones UNESCO. http://innovacioneducativa.uaem.mx:8080/innovacioneducativa/web/Documentos/educacion_tesoro.pdf
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos*. Paidós. (Trabajo original publicado en 1910).
- Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Paidós.
- Escribano, A. (2020). El libro de Artista como recurso didáctico innovador y su potencial terapéutico. *Tercio Creciente*, extra 3, 137-166. <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.extra3.5705>
- Fals Borda, O. (1981). *Ciencia propia y colonialismo intercultural*. Carlos Valencia Editores
- García-Huidobro, R. y Schenffeldt Ulloa, N. (2022). El rol pedagógico de las artes. Artistas y artistas-docentes en Chile, posibilitando relaciones y transformación social. *Arte, Individuo y Sociedad*, 35(1), 9-28. <https://doi.org/10.5209/aris.78794>
- Ghezzi Solís, M. E. (2017). *El proceso creativo en el libro-objeto Álbum*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/7426/Ghezzi_sm.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Gómez, A. (2009). *Elementos de producción crítica / Entrevistado por Matías Escalera Cordero Youkali*, 8, 87-113.
- Luna, M. y Lara, L. (2016). Libro de artista: relato y análisis de una experiencia didáctica en el marco de las materias optativo obligatorio de arte. *ARTSEDUCA*, 15, 34-47. <https://www.e-revistas.uji.es/index.php/artseduca/article/view/2231>
- Kuchen, R. y Lvovich, L. (3-5 de octubre de 2018). *Un libro-objeto para recuperar el cuerpo*. 20vo Congreso REDCOM. Primer congreso latinoamericano de comunicación de la UNVM. Comunicaciones, poderes y tecnologías: de territorios locales a territorios globales. Universidad Nacional de Villa María, Villa María, Argentina. http://biblio.unvm.edu.ar/opac_css/index.php?lvl=cmepage&pageid=9&id_notice=37710
- López Alonso, F. y Hernández Muñoz, S. (2010). El libro objeto como recurso didáctico. El libro objeto y de artista como recurso didáctico en la docencia en el grado en bellas artes. Asignaturas de diseño y grabado. CiDd: II Congrés Internacional de Didàctiques 2010; [organitzen, Université de Genève, Universidad de Granada, Universitat de Girona] (pp.1-12). CiDd: II Congrés Internacional de Didàctiques 2010. Université de Genève, Universidad de Granada, Universitat de Girona] <https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/2794/274.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Maldonado Yáñez, J. L.; Córdova Arcentales, L. M. y Lema Polo, J. K. (2021). Libro-objeto bi-



- tri dimensional para la enseñanza de los fundamentos del diseño gráfico. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(4), 6558-6576. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i4.784
- Martín Ocampo, F. R.; Barragán Pérez, L. C. y Romero Calderón, Y. S. (2016). *Libro Objeto Chatarrero: Imágenes Proyectadas de la Ciudad*. [Tesis de licenciatura, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <http://hdl.handle.net/11349/3452>
- Mínguez García, H. (2010). Aproximaciones al libro-arte como medio de expresión. *Actas de Diseño* 9, 191-198. <https://doi.org/10.18682/add.vi9>
- Ministerio de Cultura y Patrimonio. (14 de junio de 2022). *El Ministerio de Cultura y Patrimonio presentó los resultados de la Encuesta de Hábitos Lectores, Prácticas y Consumos Culturales*. <https://www.culturaypatrimonio.gob.ec/el-ministerio-de-cultura-y-patrimonio-presento-los-resultados-de-la-encuesta-de-habitos-lectores-practicasy-consumos-culturales/>
- Ministerio de Educación. (2018). *Educación Cultural y Artística*. Guía para implementar el currículo. Ministerio de Education de Ecuador. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/07/GUIA-ECA.pdf>
- Ministerio de Educación. (2016). *Currículo de los niveles de educación obligatoria*. Ministerio de Education de Ecuador. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/Curriculo1.pdf>
- Peláez Lupión, L. y Pérez Valero, M. (2022). El libro objeto sensorial como instrumento de comunicación para el aprendizaje en alumnado con necesidades educativas especiales. Una experiencia en la educación artística a través de los elementos naturales. En D. Álvarez-Rodríguez, O. Fontal Merillas, J. Mañero y R. Marfil-Carmona (Coords), *Investigación y experiencias en creación artística, creatividad y patrimonio cultural* (pp. 914-951). Dykinson. <https://www.dykinson.com/libros/investigacion-y-experiencias-en-educacion-artistica-creatividad-y-patrimonio-cultural/9788413779256/>
- Pintocanales, J. (2021). El libro: objeto y forma narrativa. *Revista Acto & Forma*, 6 (11), 28-33.
- Rivera Díaz, A. G. (2018). *El microuniverso en el universo de los libros: el libro-objeto como el nuevo reto del mundo editorial*. [Tesis de licenciatura, Pontificia universidad Javeriana]. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/39610/TG%20-%20Rivera%20D%C3%ADaz%2C%20Ana%20Gabriela%20.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Sommer, D. (2020). *El arte obra en el mundo*. *Cultura, ciudadanía y humanidades*. Ediciones Metales Pesados.
- Vilchis Esquivel, L. del C. (2009) Las lecturas ajenas: el libro de artista. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 11(2), 91-100. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80212414006>
- Villamar González, P. y Melcoñan, R. (2012). *Artefactos invisibles: el libro objeto*. Editorial Nobuko.
- Zambrano, M. (2006). *Filosofía y Poesía*. Fondo de Cultura Económica.



Desempeño en Física de estudiantes de bachillerato en Ecuador: Ser bachiller, 2020-2022

Physics performance of high school students in Ecuador: Ser bachillerato, 2020-2022

Ronny Cabrera Tituana
Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador)
ricabrera@utpl.edu.ec
ORCID: 0000-0002-8186-4921

Andrea Carrión Herrera
Universidad de Investigación e Innovación de México
acarrionh@comunidad.uiix.edu.mx
ORCID: 0000-0001-5691-8927

DOI: <https://doi.org/10.54753/eac.v12i2.1983>

RECIBIDO: 02/08/2023

ACEPTADO: 21/11/2023

RESUMEN

Esta investigación examina el desempeño de estudiantes de bachillerato en el área de física, evaluado a través de la prueba Ser Bachiller durante los años lectivos 2020 a 2022 en Ecuador. Se implementa una metodología correlacional para analizar la relación entre los resultados en la prueba Ser Estudiante del área física y variables como género, nivel socioeconómico como tipo de sostenimiento de la institución educativa y la ubicación geográfica. Se adopta un nivel descriptivo para examinar los puntajes más altos y más bajos en función de la ubicación geográfica, así como con respecto a los estándares de aprendizaje establecidos por el Ministerio de Educación de Ecuador. Los resultados sugieren que el género de los participantes no es un factor determinante en su rendimiento académico, pero que el nivel socioeconómico podría serlo, asimismo, reconoce la provincia de Tungurahua como la de más elevado rendimiento. Por otro lado, los estándares de aprendizaje relacionados con energía mecánica, ley de gravitación universal y cargas eléctricas presentan los niveles más bajos de desempeño. Se evidencia la necesidad de implementar estrategias educativas para mejorar el aprendizaje de la física en bachillerato. Estas estrategias incluyen metodologías activas que involucren a los estudiantes, el uso de tecnologías educativas, la experimentación en laboratorios, capacitación docente y la personalización de la enseñanza.

Palabras clave: Física, Evaluación, Ser Estudiante, Educación, STEM.

ABSTRACT

This research examines the performance of high school students in the area of physics, assessed through the Ser Bachiller test during the school years 2020 to 2022 in Ecuador. A correlational methodology is implemented to analyze the relationship between the results in the Ser Estudiante test in the physics area and variables such as gender, socioeconomic level as type of support of the educational institution and geographic location. A descriptive level is adopted to examine the highest and lowest scores as a function of geographic location, as well as with respect to the learning standards established by the Ministry of Education of Ecuador. The results suggest that the gender of the participants is not a determining factor in their academic performance, but that the socioeconomic level could be, and also recognizes the province of Tungurahua as the one with the highest performance. On the other hand, the learning standards related to mechanical energy, the law of universal gravitation and electric charges present the lowest levels of performance. The need to implement educational strategies to improve the learning of physics in high school is evident. These strategies include active methodologies that involve students, the use of educational technologies, experimentation in laboratories, teacher training and personalization of teaching.

