

Educación, Arte y Comunicación

Revista académica e investigativa



Volumen 13

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

ISSN: 2602-8174 / 1390-9029
Julio, 2024 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 Catalogo 2.0, MIAR, ROAD, OJS, LatinREV, Google académico, Rootindexing, ResearchBib, LivRe, ASCI y ESJI.

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

Vol. 13

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

Imágenes de las separatas se generaron con LEONARDO.IA



Esta obra está sujeta a la licencia ATRIBUCIÓN-NOCOMERCIAL-COMPARTIRIGUAL 4.0 INTERNACIONAL.
Para ver una copia de esta licencia, visite: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/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 Fabio Henríquez Mendoza

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

COMITÉ CIENTÍFICO

José Alí Moncada Rangel

<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)

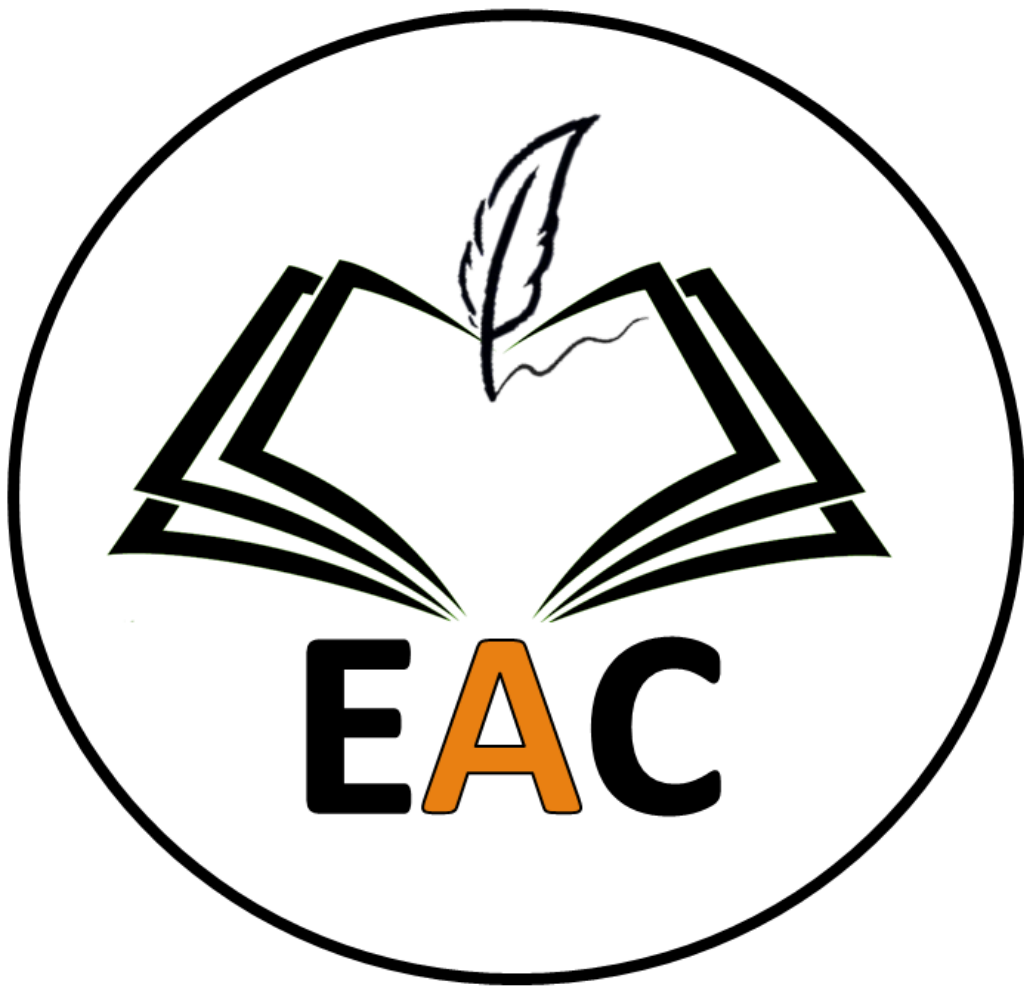
EQUIPO TÉCNICO

Diseño y Diagramación: Julio Idrobo

Portada: Vladimir Galabay

Diseño de logotipo: Julio Idrobo

Corrección de estilo inglés: Erika Lucía González Carrión



ÍNDICE

Editorial	08
En torno a las prácticas de intercambio de conocimiento en las Humanidades Digitales: hablan seis humanistas Sixta Adrián	12
Reflexiones teóricas preliminares sobre la dicción desde una visión normativa Elmer Locatelli Colmenares	30
El lenguaje de las emociones: Un estudio sobre metáforas y campos semánticos en el discurso de mujeres migrantes venezolanas Carolina Gutiérrez-Rivas	44
Paul Ricoeur y el texto o el giro hermenéutico de la fenomenología Jossué Baquero	58
La muerte en tres obras de la literatura infantil ecuatoriana de Teresa Crespo Cecilia Velasco	69



INDEX

Editorial	08
On knowledge-sharing practices in the Digital Humanities: six humanists speak out Sixta Adrián	12
Preliminary theoretical reflections on diction from a normative viewpoint Elmer Locatelli Colmenares	30
The language of emotions: A study on metaphors and semantic fields in Venezuelan migrant women's discourse Carolina Gutiérrez-Rivas	44
Paul ricœur and the text: The hermeneutic turn in phenomenology Jossué Baquero	58
Death in three works of Ecuadorian children's literature by Teresa Crespo Cecilia Velasco	69

EDITORIAL

Este nuevo número de la revista *Educación, Arte y Comunicación* (EAC) de la Universidad Nacional de Loja representa dos motivos de satisfacción. El de siempre, porque continuamos contribuyendo con el conocimiento. Pero el otro es muy distinto: logramos dar el giro para poder publicar a inicios de cada semestre como lo impone la buena práctica. En efecto, de ahora en adelante nuestros números saldrán en enero y julio de cada año, y esta nueva edición es prueba de ello, pues, recientemente, en el mes de junio de 2024, publicamos el 13(1); mientras que este que usted lee, 13(2), data del mes julio de 2024. Sin duda, todo ello ha sido posible porque los colaboradores y evaluadores han creído en la labor que EAC viene adelantando.

Como ha sido su práctica y norte, las cinco publicaciones que integran este número son las que lograron reunir la condiciones establecidas por los acuerdos científicos internacionales. En este sentido, este órgano divulgativo funciona como guardián de la calidad científica, pues desde que inició su etapa académica e investigativa (diciembre de 2021) ha estado comprometido con las buenas prácticas que deben caracterizar a estos productos. Somete cada artículo a un riguroso proceso de revisión por pares, proceso que llevan a cabo expertos relacionados con cada uno de los temas expuestos por las colaboraciones recibidas. Ellos son los garantes de que las investigaciones publicadas en EAC sean originales, novedosas y metodológicamente sólidas. De esta manera, la revista no solo evita la proliferación de información sesgada o equívoca; sino que contribuye con la integridad del conocimiento científico y, por tanto, con su avance y aporte efectivo a la humanidad.

La primera colaboración aborda un tema que da cuenta de los alcances de la tecnología: las Humanidades Digitales (HD). Este campo emergente representa la intersección entre las disciplinas humanísticas tradicionales y las herramientas y métodos computacionales. En esencia, las Humanidades Digitales buscan aprovechar el poder de la tecnología para estudiar, analizar, crear y difundir conocimiento. En la actualidad, pudiéramos generalizar su impacto en tres ejes básicos: (i) Creación de bases de datos para las humanidades (captura, estructuración, documentación, conservación y difusión de los datos); (ii) Desarrollo de metodologías que formen materias académico-científicas a partir de estos datos. (iii) Formulación de rutas investigativas y desarrollo de conocimiento para comprender mejor las humanidades (Galina Russell, 2011). En cierto modo, el artículo que integra nuestro ejemplar se aproxima al fomento de la colaboración interdisciplinaria. ¿Cómo se está gestionando en las universidades del mundo? ¿Cómo la conceptualizan y gestionan seis investigadores venezolanos? Estas respuestas las hallará en las páginas que integran el artículo *En torno a las prácticas de intercambio de conocimiento en las Humanidades Digitales: hablan seis humanistas*.



En el escenario actual, deberá llamar la atención el segundo artículo debido a su configuración normativa. Y es que se presenta una investigación documental que expone la dicción desde una mirada preceptiva cuando se supone superado el debate entre lingüística prescriptiva y lingüística descriptiva. ¿Será que su autor es normativo? Es un valioso escrito porque recuerda el mundo oral de la antigua Grecia, pasa por Andrés Bello, examina a autores que marcaron hitos en el último cuarto de la centuria pasada como Manuel Seco y llega a manuales actuales que ofrecen pautas sobre el buen hablar. El autor ofrece al lector un sucinto e interesante panorama acerca de la dicción y cómo se ha explicado desde la perspectiva normativa. Cuando contextualizamos el tema en los ámbitos de la enseñanza y de la actividad comunicativa, comenzamos a comprender que su interés va más allá de la explicaciones sociolingüísticas y dialectológicas.

Nuestro tercer artículo se relaciona con la migración, con ese “desplazamiento geográfico de individuos o grupos, generalmente por causas económicas o sociales” (DLE, actualización 2023). Atiende la migración venezolana actual que se configura como una de las crisis humanitarias más relevantes del continente americano en lustros recientes. Trata, específicamente, la migración realizada por mujeres y niñas hacia países de Sudamérica. Los testimonios derivan de entrevistas que se realizaron en once ciudades de estos cuatro países: Colombia, Ecuador, Panamá y Perú. Sin olvidar a Lakoff y Johnson (1986), las voces fueron analizadas a través del modelo propuesto por Hardman (2006) y Hardman et al. (2013). Estimado lector, debe leer estas páginas para encontrar las respuesta a preguntas como estas: ¿Qué dicen estas personas?, ¿han sido o se han sentido vulneradas? ¿Cuáles son la naturaleza de las metáforas a las que acuden? ¿Cuáles predominan?

En el cuarto artículo, volvemos con otra revisión a Ricoeur. La colaboración se intitula *Paul Ricoeur y el texto o el giro hermenéutico de la fenomenología*. Como sabemos, luego del hito que representaron Edmund Husserl y Martin Heidegger, apareció el filósofo y antropólogo francés, Jean Paul Gustave Ricoeur para vincular dos complejidades: la descripción fenomenológica y la interpretación hermenéutica. Ahora el lenguaje no es un simple instrumento que comunica ideas, sino una parte esencial de nuestra realidad. Es el recurso humano que permite interpretar el mundo, construir realidades y darles sentido a nuestras experiencias. ¿Cómo se retoman los postulados de Dilthey a la luz de Ricoeur? ¿Se considera en este artículo la interrupción versus la supresión? ¿Cómo plantea la explicación textual de Ricoeur? ¿Baquero, su autor, enriquece el debate con la perspectiva desarrollada aquí? Para saberlo, le invitamos a leer estos folios.



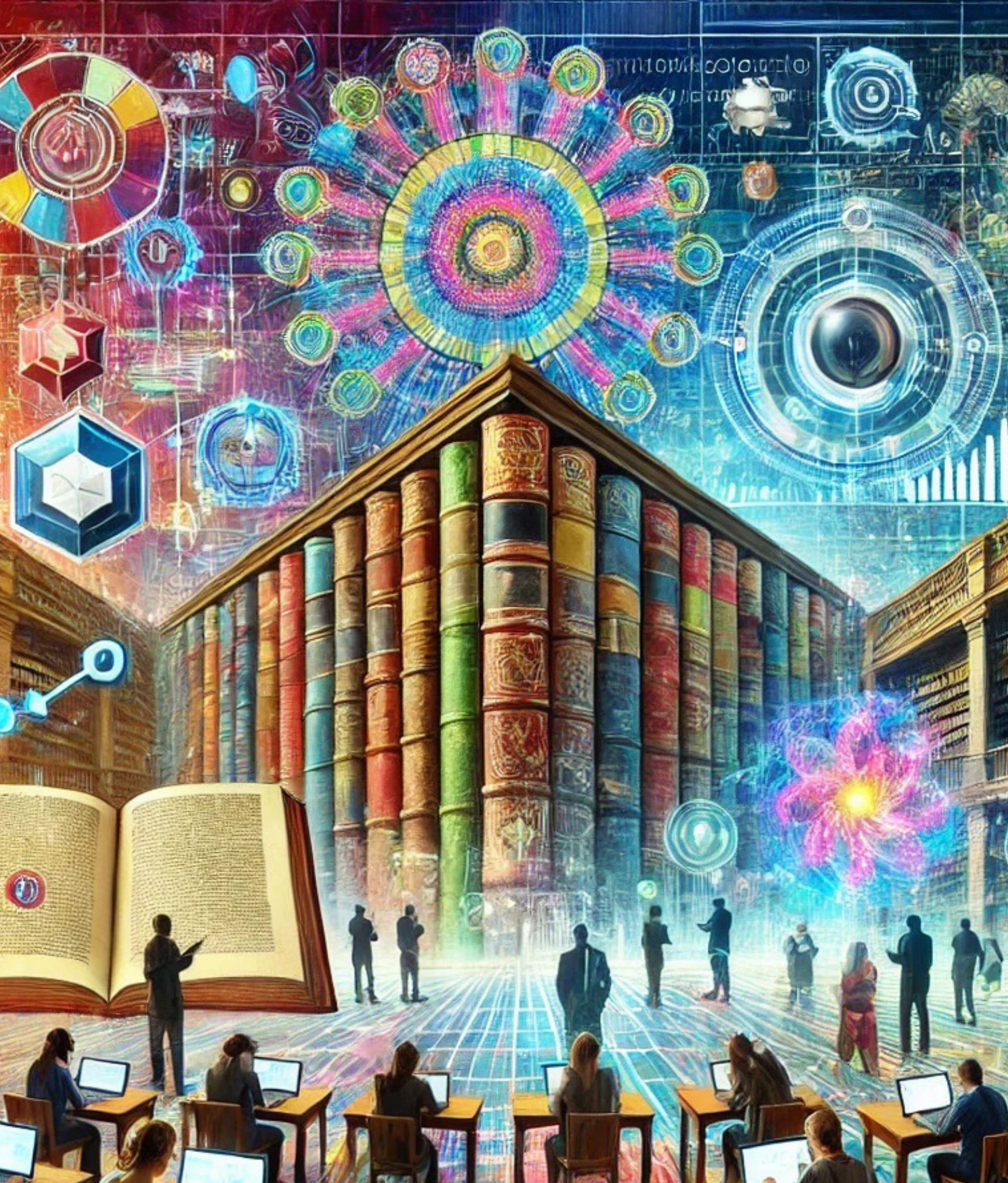
El número cierra con un artículo en el que Cecilia Velasco recorre las páginas de tres cuentos de la escritora ecuatoriana Teresa Crespo: *Pepe Golondrina*, *Mateo Simbaña* y *Ana de los Ríos*. Interesante trabajo no solo porque ubica la obra en el contexto latinoamericano, no solo porque ofrece datos históricos importantes; sino, además, porque revisa un tema tabú en la literatura infantil: la muerte. Este tema adquiere un matiz mucho más allá del símbolo por dos motivos: en primer término, dados los datos biográficos esgrimidos por Crespo; y, en segundo, porque no se trata de la muerte que desencadena la acción ni de la muerte representada por mascotas, temas que suelen recomendarse para atender el desarrollo socioemocional de los niños: ¡No!, Velasco estudia cómo Crespo presenta el suicidio de los personajes. ¿Quiénes son esos personajes? ¿Pueden ser compatibles infancia, suicidio y poesía? ¿Dónde está la poesía? con la lectura de este artículo obtendrás estas y otras respuestas.

En un mundo en el que la información abunda, en el que las fuentes confiables son menos, la actividad científica, el pensamiento crítico y el análisis reflexivo son más necesarios que nunca: He aquí otra responsabilidad de las revistas científicas. EAC seguirá esforzándose por ofrecer lo mejor, porque la asidua lectura de resultados científicos entrena para discernir entre lo verdadero y lo falso, lo justo y lo injusto, lo ético y lo no ético.

¡Disfruta (en) nuestras páginas!

EL EQUIPO EDITORIAL





En torno a las prácticas de intercambio de conocimiento en las Humanidades Digitales: hablan seis humanistas

On knowledge-sharing practices in the Digital Humanities: six humanists speak out

Sixta Adrián



*En torno a las prácticas de intercambio de conocimiento en las Humanidades Digitales:
hablan seis humanistas*

On knowledge-sharing practices in the Digital Humanities: six humanists speak out

Sixta Adrián

Universidad Católica Andrés Bello, Venezuela

Centro de Investigación, Innovación y Desarrollo Académico (CIIDEA), Venezuela

sixtadrian@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-1368-1007>

DOI: <https://doi.org/10.54753/eac.v13i2.1801>

RECIBIDO: 27/03/2024

ACEPTADO: 14/04/2024

RESUMEN

De acuerdo con el Digital Humanities Manifiesto 2.0 (2009), las Humanidades Digitales (HD) son un conjunto de prácticas en las que el medio impreso ha dejado de ser el único canal para la difusión del conocimiento ya que las herramientas, técnicas y medios digitales han modificado las formas en las que se produce y difunde el conocimiento acerca de las artes y ciencias humanas y sociales. En esta actualidad tan implosiva, dinámica e inédita, a las HD se les atribuyen funciones de gestión de bases de datos, desarrollo de nuevas metodologías, promoción de la investigación y generación de nuevo conocimiento humanístico (Galina Russell, 2011). Comprendiendo que se le debe dar respuesta a estos (ir) reconocidos senderos, este trabajo tuvo como propósito conocer desde una perspectiva interpretativa, cuáles son las prácticas de intercambio de conocimiento entre humanistas académicos e identificar las habilidades y herramientas que se atribuyen. Se llevó a cabo el análisis de contenido de entrevistas semiestructuradas hechas a seis (6) profesores/investigadores de las facultades de humanidades y educación de la Universidad Central de Venezuela y la Universidad Católica Andrés Bello (Caracas). A los sujetos se les solicitó que identificaran sus prácticas y las contrastaran con los elementos del modelo Personal Knowledge Management (PMK) de Bedford (2012). Como hallazgos principales se describen las prácticas y rituales de trabajo colaborativo e intercambio de conocimiento encontrados, así como los elementos de Gestión Personal de Conocimiento que identifican como propios, todo ello utilizando las humanidades digitales como escenario.

Palabras clave: Humanidades Digitales (HD), prácticas de intercambio, conocimiento, académicos, habilidades y herramientas.

ABSTRACT

According to the Digital Humanities Manifiesto 2.0 (2009), the Digital Humanities (DH) are a set of practices in which the printed medium is no longer the only channel for the dissemination of knowledge, since digital tools, techniques and media have modified the ways in which knowledge about the arts and human and social sciences is produced and disseminated. In this implosive, dynamic and unprecedented present time, HDs are attributed with the functions of database management, development of new methodologies, promotion of research and generation of new humanistic knowledge (Galina Russell, 2011). Understanding that a response must be given to these (ir) recognized paths, the purpose of this work was to know, from an interpretative perspective, what are the knowledge sharing practices among academic humanists and to identify the skills and tools attributed to them. A content analysis of semi-structured interviews with six (6) professors/researchers from the faculties of humanities and education of the Universidad Central de Venezuela and the Universidad Católica Andrés Bello (Caracas) was carried out. The subjects were asked to identify their practices and contrast them with the elements of Bedford's (2012) Personal Knowledge Management (PMK) model. As main findings, the practices and rituals of collaborative work and knowledge sharing found are described, as well as the elements of Personal Knowledge Management that they identify as their own, all using digital humanities as a scenario.

Keywords: Digital Humanities (HD), sharing practices, knowledge, academics, skills and tools.

INTRODUCCIÓN

Entre los procesos implícitos en la aspirada sociedad del conocimiento destacan la gestión y co-creación del conocimiento, el trabajo colaborativo, la gestión del cambio y el uso intensivo y extensivo de las tecnologías de información y comunicación. Uno de los factores clave de éxito de los modelos más conocidos de gestión del conocimiento es la posibilidad de intercambiarlo o transferirlo, en este sentido se destacan tipologías de modelos como los socialmente construidos (McAdams y McCreedy, 1999), los modelos de comunidad de práctica (Kakabadse et al., 2003), los modelos socioculturales (Rodríguez, 2006) o los modelos de redes sociales y de trabajo (Barragán, 2009). Pero al margen de estos modelos, explicados desde la teoría sería pertinente saber cómo entendemos el intercambio de conocimiento, es decir, cuál es la perspectiva desde los humanos, académicos comunes.

De acuerdo con la propuesta clásica de Polanyi (1966), la generación de conocimiento es un proceso personal que se desarrolla a través de mecanismos mentales que los individuos difícilmente pueden explicar. El conocimiento tiene una dimensión tácita o pasiva mayor que la explícita o productiva, sabemos más de lo que podemos explicar; pero tiene, así mismo, un carácter práctico. Se genera para la acción o resolución de problemas específicos, aunque se trate de problemas abstractos; y su generación y absorción implica el despliegue de determinadas prácticas y capacidades de transferencia y transmisión que permiten hacerlo explícito y aprovechable.

Como una derivación del concepto de conocimiento tácito, Mciver et al. (2010) propusieron la noción de “conocimiento en la práctica” o saber (knowing) que está asociado con la posibilidad que tienen los conocedores de enseñar o transferir aquello que saben (learnability) y del propio carácter tácito (tacitness) de la materia conocida. En este marco de referencia, el conocimiento (knowledge) se entiende como algo que se posee, en tanto que el saber (knowing) implica la puesta en ejecución de prácticas de intercambio por parte de los conocedores y es inseparable de las personas que conocen. Con toda

razón, sintetizan Cook y Brown (1999) que hay dos maneras de abordar el conocimiento, a saber: como posesión (Knowledge) o como práctica (Knowing).

De cara al contexto de las humanidades digitales y poniendo como foco de atención la perspectiva de la práctica, surgen otras preguntas: ¿Cómo son las prácticas de intercambio de conocimiento entre humanistas? ¿Cómo se producen esas prácticas en el no tan nuevo marco de referencia que proporciona el concepto de humanidades digitales? ¿Qué herramientas utilizamos y qué habilidades tenemos para usarlas? En la procura de allanar esta ruta, esta investigación se trazó como propósito conocer las prácticas de intercambio de conocimiento y las habilidades individuales descritas por seis humanistas entrevistados, de cara al concepto de humanidades digitales.

Colaboración, intercambio, transferencia, transmisión de conocimiento en el dominio de las humanidades

En el marco de referencia de la sociedad del conocimiento, se pueden distinguir diversos conceptos que definen formas en las que el conocimiento, ya sea en su dimensión tácita o explícita, fluye de unos individuos a otros: la colaboración engloba distintas formas de participación conjunta con otros en actividades de investigación (Gómez-Ferri y González-Alcaide, 2018). Estas formas involucran, entre otras denominaciones emergentes, el intercambio (IC), la transferencia (TC) y la transmisión (TrC) de conocimiento.

El Intercambio de Conocimiento (IC) es una práctica que se identifica como una conducta voluntaria que se expresa en las organizaciones como una acción intencional, y con una direccionalidad determinada. Singh et al. (2021), consolidan una definición del IC como la puesta a disposición de conocimientos relevantes a compañeros de trabajo en la empresa con el propósito de alcanzar la innovación a nivel individual, de equipo y organizacional. En otra definición de interés, el IC se asocia con la provisión de información sobre tareas y conocimientos técnicos para ayudar y colaborar con otros para resolver problemas, desarrollar nuevas ideas o aplicar políticas y procedimientos (Wang y Noe, 2010).



En el entorno académico, una de las medidas clásicas y más tangibles de la colaboración en las distintas disciplinas es la coautoría; sin embargo, la colaboración también se origina en el IC que se da a partir de vínculos interpersonales de amistad, empatía o trabajo en los que confluyen intereses intelectuales (Lewis, 2010). En este escenario, se cree que la colaboración y las conductas de intercambio de conocimiento asociadas responden a diversos factores determinados por las prácticas propias del dominio o disciplina, las características y creencias o expectativas personales, las relaciones interpersonales, el entorno de referencia y el medio tecnológico en el que se desarrolla la comunicación (Hernández-Soto et al., 2021).

En el estudio *Patrones y estrategias en la colaboración científica: la percepción de los investigadores*, Gómez-Ferri y González-Alcaide (2018) consideran otros motivos por los cuales los investigadores se muestran dispuestos a colaborar, estos son: aprovechar tanto las habilidades o destrezas de los colaboradores como la aproximación multidisciplinar a un tema determinado; incrementar la productividad, aprender nuevas habilidades o métodos de investigación, acceder a recursos, materiales, instrumentales o equipos, o a financiamiento; favorecer la integración de investigadores en formación u obtener reconocimiento y visibilidad.

Como otra forma de colaboración a destacar, la transferencia de conocimiento puede entenderse como la comunicación activa de lo que se sabe, la consulta activa con el fin de aprender lo que otros saben (Van den Hoof y De Ridder, 2004), o como la transferencia de know how orientada a la resolución de problemas, en el sentido implícito en la transferencia de tecnología en humanidades a la que refieren Castro Martínez et al. (2008). Estos autores también sugieren diferenciar los conceptos de transferencia y transmisión de conocimiento. Equipara esta última a las actividades de divulgación del conocimiento explícito o codificado que acostumbramos a ver en forma de documentos, papers, comunicaciones y eventos de intercambio y divulgación propios del mundo académico.

Tradicionalmente, tanto el conocimiento humanístico como el de las ciencias sociales han sido estereotipados como lo opuesto al paradigma científico racional. Castro Martínez et al. (2008) mencionan una “serie de oposiciones clásicas que constituyen el paradigma científico normal y vigente en la actualidad: científicidad vs. relatividad, conocimiento explicativo vs. conocimiento narrativo, objetividad vs. subjetividad, rentabilidad económico-industrial vs. inutilidad del conocimiento, etcétera” (p. 621). Mientras que a las primeras características se les adjudica el poder de transformar la realidad, a las segundas se les etiqueta como conocimiento inútil. Estos criterios también se aplican a los mecanismos de comunicación y transmisión del conocimiento que se atribuyen a las ciencias duras, que predominantemente trabajan en coautoría, frente a las humanidades y las ciencias sociales en las que en diversas investigaciones aún destaca el predominio del trabajo en solitario (Gómez-Ferri y González-Alcaide, 2018; Russell Barnard, 2014; Lewis et al., 2012; y Lewis, 2010). Lewis et al. (2012) sugieren como tarea resistir a la tentación de adoptar estos patrones que contrastan los supuestos hábitos monacales de los humanistas que publican en solitario, con la asumida sociabilidad de los científicos que publican muchos artículos en coautoría.

Algunas investigaciones han tratado el tema, aunque lo hacen desde la perspectiva teórica, ensayística o reflexiva, por ejemplo, se pueden referir tres: Escorcía Guzmán y Barros Arrieta (2020), Orellana Méndez (2020) y Mata Ordaz de B. y Pesca de Acosta (2011). Debido a ello, como antecedentes directos de este trabajo consideramos pertinente mencionar otras tres. Una investigación que aborda esta temática en las llamadas ciencias duras y un par de investigaciones sobre intercambio de conocimiento en la educación, como ciencia social. Creus y Canals (2014) investigaron cualitativamente la colaboración e intercambio de conocimientos en el grupo ATLAS, considerado como un paradigma entre aquellas instituciones que aplican big science o experimentos que se desarrollan gracias a la intervención de miles de investigadores adscritos a múltiples instituciones. ATLAS se instituyó en 1992 “con la finalidad de construir un detector de partículas de grandes dimensiones (the ATLAS Detector)



vinculado al colisionador de partículas LHC (Large Hadron Collider)". (p. 2). Hace una década estaba constituido por más de 3000 investigadores de más de 174 universidades y laboratorios localizados en 38 países. Los resultados no fueron muy halagüeños porque la dinámica laboral afecta "los contactos y relaciones personales; invisibiliza "factores de orden más subjetivo que tienen un papel importante en el desarrollo profesional de los individuos" como "la falta de reconocimiento público individual" (p. 8).

Las dos últimas investigaciones, las cuales inquirían en las ciencias sociales, incluyeron entrevistas a académicos del área de humanidades en universidades venezolanas. En el primer estudio, titulado Intercambio de conocimiento en instituciones de educación superior venezolanas: una teoría (Adrián, 2017), un grupo de humanistas de la Universidad Central de Venezuela se caracterizó por ser el que menos prácticas colaborativas reportó frente a otros grupos de ingenieros, científicos y gerentes consultados. Se apreció una tendencia al trabajo solitario y los entrevistados no mencionaron proyectos conjuntos ni hicieron referencia especial a la co-autoría o a otras prácticas colaborativas o de intercambio.

En el segundo estudio sobre Colaboración e intercambio de conocimiento en la UCAB (Adrián y Yaber, 2018), los entrevistados del área de humanidades de la Universidad Católica Andrés Bello sí reportaron prácticas colaborativas, incluso algunas de ellas formalmente establecidas en sus institutos o centros de adscripción. Entre sus prácticas mencionaron las reuniones de revisión de proyectos, diálogos de investigación y trabajo "a cuatro manos" como una forma indirecta de alusión a la coautoría.

Una mirada a las prácticas formales e informales de intercambio y transferencia de conocimiento en Ciencias Sociales y Humanidades.

En el abanico de prácticas posibles entre miembros de una comunidad de conocimiento, en este caso la de los humanistas, es posible identificar un conjunto de actividades presentes o subyacentes al desempeño mismo de los académicos. Algunas de estas

prácticas se dirigen intencionalmente a procurar la transferencia de conocimiento en forma de actividades académicas como conferencias, seminarios, talleres y reuniones de trabajo, en tanto que otras aparecen de manera orgánica entre colegas, constituyendo un andamiaje "informal", conversaciones con colegas, grupos de estudio, redes sociales, en el cual se llegan a sustentar las prácticas formalizadas.

Sunardi et al. (2015) desarrollaron un modelo conceptual para comprender cómo los rasgos de capital humano seleccionados (experiencia de los empleados, habilidades de los empleados y formación académica) contribuyen al proceso informal de intercambio de conocimientos desde el punto de vista de las interacciones basadas en la reciprocidad, la confianza mutua y la perspectiva de la interpretación cultural. El estudio reveló que el intercambio informal de conocimientos también se ve influido por la diversidad de la formación académica de los empleados, que actúa como una fuente de capacidad de estudio y recursos que puede enriquecer el conocimiento compartido.

Hayden et al. (2018) lograron establecer más semejanzas que diferencias al comparar entre una muestra de 283 investigadores de 18 universidades austríacas, la concepción de la transferencia formal de conocimiento entre investigadores de disciplinas de ciencias sociales y humanidades y otras disciplinas científicas. En el estudio, se exploró si los investigadores tienen una concepción diferenciada de la transferencia de conocimiento y que actitudes motivaciones y obstáculos tienen hacia la misma.

Los resultados de la pesquisa indicaron que los investigadores tienen una amplia comprensión de la actividad formal de transferencia de conocimiento, pero se cuestionan aspectos relativos a la explotación de los resultados de investigación considerando que la TC está poco valorada en el entorno académico y no es beneficiosa para progresar en la carrera académica. Entre los motivadores y obstáculos identificados en el estudio destacan la obligación personal, la obligación social, la obligación por contrato, el servicio al interés público, las relaciones con profesionales de otras



empresas, exigencias del supervisor, mejoras del personal, de la universidad, beneficios económicos, explotación del conocimiento, información al público, hacer que el conocimiento sea utilizable. Entre las barreras destacó la falta de tiempo y el desinterés en realizar actividades formales de transferencia de conocimiento.

Basado en el supuesto de que la forma en que se facilitan las actividades de transferencia de conocimientos de las comunidades de HD afecta al conocimiento que producen, Oiva (2020) analizó ocho entrevistas semiestructuradas realizadas a directores, investigadores y administradores de centros de Humanidades Digitales (HD) como puntos focales de la transferencia interdisciplinar de conocimientos. El artículo examina cómo describen los profesionales de los HD la facilitación formal de la transferencia interdisciplinar de conocimientos en los centros de HD y demuestra que está en los centros de HD se basa en capas superpuestas de redes orgánicas y estructuras organizativas estables que apoyan diversos tipos de prácticas de intercambio de conocimientos.

La transferencia de conocimientos en los centros de DH combina el intercambio de ideas en el mismo espacio físico con la comunicación en línea a varios niveles, que van desde el exterior del mundo académico hasta la comunicación interna de grupos de investigación.

Roth (2022) estudió las interacciones informales serendípicas (Serendipitous Informal Knowledge Sharing Interactions) para compartir conocimientos (IKSI) como mecanismos especialmente valiosos en proyectos de innovación ya que ponen en contacto a socios que están distantes entre sí desde el punto de vista categórico, social y formal. El trabajo mostró que las interacciones fortuitas o serendipias tienen más probabilidades que las planificadas de abrir nuevas perspectivas de colaboración e innovación.

Kwayu et al. (2021) abordan, desde la perspectiva interpretativa, la influencia de las prácticas informales de los medios sociales en el intercambio de conocimientos y los procesos de trabajo dentro de una organización. El estudio utiliza pruebas

empíricas del estudio de caso de una organización de telecomunicaciones en Tanzania para obtener una visión teórica de las prácticas informales de los medios sociales y el intercambio de conocimientos. El estudio contribuye a la literatura sobre Sistemas de información al destacar cómo las prácticas informales emergentes son esenciales para los procesos diarios de intercambio de conocimiento dentro de las organizaciones.

Olmos et al. (2013) exploran la importancia de las colaboraciones entre investigadores y socios no académicos que tienen lugar de manera informal en las Ciencias Sociales y Humanidades (SSH). A partir de datos procedentes de dos estudios sobre intercambio de conocimientos en los que participaron investigadores que trabajan en el área de SSH del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC). Se muestra que las colaboraciones informales, no registradas oficialmente por la organización, son mucho más comunes que los acuerdos formales y que muchas colaboraciones permanecen informales a lo largo del tiempo. Los autores definen la informalidad como algo que emerge cuando los investigadores no están motivados por intereses económicos (financiamiento de proyectos) y están dispuestos a colaborar con partners que no cuentan con recursos financieros, por lo que pudieron identificar una cantidad de motivos no pecuniarios para la colaboración, como la posibilidad de tener acceso a datos e información, aplicar los resultados de sus investigaciones y contribuir con la sociedad. Entre los resultados más relevantes del estudio se encuentra la persistencia de los contactos informales, aún en entornos de transferencia formal de conocimiento, dado que una de las dimensiones de la informalidad es la existencia de un set de recompensas intangibles que van más allá de los indicadores tradicionales de transferencia de conocimiento como patentes, licencias o contratos.

Giménez-Toledo et al. (2023) analizan el programa sexenio de transferencia, que se llevó a cabo en España para evaluar el compromiso de los investigadores individuales en la transferencia y el intercambio de conocimientos con partes interesadas no académicas, incluidos los profesionales y la sociedad en general. La data disponible permitió explorar



las prácticas de valorización del conocimiento en términos de los mecanismos formales de transferencia utilizados y de los investigadores implicados, distinguiendo entre las áreas de Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas (STEM) y las de Ciencias Sociales, Humanidades y Artes (SSHA).

El escenario de las Humanidades Digitales

Cuando nos adentramos en el estudio del concepto de Humanidades Digitales, podemos encontrar diversos ángulos de aproximación: interpretaciones, agendas, tendencias, prácticas esperadas, espacios en desarrollo y espacios en tensión.

