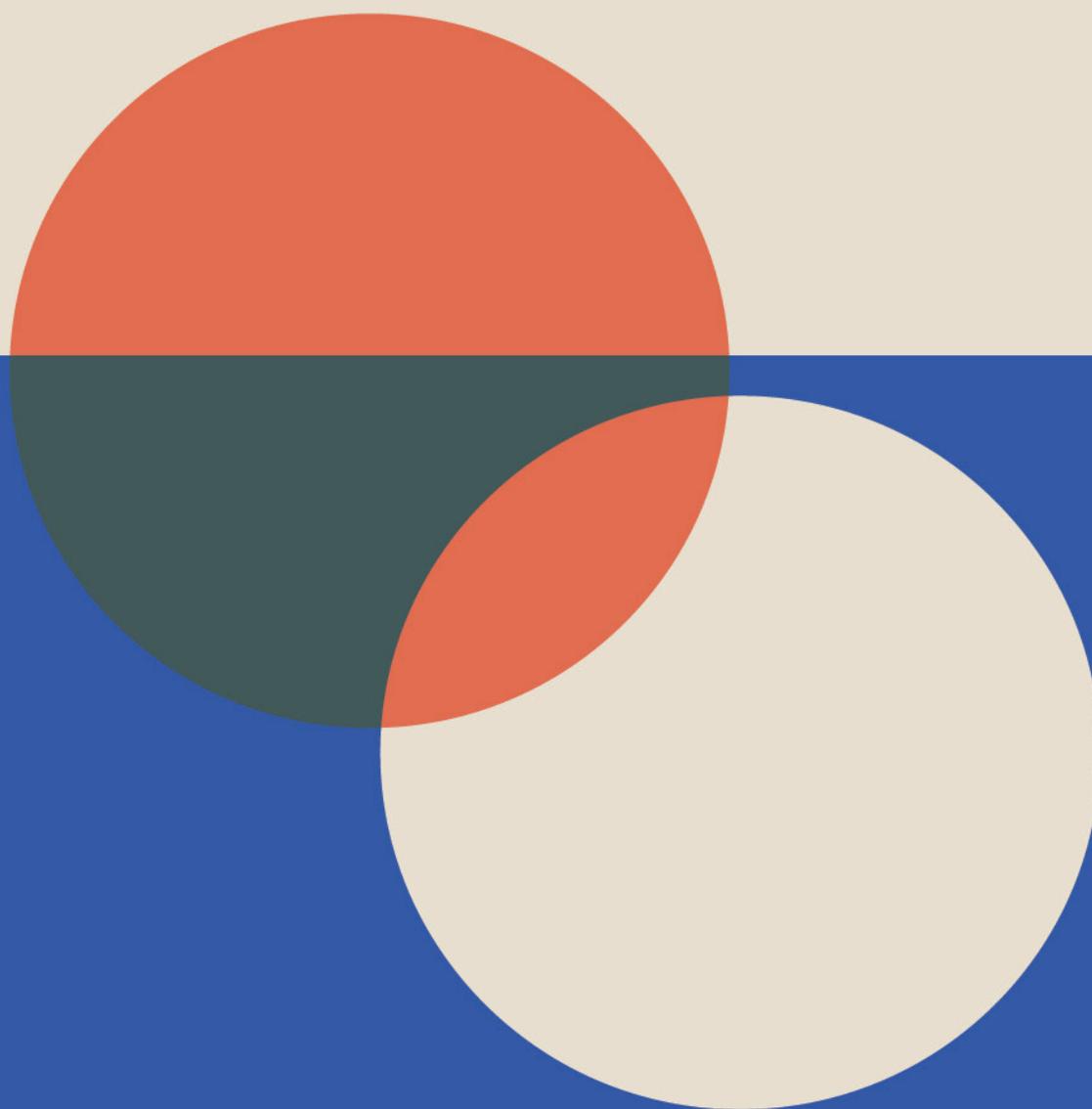


Educación, Arte y Comunicación

Revista académica e investigativa



Volumen 14

Nº1
Facultad de la Educación,
el Arte y la Comunicación

ISSN: 2602-8174 / 1390-9029
Enero-junio, 2025 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. 14

Nro. 1

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

Las imágenes 1, 2, 4, 5 y 8 se generaron con Leonardo.IA, la 6 con Canva y la 3 es del artista Warwick Goble (1913)



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)

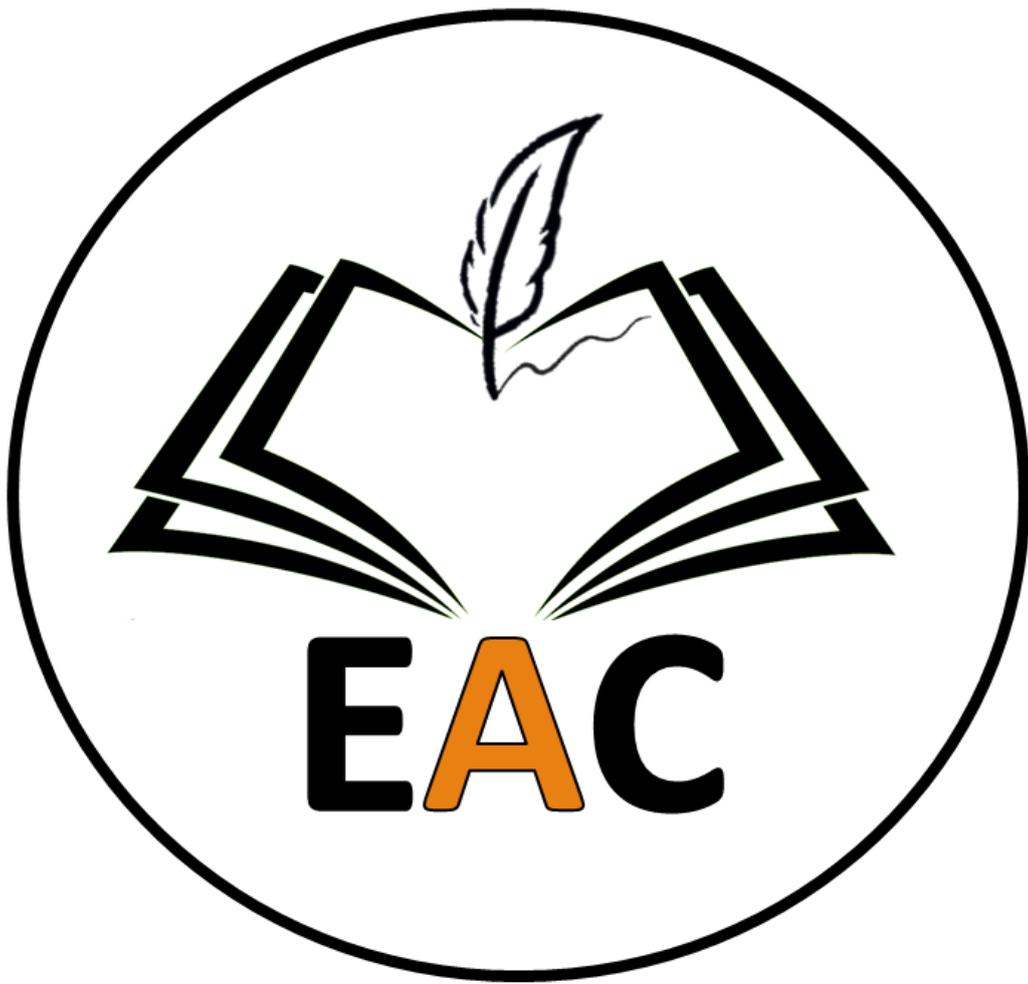
EQUIPO TÉCNICO

Diseño y Diagramación: Julio Idrobo

Portada: Vladimir Galabay

Diseño de logotipo: Julio Idrobo

Corrección de estilo inglés: Erika Lucía González Carrión



ÍNDICE

Editorial	08
La enunciación en los textos escolares de historia Clara Canario	14
¿Cómo es el sujeto de un imperativo? Jílmer Johán Medina Ceballos	36
La reivindicación de los “villanos” en <i>Thus Spake Shoorpanakha, so said Shakuni</i> de Poile Sengupta Tania Valeria Molina Concha	51
La inteligencia artificial entre personas católicas: una exploración desde la perspectiva institucional y los usos prácticos Erika Valenzuela Gómez y Viviana Mejía Cañedo	62
Fonoaudiología y Sordoceguera: un análisis fenomenológico de los roles del fonoaudiólogo en la atención de la persona sordociega Beatriz Valles González, Claudia Martínez y Carmen Sastre	77
Educación propia en Colombia: orígenes, desarrollo histórico y normativo Hugo Hernán Lasso Otaya	94
Retos y posibilidades de las infancias en el aula: La educación en Ecuador en pandemia y pospandemia Belén Suárez y María Teresa Arteaga	108
Música popular urbana: heavy metal y rap en Cuenca-Ecuador entre 2000-2015. Escenas desde la Región Angelita Sánchez, Jackelin Verdugo e Iván Petroff	124



INDEX

Editorial	08
Utterance construction in history textbooks Clara Canario	14
What is the subject of an imperative? Jílmer Johán Medina Ceballos	36
The vindication of the “villains” in <i>Thus Spake Shoorpanakha, so said Shakuni</i> by Poile Sengupta Tania Valeria Molina Concha	51
Artificial intelligence among catholic individuals: an exploration from an institutional perspective and practical uses Erika Valenzuela Gómez y Viviana Mejía Cañedo	62
Pathology and Deafblindness: a phenomenological analysis of the roles of speech-language pathologists in the care of individuals with deafblindness Beatriz Valles González, Claudia Martínez y Carmen Sastre	77
Own education in Colombia: origins, historical and normative development Hugo Hernán Lasso Otaña	94
Challenges and possibilities of childhoods in the classroom: Education in Ecuador in pandemic and post-pandemic Belén Suárez y María Teresa Arteaga	108
Popular urban music: heavy metal and rap in Cuenca-Ecuador between 2000 and 2015. Scenes from the region Angelita Sánchez, Jackelin Verdugo e Iván Petroff	124

EDITORIAL

La revista *Educación, Arte y Comunicación (EAC)* se complace en presentar este nuevo ejemplar que resulta significativamente interesante debido a la naturaleza de los ocho trabajos que reúne. Cada manuscrito da cuenta de los cambios que ha vivido la sociedad, la cultura y la ciencia en las tres últimas décadas. Las experiencias humanas, la subjetividad y los significados culturales asentados en una nueva epistemología y metodología han conseguido posicionarse al lado de las concepciones rígidas y científicas ocupadas en la búsqueda de leyes universales y objetivas. Consolidaron la ruta hacia una comprensión más compleja y multidimensional de los fenómenos sociales, comunicativos, tecnológicos, educativos y artísticos. Esta nueva perspectiva es la que respira en las páginas que se presentarán en esta revista.

El primer artículo, que integra esta agrupación de ocho, claramente evidencia el giro lingüístico porque analiza los textos escolares desde la perspectiva de la teoría de la enunciación de Benveniste, recuérdese que justamente este autor francés es uno de los primeros estructuralistas que trasciende la inmanencia sistémica. Los textos estudiados son aquellos que suelen estar en las mesas áulicas de los niños y en el escritorio de los docentes, algunos son diseñados y preparados por los estados (¿gobiernos?), otros por editoriales particulares, aunque su presencia en los salones de clase, también debe contar con el beneplácito de las autoridades gubernamentales. Específicamente, aquí se comparan la enunciación activada para construir el 12 de octubre de 1492 en textos preparados por el gobierno venezolano conocido como el Socialismo del siglo XXI y la utilizada por libros elaborados por editoriales privadas o particulares que operaban en el país caribeño en aquel entonces. Se identificaron diferencias importantes entre editoriales privadas y la Colección Bicentenario. ¿En cuáles textos aparecen los órdenes discursivos tradicionales?, ¿los actos de habla directos o los indirectos?, ¿en cuáles se recurre a términos bélicos y en cuáles a los de contenidos moderados? ¿Quién procura mantener la leyenda negra? Te aconsejamos explorar el artículo para que verifiques si tus sospechas son ciertas, así mismo, para que constates cómo el enunciador, mediante estrategias discursivas, moldea los hechos según su postura ideológica y cómo puede transformar el contenido histórico en función del contexto socio-histórico y del destinatario escolar.

El segundo escrito es un estudio teórico acerca del sujeto imperativo y se enmarca en la pragmasintaxis, que es otra manifestación del giro lingüístico. El autor aborda la compleja relación entre el sujeto imperativo y otros niveles de análisis más allá del formal. Debajo del imperativo, la gramática tradicional oculta un acto directivo que aparece con la lingüística contextual. Luego de la revisión documental, el autor propone que el sujeto del imperativo se corresponde con el destinatario y perlocutor de la orden, lo diferencia del



locutor (quien articula la orden) y del emisor (quien la motiva), roles que pueden o no coincidir con el locutor. Ahora bien, es momento de preguntarnos si el autor de esta pesquisa está de acuerdo o no con que este sujeto puede concordar con roles semánticos diversos, tales como estos: agente, paciente o beneficiario. ¿Lo cree así en todos los casos o admite que la valencia del verbo y la información predicativa pueden alterar la función? ¿Cómo argumenta la diferencia o la igualdad entre el tema discursivo y el sujeto imperativo? ¿Tendrá sentido que asevere que el sujeto del imperativo opera en la interfaz sintaxis-pragmática y que responde a la dinámica interlocutiva y no a la organización textual? Es necesaria una última inquietud, que atiende a la investigación lingüística: ¿por qué el autor titula con una interrogante? ¿Responde o no? ¿Duda o no? Usted como especialista, ¿debe seguir profundizando en esta línea o no? Al margen de invitarle a revisar estas páginas que estremecen el formalismo y que reconocen el contexto, quedan visibles los cambios teóricos que se vienen dando en los estudios gramaticales.

Insistimos en que indagaciones como estas son características de esta época, vienen con el siglo XXI, aunque comenzaron a forjarse en la segunda parte de la última centuria.

El tercer artículo aborda la literatura con mirada sociológica porque reivindica los derechos de los marginados habituales. Entonces, también supera la perspectiva estructuralista. La autora interpreta que Poile Sengupta en *Thus Spake Shoorpanakha, so Said Shakuni* no solo redefine los conceptos de héroe y villano que tradicionalmente se ha construido en las epopeyas indias, sino que, igualmente, elabora una perspectiva feminista y contrahegemónica. Para la autora, al centrar la narrativa en Shoorpanakha y Shakuni -personajes tradicionalmente vilipendiados- Sengupta denuncia la perpetuación de estereotipos de género y jerarquías sociales. El manuscrito descubre que Shoorpanakha se resiste a los ideales patriarcales dado que reivindica su agencia sexual y rechaza la pasividad asociada con la figura de la “buena mujer india”. También que Shakuni, víctima del sistema de castas y del poder indo-ario, cual Odiseo, usa su intelecto para subvertir el orden impuesto. Queda claro que esta obra, parte del Teatro Feminista Indio, trasciende el carácter estético e ideologiza el escenario porque cuestiona normas profundamente arraigadas en esta cultura asiática. En esta presentación de este artículo, solo se han hecho afirmaciones; por ello, le invitamos a leer sus páginas no solo para aprender y disfrutar, sino también para evaluar si coincide con la interpretación que realizó la autora de la investigación, así como con el extracto que presentan los editores de EAC.

La siguiente colaboración trata uno de los temas que se encuentra en el monitor de muchos científicos: la inteligencia artificial (IA), su uso, la ética, lo humano y lo contrahumano. Es muy interesante porque se enfoca en la religión católica. ¿Cuál es la reacción de la iglesia católica ante el avance de la tecnología? ¿Qué creen los fieles frente al desarrollo tecnológico y la IA? En efecto, el artículo analiza la interacción entre la inteligencia artificial y el catolicismo, diferencia entre las perspectivas institucionales y las prácticas individuales de los creyentes. ¿Cree que representa un peligro o que es de gran ayuda? ¿Será que la Iglesia Católica integra la IA en sus labores de evangelización o no? ¿Será que fomenta su uso ético o no? ¿Qué pasa por la mente de creyentes que son jóvenes universitarios?, ¿para qué utilizan la IA?, ¿cuándo? ¿Por qué las autoras aseguran que la investigación revela un desajuste entre el énfasis institucional en la IA como herramienta pastoral y el conocimiento limitado de los creyentes sobre dichos lineamientos? ¿Sobre la base de qué lo concluyen? Le invitamos a leer este artículo a fin de que usted también tenga una participación en este debate tan actual.

Como se ha dicho, el siglo XXI rompe estereotipos; ya para muchas personas la segmentación categórica, exacta, carece de sentido en varios ámbitos e, incluso, puede hasta ofender (animal irracional, animal racional; ella, él; negro, blanco; católico, judío o ateo, etc.). Ciertamente, desde muchos ámbitos se trabaja por la inclusión, por valorar positivamente las diferencias. Por ese sendero marcha este manuscrito, que resalta los desafíos y limitaciones en la formación y práctica del fonoaudiólogo/logopeda con respecto a la atención de personas con sordoceguera (PSC). Sobra decir que si el especialista no está formado, carece de los recursos materiales y personales para adelantar su labor, se concreta la exclusión. La pesquisa arropa a Colombia y a España. A través de un enfoque cualitativo y análisis fenomenológico, sus autoras lograron identificar carencias significativas en el conocimiento profesional, en la planificación de intervenciones y en la implementación de metodologías específicas. ¿Cómo lograron saberlo? ¿Cuáles fueron sus informantes? ¿Cuáles son las tareas pendientes? ¿Qué recomiendan las autoras? Usted como especialista del campo, ¿está de acuerdo o no con ellas? Le exhortamos a leer los resultados de este investigación para responder estas y otras preguntas que se esté haciendo mientras realiza esta lectura.

La educación para todos es una de las banderas más significativas de la inclusión, y este artículo inquiere en una muy especial de cara a este siglo: la educación propia. Se refiere a un sistema educativo cuyo objetivo consiste en rescatar y fortalecer los conocimientos, saberes, valores y prácticas culturales de los pueblos prístinos americanos. Propone la autonomía de las comunidades

testimonios para diseñar sus lineamientos curriculares en respuesta a sus necesidades y cosmovisiones. El autor hace un recuento histórico fundamentándose en los hitos entre los cuales destaca la Constitución de 1991 de la República de Colombia, la cual formalizó el carácter multicultural del país. Esta y otras declaraciones jurídicas, establecieron la etnoeducación como un medio de garantía de una educación contextualizada para los grupos étnicos. Pero... ¿se ha cumplido?, ¿en qué se ha avanzado? ¿Cuáles son los documentos jurídicos, teóricos y críticos que la han impulsado? Según estos mismos documentos, ¿cuáles son las asignaturas pendientes con respecto a la revitalización de la lengua, tradiciones y cosmovisiones? ¿En qué ha trabajado el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP)?, ¿ha trabajado? ¿Cuáles tensiones persisten de cara a la implementación del SEIP? Estimado lector, pedagogo, sociólogo o, simplemente, político, ¿qué sabe sobre este debate?, ¿cuál es su posición? ¿Valdrá la pena leer este texto? ¡Claro que sí! Sea usted bienvenido a esta y a todas nuestras páginas.

El penúltimo apartado científico que integra este número, también se relaciona con el derecho a la educación, en este caso, la de los niños ecuatorianos. Las autoras con notable criticidad y compromiso revisan la educación enmarcada en el escenario pandémico y pospandémico. Aseveran que el COVID-19 expuso y profundizó las desigualdades estructurales que afectan el acceso a la educación, particularmente, en contextos vulnerables como el rural. Creen las autoras que en el aula y fuera de ella convergen factores sociales, económicos y culturales que limitan las oportunidades y que transforman el derecho de la educación en un privilegio. ¿En qué argumentos se sustentan? ¿Para qué aluden a la interculturalidad, la perspectiva de género, la alfabetización académica y digital?, ¿por qué refieren sobre la ética ambiental? ¿Qué le reclaman a la sociedad y a los gobernantes? ¿Cómo creen que debe ser el aula? y ¿cuál debe ser el rol del docente? ¿Está usted de acuerdo o en desacuerdo con los planteamiento de las autoras? Para saberlo, le recomendamos leer el artículo.

Cerramos este número con un estudio refrescante que trata sobre las escenas musicales de heavy metal y rap en la región geo-cultural de Cuenca, Ecuador (2000-2015). Los autores realizaron una particular investigación de campo. Estuvieron noches visitando bares y otros locales para conocer agrupaciones que interpretaran los géneros antes mencionados, contactaron a sus intérpretes y representantes, quienes en ocasiones, les presentaron a otros, gracias a esta suerte de red que no llegó a ser una bola de nieve estándar, lograron aplicar la encuesta a más de 100 personas. A partir de



los datos recogidos, los investigadores construyeron un cariz inédito y desacostumbrado de la nocturna ciudad de Cuenca: los seres que le inflaman vida al heavy metal y rap. ¿Quiénes son? ¿Cuál es su edad y su sexo? ¿Participan as damas de esta dinámica sonora? ¿Dónde ensayan las agrupaciones? ¿Qué apoyo económico reciben? ¿Cuáles han sido sus producciones? ¿Dónde se promocionan? ¿Cuál es el rol de las redes sociales? ¿Te sabes estas respuestas?, ¿estás seguro? Estimado lector, te aconsejamos leer estas páginas, te serán de utilidad ya si eres músico o piensas serlo, ya si eres amante de la cultura o si eres promotor cultural. Es una perspectiva de Cuenca, Ecuador, que podría estar proyectando cambios socioculturales e irrumpiendo en los comportamientos tradicionales de esta ciudad católica.

Como se aprecia en este número, *EAC* visibiliza la esfera científica en constante transformación, lo que no es extraño dado que el equipo editorial entiende que es el espacio idóneo para debatir epistémicamente ideas que nutran la ciencia, el arte, la comunicación, la educación y cualquier temática relacionada con el dinamismo social. Por esta razón, cada colaboración, además de contribuir con el conocimientos, de procurar la reflexión crítica y el diálogo interdisciplinario, persigue la construcción de la interpretación del saber.

Nosotros pretendemos mantenernos como una plataforma de encuentro para aquellos que saben que el conocimiento no está hecho, que se hace, que es dinámico, parcial y que puede ayudar al humano en muchos sentidos.

Con la convicción de la labor cumplida, *EAC* exhorta a sus lectores y colaboradores a seguir creyendo en este proyecto, a continuar reportando situaciones sociales y nuevas perspectivas investigativas. Gracias a todos por el acompañamiento.

¡Disfruta (en) nuestras páginas!

EL EQUIPO EDITORIAL





La enunciación en los textos escolares de historia

Utterance construction in history textbooks

Clara Canario



La enunciación en los textos escolares de historia

Utterance construction in history textbooks

Clara Canario

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Núcleo Caracas), Venezuela
Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Andrés Bello (IVILLAB),
Venezuela

Universidad Católica Andrés Bello, Venezuela

ccanario2024@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5597-8899>

DOI: <https://doi.org/0000000000>

RECIBIDO: 26/10/2024

ACEPTADO: 19/11/2024

RESUMEN

ABSTRACT

Los objetivos planteados son estos: 1. Discriminar los órdenes discursivos sobre los que se enuncian los contenidos de Historia de 2º, 3º y 4º grado, de editoriales privadas y de la Colección Bicentenario. 2. Detallar los mecanismos lingüísticos utilizados para reflejar las posturas ante algunos hechos históricos venezolanos. 3. Identificar los tipos de actos de habla manejados por los autores de los textos para presentar acontecimientos y personajes de lo ocurrido el 12 de octubre de 1492. Teóricamente se fundamentó en los planteamientos de Foucault (1969/1979) y Benveniste (1966/1999). Es una investigación ajustada al trabajo documental, al enfoque cualitativo y al tipo de estudio descriptivo, interpretativo. Se profundizó en los mecanismos lingüísticos y discursivos a los que recurren los autores de los textos. Se halló que los autores apelan a la selección léxica para nombrar y calificar a los personajes, enaltecer u opacar a Colón y a los nativos.

The objectives set are: 1. Discriminate the discursive orders on which the contents of 2nd, 3rd and 4th grade History, from both private publishers and Bicentennial Collection, are stated. 2. Describe the linguistic mechanisms used to reflect positions regarding some Venezuelan historical events. 3. Identify the types of speech acts used by the authors to present events and characters of the events of October 12, 1492. The study's theoretical bases were the approaches of Foucault (1969/1979) and Benveniste (1966/1999). It is a research framed within a documentary methodology, with a qualitative approach and of a descriptive, interpretive type. The study delved into the linguistic and discursive mechanisms used by the authors of the textbooks. It was found that the authors appeal to lexical selection to name and qualify the characters, exalt or overshadow Columbus and the natives.

Palabras clave: Discurso, enunciación, ideología, textos escolares.

Keywords: Discourse, utterance, ideology, school textbooks.



INTRODUCCIÓN

En Venezuela, por siglos destino de migrantes de todas las latitudes (Cartay, 2005; Torrealba et., 1983; Perazzo, 1973; y Unión Panamericana, 1956), han coexistido descendientes de todo tipo de americanos, de europeos, de asiáticos, de africanos y de indígenas nativos, entre otras culturas, y se han entrelazado, sin mayor enfado, diversos puntos de vista acerca de los hechos que han acaecido hace medio milenio. Sin embargo, a partir del ascenso de Hugo Chávez a la presidencia de la República de Venezuela, en el año 1999, el asunto asociado con la llegada de los españoles a América y la colonización comenzó a significar un tópico de habitual e intensa discusión y de relevancia nacional e internacional. El presidente en sus frecuentes alocuciones públicas lo refería. Malamud (2008) lo registra de la siguiente manera:

El discurso antiimperialista y anticolonialista tiene un referente permanente en Hugo Chávez, que de forma constante incorpora estos ingredientes en sus distintos mensajes. [...] De ahí, que uno de los blancos favoritos del presidente venezolano sea Cristóbal Colón, el colonialismo español, el genocidio físico y cultural y los 500 años de explotación serán una constante del discurso radical en los últimos años (p.5).

Este discurso anticolonialista tuvo tanta difusión y aceptación nacional (tanto por sus seguidores políticos como por las diversas poblaciones indígenas que aún habitan en nuestro país como etnias), que para el 10 de octubre del año 2002 se emitió en la Gaceta Oficial N° 5.605 (Anexo A), el Decreto N° 2.018 que establece, en su Artículo 1°: “Conmemorar el 12 de octubre de cada año **Día de la Resistencia Indígena**” [Negritas en el original]. De igual manera y relevancia, en el Artículo N° 2 el Presidente de la República decreta:

Incorporar en el calendario oficial y escolar el 12 de octubre como “Día de la Resistencia Indígena” conforme a lo acordado en el presente Decreto, e **iniciar la revisión de los textos escolares sobre Geografía e Historia Nacional, de América y Universal (s/n)** [Negritas añadidas].

Ambas disposiciones se cumplieron y para el año 2011 el gobierno publicó y donó, a todos los escolares y docentes de las escuelas públicas, los nuevos textos denominados “Colección Bicentenario”. Dicha colección estuvo compuesta por cuatro textos escolares, en el caso de los seis grados de primaria, a saber: 1. El Cardenalito. Lengua y Literatura, 2. Matemática, 3. Ciencias Naturales y 4. Viva Venezuela. Ciencias Sociales. A un aproximado de seis millones de niños y jóvenes se les hizo esa entrega que en suma totalizaron cuarenta y dos millones de textos facilitados en sus manos (Quintero, 2014).

¿Qué impacto tuvo esta entrega? ¿Qué opiniones surgieron de parte de los especialistas? Desde el momento en el que los primeros textos fueron entregados y manipulados por niños, representantes, docentes e investigadores de diversas áreas, sobre ellos comenzaron a difundirse artículos, estudios, entrevistas y opiniones controversiales tanto académicas como políticas. A finales del mismo año 2011, la escuela de Educación de la Universidad Católica “Andrés Bello” (UCAB) decidió pronunciarse a través de un informe con el cual fijó postura ante el contenido de los textos:

En líneas generales, los libros de las cuatro áreas de contenido integradas al diseño curricular oficial presentan contenidos pocos profundos y vinculados con los programas obligatorios; como tales pueden calificarse más como recopilación de actividades, ejercicios y técnicas para el desarrollo de la práctica diaria en aula, que un medio instruccional de referencia que viabilice aprendizajes de calidad. (s/n).

No obstante, los textos del área de Sociales fueron los que se prestaron para mayor número de controversias. ¿Qué se dijo sobre ellos? Siguiendo una cronología, en el mismo informe ofrecido por el grupo de especialistas de la UCAB (2011) se afirma que entre sus aspectos negativos se halla el que lejos de proponer lecturas que incrementen el vocabulario de los lectores o que incentiven la interpretación de breves documentos históricos, se decantan por ofrecer numerosos juicios de valor, por descontextualizar algunos hechos y por caricaturizar el proceso histórico del país.



Por su parte, Ramírez (2015) ofreció puntuales detalles acerca del estudio que realizó al texto de 6to grado de Ciencias Sociales. Concluyó que se enfatiza en las acciones negativas de los presidentes que gobernaron antes que Chávez, sobre todo de Carlos Andrés Pérez y de Jaime Lusinchi. Asimismo, refiere que mientras se recurre a ironías cargadas de subjetividad y caricaturización de los mandatarios que participaron en el “Pacto de Punto Fijo”, el discurso se transforma en solemne cuando se habla de Chávez.

Este mismo estudio de Ramírez fue publicado completo en el 2017 y luego de exponer y argumentar un balance aclaratorio sobre las políticas públicas educativas implementadas en nuestro país por el gobierno de Chávez, en relación con el texto de Ciencias Sociales de 6° grado, afirma que fue utilizado para contar la historia de una manera interesada, poco apegada a los verdaderos hechos y carente de principios éticos y pedagógicos.

De igual forma, Quintero (2014), pasados tres años de la entrega de los textos, elaboró un artículo en el que reunió, en siete puntos, los argumentos que desde la postura de los que apoyan y de los que critican los textos, le permiten como historiadora ofrecer una conclusión relacionada con la enseñanza de la Historia a través de los materiales de la Colección Bicentenario. En su opinión, los contenidos de los textos de Ciencias Sociales editados por el gobierno se caracterizan por tener presente un espíritu sectario, cerrado, ideologizado, maniqueo y descalificador que se aleja totalmente de los lineamientos que propone la didáctica de la Historia los cuales esbozan que los libros de texto deben cumplir con la función de facilitar una lectura abierta, crítica y amplia sobre los procesos históricos para con ello fomentar un espíritu democrático y evitar a toda costa la práctica de la visibilización de las posturas ideológicas de los autores o de los gobiernos de turno, en el contenido de los materiales escolares¹.

Sin embargo, lo descrito no parece ser una realidad solo presente en los libros venezolanos; en otras latitudes también se han hallado importantes

revelaciones basadas en la información contenida en los libros de texto. Por una parte, Rodríguez Ávila et al. (2024) estudiaron, desde el discurso crítico, las imágenes en los manuales de Lengua que se usan en las aulas colombianas de sexto, séptimo, octavo y noveno. Advirtieron que se marginan las figuras femeninas, especialmente las indígenas y las afrodescendientes. Por otra, Parodi-Revored y Uzcátegui-Pacheco (2024), desde Perú, revisaron en manuales escolares publicados entre 2019 y 2023, justo en el contexto de la conmemoración del Bicentenario del Perú, cómo presentan el accionar de Túpac Amaru II. Este par de autores halló, mediante el Análisis Crítico del Discurso, que en estos textos se construye la rebelión como un hito dentro del conjunto de causas que conducen a la Independencia.

Ahora bien, tomando en cuenta esta realidad, ¿Representarán estos hechos alguna relevancia sobre todo en un contexto tan virtual como lo es el actual, cuando ya inicia el segundo cuarto del siglo XXI? Consideramos que sí, porque si bien están cambiando los soportes, las relaciones entre los textos y las posibilidades de lectura, los libros de texto aún permanecen en las aulas de clases y por ello aún son dignos de estudiarse como materiales que transmiten ideologías. Además, en estos momentos la educación informal se comienza a considerar esencial porque los estudiantes tienen acceso a una pluralidad de información gracias a la multiplicidad de textos emergentes (Ferreiro y De Napoli, 2008; y Ferreiro, 2006).

Los textos venezolanos

Frente a la situación general expuesta, parece evidente que los textos no solo transmiten información, sino que reproducen ideología, y ante la situación específica mostrada sobre Venezuela, son varias las inquietudes que emergen y que giran en torno a la presencia de este material didáctico en los espacios educativos, las cuales podríamos materializar en interrogantes como las siguientes: ¿Se habrá recurrido a los textos escolares de Historia para ajustar las versiones de los acontecimientos

¹ Por otro lado, y de manera extraoficial, en el año 2014 la investigadora fue informada, por personas que laboraron muy cercanas a la entonces ministra del Poder Popular para la Educación, Maryann Hanson, de que el propio Hugo Chávez revisaba, aprobaba o rechazaba los contenidos que debían quedar asentados de forma definitiva en los textos escolares de dicha colección.



pasados a intereses ideológicos particulares? ¿De qué manera los autores de los textos escolares de las editoriales privadas y de la Colección Bicentenario presentan los hechos históricos vividos por nuestros antepasados? ¿Habrá huellas de subjetividad en sus enunciados? ¿Habrá discrepancias evidentes entre las posturas ideológicas de los autores de los libros de editoriales privadas y los de los textos de la Colección Bicentenario? ¿De qué manera podrían impactar las convicciones ideológicas en las maneras de presentar los mismos hechos históricos? Es menester averiguar y revelar resultados.

Para contextualizar con respecto al marco histórico sobre el que se establece esta indagación, se considera relevante comentar que de acuerdo con una investigación realizada por Tosi (2011), en la que hace un recorrido histórico acerca de los estudios de los textos escolares, se asevera que durante el siglo XX estos materiales fueron excluidos de las exploraciones lingüísticas, históricas y educativas por ser considerados de poco prestigio social y académico, pero que fueron precisamente los estudios enmarcados dentro del Análisis del Discurso (para finales de los años 90') los que se interesaron en ellos puesto que

revalorizaron al texto escolar como material de análisis y reconocieron su importancia como fuente historiográfica, en la medida en que manifiesta los saberes y los enfoques pedagógicos, expresa las prescripciones curriculares y da cuenta de las representaciones sociales que circulan en la institución escolar (p.471).

Siguiendo sus indagaciones, la autora refiere, además, que han sido tres los investigadores que se han ocupado a profundidad del estudio de los textos escolares. En principio reseña los desarrollados por el francés Choppin (2013), pero al revisar los apuntes de su obra original, se puede constatar que al menos en ese país, desde la época de la Revolución Francesa ya se hacía mención a los manuales escolares como herramientas pedagógicas destinadas a facilitar el aprendizaje.

Por otro lado, se hallan los estudios del filósofo noruego Johnsen, quien para el año 1993, tras la revisión de los textos escolares en naciones como Estados Unidos, Francia, Alemania y países nórdicos, elaboró un trabajo considerado pilar clásico pues definió el objeto de estudio y dejó en claro la diferencia entre “textos escolares” y “el libro escolar”.

En España, Escolano Benito (1996), es quien ha profundizado en este tema y quien asevera que ha sido a partir de la creación de la escuela pública, a principios del siglo XIX, que se ha propiciado la aparición de estos materiales que generalmente se adecúan a los modelos educativos imperantes, a las disciplinas y a los niveles de estudio. Enmarcado también en el interés de explorar los textos escolares, en nuestro país, tras algunos estudios, Ramírez (2002) considera que “El texto escolar debe dejar de ser algo que todos presumen bien construido para convertirse en objeto de investigación y reflexión permanente por parte de investigadores y educadores” (p. 104).

En resumidas cuentas, el texto escolar se ha convertido en tan interesante fuente de exploración que, siguiendo lo aseverado por Tosi (2011), se ha logrado recopilar información desde tres diferentes enfoques de investigación: uno de ellos se ha orientado a examinar sobre la didáctica y los modelos pedagógicos, otro se ha dedicado a abordar el asunto relativo a las condiciones de producción y circulación y un tercer enfoque se ha encaminado a profundizar en la historia, en los contenidos y en la ideología presentes en estos materiales escolares.

Nuestra indagación puede estar enmarcada en este último enfoque, no obstante, consideramos importante detenernos aquí para destacar que este camino transitado para llegar al estudio actual de los textos ha sido prolongado en el tiempo. A principios del siglo XX, durante los años de inicio de los estudios dedicados especialmente al lenguaje, diferentes escuelas, como la estructuralista iniciada -sin proponérselo- por Saussure (1945/1980), se ocuparon de profundizar en aspectos relacionados con la lengua como sistema de signos, es decir, en el estudio del código por sí mismo y en sí mismo, de sus reglas de estructuración y de uso correcto, propias

de un hablante ideal, mas no real. Posteriormente, Chomsky (1978), bajo su orientación generativista y universalista, focalizó sus estudios en atender la manera en que se combinan sintácticamente los elementos que permiten la creación de oraciones gramaticalmente correctas, pero aisladas de verdaderos contextos de comunicación. En ambos casos, los estudios no se extendieron más allá de una sistematización de las convenciones morfológicas y gramaticales, de los análisis oracionales y de considerar las competencias no de un usuario estándar, sino ideal.

Más tarde, el lingüista Halliday (1978/1986), ofrece otra posibilidad a la forma de estudiar la lengua propuesta por Saussure y Chomsky, innova en los estudios lingüísticos al plantear la necesidad de considerar aspectos socioculturales propios de cada comunidad que comparte una lengua. Estaba convencido de que el humano no se desenvuelve como ser individual sino como ser social y como tal al hacer uso de su lengua en diversos contextos (desde su infancia) está haciendo uso funcional de su principal herramienta de comunicación.

Este aspecto social de la lengua lo ratifica Halliday (1978/1986) cuando afirma que “la lengua es el canal principal por el que se le transmiten (al niño) los modelos de vida, por el que aprende a actuar como miembro de una “sociedad” y a adoptar su “cultura”, sus modos de pensar y de actuar, sus creencias y sus valores” (p.18). Martín Rojo (2003) lo refrenda al comentar que “con el giro lingüístico, se inicia un proceso por el que el lenguaje se ha constituido en referente principal y determinante de todo el ámbito mental, representativo y de conocimiento”. (p.159).

Más adelante, y de acuerdo con Bonnin (s.f), en la segunda parte del siglo XX, reconocidos filósofos como Austin (1962/1982), Searle (1962/1971), Foucault (1979 [1969]) y Bajtín (1982)² brindaron, individualmente, interesantes e innovadoras propuestas orientadas a estudiar el lenguaje desde lo que conocemos como los actos de habla, la pragmática, las formaciones discursivas, los enunciados, el principio dialógico, entre otros aspectos teóricos que

de alguna manera confluyeron junto a los nuevos intereses de los lingüistas para dar paso a lo que se ha conocido como Análisis del Discurso.

Fue de esta manera como, de conformidad con Bonnin (s.f), empezaron a constituirse las dos principales corrientes dedicadas al Análisis del Discurso que se conocen: la Escuela Francesa de Análisis del Discurso (creada bajo los postulados de Robin, Pêcheux y Maingueneau) que dio origen a la Teoría de la Enunciación, y la que en principio se dio a conocer como Lingüística Crítica. Esta última corriente, fundada en 1979 por Fowler, Kress, Hodge y Trew, para el año 1985 - de acuerdo con afirmaciones del propio van Dijk (2015)- recibió los aportes de sus trabajos sobre el racismo y con ello promovió el surgimiento de una extensión a la que denominaron Análisis Crítico del Discurso³.

Partiendo entonces del escenario antes descrito, y apoyándonos en los postulados de la teoría de la Enunciación, consideramos oportuno y relevante proponer una averiguación cuya fuente de búsqueda la constituya un grupo de textos escolares, en especial los del área de Historia (o Ciencias Sociales), para ahondar en ellos lo relativo a las maneras en que sus autores presentan el contenido relativo a los acontecimientos ocurridos el 12 de octubre de 1492, sobre la base de sus inclinaciones ideológicas. En otras palabras, se presenta una propuesta investigativa enfocada en profundizar en un tema histórico de interés nacional para analizar de qué manera los mismos pudiesen haber sido impregnados por las visiones subjetivas de sus autores.

Este interés responde a que, al parecer, uno de los contenidos escolares que se ha utilizado como bandera política para descalificar y/o enaltecer a unos y otros protagonistas de esos hechos históricos, ha sido el relacionado con el de la llegada de los españoles a tierras americanas, pues desde sus denominaciones ha sido razón de discordia o desacuerdo, a saber: El día de la raza, El descubrimiento de América, El encuentro de dos mundos, El día de la resistencia indígena.

² Las publicaciones de sus planteamientos teóricos son posteriores a su fallecimiento (1975) debido al destierro que sufrió desde su tierra natal, la URRS.

³ Empero, el propio Van Dijk (2009), afirma en el prefacio de su libro “Discurso y Poder” que los ECD constituyeron un movimiento que se extendió en el campo de la lingüística y las ciencias sociales desde el año 1979.



Enmarcados, entonces, en la búsqueda de posibles marcas de subjetividad por parte de los autores de los textos, este estudio se propone como objetivos:

- Discriminar los órdenes discursivos sobre los que se enuncian los contenidos de Historia de 2o, 3o y 4o grado, tanto de editoriales privadas como de la Colección Bicentenario.
- Describir los mecanismos lingüísticos que utilizan los autores para reflejar sus posturas ante algunos hechos históricos venezolanos.
- Identificar los tipos de actos de habla a los que recurren los autores de los textos para presentar los acontecimientos y los personajes protagónicos de lo ocurrido el 12 de octubre de 1492.

No obstante, buscar y hallar información como la que se plantea, amerita valerse de herramientas metodológicas que permitan al investigador indagar mucho más allá de los aparentes simples sustantivos, adjetivos, oraciones, interrogantes, titulares o líneas que dan forma a los textos. Es necesario echar mano de procedimientos de análisis discursivos que permitan ahondar en niveles que no son tan fácilmente perceptibles ante la lectura ingenua de un escolar. ¿Por qué profundizar desde esta mirada? Porque la ética indica que es derecho humano lograr la soberanía cognitiva, la capacidad de pensar y deducir por cuenta propia. A continuación, se comentan aspectos teóricos elementales para el análisis.

La enunciación en textos escolares

En principio, es fundamental comentar algunos elementos propuestos por Benveniste (1966/1999) sobre la enunciación. Para iniciar, el lingüista especifica que la misma consiste en poner a funcionar la lengua por un acto individual de utilización y que el objeto de su estudio no es el texto del enunciado sino el propio acto de enunciación. Asimismo, enfatiza que a través de la enunciación todo individuo que funge como locutor ha pasado por un proceso de apropiación de los mecanismos de la lengua para con ella dejar declarada su postura ante alguna realidad a través del uso de la palabra. De la misma manera, destaca que en la enunciación se

toman en cuenta, además del propio acto, la situación donde se realiza y los instrumentos que la consuman.

Para Benveniste (1966/1999), toda enunciación se reconoce por la presencia de algunos caracteres que le dan formalidad y en primer lugar destaca la de un locutor que dirige un enunciado hacia un alocutario o destinatario del contenido del mismo y esta circunstancia es la que deja en evidencia la interacción básica entre el yo y el tú; yo enunciador y tú alocutario.

En tanto Kerbrat-Orecchioni (1997), interpreta que la lingüística de la enunciación puede estudiarse desde dos perspectivas: una extensa y otra restringida. Esta última se enmarca en la revisión de aspectos que solo estarían relacionados con el enunciador, es decir, con el uso de las formas lingüísticas que, bien de forma explícita o implícita, marcan su vestigio de subjetividad. La primera perspectiva, que es la que se ajusta mejor a la intención de este estudio, tiene como propósito describir y considerar de qué manera se interrelacionan todos los elementos que están involucrados en una situación enunciativa, a saber: el enunciado mismo, los diferentes elementos que participan en el contexto enunciativo (emisor y destinatarios), las circunstancias espacio-temporales, el contexto socio-histórico y la naturaleza del canal a través del que se envía y se recibe la información.

Desde esta óptica expansiva, el estudio que se desarrolla tiene mayor oportunidad de indagar sobre las posibles marcas de subjetividad que los autores de los diversos textos escolares de Historia pudieran dejar plasmadas al presentar los hechos acaecidos el 12 de octubre de 1492.

Los actos de habla: ¿de qué manera revelan subjetividades?

Si se tiene claro que todo enunciado está impregnado de la intención con la que su emisor lo elabora, cada uno de ellos también puede analizarse en función del tipo de acto de habla que refleja. En este caso se profundiza en los enunciados presentes en los libros de texto y por tal razón se hace necesario hacer una revisión con respecto a la Teoría de los actos de habla a través de los postulados de sus máximos representantes: Austin y Searle.

El filósofo inglés John Austin (1962/1982)⁴ estuvo muy interesado en estudiar el lenguaje en el uso y en sus funciones, aspectos que la lingüística tradicional había desconocido pues solo se había ocupado de reconocer a la lengua como sistema, pero no como acto social. Su primera preocupación fue la de marcar la distinción entre la posición descriptivista, de los actos constatativos (bajo la cual la función del lenguaje se limita a representar el estado de las cosas, juzgados como verdaderos o falsos) y la de los actos realizativos (cuya enunciación equivale a la realización de un acto). No obstante, el hecho de haberse percatado de que los enunciados realizativos no estaban ajenos de poderse considerar como actos verdaderos o falsos, decide abandonar esta dicotomía entre enunciados constatativos y realizativos y se dedica a profundizar en la convicción de que “decir algo es hacer algo” y propone tres (3) tipos de actos que se dan simultáneamente al emitir un enunciado. Ellos son: acto locucionario, acto ilocucionario y acto perlocutivo.

Por su parte, a mediados de los años 50, John Searle (1962/1971), retomó los planteamientos que Austin y complementó la teoría de los Actos de habla. Para él “hablar un lenguaje es tomar parte en una forma de conducta gobernada por reglas”, en otras palabras, realizar actos de habla. Searle (1962/1971) elabora la propuesta sobre los cinco (5) tipos de actos ilocucionarios, que se definen de acuerdo con los objetivos o propósitos del enunciado: representativos, directivos, conmisivos, expresivos y declarativos. Sin embargo, se percata de que existen muchos enunciados en los que el significado de la oración y el significado de la emisión del hablante difieren en algún grado. Por ejemplo: ¿Podría decirme la hora?

Ante un enunciado como este el locutor no espera un sí o un no como respuesta sino el que su interlocutor le diga la hora. A actos de este tipo Searle (1962/1971) les llama Actos de habla indirectos porque de acuerdo con su explicación, un acto ilocucionario llamado primario (pedir la hora) se lleva a cabo a través de otro acto ilocucionario denominado literal o secundario (capacidad del oyente de decir la hora).

Consideremos otros ejemplos: ¿Me abres la puerta, por favor?, ¿Te importaría bajarle volumen a la tv? ¿Me prestas tu bolígrafo? A este tipo de actos de habla indirectos también se les denominan actos de habla implícitos, sin embargo, el autor afirma que generalmente en el ámbito de los actos directivos suelen encontrarse estos modelos de actos de habla indirectos que se conciben como expresión de cortesía verbal. No obstante, existe la posibilidad de que enunciados como los mostrados estén cargados de intenciones comunicativas diferentes, tales como las ironías, los reproches, las recriminaciones, las adulaciones, entre otras.

Ahora bien, de manera tradicional se ha percibido que los temas desarrollados en los textos escolares de Historia, muestran actos de habla muy similares y que generalmente se circunscriben a relatar hechos del pasado, describir personajes y lugares históricos, en los que sucedieron diversos acontecimientos de nuestro pasado lejano y/o reciente, es decir, que se ha observado presencia predominante de actos de habla propios de los órdenes narrativos y descriptivos. Sin embargo, de acuerdo con las primeras lecturas hechas a los textos de Ciencias Sociales de la Colección Bicentenario, se sospecha que en ellos la presencia de actos de habla directos no es absoluta ni única.

Por esta razón, y en atención a que los actos de habla, bien sean directos o indirectos se hacen presentes en diversos órdenes discursivos y por ende en diversas tipologías textuales, este estudio demanda que se haga un abordaje teórico relativo a los órdenes del discurso y el tipo de texto a examinar. Órdenes del discurso en los textos de Historia

Sobre este tema es necesario destacar que fue para el año 1992 cuando el lingüista francés Charaudeau presentó su propuesta acerca de lo que denominó “órdenes del discurso”. Esta denominación, de acuerdo con Sánchez (1993), se ajustó a la convicción de que “la materia lingüística va cobrando forma en el momento del acto comunicativo a partir de ciertos ordenamientos que

⁴ Libro póstumo que reúne serie de conferencias y anotaciones.



ejecutan los participantes”. (p.62). Es decir, que la organización de todo texto debe responder o ajustarse a la disposición que, de las acciones o ideas, propicien quienes intervienen en el acto comunicativo.