Keywords: Physics, Assessment, Being a Student, Education, STEM.



INTRODUCCIÓN

Una característica de los actuales sistemas educativos es la importancia que otorgan a la evaluación de aprendizajes como vía para determinar la calidad de la educación. Estas tareas evaluativas tienen sentido, justamente, en la medida en que contribuyen en la mejora educativa; sin embargo, por sí mismas no producen mejoras. De conformidad con Osuna Lever y Díaz López, K. M. (2016), evaluar la calidad de la educación debería exigir un enfoque integral, en el que deseablemente la valoración de sus componentes debe interrelacionar la evaluación del aprendizaje, el desempeño docente, la escuela, los directivos, la administración educativa y los programas implementados.

Según Ravela et al. (2008), la evaluación de los aprendizajes no debería limitarse a un simple proceso de medición de los conocimientos adquiridos por los estudiantes. En su lugar, se debe fomentar una reflexión colectiva sobre el estado de la educación y cómo mejorarla, a través de una discusión constructiva basada en los resultados obtenidos. Este enfoque permitiría abordar las insuficiencias e inequidades en el acceso al conocimiento, identificar las fortalezas y debilidades del sistema educativo, mejorar la toma de decisiones en políticas públicas y preparar a los estudiantes para competir en una economía global y enfrentar los desafíos del futuro.

En el contexto ecuatoriano, según lo señalado por Chiriboga (2021), hasta finales de la década pasada no existió suficiente evidencia sobre la utilización extendida de evaluaciones estudiantiles con fines de planificación o replanificación educativa por parte de los organismos vinculados con la evaluación y la investigación del Ministerio de Educación del Ecuador y del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL). Asimismo, los organismos gremiales y de la sociedad civil tienen una comprensión limitada de las posibilidades de análisis e interpretación de los resultados de las evaluaciones de aprendizaje.

A partir de 2022, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL, 2022a) presenta la Agenda de investigación en evaluación educativa

con el objetivo de promover la generación de conocimiento técnico y científico sobre evaluación educativa, que contribuya a la toma de decisiones en política pública. La agenda contiene líneas y temáticas generales de investigación que pueden ser abordadas desde cinco enfoques transversales, contemplados en la Constitución del Ecuador. Uno de estos enfoques es el desempeño académico y evaluación, que pretende a recopilar necesidades investigativas enfocadas en promover mejoras en el desempeño académico en el país. En este sentido, es importante analizar el rendimiento escolar según los resultados de las pruebas aplicadas por el INEVAL, para mejorar la calidad educativa y garantizar el desarrollo de habilidades y competencias en los estudiantes. De esta manera, se pueden proponer mejoras específicas en cuanto a metodologías, métodos, capacitación docente, infraestructura escolar y otros componentes del sistema educativo con el fin de mejorar la educación en el país. A raíz de los resultados de rendimiento académico a nivel nacional en bachillerato presentados por el INEVAL (2022b), la asignatura de física no alcanza el nivel de logro satisfactorio. Este hallazgo subraya la necesidad de un análisis detallado del desempeño de esta materia en los estudiantes de bachillerato del Ecuador.

REVISIÓN DE LA LITERATURA

Otras latitudes y otros aspectos

Sobre la mirada educativa de la física como disciplina pueden reportarse estos dos estudios: En España, Herrero-Molleda et al. (2023) se ocupan de proponer situaciones de aprendizaje centradas en el estilo actitudinal que impulsen el aprendizaje de la física, también de la química y de la educación física. En 2020, González et al. revisaron cómo el currículo de tres países (España, Argentina y Colombia) abordaba la enseñanza de la física cuántica. Los resultados no fueron alentadores, no solo no se profundiza, sino que hay errores conceptuales en los materiales empleados. Pero sobre la evaluación de los aprendizajes en la física como asignatura no abundan. Sin embargo, que la evaluación de la calidad de los aprendizajes ha sido una preocupación constante en el continente americano lo evidencian varios estudios.

Murillo y Román en 2010, reclamaban para los sistemas educativos iberoamericanos evaluaciones de calidad desde un enfoque global. Dos años antes, Ravela et al. (2008) formulaba la necesidad de evaluaciones estandarizadas en América Latina. A partir de los resultados de la prueba PISA, los especialistas Barbara Bruns y Javier Luque en el año 2014, titula un libro de este modo: Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe. En este estudio concluyen lo siguiente “Toda la evidencia disponible indica que la calidad de los profesores de América Latina y el Caribe es la limitación más importante al avance de la región hacia sistemas educativos de calidad internacional.” (p.50).

En este apartado, se ha querido reseñar grosso modo lo que podría estar ocurriendo en nuestro continente con respeto a la educación en general y a la física en particular. Sobre los progresos y avances en física como materia de estudio hay escasos estudios. Por otro lado, desde hace varios lustros sí se investiga la calidad educativa en Sudamérica con resultados para preocuparse. Hay quien ha dicho que la evaluación debe ser global, otros se han ocupado de añadir que participar en las pruebas estandarizadas tiene ventajas porque, de hecho, permite apreciar la naturaleza y la magnitud de las brechas. Adicionalmente, en estudios precisos se le ha imputado al docente la responsabilidad del estatus que hoy se tiene. En el siguiente párrafo se atenderá la realidad ecuatoriana.

La evaluación de aprendizajes en Ecuador

En Ecuador, la evaluación de aprendizajes se ha convertido en un tema clave para mejorar la calidad educativa en el país. Desde la década de 1990, se han implementado diversas reformas educativas para fortalecer la evaluación, como la creación del Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior y la implementación de pruebas nacionales de rendimiento para estudiantes de educación básica y bachillerato (Revelo, 2002). Entre 1996 y 2007, se administraron cuatro pruebas APRENDO a estudiantes de educación básica del sistema escolarizado en Ecuador, en las áreas de matemáticas y lenguaje y comunicación. Estas pruebas se aplicaron de manera muestral y se basaron en la teoría clásica

de los test. Según Arancibia (2015), los resultados de la evaluación mostraron un deterioro significativo en matemáticas y un menor deterioro en lenguaje.

En este país andino, también se aplica el examen Ser Bachiller es una prueba que evalúa las destrezas y aptitudes de los estudiantes postulantes para obtener el título de bachiller y un cupo en las instituciones de educación superior en Ecuador. Evalúa los dominio lingüístico, científico, social, aptitud abstracta y capacidad matemático. Conforme con el Ministerio de Educación del Ecuador (2008), se implementó las pruebas SER Ecuador como herramienta para la evaluación de aprendizajes, empleando por primera vez la metodología de teoría de respuesta al ítem. Estas pruebas se aplicaron de manera censal a estudiantes de establecimientos educativos fiscales, fiscomisionales, municipales y particulares, en los grados cuarto, séptimo y décimo de educación básica, y tercero de bachillerato, en las áreas de matemáticas y lenguaje y comunicación. También se incluyeron áreas de estudios sociales y ciencias naturales de manera muestral, en los grados séptimo y décimo de educación básica. Los resultados en ciencias naturales revelan que, por ejemplo, para el décimo grado de educación básica, el 83% de los estudiantes se encuentra en los niveles de desempeño insuficiente y regular (Madrid Tamayo, 2019).

En 2011, con la nueva ley de educación, se fundó el Instituto Nacional de Evaluación Educativa - INEVAL. A partir de 2013, se implementó la prueba Ser Bachiller para evaluar a los estudiantes que concluyen el bachillerato (INEVAL, s.f.). En 2014, esta prueba se convirtió también en un examen de exoneración de los cursos de nivelación necesarios para ingresar a la educación superior pública. En 2017, se decidió que el 30% del puntaje de la prueba Ser Bachiller sería la graduación del bachillerato y serviría para la postulación a la educación superior (Villarruel-Meythaler et al., 2020).