Algunas de las interpretaciones definen a las Humanidades Digitales como “un campo en auge que en parte surge de la ya histórica informática humanística con raíces en los años cincuenta, y que se une con (y a veces se enfrenta a) otras áreas científicas interesadas en los efectos de la tecnología digital” (Spence, 2014, p.9). Un término que engloba un campo interdisciplinario impactado por las tecnologías de cómputo en el quehacer de los investigadores en las Humanidades, ofreciendo nuevas posibilidades para el desarrollo de la investigación y la enseñanza en el área (Galina Russell, 2018). Para Rodríguez-Ortega (2014), se trata de un campo que

va más allá de la aplicación y uso de una serie de tecnologías, recursos y sistemas digitales, las define la búsqueda de nuevos modelos interpretativos, nuevos paradigmas disruptivos en la comprensión de la cultura y del mundo. Las HD no implican hacer cosas de modo distinto con la asistencia de la tecnología, sino ‘pensar’ el mundo de manera diferente a través de las especificidades que definen el medio digital y el pensamiento computacional. (p.14).

El énfasis en la perspectiva tecnológica permite comprender que HD sea un término en tensión tal como lo plantea Barreneche (2017) que, por una parte, pareciera poner el foco en el uso de herramientas de interactividad, hipertextualidad y conectividad propias

de la cibercultura, en tanto que por otro lado alienta cambios en los rituales y prácticas de investigación de los humanistas -en teoría- ganados al trabajo colaborativo, al intercambio y a la libre circulación del conocimiento mediado por la digitalización, la realidad virtual o las colecciones de datos disponibles en sistemas de información relacionales, entre otros muchos recursos.

Para algunos de los exponentes consultados en este trabajo, las humanidades digitales no suponen un cambio en el perfil del humanista tradicional que se caracteriza porque a través de una serie de funciones intelectuales orienta, critica, cuestiona, dialoga, argumenta, refuta, plantea, etcétera, formas del saber humanístico y de este modo incide en las prácticas sociales, políticas y culturales de su entorno, sino que ese perfil se ve enriquecido por el poder de penetración de la tecnología digital que les otorga mayor visibilidad y grado de intervención (Reyes Álvarez, 2017).

The Digital Humanities Manifesto 2.0 (Presner et al., 2009) destaca la necesidad de un marco de acción para las Humanidades Digitales: interdisciplinariedad, transdisciplinariedad, multidisciplinariedad; acceso abierto, replanteamiento de las normas de copyright y propiedad intelectual, redefinición de las comunidades de investigación y reequilibrio en las relaciones entre maestros y discípulos, compromiso e impacto social.

Se identifican espacios deseables vinculados con las prácticas de acceso y procesamiento de la información como estos: la suscripción a contenidos, la gestión de alertas, la participación en redes sociales académicas y la curación de recursos. También el uso de herramientas para la generación de conocimiento, entre los que destacan: el uso de medios sociales, el empleo de *wikis* o documentos compartidos en la nube; puesta en práctica de valores de ciencia abierta y de *e-Research*; formas de innovación abierta; etc. Igualmente se consideran los instrumentos para la transmisión del conocimiento, tales como: la publicación en revistas electrónicas, el empleo de repositorios abiertos, la aplicación de políticas de acceso abierto, la divulgación a través de blogs, vídeos o podcasts académicos y el establecimiento de conexiones (Romero Frías, 2014).

De la agenda mencionada se deriva una serie de prácticas esperadas como la participación en múltiples culturas digitales: cultura de las pantallas, de lo oral, del remix, de lo visual, de lo transmedia, del prototipo y del diseño; la cultura del libre acceso derivada del software libre y la ética hacker, la necesidad de lo interdisciplinario / transdisciplinario / multidisciplinario; la obligada especialización del académico a la par que se cultiva la transversalidad; el incremento del trabajo en equipo (co-creación) con un replanteamiento de las formas de autoría y del reconocimiento académico; o el emprendimiento mediante innovadoras formas de transferencia de conocimiento y conexiones con la sociedad, tal como plantea Romero Frías (2014) a partir de otros autores como Burdick et al. (2012), Wouters et al. (2012), Meyer et al. (2011), Presner et al. (2009) y Unsworth (2006).

La literatura nos muestra las Humanidades Digitales como un escenario especialmente propicio y al mismo tiempo necesitado de la colaboración, el intercambio, la transferencia y la transmisión de conocimiento. ¿Por qué son tan importantes estas prácticas en el medio humanístico y cuáles son las que efectivamente utilizan los humanistas en el medio académico venezolano?

Gestión Personal del Conocimiento: un modelo de interés

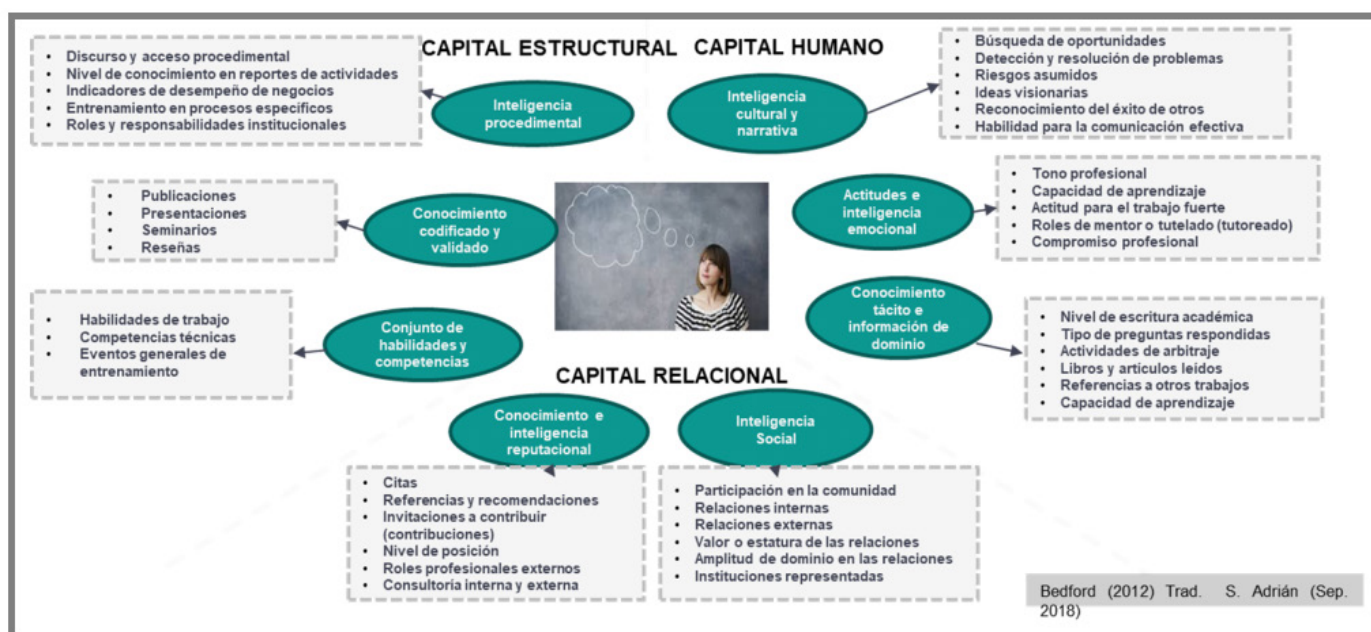
El modelo Personal Knowledge Management de Bedford (2012) representa la gestión del conocimiento desde la perspectiva personal. Se

trata de las personas, lo que saben, cómo aprenden y cómo innovan, según afirma su autora. Bajo la premisa de que en las últimas décadas la teoría y la práctica de la gestión del conocimiento han llegado a comprender que el individuo es la principal fuente de conocimiento, la autora partió de dos preguntas:

1. Si las personas son el principal recurso de conocimiento, ¿cuál es la representación del conocimiento individual?
2. Si hay un perfil de personas y un modelo universal de datos, ¿quién lo tiene, dónde está y cómo podemos mantenerlo?

El modelo de Gestión Personal de Conocimiento o Personal Knowledge Management (mejor conocido por sus siglas en inglés PKM) de Bedford es relevante en el marco de esta investigación porque, tal como afirma su creadora, es tan polifacético como el propio dominio de la gestión del conocimiento y desplaza el centro de atención de las competencias clave del conocimiento del nivel estratégico y organizativo al nivel individual, al tiempo que enfatiza en las competencias individuales en liderazgo, cultura del conocimiento, colaboración y comunidades, gestión de activos de conocimiento, arquitecturas personales de conocimiento y aprendizaje personal (Bedford, 2012).

En la figura siguiente, presentamos una traducción de la representación propuesta por Bedford en lo que se refiere a competencias y prácticas asociadas al capital humano, relacional y estructural.



METODOLOGÍA

Esta investigación cualitativa, de perspectiva interpretativa y de nivel exploratorio, tiene como propósito hacer evidente la interacción posible entre Humanidades Digitales, prácticas de intercambio de conocimiento y las habilidades y herramientas individuales de un grupo de humanistas consultados.

En una primera fase de la investigación, llevada a cabo entre los meses de abril y mayo de 2023, se obtuvo un corpus de información a partir de entrevistas semiestructuradas para las cuales se diseñó un guion en cuya elaboración se tomaron en cuenta aspectos en categorías derivadas de la revisión de literatura sobre humanidades digitales, tales como: la concepción del humanismo, características de las Humanidades Digitales, agenda de las Humanidades Digitales, prácticas colaborativas y de intercambio de conocimiento, habilidades y herramientas propias de los humanistas digitales. En adjunto, se presenta el guion de entrevista aplicado.

Las entrevistas, cuyas duraciones oscilaron entre 30 y 45 minutos, se hicieron a través de la plataforma Zoom en un contacto único, previo acuerdo con los participantes seleccionados. Durante la fase de Rapport se les explicó el motivo de la entrevista y la relación entre las HD y las prácticas colaborativas y de intercambio de conocimiento asociadas al entorno digital. En el momento de la entrevista, se les mostró el modelo de Bedford (2012) traducido, a fin de que identificaran aquellos elementos del modelo presentes en sus prácticas habituales.

La selección de los participantes se llevó a cabo mediante un criterio intencional de informantes voluntarios, de sexo indistinto, femenino o masculino, que cumplieran con la condición de ser investigadores adscritos a centros o institutos de Investigación humanística de una institución de educación superior pública, en este caso la Universidad Central de Venezuela (UCV) y una de carácter privado, la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB). Ambas ubicadas en Caracas-Venezuela y con una Facultad de Humanidades en su estructura organizativa. Específicamente, la muestra

estuvo compuesta por sujetos representativos de las distintas disciplinas humanísticas, de estas características: un licenciado en educación, un licenciado en letras, un licenciado en filosofía, un licenciado en comunicación social, un licenciado en historia y un licenciado en bibliotecología. Todos ellos con experiencia y desempeño en roles de docencia e investigación.

Dado que se trataba de un subgrupo muy pequeño y específico de participantes se utilizó la técnica de “bola de nieve” con la finalidad de identificar otros posibles participantes representativos de las distintas disciplinas asociadas a las humanidades, pudiendo hacer contacto efectivo, para el momento de la actividad de campo, solo seis académicos participar en la entrevista.

Una vez realizadas las entrevistas (o segunda fase) se llevó a cabo la transcripción de las mismas, y con los textos resultantes se inició el proceso de codificación utilizando el software ATLAS TI versión 7.5.7. Si bien esta investigación no persigue la fundamentación de una teoría, para la generación de los códigos iniciales y las categorías, se utilizaron las técnicas de codificación abierta y axial, mediante el método de comparación constante propuesto por Strauss y Corbin (2002).

La codificación abierta se llevó a cabo mediante la lectura de las entrevistas y el etiquetado de aquellos conceptos, propiedades o fenómenos puestos de relevancia por los participantes o por la literatura consultada. Para ello, el ATLAS TI permite almacenar en uno de sus módulos, las etiquetas (códigos) asociadas a los conceptos, para luego vincularlos “bajo un encabezamiento clasificativo común” (Strauss y Corbin, 2002, p. 112). Para evitar la redundancia, la herramienta permite unificar aquellos conceptos similares o sinónimos.

Mediante el procedimiento de codificación axial se generaron los conjuntos (categorías) de conceptos y se establecieron las subcategorías y dimensiones. Esto se llevó a cabo mediante la creación de vínculos del tipo “es parte de”, “es una propiedad de”, “es opuesto a”, “es una forma de” disponibles en el módulo de administración de códigos del ATLAS TI.

Los conceptos se agruparon en cinco categorías encontradas en la literatura sobre Humanidades Digitales o consideradas de interés para la investigación, estas son:

- *Humanismo*
- *Humanidades Digitales*
- *Agenda de las HD*
- *Prácticas de colaboración*
- *Perfil del Humanista Digital: habilidades y herramientas*

El ATLAS TI facilita la representación gráfica de las categorías y subcategorías mediante el módulo de administración de redes semánticas. En el gráfico 1 se pueden ver las subcategorías asociadas a la categoría *Prácticas de colaboración*, y en el gráfico 2 se representan de manera más específica, las *prácticas mencionadas por el historiador*.

Figura 1
Prácticas de colaboración

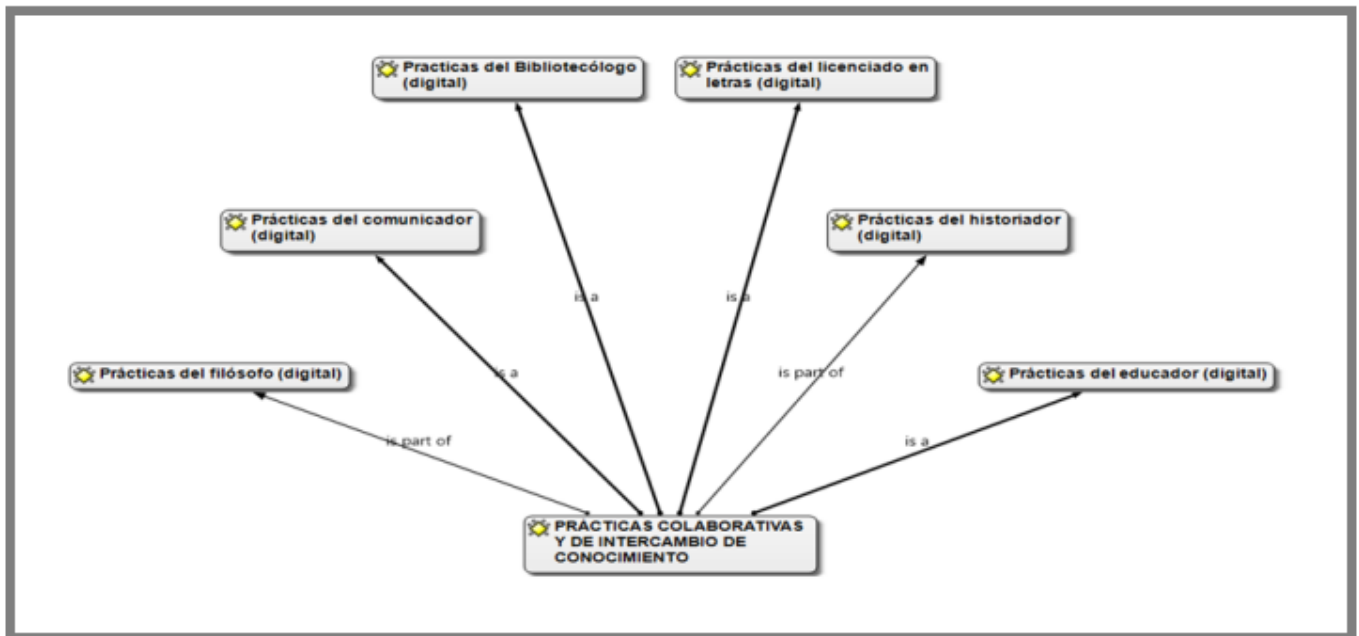
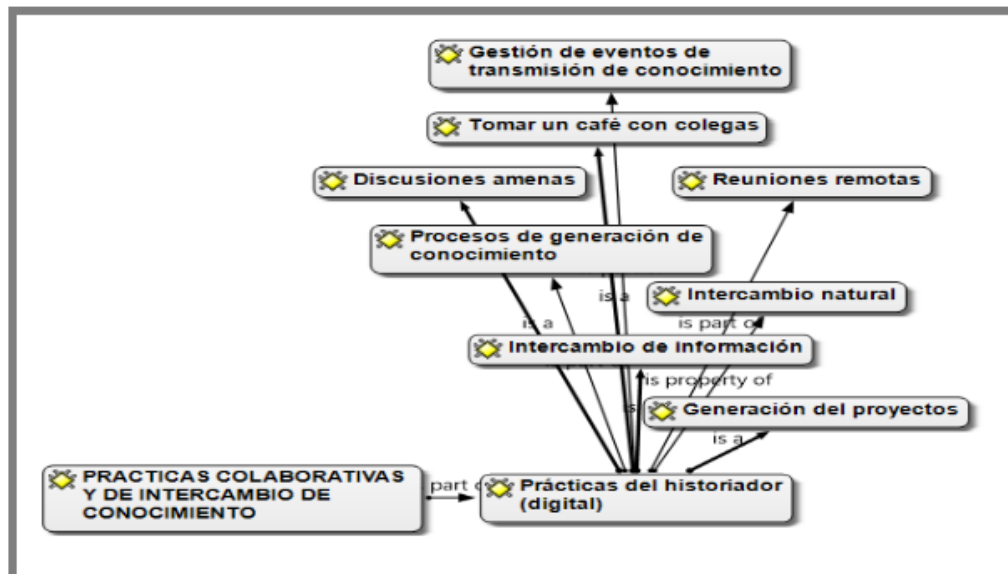


Figura 2
Prácticas del historiador



Concepción de las humanidades digitales y prácticas de intercambio de conocimiento.

Concepción del humanismo y las humanidades digitales

Con el fin de establecer una posterior comparación con la noción de Humanismo Digital se solicitó a los entrevistados su definición de Humanismo. En este sentido los participantes utilizaron expresiones como:

posibilidad de comprender, valorar o aceptar por qué desde cualquiera de las áreas del conocimiento o profesiones en las que nos podamos desenvolver debería estar centrada en la persona (TL)

sin lugar a dudas me siento absolutamente humanista y confío que en todas las áreas, incluso en las más técnicas posible y en las más científicas, que también necesitamos con mayor urgencia en el mundo, todos deben acercarse al humano porque de allí venimos y hacia esa evolución de la especie humana nos debemos (TL)

Yo te diría que fundamentalmente los humanistas nos caracterizamos por una búsqueda de una concepción integral del hombre enmarcado en su contexto histórico pero básicamente lo que los humanistas propendemos tendemos es a esta integración de lo que significa la filosofía, las artes, la literatura y toda esa concepción del hombre que evidentemente viene del renacimiento como centro del universo [...] evidentemente creemos y apuntamos hacia una concepción integral del individuo en el que todo el conocimiento, de alguna manera se relaciona e interrelaciona, y la búsqueda fundamental de la verdad a través de los métodos digamos más consensuados posibles (TO)

Como se puede contemplar, entre las menciones más comunes relativas a la concepción del humanismo por parte de los entrevistados prevalecen estas: La noción de disciplinas centradas en el ser humano, su accionar y su contexto, la búsqueda de la verdad y el conocimiento, los valores de tolerancia, respeto y

ciudadanía, las áreas del conocimiento representadas por los entrevistados (filosofía, arte, cultura, letras y la historia). También se evidencia la poca valoración social de las humanidades; la minusvalía frente a carreras científicas y tecnológicas, la vinculación con las ciencias sociales.

Interpretaciones de las Humanidades Digitales

Para algunos entrevistados, “Humanidades Digitales” es una etiqueta para otorgar relevancia a la disciplina, utilizando la tecnología como indicador de actualidad. Destacan el uso de la tecnología e ideas asociadas como parte de la interpretación de primera mano que se hace de las HD pero también se le asocia a otras ideas vinculadas al trabajo colaborativo y al intercambio de conocimiento. Enfatizaron la relación de las HD con las operaciones clásicas del pensamiento como el análisis, la síntesis, la comparación, la generalización y la concreción, destacando el ejercicios del pensamiento crítico y el pensamiento creativo como elementos fundamentales del humanismo.

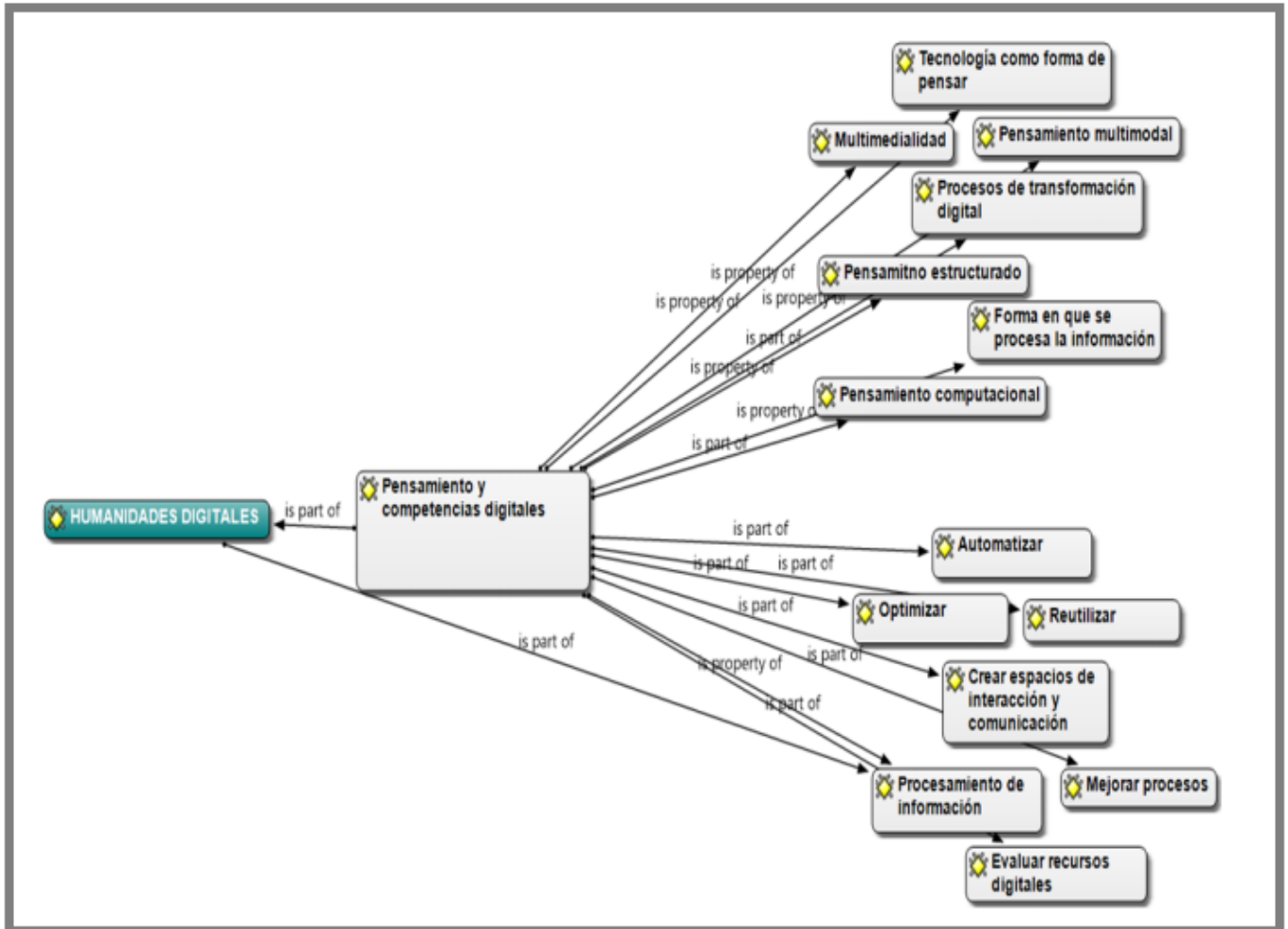
Como elemento diferenciador del humanismo “tradicional”, algunos de los participantes propusieron el concepto de “pensamiento digital”, entendido como la capacidad para extraer o agregar valor en el mundo digital, una forma multimodal y estructurada de procesar la información.

el pensamiento digital es lo que queremos desarrollar cuando hablamos de competencias digitales. Lo que queremos es que la persona aprenda un conjunto de destrezas y de competencias en el dominio de algunas herramientas digitales que le permitan crear, reutilizar, remezclar, por supuesto, evaluar recursos digitales que faciliten el acceso y procesamiento de la información y los espacios de interacción y comunicación. Siempre que logremos hacer esto entonces estamos frente al desarrollo de un pensamiento digital. (TL)

En la medida en que tú te vuelves un humanista digital entonces empiezas a usar esa tecnología ya no como un medio sino como una manera de pensar y entonces ya piensas de una manera como más estructurada. (YD)

En el gráfico 3 queda sistematizada la información relevante.

Figura 3
Pensamiento Digital



Sobre la agenda

Los entrevistados destacaron los aspectos que consideraron faltantes en la agenda de las HD: aspectos relativos a la ética de la investigación y su impacto social, así como la comunicación en el mundo digital. La accesibilidad digital, la inclusión y la atención a la diversidad también fueron mencionados. Aunque la agenda sí lo incluye, los entrevistados insistieron en la necesidad de asegurar el impacto social de las disciplinas humanísticas, así como la necesidad de cambiar la relación de las humanidades con el entorno y el sector productivo desde las universidades. No hubo alusión a las formas de transmisión del conocimiento humanístico.

Prácticas colaborativas y de intercambio de conocimiento

Algunas de las prácticas mencionadas, como el trabajo con otros, la relación con personas de otras disciplinas o la participación en comunidades de intereses coinciden en ser reportadas por la mayoría de los entrevistados. Sin embargo, solo uno (bibliotecólogo) mencionó directamente el trabajo en coautoría como mecanismo de colaboración, o la mentoría como modalidad de trabajo colaborativo. Dos entrevistados (historiadora y licenciada en Letras) hicieron referencia a mecanismos informales de intercambio como "tomar un café con un colega", "conversaciones amenas" o "intercambio natural". Los entrevistados del área de letras y filosofía si bien mencionaron los mecanismos de colaboración



que practican, también destacaron aspectos que promueven el aislamiento, como el manejo de áreas hiperespecializadas que limitan el intercambio.

Las prácticas habituales mencionadas fueron:

- Trabajo interdisciplinario
- Colaboración con profesionales de otras áreas
- Participación en comunidades de conocimiento
- Conversaciones
- Reuniones
- Intercambio de información
- Generación de proyectos
- Gestión de eventos de transmisión de conocimiento
- Discusiones amenas
- Tomar un café con colegas
- Uso de redes sociales
- Tejer redes para construir comunidades
- Comunicaciones pedagógicas
- Adscripción a líneas de investigación
- Trabajo interconectado
- Cambiar la concepción del trabajo individual.

Entre las prácticas mencionadas es posible distinguir dos dimensiones de interacción: por una parte, prácticas y estrategias colaborativas asociadas al interés y características individuales de los profesores consultados, que se expresan en aspectos como la participación en comunidades de conocimiento, la colaboración con profesionales de otras áreas, el uso de redes sociales, el tejido de redes para construir comunidades, las discusiones amenas y hasta la idea de tomar un café con colegas entendido como un espacio informal propicio para el intercambio de conocimiento y la germinación de ideas de colaboración. Por otro lado, se distinguen las prácticas o interacciones asociadas al desempeño institucional y a los requerimientos académicos, como la adscripción a líneas de investigación, reuniones, comunicaciones pedagógicas, generación de proyectos o la gestión de eventos de transmisión de conocimiento. La combinación de ambas dimensiones, la personal y la institucional, constituyen el entorno más favorecedor para la habilitación del intercambio de conocimiento.

Hacia un perfil del humanista digital

En esta investigación, hemos querido explorar los elementos que podrían conformar un perfil del humanista digital. Quisimos conocer las habilidades que nuestros entrevistados se atribuyen en tanto humanistas digitales y las herramientas que más utilizan.

Entre las habilidades mencionadas como necesarias o deseables destacan aquellas asociadas al quehacer de cada profesión: el comunicador social refirió a la edición de contenidos digitales, el desarrollo de la multimedialidad, el manejo de métricas y la capacidad para la investigación. El educador señaló las habilidades para generar la interacción, el desarrollo de competencias digitales y la naturalización del uso de diversas herramientas en el ejercicio pedagógico o fuera de éste. El bibliotecólogo indicó la necesidad de atención a los cambios tecnológicos y el trabajo en coautoría. El historiador destacó la capacidad de organización, de clasificación, el manejo de volúmenes de información y el uso de criterios selectivos; en suma: habilidades de gestión de la información. Por su parte, el licenciado en letras mencionó entre las habilidades esperadas, la capacidad de desarrollar y “mercadear” planes de estudio actualizados, con rótulos atractivos para los alumnos en el entorno académico. Finalmente, el licenciado en filosofía, enfatizó la importancia del contacto con el entorno, el entrenamiento en gestión de negocios y gestión del capital humano.

Entre las herramientas mencionadas se destacaron temas propios del quehacer de las distintas profesiones. La utilización de bases de datos y Excel avanzado para el historiador. El empleo de medios sociales (*Twitter, (ahora X), Telegram, WhatsApp, Facebook, grupos privados, comunidades de conocimiento y plataformas profesionales*), en el caso del educador y del licenciado en filosofía. El uso intensivo de las pantallas y de herramientas de gestión de bases de datos y de gestión de contenidos en el caso del bibliotecólogo y el comunicador social. Por su parte el licenciado en letras insistió en temas relacionados con el mercadeo de programas atractivos para la formación en el área y el desarrollo de ofertas académicas intermedias.



En lo referente a las competencias incluidas en el Modelo de Bedford, los participantes las mencionaron prácticamente todas como importantes o deseables. Esto no nos permitió hacer una valoración de los elementos prioritarios o factores críticos de éxito del modelo.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

“Las humanidades son un reclamo importante en la sociedad de la información”
(Rodríguez, 2013)

El propósito de este trabajo ha sido el de conocer desde una perspectiva interpretativa, cuáles son las prácticas de intercambio de conocimiento de un grupo de humanistas académicos e identificar las habilidades y herramientas que estos se atribuyen, en el marco de las humanidades digitales.

Entre los hallazgos más representativos que hemos podido evidenciar se encuentran aspectos relacionados con la colaboración basada indistintamente en el intercambio (IC), la transferencia (TC) y la transmisión (TrC) de conocimiento en el dominio de las humanidades, con especial mención a prácticas formales e interacciones informales entre colegas, encontradas por Olmos et al. (2013), Sunardi et al. (2015), Hayden et al. (2018), Oiva (2020), Roth (2022), Kwayu et al. (2021) y Giménez-Toledo et al. (2023). En el caso de nuestros participantes, la mención de diferentes formas de interacción pone de relevancia un esfuerzo más personal que institucional de los académicos por establecer relaciones de colaboración.

Hemos analizado el entorno de las Humanidades Digitales a partir de cinco categorías transversales tomadas de la literatura que se ocupa de este campo aún en desarrollo y que permite distinguir aspectos como la concepción del humanismo y de las humanidades digitales, la agenda de las HD y dentro de esta, las prácticas de colaboración y las trazas para un perfil esperado del humanista digital: sus habilidades y herramientas.

En lo referente a las categorías de análisis, la concepción del humanismo se expresa entre los participantes de esta investigación, como un dominio del conocimiento centrado en el ser humano, su accionar y su contexto, caracterizado por la búsqueda de la verdad y el conocimiento en el marco de valores de tolerancia, respeto y ciudadanía. En contraste, el uso de la tecnología y las herramientas digitales como primera idea asociada al término humanidades digitales, para algunos de los participantes, es solo una etiqueta para otorgar relevancia al área y para destacar la utilización de la tecnología como indicador de actualidad. Esto es consistente con la preocupación expresada por Rodríguez-Ortega (2014) y Barreneche (2017) acerca de lo “digital” de las HD, que los lleva a considerar que el término en sí mismo se encuentre en tensión.

Algunos entrevistados no establecen diferencias entre las humanidades digitales y las humanidades “a secas”, que utilizan las operaciones clásicas del pensamiento como lo son el análisis, síntesis, comparación, generalización o concreción. Los resultados coinciden con los ya reportados por Reyes Álvarez (2017). El perfil humanista tradicional se caracteriza porque a través de “funciones” intelectuales tradicionales es posible orientar, criticar, cuestionar, dialogar, argumentar, refutar, plantear, formas del saber humanístico y de este modo incidir en las prácticas sociales, políticas y culturales del entorno del humanista.

Un aspecto de especial interés puesto de manifiesto por algunos de los participantes es el pensamiento digital como elemento diferenciador de las Humanidades digitales frente a las humanidades tradicionales. Entendido como una capacidad para extraer o agregar valor en el mundo digital, una forma multimodal y estructurada de procesar la información, según nuestros entrevistados. Trae consigo la ventaja de la visibilidad, ubicuidad y posibilidad de interacción de la tecnología digital, que determina la adopción de prácticas de trabajo colaborativo, interdisciplinario e inclusivo, aspectos estos desarrollados por Romero Frías (2014) con base en otros autores como Wouters et al. (2012), Meyer et al. (2011), Burdick et al. (2012), Presner et al. (2009) y Unsworth (2006).



Si bien es cierto que el término Humanidades Digitales se relacionó inicialmente con la adopción de los recursos tecnológicos en su quehacer, mediante la digitalización de materiales y la incorporación de aplicaciones para la construcción de bases de datos y repositorios, es posible observar entre los participantes la permanente alusión a interacciones humanas como la necesidad de intercambiar ideas, la transmisión del conocimiento codificado, el trabajo inter y transdisciplinario y el impacto de la investigación humanística.

En lo referente a la agenda expresada en el Manifiesto de las Humanidades Digitales, se señaló la ausencia de aspectos vinculados con la ética de la investigación y su impacto social, así como la comunicación en el mundo digital. Por otra parte, la accesibilidad digital, la inclusión y la atención a la diversidad también fueron mencionadas como elementos deseables en la agenda. Otro elemento sobresaliente fue el imperativo de garantizar el impacto social de las disciplinas humanísticas, así como la necesidad de cambiar la relación de las humanidades con el entorno y el sector productivo desde las universidades, motivación ulterior también encontrada en el trabajo de Hayden et al. (2018).

En lo referente a las prácticas colaborativas, destacaron muchas de las contempladas en la literatura de referencia tanto de intercambio de conocimiento como de humanidades digitales (Wang y Noe, 2010; Gómez-Ferri y González-Alcaide, 2018; y Singh et al., 2021). El trabajo interdisciplinario, la colaboración con profesionales de otras áreas, las participación en comunidades de conocimiento, conversaciones, reuniones y discusiones amenas, el intercambio de información y datos, la generación y participación en proyectos, la gestión y organización de eventos de intercambio de información y transmisión de conocimiento, el uso de redes sociales y la participación en su conformación mediante el “tejido de redes”, son indiscutibles mecanismos de colaboración entre pares. Más institucionalmente, la adscripción a líneas de investigación y ejes transversales, y las comunicaciones pedagógicas continúan apareciendo como elemento necesario para el éxito del IC y para el verdadero ejercicio del humanismo digital.

No debe restarse importancia a la efectividad de prácticas informales y aparentemente inocuas o serendipias (Roth, 2022) como, “tomar un café con colegas”, que promueve el intercambio fluido de información, de intereses, y que funge como provocador de ideas, temas, relaciones y consecuentes eventos de interés entre colegas no tan cercanos.

Finalmente, debemos señalar la mención a la paradoja del conocimiento que condiciona que a mayor hiperespecialización de algunas áreas humanísticas menos posibilidad se tiene de encontrar colegas interesados en intercambiar ideas, lo cual conduce al aislamiento. Este fue un aspecto inédito entre nuestros hallazgos y no encontrado en la literatura de referencia.