En este momento es pertinente comentar que, en Venezuela, durante cierto tiempo los estudiosos de la lengua utilizaron indistintamente los términos “tipos de texto” y “órdenes discursivos” cuando abordaron el tema de los textos. Sin embargo, a partir de la investigación publicada por Sánchez (1993) y de su “noción reformulada y sistematizada” de la propuesta de Charaudeau (1983), la terminología “órdenes discursivos” quedó circunscrita a “las materias a partir de las cuales se construyen los textos” (p.75). Son ejemplos de materia: la narración, la descripción, la argumentación, etc. La noción “tipos de texto” se refiere únicamente a “conjuntos de textos con características similares en lo formal, en lo semántico, en lo funcional” (p.75). Los tipos de textos serían: el cuento, la novela, la ponencia, el artículo de opinión, la noticia, entre otros. Para ilustrar mejor lo que se ha explicado se tiene que: el cuento es un tipo de texto hecho con la materia narrativa.

En atención a esto y a que la presente investigación pretende ahondar en el contenido de textos del área de Ciencias Sociales, a lo largo del proceso de análisis se procedió a determinar, en primer lugar y entre otras cosas, a cuál orden discursivo responden las lecturas seleccionadas, tanto de las editoriales privadas como los de la Colección Bicentenario, a fin de comprobar si hay o no coincidencias, y en qué proporción, en cuanto a la presencia del orden discursivo seleccionado para presentar los hechos acontecidos el 12 de octubre de 1492.

Por todo lo anteriormente expuesto, se ha estimado interesante y relevante, apelar a materiales escolares (de distintas editoriales) como instrumentos para averiguar cómo se han construido o reconstruido las realidades históricas de nuestro país, cómo se ha presentado a los escolares venezolanos, desde los discursos de los autores de los textos, la imagen de los actores que estuvieron comprometidos en los hechos que marcaron el inicio de la época colonial.

METODOLOGÍA

Tipo de investigación y pasos para el análisis.

Metodológicamente, la presente indagación se ajustó a la modalidad documental, a los lineamientos del enfoque cualitativo y al tipo de estudio descriptivo e interpretativo. A continuación, se presenta el corpus y se explica el procedimiento que se aplicó para desarrollar el análisis del mismo.

El corpus analizado está conformado por los siguientes textos:

A. De editoriales privadas: (EP)

- Enciclopedia Actualidad Escolar. 2do grado. Editorial Actualidad Escolar.
- Enciclopedia 3. Flor de Araguañey. Serie Santillana.
- Retos 4. Mi libro enciclopédico. Editorial Excelencia.

B. De la Colección Bicentenario (CB):

- Viva Venezuela. Ciencias Sociales 2do. grado. Grupo Karaíve.
- Viva Venezuela. Ciencias Sociales 3er. grado. Grupo Karaíve.
- Venezuela y su gente. Ciencias Sociales 4to. grado. Grupo Karaíve.

Por tratarse de un corpus cuya información escrita está incorporada como tema de estudio en libros de texto escolares del área de Historia y Ciencias Sociales, se inició la indagación partiendo de la determinación del orden discursivo de las lecturas seleccionadas (en ambos tipos de editoriales) y para ello se recurrió a los postulados teóricos Sánchez (1993) relacionados con este asunto. Esto en razón de que, aunque tradicionalmente esos materiales educativos se inclinan a la presencia de narraciones y descripciones históricas, se presumió que, en los textos editados recientemente por el Estado, la materia discursiva no se inclina exclusivamente hacia esos mismos usos presentes en los textos de editoriales privadas.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Órdenes discursivos

Al tener esta estructura discursiva concretada fueron dos los nuevos pasos a seguir: a) en primer lugar, revisar qué tipo de actos de habla están presentes en los enunciados de los textos de las editoriales privadas y en los de la Colección Bicentenario y extraer ejemplos de ellos. b) En segundo lugar, comparar y puntualizar aspectos comunes y disímiles entre ambos tipos de editoriales en relación con la manera de presentar la información de lo sucedido el 12 de octubre de 1492.

Para esta parte del procedimiento se apeló tanto a los planteamientos de Maingueneau (1994), quien postula que todo discurso constituye una forma de acción que se puede ver reflejada a través de los actos de habla, como a los basamentos teóricos recopilados por Sánchez (1995) sobre este aspecto.

Seguidamente, tras los hallazgos relacionados con los tipos de actos de habla, se revisó si se precisa el uso de los directos e indirectos y, al encontrar estos últimos (en los textos de la Colección Bicentenario), se identificaron los temas en los que se circunscriben para precisarlos en los textos de las editoriales privadas y determinar si también hay presencia de subjetividad en sus enunciados. Para finalizar, se procedió a descifrar cuáles son los elementos lingüísticos de los que han echado mano los autores para dejar sus huellas personales, para valorar o descalificar a españoles e indígenas en los textos que presentan lo sucedido el 12 de octubre de 1492.

En aras de optimizar este análisis se apeló, además, a los fundamentos que plantea la Teoría de la Enunciación de Benveniste (1966/1999). Asimismo, se recurrió a los postulados de Kerbrat-Orecchioni (1997) a fin de explorar cómo dentro de los enunciados se pueden detectar marcas de subjetividad en los actos de habla. Para ello, se describieron las intenciones de los locutores al utilizar diferentes elementos lingüísticos para mostrar los actos de habla identificados.

De acuerdo con lo planteado en el apartado anterior y en consonancia con los objetivos de la investigación, se puede ahora afirmar que al revisar y analizar detalladamente todos los enunciados que conforman los seis (6) textos seleccionados, se determinó que los órdenes discursivos a través de los cuales se presentan los acontecimientos del 12 de octubre de 1492 en los libros de las editoriales privadas (desde ahora EP) son la exposición, la narración y la descripción, con predominio del narrativo. Asimismo, debe comentarse que en ellos hay preponderancia de enunciados en los que los autores exaltan cualidades de Colón, de su proyecto de viaje a nuestras tierras, de los títulos nobiliarios que le otorgaron los Reyes de España y de las bellezas de las tierras encontradas por los europeos.

A continuación, algunos ejemplos textuales:

- De exposición: “La llegada de los españoles a las tierras americanas, fue considerado, en el siglo XVI, como uno de los hechos más importantes en la historia del hombre.” (4° grado, p. 353).
- De narración: “Cristóbal Colón nació en Génova, ciudad de Italia. Sus padres fueron Domingo Colombo y Susana Fontanarrosa. Desde pequeño mostró mucha inclinación por la marinería.” (2° grado, p. 174).
- De descripción: “El famoso navegante bautizó las tierras recién conocidas con el nombre de Tierra de Gracia, por su gran belleza.” (3° grado, p. 302).

Por su parte, en los libros de la Colección Bicentenario (desde ahora CB), se observó que además de los órdenes narrativo, expositivo y descriptivo también hay la presencia, en menor cantidad, de enunciados con secuencias textuales argumentativas (Sánchez, 1993). Un ejemplo de ello aparece en el texto de 3° grado y para mayor precisión en el contexto de aparición, se coloca parte de las ideas que lo rodean:

¿Sabes por qué todos los 12 de octubre de cada año se conmemora el Día de la Resistencia Indígena? En primer lugar *porque no somos*

Europeos sino descendientes de gente nacida en un país de América que algunos de sus pueblos originarios llamaban Abya Yala. (p. 10) [Cursivas añadidas]

En este caso, aparece un uso verbal único en todo el cuerpo del texto: el deíctico con marca de inclusividad *somos* que, además de producir un quiebre en el empleo de las formas verbales impersonales (p.e. “se recuerda en la escuela”), ofrece pistas que permiten intuir que el narrador además de involucrarse, se aproxima estratégicamente al lector para crear la impresión de cercanía propia entre personas que en encuentros orales conversan sobre temas de interés común. ¿La intención de todo esto? Más allá de la presentación de los hechos, de incorporar su punto de vista personal con el que es evidente el rechazo en la posible vinculación histórica con el europeo, también promover la empatía para influir en la opinión del lector y así acercarlo hacia la postura que respalda el escritor. Esta situación se aleja de lo que caracteriza comúnmente a los textos expositivos que forman parte de un material escolar y por eso llama la atención del lector-investigador.

Asimismo, se pudo determinar que, a diferencia de los textos de las EP, en los de la CB parte de los enunciados con secuencias textuales expositivas, narrativas y hasta descriptivas se inclinan a destacar aspectos negativos de los europeos y a reprochar sus acciones en contra de los nativos. Estos son algunos ejemplos:

- De exposición: “Pero la resistencia asumió nuevas modalidades, cuando se hizo más notoria la invasión extranjera, más numerosa, con el desconocido sonido de disparos y el olor a pólvora.” (4º grado, p. 74).
- De narración: “...los Taínos estaban molestos porque los maltrataban, les quitaban sus tierras, el oro y también sus mujeres.” (2º grado, p. 84).
- De descripción: “vieron salir de tres carabelas gente muy distinta a ellos: noventa hombres de piel blanca, ninguna mujer. Casi todos con el pelo amarillo, ojos azules y con barba. Todos cubiertos con ropa, desde el cuello hasta los tobillos, con zapatos o con botas.” (2º grado, p. 84).

Este hallazgo dejó en evidencia dos aspectos. En primer lugar, que tal como lo señala Sánchez (1993), un tipo de escrito, en este caso el texto escolar, puede estar constituido por diversos órdenes discursivos (narración, exposición, descripción) que le dan forma al contenido que allí se presenta al lector y, en segundo lugar, que se corrobora lo planteado por Tosi (2011), cuando argumenta que desde que los textos escolares hacen vida en la educación pública, los mismos suelen ser el reflejo de la ideología del modelo educativo que impere.

Los actos de habla y el léxico en los textos de Historia

Con respecto a los actos de habla, la revisión hecha permitió determinar que en los textos de las EP los enunciados están expresados bajo la forma de actos de habla directos pues se limitan a narrar, describir, reprochar o exaltar situaciones y personajes involucrados en los hechos propios del 12 de octubre de 1492, sin embargo en los materiales de la CB se observó la presencia de actos de habla indirectos, específicamente enunciados interrogativos que de manera encubierta permiten al autor del texto dejar evidencia de su postura subjetiva ante los hechos narrados. Y es precisamente en esas marcas de subjetividad en las que también se detuvo este análisis al focalizar cuáles serían aquellas palabras presentes en los enunciados que reflejan actos de habla indirectos y que expresan aparentes huellas de subjetividad de los autores de los textos.

A continuación, se presentan ejemplos representativos de cada grado. En cada uno de ellos se abordó en primer lugar, lo relacionado con el tipo de acto de habla y, en segundo lugar, lo concerniente al léxico de los enunciados que se percibieron como actos de habla indirectos.

- Acto de habla directo. 2º grado. EP.
1- “Una vez descubierta Venezuela comenzó el proceso de dominación con la conquista de las tierras.” (p. 175, secuencia textual narrativa).
- Actos de habla indirectos. 2º grado. CB.
1- “¿Qué razones hay para afirmar que desde aquel primer viaje comenzó la resistencia indígena contra la violencia de invasores?” (p. 84).

2-“¿Qué hubieses sentido tú siendo indígena?” (p. 84).

En este primer caso se hace evidente que hay coincidencias sintácticas en la manera de organizar parte del enunciado cuyos temas son bastantes similares (en EP y el caso 1 de la CB) pues se recurre a la forma verbal comenzó para seguidamente referir lo sucedido con la llegada de los españoles. Sin embargo, hay dos circunstancias que se oponen o marcan distancia entre ambos ejemplos, la primera, enmarcada dentro de la categorización de los órdenes discursivos, es que mientras en la EP el enunciado se ajusta al orden narrativo, propio de un acto de habla directo, en la CB se recurre a una interrogante, es decir, a un acto de habla indirecto. Y es necesario aquí aclarar que tal interrogante no está en un apartado de “Actividades” comúnmente localizado al final de una lectura, sino inmersa dentro del cuerpo del tema desarrollado sobre el 12 de octubre.

A este tipo de interrogante se le conoce como interrogativas retóricas porque, de acuerdo con Escandell (1999), constituyen enunciados que tienen la condición de un acto de habla indirecto y lejos de expresar dudas o inseguridades del locutor, pueden entenderse como sus opiniones personales que se manifiestan con el fin de influir en la opinión del lector. En los casos analizados pareciera ser evidente que el autor no persigue ninguna respuesta por parte del lector del texto, tampoco necesita averiguar sobre algo que desconoce, sino que pretende influir y/o manipular la opinión de los lectores para acercarla a la suya.

La segunda circunstancia, relacionada directamente con el léxico, es que se observó que a pesar de que en el material de la EP el escritor recurre a los términos dominación (según el DRAE, 2001: “Señorío o imperio que tiene sobre un territorio quien ejerce la soberanía”) y conquista (registra el DRAE, 2001: “Acción y efecto de conquistar” Conquistar: “Ganar, mediante operación de guerra, un territorio, población, posición”), que bien pueden considerarse con carga negativa, no los utiliza como adjetivos descalificativos sino como sustantivos que remiten a los hechos ocurridos entre nativos y extranjeros. Situación contraria se observó en el enunciado

de la CB (el número 1), pues allí el escritor utiliza los términos violencia e invasores para nombrar y descalificar explícitamente al español y a sus acciones.

En otras palabras, podría afirmarse que es a partir del léxico que se hacen evidentes las marcas de subjetividad del autor puesto que a través de él deja certeza de que no reconoce a los españoles como aquellos extranjeros que conquistaron (que ganaron el territorio luego de una lucha de poder) las tierras americanas sino como invasores (según DRAE, 2001, invadir: “Ocupar anormal o irregularmente un lugar”) y violentos. Es decir, que se vale del uso de categorías léxicas con alta carga negativa con la intención de deslegitimar al europeo.

Finalmente, en el caso del ejemplo número dos (2), que igualmente se formula a través de una interrogante, la subjetividad del autor pareciera estar expresada con el empleo del deíctico tú con el cual increpa al lector como si se tratase de una conversación entre conocidos, cercanos. No es lo usual o lo común que dentro de una lectura que desarrolla un tema de corte histórico, en un texto escolar, el escritor se dirija a sus enunciatarios de esa manera frontal, por ello, ante este escenario se cree que el autor intenta influenciar directamente en el pequeño lector a través de un enunciado interrogativo que más que pretender una respuesta, expresa una postura personal desde una realidad que asume como verdadera y hacia la cual aspira persuadir.

Para continuar con el análisis, ahora se presentan los ejemplos tomados de los textos de 3º grado:

- Acto de habla directo en texto de la EP:
 - 1.- “Cristóbal Colón y los viajeros que vinieron después (...) quienes terminaron de explorar toda la costa venezolana, se encontraron con pueblos indígenas que los recibían pacíficamente.” (p. 303, secuencia textual narrativa).
- Enunciados con tópicos similares presentes en la lectura del texto de la CB, expresados a través de actos de habla indirectos:
 - 1-“¿Sabes por qué todos los 12 de octubre de cada año se conmemora el Día de la Resistencia Indígena?” (p.10).



2-“¿Cuál contendor podía ser el vencedor en aquella lucha?” (p. 11).

En la presentación de estos enunciados se descubre que el autor de cada clase de editorial recurre a distintos órdenes discursivos para presentar los hechos históricos. En el caso de la EP lo hace utilizando actos de habla directos, pero en los ejemplos de la CB el escritor apela nuevamente a los indirectos, es decir, a las interrogaciones incorporadas en el cuerpo del texto.

Con respecto al léxico empleado, hay una clara oposición entre lo hallado en ambas editoriales. Se observa que mientras en el texto de la EP se utilizan términos que no evocan violencia (viajeros, pueblos indígenas, explorar, recibían pacíficamente), en el texto de la CB, aun siendo mucho más breve el enunciado, el autor hace uso de los términos contendores y lucha, lo que explícitamente da por sentado que en el encuentro entre españoles y nativos hubo discusiones o peleas.

Se continúa enfatizando en lo desigual de aquella situación vivida entre extranjeros y nativos porque el escritor no se limita a narrar los hechos de manera imparcial, sino que instiga al lector a centrar su atención en lo que posiblemente sintieron y padecieron nuestros indígenas. ¿Cómo lo hace? De dos maneras: apelando al uso recurrente de términos que se pueden enmarcar dentro de un campo semántico referido a asuntos bélicos (resistencia, contendor, lucha), y al uso de enunciados interrogativos retóricos, modalidad sobre cuya intención ya se habló previamente.

¿Qué puede especularse de todo esto? ¿Cuál parece ser la intención de los escritores de los textos? Por una parte, en cuanto a la de los de la CB, la intención es expresar su convicción basada en su versión de los hechos, versión en la que la presencia histórica de los europeos debe rechazarse sobre todo como consecuencia de la actitud violenta que asumieron ante el nativo americano. Por otra, la intención de los escritores de las EP probablemente no está apegada a las pretensiones ideológicas del contenido expresado, sino más hacia los intereses comerciales que derivan de la venta de los textos, esto en vista de la naturaleza de su empresa editorial.

Finalmente, en el caso de 4º grado, estos son los ejemplos a analizar:

- Acto de habla directo en el texto de la EP:
 - 1-“Con este hecho [la llegada de los españoles a tierras americanas] se inició el dominio de Europa en el mundo ya que esto le permitió adueñarse de extensos territorios, explorar y acaparar grandes riquezas naturales y aprovechar el trabajo de los nativos.” (p. 353, secuencia textual expositiva).
- Actos de habla indirectos en el texto de la CB similares en contenido:
 - 1-“¿Cuál descubrimiento si hacía miles de años que estaba descubierto por sus pobladores?” (p.74).
 - 2-“¿Ese documento demuestra que hubo violencia contra los nativos de la isla?” (p. 73).

Tal como puede apreciarse, y al igual que en los ejemplos de 2º y 3º grado, en el texto de la EP el autor presenta los hechos utilizando actos de habla directos a partir de una secuencia de orden expositivo, mientras que en el texto de la CB su escritor lo sigue haciendo a través de enunciados interrogativos.

En lo relativo al léxico hay similitudes semánticas vinculadas con la descripción del comportamiento de los españoles, pues en la EP no se niega que haya habido aprovechamiento y acaparamiento de lo que le pertenecía a los nativos, sin embargo, al comparar la forma en que se exponen los enunciados, en la CB, específicamente en el caso del primer ejemplo, podríamos arriesgarnos a afirmar que todo el enunciado en sí mismo es una marca de subjetividad del autor. La razón es que, en esta interrogación, nuevamente, se percibe fuerza ilocutiva de aserción en un acto de habla indirecto con el que se niega el descubrimiento tal y como los textos tradicionales de Historia lo han señalado regularmente.

Asimismo, el ejemplo número uno (1), pareciera tener visos característicos de una reflexión ensayística en la que el escritor expone al lector sus puntos de vista sobre el tema que desarrolla. Esta forma inusual de enunciado llama la atención en este tipo de lectura pues va dirigida a un público infantil

que podría tener entre 8 y 10 años de edad y que, desde los postulados de Piaget (1978), cognitivamente quizás aún no esté preparado para descifrar con facilidad el significado de la ironía que generalmente está implícita en un acto de habla indirecto. Además, tal como puede observarse, los términos bélicos se retoman (violencia), con la intención de desacreditar el viaje planificado por Colón y los hallazgos de los que se han vanagloriado los españoles a lo largo de la historia de los últimos quinientos años.

CONCLUSIONES

Concluido el análisis debe destacarse que luego de hacer este detallado recorrido por los enunciados de los seis (6) textos escolares seleccionados, se encuentran ciertos comportamientos similares en concordancia con los tres aspectos a partir de los cuales se organizó la indagación. En primer lugar, debe mencionarse lo relacionado con los tipos de órdenes discursivos a través de los cuales los textos escolares de ambos tipos de editoriales presentan los hechos históricos. Sobre esto se pudo constatar que tal como ha sido tradición en los materiales escolares, en los textos de las EP son la exposición, la narración y la descripción los órdenes de los que los autores se valen para transmitir la información. Por el contrario, lo que se evidenció en los textos de la CB es que los autores recurren, además de los órdenes ya citados, a secuencias enunciativas argumentativas desde las cuales van dejando en evidencia sus huellas de subjetividad en torno a la concepción que defienden de los personajes involucrados en el tema del 12 de octubre de 1492.

En segundo lugar, sobre los tipos de actos de habla, también se hallaron posturas encontradas puesto que mientras en los materiales de la EP se evidenció que los autores solo utilizan los directos, en las lecturas de la CB los escritores recurren al uso frecuente de actos de habla indirectos que se hacen presentes a través de enunciados interrogativos inmersos dentro del cuerpo del tema. En este sentido, queda claro que este último uso suele ser característico de los enunciativos que deliberadamente han planeado la manera de acercarse a los lectores, en este caso a los escolares,

sobre quienes desean influir ideológicamente para ganar posturas afines a la suya propia. En otras palabras, se percibe que los escritores, valiéndose de diversas estrategias, van transformando los hechos de acuerdo a sus particulares posturas ideológicas y con ello dan apertura a la presencia de eventos revestidos de reproches y de recriminaciones.

Estos hallazgos coinciden con lo que, por una parte, deja expreso Tosi (2011), cuando afirma que los textos que son elaborados por el Estado tienen toda la intención de influenciar ideológicamente, y a su favor, sobre los lectores destinatarios. Y, por otra, con los hallazgos de Bermúdez (2011), cuando acerca de un trabajo de revisión de prensa escrita concluye que los escritores generalmente se inclinan a favorecer a los grupos corporativos para los cuales trabajan.

En tercer lugar, sobre los mecanismos lingüísticos de los que se valen los autores para reflejar sus posturas ante los hechos históricos, quedó en evidencia a lo largo del análisis que mientras en los materiales de la EP el léxico utilizado por los autores no puede calificarse como violento o incitador, aun cuando valora negativamente la presencia de los españoles en tierras americanas, muy contrariamente en los textos de la CB los enunciativos recurren constantemente al uso de sustantivos con denotaciones bélicas cuya intención clara es desacreditar a los españoles, su presencia y sus acciones al encontrarse con nuestros habitantes indígenas.

Ante tal realidad, ¿cuáles ventajas ofrece la aplicación de este método? ¿Qué ha permitido descubrir sobre el comportamiento discursivo de los autores de los textos y sobre lo relativo a sus posibles intenciones? Las respuestas se han ido revelando a lo largo del análisis. Desde el punto de vista metodológico, los hallazgos que se derivan de la aplicación de este método confirman lo planteado por Kerbrat-Orecchioni (1997). Ella asevera que el estudiar los discursos, desde esta perspectiva ampliada de la lingüística de la enunciación, ofrece la posibilidad de constatar de qué manera la interrelación de todos los elementos que están involucrados en

una situación enunciativa: el enunciado mismo, los diferentes elementos que participan en el contexto enunciativo -emisor y destinatarios- y el contexto socio-histórico que lo enmarca, facilitan el hallazgo de las huellas de subjetividad que van dejando los escritores en sus enunciados.

Concretamente, con la aplicación de este método, se logró determinar que los procedimientos lingüísticos de los que se valen los autores de los textos no se limitaron a la selección del vocabulario, sino que se amplió en el valerse de diversos órdenes discursivos e inusuales actos de habla para dejar sus huellas de subjetividad y con ellas sus interpretaciones ideológicas en el contenido de lo que enuncian. Sin duda, profundizar en todos estos elementos permitió ahondar en las verdaderas intenciones de los enunciadores que escriben para un lector escolar habitante de un país con sus propias particularidades históricas, sociales y políticas. Un lector que, además, y de acuerdo con Gallardo-Paúls (2008), ya suele caracterizar a sus personajes de acuerdo con sus propias creencias.

En definitiva, los resultados de este estudio dejan evidencias de que, en nuestro país, Venezuela, el Estado apela a los contenidos de los textos de Ciencias Sociales de la Colección Bicentenario para exhibir una mirada diferente sobre los hechos y sobre la actuación de los españoles en los hechos ocurridos el 12 de octubre de 1492. Además, el poder constatar la presencia de marcas de subjetividad de los autores dentro del contenido de los temas históricos es muestra fehaciente de que los hechos y la imagen de los personajes son blanco de la instauración de falsedades pues permanecen en constante construcción (o destrucción) según sean las convicciones ideológicas de quienes tengan en sus manos la gran responsabilidad de escribir los textos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Textos teóricos y trabajos críticos

- Austin, J. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras*. Paidós. (Trabajo original publicado 1962)
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Benveniste, E. (1999). *Problemas de Lingüística General II*. Siglo XXI. (Trabajo original publicado 1966)
- Bermúdez, S. (2011). La presencia de la subjetividad en la construcción periodística en momentos de tensiones sociales. *Quórum Académico*. 8(16), 223-246. www.redalyc.org/pdf/1990/199020215004.pdf
- Bonnin, J. (s/f). *Análisis del Discurso*. <https://www.felsemiotica.com/descargas/Bonnin-Juan-Eduardo-An%C3%A1lisis-del-discurso.pdf>
- Cartay, R. (2005). *Aportes de los inmigrantes a la conformación del régimen alimentario venezolano en el siglo XX*. *Agroalimentaria*, 10(20), 43-55. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-03542005000100003&lng=es&tlng=es.
- Charaudeau, P. (1983). *Langage et Discours*. Hachette.
- Chomsky, N. (1978). *Estructuras sintácticas*. Siglo XXI.
- Choppin, A. (2013). Los manuales escolares de ayer a hoy: el ejemplo de Francia. *Historia de la Educación*, 19, 13-37. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/10790>
- Decreto N° 2.028 de 2002. [con fuerza de ley]. Por medio del cual se expide la Conmemoración del 12 de Octubre de cada año Día de la Resistencia. 10 de octubre de 2002. *Gaceta Oficial N° 5.605 Extraordinario*.
- Escandell, M. V. (1999). Los enunciados interrogativos. Aspectos semánticos y pragmáticos. En I. Bosque y V. Demonte (Comps.), *Gramática descriptiva de la lengua española*. Vol. 3 (pp. 3929-3988). Espasa Calpe.
- Escolano Benito, A. (1996). El libro escolar en la Restauración. En H. Escolar Sobrino (Coord.), *Historia ilustrada del libro español: la edición moderna. Siglos XIX y XX* (pp.345-370). Pirámide : Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

- Ferreiro Gravié, R. F. y De Napoli, A. Mas allá del salón de clases: los nuevos ambientes de aprendizajes. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 333-346. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2579859>
- Ferreiro, R. F., (2006). El reto de la educación del siglo XXI: la generación N. *Apertura*, 6(5), 72-85. <https://www.redalyc.org/pdf/688/68800506.pdf>
- Foucault, M. (1979). *Arqueología del saber*. Siglo XXI. (Trabajo original publicado 1969)
- Gallardo-Paúls, B. (2008). Las huellas lingüísticas de la teoría de la mente: intersubjetividad y enunciación en el trastorno por déficit de atención/hiperactividad. *Revista de Neurología*, 46 (Supl I), 29-35. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=183424>
- Halliday, M.A.K. (1986). *El lenguaje como semiótica social*. Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado 1978)
- Martín Rojo, L. (2003). El análisis crítico del discurso. Fronteras y exclusión social en los discursos racistas. En L. Íñiguez. *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales* (pp. 157-191). Editorial UOC.
- Johnsen, E. B. (1996). *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Ediciones Pomares-Corredor. (Trabajo original publicado 1993)
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1997). *La enunciación, de la subjetividad en el lenguaje*. Edicial.
- Mangueneau, D. (1994). *L'Analyse du discours*. Hachette.
- Malamud, C. (2008). Los riesgos de España frente a los bicentenarios: populismos, nacionalismos e indigenismos. *Documento de trabajo*, 34. Real Instituto Elcano. <https://media.realinstitutoelcano.org/wp-content/uploads/2021/11/dt34-2008-malamud-bicentenarios.pdf>
- Parodi-Revoredo, D. A. y Uzcátegui-Pacheco, R. A. (2024). Antirreformista, precursor o restaurador del Incario: Túpac Amaru en los manuales escolares peruanos del Bicentenario. *Izquierdas*, 53(5), 1-22. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-50492024000100205>
- Perazzo, N. (1973). *La inmigración en Venezuela*. Archivo General de la Nación.
- Piaget, J. (1978). *Seis estudios de psicología*. Barral Editores.
- Quintero, I. (27 de mayo de 2014). Enseñar historia: 7 anotaciones sobre la Colección Bicentenario. *PRODAVINCI*. <http://historico.prodavinci.com/2014/05/27/actualidad/ensenar-historia-7-anotaciones-sobre-la-coleccion-bicentenario-por-ines-quintero/>
- Ramírez, T. (2002). El texto escolar como objeto de reflexión e investigación. *Revista Docencia Universitaria*, III(1), 101-124. http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/sadpro/Documentos/docencia_vol3_n1_2002/8_art._Tulio_Ramirez.pdf
- Ramírez, T. (2015). *¿Enseñar la Historia o reconstruir la historia? Los textos escolares de República. Dos siglos de perspectiva histórica*. G.S. Ruipérez. Real Academia Española. (2023, actualización). *Diccionario de la lengua española*. <http://dle.rae.es/?w=diccionario>
- Rodríguez Ávila, Y. del C.; Oviedo Galindo, F. J.; Castilla Narváez, M. A. y Rodríguez Martínez, Y. R. (2024). Roles de género en las ilustraciones de los libros de texto de lenguaje en Colombia. *Revista Boletín Redipe*, 13(9), 139-1159. <https://doi.org/10.36260/qz443k65>
- Sánchez, I. (1993). Coherencia y órdenes discursivos. *Letras* 50, 61-81.
- Sánchez, I. (1995). Austin y Searle: dos filósofos decisivos para la lingüística actual. *Letras* 51-52, 231-241.
- Saussure, F. (1980). *Curso de lingüística general*. Editorial Losada (Trabajo original publicado en francés en 1916 y en español con traducción de Amada Alonso en 1945)
- Searle, J. (1971) *¿Qué es un acto de habla?* <http://www.upv.es/sma/teoria/sma/speech/Que%20es%20un%20acto%20de%20habla.pdf> (Trabajo original publicado 1962)
- Torrealba, R.; Suárez, M. M. y Schloeter, M. (1983). Ciento cincuenta años de políticas inmigratorias en Venezuela. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 17(03), 367-390. <https://doi.org/10.24201/edu.v17i03.1564>
- Tosi, C. (2011). El texto escolar como objeto de análisis. Un recorrido a través de los estudios ideológicos, didácticos, editoriales y lingüísticos. *Lenguaje*, 39(2), 469-500. <https://ri.conicet.>



gov.ar/bitstream/handle/11336/194499/
CONICET_Digital_Nro.2438e84a-
9aec-4c74-9ce6-69e2cdb5a499_B.
pdf?sequence=2&isAllowed=y

UCAB (2011). *Antela Colección Bicentenario elaborada por el MPPE*. <http://archivo.derechos.org/ve/derecho-a-la-educacion/educacion-ucab-ante-la-coleccion-bicentenario-elaborada-por-el-mppe>

Unión panamericana. (1956). *Las inmigraciones en Venezuela*. Los efectos económicos y sociales. Unión Panamericana.

Van Dijk, T. (2015). Cincuenta años de estudios del discurso. *Discurso & Sociedad*. 9(1-2), 15-32. [http://www.dissoc.org/ediciones/v09n01-2/DS9\(1-2\)VanDijk.pdf](http://www.dissoc.org/ediciones/v09n01-2/DS9(1-2)VanDijk.pdf)

Corpus: Textos escolares

Del Valle, M. (2002) *Enciclopedia Actualidad Escolar*. 2do grado. Caracas: Editorial Actualidad Escolar.

Enciclopedia 3. Flor de Araguañey. (2004). Serie Santillana.

Retos 4. *Mi libro enciclopédico*. (2002). Editorial Excelencia.

Viva Venezuela. Ciencias Sociales 2do. grado. (2013). Colección Bicentenario. Grupo Karaíve.

Viva Venezuela. Ciencias Sociales 3er. grado. (2012). Colección Bicentenario. Grupo Karaíve.

Venezuela y su gente. Ciencias Sociales 4to. grado. (2012). Colección Bicentenario. Grupo Karaíve.

ANEXOS

ANEXO A

Mediante el cual se Conmemora el 12 de Octubre de cada año Día de la Resistencia Indígena
Gaceta Oficial N° 5.605 Extraordinario de fecha 10 de octubre de 2002

Decreto N° 2.028

10 de octubre de 2002

Hugo Chávez Frías

Presidente de la República

De conformidad con lo dispuesto en el numeral 24 del artículo 236, 107, 119, 126 y 226 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, en concordancia con lo dispuesto en el artículo 47 de la Ley Orgánica de la Administración Pública,

Considerando

Que el Congreso de los Estados Unidos de Venezuela mediante Acuerdo de 11 de mayo de 1921, acogió la iniciativa del Ejecutivo Federal relativa a la declaración de fiesta nacional del 12 de octubre como "día de la Raza", siguiendo la tradición de celebrarlo como exaltación de la colonización, incorporándolo posteriormente día festivo nacional a partir de la Ley de Fiestas Nacionales de 11 de junio de 1921, derogada por la Ley de Fiestas Nacionales de 17 de junio de 1971,

Considerando

Que el concepto de raza, basada en una serie de rasgos físicos hereditarios, no da cuenta de la diversidad genética de la especie humana, a pesar de que muchos científicos sociales insisten en emplear el concepto de raza como base de una tipología de las poblaciones humanas, por tanto, es innegable que este concepto surge como una de las categorías básicas de las relaciones de dominación propias del sistema colonial que se instaura en América a partir de la presencia europea,

Considerando

Que a pesar de haber sido superado en América el colonialismo como sistema político formal a partir del triunfo de las guerras de independencia del siglo



XVIII, las estructuras sociales a lo interno y externo de nuestras sociedades está aun constituido sobre criterios originados en la relación colonial, entre los que destaca el considerar la "cultura e historia universal" como sinónimo de los valores culturales e historia de la sociedad dominante,

Considerando

Que a partir de la conmemoración del V Centenario (1492-1992); del Decenio de los Pueblos Indígenas declarado por la Organización de las Naciones Unidas (1994-2004); la definición constitucional de país multiétnico y pluricultural así como el reconocimiento de los Derechos históricos de los primeros venezolanos (Constitución de 1999); el proceso de incorporación simbólica de Guaicaipuro al Panteón Nacional (2001-2004); la firma del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (2001); el reconocimiento de los idiomas indígenas (2002); y el Acuerdo de la Asamblea Nacional de unirse al Día Internacional de los Pueblos Indígenas del Mundo (2002); nuestros pueblos retoman su historia local, regional, nacional y continental en todo su milenarismo indígena y los cinco siglos recientes, con los profundos cambios, rupturas parciales y continuidades, en su unidad y diversidad.

Considerando

Que la diversidad cultural y étnica presente en todos los pueblos antes y después del origen de Venezuela, es hoy un hecho irrefutable y forma parte de nuestra herencia histórica, como garantía para el mutuo enriquecimiento cultural y la comunicación humana, en los valores de paz con justicia,

Considerando

Que la importancia de la historia como eje cohesionador de la vida social de una nación, fuente de referencia en valores y de la visión propia como pueblo, hace impostergable e ineludible para el proceso de Refundación de la República como una Nación pluriétnica y pluricultural, superar los prejuicios coloniales y eurocéntricos que subsisten en el estudio y enseñanza de la historia y la geografía,

Considerando

Que las tendencias mundiales y organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), vienen revalorizando el estudio de la geografía, historia, cultura e identidad regional y local a solicitud de los mismos pueblos como parte vital e indiscutible de las instancias nacionales, sub-regionales y continentales para afrontar sin exclusiones el proceso de globalización, en el marco del diálogo de civilizaciones,

Considerando

Que los pueblos Indígenas del mundo y particularmente los de América, han dado y seguirán dando sus aportes irremplazables en la configuración de una rica sociodiversidad, y que deben ser reconocidos plenamente como patrimonio de la humanidad para 'restablecer un nuevo equilibrio del universo como lo soñó el Libertador Simón Bolívar en su lucha independentista.

Decreta

Artículo 1°.

Conmemorar el 12 de octubre de cada año "**Día de la Resistencia Indígena**", destinado a reconocer nuestra autoafirmación americanista por la unidad y diversidad cultural y humana, reivindicando tanto a los pueblos indígenas de América como los aportes de los pueblos y las culturas africanas, asiáticas y europeas en la conformación de nuestra nacionalidad, en el espíritu del diálogo de civilizaciones, la paz y la justicia.

Artículo 2°.

Incorporar en el calendario oficial y escolar el 12 de octubre como "Día de la Resistencia Indígena" conforme a lo acordado en el presente Decreto, e iniciar la revisión de los textos escolares sobre Geografía e Historia Nacional, de América y Universal.

Artículo 3°.

Exhortar a la Academia Venezolana de la Lengua para que realice un estudio pormenorizado sobre el Diccionario de la Real Academia Española, a los fines de proponer a esa Institución, la revisión de aquellas palabras que pudieran ser atentatorias



contra la dignidad de nuestros pueblos, así como la incorporación de una serie de americanismos, indigenismos, africanismos y demás manifestaciones de nuestro universo sociocultural, aún no incorporados.

Artículo 4°.

Promover ante la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la actualización tanto de la geografía e historia de América como la universal, en las enciclopedias americanas y universales, a fin de incorporar los aportes de los pueblos indígenas, afroamericanos y criollos, con la participación activa de éstos, desde la perspectiva multilínea, pluridimensional e interdisciplinaria, con el propósito de liberar a los textos de investigación y educación, de racismo, eurocentrismo, etnocentrismo locales, patriarcalismo y discriminaciones de cualquier orden.

Artículo 5°.

Solicitar a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), una revisión actualizada de un verdadero calendario universal de naturaleza intercultural, con el concurso de todas las civilizaciones y sociedades, sin detrimento de los calendarios correspondientes a cada pueblo, hemisferio, región o subregión del planeta.

Artículo 6°.

Las Ministros del Interior y Justicia; de Relaciones Exteriores; de Educación Superior; de Educación, Cultura y Deportes; del Ambiente y de los Recursos Naturales; y, de Comunicación e Información, quedan encargados de la ejecución del presente Decreto. Dado en Caracas, a los diez días del mes de octubre de dos mil dos. Años 192° de la Independencia y 143° de la Federación.

Ejecútese

(L.S.)

Hugo Chávez Frías

Refrendado:

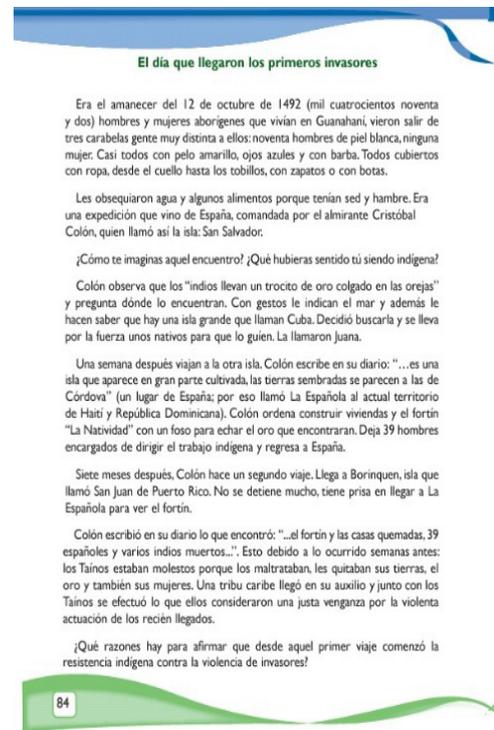
Siguen firmas.

ANEXO B

TEXTOS ESCOLARES - COLECCIÓN BICENTENARIO

ANEXO B1

TEXTO DE 2DO GRADO



El día que llegaron los primeros invasores

Era el amanecer del 12 de octubre de 1492 (mil cuatrocientos noventa y dos) hombres y mujeres aborígenes que vivían en Guanahani, vieron salir de tres carabelas gente muy distinta a ellos: noventa hombres de piel blanca, ninguna mujer. Casi todos con pelo amarillo, ojos azules y con barba. Todos cubiertos con ropa, desde el cuello hasta los tobillos, con zapatos o con botas.

Les obsequiaron agua y algunos alimentos porque tenían sed y hambre. Era una expedición que vino de España, comandada por el almirante Cristóbal Colón, quien llamó así a la isla: San Salvador.

¿Cómo te imaginas aquel encuentro? ¿Qué hubieras sentido tú siendo indígena?

Colón observa que los "indios llevan un trocito de oro colgado en las orejas" y pregunta dónde lo encuentran. Con gestos le indican el mar y además le hacen saber que hay una isla grande que llaman Cuba. Decidió buscarla y se lleva por la fuerza unos nativos para que lo guíen. La llamaron Juana.

Una semana después viajan a la otra isla. Colón escribe en su diario: "...es una isla que aparece en gran parte cultivada, las tierras sembradas se parecen a las de Córdoba" (un lugar de España; por eso llamó La Española al actual territorio de Haití y República Dominicana). Colón ordena construir viviendas y el fortín "La Natividad" con un foso para echar el oro que encontrarán. Deja 39 hombres encargados de dirigir el trabajo indígena y regresa a España.

Siete meses después, Colón hace un segundo viaje. Llega a Borinquen, isla que llamó San Juan de Puerto Rico. No se detiene mucho, tiene prisa en llegar a La Española para ver el fortín.

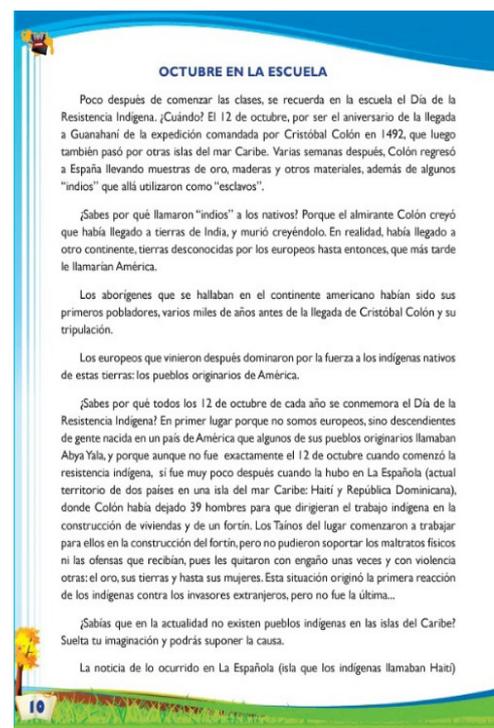
Colón escribió en su diario lo que encontró: "...el fortín y las casas quemadas, 39 españoles y varios indios muertos...". Esto debido a lo ocurrido semanas antes: los Taínos estaban molestos porque los maltrataban, les quitaban sus tierras, el oro y también sus mujeres. Una tribu caribe llegó en su auxilio y junto con los Taínos se efectuó lo que ellos consideraron una justa venganza por la violenta actuación de los recién llegados.

¿Qué razones hay para afirmar que desde aquel primer viaje comenzó la resistencia indígena contra la violencia de invasores?

84

ANEXO B2

TEXTO DE 3ER GRADO



OCTUBRE EN LA ESCUELA

Poco después de comenzar las clases, se recuerda en la escuela el Día de la Resistencia Indígena. ¿Cuándo? El 12 de octubre, por ser el aniversario de la llegada a Guanahani de la expedición comandada por Cristóbal Colón en 1492, que luego también pasó por otras islas del mar Caribe. Varias semanas después, Colón regresó a España llevando muestras de oro, maderas y otros materiales, además de algunos "indios" que allí utilizaron como "esclavos".

¿Sabes por qué llamaron "indios" a los nativos? Porque el almirante Colón creyó que había llegado a tierras de India, y murió creyéndolo. En realidad, había llegado a otro continente, tierras desconocidas por los europeos hasta entonces, que más tarde le llamarían América.

Los aborígenes que se hallaban en el continente americano habían sido sus primeros pobladores, varios miles de años antes de la llegada de Cristóbal Colón y su tripulación.

Los europeos que vinieron después dominaron por la fuerza a los indígenas nativos de estas tierras: los pueblos originarios de América.

¿Sabes por qué todos los 12 de octubre de cada año se conmemora el Día de la Resistencia Indígena? En primer lugar porque no somos europeos, sino descendientes de gente nacida en un país de América que algunos de sus pueblos originarios llamaban Abya Yala, y porque aunque no fue exactamente el 12 de octubre cuando comenzó la resistencia indígena, sí fue muy poco después cuando la hubo en La Española (actual territorio de dos países en una isla del mar Caribe: Haití y República Dominicana), donde Colón había dejado 39 hombres para que dirigieran el trabajo indígena en la construcción de viviendas y de un fortín. Los Taínos del lugar comenzaron a trabajar para ellos en la construcción del fortín, pero no pudieron soportar los malos tratos físicos ni las ofensas que recibían, pues les quitaron con engaño unas veces y con violencia otras: el oro, sus tierras y hasta sus mujeres. Esta situación originó la primera reacción de los indígenas contra los invasores extranjeros, pero no fue la última...

¿Sabías que en la actualidad no existen pueblos indígenas en las islas del Caribe? Suelta tu imaginación y podrás suponer la causa.

La noticia de lo ocurrido en La Española (isla que los indígenas llamaban Haití)

10

ANEXO B3
TEXTO DE 4TO GRADO



ANEXO B2
TEXTO DE 3ER GRADO

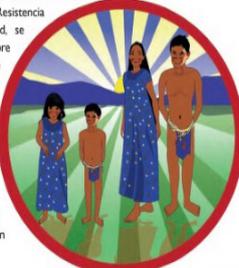
se regó por todas las islas y costas de nuestra América. ¿Sabes por qué? Porque los Karive (palabra que los españoles escribieron "Caribe") la difundieron navegando en sus embarcaciones de isla en isla y por costas continentales del Caribe.

Después del tercer viaje de Colón, cuando llegó a Parí (en costas de nuestra Venezuela, que todavía no tenía ese nombre), vinieron a nuestras costas exploradores y tras ellos los conquistadores. Al principio los recibieron pacíficamente, pero al comprobar que venían a quitarles sus tierras, el oro y otros bienes de su comunidad, se resistieron a ser sometidos por los invasores. Se puede afirmar que fue en nuestro territorio donde comenzó la más fuerte resistencia indígena, efectuada sobre todo por las tribus caribe que habitaban gran parte de nuestras costas.

La sangrienta lucha fue desigual indígenas nativos, vestidos con guayuco, enfrentaron con flechas, dardos lanzados con cerbatana, macanas de piedra y otras armas rudimentarias, a los conquistadores que tenían caballos, espadas y otras armas metálicas, y hasta con un arma de fuego: el arcabuz. ¿Cuál contendor podía ser el vencedor en aquella lucha?

En el año 2002, el Presidente de la República Bolivariana de Venezuela Hugo Chávez Frías, propuso conmemorar cada 12 de octubre el Día de la Resistencia Indígena. En la actualidad, se recuerda con ese nombre en casi todos los países de nuestra América.

Llegó el momento de planificar la conmemoración en la escuela del Día de la Resistencia Indígena, sintiéndonos orgullosos y portadores de aquellos héroes que resistieron la invasión extranjera. ¡Éxito!



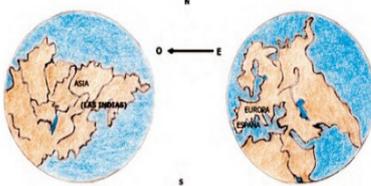
ANEXO B3
TEXTO DE 4TO GRADO



El error de un almirante

Muchos navegantes y reyes europeos se negaban a creer que la Tierra es redonda. El genovés Cristóbal Colón era de los convencidos de que sí tenía esa forma; entonces pensó: si la Tierra es esférica, al viajar desde Europa hacia el Oeste se llega a las Indias (así llamaban en Europa a toda Asia). Colón propuso su proyecto al Rey de Portugal, pero a éste y sus asesores les pareció inaceptable. Entonces viajó a España y después de muchas gestiones logró ayuda de la reina Isabel.

Este mapa muestra el error de Colón: No, no, ahí no está Asia como él creyó



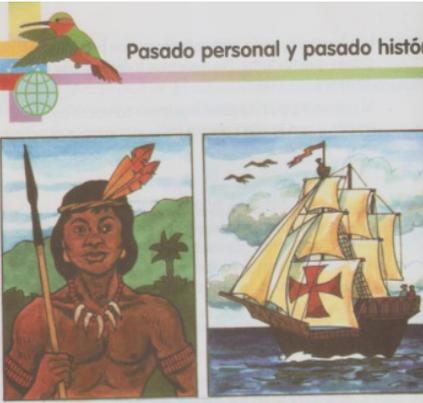
Un encuentro equivocado

Salí de Puerto de Palos de Moger, creyendo que iba a Asia. ¿Cuántas carabelas salieron? Llegaron el 12 de octubre de 1492 a la isla de Guanahani, y Cristóbal Colón la llamó San Salvador (una de las actuales islas Bahamas). Después pasó a la actual Cuba y a La Española, nombre que le dio a la isla que hoy ocupan Haití y República Dominicana. Allí dejó parte de la tripulación y emprendió el regreso a España. Colón informó a los reyes en una carta: "En cuanto llegué a las Indias, en la primera isla que hallé, tomé por la fuerza algunos de ellos para que aprendiesen y me diesen noticia de lo que había en aquellas partes; así fue como llegamos a entendernos por lengua y por señas...". Seguía equivocado el Almirante, creyó que había llegado a las Indias (Asia). ¿Ese documento demuestra que hubo violencia contra los nativos de la isla? La noticia entusiasmó a los Reyes Católicos de España y se divulgó por toda Europa. Desde entonces llamaron "indios" a los nativos, por creerlos de la India.