Los resultados de las pruebas Ser Bachiller de los años lectivos 2014-2015 a 2018-2019 presentan los promedios. Con arreglo al campo de conocimiento evaluado, que incluye matemático, lingüístico, científico y social. Según el INEVAL (2019), el



promedio de los resultados en el campo científico, que se relaciona con los tópicos de la asignatura de física, en esos años lectivos es de 750,80. En cuanto a los resultados de la prueba Ser Bachiller del año lectivo 2019-2020, estos contienen el porcentaje de aciertos por grupos temáticos y tópicos, además del promedio en el campo de conocimiento. En ese año lectivo, los estudiantes obtuvieron un promedio de 7,69 puntos sobre 10 puntos en el campo de ciencias naturales, y alcanzaron el 52,33% de aciertos en los tópicos que componen los grupos temáticos de la asignatura de física (INEVAL, 2020).

En abril de 2020, el Ministerio de Educación del Ecuador anunció la eliminación de la prueba Ser Bachiller y la creación de dos nuevas pruebas: un examen de grado para la conclusión del bachillerato, a cargo del INEVAL, y una nueva prueba de ingreso a la educación superior, a cargo de la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT). En este contexto, los aprendizajes correspondientes al tercer año de bachillerato son evaluados como parte de las pruebas Ser Estudiante, las cuales se basan en el currículo y los estándares de aprendizaje de las áreas de matemáticas, lengua y literatura, ciencias naturales, ciencias sociales, educación cultural y artística, y educación física (INEVAL, 2022c).

La prueba Ser Estudiante y la asignatura de física

A continuación, se presentan los contenidos de evaluación del Ser Estudiante en la asignatura de física para el nivel de bachillerato. En primer lugar, se presenta un análisis descriptivo del contenido curricular del área de física para el nivel de bachillerato. En segundo lugar, se presenta un resumen descriptivo de las estructuras de evaluación Ser Estudiante.

a. Currículo de física para el nivel bachillerato

De acuerdo con el currículo del Ministerio de Educación del Ecuador, el área de ciencias naturales en el nivel bachillerato consta de tres asignaturas: biología, física y química, las cuales tienen como objetivo ampliar y profundizar los conocimientos, habilidades y actitudes que promuevan la participación social,

integral y formal del estudiante. El enfoque de estas asignaturas está relacionado con la formación integral y científica de los estudiantes, mediante el desarrollo de destrezas, valores y actitudes que permitan comprender fenómenos que ocurren en los seres vivos y la naturaleza. Asimismo, se busca analizar la relación entre la ciencia y la tecnología con la sociedad desde un punto de vista crítico y comprometido con la realidad local, nacional y mundial (Ministerio de Educación, 2016a).

Dentro de las ciencias naturales, la asignatura de física forma parte del tronco común obligatorio para todos los estudiantes de primero, segundo y tercer año de bachillerato. La enseñanza y aprendizaje de la asignatura de física tiene como propósito motivar a los estudiantes para que desarrollen su capacidad de observación sistemática de los fenómenos relacionados con esta ciencia, tanto los naturales como los que están incorporados en la tecnología de su entorno (Ministerio de Educación, 2016b). La enseñanza de la física se ha establecido en seis bloques curriculares: movimiento y fuerza, energía, conservación y transferencia, ondas y radiación electromagnética, la tierra y el universo, la física de hoy y la física en acción.

b. Evaluación Ser Estudiante

El modelo específico de la evaluación Ser Estudiante 2022 consistió en una actualización de las estructuras de evaluación con base en los estándares de aprendizaje y el Currículo Nacional del año 2016 (INEVAL, 2022c). Los estándares de aprendizaje son definidos como “descripciones de los logros de aprendizaje esperados de los estudiantes y constituyen referentes comunes que deben alcanzar a lo largo de su trayectoria escolar” (Ministerio de Educación, 2017). Para la asignatura de física, el Ministerio de Educación ha definido 20 estándares de aprendizaje, distribuidos en 6 bloques curriculares descritos en el apartado anterior. En la evaluación Ser Estudiante se presentan los resultados en una escala de 400 a 1000 puntos, los cuales se categorizan por campo de conocimiento. Con base en los resultados obtenidos, se establecen los niveles de logro por campo. Estos se desagregan en 4 niveles de logro como se presenta en la Tabla 1.



Tabla 1
Rango para niveles de logro

Nivel de logro	Rango
Excelente	800 a 1000
Satisfactorio	700 a 799
Elemental	600 a 699
Insuficiente	400 a 599

Además, se cuenta con niveles de desempeño de los estándares de aprendizaje, con el fin de identificar en cuáles se requiere refuerzo. La Tabla 2 presenta la descripción de cada nivel de desempeño.

Tabla 2
Niveles de desempeño sobre la base de los estándares de aprendizaje

Nivel de desempeño	Descripción
Desempeño avanzado	Domina los aprendizajes requeridos.
Desempeño intermedio	Alcanza los aprendizajes requeridos.
Desempeño elemental	Está próximo a alcanzar los aprendizajes requeridos.
Necesita refuerzo	No alcanza los aprendizajes requeridos.

Acercamientos científicos a la prueba Ser Bachiller

Han existido varios acercamientos científicos a la prueba Ser Bachiller, en este apartado se aludirán a los más evidentes. En Mejía-Flores (2018), se revisa la bibliográfica sobre la evaluación Ser Bachiller que se realiza en la República del Ecuador, incluyendo el marco legal. También se examinaron los resultados obtenidos a nivel nacional y no se hallaron diferencias significativas en cuanto a nivel socioeconómico y rendimiento académico. La investigación de Auqui y Barreiros (2023) exploran las percepciones de estudiantes sobre el examen Ser Bachiller durante el curso 202-2021 y su repercusión en la educación superior. Aplicaron un cuestionario a una muestra aleatoria de estudiantes y analizaron de sus fichas socioeconómicas. Los resultados mostraron que el examen Ser Bachiller tiene un impacto significativo en el acceso a la educación superior y que existen desigualdades en el acceso a la educación superior en

Ecuador. Además, se hacen evidentes las medidas para mejorar el acceso a la educación superior y reducir las desigualdades en el acceso.

Por otra parte, la investigación de Figueroa y Herrera (2019) valida el modelo Webb para el análisis del alineamiento entre el currículo de Matemática de bachillerato y la prueba Ser Bachiller en Ecuador. La metodología utilizada incluyó la selección de expertos, la elaboración de instrumentos y la realización de sesiones de consenso. Se encontró que el alineamiento entre el currículo y la prueba es aceptable en estadística y probabilidad, pero débil en geometría y medida. Así como también, la metodología y los instrumentos utilizados en el estudio son fiables y pueden ser utilizados en investigaciones futuras sobre alineamiento en el contexto latinoamericano.

Un estudio de Toscano Palomo y Valencia Núñez (2020) examinó la prueba Ser Bachiller en el ámbito matemático con el objetivo de analizar la correlación entre el puntaje del Dominio Matemático con el tipo de sostenimiento económico de las instituciones educativas (IE) donde los estudiantes cursaron sus estudios secundarios (privada o pública) y la segregación de la población por la ubicación geográfica. Para lograr estos objetivos, se utilizó la base de datos proporcionada por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa en su sitio web oficial de los períodos 2016-2017, 2017-2018 y 2018-2019. La metodología, igualmente, incluyó el análisis de datos recopilados a partir de diversas fuentes, como el Diccionario Ilustrado de Conceptos Matemáticos, estudios sobre habilidades sociales, y reportes del Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Como resultado, se encontraron vacilación con respecto al tipo de institución, una año una particular, otro una pública. En cuanto al criterio geográfico, las puntuaciones más altas en los tres períodos de estudios se encuentran en la provincia de Tungurahua, específicamente, en los cantones Pelileo, Quero y Cevallos. Finalmente, el artículo de López-Altamirano et al. (2020), tuvo como objetivo determinar el poder predictivo de los resultados del examen Ser Bachiller en el rendimiento académico universitario. La muestra estuvo constituida por 44 estudiantes matriculados en la carrera de Ingeniera Industrial de



la Universidad Técnica de Ambato, quienes ya habían superado la prueba Ser Bachiller. La metodología adoptada fue cuantitativa y correlacional-descriptiva, utilizando promedios de graduación, rendimiento académico y resultados del examen Ser Bachiller. Se encontró que el rendimiento académico mejora conforme aumentan los valores de estas variables. Los hombres obtienen mejor resultados. Se predice que los estudiantes que obtengan altas calificaciones en su promedio de graduación podrían obtener respuesta favorable a la prueba basada en el modelo Van Hiele, asimismo, que no deberían manifestar problemas en el campo matemático.