Los resultados de esta investigación coinciden en diversos aspectos evidenciados en los antecedentes. Se confirma tanto la variedad de formas de colaboración como el diverso abanico de interacciones posibles, y motivaciones para convertirlas en prácticas. Estos resultados vistos desde el terreno de las humanidades digitales ofrecen una oportunidad de desarrollo de propuestas de colaboración basadas en interacciones mixtas aplicables al particular terreno de las humanidades que podrían dar lugar al desarrollo de una taxonomía de interacciones colaborativas deseables para el sector.

Entre las limitaciones de esta investigación, encontramos que el modelo PKM de Bedford, si bien es útil para identificar una lista de áreas y competencias efectivas o deseables en materia de intercambio y gestión del conocimiento, aplicado como marco de referencia o “espejo” promueve entre los entrevistados la enumeración de la totalidad de las áreas representadas, considerándolas a todas como importantes. Esta condición impide establecer una escala de importancia para cada una de las características. Consideramos que es posible y deseable la construcción de instrumentos basados en el modelo PKM, que permitan priorizar los elementos asociados a capital humano, estructural y relacional representados en la propuesta de Bradford.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adrián, S. (2017). *Intercambio de conocimiento en instituciones de educación superior venezolanas: una teoría*. [Tesis de doctorado no publicada, Universidad Simón Bolívar]
- Adrián, S. y Yáber, G. (2018). Colaboración e intercambio de conocimiento en la UCAB. *Proyecto Reto País*. Universidad Católica Andrés Bello.
- Ahmed, Y.; Ahmad, M.; Ahmad, N. y Zakaria, N. H. (2019). Social media for knowledge-sharing: A systematic literature review. *Telematics and informatics*, 37, 72-112. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2018.01.015>
- Barragán, A. (2009). Aproximación a una taxonomía de modelos de gestión del Conocimiento. *Intangible Capital*, 5(1), 65-101. <http://dx.doi.org/10.3926/ic.2009>.
- Barreneche, C. (2017). Apuntes para una práctica crítica de las humanidades digitales. En J. M. Pereira G. (Ed.), *Humanidades digitales, diálogo de saberes y prácticas colaborativas en red* (pp.118-123). Cátedra UNESCO de Comunicación. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/44493/Humanidades%20digitales%20-%20sampler.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bedford, D. A. (2012). Enabling personal knowledge management with collaborative and semantic technologies. *Bulletin of the American Society for Information Science and Technology*, 38(2), 32-39. <https://doi.org/10.1002/bult.2012.1720380210>
- Bocanegra, L. (2016). Las Humanidades Digitales y el aprendizaje en acceso abierto: el caso de la Comunidad sobre Historia Digital. En M. Gea (Ed.), *Experiencia MOOC: un enfoque hacia el aprendizaje digital, la creación de contenidos docentes y comunidades on-line* (pp.155-164). Universidad de Granada. <http://hdl.handle.net/10481/43872>
- Burdick, A.; Drucker, J.; Lunenfeld, P.; Presner, T. y Schnapp, J. (2012). *Digital Humanities*. MIT Press.
- Castro Martínez, E.; Fernández de Lucio, I.; Pérez Marín, M. y Criado Boado, F. (2008). La transferencia de conocimientos desde las humanidades: posibilidades y características. *Arbor, Ciencia Pensamiento y Cultura*, 184(732), 619-636. DOI: <https://doi.org/10.3989/arbor.2008.i732.211>
- Cook, S. y Brown, J. (1999). Bridging epistemologies: the generative dance between organizational Knowledge and organizational knowing, *Organization Science*, 10(4), 381-400. doi 1526-5455/99/1004/0381/\$05.00
- Creus, A. y Canals, A. (2014). Desarrollo profesional e intercambio de conocimiento en los grandes experimentos científicos. *Revista Española de Documentación Científica*, 37(4), e070. doi: <http://dx.doi.org/10.3989/redc.2014.4.1140>
- Escorcía Guzmán, J. y Barros Arrieta, D. (2020). Gestión del conocimiento en Instituciones de Educación Superior: Caracterización desde una reflexión teórica. *Revista de Ciencias Sociales*, XXVI(3), 1-14. <https://www.redalyc.org/journal/280/28063519013/28063519013.pdf>
- Galina Russell, I. (2011). ¿Qué son las Humanidades digitales? *Revista Digital Universitaria*, 12(7), 3-8. <https://www.revista.unam.mx/vol.12/num7/art68/art68.pdf>
- Giménez-Toledo, E.; Olmos-Peñuela, J.; Castro-Martínez, E. y Perruchas, F. (2023). The forms of societal interaction in the social sciences, humanities and arts: Below the tip of the iceberg. *Research Evaluation*, rvad016. <https://doi.org/10.1093/reseval/rvad016>
- Gómez-Ferri, J. y González-Alcaide, G. (2018). Patrones y estrategias en la colaboración científica: la percepción de los investigadores. *Revista Española de Documentación Científica*, 41(1), e199, 1-17. <https://doi.org/10.3989/redc.2018.1.1458>
- Hayden, M. C.; Weiß, M.; Pechriggl, A., y Wutti, D. (2018). Insights into university knowledge transfer in the social sciences and humanities (SSH) and other scientific disciplines—More similarities than differences. *Frontiers in Research Metrics and Analytics*, 3, 32. <https://doi.org/10.3389/frma.2018.00032>
- Hernández-Soto, R.; Gutiérrez-Ortega, M. y Rubia-Avi, B. (2021). Revisión sistemática exploratoria sobre el intercambio de conocimiento en las comunidades de práctica virtuales. *New Trends*

- in Qualitative Research*, 9, 239-248. <https://doi.org/10.36367/ntqr.9.2021.239-248>
- Kakabadse, N.; Kakadse, A. y Kouzmin, A. (2003). Reviewing the knowledge management literature: Towards a taxonomy. *Journal of Knowledge Management*, 7(4): 75-91. <https://doi.org/10.1108/13673270310492967>
- Kwayu, S., Abubakre, M., y Lal, B. (2021). The influence of informal social media practices on knowledge sharing and work processes within organizations. *International Journal of Information Management*, 58, 102280. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2020.102280>
- Lewis, J. M. (2010). *Connecting and cooperating: Social capital and public policy*. UNSW Press.
- Lewis, J. M.; Ross, S. y Holden, T. (2012). The how and why of academic collaboration: Disciplinary differences and policy implications. *Higher education*, 64, 693-708. <https://doi.org/10.1007/s10734-012-9521-8>
- Mata Ordaz de B, Y. V.; Pesca de Acosta, C. A. (2011). La gestión del conocimiento en las universidades como baluarte organizacional InterSedes: *Revista de las Sedes Regionales*, XII(23), 56-73. <https://www.redalyc.org/pdf/666/66622603005.pdf>
- McAdams, R; y McCreeedy, S. (1999). A critical Review of Knowledge management models. *The Learning Organization*, 6(3), 91-100. <https://doi.org/10.1108/09696479910270416>
- Mciver, D.; Ramachandran, I.; Lengnick-Hall, C. y Lengnick-Hall, M. (2010). Rethinking the nature of knowledge management research: implications for strategic human resource management. *Academy of Management Annual Meeting Proceedings*, 1, 1-6. <https://doi.org/10.5465/AMBPP.2010.54497972>
- Meyer, E. T.; Eden, G.; Terras, M. y Wyatt, S. (2011). Reinventing research? Information practices in the humanities. *A Research Information Network Report*. <https://doi.org/10.1177/1461444812463330c>
- Oiva, M. (2020). The Chili and Honey of Digital Humanities Research: The Facilitation of the Interdisciplinary Transfer of Knowledge in Digital Humanities Centers. *DHQ: Digital Humanities Quarterly*, 14(3). <https://www.digitalhumanities.org/dhq/vol/14/3/000464/000464.html>
- Olmos Peñuela, J., Molas Gallart, J., y Castro Martínez, E. (2013). *The role of informal collaborations in the social sciences and humanities*. <https://digital.csic.es/bitstream/10261/132012/4/OlmosInformality.pdf>
- Orellana Méndez, G. J. (2020). Gestión del conocimiento en instituciones de educación universitaria del estado Lara. *Revista Honoris Causa*, 13(1), 24-39. <https://revista.uny.edu.ve/ojs/index.php/honoris-causa/article/view/49>
- Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. The University of Chicago Press. https://monoskop.org/images/1/11/Polanyi_Michael_The_Tacit_Dimension.pdf
- Presner, T. (2010). Digital Humanities 2.0: a report on knowledge. *Connexions module: m34246*. (pp. 1-12). <https://citeseerx.ist.psu.edu/t?repid=rep1&type=pdf&doi=d96803c5657b3f849d3e2600a4a3efbd686d0780>
- Presner, T.; Schnapp, J. y Lunenfeld. (2009). *The Digital Humanities Manifesto 2.0 (2009)*. <https://391.org/manifestos/2009-the-digital-humanities-manifesto-2-0-presner-schnapp-lunenfeld/>
- Tobón, S.; Guzmán, C. E.; Silvano Hernández, J. y Cardona, S. (2015). Sociedad del conocimiento: Estudio documental desde una perspectiva humanista y compleja. *Paradigma*, 36(2), 7-36. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512015000200002&lng=es&tlng=es.
- Paulin, D. T. y Suneson, K. (2012). Knowledge Transfer, Knowledge Sharing and Knowledge Barriers- Three Blurry Terms in KM. *Electronic Journal of Knowledge Management*, 10(1), 81-91. https://www.researchgate.net/publication/286105137_Knowledge_transfer_knowledge_sharing_and_knowledge_barriers-Three_blurry_terms_in_KM
- Reyes Álvarez, S. L. (2017). Perfiles humanistas. Perfiles digitales. *Revista Digital Universitaria*, 18(1), 1-9. <https://www.revista.unam.mx/vol.18/num1/art08/>
- Rodríguez, D. (2006). Modelos para la creación y gestión del conocimiento: una aproximación teórica. *Educar*, 37, 25-39. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=342130826003>
- Rodríguez-Ortega, N. (2014). Prólogo: Humanidades Digitales y pensamiento crítico. En E. Romero Frías y M. Sánchez González (Eds.), *Ciencias*



- Sociales y Humanidades Digitales técnicas, herramientas y experiencias de e-Research e investigación en colaboración* (pp. 13-17). Sociedad Latina de Comunicación Social.
- Romero Frías, E. (2014). Ciencias Sociales y Humanidades Digitales: una visión introductoria. En E. Romero Frías y M. Sánchez González (Eds.), *Ciencias Sociales y Humanidades Digitales técnicas, herramientas y experiencias de e-Research e investigación en colaboración* (pp. 19-50). Sociedad Latina de Comunicación Social.
- Roth, P. (2022). Why serendipitous informal knowledge sharing interactions are key to boundary spanning and creativity. *Work*, 72(4), 1673-1687. <https://doi.org/10.3233/WOR-211275>
- Russell Barnard, J. M. (2014). De la insularidad a la conectividad: las tendencias en la investigación científica y humanística. *Investigación bibliotecológica*, 28(63), 7-11. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2014000200001
- Singh, S.; Gupta, S.; Busso, D. y Kamboj, S. (2021). Top management knowledge value, knowledge sharing practices, open innovation and organizational performance. *Journal of Business Research*, 128, 788-798. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.04.040>
- Spence, P. J. (2014). Prólogo: La investigación en Humanidades Digitales en el mundo hispano. En E. Romero Frías y M. Sánchez González (Eds.), *Ciencias Sociales y Humanidades Digitales. Técnicas, herramientas y experiencias de e-Research e investigación: Digital Humanities and Social Sciences. Techniques, tools and experiences in (e-)Research* (Vol. 61, pp. 9-12). <http://www.cuadernosartesanos.org/2014/cac61.pdf>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Sunardi, O., Tjakraatmadja, J. H., & Bangun, Y. R. (2015). Human capital traits and informal knowledge sharing: The role of reciprocity norm, mutual trust, and cultural interpretation perspective. *International Journal of Knowledge Management Studies*, 6(2), 123-135. <https://doi.org/10.1504/IJKMS.2015.071759>
- Unsworth, J. (2006). *Our Cultural Commonwealth: the report of the American Council of learned societies commission on cyberinfrastructure for the humanities and social sciences*. American Council of Learned Societies (ACLS). <https://www.acls.org/wp-content/uploads/2021/11/Our-Cultural-Commonwealth.pdf>
- Van den Hoof, B. y De Ridder, J. (2004). Knowledge sharing in context: the influence of organizational commitment, communication climate & CMC use on knowledge sharing. *Journal of Knowledge Management*, 8(6), 117-130 http://sis.ashesi.edu.gh/courseware/cms/file.php/1360/moddata/forum/497/972/Knowledge_sharing.pdf
- Wang, S. y Noe, R. (2010). Knowledge sharing: A review and directions for future research. *Human Resource Management Review*. 20(2), 115-131. DOI: 10.1016/j.hrmmr.2009.10.001
- Wouters, P.; Beaulieu, A.; Scharnhorst, A. y Wyatt, S. (2012). *Virtual Knowledge. Experimenting in the Humanities and the Social Sciences*. MIT Press.





Reflexiones teóricas preliminares sobre la dicción desde una visión normativa
Preliminary theoretical reflections on diction from a normative viewpoint

Elmer Locatelli Colmenares



Reflexiones teóricas preliminares sobre la dicción desde una visión normativa

Preliminary theoretical reflections on diction from a normative viewpoint

Elmer Locatelli Colmenares
Universidad Bolivariana de Venezuela, Venezuela
elmerlocatelli@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0008-4184-9146>

DOI: <https://doi.org/10.54753/eac.v13i2.1801>

RECIBIDO: 28/02/2023

ACEPTADO: 14/04/2024

RESUMEN

Este artículo constituye una primera aproximación y el primer momento de una discusión teórica fundamentada en una investigación bibliográfica o documental sobre la dicción y la visión normativa que desde diferentes disciplinas lingüísticas han caracterizado su concepción. En este sentido, se ha realizado una rápida revisión sobre la expresión oral como espacio natural de manifestación de la dicción, presentando luego una expedita visión histórica de las perspectivas de las disciplinas lingüísticas que han asumido la dicción como materia de su competencia. Igualmente, se muestran conclusiones preliminares a través de las cuales se busca consolidar una definición de la dicción así como las razones que fundamentan la visión normativa que ha caracterizado el estudio de la misma y su posible enseñanza.

Palabras clave: lingüística, visión normativa, dicción, prosodia, ortología

ABSTRACT

This article constitutes a first approach and the first moment of a theoretical discussion based on a bibliographical or documentary research on diction and the normative vision that from different linguistic disciplines has characterized its conception. In this sense, a quick review has been made on oral expression as a natural space for the manifestation of diction, presenting then a quick historical view of the perspectives of the linguistic disciplines that have assumed diction as a matter of their competence. Preliminary conclusions are also presented in order to consolidate a definition of diction as well as the reasons behind the normative vision that has characterized the study of diction and its possible teaching.

Keywords: linguistics, normative vision, diction, prosody, orthology.



INTRODUCCIÓN

A continuación se ofrecen algunas reflexiones preliminares de carácter lingüístico y normativo en relación con la dicción; por tanto, este escrito posiblemente concierna, en primer lugar, a todo docente universitario vinculado con el área de lenguaje entre cuyas necesidades o intereses fundamentales se cuente la de deliberar sobre la sustentación disciplinar que, desde la perspectiva de la lingüística, justifican en cierta medida una posición normativa ante el abordaje de la dicción como objeto de estudio.

En este sentido, lo que se presenta es el producto de la revisión documental de varios autores cuyas perspectivas han permitido la (re)construcción de una visión teórica, lingüística y normativa¹ sobre la visión disciplinar de la dicción y su consecuente posicionamiento como objeto de estudio científico susceptible de ser abordado bajo una visión descriptiva y bajo una visión normativa y prescriptiva. Para ello, el razonamiento ha partido de la consideración de la dicción en el contexto de la trascendencia de la expresión oral para, luego, posicionar la dicción ante diferentes disciplinas lingüísticas a las cuales, inclusive histórica y doctrinariamente, le haya correspondido como área de incumbencia.

Inicialmente, habría que señalar que el abordaje de este tema se encuentra justificado en virtud de que el aprendizaje más expedito que el ser humano hace sobre la construcción y uso de las señales locutivas, lo lleva a cabo en (y a partir de) su entorno social natural (es decir, acompañado de sus semejantes) adquiriendo, comprendiendo y desarrollando gran parte de las reglas de su lengua materna. En este sentido, al referirse a la relación que se establece entre el hablante y el uso que hace de su lengua materna en su entorno natural, Seco (1989, pp. 17 y 18) establece que

Se produce entonces un fenómeno de doble sentido: por un lado, cuanto más domina el lenguaje, más integrada está la persona en la sociedad y más capacitada para actuar dentro de ella; por otro lado, cuanto más sumergida en ésta, más intenso es el enriquecimiento del lenguaje de la persona. Es decir, el lenguaje es

algo que va íntimamente enlazado con el vivir en sociedad; tanto, que la sociedad lo tiene como cosa característicamente suya. Es una especie de pacto o convenio establecido entre los hombres que forman parte de una comunidad (nación, país, región): todos están de acuerdo en dar a determinados signos determinados valores; el intercambio de estos signos entre unos hombres y otros hace posible la vida en común.

Ese pacto o convenio se fundamenta en el hecho de que los miembros de una sociedad aceptan la existencia de un sistema organizado y reglamentado de signos para asumirlo e integrarlo colectivamente como un medio de comunicación que cada quien puede realizar, utilizar y poner en práctica a través de su habla individual; por lo cual

Nuestra adquisición de la lengua se realiza a través del contacto con el habla de los demás, contacto que nos permite convertirnos en otros hablantes. Todos los hablantes de una lengua poseen el conocimiento práctico e intuitivo de ésta [...] Ese conocimiento incluye la productividad, es decir, la capacidad de crear y comprender mensajes [...]. Lo único que necesita el hablante es poseer un caudal de palabras y una serie de reglas de juego (Seco, 1989, p. 19).

No obstante, desde el punto de vista lingüístico, es sabido que ese conocimiento práctico de palabras y reglas (entre otros elementos y componentes de la lengua) no es igual o uniforme entre los individuos de una sociedad y que cada persona, en función de circunstancias personales y contextuales, realiza la lengua con ciertas diferencias, particularidades o peculiaridades (a veces sutiles, a veces marcadas) que distinguen su habla de la de los demás.

La expresión oral del individuo: ejecución natural de la dicción

En lo concerniente a la realización del discurso oral, uno de los aspectos en los que se evidencia con mayor contundencia las diferencias individuales, a través del habla, estriba en el empleo que el humano

¹ Como resultado, este artículo, aunque la refiere, no profundiza en la mirada descriptiva de la lengua y sus usos.

hace de sus órganos integrados, llamados órganos de articulación o articulatorios; sistema de fonación, aparato fonador o fonatorio; los cuales intervienen en la generación del sonido (modificando a través de ajustes fisiológicos la corriente de aire que se exhala) para ejecutar la pronunciación de la “tira fónica” (Calsamiglia y Tusón, 2001, p. 56) en función del conocimiento fonológico, morfosintáctico y léxico del que dispone; de hecho, cuando se plantea el carácter oral y auditivo de la lengua (constatable en la práctica del habla), se asume que el sonido, como materia prima y realidad física de esa oralidad, ha de ser articulado y moldeado en función de las reglas del sistema de la lengua².

No obstante, si “no todas las personas tienen las mismas posibilidades de cambiar de variedad, ya que no todas [...] tienen el mismo acceso a los bienes lingüísticos” (Calsamiglia y Tusón, 2001, p. 58), se evidencia que la forma de pronunciación no solo sería el resultado de algún tipo de elección personal por parte de quien se dispone a accionar su habla, sino también un mecanismo que permitiría revelar tanto las posibilidades lingüísticas individuales así como la norma de uso que “condiciona en los hablantes unas formas de expresión verbal” (Carbó et al., 2003, p. 162).

Si se contextualizan las consideraciones anteriores en situaciones más concretas y específicas como es el caso de la expresión oral en el entorno universitario estudiantil, se observará que aunque esta constituye un instrumento cotidiano y trascendente para el desarrollo de la enseñanza y del aprendizaje, mayormente el abordaje de prácticas orientadas a desarrollar y enriquecer aspectos como el de la dicción, se circunscriben a ser apenas un punto dentro de una asignatura, curso o materia que forma parte del componente general curricular de la carrera³.

Incluso, esta línea se extiende a las publicaciones. Baste realizar una arqueología de fuente en la Web y el asunto amerita tiempo, pues son muy pocas las obras que se ocupan de esta materia, entre las más recientes y solventes, y que se relaciona con este tema, se tiene *Normas y usos correctos en el español actual*⁴, coordinado por Milagros Aleza Izquierdo (2011). Este amplio texto, que justifica la reflexión presentada aquí, abarca las miradas normativa y descriptiva en su consideración de la historia y evolución de la lengua, y algunas actualizaciones dialectales y sociolingüísticas, asimismo, las normas de la escritura pasando por los registros del Diccionario panhispánico de dudas. Del mismo modo, pueden mencionarse dos avaladas por el Instituto Cervantes: *Saber hablar*, compilada por Antonio Briz (2008) y *El libro del español correcto* de Paredes García et al. (2012). Se localizan otras que atienden el tema desde la oratoria, lo que incluye la persuasión y la emoción, aspectos que en la actualidad también revisa la pragmática: *Eres un gran comunicador (pero aún no lo sabes)* de García-Mila (2014), *Hablar bien en público: Técnicas de comunicación oral...* de García González (2012) y *Hablar en público: Nuevas técnicas y recursos para influir a una audiencia...* de Puchol y Ongallo (2008). En este 2024, aparece un libro titulado *Cómo hablar y escuchar mejor* de Niño Rojas, sin embargo es la nueva edición de una obra que tampoco se ocupa especialmente de la dicción.

Ciertamente, en un primer momento podría considerarse que no compete a la enseñanza universitaria el propiciar situaciones de enseñanza y aprendizaje de aspectos de la lengua materna de los estudiantes que, en teoría, ya deberían haber sido adquiridos en etapas previas de su formación. Sin embargo, dado que el fortalecimiento de la competencia lingüística es permanente y constituye un aspecto valorado como positivo en entornos profesionales y sociales,

² No aludiremos aquí al sistema psíquico que también se activa.

³ Si bien hay que destacar algunos casos en los que el plan curricular mantiene asignatura como Oratoria. Este es el caso, por ejemplo, de la carrera Pedagogía de la Lengua y la Literatura de la Universidad Nacional de Loja, Ecuador. Otro caso es el del grado en Traducción e Interpretación de la Universidad Pontificia Comillas, España, que contempla el curso Técnicas de expresión oral y escrita – Español. En torno a esta última asignatura parece estar extendida bajo otras nominaciones similares.

⁴ De este texto ha reseñado Tordera Yllescas (2011, p. 141) lo siguiente: Conocer la normativa lingüística no se restringe a ser capaz de construir un texto ortográficamente correcto, sino que conlleva la habilidad de construir puentes de interculturalidad entre el vasto dominio hispanohablante, ya que el objetivo de la norma no es otro que la inteligibilidad lingüística por encima de fronteras políticas, sociales e/o ideológicas. En esta etapa de desarrollo de los medios de comunicación y, especialmente, de expansión de las tecnologías digitales, la lengua española halla un amplio abanico de usuarios que conceptualizan el mundo en esta lengua, o que viven rodeados por un contexto hispanohablante, o que trabajan y negocian mediante esta lengua... Por tanto, el conocimiento de la norma lingüística nunca ha sido más necesario que en nuestro siglo presente. Por ello, la publicación de un libro, como el que nos ocupa, es de suma importancia, ya que nos permite conocer una realidad tan altamente reclamada y aclamada como es el de la norma lingüística y, sin embargo, a veces tan poco conocida.



la formación universitaria genera (o deberá generar) espacios y desarrollar estrategias con fines específicos en donde los estudiantes universitarios puedan poner en práctica (y mejorar, si es el caso) su expresión escrita u oral, y en este último caso, particularmente su dicción. En este sentido, Rodríguez (2005, p. 2) plantea que

Desde la perspectiva profesional universitaria y como humano es indispensable adquirir un dominio cada vez mayor de un instrumento tan necesario para expresar nuestras ideas [...] La lengua se adquiere [...] con la práctica constante, tanto oral como escrita, para lograr el desarrollo de la expresión personal y única [e] intransferible de cada individuo, y con el conocimiento y aplicación de los principios que rigen su estructura.

Es por tal motivo que se escribe este trabajo y que, además, al establecer la dicción como tema de este artículo, se hace necesario, en primer lugar, contextualizar teóricamente desde el punto de vista lingüístico dicho fenómeno:

[Alude al] ámbito específico de la pronunciación con fines artísticos y profesionales. La enseñanza de la dicción va más allá de la mera pronunciación correcta, que se da por supuesta, y consiste en la educación de los profesionales y los artistas de la voz hablada: actores, rapsodas, locutores y oradores. A veces también se emplea el término dicción (“buena dicción”) para referirse a una “pronunciación cuidada” (esto es, una articulación precisa de los sonidos, una silabación clara y, típicamente, ritmo pausado y entonación marcada). (Cantero Serena, 1998, p. 34).

Ahora bien, también se puede revisar partiendo de su situación natural de manifestación, es decir, la cotidiana expresión oral del individuo. En este sentido, la capacidad de hablar, es decir, de expresar el pensamiento por vía oral, constituye una de las características por las que el ser humano se distingue dentro del reino animal (Berutto, 1979; Wulff, 1981 y Escandell Vidal, 2009); no obstante, es el hecho de constituir un

mecanismo común, natural y expedito de comunicación interpersonal, lo que ha otorgado a la forma oral del lenguaje la trascendencia con que ha sido revestida a lo largo de la historia de la humanidad (Carrete, 1995). Por ello, es posible comprender que disciplinas científicas como la lingüística contemporánea, hayan reconocido la trascendencia del lenguaje hablado más allá de su adquisición natural, que no debe confundirse con simplicidad (Cfr. Campillo-Valero García-Guixé, 2005), puesto que aparte de previo a la escritura, ha evidenciado ser tan o mucho más desarrollado que esta, sobre todo, en virtud de que la capacidad del habla en el ser humano pareciera remontarse a los orígenes mismos de la humanidad y de la constitución de las primeras sociedades humanas, en las cuales, el comportamiento verbal individual y colectivo ha representado un instrumento fundamental de comunicación, transmisión de conocimiento e intercambio de experiencias entre grupos y entre generaciones (Lyons, 1973; Berutto, 1979).

Adicionalmente, la creciente relevancia que se le ha otorgado en la contemporaneidad al ejercicio de la expresión oral y, particularmente, de la dicción queda evidenciada con mayor fuerza ante el indetenible desarrollo de los medios de comunicación y de las Tecnologías de Información y Comunicación (lideradas por Internet), cuya presencia en la esfera comunicacional privada y pública es absoluta. A este respecto y lejos de este tecnomundo, el mismo Malmberg (1991), planteaba en su momento que

Debido a invenciones como el teléfono, la radio, el fonógrafo, el altavoz, los magnetófonos y el film sonoro, la lengua hablada reemplaza cada vez más a la lengua escrita. Hay que saber hablar -y hablar bien- para llegar al público y para ganar la influencia que se desea. La manera de pronunciar ya no es asunto privado del que habla, sino algo que interesa a todos los que escuchan los mensajes de los políticos, los estudiosos, los artistas y los representantes oficiales de la sociedad. El público ya no es, como antes, un pequeño grupo de parientes, amigos o vecinos, reunidos a algunos metros de distancia, a lo sumo, alrededor del que



habla. Los auditorios pueden contarse por millares y por millones⁵ (p. 135).

Así, en el marco de las interrelaciones personales, el envío y recepción de palabras constituidas por sonidos significativos articulados ha representado una forma prioritaria de establecer contacto, retroalimentación y diálogo en un entorno social en el que “la palabra no es la única ni exclusiva forma de comunicación” (Carreto, 1995, p. 32), pero sí una de las más determinantes que, además, cumple permanentemente con las condiciones de familiaridad, disponibilidad inmediata y comodidad (Lyons, 1973).

En este orden de ideas, Wulff (1981), recuerda que todo hablante, al querer hacer llegar el mensaje a un oyente, parte de una referencia que es organizada en su cerebro en función de un código concreto el cual, a su vez, responde a unas categorías lingüísticas y a una estructuración relacionada con las categorías de expresión del sistema fonológico (asumiendo este último como un conjunto de sonidos de una lengua), categorías que obviamente vienen determinadas por la lengua utilizada como código de comunicación.

Aunque en este contexto, la forma oral cuente con la aceptación natural del individuo y se desarrolle de forma intuitiva en ciertas etapas de su vida, no hay que olvidar que la pronunciabilidad y combinación de los grupos o complejos de sonidos están determinadas también por los mecanismos de habla y audición del sujeto, y por su conocimiento de la estructura fonológica de la lengua en la que se expresa (Lyons, 1973). Es en este sentido que Páez (1991) recuerda que las señales verbales locutivas son realizadas sobre la base de un código lingüístico determinado (lengua), de forma secuenciada y organizada, así que su producción implica la articulación de sonidos lingüísticamente organizados, reconocibles como formaciones lingüísticas sonoras en las que se puede encontrar distintos tipos de elementos y niveles de estructuración. Es en el contexto de lo anteriormente

expuesto, que la dicción deriva su significación como fenómeno de ocurrencia lingüística, razón por la cual resulta pertinente emprender la discusión sobre ciertas ideas que la posicionan teóricamente.

La dicción

Al realizar un arqueológico sobre el concepto de dicción, posiblemente se ubique en diccionarios generales o enciclopédicos (impresos o virtuales) una noción del término que lo identifica prioritariamente con el modo de hablar y de pronunciar acertadamente las palabras y construcciones, modo que resulta característico de la expresión oral.

Aunque esta representa una aproximación acertada al significado del término, asumida inclusive allá en 1847 por Andrés Bello (quien hacía referencia al término como sinónimo de “palabra” o de pronunciación correcta y legítima de la misma), el conocimiento de lo que implica la dicción trasciende esta concepción e incorpora aspectos que se relacionan con diversas disciplinas que han establecido aportes para una visión más profunda del fenómeno.

En un esfuerzo de aproximación a algunas concepciones sobre la dicción, se han encontrado tres visiones que ejemplificarían parte de las posiciones que hay en torno del fenómeno: es decir, la visión desde la fonética, con lo cual se establece proximidad con la perspectiva científica de la lingüística (desde una concepción articulatoria); la visión desde la locución, a través de la cual se deriva una aproximación al fenómeno de la dicción como elemento para el ejercicio de un oficio u ocupación; y desde la oratoria, con criterios dirigidos hacia el arte de desempeñar la expresión oral ante un público⁶.

En relación con la primera forma de concebir el fenómeno, Malmberg (1991), lingüista especialista en fonética, plantea que la dicción implica necesariamente la identificación y ejercitación

⁵ Se trata de una definición elaborada cuando el mundo digital, virtual no se había vulgarizado. En estos momentos, sabemos que la comunicación alcanza a miles de millones de personas en cuestión de segundos y que se ignora qué otras inéditas y más potentes posibilidades habrá en poco tiempo.

⁶ Como se ha dicho, este estudio documental, aunque aluda a otras disciplinas, se centrará particularmente en la dicción como unidad fonética de carácter lingüístico y normativo.



constante de los hábitos articulatorios con el fin de consolidar la pronunciación que debe asemejarse a la exigida en el comportamiento lingüístico propio de la variedad estándar formal de la comunidad lingüística de pertenencia.

Por su parte, Castarlenas (1995), quien hace sus planteamientos desde la perspectiva del ejercicio profesional de la locución, señala que aunque la voz es fundamental como herramienta de expresión ante los receptores, solamente esta no es suficiente si se presentan peculiaridades en la pronunciación derivadas de la adquisición de hábitos articulatorios con ciertas particularidades durante la emisión de los sonidos en la cadena hablada. Para este autor, la presencia de tales peculiaridades en la dicción, desde el punto de vista profesional, podrían interpretarse como olvido o descuido deliberado de una obligación elemental en la realización fonética de la palabra y de sus elementos básicos constitutivos (sílabas y sonidos); criterio que es compartido por Yagosesky (2001), quien, desde la perspectiva de las presentaciones orales efectivas, asegura que la consolidación de una buena dicción requiere del conocimiento y dominio de la articulación, y de los órganos articuladores, puesto que cuando no se hace uso adecuado de los mismos, se restringe la realización y salida del sonido, deformándolo en su pronunciación y afectando la comprensión del mensaje que se desea hacer llegar al destinatario o receptor (sea este una persona, un grupo o una audiencia masiva).

Cabe señalar un planteamiento adicional que explica el porqué la dicción resulta un elemento de necesaria consideración dentro del desarrollo del comportamiento lingüístico individual; tal razón se desprende de la postura presentada por Calsamiglia y Tusón (2001, p. 57), quienes, al referirse al nivel fónico de la lengua oral, aseguran de forma esclarecedora que

La manera de pronunciar genera actitudes hacia los hablantes, actitudes positivas o negativas, que pueden derivar o provenir de prejuicios o de estereotipos. Así, podemos oír que alguien dice que tales personas ‘se comen las letras’ y hablan mal, aunque su forma de pronunciar sea la que corresponde

a la mayoría de la población [...] o que otras hablan bien porque ‘pronuncian todas las letras’.

De estas ideas se extrapola con claridad el hecho de que, además del entorno social particular (que puede ser permisivo en algún momento determinado), es la sociedad en general la que establece patrones de valoración, criterios de corrección y mecanismos de sanción para quienes no cumplen con las exigencias establecidas en cuanto a la pronunciación que se debe evidenciar en las situaciones comunicacionales propias de los diferentes escenarios sociales formales.

En este contexto, resulta oportuno aproximarse a la visión disciplinar que posibilite el posicionamiento de la dicción como fenómeno de interés lingüístico.

Perspectiva disciplinar para el abordaje de la dicción

El estudio de la dicción como elemento de la oralidad halla parte de su fundamento en el interés que se ha manifestado por el abordaje de la pronunciación desde distintas artes y disciplinas científicas. En este sentido, la propensión por la pronunciación y la dicción se remontaría inclusive a los estudios clásicos que griegos y romanos (Cfr. Posada Gómez, 2024, y Bravo Jiménez, 2023), entre otros (sobre todo en la cultura occidental), llevaron a cabo sobre la oratoria y la retórica, en virtud de fines filosóficos (Cfr. Skinner, 1999 y Ferreira Paulino da Silva, 2017) y discursivos (Toulmin, 1958 y Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989).

En la contemporaneidad y desde el punto de vista lingüístico, la variedad en la pronunciación constituye ineludiblemente uno de los aspectos característicos del lenguaje oral puesto que “las realizaciones fonéticas están en correlación con variables sociales de todo tipo” (Calsamiglia y Tusón, 2001, p. 56), como las sexuales, etarias, económicas, geográficas, ocupacionales y culturales, y, además, se usan para asignar prestigio o no. Es por ello que, desde la oratoria hasta las artes escénicas, pasando por la gramática y la fonética, han hecho de la pronunciación y de la dicción un elemento importante de estudio dentro del desarrollo de las posibilidades lingüísticas del individuo⁷.

⁷ Considérese incluso como “neutralizar el acento” de los artistas y comunicadores también ha sido atendida. (Cfr. López González, 2019 y Díaz Pérez, 2021).



Consecuentemente, en este escrito se ha incorporado una sucinta referencia a la relación que existe entre la dicción como fenómeno de estudio y ciertas áreas del conocimiento como la prosodia, la ortología, la ortoepía (ortoépica) y la ortofonía, por una parte, y la fonética y la fonología, por otra.