ANEXO C
TEXTOS ESCOLARES - EDITORIALES PRIVADAS

ANEXO C1
TEXTO DE 2DO GRADO

Pasado personal y pasado histórico



Pasado histórico

Nuestro pasado histórico se remonta a la época del descubrimiento de América cuando los españoles pisaron el territorio venezolano, el cual era habitado por los indígenas, nuestros antepasados.

El proceso de dominación europea se inició con la llegada de Cristóbal Colón a Venezuela.

Cristóbal Colón nació en Génova, ciudad de Italia. Sus padres fueron Domingo Colombo y Susana Fontanarrosa. Desde pequeño mostró mucha inclinación por la marinería.

Este experto navegante recibió ayuda de los Reyes Católicos, Fernando e Isabel. Realizó cuatro viajes, con la idea de llegar las Indias.

174 CIENCIAS SOCIALES



ANEXO C1
TEXTO DE 2DO GRADO

En el primer viaje, partió en sus tres carabelas llamadas La Pinta, La Niña y La Santa María. El 3 de agosto de 1492 zarpó de Puerto de Palos de Moguer, España, y después de una larga travesía descubrió América el 12 de octubre de ese mismo año. Tocó la isla Guanahani, a la que llamó San Salvador.

El primero de agosto de 1498, en su tercer viaje, Colón descubrió a Venezuela. Llegó a Macuro, hoy llamado Puerto Cristóbal Colón en la península de Paria, estado Sucre.

Una vez descubierta Venezuela comenzó el proceso de dominación con la conquista de las tierras. Sometieron a los indios por la fuerza de las armas y el engaño.

Hubo religiosos entre los conquistadores, quienes educaron a los indios y le impartieron la religión cristiana. Esa época se llamó Conquista y Colonización.

Más tarde, vino el período de luchas y guerras de la independencia donde Simón Bolívar liberó a Venezuela.

Ése es nuestro pasado histórico.

Ciencias Sociales 175

ANEXO C2
TEXTO DE 3ER GRADO

Los primeros contactos
Cristóbal Colón y los viajeros que vinieron después, como Alonso de Ojeda, Alonso Niño y Cristóbal Guerra, quienes terminaron de explorar toda la costa venezolana, se encontraron con pueblos indígenas que los recibían pacíficamente. Los viajeros se maravillaron de las bellezas naturales y las riquezas encontradas. Al regresar a España llevaron plantas y animales desconocidos para los europeos, como el maíz, la papa, el cacao y la guacamaya; y metales y objetos preciosos, tales como el oro y las perlas.

Glosario
archipiélago: Agrupación de islas pequeñas y cercanas unas a otras.
astrónomo: Científico que estudia el movimiento de los astros del universo.

Actividades propuestas Para realizar en el cuaderno

1 **Calca** en tu cuaderno el mapa de abajo que contiene las rutas de los cuatro viajes de Colón.

- Luego, **relee** la explicación sobre los lugares que recorrió en cada viaje.
- Por último, **colorea** de verde la flecha que señala el recorrido del primer viaje de Colón, y de rojo el tercer viaje.

303

ANEXO C2
TEXTO DE 3ER GRADO

Blogue Nuestro pasado histórico

La llegada de los españoles

Hace más de quinientos años, los habitantes de América no sabían de la existencia de otros pueblos más allá de los océanos, y los europeos no conocían la existencia del continente americano.

En estos tiempos, los europeos necesitaban buscar nuevas rutas distintas a la ruta tradicional del mar Mediterráneo, para continuar el intercambio de productos con los pueblos de las lejanas tierras del Cercano Oriente y de la India. Entonces, comenzaron a explorar bordeando las costas de África y consideraron la posibilidad de llegar a estas tierras lejanas navegando por el océano Atlántico en dirección Oeste. Si lograban realizar este viaje, se demostraría lo que algunos **astrónomos** y experimentados navegantes de aquellos días aseguraban: la Tierra era redonda.

Los viajes de Cristóbal Colón

Cristóbal Colón era un navegante nacido en la ciudad italiana de Génova que estaba convencido de la forma redonda de la Tierra. Colón había conseguido el apoyo de los Reyes Católicos de España para viajar por mar hacia la India siguiendo la ruta oeste. Partió el 3 de agosto de 1492 del puerto de Palos al mando de las carabelas la Pinta, la Niña y la Santa María. Después de

Cristóbal Colón

navegar durante dos meses sobre las aguas del océano Atlántico, el 12 de octubre de 1492 llegó a una isla del archipiélago de las Bahamas, llamada por los indígenas Guanahani, y que Colón bautizó con el nombre de San Salvador.

Luego Colón realizó tres viajes más. En su tercer viaje, Colón partió de Sanlúcar de Barrameda, navegó cerca de la isla de Trinidad, recorrió la desembocadura del río Orinoco y la costa de la península de Paria, donde tocó tierra venezolana en Macuro el 1 de agosto de 1498. El famoso navegante bautizó las tierras recién conocidas con el nombre de Tierra de Gracia, por su gran belleza.

Cristóbal Colón creía que había llegado a Cipango (Japón) y falleció poco después, en 1506, sin saber que había descubierto un continente que más tarde se llamaría América, en honor a Américo Vespucio, quien hizo el primer mapa de estas tierras.

302

ANEXO C2
TEXTO DE 3ER GRADO

Blogue Nuestro pasado histórico

La conquista de nuestras tierras

El avance de los primeros conquistadores
Después de los primeros viajes de exploración de los españoles por las costas venezolanas, vinieron **expediciones** de conquista autorizadas por los reyes de España. Los primeros conquistadores no estaban interesados en quedarse a vivir en el territorio. Su mayor interés era conseguir oro y perlas, y volver con estas riquezas lo más pronto posible a España.

Por este desinterés de permanecer en el territorio, construían **rancherías** que pronto abandonaban. Estos primeros centros poblados de españoles servían de entrada a tierra adentro.

El primer centro poblado español en Venezuela fue Nueva Cádiz en la isla de Cubagua, la cual fue abandonada cuando se agotaron las perlas de la zona. En la isla de Margarita fundaron Porlamar, Pampatar y La Asunción.

Luego la conquista continuó hacia el occidente, donde fundaron Coro, El Tocuyo, Barquisimeto, Borburata, San Felipe de Buria, Mérida y San Cristóbal.

Años más tarde, desde occidente avanzaron hacia el centro y fundaron Valencia, Caracas y La Guaira, entre otros centros poblados.

En las entradas tierra adentro, los españoles encontraron la resistencia de las numerosas comunidades indígenas que defendieron sus tierras hasta morir.

Una lucha desigual
La conquista de América, incluyendo la de Venezuela, fue violenta. Fue una conquista militar. Los intentos de conquista pacífica, como el del misionero Bartolomé de Las Casas, no tuvieron éxito.

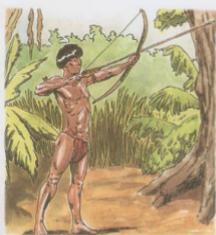
Los españoles contaban con **armas de fuego**. Por su parte, los indígenas contaban más con su valentía que con sus propias armas. Se defendían con flechas, hachas de piedra y de madera, dardos de hueso y **cerbatanas**.

En los primeros enfrentamientos, los españoles eran pocos y los aborígenes o indígenas, muchos. Pero los españoles iban montados a

Soldado español del siglo XVI

304

ANEXO C2
TEXTO DE 3ER GRADO



El resultado de esta lucha desigual fue el sometimiento de los indígenas y el despojo de sus tierras, así como de las riquezas que había en ellas.

Producto de las batallas y de las enfermedades traídas por los conquistadores, la población indígena bajó considerablemente en número durante los primeros cien años de presencia española en Venezuela y en el resto del continente americano.

Glosario
arcabuz: Arma de fuego de un solo tiro accionado por el estallido de la pólvora.
ceñutiana: Arma en forma de tubo de madera que se sopla para expulsar al exterior un dardo.
expedición: Viaje para explorar o conquistar un territorio.
ranchería: Conjunto de chozas grandes.

Indígena con arco y flecha

caballo, con el cuerpo protegido con armadura, casco y escudo, y con su espada, lo que causaba miedo en quien los viera por primera vez.

Además, hay que sumar a eso el ruido estruendoso del arcabuz y la ferocidad de los perros amaestrados.

Actividades propuestas

Para realizar en el aula

1. En equipo **preparen** con sus compañeros y el docente una dramatización sobre la Conquista. **Recuerden** que no deben utilizar objetos con los que se puedan hacer daño. **Sigan** estos pasos:

- Inventen** un diálogo entre un conquistador español y un indígena venezolano a partir de la lectura sobre el tema "La conquista de nuestras tierras".
- Soliciten** que los actores memoricen la parte del diálogo que les corresponda a cada uno.
- Ensayen** el diálogo.
- Escenifiquenlo** en el salón de clases.

305

ANEXO C3
TEXTO DE 4TO GRADO



De este primer viaje, Colón regresó a España con algunos "indios" y algo de oro. Con la promesa de encontrar mayores riquezas en las ansiadas especias, realizó tres nuevos viajes más hacia lo que él creía Asia. En el mapa puedes observar las rutas de los cuatro viajes de Colón a América.

En su tercer viaje, después de bordear la isla de Trinidad y pasar por las bocas del Orinoco, Colón llegó al golfo de Paria, a través de un estrecho que separa la misma firme de la isla de Trinidad, al cual llamó Boca de Serpiente. La belleza de esta zona lo impresionó tanto que llegó a creer que había llegado al paraíso terrenal y la llamó tierra de gracia. El primero de agosto de 1498 desembarca en un lugar llamado por los indígenas Macuro, en el golfo de Paria (hoy día Puerto Colón). Del golfo de Paria, Colón pasó por la boca de Dragos y se dirigió hacia la costa con rumbo a las islas de Cubagua y Paraguachoa que hoy se conoce como isla de Margarita. Allí encontró gran cantidad de perlas que los indígenas sacaban del fondo del mar.

Consecuencias de la llegada de Cristóbal Colón

El conocimiento de la existencia de un nuevo mundo produjo un gran impacto y cambió el estilo de vida de los europeos. Pero esto no sólo afectó a los habitantes de Europa, sino también a los americanos.

En el siguiente cuadro puedes leer algunas consecuencias del encuentro entre Europa y América.

	PARA AMÉRICA	PARA EUROPA
ECONÓMICAS	Se introdujo la ganadería con animales traídos de Europa.	Se obtuvieron grandes cantidades de piedras preciosas, oro y plata, de América.
	Se introdujeron nuevas técnicas e instrumentos de trabajo como la fundición de metales, el arado y el molino.	Se mejoró la alimentación, gracias a los nuevos cultivos que se conocieron y se produjeron.
	Se repartieron las tierras fértiles entre los colonos para sembrar tabaco, cacao, añil. Los indígenas fueron despojados de sus riquezas y fuentes de alimentación cuando surge la propiedad privada.	Se estableció el comercio del tabaco y el cacao. A través del Atlántico se produjo un intercambio comercial.

354 Ciencias Sociales

ANEXO C3
TEXTO DE 4TO GRADO

4. **El deseo de supremacía nacional:** cada una de las naciones deseaba adquirir mayor poder que las otras.

5. **Mejoramiento de las técnicas:** los avances técnicos permitieron construir naves más grandes y seguras con sistemas de navegación más precisos y confiables.

6. **La invasión de Constantinopla por los turcos:** los turcos dominaron la costa oriental del Mediterráneo, los mares Rojo, Negro y Egeo, el nororiente de África y todo el Cercano y Medio Oriente, con lo cual dominaron todas las rutas comerciales, existentes en ese momento, con el Oriente.

7. **Fortalecimiento de la burguesía:** esta clase social, enriquecida por el comercio, presionó a los reyes para que patrocinara las exploraciones.

B Nuevo Mundo

La llegada de los españoles a las tierras americanas, fue considerado, en el siglo XVI, como uno de los hechos más importantes en la historia del hombre. De ahí en adelante la historia de la humanidad ya no sería la misma. Con este hecho se inició el dominio de Europa en el mundo ya que esto le permitió adueñarse de extensos territorios, explorar y acaparar grandes riquezas naturales y aprovechar el trabajo de los nativos.

Europa se había beneficiado grandemente del comercio con el oriente, pero en 1450, cuando los turcos se apoderaron de Constantinopla, cerraron las rutas comerciales, lo que creó la necesidad de buscar nuevas rutas. Eso hicieron los portugueses y los españoles cuando terminó la guerra de la reconquista. Por esa razón, los reyes católicos acogieron la propuesta de Colón para llegar a la India navegando por el Atlántico hacia el oeste.

Cristóbal Colón fue un navegante italiano. Durante la época del renacimiento aprendió todo lo relacionado con la navegación. Su creencia de que la Tierra era redonda y no plana como pensaba la mayoría, lo llevó a idear un gran proyecto para encontrar una nueva ruta que lo condujera a los territorios de China, India y Japón, viajando hacia el oeste; de esta forma, podría comercializar con seda, porcelanas, papel, perlas y especias (canela, nuez moscada, pimienta, clavo).



Cristóbal Colón.

Colón llevó su propuesta a los reyes católicos quienes la acogieron y con el apoyo financiero de personas cercanas a los reyes, pudo organizar una expedición que partió en agosto de 1492, de Puerto de Palos. La expedición, de tres carabelas: La Pinta, La Niña y La Santa María, contaba con una tripulación de 90 hombres. En la madrugada del 12 de octubre de 1492 divisaron tierra, llegaron a la isla de Guanahani, bautizada San Salvador por Colón; luego pasaron a Cuba y Haití que fue bautizada por Colón como La Española.

Para la realización de este viaje Colón firmó con la reina Isabel de Castilla un contrato conocido como las Capitulaciones de Santa Fe, en el cual se le otorgaba el título de Almirante de los mares descubiertos y Virrey de todos los territorios siempre y cuando tomara posesión de éstos en nombre de la Corona de Castilla a quien debería entregar las riquezas encontradas.

353 Ciencias Sociales

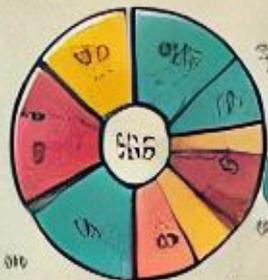
010 **GRAMÁTICA**

ESTRUCURA
FORMAL

VE

DICIONARI

DA EBBBBLIKKA



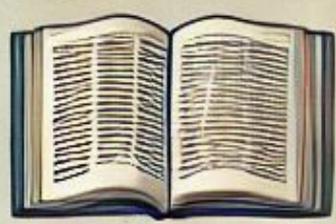
**HAJUZA
FORMUCA**



VEL

GRAMÁTICA

**HAZ
INFRAXITA**



**ESTRUCTURA
FORMAL**

SUBJECTA

SUBJECTA



LUNARINICA



**OUJEU
INPATY
ESBITO**



¿Cómo es el sujeto de un imperativo?
¿What is the subject of an imperative?

Jilmer Johán Medina Ceballos

¿Cómo es el sujeto de un imperativo?

¿What is the subject of an imperative?

Jílmer Johán Medina Ceballos
Universidad de Los Andes (ULA), Venezuela
jilmermedina22@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-2400-1449>

DOI: <https://doi.org/0000000000>

RECIBIDO: 07/11/2024

ACEPTADO: 26/11/2024

RESUMEN

El objetivo de este artículo tipo ensayo es deslindar los límites tan difusos que algunos textos gramaticales y trabajos especializados evidencian respecto al sujeto del imperativo y su eventual solapamiento tanto con el tema sintáctico de la oración como con algunos roles semánticos, comunicativos y pragmáticos, muchos de los cuales trascienden los límites del análisis gramatical. Para dar cumplimiento a tal propósito, efectuamos una descripción cualitativa de los datos proporcionados por las fuentes bibliográficas y documentales consultadas, entre ellas la *Nueva gramática de la lengua española* y el *Corpus del Nuevo diccionario histórico del español*. A modo de conclusión aducimos que: i) el sujeto del imperativo se corresponde con el destinatario y perlocutor de la orden; ii) dependiendo de los actantes implicados en la predicación, dicha función sintáctica podrá concordar con el agente, el paciente e, inclusive, con el beneficiario y, finalmente, iii) así se realice al inicio y a la izquierda de la oración, el sujeto de los mandatos no puede constituir un tema, toda vez que las órdenes se gestionan interlocutiva y contextualmente.

Palabras clave: sujeto, imperativo, actos de habla, roles semánticos, tema.

ABSTRACT

The aim of this essay is to clear up the blurred boundaries that some grammatical texts and specialized works show regarding the subject of the imperative and its eventual coincidence with both the syntactic theme of the sentence and with some semantic, communicative and pragmatic roles, many of which transcend the limits of grammatical analysis. To achieve this goal, we carry out a qualitative description of the data provided by bibliographic and documentary sources consulted, including the *Nueva gramática de la lengua española* and the *Corpus del Nuevo diccionario histórico del español*. As a conclusion, we argue that: i) the subject of the imperative corresponds to the addressee and executor of the order; ii) depending on the actors involved in the predication, this syntactic function may agree with the agent, the patient and even with the beneficiary; and finally, iii) even if it is carried out at the beginning and to the left of the sentence, the subject of the commands cannot constitute a theme, since the orders are managed interactively and contextually.

Keywords: subject, imperative, speech acts, semantic roles, theme.

INTRODUCCIÓN

Entre las obras especializadas en temas gramaticales, falta mucho por decir acerca del imperativo y de las distintas implicaciones inherentes a este en cuanto a su estructura, posibles formas, características sintácticas, semánticas, pragmáticas y comunicativas. La falta de consenso en torno al tema se refleja —por ejemplo— en las no pocas discrepancias (sobre las cuales no terciaremos acá) relacionadas con la conceptualización del imperativo como un modo verbal independiente del subjuntivo o si, contrariamente, el primero queda subsumido en este último. En adición a lo ya comentado, conviene precisar también que las referencias contemporáneas sobre la sintaxis del imperativo suelen acercarse a este desde la perspectiva chomskiana (minimalista, en términos de rección y ligamento) y suelen ser —hasta cierto punto— disímiles con el trabajo funcionalista. A propósito de ello, puede resultar beneficiosa la revisión de Bosque (1980), Zanuttini (2008), Zanuttini, Miok y Portner (2012), Alcázar y Saltarelli (2014), Isac (2015) y Bosque (ed.) (2017).

No debemos obviar el hecho de que el estudio del imperativo (y de los actos de habla directivos, en general) cada vez se hace más necesario, máxime al considerar que en el caso de la lengua española son múltiples los recursos lingüísticos mediante los cuales se pueden producir enunciados para incidir en el comportamiento y las acciones que otra persona (o referente + animado) podría efectuar *a posteriori*, siendo este el fin último de las órdenes (Aikhenvald, 2010, p. 1) y —en general— de los textos¹ suscritos a la llamada *función conativa*, la cual “halla su más pura expresión gramatical” en el imperativo (Jakobson, 1975, p. 355).² Así pues, si tomamos en consideración lo recién comentado, bajo la denominación de “imperativo” convergen actos como: i) súplicas o ruegos (“apiádate de mí, señor”); ii) solicitudes (“devuélveme mi computadora”); iii) consejos (“sé puntual y responsable”); iv) advertencias y prohibiciones (“no vayas a ese lugar, podrías perderte en el camino”); v) invitaciones (“ven a mi casa para la

Navidad”); vi) lemas de vida (“vive hoy, pelea mañana”); vii) instrucciones (“revuelva y lleve al horno”); viii) amenazas y ultimatios (“paga la deuda atrasada o irás a la cárcel”); ix) concesiones de permisos (“llévate los zapatos”) y, finalmente, x) imprecaciones (“¡púdrete!”). Inclusive, en contextos donde el emisor busca ser irónico, los imperativos pueden ser empleados para que su respectivos destinatarios lleven a cabo una acción contraria a lo que verdaderamente se les ordena, ello se aprecia en secuencias como “sigue siendo tan imbécil con tu esposa para que ella se termine hartando de ti” o “¡no ahorres! ya te veré viviendo bajo un puente” (Aikhenvald, 2010, pp. 1-3).

Al considerar la diversidad de actos mencionados en el párrafo previo, cada vez es más notorio el interés entre los investigadores (a lo largo de las dos últimas décadas, particularmente) por identificar una buena parte de los enunciados directivos disponibles en la lengua española y estudiarlos a la luz de las teorías lingüísticas (tanto en sincronía como en diacronía). Al respecto, podrían considerarse las contribuciones de Morales Manrique (2010), Cruz Volio (2017), Obediente Sosa y Medina Ceballos (2017) y Velázquez Upegui (2020).

Empero, a pesar de los aportes e intereses recién referidos, llama la atención el hecho de que muy poco se ha dicho sobre el sujeto gramatical del imperativo. Más peculiar aún es que en las gramáticas y en algunos trabajos especializados, a nuestro criterio, se evidencia cierta superposición o confusión respecto al sujeto de las órdenes y su posible coincidencia con el tema sintáctico de la oración e, igualmente, con algunos roles semánticos, comunicativos y pragmáticos, muchos de los cuales, *stricto sensu*, trascienden los límites del análisis gramatical. Por todo lo ya expuesto, el objetivo de investigación que propició el desarrollo de este ensayo es deslindar los límites tan difusos que —en opinión de quien acá reseña— la literatura lingüística refleja en relación con el sujeto de los mandatos y otras categorías que, en apariencia, muchas veces se solapan con este.

¹ Es de resaltar que, para Halliday (2004), cuando las personas hablan o escriben producen textos. Dicho término, en opinión del autor, refiere a cualquier manifestación de la lengua, bien sea oral o escrita (p. 3).

² Avendaño de Dagert (2007) afirma que entre las expresiones gramaticales que mejor evidencian dicha función se encuentran las imperativas (órdenes) y las exhortativas (ruegos). Según la referida autora, todo mensaje evidencia una función conativa, pues siempre se pretende obtener la aceptación del destinatario, pero —principalmente— lo que define la función conativa es la intención de incidir sobre la conducta o estado afectivo de quien recibe el mensaje (p. 51).

Para acometer tal propósito, se efectúa una aproximación al referido tema de tipo descriptiva (en cuanto a su nivel de profundidad) y documental (en lo que respecta a su diseño). Cabe aclarar, además, que para el desarrollo de las siguientes cuartillas se explican cualitativamente los datos proporcionados tanto por las fuentes bibliográficas consultadas como por el *Corpus del Nuevo diccionario histórico del español* (en lo subsiguiente CDH) de la Real Academia Española (RAE). Con todo lo anterior aclarado, a continuación se expone lo establecido por las gramáticas y textos especializados sobre el sujeto de las órdenes.

Sujeto gramatical del imperativo

Con base en los planteamientos de Aikhenvald (2010), los imperativos están centrados en quienes participan del acto directivo (es decir, en quien emite la orden y en el destinatario de esta). Según la referida autora, el más frecuente y prototípico de los mandatos es aquel en el que se ordena la ejecución u omisión de determinada acción a una segunda persona, mayoritariamente en singular (pp. 3-4). Sobre el tema, la *Nueva gramática de la lengua española* (en lo subsiguiente NGLÉ)³ establece que, además de tú, los pronombres *usted*, *vos* (para las zonas voseantes), *nosotros*, *vosotros* y *ustedes* pueden funcionar igualmente como sujetos de imperativos, tal cual se aprecia en oraciones como “venga usted un momento”; “¡entrá!”; “terminemos el trabajo de una buena vez”; “¡venid!” y “pasen ustedes por acá” (RAE, 2009, § 42.3c, p. 3130).

Específicamente al empleo de *usted* como sujeto de un imperativo conciernen una serie de implicaciones morfológicas a tener en cuenta. En relación con ello, Alcázar y Saltarelli (2014) establecen que los hablantes del español empleamos una forma no marcada compuesta por una raíz verbal seguida de un morfema de tercera persona singular (en superficie), toda vez que este es interpretado como flexivo de segunda persona singular, tal y como

se evidencia en “¡camin-e!”, “¡bail-e!”, “¡juego-e!”. En tal situación, según los autores indicados, la interpretación deferencial del imperativo dirigido a usted se da mediante el empleo de una forma verbal de tercera persona, cuyo uso pretende transmitir mayor distancia social y respeto entre los interactuantes (pp. 42-43).⁴ Recordemos “que *vuestra merced* – usted concuerdan con el verbo según la forma y no según el sentido, de allí que aquél esté en tercera persona aunque se trate de hecho de una segunda persona” (Obediente Sosa, 2009, p. 346). Así pues, “Como *vuestra merced* [el cual derivó en *usted*] se origina como tratamiento honorífico, rige verbos en tercera persona” (Pharies, 2007, p. 157).

En lo que respecta a las órdenes dirigidas a la primera persona del plural (o inclusiva) efectuadas mediante formas subjuntivas como “vámonos”, “veámoslo”, “quedémonos”, entre otras opciones; la NGLÉ establece que las mismas no son consideradas por la generalidad de gramáticos como imperativas propiamente tales. Empero,

ciertos fenómenos asimilan estas formas a los imperativos en su comportamiento gramatical. El sujeto plural de *comamos* [cursivas en los originales] designa, en la interpretación pertinente aquí, el grupo de personas integrado por el que habla (o los que hablan) más el que escucha o los que escuchan. No puede referirse, por tanto, a un grupo en el que se incluye el hablante y una o más terceras personas con exclusión del oyente. El grupo de individuos que la primera persona tiene como referente es el destinatario de un mandato o una sugerencia, de manera similar a como lo es la segunda persona a la que se dirige la expresión imperativa *come* (RAE, 2009, § 42.3d, p. 3130).

³ Distinguimos la *Nueva gramática de la lengua española* (NGLÉ, RAE, 2009) y el *Manual de la Nueva gramática de la lengua española* (NGLÉ-M, RAE, 2010), pues este último constituye una edición compendiada de la primera.

⁴ Esta interpretación deferencial del imperativo dirigido a usted no debe hacerse extensiva a todo el mundo hispánico, pues, por tan solo mencionar un ejemplo, en la Región Andina venezolana enunciados del tipo “¡cómase todo!”, “¡no llegue tarde!”, “vaya antes de que cierren”, entre otras múltiples opciones, constituyen la forma prototípica de ordenar a una segunda persona singular. Por tanto, no se trata de una variante marcada diafásicamente, sino que estamos ante un uso dialectal (al menos en buena parte de la población andina).



Es importante destacar que, según el *Manual*, “El sujeto del imperativo no designa la persona que emite la orden, consejo, petición, etc., sino la que los recibe: *Ten paciencia (tú); Salgan de ahí (ustedes)*” (RAE, 2010, § 42.2.2.a, c, p.799). En tal sentido, podemos apreciar que el sujeto sintáctico de los imperativos —al menos en buena parte de estos— coincide con el destinatario (o interpelado) en el evento comunicativo. Sobre el tema, Isac (2015) considera que se pueden distinguir dos situaciones, a saber:

- i) Que el destinatario coincida con el sujeto gramatical, en cuyo caso aquel está directamente involucrado en la ejecución de la orden.
- ii) El destinatario y el sujeto pueden no coincidir, por lo que el primero sigue siendo el objetivo de la orden (pues está a cargo de hacer que las cosas sucedan en el mundo real), y el segundo —como función sintáctica— puede no estar identificado o relacionado con algún participante de la acción prescrita mediante el enunciado imperativo (pp. 80–81). La situación recién expuesta se evidencia de forma diáfana en el enunciado: “¡que nadie salga del pasillo, sargento!”, pues en dicho ejemplo el destinatario de la orden es el sargento, dado que a este corresponde evitar que las personas se dispersen (en el mundo real), aunque el sujeto gramatical del imperativo citado recae sobre el pronombre indefinido *nadie*.

Al considerar las aportaciones de Aikhenvald y la RAE (previamente mencionadas), en el caso de la lengua española podríamos considerar que el sujeto gramatical de los imperativos, a nuestro criterio, podría ser:

- i) La segunda persona bien sea singular (“¡vete de aquí!” [tú]) o plural (“¡id a comer” [vosotros], “¡vayan a comer!” [ustedes]);
- ii) La primera persona plural o inclusiva (“¡caminemos rápido!” [nosotros]);

iii) La tercera persona singular (“¡al juez le exijo que se haga justicia!” [él]) o plural (“a los muchachos les pedí que caminen más rápido” [ellos]) y, finalmente,

iv) Un sujeto, llamémoslo genérico, inherente a enunciados que no designan directamente al destinatario de la orden, pues esta —en el mundo real— puede ser llevada a cabo por cualquiera que reciba el mensaje, tal cual se aprecia en “manéjese con cuidado”; “no fumar”; “agítese antes de usar”, entre otros imperativos subjuntivos e infinitivos.

No debemos obviar también el hecho de que, en los términos de Alcázar y Saltarelli (2014), los imperativos están restringidos a procesos controlables, por lo que aquellos requieren de sujetos animados, excepto en el caso de los deseos (p. 5). Dicha afirmación cobra sentido al comparar, por ejemplo, un imperativo como “¡cierra la boca!”, respecto a lo poco satisfactoria que podría resultar la interpretación de una orden como “*¡atórate!”, tratándose este último proceso de una acción involuntaria y accidental.

Ya visto el panorama precedente sobre lo evidenciado en las obras gramaticales con respecto al sujeto del imperativo, a continuación ofreceremos nuestra postura (teóricamente sustentada) en relación con los posibles solapamientos y coincidencias que se pueden producir entre el sujeto de un mandato y determinados roles comunicativos, pragmáticos y semánticos. Para tal fin, trataremos de deslindar los límites tan difusos que parte de la literatura especializada ha establecido en torno a la referida función sintáctica y otros elementos que trascienden los límites del análisis gramatical propiamente dicho.

Roles comunicativos, pragmáticos y semánticos relacionados con el sujeto gramatical del imperativo

Tal cual reseñamos con antelación, el *Manual* establece que “El sujeto del imperativo no designa la persona que emite la orden, consejo, petición, etc., sino la que los recibe: *Ten paciencia (tú); Salgan de ahí (ustedes)*” (RAE, 2010, § 42.2.2.a, c, p. 799). En este



sentido, podemos apreciar que el sujeto sintáctico de los imperativos, al menos en buena parte de estos, coincide con el destinatario (o interpelado) en la locución. Más adelante, en la mencionada obra se expone que “Con las oraciones de verbo en imperativo se solicitan típicamente comportamientos sujetos a la voluntad de los individuos, es decir, acciones u omisiones sobre las que el referente del sujeto del imperativo [también destinatario, como recién señalamos] pueda ejercer cierto control” (id., § 42.2.2e, p. 800). Ahora bien, si analizamos con detenimiento lo ya indicado, el que puede “ejercer cierto control” es el agente sobre el paciente, por lo que —a nuestro entender— dichos roles semánticos (en la concepción académica) se conmutan hasta cierto punto con los papeles reales del emisor y el destinatario (componentes de la comunicación).

Dicha superposición de roles semánticos y papeles comunicativo-pragmáticos en el estudio de los mandatos no solo es evidente en los planteamientos de la Academia, pues otros trabajos que señalaremos a continuación evidencian la misma situación. A propósito de la marcación argumental, Aikhenvald (2010) sostiene que los sujetos de verbos transitivos e intransitivos se deben agrupar y tratar de la misma manera dentro de los imperativos. Tal hecho se origina en la semántica subyacente a estos, pues —según la autora— el destinatario de la orden es instado por el hablante para que el primero funcione como agente de la acción expresada por el verbo (p. 145). Si bien apreciamos positivamente las afirmaciones de Aikhenvald respecto al tema que nos ocupa, consideramos que en sus planteamientos se evidencia cierto solapamiento entre la concepción del predicado imperativo (específicamente en lo referente al papel semántico del agente) y los roles comunicativo-pragmáticos del emisor (quien provee el acto ilocutivo) y el destinatario del mandato (eventual perlocucionario de este).

Como parte de una concepción similar a la ya comentada y para el análisis de construcciones imperativas en el español andino ecuatoriano, Haboud y Palacios (2017) toman en cuenta parámetros netamente lingüísticos como el significado de futuridad atinente a las órdenes, “el

control y/o agentividad de los participantes” y “el valor benefactivo [...] como rasgos pragmáticos que incluyen el marco situacional” y otros factores de orden extralingüístico (§ 2). Vemos en la postura de Haboud y Palacios cierta codependencia entre el papel comunicativo-pragmático de los participantes y los roles semánticos del agente y el beneficiario, ello sumado a la comprensión de estos dos últimos como “rasgos pragmáticos” para el estudio de construcciones imperativas.

Si tomamos en cuenta las posturas de Aikhenvald (2010) y Haboud y Palacios (2017), la necesidad de identificar al agente y al beneficiario en función del contexto situacional nos hace suponer cierta confusión entre varios niveles de análisis lingüístico para comprender el funcionamiento de los papeles temáticos implicados en la configuración de las órdenes. En virtud de ello, para el desarrollo de este apartado preferimos tratar la agentividad y los argumentos concernientes al paciente y al beneficiario posiblemente inmersos en los imperativos, sin condicionar tales aspectos únicamente a los parámetros extralingüísticos mencionados por Aikhenvald y Haboud y Palacios, aunque —desde luego— advertimos también que la relación entre los factores nombrados es consubstancial en el caso de las órdenes. Así pues, en las dos secciones subsiguientes trataremos de despejar esta confusión entre categorías comunicativo-pragmáticas, por una parte, y roles semánticos, por otra. Para ello, consideramos necesario analizar con mayor detalle la naturaleza del imperativo a la luz de los participantes de la comunicación propuestos por Hymes (1974) y, de igual forma, comprender cómo opera el potencial valente de los verbos y el eje de la transitividad en la producción de una orden.

Participantes de un imperativo: roles comunicativos y pragmáticos

Tal cual advertimos previamente sobre los aportes explícitos en el Manual, la expresión imperativa supone la existencia de una persona que produce la orden y otro referente humano (o + animado) que la recibe. Empero, antes de establecer algunas consideraciones referentes a los participantes



de la comunicación inmersos en un mandato, es preciso puntualizar ciertas cuestiones referentes a la función de estos en todo evento del discurso. A propósito del Modelo SPEAKING⁶, Hymes (1974, *apud* Duranti, 1997, pp. 17-19) consideró que la dicotomía hablante-oyente resultaba insuficiente para describir la dinámica inherente a la interacción verbal, por lo que Hymes subdividió la categoría de los participantes en cuatro subcomponentes, a saber: hablante u orador (también “transmisor” en palabras de Etxebarria, 2002, p. 247), emisor, receptor y, finalmente, destinatario.

Así pues, el orador será el encargado de producir el mensaje mediante un sistema articulado de signos (bien sea de forma oral, escrita o a través de señas), en tanto que el emisor proveerá la intención (o el acto ilocutivo) concerniente al enunciado emitido. En muchas oportunidades, las figuras del transmisor y el emisor pueden coincidir, ello se aprecia, en el caso que nos ocupa (los imperativos), cuando por ejemplo un entrenador le dice a determinado cliente “¡saca el pecho y flexiona las rodillas!”; en este caso un mismo individuo es quien materializa físicamente el mensaje y, a su vez, provee la intención concerniente a este. Sin embargo, en algunas oportunidades, hablante y emisor deben ser diferenciados, pues no siempre el uno coincide con el otro. Si pensamos en las órdenes, podríamos imaginar la situación en la que un supervisor, en nombre de una autoridad determinada, emite el siguiente mensaje a los trabajadores de una empresa: “¡nuestro director les pide que trabajen con más entusiasmo, aprovechen las oportunidades que les brinda nuestra compañía!”. En tal caso podríamos establecer que el transmisor de la orden es el supervisor, aunque este no constituye el emisor del mensaje, pues la intención del mismo la provee la autoridad en cuyo nombre se insta a los trabajadores. Vemos, entonces, que no siempre el hablante y el emisor de un mensaje pueden verse reflejados en una misma persona. Si retomamos lo reseñado párrafos atrás, estamos claros en que el sujeto de un imperativo (quien, como vimos, coincide con el destinatario) no puede ser identificado con el orador/emisor,

pues tal rol (dentro de la interacción) lo ocupa quien dice la orden y quien provee la intención de esta, independientemente de que ambas figuras coincidan o no en un mismo individuo.

Ahora corresponde examinar lo referente a los papeles del receptor y del destinatario. El primero será cualquiera que pueda simplemente percibir el mensaje, mientras que sobre el segundo recae la intención (o acto ilocutivo) del contenido producido por el emisor. Si examinamos el caso de los imperativos, puede que las figuras del receptor-destinatario coincidan cuando, por ejemplo, una madre trata de despertar a su hijo diciéndole “¡levántate de la cama que ya se te hizo tarde para ir a la escuela!”. En este caso, el hijo recibe y a la vez funge como el destinatario de la orden emitida. Por otra parte, si imaginamos un evento en el que un político (públicamente y frente a sus adeptos) dirige una crítica a su principal adversario (sin que este se encuentre presente en el lugar) diciendo “¡al otro candidato le digo que vaya a recorrer los campos y escuche las necesidades de sus votantes!”; en dicha situación podemos apreciar que los receptores principales serían los seguidores del político, no obstante, el destinatario principal (sobre quien recae la intención de la orden) sería el oponente del enunciatario (quien, desde luego, también será un receptor más del mensaje). Recordemos que, según el *Manual*, en la mayoría de los casos el sujeto del imperativo coincide con el receptor-destinatario de la orden. Respecto a los imperativos subjuntivos e infinitivos como “no pise el césped” o “no deambular”, estos implican la existencia (hasta cierto punto tácita o sobreentendida) de un enunciatario (locutor-emisor) que apela a la voluntad de quien recibe el mensaje con miras al cumplimiento u omisión de determinada acción. A su vez, el receptor-destinatario de este tipo de imperativos podrá ser cualquier persona que pueda percibir el mensaje, bien sea de forma auditiva, mediante la lectura o —inclusive— a través de las señas.

Si bien es cierto que las apreciaciones anteriores respecto a las figuras del transmisor, emisor, receptor y destinatario se aplican de igual forma para la producción de secuencias asertivas e

⁶ Hymes (1974) propuso mediante la fórmula mnemotécnica SPEAKING un total de ocho componentes presentes en todo evento del discurso. Cada letra del término inglés alude a un factor de la comunicación tal y como se expone a continuación: i) *situation* (S), ii) *participants* (P), iii) *ends* (E), iv) *acts* (A), v) *keys* (K), vi) *instrumentalities* (I), vii) *norms* (N) y, *finalmente*, viii) *genre* (G).



interrogativas, en el caso de los imperativos podemos observar que siempre existirá un emisor que puede, o no, ser transmisor de la orden y que a la vez provee el acto ilocutivo. Asimismo, la ejecución de un acto de habla directivo implicará la existencia de un receptor-destinatario (y a su vez perlocutor) sobre quien recaerá la intención del mensaje y a cuya voluntad estará sujeta la ejecución u omisión de la orden dicha por determinado enunciatario, lo que —claro está— trasciende los límites lingüísticos. En la siguiente sección, y partiendo del eje de la transitividad, trataremos de establecer cuáles papeles temáticos coinciden con el sujeto de un mandato.

El sujeto de un imperativo y sus posibles roles semánticos

Los roles semánticos que eventualmente pudieran coincidir con el sujeto de un imperativo dependerán del potencial valente inherente a la calidad semántica del verbo mediante el cual se emite la prescripción, sea esta positiva o negativa. Según lo expresado por Alcaraz Varó y Martínez Linares (1997, s. v. *valencia*), dicho término —introducido por el francés Lucien Tesnière— refiere al número de actantes (espacios funcionales o argumentos) requeridos por determinada forma verbal tomando en cuenta el proceso que esta denota. En opinión de Lezcano (1995), la valencia tiene que ver con la relación establecida entre el verbo y los otros constituyentes de la predicación (p. 162). Según la referida autora, Tesnière dividió estos últimos elementos en actantes (los cuales se “llenen” en el siguiente orden: sujeto, objeto directo, objeto indirecto) y circunstanciales (complementos circunstanciales de la oración, los cuales se pueden suprimir, por lo que se consideran fuera de la valencia) (Lezcano, 1995, p. 162). Al ser esta la propiedad que tienen los verbos de requerir un número determinado de grupos nominales o preposicionales como argumentos, en el caso de los imperativos, dependiendo del marco verbal, podemos atribuir a estos (al menos) una valencia referente al sujeto y, adicionalmente, los argumentos asociados al objeto directo y al indirecto, los cuales —insistimos— podrán colegirse si el verbo que rige al predicado requiere de dos o tres valencias.

En relación con lo precedente, es relevante discutir lo expuesto a propósito del eje de la transitividad por Jiménez Juliá (1995), este autor sostiene que a “las acciones agentivas como modelo de estructuración predicativa” subyace el hecho de “que toda acción tiene un agente”; por ello, el análisis de estas puede “agotarse en el agente, o [...] transitar más allá de él” (p. 283). En el caso de una aserción como “Patricia come”, la acción dicha por el verbo *comer* “se agota” en el actante agentivo (*Patricia*), por lo que —en la situación descrita— se habla de predicaciones intransitivas. Ahora bien, en el caso de la secuencia declarativa “Patricia come vegetales”, el examen de la acción dicha por el verbo no se limita al referido sustantivo propio, por lo que nos encontramos ante una predicación transitiva en la que se observa un segundo actante, asociado al objeto directo (*vegetales*), paciente de la acción dicha por el verbo.

En el caso específico de los imperativos, asumiendo el hecho de “que toda acción tiene un agente” (en palabras de Jiménez Juliá), consideramos que en las órdenes se reconocerá la existencia de un actante, específicamente un referente humano (o + animado), omnipresente en el potencial valente del verbo, que bien puede estar representado por una frase nominal (p. ej. “¡come, *Patricia!*”) o simplemente se atribuirá mediante el cálculo de las valencias verbales; dicho argumento codifica un mayor o menor control sobre el evento manifestado en la predicación. Concretamente en los imperativos (sean estos positivos o negativos), el actante agentivo coincidirá (al menos en la mayoría de los casos) con los sujetos por definición de la orden, a saber, la segunda persona singular/plural, primera persona inclusiva, tercera persona singular/plural y los sujetos genéricos; aunque —claro está— somos conscientes de que no tratamos una misma figura gramatical, pues evidentemente el sujeto sintáctico y el rol agentivo, aunque coincidentes en los imperativos, no constituyen un mismo referente conceptual. Como ilustración de lo anterior, en enunciados como “¡camina!”, “señor, ayúdame”, “no me amenaces, Pedro”, “¡vámonos ya mismo!” y “agite antes de usar” (independientemente de que presenten o no en forma explícita un sintagma nominal), podemos reconocer al agente como parte de un predicado +/- transitivo, dado que la calidad semántica de los verbos empleados



en cada ejemplo permite colegir la existencia de un actante que ejercerá cierto control sobre el proceso ordenado o prohibido. No obstante, debemos recalcar también que en los imperativos nos encontramos con un agente atípico, ubicuo en la semántica de la predicación, el cual es “despojado” —hasta cierto punto y a nuestro criterio— por el sujeto sintáctico en su rol típico de control y volición.

Así pues, si tomamos por caso los imperativos dichos mediante verbos de valencia 1, al ser aquellos acciones agentivas, su descripción se agota en la figura del agente, por lo que podemos evidenciar una predicación intransitiva (o monoactancial). Sobre tal particular, considérense los siguientes enunciados: “¡camina!”, “¡corre, Luis!”, “¡nademos ya!” y “¡bajen de una buena vez!”. En tales ejemplos se aprecian órdenes compuestas por verbos monovalentes, en los cuales (por obligatoriedad argumental), es posible colegir solo un actante que controla el proceso dicho por la forma verbal.

Al tomar en cuenta la afirmación de que “toda acción tiene un agente” (y aplicando la misma a los imperativos), a partir de ello nos resulta comprensible el hecho de que no sea adecuado emitir órdenes mediante verbos con valencia 0 (tal es el caso de los verbos meteorológicos), hecho visible en enunciados anómalos como “*¡llueve!”, “*¡truenal!”, entre otros. Sin embargo, esto requiere ser matizado pues, a modo de “licencias poéticas”, en ciertos textos se evidencia la producción de imperativos mediante el empleo de verbos avalentes. Como muestra de ello, obsérvese el siguiente testimonio: *Rorate caeli desuper, et nubes pluant justum* ‘[Rociad, cielos, de lo alto, y las nubes lluevan al justo] (Isaías 45: 8). En el texto citado, el verbo latino roro de la primera frase (con significado impersonal) equivale al imperativo plural de rociar (entiéndase, *rociad*) en su acepción meteorológica (‘caer sobre la tierra el rocío o la lluvia menuda’),⁷ ello a pesar de que estamos tratando un verbo de valencia 0 el cual, por definición, carece de agente. Llama aún más la atención la forma en que ha sido traducido al castellano el ejemplo bíblico arriba

citado, específicamente la primera frase contentiva de roro en imperativo (*rorate*), pues las tendencias oscilan entre:

- i) Emplear un verbo transitivo personal en lugar de *rociad*, tal cual se observa en “*enviad*, cielos, vuestro rocío de lo alto...”; “*destilad*, cielos, vuestro rocío de lo alto...”; “*derramad*, cielos, vuestro rocío de lo alto...”, etc. y;
- ii) Conservar el imperativo del verbo *rociar* en su acepción meteorológica, intransitiva e impersonal, como se evidencia en la traducción efectuada por fray Luis de León, el gran poeta del Siglo de Oro, la cual reproducimos a continuación:

Y así Esaías, cuando les pide que lo paran y que lo saquen a la luz, y les dice *: “*Rociad*, cielos dende lo alto, y vos, nubes, lloved al justo” (*De los nombres de Cristo*, Fray Luis de León, 1583, CDH).

En términos semejantes al caso precedente, también nos encontramos con testimonios en los que el verbo *llover* es empleado como imperativo en su acepción meteorológica, intransitiva e impersonal (‘caer agua de las nubes’),⁸ tal cual se puede apreciar en el siguiente ejemplo:

El abril, quando es lloviOSO,
dizen que a mayo hermoSEA;
lloved, abriles del alma,
saldrá por extremo bella

(*Romancero espiritual*, José de Valdivielso, 1612, CDH).

Ya referidas las particularidades señaladas, ahora consideremos la situación en la que el análisis de las órdenes, como acciones agentivas, “transita” más allá del referente humano (o + animado) que controla la acción explicitada en la predicación. En tal situación, el verbo mediante el cual se ordena presentará un potencial valente más amplio en el que, además del agente, se incluirán otros actantes. Así, en el caso de predicados bivalentes en los cuales —

⁷ cf. *Diccionario de la lengua española* (s. v. rociar).

⁸ cf. *Diccionario de la lengua española* (s. v. llover).

⁹ Alcaraz Varó y Martínez Linares (1997, s. v. *sujeto lógico*) plantean que con tal denominación se identifica al constituyente que representa al agente de la acción expresada por el predicado, aun cuando no coincida con el sujeto gramatical

además de un sujeto lógico—⁹ entre sus argumentos se cuenta un segundo papel temático que en el plano de las funciones sintácticas corresponde al complemento directo, nos encontraríamos entonces con verbos biactanciales que producirán mandatos del tipo “¡cómete la ensalada!”, “¡rómpele!”, “recibe la correspondencia, por favor”, “hazlo rápido”, entre otras posibilidades. En los casos recién mencionados, este segundo actante (generalmente paciente) no coincide con el sujeto gramatical imperativo, a menos que tomemos por ejemplo amenazas del tipo “¡pégate con el borde de la cama y verás lo que te hago!” o “¡golpéate con el mesón y verás cómo te va!”, en las que el sujeto imperativo (segunda persona del singular) coincide con el paciente de la acción dicha por el verbo. Tal rol, en los casos citados, está asociado con el objeto directo correferencial al pronombre clítico de segunda persona *-te*.

De igual forma sucede con verbos en los que se evidencia un tercer actante (a veces paciente, a veces beneficiario) que en el caso de los imperativos puede o no coincidir con el sujeto gramatical de estos. En órdenes como “compra un tapabocas para Clara”, “regálale unas rosas a tu madre” y “véndele los medicamentos más económicos a los trabajadores”, el sujeto gramatical imperativo no coincide con la tercera valencia que está asociada al objeto indirecto, la cual constituye la entidad beneficiada por la acción verbal.¹⁰ Sin embargo, en consejos como “regálate la dicha de terminar tus estudios” y “date el lujo de demostrar tu valor ante los demás”, el sujeto imperativo coincide con el argumento que refiere a la persona en cuyo beneficio se realiza la acción o proceso denotado por la predicación. Evidentemente, una cosa es el papel temático benefactivo que puede —en algunos casos— coincidir con el sujeto de un imperativo (como vimos en los dos ejemplos recientes) y otra muy distinta el beneficio que, en el mundo real, puede recibir el destinatario de la orden, tal cual se aprecia en “ahorra por/para ti”; “busca víveres para ti”; “estudia, es por tu bien”; “vive hoy, pelea mañana y no perderás la batalla”; “sé puntual y cortés, eso te llevará al éxito”; “no me desafíes, por tu bienestar no lo hagas”, entre otros múltiples casos.