Torres et al. (2021) reconocen la importancia de identificar tanto las fortalezas como las debilidades de los estudiantes a partir de las evaluaciones, y diseñar estrategias específicas para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que garantiza el desarrollo de habilidades y competencias. El análisis de los resultados de la prueba Ser Bachiller es crucial para tomar decisiones informadas en cuanto a políticas y programas educativos, y también para evaluar la efectividad de las intervenciones educativas a largo plazo (Herrera Pavo et al., 2019).

Dado que la falta de análisis de los resultados de las evaluaciones de aprendizajes en el campo de la física es evidente, esta investigación se propuso analizar los resultados obtenidos por los estudiantes de bachillerato en la asignatura de física utilizando los informes de resultados nacionales de la prueba Ser Estudiante durante los años lectivos 2020-2021 y 2021-2022. Para ello, se realizará un análisis correlacional y descriptivo entre el nivel de logro en esta asignatura y variables como el género de los estudiantes, el nivel socioeconómico de los estudiantes y el tipo de institución educativa. También se realizará un análisis descriptivo de los puntajes más altos y bajos obtenidos en la asignatura de física según la ubicación geográfica y los estándares de aprendizaje.

METODOLOGÍA

Método

En esta investigación se utiliza una metodología correlacional para demostrar la relación entre el nivel de logro en física y variables como el género, sostenimiento poblacional y tipo de unidad educativa. Según Arias (2026) la finalidad de la metodología correlacional es determinar el grado de relación entre variables sin establecer relaciones causales directas. A través de la medición de variables y la aplicación de pruebas correlacionales, se estima la correlación mediante técnicas estadísticas. Aunque no establece causalidad, ofrece indicios sobre posibles causas de fenómenos. Su utilidad radica en comprender cómo se comporta una variable al conocer el comportamiento de otras relacionadas, permitiendo prever el valor aproximado de una variable en función de otras relacionadas en un grupo de individuos.

El estudio se centra en los estudiantes de tercer año de bachillerato evaluados en la prueba Ser Estudiante a nivel nacional en los años lectivos 2020-2021 y 2021-2022, lo que corresponde a un total de 9.192 estudiantes, divididos en 3.609 evaluados en 2020-2021 y 5.583 evaluados el siguiente año lectivo, tal y como se muestra en la Tabla 3. Es importante señalar que los resultados de las evaluaciones correspondientes al periodo 2014-2019 no se consideraron en este estudio, ya que se basaron en los Estándares de Aprendizaje del año 2012, mientras que la evaluación Ser Estudiante de los años lectivos 2020-2021 y 2021-2022 se basa en los estándares de aprendizaje del año 2016, lo que hace que la comparabilidad con los procesos anteriores sea limitada en la mayoría de los contenidos.

Tabla 3

Distribución de los estudiantes evaluados en la prueba Ser Estudiante, en la asignatura de física, por género y año lectivo

Año lectivo	Total	Mujeres	Hombres
2020-2021	3609	1893	1716
2021-2022	5583	2831	2752

Como se aprecia en la tabla, se incrementó el número de candidatos de ambos sexos. Pero un simple cálculo aritmético, también indica que el crecimiento femenino fue mayor.

Procedimiento

Siguiendo el modelo propuesto por Sarantakos (2013), el estudio se desarrolló a lo largo de seis etapas: tema y metodología, construcción metodológica del tema, procedimientos de muestreo, recopilación de datos, análisis e interpretación de datos y reporte de resultados. Los autores recolectaron los resultados de la prueba Ser Estudiante disponibles en el sitio web del Instituto Nacional de Evaluación Educativa. La recolección de la información se realiza por este medio, descargando los datos denominados Micro de cada año de estudio, la misma que comprende 53 variables, de las cuales 8 variables son utilizadas para este estudio: grado al que se evaluó, código cantón, sostenimiento de la institución educativa, sexo del estudiante, región natural, área de asentamiento, quintil y promedio obtenido en la asignatura de física. Además, para el análisis descriptivo del nivel de desempeño alcanzado De acuerdo con los estándares de aprendizaje, se recolectan datos del informe nacional de resultados Ser estudiante 2022 del nivel bachillerato (INEVAL, 2022b).

En el análisis correlacional de este trabajo, se utiliza la prueba estadística del Chi-cuadrado de Pearson para determinar si existe una relación significativa entre dos variables cuantitativas discretas. Para ello, se construye una tabla de contingencia que muestra la distribución conjunta de las variables en estudio y se calcula el estadístico chi-cuadrado. Si el valor obtenido es mayor que el valor crítico, se rechaza la hipótesis nula de independencia entre las variables y se concluye que existe una relación significativa entre ellas. Es importante tener en cuenta que la prueba chi-cuadrado no permite determinar la dirección o la fuerza de la relación (Romero Saldaña, 2011).

Se utilizó el software estadístico SPSS-2 para evaluar si existen diferencias significativas entre el rendimiento académico en la asignatura de física y las variables de estudio: género del estudiante, tipo de

institución educativa y quintil. Nuestro objetivo fue verificar las siguientes hipótesis:

a)H0: los niveles de logro en la asignatura de física son las mismas en los estudiantes de género masculino y femenino (las variables son independientes).

H1: existen diferencias significativas entre los niveles de logro en la asignatura de física y los estudiantes con género femenino y masculino (las variables son dependientes).

b)H0: los niveles de logro en la asignatura de física son las mismas en los estudiantes con tipo de sostenimiento particular, municipal, fiscomisional y fiscal (las variables son independientes).

H1: existen diferencias significativas entre los niveles de logro en la asignatura de física y los estudiantes con tipo de sostenimiento particular, municipal, fiscomisional y fiscal (las variables son dependientes).

c)H0: los niveles de logro en la asignatura de física son las mismas en los estudiantes con segregación de la población en quintil 1, quintil 2, quintil 3, quintil 4 y quintil 5 (las variables son independientes).

H1: existen diferencias significativas entre los niveles de logro en la asignatura de física y los estudiantes con segregación de la población en quintil 1, quintil 2, quintil 3, quintil 4 y quintil 5 (las variables son dependientes).

En la segunda fase de la investigación se realiza un análisis descriptivo del nivel de logro obtenido según variables como el género, el sostenimiento poblacional y el tipo de unidad educativa, utilizando técnicas de análisis de datos de tendencia central y dispersión. Además, se realizó un análisis exploratorio y filtrado de datos por región natural, área de asentamiento y ubicación geográfica o cantón en el que está localizada la institución educativa, profundizando en los grupos con la media de puntuación de la asignatura de física más alta y más baja, descartando los demás datos. Finalmente, se realizó un análisis descriptivo por estándar de aprendizaje y grupos temáticos, profundizando en los tres niveles con más alto y más bajo desempeño. Todos estos resultados se calcularon en el software Excel.



RESULTADOS

Resultados correlacionales

Con referencia al primer objetivo de investigación, los resultados del estadístico Chi-cuadrado de Pearson para relacionar el nivel de logro en la asignatura de física y el género de los participantes se detallan en la Tabla 4. Los resultados indican que en el año 2020-2021, el valor del estadístico Chi-cuadrado de Pearson fue de 3,997 con un p-valor de 0,618. Esto indica que no hubo una asociación significativa entre el género de los participantes y su nivel de logro en física en ese año. Por otro lado, en el año 2021-2022, el valor del estadístico Chi-cuadrado de Pearson fue de 7,739 con un p-valor de 0,0209. Esto indica que hubo una asociación significativa entre el género de los participantes y su nivel de logro en física en ese año. Sin embargo, es importante destacar que, aunque la asociación fue significativa, esto no indica necesariamente causalidad.

Tabla 4

Nivel de logro en la asignatura de física por género

Estimador estadístico	2020-2021		2021-2022	
	Valor	p-valor	Valor	p-valor
Chi-cuadrado	3,997	0,618	7,739	0,0209

Se realizó el mismo procedimiento anterior para comparar el nivel de logro en la asignatura de física en relación al tipo de sostenimiento de las unidades educativas a las que pertenecen los participantes, cuyos resultados muestran diferencias significativas que se detallan en la Tabla 5. Los resultados reflejan una relación significativa entre el tipo de sostenimiento de las unidades educativas a las que pertenecen los participantes y su nivel de logro en la asignatura de física. En este caso, como el p-valor es menor que 0,05, se puede rechazar la hipótesis nula de que no hay relación entre el tipo de sostenimiento de las unidades educativas y el nivel de logro en la asignatura de física. Por lo tanto, se puede concluir que existe una relación significativa entre estas variables y que el tipo de sostenimiento de las unidades educativas puede influir en el nivel de logro en la asignatura de física.