La prosodia, la ortología, la ortoepía (ortoépica) y la ortofonía

En principio, autores como Carbó et al. (2003) dejan entrever que el hecho de que un individuo asuma la posibilidad de escoger la pronunciación conveniente en situaciones de comunicación (sobre todo, formales), depende de aquella capacidad prescriptiva que estaría asociada a una generalización y fijación en el uso de una norma, cuyo prestigio se consolidaría a partir de las exigencias sociales que involucran el empleo de la misma y de su disponibilidad para cualquier usuario de la lengua.

En este sentido, la aceptación y consolidación de una norma prescriptiva, pasa por la formulación de pautas claras, pero no estigmatizantes, para los hablantes, porque la determinación de lo correcto no debe implicar el rechazo dogmático de lo que no lo es. Es así como la prosodia, la ortología, la ortoepía (u ortoépica) y la ortofonía, han asumido como parte de su campo del saber y desde un punto de vista prescriptivo y correctivo, el proporcionar algunas pautas básicas para que el individuo usuario de una lengua consolide una expresión oral correcta y con propiedad, lo cual necesariamente incorpora consideraciones en materia de dicción.

Históricamente, en lo que al español se refiere, es pertinente señalar que es en 1852 cuando la Real Academia Española considera explícitamente a la prosodia como parte de la gramática (a la que históricamente se le había conferido la atribución de ser el arte de hablar bien), y en 1874 esta institución establece ciertos principios fundamentales y algunas reglas de la prosodia, la cual es definida y asumida como la parte de la gramática encargada de enseñar la correcta pronunciación y acentuación de las palabras (Millán, 1998), abarcando por lo tanto a la dicción.

Por otra parte, se reconoce de manera consensuada entre investigadores contemporáneos del lenguaje, el hecho de que es Andrés Bello el primer estudioso hispanoamericano que, en 1835, hace referencia explícita a la ortología como estudio normativo de la expresión oral (prefiriéndola en lugar de la prosodia) con sus Principios de Ortología y Métrica de la Lengua Castellana, obra en la que se defendía como norma del idioma en materia de modelo -según Gili-Gaya (1971)- “la pronunciación de las personas cultas de todos los países hispánicos” (p. 164).

La consolidación de un modelo correctivo de lengua hablada que contribuyese con el cuidado y perfeccionamiento de la lengua materna, también fue preocupación para autores como Amado Alonso y Pedro Henríquez Ureña, quienes en su Gramática Castellana (primer y segundo curso) establecen especial atención a la ortología al recoger “para su corrección muchas pronunciaciones defectuosas que son usuales” (1938, p. 9) puesto que “la pronunciación correcta exige que nos atengamos al buen uso en la articulación de los sonidos, en el enlace de las palabras y en los esquemas de entonación” (1939, p. 188).

Así, para Alonso y Henríquez Ureña, una gramática debe pensarse para escribir y hablar conforme al mejor uso (Henríquez, 1998) y, dentro de ella, la ortología (a veces asociada con la fonética) representa una disciplina normativa cuya finalidad es la recta pronunciación de una lengua, indagando además sobre usos y variedades sociales y regionales de los sonidos para establecer cuáles pueden y deben usarse y cuáles deben evitarse.

Todo ello concebido en función de la consolidación de un canon ortológico que posibilite la adecuación de la expresión oral de los hispanohablantes, gracias al cual se hable, pronuncie, acentúe, entone con corrección y propiedad, de forma tal que se emplee “la expresión apropiada para que exista correspondencia entre el signifiante elegido y el significado pretendido” (Millán, 1998, p. 149).

De esta forma, estos estudiosos dejan entrever que, para el estudio y abordaje de la dicción desde una perspectiva correctiva, hay que determinar los



usos establecidos al mismo tiempo que se discrimina aquellos que pueden considerarse como adecuados a la norma y aquellos que no lo son.

No obstante, para autores como Añorga (1954) y Miranda (1963), es la prosodia la que constituiría una parte de la gramática cuyo objeto es el abordaje y enseñanza de la debida pronunciación de las palabras así como su acentuación (oral); razón por la cual Añorga (1954) asume que entre la prosodia y la ortología existe una relación de equivalencia, con la única salvedad de que la primera atendería ritmo, tono, melodía y armonía en la expresión, mientras que la segunda se centraría en los elementos necesarios para la correcta pronunciación oral, es decir, la dicción. Por el contrario, Miranda (1963) considera que el término ortología no es equivalente al de prosodia, puesto que la primera constituye el arte de pronunciar correctamente dado que forma parte de la segunda en conjunto con la fonética. Gili-Gaya (1971), por su lado, aunque acepta la caracterización que se hace de la ortología como arte, también le confiere el carácter de fonética normativa puesto que, según su juicio, persigue específicamente la dicción correcta, por lo cual no es apropiado ni pertinente que se le confunda o denomine como prosodia u ortoepía, sobre todo en virtud de que la prosodia se ocuparía de otros aspectos que están involucrados en la pronunciación como realización oral de la lengua; criterio que se acerca al de Martinet (1974) para quien la prosodia debe abordar la energía, frecuencia, altura melódica, y duración como aspectos físicos ineludibles de la palabra, hechos fónicos que también y necesariamente deben estar presentes en todo enunciado hablado, aparte de la dicción.

Ya hacia finales del siglo XX, mientras existen autores que manifiestan su acuerdo con el hecho de establecer entre prosodia y ortología una relación de equivalencia sin particularizar sobre el abordaje de la dicción (Millán, 1998), también se encuentran estudiosos que sostienen que, ciertamente, para hablar conforme a un buen uso, corresponde a la gramática la incorporación de los aportes de la fonética y la ortología, sobre todo en virtud de que en la gramática normativa, la ortología es una disciplina

orientada a mejorar la expresión oral del usuario de una lengua a partir de principios correctivos, al igual que la ortografía los establece en función de la escritura (Henríquez, 1998).

El razonamiento anterior indicaría que la dicción escapa del abordaje de la prosodia, dejando a esta última otros aspectos específicos de la oralidad como la entonación, la intensidad y el ritmo (Calsamiglia y Tusón, 2001). Sin embargo, en materia de estudio, enseñanza y normatividad de la expresión oral, autores como Iruela Guerrero (2009) y Fernández (2009) retoman el término de ortoepía u ortoépica (específicamente, competencia ortoépica) para trasladarla a la correcta lectura de un texto en voz alta por parte de los usuarios de una lengua. Conforme a estos autores, gracias a su competencia ortoépica, un hablante puede pronunciar correctamente aquellas palabras que haya memorizado visualmente o consultado en un diccionario, o, en todo caso, predecir a partir de su forma escrita, la pronunciación comprensible de una palabra que no haya escuchado antes. Pese a que el término se ha vinculado con la enseñanza de segundas lenguas, no cabe duda de que también en este caso la dicción es asumida como un soporte de la oralidad, en función de la inteligibilidad de la expresión, ya sea en su producción o en su comprensión auditiva.

Al referirse a la ortoepía (‘arte de pronunciar correctamente’, según la Real Academia Española, Actualización 2023) y la ortofonía (‘corrección de los defectos de la voz y de la pronunciación’, de acuerdo con la Real Academia Española, Actualización 2023), Carbó et al. (2003) han establecido que ambas forman parte de la ortología (‘pronunciar correctamente y hablar con propiedad’) ya que guardan en común el hecho de prescribir criterios que posibiliten la selección adecuada y conveniente de formas de expresión verbal en función de construir un discurso oral que, con propiedad, no solo evidencie la competencia comunicativa por parte del individuo, sino que también evite el riesgo de incurrir en el rechazo o descrédito social en diversas situaciones de comunicación, sobre todo en aquellas consideradas como formales.



En un esfuerzo por presentar con claridad la posición que tiene la práctica de la dicción dentro de la formación del usuario de una lengua, estos autores han establecido diferencias sustanciales entre la enseñanza de la expresión oral, la enseñanza de la pronunciación y la enseñanza de la fonética.

La enseñanza de la expresión oral es el proceso más amplio de todos, puesto que involucra aspectos como la práctica para la adecuada realización de los elementos segmentales (pronunciación de los sonidos) y suprasegmentales (acento, entonación, velocidad de elocución, pausas y ritmo); también incorpora como parte de su interés, el formar en la adaptación a la circunstancia comunicativa, la adecuación del registro y el manejo de los géneros orales en función de las circunstancias de comunicación (Carbó et al., 2003).

Por su parte, la enseñanza de la pronunciación se especializa en lograr que la persona realice una producción apropiada de los elementos segmentales y suprasegmentales de la lengua, motivo por el cual integra la enseñanza de la expresión oral, pero se circunscribe exclusivamente a los elementos mencionados.

Al abordar la enseñanza de los componentes segmentales (sonidos, sílabas, palabras), se ocupa ortofónicamente del desarrollo de la dicción, por lo que se requiere de conocimiento en la descripción fonética de la lengua con el fin de, ante una equivocación, realizar las correcciones fonéticas pertinentes y brindar la orientación requerida para acercar las realizaciones fonéticas de los estudiantes a las establecidas según la norma.

Por último, de acuerdo con Carbó et al. (2003), en función del análisis y descripción del código lingüístico, la enseñanza de la fonética se fundamentaría en todas aquellas reflexiones primordiales que se llevan a cabo en torno a la caracterización y funcionamiento del sistema sonoro de la lengua; reflexiones que son compartidas en contextos especializados de discusión, proporcionando los fundamentos disciplinares para llevar a cabo acertadamente la enseñanza de la pronunciación y, dentro de ella, conducir el proceso de corrección fonética necesario⁸.

Luego de esclarecer la visión que desde la perspectiva de la prosodia, la ortología, la ortoepía (ortoépica) y la ortofonía se tiene en materia de abordaje de la dicción, y dado que también se ha hecho referencia tangencial a ciertos aspectos del punto siguiente, a continuación se pasará a desarrollar puntualmente la relación que existe entre la fonética, la fonología y la dicción.

La fonética y la fonología

En función de la finalidad de esta investigación y fundamentándose en los criterios comunes de autores como Mounin (1969), Lyons (1973), Obregón (1979), Wulff (1981), Malmberg (1991), Munguía, Munguía y Rocha (2005) y Obediente (2013), es pertinente centrar la definición de la fonética en el hecho de constituir una ciencia (y disciplina lingüística) cuyo objeto de estudio está representado por la realización fónica del lenguaje en el plano del habla, para cuyo abordaje requiere llevar a cabo la descripción, tanto desde el punto de vista fisiológico (articulatorio) como desde el punto de vista físico (acústico), de la realización concreta de los sonidos de una lengua, determinando cómo se actualizan los mismos y pudiendo centrar su interés en el gran número de particularidades articulatorias y acústicas, que pueden caracterizar la producción de los sonidos del habla a través de los movimientos del aparato fonador necesarios para su emisión, así como las realizaciones concretas de estos, es decir, los alófonos, descripción de los cuales -gracias al PRAAT- cada día alcanza mayor precisión. En virtud de ello, la fonética llega a describir, entre otros aspectos, la velocidad de dicción, la intensidad, la duración, los formantes, el modo de expulsión de aire, el lugar de articulación, la acción de los músculos intervinientes y puestos en funcionamiento para la realización de tales alófonos.

El conocimiento de los aportes de la fonética, como disciplina lingüística, para el abordaje de la dicción resulta pertinente puesto que, en función de lo expresado por Malmberg (1991) y Obediente (2013), si la buena dicción exige pronunciar bien, la fonética constituye una base necesaria para este tipo de enseñanza, sobre todo porque, desde una perspectiva aplicada, proporcionaría resultados de sus investigaciones que pueden ser

⁸ Reconocemos que esta es una mirada normativa, que se opone a la perspectiva de la lingüística descriptiva y explicativa debido a ello desde el inicio se ha contextualizado que este manuscrito se desarrolla sobre la base de esta perspectiva.



asumidos con una finalidad práctica para desarrollar estrategias que favorezcan la superación de aquellos problemas derivados de vicios de pronunciación, mala realización de la respiración, desconocimiento del papel de la glotis o desconocimiento de los mecanismos de articulación a través del aparato fonador; todo lo cual redundaría en beneficio de una correcta realización en la fonación⁹.

En relación con la fonología, autores como Lyons (1973), Wulff (1981), Munguía, Munguía y Rocha (2005) y Obediente (2013), coinciden en señalar que esta es una ciencia que estudia la expresión fónica del lenguaje pero en el plano de la lengua, persiguiendo determinar cuáles son los sonidos del lenguaje que constituyen unidades que provocan cambio de significado y, por ende, elementos funcionales en un sistema de comunicación lingüística. Tales elementos funcionales (llamados fonemas) se consolidan al hacer abstracción de las diferencias articulatorias que podrían caracterizar la realización acústica de los fonemas.

Además del estudio de los sonidos de una lengua, que es uno de los niveles en que puede ser descrito el plano de expresión del lenguaje, también le concierne a la fonología la función distintiva que tienen las unidades mínimas en el nivel de la expresión (los fonemas y sus combinaciones), por lo cual analiza el valor lingüístico concreto de las diferencias fónicas generales, pudiendo también estudiar en las diversas lenguas, el rol que tendrían los denominados rasgos suprasegmentales, es decir, el acento, el ritmo y la entonación.

CONCLUSIONES

Como pudo observarse, la dicción representa la forma como se lleva a cabo la pronunciación de las palabras durante la emisión de una secuencia verbal a través del habla, emisión que debe caracterizarse por una forma precisa y clara como cualidades necesarias de la expresión en la que debe hacerse un uso fonético correcto, en lo posible, de cada palabra y de sus elementos constitutivos, es decir, de los fonemas y de las sílabas; de esta forma se confiere seguridad y homogeneidad en la realización fonatoria de las

frases y oraciones para garantizar la aproximación al valor fonológico correspondiente de los sonidos, evidenciándose un ejercicio cuidadoso, lógico y correcto de la expresión oral personal.

Aunque existen muchos campos desde los cuales la dicción pudiera ser asumida como objeto de estudio, en todos ellos comparte, como fenómeno dentro de la expresión oral, las cuatro siguientes características que, a su vez, constituyen criterios orientadores que se desprenden del desarrollo de esta discusión teórica:

En primer lugar, desde el punto de vista lingüístico para que un hablante de determinada lengua sea identificado como tal, debe contar y evidenciar la capacidad de utilizar los sonidos lingüísticos articulados relacionados con el componente o sistema fonológico de dicha lengua para, consecuentemente, formar sílabas y palabras con ellos (siempre y cuando no existan razones de índole psicológica, psicofisiológica u orgánica que exijan consideraciones interdisciplinarias adicionales).

En segundo lugar, el sonido propiamente lingüístico se produce gracias al empleo de los llamados órganos de fonación del ser humano, conformantes de lo que se ha denominado aparato fonador (o de fonación).

En tercer lugar, aquellos sonidos gracias a los cuales se constituye la palabra pueden ser aislados y diferenciados entre ellos.

En cuarto lugar, todo sonido lingüístico, en su realización, presenta variaciones en el momento de articularse, en virtud de la influencia que pueda ejercer sobre él el contexto de realización (es decir, el sonido que le sigue y el sonido que le precede), así como los hábitos articulatorios del hablante en el momento de su producción.

La consolidación del proceso de articulación de los sonidos lingüísticos como la forma expedita para la generación del habla, ha requerido que

⁹ Como reconocemos la perspectiva variacionista, también rescatamos esta condiciones para los estudiantes de segundas lenguas.

el humano desarrollara la capacidad de generar múltiples modificaciones en la corriente de aire, que ya ha sido empleado en la respiración, a través de órganos que fisiológicamente cuentan con otras funciones y atribuciones prioritarias para la vida del ser humano.

Este proceso fisiológico y mecánico a través del cual se generan y emiten los sonidos que integran las palabras, se consolida gracias a una adquisición que integra el aspecto psicofisiológico y motriz de la generación del mismo, el cual, además, forma parte de una base articulatoria coherente, sistemática y que tiene sentido para cada comunidad lingüística en función de la norma lingüística que se ha asumido (Gili-Gaya, 1971; y Castarlenas, 1995).

Por último y por lo pronto, la correcta dicción (pronunciación nítida) se desprende del énfasis que se realiza en la correcta articulación de los órganos de fonación para restringir y modificar intencionalmente el recorrido del aire exhalado (Alonso y Henríquez, 1938; Gili-Gaya, 1971; Lyons, 1973; Wulff, 1981; Malmberg, 1991; Carreto, 1995; Castarlenas, 1995; Yagosesky, 2001).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aleza Izquierdo, M. (2011). *Normas y usos correctos en el español actual*. Tirant Humanidades.
- Alonso, A y Henríquez, P. (1938). *Gramática Castellana: Primer Curso*. Editorial Lozada.
- Alonso, A. y Henríquez, P. (1939). *Gramática Castellana: Segundo Curso*. Editorial Lozada.
- Añorga, J. (1954). *Composición*. Editorial La Escuela Nueva.
- Bello, A. (1970). *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos* Editorial Sopena. (Trabajo original publicado en 1847)
- Berutto, G. (1979). *La Sociolingüística*. Editorial Nueva Imagen.
- Bravo Jiménez, N. (2023). Manipular las emociones: La retórica de Platón, Aristóteles y Cicerón. Otrosiglo. *Revista de filosofía*, 7(2), 270-285. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10452003>
- Briz, A. [Compl.]. (2008). *Saber hablar*. Instituto Cervantes.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2001). *Las Cosas del Decir. Manual de Análisis del Discurso*. Editorial Ariel.
- Campillo-Valero, D. (2005) y García-Guixé, Cantero Serena, J. (1998). Conceptos clave en lengua oral. En A. Mendoza (Coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 141-153). Horsori. http://www.appuifl.net/cantero_conceptos_claves.pdf
- Carbó, C.; Llisterri, J.; Machuca, M., Mota, C.; Riera, M. y Ríos, A. (2003). *Estándar Oral y Enseñanza de la Pronunciación del Español como Primera Lengua o como Lengua Extranjera*. http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6153/1/ELUA_17_09.pdf.
- Carreto, A. (1995). *Lengua y Comunicación: Teoría y Praxis*. Editorial Grijalbo S.A.
- Castarlenas, R. (1995). *La Locución: Técnica y Práctica*. Editorial Panapo.
- Díaz, J. (2006). *Principios de aplicación de las técnicas de la voz y la ortofonía en la corrección fonética del español para extranjeros*. Ponencia presentada en el XVII Congreso Internacional de Asele (Las Destrezas Orales en la Enseñanza del Español L2-LE). Logroño, España. 483-493. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0483.pdf.
- Díaz Pérez, J. C. (2021). El acento no marcado del actor. *Acotaciones*, 47, 45-82. <http://doi:10.32621/acotaciones.2021.47.02>
- Escandell Vidal, M. V. (2009). *El lenguaje y la naturaleza humana*. En M. V. Escandell Vidal, *El lenguaje humano* (pp. 1-35). UNED
- Fernández, P. (2009). La Competencia Ortoépica en el MCER: Crítica a su Aplicación en la Enseñanza de Segundas Lenguas. *Porta Linguarum. Revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 11, 85-98. http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero11/5%20P%20Fernandez%20Marti n.pdf.

- Ferreira Paulino da Silva, C. (2017). Retórica e filosofia nas Epístolas de Horácio. *Codex: Revista de Estudos Clássicos*, 5(1), 40-60. <http://dx.doi.org/10.25187/codex.v5i1.10513>
- García González, J. M. (2002). *Hablar bien en público: Técnicas de comunicación oral y preparación de discursos y presentaciones*. PROFIT.
- García-Mila, P. (2014). *Eres un gran comunicador (pero aún no lo sabes)*. Amat.
- Gili-Gaya, S. (1971). *Elementos de Fonética General*. Gredos.
- Henríquez, M. (1998). La Gramática Castellana de Amado Alonso y Pedro Henríquez Ureña. *Cauce: Revista de Filología y su Didáctica*, 20-21, 93-116. http://cvc.cervantes.es/Literatura/cauce/pdf/cauce20-21/cauce20-21_08.pdf.
- Iruela Guerrero, A. (2009). ¿Qué es la Pronunciación? *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, 9, <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:418bd2ad-715f-4729-8ecc-419c80b81a2f/2007-redele-9-02iruela-pdf.pdf>
- López González, A. M. (2019). Español neutro — español latino: hacia una norma hispanoamericana en los medios de comunicación. *Roczniki humanistyczne*, LXVII(5), 7-27. <http://dx.doi.org/10.18290/rh.2019.67.5-1>
- Lyons, J. (1973). *Introducción en la Lingüística Teórica*. Editorial Teide.
- Malmberg, B. (1991). *La Fonética*. Editorial Oikostau, S.A.
- Martinet, A. (1974). *Elementos de Lingüística General*. Gredos.
- Millán, A. (1998). La Ortología, Una Disciplina Normativa Presente en la Obra de Amado Alonso. *Cauce: Revista de Filología y su Didáctica*, 20-21, 139-171. http://cvc.cervantes.es/Literatura/cauce/pdf/cauce20-21/cauce20-21_10.pdf.
- Miranda, L. (1963). *Análisis Gramatical: Curso Superior de Gramática Española*. Editorial Hernando, S.A.
- Mounin, G. (1969). *Claves para la Lingüística*. Anagrama.
- Munguía, I., Munguía, M., Rocha, G. (2005). *Gramática de la Lengua Española: Reglas y Ejercicios*. Larousse.
- Niño Rojas, V. M. (2024). *Cómo hablar y escuchar mejor*. ECOE ediciones.
- Obediente, E. (2013). *Fonética y Fonología*. Universidad de Los Andes.
- Obregón, H. (1979). *Fonética General*. Instituto Pedagógico de Maracay “Rafael Alberto Escobar Lara”.
- Páez, I. (1991). *Comunicación, Lenguaje Humano y Organización del Código Lingüístico*. Vadell Hermanos Editores.
- Paredes García, F.; García, S. Á; Núñez Bayo, Z. y Paredes Zurdo, L. (2012). *El libro del español correcto*. Instituto Cervantes.
- Perelman, C. y Olbrechts-Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Gredos.
- Posada Gómez, P. (2024). *Argumentación, teoría y práctica. Manual introductorio a las teorías de la argumentación*. Universidad del Valle.
- Puchol, L. y Ongallo, C. (2008). *Hablar en público: Nuevas técnicas y recursos para influir a una audiencia en cualquier circunstancia*. Díaz de Santos.
- Skinner, Q. (1999). *Razão e retórica na filosofia de Hobbes*. UNESP.
- Real Academia Española (Actualización 2023). *Diccionario de la lengua española*. <http://www.rae.es>.
- Rodríguez, A. (7-27 de Febrero de 2005). *Estrategia pedagógica para el desarrollo de la oralidad en los estudiantes universitarios de la carrera de cultura física*. [Comunicación] V Congreso Internacional Virtual de Educación. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/24776/Documento_completo.pdf?sequence=1
- Tordera Yllescas, J. C. (2011). Normas y usos correctos en el español actual [Reseña], *Normas. Revista de estudios lingüísticos hispánicos*, 1, 151-153. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4057372>
- Toulmin, S. (1958). *The uses of argument*. Cambridge University Press.



- Seco, M. (1989). *Gramática Esencial del Español: Introducción al Estudio de la Lengua*. Espasa-Calpe.
- Wulff, E. (1981). *Lenguaje y Lenguas*. Salvat Editores, S.A.
- Yagosesky, R. (2001). *El Poder de la Oratoria*. Júpiter Editores, C.A.





El lenguaje de las emociones: Un estudio sobre metáforas y campos semánticos en el discurso de mujeres migrantes venezolanas

The Language of Emotions: A Study on Metaphors and Semantic Fields in Venezuelan Migrant Women's Discourse

Carolina Gutiérrez-Rivas



The language of emotions: A study on metaphors and semantic fields in Venezuelan
migrant women's discourse

El lenguaje de las emociones: Un estudio sobre metáforas y campos semánticos en el discurso
de mujeres migrantes venezolanas

Carolina Gutiérrez-Rivas
Central Michigan University, USA
gutielc@cmich.edu
<https://orcid.org/0000-0002-1606-4696>

DOI: <https://doi.org/10.54753/eac.v13i2.2166>

RECIBIDO: 20/02/2024

ACEPTADO: 15/04/2024

ABSTRACT

More than 7.3 million Venezuelans have left their country since 2014 (UNHCR, 2023). In some South American countries, more than 50% of Venezuelan migrants are women and girls who are vulnerable to violence in their host communities. This article explores the connections between violence, forced migration and language expressing emotions that derive from that experience. The main corpus is Venezuelan migrant women's testimonials. The scope of the analysis is based on generative metaphors and semantic fields theories. Testimonials were classified in three main types: testimonials that revolve around the semantic field of warfare and survival; testimonials that express otherness; and testimonials about sexualization and dehumanization. All of the types showed metaphors (or the expression) of war. The conclusion is that hardship and trauma have molded these women's view of the world so they now understand it as a battlefield.

Palabras clave: Venezuelan migrant women; generative metaphors; semantic fields; language and violence

RESUMEN

Más de 7.3 millones de ciudadanos venezolanos han abandonado su país desde 2014 (UNHCR, 2023). En algunos países de Suramérica, más del 50% de los venezolanos migrantes son mujeres y niñas, quienes son vulnerables a la violencia en sus comunidades receptoras. Este artículo explora las conexiones entre violencia, migración forzada y el lenguaje para expresar las emociones que derivan de dicha experiencia. El corpus principal son testimonios de mujeres migrantes venezolanas. El análisis se basa en las teorías de la metáfora generativa y los campos semánticos. Los testimonios se clasificaron en tres tipos: los que giran en torno al campo semántico de la guerra y la sobrevivencia; los que expresan otredad y los que expresan sexualización y deshumanización. Los tres tipos de testimonio mostraron metáforas (o expresiones) de guerra. La conclusión es que la adversidad y el trauma han moldeado la visión del mundo de estas mujeres y es así como lo entienden ahora, como un campo de batalla.

Keywords: mujeres migrantes venezolanas; metáforas generativas; campos semánticos; lengua y violencia



INTRODUCTION

Communicating emotions, whether verbally or non-verbally, is an action most humans engage in frequently. Usually, disciplines such as psychology and biology have approached the topic of speech and emotions from different angles and methodologies. However, it has been argued that speech research from the linguistic point of view is also “capable of making a distinctive contribution [...] into the mainstream research on emotion” (Cowie & Cornelius, 2003). This idea is connected to linguists’ function in society: linguists are supposed to be agents for social change; they are in a unique position to tackle questions that intersect with the social aspects of language behavior (Charity, 2008). It seems then, worthwhile, to explore how humans express emotions that emerge when dealing with violent circumstances and violent behavior from others.

In the context of this article “violence” is defined as follows:

Violence [is] an act of physical force that causes or is intended to cause harm. The damage inflicted by violence may be physical, psychological, or both. Violence may be distinguished from aggression, a more general type of hostile behaviour that may be physical, verbal, or passive in nature [...] violence is multicausal [...] violence results from a combination of factors, including those originating in the violent person’s social or cultural environment and those representing immediate situational forces. (Encyclopedia Britannica, n.d.)

Moreover, regardless of its cause, violence has a negative impact on those who experience it or witness it. Many psychological disorders, including post-traumatic stress disorder, are associated with experiencing or witnessing violence. Psychological symptoms such as depression and anxiety are common in victims of violence (Encyclopedia Britannica, n.d.).

Given the consequences violence can have for those who experience it, this paper will explore and

analyze the discourse patterns of testimonials from Venezuelan migrant women. The connections between violence and forced migration are several, and the way these women express the emotions derived from them will be the focus of this paper.

Some of the Venezuelan displaced and refugee women have had terrible lives and hard journeys. The testimonials come from women who were once prosperous but whose businesses went broke, as well as women who had barely enough to eat and feed their children. Mistreated not only by their own government, but also by the governments and peoples of the receiving countries, these women have become “warriors who overcome.” They speak with strong conviction about how one day they will get the better lives in quest of which they left Venezuela.

As mentioned above, the main objective of the study is to show how this particular group of women communicate emotions that arise because of the situations consequent to their being migrants. A secondary purpose is to raise consciousness about these women’s lives and the dehumanization they face for being poor, displaced and women. Studying and exposing topics about the human condition can help combat ignorance and preconceptions about groups of people who are seen as “the other.”

The paper is structured as follows: The first part is an overview of what caused the large displacement of people from Venezuela to other countries. The second part consists of a theoretical frame that draws from the notions of generative metaphors (Hardman, 2006; Hardman et al., 2013), and semantic fields (Gao & Xu, 2013). Next, there is a description of the methodology and analysis of the testimonials of women who migrated to other South American countries, classifying them in three groups. Finally, there are concluding remarks.

The Venezuelan Crisis: An Overview

The Venezuelan crisis is filling the headlines and it truly deserves the world’s attention. It is a wake-up call to all as it holds relevant lessons for both developing and developed countries. Venezuela is



suffering a severe humanitarian crisis which makes it “the second country of origin for people displaced across international borders after Syria, which has been immersed in a civil war since 2011” (Van Praag, 2019). Its economy has declined at a faster pace than any other peacetime economy worldwide. Just between 2014 and 2021, under the authoritarian rule of Nicolas Maduro, Venezuela’s economy contracted by 80% (Wordliczek, 2022, p. 24). Fundamental human rights in Venezuela were infringed also by its previous president, Hugo Chavez, but with only domestic consequences. Since Maduro took power, the violation of human rights and the deepening of an economic and humanitarian crisis has created mass emigration to neighboring countries, potentially destabilizing the entire region (Wordliczek, 2022, p. 24). Hardship and repression have led millions to flee the country creating a refugee crisis in Colombia and other neighboring countries. Millions more are expected to flee unless conditions improve.

Venezuela has long had a unique economy based on the world’s largest crude oil reserves; for decades its economy has been dependent only on oil exports (Stetz, 2022). “This economic position led Venezuela to be South America’s most prosperous and promising democracy during the 20th century” (Stetz, 2022, p. 2). Hugo Chavez rose to power in February 1999 after winning the December 1998 presidential election in a landslide, promising to deliver salvation to a weary, crisis-battered citizenry by rooting out corrupt elites and delivering prosperity to the virtuous “people” (Cf. Andrews-Lee, 2022). Venezuelan & Ausman (2019) summarize the problem well:

Venezuelans gave all the power to one man, Hugo Chavez, who generated the illusion of prosperity through short-sighted populism and sank the country into communism and lawlessness by abolishing property rights and the rule of law, by expanding the government’s footprint in the economy, by over-regulating whatever is left of a private sector, by destroying all institutions that are key to a civilized society, and by allowing corruption to contaminate all government’s functions. It is also the story of the rise and decline of a

revolution that went from being applauded by many in the world to becoming an illegitimate dictatorship.

After Chavez’s death in 2013, Nicolas Maduro became the new president. The list of President Maduro’s anti-democratic actions is very long and includes government interference in the operation of democratic institutions in Venezuela, political prosecution of the opposition, restriction of freedom of speech, seizing control of the media, elimination of separation of powers, suspected cooperation with drug criminals, and rejection of international humanitarian aid (Wordliczek, 2022, p. 24).

Venezuelan Migration and the Experience of Gender-Based Violence

The UN General Assembly’ Declaration on the Elimination of Violence against Women (1994), Article 1, defines “violence against women” as:

any act of gender-based violence that results in, or is likely to result in, physical, sexual or psychological harm or suffering to women, including threats of such acts, coercion or arbitrary deprivation of liberty, whether occurring in public or in private life (p. 3).

Amnesty Intentional (2022, p. 4) states, “Gender-based violence is violence directed against a person or which affects them disproportionately because of their gender or sex. Gender-based violence can take multiple forms and is found in all contexts where people interact.” Women who have been displaced from their country of origin, as it is the case of many Venezuelan women, can be particularly vulnerable.

Migration has important effects on the lives and health of people; it can increase inequalities and exposure –mainly of women and adolescents– to violence. Among migrant women, the main perpetrators of violence are people who are close to the assaulted women, and the situation of displacement could aggravate previous abuse. In shelters, the perpetrators may be intimate partners, relatives or



acquaintances or military and police forces, and perpetrators outside the shelters may also be strangers who take advantage of their vulnerability (Makuch et al., 2021, p. 2).

The United Nations High Commissioner for Refugees' website provides the following statistics:

By the end of 2022, 108.4 million people were forcibly displaced worldwide as a result of persecution, conflict, violence or human rights violations. This includes: 35.3 million refugees; 62.5 million internally displaced people; 5.4 million asylum seekers; 5.2 million people in need of international protection, a majority from Venezuela. Alarmingly, more than 7.3 million Venezuelans have left the country since 2014. This is the largest exodus in Latin America's recent history and one of the largest displacement crises in the world (as of February 2023). The vast majority of Venezuelans, 6 million, are hosted by countries in Latin America and the Caribbean (as of March 2023). 20 percent of the population has fled the country and people continue to leave at an average of 2,000 per day (UNHCR, 2023).

According to del Campo (2022), more than 6.1 million people have fled Venezuela since 2015, with five million going to other countries in Latin America and the Caribbean. More than three million are in Colombia and Peru, and more than 50% of them are women and girls. A press release by UN Women (2020) categorized gender-based violence as a "shadow pandemic" throughout the region, but there are certain conditions that leave these Venezuelan women in situations of greater vulnerability. These conditions are not the same everywhere. For example, in Colombia, migrants, especially women and girls, are particularly exposed to violence in their host communities, and often suffer from symbolic violence in which they are assumed to be prostitutes or sex workers. Furthermore, in focus groups for some studies, women generally talked about sexual and gender-based violence inflicted by their partners and families even before leaving Venezuela (Cf. Calderón-Jaramillo, 2020).

In Peru, Venezuelan female migrants suffer higher rates of nationality-, gender-, and age-based discrimination than their male counterparts. They are devalued, both in public and work settings, through hyper-sexualization and criminalization, via interpretations of moral integrity and stereotypes at the intersection of gender, sex appeal, nationality, age, and condition as migrants (Cf. Perez & Freier, 2022). In Brazil, domestic violence is a common situation at the shelters. Women suffer frequent episodes of physical aggression, psychological threats and verbal aggression from their husbands and intimate partners (Cf. Makuch et al., 2021). Ecuador and Chile also receive a great number of Venezuelan migrants; women constitute 51% of Venezuelan migrants in Chile. Latin American immigrants, including Venezuelans, suffer difficult living conditions in Chile: an estimated 29.6% of migrant households live in poverty and 18.9% in overcrowded conditions. In most cases, these are irregular migrants who might have experienced violence, intimidation or political prosecution (Cf. Gonzalez-Agüero & Burcu, 2024).

THEORETICAL FRAME

This study is based on the concept of metaphor. Lakoff and Johnson (1980, p. 15), who created a taxonomy of metaphors, write about "conceptual metaphors," which are figures humans use to understand and experience ideas or facts in terms of another. The authors state that "Primarily on the basis of linguistic evidence, we have found that most of our ordinary conceptual system is metaphorical in nature" (Lakoff and Johnson, 1980, p.15). Their study was aimed at identifying why metaphors structure how we perceive things, how we think, and what we do. The authors argue that metaphors are concepts through which humans structure everyday activities. The implication of this is that we are constantly using metaphors to think and to talk about our experience. In other words, metaphors can be often explained with a formula such as A is B, in which concept A is understood in the terms of concept B.