Desde luego, no en todas las órdenes se evidenciarán los roles semánticos del paciente o del beneficiario (ni mucho menos una eventual coincidencia de estos con el sujeto gramatical imperativo), pues tales papeles —en buena parte de los mandatos— simplemente pueden estar fuera de la predicación, tal y como se evidencia en “¡camina!”, “¡no vayas!”, “suplícame de rodillas”, “revuelva y lleve al horno”, entre otras muy diversas posibilidades. Dicho esto, en el siguiente apartado trataremos el sujeto del imperativo a la luz del llamado eje temático.

¿El sujeto de un imperativo puede ser un tema?

Ya establecidos los eventuales roles semánticos atinentes al sujeto de las órdenes, ahora es preciso discutir dicha función sintáctica partiendo del criterio temático. Aunque, previamente, debemos mencionar algunos datos referentes a la naturaleza del tema, en específico nos referimos a su posicionamiento, su posible coincidencia con argumentos verbales determinados y, finalmente, a su función cohesiva dentro de la unidad textual.

En primera instancia, conforme a lo planteado por Jiménez Juliá (1995), el eje temático supone que las oraciones se componen de dos partes, a saber: i) presentación, la cual “caracteriza aquello de lo que se va a hablar” y ii) predicación, esta “desarrolla lo que se quiere indicar sobre la presentación inicial” (p. 284). Los elementos recién descritos son tradicionalmente conocidos, respectivamente, como tema y rema. En el criterio temático, según el referido autor, “el contexto juega un papel mucho más importante, por estar menos especificado el valor sintagmático de los constituyentes” (Jiménez Juliá, 1995, p. 284).

Según Alcaraz Varó y Martínez Linares (1997, s. v. tema), dicho elemento constituye un componente oracional que, independientemente de su función,

el EMISOR¹¹ selecciona como punto de partida comunicativo para la presentación del ENUNCIADO y determina, por tanto, la organización lineal de este. Dada su función en la organización del mensaje, es lógico que el CONSTITUYENTE al que se asigna el papel de “tema” se sitúe al comienzo del enunciado.

¹⁰ Inclusive, en este punto podríamos considerar casos como “cómete esto por/ para mí”, orden de carácter afectivo en la que se evidencia el llamado dativo de interés.

¹¹ La versal en la cita no es nuestra.

Para ilustrar lo dicho, tómense en consideración los siguientes ejemplos: “*Mérida* es la ciudad más fría del país”; “*la ciudad más fría del país* es Mérida”. En dichas secuencias podemos observar que fueron empleados los mismos elementos, presentan estructuras sintácticas análogas y aluden a un mismo estado de cosas. No obstante, ambos casos se diferencian en la perspectiva comunicativa, es decir, en la selección del tema. Del primer ejemplo, podríamos decir que el emisor enuncia su mensaje sobre *Mérida*, dicho sustantivo propio funge como la presentación o punto de partida de la predicación. Contrariamente, el segundo enunciado versa sobre *la ciudad más fría del país*, es decir, la frase nominal referida es el inicio o presentación del enunciado.¹²

Jiménez Juliá (1995) sugiere además que el posicionamiento del tema como “unidad presentadora del resto de la predicación” puede coincidir con determinada función valencial al integrarse al eje de la transitividad mediante su expresión como sujeto (pp. 286-287). Al respecto, Casanova y Franco (2006) establecen que, aunque distintos de las categorías sintácticas sujeto y predicado, el tema y el rema pueden coincidir, respectivamente, con aquellas (p. 60). Aunque por lo general un elemento temático es tal “porque es el único valor adscribible a estos constituyentes iniciales, desplazados del lugar donde ocuparían valores transitivos para, precisamente, servir como punto de partida de lo que se va a decir” (Jiménez Juliá, 1995, p. 288).

Según lo reseñado por el Centro Virtual Cervantes (CVC) en el *Diccionario de términos clave de ELE* (s. v. *Tema - Rema*), Michael Halliday en la década de los 70:

emplea el concepto de tema sintáctico para referirse al constituyente situado más a la izquierda en la frase; mientras que rema es todo lo demás que sigue en la oración [...] Teniendo en cuenta esta concepción de tema y rema, no resulta sorprendente la asociación de tema con información conocida (información que el emisor cree que el receptor ya conoce) y rema con información nueva (información que el emisor cree no conocida por el receptor).

Por su parte, Calsamiglia y Tusón (1999) describen el tema como creador de “un vínculo con el discurso previo (dependiente del contexto), presenta datos conocidos, no aduce nada y denota un presupuesto”; mientras que el rema “hace avanzar la información, aporta datos nuevos, presenta o aduce alguna cosa y es independiente del contexto” (p. 240).

Al ser el tema un elemento conocido y vinculante con el discurso previo, aquel se mantiene en el texto a través de la progresión temática, la cual, según expone el *Diccionario de términos clave de ELE* (s. v. *Progresión temática*),

Es uno de los fenómenos que más claramente manifiesta la cohesión textual, pues para que un texto presente esta propiedad ha de desarrollar un tema o tópico de manera que progresivamente se vaya añadiendo información nueva a la información ya conocida por el contexto.

Vemos, pues, que el tema es constante en el texto, se mantiene y “progresiva” a través de ciertos medios, proceso que logra vincular la información ya conocida con la nueva, lo cual otorga estabilidad a la unidad textual resultante, pues recordemos que tal propiedad “como sucede con cualquier tipo de sistema, se mantiene gracias a la continuidad de los elementos que la integran” (Beaugrande y Dressler, 1997, p. 89). Es así como podemos advertir la función cohesiva de las unidades temáticas, pues estas permiten “mantener presentes en la memoria de quien habla o de quien lee los referentes del discurso” (Chumaceiro, 2005, p. 38).

Establecido lo anterior respecto a la naturaleza y pertinencia del eje temático como instancia de análisis, ahora es preciso estudiar algún posible valor del sujeto de un imperativo “como tema presentativo de lo que sea que venga después” en la secuencia textual (Jiménez Juliá, 1995, p. 289). Recordemos que la función valencial del sujeto es inherente a la forma del verbo mediante el cual se produce el mandato (Aikhenvald, 2010, p. 145). A su vez, es importante destacar que, en los términos de Alcázar y Saltarelli (2014), la realización explícita y opcional de un sujeto imperativo puede obedecer a razones eminentemente

¹² En palabras de Jiménez Juliá (1995), el posicionamiento inicial de un elemento temático no se determina arbitrariamente, sino que tal hecho *per se* supone un anuncio consciente del punto de partida desde y sobre el que se va a decir algo (p. 290).

pragmáticas, ello como mecanismo de focalización, enfatización y, generalmente, como un uso descortés (p. 22); tal situación se evidencia en secuencias como “¡David, cállate o te saco de aquí!”; “¡te callas o te saco de aquí, *David!*”. De igual modo, la presencia reduplicada mediante sustantivo o pronombre de un sujeto imperativo puede deberse al hecho de que los destinatarios pretendidos para ejecutar la orden (en el mundo real) no incluyen a todos los presentes en el evento comunicativo (Davies, 1986, p. 145). En virtud de ello, advertimos que el sujeto de un mandato (inmanente a la semántica del verbo) no puede constituir un tema por las siguientes razones:

i) Sabemos que el sujeto de una orden es inherente al mandato expresado, por lo que su explicitación por medio de pronombre o nombre obedecerá a razones pragmáticas y será completamente potestativa. En tal sentido, puede darse la situación de que en un imperativo como “¡Ana, vete de aquí!” el sujeto gramatical de dicha orden (tú) sea correferencial con un vocativo (en este caso Ana), el cual aparece en posición temática (al inicio y a la izquierda), aunque —como tal— el sujeto imperativo concerniente a la forma verbal (vete) no puede ser considerado como temático, pues aquel subyace a esta. El sustantivo propio Ana simplemente funciona como una realización opcional y reduplicada del sujeto imperativo que se hace manifiesta en el enunciado por razones pragmáticas o porque simplemente el emisor de la orden no quiere dejar duda sobre la identidad de su correspondiente destinatario dentro del conjunto de posibles individuos presentes en el contexto de enunciación.

ii) Tal cual reseñamos con anterioridad, el tema es un elemento cohesionador que, independientemente de que coincida o no con alguna función transitiva (tal es el caso del sujeto), forma parte de la información conocida y logra crear vínculos con el discurso previo al ser iterativo, es decir, se repite en el texto mediante otras unidades.¹³ Ahora bien, el sujeto de un imperativo (repetimos, inmanente a este) no constituye un elemento cohesionador, ya que una orden sale de la cadena de ilación textual (pues la codificación de aquella, mayoritariamente, se gestiona

en la situación), por lo que (en nuestra opinión) el sujeto de un mandato no posee —o no desarrolla en el texto— progresión temática, es decir, no funge como un elemento cohesionador vinculante con la información previa.

iii) Quizá la razón más importante para no considerar el sujeto imperativo como un tema es que aquel simplemente se escapa del eje temático, pues cuando se ordena a otro (u otros) la gestión de dicho acto se da en el contexto enunciativo y la naturaleza de la orden estará determinada por el campo, el tenor y el modo discursivos,¹⁴ no por el texto que se produce en sí mismo. Así pues, el sujeto del imperativo, independientemente de que se realice de forma opcional y reduplicada mediante un nombre o pronombre (en posición temática), no puede ser considerado como un tema, pues una cosa es el sujeto gramatical coincidente —como ya vimos— con el destinatario y perlocucionario de un mandato, y otra muy distinta es el tema como unidad presentadora en el texto de la ulterior predicación.

En adición a lo ya explicitado, es preciso recalcar que en un enunciado imperativo (por sí solo y sin importar su complejidad sintagmática) no puede haber un tema, pues este sencillamente solo tiene existencia en una unidad mayor, en el texto, dada su naturaleza iterativa y cohesiva. Así pues, y a modo de síntesis, podemos aducir que los imperativos escapan de la articulación tema-remática y —en general— del nivel e ilación textual, pues las órdenes se organizan en el contexto y forman parte de los actos de habla, por lo que estas per se no hacen la información, sino que la manejan fuera del texto, es decir, contextual e interlocutivamente. Dicho de otra forma, los imperativos no pertenecen solo al texto, pues la realización de estos se evidencia en el discurso, es decir, en el “acto de habla complejo y globalizador que es producto de la interacción intencional entre dos o más individuos” (Chumaceiro, 2005, p. 22).

¹³ Por medio de elementos léxicos (Véase Calsamiglia y Tusón, 1999, pp. 230-236) y procedimientos gramaticales (Véase Chumaceiro, 2005, pp. 39-40).

¹⁴ Véase Halliday (2001, p. 48) y Moreno Fernández (1998, p. 15).



■ A MODO DE CONCLUSIÓN

Al tomar en consideración los planteamientos expuestos en las secciones precedentes, podemos afirmar que, desde el plano comunicativo-pragmático, siempre habrá un locutor que producirá la orden mediante un sistema articulado de signos y que, a su vez, existirá un emisor —llamémoslo peticionario— quien proveerá la intención inmanente al imperativo (empleando diferentes grados de intensidad o fuerza ilocutiva). Ambas figuras (locutor y emisor) pueden coincidir o no en una misma persona. De forma semejante, todo mandato implicará la existencia de un receptor (cualquier individuo que lo reciba bien sea a través de la audición, las señas o la escritura) y, a su vez, de un destinatario (objeto principal de la orden y eventual perlocucionario de esta); ambos roles comunicativos pueden o no identificarse también en un mismo referente humano (o + animado). Al destinatario o interpelado (recordemos, coincidente con el sujeto gramatical) le corresponde en el mundo real acatar o no la orden conforme a su voluntad, hecho que en nada se relaciona con los predicados y los roles actanciales.

En cuanto a los argumentos de un imperativo, habrá un sujeto sintáctico —constituyente de una predicación +/- transitiva— el cual en la mayoría de los casos coincidirá con el rol semántico del agente, actante que ejerce mayor o menor control sobre el proceso dicho por el verbo y que podrá reconocerse bien sea mediante un sintagma nominal (verbigracia, “¡vete de aquí, Pablo!”) o que podrá ser inferido dada la obligatoriedad argumental inherente a los verbos transitivos e intransitivos que, por definición, requieren la codificación de un referente agentivo debido a sus propiedades semánticas. De igual forma, el sujeto de un mandato puede, a la par, también coincidir con el paciente o con el beneficiario de la acción denotada por el verbo, aunque —insistimos— ello dependerá del potencial valente que subyace a aquel y, en líneas generales, de la información expuesta en la predicación.

A su vez, independientemente de que el sujeto imperativo se presente de forma opcional y reduplicada mediante sustantivo en posición

temática (al inicio y a la izquierda); la referida función sintáctica no coincide con el tema, toda vez que este es una unidad cohesionadora, constante e iterativa en el texto, que se mantiene y “progresa”, en tanto que las órdenes no se gestionan dentro de la cadena de ilación textual, antes bien la realización de estas se da fuera del texto y obedece a factores casi en su totalidad extralingüísticos. Quisiéramos finalizar esta contribución exhortando a los investigadores para que realicen futuras reflexiones sobre la temática acá abordada y —en general— en torno a la naturaleza de los enunciados directivos, cuya complejidad estructural y sociopragmática será directamente proporcional a las características de la lengua y, desde luego, a los intereses comunicativos e interpersonales manejados por los hablantes, pues no debemos obviar que “La naturaleza del lenguaje está íntimamente relacionada con las exigencias que le hacemos, con las funciones que debe cumplir” (Halliday, 1975, p. 145).

■ REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Corpus

CDH = Real Academia Española, *Corpus del Nuevo diccionario histórico del español* – www.rae.es.

Obras críticas y ensayos

- Aikhenvald, A. (2010). *Imperatives and commands*. Oxford University Press.
- Alcaraz Varó, E. y Linares, M. (1997). *Diccionario de lingüística moderna*. Editorial Ariel.
- Alcázar, A. y Saltarelli, M. (2014). *The syntax of imperatives*. Cambridge University Press.
- Avendaño de Dagert, N. (2007). *Cuadernos de Lingüística General*. Universidad de Los Andes.
- Beaugrande, R. de y Dressler, W. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Ariel.
- Bosque, I. (1980). Retrospective imperatives. *Linguistic Inquiry* 11, 415- 419. https://www.academia.edu/23972429/Retrospective_Imperatives
- Bosque, Ignacio (ed.). 2017. *Advances in the analysis of Spanish exclamatives*. The Ohio State University Press.



- Calsamiglia, E. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. Ariel.
- Casanova, V. y Franco Martínez, A. (2006). Tema, rema y focalización: del enunciado al texto. Análisis de títulos y leads de prensa. *Quorum Académico*, 3, 54- 79. <https://www.redalyc.org/pdf/1990/199016789004.pdf>
- Centro Virtual Cervantes. (s.f.). *Diccionario de términos clave de ELE*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/
- Chumaceiro, I. (2005). *Estudio lingüístico del texto literario*. Análisis de cinco relatos venezolanos. Universidad Central de Venezuela.
- Cruz Volio, G. (2017). *Actos de habla y modulación discursiva en español medieval. Representaciones de (des)cortesía verbal histórica*. Peter Lang.
- Davies, E. (1986). *The English imperative*. Croom Helm.
- Duranti, A. (1997). *Linguistic anthropology*. Cambridge University Press.
- Etxebarria, M. (2002). *Principios y fundamentos de sociolingüística*. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Haboud, M. y Palacios, A. (2017). Imperatividad y atenuación en el castellano andino ecuatoriano. En A. Palacios (Coord.), *Variación y cambio lingüístico en situaciones de contacto* (pp. 21-54). Iberoamericana – Vervuert.
- Halliday, M. (1975). Estructura y función del lenguaje. En Lyons, J. (ed.), *Nuevos horizontes de la lingüística* (pp. 145-173). Alianza.
- Halliday, M. (2001). *El lenguaje como semiótica social: la interpretación social del lenguaje y del significado*. 1ra edición en español. Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en español 1982).
- Halliday, M. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. Hodder Headline Group.
- Hymes, D. (1974). Towards ethnographies of communication. En D. Hymes (ed.), *Foundations in sociolinguistics. An ethnographic approach* (pp. 3- 29). University of Pennsylvania Press.
- Isac, D. (2015). *The Morphosyntax of Imperatives*. Oxford University Press.
- Jakobson, Roman. (1975). *Ensayos de lingüística general*. Editorial Seix Barral.
- Jiménez Juliá, T. (1995). Frase verbal, cláusula, estructura copulativa. *Moenia*, 1, 269-314. <https://investigacion.usc.es/documentos/5d1df6b129995204f7675332/f/6499d92da842f677be8ffe15.pdf>
- Lezcano, E. (1995). Una aproximación a la gramática de valencias. *Lenguaje y Textos*, 6-7, 161-173. https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/7951/LYT_67_1995_art_12.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Morales Manrique, E. (2010). *El imperativo: formas y funciones (propuesta para su enseñanza en el español como lengua extranjera)* [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. Digibug. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/5560/18758101.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Moreno Fernández, F. (1998). *Principios de la sociolingüística y sociología del lenguaje*. Ariel.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. <http://aplica.rae.es/grweb/cgi-bin/buscar.cgi/>
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2010). *Nueva gramática de la lengua española - Manual*. Espasa Calpe.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2014 [1780]). *Diccionario de la lengua española*, 23.a ed., [versión 23.4 en línea]. Disponible en: <https://dle.rae.es>.
- Obediente Sosa, E. ([1997] 2009). *Biografía de una lengua*. Universidad de los Andes.
- Obediente Sosa, E. y Medina Ceballos, J. (2017). Sobre el imperativo negativo del tipo no quieras temer. Breve aproximación diacrónica. *Lingua Americana* 41, 47-65. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/lingua/issue/view/3613/225>



- Pharies, D. (2007). *Breve historia de la lengua española*. Universidad de Chicago.
- Zanuttini, R. (2008). Encoding the addressee in syntax: Evidence from English imperative subjects. *Natural Language and Linguistic Theory* 26 (1), 185 - 218. https://www.researchgate.net/publication/226998972_Encoding_the_addressee_in_the_syntax_Evidence_from_English_imperative_subjects/link/0f3175303cb2fb6061000000/download?
- Zanuttini, R., Pak, M. y Portner, P. (2012). A syntactic analysis of interpretive restrictions on imperative, promissive and exhortative subjects. *Natural Language and Linguistic Theory*, 30 (4), 1231- 1274. https://www.researchgate.net/publication/257628786_A_syntactic_analysis_of_interpretive_restrictions_on_imperative_promissive_and_exhortative_subjects/link/543862d80cf24a6ddb9347b6/download?
- Velásquez Upegui, E. P., Tovar González, J. y González, L. (2020). Hacia una caracterización prosódica de los actos de habla directivos: producción y percepción de mandatos. *Lengua y Habla*, 24, 165-187. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/lenguyahabla/article/view/16561/21921927705>.



La reivindicación de los “villanos” en Thus Spake Shoorpanakha, so said Shakuni de Poile Sengupta

The vindication of the “villains” in Thus Spake Shoorpanakha, so said Shakuni by Poile Sengupta

Tania Valeria Molina Concha

Ilustración firmada por Warwick Goble





La reivindicación de los “villanos” en *Thus Spake Shoorpanakha, so said Shakuni* de Poile Sengupta

The vindication of the “villains” in *Thus Spake Shoorpanakha, so said Shakuni* by Poile Sengupta

Tania Valeria Molina Concha
Universidad Nacional de Cuyo, Argentina
Instituto Superior de Formación Docente N° 4, Argentina
Instituto Superior de Formación Docente N° 12, Argentina
tania.molina@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-0743-144X>

DOI: <https://doi.org/0000000000>

RECIBIDO: 02/11/2024

ACEPTADO: 05/12/2024

ABSTRACT

El objetivo de este artículo es mostrar la inclusión del mito en el teatro y cómo una relectura de aquel puede revelar que los villanos de las historias épicas son solo “humanos”. La obra a analizar en este artículo pertenece al movimiento denominado “Teatro Feminista Indio”, una expresión teatral que tuvo singular repercusión social debido a que trascendió lo estético y se convirtió en una militancia social. En el análisis del texto *Thus Spake Shoorpanakha, So Said Shakuni* se destacará la inclusión de personajes de las epopeyas *Ramayana* y *Mahabharatha* desde la perspectiva de la reivindicación. De esta manera, se realiza la reescritura de la historia de dos personajes de las epopeyas, no solo para reivindicarlos sino también para poner en juego problemáticas de género al cuestionar estereotipos vigentes en la cultura india.

Palabras clave: Feminismo postcolonial, Teatro feminista indio, *Mahabharatha*, *Ramayana*, reescritura.

RESUMEN

The aim of this article is to show the inclusion of myth in theatre and how a re-reading of myth can reveal that the villains of epic stories are only ‘human’. The play to be analysed in this article belongs to the movement called ‘Indian Feminist Theatre’, a theatrical expression that had a singular social repercussion because it transcended the aesthetic and became a social militancy. In the analysis of the text *Thus Spake Shoorpanakha, So Said Shakuni*, the inclusion of characters from the epics *Ramayana* and *Mahabharatha* will be highlighted from the perspective of vindication. In this way, the story of two characters from the epics is rewritten, not only to vindicate them but also to bring gender issues into play by questioning stereotypes in Indian culture.

Keywords: Postcolonial Feminism, Indian Feminist Theatre, *Mahabharatha*, *Ramayana*, rewriting.

INTRODUCTION

El presente artículo se desprende de la tesis doctoral de la autora, titulada “La mujer y la problemática de género en el teatro postcolonial de India”. En dicha tesis se analizó el primer antecedente y los orígenes del Teatro Feminista Indio en un período que abarca desde la década de 1970 hasta la primera década de los 2000. Dicho trabajo se conforma como continuación de la tesis de maestría ya defendida, titulada “La imagen del subalterno en el teatro postcolonial de India. Estudio de obras de Girish Karnad, Manjula Padmanabhan, Cyrus Mistry y Partap Sharma”.

Ambas tesis poseen un sustento teórico que se funda en la Teoría y Crítica Postcolonial (Said, 2002; Spivak, 2003; Bhabha, 2002) y los Estudios Subalternos (Gramsci, 2000; Guha, 1997; Chakraborty, 1997; Prakash, 1997). En la tesis doctoral, se suman los estudios del denominado “Feminismo Postcolonial” a través de teóricas como Mohanty (1984, 1991), Rajan y Park (2005), Bidaseca (2011) y Mishra (2013). Se emplea este marco teórico debido a que “el feminismo postcolonial busca abordar cuestiones que el feminismo “heterosexual, blanco y burgués” (Bidaseca, 2011, p. 65) deja de lado o analiza desde una mirada victimista, paternalista o, simplemente, ‘occidental” (Molina Concha, 2024, p. 60). Además, el carácter homogeneizador del feminismo del Primer Mundo resulta inadecuado para analizar obras de un país tan diverso y con sus particularidades no occidentales como India.

Por otro lado, en este recorrido de investigación se pudo definir que el teatro indio postcolonial posee ciertas características, a saber: a) es el resultado de la hibridación entre el teatro sánscrito, expresiones dramáticas regionales y el teatro occidental inglés; b) que es empleado como una forma de resistencia y crítica desde la época colonial. Además, también se precisó que las mujeres han sido las grandes relegadas del teatro debido a múltiples causas: a) el advenimiento de ciertos textos religiosos (principalmente las Leyes de Manu¹, s. III a. C.) que subsumían a las mujeres al ámbito hogareño o privado; b) el prejuicio existente durante el final del Período Védico sobre las mujeres

que se dedicaban al teatro sánscrito itinerante; c) durante el Período Musulmán (s. VIII d.C. hasta s. XVII d.C., aproximadamente) se restringió aún más la participación femenina en la vida pública. No es hasta la década del 70 del siglo pasada cuando comienza a hormiguar un cambio. Efectivamente, de la mano del resurgimiento del movimiento feminista y del teatro callejero experimental, emerge el Teatro Feminista Indio. Este tipo de drama trasciende las fronteras de lo estético y de la mera crítica “sobre las tablas” para constituirse en un teatro militante que, incluso, conlleva a la formación de ONG que combaten la violencia en contra de las mujeres.

El Teatro Feminista Indio se planteó una serie de objetivos, a saber: a) confrontar las representaciones de la cultura dominante; b) crear una nueva estética; c) romper la mirada masculina en el teatro e intentar brindar alternativas a la imagen estereotipada de la mujer; d) alentar a que más mujeres se sumaran al teatro, ya sea como dramaturgas, actrices, directoras, etc.; e) activismo social: creación de ONG para ayudar a mujeres en situaciones de violencia, difusión de información, intentar crear conciencia en la sociedad; f) el foco estaba puesto en la mujer, en las subjetividades que le rodean, sin caer en estereotipos como los de las obras escritas por hombres. De esta manera, este teatro planteó temáticas que otras obras postcoloniales no se atrevían a poner en escena. Además, contribuyó notablemente a repensar roles y estereotipos de género en India. En este sentido, suelen criticar duramente un estereotipo surgido del teatro y cine indio desde la mirada masculina: la mujer sumisa y mártir de la madre y esposa.

Dentro de este corpus de textos, se destaca la labor de la dramaturga Poile Sengupta (1948-). Ella nació en Ernakulam, Kerala, bajo el nombre de Ambika Gopalakrishnan (Poile Sengupta es su seudónimo). Según sus propias palabras, citadas en el sitio “Goodreads”: “I am a novelist, poet, playwright and short fiction writer, for both children and adults. I began writing for children when I was in college” [Soy una novelista, poeta, dramaturga y narradora tanto de niños como de adultos. Comencé a escribir para niños cuando estaba en la Universidad]. (Sengupta, febrero de 2016). Ha enseñado Literatura Inglesa en

¹ También conocidas como *Manava-Dharma-Sastra*, son un conjunto de leyes y reglas escritas en sánscrito, dictadas por el sabio manu, con la intención de conducir el comportamiento en sociedad antigua de la India.

el Indraprastha College y en la Universidad de Delhi. Ha sido galardonada por sus obras *Mangalam* (en 1993, durante la “Hindu-Madras Players Playscripts Competition”) y *Keats Was a Tuber* (en 1996, durante la “British Council International New Playscripts Competition”). La obra que se analiza en este artículo *Thus Spake Shoorpanakha, so said Shakuni* es un texto interesante, pues invita a reescribir las épicas de la tradición india y ofrece una nueva mirada de los villanos de las historias. El análisis de esta obra se dividió en tres partes: una primera parte en la que se trabajan conceptos de García Barrientos (tiempo, espacio, personajes, estructura); una segunda en la que se analiza el argumento y símbolos, y una última parte que revisa el contexto histórico de la obra.

DESARROLLO

Thus Spake Shoorpanakha, so said Shakuni fue estrenada el mismo día que *Alipha*, el 12 de septiembre de 2001 (esta cuestión será retomada más adelante). Como ambas obras fueron concebidas de manera similar y están relacionadas en temáticas y símbolos, fueron presentadas el mismo día. La estructura es similar: también se desarrolla en un acto único. Los personajes salen del centro del escenario para modificar su vestimenta y maquillaje acorde con lo que se va desarrollando en la historia.

La escenografía es mínima. En el centro del escenario se disponen dos sillas. Esa es el área de actuación que debe simular ser la sala de espera de un aeropuerto en India. A la derecha e izquierda hay dispuestos disfraces y utilería necesarios para la acción que deben ser visibles para los espectadores. Allí habrá también implementos de maquillaje y espejos. A lo largo de la obra, habrá anuncios (voces en off) que irán indicando el retraso del vuelo de los personajes o el inminente preembarque al final.

El tiempo patente de la obra se desarrolla a lo largo de algunas horas. Eso es lo que dura su paso por la sala de espera del aeropuerto. El tiempo latente está marcado por los recuerdos de los personajes y la recreación que ellos hacen de su vida pasada. Estos momentos están marcados por la salida hacia los extremos izquierdo o derecho para cambiarse de vestimenta y maquillarse.

Al igual que en *Alipha*, hay dos personajes en escena, *Woman* y *Man*. La diferencia con la obra anteriormente señalada radica en el hecho de que en este texto se sugiere que la mujer es *Shoorpanakha* y el hombre es *Shakuni*. Ambos son personajes que aparecen en textos épicos. La particularidad de ellos es que son villanos: *Shoorpanakha* en el *Ramayana* (siglo III a. C., aproximadamente) y *Shakuni* en el *Mahabharata* (siglo III a. C., aproximadamente).

La primera es la hermana del rey *rakshasa* *Ravana*. Es una *rakshasi* que aparece en el *Ramayana* y que intenta seducir al dios *Rama*. Su descripción es particularmente peyorativa:

apareció una *rakshasi* de nombre *Surpanakha*. Siendo la hermana menor del gran demonio *Ravana*, era por naturaleza muy malvada; tenía un rostro horrible, sus ojos eran deformes y su cabello era color cobre; de su gran cuerpo avejentado y desprovisto de gracia, sobresalía su vientre como una protuberancia. (Aloy et al., 2014, p. 292)

Debido a que fue rechazada por *Rama*, *Shoorpanakha* incita a su hermano a raptar a la esposa de la deidad, *Sita*. Esta acción es la que desata el conflicto principal del *Ramayana*. Y en ese enfrentamiento entre *Rama* (el bien) y *Ravana* (el mal) resulta con el final de este último.

Sin duda la historia de los *rakshasas* es conflictiva. La primera mención de estas criaturas aparece en el *Rigveda* (1500-1200 a. C. aproximadamente). En dicho texto (Mandala 10, Himno 87), se les denomina *raksas* o *yatudhana* (literalmente, “aquel que alimenta o nutre a los *rakshasas*”). Son demonios y se caracterizan por alimentarse de carne y sangre humana y desacralizar los rituales religiosos.

Deben su creación al aliento del dios *Brahma* (uno de los dioses principales de las creencias hinduistas, parte de la *Trimūrti* junto a *Vishnu* y *Shiva*). Así aparecen luego en el *Ramayana* como seres extremadamente fuertes, prácticamente invencibles y descontrolados. Esto aplicado a algunos



de ellos, como los hermanos Ravanna, Shoorpanakha, Kumbhakarna, Khara o Dushana. Pero también aparece un rakshasa distinto, Vibishan (también hermano de los anteriores) pero que es retratado como “piadoso y no tiene las características de un rakshasa” (Aloy et al., 2014, p. 293).

Entonces, podría decirse que el origen y motivaciones de estos individuos resultan de una naturaleza dual: pertenecen o son parte de la deidad, pero, en ocasiones, sus acciones determinan una condición o esencia maligna. Los *rakshasas* parecen sufrir de la denominada *hybris* griega: al saber que son prácticamente inmortales e invencibles ejercen sus poderes con desmesura, con soberbia. Son seres ambivalentes que pueden ser capaces de prácticas ascéticas de una absoluta devoción a la deidad. También, como es en el caso de Ravanna y algunos de sus hermanos, se dejan llevar por la ira y la violencia.

Aun así, distinta es la situación de Shoorpanakha, la única mujer de esa especie que es mencionada en el *Ramayana*. Si bien parece poseer esta naturaleza cruel típica de su clase, también es cierto que Rama y Lakshman se burlan de ella y luego la torturan. Pareciera que el texto quisiera, de alguna manera, mostrar cómo debe ser una mujer hegemónica y cómo no debe serlo. Por eso muestra a Sita como el modelo a seguir y a Shoorpanakha como su opuesto. Las cualidades de la mujer prototípica también pueden encontrarse en el libro de las *Leyes de Manu* (cuya datación coincide con las de estos textos épicos):

which have thick hair on the body, those which are subject to hemorrhoids, phthisis, weakness of digestion, epilepsy, or white and black leprosy.

8. Let him not marry a maiden (with) reddish (hair), nor one who has a redundant member, nor one who is sickly, nor one either with no hair (on the body) or too much, nor one who is garrulous or has red (eyes)

10. Let him wed a female free from bodily defects, who has an agreeable name, the (graceful) gait of a Hamsa. or of an elephant, a moderate (quantity of) hair on the body and

on the head, small teeth, and soft limbs.

[las que tienen pelo espeso en el cuerpo, las que padecen hemorroides, tisis, debilidad de digestión, epilepsia o lepra blanca y negra.

8. No se case con doncella (de) pelirrojo, ni con miembro sobrannte, ni enfermiza, ni sin vello (en el cuerpo) o en exceso, ni con persona locuaz o tiene (ojos) rojos.

10. Que se case con una mujer libre de defectos corporales, que tenga un nombre agradable, el andar (elegante) de una Hamsa. o de elefante, moderada (cantidad de) pelo en el cuerpo y en la cabeza, dientes pequeños y extremidades suaves]. (Manu, [s. III a. C.] 1886, pp. 76-77)

Como puede verse en este extracto, algunas de las cualidades descritas como no deseables en una mujer, coinciden con la descripción que se hace de la *rakshasi* en el *Ramayana*.

Por otro lado, Shakuni es un personaje del *Mahabharata*. Es el príncipe del reino de Gandhara y hermano de Gandhari. A la muerte de su padre se convierte en el rey. Este personaje incita la guerra entre los Kauravas (sus sobrinos, hijos de Gandhari) y los Pandavas (sus primos). Es descrito como un personaje malévolo, manipulador y mentiroso. Se dice que hace trampas en los juegos de azar y que engaña a las personas. Por ello, su muerte a manos de los Pandavas es el equivalente a la muerte de Ravanna en el *Ramayana*.

Con respecto al argumento, podría decirse de manera abreviada que es un intento de reivindicar a los villanos de las historias épicas y mostrarlos como víctimas. O, al menos, tratar de mostrar cómo estas epopeyas muestran una visión limitada de dichos personajes. Esto se debe a que, tal como la dramaturga afirma: “though both characters are crucial to the epic narrative, they are forgotten once their function is completed” [aunque ambos personajes son cruciales para la narrativa épica, son olvidados una vez que completan su función]. (Sengupta, [2001] 2018, p. 242). Por ello, la dramaturga los trae a la vida para intentar darle un cierre apropiado a sus historias.



Como ya se mencionó previamente, los personajes se conocen en la sala de espera de un aeropuerto. Su interacción obligada se desarrolla debido al retraso del vuelo por una amenaza terrorista. En el inicio del acto, está *Woman* sola, sentada, simulando leer. *Man* aparece con una valija, la que guarda celosamente a lo largo de toda la obra.

Woman es la que inicia contando su historia. Cambia el punto de vista con respecto al *Ramayana*. Originalmente, en este relato, Shoorpanakha es una *rakshasi* de aspecto desagradable que intenta seducir al dios Rama, pero es despreciada por la deidad. En la versión de Poile Sengupta, ella se describe a sí misma como una bella mujer que atrae mucho a los hombres, sobre todo a los casados. Debido a ello, odia a las esposas, a las cuales compara con palomas (“pigeon”) por cómo “arrullan” a sus esposos (Sengupta, [2001] 2018, p. 255).

Man le recuerda a *Woman* que no existe un único tipo de esposa. Él compara a esta clase con cuervos dado que están constantemente gritando y “molestando” a sus esposos. *Woman* marca el contraste con las esposas, ella es otro tipo de persona: “I am the other woman. Beautiful...sexy...(Pause) Hot.” [“Soy la otra mujer. Hermosa...sexy...(Pausa) Caliente.”] (Sengupta, [2001] 2018, p. 256).

La historia de Shoorpanakha en el *Ramayana* muestra la incomprensión, la crueldad y la maldad. La *rakshasi* se ofrece al dios Rama, este la rechaza, y decide burlarse de ella. Le dice que se case con su hermano Lakshman. Pero él también se burla de Shoorpanakha y le dice que ella merece a un dios como Rama. La *rakshasi* no comprende esta burla hacia ella:

Surpanakha, como un meteoro fogoso, se abalanzó sobre Sita, la de los ojos de loto. “¡Lakshman! -dijo Rama- no es posible bromear con gente cruel e indigna. Toma cuenta inmediatamente de esta demonio horrible y perversa.”

Lakshman, sin demora, desenvainó inmediatamente su espada y cortó la nariz y las orejas de la *rakshasi*. Surpanakha, gritando con todas sus fuerzas, con disonante y tétrica

voz, huyó alzando los brazos y sangrando profusamente.

La demonia corrió aullando de dolor y furia hasta llegar a la morada de Khara, su hermano mayor, cayó a sus pies chillando en agonía. (Aloy et al., 2014, p. 295)

Woman se queja del maltrato recibido por el dios y su hermano. Afirma que su única motivación era el amor:

WOMAN: I was bleeding...all down my face...my chest...bleeding...Was it so wrong to tell a man ‘I love you’? [...]

I was wailing. I was raging. I was sobbing. I wanted to hit him...I wanted to squeeze him. I wanted to lie under him and watch his face change. [...]

WOMAN: I wanted love...just a little love... for a little while.

[WOMAN: Estaba sangrando... por toda mi cara... mi pecho... sangrando... ¿Era tan malo decirle a un hombre “te amo”? [...]

Estaba llorando. Estaba furiosa. Estaba sollozando. Quería golpearlo... quería apretarlo. Quería acostarme debajo de él y ver cómo cambiaba su rostro. [...]

WOMAN: Quería amor... sólo un poquito de amor... por un ratito]. (Sengupta, [2001] 2018, p. 262)

Si la motivación de Shoorpanakha era el amor, ¿cuál es el móvil de Shakuni según *Man*? En un principio se podría decir que la venganza motiva a este personaje: “MAN: I wanted revenge too. Hot... bloody...fanged revenge.” (Sengupta, [2001] 2018, p. 262). Pero este deseo se basa en la necesidad de traer a la luz otras problemáticas. Según Sahebrao Dehsmukh y Madhukar Mane (2017):

While the WOMAN feels that Shoorpanakha merely wanted love and she was not only disappointed but neglected by history, the MAN feels that the second epic was only because of the blood thirsty nature and egotism of Kurus and Pandavas, their race superiority and over greediness called their doom but



Shakuni was not only blamed for intrigues but also disrespected as anti hero whereas Shakuni played an important role but had not been given due place in history. [Mientras que la MUJER siente que Shoorpanakha simplemente quería amor y no solo fue decepcionada sino también descuidada por la historia, el HOMBRE siente que la segunda epopeya se debió únicamente a la naturaleza sedienta de sangre y el egoísmo de Kurus y Pandavas, su superioridad racial y su avaricia condujo a su fatalidad, pero a Shakuni no solo se le culpó por intrigas sino que también se le faltó el respeto como antihéroe, mientras que Shakuni jugó un papel importante pero no se le dio el lugar debido en la historia]. (Sahebrao Dehsmukh y Madhukar Mane, 2017, p. 96).

Tal como lo relata *Man* y la versión del *Mahabharata* de Devdutt Pattanaik (2010), Shakuni tenía una razón de peso para su odio hacia los Kurus (pese a ser su familia política) y, por extensión a los Pandavas. En primer lugar, el matrimonio de su hermana Gandhari fue coaccionado por el tío de su futuro marido. Tal como se mencionó en el apartado anterior, Gandhari fue casada con el rey Dhritrashtra, quien era ciego de nacimiento. Este detalle, según las propias *Leyes de Manu*, en realidad no sería problemático para castas bajas, pero sí para *brahmines* o *kshatriyas* (Manu [s. III a.C.] 1886, p. 106).

En segundo lugar, por la tortura que sufrieron el rey y los príncipes de Gandhara a manos de Bishma, tío del rey Dhritrashtra. Esto sucedió cuando Bishma se enteró de que Gandhari era viuda al momento de casarse con su sobrino. ¿Por qué ocurrió esto? Usualmente, las personas en India creen en la información astrológica que la “bandera de Indra” les proporciona sobre su nacimiento. De acuerdo a esto, Gandhari tenía un mal augurio con respecto a su primer marido: él moriría. Por ello su familia realiza un matrimonio ritual con una cabra que luego fue sacrificada. Técnicamente, era viuda.

Otro inconveniente según las costumbres religiosas hinduistas, dado que, en primer lugar, una mujer no debería casarse en segundas nupcias. De

acuerdo a las *Leyes de Manu*, la opción de una viuda era mantener una vida de castidad (Manu, [s. III a. C.] 1886, p. 196), que tiene dos modalidades: el sati (sacrificio ritual en la pira funeraria del marido) o nunca volver a casarse.

Por esta razón, Bishma se enfurece al desconocer este detalle y ordena aprisionar al padre de Gandhari y a sus hermanos para que no se sepa el secreto. Además, se ordenó dejarlos morir de hambre y solo darles pequeñas porciones de comida por día:

A starving and suffering Suvala came up with an idea, ‘Let only one of us eat: the most intelligent one among us. Let only he survive and remember this great wrong done to us by Bhishma. Let him live to take vengeance.’

Shakuni, the youngest, was the chosen one and alone he ate the food being served while the rest of his family starved before his eyes. Before dying, Suvala struck Shakuni’s foot with a staff and cracked his ankle. ‘Now you shall limp every time you walk. And every time you limp, remember the crime of the Kauravas against your family. Never forgive them.’ [A Subala, hambriento y sufriente, se le ocurrió una idea: “Que coma sólo uno de nosotros: el más inteligente entre nosotros”. Que sólo él sobreviva y recuerde este gran mal que Bhishma nos hizo. Que viva para vengarse. Shakuni, el menor, fue el elegido y solo comió la comida que le servían mientras el resto de su familia moría de hambre ante sus ojos. Antes de morir, Subala golpeó el pie de Shakuni con un bastón y le rompió el tobillo. ‘Ahora renguearás cada vez que camines. Y cada vez que renguees, recuerda el crimen de los Kauravas contra tu familia. Nunca perdones’.] (Pattanaik, 2010, pp. 187-188)

Esta es la versión de la historia en la que se basa Sengupta para construir al personaje de *Man/* Shakuni. Así justifica el accionar del personaje que, en esta obra, quiere cobrar venganza por medio de un atentado en el aeropuerto. De esta manera la historia tradicional se “actualiza” con el presente. Entonces,



podría afirmarse que Sengupta brinda una versión en la que los villanos no nacen como tales, sino que “se hacen” con las circunstancias, con el contexto, con su historia. Esto tiene que ver con distintas corrientes psicológicas y psiquiátricas antagónicas: por un lado, las que defienden la teoría de que los criminales (o “villanos”) tienen un componente hereditario; por el otro, las que teorizan acerca del componente contextual o de crianza que condiciona a la persona (Dhingra, 2014).

En el devenir del diálogo entre *Woman* y *Man* surgen cuestiones de género interesantes. Estas exploran estereotipos acerca de a qué se considera una buena mujer y a quién no. También en torno a la sexualidad, el deseo, la identidad y el amor: “WOMAN: What was Shoorpanakha’s crime? That she approached a man with sexual desire?” [“WOMAN: ¿Cuál fue el crimen de Shoorpanakha? ¿Que se acercó a un hombre con deseo sexual?”] (Sengupta, [2001] 2018, p. 277).

Este ejemplo expresa cómo el hecho de que la mujer sienta deseo sexual, tal como Shoorpanakha lo muestra, es considerado tabú. En la cultura india se difundió la imagen de una mujer sumisa, virtuosa y mártir, que, además debe poseer ciertos atributos físicos (que también son mencionados en las *Leyes de Manu*). Según Boria (2008), existen otros modelos que se clasifican en “la madre, la esposa, la adúltera, la seductora, la bruja” (p. 58). En el caso del texto épico y en el de esta obra, solo se ven reflejados dos, que pueden caracterizarse como: 1) “la mujer sumisa” (madre y esposa) representada en Sita, la esposa de Rama; y 2) la “*femme-fatal*” (seductora y bruja) en la figura de Shoorpanakha.

Pero en este procedimiento de describir personajes estereotípicos opuestos, *Woman* se desprende de esas figuras. Ella solo es una mujer: “WOMAN: Oh, fuck you. Do you have to classify me?... (Wearily) I am a woman, don’t you understand? A woman. Not a saint. Not a whore. Not just a mother, a sister, a daughter. I am a woman.” [cursivas añadidas]. [WOMAN: Oh, andate a la mierda. ¿Tenés que clasificarme?... (Cansada) Soy mujer, ¿no

lo entendés? Una mujer. No una santa. No una puta. No sólo una madre, una hermana, una hija, soy una mujer.] (Sengupta, [2001] 2018, p. 267)

Esta es una declaración de singular fuerza: es una mujer, no un rol que la sociedad quiere imponerle. Ella no se define por cómo debe actuar o lo que debe hacer con relación a un hombre (esposa, madre, hermana). Es una mujer y eso debe bastar. Tampoco quiere seguir los cánones de belleza hegemónicos:

WOMAN: Who was Shoorpanakha?

MAN: A bitch.

WOMAN: A woman.

MAN: A demoness.

WOMAN: Why do you call her that? A demoness?

MAN: Oh god! Because...because...

WOMAN: Because she was dark and big. She wasn’t the way men like women to be. Fair-complexioned. Delicate. Shy...biddable.

Pause.

WOMAN: Look at the Ramayana. The hero is tall...straight-nosed...handsome. The villain is grotesque with ten heads. The heroine is slender-waisted, dazzlingly fair. The vamp is dark, swarthy, big. [cursivas añadidas]. Outspoken. Coarse. Therefore the vamp is a demoness. Because she speaks her mind. Because she takes up space.

[WOMAN: ¿Quién era Shoorpanakha?

MAN: Una puta.

WOMAN: Una mujer.

MAN: Una diablesa.

WOMAN: ¿Por qué la llamás así? ¿Una diabla?

MAN: ¡Oh Dios! Porque porque...

WOMAN: Porque era morena y grande. Ella no era como a los hombres les gusta que sean las mujeres. De tez clara. Delicada. Tímida... dócil.

Pausa.

WOMAN: Mirá el Ramayana. El héroe es alto... de nariz recta... guapo. El villano es grotesco con diez cabezas. La heroína tiene una cintura esbelta y una belleza deslumbrante. La vampiresa es oscura, morena y grande. Abierta. Gruesa. Por lo tanto la vampiresa es un demonio. Porque ella dice lo que piensa. Porque ella ocupa espacio.] (Sengupta, [2001] 2018, pp. 276-277)

Esto remite directamente a los fundamentos no solo de determinados textos religiosos o espirituales (o, incluso, a las *Leyes de Manu*), sino también a la caracterización de los personajes en el teatro sánscrito. Este tenía una particular definición de sus personajes de acuerdo con las características que poseían los actores. Al igual que lo describe *Woman* con respecto a las cualidades físicas que poseen héroes y villanos (y los definen como tales), en el teatro sánscrito los actores también seguían ese mismo régimen, por ejemplo: los hombres esbeltos con voz dulce eran héroes, los hombres robustos y de voz grave los villanos (Gupta, 1954, pp. 104-106). Entonces, esta continuidad no es casual, perpetúa en las artes los estereotipos de belleza ya establecidos en textos religiosos.

Por ello, resulta importante la declaración de *Woman* y la intención de la dramaturga de reivindicar a los villanos. No es solo darles una voz a esos “subalternos”, sino también provocar una ruptura con los estereotipos de belleza, de bondad, de maldad y de justicia. Además, se expone la crueldad que sufren tanto las mujeres (no hegemónicas en este caso), como las castas bajas relegadas y subyugadas por los indios (en el caso de Shakuni y su familia).

Sengupta invita a repensar los relatos épicos bajo otro punto de vista y propone revisar el lado oscuro de los héroes. Los expone y muestra sus actos de heroísmo bajo un cariz egoísta y egocéntrico. Su lucha contra el mal no es tal o, en todo caso, el mal también es parte de ellos. Lo mismo pasa con los villanos: hay algo de bondad en ellos. Esto que propone Sengupta es parte también de ciertas corrientes de pensamiento religioso dentro de la filosofía hinduista: el interpretar que todo es parte de Brahman (la divinidad absoluta, no confundir con Brahma, la deidad creadora del

universo, parte de la Trimurti con Vishnu y Shiva). Por ende, “villanos” y “héroes” son parte de lo mismo y nadie es absolutamente malo o bueno.

Por ello, el final de la obra es el que trae la verdadera reivindicación de los personajes. *Woman* confronta a *Man* y le dice que sabe que lleva una bomba en su valija. Él confiesa que su accionar es producto de una venganza, que mataron a su hermano acusado falsamente de informante y que a su hermana de 13 años la violaron. Él quiere hacer el atentado para desagaviar a su familia.

Woman le propone su sacrificio, ella se inmolará con la valija. Si bien *Man* intenta disuadirla, acepta su sacrificio. Pero, a último momento, deciden no llevar a cabo su plan, abandonan la valija en el aeropuerto y se suben al avión. Este final intenta simbolizar la redención de los personajes y la búsqueda de un nuevo destino, en el que ellos no sean víctimas de profecía, sino los artífices de aquella.

Sin duda, en esta obra, argumento, símbolos y problemáticas de género se entrecruzan íntimamente. No se puede mencionar una temática sin hacer alusión a la otra. Para poder entender el argumento, es necesario conocer los símbolos o, en este caso, los personajes simbólicos. Y unido a ellos, se conoce la cuestión de género.

En esta obra, no solo se discute sobre la verdadera esencia de los villanos o su posible reivindicación. Se cuestiona la hegemonía, tanto de estereotipos de belleza femeninos como de las castas. Se descubre la crueldad del héroe en contra de personajes subalternos o “distintos”.