Tabla 5

Nivel de logro en física según el tipo de sostenimiento

Estimador estadístico	2020-2021		2021-2022	
	Valor	p-valor	Valor	p-valor
Chi-cuadrado	53,964	0,000	115,741	0,000

Finalmente, se realizó el procedimiento para comparar el nivel de logro en la asignatura de física y, en este caso, la segregación de la población por el índice socioeconómico, cuyos resultados muestran diferencias significativas que se detallan en la Tabla 6. Los resultados indican que hay diferencias significativas en el nivel de logro en el campo de física en relación al índice socioeconómico en ambos años lectivos (2020-2021 y 2021-2022), según el análisis de chi-cuadrado de Pearson. El valor de p-valor es 0,000 en ambos años, lo que sugiere una relación significativa entre el índice socioeconómico y el nivel de logro en física.

Tabla 6

Nivel de logro en física por segregación de la población y por el índice socioeconómico

Estimador estadístico	2020-2021		2021-2022	
	Valor	p-valor	Valor	p-valor
Chi-cuadrado	47,711	0,000	114,083	0,000

Resultados descriptivos

En la Tabla 7, se presentan las medias descriptivas del nivel de logro en la asignatura de física por género para los años lectivos 2020-2021 y 2021-2022. Para el año lectivo 2020-2021, la media de nivel de logro en la asignatura de física para el género femenino fue de 694,04, mientras que para el género masculino fue de 697,84. Para el año lectivo 2021-2022, la media de nivel de logro en la asignatura de física para el género femenino fue de 692,43, mientras que para el género masculino fue de 693,50. Aunque hay una ligera diferencia en el nivel de logro entre los géneros, esta diferencia no es significativa. Además, en el año lectivo 2021-2022, la desviación estándar es menor en ambos géneros, lo que indica una mayor homogeneidad en el nivel de logro en la asignatura de física.

Tabla 7

Nivel de logro en física por género y año lectivo

Medidas descriptivas	Femenino		Masculino	
	2020-2021	2021-2022	2020-2021	2021-2022
N	1893	2831	1716	2752
Media	694,04	692,43	697,84	693,50
Desviación estándar	40,88	19,07	37,22	22,78
Máximo	857	772	815	775
Mínimo	400	400	400	400
Rango	457	372	415	375

En la Tabla 8, se presentan las medias descriptivas del puntaje de la asignatura de física por sostenimiento de la unidad educativa para los años lectivos 2020-2021 y 2021-2022. En general, se observa que, para la mayoría de los tipos de sostenimiento, la media de los puntajes se mantuvo relativamente estable entre los dos años lectivos, con algunas excepciones en las que se registró una disminución en la media. Por ejemplo, en el caso de las unidades educativas fiscales, la media de los puntajes de física disminuyó de 695,92 a 689,50. Además, la desviación estándar disminuyó en la todos los casos, lo que indica una menor variabilidad en los puntajes de los estudiantes en comparación con el año anterior. Es importante tener en cuenta que la falta de datos para las unidades educativas municipales en el año lectivo 2020-2021 limita el análisis y la comparación de los resultados entre los diferentes tipos de sostenimiento.

Tabla 8

Nivel de logro en física según el tipo de sostenimiento y año lectivo

Tipo de sostenimiento	Medidas descriptivas	Año lectivo	
		2020-2021	2021-2022
Fiscal	N	1839	1523
	Media	695,92	689,50
	Desviación estándar	33,36	19,59
	Máximo	808,00	739,00
	Mínimo	400,00	400,00
	Rango	408,00	339,00
Fiscomisional	N	527	1393
	Media	694,02	693,52
	Desviación estándar	33,69	18,25
	Máximo	802,00	749,00
	Mínimo	400,00	400,00
	Rango	402,00	349,00
Municipal	N	-	968
	Media	-	691,89
	Desviación estándar	-	21,92
	Máximo	-	747,00
	Mínimo	-	400,00
	Rango	-	347,00
Particular	N	1243	1522
	Media	696,51	697,09
	Desviación estándar	48,36	19,96
	Máximo	857,00	775,00
	Mínimo	400,00	400,00
	Rango	457,00	375,00

En la Tabla 9, se presentan las medias descriptivas del puntaje de la asignatura de física por nivel socioeconómico para los años lectivos 2020-2021 y 2021-2022. La media de la puntuación en física para todos los quintiles disminuyó levemente en el 2021-2022 en comparación con el 2020-2021. En términos de desviación estándar, los quintiles 1 y 5 muestran una mayor variabilidad en las puntuaciones de física



en ambos años. Además, el rango de puntuaciones en el quintil 1 es el más alto en ambos años, lo que indica una mayor variabilidad en las puntuaciones en este grupo.

Tabla 9

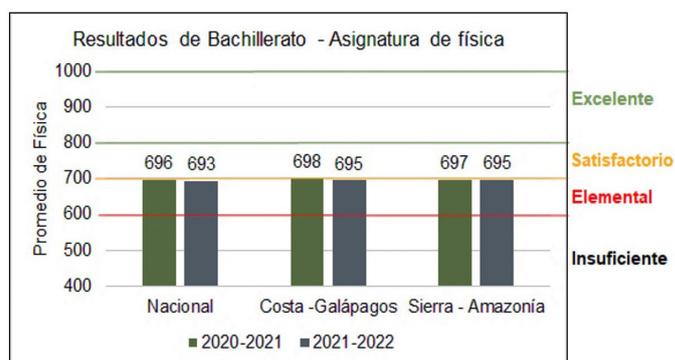
Medias descriptivas del puntaje en física por nivel socioeconómico y año lectivo

Tipo de sostenimiento	Medidas descriptivas	Año lectivo	
		2020-2021	2021-2022
Quintil 1	N	493	935
	Media	694,16	690,20
	Desviación estándar	40,12	13,29
	Máximo	802,00	755,00
	Mínimo	400,00	662,00
	Rango	402,00	93,00
Quintil 2	N	495	915
	Media	692,48	690,71
	Desviación estándar	38,66	19,03
	Máximo	857,00	747,00
	Mínimo	400,00	400,00
	Rango	457,00	347,00
Quintil 3	N	496	920
	Media	696,51	692,89
	Desviación estándar	28,53	21,89
	Máximo	789,00	772,00
	Mínimo	587,00	400,00
	Rango	202,00	372,00
Quintil 4	N	495	912
	Media	699,41	694,91
	Desviación estándar	37,62	20,97
	Máximo	815,00	772,00
	Mínimo	468,00	400,00
	Rango	347,00	372,00
Quintil 5	N	494	921
	Media	701,49	698,14
	Desviación estándar	43,66	22,37
	Máximo	802,00	775,00
	Mínimo	400,00	400,00
	Rango	402,00	375,00

En Figura 1, se presentan los resultados obtenidos por el estudiantado del nivel de Bachillerato en la asignatura de física. En el año lectivo 2021-2022, los estudiantes de bachillerato obtuvieron un promedio nacional de 692,96 puntos sobre 1000 posibles en la asignatura de física a nivel nacional, lo que representa una disminución de 2,88 puntos en comparación con el año anterior. Los estudiantes del régimen de evaluación Costa-Galápagos alcanzaron una media de 694,66 puntos, lo que representa una disminución de 3,78 puntos en comparación con el año anterior, mientras que los estudiantes del régimen de evaluación Sierra-Amazonía obtuvieron un promedio de 695,08 puntos, una disminución de 1,91 puntos en comparación con el año anterior.