The main definition of metaphor I will use throughout this paper is the one developed by Hardman (2006) and Hardman et al. (2013), who



call this kind of figure the “generative metaphor.” According to Hardman (2006), “generative metaphors” are “those that allow a whole sluice of metaphors that everybody understands because the generative one underlies the general thinking patterns; e.g., war, or sports, or business, etc.” (Hardman 2006, personal communication). In their book, Hardman et al. (2013) explain that this kind of metaphor is a “basic structure of ordinary language use” and that “any generative metaphor is specific to a given language or cultural complex” (p. 59). Three examples in U.S. English that Hardman et al. (2013) give of generative metaphors derive from the concepts of war (violence, battle), sports, and sex. In a sense, to understand generative metaphors, one can link them to the notion of “lexical field or domain,” which refers to a set of words (or lexemes) related in meaning (Nordquist, 2019). The theory of semantic fields or field-theory was originated by German and Swiss scholars in the 1920s and 1930s (i.e. Ipsen, 1924; Porzig, 1934; and Trier, 1934). The most prominent of field-theories is Trier’s, who stated that some words could form a semantic field under a common concept. For instance, by including cat, dog, horse, tiger, elephant and so on within the concept of “animal,” one can form a semantic field. Trier also proposed that the meanings of words in the same semantic field are interdependent and underdetermined (Cf. Wangru, 2016). In other words, a semantic field is “a combination of a group of words that interact, dominate, distinguish and depend on with each other” (Gao & Xu, 2013, p. 2031). In any given language, some words, under the domain of a certain concept, when combined together form a semantic field. For example, under the common concept of furniture, words such as table, closet, bed, etc. could be generated as a semantic field (Gao & Xu, 2013, p. 2031).

Out of the three domains prevalent in U.S. English (i.e., war, sports and sex) according to Harman et al. (2013), the most prominent one in the analyzed testimonials was the warfare metaphor. This is not surprising at all, given that these displaced peoples have been victims of harsh treatment by their own partners, their government and, in many cases, by their host society. Mey (2001, p. 203) gives us one of the best images to describe how war metaphors

work: “[M]etaphors are always charged with high pragmatic explosives.” Metaphors are rooted very deeply within a culture and may serve to express deep states of mind and emotions. They are a mechanism to digest circumstances that can be hard to describe with plain language. As Carter et al. (2001 in Nordquist 2019) put it: “Cultural attitudes to particular areas of human activity can often be seen in the choices of metaphor used when that activity is discussed.” Therefore, metaphors of survival are also found in the corpus analyzed here, since it is what these women feel happened to them: they have been to war and came out of it wounded but alive. Taylor (2021, p.464) argues that one of the components of a metaphor’s persuasive power lies in its ability to evoke emotions. I will add that metaphors also have the power to convey emotions, and are one of the main ways humans express deep emotions and feelings verbally.

Finally, in order to deal with other aspects of these refugees’ discourse, this paper also draws from the Discourse Analysis methodology. Discourse may refer to an instance of text or talk in its social context (van Dijk, 1989) or to a sociological phenomenon—the ideological process of constructing knowledge about a topic (Foucault, 1978). The term may also be “used abstractly to mean statements in general or to refer to a particular group or type of statements” (Philo, 2007, p. 176).

Heras Monner Sans & Foio (2007) explain the following about the creation of discourse:

there are frameworks or contexts created by our discursive practices, which, in turn, provide meaning to our actions, and engender (make possible) specific actions, ways of acting and perceiving realities on their own [...Therefore] one can support the premise that social imagery, discursive practices and actions and interactions, constitute specific communities’ resources and become cultural ways of understanding the world (p. 4).

For the most part, the discourse of these women revolves around sexualization and dehumanization, pain and embarrassment, and grief and hopelessness. In all of them, metaphors of war and survival appear.



METHODOLOGY

The testimonials analyzed in this paper belong to real women who were displaced from their country of origin, Venezuela, and now live elsewhere in South America. Most are found in “Pies para que te tengo, testimonios de personas venezolanas refugiadas y migrantes” (*Feet, What Do I Have You For: Testimonials of Venezuelan Refugees and Migrants*) published by RED CLAMOR, ACNUR, in 2020. The testimonials derive from interviews that took place in eleven cities in four counties: Colombia, Ecuador, Panama and Peru. The information was cross-checked with The Interagency Coordination Platform for Refugees and Migrants (R4V), which is made up by over 200 organizations (including UN Agencies, civil society, faith-based organizations and NGOs, among others) that coordinate their efforts under Venezuela's Refugee and Migrant Response Plan (RMRP) in 17 countries in Latin America and the Caribbean.

A few other testimonials come from other humanitarian organizations, Care.org and Amnesty International, two reputable, non-profit organizations based all over the world. Care.org is a nonsectarian organization whose advocates have prevented deadly cuts to U.S. foreign assistance funding that delivers lifesaving interventions for mothers and their babies, feeds children and families, and allows millions to lift themselves out of poverty. In 2016, and again in 2022, CARE Action advocated for the passage and subsequent reauthorization of the Global Food Security Act, which ensures the U.S. keeps its commitments to fighting global hunger and malnutrition through supporting women smallholder farmers (Cf. CARE Action Two Page Brief, 2023). Amnesty International is a global movement of more than 10 million people who fight for universal human rights. It is based on global voluntary membership. On their webpage, they state that their vision is that of a world where everyone can enjoy the human rights enshrined in the Universal Declaration of Human Rights and other international human rights mechanisms. To achieve this vision, their mission is to undertake research and action focused on preventing and ending grave abuses of these rights (Cf. Amnesty International).

The translations for the testimonials in the RED CLAMOR, ACNUR book are mine. Care.org and Amnesty International provide testimonials in Spanish and in English translation. English translations were used after being checked for accuracy.

Even though some of these testimonials were published in a book (with no mention of names), and others are publicly available on the organizations' websites (with the names of the sources), they will be treated all as anonymous testimonials. Therefore, as shown in Table 1, each testimonial will be coded with the letter “W,” for woman, a letter to identify the country they are at, a number and the source of the testimonial:

Table 1
Codification of Participants

Code	Meaning
Letter W	Means “woman.”
Number	Assigned at random to each testimonial, starting with one (1).
C	Colombia
CH	Chile
E	Ecuador
P	Peru
AI	Amnesty International
Care	Care.org
Clamor	Red Clamor, ACNUR

For instance, the first testimonial is from Care.org, given by a woman in Colombia. Therefore, it is coded as **W1C-Care**.

After a close reading of the book and web testimonials, those given only by women were extracted. Those with substantial generative metaphors of war and survival were then identified. Even though there are other heart-rending stories, this paper is based on the analysis of ten testimonials that stand out in that regard. The scope of the analysis is linguistic, and it is based on generative metaphors and semantic fields theory, as mentioned above. The aim is to provide a qualitative analysis on how these women

describe themselves and their experience throughout the journey of leaving their country and arriving in new societies which are, more often than not, hostile towards them. The aim is to explore how these women talk about their emotions and communicate their experience of the violence that comes with being displaced from one's home country.

ANALYSIS AND DISCUSSION

Testimonials that revolve around the Semantic Field of Warfare and Survival

W1C-Care migrated to Colombia from Barquisimeto, Lara State, in Venezuela, with her mother, son and three nephews. She declares:

It was tough because when you leave Venezuela, you leave everything. But my biggest motivation was my son. **I fought¹** for him because in Venezuela, when I had to take him to his pediatrician, I had no way to cover those expenses, especially because he gets seizures, and it was very difficult for me to buy [his medication] there (Care.org).

This woman speaks from a place of abandonment and desolation when saying she left everything behind. During her testimonial, she makes it clear that the reason to move on to the next "battle" is her son. The verb "to fight" emphasizes this feeling of coming from a battlefield: she speaks as if she were a soldier returning from a war and, possibly going to another one because now, in Colombia, on the other side of the combat zone, she still does not feel she is in the clear. **W1C-Care** is tentative about the new society she is learning to navigate, but it feels like a potential minefield "[My hope is] that [people] do not **undermine²** us, even though we are immigrants, we are human beings just like them" (Care.org).

However, and in spite of the hardships she has endured, **W1C-Care** still has strong confidence in herself. Metaphors of survival and perseverance

sprinkle her speech: "I value myself. **I consider myself a warrior woman.**" She still has strength to keep going and encourages her family in Venezuela to do the same in spite of the hardships: "The situation over there hit hard, but carry on, that's what I say."

W2C-Care's speech also falls within the semantic field of war and survival. She decided to leave her country because her son has a psychomotor delay and, in Venezuela, a medical, neurological, pediatric consultation is very expensive. This woman has been a victim of domestic violence and it seems that by fleeing the country, she has also managed to escape that situation:

I continue in the fight with him and supporting him day by day. Also, I experienced domestic violence from my son's father [...]. But since **I have been here for a year and a half, I have managed to overcome my barriers and thank God I am still fighting to get ahead** (Care.org).

As with **W1C-Care**, this woman (**W2C-Care**) ends her account from a place of empowerment in spite of all the difficulties she has encountered.

W3C-Care also migrated to Colombia because the situation was very hard. She and her ex-husband had to close their business. A weapon metaphor describes what prompted them to leave:

The trigger [for leaving] was the economic situation. My business was not enough anymore. We did not know whether to buy merchandise or buy food, because every day the [prices] went up. One leaves, more than anything, aside from hunger, for our children, so that they have a better future (Care.org).

Thus her journey was like a detonation set off by the two powerful causes: hunger and the hope to protect her children and give them a better life. Similarly, **WE4-Clamor**, who left her kids in Venezuela

¹ Emphases with bold letters are added.

² In Spanish, the woman uses the verb *socavar*, whose direct synonym is *minar*: enterrar artificios explosivos para contener el avance del enemigo (DRAE). This literally means "to undermine."



to find work in Ecuador, received a call saying her kids had to leave the place where they were living. Her three kids were sent by bus, by themselves, to Ecuador, where their mother could only wait at the border for them. Because of visa restrictions newly-imposed on Venezuelan citizens at that very moment, if she left Ecuador she was at risk of being denied re-entry and losing everything. When waiting for the kids with her cousin in Rumichaca, a bridge that divides the border between Ecuador and Colombia, she describes her feelings as if she had lost a war: “We were waiting in Rumichaca, looking everywhere for them, desperate. We were in the Red Cross tents, and we felt defeated, because we couldn’t find them” (Red Clamor, 2020, p. 18). Luckily, for this woman and her kids, they were able to reunite and go to her new place in Quito, Ecuador.

Testimonials that Express

Otherness: The Discourse of Hopelessness

It is striking that some of these women feel bad for migrating into other countries. They feel the tension that their presence in the host countries creates. At the same time, they are tired of not having decent job opportunities, being unhoused, having limited access to education and health services, suffering discrimination and xenophobia and, in some cases, tired of suffering sexual orientation discrimination (Red Clamor, p. 13). For example, **WC5-Clamor** uses a war metaphor to apologize for whatever she feels she and other migrants are doing wrong. There are also traces of hopelessness in her words when she says that this was their last recourse:

Really, sorry for **invading your space**. We are invading a space, and that was not something we wanted. No. It’s what we had to do because we had no other choice. It’s not because we want to, but because we had no other choice (Red Clamor, 2020, p. 13).

For as much as they did not want to migrate and they do not want to be in a different country, they see no other solution to their problems.

This is also the case of **WC6-Care**. She and her young son walked days at a time, their feet bleeding and blistered, in search of a better life. “There’s nothing you want more than to be in **your** country with **your** traditions, with **your** people, **your** family,” she says. “The situation in Venezuela is getting more critical every day.” This speaker employs repetition of the possessive pronoun *your* to emphasize the fact that she belongs somewhere else that is not the host society, which is hostile towards her and her family. After arriving in Colombia, they discovered that finding legal work as Venezuelans is difficult. The family had to live on the street, begging for food and facing discrimination and harassment for months before deciding to continue on to Peru where they have friends and a better support network. And just as structures collapse when there is a bombing, **WC6-Clamor** says: “I traveled with the illusion that my profession was going to allow me to work and help my family. **All of my illusions crumbled** with time. I left with a suitcase filled with dreams and ended with a bag of nightmares” (Red Clamor, 2020, p. 12). The final metaphor, a suitcase filled with dreams that turned into a bag of nightmares, conveys feelings of displacement, rejection and ostracism upon entering a new society that is not welcoming.

WCH7-AI is a journalist. In Venezuela, she worked on one of the major newspapers in her region. In 2018, she fled her home due to a lack of food and medicine for her son, as well as threats from Bolivarian National Guard officials because of her work as a freelance reporter.

While holding regular immigration status in Peru, she was able to apply for a visa that the Chilean government requires for Venezuelans for entering Chile. The Chilean Consulate in Peru took more than eight months to process this visa application, despite the humanitarian nature of this sort of visa. In February 2020, the Consulate granted them a visa, valid for three months, to enter Chile. **WCH7-AI** planned a journey but was not able to go because of border closures during the Covid-19 pandemic. Months later, when the border was opened in November 2020, her visa had already expired. She applied for the visa again, but it was rejected without any explanation. **WCH7-AI** says



that her situation became untenable: “I started selling water at traffic lights on the streets of Lima. I **plunged**³ into a depression. I didn’t even recognize myself. I wanted to commit suicide, I felt like my head was going to explode.” The use of the verb “to plunge” to talk about depression is very significant, given that this verb, according to the Merriam Webster Dictionary, means entering quickly and forcibly into something, or to enter a state or course of action usually suddenly, unexpectedly or violently. Usually, people talk about “falling into a depression.” Therefore, by using the verb to “plunge,” **WCH7-AI** intends to convey how quickly her situation precipitated a deplorable state of mind. The war metaphor used in this testimonial (“I felt like my head was going to explode”) very vividly illustrates not only her physical pain, but the extreme-psychological agony this person was experiencing in that situation. In the case of **WCH7-AI**, having to migrate again, this time from the first host country, pushed her toward suicide—seeing no place for herself in this world. However, the interview with her took place in Santiago de Chile. We do not learn the details of her situation there, but Amnesty International explains that she got there by walking and with the aid of a Coyote (people smuggler):

Venezuelan people travel long distances by bus and on foot, often with their young children. The closure of land borders, the imposition of visa requirements and the difficulty of obtaining consular visas are factors that push people to cross borders irregularly. To reach the Chilean border, they have no choice but to travel long distances on foot, a physically strenuous journey, during which they are exposed to hostile climatic conditions, such as the driest desert on the planet, and are at high risk of abuse, including robberies, fraud and sexual violence, at the hands of the criminal groups that dominate those territories (Amnesty International, 2023).

Testimonials About Sexualization and Dehumanization

It is often the case that Venezuelan migrant women are sexually harassed just because of their origin. Pineda & Avila (2019, p. 82) argue that, from the moment they start their journey from their country of origin to the host country, women face multiple forms of violence and gender-based inequalities, such as prejudice, stereotypes, harassment, sex violence, prostitution, kidnapping or recruitment from sex traffickers. It is also documented that Venezuelan women, have been blamed—particularly in Colombia—for an increase in infidelity cases thereby destabilizing families (Cf. Pineda & Avila, 2019). Many Venezuelan women who were interviewed by Red Clamor reported suffering discrimination, sexual harassment, sexual assault or sexual aggression. In their host societies, they are constantly asked if they are Venezuelan, and not in an “innocent” way; the question is often followed by propositions for sex in exchange for money, food, or a place to sleep. At other times, the question is accompanied by sexual violence or other violent attacks. (Red Clamor, 2020, p. 54).

Some of the women who have suffered this kind of violence explicitly talk about their experiences. That is the case for both **WC8-Clamor** and **WE9-Clamor** who suffered sexual assaults while receiving a service or when providing it. **WC8-Clamor** took a taxi and, a few moments later, the other passengers traveling in the car stepped out of the taxi. It was she and the driver from there on. This woman states that when she talks, people immediately know she is from Venezuela, and when that happens they start yelling at her. That day, the taxi driver asked her “Are you Venezuelan?” to which she said yes. After talking about the situation in Venezuela for a while, the man started grabbing her inappropriately and pulling her shirt to take it off. He drove to a high and solitary place and locked the doors of the car. She describes the following:

I thought: Oh my God, **he is going to rape me here** [...] he started taking his clothes off and to take his thing out so I would grab it, he took his member out [...] I started looking inside my purse. I have a small cologne spray and I

³ It is important here to note that the word used in Spanish by **WCH7-AI** is the exact equivalent of plunged: “Me sumergí en una depresión [...]” which is not a common expression either in this language to talk about depression. The regular expression is “caer en depresión,” literally “to fall into depression.”



sprayed him with that. After that, **I opened the door and ran**. He left a stench in me, in half of my face. When I got home, and felt the stench in my body, I showered, but I could still feel that smell (Red Clamor, 2020, p. 54).

The resemblance to war permeates in this woman's discourse. In a war-free country such as Colombia, in a day-to-day situation, women are not expecting these sorts of thing to happen them, but this Venezuelan-migrant woman literally had to defend herself and run to escape after being a victim of sexual assault. After that, and as it is the case of many assaulted women, **WC8-Clamor** could not get rid of the sensations this assault imprinted in her mind and body. She was left suffering from post-traumatic stress just as victims of war often are.

The testimonial given by **WE9-Clamor** about her experience in Ecuador is similar. She and her sisters escaped a mob of men who tried to take revenge on them for a crime committed by a Venezuelan man they did not even know. They were in the city of Otavalo, staying in the town square because they had no house. They noticed more traffic and movement than usual the day this happened. They were asleep and suddenly woke up:

one of [the men] said "kill them, kill them." **We ran and ran**, barefoot. They said "look for them, look for them" [...] In the evening [...] people explained to us what happened: a Venezuelan man had killed an Ecuadorian woman, and that is what was happening when they attacked us. **They stole our things and they tried to rape us and kill us**, and because of that, we decided to go to Quito (Red Clamor, 2020, p. 37).

This is the kind of extreme situation that occurs in countries at war: women running barefoot trying to escape rape and death, their possessions stolen and their spaces ransacked. But this happened in Ecuador; there was no war. These are women who had to run for their lives because, as Venezuelan migrants, they were scapegoats for someone else's crime.

The vulnerability of women and LGBTI+ Venezuelan-refugee and migrant persons worsens due to their displacement. Women, amongst them transgender women, suffer xenophobic discrimination that is tied to gender-based violence, a consequence of the unequal power dynamics that emerge in relationships with men. This sort of discrimination manifests itself in the sexualization of their bodies and in sexual violence (Red Clamor, p. 18-19). Just in the year 2018, for example, in the Caribbean Region of Colombia, 23 cases of violence against LGBTI+ Venezuelan persons were registered. A transwoman was murdered, five died of AIDS for the lack of access to medicine, there were two complaints about police violence against transwomen and 42 complaints of discrimination and xenophobia based on national origin and being part of the LGBTI+ collective (Cf. Pineda and Avila, 2019).

WC10-Clamor is a transgender woman whose case is a good example of this. She recalls an assault that took place while walking through a cold part of Colombia:

There were moments that one would never want to remember. They took advantage of our situation. On one occasion, in a place in Colombia where it is too cold, we asked an 18-wheeler driver to get us out of there [...] **I had to beg on my knees** so he would get us out of that place because the cold was going to kill me. And the man did give us a ride, but still, he took advantage of the situation, **he made me do things that I cannot talk about** (Red Clamor, 2020, p. 19).

The act of begging on one's knees can also be compared to when, in war situations, a person begs for their life, or when being forced into that position before being executed. **WC10-Clamor** reports that she and her travel partners were in such an extreme and vulnerable position that she had to go down on her knees to get out of it alive. Finally, the fact that she cannot bring herself to talk about what the man made her do to give them a ride is a sign that it was very traumatic. It can be argued that, in this case, not naming the facts but using a euphemistic expression



“...things I cannot talk about” is comparable to remaining silent. “Silence is a multifunctional communicative feature with different sociopragmatic and pragmalinguistic functions” (Méndez Guerrero & Camargo Fernández, 2015, p.7). It has been proven that silence is a tool that some speakers utilize when they cannot bring themselves to talk about certain topics, either because it makes reference to what they consider “unspeakable” topics, or taboo topics, or when the topic touches some deep fibers that make strong emotions arise. According to Agyekum (2002, p. 49) “silence is effectively employed when the topic is particularly delicate, a taboo, or when the situation is emotionally loaded and the speaker is ‘at a loss’ for words.”

CONCLUSION

Venezuela is experiencing an unprecedented humanitarian crisis that has caused an exodus to neighboring countries, leaving women and girls particularly vulnerable. Studies show that migrants tend to be more exposed to sexual and gender-based violence due to the normalization of such forms of violence (Cf. Calderón-Jaramillo, 2020). Through a series of testimonials gathered from reputable humanitarian organizations—Amnesty International, Red Clamor, ACNUR and Care.org— it was possible to identify several metaphors used by displaced women when talking about their experience. This group of women, who do not know each other and who now live in different regions or countries, all migrated from a place that is experiencing dramatically difficult circumstances. The women have a common denominator that shows in their speech: the use of metaphors of war and survival.

After a close reading and detailed analysis of the Venezuelan migrant women’s discourse chosen for the study, a reasonable conclusion is that hardship and trauma have molded their view of the world; they now understand it as a battlefield. The sample is not very big, but it could be argued that the results showed here can be extrapolated to a large portion of the female Venezuelan migrant population.

The main objective of the study was reached, which was to show that this particular set of women, a group of Venezuelan migrants, have a specific way of communicating their emotions when it comes to their situation as poor and displaced women. Their speech revolves mainly around metaphors of war and the semantic field of warfare and survival. They speak of themselves as survivors of an “unofficially declared” war against them because of their nationality and their gender. They have been subjected to persecution, rape and blatant discrimination.

Finally, one may hope that the secondary purpose of the article will be fulfilled by raising consciousness in the general public and among the members of the scientific community. It is necessary to remind ourselves again and again that millions of women live their lives like this and endure similar situations every day. Moreover, it is crucial to understand that the testimonials analyzed for this article belong to the women who could talk, the ones who were given the chance to have a voice and tell their stories. There are untold millions who suffer in silence and, finally, there are the ones who lost their lives while searching for a better life, and who will never be able to tell us what they went through.

Future investigations may include testimonials from men and cover the lives of Venezuelan migrants in other regions of the world.

BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

- Agyekum, K. (2002). The communicative role of silence in Akan. *Pragmatics. Quarterly Publication of the International Pragmatics Association (IPrA)*, 12(1), 31-51. <https://doi.org/10.1075/prag.12.1.03agy>
- Amnesty International. (n.d.). *Who We Are*. Retrieved February 10, 2024. <https://www.amnesty.org/en/about-us/>
- Amnesty International. (July 12, 2022). *Unprotected: gender-based violence against Venezuelan refugee women in Colombia and Peru*. Retrieved February 10, 2024. <https://www.amnesty.org/en/documents/amr01/5675/2022/en/>



- Amnesty International. (March 7, 2023). "No one wants to live in hiding": Lack of protection for Venezuelan refugees in Chile. Retrieved January, 14 2024. <https://www.amnesty.org/en/documents/amr22/6437/2023/en/>
- Andrews-Lee, C. (2022). A populist legacy and authoritarian response. In N. Ringe, & L. Rennó (Eds.), *Populists and the pandemic* (pp. 196-206). Routledge.
- Calderón-Jaramillo, M., Parra-Romero, D., Forero-Martínez, L. J., Royo, M., & Rivillas-García, J. C. (2020). Migrant Women and Sexual and Gender-Based Violence at the Colombia-Venezuela Border: A Qualitative Study. *Journal of Migration and Health*, 1-2, 100003. <https://doi.org/10.1016/j.jmh.2020.100003>
- CARE Action Two Page Brief. (December 14, 2023). Retrieved February 10, 2024. <https://www.care.org/news-and-stories/resources/care-action-two-page-brief/>
- Carter, R., Goddard, A., Bowring, M., Reah, D., & Sanger, K. (2001). *Working with texts: A core introduction to language analysis*. Psychology Press.
- Charity, A. H. (2008). Linguists as agents for social change. *Language and Linguistics Compass*, 2(5), 923-939. <https://doi.org/10.1111/j.1749-818X.2008.00081.x>
- Cowie, R., & Cornelius, R. R. (2003). Describing the emotional states that are expressed in speech. *Speech Communication*, 40(1-2), 5-32. [https://doi.org/10.1016/S0167-6393\(02\)00071-7](https://doi.org/10.1016/S0167-6393(02)00071-7)
- Del Campo, C. (July 22, 2022.). *Constant violence and absent governments: The twofold lack of protection faced by Venezuelan refugees*. Amnesty International. <https://www.amnesty.org/en/latest/news/2022/07/twofold-lack-faced-by-venezuelan-refugees/#:~:text=More%20than%206.1%20million%20people,them%20are%20women%20and%20girls.>
- Encyclopedia Britannica. (n.d.). *Violence*. Retrieved February 10, 2024. <https://www.britannica.com/topic/violence>
- Estey, J. & Adelung, K. (2019, June 1). *A pregnant mother's harrowing journey on foot from Venezuela*. Care.org. <https://www.care.org/news-and-stories/news/a-pregnant-mothers-harrowing-journey-on-foot-from-venezuela/>
- Foucault, M. (1978). Nietzsche, genealogy, history. *Semiotexte*, 3(1), 78-94. <https://philarchive.org/archive/FOUNGH>
- Gao, C., & Xu, B. (2013). The application of semantic field theory to English vocabulary learning. *Theory & Practice in Language Studies*, 3(11), 2030-2035. <https://doi.org/10.4304/tpls.3.11.2030-2035>
- Gonzalez-Agüero, M., & Burcu, O. (2024). The vulnerabilities of skilled irregular Venezuelan migrants and entrepreneurs in Chile. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2024.2305270>
- Hardman, M.J. (2006, March 19). *Question about metaphors*. Personal Communication, via email.
- Hardman, M. J., Taylor, A. & Wright, C. (2013). *Making the invisible visible: Gender in language*: iUniverse. Bloomington.
- Heras Moner Sans, A. I., & Foio, S. (2007, April 13-15). *Inclusion and exclusion as semantic fields agents' perspectives through inter disciplinary analysis*. Unpublished paper presented at The Second International Conference on Multicultural Discourses, Institute of Discourse and Cultural Studies, Zhejiang University, Hangzhou, China.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. University of Chicago Press.
- Makuch, M. Y., Osis, M. J., Becerra, A., Brasil, C., de Amorim, H. S., & Bahamondes, L. (2021). Narratives of experiences of violence of Venezuelan migrant women sheltered at the northwestern Brazilian border. *PLoSOne* 16(11), e0260300. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0260300>
- Méndez Guerrero, B. & Camargo Fernández, L. (2015). Los actos silenciosos en la conversación española: condicionantes, realizaciones y efectos. *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, 64, 6-31. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5270722>
- Merriam Webster Dictionary. (n.d.). *Plunge*. Retrieved February 10, 2024. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/plunge>
- Mey, J. (2001). *Pragmatics. An introduction*. Malden, MA: Blackwell.



- Nordquist, R. (2019, July 2019). *Semantic Field Definition*. ThoughtCo. <https://www.thoughtco.com/semantic-field-1692079>
- Perez, L. M., & Freier, L. F. (2023). Of prostitutes and thieves: the hyper-sexualisation and criminalisation of Venezuelan migrant women in Peru. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 49(3), 715-733. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2022.2047907>
- Philo, G. (2007). Can discourse analysis successfully explain the content of media and journalistic practice? *Journalism Studies*, 8(2), 175-196. <https://doi.org/10.1080/14616700601148804>
- Pineda, E., & Avila, K. (2019). Aproximaciones a la migración colombo-venezolana: desigualdad, prejuicio y vulnerabilidad. *Clivatge*, 7, 46-97. <https://doi.org/10.25058/1794600X.988>
- Red Clamor-ACNUR. (2020, November). Pies para que te tengo: Testimonios de personas venezolanas refugiadas y migrantes- *Red CLAMOR*. Retrieved December 11, 2023. <https://www.acnur.org/media/pies-para-que-te-tengo-testimonios-de-personas-venezolanas-refugiadas-y-migrantes-red-clamor>
- Royal Spanish Academy. (s.f.). Minar. In *Diccionario de la lengua española*. Retrieved February 10, 2024. <https://dle.rae.es/cultura?m=form>
- Royal Spanish Academy. (s.f.). Socavar. In *Diccionario de la lengua española*. Retrieved February 10, 2024. <https://dle.rae.es/socavar?m=form>
- Shapiro, A. (2021, September 13). *Hardship and hope: Venezuelan migrants share their stories*. Care.org. <https://www.care.org/news-and-stories/news/stories-from-the-field-venezuelan-migrants-share-their-stories/>
- Stetz, A. (2022). *The humanitarian crisis in Venezuela*. Harvard Model Congress. Europe.
- Taylor, C. (2021). Metaphors of migration over time. *Discourse & Society*, 32(4), 463-481.
- UNHCR. The UN Refugee Agency (n.d.). *108.4 million people worldwide were forcibly displaced*. Retrieved February 10, 2024. <https://www.unhcr.org/figures-at-a-glance.html>
- UNHCR. The UN Refugee Agency (n.d.). *Venezuela humanitarian crisis*. Retrieved February 10, 2024. <https://www.unrefugees.org/emergencies/venezuela/>
- United Nations General Assembly (1994, February 23) *Declaration on the Elimination of Violence against Women*, A/ RES/48/104. Retrieved February 10, 2024. <https://www.refworld.org/docid/3b00f25d2c.html>
- UN Women (n.d.) *The Shadow Pandemic: Violence against women during COVID-19*. Retrieved February 10, 2024. <https://www.unwomen.org/en/news/in-focus/in-focus-gender-equality-in-covid-19-response/violence-against-women-during-covid-19>
- Van Praag, O (2019, September 13). *Understanding the Venezuelan refugee crisis*. Wilson Center. www.wilsoncenter.org/article/understanding-the-venezuelan-refugee-crisis.
- Venezuelan, A., & Ausman, J. (2019). *The devastating Venezuelan crisis*. National Library of Medicine. The National Center for Biotechnology Information. Surgical Neurology International. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6744797/>
- Wangru, C. (2016). Vocabulary Teaching Based on Semantic-Field. *Journal of Education and Learning*, 5(3), 64-71. <https://doi.org/10.5539/JEL.V5N3P64>
- Wordliczek, R. (2022). Defense of human rights and the humanitarian crisis at the border of Venezuela and Colombia from the United States policy perspective. *Barometr Regionalny. Analizy i Prognozy*, 18(2), 23-31. <https://doi.org/10.56583/br.2049>





Paul Ricœur y el texto o el giro hermenéutico de la fenomenología
Paul Ricœur and the Text: the Hermeneutic Turn in Phenomenology

Jossué Baquero



Paul Ricœur y el texto o el giro hermenéutico de la fenomenología

Paul Ricœur and the Text: the Hermeneutic Turn in Phenomenology

Jossué Baquero

Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Ecuador

jlbaquero@puce.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-0021-7213>

DOI: <https://doi.org/10.54753/eac.v13i2.2217>

RECIBIDO: 16/04/2024

ACEPTADO: 29/04/2024

RESUMEN

En este trabajo, se analizará la propuesta del giro hermenéutico en la fenomenología de Ricœur. Nos ocuparemos, en particular, de la figura del “texto” dentro de la propuesta del filósofo francés, pues allí parece posible reconocer su distanciamiento de la teoría husserliana y hacer una lectura sistemática de su propuesta. En esta aproximación al “texto”, nos propondremos una reflexión sobre la temporalidad y la cuestión de la trama, en tanto estructura de aquello que puede relatarse, pues aparecen como elementos constitutivos, no solo de la propuesta de Ricœur, sino de la hermenéutica como alternativa a las limitaciones de la fenomenología en aquello que Ricœur entiende como “idealismo husserliano”. Cabe señalar que nuestro estudio estará centrado, mayoritariamente, en el libro *Del texto a la acción* de Paul Ricœur y, por lo tanto, habrá ciertos conceptos que se maten ceñidos a esa obra.

Palabras clave: fenomenología; hermenéutica; giro hermenéutico; filosofía; interpretación.

ABSTRACT

This paper analyzes the proposal of the hermeneutic turn in Ricœur's phenomenology. We will focus particularly on the notion of “text” within the framework of the French philosopher's proposal, as it appears to show a rupture from Husserlian theory and allows for a systematic reading of his proposition. In this exploration of the “text,” we aim to reflect on temporality and the notion of plot as the structure of what can be narrated, as these emerge as constitutive elements not only of Ricœur's proposal but also of hermeneutics as an alternative to the limitations of phenomenology in what Ricœur understands as “Husserlian idealism.” It is worth noting that our study will primarily center on Paul Ricœur's book “From Text to Action,” and therefore, certain concepts will be nuanced within the scope of that work.

Keywords: phenomenology; hermeneutic; hermeneutic turn; philosophy; interpretation.



INTRODUCCIÓN

En el presente artículo, nos proponemos un análisis sistemático del giro hermenéutico de la fenomenología propuesto por Ricœur. Desde luego, esta aproximación solamente es posible si atendemos a algunas lecturas que hace Ricœur sobre la fenomenología —de manera general— y a su postura crítica frente a lo que denomina “idealismo husserliano” —de manera puntual—. Ahora, en la medida que no nos ocuparemos de un análisis transversal de la obra de Ricœur —puesto que nuestro estudio es, en sentido estricto, introductorio—, hemos optado por una tarea que, sin duda, resultará más fructífera: comprender la propuesta ricœuriana de la fenomenología hermenéutica a partir de su libro *Del texto a la acción*, pues —siguiendo la línea de Grondin— creemos que allí es posible una aproximación clara y bien estructurada a sus conceptos más generales, sobre todo, en los capítulos con los que abre esta obra y que son a partir de los cuales parece posible continuar una lectura más o menos esquemática de las líneas esenciales de su pensamiento¹.

Así, nos será particularmente útil el capítulo “Para una fenomenología hermenéutica” del libro *Del texto a la acción*, pues nos servirá de base en esta lectura vinculante del pensamiento ricœuriano y algunos aspectos constitutivos de la fenomenología; mediante este vínculo pretendemos exponer los alcances del giro propuesto por Ricœur. La reflexión que ofrece el filósofo francés —atravesada, según Grondin y el propio Ricœur, por Heidegger— nos llevará a considerar que, acaso, la principal relación que debe ser pensada es entre el “texto” —en relación con lo temporal de la historia y la ficción— y el “sí mismo”, en la medida que “comprenderse es comprenderse ante el texto y recibir de él las condiciones de un sí mismo distinto del yo que se pone a leer” (Ricœur, 2002, p. 33). Queda explicitado, entonces, que centraremos la atención en la figura del “texto” porque así lo ha concebido Ricœur; revisemos cómo se expone esta

idea en el segmento introductorio del libro *Del texto a la acción*:

La mediación a través de los textos parece reducir la esfera de la interpretación a la escritura y a la literatura en detrimento de las culturas orales. Esto es cierto. Pero, lo que la definición [de hermenéutica] pierde en extensión [cuando centramos la atención en la figura del “texto”], lo gana en intensidad. (Ricœur, 2002, pp. 32-33)

La hermenéutica, entendida no solamente desde la interpretación de la escritura pero sí hallando en el “texto” su posibilidad más intensa de interpretación, nos permite aproximarnos al discurso liberado de la primacía de las subjetividades presentistas del “hablante” y de la “recepción”; es decir, libera al texto —y, con él, a nosotros— de la atadura de su *Sitz-im-Leben*² (“lugar nativo”) en tanto que “lo escrito se libera de los límites del diálogo cara a cara y se convierte en la condición del devenir texto del discurso” (Ricœur, 2002, p. 33). De ahí que la polisemia del texto sea “el momento de la interpretación en el sentido técnico de *exégesis de textos* [...] y del círculo hermenéutico entre la comprensión que pone en juego el lector y las propuestas de sentido que abre el propio texto” (Ricœur, 2002, p. 48).