Por último, en cuanto a lo contextual, hay un detalle que luego del estreno, incomodó a la dramaturga. Cabe recordar que esta obra, junto con *Alipha*, se estrenó un 12 de septiembre de 2001, un día después de los atentados ocurridos en Estados Unidos. Por ello, Sengupta comenta:

The evening before the play premiered in 2001, the world saw on television, the horror of the 11 September attacks on the twin towers of the World Trade Center in New York. The



coincidence was chilling. And so was the reminder that the consequence of revenge remains a relentless, unending tragedy. [La noche anterior al estreno de la obra, en 2001, el mundo vio por televisión el horror de los atentados del 11 de septiembre contra las torres gemelas del World Trade Center de Nueva York. La coincidencia fue escalofriante. Y también lo fue el recordatorio de que la consecuencia de la venganza sigue siendo una tragedia implacable e interminable.] (Sengupta, [2001] 2018, p. 243)

Para ella, la coincidencia del argumento de su obra y la realidad no es casual. La venganza parece ser el motivo por el que las guerras suceden: así se ve en el *Ramayana* y el *Mahabharata*, así es la realidad. ¿Cuáles son las posibilidades de poder traspasar este conflicto? Quizás ninguna como bien lo demuestra la realidad. O bien, como señala *Woman* a lo largo de la obra, solo el amor puede cambiar los instintos crueles del ser humano.

CONCLUSION

En la obra *Thus Spake Shoorpanakha So Said Shakuni*, la tradición es usada para marcar una superación del problema y un verdadero empoderamiento de los personajes. Sengupta reescribe la historia de estos dos personajes de la épica india al cuestionar el *status quo* de las mujeres, no solo en los textos religiosos, sino también en el teatro (y la vida). La propia dualidad de interpretación de personajes o deidades de los rituales hindús abrió la puerta para que esta dramaturga reinterpretara la historia. En esta obra, hay justicia, hay reivindicación, hay empoderamiento. El personaje femenino posee fuerza y valor. Puede defenderse por sí misma o debatir las reglas impuestas. Pareciera que esta obra empieza a vislumbrar una salida reivindicadora para los personajes femeninos, que rompe con la tradición del par de opuestos *sumisa/femme fatale*. Pero no logran su éxito de la mano de un príncipe azul, un “héroe”. No, la ayuda la obtiene de sí misma o de un “villano”. En ello radica la fuerza narrativa y simbólica de esta obra.

De cualquier forma, esta obra critica una tradición en la constitución de los personajes femeninos “deseables” en la cultura india. Sobre todo, cuestiona la pasividad tradicional de las mujeres en todo lo concerniente a su sexualidad y relaciones. Shoorpanakha es un personaje contrahegemónico. En la descripción tradicional, no es una mujer bella, según los estándares de la épica y de las *Leyes de Manu*. Tampoco se comporta como “es deseable” para ser una “buena mujer india”. Ella tiene una actitud activa en su sexualidad y en la seducción. Sengupta la emplea tal cual es para criticar el imaginario social, aún presente, de la “buena mujer india” y los roles y actitudes esperables de ella.

Por otro lado, Shakuni también es empleado para criticar otra situación que, lamentablemente, sigue siendo una constante en India: el sistema de castas. En la versión de Devdutt Pattanaik (2010), Shakuni es una víctima del poder de los Kurus. El reino de la familia de Shakuni, débil y mucho menos poderoso, fue un peón en los planes de Bhishma. Todo para garantizar que su sobrino Dhritrashtra lograra casarse pese a su ceguera (cabe recordar que, según concepciones de la época, que aún persisten en algunas regiones, las personas con alguna discapacidad estaban “señaladas” y no eran “bien vistas” como material para matrimonio). En esta diferencia de poder es que se muestra cómo el reino de Gandhara (actual Afganistán) era “inferior” en fuerza al reino de los Kurus (indo-arios). Por ello, se perpetúa la idea de la superioridad de los indo-arios por sobre otras culturas. De cualquier manera, en esa “debilidad”, Shakuni obtiene su fortaleza: su mente. Shakuni es el equivalente en India del Odiseo griego: ambos son astutos en ardid. Así es como logra llevar a la caída a la familia que tanto dolor le causó.

En suma, tanto Shoorpanakha como Shakuni discuten los imaginarios sociales del “villano” en las epopeyas. En estos casos, puede verse cómo ellos fueron víctimas de los héroes y heroínas. Ellos “se vuelcan al mal” luego de ser maltratados, abusados y burlados por los supuestos héroes. Son los “villanos”, los indeseables. Ambos marcados por características físicas que provocan el rechazo en los héroes. Pero, en ese rechazo cobran fuerza. Sin duda alguna, Poile

Sengupta emplea a estos personajes vilipendiados en las epopeyas para criticar el orden establecido y demostrar cómo desde la contrahegemonía existe fuerza y honor. También puede decirse que “los villanos” no nacen, se hacen. Siempre se es el villano en la historia de otro.

BIBLIOGRAFÍA

- Aloy, B.; Ashram, H. y Math, G. G. (eds.) (2014). *El Ramayana. La historia del príncipe Rama, el avatar*. Laxman Publicity & Publishers.
- Anand, N. R. (1950) *The Indian Theatre*. Denis Lobson LTD.
- Bhabha, H. (2002). *El lugar de la cultura*. Manantial.
- Bhatia, N. (2004). *Acts of Authority/Acts of Resistance: Theater and Politics in Colonial and Postcolonial India*. University of Michigan Press.
- Bhatia, N. (ed.). (2009). *Modern Indian Theatre*. Oxford University Press.
- Boria, A. (2008). La literatura como traducción: los estereotipos de género. *deSignis*, 12, 57-66. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=606066731007>
- Chakraborty, D. (1997) Postcoloniality and the Artifice of History: Who Speaks for "Indian" Pasts? en R. Guha y G. Ch. Spivak *A Subaltern Studies Reader 1986-1995*. University of Minnesota Press.
- Dhingra, A. (2014). Born Bad or Made Bad: The Psychology of Being Human. *Power of Inner Peace 1. Proceedings of International Conference- PIP 2014* (pp. 113-121). University of Cambridge.
- García Barrientos, J. L. (2012). *Cómo se comenta una obra de teatro: ensayo de método*. Pasodegato.
- Gramsci, A. (2000). *Cuadernos de la cárcel. Tomo VI*. Ediciones Casa Juan Pablo.
- Guha, R. y Spivak G. Ch. (1997) *A Subaltern Studies Reader 1986-1995*. University of Minnesota Press.
- Gupta, C. B. (1954). *The Indian Theatre*. University of Delhi.
- Manu. ([s. III a. C.] 1886) The Laws of Manu, en F. M. Müller (Ed.) *The Sacred Laws of the East*. Vol. XXV. Clarendon Press.
- Molina Concha, T. V. (2018). *La imagen del subalterno en el teatro postcolonial de India. Estudio de obras de Girish Karnad, Manjula Padmanabhan, Cyrus Mistry y Partap Sharma* [Tesis de Maestría no publicada]. Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Filosofía y Letras.
- Molina Concha, T. V. (2024). *La mujer y la problemática de género en el teatro postcolonial de India* [Tesis Doctoral no publicada]. Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Filosofía y Letras.
- Pattanaik, D. (Ed.) (2010). *Jaya: an illustrated retelling of the Mahabharata*. Penguin Books.
- Prakash, G. (1997). Los estudios de la subalternidad como crítica post-colonial, en S. Rivera Cusicanqui y R. Barragán (Comp.) *Debates Post Coloniales: Una Introducción a los Estudios de la Subalternidad*. SEPHIS, Editorial historias y Ediciones Aruwiry.
- Sahebrao Dehsmukh, A. y Madhukar Mane, N. (2017). Thus spake Shoorpanakha, so said Shakuni: long suppressed voices. *LangLit. An International Peer-Reviewed Open Access Journal*, 4(1), 91-97. https://www.researchgate.net/publication/365591571_THUS_SPAKE_SHOORPANAKHA_SO_SAID_SHAKUNI_LONG_SUPPRESSED_VOICES
- Said, E. (1996) Representar al colonizado en B. Gonzalez –Stephan (Comp.) *Cultura y Tercer Mundo 1. Cambios en el saber académico* (pp. 13-59). Nubes y Tierra Editorial Nueva Sociedad.
- Said, E. (2002). *Orientalismo*. Cultura Libre.
- Sengupta, P. ([2001] 2018). Alipha en P. Sengupta (2018). *Women Centre Stage*. Routledge India.
- Sengupta, P. ([2001] 2018). Thus Spake Shoorpanakha, So Said Shakuni en P. Sengupta (2018). *Women Centre Stage*. Routledge India.
- Sengupta, P. (febrero de 2016). *Poile Sengupta*. goodreads. https://www.goodreads.com/author/show/695907.Poile_Sengupta
- Spivak, G. Ch. (2003). Can the Subaltern speak? en B. Ashcroft; G. Griffiths y H. Tiffin (Eds.), *The post-colonial studies reader* (pp.24-28). Routledge.





*La inteligencia artificial entre personas católicas:
una exploración desde la perspectiva institucional y los usos prácticos*

*Artificial intelligence among catholic individuals:
an exploration from an institutional perspective and practical uses*

Erika Valenzuela Gómez y Viviana Mejía Cañedo





La inteligencia artificial entre personas católicas: una exploración desde la perspectiva institucional y los usos prácticos

Artificial intelligence among catholic individuals: an exploration from an institutional perspective and practical uses

Erika Valenzuela Gómez

Universidad Autónoma de Baja California, México

erika_valenzuela@uabc.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0003-3650-405>

Viviana Mejía Cañedo

Universidad Autónoma de Baja California, México

viviana.mejia@uabc.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0001-8447-9896>

DOI: <https://doi.org/000000000>

Declaración de autoría

Las autoras contribuyeron equitativamente en todas las actividades que posibilitaron la publicación de esta investigación.

RECIBIDO: 11/11/2024

ACEPTADO: 07/01/2025

RESUMEN

El presente artículo explora algunos de los usos de la inteligencia artificial por parte de la Iglesia Católica. Para tal fin, se identifica, por un lado, el aspecto institucional del catolicismo y, por otro lado, la práctica individual y diversificada de los creyentes. En el aspecto institucional, destaca la labor de la Iglesia Católica en cuanto a los lineamientos y acercamiento a los temas éticos de la inteligencia artificial. En el caso de los creyentes católicos (5 estudiantes universitarios, cuyas edades comprenden de los 20 a 22 años), a quienes se abordó mediante entrevistas semiestructuradas, subrayaron el uso lúdico y fines de consulta sobre temas que no representan asuntos demasiado personales. Además, dichos usuarios conocen poco sobre el posicionamiento de la Iglesia Católica acerca de la Inteligencia Artificial; sin embargo, prevén que esta, además de ser una herramienta útil, supone riesgos para las personas creyentes.

Palabras clave: inteligencia artificial, religión, comunicación, catolicismo, instituciones.

ABSTRACT

This article explores some of the uses of artificial intelligence by the Catholic Church. To this end, it identifies, on the one hand, the institutional aspect of Catholicism and, on the other hand, the individual and diversified practice of believers. In the institutional aspect, the work of the Catholic Church stands out in terms of guidelines and approach to the ethical issues of artificial intelligence. In the case of Catholic believers (5 university students, aged between 20 and 22 years), who were approached through semi-structured interviews, they emphasized the ludic use and consulting purposes on topics that do not represent very personal issues. In addition, these users know little about the position of the Catholic Church on Artificial Intelligence; however, they expect that this, besides being a useful tool, poses risks for believers.

Keywords: artificial intelligence, religion, communication, Catholicism, institutions.



INTRODUCCIÓN

La inteligencia artificial, objeto de múltiples debates y reflexiones recientes (Vigevano, 2021; Asselbergs y Frasery, 2021; Galvis Martínez y Esquivel Zambrano, 2022; y Wood, 2024), es una herramienta que permea la vida cotidiana (Moreno Padilla, 2019; y Segura, 2023), por lo que sus efectos se advierten en aspectos tales como el uso de dispositivos que facilitan la organización de las tareas diarias (Martín Domínguez y Sáez Vacas, 2006; y de Paz Santana, 2020), la búsqueda de información cada vez más precisa (Díaz Subieta, 2024), la producción de datos a la medida de las necesidades del usuario (Cfr. Ruiz et al., 2006; y Rouhiainen, 2018), e incluso, la generación de información biomédica que contribuye a la toma de decisiones respecto a problemáticas de la salud (Cfr. Asselbergs y Frasery, 2021; Basáeza y Mora, 2022; y Ruiz y Velásquez, 2023). Por lo tanto, se trata de una temática cuyos alcances muestran la necesidad de examinar la relación entre la tecnología y la construcción de las dinámicas sociales, un deber que convoca las aportaciones disciplinarias tanto de las Humanidades como de las Ciencias Sociales. Justamente, el campo religioso es un ámbito privilegiado para estudiar dicha relación bajo el ángulo de tales disciplinas. En vista de lo anterior, el objetivo de este artículo es explorar algunos de los usos de la inteligencia artificial por parte de las personas católicas, tanto los que se inscriben en la esfera institucional de este sistema de creencias, como los que suponen un potencial desafío para la ortodoxia de la institución. Para ello, se partirá del marco analítico de la comunicación y la historia.

De esta forma, en el primer apartado se sintetizan algunas de las maneras en que se emplea la inteligencia artificial en el campo profesional de la comunicación. En la segunda sección, se ofrece un panorama de la perspectiva institucional de la Iglesia Católica respecto a los usos e implicaciones éticas de la inteligencia artificial. En el tercer apartado se abordan algunos de los usos y prácticas de la inteligencia artificial por parte de las personas católicas, para lo cual se realizaron cinco entrevistas semiestructuradas a estudiantes universitarios que se autoidentifican como católicos, cuyas edades

comprenden de los 20 a 22 años y que mostraron diversos grados de adhesión a la institución religiosa. Este último aspecto confirma que la investigación es de naturaleza cualitativa y de campo.

Al final del texto se presentan algunos comentarios de cierre que abrevian los usos de la inteligencia artificial, tanto los que son impulsados institucionalmente por la Iglesia Católica, como los que abarcan la práctica personal cotidiana de los creyentes, quienes además identifican las consecuencias futuras de la inteligencia artificial para el catolicismo.

El empleo de la inteligencia artificial en el campo de la comunicación

La inteligencia artificial es la capacidad de realizar operaciones y tareas semejantes a las que realizan los seres humanos a través del uso de herramientas tecnológicas que, mediante la recopilación y ordenación de enormes cantidades de datos, automatizan procesos, tales como estos: la producción de información y la toma de decisiones relativas a asuntos diversos, desde los más inocuos hasta los de relevancia capital para la sociedad. La siguiente definición remite a estas características:

La Inteligencia Artificial (IA) es la capacidad de las computadoras de ejecutar secuencias de comandos (algoritmos) capaces de recopilar datos, vincularlos y tomar decisiones a partir del resultado de esas vinculaciones. Ese proceso, se fue haciendo más complejo y fue permitiendo la combinación de algoritmos en un entramado que imita la red de neuronas que se encuentran en nuestro cerebro [...] Uno de los campos donde esto se verifica con mayor profundidad es en el de las comunicaciones (Silva Molina, s.f, p.1327).

Según lo anterior, la comunicación, como fenómeno ligado a la información y la tecnología, es uno de los procesos en donde se observan con mayor claridad las diferentes aplicaciones de la inteligencia artificial. Este punto es relativamente evidente, si se comprende que, por un lado, la génesis del campo



académico de la comunicación tenía como núcleo de análisis la relación de los medios de difusión con las audiencias; por otro lado, que la comunicación se extiende a la expresión, la difusión, la interacción y la estructuración de la sociedad (Galindo et al., 2005; y Galindo 2005), operaciones que acontecen en la vida diaria y son crecientemente mediadas por la tecnología.

Sobre estas dimensiones, conviene resumir que la expresión involucra la producción de discursos que incorporan las ideas, los sentimientos y la imaginación de las personas; es decir, los atributos no sólo racionales, sino emotivos de los seres humanos. La difusión comprende los procedimientos por los cuales la información se expande a través de distintas instancias mediadoras, con variadas consecuencias a nivel social. La interacción pone el acento en las relaciones entre sujetos y la manera en que tales vínculos configuran los entornos cotidianos. Por último, la estructuración abarca los mecanismos por los cuales se constituyen o reproducen formas de vida social a lo largo del tiempo (Galindo et al., 2005, pp.557-558; Galindo, 2005, p.174).

Las dimensiones anteriormente descritas evidencian que la comunicación está relacionada con la exteriorización del mundo interno de las personas, sus imaginarios, temores y esperanzas, mediante la producción del discurso, su composición e incluso el diseño de su forma estética. También, con las conexiones que establecen entre sí para compartir a los otros su subjetividad, así como las costumbres, prácticas recurrentes y acciones disruptivas que, al llevarse a cabo, impactan la configuración del ambiente social, reproduciendo algunas de sus estructuras e innovando otras.

En gran medida, estas actividades ocurren dentro del ambiente digital, que es una capa más del intrincado entramado de la cotidianeidad, y no una parte separada de esta; además, para operar, dichas actividades se sustentan en la mediación de la tecnología, a la cual puede entenderse como un vector con fuerza, dirección y sentido que modela la sociedad (González, 2015, p.263). Por lo tanto, si aspiramos a comprender el carácter complejo de nuestra realidad,

es indispensable reconocer la continuidad entre la naturaleza, la cultura y la tecnología. A propósito de la superación de esta discontinuidad, que implica asumir a estas tres como dominios separados, Mazlish explica:

Los humanos están acabando con la discontinuidad porque ahora perciben su propia evolución como algo inextricablemente entrelazado con el uso y desarrollo de herramientas, de las que las máquinas modernas no son sino la última extrapolación. Siendo realistas, ya no podemos seguir pensando en la especie humana sin máquinas. Por otro lado, estamos salvando la discontinuidad porque ahora los seres humanos perciben que los mismos conceptos científicos sirven para explicar el funcionamiento de sí mismos y de las máquinas (1999, p.4).

Estudiar la comunicación y las dimensiones en que se despliega (expresión, difusión, interacción y estructuración) supone, por lo tanto, integrar en la reflexión el papel que ha jugado la tecnología en labores tales como diseñar contenidos audiovisuales, producir noticias, clasificar información, propiciar interacciones entre las personas y las máquinas, sugerir vías de acción, elaborar soluciones estratégicas a los conflictos, entre otras operaciones que actualmente se llevan a cabo con el apoyo de los dispositivos y el software de la inteligencia artificial.

En consecuencia, la inteligencia artificial ha suscitado un creciente interés en la disciplina de la comunicación, como da cuenta de ello la profusa cantidad de textos académicos en torno a este objeto: “la popular página web WifiCFP. A Wiki for Calls for Papers recoge la existencia de más de 8.350 call for papers o llamadas de comunicaciones, artículos de revistas científicas o de congresos convocados en la actualidad” (Marzal y Casero, 2024, p.17).

El manejo de la inteligencia artificial en la comunicación es también amplio y diversificado, aunque suele concentrarse en el ejercicio profesional del periodismo, la mercadotecnia, la producción de



contenido audiovisual y la divulgación de la ciencia. A continuación, se recapitulan algunos de los modos en que se emplea la inteligencia artificial en dichas áreas.

En el caso concreto del periodismo, los profesionistas se muestran críticos ante la dependencia tecnológica y las posibles tensiones que pueden emerger por la defensa de su integridad editorial (Pilo, Romero et al., 2024). Es decir, si bien la inteligencia artificial es un recurso que facilita la labor de elaborar las notas, también conlleva riesgos evidentes de desinformación, como apuntan Peña-Fernández et al. (2023): “A estos retos citados, se les suman otros como los desórdenes informativos, la desinformación, los sesgos, la inexactitud de los contenidos o la facilidad para cometer fraude o elaborar deepfakes” (como se citó en Pilo et al., 2024).

Otro uso recurrente de la inteligencia artificial acontece en la mercadotecnia, en la cual funge como una herramienta para anticipar el comportamiento de los clientes potenciales, mediante la recopilación de datos que facilitan la creación de campañas publicitarias y el aumento de las ventas. Acerca de estos beneficios, se advierte que: “la comunicación publicitaria y el marketing se están viendo muy beneficiadas por su uso, que es, actualmente, una herramienta necesaria para el análisis de datos, la creación de contenidos, las predicciones de comportamientos, la personalización de campañas, etc.” (Marzal y Casero, 2024, p.14).

No debe olvidarse, además, que la inteligencia artificial no extiende sus ventajas y riesgos con independencia de las redes sociodigitales. Precisamente, el accionar conjunto de ambas -redes y sociedad- potencia el alcance de las herramientas tecnológicas y sus efectos en el ecosistema social. Esta cuestión es notable en la mercadotecnia, pues la predicción de éxito de un producto puede apoyarse en los algoritmos que se generan por los usos de las personas en el espacio digital:

La IA permite conocer los deseos o necesidades de los clientes para poder establecer los mensajes que mejor respuesta ofrecerán y adaptarlos a sus deseos lo cual constituye

una comunicación extremadamente personalizada; además, la IA convierte las redes sociales en el canal más óptimo para transferir un contenido de marca; es pertinente mencionar que esta inteligencia artificial ya nos permite planificar dicho contenido y publicarlo cuando lo deseemos y comunicarlo a aquellos consumidores o clientes a los que deseemos llegar, basados en sus gustos y necesidades (Zúñiga et al., 2023, p.32)

Además de la mercadotecnia y el periodismo, la salud es otra área que se ha favorecido con la utilización de la inteligencia artificial, lo que ha mejorado significativamente la interacción entre los pacientes y el personal médico. Por ejemplo, algunos de estos beneficios incluyen la capacidad de traducir en tiempo real las instrucciones médicas en diferentes idiomas, el análisis de patrones que coadyuva a elaborar un diagnóstico pertinente, la utilización de chatbots para realizar consultas simples, así como el desahogo de la carga administrativa de los profesionales de la salud (Carvajal, 2024, p.2).

Tal como se dimensiona a partir de los ejemplos anteriores, el empleo de la inteligencia artificial en la comunicación constituye un fenómeno que involucra personas, redes sociales, dispositivos tecnológicos y aplicaciones digitales, el cual opera a través de grandes cantidades de información (*big data*), cuya recopilación, orden y aplicación contribuyen al trazado de la realidad social. Es así como lo explica Colmanerejo (2018, p.113), cuando expresa que

Más allá de una simple recopilación de información, *big data* es un “fenómeno socio-tecnológico” en el que intervienen tecnologías, redes, dispositivos de almacenamiento, métodos estadísticos y de aprendizaje automático y agentes, cuyo fin es “recoger, almacenar, gestionar y utilizar datos de forma masiva, en muchos casos con fines lucrativo” y que plantea problemas relacionados con la privacidad, la propiedad, la identidad, la intimidad, la confianza o la reputación (como se citó en Barrios et al., 2020, p.85).



La organización y uso del *big data* se condensa en los algoritmos¹, que se caracterizan por ser “universales, opacos, impactan la vida, parciales, subjetivos y direccionados por aspectos económicos, éticos, contextuales” (Monasterio, 2017; y Hill, 2016, como aparecen citados en Barrios et al., 2020, p. 85). Por lo tanto, aquello que atañe al ámbito personal y profundamente subjetivo de los individuos -como las creencias religiosas- no quedan fuera del alcance de la datificación de las experiencias cotidianas a través de los algoritmos.

En este punto, conviene definir lo que se comprende por religión en el marco de este texto. La religión puede entenderse como un sistema de creencias que incluye varias facetas interdependientes: el conjunto de creencias que comparten las personas creyentes y son el núcleo de su fe; las prácticas y rituales que las personas creyentes realizan para mantener viva su espiritualidad; la comunidad de creyentes que se conforma a través de las interacciones y por último, el componente institucional que atañe a los lineamientos que definen la ortodoxia de tal sistema de creencias (Kurtz, 2007). Acerca del fundamento institucional y su relevancia en el ordenamiento de las creencias y rituales a lo largo del tiempo, se distingue que “Religious institutions create a base from which religious beliefs and practices can have regularity over time. Indeed, the provision of continuity is the very essence of institutionalization” [Las instituciones religiosas crean una base a partir de la cual las creencias y prácticas religiosas se regularizan con el paso del tiempo. De hecho, la continuidad es la esencia misma de la institucionalización.] (Kurtz, 2009, p.83).

Estas facetas de un sistema de creencias -en el caso de este artículo, la Iglesia Católica- se distienden en las dimensiones de la comunicación (expresión, difusión, interacción y estructuración), mientras que son recreadas simultáneamente por los usos de la inteligencia artificial que llevan a cabo los creyentes. Estos usos pueden adherirse a la perspectiva institucional, pero también pueden corresponder a motivaciones y cuestionamientos personales que rebasan dicha perspectiva.

Para ilustrar las particularidades referidas, en el siguiente apartado se reseñan algunos de los posicionamientos, lineamientos y aplicaciones prácticas de la Iglesia Católica referentes al uso de la inteligencia artificial. Según se verá posteriormente, estos pueden contrastar o alinearse con los usos que hacen los jóvenes creyentes católicos en su vida diaria. La revisión es pertinente, por lo tanto, para enmarcar y poner en perspectiva los puntos de unión o disidencia respecto a los usos de la inteligencia artificial de las personas creyentes, y los que son diseñados desde la matriz institucional de la Iglesia Católica.

La Iglesia Católica y la inteligencia artificial

Una de las grandes hazañas de la iglesia católica luego de más de 2000 años de existencia ha sido la capacidad de adaptarse a los cambios históricos. Si bien, existen prácticas que se consideran intocables, como los sacramentos, dígame eucaristía, bautismo, confirmación, primera comunión, unción de los enfermos, orden sacerdotal, matrimonio y confesión, la evangelización o enseñanza de la religión ha modificado sus estrategias con el tiempo.

Según el Catecismo Romano del Concilio de Trento, los métodos de transmisión de la palabra de Dios deben adaptarse o acomodarse “al espíritu y a la inteligencia de sus oyentes” (Vatican, s.f.). En esta misión, la tecnología ha jugado un papel importante para la forma en la que se difunde, practica y experimenta la religión. Por ejemplo, la emergencia de la radio y la televisión permitió la transmisión de sermones y ceremonias religiosas, llegando a audiencias más amplias.

Ya en el siglo XXI, la tecnología volvió a revolucionar la educación y difusión de la religión, proporcionando acceso a recursos como biblias electrónicas (Bibliatodo, 1995), aplicaciones de estudios religioso, cursos en línea sobre teología y espiritualidad y hasta aplicaciones que enseñan a rezar, como Encuentra Curso y Apple. Estas herramientas permiten a los fieles profundizar en la comprensión de su fe y conectarse con creyentes de todo el mundo.

¹ En líneas generales, Monasterio (2017); Hill (2016) y Steiner (2012), coinciden en que los algoritmos son “códigos de software o constructos matemáticos que procesan un conjunto de instrucciones y que conducen a usuarios a una respuesta, resultado particular o propósito, de acuerdo con la información disponible y con una serie de criterios” (como aparecen citados en Barrios et al., 2020, p.85).



Así mismo, las redes sociales se utilizan cada vez más como herramientas para la evangelización y la construcción de comunidades religiosas en línea (Dibujos Pati Trigo, s.f.). La realidad aumentada está siendo explorada como una forma de permitir a los fieles participar en rituales y peregrinaciones virtuales, o como un medio para enriquecer las publicaciones religiosas (Musei Vaticani, s.f.). Durante el aislamiento por Covid-19, muchas parroquias adoptaron la tecnología para la transmisión de los servicios religiosos, lo que fue fundamental para la comunidad de fieles.

Igualmente, las aplicaciones complementan la experiencia religiosa. El propio papa Francisco ha sido el primero en jugar Follow JC Go! (Google Play, s.f.) que consiste, al estilo Pokemon Go, en encontrar figuras bíblicas, santos y evangelistas e ir respondiendo preguntas para seguir con la misión de seguir a Jesús. Igualmente, el pontífice tiene cuentas de X (antes Twitter) con millones de seguidores a través de las cuales comparte mensajes de fe con personas de todo el mundo en distintos idiomas (@Pontifex, s.f.).

La Inteligencia artificial y herramientas como ChatGPT empiezan a ser utilizadas para desarrollar nuevas estrategias de evangelización, identifica audiencias objetivo y permite la personalización de mensajes para llegar a diferentes segmentos de la sociedad (Catholic Chat, s.f.). También, los sistemas de IA se utilizan para analizar grandes cantidades de datos teológicos y textos bíblicos, lo que ayuda a los teólogos y estudiosos de la Biblia a identificar patrones, tendencias y conexiones significativas en la enseñanza católica (Magisterium, s.f.).

Los ejemplos anteriores son una muestra de cómo la Iglesia Católica ha adoptado la tecnología disponible para su tarea evangelizadora, responde de este modo a los retos que supone la inteligencia artificial y las consecuencias de esta en las prácticas religiosas cotidianas de los creyentes católicos. Sin embargo, esta institución ha ido involucrándose cada vez más con los propios desarrolladores de tecnología con el fin de incidir en la toma de decisiones de empresas, gobiernos y organizaciones respecto a la inteligencia artificial.

La Encíclica Laudato Sí del Papa Francisco sobre “El cuidado de la casa común”, publicada en mayo del 2015 ha servido de guía a la respuesta de la iglesia a las nuevas tecnologías. En esta, en su apartado sobre “La tecnología” reconoce que “la humanidad es heredera de dos siglos de grandes cambios [...] lo que permite entusiasmarse frente a las amplias posibilidades que nos abren estas constantes novedades [sobre todo porque] ha remediado innumerables males que dañaban y limitaban al ser humano”. Sin embargo, también reconoce su cara peligrosa dado que señala que “no podemos ignorar que la energía nuclear, la biotecnología, la informática, el conocimiento de nuestro propio ADN y otras capacidades que hemos adquirido nos dan un tremendo poder.” Ante estos avances, aflora una encíclica duda “nunca la humanidad tuvo tanto poder sobre sí misma y nada garantiza que vaya a utilizarlo bien, sobre todo si se considera el modo como lo está haciendo”, y se pregunta “¿En manos de quiénes está y puede llegar a estar tanto poder?” (Vatican, 2015).

Así mismo, la Encíclica asevera: “el hombre moderno no está preparado para utilizar el poder con acierto, porque el inmenso crecimiento tecnológico no estuvo acompañado de un desarrollo del ser humano en responsabilidad, valores, conciencia.” Explica que, es posible considerar que la humanidad cuenta con ciertos mecanismos de control, pero asegura “que le falta una ética sólida, una cultura y una espiritualidad que realmente lo limiten y lo contengan en una lúcida abnegación.” Como proyecto, entonces, se señala que “la libertad humana es capaz de limitar la técnica, orientarla y colocarla al servicio de otro tipo de progreso más sano, más humano, más social, más integral” (Vatican, 2015).

Esto sienta las bases para un trabajo profundo, liderado por la Pontificia Academia para la Vida, que funciona desde 1994 como un órgano autónomo y que, por llamado del Papa Francisco y monseñor Vincenzo Paglia, han publicado el texto titulado Rome call for ai ethics o Llamamiento de Roma por la Ética de la Inteligencia Artificial, publicado en el año 2020, firmado también por Microsoft, IBM, el director de la FAO y el ministro italiano de innovación,



aunque otras empresas como CISCO se han unido este documento (Rome Call, 2020). De acuerdo con el padre Paolo Benanti, profesor Extraordinario de Ética de las Tecnologías en la Pontificia Universidad Gregoriana, Director Científico de la Fundación RenAIssance y miembro del Órgano Consultivo sobre Inteligencia Artificial de las Naciones Unidas y uno de los asesores más cercanos al Papa Francisco, el texto pone a las personas en el centro del desarrollo de la IA. Ahí se refiere que

el impacto social y ético de la IA también debe estar en el centro de las actividades educativas de la IA [y que] el principal objetivo de esta educación debe ser crear conciencia sobre las oportunidades y también los posibles problemas críticos planteados por la IA desde la perspectiva de la inclusión social y el respeto individual (Benanti, s.f.).

Con este fin, señala Rome call for ai ethics, se debe partir desde el desarrollo de cada algoritmo con una visión “algor-ética”, es decir, “un enfoque de ética por diseño” (Rome Call, 2020). Este llamado propone 6 principios básicos para una buena innovación:

Transparencia: Los sistemas de IA deben ser comprensibles para todos.

Inclusión: Estos sistemas no deben discriminar a nadie porque cada ser humano tiene igual dignidad.

Responsabilidad: Siempre debe haber alguien que asuma la responsabilidad por lo que hace una máquina.

Imparcialidad: Los sistemas de IA no deben seguir ni crear sesgos.

Fiabilidad: La IA debe ser confiable.

Seguridad y privacidad: Estos sistemas deben ser seguros y respetar la privacidad de los usuarios.

En este mismo sentido, encontramos el manual *Ética en la era de las tecnologías disruptivas*: una hoja de ruta operativa, resultado de la colaboración entre el Centro Markkula de Ética Aplicada de la Universidad de Santa Clara, en California y el Centro de Cultura Digital del

Vaticano. El propósito del documento consiste en orientar a diversas organizaciones sobre el uso ético, entre otros, de chatbots de Inteligencia Artificial como ChatGPT (Santa Clara University, 2023). También, como afirma el padre Benanti, el objetivo es “apoyar la reflexión antropológica y ética de las nuevas tecnologías sobre la vida humana” además de “fomentar iniciativas científicas y colaboraciones con Organismos Internacionales, Estados soberanos, universidades, centros de investigación, empresas privadas y públicas que desarrollen actividades, servicios y estudios en el campo de la inteligencia artificial” (Fundación RenAIssance, s.f.). Podemos afirmar que este trabajo es uno de los planes de acción más importantes emitidos por el Vaticano para incidir y colaborar con todos los sectores involucrados en el desarrollo y aplicación de la inteligencia artificial.

El Vaticano, además, ha utilizado los espacios disponibles para promover su postura ante la inteligencia artificial. Por ejemplo, en un mensaje en el Foro Económico de Davos, el papa Francisco habló sobre las innovaciones tecnológicas. Ahí su declaración fue que debían utilizarse “en favor de la protección de la casa común” (Vatican News, 2018). También ha apoyado esfuerzos como el del último encuentro UNIV 2024: El Factor Humano ante la Inteligencia Artificial que se llevó a cabo en Roma a iniciativa del Opus Dei. Uno de los propósitos del evento fue reflexionar acerca de lo que significa ser humano ante las capacidades de la Inteligencia Artificial, incluidas aquellas que imitan “dimensiones esenciales de la experiencia humana” (Vatican News, 2024).

Diversas empresas de inteligencia artificial han desarrollado plataformas dedicadas a la evangelización y la promoción del catolicismo a partir de la inteligencia artificial bajo los lineamientos planteados desde el Vaticano. Una de ellas es la dirigida por el Pontifical Oriental Institute que, apoyados por la empresa de servicios digitales Longbeard, ha creado productos específicos. El primero, MagisteriumAI (Magisterium, s.f.), que busca acercar, con base en más de 5.700 documentos magisteriales y 2.300 obras teológicas y filosóficas



católicas, la iglesia católica a un público más amplio. Con este fin, crearon un modelo de lenguaje, similar a ChatGPT, con el que el usuario puede realizar preguntas básicas como “¿es obligatorio ir a misa?” hasta una explicación detallada de la *Rerum Novarum*².

Este servicio cuenta con limitaciones, según sus propios creadores. En una entrevista realizada a Matthew Sanders, CEO de Lognbeard, por parte del Servicio Católico de noticias, se le preguntó acerca de posibles errores. Sanders reconoció la posibilidad de errores y la necesidad de solicitar orientación personal (USCCB, 2024) como complemento. El propio sitio web de Magisterium aclara que no debe ser el único recurso para quien trata de entender las enseñanzas católicas.

El segundo proyecto de la Pontifical Oriental Institute, *Vulgate AI*, tiene como propósito ser un espacio en donde se compartan digitalmente textos en distintos formatos. De acuerdo con su página web, el material con el que cuentan va desde la era pre-cristiana hasta la actualidad (*Vulgate AI*, s.f.). Una de las principales características de esta plataforma es que personas y organizaciones pueden compartir material, que a su vez será revisado, digitalizado y puesto a disposición para el resto de los usuarios. Para tener acceso a todo el material recopilado, es necesario contar con una suscripción.

Así mismo, organizaciones, como Catholic Relief Service, han comenzado a utilizar la inteligencia artificial en proyectos de ayuda humanitaria. Uno de ellos es el llamado Indicadores de Medición para el Análisis de Resiliencia [MIRA por sus siglas en inglés]. (Olavsrud, 2020), el cual se hizo acreedor del Microsoft AI for Humanitarian Action Grant por el uso de esta tecnología en el desarrollo de estrategias contra el hambre. Otras se coordinan con instituciones de ayuda humanitaria como Amnistía Internacional, Médicos sin fronteras, así como de otras denominaciones religiosas como Islamic Relief Worldwide en proyectos como Nethope (NetHope, s.f.) quienes, en asociación con compañías

tecnológicas, se dedican a diseñar, monetizar e implementar distintas formas de apoyo humanitario a partir de la Inteligencia artificial.

Los usos de la inteligencia artificial por parte de jóvenes creyentes

Además de reseñar el posicionamiento y utilidad institucional de la inteligencia artificial por parte de la Iglesia Católica, el objetivo de este artículo es dar cuenta de algunos de los usos que las personas creyentes católicas hacen de la inteligencia artificial. Con esta finalidad, se empleó una de las técnicas centrales del enfoque cualitativo: la entrevista semiestructurada, entendida como una herramienta metodológica que permite indagar el punto de vista y las experiencias de los sujetos, plasmadas en su diálogo mediante el diálogo orientado por preguntas guías (Ibarra et al., 2023, p.503). Posteriormente, las respuestas de las entrevistas fueron codificadas a partir de categorías tales como la experiencia de ser católico, prácticas espirituales, percepción sobre la inteligencia artificial, y usos de la inteligencia artificial.

Las personas entrevistadas fueron cinco estudiantes universitarios: cuatro mujeres y un hombre, quienes fueron seleccionados por considerarse adeptos al catolicismo y usuarios regulares de redes sociales y, ocasionalmente, el ChatGPT. Las características principales de los informantes se engloban en el Tabla 1.

² *Rerum novarum*, De las cosas nuevas: Se conoce así al documento del 15 mayo de 1891 en el que S.S. Papa León XI específico demandas sobre los derechos del obrero.



Tabla 1

Características de las y los informantes

Nombre	Edad	Universidad	Trayectoria como creyente
Any	19 años	Universidad Panamericana campus Guadalajara	Ha sido creyente católica toda su vida. Realiza una labor dentro de la iglesia.
Valeria	19 años	Universidad Panamericana campus Guadalajara	Ha sido creyente católica toda su vida. Realiza una labor dentro de la iglesia.
Ángel	23 años	Universidad Autónoma de Baja California	Ha sido creyente católico toda su vida. Su abuela lo consagró a un santo desde su nacimiento (San Antonio de Padua)
Deisy	24 años	Universidad Autónoma de Baja California	Ha sido creyente católica toda su vida. Recientemente, se ha acercado a otras prácticas espirituales distintas al catolicismo
Verónica	21 años	Universidad Autónoma de Baja California	Ha sido creyente católica toda su vida. Recientemente se ha acercado a otras prácticas espirituales distintas al catolicismo

Las entrevistas se llevaron a cabo en junio y octubre del 2024. Los ejes de la entrevista engloban el sentido que tiene para ellos y ellas la religión católica, las prácticas mediante las cuales sustentan su fe, los usos que dan a la inteligencia artificial, así como las ventajas y desventajas de la misma, y las posibles consecuencias para el catolicismo por el empleo de la inteligencia artificial.

La Tabla 2 recupera, de manera abreviada, las respuestas de los informantes respecto a los cuatro primeros ejes de la entrevista, los cuales ofrecen una idea acerca de la vivencia cotidiana de la fe y el papel que cumple la religión en la vida de las personas entrevistadas:

Tabla 2

La experiencia de la fe

Informante	Significado de ser católico	Prácticas	Experiencias	Recursos
Any	El insumo principal para dar sentido a la vida Apostolado	Oración, ir a Misa, rezar el rosario, lectura de textos espirituales	Muerte Duelo	Familia
Valeria	Insumo principal para dar sentido a la vida	Oración, ir a Misa, rezar el rosario, lectura de textos espirituales	Enfermedad	Familia Amigos
Ángel	Guía de pensamiento y comportamiento	Oraciones, persignarse, dar gracias a los santos y a Dios, ir a Misa ocasionalmente, pedir “señales” a Dios	Problemas cotidianos relacionados con la escuela y vida personal	Otras religiones (budismo) Familia
Deisy	Principios de educación personal y familiar	Ir a Misa ocasionalmente, dar gracias, persignarse, rezar, pedir señales al universo, rituales como “limpias”, acudir a una persona con “dones” sobrenaturales para solucionar problemas espirituales	Crisis de pareja Problemas espirituales (“amarre” amoroso, asedio de entidades sobrenaturales)	Otras creencias Hablar con Dios Hablar con familia, pareja y amigos Pasar tiempo con una mascota
Verónica	Razón de existir Estar bien moralmente consigo mismo Orientación moral	Hablar con Dios Dar gracias	Duelo por un familiar Problemas espirituales (embrujo y hechizos) Injusticia de Dios Rencor a la iglesia Enfermedad física Estrés, ansiedad y preocupación	Hablar con familia y pareja Pasar tiempo con una mascota



La mayoría de las personas católicas concibe la religión católica como una guía moral, que emplean cotidianamente para orientar sus decisiones y acciones (especialmente cuando enfrentan situaciones difíciles); además, la religión también es una de las razones principales para vivir, así como una instancia que enseña a practicar lo aprendido. Acerca de esto, una de las personas entrevistadas expresó que “el catolicismo lo he hecho muy mío, y sí, literalmente le da sentido al por qué sigo luchando” (Valeria, comunicación personal, 7 de junio de 2024).

Un atributo común en las entrevistas es que la mayoría de las personas entrevistadas considera que está distanciada de la iglesia; incluso, dos de ellas expresaron su inconformidad con el aspecto normativo del catolicismo. Así, ante situaciones apremiantes como el duelo, la enfermedad, el estrés o los problemas espirituales, no siempre acuden a los sacerdotes, sino a su familia, pareja y amigos; incluso se acercan a otras creencias distintas al catolicismo. Sobre lo anterior, Deisy, una entrevistada, narró una experiencia en la que fue afectada por un “trabajo” de hechicería y recurrió a una persona con dones espirituales para que la ayudara. Esta persona le sugirió que se realizara una “limpia”, y Deisy, a pesar de cierta resistencia personal y la desaprobación inicial de su madre, aceptó el ritual. Una parte sustantiva de esta decisión reside en que la entrevistada dice mostrarse abierta a otras creencias, y siente desencanto respecto al marco institucional de la iglesia: “la religión, la iglesia como tal, como institución, llegó a cansarme, como a no gustarme ciertas idealizaciones, pero mi fe ahí seguía” (Deisy, comunicación personal, 14 de octubre de 2024).

Este distanciamiento respecto a la matriz institucional del catolicismo, se traduce en que tres de las personas entrevistadas mantienen y revitalizan su fe desde lo cotidiano y personal, mediante acciones como rezar, hablar con Dios y dar gracias a los santos, en lugar de la práctica de asistir a la Misa regularmente. Incluso, complementan estas prácticas con acciones externas a la ortodoxia y se acercan a otros sistemas de creencias: agradecer y pedir señales al universo, acudir a personas con dones sobrenaturales para solucionar problemas espirituales y personales (enfermedad,

duelo), acercarse a otras tradiciones y creencias como el budismo. Sin embargo, la mayoría de ellas coincide en que, pese a la individualización de su práctica devocional, no se apoya de manera significativa en la inteligencia artificial para guiar sus acciones diarias, especialmente cuando se trata de asuntos personales.

En este sentido, el Tabla 3 recoge los usos principales de la inteligencia artificial por parte de los creyentes católicos.

Entre la variedad de recursos que las personas emplean para asumir los retos de la vida diaria, destacan mayormente la interacción con las personas que conforman la red de apoyo del creyente (familia, pareja, amigos), y en menor medida, las redes sociales y la inteligencia artificial. De hecho, la mayoría de los usos está relacionados con la utilización del ChatGPT para el diseño de material didáctico de catequesis, la búsqueda y el diseño de oraciones, así como consultas acerca de la apariencia de Jesús e imágenes y descripciones sobre el fin del mundo. Destaca también que los creyentes entrevistados no usan la inteligencia artificial para temas “serios”, ni le confían la asesoría sobre temas personales.

Acerca de esta desconfianza, Annie, una de las jóvenes universitarias entrevistadas, manifestó lo siguiente:

Considero que también hay que tener mucho cuidado, porque luego, como temas muy específicos, o dudas que yo pueda tener de mi fe, la verdad es que nunca se las haría a la inteligencia artificial, porque, considero que teniendo personas a las que podemos acudir siempre va a ser mejor, porque son personas que piensan igual que nosotros, están preparadas, tienen más capacitación. Por ejemplo, un sacerdote que ha tenido muchísimos años de formación, y también tienen la gracia del Espíritu Santo, me puede ayudar más, me puede dar consejos más acertados que una inteligencia artificial, pero también para dudas rápidas, sí considero que han servido. (Any, comunicación personal, 7 de junio de 2024).



Tabla 3

Usos, ventajas y consecuencias de la inteligencia artificial

Informante	Usos de la IA	Impactos de la IA	Beneficios o desventajas	Futuro de la IA
Any	Consultas breves de temas religiosos al ChatGPT Uso de la Plataforma YouCath Devocional	No es un impacto significativo Prefiere acudir a un sacerdote	Accesibilidad de información	Una herramienta más
Valeria	CConsultas breves de temas religiosos al ChatGPT Uso de la Plataforma YouCath Devocional	No es un impacto significativo Prefiere acudir a un sacerdote	Desinformación	Una herramienta más
Ángel	Audios y videos enviados por familiares Crear una oración a través del ChatGPT No usaría ChatGPT para temas personales/morales	Algoritmos que orientan el consumo de cierta información	Pone en duda la fe Cuestionar la perspectiva católica Accesibilidad de información (oraciones)	Las personas tendrán acceso a grandes cantidades de información Cuestionar la fe
Deisy	Usa chat para preguntar cosas paranormales y de la iglesia por hobby Podcast de temas religiosos, paranormales y abre la inteligencia artificial	La gente debe acostumbrarse a las nuevas costumbres y normalidades	Una herramienta a la que la Iglesia Católica debe adaptarse Accesibilidad de la información Pone en duda la fe Cuestionar la perspectiva católica	El uso de la IA se normalizará en el futuro Acercar a personas que se han decepcionado o alejado de la fe
Verónica	Aplicación de la Biblia Consultas al ChatGPT sobre el apocalipsis Consultas al ChatGPT sobre la apariencia de Jesús Entretenimiento	Creación de imágenes sobre Jesús Predicciones sobre el futuro	Acercar a las generaciones pasadas hacia la religión Poner en duda la fe de los más jóvenes Cuestionar la perspectiva católica (en los más jóvenes) Accesibilidad de la información	Reducción del número de creyentes Reducción del número de jóvenes que van a la iglesia

En atención al testimonio anterior, algunos creyentes consideran que, si bien la inteligencia artificial es una herramienta que les permite solventar ciertas dudas y proporcionar material para enseñar y evangelizar, sostienen también que la figura del sacerdote continúa siendo indispensable para atender preguntas y auxiliar en crisis personales, ya que cuenta con la “gracia del Espíritu Santo”, de la cual carecen las máquinas.

Por lo tanto, para algunos creyentes, la interacción personal con otros creyentes y con los líderes de la iglesia es, todavía, un elemento crucial para sostener la experiencia de la fe. En contraste, otros entrevistados argumentaron que el distanciamiento que han tenido con la iglesia no ha mermado su fe.

Las ventajas y posibles desventajas de la inteligencia artificial están relacionadas con sus alcances futuros. La mayoría de las personas entrevistadas indica que la inteligencia artificial es una herramienta tecnológica más, a la que los creyentes deberán adaptarse, y cuya principal ventaja es la accesibilidad de la información. No obstante, justo el hecho de que grandes volúmenes de datos estén al alcance de las personas, pone en duda la fiabilidad de la información, e incluso, impulsa que los católicos cuestionen su fe y se reduzca el número de creyentes.

Si partimos que, como se plantó en el segundo apartado de este artículo, la religión puede considerarse un sistema compuesto por creencias, rituales, lazos comunitarios y un plano institucional



que regula a dicho sistema, al atender los resultados y hallazgos derivados de la entrevista, se observa que, aunque la tecnología ha modificado estos elementos, el núcleo de creencias y prácticas del catolicismo no ha mostrado variaciones significativas. Los cambios han sido más bien discretos: por ejemplo, algunas personas entrevistadas conservan las creencias básicas del catolicismo, y realizan prácticas como ir a Misa eventualmente o rezar. Sin embargo, consideran que estos aspectos han sido trastocados por la tecnología, y que, incluso, el uso de la inteligencia artificial supone no solamente una ventaja, sino también un riesgo para el sentido de comunidad de la iglesia y para la conservación intacta de las creencias y los dogmas de fe.