Figura 1

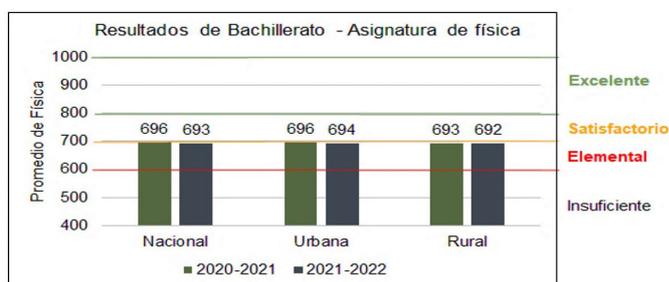
Resultado promedio en física de estudiantes de bachillerato por regional natural



En el año lectivo 2021-2022, los estudiantes de instituciones ubicadas en áreas urbanas alcanzaron una media de 693,67 puntos en la asignatura de física, lo que representa una disminución de 2,17 puntos con respecto al año anterior. En contraste, los estudiantes de instituciones rurales lograron una media de 692,27 puntos, mostrando una disminución de 0,51 puntos en comparación con el año lectivo anterior, tal como se puede observar en la Figura 2.

Figura 2

Resultado promedio en física de estudiantes de bachillerato por área de asentamiento

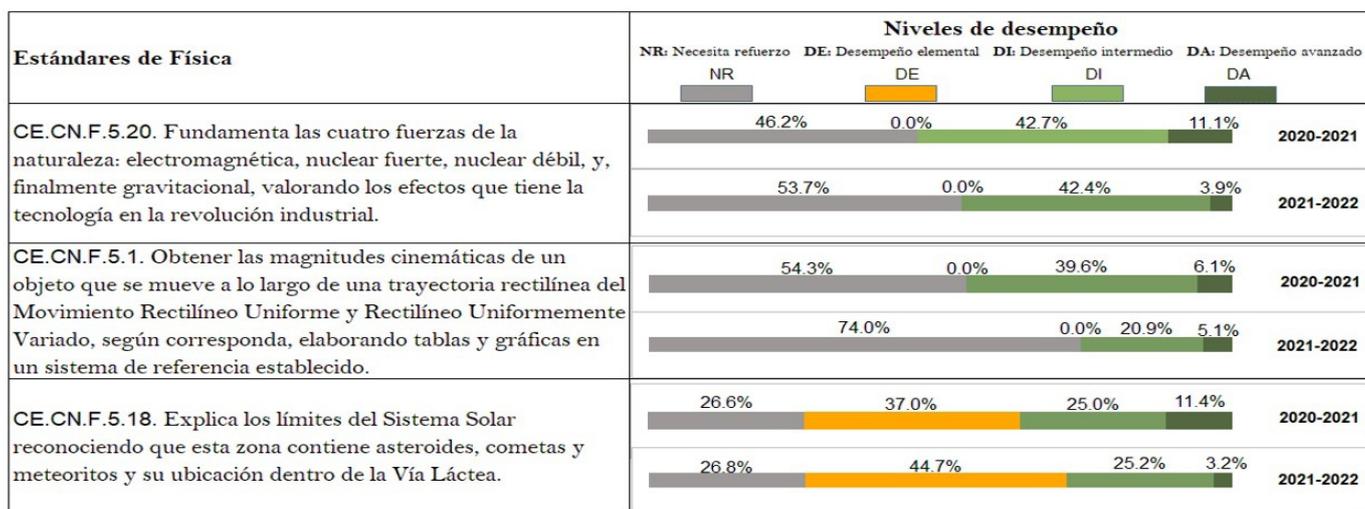


La media de puntuaciones más altas en la asignatura de física por cantón se encuentra en Montúfar, provincia de Carchi (713,82 puntos) en año lectivo 2021-2022, y Naranjito, provincia de Guayas (732,66 puntos) en el año lectivo anterior. De acuerdo con los resultados de la evaluación del periodo 2021-2022, de los 80 cantones evaluados 8 alcanzan un nivel de logro satisfactorio, es decir entre 700 y 799 puntos; mientras que, en el año lectivo 2020-2022, 15 de los 60 cantones evaluados alcanzan un nivel de logro satisfactorio en la prueba Ser estudiante en la asignatura de física. La media de puntuaciones más bajas de la asignatura de física por cantón se encuentra en Chambo, provincia de Chimborazo (657 puntos) en los resultados del año lectivo 2021-2022, y Chone, provincia de Manabí (623 puntos) en el periodo anterior. De los 80 cantones evaluados en el año lectivo 2021-2022, 72 alcanzan un nivel de logro elemental, es decir entre 600 y 699 puntos; mientras que, en año lectivo 2020-2021, 45 de los 60 cantones

evaluados alcanzan un nivel de logro elemental en la prueba Ser estudiante en la asignatura de física.

La Figura 3 muestra los tres estándares de aprendizaje del área de física con los niveles más altos de desempeño en las evaluaciones de Ser Estudiante en los años lectivos 2020-2021 y 2021-2022. Destaca el estándar E.CN.F.5.20 relacionado a fuerzas de la naturaleza, que presenta el nivel más alto de desempeño en los estudiantes evaluados, con un 53,80% en 2021-2022 y un 46,30% en 2020-2021. Le sigue el estándar E.CN.F.5.1 relacionado a movimiento rectilíneo uniforme y movimiento rectilíneo uniformemente variado, con el segundo mejor nivel de desempeño, alcanzando un 45,70% en el año lectivo 2020-2021 y un 26,00% en el siguiente. Finalmente, el estándar E.CN.F.5.18 relacionado al sistema solar, presenta el tercer mejor nivel de desempeño en los estudiantes, obteniendo un 36,4% en 2020-2021 y un 28,5% en 2021-2022.

Figura 3
Resultados nivel de desempeño alto por estándares de aprendizaje en física



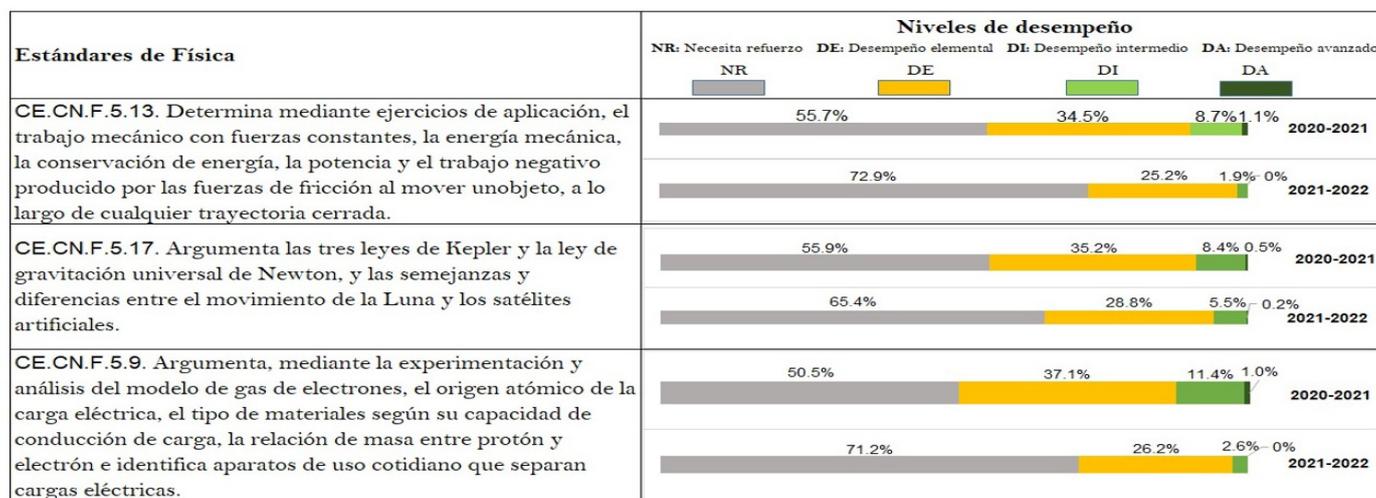
En la Figura 4, se presentan los tres estándares de aprendizaje de física con los niveles de desempeño más bajos en las evaluaciones. En primer lugar, el estándar E.CN.F.5.13 relacionado a la energía mecánica, refleja el nivel de desempeño más bajo, con un 9,8% en el año lectivo 2020-2021 y un 1,9% en el año lectivo 2021-2022, lo que significa que en promedio el 94,15% de los estudiantes tienen un desempeño elemental o requieren refuerzo en este estándar. El estándar E.CN.F.5.17 relacionado a las

leyes de gravitación universal, presenta el segundo nivel de desempeño más bajo, con un 8,9% en el año lectivo 2020-2021 y un 5,7% en el siguiente año lectivo, lo que implica que el 92,65% de los estudiantes tienen un desempeño elemental o requieren refuerzo. Finalmente, el estándar E.CN.F.5.9. relacionado a cargas eléctricas, presenta el tercer nivel de desempeño más bajo, con un 12,4% en el año lectivo 2020-2021 y un 2,6% en el año lectivo 2021-2022, lo que indica que el 92,50% de los estudiantes tienen un desempeño elemental o requieren refuerzo en este estándar.