Ahora bien, antes de ocuparnos enteramente de Ricœur y su obra, parece necesario que nos detengamos en la cuestión de la hermenéutica. Más allá de una definición pedagógica, cabe plantearnos una aproximación comentada a lo que supone la hermenéutica en términos teóricos, pues no hay que dejar de lado el hecho de que la hermenéutica haya pasado de ser una “simple disciplina auxiliar, un canon de reglas que tenía por objeto el trato con los textos” (Gadamer, 2017, p. 599) a constituirse en el ejercicio de determinar aquello que es la interpretación y, en último término, aquello que se interpreta; es decir, la hermenéutica pasa de ser una herramienta, específica

¹ Hay una declaración hecha por Ricœur que bien podría aclararnos cuáles son esas líneas de su pensamiento; allí dice que su línea filosófica “corresponde a una filosofía reflexiva; se encuentra en la esfera de influencia de la fenomenología husserliana; pretende ser una variante hermenéutica de la fenomenología” (Ricœur en Marengi, 2017). Quedan claras, entonces, cuáles son las bases de la especulación teórica del francés.

² Ricoeur define este “lugar nativo” de la siguiente manera: “Intención, situación y destinatario original constituyen el *Sitz-im-Leben* del texto” (1997, p. 31).



y limitada, de la interpretación a ser su centro: la forma en que la interpretación es posible, más bien, la forma en que la interpretación encuentra sus horizontes de definición a partir de reconocerse en lo que es propiamente hermenéutico.

Este traslado o descubrimiento inicia en el terreno de la Historia y la Epistemología de la mano de Dilthey —a quien se suele considerar el precursor de la hermenéutica en la filosofía como la conocemos hoy—. El filósofo e historiador alemán, en su búsqueda de la fundamentación última del conocimiento que albergan las ciencias del espíritu, dará con un hecho evidente: no es posible detenerse en una psicología de las vivencias, en una reflexión sobre la interioridad de lo vivencial histórico, sino que “en definitiva, el nexo histórico tiene que entenderse como un nexo de sentido que supera fundamentalmente el horizonte vivencial del individuo” (Gadamer, 2017, p. 600); así, el nexo histórico, lo que se puede conocer en la vivencia a partir de la que se registra lo que sucede, es un “gran texto extraño que la hermenéutica debe ayudar a descifrar”.

El camino que ha recorrido la hermenéutica, en tanto concepto y “herramienta”, desde Dilthey, es largo y sinuoso y, en último término, no es lo que nos ocupa en este estudio. Sin embargo, no podemos dejar de comentar una confesión que hace Ricœur a propósito de su proyecto, pues nos deja entrever su estrecha relación con el proyecto filosófico de Heidegger; Ricœur afirma que su objetivo es “comprender mejor al hombre y el vínculo entre el ser del hombre y el ser de todos los entes”, y la sentencia nos recuerda al Dasein³ de Heidegger, que es, seguramente, la consolidación de los alcances de la hermenéutica dentro de la filosofía del siglo XX.

Heidegger lleva la cuestión de la hermenéutica hasta el terreno de la existencia, pues entiende que el ser-ahí (Dasein, en tanto realidad humana) “es el ente privilegiado a quien se dirige la pregunta por el ser, así como quien formula la pregunta. Es privilegiado porque [...] se trata de aquel ente al que le es esencial una comprensión de su propio ser” (Enciclopedia

Herder, 2017); esa comprensión de su propio ser le es esencial en la medida que es una forma de comprender la condición del ser en general.

Ricœur transita un camino similar, pues “se propone comprender en profundidad el ser del hombre”, como apunta Marenghi (2017), a través del sentido que puede descifrar en “las obras culturales en las que se encuentra diseminado” (p. 55). Puede ser útil, con el propósito de darle cierre a esta introducción en la que nos hemos propuesto una contextualización detallada, mencionar la definición que ensaya Vergara Anderson de la obra de Ricœur, dice: “La obra de Ricœur es una antropología filosófica del ser humano que actúa y sufre, que posee —que es— el poder fundamental de hablar, actuar, narrarse, imputarse sus acciones como verdadero actor, de recordar y recordarse, en fin, de reconocer y reconocerse” (Vergara Anderson, 2005, p. 243). Es decir, cuando leamos esta aproximación a la obra del pensador francés, no desviemos la mirada del hecho de que, para nuestro autor, es a través de la palabra y de su naturaleza que se abre en el relato, en su capacidad de ser “testimonio”, donde se muestra la naturaleza del ser humano, donde se hace visible su ser, más bien, donde es posible descifrarlo. En ese sentido, Ricoeur, en la actualidad, despierta un gran interés no solo por el enorme abanico de temáticas que aborda —teoría textual, ética e historia, lo mismo que ontología y antropología—, sino porque su quehacer filosófico está centrado en discutir con una gran variedad de tradiciones y disciplinas sin dejar de lado el valor de la interpretación, en tanto hermenéutica, sin ignorar, por tanto, el valor de la palabra como elemento constitutivo de la naturaleza humana (Lythgoe, 2014).

1. La figura del “texto” y el carácter textual en Ricœur

Precisemos la figura del “texto” que ha aparecido ya de manera tan protagónica en la introducción de este estudio. Para ello, definamos su importancia en el pensamiento ricœuriano, pues esa figura parecería ser uno de los elementos cruciales en el distanciamiento con respecto a las preocupaciones y la metodología fenomenológica de Husserl. Ahora

³ Vamos a quedarnos con el valor que adquiere este concepto en el texto Ser y tiempo, donde, según Berciano (1992), “la finalidad no es ni hacer una antropología ni hacer una exposición compleja [...] [sino que] el análisis del Dasein va encaminado a la comprensión explícita del sentido del ser. [...] el Dasein es el lugar del sentido y de la comprensión del ser; es el ente que tiene comprensión del ser” (p. 437).



bien, hagámonos cargo de ese elemento distanciador con una acotación breve y esclarecedora: para Ricœur, “texto” es la unidad lingüística que nos permite pensar el vínculo entre “vivencia temporal” y “acto narrativo”. En ese sentido, Ricœur piensa al hombre “en el tiempo”, lo reconoce atravesado por la temporalidad y sujeto a ella; a su vez, el tiempo —en el que el mundo “sucede”— aparece atravesado por su “susceptibilidad de ser relatado”.

La cualidad común de la experiencia humana, marcada, articulada y clarificada por el acto de relatar en todas sus formas, es su carácter temporal. Todo lo que relatamos ocurre en el tiempo, lleva tiempo, se desarrolla temporalmente y, a su vez, todo lo que se desarrolla en el tiempo puede ser relatado. (Ricœur, 2002, p. 16)

De lo anterior se desprende que la experiencia⁴ en Ricœur está definida por su cualidad temporal sea en la historia o en la ficción; por lo tanto, historia, ficción y tiempo “constituyen un problema único”. Sin embargo, la relación entre historia y ficción plantea una dificultad considerable, pues, en apariencia, solo la historia se refiere a lo real, en tanto que supone una referencialidad asida a lo “real presente”; mientras que, en la ficción, se ignora la carga de la prueba material y, en ese sentido, parece estar definida por algo así como lo “irreal”. Sin embargo, esa distancia encuentra un punto de encuentro plausible en la relación entre el “carácter temporal” —de la historia y la ficción— y el relato —en tanto inteligibilidad de los acontecimientos—.

Así, de esa cualidad “relatable” inherente a la historia y la ficción, resulta la figura de la trama o intriga: esa “unidad narrativa básica” que ordena los elementos que componen los acontecimientos y, de ese modo, evidencia cómo la historia no puede romper con el relato —término que Ricœur ha hecho corresponderse con la ficción y cuya cercanía

es evidente— en tanto que “no puede desligarse de la acción que implica agentes, fines, circunstancias, interacciones y resultados queridos y no queridos” (Ricœur, 2002, p. 19). De esta manera, historia y ficción empiezan a corresponderse a través de la “coherencia narrativa”, es decir, a través del establecimiento de unas “formas” que nos permiten “configurar” la realidad mediante una trama que perfile con precisión (la que sea posible) “nuestra experiencia temporal confusa, informe”.

Esta intervención de la “ficción narrativa” en el mundo muestra cómo lo referencial de la historia —una realidad pasada— está unido a la “referencia productora del relato de ficción” en la medida que lo “real pasado” ya es inverificable y supone una referencia —en estricto sentido— “indirecta”. Esa referencialidad “indirecta” ha terminado de consolidar el vínculo de la historia con la ficción y, a la inversa, de la ficción con la realidad: “Gracias a este juego complejo entre la referencia indirecta al pasado y la referencia productora de la ficción, la experiencia humana, en su dimensión temporal profunda, no cesa de ser reconfigurada” (Ricœur, 2002, p. 22).

Es importante que nos detengamos en la cuestión de lo “relatable” dentro de la filosofía ricœuriana para resaltar lo constitutivo de la trama en la conformación de lo histórico y, en ese sentido, el papel trascendental del “texto” y su interpretación en la comprensión del ser. Para ser más transparentes, diremos que la presencia del “texto” en el ejercicio hermenéutico de Ricœur pone en juego la comprensión del ser humano y el “sentido radical del yo como existente [...] pasando por las objetivaciones de la vida en las que él se halla perdido [...] [es decir, la exigencia hermenéutica] consistente en interpretar el sentido que encierran estas obras” (Marenghi, 2017, p. 58); estas obras son la manifestación diseminada de aquello que es el ser humano.

⁴ Aquí aparece, más explícitamente, la relación entre fenomenología y la cuestión del “texto” en Ricœur: “La singularidad de la fenomenología se reduce a esto: el principio es, sin más comienzo, un campo, y la primera verdad es, sin más comienzo, una experiencia” (Ricœur, 2002, pp. 41-42). La experiencia, cabe aclarar, será uno de los aspectos que Ricœur leerá críticamente en el “idealismo husserliano”, pues le parece que hay un problema en que se piense a la experiencia como la única expresión de la “posibilidad intuitiva” (la expresión es de Husserl).



*

Para Ricœur, “el gran descubrimiento de la fenomenología, sometida al requisito de la reducción fenomenológica, es la intencionalidad [...] la supremacía de la conciencia de algo sobre la conciencia de sí” (Ricœur, 2002, p. 29); esto parece mostrarnos que la intencionalidad pone en evidencia que “el acto de referirse a algo sólo se logra a través de la unidad identificable y reidentificable del sentido referido” (Ricœur, 2002, p. 29). Así, esta reducción, propuesta por Husserl, que exige una incesante “interrogación hacia atrás” en busca de una fundamentación radical lleva al proyecto fenomenológico husserliano — según observa Ricœur— a una tragedia: reconocer que el *Lebenswelt*⁶ “nunca está dado y siempre se presupone”.

Justamente en esa “crisis” dentro de la fenomenología encuentra asidero la hermenéutica, pues incorpora la pregunta “¿qué es comprender?” a esta relación entre el “sentido” y el “sí mismo”; la pregunta interroga por un comprender que va más allá de las restricciones del sentido de un texto en particular —sea en la exégesis, la filología o la jurisprudencia—. En ese sentido, la pregunta propiciará que la investigación sobre el *Verstehen* (“comprender”) sea la investigación sobre el “sentido intencional de los actos noéticos”. Sin embargo, en Ricœur, este volcarse a la hermenéutica, desde un arraigo fenomenológico, no ocurre por una simple “afinidad muy general entre la comprensión de textos y la relación intencional de una conciencia con un sentido que tiene delante” (2002, p. 30), sino que —Heidegger de por medio— la hermenéutica, en tanto investigación sobre el *Verstehen*, supone el desarrollo de un comprender ontológico —“siempre solidario de un previo ser arrojado”— que, en último término, se expresa en la interpretación.

Ricœur fija la mirada en el “carácter textual” de la interpretación, pues encuentra en él la posibilidad de “comprenderse”; es decir, concretar la investigación del “sí mismo”, liberada de la “supremacía de la subjetividad”. Ricœur entiende que “comprenderse” es “comprenderse ante el texto”, pero sin caer en una

estética de la recepción, donde el texto es subsidiario de la subjetividad de un lector, sino que piensa a la hermenéutica definida por su tarea de buscar en el “texto” la “dinámica interna que rige la estructuración de la obra” y, allí, “la capacidad de la obra para proyectarse fuera de sí misma y engendrar un mundo que sería verdaderamente la cosa del texto”.

En ese sentido, lo que ocurre en la propuesta ricœuriana es que la hermenéutica nos da acceso a una experiencia, a un modo de vivir y de “estar-en-el-mundo” a través del discurso que se conforma mediante los usos poéticos del lenguaje; más bien, “aquello que se encontrará pasando a través de esas obras [poéticas, en tanto creadas] por interpretar será la naturaleza misma del sujeto, entendida de distintas maneras según las diversas interpretaciones” (Marenghi, p. 58).

2. Ricœur y los límites de la fenomenología en el “idealismo husserliano”

Hemos fijado la presencia del “texto” en el pensamiento de Ricœur para evidenciar la propuesta hermenéutica en su relectura de la fenomenología. Para Ricœur, hermenéutica no significa solamente interpretación —en el sentido de exégesis, filología o jurisprudencia—, como nos ha quedado claro, sino que la hermenéutica se consolida, en último término, en el texto “y también a través de todos los documentos y monumentos que tienen un rasgo fundamental en común con la escritura” (Ricœur, 2002, p. 47). Conviene decir que, en esta posición ricœuriana, se puede hallar el vínculo de la hermenéutica con lo histórico, en tanto espacio donde se pone en juego el carácter temporal de la experiencia humana y la “precomprensión” del mundo en el que estamos arrojados.

En todo caso, antes de cerrar el estudio de la cuestión del “texto” —como radicalización de una lectura hermenéutica—, debemos regresar, momentáneamente, a la intromisión inicial de la hermenéutica a partir de la pregunta “¿qué es comprender?”, pues permanece algo suelta si no fijamos

⁶ Ricœur (2002) apunta: El tema del *Lebenswelt* [mundo de la vida], al que la fenomenología se enfrenta a su pesar, es asumido por la hermenéutica posheideggeriana no ya como un residuo sino como una condición previa. Dado que primero estamos en un mundo y pertenecemos a él con una pertenencia participativa irrecusable, podemos, en un segundo lugar, enfrentarnos a los objetos que pretendemos constituir y dominar intelectualmente. (p. 30)



la mirada en el proyecto fenomenológico husserliano. Para ello, nos referiremos brevemente a la primera exposición pública que hizo Husserl al respecto en La idea de la fenomenología, cuyo argumento podría resumirse —solo como referencia propedéutica— en la pregunta “¿es posible comprender?”.

Ensayemos una definición de fenomenología a partir de las palabras de Husserl: “fenomenología designa un método y una actitud intelectual: la actitud intelectual específicamente filosófica; el método específicamente filosófico” (Husserl, 2015, p. 31); aquí nos enfrentamos a la superación de lo que nos ha dejado entrever en sus Investigaciones lógicas, donde “la fenomenología es entendida allí como análisis descriptivo de vivencias intencionales” (Lambert, 2006, p. 518). A la afirmación de Husserl podemos añadir: método filosófico que pone en duda el trabajo intelectual realizado en las ciencias naturales, pues, en tanto que método específico de la filosofía “pura”, debe ser un método totalmente nuevo que se distinga de los métodos de la ciencia natural. Está claro que nuestro añadido a la cita de Husserl lleva una impronta heideggeriana: entender a la fenomenología como el método de la filosofía científica en general⁶, idea expuesta en la introducción al curso Los problemas fundamentales de la fenomenología que impartió Heidegger en el semestre de invierno de 1919-1920.

A partir de esa breve definición, queda claro que lo propuesto por Husserl es una teoría del conocimiento basada en la crítica al conocimiento en general, en tanto que esa forma de conocer no accede a la cosa misma, pues está atada —en calidad de prisionera— al objeto en sus condiciones “reales”⁷. Aclaremos que, para Husserl (2015), solo se puede conocer —de forma verdadera— a través de la percepción⁸, en la medida que es posible “mientras percibo, dirigir la mirada, viéndola puramente, a la percepción, a ella misma tal como está ahí, y omitir la referencia al yo o hacer abstracción de ella” (pp. 48-49). Bajo este principio, se considera que es posible una percepción absoluta, “carente de toda trascendencia”, inmanente;

una percepción absoluta en tanto “ingrediente” [Reel] y, por tanto, parte de la esencia de una cosa. “A todo fenómeno psíquico corresponde, pues, por la vía de la reducción fenomenológica, un fenómeno puro, que exhibe su esencia inmanentemente (singularmente tomada) como dato absoluto” (Husserl, 2015, p. 49). Así, Husserl marca la pauta para el cuestionamiento del “comprender” con la búsqueda de un fundamento absoluto, que sea fenómeno puro: distanciado de “suposiciones trascendentes y argumentaciones científicas”, distanciado del “hecho psicológico” y, por tanto, de la percepción “apercibida como dato en el tiempo objetivo, perteneciente al yo que la vive, al yo que está en el mundo y que dura el tiempo que le corresponde” (Husserl, 2015, p. 48).

Para Ricoeur, sin embargo, esta “reducción” propuesta por Husserl no consigue liberar a su proyecto de la “supremacía de la subjetividad”, pues cree descubrir en el “ámbito de experiencia” de la fenomenología cierto isomorfismo con la experiencia no reducida de la psicología, puesto que la “reducción” parece producirse, en último término, “a través de lo dado previamente, lo existente y lo ente, los cuales dejan de ser evidentes [...] para convertirse en Sentido” (Ricoeur, 2002, p. 43). Ricoeur duda precisamente de que, en esa “experiencia” de relación entre el sujeto y el objeto —a la que lamenta que la fenomenología haya restringido el alcance de la “intencionalidad”—, no se consolide inevitablemente una “subjetividad constituyente”.

Ahora bien, la subjetividad como espacio constitutivo del sentido del objeto parece demostrar que una conciencia de sí es más cierta que una conciencia de la cosa; sin embargo, ese presupuesto se muestra peligroso, pues esa “conciencia de sí” es compleja en alto grado —y dudosa en último término—.

[Si bien Husserl] creyó que el autoconocimiento podía no ser un conocimiento presunto porque no procede mediante “esbozos” o “perfiles” [...] puede ser presunto por otras razones. En la medida en que se trata de un diálogo del

⁶ Hemos ensayado aquí una relación algo torpe entre la idea de una filosofía “pura” en Husserl y el concepto filosofía “científica” en Heidegger; términos que, si bien no se corresponden stricto sensu, consideramos que hacen referencia a una misma intención de lectura: entender a la filosofía no como una ciencia entre otras, sino desvinculada de las ciencias naturales y, por tanto, del conocimiento positivo.

⁷ Usamos aquí el término “real” en el mismo sentido que lo hace Husserl en La idea de la fenomenología; es decir, para calificar a lo que pertenece al “mundo”.

⁸ El término percepción en este contexto se relaciona con el término intuición que será tematizado en la crítica que hace Ricoeur en Del texto a la acción.



alma consigo misma y en que el diálogo puede ser distorsionado por la violencia y mediante todas las intrusiones de las estructuras de la dominación en las de la comunicación. (Ricoeur, 2002, p. 49)

Esta lectura del “conocimiento de sí”, en tanto “comunicación interiorizada”, vuelve a traer a la hermenéutica al campo de la fenomenología, ya que parecería que solamente desde el espacio de la interpretación es posible un conocimiento más cierto del “sí mismo” —marcado, en el pensamiento ricœuriano, por la “intersubjetividad” y, en ese sentido, definido por la conexión histórica—.

La propuesta de Ricoeur, como se habrá notado, tiene en cuenta, sin duda, el proyecto filosófico de Heidegger, pues trabaja con la idea de que toda conciencia —y, en esa medida, toda posibilidad de interpretación— es conciencia surgida en un mundo dado, donde se interpreta siempre en relación con unos signos y unos símbolos, en suma, a la luz de unos “textos”. Así, la comprensión de los “textos” por parte del lector está modelada por una comprensión previa; es decir, una condición anterior dada, que se parece a la que Husserl encuentra en la figura de la conciencia. Sin embargo, esta condición previa, en Ricoeur, es solamente anterior a la interpretación y no anterior a todo; en ese sentido, parece plantear un ejercicio más comprensible de interpretación y aproximación a la naturaleza del ser.

El símbolo nos habla como un índice de la situación del hombre en el corazón del ser en el cual se mueve, existe y quiere [...] la tarea es entonces, a partir de los símbolos, elaborar conceptos existenciales, es decir, no sólo estructuras de la reflexión, sino estructuras de la existencia en tanto que la existencia es el ser del hombre. (Ricoeur, 1988, p. 332)

3. *El ser en el “texto”*

La sospecha de Ricoeur sobre las dificultades de penetrar en el sentido a partir de una subjetividad —que se piense como fundamentación— y, consecuentemente, acceder a algo así como el

“comprender” —a través de ella— nos conduce a Heidegger, quien expone, con detalle, la compleja relación entre el hombre y el mundo al que está arrojado en el curso de Los problemas fundamentales de la fenomenología, ocho años antes de Ser y tiempo:

Algo así como el ser se nos da en la comprensión del ser; en la comprensión del ser que subyace en todo comportamiento respecto del ente. Los comportamientos respecto del ente pertenecen, por su parte, a un determinado ente, aquel que somos nosotros mismos, el Dasein humano. (Heidegger, 2000, p. 41)

Ahora, ese ser, al mismo tiempo, presupone un estar arrojado; es decir, esa comprensión del ser —que, en estricto sentido, es una hermenéutica y que ocurre en la relación del Dasein con otros entes— no perfila la posibilidad del fenómeno “puro”, en tanto fundamentación última, ni la “suspensión” o “reducción” que plantea el distanciamiento del fenómeno y la vuelta sobre el acto de percibirlo, sino que nos presenta un escenario donde la comprensión ocurre en la interpretación del mundo a partir de las condiciones dadas. Esta relación es siempre concreta, aun cuando no pudiera parecerlo, pues atiende a los entes y, en la interpretación de ellos, reconduce a la comprensión del ser.

Así, todo volver a las cosas mismas supone, si es pensado desde la radicalidad, una “reconducción de la mirada fenomenológica desde la comprensión, siempre concreta, de un ente hasta la comprensión del ser de ese ente” (Heidegger, 2000, p. 47) y no a la manera de Husserl, según la lectura hecha por Heidegger (2000), una “mirada fenomenológica desde la actitud natural propia del hombre que vive en el mundo de las cosas y de las personas hasta la vida transcendental de la conciencia y sus vivencias noético-noemáticas, en las cuales se constituyen los objetos como correlatos de la conciencia” (p. 47).

Como se ha dicho ya, para Ricoeur (2002), “una manera radical de cuestionar la primacía de la subjetividad es tomar como eje hermenéutico la teoría del texto” (p. 51). La teoría del “texto” que se propone el filósofo francés es, indudablemente, una



teoría donde el sentido de un “texto” no depende de la “intención subjetiva” del autor —nada de psicología—, sino que es despliegue del mundo que ese texto “abre y descubre”, en tanto manifestación concreta a la que se accede por medio de la interpretación. Por supuesto, aparece la cuestión problemática de que el discurso de la ficción suspende su función referencial de “primer grado”, pues se desembaraza de la carga material de lo “real cotidiano”, y parece depositar en el lenguaje mismo⁹ la “dignidad suprema” a “expensas de la función referencial del discurso ordinario”; en suma, parece que, en ese “no corresponderse” entre el lenguaje poético y el mundo “real”, siguiendo la terminología husserliana, hay una imposibilidad de reconducir la relación entre el hombre y el mundo. Sin embargo, es precisamente en esa suspensión de la función referencial que ocurre en el lenguaje poético desde donde es posible pensar al mundo como *Lebenswelt*, es decir, ya no como un “conjunto de objetos manipulable”, sino como “ser en el mundo”: relación entre ser humano y mundo a partir de la interpretación.

Así se concreta el recorrido que hemos hecho a través de la figura del “texto” como instancia radical de la impronta hermenéutica en la fenomenología, más bien de la necesidad de que la fenomenología sea abordada desde la hermenéutica. Esa anulación de las subjetividades que entorpece la posibilidad del “comprender” parece posible en el terreno menos evidente: el del lenguaje poético, el de la escritura. Ricœur, a la par de Heidegger, piensa que a todo comprender le precede ya una interpretación —en tanto que “precomprensión”—; piensa que el discurso nunca es “para su propia gloria”, sino que trata “de llevar al lenguaje una experiencia, un modo de vivir y de estar-en-el-mundo que lo precede y pide ser dicho” (Ricœur, 2002, p. 35). En ese sentido, esta hermenéutica con la que se le pretende dar un giro a la fenomenología no apunta ya a algo así como un ejercicio de indagación sobre las “intenciones

psicológicas” que parecen ocultarse en el texto, “detrás” de él, sino que es una hermenéutica en tanto “explicitación del ser en el mundo mostrado por el texto”.

CONCLUSIONES

Si bien el giro hermenéutico de la fenomenología no puede reducirse a un solo elemento temático, la elección del “texto” como disparador de análisis parece no ser desatinado, pues nos permite revisar la mirada crítica con la que se vuelca Ricœur sobre la fenomenología —la husserliana, sobre todo—. En ese sentido, el “texto”, en tanto obras producidas en el seno de las dinámicas históricas humanas, nos ofrece la posibilidad de entender hasta qué punto la filosofía ricœuriana confía en el relato como manifestación de aquello que es constituyente del ser humano; o dicho de otro modo, hasta qué punto la ficción —acaso la forma privilegiada del relato—, tanto como la historia, no es un elemento accesorio de la condición humana, sino la forma en que ella se manifiesta.

La presencia del “texto”, además, le permite a Ricœur poner sobre la mesa la cuestión de la temporalidad, elemento que no puede ignorarse al estudiar la fenomenología, pues el tiempo abre precisamente el juego de lo subjetivo individual y de lo objetivo compartido; es decir, es un elemento crucial al momento de pensar lo percibido y la posibilidad de vincular la vivencia de un sujeto con la vivencia de los otros. Ricœur encuentra, en la figura del “texto”, justamente esa posibilidad mediante la revisión de la urdimbre del relato. Todo acontecimiento es susceptible de ser narrado, plantea Ricœur, y, en ese sentido, relato histórico y ficcional comparten unos elementos comunes que nos permiten repensar el valor o la validez de los sucesos desde el estudio de la trama, en tanto

⁹ Acaso, con respecto a esta “dignidad suprema”, entendida como posible glorificación banal de los alcances del lenguaje poético, cabe referirnos a los “enunciados metafóricos” a través de los cuales Ricœur cree añadir precisión analítica a la vehemencia ontológica que Heidegger y Gadamer le dan al lenguaje:

en la teoría del lenguaje, me ocupo de dar un alcance ontológico a la pretensión referencial de los enunciados metafóricos: así, me atrevo a decir que algo como es poner de manifiesto el ser-como de la cosa. Pongo el “como” en posición de exponente del verbo ser, y hago del ser-como el referente último del enunciado metafórico. (Ricœur, 2002, p. 36)

elemento constitutivo de la realidad y la ficción y, por tanto, de la naturaleza del ser.

Ahora bien, anotemos que, para Ricœur, la llegada de la hermenéutica al escenario de la fenomenología ocurre, como cuestión inevitable, al traer a la discusión la pregunta por el comprender en tanto pregunta que nos vuelca sobre las condiciones de la comprensión. Seamos más claros, Ricœur desconfía de la reducción propuesta por Husserl, base del ejercicio fenomenológico, en la medida que su “interrogación hacia atrás” parece confirmar que el *Lebenswelt* nunca está dado y siempre se presupone; es decir, que, en último término, la base del conocer está dada previamente, pero dicha condición se ignora debido a la reducción fenomenológica husserliana que la oculta y, por tanto, hace aparecer en términos equívocos la “pureza” de esa “radicalidad” del ejercicio de la comprensión. Así, según entiende Ricœur, nunca se ha librado de la carga subjetiva al conocimiento, sino que se ha ocultado esa carga. La hermenéutica, a contramano, es subsidiaria de un previo estar arrojado y su comprender ontológico se aloja en el ejercicio de la interpretación de aquello que está en el mundo (esos entes con los que el ser humano se relaciona).

Ricœur responde a esta “crisis” de la fenomenología a través de la hermenéutica y plantea un vínculo metodológico entre ese “volver a las cosas” y la comprensión de unos hechos gracias a la interpretación; estas preocupaciones de la teoría ricœuriana suponen volver a la fenomenología y recuperar la hermenéutica. De ahí que el filósofo francés busque que fenomenología y hermenéutica se entiendan una como presupuesto de la otra, pues esa es la alternativa más apropiada, según nos ha dejado ver la figura del “texto”, de que se pueda procurar un estudio ontológico, mediado por la interpretación, de la existencia, del ser y el “estar en el mundo”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Berciano, M. (1992). ¿Qué es realmente el Dasein en la filosofía de Heidegger? *Thémata. Revista de Filosofía*, 10, 435-450. <https://institucional.us.es/revistas/themata/10/04%20berciano.pdf>
- Blanco Ilari, J. I. (2005). La fenomenología hermenéutica de la persona según Paul Ricoeur. *Revista de Filosofía y Teoría Política*, 36, 29-52. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.632/pr.632.pdf
- Gadamer, H. (2017). *Verdad y método*. Ediciones Sígueme.
- Grondin, J. (2019). *Paul Ricœur*. Herder Editorial.
- Grondin, J. (2008). *¿Qué es la hermenéutica?* Herder Editorial.
- Heidegger, M. (2000). *Los problemas fundamentales de la fenomenología*. Editorial Trotta.
- Husserl, E. (2015). *La idea de la fenomenología*. Fondo de Cultura Económica.
- Husserl, E. (1999). *Investigaciones lógicas 1*. Alianza Editorial.
- Lambert, C. (2006). Edmund Husserl: la idea de la fenomenología. *Teología y vida*, 47(4), 517-529. <https://dx.doi.org/10.4067/S0049-34492006000300008>
- Lythgoe, E. (2014). Comentarios bibliográficos. *Revista latinoamericana de filosofía*, 40(1), 112-115. <https://rlfcif.org.ar/index.php/RLF/article/view/107>
- Marenghi, C. (2017). La hermenéutica en Paul Ricoeur. *Studium. Filosofía y Teología*, 20(39), 55-89. <https://revistas.unsta.edu.ar/index.php/Studium/article/download/301/319>
- Méndez A., G. E. (2014). Fenomenología – hermenéutica en Paul Ricoeur. una integración para el abordaje de lo real. *Revista Gaceta de Pedagogía*, 33, 85-101. <https://revistas.upel.edu.ve/index.php/gaceta/article/download/531/491/1048>
- Encyclopaedia Herder. (2017). *Dasein*. Herder Editorial.
- Ricœur, P. (2002). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. Fondo de Cultura Económica.
- Ricœur, P. (1988). *Lo voluntario y lo involuntario*. Docencia.
- Ricœur, P. (1997). Fenomenología y hermenéutica. *Cuaderno Gris* [Monográfico: Horizontes del

relato: lecturas y conversaciones con Paul Ricœur. Coordinador Gabriel Aranzueque]. Época III(2), 25-48. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/294>

Rodríguez, R. (2015). *Fenómeno e interpretación. Ensayos de fenomenología hermenéutica*. Editorial Tecnos.

Szeftel, M. (2015). La temporalidad de la historia en la fenomenología de Edmund Husserl: hacia una comprensión de la función de la reinstitución.

Investigaciones fenomenológicas, 12, 185-206. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7437758.pdf>

Vergara Anderson, L. (2005). Paul Ricœur (1913-2005). *Historia y Grafía*, 24, 241-248. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=58922830009>



La muerte en tres obras de la literatura infantil ecuatoriana de Teresa Crespo

Death in three works of Ecuadorian children's literature by Teresa Crespo

Cecilia Velasco



La muerte en tres obras de la literatura infantil ecuatoriana de Teresa Crespo

Death in three works of ecuadorian children's literature by Teresa Crespo

Cecilia Velasco

Universidad de las Artes, Ecuador

maría.velasco@uartes.edu.ec

<https://orcid.org/000-0002-4483-5224>

DOI: <https://doi.org/10.54753/eac.v13i2.2229>

RECIBIDO: 27/04/2024

ACEPTADO: 18/06/2024

RESUMEN

En este artículo, destaco la obra narrativa más valiosa de la escritora ecuatoriana Teresa Crespo Toral¹ (1928-2014), quien ha sido considerada pionera de la literatura infantil y juvenil en Ecuador. El objetivo del presente texto es contrastar el modo en el que los textos narrativos "Pepe Golondrina" (1969), "Mateo Simbaña" (1981) y "Ana de los Ríos" (1986) abordan la muerte infantil como tema central desde ambientaciones de índole más bien realista; un objetivo secundario está relacionado con ubicar la obra de Teresa Crespo dentro de la literatura infantil y juvenil ecuatoriana y latinoamericana. Recurro al análisis de los temas y arquetipos relacionados con la temática de la muerte y el suicidio infantil. Muestro que en los tres cuentos la muerte infantil ha sido sublimada por la voz narrativa y que sus tres protagonistas infantiles devienen en víctimas que se sacrifican en aras de un bien individual o social mayor. Además, asomé que estas narrativas podrían ayudar al pequeño lector en su formación literaria y en su desarrollo socioemocional. También aprecié que las obras recurren a ciertas referencias intertextuales (por ejemplo, mitos ancestrales como "El cóndor enamorado") y se hacen eco del espíritu de la literatura infantil ecuatoriana propia del contexto ecuatoriano que se caracteriza por apropiación de una identidad colectiva atravesada por una lengua mestiza y la migración local.

Palabras clave: La muerte, literatura infantil, Teresa Crespo, Pepe Golondrina, Mateo Simbaña, Ana de los Ríos.

ABSTRACT

In this article, I highlight the most valuable narrative work of Ecuadorian writer Teresa Crespo Toral (1928-2014), who has been considered a pioneer of children's and young adult literature in Ecuador. The aim of this text is to contrast the way in which the narrative texts "Pepe Golondrina" (1969), "Mateo Simbaña" (1981) and "Ana de los Ríos" (1986) approach child death as a central theme from settings of a rather realistic nature; a secondary objective is related to locating Teresa Crespo's work within Ecuadorian and Latin American children's and young adult literature. I resort to the analysis of the themes and archetypes related to the theme of death and child suicide. I show that in the three stories child death has been sublimated by the narrative voice and that its three child protagonists become victims who sacrifice themselves for the sake of a greater individual or social good. In addition, I noted that these narratives could help the young reader in his or her literary formation and social-emotional development. I also appreciated that the works resort to certain intertextual references (for example, ancestral myths such as "The condor in love") and echo the spirit of Ecuadorian children's literature proper to the Ecuadorian context, which is characterized by the appropriation of a collective identity crossed by a mestizo language and local migration.

Keywords: Death, children's literature, Teresa Crespo, Pepe Golondrina, Mateo Simbaña, Ana de los Ríos.

¹ Teresa Crespo, Teresa Crespo Toral, Teresa Crespo de Salvador, tres modo de nominar y de darse a conocer; pero siempre la misma fémina escritora ecuatoriana. "Crespo" la forma abreviada, "Crespo Toral" con sus apellidos de pila y "Crespo de Salvador", en compañía de su esposo.

INTRODUCCIÓN

En 1969, la cuencana Teresa Crespo publicó una colección de textos narrativos titulada *Pepe Golondrina y otros cuentos* bajo el auspicio del Municipio de Cuenca. A esta edición le sobrevendría una segunda de carácter familiar, de 1986, que es a la que he acudido para efectuar este estudio². La autora antes había publicado su *Rondas y Canciones* (1966), pero la intención de este artículo no es analizar la obra lírica de la escritora cuencana ni aun todos sus cuentos, sino concentrarse en “Pepe Golondrina” (1969), “Mateo Simbaña” (1981) y “Ana de los Ríos” (1986).