Así que, por un lado, la Iglesia Católica, en términos institucionales, realiza esfuerzos por preservar el repertorio de creencias que comparten los creyentes, y mantenerse como una instancia mediadora que orienta a los católicos, como se evidencia en las bases de datos de Magisterium IA. No obstante, algunos creyentes consideran que, para preservar el sentido de comunidad, se puede prescindir de rituales centrales como la asistencia a la Misa. De hecho, apelan a algunas aplicaciones y plataformas para mantener viva, al menos parcialmente, su espiritualidad.

CONCLUSIONES

La postura de la Iglesia Católica respecto a la inteligencia artificial se despliega en dos ámbitos: por un lado, preservar la labor tradicional de la evangelización mediante el uso de herramientas digitales (TikTok, YouTube, X, Instagram). Por otro, incidir, mediante órganos autónomos, en las empresas desarrolladoras de tecnología para asegurar el uso ético de la inteligencia artificial, de manera que esta herramienta beneficie la vida del ser humano, en lugar de desplazarlo.

Sin embargo, los usos y lineamientos acerca de la inteligencia artificial por parte de la Iglesia Católica son escasamente conocidos por los creyentes, algunos de los cuales se encuentran desencantados, precisamente, de la dimensión institucional de este sistema de creencias. De este modo, los creyentes

no solamente se repliegan al espacio individual para mantener su sentido identitario católico, en lugar de la práctica habitual de ir a Misa; sino que, además, realizan acciones concretas (rezar, hablar con Dios) y llevan a cabo acciones que no se considerarían ortodoxas (rituales de “limpia”, creencia en el universo).

Dentro de este repertorio de prácticas, las personas entrevistadas usan la inteligencia artificial para la consulta de información que les permite diseñar ciertas tareas con fines de catequesis y evangelización. No obstante, ven con cierta suspicacia la información que les proporciona la inteligencia artificial acerca de dudas sobre temas íntimos (vida amorosa, conflictos personales), así como aquella cuya consulta es más bien impulsada por la curiosidad y motivos lúdicos (por ejemplo, el aspecto Jesús y cómo será el fin del mundo).

Finalmente, se observa que, a pesar del recelo que refieren hacia la institución, la inteligencia artificial no ha alcanzado, hasta el momento, una relevancia tal que desafíe el papel de la iglesia como guía religiosa. Esto contrasta con la importancia que la institución ha dado al papel que jugará en un futuro esta tecnología, por lo que su misión ha sido asegurarse de que sea una herramienta complementaria y no sustantiva de la orientación pastoral.

BIBLIOGRAFÍA

- Apple. (s.f.). *Rezar en la App Store*. <https://www.apple.com/mx/search/rezar?src=globalnav>
- Asselbergs, W. F. y Frasery, A. G. (2021). Artificial intelligence in cardiology: the debate continues. *European Heart Journal - Digital Health*, 2(4), 721–726. <https://doi.org/10.1093/ehjdh/ztab090>
- Barrios Tao, H.; Díaz Pérez, V. y Guerra, Y. (2020). Subjetividades e inteligencia artificial: desafíos para ‘lo humano’. *Veritas*, (47), 81-107. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-92732020000300081>
- Basáeza, E. y Mora, J. (2022). Salud e inteligencia artificial: ¿cómo hemos evolucionado? *Revista*



- Médica Clínica Las Condes*, 33(6) 556-561. <https://doi.org/10.1016/j.rmcl.2022.11.003>
- Benanti, P. (s.f.). Blog personal sobre ética de tecnologías. *Ética, Bioética, Tecnología*. <https://www.paolobenanti.com/blog>
- Bibliatodo. (1995). *La Biblia: Versión Latinoamericana*. <https://www.bibliatodo.com/la-biblia/version/Latinoamericana-1995>
- Carvajal Zaera, E. (2024). Influencia de la inteligencia artificial en la comunicación en la salud. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 01-18. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-312>
- Catholic Chat. (s.f.). <https://catholic.chat>
- de Paz Santana, J. F. (2020). *Guía de despliegue y uso de asistentes de voz en el hogar del mayor*. Universidad de Salamanca. https://emeriti.usal.es/guia/guia_asistentes_v1.pdf
- Díaz Subieta, L. B. (2024). El uso de la inteligencia artificial en la investigación científica. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 26(43). <https://doi.org/10.19053/uptc.01227238.18014>
- Dibujos Pati Trigo [@pati.te]. (s.f.). *Inicio*. [Perfil de Instagram]. Instagram. <https://www.instagram.com/pati.te/>
- Encuentra Curso. (s.f.). *Plataforma de cursos online*. <https://encuentracurso.com>
- Galindo, L. J. (2005). *Hacia una Comunicología posible*. Escuela de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- Galindo, L. J., Karam, T. y Rizo, M. (2005). *Cien libros hacia una comunicología posible*. Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Galvis Martínez, J. C. y Esquivel Zambrano, L. M. (2022). Derechos y deberes en la inteligencia artificial: dos debates inconclusos entorno a su regulación. *Nuevo derecho*, 18(31), 1-17. <https://doi.org/10.25057/2500672X.1479>
- González, J. (2015). *Entre cultura(s) y cibercultura(s). incursiones y otros derroteros no lineales*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Google Play. (s.f.). *Follow JC Go* [Aplicación móvil]. App Store. https://play.google.com/store/apps/details?id=com.FundacionPane.FollowJCGo2&hl=es_MX&pli=1
- Ibarra-Sáiz, M. S.; González-Elorza, A. y Rodríguez-Gómez, G. (2023). Aportaciones metodológicas para el uso de la entrevista semiestructurada en la investigación educativa a partir de un estudio de caso múltiple. *Revista de Investigación Educativa*, 41(2),501-522. <https://doi.org/10.6018/rie.546401>
- Kurtz, L. (2007). *Gods in the global village. The world's religions in sociological perspective*. PINE FORGE PRESS.
- Magisterium. (s.f.). <https://www.magisterium.com/es>
- Martín Domínguez, H. y Sáez Vacas, F. (2006). *Domótica: Un enfoque sociotécnico*. Fundación Rogelio Segovia para el Desarrollo de las Telecomunicaciones / Universidad Politécnica de Madrid. https://www.dit.upm.es/~fsaez/intl/libro_domotica.pdf
- Marzal-Felici, J. y Casero-Ripollés, A. (2024). Editorial nº 28. El desarrollo de la comunicación ante los desafíos de la Inteligencia Artificial. *adComunica. Revista Científica de Estrategias, Tendencias e Innovación en Comunicación*, (28), 11–20. Universitat Jaume I. <https://www.e-revistas.uji.es/index.php/adcomunica/article/download/8346/8259/42905>
- Mazlish, B. (1999). *La cuarta discontinuidad. Morfología Wainhouse*. <http://www.morfologiawainhaus.com/pdf/Mazlish.pdf>
- Moreno Padilla, R. D. (2019). La llegada de la inteligencia artificial a la educación: *RITI. Revista de Investigación en Tecnologías de la Información*, 7(14), 260-270. <https://doi.org/10.36825/RITI.07.14.022>
- Musei Vaticani. (s.f.). *Tours virtuales de los museos*. <https://www.museivaticani.va/content/museivaticani/es/collezioni/musei/tour-virtuali-elenco.html>
- NetHope. (s.f.). *Organización de ayuda humanitaria*. <https://nethope.org/who-we-are/>
- Olavsrud, T. (21 de febrero de 2020). *Catholic Relief Services y aprendizaje automático para combatir el hambre*. CIO Africa. <https://cioafrica.co/catholic-relief-services-leverages-machine-learning-to-fight-hunger/>
- Pontifex. (s.f.). Cuentas oficiales de Twitter del Papa. @Pontifex, @Pontifex_es



- Pilo-García, M. A.; Romero-Gutiérrez, J. M.; de-Casas-Moreno, P. y Aguaded, I. (2024). El impacto de la Inteligencia Artificial en Comunicación. Revisión sistematizada de la producción científica española en Scopus (2020-2023). *Razón y Palabra*, 28(119), 65-79. <https://doi.org/10.26807/rp.v28i119.2098>
- Rome Call for AI Ethics. (2020). *Documento de ética de IA*. https://www.romecall.org/wp-content/uploads/2022/03/RomeCall_Paper_web.pdf
- Rouhiainen, L. (2018). *Inteligencia artificial 101 cosas que debes saber hoy sobre nuestro futuro*. Alienta Editorial. https://planetadelibrosec0.cdnstatics.com/libros_contenido_extra/40/39308_Inteligencia_artificial.pdf
- Ruiz, R. B. y Velásquez, J. D. (2023). Inteligencia artificial al servicio de la salud del futuro. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 34(1) 84-91. <https://doi.org/10.1016/j.rmcl.2022.12.001>
- Ruiz, R.; Gilbert, K.; y Riquelme, J. C. (2006). Presentación: Minería de Datos Inteligencia Artificial. *Revista Iberoamericana de Inteligencia Artificial*, 10(29), 7-9. <https://www.redalyc.org/pdf/925/92502901.pdf>
- Santa Clara University. (2023). *Ethics in the Age of Disruptive Technologies*. <https://www.scu.edu/media/ethics-center/itec/Ethics-in-the-Age-of-Disruptive-Technologies:An-Operational-Roadmap---ITEC-Handbook-June-2023.pdf>
- Segura, R. E. (2023). Inteligencia artificial y administración de justicia: desafíos derivados del contexto latinoamericano. *Revista de Bioética y Derecho*, 58, 45-72. <https://dx.doi.org/10.1344/rbd2023.58.40601>
- Silva Molina, F. (28-30 de octubre de 2021.). *La inteligencia artificial y su incidencia en las comunicaciones. Congreso de la red de carreras de Comunicación. XXIII REDCOM. Comunicación y derechos en pandemia. [Ponencia]*. Paraná, Entre Ríos.
- USCCB. (2024). *Catholic Chat Bot*. <https://www.usccb.org/news/2024/catholic-chat-bot-putting-ai-service-church>
- Vatican News. (2018). *Mensaje del Papa Francisco al Foro Económico de Davos*. <https://www.vaticannews.va/es/papa/news/2018-01/mensaje-del-papa-francisco-al-foro-economico-de-davos.html>
- Vatican News. (2024). *Cisco firma Rome Calls for AI Ethics*. <https://www.vaticannews.va/es/vaticano/news/2024-04/inteligencia-artificial-cisco-firma-rome-calls-for-ai-ethics.html>
- Vatican News. (2024). *Encuentro UNIV 2024: El factor humano ante la IA*. <https://www.vaticannews.va/es/iglesia/news/2024-03/encuentro-univ-2024-el-factor-humano-e-inteligenia-artificial.html>
- Vatican. (2015). *Encíclica Laudato Si*. https://www.vatican.va/content/dam/francesco/pdf/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si_sp.pdf
- Vatican. (s.f.). *Catecismo de la Iglesia Católica*. https://www.vatican.va/archive/catechism_sp/prologue_sp.html
- Vigevano, M. R. (2021). *Inteligencia artificial aplicable a los conflictos armados: límites jurídicos y éticos*. *Arbor*, 197(800), e600. <https://doi.org/10.3989/arbor.2021.800002>
- Vulgate AI. (s.f.). <https://www.vulgate.ai/#faqs>
- YOUCAT. (s.f.). *YOUCAT Digital*. <https://youcat.org/es/youcat-digital/>
- Wood, J. N. (2024). Artificial intelligence tackles the nature-nurture debate, *Nature Machine Intelligence*, 6, 381-382. <https://doi.org/10.1038/s42256-024-00828-4>
- Zúñiga Vásquez, F. G.; Mora Poveda, D. A. y Molina Mora, D. P. (2023). La importancia de la inteligencia artificial en las comunicaciones en los procesos marketing. *Vivat Academia*, 156, 19-39. <http://doi.org/10.15178/va.2023.e1474>



Fonoaudiología y Sordoceguera: un análisis fenomenológico de los roles del fonoaudiólogo en la atención de la persona sordociega

Speech-Language Pathology and Deafblindness: a phenomenological analysis of the roles of speech-language pathologists in the care of individuals with deafblindness

Beatriz Valles González, Claudia Martínez y Carmen Sastre





Fonoaudiología y Sordoceguera: un análisis fenomenológico de los roles del fonoaudiólogo en la atención de la persona sordociega

Speech-Language Pathology and Deafblindness: a phenomenological analysis of the roles of speech-language pathologists in the care of individuals with deafblindness

Beatriz Valles González

Universidad Internacional de Valencia (VIU), España

brvalles@universidadviu.com

<https://orcid.org/0000-0003-3305-2088>

Claudia Martínez

Corporación Universitaria Iberoamericana,

Colombia

claudia.martinezl@docente.ibero.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-7770-727X>

Carmen Sastre

Corporación Universitaria Iberoamericana, Colombia

carmen.sastre@docente.ibero.edu.co

<https://orcid.org/0000-0001-3026-0140>

Declaración de autoría

Las tres autoras contribuyeron equitativamente en todas las actividades que posibilitaron la publicación de esta investigación.

DOI: <https://doi.org/0000000000>

RECIBIDO: 24/10/2024

ACEPTADO: 14/11/2024

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo general conocer los roles del fonoaudiólogo/logopeda en la atención de la persona con sordoceguera en Colombia y en España, desde una perspectiva fenomenológica con un enfoque cualitativo de tipo descriptivo que reconoce la importancia de analizar de forma inductiva las funciones del fonoaudiólogo. Con base a los datos recopilados a través de entrevistas semiestructuradas individuales y de cuestionarios que los profesionales aportaron, se conocieron testimonios y vivencias sobre diferentes aspectos de este proceso. A partir de un análisis de contenido los datos se organizaron en diferentes categorías. Los resultados permitieron evaluar y comprender la dinámica de atención que se establece entre el fonoaudiólogo/logopeda y la persona con sordoceguera en Colombia y en España.

ABSTRACT

The general objective of this research was to understand the roles of the speech and language pathologist (SLP) in the care of people with deafblindness in Colombia and Spain, from a phenomenological perspective with a qualitative descriptive approach that recognizes the importance of inductively analyzing the functions of the SLP. Based on the data collected through individual semi-structured interviews and questionnaires that the professionals provided, testimonies and experiences were known about different aspects of this process. Based on a content analysis, the data were organized into different categories. The results allowed us to evaluate and understand the dynamics of care established between the SLP and the person with deafblindness in Colombia and Spain. This experience allowed us to know what



Esta experiencia permitió conocer qué saben los profesionales acerca de la sordoceguera, cómo ha sido su formación en esta área, cuál es el impacto de la sordoceguera sobre la persona afectada, cuáles son sus retos profesionales y cómo resuelven o tratan de resolver los dilemas que se presentan en la evaluación e intervención de esta población. A partir del análisis de los datos, se evidenció que su nivel de formación de los fonoaudiólogos en cuanto a la atención de la PSC era bastante limitado y en algunos casos inexistente por lo que se propone como solución diseñar a futuro un programa de formación profesional para fonoaudiólogos o logopedas dirigido a desarrollar las competencias necesarias para una adecuada atención fonoaudiológica de la persona sordociega el cual ayude a crear las mejores condiciones posibles para alcanzar una comunicación eficiente y así, aumentar su calidad de vida y la de su familia.

Palabras clave: sordoceguera, roles profesionales del fonoaudiólogo (logopeda), atención fonoaudiológica/logopédica de la persona sordociega.

professionals know about deafblindness, what their training in this area has been like, what the impact of deafblindness is on the affected person, what their professional challenges are and how they solve or try to solve the dilemmas that arise present in the evaluation and intervention of this population. From the analysis of the data, it was evident that the level of training of SLP in terms of caring for deafblind people was quite limited and in some cases non-existent, which is why it is proposed as a solution to design a professional training program in the future for SLP aimed at developing the necessary skills for adequate care for the deafblind person which helps create the best possible conditions to achieve efficient communication and thus increase their quality of life and that of their family.

Keywords: deafblindness, professional roles of the speech and language pathologist, speech and language pathologist care for the deafblind person.

INTRODUCCIÓN

La sordoceguera (en adelante SC) es una discapacidad única que genera un riesgo potencial para limitar severamente el desarrollo integral de la persona que la presenta. Se caracteriza por la combinación de deficiencia auditiva y visual severa, lo que ocasiona graves problemas de comunicación, de acceso a la información y en la autonomía (Aitken, 2000). La presencia de este tipo de discapacidad puede provocar alteraciones en el desarrollo integral del niño; por lo tanto, requiere de acciones en un contexto amplio, que incluyan el acceso a la educación y a la salud, apoyo a la familia y en todos los espacios de vida de la persona con sordoceguera. Otros autores como Villas Boas et al. (2012), afirman que el deterioro de los sentidos del oído y visión, considerados los receptores de la información a distancia, ocurre en diversos grados y en diferentes momentos del desarrollo, por lo que el impacto de esta limitación será particular, pues dependerá no solo de la magnitud de la discapacidad visual y/o aditiva, sino también del momento de su manifestación, hecho que puede ocurrir en diferentes etapas del ciclo de vida y por diversas causas.

Esta condición conlleva una combinación única de desafíos sensoriales, comunicativos y de movilidad, lo que puede resultar en una experiencia de discapacidad más compleja y específica que la que enfrentan las personas con discapacidad visual o auditiva por separado requiriendo enfoques de atención y apoyo específicos para abordar sus necesidades y garantizar su inclusión en la sociedad (Aitken 2000; Álvarez, 2004; Bahadur Gurung, 2020).

Bajo este panorama la comunicación hace parte de un proceso transversal a la vida del ser humano, que permite la autonomía y dignificación en los diferentes entornos en los que interactúa la persona, generando estrategias de participación social plena. Lo anterior nos lleva a considerar al fonoaudiólogo/logopeda como un profesional necesario dentro del abordaje que requiere esta población y su contexto inmediato (familia, escuela, comunidad), participando en diferentes procesos tanto diagnósticos como de intervención, dirigidos a la evaluación audiológica y del lenguaje, a la adaptación de auxiliares auditivos o de implantes cocleares, al diseño de programas de habilitación auditiva, del habla o de estimulación de



la comunicación a través de Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC), entre otras funciones, todas ellas con el objetivo central de proveer una comunicación efectiva que permita el desarrollo integral de la persona sordociega (en adelante PSC), el acceso a la educación, a la salud, y a una integración plena en la sociedad (Peters Domonkos, 2018).

Esta investigación pretendió conocer las funciones del fonoaudiólogo desde el rol asistencial en la atención de la PSC en Colombia y España. Los datos obtenidos permitieron indagar sobre las experiencias de los fonoaudiólogos/logopedas, en el desarrollo de sus funciones profesionales con las PSC. Esta experiencia amplió los conocimientos sobre una realidad hasta ahora poco conocida que se espera impulse nuevas investigaciones centradas en analizar las necesidades en la formación del fonoaudiólogo/logopeda.

Atención fonoaudiológica de la persona con sordoceguera

Tanto en Colombia como en España, el perfil profesional del fonoaudiólogo/logopeda lo define como un profesional de la salud, encargado de estudiar “el proceso comunicativo la prevención, el diagnóstico, el pronóstico y el tratamiento de sus desordenes” (Consejo General Colegio de Logopedas, 2012, p.2). Es necesario destacar que el modelo de atención fonoaudiológica/logopédica debe estar centrado en promover la calidad de vida, entendida como el estado de bienestar personal que depende de lo que ocurre en múltiples ámbitos, por lo que involucra componentes objetivos y subjetivos y, además, su logro dependerá de factores personales y ambientales (Schalock y Verdugo, 2007, como se citó en Simón y Rodríguez, 2018). Teniendo en cuenta estos planteamientos, Villas Boas et. al. (2012), afirman que la fonoaudiología/logopedia tiene mucho que aportar en la identificación de las prioridades y necesidades de comunicación de la PSC y establecer acciones que contribuyan a un mejor desarrollo de la comunicación, proporcionando mejor calidad de vida en varios aspectos. Su papel es importante para conocer la intención comunicativa de los sujetos con SC congénita, lo que permite la interpretación y construcción de una comunicación eficiente. Este

trabajo debe respetar la forma individualizada de aprendizaje y comunicación de cada uno, teniendo siempre presente a esa PSC, que, como todo el mundo, tiene derecho a la comunicación y la constitución de sí misma como sujeto del lenguaje.

Ahora bien, al reconocer la relevancia de la comunicación humana en la PSC el fonoaudiólogo/logopeda vela por el bienestar comunicativo, promoviendo acciones profesionales alrededor de la comunicación interpersonal, lo que significa prestar servicios humanos y las implicaciones que tienen en la calidad de vida de las personas. Por esto, la preocupación por el conocimiento y la comprensión de la Comunicación Interpersonal y sus Desórdenes, responde a los intereses de la comunidad científica y la sociedad que se preocupa por los principios de igualdad de los derechos humanos, la participación democrática y el nivel de vida de sus miembros (Bernal Rodríguez et al., 2018).

De esta manera, los trastornos del lenguaje, el habla, la voz y la audición y las necesidades en el ámbito de la comunicación de las poblaciones con discapacidad, deben ser abordados desde diferentes variables (sociales, biológicas y emocionales) en relación con los trastornos de la comunicación humana y el fenómeno de la discapacidad en una visión amplia, en función de hacer posible el desarrollo de todas las potencialidades, la inclusión, el acceso a una adecuada atención y en última instancia al reconocimiento del otro con su nivel de funcionamiento particular, diferente o individual. (MacKay y Valles González, 2018).

La Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE, 2024) es una entidad dedicada a la atención y promoción de personas ciegas y con discapacidad visual. Aunque su principal ámbito de actuación es en España, la ONCE también colabora con organizaciones y entidades afines en otros países, incluyendo Colombia. Un ejemplo de esto es la Asociación Colombiana de sordociegos (SURCOE), entidad sin ánimo de lucro que representa a las personas con sordoceguera, trabaja por la garantía de derechos y la inclusión social, el acceso a servicios de salud, educación, comunicación e información, entre otros.

■ ANTECEDENTES

Es posible considerar como antecedentes aquellas pesquisas que revisan el rol de estos profesionales. En este sentido, es posible contar con antecedentes generales, teniendo en cuenta los aportes de autores que justamente han revisado el rol de fonoaudiólogo en diversos escenarios y desde distintas perspectivas. Una mirada a tales obras sin duda enriquecerá la discusión de este estudio. Duarte Viví et al. (2007) mediante una entrevista a fonoaudiólogos que se desempeñan en el Sistema General de Seguridad Social en Salud en la ciudad de Bogotá, Colombia, realizaron un acercamiento al rol que desempeñan. Como unidades de análisis seleccionaron estos criterios: “a) Salud pública, b) Plan de atención básica, c) Primer nivel de atención en salud, d) Promoción de la salud comunicativa, d) Prevención de riesgos que generen dificultades comunicativas, e) Acciones del fonoaudiólogo en el primer nivel de atención” (p. 175). Los resultados se organizaron en tres grandes ejes temáticos: acciones de promoción, de prevención, de ambas y de práctica (o de sus acciones dentro del programa escuelas saludables). La primera abarca todas las acciones que favorecen la salud auditiva: prestar atención desde muy temprano a esta salud; construir ambientes ricos lingüística y comunicativamente y crear estrategias. Las de prevención se materializan gracias a la constante evaluación, que abarca diversos tipos; identificar y controlar los factores de riesgos y educar en comportamientos de salud fonoaudiológica. Las acciones que unen a estas dos categorías se pueden caracterizar como macros, pues se orientan a sensibilizar a la población en esta materia de higiene. Por último, se recolectaron acciones que convienen ejecutar en centros escolar: formar a los educadores en este asunto, realizar monitoreo, identificar a los niños en riesgo o involucrados, implementar estrategias y ejecutar programas de rehabilitación.

Álvarez Areiza y Osorno Isaza (2012), en Colombia, a través de un cuestionario, investigaron 48 instituciones educativas de los niveles de preescolar y básica primaria. Se fundamentaron en estas variables: “identificación general, contexto laboral del fonoaudiólogo, contexto retrospectivo del fonoaudiólogo, conocimiento del profesional

en fonoaudiología.” (p. 38). El estudio revela que la función que desempeñan los fonoaudiólogos en educación inicial y primaria se enfocaron en tres acciones: 1) En atender a estudiantes con dificultades en el lenguaje y la comunicación, para ello, vigilaron su progreso educativo, social y personal. 2) En la realización de las evaluaciones necesarias y las intervenciones pertinentes y prevenir la generación de desórdenes comunicativos.

Las dos primeras pesquisas se realizan en Colombia. La primera se enfoca en especialistas que laboran en la seguridad social, la siguiente en educación preescolar y básica. Esta, efectuada por Velasco Vargas et al. (2014), se detiene en neonatos que se hallaban en la Unidad de Cuidados Intensivos Neonatales (UCIN) de la ciudad de Cali. Puede interpretarse la importancia que en este país se le otorga a esta facultad, se está consciente de la relevancia de la comunicación para la especie humana. Este es un trabajo de carácter cualitativo, entre sus varias fases, interesa señalar que se observó a los especialistas en su jornada laboral típica, la observación se sistematizó gracias a un diario de campo que, debido a dudas e inquietudes que emergieron en la fase de análisis, se complementó con entrevistas de tipo etnográfico. Con respecto al rol del fonoaudiológico, se distinguió que el rol no se cumple del modo óptimo. Estos profesionales no detectan las necesidades del neonato. Los usuarios son llamados por la Unidad para su intervención, así que integran un equipo interdisciplinar en el que les corresponde la definición de la vía de alimentación y la disfagia. El aspecto que suelen complementar debidamente es la estimulación auditiva durante el proceso de intervención. Pero no evalúan la función de respiración como proceso, para el monitoreo se apoyan en lo previamente escrito en las historias clínicas. Tampoco incluyen el área de audiolgía. Durante este proceso tienen en cuenta fundamentalmente la evaluación del habla, a partir de la valoración de las funciones estomatognáticas (succión, deglución); pero no realizan evaluación ni diagnóstico, ni tratamiento de comunicación y lenguaje, de este modo, violan la Ley 0376 de 1997. Las evaluaciones se efectúan sin formato estandarizados y sin definición en la nomenclatura de diagnósticos. Solo cuando los padres van de visita, reciben orientaciones (actividades de promoción y prevención) sobre el cómo comportarse

con el niño dentro de la unidad. Cabe reseñar que se reportaron buenas prácticas, aunque aisladas y escasa. Por ejemplo, una trabajadora realizó técnicas de neurodesarrollo relacionadas con la acomodación postural antes de pasar a la estimulación de la succión y la deglución.

En Barranquilla, Colombia, Alvarado Meza et al. (2020) estudiaron la percepción que tienen los profesionales de la salud (médico pediatra, auxiliar de enfermería, fisioterapeuta, médico general, neonatólogo, enfermera y nutricionista) que se desempeñan en una unidad de cuidado intensivo neonatal (UCIN) hacia el rol que cumple el fonoaudiólogo. Aplicaron a 30 de estos profesionales una escala de Likert de 10 preguntas, construida ad hoc y validada. Con este estudio se amplía la visión que se tiene del rol en cuestión ahora se obtiene también la concepción de los colegas. Los resultados que ofreció el equipo interdisciplinar en la UCIN de la Fundación Hospital Universitario Metropolitano de la Ciudad de Barranquilla hablan de actuaciones escasamente provechosa. Se calculó que no hay participación permanente de los fonoaudiólogos, intervienen solo cuando algún evento lo impone o por interconsulta. Sus responsabilidades son asumidas por otros profesionales, quienes no están al tanto de las tareas inherentes a los fonoaudiólogos.

Chile también ha hecho aportes de la revisión del rol del fonoaudiólogo. En 2017, Vega Rodríguez et al. aplicaron a 19 fonoaudiólogos un instrumento cerrado para saber su percepción. Para ello, tradujeron, adaptaron, validaron y aplicaron “Self-Reflection Professional Performance Review Instrument for the School-Based Speech-Language Pathologist”. Los resultados indican que estos profesionales perciben como sus principales responsabilidades la evaluación (100 %) y la intervención (89,5 %); pero no el tamizaje (26,3 %) ni la prevención (31,6 %). La asesoría ocupa un lugar intermedio con un 63,2 %. Se relacionan estos resultados con las horas que dedican a las actividades. La intervención ocupó un categórico primer lugar con la reunión de 18 horas con 35 minutos, seguida de la evaluación con 8 horas y 6 minutos. Como tercera opción se obtuvo a la supervisión (6 horas y 4 minutos). Las otras alternativas, unas 9, que incluía, asimismo,

trabajo administrativo no pasaron de tres, salvo las horas dedicadas a asesoría (3 horas y 55 minutos). Este es el tiempo que le dedican a estas actividades específicas: intervención en box (13h7), intervención en sala de hospitalizados (3h7), área de deglución (18h8), área de lenguaje expresivo y comprensivo (15h1). Ocupan los últimos lugares la atención al área de fluidez (0,80 %) y la de audición (0 %).

En el arqueo de fuente realizado en torno a la temática, Colombia destaca en los reportes científicos sobre esta disciplina. Con respeto a los resultados de los 5 artículos revisados como antecedentes, se consiguieron miradas distintas. Cuando se les pregunta a los profesionales sobre su rol, enlistan unos cuantos, saben que deben evaluar, intervenir y también prevenir (Duarte Viví et al., 2007, y Álvarez Areiza y Osorno Isaza, 2012, y Vega Rodríguez et al., 2017), saben que existe leyes y dicen acatarlas. Pero cuando son observados (Velasco Vargas et al., 2014) y se inquiere a colegas (Alvarado Meza et al., 2020), queda sembrada la duda acerca de la buena práctica ejecutada.

A partir de los datos generales, se realizó una revisión de antecedentes en bases de datos de revistas científicas internacionales para recolectar artículos de diferentes autores tales como Villas Boas et. al. (2012); Dammeyer y Larsen (2016); Guzmán et al. (2019); Warnicke et. al. (2022) y Janssen (2021), que permitieron identificar el quehacer del fonoaudiólogo/logopeda específicamente en la atención de la PSC en diferentes países como Brasil, Colombia, USA y Suecia, obteniendo información sobre: la percepción de padres y familiares sobre el ejercicio de este profesional en la atención de la PSC, la identificación de la problemática social y el acceso a la justicia en cuanto a derechos y libertades de la PSC, competencias de los profesionales de la rehabilitación en cuanto al diagnóstico diferencial de la SC en trastorno del espectro autista, comunicación multimodal en el desarrollo de la PSC, estrategias didácticas, análisis multidisciplinar e inclusión como estrategia para el acceso a la educación de la PSC, además de la influencia de los profesionales de la salud en la selección de la lengua de signos con la población SC, entre otros. Esta revisión, sin embargo, no permitió

proveer suficientes datos sobre los roles asistenciales del fonoaudiólogo/logopeda en la atención de PSC en diferentes contextos pues el abordaje de la atención a esta población se hizo desde una perspectiva muy general. Los antecedentes mencionados anteriormente dan cuenta no solo de la discrepancia en cuanto al rol asumido por el fonoaudiólogo, sino también de la escasa información con la que se cuenta sobre las funciones del fonoaudiólogo/logopeda en la atención de la PSC. Estos son dos buenos motivos para llevar a cabo esta investigación.

■ MÉTODO

Esta investigación siguió las pautas de un método fenomenológico con un enfoque cualitativo de tipo descriptivo que reconoce la importancia de analizar de forma inductiva las funciones del fonoaudiólogo/logopeda, tratando de comprender la realidad desde la perspectiva que como profesional experimenta en el marco cultural y social de cada país y, a partir de esta actividad, establecer posibles hipótesis que pudieran explicar la realidad conocida. De acuerdo con Fuster Guillén (2019) este tipo de método “se fundamenta en el estudio de las experiencias de vida, respecto de un suceso, desde la perspectiva del sujeto. Este enfoque asume el análisis de los aspectos más complejos de la vida humana, de aquello que se encuentra más allá de lo cuantificable” (p. 1). De esta forma, se buscó contextualizar las prácticas dentro de las realidades específicas de Colombia y España, reconociendo que las funciones pueden estar influenciadas por factores culturales, históricos y estructurales únicos de cada entorno.

El alcance de la investigación fue descriptivo lo que permitió caracterizar de manera minuciosa las funciones en el rol asistencial desempeñadas por los fonoaudiólogos/logopedas con PSC en los entornos colombiano y español. Es así como la data recolectada proporcionó una panorámica detallada y exhaustiva de las prácticas cotidianas y las responsabilidades específicas que caracterizan la labor de los profesionales. El diseño fenomenológico permitió analizar las experiencias subjetivas y significados inherentes a las funciones del fonoaudiólogo/logopeda en el rol asistencial con

personas sordociegas en Colombia y España. Para ello se contó con la participación de trece (13) fonoaudiólogos/logopedas diez (10) en Colombia y tres (3) en España. Como criterio de inclusión se tuvo el que tuvieran experiencia asistencial del trabajo con la PSC de por lo menos un año y poseyeran el título correspondiente.

A través de este diseño, se buscó comprender la esencia misma de las vivencias de los profesionales, explorando cómo perciben, interpretan y dan sentido a sus interacciones con PSC. En otras palabras, se pudo estudiar un conjunto de procesos desde lo vivido por cada informante, lo que conlleva a reconocer lo subjetivo involucrado en sus aportes como parte de los propios resultados de este estudio. Para ello se tuvo en cuenta cuatro fases de estudio propuestas por Fuster (2019), las cuales se presentan a continuación:

(a) clarificación de conceptos o presupuestos:

Se establecieron los conceptos teóricos sobre los cuales parte el investigador y reconoce que podrían intervenir sobre la estructura de la investigación, para ello fue necesario una matriz que consolidara referentes bibliográficos en torno a la sordoceguera, como: la sordoceguera como problema de salud pública, la atención integral de la persona sordociega, el quehacer y los roles que cumple el fonoaudiólogo en la atención con la persona sordociega para obtener los datos referenciales del fenómeno a abordar.

(b) recoger la experiencia:

Después de revisar los aspectos teóricos fue necesario realizar un acercamiento con los fonoaudiólogos/logopedas, que tuvieran alguna experiencia en la atención con la persona sordociega, permitiendo realizar diálogos a partir de entrevistas semiestructuradas como herramienta.

(c) etapa descriptiva:

La descripción se estableció de acuerdo con lo que cada informante vive o ha vivido, evitando explicaciones causales, generalizaciones o

interpretaciones abstractas. En esta etapa, se buscó una descripción lo más completa y sin prejuicios del fenómeno en estudio, recolectando relatos que presentaran las concepciones propias de su quehacer con dicha población.

(d) etapa estructural:

A partir de la etapa descriptiva se logró captar el significado de la atención del fonoaudiólogo/logopeda con la persona sordociega en diferentes contextos de acuerdo, a la experiencia, determinando los roles que el fonoaudiólogo realiza con esta población.

Definición de Variables o Categorías de lo anterior se cumplen los objetivos de la investigación y se determinan tres categorías las cuales son:

Funciones del fonoaudiólogo: siendo estas los procedimientos de evaluación diagnóstica, intervención, asesoría, y consejería.

El quehacer fonoaudiológico: como las acciones desarrolladas por los fonoaudiólogos/logopedas, de acuerdo con el contexto donde se encuentre la PSC.

El Rol asistencial: Son los servicios especializados que realiza el fonoaudiólogo para abordar las necesidades comunicativas de las personas sordociegas con él y su entorno.

Procedimiento e Instrumentos

Luego de la revisión de literatura científica, literatura gris que permitió indagar sobre estudios relacionados con las funciones del fonoaudiólogo con PSC en España, Colombia y otros países, se usó la técnica de la entrevista semiestructurada para lo cual se diseñó un guion de preguntas, el cual fue sometido a un proceso de juicio de expertos, dos en Colombia y tres en España, estos profesionales cuentan con experiencia en diseño de instrumentos de recolección de datos y fueron reclutados exclusivamente para esta tarea. Su evaluación se orientó a analizar el contenido y la estructura gramatical de las preguntas de manera que fueran claras, sin ambigüedades y coherentes. El instrumento se aplicó a fonoaudiólogos/logopedas con experiencia en atención a población SC. Previo a

la aplicación de instrumentos se solicitó la firma de los consentimientos a cada informante. Por último, se construyó una matriz de contenido, con la cual se analizaron los datos aportados por los entrevistados para establecer la interpretación, conclusiones y discusión por parte de las investigadoras.

Procedimiento utilizado en el análisis de datos

El análisis narrativo permitió examinar y comprender los relatos sobre las experiencias profesionales de los fonoaudiólogos/logopedas sobre las funciones en el rol asistencial con PSC. Este análisis se realizó a través de los siguientes pasos: transcripción de las entrevistas realizadas a los fonoaudiólogos/logopedas de Colombia y España, organización de los datos de manera que se puedan identificar claramente los segmentos narrativos e identificar los temas recurrentes entre las narrativas que permitan generar los resultados para el cumplimiento de los objetivos de la investigación.

A través de estas herramientas, se buscó revelar cómo las funciones del fonoaudiólogo se manifiestan en la intersección de lo técnico y lo humano, proporcionando así una descripción integral de su contribución en el contexto de la SC. La investigación se llevó a cabo con estricto apego a los principios éticos, garantizando el consentimiento informado de todos los participantes. Se preservó la confidencialidad de la información recopilada, y los datos se manejarán de manera anónima y segura.

Así mismo, se enfocó en la generación de conocimiento relevante, pues las recomendaciones y hallazgos podrán ser utilizados para mejorar la formación y las estrategias de intervención para fonoaudiólogos que trabajan con PSC. Las conclusiones se derivaron de las percepciones y experiencias de los fonoaudiólogos participantes, para ser presentadas en términos interpretativos.

Limitaciones del estudio

En cuanto a las limitaciones del estudio cabe destacar la escasez de publicaciones científicas sobre la atención fonoaudiológica/logopédica de la PSC. En cuanto a lo metodológico, se puede establecer que la

muestra de participantes se basó en la disponibilidad y disposición de fonoaudiólogos/logopedas para participar en el estudio. Dada el escaso número de profesionales consultados, la muestra podría no ser completamente representativa de toda la población de fonoaudiólogos/logopedas que trabajan con PSC en Colombia y España. La investigación se llevó a cabo durante un período específico (en este caso 10 meses), lo que pudo limitar la capacidad de capturar cambios a lo largo del tiempo en las funciones del fonoaudiólogo/logopeda. Existe la posibilidad de que los participantes presentaran sesgos de respuesta, ya sea por la naturaleza del tema o por una tendencia a proporcionar respuestas socialmente deseables. La interpretación de los datos dependió de la perspectiva del investigador. Aunque se buscó objetividad, se reconoce que la subjetividad inherente a la interpretación cualitativa pudo haber influido en las conclusiones extraídas.

■ RESULTADOS

En este apartado se analizarán los resultados de la investigación a través de una entrevista semiestructurada realizada a fonoaudiólogos colombianos y logopedas españoles, utilizando un análisis narrativo que permitió determinar las funciones del fonoaudiólogo en la atención de la PSC en Colombia y España. Los relatos de los participantes ofrecidos desde su experticia profesional aportaron significativamente a la recopilación de datos para la apropiación del conocimiento del objeto de estudio.

En concordancia con lo anterior, los siguientes relatos se relacionan con el quehacer desde los diferentes entornos en los cuales el fonoaudiólogo / logopeda tuvo su experiencia con la PSC desde su práctica académica o laboral. Se aclara que para identificar la narrativa se usará (FC) para fonoaudiólogo colombiano y (LE) para logopeda español.

FC6 “Nosotras empezamos como guías intérpretes de este chiquito, él no manejaba lengua de señas, todo era por braille porque como tenía su residuo auditivo, entonces hacíamos un acompañamiento en el aula y lo que nosotros hacíamos era transmitirle toda la información de cada uno de los profesores, le adaptábamos cada material”.

Otro aspecto es el lugar en el cual se desarrollan estas funciones, específicamente los colegios, las fundaciones, las instituciones relacionadas con organizaciones no gubernamentales (ONG) internacionales exclusivas para las personas sordociegas, donde se realiza el trabajo del fonoaudiólogo/logopeda como se evidencia en los siguientes relatos:

LE9 “En ONG, en Canarias había una ONG que se llamaba ICAR que era una asociación de implantados cocleares que se fundó en el 2005 y se cerró hace dos años después de la pandemia, entonces ahí llegan muchas familias y adultos. Luego colaboré con gabinetes de logopedia en Tenerife donde llegan personas con sordoceguera y yo les ofrezco mi asesoramiento, porque ahora en la universidad tengo incompatibilidad al estar a tiempo completo, pero sí a través de los proyectos se puede llevar a cabo ese trabajo”

Otro aspecto que se determina son los años de experiencia de fonoaudiólogos/ logopedas en la atención de la PSC, oscilando entre 1 a 27 años, ejerciendo su quehacer en las funciones de evaluación, intervención y asesoría, estas dependen en gran medida de la oportunidad del contacto y permanencia con la población como lo indican los siguientes relatos:

FC11 “Con el primero más o menos dos, tres años y con el segundo como menos de un año. En ambos casos fueron niñas, la primera era una niña que nació viendo, pero con problema auditivo con una deficiencia auditiva profunda y con implante coclear en un oído y en el otro tenía audífono, poco a poco nos empezamos a dar cuenta que la niña estaba perdiendo visión, continuamos el trabajo con ella más o menos hasta que tenía como 8 años y terminó porque pasó a ser trabajo con INCI, el Instituto colombiano para la visión, y se centró más el trabajo hacia la parte visual y continuó su desarrollo. Ocasionalmente la vi después en controles y estaba todavía integrada a colegio regular.”

El interés del fonoaudiólogo/logopeda dentro de su quehacer con la PSC se relacionó con las funciones de evaluación, intervención y asesoría, el acercamiento con la población se dio gracias al apoyo de expertos en el área, que permitió el aprendizaje y el manejo para el trabajo con la persona sordociega, como lo manifiestan los siguientes relatos.

LE 10 “Paciente con Sordoceguera congénita y otras patologías asociadas que acude a consulta. Se hace un trabajo de estimulación general prestando atención a potenciar el resto de los sentidos a través del olfato, y el tacto para reconocer el entorno, estimular/dotar de un kit comunicativo, la deglución y trabajo de observación para ajuste de las prótesis auditivas”.

Otro elemento importante que tienen en cuenta los profesionales es que el uso de la lengua de señas colombiana (LSC) y de la lengua de signos española (LSE), tiene dos aristas una como herramienta para el desarrollo de sistemas de comunicación, determinado por las condiciones de la persona sordociega y la segunda, como lengua que permite la participación y acceso al entorno donde la persona sordociega se desarrolle, esta lengua cumple un objetivo en las funciones de evaluación e intervención para poder observar el lenguaje en los diferentes contextos, como lo indican los siguientes relatos:

FC6: “Pienso que es importante, nunca hice los cursos que me pidió la universidad, pero sí me gusta. Me parece importante porque es otra forma de comunicar y lo vi con Samuel, él ha sido uno de los sordociegos más conocidos a nivel nacional”.

Asimismo, dentro del quehacer fonoaudiológico se toma en cuenta el trabajo colaborativo, allí se destaca la participación de los profesionales en la toma de decisiones, desde un enfoque multidisciplinar en aspectos biológicos, comunicativos, sociales y psicológicos; también se destaca la humanización con sus pares simétricos, donde la persona sordociega sea un ente activo en los diferentes contextos en que se encuentre, como lo dicen los relatos:

LE9: “La importancia es que si la persona es sordociega y va a la unidad de programación a las palmas y el programador no conoce la lengua de signo entonces tendrá que ir un intérprete o un mediador de la comunicación, porque cómo programas tú a la PSC el logopeda tiene que tener esa formación para decirle si está escuchando alto o bajo, si entiende cuando se le dice algo”.

Por otra parte, dentro del rol del fonoaudiólogo/logopeda con la PSC que desarrolla sus actividades para promover servicios especializados, mejoramiento o mantenimiento de la comunicación, se destaca un elemento importante en ambos países y es la formación. En la mayoría de los profesionales entrevistados, manifestaron que su formación fue empírica, experiencial, sujeta al quehacer del momento y no a la prestación de un servicio de calidad, encontrando los siguientes relatos:

LE 9: “En el caso de las PSC tengo formación en lengua de signos, en todos los sistemas, en el dactilológico en aire, en palma y lengua de signos apoyada porque me formé en Madrid. Lo que hacía era sobre todo que puedan comunicarse, el objetivo principal del trabajo con PSC es conseguir una autonomía dentro de su grado de sordera y de ceguera, ver si tiene otra patología añadida o si solamente es la discapacidad auditiva y la visual y llevar toda la parte de entrenamiento de la comunicación”.

Dentro del rol el fonoaudiólogo/logopeda, es importante una formación académica, organizada, regulada y estructurada como lo indican los siguientes relatos:

FC3: “Tenemos que humanizarnos, a veces nos quedamos en la consulta asistencial pero nuestra labor y campo particular de la salud va mucho más allá. Entonces si es importante que lo podamos fortalecer desde la academia bastante y más aún desde nuestra práctica. Yo también les digo a los estudiantes “chicos somos colegas y nuestro fortalecimiento como gremios es importante para podernos reconocer y ser mejores”.

Teniendo en cuenta que el rol asistencial está relacionado directamente con el servicio de calidad por parte del fonoaudiólogo/logopeda. Según los profesionales esta atención "especializada" en las funciones de evaluación e intervención beneficia a las PSC, de esta manera lo destacan los profesionales:

LE9: "Para el logopeda lo primordial es que esa persona se comunique, si el logopeda no le enseña a comunicarse, interactuar y a relacionarse, pero no solo a él sino a su núcleo también, porque de nada me vale enseñarle a él si la familia no sabe comunicarse"

De acuerdo con los profesionales dentro del rol asistencial, se realizan procesos de observación, pero no hay una prueba estandarizada que permita realizar procedimientos de evaluación los profesionales realizan adaptaciones de pruebas, como lo relatan los entrevistados:

FC7: "Utilizamos adaptaciones muy caseras porque instrumentos estandarizados validados en Colombia no hay, nosotros hicimos nuestra propia adaptación, la propusimos para ver qué se podía hacer aquí y cómo podíamos obtener esos datos que nos brinda la evaluación, pero todo ha sido muy casero".

Los especialistas entrevistados resaltan que al no haber pruebas estandarizadas los profesionales fonoaudiólogos/logopedas realizan el diseño de listas de chequeo que permitan evaluar a las personas sordociega de acuerdo a sus necesidades, estas se caracterizan por las diferentes áreas fonoaudiológicas/logopédicas como: habilidades auditivas, lenguaje y miofuncional según los siguientes relatos:

FC6: "Evaluaciones no estructurada, más de observación de órganos fonoarticuladores, entrevista con la familia, deglución y miofuncional".

Según con los profesionales dentro del rol asistencial, se establecen en la función de intervención, estrategias, sensoriales, estimulación cognitiva, estrategias prelingüísticas y lingüísticas, esto se evidencia en los siguientes relatos:

LE11: "El único medio de comunicación básicamente era táctil, sensorial, kinestésico, trabajamos multisensorial, trabajamos oliendo, degustando, creo que es básico aprovechar todo lo que da el bagaje que da la multi sensorialidad".

Los profesionales destacan que se debe tener en cuenta las características particulares de la PSC y desde esta perspectiva, no hay un modelo de intervención específico esto, se evidencia en los siguientes relatos:

FC4: "Un referente teórico, no, o que haya observado, tampoco. Yo siempre me fijo del modelo sistémico y sigue siendo parte de mí, aunque ya no tengo cómo funciones que uno pensaría son tan asistenciales o bueno como otros roles, pero para mí sigue siendo vital ver los tres panoramas y de ahí tener una visión mucho más global".

Los expertos entrevistados declaran que para las funciones de evaluación e intervención desde el rol asistencial se requiere de una propuesta clara específicamente en formación, la cual no se cuenta dentro de los planes de estudio de los fonoaudiólogos/logopedas esto se evidencia en los siguientes relatos:

FC2: "Para la formación del fonoaudiólogo es importante lograr tener una formación complementaria, uno no puede esperar que en un pregrado todas las personas sepan de todo, pero sí sería muy interesante por ejemplo poder tener, así no sea una especialización, por lo menos sí algún tipo de diplomado donde se generen estrategias donde se aprenda esto. Siento que los planes de estudio en fonoaudiología también están llenos de muchas cosas por la diversidad de comunicaciones, pero sí pueden ser unos ejercicios posgraduales que permitan fortalecer esa formación, en elementos visuales, en elementos de intervención, en sistemas de comunicación".

Conforme con la opinión de los profesionales consultados, las funciones del fonoaudiólogo/logopeda se visibilizan de acuerdo a conceptos como inclusión, procesos comunicativos verbales y no verbales, movilidad, problema auditivo, se destaca que entre los profesionales no hay claridad de las funciones que desarrollan fonoaudiólogos/logopedas para trabajar con la población SC. Esto se evidencia en los siguientes relatos:

FC2: “Es una prioridad para la persona la comunicación y claramente ahí están explícitas y evidentes las funciones del fonoaudiólogo desde el ejercicio de evaluación diagnóstico inclusive el proceso de intervención, todo el proceso de intervención de acompañamiento en los diferentes escenarios, porque la persona sordociega puede estar desde un ejercicio asistencial, pero inclusive en otros espacios no en la inclusión laboral sino educativa, entonces sí es pertinente el rol del fonoaudiólogo allí y claramente pues evidencian todas las funciones profesionales, porque es una población que necesita comunicarse”.