Figura 4

Resultados con nivel de desempeño bajo por estándares de aprendizaje en física



CONCLUSIONS

La evaluación del aprendizaje es fundamental para determinar la calidad de la educación y detectar oportunidades de mejora en el sistema educativo. Sin embargo, es importante tener en cuenta que la evaluación por sí sola no garantiza mejoras significativas. En el contexto ecuatoriano, se identifica la falta de una cultura de análisis e interpretación de los resultados de las evaluaciones de aprendizaje por parte de organismos gubernamentales, gremiales y de la sociedad civil.

Esta investigación analizó los resultados obtenidos por los estudiantes de bachillerato en la asignatura de física en la prueba Ser Estudiante durante los años lectivos 2020-2021 y 2021-2022 en Ecuador. Los resultados sugieren que no hubo una asociación significativa entre el género de los participantes y su desempeño académico en física. Por otra parte, el tipo de sostenimiento de las unidades educativas y el nivel socioeconómico de los estudiantes tienen un efecto en el rendimiento académico de la asignatura de física de los estudiantes.

En general, se observa un mejor desempeño académico en los estudiantes pertenecientes a unidades educativas particulares y quintiles socioeconómicos más altos, mientras que los estudiantes pertenecientes a unidades educativas fiscales y fiscomisionales y

quintiles socioeconómicos más bajos presentan los niveles de rendimiento académico más bajo. Estos hallazgos sugieren la necesidad de implementar estrategias educativas dirigidas a disminuir la brecha socioeconómica en el aprendizaje de la física.

De acuerdo con los resultados de las pruebas Ser Estudiante, los estudiantes del nivel de bachillerato en Ecuador obtuvieron una media nacional más baja en la asignatura de física durante el año lectivo 2021-2022 en comparación con el año lectivo anterior. Estos promedios son más bajos inclusive a los obtenidos en las pruebas Ser Bachiller en el periodo de 2014 a 2019, De acuerdo con los resultados presentados por el INEVAL (2020). Sin embargo, es importante destacar que la comparación entre las pruebas Ser Estudiante y Ser Bachiller es limitada, ya que la última se basa en estándares de aprendizaje del año 2012, mientras que la prueba Ser Estudiante se basa en estándares de aprendizaje del año 2016.

Asimismo, los estudiantes que rindieron la prueba Ser Estudiante del régimen de evaluación Costa-Galápagos obtuvieron un rendimiento académico ligeramente más bajo en la asignatura de física, en comparación a los estudiantes del régimen de evaluación Sierra-Amazonía. Estos resultados indican que hay una necesidad de prestar atención a la

calidad de la educación en física en todo el país, pero especialmente en el régimen de evaluación Costa-Galápagos.

Los resultados indican que hubo un descenso en el nivel de logro en la asignatura de física tanto en el entorno urbano como en el rural en el año lectivo 2021-2022 en comparación con el año anterior. Sin embargo, la brecha de rendimiento en la asignatura de física entre los estudiantes de las zonas rurales y urbanas se ha logrado reducir. De acuerdo con los resultados de la prueba Ser Estudiante, en comparación con los resultados obtenidos en los años lectivos del periodo 2014 a 2019 en las pruebas Ser Bachiller.

Por otra parte, los estándares de aprendizaje relacionados con energía mecánica, ley de gravitación universal y cargas eléctricas presentan los niveles más bajos de desempeño. Específicamente, los dos primeros, presentan los niveles más bajos en ambos años lectivos. Por lo tanto, se necesita poner más énfasis en la enseñanza de estos temas para mejorar el aprendizaje de los estudiantes en estos estándares.

Para abordar estas dificultades en el aprendizaje de la física en bachillerato, se pueden implementar diversas estrategias. Es importante implementar metodologías activas que involucren a los estudiantes en el proceso de aprendizaje, fomentando su participación y compromiso. También, se pueden incorporar tecnologías educativas como simuladores, realidad virtual y realidad aumentada para una mejor comprensión de los conceptos y su aplicación en situaciones reales. La experimentación y la observación en el laboratorio son fundamentales para que los estudiantes puedan entender los conceptos en un contexto práctico. Es importante prestar atención a la capacitación y actualización docente en la enseñanza de la física para el desarrollo de una enseñanza efectiva y actualizada en esta asignatura. Finalmente, la personalización del aprendizaje es una forma efectiva de superar las dificultades en el aprendizaje de la física, adaptando la enseñanza a las necesidades e intereses individuales de los estudiantes. Como lo mencionan Herrero-Molleda et al. (2023), la interdisciplinariedad se presenta como una herramienta valiosa al permitir la integración

de conceptos de física con otras disciplinas, proporcionando contextos más amplios y aplicaciones prácticas. Al conectar la física con experiencias vivenciales tangibles, los educadores pueden facilitar un aprendizaje más significativo y estimulante para los estudiantes. Incorporar actividades que involucren situaciones del mundo real, como experimentos prácticos, proyectos interdisciplinarios o aplicaciones tecnológicas, no solo ayuda a ilustrar los principios físicos de manera más concreta, sino que también motiva a los estudiantes al mostrar la relevancia de la física en su entorno cotidiano. En estos momentos, la realidad aumentada, por ejemplo, se presenta como un extraordinario laboratorio que será de utilidad tanto para que el estudiante aprecie la aplicación de los principios teóricos como para que experimente. Podrá el estudiante preguntarse cómo ocurren los hechos, por qué y, además, deducir o descubrir la explicación por sí solo o en colaboración con otros compañeros. En esta simple actividad no solo confluyen los tres aprendizajes esenciales (en contacto con el docente, el autónomo y al práctico experimental), sino que el docente se revaloriza como un mediador. Esta combinación de estrategias interdisciplinarias y experiencias vivenciales probablemente contribuirán a superar obstáculos en el aprendizaje de la física, fomentando un enfoque más holístico y atractivo que estimula la participación activa y el entendimiento profundo de los conceptos físicos. Conviene tener presente las palabras de Ferreiro (2006), la generación “Net se caracteriza por un desbordante ‘apetito por lo nuevo’” (p. 77).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arancibia, J. (2015). *La estandarización de la evaluación Las pruebas nacionales e internacionales ¿medición o evaluación?* Oficina Regional de Internacional de la Educación para América Latina. <https://ei-ie-al.org/sites/default/files/docs/evaluacion.pdf>
- Arias, F. (2016). *Proyecto de investigación*. Episteme.
- Auqui, F. y Barreiros, I. (2023). El examen Ser Bachiller en los tiempos del Buen Vivir: un dispositivo que perpetúa la desigualdad. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 53(3), 431–460. <https://doi.org/10.48102/rlee.2023.53.3.581>