Algunos comentarios críticos o sus extractos, se hallan en una sección de la edición más reciente de *Rondas y Canciones*³. Estos habían sido publicados ya en diversos medios de comunicación y en distintos momentos. A los cuentos seleccionados para el presente artículo se refieren los siguientes escritores y periodistas: Rosalía Arteaga, Rubén Astudillo y Astudillo, Eulalia Barrera, Alejandro Carrión, Jorge Dávila Vásquez, Francisco Delgado Santos, Ricardo Descalzi, Lautaro Gordillo, Monseñor Alberto Luna Tobar, Estela Parral de Terán, Juan Tama Márquez. La publicación, así mismo recoge voces editoriales de algunos medios de comunicación, así como un fragmento del estudio de Gabriel Judde, de 1982, de la Universidad de Nanterre. Trátase de comentarios y reseñas para periódicos y no de profundos estudios analíticos, son comentarios más bien de naturaleza impresionista, si bien merecen mención es porque de la autora se desconoce mucho y estas referencias en conjunto, en cierto modo, brindan bases para estudios más acuciosos.

Por otra parte, mi necesidad de información acerca de investigaciones previas sobre la autora me ha llevado cronológicamente a los siguientes trabajos académicos: una tesis de maestría, titulada “Análisis de la obra narrativa de Teresa Crespo de Salvador con

énfasis en los valores” (Delgado Torres, 2013); la tesis de pregrado titulada “Adaptaciones radiofónicas de cuentos ecuatorianos contemporáneos para incentivar y fomentar la lectura en niños de la unidad educativa salesiana Domingo Savio por Radio Mensaje”, que Betancourt Mera y Changoluisa Romero presentaron en 2015⁴; un artículo de índole más bien panorámico que destaca negativamente algunos rasgos de Crespo (González y Rodríguez, 2000); un artículo científico titulado “Mateo Simbaña: Identidad y espiritualidad en la literatura infantil ecuatoriana”, de Katya Mercedes Grados Fabara y Mayra Alexandra Molina Lozada (2021).

¿Qué ocurría en la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) fuera de nuestras fronteras?

Sin que sea el afán de este escrito ofrecer visiones panorámicas de lo que se considera como patrimonio de la LIJ, podría resultar interesante revisar qué estaba ocurriendo allende nuestras fronteras en este ámbito durante la segunda mitad del siglo XX y, en especial, durante sus últimas tres décadas. Seguiré un escrito de Juan García Única (2016-2017), titulado “Evolución histórica de la literatura infantil y juvenil” con el propósito de evidenciar que ya en el siglo XIX había llegado a España una serie de publicaciones infantiles de la mano de editorial Calleja, que ponía en circulación la obra traducida de los Hermanos Grimm, Perrault o Carlo Collodi con su *Pinocho*. Se admite que la noción del libro infantil o el libro para niños fue ganando terreno y que el siglo XX trajo novedades en Europa, tales como la publicación de *Peter Pan y Wendy*, de Mathew Berry en 1904, o las varias *Historias de dragones* que desde 1905 empieza a publicar Edith Nesbit. Asimismo, otros clásicos como *Mary Poppins*, de Peter Travers, se publica en 1934 y, años después, *Pippi Calzaslargas* (1945), de Astrid Lindgren, autora clave de la literatura infantil.

García Única (2016-2017) destaca, así mismo, títulos como *El Principito* (1954), de Antoine de Saint Exupéry y, dos décadas después, justamente en 1979,

² Debo dejar constancia de mi agradecimiento a Susana Salvador, hija de Teresa Crespo, quien puso en mis manos los ejemplares de varios libros de su madre.

³ En esta publicación ilustrada, en la que se recogen solamente poemas de nuestra autora y no la obra narrativa, se incluyen partituras creadas a partir de algunos de aquellos, así como una sección titulada “Comentarios críticos sobre la obra literaria de Teresa Crespo de Salvador”, los mismos que tienen que ver también con la narrativa.

⁴ La refiero como fuente consultada porque en ella se hallan algunas reflexiones sobre la literatura infantil ecuatoriana y porque ofrece un guion para adaptar al lenguaje radiofónico el cuento del protagonista llamado Mateo Simbaña.



Momo, de Michael Ende. Recuérdese que justamente ese año 1979 fue proclamado por la UNESCO como el Año Internacional de Niño, probablemente a propósito de que veinte años atrás, en 1959, se formuló la *Declaración Universal de los Derechos del Niño*. Varios de estos títulos han sido leídos y recomendados por Teresa Crespo de Salvador en un libro que se publicó con el objetivo de ser consumido por las familias ecuatorianas (1991).

En cuanto a América Latina, de modo muy apretado, si nos remitimos una parte del siglo XX, de la mano del escritor de ficción y estudioso chileno Manuel Peña Muñoz (2011), podríamos referirnos a autores y libros fundamentales como los *Cuentos de la Selva*, de Horacio Quiroga (1878-1937), que alberga a los inolvidables coatíes⁵ y a los flamencos de medias rosadas, publicado en el temprano 1918. Tendremos que mencionar al escritor colombiano Rafael Pombo (1833-1912), quien legó poemas que han circulado en libros de texto escolares y en distintos soportes, llenos de humor e ingenio, como el inolvidable “Rinrín Renacuajo”. Trátase de poemas tal vez contrarios en su espíritu a la naturaleza sublime de la poesía de Gabriela Mistral (1889-1957), ampliamente difundida en todo el continente, cuyo poemario infantil *Ternura* fue publicado en 1924. Mistral ganó el Premio Nobel de Literatura en 1945. Y aunque Peña Muñoz (2011) no la mencione, reconozco esa entrañable novela de la poeta Juana de Ibarborou (1892-1979) de título *Chico Carlo* y publicada en 1944.

En este recorrido es imposible no mencionar a María Elena Walsh (1930-2011), la poeta argentina que irrumpió en la década de los sesenta de la última centuria con sus poemas deslumbrantes, como sus *Canciones para mirar*, de 1962. Ha de evocarse también a un autor fundamental como José Mauro de Vasconcelos (Brasil, 1920-1984). Entre varios de sus títulos, destaco *Mi planta de naranja lima* (1968), que se adentra en el dolor de un niño que vive en su hogar, donde recibe cariño y maltrato en dosis equivalentes y quien, además, vive una pérdida y un duelo a temprana edad (Peña Muñoz, 2011)

El mismo Peña Muñoz (2011) se refiere a innovaciones importantes en el campo de lo visual. Destaca, así, al autor-ilustrador Ziraldo (1932-2024), y uno de sus primeros trabajos, *Flicts* (1969), que supuso una transformación completa al fusionar las imágenes y los textos en obras destinadas a los lectores más jóvenes. Sus obras desafiaban lo acostumbrado y suponían una rica impresión para los sentidos (Peña Muñoz, 2011). Igualmente, el escritor y crítico chileno alude, con razón, a fenómenos de lectura que impactaron en toda América Latina, que supusieron las revistas infantiles chilena *Peneca* y argentina *Billiken*, con las que crecieron generaciones de niños y jóvenes en este continente.

A modo de tesis incipiente, podríamos plantear la existencia de una doble vía en los senderos de la LIJ: en el caso de narrativa, la fantasía más o menos desbordada que tal vez surge de la mano de los cuentos de hadas y que se expresa en obras de distinta naturaleza, en las que los personajes interactúan con animales o seres de otro mundo y, por otro, un espíritu realista que ahonda en contextos sociales crudos en los que niños son más vulnerables, que podría ser el que se exprese en obras como *Mi planta de naranja lima* o, más cerca, en algunos cuentos de Teresa Crespo. Asimismo, en el caso de la poesía, se puede identificar una voz lírica más juguetona, que recurre al humor y explota al máximo la sonoridad como en el caso de Walsh, versus el espíritu sublime, que incluso recurre a lo patético, en el sentido de mover a la compasión, que caracteriza la obra de Gabriela Mistral, en la que la voz poética advierte sobre la intención de proteger a esos desvalidos y descalzos niños (Ruiz Soriano, 1997; y Sepúlveda Eriz, 2018). En las palabras de Crespo, advertimos el retumbe de ecos mistraleños.

La LIJ en Ecuador en los años sesenta y setenta

Me remitiré a la mención solo de ciertas obras de la literatura infantil y juvenil ecuatoriana de la segunda mitad del siglo XX. Además, consideraré de modo somero los nombres de escritores cercanos generacionalmente a Teresa Crespo de Salvador, quienes también han explorado los terrenos de la escritura para lectores infantiles y juveniles. Los datos están tomados de “La literatura infantil y juvenil en el

⁵ Voz del guaraní. También llamado nasua o pizotes.



Ecuador”, de Leonor Bravo (2018), un extenso capítulo que compone el Tomo XI de la *Historia y antología de la literatura ecuatoriana*.

Entre los autores generacionalmente cercanos a Teresa Crespo mencionaré los siguientes: Alicia Yáñez Cossío (1928), Eugenio Moreno Heredia (1926-1997), Sarah Flor Jiménez (1925-2011), Alfonso Barrera Valverde (1929-2013) y Hernán Rodríguez Castelo (1933-2017). En el artículo de Bravo (2018), constan los títulos de algunas obras de LIJ ecuatoriana publicadas en las décadas de los sesenta, setenta y ochenta. Conviene tener presente que las obras que nos ocupan de Crespo Toral corresponden a los años 1969, 1981 y 1986. Veamos qué presenta Bravo (2018): *Caperucito Azul* (1975), *El grillo del trigal* (1979), *La historia del fantasma de las gafas verdes* (1978), *Memorias de Gris, el gato sin amo* (1987) de Hernán Rodríguez Castelo⁶. Se alude a *Rupito*, de Leonidas Proaño (1910-1988), que apareció como libro completo en el año 1985, pero que venía publicándose por entregas en un periódico de Ibarra, fundado por el propio monseñor Leonidas Proaño. A este puede catalogarse como una novela de formación elaborada por un niño de provincia. Otros hitos enumerados son estos: *Cuentos ecuatorianos de Navidad* (1968), *Literatura infantil* (1970), de Manuel del Pino (1910-1974), así como *El País de Manuelito* (1984), de Alfonso Barrera Valverde.

Seguiré los planteamientos de Leonor Bravo (2018) acerca de lo que ocurría en la LIJ ecuatoriana a partir de la década de los setenta. El apartado del que destacaré lo que juzgo clave lleva como subtítulo “Las décadas del 70 al 90” (Bravo, 2018, pp. 15-17). La autora aborda el surgimiento de revistas infantiles como *La Pandilla* que circuló semanalmente como un suplemento del diario capitalino *El Comercio*, desde 1971 hasta 2016⁷. También reseña otras publicaciones periódicas destinadas al público infantil: desde el año 1979, la revista que, producida en Guayaquil, era de circulación nacional, *Icarito*⁸, llegó a los doce números y dejó de circular por falta de presupuesto. Asimismo, nombra la revista *La Cometa* que, desde 1982, circula con el periódico quiteño *Hoy*.

Otros hitos de esos años son estos: la revista *La Ollita Encantada*, con doce números, surgió debido a instancia del Ministerio de Educación denominada Departamento de Cultura para Niños (Bravo, 2018). Menciona, además, a personalidades públicas como las aquí ya mencionadas: Alfonso Barrera, Carlos Carrera, Leonidas Proaño, Teresa Crespo, Sarah Flor Jiménez, Hernán Rodríguez Castelo: “la figura más importante de esta etapa, tanto por su reflexión teórica sobre la literatura infantil, como por su obra literaria.” (Bravo, 2018, p. 17). La investigadora destaca, asimismo, el nombre de Wilson Hallo (1939) -artista, gestor, investigador, editor galerista-, fundador de Ediciones del Sol, que creó la Serie de Cuentos, *Mitos y Leyendas Indígenas* adaptados para niños que trata acerca “de la tradición oral de todo el país, escritos por intelectuales prestigiosos e ilustrados por pintores como Tábara Viteri y Kingman, entre otros. Ese fue un trabajo pionero que se sigue reeditando hasta la actualidad.” (Bravo, 2018, p. 16).

En los párrafos finales del apartado mencionado, Bravo alude a una serie de investigadores que, desde el folklore y la investigación histórica y antropológica, pasando por los estudios de la tradición oral pudieron también haber ejercido un papel importante en “el desarrollo de la literatura infantil.” (Bravo, 2018, p. 17). No es de extrañarse, entonces, que algunas de las páginas de Teresa Crespo estén habitadas por alusiones históricas y culturales.

Una vez presentado un apretado recorrido de la literatura infantil y juvenil latinoamericana y ecuatoriano cercana a la producción de Crespo Toral, pasaremos en el siguiente párrafo a tratar a nuestra autora y su obra.

Temas y espacios. La autora

Teresa Crespo Toral publicó su primer libro, *Rondas y Canciones*, cuando corría el año 1966. Como ya se dijo habría, años después, una nueva edición, en cuyas páginas finales se incorporan varios juicios críticos que aluden no solo a la poesía de la autora, sino también a su obra narrativa y, en especial, a los textos que han sido elegidos para el presente análisis.

⁶ La autora del presente artículo le ha dedicado el capítulo de un libro a *La historia del fantasma de las gafas verdes* (Velasco, 2022).

⁷ Año en el que Bravo escribía el manuscrito de la obra referenciada.

⁸ Homónimo de la chilena.



Crespo fue colaboradora de varias revistas nacionales e internacionales y obtuvo varios galardones en su ciudad natal y en otras del Ecuador. Desde el año 2002, se incorporó como académica de número a la Academia Ecuatoriana de la Lengua, Correspondiente a la de la Real Academia Española.

La obra narrativa más valiosa de Teresa Crespo evidencia parte del espíritu nacional de la literatura infantil ecuatoriana producida entre los años setenta y noventa del siglo pasado, que se expresa en la apropiación de una identidad colectiva -atravesada por una lengua mestiza e, incluso, por la migración local- como en el caso de Ana, Rupito, Manuelito -respectivamente, protagonistas de obras de Crespo, Barrera Valverde (1985) y Proaño (1985)-, quienes de modo más o menos pasajero o feliz, tienen que salir de su lugar de origen natal para viajar a la ciudad.

En el prólogo al libro *Baúl de tesoros*, Nueva antología de la literatura infantil⁹, cuya autora es Teresa Crespo (1991), la escritora sugiere su concepción de lo que debe ser la literatura infantil.

Debo insistir en que la literatura para niños debe ser bellamente escrita, al mismo tiempo que sencilla, debe tener mucha fantasía y exaltar los valores morales, procurando elevar el corazón del niño hacia altas cumbres de bien, belleza y virtud. Debe exaltar nuestros bienes culturales, nuestros valores ancestrales, nuestro paisaje y nuestra gente. Es decir, debe poner de relieve las raíces de nuestra nacionalidad Indo-hispánica (p.13).

Como se aprecia, la autora sistematiza rasgos que deben reunirse para producir una obra destinada a los más pequeños. A lo largo del prólogo de esta obra, Crespo reitera la necesidad de aproximar a los niños a la lectura, la buena música, el juego; a alejarlos del consumismo, la TV, “la pornografía comercial, la telenovela cursi y dañina” (p.12). No deja de lado una motivación religiosa que debería estar presente en la educación espiritual y religiosa de los niños, aspecto que da cuenta de su fe:

Que es mucho mejor tener un buen amigo, unos campos hermosos por donde correr, una patria llena de valores culturales que debemos defender de unos y otros, millones de hermanos, millones de estrellas y un Dios Padre que nos espera al final de los mundos y constelaciones (p.13).

Además de que al final de su prólogo constan varias referencias interesantes a obras de la LIJ ecuatorianas que han llegado a sus manos o que ella ha estudiado, sugiere lecturas fundamentales para lectores infantiles: Andersen, los hermanos Grimm, las fábulas de Esopo, La Fontaine y Samaniego, Charles Dickens, Julio Verne, Salgari, Kipling, Amiscis, Lagerlof, Saint-Exupéry, Gabriela Mistral, Richard Bach, Marcela Paz, Vasconcelos, Michael Ende, Tolkien, Bradbury.

Volumen de cuentos Pepe Golondrina (1969)

El volumen titulado *Pepe Golondrina y otros cuentos* cuenta con una brevísima presentación del poeta cuencano Rubén Astudillo y Astudillo (1938-2003), y con la reproducción facsimilar de una nota manuscrita firmada por el escritor quiteño Augusto Arias (1903-1974), que nombra algunas emociones asociadas con la obra de Crespo, como la melancolía y el sentimiento religioso. El autor, a la sazón de sesenta y seis años, titula la escuela “Mensaje infantil a Teresa Crespo Toral” y se pone en los zapatos líricos de un niño. A continuación, transcribo algunas líneas, las seleccioné porque contienen múltiples alusiones al color azul, así que manifiesta como un símbolo.

Porque tal vez todavía soy con invisible cana estelar
El niño de la mariposa azul y la cebada de oro humilde
Porque tal vez soy todavía el niño que sube cantando a la colina mayor
Para coger la mano azul de Dios.
Porque todavía soy el niño de mano delgada y ojos melancólicos y
Lengua de fuego que interroga a la Noche Azul.

⁹ Resulta importante resaltar la existencia de este tipo de iniciativas, como son la conformación de una Biblioteca Ecuatoriana de la Familia, en cuya estructuración participaron estas editoriales: Casa de la Cultura Ecuatoriana, Editorial El Conejo, Corporación Editora Nacional, bajo la consigna del Programa Nacional El Ecuador Estudia.

Y porque todavía soy el niño salvaje de julio, el mes de la cometa azul y el agua azul y la niña azul, cuyo corazón suena en nuestra sangre como el latido de una estrella de once años. [...] este mensaje azul con que celebramos la flor azul de su palabra azul y pequeña, que enciende aún más la rosa de nuestra alegría y hace menos dura la madera negra de nuestra cuna y más dorado el caballo que el viejo Noel nos dejara a la puerta en la Noche de las Noches del Diciembre colmado de lágrimas. Alabados sean sus ojos, Teresa Crespo Toral. Alabado sea el resplandor azul de su corazón.

El volumen que me ocupa contiene siete cuentos. Dos tienen como temática la Navidad, “La Navidad de los duendes” e “Historia de un bombillo”; otro es de contenido histórico, con alusiones más o menos inconexas al Descubrimiento de América, Cristóbal Colón, el Oriente ecuatoriano, el río Marañón, las largas disputas bélicas con Perú; su título es “Una historia de Oriente”, mientras que otro explica cómo una niña indígena de pelo rubio es, por ello, apartada y estigmatizada por su comunidad, pero, convertida en garza dorada, sube al cielo, tras perdonar a quienes la habían discriminado. Se trata de “La garza dorada”. Se encuentra también el cuento que tiene como protagonista a un cartero, “El Cartero sin Rey”, que expresa una crítica a las figuras del poder. Otro, “La flor de taxo”, tiene un parentesco con contenidos legendarios, pues se relata la historia de una princesa indígena, Llira, de cuyos besos dados a una planta de singular frescura, surge, cada vez, una nueva flor, la de la planta trepadora nombrada con el americanismo “taxo”. Uno de los cuentos de mi interés para el presente estudio se suma a esta lista: “Pepe Golondrina”.

En general, el volumen no escapa a ciertos juicios negativos. Uno recurrente es su carácter aleccionador, o sea, la idea prevaleciente de que debe darse un mensaje instruccional, moralizante; sin embargo, también se ha argüido que “Su producción se caracteriza por su lenguaje de tono lírico, que *incluye largas exposiciones y descripciones* [énfasis agregado] que encapsulan gran cantidad de material de tipo antropológico o geográfico.” (González y Rodríguez,

2000). Entonces, el contenido lírico no debería ser visto como un defecto. En cuanto al contenido antropológico y geográfico, debería ser asumido como el trasfondo de los relatos, que no menoscaba la calidad artística. Gabriel Judde se refirió así al cuento “Mateo Simbaña”:

Teresa Crespo conoce tan bien su público -el niño andino- como el ambiente en el que vive, y en el que ella nació y vivió. La fuerza poética cobra prioridad sobre el fin moralizador y centuplica el valor estético del cuento (2000, p. 93).

Por un lado, de modo más o menos constante, el tono de los cuentos recuerda que se trata de una voz adulta que está relatando cuentos a unos niños a quienes es necesario instruir -pero a quienes también se les habla de algo que es esencial para ella misma-: “Quiero invitar a todos los niños. Quiero que me acompañen con su claridad.” (Crespo Toral, 1986, p. 9) “Esta es una historia que yo la oí de niña.” (Crespo Toral, 1986, p. 13). En otros casos, se ha recurrido al canónico comienzo de los cuentos de hadas: “Había una vez” y “En épocas muy remotas”.

En el año 2013, para la obtención de una maestría en Literatura Infantil y Juvenil, Carmen Amelia Delgado Torres desarrolló una tesis titulada “Análisis de la obra de Teresa Crespo con énfasis en los valores”. Para analizar, eligió un corpus de poemas, poemas en prosa y obra narrativa, del que se describen y analizan los valores literarios, sociales e históricos, así como las emociones y sentimientos que podrían oponerse: positivos versus los negativos. Las siguientes líneas expresan parte de las conclusiones a las que arriba Amelia Delgado Torres (2013) y tienen que ver con lo que una lectura literaria puede generar en el proceso formativo de un niño:

En ellas, el lector disfruta de mundos ficcionales, forma su mundo interior, cultiva buenos sentimientos, intercambia ideas con otros, amplía su horizonte cultural, potencia y ejercita sus habilidades lingüísticas, desarrolla su inteligencia e imaginación y descubre mensajes en torno a temas trascendentes que promueven su formación ética (p.125).

En el fragmento seleccionado, se destaca que a través de las obras de Crespo, los lectores exploran universos imaginarios, mientras tienen la oportunidad de construir su propio mundo interior. Mediante sus personajes, acciones y expresiones, se fomentan sentimientos positivos, se comparten ideas con los demás, se enriquece el conocimiento cultural de los lectores y se mejoran también sus habilidades lingüísticas. Además, les ofrece la oportunidad a los niños de fortalecer su inteligencia y creatividad. Ellos encuentran mensajes sobre temas importantes que contribuyen al desarrollo ético de los pequeños. Ideas como estas últimas han sido recomendadas por Alzola Maiztegi (2007). En *Temas de la literatura infantil*, cuyo subtítulo es “Aproximación al análisis del discurso para la infancia”, el estudioso venezolano Manuel Hanán Díaz describe brevemente en el primer capítulo los criterios útiles para el análisis de obras escritas para niños. Se refiere a la “calidad literaria, tensión, verosimilitud, originalidad, imágenes que cuentan, finales y comienzos.” (Hanán Díaz, 2015, pp. 20-22).

Bajo estas premisas, las cuarenta y cinco páginas de los cuentos de Teresa Crespo Toral publicados en Ecuador en 1969 todavía les quedan debiendo a sus lectores infantiles, pues la estructura narrativa presenta flaquezas y casi no se genera tensión ni se destaca por imágenes que cuenten. El lenguaje resulta aún acartonado y demasiado solemne en la mayoría de los cuentos. Sin embargo, incluso con vacíos en cuanto a la construcción del personaje y la trama, el que da origen al volumen, “Pepe Golondrina”, escapa de esta condición aleccionadora y contacta al lector con un joven personaje inolvidable al tiempo que inasible y misterioso, Pepe Golondrina, de oficio lustrabotas, suele mantener su cajón intacto porque no quiere desordenar -ni usar- los frascos de tinta y las franelas, dado que disfruta del orden y la limpieza. En las líneas finales del breve relato, contemplamos su salto al infinito y se sugiere de modo lírico que el muchachito se ha suicidado porque desde siempre padeció la necesidad de saltar y volar hacia el infinito. “Todos los pretilos altos del barrio le parecían ya demasiado pequeños para sus ansias.” (Crespo Toral, 1986, p. 44).

Nuestro corpus

Como se anunció en el resumen de este artículo, los tres cuentos elegidos para mi análisis comparten la temática de la muerte infantil: “Pepe Golondrina”, el más breve, (1969), “Mateo Simbaña” (1981) y “Ana de los Ríos”, de 1986, el más extenso. Podría haber considerado también “La garza dorada”, pero en este, que tiene rasgos más bien propios de la leyenda y podría ser interpretado como la explicación mítica del origen de un tipo de garza, no encuentro la fuerza literaria equiparable a los otros.

El volumen de Pepe Golondrina cuenta con las ilustraciones de Tite (en la edición de Afaguara Infantil, le corresponden al artista Roger Ycaza)¹⁰, mientras que “Manuel Simbaña” combina textos con dibujos en pequeño formato de Iñigo Salvador, hijo de Teresa Crespo. Y, por último, la edición de Salvat de Ana de los Ríos ha sido enriquecida con las acuarelas artísticas de Eudoxia Estrella (1925-2021).

Pepe Golondrina, el salto invertido

El tema de la muerte es relevante, no solo debido al tabú que le ha rodeado, sino también porque como manifiesta Colomer Martínez (2005), “muestra con claridad el proceso de psicologización sufrido por la literatura infantil.” (p.10). Tradicionalmente, la cuestión se usó como el elemento desencadenante de la acción o como el tema central se emplea para brindar al protagonista la posibilidad de reunirse con sus seres queridos como ocurrió en *Marcelino, pan y vino*. En la literatura más recientes este tema representa para el héroe la oportunidad de madurar emocionalmente. Por eso, Agrelo-Costas y Mociño-González (2023), luego de revisar varias obras (v.g. Yo siempre te querré, *El libro de los recuerdos, A avoa do nobelo branco, ¡No es fácil, pequeña ardilla!*) defienden “la capacidad de la literatura para abordar la pedagogía de la muerte y del duelo” (p.237). Estas ideas ya la habían propuesto Arnal Gil et al. (2014), después de revisar algunos libros ilustrados y algunos álbumes (v.g. *¿Cómo es posible?! La historia de Elvis, Gracias, tejón; El ángel del abuelo y El gran viaje del señor M.*,

¹⁰ En 2009, Afaguara Infantil reeditó el volumen Pepe Golondrina y otros cuentos, que contó con las ilustraciones de Roger Ycaza. En la contratapa se declara que se trata de un homenaje por el cumpleaños número ochenta de la escritora cuencana.

Una casa para el abuelo, La caricia de la mariposa); sin embargo, no es esta la perspectiva que se hallará en Crespo, quien trata con recursos poéticos el suicidio.

Me parece excepcional es que en las tres obras narrativas que he elegido se respira un hálito lírico, el lenguaje literario se logra en imágenes poderosas y se abordan temas como la muerte o aún la insinuación del suicidio de modo poético. El cuento “Pepe Golondrina” se destaca de entre los demás del mismo volumen de cuentos por su carácter insólito y por la orientación filosófica de la trama. Algo similar ocurre con los otros textos narrativos elegidos, que le apuestan con mayor fuerza a lo local, desarrollan una trama más densa, dejan ver más del espacio y contexto social y cultural circundante. Dice sobre el cuento nombrado Juan Tama Márquez, en un tono más subjetivo que analítico:

Magnífico por su contexto humano, Pepe Golondrina. La presencia de este muchacho ideal, que ejecuta las más grandes audacias y recibe la muerte como premio a su inmortalidad, ¡Aunque parezca paradójico!, no es una muerte aterradora, negativa. Es una muerte blanca. Quizás es una manera de ser. Es la muerte de una golondrina. Azul. ¡Qué similitud entre la muerte de este muchacho y la de una golondrina que se queda girando en una existencia con esencia propia, con la esencia de los actos buenos!” (p. 97)

Teresa Crespo estuvo casada con un destacado intelectual conservador quiteño, Jorge Salvador Lara, con quien tuvo seis hijos. Según un testimonio de Susana Salvador, hija del matrimonio Salvador Crespo, un hermano de ella y segundo hijo de la pareja, Jorge Diego, murió a los dos años edad, al caer por accidente desde un balcón de una casa situada en la calle Vargas, en la zona céntrica de Quito.¹¹ Este fallecimiento habría de dejar una huella profunda en Teresa Crespo, si bien el dolor, como dice su hija, fue sublimado a través de la

literatura. Lo cierto es que el tema de la muerte de personajes juveniles aparece en los cuentos que he decidido analizar.

Pepe Golondrina, protagonista del cuento de título homólogo, es descrito por un narrador en tercera persona como “un muchachito” de edad indeterminada, “esbelto y pálido, con dos grandes ojos soñadores que le comían la cara, pelo ensortijado e indómito y un aire atractivo que hacía pensar ‘este chico ve más allá de sus narices’” (Crespo Toral, 1969/1986, p. 45)

Está ambientado en un pasado indefinido, en el que se recurre sobre todo al pretérito imperfecto de indicativo, que sirve como telón de fondo para hechos puntuales que irrumpen, enunciados con el pretérito perfecto simple: “Empezó a hacer exploraciones”, o “descubrió un viejo puente” (Crespo Toral, 1969/1986, p. 44). Las acciones más trascendentes se conjugan recurriendo a este tiempo verbal citado, lo que crea la ilusión de una rutina o unos hábitos en el pasado, llevados a cabo por el personaje y su entorno, cuyo transcurso parece más bien breve, dentro de la que ocurren hechos puntuales y definitorios.

El apodo del muchacho se explica así:

Para sus amigos, Pepe era “el golondrina”. Le habían puesto ese nombre un poco por su aspecto delgaducho siempre vestido de negro, gracias a la oscura caridad de algún tío empleado de la funeraria: otro poco porque el muchacho tenía una habilidad fantástica para el salto y parecía siempre dispuesto a volar (Crespo Toral, 1969/1986, p.44).

El que su tío sea empleado de una funeraria funciona como un indicio para lo que ocurrirá después y para el desenlace del cuento:

Un día, en sus correrías dominicales, sus amigos le vieron dar tal salto del muro del cementerio abajo que creyeron que no le encontrarían con vida. Pero, al llegar, anhelantes, después

¹¹ Conversación telefónica con Susana Salvador Crespo, el 10 de abril de 2024.

de haber cruzado la puerta, le encontraron que repetía su hazaña como si volara. (Crespo Toral, 1969/1986, p. 44)¹².

El personaje y las situaciones que vive son caracterizadas a través de símiles, metáforas, imágenes y personificaciones, como que los ojos se le comían la cara -por expresar que eran muy grandes-, o que ve más allá de las narices -o sea que es inteligente y agudo-, los materiales de lustrar zapatos se asimilan con un arsenal o son oro en polvo, y los trapos, banderas aguardando un día de fiesta; él salta como si volara y se convirtiera en una flecha, el puente se compara con un arcoíris, el cajón de zapatos puede sentir los latidos de su corazón. Para él, “barandas, escaleras, árboles y tapias eran simples trampolines para llegar casi hasta las estrellas.” (Crespo Toral, 1986, p. 44).

El muchacho es hijo de una lavandera que, con esfuerzo, le ha regalado un cajón para lustrar zapatos, que él se niega a usar porque no quiere ensuciarlos -o sea, usar los materiales-, lo que le trae contrariedades a su madre, expresadas en “uno que otro coscorrón, con suave energía ” (Crespo Toral, 1986, p. 43). El personaje se ve casi atacado por una obsesión: tanto en el día como en la noche, salta o sueña con hacerlo. Ver el mundo desde las alturas tendría que ver con su negativa al trabajo: parece que se trata de una mente idealista que huye de la realidad en pos de la belleza. “Saltaba, y desde arriba podía ver las cúpulas de las iglesias, verdes como limones partidos. Las gentes se le hacían diminutos duendecillos; los ríos, como hebras de seda; los árboles, como motas de terciopelo.” (Crespo Toral, 1986, p. 44). Un día, al estar buscando otros lugares para saltar, descubre un puente sobre un río seco, y siente algo extraño:

Calculó, midió, comparó, y cuando ya se decidía a dar el salto, un dolorcillo angustioso en el estómago, como si alguna víscera se le hubiera quedado agarrada a las moras que tenía a sus espaldas, le

hizo detenerse anhelante. ¡Mas no se decidió! No se decidió ese día, ni al otro ni en muchos días más. ¡Aquel salto llegó a obsesionarle, y tanto y más aun tanto que, desde que no pudo decidirse, tampoco en sueños alcanzaba nada! (Crespo Toral, 1986, p. 44).

¿Es ese dolorcillo angustioso el presentimiento de que está frente al abismo de la muerte? Desde ese descubrimiento, siente más desazón, pero sigue calculando algo que no se sabe y está obsesionado con el río, y tanto, que sus amigos lo creen embrujado; un día, vuelve a poner un pie sobre el puente que “se estremece, como acelanturado” [Sic] (Crespo Toral, 1986, p. 45), y Pepe Golondrina se retira sobresaltado. Al día siguiente, toma la decisión de ir a ese lugar, solo, sin amigos, con el cajón apretado entre sus brazos. La voz narrativa habla de que hay un proceder heroico cuando el muchachito, tras limpiar su cajón de lustrabotas se dirige al puente.

Llegó al puente, se santiguó tres veces y comenzó a caminar lentamente sobre él. Hubo crujidos, temblor, quejas de las maderas podridas y, de repente, cuando el muchacho ya no podía volverse atrás, ¡todo se vino abajo! Fue un cataclismo...

Y Golondrina voló, voló de nuevo como en sus mejores sueños. (Crespo Toral, 1986, p. 45)

Las líneas finales describen que el personaje “voló sin sentir ya el cuerpo” (Crespo Toral, 1986, p. 45), lo que trae consigo ciertas transformaciones o la ilusión de la transformación, como el puente convertido en arcoíris, y el salto no hacia abajo, sino hacia el firmamento. Vuelve a su sitio la arena del río tras haber recibido el cuerpo. Como rastro del vuelo solo resta “el azul cajón de lustrabotas, pintando con todos los colores del iris el lecho del río.” (Crespo Toral, 1986, p. 45)

En 1960, el artista Yves Klein (Francia, 1928-1962) propuso una obra de arte titulada “El

¹² En el capítulo en que Ítalo Calvino elogia a la levedad sobre la pesadez, en su libro titulado *Seis propuestas para el nuevo milenio*, el autor recoge una del *Decamerón*, en la que se narra cómo el poeta Guido Cavalcanti, quien solía pasar sus días meditando entre los sepulcros, es acosado por un grupo a caballo, que le increpa acerca de lo que hará cuando descubra que Dios no existe. “Guido, viéndose rodeado por ellos, prestamente dijo: -Señores. en vuestra casa podéis decirme cuanto os plazca. Y, poniendo la mano en uno de los sarcófagos, que eran grandes, como agilísimo que era dio un salto y cayó del otro lado y, librándose de ellos, se marchó.” (*Decamerón* de Giovanni Boccaccio, s. XIV, como se citó en Calvino, 1985).

salto al vacío”. La he asociado con este cuento de Teresa Crespo, si bien, como dicen los críticos, este fotomontaje es también un simulacro y un espectáculo y fue concebido como tal. No obstante, igual que en el breve cuento de la ecuatoriana, el cuerpo humano protagoniza, al mismo tiempo, una ascensión y una caída.

En el año 1960 Yves Klein¹³ divulgó una fotografía en la que se observaba al propio artista flotando en el aire, aparentemente después de haber saltado desde una ventana. El encuadre de la foto era suficientemente cuidadoso para que aparecieran tanto la ventana como el pavimento, puntos de referencia imprescindibles para completar el efecto de la imagen.