De conformidad con las respuestas por los entrevistados, no se evidencia un aporte importante sobre las funciones que se desarrollan con las PSC, puesto que no hay claridad en las mismas, por lo tanto, se requiere establecerlas desde un proceso más real desde la formación pre gradual o posgradual, y ejecutarlas teniendo en cuenta las características propias de cada PSC, el trabajo en equipo y la experiencia profesional, así lo determinaron los entrevistados:

LE11: “La principal función es establecer un medio de comunicación y a partir de ahí según las condiciones de la persona, de la familia y las alteraciones que se vayan observando en los miembros del equipo y en las reuniones del trabajo interdisciplinario ir definiendo el tipo de trabajo terapéutico que requiere la persona”.

Dentro de la función de evaluación los fonoaudiólogos/logopedas destacan que los elementos a revisar y tener en cuenta en este proceso es la comunicación, el lenguaje y la audición, desde edades muy tempranas, se evidencian en los siguientes relatos:

LE10: “En todos los casos la parte comunicativa es lo más importante, establecer una forma de comunicación y una evaluación comunicativa tanto verbal como no verbal”.

De acuerdo con los profesionales el monitoreo en el proceso de intervención se caracteriza por: registro, observaciones, planeación semanal o dependiendo de los casos volver a evaluar a la persona sordociega para la toma de decisiones frente al proceso de intervención. Esto se evidencia en los siguientes relatos:

FC5: “Con la misma lista de chequeo que hacemos, pero se vuelve a aplicar y se vuelve a mirar si realmente se está evolucionando el chico o no. Yo vuelvo a evaluar porque yo evalué un estudiante cuando llega y nuevamente como a los tres meses, eso se hace también volvemos a revisar y evaluar si realmente está beneficiando o no, o hay que dar de pronto un cambio a la intervención, si no está dando resultado tiene que haber otra forma, otro plan y organizamos qué está pasando”.

En cuanto a los planes de mejoramiento los entrevistados responden que en los procesos de intervención se destaca la formación profesional, el reconocimiento de habilidades y competencias en el trabajo multidisciplinar, necesario para mejorar el trabajo de las personas sordociegas, la importancia de la evaluación inicial para direccionar la intervención, la actualización permanente y la revisión teórica por parte de los fonoaudiólogos/logopedas; así lo indican los siguientes relatos:

FC2: “Siento que los planes de estudio en fonoaudiología también están llenos de muchas cosas por la diversidad de comunicaciones, pero sí pueden ser unos

ejercicios posgraduales que permitan fortalecer esa formación, en el tema de intervención con personas sordociegas”.

Los profesionales entrevistados afirman que las funciones para trabajar con la PSC no están claras, pero establecen acciones de acuerdo a las necesidades de esta población, de su comunicación, de las familias, del trabajo interdisciplinar. En cuanto a otras funciones los fonoaudiólogos/logopedas destacan la asesoría y la consejería como funciones importantes al igual que la evaluación e intervención esto se evidencia en los siguientes relatos:

LE11: “La principal función es establecer un medio de comunicación y a partir de ahí según las condiciones de la persona, de la familia y las alteraciones que se vayan observando en los miembros del equipo y en las reuniones del trabajo interdisciplinario ir definiendo el tipo de trabajo terapéutico que requiere la persona”.

Así mismo los entrevistados afirman que no hay una claridad en las funciones que realiza el fonoaudiólogo/logopeda con la población sordociega y esto ocasiona que otros profesionales asuman acciones que no están bajo su objeto de estudio, esto se evidencia en los siguientes relatos:

FC5: “En este momento, no por qué por el mismo desconocimiento de la discapacidad y las necesidades de esta población. A ti te preparan para trabajar desde la normalidad con discapacidades sencillas. Es importante que lo abordemos desde la universidad”.

Para los profesionales el tener claridad sobre las funciones brinda un impacto en el quehacer y en el rol asistencial de fonoaudiólogos/logopedas y es un reto para la formación y el ejercicio profesional con esta población, se evidencia en los siguientes relatos:

LE11: “Creo que es un reto fuerte, motivador e interesante y que toca profundamente la sensibilidad del profesional en fonoaudiología y como en la mayoría de los roles que juega lo

enriquecen y lo ayudan a desarrollarse como persona. Creo que la capacidad de ser humano de comprensión, de llegar a acercarse de una manera asertiva al otro, de sus condiciones y dándole toda la importancia al desarrollo de ese otro ser humano. Es uno de los retos más importantes de cualquier fonoaudiólogo, creo que no se necesita como muchas metodologías o instrumentos, sino a partir de su propio ser le va dando las herramientas para buscar esos nuevos instrumentos que requiere ese otro ser humano”.

■ DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La revisión de publicaciones muestra la ausencia de un marco referencial claro sobre los procedimientos a implementar en función de que el fonoaudiólogo/logopeda pueda poner en marcha un conjunto de acciones dirigidas a evaluar, diagnosticar, seleccionar los objetivos de un plan de intervención y seleccionar acciones dirigidas a atender a la PSC y a su familia. De esta manera, se puede concluir que se evidencia la ausencia de un marco epistemológico a partir del cual se elabore de forma coherente la metodología a seguir para organizar los roles de este profesional en la atención de la PSC. Además, se destaca que en Colombia y España existen coincidencias significativas en los relatos de los profesionales frente al quehacer del fonoaudiólogo, el rol asistencial y las funciones del profesional desde su experiencia con población sordociega.

Esta limitación puede explicarse por diversas razones. En primer lugar, la complejidad de las necesidades de una PSC hace difícil proponer planes de acción rígidos o predeterminados. La SC como entidad diagnóstica supone un proceso de búsqueda de alternativas que realmente permitan obtener el fin básico de la atención fonoaudiológica que no es otro que permitir una comunicación eficiente en los diversos contextos de vida de la PSC. En segundo lugar, señala la limitación que existe cuando un proceso de habilitación depende de la puesta en marcha de políticas de salud públicas dirigidas a prevenir e intervenir tempranamente a poblaciones en riesgo establecido, como es el caso de las personas

con riesgo genético, por ejemplo, los individuos con Síndrome de Usher u otras condiciones de base genética. En tercer lugar, muestra que los planes de estudio de los grados en Fonoaudiología/Logopedia, no le dan cabida a una formación dirigida a la atención de la PSC, posiblemente porque la atención de esta condición se considera más ligada al contexto de la educación especial.

Lo anterior deviene en la ausencia de una metodología específica a disposición de este profesional que marque el qué hacer, el cómo hacerlo y con qué hacerlo. Se insiste en el concepto de la SC, pero no se ofrece una línea de acción bien definida que permita el abordaje integral de la multivariedad de necesidades en comunicación, desarrollo del lenguaje, desarrollo cognitivo y sensorial de la PSC por parte del fonoaudiólogo/logopeda en las diferentes dimensiones que son objeto de su atención, como lo es el diagnóstico de las limitaciones en la comunicación, las alteraciones del lenguaje o los trastornos auditivos y la intervención específica de los déficits detectados previamente, la cual se realiza teniendo en cuenta las necesidades particulares de cada una de las PSC.

Situación que debe asociarse a lo analizado como antecedentes, cuando fue posible determinar que algunas investigaciones reseñadas dan cuenta de la necesidad de realizar funciones de diagnóstico de factores de riesgo (Duarte Viví et al., 2007), de practicar evaluación de las posibles alteraciones de la audición en niños recién nacidos (Velasco Vargas et al., 2014), de la ausencia de atención audiológica en servicios clave (Vega Rodríguez et al., 2017), o de la realización de este tipo de evaluación sin respetar los protocolos exigidos (Alvarado Meza et al., 2020). Esto permite destacar que estos estudios reportan dificultades globales en el desempeño de los roles del fonoaudiólogo en los diferentes ámbitos de acción, a saber: hospitales, centros de salud o escuelas, lo que señala un problema estructural que lógicamente va a afectar a la atención de las PSC, población que necesita justamente un adecuado control de riesgo genético o de evaluaciones auditivas y de la comunicación en edades muy tempranas, entre otros servicios, que lamentablemente no se ofrecen de manera oportuna en los espacios clínicos o educativos.

Puede afirmarse que los datos aportados a través de la consulta con los fonoaudiólogos/logopedas coincidieron en temas recurrentes. En primer lugar, se evidenció que su nivel de formación en cuanto a la atención de la PSC era bastante limitado y en algunos casos inexistente, lo que a su vez determinó que sus conocimientos sobre etiología de la SC y su impacto sean escasos. En una gran proporción los profesionales consultados nunca habían planificado atender a PSC, por lo que este tipo de actividades se había dado desde la improvisación, a partir de la emergencia de situaciones inesperadas o sobrevenidas que le hicieron tomar la decisión de aprender en el camino sobre cómo evaluar y cómo intervenir a la PSC. Lo que coincide con lo encontrado en la investigación de Alvarado Meza et al., (2020), quienes detectaron una situación de roles pocos claros, en la cual las responsabilidades del fonoaudiólogo son asumidas en ocasiones por otros profesionales.

A partir de lo planteado, podemos afirmar que la formación en esta área no se contempla de manera adecuada en los planes de estudio de los grados de Fonoaudiología en Colombia y en los de Logopedia en España. Lo anterior supone la búsqueda de información y de formación de manera no planificada por parte del fonoaudiólogo/logopeda que desea atender a las PSC, lo que se concreta gracias a los servicios ofrecidos por ONCE en España y por SURCOE en Colombia, pero que no es utilizada adecuadamente por los profesionales, dada la urgencia de tener que ofrecer una atención para la cual no se cuenta con la debida formación. Esto lleva a plantear una situación contradictoria pues la gran necesidad de la PSC es justamente aquello en lo que el fonoaudiólogo/logopeda es experto: la comunicación. Razón que obliga a que las bases de este tipo de atención deben estar contenida a nivel general en los planes de estudio de los grados en Fonoaudiología o Logopedia.

Otro tema que emergió es el relacionado con las funciones que se relacionan con el quehacer desde los diferentes entornos en los cuales el fonoaudiólogo/logopeda tiene su experiencia con la PSC desde su práctica laboral, donde resalta el ejercicio de tareas que no están previstas como por ejemplo ejercer

como guía intérprete, rol que debe ser ejercido por el correspondiente profesional, que sea usuario eficiente de lengua de señas colombiana o de signos española y que pueda utilizar de manera eficiente diversos sistemas alternativos o aumentativos de comunicación en los diferentes contextos donde la PSC pueda estar: escuela, espacios públicos, familiar. Esto trae como consecuencia la necesidad de proveer al fonoaudiólogo/logopeda una formación que incluya el uso de Lenguas de Señas (LS), del Braille y de Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC) en una perspectiva multidisciplinar y su importancia para establecer la adecuada comunicación que sirva de base para el desarrollo de programas pedagógicos y para impulsar el conocimiento del mundo y su socialización.

Los conocimientos limitados por parte del fonoaudiólogo/logopeda en cuanto a las bases de la atención de la PSC quedó evidenciada en la ausencia de pruebas específicas para realizar la evaluación fonoaudiológica (logopédica), lo que pone el acento en un área especialmente crítica para el futuro de la PSC y para el logro de la mejor calidad de vida, hecho que pasa por alcanzar una vida con autonomía y con un desarrollo integral pleno de acuerdo con sus capacidades. Por esto se hace imprescindible contar con un adecuado protocolo de evaluación que defina el uso de instrumentos, pruebas y estrategias adaptadas a las características de la PSC. Además de una metodología específica que integre las áreas de atención, estrategias, recursos disponibles y la necesaria investigación en cuanto a las evidencias sobre la eficiencia de los programas de intervención de la PSC.

Como conclusión, es importante destacar que las funciones del fonoaudiólogo/logopeda en la atención de las PSC en sus primeros años de vida se realizan en dos grandes ámbitos el sanitario (clínico) y el escolar. En cada uno de estos espacios este profesional participa en equipos diagnósticos que requieren conocimientos sólidos sobre genética, alteraciones del neurodesarrollo, de la visión y de la audición, entre otras áreas. Dentro de los roles del fonoaudiólogo/logopeda resalta lo relacionado con el diagnóstico audiológico y la intervención dirigida

a la estimulación auditiva que debe proveerse al adaptar auxiliares auditivos o implantes cocleares. Este tipo de tareas que se realiza en espacios sanitarios demanda una formación especializada que, en el caso de las PSC, requiere no solo del adecuado manejo de las diferentes técnicas diagnósticas, sino también, del manejo de estrategias específicas tales como el uso de lengua de señas (o de signos), sistemas de comunicación aumentativos o alternativos. Además, este tipo de tratamiento puede extenderse a lo largo de todo el ciclo vital de la PSC.

Las funciones en el ámbito escolar pueden variar dependiendo de las necesidades específicas de los estudiantes SC y del contexto educativo en el que se trabaje. Sin embargo, algunas de las funciones comunes que suelen desempeñar los fonoaudiólogos/logopedas en las escuelas incluyen:

- Evaluación y diagnóstico: Realizar evaluaciones exhaustivas del lenguaje, la comunicación y las habilidades de aprendizaje de los estudiantes SC.
- Planificación y ejecución de intervenciones: Desarrollar planes de intervención individualizados para abordar las necesidades de los estudiantes SC en áreas específicas.
- Trabajo colaborativo: Colaborar estrechamente con otros miembros del equipo educativo, como maestros, psicólogos escolares, terapeutas ocupacionales y fisioterapeutas, para garantizar una atención integral y coordinada para los estudiantes SC.
- Asesoramiento y apoyo a docentes y padres: Brindar orientación y recursos a los docentes para adaptar las estrategias de enseñanza y el entorno escolar para satisfacer las necesidades de los alumnos SC. Además, proporcionar apoyo y asesoramiento a los padres sobre cómo fomentar el desarrollo del lenguaje y la comunicación en el hogar.
- Seguimiento y evaluación del progreso: Monitorear el progreso de los estudiantes a lo largo del tiempo y ajustar las intervenciones según sea necesario. Además, colaborar en la elaboración de informes de progreso y participar en reuniones de equipo para revisar y actualizar los planes de intervención. (Baicún Ballesteros et al., 2003)

Este análisis permite concluir en la necesidad de ofrecer una formación sistemática, organizada y planificada de acuerdo con las competencias que debe poseer un fonoaudiólogo/logopeda para diseñar y aplicar adecuados programas de atención de la PSC a lo largo de su ciclo vital. El nivel que se sugiere para este tipo de formación es el de especialización o maestría (máster). Por todo lo expuesto, se propone realizar el diseño de un programa formativo en atención fonoaudiológica/logopédica de la PSC que incluya tres grandes áreas: 1) una sólida formación en lo relacionado con el diagnóstico de las alteraciones del lenguaje y de la audición; 2) en el diseño y aplicación de programas de intervención específicos e individualizados y 3) además se debe abordar la investigación en el área de la SC.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aitken, S. (2000). Understanding deafblindness. En S. Aitken, M. Buultjens, C. Clark, J. T. Eyre y L. Pease (Eds.), *Teaching Children who are Deafblind - contact, communication and learning* (1-34). David Fulton.
- Baicún Ballesteros, MA. et al., (2003). Necesidades educativas especiales y adaptación del Curriculum. Editorial Nativola.
- Alvarado Meza, J.; Guerra Garcés, S. P.; Marín Reyes, D. C. y Ortíz Duarte, L. A. (2020). Percepción sobre el rol del fonoaudiólogo en el área de motricidad oral en la unidad de cuidados intensivos neonatal. *Pediatría*, 53(1), 23-29 <https://doi.org/10.14295/rp.v53i1.161>
- Álvarez Areiza, L. M. y Osorno Isaza, M. (2012). Rol del fonoaudiólogo en Instituciones educativas en ciclos preescolar y básica primaria. *Areté*, 12(1), 33-42. <https://arete.iber.edu.co/article/view/366>
- Álvarez, D. (2004). La Sordoceguera. Una discapacidad singular. En P. Gómez Viñas y E. Romero Rey (Coords.), *La sordoceguera. Un análisis multidisciplinar* (pp. 135-191). Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE).
- Asociación Colombiana de Sordociegos (SURCOE) (s.f.). *Revista*. <https://www.surcoe.org/>
- Bahadur Gurung, L. (2020). Experiencia de primera mano en educación inclusiva: Retos y éxitos. *El Educador*, XXXIII(2), 6.17. <https://icevi.org/wp-content/uploads/2020/09/The-Educator-January-2020.pdf>
- Bernal Rodríguez, S.; Pereira Alba, O. y Rodríguez Jiménez, G. (2018). *Comunicación humana interpersonal una mirada sistémica*. Corporación Universitaria Iberoamericana: Ed. Ib̄erAM, 2018.
- Consejo General de Colegios de Logopedas de España. (2012). *Documento del Perfil Profesional del Logopeda*. https://www.uma.es/facultad-de-psicologia/navegador_de_ficheros/docpsico/descargar/empleo/perfiles-profesionales/perfiles-profesionales-logopedia.pdf
- Dammeyer, J. y Larsen, F. (2016). Perfiles de comunicación y lenguaje de niños con sordoceguera congénita. *Revista británica de discapacidad visual*, 34(3), 214-224. <https://doi.org/10.1177/0264619616651301>
- Duarte Viví, L.; Peña Oleas, M. Y. y Piragua, L.B. (2007). Rol del fonoaudiólogo en el primer nivel de atención en salud dentro del Sistema General de Seguridad Social en Salud en Colombia. *Areté*, 7(1), 173-178. <https://arete.iber.edu.co/article/view/525>
- Guzmán, C. P., Lozano, A. V. y Casallas, R. (2019). *Estrategias para la inclusión social de personas con sordoceguera de la Asociación Colombiana de Sordociegos - SURCOE*. [Proyecto de investigación]. Repositorio Institucional UNAD. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/34711>
- Fuster Guillén, D. E. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósito y Representaciones*, 7(1), 201-229. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Janssen, M. J. (2021). Communication and Deafblindness, Special Needs Education, and New Perspectives on Deafblindness. *Journal of deafblind studies on communication*, 8, 12-31. <https://doi.org/10.21827/jdbsc.8.40377>
- MacKay, A. P y Valles González, B. (2018). Discapacidad y derechos humanos: una mirada desde la práctica fonoaudiológica. En P. Morales Aguilera y Ma. A. Rodríguez



- Llona (Eds.). *Los derechos humanos hoy: reflexiones, desafíos y proyecciones a 70 años de la Declaración Universal (1948-2018)* (pp.1-19) Universidad Católica Silva Henríquez.
- Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE). (2024). Inicio | ONCE. <https://www.once.es/Inicio> | ONCE.
- Peters Domonkos, S. F. (28-30 de junio de 2018). *El inicio de la comunicación en sordoceguera congénita*. En E. Mendoza Lara y E. Planells del Pozo (Coords.). LOGOPEDIA. Conectando ciencia y profesión. Recopilación de ponencias XXXI Congreso Internacional AELFA-IF (pp.73-86) Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Simón, T. y Rodríguez, E. (2018). Calidad de Vida en enfermedades neurodegenerativas. En G. de las Heras y T. Simón (Coords.), *Logopedia y enfermedades Neurodegenerativas* (pp. 15-27). Nau Llibres.
- Vega Rodríguez, Y. E.; Torres Rodríguez, A. M. y del Campo Rivas, M. N. (2017). Análisis del Rol del Fonoaudiólogo(a) en el Sector Salud en Chile. *Ciencia & trabajo*, 19(59), 76-80. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-24492017000200076>
- Velasco Vargas, K. S.; Delacruz, J. M.; León, V. y Lemus, Y. (2014). Rol del fonoaudiólogo en Unidades de Cuidados Intensivos Neonatales. *Areté*, 14(1), 54-64. Recuperado a partir de <https://arete.ibero.edu.co/article/view/708>
- Villas Boas, D. C.; Ferreira, L. P.; Moura, M. C. de y Maia, S. R. (2012). A comunicação de pessoas com surdocegueira e a atuação fonoaudiológica. *Distúrbios Da Comunicação*, 24(3), 407-414. <https://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/view/13157>
- Warnicke, C.; Wahlqvist, M.; Anderzén, A. y Sundqvist, A. (2022). Interventions for adults with deafblindness - an integrative review. *BMC Health Services Research*, 22, Artículo, 1594. 1-20. <https://doi.org/10.1186/s12913-022-08958-4>





Educación propia en Colombia: orígenes, desarrollo histórico y normativo
Own education in Colombia: origins, historical and normative development

Hugo Hernán Lasso Otaya



Educación propia en Colombia: orígenes, desarrollo histórico y normativo

Own education in Colombia: origins, historical and normative development

Hugo Hernán Lasso Otaya

Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, Colombia

hugolasso2024@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0009-8965-787X>

DOI: <https://doi.org/0000000000>

RECIBIDO: 12/09/2024

ACEPTADO: 06/01/2025

RESUMEN

La educación en Colombia siempre ha buscado establecer una identidad que le permita afrontar los grandes cambios, propios de cada tiempo, por ejemplo en el siglo XVII la educación estaba vinculada con el carácter religioso de la Nueva Granada, una sociedad colonial fuertemente “estratificada en castas dominadas por la minoría blanca” cuyos rasgos permanecerán cohesionados por los siguientes dos siglos “una sociedad criolla o de españoles americanos pero cuyas instituciones, sistema de valores y patrones culturales son originalmente españoles” (Jaramillo-Uribe, 1968, p. 509). En ese orden, es innegable la influencia dominante de la Iglesia en todos los aspectos de la educación, pues se trata de una sociedad colonial urbana, con herencias de la sociedad religiosa y teocéntrica española que buscó replicar su modelo que fue impuesto en las colonias. Este ensayo tiene como objetivo presentar los antecedentes, los orígenes, el desarrollo histórico y normativo de lo que hoy debate como educación propia en el pueblo indígena Kamëntšá en el Departamento del Putumayo, Colombia.

Palabras clave: Colombia, proceso de educación propia, reconocimiento, resistencia/pervivencia.

ABSTRACT

Education in Colombia has always sought to establish an identity that allows it to face the great changes of the times. For example, in the 17th century education was linked to the religious character of New Granada, a colonial society strongly “stratified in castes dominated by the white minority” whose features would remain cohesive for the next two centuries “a Creole society or of Spanish Americans but whose institutions, system of values and cultural patterns are originally Spanish” (Jaramillo-Uribe, 1968, p. 509). In that order, the dominant influence of the Church in all aspects of education is undeniable, since it is an urban colonial society, with legacies of the Spanish religious and theocentric society that sought to replicate its model that was imposed in the colonies. This article presents the background, the origins, the historical and normative development of what today is debated as proper education in the Kamëntšá indigenous people in the Department of Putumayo, Colombia.

Keywords: Colombia, process one’s own education, recognition, resistance/survival.



INTRODUCCIÓN

Nacimiento y desarrollo histórico

El presente artículo expone los antecedentes, los orígenes, el desarrollo histórico y normativo de lo que hoy debate como educación propia en el pueblo indígena Kamëntšá en el Departamento del Putumayo, Colombia. Para ello, se ha organizado en dos partes, en la segunda, se expone el aspecto normativo y en la primera su origen e hitos históricos. A esta daremos paso de inmediato.

La educación ha sido uno de los proyectos más importantes en la construcción del Estado Nacional, pues además de la búsqueda de una identidad, pretendía realizar cambios profundos en la sociedad. Fue en el siglo XIX¹ mediante las reformas liberales desarrolladas en las primeras décadas, que se propusieron ejes de modernización, se promovió el fomento de la inmigración europea, la modernización del sistema penal y el desarrollo educativo². Las reformas liberales desarrolladas a lo largo del siglo en cabeza de la administración del presidente Tomas

Cipriano de Mosquera, que en el decenio de 1860 ya estaría en su cuarto mandato presidencial, tuvo su momento culmen con la Constitución de Rionegro en 1863 en la que el proceso de federalización termina con amplias atribuciones a los nueve Estados Soberanos creados³.

Dentro de las atribuciones a los Estados Soberanos en la Constitución de Rionegro, se había logrado dar paso a leyes locales y regionales, a la abolición de los monopolios, principalmente del tabaco, a la descentralización de las rentas, el control de los diezmos y el libre comercio de minerales, entre otros⁴. La Constitución también se planteó cambios en la educación y su sistema, dos aspectos se destacan con la promulgación del Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870, el primero se refiere a la obligatoriedad de la enseñanza elemental y el segundo al de neutralidad religiosa⁵.

Estas reformas, regulaciones y atribuciones habían mantenido las tensiones sociales y la preocupación de los dirigentes políticos radicales y conservadores, pues se había generado el

¹ “La historia del proceso de formación del Estado nacional en Colombia cubre todo el siglo XIX. Tal proceso podría describirse como la lucha entre federalistas y centralistas, o federalistas y unitarios, que quizás sería una más precisa calificación de ella. Colombia, como casi todos los países latinoamericanos, es un país de fuertes regiones. Las condiciones de aislamiento entre unas y otras, heredadas del sistema colonial, subsisten todavía a través del siglo XIX y a penas en la presente centuria un sistema de transportes y la formación de un mercado nacional han logrado vencerlas. Todavía en el siglo XIX el territorio nacional tiene numerosas fronteras de colonización abiertas y subsisten grandes zonas no incorporadas a la vida nacional, en condiciones económicas, políticas, culturales y sociales muy semejantes a las que tuvieron en los siglos XVI, XVII y XVIII” (Jaramillo, 1985, p. 14).

² Al respecto, Frederick Martínez describe en su trabajo *En busca del Estado Importado: de los radicales a la Regeneración (1867-1889)* que las ideas liberales radicales siempre buscaron la modernización del Estado y sus sistemas, el educativo incluso, lo que hizo mantener las tensiones sociales, económicas y políticas a lo largo del siglo; que únicamente vendrían a estabilizarse con lo que se denomina Estado Importado. (Martínez, 1996, p. 125).

³ “La constitución de 1863 es la que surge como resultado de las guerras, en que se reprimen al partido conservador, que había sido derrotado por el grupo de los liberales, es así como surgen los “Estados Unidos de Colombia “ y así se llamó la constitución de 1863 o constitución de Rionegro, de corte liberal y federalista, conformado por nueve estados soberanos (Panamá, Antioquia, Magdalena, Bolívar, Santander, Boyacá, Cundinamarca, Tolima y Cauca), bajo la mirada incisiva de Tomas Cipriano de Mosquera, quien decretaría la ley de amortización de bienes de manos muertas” que consistió en la expropiación de los bienes de la Iglesia y también la expulsión de muchos de sus miembros. (Constitución de 1863).

⁴ “Por lo tanto, eliminar esta serie de prohibiciones y regulaciones fue uno de los principales objetivos de la revolución. Estas reformas fueron ejecutadas por Manuel Murillo Toro (1816-1880), quien ejerció el cargo de Secretario de Hacienda (1849-1853), y promovió la Ley de descentralización de rentas (1850) la cual le entregó a las provincias el control de los diezmos, aguardientes, quintos y derechos de fundición del oro, dando así los primeros pasos hacia el establecimiento del sistema federal, provocando, que la provincia de Antioquia decidiera profundizar la liberalización, al permitir la libertad total del comercio de oro sin contribución alguna, además, casi todas las provincias abolieron los quintos y los diezmos (Ocampo, 2010). Entre las reformas económicas destaca como la más significativa la abolición del monopolio del tabaco, que aunque fue decretado durante el gobierno de Tomás Cipriano de Mosquera (1845-1849), no obstante, se implementó hasta 1850 debido al temor del vacío que le dejaría al fisco dejar de recaudar una renta tan importante para el Estado, por lo tanto, le correspondió al gobierno de López, implementar la ley que permitió la libertad de cultivo y explotación del tabaco en el país. (La revolución liberal de mitad del siglo XIX, Kevin Ramírez Cáceres).

debilitamiento de la autoridad de las dos instituciones nacionales más importantes, el Estado y la Iglesia, lo que se vio como una amenaza permanente para mantener la base de la estructura jerárquica de la sociedad y el establecimiento de un Estado en orden y centralizado⁶. Además, las reformas liberales también buscaron dismantlar el dispositivo jurídico, económico y religioso del Estado colonial, lo que hizo que se sucedieran cambios importantes para la búsqueda de una autoridad Estatal que había sido menguada. Esta búsqueda la hicieron permanentemente los dirigentes políticos convencidos de “la necesidad de reconstruir una autoridad capaz de acabar con tanta disgregación política y social: en otros términos, de la necesidad de construir un Estado nacional” (Martínez, 1996, p. 2). En este escenario, el paso siguiente fue la derogación de la Constitución de 1863⁷ y la búsqueda de un modelo Estatal que permitiera transitar hacia una verdadera república⁸.

De esta manera, los Estados federados entrarían en crisis, pues se habían agudizado sus disputas por el poder local y regional y con ello se buscaron nuevas reformas constitucionales, las que dieron paso a la Constitución de 1886. Su principal

promotor fue Rafael Núñez, un liberal, que con el apoyo del partido conservador, buscó nuevamente el fortalecimiento del Estado y sus instituciones ya debilitadas en las regiones. Se da paso así al periodo de la historia de Colombia denominado “La Regeneración” caracterizado por el fortalecimiento del Estado y sus instituciones, principalmente la Iglesia. La Constitución de 1886 estableció que “la Religión Católica, Apostólica, Romana, es la de la Nación: los poderes públicos la protegerán y harán que sea respetada, como esencial elemento del orden social” (Art. 38) y se le encarga la administración de la educación: “La educación pública será organizada y dirigida en concordancia con la Religión Católica” (Art. 41). (Instituto colombiano de cultura II, p. 79). Las reformas en el periodo de La Regeneración⁹ tuvo desafíos en el campo educativo. Al reincorporar a la Iglesia en su papel de administradora de la educación pública, se tendría la posibilidad de articular la política educativa, en concordancia con valores artísticos y científicos-técnicos dirigidos a la producción y al desarrollo, de orientación profesionalizante. Sin perder de vista que fue la elite la más interesada en promover la educación, esta tuvo mayor atención en la instrucción secundaria que en la primaria, pues se buscó “mayor destreza laboral” para una mejor

⁵ “Los hombres de la generación radical estaban convencidos de que no podía haber democracia con ciudadanos analfabetas y de que el servicio educativo era uno de los deberes del Estado y recibirlo gratuitamente uno de los derechos del ciudadano. Como además estaban convencidos de que la religión era cuestión que concernía al individuo, que dependía de su íntima y personal decisión, o un problema que incumbía a la Iglesia como institución o a la familia, pero no al Estado; creían que la misión de éste consistía en respetar la pluralidad de cultos y dar a todos iguales derechos y oportunidades. Los liberales del 70 daban así vigencia a uno de sus más caros principios: el de la libertad de cultos. Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870. (Jaramillo, 1980: p.3)

⁶ “El Estado central se había reducido en provecho de los poderes locales y regionales; la abolición de los monopolios, la venta de los bienes de la Iglesia habían trasladado las pocas riquezas del país a manos privadas; la repetición de las guerras civiles, con su séquito de enrolamientos forzados y espoliaciones, había reforzado la desconfianza hacia el poder; la tensión social en fin, esencialmente latente hasta el medio siglo, había comenzado desde entonces a estallar esporádicamente, amenazando cada vez más las bases de la estructura jerárquica de la sociedad” (Frédéric Martínez en Anuario Colombiano de Historia Social y Cultura, 23, pp. 115-142. Martínez, 1996, p. 1).

⁷ “Algunas de las bases de la reforma constitucional, que derogó la Constitución de Rionegro (1863), para darle paso al Consejo Nacional de Delegatarios fue 1ª. La soberanía reside única y exclusivamente en la Nación, que se denominará República de Colombia” (Guerrero y Petro Bernal, 2018).

⁸ Los tres últimos decenios del siglo XIX colombiano se caracterizan por ese entusiasmo en utilizar, en importar modelos estatales. Más allá de sus evidentes diferencias ideológicas, los dos grandes proyectos que se experimentan entonces, el del Estado radical, y después, el de la Regeneración, tienen en común esa voluntad de implantación de un orden estatal a través de unas herramientas importadas. Aunque inspirada en parte por las ideas del pensamiento revolucionario y liberal, europeo, la búsqueda de la libertad política había sido por esencia americana; la construcción del orden estatal iba a ser europea en sus modelos de inspiración: bajo muchos aspectos, se afirma como búsqueda de un Estado importado. (Martínez, 1996, p. 128)

⁹ “La Regeneración”, movimiento que condujo el notable y discutido estadista Rafael Núñez. No obstante, los conflictos y contradicciones existentes entre sectores de la clase dirigente, dichas reformas permitieron un consenso nacional en torno al carácter unitario y centralizado de la organización jurídica y política de la Nación, con lo cual quedó definitivamente clausurada la etapa federalista y superadas las tendencias disgregadoras” (Jaramillo, 1985: p. 10)



producción industrial con fines de crecimiento económico; sin embargo, esta educación también tuvo la función de “moralizar” a la población, lo que significó inculcar una forma de disciplina en el trabajo tanto en las clases altas como en las bajas¹⁰. De esta forma y con estos dos objetivos, el de lograr el orden social y el progreso económico, la educación fue un eje fundamental en el fortalecimiento del Estado centralizado, un ideario compartido con la Iglesia católica, una de las instituciones más beneficiadas de las reformas impulsadas por Núñez y la Constitución de 1886.

Como parte de las reformas y la Constitución, se desarrollan rápidamente los acercamientos con la jerarquía de la Iglesia católica, con la cual buscaron subsanar los conflictos que a lo largo del siglo XIX se había instaurado en cabeza de los liberales y el anticlericalismo. El resultado más importante de este momento fue el logro, acuerdo y firma del Concordato de 1887, que prescindió de la separación entre el Estado y la Iglesia, a esta se le atribuye la organización y la dirección de la educación, se establece que la educación e instrucción pública en universidades, colegios y escuelas deberá organizarse y dirigirse en conformidad con los dogmas y la moral de la religión católica, también se le exime de impuesto en templos, seminarios y casas curales y episcopales, entre otras concesiones¹¹.

De esta manera, a finales del siglo XIX e inicios del siglo XX, se fueron adoptando modelos, estrategias y dando confluencia a políticas que estaban dirigidas hacia el establecimiento de un proyecto de educación nacional, la Constitución Política de 1886, el Concordato de 1887 y el Convenio de Misiones entre el Estado colombiano y la Santa Sede en 1902¹², establecerían un concepto de Estado enmarcado ideológicamente en el modelo moderno e ilustrado europeo y establecía la existencia de una cultura dominante que imponía reglas e integración de las otras culturas al nuevo orden político y social, además de ratificar el papel de control por parte de las misiones religiosas, de las formas educadoras, muchas provenientes de la Colonia¹³.

Para el caso de la región sur de Colombia y como lo menciona Bonilla (2019) en su estudio sobre el Estado y la misión capuchina en el Putumayo “con el cambio de régimen operado en 1886 se hizo necesario poner a tono la legislación indigenista con los compromisos contraídos en esta materia con la Iglesia” (p. 89); se expide entonces, la Ley 89 de 1890, que dividió las tribus del país en dos grupos “el primero compuesto por los salvajes que vayan reduciéndose a la civilización por medio de Misiones, es decir, los aborígenes nómades o selváticos, a cuya atracción a la civilización deberían dedicarse los misioneros” y el segundo, “que comprendía las

¹⁰ Para Safford (1989), fue la elite la que identificó la utilidad de la educación como una forma de generar crecimiento económico buscando lograr una educación industrial real y efectiva. Sin embargo, el propósito tuvo diferencias en los niveles de instrucción. Para el caso de la educación primaria, el interés sería poco por parte de las élites, pues veían en la instrucción secundaria, mejores posibilidades de transferir su bagaje ideológico, pues había un interés en potenciar el ejercicio del poder por parte de estas. La educación primaria a inicios del siglo XIX se mantendría como una forma de infundir mayor destreza laboral a los sectores bajos y medios de la sociedad, siendo de interés para los miembros de la elite colombiana en el periodo republicano naciente “moralizar” a la población, una meta que incluía la inculcación de la disciplina del trabajo tanto en las clases altas como en las bajas. Esta educación, junto con la educación básica industrial, tuvo como objetivo lograr el orden social y el progreso económico, como un eje, aspectos estrechamente relacionados de la sociedad durante la primera mitad del siglo de la época republicana. (Safford, 1989, p. 76).

¹¹ Fernán González (2022) habla sobre las concesiones que hizo la iglesia sobre sus derechos económicos a cambio del control del aparato educativo y de la institución matrimonial, de esa forma también recuperó su autonomía interna. Con el control de la educación y la familia, pudo volver al control con el cual había gozado durante la colonia, pero con la ventaja de que ahora la Iglesia era más independiente frente al Estado. “Su control de las instituciones, en de la educación pública y de la familia, hizo posible que permaneciera en una campana de vidrio que la aislaba de las corrientes ideológicas y culturales imperantes en el resto del mundo. Los inconvenientes que afrontaría en el siglo XX mostrarían los inconvenientes de esta posición”.

¹² Amada Pérez Benavides (2015) plantea que hubo una nueva labor misional a partir de “las políticas adoptadas por las élites finiseculares con relación a la reducción de tribus salvajes, en particular a partir del Concordato de 1887 y del Convenio de Misiones firmado entre el Estado colombiano y la Santa Sede en 1902” en las que varias órdenes religiosas desarrollaron su papel evangelizador, jesuitas, franciscanos, agustinos y mercedarios entre otros, tuvieron a cargo el proceso de reducción y civilización de dichos pobladores” (p. 191)

¹³ Marcela Piamonte (2020) menciona que se dio convergencia a diferentes “formas educadoras de la Colonia: (adoctrinamiento, castellanización, sujeción, evangelización)” a lo que se denominó Iglesia docente a través del establecimiento de las misiones, que estaban orientadas a la cristianización y civilización de los indígenas que se consideraban en estado salvaje” (Piamonte, 2020, p. 13).

comunidades indígenas reducidas ya a la vida civil, o sea, las que vivían en resguardos o poblados de tipo permanente y con costumbres semioccidentales, como era el caso de ingas y kamentsás” (p. 89). Las formas educadoras y de control siguieron siendo diversas, tanto para los grupos selváticos como para los que ya vivían con costumbres aprendidas y en la vida civil como lo denominaba la ley.

De este modo, en enero de 1905 se crea la Prefectura Apostólica del Caquetá y Putumayo¹⁴, en la cual es nombrado Prefecto Fray Fidel de Montclar, catalán de 38 años, agente eclesiástico modernizante que no solo buscaba catequizar, sino también impulsar el progreso material de la región. El religioso español fue investido por el gobierno nacional como Inspector General de instrucción pública en Caquetá y Putumayo, con facultades extraordinarias para impulsar el desarrollo territorial a través de la civilización de los indígenas, la construcción de caminos, fundación de poblaciones, impulso de programas de colonización y fomento de la actividad agropecuaria.

Por su parte y en su arribo al valle de Sibundoy, el Prefecto Montclar describiría y explicaría lo que sería parte de una transformación para la conquista del Putumayo “para la civilización cristiana requeriría cambiar la actitud proindiana y evangelizadora, que caracterizaba la labor de los misioneros criollos allí instalados por una más enérgica y acorde con los patrones occidentales de vida” (p. 102), Bonilla también menciona en su estudio, que el proyecto de Montclar también habló de una transformación de los patrones de conducta, de “introducir la civilización a las selvas vírgenes” (Bonilla, 2019, p. 102); lo que implicaría acciones de alto nivel en el gobierno nacional y como lo hizo el propio Fidel de Montclar antes de tomar posesión de su Prefectura¹⁵.

Para González (2022), el control de las instituciones de educación le trajo desventajas a largo plazo a la Iglesia “nunca se vio obligada a crear un aparato educativo propio para la instrucción religiosa, sino que descansó sobre el control del aparato educativo oficial”. Tampoco tuvo pretensiones en una “defensa y reflexión sobre la fe” de manera elaborada, pues solo tuvo acceso a algunos educadores que no desarrollaron un papel importante intelectualmente en su defensa; aspectos que hizo que la iglesia no se encontrara preparada “para confrontarse con el mundo pluralista y secular que la circundaba” (p. 14).

De acuerdo con Marcela Piamonte (2020), fue durante la primera mitad del siglo XX cuando se expande el proyecto educativo oficial hacia los campos y

se dota al sistema de instrucción pública de una administración, supervisión, normas y reglamentos, textos escolares, así como un magisterio con una formación específica en Escuelas Normales, creciendo exponencialmente tanto en número de maestros como de escuelas instaladas durante este periodo (p. 15).

A pesar de estos elementos, los territorios distantes vivieron una experiencia de escolarización en la precariedad, tanto económica, pedagógica, como también de movilidad por las condiciones propias en los territorios, con lo que se fueron gestando varias reivindicaciones, una de ellas, la de una educación diferenciada y acorde con las cosmovisiones y culturas de los pueblos étnicos.

¹⁴ “El 31 de enero de 1905 la Santa Sede designó a como Prefecto Apostólico del Caquetá y Putumayo al padre Fidel de Montclar, quien se hallaba a la sazón en España descansando de las faenas cumplidas como superior de la comunidad de Pasto y fundador de una nueva misión en Centroamérica” (Bonilla, 2019, p. 101)

¹⁵ Al respecto, Víctor Daniel Bonilla en su texto *Siervos de Dios y Amos de Indios*, un estudio sobre el Estado y la Misión Capuchina en el Putumayo (2019) menciona lo siguiente: “La manera como el Prefecto Apostólico inició su tarea fue típica de su carácter. Al llegar a Bogotá se empeñó en que el gobierno le duplicara la asignación para el mantenimiento y alimentación de cada misionero y que le acordara, de inmediato la calidad de inspector general de instrucción pública con facultades de crear escuelas, nombrar maestros, según el convenio de misiones de 1902” (p. 102).

¹⁶ Las primeras escuelas indígenas en Colombia las fundó Manuel Quintín Lame, líder indígena, autodidacta, estrategia militar y defensor de los indígenas. A los 18 años prestó servicio militar, tiempo que duró la Guerra de los Mil Días (1901-1903), en el ejército aprendió a leer, escribir y recibió nociones de historia. Después, regresó al Norte del Cauca a trabajar como terrazguero y comprar tierras, pero fracasó en ese intento, época en la cual transitaba el proceso para la disolución del Gran Cauca (Villareal, 2020, p.118)



Una de las primeras experiencias fue la desarrollada por Manuel Quintín Lame¹⁶ en el sur occidente colombiano, quien emprendió procesos de reivindicación por la tierra, en contra del pago de terraje y la discriminación, que particularmente en el norte del Cauca se daba en contra de los pueblos indígenas en la época. Esta era la situación según Villareal (2020):

Reinaba la opresión contra los indígenas, les quitaban tierras, estafaban, golpeaban y asesinaban; los que trabajan, estaban sometidos al pago de terraje, por parte de la burguesía y los terratenientes del Cauca, situación que incitó a la lucha para defenderse y empezar la recuperación de tierras, pero nuevamente empezaron a ser , (p. 119).

Esta idea ya la había sintetizado Castillo (como se citó en Villareal, 2020, p. 119), quien apuntaba que eran “víctimas de una campaña de exterminio físico y cultural por parte de la sociedad ‘blanca’, como lo hicieron en su momento la invasión española del siglo XVI.”

Quintín Lame tendría en su lucha a partir de 1911, la posibilidad de estudiar y exponer la situación de los pueblos indígenas, se pudo entrevistar con ministros e influyentes dirigentes de la época y formular las denuncias ante el Congreso de la República, su proceso reivindicativo se desarrollaría por más de dos décadas, en las que también estableció una plataforma que llevaba a cabildos y resguardos, con la que se pretendía

no volver a pagar terrajes, recuperar las tierras perdidas y lograr que los resguardos sean respetados, fortalecer los cabildos, afianzar la cultura indígena, luchar para llegar a formar un “gobierno chiquito” entre los indígenas, que fue su forma de explicar a las comunidades el

derecho a la autonomía, a lograr un gobierno propio de las Comunidades (Villareal, 2020, p. 120).

En este escenario también logró el reconocimiento de varios resguardos como parte del territorio de los pueblos indígenas, se reunió con los cabildos de Tierradentro, Huila, Tolima, Cauca y Valle, con quienes también desarrolló su pensamiento político.

Además de sus reivindicaciones por la tierra, Quintín Lame desarrollaría toda una filosofía educativa, inspirado en la naturaleza que llamó “fuente de sabiduría” crea el programa Luz indígena de Colombia en 1916 y apertura tres primeras escuelas en Ortega Tolima¹⁸. Estas serían las primeras herramientas educativas para la construcción de un pensamiento y conciencia de lo que sería una educación indígena de los pueblos del Cauca y que luego se extendería a todos los pueblos indígenas de Colombia; este legado será retomado por el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), en sus procesos y proyectos educativos, como parte de su estrategia política pedagógica, cuestión que veremos más adelante.

Los proyectos y procesos pedagógicos que siguen las matrices y lineamientos del Ministerio de Educación e incluso de la iglesia a lo largo del siglo XX, fueron resignificados por los pueblos indígenas, afros, raizales y palenqueros a través de un conjunto de proyectos educativos autónomos que se denominan de educación propia. Esta consistirá en:

La educación propia se da en cumplimiento de la Ley de Origen, Ley de Vida, Derecho Mayor o Derecho Propio de cada pueblo, manteniendo la unidad, la relación con la naturaleza, con otras culturas, con la sociedad mayoritaria y conservando cada una sus

¹⁷ “Los terratenientes del Cauca se negaron a perder la fuerza de trabajo indígena, por lo que se estableció el terraje como forma de explotación servil, en donde las comunidades se vieron obligadas a pagar con trabajo el derecho a vivir y cultivar en sus propias tierras despojadas por las haciendas” además “Los Resguardos, considerados como obstáculos para el libre comercio de la tierra, son declarados tierras baldías y se venden a particulares por sumas irrisorias. Sin embargo, la ley 89 de 1890 vuelve a proteger a los pueblos indígenas al declarar de nuevo las tierras de los resguardos imprescriptibles, inembargables e inalienables y al reconocerle al cabildo numerosas funciones”. (Moreno, 2005, p. 5)

¹⁸ “Al principio se abrieron por mí escuelas indígenas en las veredas de Ortega, pero luego estas fueron incendiadas por los blancos” (Quintín Lame, 1973, p. 44 en Villareal, 2020, p. 120)



propios usos y costumbres; se desarrolla con base en la sabiduría y conocimiento propio, en forma vivencial, con la participación de sabedores ancestrales, autoridades, mayores, padres de familia y comunidad en general¹⁹ (SEIP, 2013, p. 23).

En otras palabras, se denomina “educación propia” al conjunto de Proyectos Educativos Autónomos (PEA) o Proyectos Educativos Comunitarios (PEC) creados y gestionados al interior de ciertas comunidades indígenas, afros, raizales y palenqueras de Colombia, cuyo mayor signo distintivo es la implementación de métodos y contenidos pedagógicos acordes a las tradiciones, saberes y prácticas de estas. Por tanto, se han configurado como proyectos que se oponen a lo que se denominó proyectos educativos “oficiales” o “canónicos”, entendiendo como tales los proyectos y procesos pedagógicos que siguen las matrices y lineamientos de la institucionalidad político-administrativa del Estado, representado en el Ministerio de Educación Nacional o incluso eclesial, como un paradigma que aún subsiste en algunas regiones rurales de Colombia²⁰.

Simultáneamente a la formulación de los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC) a partir de los años 70's es fundado el Consejo Regional Indígena del Cauca en 1971²¹. De acuerdo con Bolaños (2011) el CRIC tendrá como principio de

su organización que “el conocimiento de las culturas indígenas se diferencia de aquellas que históricamente han marcado los procesos de enseñanza-aprendizaje en occidente” (p. 88); que además y sabiendo que la educación no estaba en manos de los pueblos indígenas, se debía replantear la educación con un nuevo objetivo, uno que trascendiera lo pedagógico, para que la educación dejara de estar en manos del Estado y de la Iglesia y que iniciara el camino de la Autonomía²². Además, para los años setenta:

Continuaban las carencias de la educación oficial, existía un divorcio entre la escuela y la política comunitaria, la falta de valoración de la cultura indígena, la ausencia de respeto por las autoridades comunitarias (es decir, los Cabildos), el silencio de la lengua indígena dentro de los salones de clase, el autoritarismo de los maestros y la enseñanza que desconoce y menosprecia el entorno cultural, entre otras, llevaron a las comunidades organizadas a replantear la educación desde un nuevo perfil. (Bolaños, 2007, p. 54)

En el territorio del Cauca, el primer antecedente que se registra de este tipo de proyectos es el Programa de Educación Bilingüe Intercultural -PEBI-, que fue adoptado en el marco del V Congreso del Consejo Regional Indígena del Cauca - CRIC, celebrado en 1978²³, y que tuvo como punto de partida la redacción de un cuestionario de 51 preguntas con

¹⁹ Sistema de Educación Indígena Propio SEIP (2013). Comisión nacional de trabajo y concertación de la educación para los pueblos indígenas. CRIC.