- Bruns, B. y Luque, J. (2014). *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Grupo del Banco Mundial. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/3022/Profesores%20excelentes%20c%20b3m%20mejorar%20el%20aprendizaje%20en%20Am%20Latina%20y%20el%20Caribe.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Chiriboga, M. (2021). *El uso de los resultados de las pruebas de evaluación de los aprendizajes en el planeamiento de las políticas educativas en Ecuador*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379595>
- Ferreiro, R. F. (2006). El reto de la educación del siglo XXI: la generación N. *Apertura*, 6(5), 72-85. <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/1228/712>
- Figueroa, J. y Herrera, M. (2019). Validación del método y los instrumentos del modelo Webb para el análisis del alineamiento entre el currículo de Matemática de bachillerato y la prueba Ser Bachiller. *593 Digital Publisher CEIT*, 4(4), 4-18. <https://doi.org/10.33386/593dp.2019.4.91>
- González, E.; Muñoz, Z. y Solbes, J. (2020). La enseñanza de la física cuántica: una comparativa de tres países. *Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias*, 15(2), 239-250. <https://doi.org/10.14483/23464712.15619>
- Herrera Pavo, M. Á.; Figueroa Chávez, J. F.; Díaz Rubiano, H. C. y Espinosa Rodríguez, J. D. (2019). Estudio de Alineamiento del Currículo de Lengua y Literatura, y Matemática con las Pruebas Ser Bachiller, Ecuador. *Revista Meta: Avaliação*, 11(33), 539-568. <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/2366/pdf>
- Herrero-Molleda, A.; García-López, J. y Pérez-Pueyo, Á. (2023). Situación de aprendizaje en Educación Física y Física y Química: el enfoque interdisciplinar en la LOMLOE. *Retos*, 47, 146-155. https://www.researchgate.net/profile/Angel-Perez-Pueyo/publication/364657434_Situacion-de-aprendizaje-educacion-fisica-quimica-interdisciplinar-LOMLOE/links/63562fa16e0d367d91be8e2a/Situacion-de-aprendizaje-educacion-fisica-quimica-interdisciplinar-LOMLOE.pdf
- INEVAL. (s. f.). *Historia | Instituto Nacional de Evaluación Educativa*. Recuperado 11 de febrero de 2023 de <https://www.evaluacion.gob.ec/historia/>
- INEVAL. (2022a). *Agenda de Investigación en Evaluación Educativa 2022 - 2025*. <https://evaluaciones.evaluacion.gob.ec/BI/agenda-de-investigacion-en-evaluacion-educativa-2022-2025/>
- INEVAL. (2022b). *Informe nacional Ser Estudiante del nivel de Bachillerato*. https://cloud.evaluacion.gob.ec/dagireportes/sestciclo21/nacional/2021-2022_3.pdf
- INEVAL. (2022c). *Evaluación Ser Estudiante 2022*. https://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2022/05/INEVAL_SEST2022_socializacion_20220518.pdf
- INEVAL. (2020). *Informe de resultados. Nacional - Examen de grado 2019-2020*. <https://cloud.evaluacion.gob.ec/dagireportes/nacional/2019-2020.pdf>
- INEVAL. (2019). *Informes de resultados. Nacionales - SER Bachiller 2018-2019*. <https://cloud.evaluacion.gob.ec/dagireportes/nacional/2018-2019.pdf>
- López-Altamirano, D.; Gómez-Morales, M.; Mayorga-Alvarado, F.; Paredes-Ojeda, M. y Martínez-Pérez, S. (2020). La puntuación del examen Ser Bachiller como predictor del rendimiento académico universitario. Polo del Conocimiento: *Revista científico - profesional*, 5(3), 69-91. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7398428>
- Madrid Tamayo, T. (2019). El sistema educativo de Ecuador: un sistema, dos mundos. *Revista Andina de Educación*, 2(1), 8-17. <https://doi.org/10.32719/26312816.2019.2.1.2>
- Mejía-Flores, O. G.; Méndez-Medrano, C. G.; Camatón-Arizabal, S. B. y Torres-Gangotena, M. W. (2018). Prueba Ser Bachiller, el inicio para la educación superior en el Ecuador. *Dominio De Las Ciencias*, 4(3), 110-122. <https://doi.org/10.23857/dc.v4i3.797>



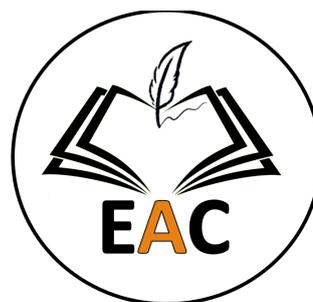
- Ministerio de Educación. (2022). *Currículo priorizado con énfasis en competencias comunicacionales, matemáticas, digitales y socioemocionales - Nivel de bachillerato*. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2022/03/Curriculo-con-énfasis-en-CC-CM-CD-CS_-Bachillerato.pdf
- Ministerio de Educación. (2017). *Estándares de aprendizaje*. <https://educacion.gob.ec/estandares-de-aprendizaje/>
- Ministerio de Educación. (2016a). *Ciencias Naturales: Plan de Estudios 2016*. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/CCNN_COMPLETO.pdf
- Ministerio de Educación. (2016b). *Currículo Nacional para la Educación General Básica*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/Curriculo1.pdf>
- Ministerio de Educación. (2008). *Resultados SER Ecuador 2008*. http://web.educacion.gob.ec/_upload/resultadoPruebasWEB.pdf
- Murillo, J. y Román, M. (2010). Retos en la evaluación de la calidad de la educación en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53, 97-120. <https://mapeal.cippec.org/wp-content/uploads/2014/06/Retos-en-la-Evaluaci%C3%B3n-de-la-Calidad.pdf>
- Osuna Lever, C. y , Díaz López, K. M. (2016). Las evaluaciones estandarizadas del aprendizaje y la mejora de la calidad educativa. *Temas de educación*, 22(1), 131-146. <https://www.researchgate.net/publication/315805516>
- Ravela, P.; Arregui, P.; Valverde, G.; Wolfe, R.; Ferrer, G.; Martínez Rizo, F.; Aylwin, M. y Wolff, L. (2008). Las evaluaciones educativas que América Latina necesita. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(1), 51-63. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2602512>
- Revelo Revelo, J. (2002). *Sistemas y organismos de evaluación y acreditación de la educación superior en Iberoamérica*. <https://www.uned.ac.cr/academica/images/igesca/materiales/documentos/Revelo.pdf>
- Romero Saldaña, M. (2011). La prueba chi-cuadrado o ji-cuadrado (X²). *Enfermería del Trabajo 1*, 31 - 38. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3995561.pdf>
- Sarantakos, S. (2012). Social research. *Macmillan International Higher Education*.
- Torres, J.; Chávez, H. y Albornoz, V. (2021). Evaluación formativa: una mirada desde sus diversas estrategias en educación básica regular. *Revista Innova Educación*, 3(2), 386-400. <https://revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/210>
- Toscano Palomo, A. P. y Valencia Núñez, E. R. (2020). Análisis de resultados del examen ser bachiller en el dominio matemático. *Revista Cognosis*, 5(2), 13-32. <https://doi.org/10.33936/cognosis.v5i2.2282>
- Villarruel-Meythaler, R.; Tapia-Morales, K. y Cárdenas-García, J. (2020). Determinantes del rendimiento académico de la educación media en Ecuador. *Revista Economía y Política*, 32, 212-234. <https://www.redalyc.org/journal/5711/5711163421008/html/>



1859



Universidad
Nacional
de Loja



REVISTA ACADÉMICA E INVESTIGATIVA

Información sobre la próxima convocatoria

Fecha de inicio de recepción de artículos: 02 de enero de 2024

Fecha de cierre: 29 de febrero de 2024

Publicación: Junio, 2024

Los temas de interés incluyen, pero no se limitan a esta temática:

- Cambio climático y sostenibilidad
- Inclusión y desigualdad social
- Migración y desplazamiento
- Política y poder
- Tecnología, vida cotidiana e interacción social
- Patrimonio, memoria e historia
- Cultura digital y tecnologías educativas emergentes
- Diseño y evaluación de programas educativos efectivos
- Inteligencia artificial, humanismo y posthumanismo
- Fake News y desinformación
- Redes Sociales y sociedad
- El arte, la tecnología y la transformación social
- El arte y el bienestar emocional
- Literatura y asuntos del lenguaje y del discurso

La Revista EAC se encuentra en Latindex, MIAR, ROAD, OJS, LatinREV, Google académico, Rootindexing, ResearchBib, LivRe, ASCI y ESJI.

URL: revistas.unl.edu.ec/index.php/eac

Vol 12, Nro. 2

ISSN: 2602-8174

PERIODICIDAD: Semestral

Dirección: Av. Pío Jaramillo Alvarado
y Reinaldo Espinosa, La Argelia

PBX: (593) 07 - 2547252

www.unl.edu.ec

revistas.unl.edu.ec/index.php/eac

Correo electrónico: revista.feac@unl.edu.ec

Diseño y Diagramación:

Julio Idrobo

Portada:

Vladimir Galabay

Diseño de logotipo:

Julio Idrobo

Corrección de estilo Inglés:

Erika Lucía González Carrión

Fotografía de contraportada:

Dirección de Comunicación e Imagen Institucional



Esta obra está sujeta a la licencia Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional de Creative Commons. Para ver una copia de esta licencia, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>.

164 AÑOS