El punto de suspenso en que se encuentra la figura humana remite por igual a la ascensión que a la caída. En consecuencia, pese a la opinión generalizada, no creo que esa foto trate de convencernos solamente de que el artista saltó por la ventana, sino también de que el artista era capaz de sostener una relación armónica, e inevitablemente estética, con el aire. (Molina, párrs. 1 y 2)

Mateo Simbaña, encumbrado entre los vientos

“Mateo Simbaña”, publicado en 1981, es un cuento de mayor extensión que el anteriormente analizado. El título es el del nombre y apellidos del protagonista. El sintagma “Mateo Simbaña” expresa el mestizaje lingüístico con dos sustantivos propios: un nombre de matriz hebrea, traído desde occidente por la cultura hispánica y un apellido de origen indígena. Se trata de “un pastorcito que andaba encumbrado allá entre los vientos del pajonal y las hilachas de nubes pastoreando su rebaño” (Crespo de Salvador, 1981/2003). Al producirse un incendio forestal, las ovejas al cuidado de Mateo, él mismo y otros animales del páramo tratan de escapar, pero varias ovejas mueren. Mateo, inconsciente, tiene entre sus brazos a un pequeño cordero al que trata de transmitir el calor.

Figura 1

El hombre en el espacio. El pintor del espacio se arroja al vacío



Nota. Obra de Yves Klein (1960).

Inconsciente y rodeado por el fuego, es llevado por los aires por uno de los cóndores que suelen circundar el cielo del volcán Pichincha y depositado en un nido, del que desaparece, pues cuando el ave de rapiña vuelve por él, no lo encuentra. Cuando los adultos regresan al páramo, transcurrido el incendio, asumen que el pequeño Mateo ha muerto, pero nadie sabe que el niño sigue vivo en las entrañas mismas del volcán.

El cuento alberga también el relato sobre unos cóndores, narrado de forma paralela, que recuerda leyendas latinoamericanas. Las referencias a estas aves de rapiña se hacen mediante sustantivos propios que mezclan el castellano con el quichua ecuatoriano. Denominaciones tales como “Cóndor Rumi”, “Yúrac Condor”, “Cóndor -Inti”. “Cóndor Macanacug”, “Cóndor Rumi”, así como “Huayra” y “Nina” aparecen a lo largo de las páginas del cuento analizado aquí, y aluden tanto a topónimos -de quebradas o montes-,

¹³ Conversación telefónica con Susana Salvador Crespo, el 10 de abril de 2024.

como a los nombres particulares de los distintos cóndores, más viejos o jóvenes, unidos por relaciones de parentesco, amistad o rivalidad. En el cuento de Crespo, estas aves están rodeadas de un halo mitológico:

Todos hacían un círculo, topando casi las alas, que giraban lentamente de Sur a Norte, de este a Oeste; les sostenía la rosa de los vientos, velaban su danza ritual en el aire: La Cruz del Sur, la Osa Mayor y las Siete Cabrillas, y la Vía Láctea desde lo alto con su corriente de estrellas (Crespo de Salvador, 1981/2003, p. 18).

Desde el punto de vista cronológico, el núcleo del cuento -el incendio, la huida, el refugio- ocurren en un tiempo, que se inscribe dentro de un segmento pretérito de mayor extensión en el que se desarrolla la historia de unos cóndores dotados de rasgos humanos. La edición de “Mateo Simbaña” maneja incluye un glosario con una serie de palabras en quichua, lo que puede ser un rasgo peculiar en ciertos textos de autoría de Teresa Crespo, pues se presenta también con mucha fuerza en Ana de los Ríos (De Salvador Crespo, 1986).

Los espacios en los que transcurre la acción son más concretos que en “Pepe Golondrina”, pues se alude a nombres de volcanes y a la ciudad de Quito, a la que este pastorcito de ocho años que vive remontado, no ha visitado jamás, sino que ha aprehendido solo a través de la contemplación. Se aprecia una constante oposición entre el mundo de los páramos, los cerros, aun el cielo, y la parte baja donde se ubica la urbe. “La ciudad que parecía embrujada, allá abajo, con sus parcelas cuadradas: ¡los blancos sembraban casas! Nunca había bajado a Quito. [...] Solo ellos bajaban de repente y, cuando subían, traían un olor mezquino de trago y malos tratos.” (1981/2003, p. 6). Aparecen descritos hitos topográficos como montañas y volcanes, así como el Panecillo, embellecido por la escultura de la Virgen de Legarda, edificada en la cumbre. “Y allí abajo, muy cerquita, como un gran suspiro verde en medio de casas y avenidas, el antiguo Yavirac, con Nuestra Señora de Quito posada como una gaviota de plata.” (Crespo de Salvador, 1981/2003, p. 8).

La voz narrativa refiere que “brillaban las luces del Quito dormido” (Crespo de Salvador, 1981/2003, p. 8). Como se aprecia, el paisaje aparece descrito dotado de rasgos positivos, pero no los habitantes de Quito. Así, avanzada la trama, cuando ya percibe el incendio, Mateo expresa rencor tras proferir esta frase: “¡Los guambros malos de la ciudad han quemado otra vez el cerro!” (Crespo de Salvador, 1981/2003, p. 8). El desenlace del cuento, en el que, como hemos dicho, Mateo se traslada a otro mundo, el de la naturaleza o el mito, nos encontramos con otra referencia a Quito, pero más vinculada con la historia que a la geografía que transpira identidad:

O quizás, llevado de su fantasía y olfateando el trópico, habrá encontrado el túnel secreto que los abuelos de sus abuelos descubrieron y que comunicaba a los hombres antiguos del Quito con los que vivían al borde de la Mama Cocha¹⁴, y que hacía posible que los caciques erguidos sobre los picachos andinos llamaran a su gente soplando el viento en grandes caracolas rosadas. (Crespo de Salvador, 1981/2003, p. 25).

Con una referencia histórica a tiempos anteriores al Descubrimiento y la Conquista termina este cuento.

La voz narrativa ha ido nombrando los cerros de la cadena montañosa de los Andes en la Sierra ecuatoriana, vistos desde la mirada del niño de ocho años que, en cada amanecer, quiere cerciorarse de que el mundo no ha desaparecido. Cada mañana vuelve a hacer un inventario de “los cerros grandes”, “como si temiera que la noche se hubiera tragado a algunos.” (Crespo de Salvador, 1981/2003, p. 8). Los sustantivos propios para nombrar las montañas van acompañados de atributos y de imágenes visuales, así como de referencias al pasado, pues algunos de esos nombres vienen de los ancestros.

Empezaba allá, rincón del lado de su mano izquierda, con ese cerro puntiagudo que su taita nombraba Cotacachi; seguían las cumbres del Mojanda; después, el Cayambe, nido de

¹⁴ Según la página Web *Dioses y personajes míticos*, Mama Cocha es el nombre para la Madre del mar, en la cultura inca, y es objeto de culto. (Pueblos originarios. Dioses y personajes míticos, s.f.)

donde se levanta el sol en los amaneceres; el Allcuquiru, con las puntas de sus dientes negros y afilados; el Antisana, como un pájaro grande que se hubiera echado a dormir con las blancas alas abierta; el Cotopaxi, dormido bajo su poncho de nieve; el Pasuchoa, el Rumiñahui, los Illinizas, el Atacazo, el Corazón y la Viudita, tímida y solitaria, ya al extremo de su mano derecha (Crespo de Salvador, 1981/2003, p. 9).

El vínculo con los ancestros se refleja cuando, en el momento del incendio, el narrador omnisciente expresa lo siguiente: “Anocheció en la mitad del día” (Crespo de Salvador, 1981/2003, p. 11) que es el eco del título de una leyenda del pueblo Saraguro en alusión a la Conquista española.

En medio de esta inmensidad, el pequeño Mateo hace uso eventual de su pallca¹⁵ y arroja piedras si siente la presencia amenazante del lobo; vive en contacto con la naturaleza -flores, plantas, animales, insectos, aves- y cuida de sus ovejas. El incendio que ataca al volcán Pichincha, donde él pastorea rompe la armonía natural imperante, y tras este hecho, se produce la primera irrupción de un cóndor, que, dotado de memoria, es capaz de recordar al niño, a quien había tratado de arrebatarse algún animalito en el pasado. “Pero el guambra siempre había logrado escabullirse lanzándole piedras terribles con su pallca, o espantándole con sus silbidos. Ahora estaba ahí, caído, como muerto. [...] Y el fuego ya mismo llegaba a él... Y el niño estaba indefenso...” (Crespo de Salvador, 1981/2003, p. 14).

Tal vez, para reflejar la relación compleja pero estrecha entre animales y seres humanos, propia de un mundo cercano a lo mitológico, una de las acciones más extraordinarias que se narra en estas páginas es la del cóndor que “sin pensar lo que hacía” (p. 14) agarra de la bufanda roja al niño, que aún carga su corderito, y asciende por los cielos, disfrutando de lo que sería una doble presa. “Y se

alejó con ellos en el aire más allá del humo, más allá del fuego, en la transparencia de la tarde.” (Crespo de Salvador, 1981/2003, pp. 14-15).

Así como se oponía el mundo alto del páramo al bajo de la ciudad, así mismo, se presenta la perfección del vuelo de las aves versus el artificio tecnológico de los aviones que semejaban “inútiles pájaros [...] como si estuvieran muertos, impotentes mientras los hombres no se despertaran y les obligaran a volar, ensuciando el aire con sus chorros de vapor y sus rugidos.” (Crespo de Salvador, 1981/2003, p. 16). Este inciso concluye con una descripción que alude a elementos de la Vía Láctea, como las constelaciones y las estrellas, o sea, a lo más elevado del universo.

El último lugar en el que el lector deja a Mateo junto con su corderito es el nido del “Cóndor Rumi”¹⁶, situado en una de las chimeneas del cráter del “Guagua Pichincha”, y es allí donde el pequeño se siente a salvo. En este mundo subterráneo, la voz narrativa describe espacios llenos de belleza. Hay ahí mucha yerba para el cordero, y hasta agua para beber, así como perdices y conejos. Un mundo natural en el que él “podría ser feliz”, que fue descrito así:

Las chuquiraguas lucían grandes y bellas sus flores anaranjadas, los huicundos se agarraban de las grietas, de donde colgaban largas las barbas grises y las zagalitas; mil mariposas revoloteaban y los quindes de la altura habían hecho sus nidos en un bello pumamaqui que crecía soberbio. (Crespo de Salvador, 1981/2003, p. 21)¹⁷

Para cerrar las dos historias, la del pastor y la de los cóndores, en las páginas finales el narrador describe que “Cóndor Rumi”, que se llevó por los aires a Mateo y su corderito, al no encontrar en el nido a los huéspedes que le servirían de banquete, da con una pequeña hendedura, “que se decidió filosóficamente a repararla” (Crespo de Salvador, 1981/2003, p. 22).

¹⁵ Según el *Diccionario de Americanismos*, en Ecuador, catapulta.

¹⁶ Para la traducción de palabras quichuas como inti, niña, huayra y, aquí, rumi (piedra), he seguido el *Diccionario* de Luis Cordero (1892/1967).

¹⁷ Descripciones de índole similar del paisaje de altura aparecen en Ana de los Ríos, algunas de cuyas acciones transcurren en la zona del Parque del Cajas, en las inmediaciones de la ciudad de Cuenca.



Desde su columpio de viento otearía la presa en los valles cercanos. Y gozaría una vez más en la contemplación de su montaña: el Pichincha. A vuelo de cóndor mediría sus dominios: él era el dueño absoluto de todo aquel imperio de bosque, piedra y cumbres (Crespo de Salvador, 1981/2003, p. 22).

La voz narrativa contrasta asiduamente este niño con “los grandes”, o sea, los adultos que van a trabajar a Quito, en cuyo grupo no se particulariza a los padres del pequeño. El personaje infantil encarna una situación frecuente en la Sierra ecuatoriana: niños ejerciendo oficios, pero lejos de la denuncia social, los lectores están frente a un pequeño héroe. El pastorcito parece el padre del tierno cordero, al que, como haría una madre, abriga y no desampara. Ese mismo pastorcito termina viviendo en lo más profundo de los volcanes. En términos metafóricos, es el útero mismo de la tierra; sin embargo, se abre la posibilidad de que, desde allí, protagonice viajes. La referencia final a la caracola alude a un instrumento musical precolombino.

Katya Mercedes Grados Fabara y Mayra Alexandra Molina Lozada (2020) sobre el cuento *Mateo Simbaña*, plantean, entre otras cuestiones, que esta obra permite tanto el gozo estético como el afianzamiento de una identidad mestiza a partir de la apropiación de símbolos indígenas:

De manera que la representación de las comunidades indígenas, su acervo lingüístico y su cosmovisión ancestral constituyen elementos claves de este cuento, lo que apunta a la consolidación de la identidad cultural en los niños y niñas al reconocerse en el relato y reconocer a los otros en el marco de la convivencia y la pertenencia. Asimismo, se considera que la literatura infantil puede ser una ventana a los valores universales de lo humano, como el amor, la solidaridad, el respeto a la diversidad y la conservación de la naturaleza, elementos que contribuirán al enriquecimiento espiritual de los niños. La

espiritualidad como práctica cultural fomenta la alegría de la existencia (Grados Fabara y Molina Lozada, 2021).

En la cultura indígena andina, volcanes y cóndores cumplen un rol. En “El cóndor enamorado”¹⁸, se cuenta el nacimiento de un cóndor que iría a cumplir el papel de mensajero entre los cielos y la tierra. Una de sus misiones sería informar a las personas sobre épocas propicias de siembra y de cosecha. Se refiere su sensación de soledad que le lleva a intentar buscar una pareja; de su enamoramiento de una joven pastora a la que engaña tomando el aspecto de un hombre, y quien comienza a transformarse en cóndor hembra. Al final, tras ser rescatada por su familia humana, ella prefiere volver con su amado cóndor, ya transformada en hembra cóndor -las plumas han brotado entre besos, abrazos y picoteos-. Los padres aceptan esta solución, aunque tristes. Pachamama y Pachakamak están contentos con la nueva pareja, pues garantizaría los diálogos entre los dioses y los pueblos (Toaquiza y Rudnick, 2002).

Ana, mecida en brazos líquidos

Líneas arriba me refería al artículo que dediqué exclusivamente a la obra *Ana de los Ríos*.

Ana es una muchachita de doce años, huérfana de madre, que vive con su padre en la región del Cajas. Para que reciba educación y entre en contacto con una influencia femenina benéfica, su padre la encarga a una comadre que vive en la ciudad de Cuenca, urbe que le permitirá a la jovencita instruirse en una escuela religiosa, aprender el catecismo y las letras. De su casi madrastra -pues la comadre pronto empieza una relación amorosa con el padre de Ana- esta recibirá modelos de feminidad; esta adulta joven será quien le abra las puertas de la ciudad, sus tradiciones, los desfiles religiosos y las fiestas de Corpus, durante las cuales el par de mujeres expenden el pan que elabora. Tras una rápida visita al campo, de vuelta en Cuenca, uno de los ríos crecidos de la ciudad arrasa con todo. Al ver la chica que su amigo Toño y el perrito van a ahogarse, se lanza a salvarlos, lo que consigue, pero ella es arrastrada por la corriente.

¹⁸ Es el título de la obra “Una leyenda kichwa”, publicada en edición trilingüe castellano-quichua-inglés, ilustrada. Su autor e ilustrador, un artista de Tigua, consta como responsable de la recopilación, interpretación e ilustración.



Ella no se resistió: tenía una sensación cálida y dulce. ¿Sería Amor? Y se sentía mecida en unos brazos líquidos. No quería luchar. Se entregaba y se iba, se iba. También se iban con ella el delantal de la Escuela, los pañuelos con la “A” de Ana, o de Ala, y de las flores que había recogido para el altar de su madrina.

Era Ana del Río, Ana de los Ríos... y podría llegar a ser Ana del Mar, de las Perlas y los Corales... Y también Ana del Cielo, de las Siete Cabrillas y de la Cruz del Sur. (De Salvador Crespo, 1986, p. 50).

Desde luego, hay varios sentidos que alberga una obra literaria de calidad. Este texto puede ser visto como una narración circular alegórica y trágica del crecimiento de una muchacha, que implica el sacrificio del sujeto infantil en aras de su padre (que va a recuperar una esposa) y la naturaleza (el padre ya no se dedicará a talar árboles, sino a la alfarería); como la historia de la relación entre el campo y la ciudad; como el relato de la apropiación de los símbolos de una ciudad.

Ana tiene un diálogo fluido con los ríos, las lagunas, las cascadas. “Ella miraba mucho el agua; por el camino luminoso de los reflejos se hundía en las profundidades, imaginaba cosas, mundos.” (De Salvador Crespo, 1986, p. 9). Como se siente muy afectada porque su padre tala árboles, le pide que deje de hacerlo. El padre, al consolarla, deja la herramienta a un lado, pero cuando la busca, no la encuentra, “no se imaginó que descansaba fresca en el fondo del riachuelo, y no pudo cortar más árboles ese día. El agua había ayudado a Ana” (De Salvador Crespo, 1986, p. 11).

Desde las páginas iniciales de este cuento, se habla de la humedad que hace posible la existencia de la vegetación y la vida animal. La acequias, riachuelos, arroyos y lagunas de la parte alta del páramo son lugares de recorrido para Ana, quien reconoce la diferencia entre “un arroyito limpiísimo y cantarín, heladito y juguetón”, y aquello en lo que se convierte en la ciudad: “el río Tomebamba: un río bravío, torrentoso, que a veces le daba miedo.” (De Salvador

Crespo, 1986, p. 9). Contemplan los lectores cómo esa transformación opera, y que hay una intención de algún modo profética en el rol que juega el río en el destino de la protagonista, que terminará entregándose en un acto de ribetes trágicos y sublimes. El suyo es casi un acto de sacrificio e inmolación.

La roca que yacía en medio de las aguas desde el comienzo de la historia, que ha funcionado para la niña como una especie de ancla y de nido, al final, no es suficiente para sostenerla. Hay una piedra al comienzo y su grande ausencia al final. Existe un río en las primeras páginas y un río en el desenlace. Ha dicho Simón Espinosa Cordero sobre este cuento:

“Ana de los ríos” es simultáneamente un cuento para niños, una evocación nostálgica de algo que se está yendo sin cesar un punto, un cuaderno didáctico y un hermoso y trágico libro sobre la ineluctabilidad del destino... La unidad narrativa, redonda y bien trabada, está en su circularidad, empieza en el río y concluye en el río.

Formación literaria, temas y arquetipos

La estudiosa Michèle Petit (2001) analiza si el fenómeno de la lectura puede implicar un efecto de identificación o uno de aislamiento, y concluye que se llevan a cabo los dos mecanismos, pues la introspección que conlleva la lectura literaria permite la domesticación de los miedos, pero supone también explorar un universo imaginario que aparta al lector de su mundo práctico. Los paisajes que recorren Ana, Mateo o Pepe en los cuentos de Teresa Crespo son distintos a los reales, aunque haya una dosis de representación de la realidad.

lo que es universal es que el lector joven elabora otro lugar, un espacio donde no depende de otros, un espacio que le permite delimitarse [...], dibujar sus contornos, percibirse como separado, distinto de lo que lo rodea, capaz de un pensamiento independiente. Y eso le hace pensar que es posible abrirse camino y andar con su propio paso.



Esa lectura es transgresora: en ella el lector les da la espalda a los suyos, se fuga, salta una tapia: la tapia de la casa, del pueblo, del barrio. Es desterritorializante, abre hacia otros espacios de pertenencia, es un gesto de apartamiento, de salida (Petit, 2001, p. 44).

De modo creciente, la lectura literaria se reafirma como una manera de contribuir a la formación cognoscitiva, psicológica y emocional de los individuos. He aquí unas reflexiones de Teresa Colomer (1996), que perfectamente son aplicables al caso de los cuentos que nos ocupan, puesto que los personajes y ambientes recreados en ellos, mediados por un lenguaje mestizo, son el trasunto de un pensamiento cultural. Los pequeños protagonistas de los cuentos aquí analizados son parte de una comunidad social y cultural.

Nuestro siglo ha otorgado una atención creciente al protagonismo del lenguaje como creación e interpretación de la realidad, y esa atención incluye, cada vez más, la mediación ejercida por la literatura en el acceso de los individuos a la interpretación del pensamiento cultural. La literatura es vista así, no simplemente como un conjunto de textos, sino como un componente del sistema humano de relaciones sociales que se institucionaliza a través de diversas instancias (la enseñanza, la edición, la crítica, etc.). La realización a través de instancias supone un mecanismo de creación de imaginarios propia de los seres humanos, no en tanto que seres individuales, sino como seres sociales, de manera que la literatura constituye un instrumento esencial en la construcción del espacio más amplio que denominamos cultura (Colomer, 1996, p. 129)

En cuanto al tema de la muerte, me referiré a este en dos aspectos: como motivo más o menos frecuente en la literatura infantil, y en su dimensión antropológica y educativa. Bajo el primer ámbito, seguiré algunos planteamientos del estudioso Fanuel Hanán Díaz en sus *Temas de literatura infantil* (2015). Postula que ya desde los cuentos de hadas, sobre todo

en sus versiones menos edulcoradas, la muerte y el asesinato no están ausentes. Podía ser vista como la recuperación del orden fracturado, con el deceso temporal del héroe o como forma de justicia, con la desaparición del malvado. Se reconoce también que con respecto al “deseo de experimentar la propia muerte, encontramos la asimilación con el sueño, reinterpretado como un deseo de pasividad, que repliega al individuo a su interioridad.” (Hanán Díaz, 2015, p. 72):

El estudioso se refiere a la “muerte lacrimosa”, asociada con los sentimientos de pena y dolor, en medio de una carga emocional muy fuerte, que hace al lector experimentar empatía. Hay obras en las que se producen “muertes necesarias”, es decir entre combatientes, piratas, soldados; hay también las “secundarias”, de personajes que no son protagónicos, y, finalmente, las “muertes importantes”, de los personajes importantes con quienes se han establecido relaciones de identificación. Normalmente acontecen a niños marcados por desventuras y tienen un contenido trágico. Estas defunciones se presentan con mayor frecuencia en cierto estilo de obras. (Hanán Díaz 2015, p. 75)

Y precisa, más adelante:

Estas historias, muy populares en la literatura finisecular, estaban muy apegadas a las corrientes del realismo y el naturalismo. Niños desposeídos, huérfanos, de clase marginal, deambulaba por las calles famélicos y mal tratados. Casi siempre terminaban sus días sin ver la felicidad (Hanán Díaz 2015, 75).

Muerte lacrimosa y de personajes importantes se producen en el caso de Ana y de Mateo si entendemos como personajes importantes a los protagonistas principales de los cuentos, niños de condición modesta, pero no del todo desposeídos. Y si es verdad que el lector sienta empatía y acaso llore frente a estas pérdidas, los caídos no pierden

una cierta condición heroica. Como se vio páginas atrás, el caso de Pepe Golondrina es incluso más sublime, pues estamos frente a una forma de suicidio artístico.

En cuanto a la dimensión antropológica y educativa del tópico de finitud, Hanán Díaz postula que “leer sobre la muerte es vivirla por anticipado, es crecer un poco más internamente para estar preparados para su venida.” (Hanán Díaz, 2015, p. 84). Se puede llegar más lejos, como lo plantean con brillantez Agustín de la Herrán Gascón y Mar Cortina Selva (2007) en un artículo titulado “Introducción a una pedagogía de la muerte”, en el que, tras analizar los temas tabú en la educación, el sexo y, sobre todo, la muerte, postulan ideas para desarrollar una pedagogía de esta última.

La escuela no puede ya esconder la cabeza a mirar para otro lado más tiempo ante este, uno de los últimos tabúes, también interpretable como plenitud trascendente. La conciencia de la muerte es clave para una orientación de la vida. Es la base para vivir mejor y con mayor plenitud, otorgando la importancia debida a las cosas que la tienen, y existir con todo el sentido que proporciona una responsabilidad más consciente. Es hora ya, y las condiciones de tolerancia y de capacidad de reflexión educativa así nos lo permiten, de que se normalice el estudio y la meditación sosegada de esta asignatura pendiente (p.135).

Como he sostenido en varias secciones de este artículo, los personajes infantiles de los tres cuentos analizados protagonizan un trayecto que los conduce desde la actividad al descanso. Terminan en una postura yacente, acurrucados en lo más profundo del cráter de una montaña, como Mateo Simbaña -aunque podrá viajar desde allí por el magma-, o yacentes en el lecho de un río seco, o en un salto que en la ilusión es hacia arriba, pero que en términos realistas implica una caída mortal. Los tres protagonistas infantiles, héroes y heroína, pues han vencido obstáculos y crecido, ayudado a los más débiles -sobre todo Mateo y Ana-, son al mismo tiempo víctimas de un contexto

externo adverso, que tiene que ver con la crecida del río y con un incendio. Como analizaba en la sección pertinente, la chica muere mientras su padre se ha encontrado con su nueva pareja. Mateo Simbaña desfallece protegiendo a su borreguito, y enfrenta solo el incendio, sin la protección de los adultos. Este último cuento nos recuerda los sacrificios que en varias religiones se ofrecían a los dioses para mantener la unidad con lo divino. Por su parte, Pepe Golondrina parece no encajar con su destino de niño pobre lustrabotas y es más un artista del vacío o el absoluto. En el artículo “El héroe, literatura y psicología analítica”, Rodríguez Zamora (2012) ofrece unas líneas sobre la relación entre el arquetipo del héroe y el de la víctima:

También, el mito del héroe tiene su propia sombra. Es la víctima. El arquetipo de la víctima no es sino el resultado del héroe fracasado, o aún, del sujeto herido o sacrificado por el héroe en el terreno de la cruel derrota. También es sombra el culto al héroe, porque quien ofrece el culto no es otro que la víctima sumisa a los pies del héroe. El héroe, engreído y ambicioso, traiciona los grandes ideales y se convierte él mismo en víctima de la infatuación. (p. 67)

CONCLUSIONES

En el presente artículo me he referido en términos panorámicos a la obra literaria de Teresa Crespo, y me he detenido de modo particular en tres de sus textos narrativos titulados “Pepe Golondrina”, “Mateo Simbaña” y “Ana de los Ríos”. He recogido algunos de sus datos biográficos y aludido a otras obras de su producción; asimismo, he situado estos títulos en su momento histórico (1969, 1981 y 1986) y he referido preocupaciones de la LIJ vigentes en el ámbito ecuatoriano y en el latinoamericano: el imaginario de la nación, por un lado, así como la sublimación del dolor a través de relatos con visos patéticos y realistas.

Respecto de los tres textos narrativos elegidos, he destacado lo que, desde el punto de vista temático, de estructura, estilo y valor literario resulta más plausible.

Se ha podido advertir que los tres cuentos tienen como protagonistas a personajes infantiles sobre los ocho años de edad cuyas vidas tienen un desenlace fatal, que no es asumido con una perspectiva trágica, sino de cierta calma cuando no de optimismo. La muerte es enfrentada por estos protagonistas infantiles menos como un final que como un retorno (a las aguas, al cosmos, al fondo de las montañas, al infinito). Los tres personajes pertenecen a familias de naturaleza incompletas y de origen humilde. Ana es huérfana de madre; sabemos casi nada de los padres de Mateo, y se nombra solamente a la madre de Pepe. En el caso de Pepe, el escenario parece más bien urbano. Ana es una niña campesina mestiza, mientras que Mateo se ve claramente como un niño indígena, cuya familia suele ir a trabajar a la ciudad. Estos dos nombrados, Ana y Mateo, de modo muy especial, viven con intensidad el contacto con la naturaleza y el mundo silvestre de plantas y animales. Mateo, no lo olvidemos, es pastor de sus ovejas.

En términos de la lengua, los lectores están frente a obras escritas en un castellano propio de América Latina, en el que la carga de lo coloquial está presente, y, especialmente, la de la lengua quichua. En términos literarios, las tres obras, pero sobre todo “Mateo Simbaña” y “Ana de los Ríos” están habitadas por la poesía y crean un mundo lleno de significación y riqueza simbólica. “Pepe Golondrina”, por su parte, sugiere un suicido poético.

Las tres obras muestran que la lectura literaria enriquece el camino de formación de los individuos, y que la temática de la muerte, así como goza de larga vida en la tradición de la literatura infantil, merece ser tratada desde una perspectiva antropológica y pedagógica

Finalmente, la lectura de estas obras, clásicas ya de la literatura infantil y juvenil ecuatoriana, muestra que los tres protagonistas pueden encarnar una identidad doble: la del héroe y la víctima.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agrelo-Costas, E.; y Mociño-González, I.(2023). Literatura infantil: un camino educativo hacia la comprensión de la muerte, *Didáctica. Lengua y Literatura*, 35, 231-240. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8946998>
- Alzola Maiztegi, N. (2007). Literatura infantil y educación ética: análisis de un libro. *Revista de Psicodidáctica*, 12(1), 153-166. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17512110>
- Arnal Gil, J. I.; Etxaniz Erle, X. y López Gaseni, J. M. (2014). Estrategias para desmitificar la muerte a través del álbum y el libro ilustrado infantil. *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil (AILIJ)*, 12, 7-18. <http://anilij.uvigo.es/wp-content/uploads/2017/06/2014.pdf>
- Barrera Valverde, A. (1984). *El país de Manuelito*. El conejo.
- Betancourt Mera, V. A. y Changoluisa Romero, V. A. (2015). *Adaptaciones radiofónicas de cuentos ecuatorianos contemporáneos para incentivar y fomentar la lectura en niños de la unidad educativa salesiana Domingo Savio por radio mensaje*. [Trabajo de titulación, Universidad Politécnica Salesiana]. <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/9794>
- Bravo, L. (2018). La literatura infantil y juvenil en el Ecuador. En *La literatura infantil y juvenil en el Ecuador. En Historia y Antología de la Literatura ecuatoriana*, Tomo XI (pp.9-302). Academia Nacional de Historia, Casa de la Cultura Ecuatoriana, Benjamín Carrión.
- Calvino, I. (1985). *Seis propuestas para el próximo milenio*. https://audiocreativa.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/03/calvino-italo_-seis-propuestas-para-el-proximo-milenio.pdf
- Colomer, T. (1996). *La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación*. En C. Lomas (coord.), *La educación lingüística y literatura en la enseñanza secundaria* (pp. 123-142). Universitat de Barcelona-Horsori.
- Colomer Martínez, T. (2005). El desenlace de los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil. *Revista de educación, N° Extra 1*, 203-216. <https://>

- www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:423a74a2-5403-4fa2-9a1d-e4df2cdbdf84/re200516-pdf.pdf
- Cordero, L. (1967). *Diccionario Quichua Español, Español Quichua*. Anales de la Universidad de Cuenca. (Trabajo original publicado 1892)
- Crespo de Salvador, T. (1991). *Baúl de tesoros. Nueva antología de la literatura infantil*. Editorial El Conejo, Corporación Editora Nacional, CCE.
- Crespo De Salvador, T. (1986). *Ana de los Ríos*. Salvat.
- Crespo de Salvador, T. (2003). *Mateo Simbaña*. Serie Pichincha. Literatura Infantil 1. (Trabajo original publicado 1981).
- Crespo Toral, T. (1986). *Pepe Golondrina y otros cuentos*. Ediciones Quitumbe. (Trabajo original publicado 1969).
- Crespo de Salvador, T. (2000). *Rondas y canciones*. Ediciones Quitumbe. (Trabajo original publicado 1966)
- De la Herrán Gascón, A. y Cortina Selva, M. (2007). Introducción a una pedagogía de la muerte. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 17, 131-148. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2392479>
- Delgado Torres, C. A. (2013). *Análisis de la obra narrativa de Teresa Crespo de Salvador con énfasis en los valores*. [Trabajo de titulación, Universidad Técnica Particular de Loja]. <https://dspace.utpl.edu.ec/bitstream/123456789/6418/1/Delgado%20Torres%20Carmen%20Amelia.pdf>
- García Única, J. (2016-2017). *Didáctica de la literatura infantil y juvenil. Manual de la asignatura*. Universidad de Granada. <https://www.juangarciaunica.com/Documentos/DLIJ/Manual.pdf>
- González, A. y Rodríguez, K. (2000). Literatura infantil del Ecuador. Una visión histórica. *Educación y biblioteca*, 12(110), 40-44. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=127216>
- Grados Fabara, K. M. y Molina Lozada, M. A. (2021). “Mateo Simbaña”: Identidad y espiritualidad en la literatura. *Contexto: revista anual de estudios literarios*, 25(27), 218-230. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7986647>
- Hanán Díaz, F. (2015). *Temas de la literatura infantil*. Lugar Editorial.
- Molina, J. A. (s.f.). Saltar al vacío. La fotografía en la era del deleite distraído. *Zona cero*. <http://v1.zonezero.com/magazine/zonacritica/saltaralvacio/index04sp.html>
- Peña Muñoz, M. (2011). Historia de la literatura infantil y juvenil en Latinoamérica. *Peonza: Revista de literatura infantil y juvenil*, 99, 73-74. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3804149>
- Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Proaño, L. (1985) *Rupito*. Libresa
- Pueblos originarios. Dioses y personajes míticos*. (s.f.). Pueblos originarios. Dioses y personajes míticos. <https://pueblosoriginarios.com/sur/andina/inca/cocha.html>
- Rodríguez Zamora, J. M. (2012). El héroe. Literatura y psicología analítica. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 35(1), 65-86. <https://doi.org/10.15517/rfl.v35i1.1268>
- Ruiz Soriano, F. (1997). La reivindicación de Gabriela Mistral por José Luis Hidalgo: hacia la rehumanización poética de posguerra. *Boletín de la Biblioteca de Menéndez Pelayo*, 73, 335-348. <https://www.cervantesvirtual.com/obra/la-reivindicacion-de-gabriela-mistral-por-jose-luis-hidalgo-hacia-la-rehumanizacion-poetica-de-posguerra-1130541/>
- Sepúlveda Eriz, M. (2018). *Gabriela Mistral. Somos los andinos que fuimos*. Cuarto propio.
- Toaquiza, A. y Rudnick, S. (2002). *El cóndor enamorado: una leyenda quichua*. Cámara Ecuatoriana del Libro - Núcleo de Pichincha.
- Velasco, C. (2022). Ana de los ríos, naturaleza, patrimonio e hibridación. *Pucara*, 2(33), 112-132. <https://doi.org/10.18537/puc.33.02.07>



REVISTA ACADÉMICA E INVESTIGATIVA

La revista *Educación, Arte y Comunicación (EAC)* es un órgano difusor del conocimiento científico de publicación semestral, enero y julio de cada año. Nos interesan temas relacionados con las preocupaciones humanas y sociales, por ejemplo, cuestiones educativas; el avance de las TIC; el uso de la IA; la comunicación, sus múltiples facetas, usos e ideologías; las circunstancias políticas, sociales, económicos y culturales que enfrentan los diferentes grupos humanos; los diversos recursos investigativos; temas literarios y otras artes desde la perspectiva epistémica.

EAC comprometida con la buena práctica, democratiza el acceso al conocimiento y permite que investigadores, estudiantes y público en general puedan consultar y utilizar los hallazgos científicos que reporta. Aspiramos a que esta información confiable promueva la colaboración internacional.

En el extenso y creciente universo de la información, las revistas científicas e indexadas se erigen como faros de conocimiento confiable y validado. Su papel en el mundo actual es más relevante que nunca ya que sirven como pilares fundamentales para la toma de decisiones informadas, el encuentro académico y el avance científico: *EAC* no aspira a otra meta que ser contribuir con la construcción de un mundo mejor.

Educación, Arte y Comunicación recibe colaboraciones durante todo el año.

La Revista EAC se encuentra en Latindex Catalogo 2.0, MIAR, ROAD, OJS, LatinREV, Google académico, Rootindexing, ResearchBib, LivRe, ASCI y ESJI.

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

Vol 13, 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 ATRIBUCIÓN-NOCOMERCIAL-COMPARTIRIGUAL 4.0 INTERNACIONAL.
Para ver una copia de esta licencia, visite: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