²⁰ Marcela Piamonte Cruz (2020) en su trabajo sobre las Escuelas y resguardos indígenas, nos presenta una historia de la educación rural en el Cauca, que se encuentran, como menciona, entre el proyecto oficial y la resistencia cultural por parte de los pueblos indígenas del Cauca. La escolarización de los pueblos indígenas al pretender ser homogénea termina enfrentando una realidad compleja y diversa como experiencia histórica.

²¹ “El CRIC es una organización indígena colombiana que fue fundada en Toribio el 24 de febrero de 1971 en Toribio por siete cabildos e igual número de resguardos indígenas. Actualmente está integrado por 115 cabildos y 11 asociaciones de cabildos de los pueblos Nasa, Guambiano, Totoroez, Polindara, Guanaco, Kokonuko, Kisgo, Yanacona, Inga y Eperara” En este año se nombra el primer Comité Ejecutivo, pero no pudo funcionar debido a la represión de los terratenientes y la poca organización en la época. En septiembre del mismo año se realizó en Tacueyó el Segundo Congreso del CRIC, en donde se definieron los puntos del programa político cuyas exigencias constituyeron el eje de nuestro movimiento y se retomaron enseñanzas de líderes como La Gaitana, Juan Tama y Manuel Quintín Lame, con lo cual las comunidades indígenas fortalecimos nuestras luchas bajo la exigencia de lograr la aplicación de la ley 89 de 1890” (CRIC, 2024).

²² En el trabajo de Graciela Bolaños: Ustedes y nosotros, diferentes mas no inferiores... La construcción de un proyecto educativo indígena en Colombia (2007). Fueron las comunidades en su interés y preocupación por los daños que ha generado la educación oficial mayoritaria al debilitar sus prácticas y referentes culturales, le apostaron a pensarse y construir un concepto propio de escuela que articulara sus sueños y sus prioridades, pero que, además, les permitiera fortalecer sus procesos de lucha social e histórica, articulando al total de la comunidad, mayores, niños, niñas, mujeres, así como sus prácticas cotidianas como parte de los saberes que debía promover dicha educación.



el que se pretendía conocer la percepción de los y las integrantes de los pueblos indígenas respecto al modelo educativo y la apuesta política para la consolidación de un modelo en relación con la Naturaleza y desde las enseñanzas de los líderes de y en el territorio; en ese sentido:

El PEBI orienta y asesora la formación del maestro y hace el seguimiento a la escuela y al desarrollo de todo el proceso para el diseño de la educación comunitaria. Así, las comunidades fueron participando progresivamente en múltiples asambleas para direccionar el rumbo de la educación. Ninguna escuela se abre sin el consejo y decisión de los mayores y también del Thë Wala (médico tradicional entre los indígenas nasa, autoridad espiritual). (Bolaños, 2007, p. 55)

En el contexto de la lucha política, el PEBI cobraba especial relevancia, pues se trataba de consolidar un proceso de reivindicación identitaria y posicionamiento político a través de la recuperación de las prácticas y saberes propios (empezando por la preservación de la lengua, de donde surge el concepto de “bilingüismo”), así como la creación e implementación de metodologías acordes a las costumbres, que supieran adaptar, por ejemplo, la vocación agrícola de los miembros de las comunidades²⁴.

En el sentido en que fue concebido este proceso pedagógico (pero también político, como se verá), el

bilingüismo no era solo una herramienta lingüística sino conceptual, pues no se trataba simplemente de promover la traducción de los contenidos léxicos sino de encontrar equivalencias conceptuales entre los diversos modos de comprensión ontológica de las comunidades y sus imaginarios simbólicos y conocimientos propios. Para los Nasa en el territorio del Cauca, así como para otros pueblos indígenas de Colombia entre los que podemos contar a los Inga y los Kamentsá de Putumayo, son las personas mayores, líderes, thë walas, taitas o mamas; quienes orientan a través de sus saberes y conocimientos quienes pueden realizar una mayor comprensión de lo que se puede aprender-enseñar, así lo han orientado con el paso de los años dentro de los territorios; así lo han determinado para el fortalecimiento de su cultura y de su historia.

Aparte de la adopción del PEBI, el CRIC, con el concurso de la Confederación Indígena Tairona (CIT), de la Sierra Nevada de Santa Marta, logró que en el mismo año el gobierno nacional sancionara el Decreto 1142 de 1978, en el cual se definieron los principios que orientaban el “diseño de los programas educativos” de las comunidades indígenas (Tobar, 2020). La importancia de este decreto radica, además, en que supuso el primer paso hacia la independencia con respecto a la educación de la iglesia católica.

En Colombia, además del establecimiento de una educación para grupos étnicos, ya se habían logrado en años recientes, espacios de reconocimiento

²³ Este Congreso fue especialmente significativo por la promoción de una plataforma política que vehiculara las luchas sociales por la tierra de los pueblos indígenas del sur de Colombia, más específicamente aquellas ubicadas en el departamento del Cauca. Es necesario resaltar la articulación del programa educativo a la dinámica general de la organización, de tal manera que, tanto en los congresos del CRIC como en las asambleas zonales, se evaluaba y se direccionaba la educación como uno de los pilares centrales de todo el proyecto político-organizativo del CRIC. Esta tarea se dio a partir del VI Congreso del CRIC (en el V Congreso se fundó el PEBI). Desde el VI Congreso, realizado en Toribío en marzo de 1981, los niños participaron, deliberaron sobre sus necesidades y deseos, y sacaron sus propias conclusiones en una comisión especial. Entre las conclusiones de la comisión de niños en los congresos del CRIC, resaltamos la del VI Congreso: Las escuelas deben encargarse de fortalecer las culturas y enseñar la historia, atendiendo al conocimiento de los mayores y de los líderes (Congresos del CRIC).” (Bolaños, 2007; pp. 57-58)

²⁴ Para el pueblo Nasa, por ejemplo, es fundamental mantener dentro de su sistema educativo propio, el calendario denominado El Andar del Tiempo que también se denomina calendario propio o ecológico, “que está basado en la luna, en el recorrido del año tenemos 21 lunas, y no tenemos doce meses, esa ya es una dificultad, porque nosotros en la normatividad trabajamos diez meses de clase, tenemos distribuidos los tiempos de descanso, vacaciones de los niños en el largo del año, pero esa distribución se hace más en un sentido comercial, de cómo se aporta al comercio dándoles ese tiempo de vacaciones a los estudiantes y a los docentes”. “El calendario andar del tiempo, descoloniza la educación propia del calendario gregoriano, las actividades se sincronizan con los ciclos lunares, influyendo en aspectos psicobiológicos y culturales en el comportamiento de las comunidades y las relaciones con los territorios y el universo; por ejemplo, la mujer armoniza el ciclo menstrual con actividades de autocuidado y no a otra cosa; los tiempos para cultivo, siembra, cosecha, rituales y mingas se armonizan con las actividades académicas de tal manera que los estudiantes puedan participar. El PEC armoniza el andar del tiempo” (como se citó en Villarreal, 2020, p. 122).



de los procesos en los que pueblos indígenas propusieron alternativas con respecto a la educación oficial, ejemplo de ello, los Decretos 0888 de 1976, que fue reglamentario de una educación indígena para los pueblos de la Sierra Nevada de Santa Martha, posteriormente, también el logro de la Resolución 3454 de 1984 oficializando una comisión tripartita para administrar la educación indígena en la Sierra Nevada de Santa Marta. En ella participaban el Ministerio de Educación Nacional/MEN, el departamento del César y las autoridades indígenas (Enciso, 2004).

Decíamos que en 1978 las luchas de la Confederación Indígena Tairona (CIT) de la Sierra Nevada de Santa Marta habían llevado a la promulgación del Decreto 1142 de 1978; sin embargo, este no fue el único logro de esta corporación, pues en 1984 se expide la Resolución 3454, “mediante la cual se reguló una Comisión para administrar la educación indígena en la Sierra Nevada y, adicionalmente formalizó los lineamientos generales de educación indígena”. (Tobar, 2020). Con estos antecedentes, en 1985, el Ministerio de Educación Nacional se vio obligado finalmente a crear un Programa de Etnoeducación, que regulara los proyectos educativos de las comunidades indígenas y afrodescendientes, especialmente aquellas localizadas en el norte del país, más específicamente en las zonas de San Basilio de Palenque y la isla de San Andrés y Providencia (Tobar, 2020).

Ya en la década de los años ochenta, se da un proceso de profesionalización de los docentes indígenas que buscaban el carácter comunitario de la escuela²⁵, los cuales van poco a poco remplazando a los docentes no indígenas, situación que generó un conflicto con el sindicato del Magisterio a nivel nacional, toda vez que los docentes oficiales se veían desplazados de sus puestos de trabajo, aunque otro de los argumentos estaba centrado en cuestionar la calidad educativa de los programas impartidos en

las nuevas escuelas comunitarias (Angarita-Ossa y Campo-Ángel, 2015). En el territorio se empezaba el proceso de formación docente que permitiera que este nuevo tipo de educación, el de educación propia y su carácter comunitario, tuviera sus propios docentes, formados en el seno de los pueblos y sin prejuicios de las escuelas normales, pues se consideró que debían ser profesionales muy distintos al maestro de la escuela oficial, se consideró así, que debería tener un perfil como agentes políticos de cambio cultural, político y educativo²⁶.

De la misma manera, menciona Tattay (2011) que inició el conflicto con la situación de los maestros no indígenas, se desarrollaría en los siguientes años, largas jornadas de diálogo, concertación y confrontación, ante la negativa y poca voluntad política del Estado para disponer recursos y que esta política se ponga en marcha. La formación de los maestros en los territorios de pueblos indígenas continúa siendo un escenario de reivindicación, además una intensa búsqueda para que el maestro mantenga un fuerte arraigo con su cultura, que investigue y además “dinamice con su práctica pedagógica todos los hilos del tejido cultural, condición indispensable para que la educación cumpla con el papel social para la cual ha sido creada.” (p. 55)

En la última década del siglo pasado, se fortalecen los Proyectos Educativos Comunitarios (PECs) y se elaboran las primeras herramientas pedagógicas propiamente “bilingües”, entre las cuales una de las más importantes a nivel simbólico fue la traducción de la en ese momento reciente Constitución Política de 1991 y se crean los Centros Experimentales Comunitarios de Educación Bilingüe (CECIBS). También, en el año 2004, se crea la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN), “la cual lleva a cabo el programa de Pedagogía Comunitaria para la formación de maestros” (Angarita-Ossa y Campo-Ángel, 2015).

²⁵ Bolaños y Tattay (2011) desarrollan este término, plantean que “El carácter comunitario de las escuelas. El objetivo de las escuelas es contextualizar la educación desde la cotidianidad, es decir, generar una educación para defenderse colectivamente como indígenas y no una educación para superarse individualmente —que es el supuesto objetivo de la escuela oficial—. Pensar desde las realidades comunitarias significa que en la escuela se reflexiona y se investiga en torno a los problemas políticos, sociales, económicos y culturales del territorio” (p. 58).

²⁶ “En general, en los maestros oficiales es tradicional el desconocimiento de la identidad cultural de los estudiantes. Esa actitud no encaja con el maestro que las comunidades quieren: hablante de su lengua, orgulloso de su origen, conocedor de su historia, interesado por conocer otras culturas —en el buen sentido de enriquecer su cultura y, desde luego, contribuir al enriquecimiento de los otros”. (Bolaños, 2007, p. 55)



Desarrollo normativo

Una vez proclamada la Constitución Política de Colombia en 1991²⁷, se vendría a dar pleno reconocimiento (siquiera formal) a la diversidad étnica y cultural de la nación, lo cual llevó a buscar caminos pedagógicos que permitieran el desarrollo de una educación intercultural, como un ejercicio permanente de reconocimiento de esa diversidad de culturas, con un entramado de saberes y conocimientos que podrían articularse en una sociedad colombiana con el deber y el derecho de conocer, valorar y enriquecer nuestra cultura con el aporte de otras (Artunduaga, 1997).

Los años posteriores a la Constituyente y la declaración de la Constitución Política de 1991, trajeron varios desafíos para el establecimiento de los derechos de los pueblos étnicos (indígenas, afrodescendientes y raizales) y, posteriormente el pueblo Rrom, los cuales también llegarían a los escenarios de exigibilidad de sus derechos en instancias estatales (Enciso, 2004). Algunos de esos desafíos tenían que ver con la posibilidad de articular la política educativa, en concordancia con valores artísticos y científicos-técnicos dirigidos a la producción y al desarrollo, de orientación profesionalizante; con los valores propios de los pueblos étnicos, su cosmovisión, al acceso a la tierra, a la autonomía, a la justicia propia, a los proyectos de vida propios, a una educación en la que la lengua materna sea un pilar fundamental, en sí, al mejoramiento de las condiciones de vida y la pervivencia de sus elementos culturales (CRIC, 2004 y Enciso, 2004).

Además de considerar la educación como un derecho fundamental de la persona y un servicio público con función social, el artículo 67 de la Constitución Política de 1991 y posteriormente, la Ley General de Educación, establecieron un

capítulo aparte (el tercero) de educación para grupos étnicos determinando la Etnoeducación como la forma educativa para los grupos étnicos en el país, entendiendo que estos “poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos” (Ley 115, 1994, art. 55)²⁸. Igualmente, es importante destacar que con esta ley la educación queda ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, respetando las creencias y tradiciones, manteniendo, no obstante, la promoción y fomento de una educación permanente y de enseñanza científica, técnica, artística y profesional en todas las etapas del proceso de creación de la identidad nacional.

Además del establecimiento de una educación para grupos étnicos, en el país se dieron avances en la vinculación a los acuerdos internacionales, como por ejemplo el Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, que ingresó a la legislación nacional a través de la Ley 21 de 1991 y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas de 2007, entre otras. (Enciso, 2004 y Tobar, 2020). Esta última, como Declaración Universal, permitiría el derecho a la educación y principalmente los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas, sobre todo para generar políticas de conservación y fortalecimiento de la lengua propia²⁹, de igual forma para que por medio de estos fortalecimientos se puedan conservar los usos y costumbres, transmitirlos a sus generaciones y compartirlos con otras culturas.

No obstante, estas disposiciones constitucionales se vieron reforzadas por otras leyes de diversa índole (mayoritariamente decretos) que han venido a regular y añadir mayor especificidad a aspectos de la educación étnica; por ejemplo, la Ley 115 de 1994, Ley General de Educación, permitió “los primeros pasos hacia el desarrollo del mandato

²⁷ La República unitaria se mantiene en este nuevo siglo, el Estado Nación descentralizado sigue siendo un desafío, sin embargo se así reza el Art. 1°. Colombia es un Estado social de derecho, organizado en forma de República unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista, fundada en el respeto de la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y en la prevalencia del interés general. (CPC, 1991) En: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4125>

²⁸ Art. 10. Objeto de la ley. La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes. (Congreso de la República de Colombia, 1994).

²⁹ La Ley 1381 de 2010 o Ley de Lenguas Nativas desarrolla los derechos lingüísticos de los pueblos originarios en el país. (Congreso de la República de Colombia, 2010)



constitucional de la educación para grupos étnicos (incluidos los pueblos indígenas), a la que denominó “Etnoeducación” (Tobar, 2020). Esta Ley se vería reforzada por el Decreto 804 del 18 de mayo de 1995, el cual estaba orientado a la construcción de políticas educativas concretas, aunque este proceso se hizo sin la participación de las comunidades, lo que supuso la simple adaptación del modelo estándar a algunas circunstancias propias de los pueblos, pero limitando la autonomía de estos últimos.

Estas disposiciones arbitrarias y al margen de la voluntad de las comunidades llevaron, un año más tarde, a un alzamiento de estas, forzando una negociación con el gobierno nacional, cuyo resultado fue la expedición de los Decretos 1396 del 8 de agosto de 1996, el cual crea la Comisión de Derechos Humanos de los Pueblos Indígenas, y el Decreto 1397, el cual crea la Comisión Nacional de Territorios Indígenas y la Mesa Permanente de Concertación con los pueblos y organizaciones indígenas. Esta última norma sería ampliada en 2007 por el Decreto 2406, por el cual se crea la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas (CONTCEPI)³⁰.

Otro hito importante en este aspecto normativo es la Directiva Ministerial N° 08 de 2003, la cual “les concede a las autoridades indígenas la posibilidad de coadministrar la educación junto con el Estado”. A partir de este reconocimiento jurídico, es lícito asumir que la “educación propia” es un derecho en sí mismo y que, como tal, debe contar con garantía de aplicabilidad por parte del Estado, aunque es evidente que existe aún mucha distancia entre la letra y la realidad de las comunidades.

Posteriormente, debemos mencionar que, a partir del 2010, se han promulgado varias normas, las cuales han venido a desarrollar diversos aspectos de la educación indígena, entre las cuales vale la pena destacar:

El Decreto 2500 de 2010, que normaba “de manera transitoria la contratación de la administración de la atención educativa por parte de las entidades territoriales certificadas” (Tobar, 2020). El Decreto 1953 de 2014, “por el cual se crea un régimen especial con el fin de poner en funcionamiento los Territorios Indígenas” y puntualiza sobre algunos aspectos del SEIP (Sistema Educativo Indígena Propio) como el modo de administración por parte de las comunidades, la certificación y “la creación de instituciones de educación superior indígenas propias”. (Tobar, 2020).

En suma, la Educación Propia ha transitado por diferentes momentos, desde su origen y su desarrollo histórico, en los Congresos y cabildos en los años setentas, pasando por el reconocimiento del multiculturalismo en la Constitución de 1991, el desarrollo de una política Etnoeducativa por medio de la Ley General de Educación en 1994, hasta la puesta en marcha de las propuestas de Educación Propia (2010) en los Planes de Vida, Planes de Salvaguarda y Proyectos Educativos Comunitarios (PEC) de los pueblos indígenas (Rojas, 1998, Fayad, 2020 y Tobar, 2020) y, más recientemente, la apuesta de las diferentes organizaciones indígenas a nivel nacional a través de las mesas de concertación con las instituciones del Estado, que han llevado al desarrollo de los últimos decretos sobre la educación indígena en Colombia, como los ya mencionados Decreto 2500 de 2010 y Decreto 1953 de 2014, que le dan vida al Sistema de Educación Indígena Propio-SEIP (Fayad, 2020 y Molina y Tabares, 2014); no obstante, es necesario identificar las implicaciones, las tensiones y disputas, que tienen estas propuestas, para que la educación propia a través del SEIP³¹, sea parte integral de los proyectos y Planes de Vida de los pueblos indígenas. Esta es una de las tantas tareas pendientes.

³⁰ El Decreto 1397 de 1996 permitió que en el año 2007 por el medio del Decreto 2406 se creara la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas (CONTCEPI), en desarrollo del artículo 13, particularmente.

³¹ En el mes de septiembre de 2024, se protocoliza el Sistema de Educación Indígena Propio SEIP en el No 60 de la CONTCEPI y No 7 de la Mesa Permanente de Concertación MPC, este acontecimiento es un avance importante, pues desde hace décadas la MPC de los pueblos indígenas y los distintos gobiernos no habían avanzado en ningún tipo de acuerdo para la implementación de normatividad que le de paso al SEIP.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Angarita-Ossa, J. J. y Campo-Ángel, J. N. (2015). La educación indígena en proceso: Sujeto, escuela y autonomía en el Cauca, Colombia. *Entramado*, 11(1), 176-185. <https://www.redalyc.org/pdf/2654/265440664012.pdf>
- Artunduaga, L. A. (1997). La etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13, 35-46. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1020165>
- Bonilla, V. D. (2006). *Siervos de Dios y amos de los indios*. Editorial Universidad del Cauca.
- Bolaños, G. (2007). Ustedes y nosotros, diferentes mas no inferiores... La construcción de un proyecto indígena en Colombia. Voces y Silencios: *Revista Latinoamericana de Educación*, 10(1), 9-34. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2552280>
- Caicedo, T. y Espinel, O. (2018). Educación indígena Kamëntšá. Crianza, pensamiento, escucha. *Praxis y Saber*, 9(20), 15-40. <https://www.redalyc.org/journal/4772/477257681002/477257681002.pdf>
- Castillo, E. G. (2008). Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: la fragmentación de los derechos. *Revista Educación y pedagogía*, 20(52), 15-26. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3074529>
- Castro Gómez, S. (2008). *La Hybris del Punto Cero. Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Consejo Regional Indígena del Cauca. (2004). *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia. Programa de Educación Bilingüe e Intercultural del Consejo Regional Indígena del Cauca*. CRIC.
- Consejo Regional Indígena del Cauca. (6 de septiembre de 2004). Se protocoliza el Sistema de Educación Indígena Propio SEIP en el No 60 de la CONTCEPI y No 7 de la Mesa permanente de concertación MPC. *Portal UAIIN*. <https://www.cric-colombia.org/portal/protocoliza-sistema-educacion-indigena-propio-seip-contcepi-mpc-cric-cauca/>
- CRIC. (2024). Estructura Organizativa. *Portal UAIIN*. <https://www.cric-colombia.org/portal/estructura-organizativa/origen-del-cric/>
- Congreso de la República de Colombia. *Ley 115 del 8 de febrero de 1994*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Congreso de la República de Colombia. *Ley 1381 de 2010*. Diario Oficial No. 47.603 de 25 de enero de 2010. http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1381_2010.html
- Constitución política de Colombia*. (1991). Artículo 67. <https://minciencias.gov.co/sites/default/files/upload/reglamentacion/ConstitucionPoliticaColombia-1991.pdf>
- Dussel, E. (1978). *Desintegración de la cristiandad colonial y liberación*. Ediciones Sígueme.
- Dussel, E. (1992). 1492: *El encubrimiento del otro. Hacia el origen del "mito de la modernidad"*. Universidad Mayor de San Andrés - Plural Editores.
- Enciso, P. (2004). *Estado del arte de la etnoeducación en Colombia con énfasis en política pública*. Ministerio de Educación Nacional.
- Martínez, F. (1996). En busca del Estado Importado: de los radicales a la Regeneración (1867-1889). *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 23, 115-142. <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/30273/16453-51382-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gómez, P. (2010). *El Carnaval del Perdón (Bëtsnaté) en Sibundoy: prácticas comunicativas, solución de conflictos y esbozo de una teoría de la armonización*. https://www.javeriana.edu.co/unesco/humanidadesDigitales/ponencias/pdf/IV_81.pdf
- Instituto Colombiano de Cultura. (1982). *Manual de historia de Colombia*. (Vol. 2, Tomo III). Siglo XIX.
- Instituto Colombiano de Cultura. (1982). *Manual de historia de Colombia*. (Vol. 2, Tomo XXI). Siglo XIX
- República de Colombia. (1870). *Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870*. Presentado por Jaime Jaramillo Uribe. https://www.researchgate.net/publication/321055323_DECRETO_ORGANICO_INSTRUCCION_PUBLICA_NOV_11870

- Ley general de Educación. (1994). Congreso de la República de Colombia. http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html.
- Mignolo, W. (2000). *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. Ediciones del Signo.
- Molina, B, V. A. y Tabares, J. F. (2014). Educación Propia. Resistencia al modelo de homogeneización de los pueblos indígenas de Colombia. *Polis. Revista Latinoamericana*, 13(38), 149-172. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682014000200008>
- Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.
- Plan de Salvaguarda del pueblo Kamentsá (2014). *Bëngbe Luarentš Šboachanak Mochtaboashënts Juabn, Nemoria y Bëyan* “Sembremos con fuerza y esperanza el pensamiento, la memoria y el idioma en nuestro territorio”. Convenio MI-1026-2013 – Gobierno vigencia 2014.
- Pérez Benavides, A. C. (2015). Representaciones y prácticas sobre las tribus errantes: la construcción de la otredad en el proceso de redefinición de la política misional en Colombia. 1868 – 1902. *XIV Congreso Colombiano de Historia*. <https://asocolhistoria.org/wp-content/uploads/2020/09/mesa-11.pdf>
- Pérez, C. (2016). *Educación Indígena Propia en Colombia, emergencia de un modelo pedagógico (la dimensión pedagógica del SEIP desde los pueblos Inga y Awá)*. Universidad Nacional de Colombia - Centro de Estudios Sociales (CES).
- Safford, F.; González, M. y Gussoni, M. V. (1989). *El ideal de lo práctico: el desafío de formar una élite técnica y empresarial en Colombia*. Empresa Editorial Universidad Nacional.
- Tattay, L. (2011). *Nuestra vida ha sido nuestra lucha: resistencia y memoria en el Cauca indígena*. Taurus Editores.
- Torres, E. L. (2022). La educación media en Cúcuta (2015 – 2020). Entre la capitalización y la capacidad humana. [Trabajo de grado para obtener el título de Sociólogo, Pontificia Universidad Javeriana]. <http://hdl.handle.net/10554/59699>.
- Villarreal, H. S. (2020). Educación Propia ¿Es posible una Episteme Raizal-Ancestral Indígena? *Cuestiones Pedagógicas*, 2(29), 117-129. <https://doi.org/10.12795/CP.2020.i29.v2.09>
- Zuluaga, J. I. G. y Largo, W. A. T. (2020). Educación propia como rescate de la autonomía y la identidad cultural. *Praxis*, 16(2), 179-186. <https://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/praxis/article/view/3657>





Retos y posibilidades de las infancias en el aula: La educación en Ecuador en pandemia y pospandemia

Challenges and possibilities of childhoods in the classroom: Education in Ecuador in pandemic and post-pandemic

Belén Suárez y María Teresa Arteaga



Retos y posibilidades de las infancias en el aula:
La educación en Ecuador en pandemia y pospandemia

Challenges and possibilities of childhoods in the classroom:
Education in Ecuador in pandemic and post-pandemic

Belén Suárez

Universidad de Cuenca, Ecuador

belen.suarezj@ucuenca.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0003-1208-9850>

María Teresa Arteaga

Universidad de Cuenca, Ecuador

maria.artegaa@ucuenca.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0001-6654-9352>

DOI: <https://doi.org/0000000000>

Declaración de autoría

Las autoras contribuyeron equitativamente en todas las actividades que posibilitaron la publicación de esta investigación.

RECIBIDO: 14/06/2024

ACEPTADO: 21/11/2024

RESUMEN

Durante la pandemia por el Covid-19, en Ecuador se viralizó el mensaje en el que se oía de voz de un niño que justificaba la tardanza de la entrega de su tarea. Este audio, más allá del revuelo, mostró que en las desigualdades sociales que aterrizan en el aula convergen diversos factores sociales, culturales, económicos, etc. En este contexto, la educación pasó de ser un derecho a un privilegio, se multiplicaron las limitantes de oportunidades. Por ello, este artículo tiene como objetivo ahondar en las problemáticas frecuentes de acceso a la educación, que se exacerbaron durante la pandemia y, a su vez, reflexionar sobre el rol transformador de la educación. Todo esto a través del método bibliográfico o documental, y un enfoque crítico, sustentado en la interculturalidad, la perspectiva de género, la alfabetización académica y digital, y el cuidado ambiental. Como resultado, se proponen posibles ejes de acción, los cuales permitirían lograr una educación inclusiva, crítica, democrática y horizontal, que atienda a las realidades de las infancias ecuatorianas.

Palabras clave: Educación; Covid-19; Ecuador; intercultural; alfabetización.

ABSTRACT

During the Covid-19 pandemic, a child's voice message went viral in Ecuador, where he explained the delay in submitting his homework. Beyond the initial commotion, this audio highlighted the social inequalities that permeate the classroom, as various social, cultural, economic, and other factors intersect. In this context, education shifted from being a right to a privilege, limiting opportunities and failing to account for diversity. This article seeks to analyze the current educational challenges, which were exacerbated by the pandemic, while also reflecting on the transformative potential of education. Using a bibliographic method and a critical approach, the analysis is framed by principles of interculturality, gender perspective, academic and digital literacy, and environmental care. As a result, the article proposes possible lines of action to achieve an inclusive, critical, democratic, and horizontal education that addresses the complex realities of Ecuadorian childhoods.

Keywords: Education; Covid-19; Ecuador; intercultural; literacy.



“Hay tantos niños que van a nacer
con una alita rota
Y yo quiero que vuelen compañero
que su revolución
les dé un pedazo de cielo rojo
para que puedan volar”

(*Manifiesto hablo por mi diferencia* de Pedro Lemebel)

INTRODUCCIÓN

En su *Manifiesto hablo por mi diferencia* (1986), Lemebel se refería a los niños con alas rotas como un acto político de izquierda en el contexto de la dictadura militar chilena. Sin embargo, su deseo permanece, siguen naciendo niños con alas rotas, que no pueden alcanzar una vida digna y forman parte de un sistema educativo violento y discriminatorio, que invisibiliza y coarta las posibilidades de volar. La pandemia de Covid-19 resaltó las brechas de un sistema descompuesto (Cfr. Ericson y Luzón, 2024), que perpetúa las crisis, en especial, aquellas que garantizan el acceso a los derechos fundamentales como la educación (Maurera Caballero, 2024) y la salud, incluso más allá de Hispanoamérica (Cfr. MacConmara, 2021 y Valeriani, 2021). Dichas desigualdades económicas y sociales salieron a flote con las medidas propuestas para frenar el contagio; la cuarentena hizo más precarias las condiciones de vida de aquellos que ya luchaban por sobrevivir. Así, emergieron dos contextos opuestos; por un lado, estaban quienes, con los recursos necesarios, podían sobrellevar la pandemia, lo que les permitía hacer del “encierro”, un tiempo para compartir con la familia o aprender. Por otra parte, se hallaban las familias, vinculadas con el trabajo informal, y para quienes la suspensión de las actividades económicas o el desempleo formó parte de su cotidianeidad. (Cfr. Bonal y González, 2020).

Los datos con respecto a América Latina también preocupan: el “46% de los niños entre 5 y 12 años viven en hogares que no están conectados a Internet. En consecuencia [...] más de 32 millones de niños están excluidos de la educación” (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2020, párr. 9). Con ello, la brecha digital y la pobreza se vuelven en obstáculos cotidianos dentro de los procesos educacionales. Es así que cerca del 63% de niños desertaron por carencias económicas, y un 43% por no poseer un recurso electrónico (Samaniago, 2021).

En Ecuador, sobrevivir antes y después de la pandemia se transformó en una batalla diaria. De acuerdo con los datos del Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC), para los primeros meses del año de 2022, el costo de la canasta básica nacional era de \$725.16 por familia. En Cuenca, la tercera ciudad más importante, es de \$753.63 (INEC, 2022); mientras que el salario básico unificado es de \$425.00. A esto se suma que un 32% de la población vive con menos de \$2.80 diarios, y un 15%, con \$1.50 (Orozco, 2021), así que varias familias se encuentran por debajo de los índices de pobreza. Bajo estas condiciones, subsistir se convierte en una realidad, que involucra a varios miembros de la familia, incluidos infantes y adolescentes, quienes deben dejar la escuela, volcarse a las calles para ganarse algunos centavos.

La educación pasó a un segundo plano, pues no se adaptó a los diferentes contextos sociales, económicos y culturales, a lo que se sumaron los ambientes virtuales de aprendizaje, que demandaron acceso a internet, computadora o celular. En Ecuador, los datos preocuparon. Conforme a las estadísticas cerca del 91,01% posee un teléfono celular, mientras que el restante tiene una computadora de cualquier tipo (Mosquera, 2020). Poco después, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2021) sobre este país andino, digamos, en un contexto aún pandémico, aseguraba que “alrededor de 90.000 estudiantes ya están fuera del sistema educativo” (párr. 2). Así mismo, afirmó que no todos recibían atención regular, pues alrededor del 15% de escolares, mediante una encuesta, afirmó “no haber tenido un contacto habitual con sus docentes en las últimas dos semanas” (párr. 2) [mes de noviembre de 2020]. La agencia se mostraba preocupada porque sabe que “cuando se pierde el contacto, hay más posibilidades de que los niños abandonen el sistema educativo. Esta situación exacerba la preexistente, aproximadamente, 268.000 niños ya estaban fuera del sistema educativo y 187.277 tenían rezago escolar.” (párr. 2).

En síntesis, en Ecuador, en donde la población vive con menos de \$2,80 diarios, la educación de niños y jóvenes se ve afectada de forma desproporcionada, en especial aquellos que provienen de comunidades vulnerables. Frente a este panorama, este estudio busca abordar tres ejes: analizar la forma en se intensificaron las disparidades socioeconómicas y educativas del

Ecuador a raíz de la pandemia de Covid-19; repensar el rol de la educación ante los desafíos derivados de los contextos de crisis; y proponer ejes para lograr una educación democrática e inclusiva que se ajuste a los diversos contextos sociales, culturales y económicos. La propuesta se empeña en proporcionar estrategias para repensar un modelo educativo más resiliente ante futuras crisis, basados en los siguientes enfoques: interculturalidad, la perspectiva de género, la alfabetización digital y el cuidado ambiental, para una educación integral, innovadora y transformadora.

METODOLOGÍA

La presente investigación surge a partir de un audio por WhatsApp de un niño, llamado Juanito residente en el sector rural, quien explicaba con preocupación lo siguiente:

Profe., Nancy, buenas tardes. Le puedo decir que no puedo mandar el deber muy pronto porque acabándose las clases mi cuchi [cerda] empieza a parir y no sé hasta qué horas estará; y como mi mami aún no llega de Paute, yo tengo que estar viendo ahí a la cuchi. En cuanto acabe de parir, le envío el deber, ¿ya? Gracias. Chau. Espero que me entienda.¹

La denominada responsabilidad y ternura expresada por Juanito, llevó a que su mensaje se compartiera por varios medios, incluso se realizaron notas de prensa y reportajes de televisión en los cuales el menor recibió halagos y regalos. Sin embargo, al escuchar con detenimiento su voz, se ponen sobre la mesa diferentes conflictos que lamentablemente experimental miles de “Juanitos”, y surgen interrogantes como estas: ¿en qué medida la escuela se está adaptando a las demandas actuales?, ¿de qué forma se reinventa con el fin de contribuir a la equidad social?, ¿qué pasa con los niños que deben dejar la escuela por situaciones de pobreza, guerra, migración, etc.?, y más grave aún ¿por qué el Estado continúa poniendo en un último plano la educación? Estas interrogantes permiten reflexionar en tres momentos, basados en una revisión crítica de documentos relacionados con la educación en contexto de crisis. El primero surge por la normalización de la

desigualdad, Juanito tiene que encargarse de las tareas del hogar lo que pone en jerarquía la resolución de actividades escolares y cotidianas. El segundo se caracteriza porque al encontrarse en una zona rural, se desenvuelve en una realidad diferente, pues resalta el cuidado de los animales, lo que no es considerado como parte de los saberes educativos. Por último, el mensaje provee de reflexiones sobre el futuro de infantes, pues si bien Juanito tuvo los medios para comunicar su situación, ¿qué pasa con aquellos que no tienen los medios o la voz para hacerlo? ¿Qué es de aquellos a quienes se les silencia? Por lo tanto, el objetivo de esta investigación se centra en examinar los contextos educativos que se encuentran en el Ecuador con el fin de proponer una educación intercultural que reconsidere el papel de la escuela, y que construye diálogos horizontales y democráticos.

Para alcanzar tales propósitos, se seleccionaron diferentes artículos y capítulos de libros que se relacionan con el tema propuesto. Si bien, en el contexto de la pandemia, existe una producción más centrada en la salud, también aparecieron documentos que se preocupaban por temas socioeconómicos y educación. La lectura de dichas fuentes se basa en una metodología documental, lo que se constituye en la muestra. Por lo tanto, la información recopilada se desarrolló desde una perspectiva estructurada, según los criterios de pertinencia y relevancia. Con ello, la organización se obtuvo desde un diagrama, que permitía planificar y dividir los contenidos en estas categorías: interculturalidad, conocimiento histórico, género y cuidado del medio ambiente.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El audio de Juanito deja ver la multiplicidad de mundos, situaciones, saberes, conocimientos, valores y significados, que forman parte del sistema educativo, los cuales se deben entender, respetar y enseñar para la resolución de conflictos actuales. Es imperativo replantear el papel de la escuela; es decir, debe dejar ser un espacio que segrega, divide y homogeniza, sino más bien que tiene que construirse desde la heterogeneidad. Además, la educación no debe ser un privilegio, sino un derecho basado en la diversidad y en la inclusión. De ahí que repensar la educación

¹ El Fragmento. (17 de diciembre de 2020). El audio de WhatsApp de ESTUDIANTE que enternece a Ecuador en las redes [Video]. Este audio fue tuiteado por el Ministerio de Educación de Ecuador <https://twitter.com/i/status/1339642899886186497>

sea derecho y deber, pues es la única vía para forjar “mentes críticas, audaces, creativas” (Freire, 2010, p. 32) y, con ello, un mundo más justo, democrático y humano. Para ello, se propone considerar al menos cuatro instancias: la educación intercultural con perspectiva de género, la conciencia y el conocimiento histórico, la alfabetización académica y digital, y el cuidado del medio ambiente. Se cree que por esta vía, infantes como Juanito, tendrán una educación justa, de calidad y digna, que contemple sus derechos para que no sean invisibilizados, y que logre transformar su vida y la sociedad desde, en y para el aula como un cielo con infinitas posibilidades.

Diálogo de saberes en el aula: la interculturalidad y la perspectiva de género

En el contexto educativo, se reproducen prácticas sociales, tales como, burocracias, racismos, desigualdades, violencias, que ingresan como parte de los cuerpos, pero, al mismo tiempo, se permean sueños, agencias, conocimientos y saberes. Sin embargo, históricamente la educación mantiene “un sistema de clases, un grupo por debajo de los demás” (Bruner, 1987, p. 11), lo que fisura la capacidad potencial de los estudiantes de los estratos más bajos; y esto se extiende a su participación como ciudadanos con derechos y deberes. Por ello, es necesario dialogar a partir de la interculturalidad desde tres perspectivas: “l’approche subjectiviste, les axes altérité/identité, et différence/universalité” [el enfoque subjetivista, los ejes alteridad/identidad y diferencia/universalidad] (Abdallah-Preteuille, 1996, p. 15). De ahí, que uno de los principales resultados se concentra en que la educación debe convertirse en un espacio plural, basado en la interculturalidad y la perspectiva de género. Ello permite garantizar un aspecto integral, entre la justicia social, la criticidad y la equidad para que aquellos estudiantes que, como Juanito, no solo reciban contenido teórico y memorístico, sino una educación que respete su contexto diverso y a la vez que mejore su calidad de vida. Para conseguirlo, es imprescindible el autorreconocimiento como actores/participantes de la comunidad, así como la pertenencia que cimienta el cambio y la lucha a través de relaciones igualitarias con el desarrollo de la convivencia basada en el diálogo (Morales, 2015).

En la *Constitución de la República del Ecuador* (2008), se reconoce el Estado como plurinacional e intercultural. Es decir, se reconocen a 18 pueblos y 14 nacionalidades (Kichwa, Shuar, Achuar, Chachi, Epera, Huaorani, Siona, Secoya, Awa, Tsáchila, Cofán y Zápara) con sus lenguas, costumbres, creencias, medicina, organización política, etc. De esta forma, la población ecuatoriana tiene como deber “promover la unidad y la igualdad en la diversidad y en las relaciones interculturales” (Numeral 10 del artículo 83 de la *Constitución de la República del Ecuador*, 2008). En consecuencia, puede admitirse que la educación intercultural se convierte en un intercambio cultural para el desarrollo escolar y social más democrático, basado en un diálogo e intercambio de conocimientos y saberes con el impulso de una enseñanza recíproca (Ministerio de Educación de Ecuador, 2013).

Ecuador tiene un sustento teórico, legal e incluso práctico, que debe ser trabajado en, desde y para las aulas. De ahí que el principal eje deba refundar y concebir nuevas formas de ver el mundo. En los currículos ecuatorianos del 2010 y del 2016, es importante el *sumak kawsay* o bien vivir. Así, se mezcla el contenido conceptual y actitudinal, y los contenidos son divididos conforme a determinadas áreas de conocimiento como la Filosofía, la Historia y Educación para la Ciudadanía, de manera que presenta contenidos holísticos. Los contenidos de cada uno de los bloques curriculares, en el área de Estudios y Ciencias Sociales que conforman la educación obligatoria, se ordenan en torno a los objetivos de cada uno de los subniveles de la Educación. De la misma manera, se busca fortalecer una identidad nacional y la formación de valores a través de la contextualización de la realidad ecuatoriana y de la comprensión de la dinámica individuo-sociedad mediante las relaciones entre las personas. Es así que busca construir una conciencia cívica, crítica y autónoma. Los contenidos están enfocados específicamente en América para luego llegar a la historia del Ecuador.

Esto es parte central del *sumak kawsay* que, al no considerar solo una epistemología, hace posible alejarse de la “colonialidad del saber” (Quijano, 2014), de esta forma se sigue produciendo académicamente y que es parte de formas de opresión. Al no contemplar



esta violencia epistémica la ciencia y la educación se posicionaron como algo lejano de la práctica cotidiana, preocupadas más por ser aceptadas dentro de la comunidad científica al servicio de grandes poderes que en el impacto que generaban en las personas de a pie. De ahí que la educación intercultural haga un “reclamo de nuevos procesos de producción y de valoración de conocimientos válidos, científicos y no científicos [...] a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido” (Infante, 2013, p. 406).

Como se deduce, la dimensión intercultural es entendida como sustantivo y verbo, alejada de la romantización que fue un producto de su concepción como adjetivo de lo indígena y del pasado, y la jerarquización de pueblos y nacionalidades. De este modo, la educación intercultural debe considerar al menos cuatro perspectivas: el uso del espacio en donde se visibiliza y legitima, lo patrimonial, lo folclórico y la autoridad; la diversidad de culturas urbanas (punkeros, grafiteros, darketos, etc.); las diversidades sexuales; y, el uso de los medios de comunicación y la información (Mariscal, 2015). Estas miradas desvirtuarán el foco sobre lo que se ha enfocado lo intercultural, pues no se centra solo en la especificidad étnica, que procura la conservación cultural y lingüística. Va más allá, dado que se sitúa en la construcción de una auténtica sociedad democrática interseccional basada en la diversidad étnica, de clase, sexual, identitaria. Por ello, las políticas desde el enfoque intercultural deben acompañarse de principios de igualdad social, cultural, género, ambientales, etc., y es apremiante que también aterricen en el aula.

Ante esto, es preciso que el aula sea concebida como “un microcosmos [...], como una cultura en miniatura” (Tusón, 1994). Es decir, no puede pensarse como un espacio neutro o un “no lugar”: autopista, aeropuerto, centro comercial, etc., que existen por la transitoriedad de personas, y tienen sentido solo cuando están poblados (Augé, 2000). Si bien el aula es un lugar que, por unas horas, se llena de estudiantes y luego a su regreso a casa, se queda vacía, es el espacio en que se construyen barreras, jerarquías, voces y silencios. Así, por ejemplo, en el documental *La escuela del silencio* se muestra cómo en el uso diferenciado del

espacio, se permean prácticas y valores patriarcales culturalmente asignados a hombres y mujeres, que impactan en las formas de aprender y socializar. Por esto, no puede ni debe entenderse la escuela como transitoria, ella marca la vida de todos quienes la conforman y puede incluso, lamentablemente, crear “cuerpos interdictos, impedidos de ser” (Freire, 2010, p. 34). De este modo, es imprescindible cuestionarse sobre espacios, usos de la palabra, construcciones, transmisiones y producciones de conocimiento en donde “se instauran discursos hegemónicos que constituyen a los sujetos de una determinada manera” (Andrade y Zavala, 2019, p. 90). Esto se evidencia en la asignación de roles, tareas, legitimación de emociones y acciones que se producen y se reproducen en el aula, la familia y la comunidad, ya que “Somos socializadxs en este sistema, tanto las mujeres como los varones. La mayoría de nosotrxs aprendimos las actitudes patriarcales en nuestra familia de origen, y nos las enseñaron nuestras madres. Estas actitudes fueron reforzadas en las escuelas y las instituciones religiosas” (hooks, 2014, p. 6).

La perspectiva de género debe ser parte de la educación, incluso se propone “una crianza feminista como vía para evitar la violencia hacia las mujeres, hacia niños y niñas, pero también para generar procesos de socialización que eviten la reproducción de la violencia a nivel general” (hooks, 2017, pp. 17-18). Asimismo, es necesario dejar de pensar y reproducir ideas como que feminismos y perspectivas de género son atentados contra los hombres, ya que más bien estos posicionamientos políticos, buscan erradicar sexismo y violencia que se instauran en los cuerpos de hombres y mujeres, infantes y adultos como parte de una historia colonial, discriminatoria y deshumanizante. Cabe señalar que el impulso que se ha dado a los estudios de género, ha permitido analizar procesos sociales y políticos en los que está presente la desigualdad y la asimetría de poder en las relaciones. Desde esta perspectiva, se debe considerar los discursos generados desde todos los rincones del mundo. Si bien los contextos de dominación son distintos, atraviesan las particularidades de etnia, clase, género, preferencia sexual, etc., y varían de acuerdo a los procesos socioculturales, económicos o políticos, es preciso crear un espacio para contar la



historia de cada uno, sin que nadie se adueñe de ella (Banerjee, 2019).

Está prohibido olvidar a los muertos: la importancia del conocimiento histórico

Se ha establecido una jerarquía en el conocimiento, en la que, a las denominadas ciencias duras, se les otorgó mayor prestigio sobre las Ciencias Sociales y Humanidades. Los valores se construyen de forma social, y las profesiones que aluden a la memoria o las emociones a veces son consideradas como inútiles en el ámbito laboral y económico. Sin embargo, el conocimiento y la conciencia histórica son las bases de la sociedad y la educación. Sousa (2009) arguye que la aparición del denominado paradigma emergente, pone en tela de juicio la dicotomía entre estas ciencias, pues en las teorías se introducen distintos conceptos de historicidad, que conllevan a la libertad. Así, esta nueva reflexión epistemológica más diversificada permite reconocer las condiciones sociales en las que los contextos ocupan un papel importante.

Con la pandemia, se evidenció que no solo bastaba una asesoría de inmunólogos y personal médico, sino que ante los estallidos de pánico social provocados por el colapso de la economía mundial, problemas sociales y emocionales, era necesaria una orientación suministrada por las Ciencias Sociales y Humanas. La pandemia tocó diferentes dimensiones, Mauss hace referencia a un “hecho social total” (como se citó en Santoro, 2020), dado que diferencias sociales, individualidades, sospechas sobre el otro, etc., afloraron con mayor fuerza. Es de esta manera que fronteras imaginarias y materiales se multiplicaron, lo que hizo que se fortaleciera el “nosotros” y los “otros”, es decir, los que están sanos y enfermos, los que poseen internet y los que no, los que con su voluminoso acopio vacían los supermercados y los que no tienen para comer, los que aprovechan la cuarenta y los que sufren por ella.

Quedó en evidencia que el conocimiento histórico es imperativo para la formación de una sociedad crítica, democrática y horizontal, pues esta

permite comprender y deliberar sobre los procesos culturales, sociales y políticos. La educación debe estar situada y considerar “las necesidades del desarrollo de seres concretos, miembros de un grupo humano determinado, en un lugar geográfico y ecológico sin igual, en un momento histórico preciso, en un ámbito político, social, cultural, lingüístico con características que le son propias” (Soler, 2014, p. 45). Es decir, la educación se caracteriza por su historicidad, de ahí que el conocimiento histórico deba ser un eje fundamental para reconocer y comprender sistemas de colonización, discriminación y deshumanización para lo que se debe evitar “el desconocimiento histórico [que] produce un efecto social muy negativo: los ciudadanos no se saben miembros de una comunidad porque han perdido sus referencias comunes” (Enkvist, 2006, p. 100).

Con las especificaciones y las demandas del sistema actual, la importancia del conocimiento histórico relacionado con la construcción de una sociedad democrática e igualitaria es innegable. Consiguientemente, es preciso identificar un objetivo que permita alcanzar los fines planeados y duraderos a pesar del tiempo y las condiciones (Pagés, 2002). Para Piaget:

El objetivo principal de la educación en las escuelas debe ser la creación de hombres y mujeres capaces de hacer cosas nuevas, no [...] repetir lo que otras generaciones han hecho, hombres y mujeres [...] que puedan ser críticos y verificar y no aceptar todo lo que se ofrece (como se citó en Aparicio, 2018, párr. 1).

Entendemos, entonces, que la finalidad de la historia es educar para la vida y permitir la diferencia entre fines y propósitos educativos, que también atienden a intereses económicos, sociales, políticos, etc. (Pagés, 2002). No es nueva esta creencia. Becerra y Moya (2009) como años antes había sugerido Prieto Figueroa² aseguran que “la educación debe ser comprendida “como la más política de las actividades del hombre, asegurándonos, que, por medio de ella, forjamos la nación, orientamos el porvenir,

² Luis Beltrán Prieto Figueroa fue filósofo de la educación, docente, abogado y político venezolano. Nació en 1902 y falleció en 1993. Entre sus obras destacan *El Humanismo democrático y la educación*, *El estado docente*, *El Estado y la educación en América Latina* y *El magisterio americano de Bolívar*.



e impulsamos el progreso”. (p. 19). Por otra parte, el conocimiento histórico incita a desarrollar la criticidad de la enseñanza y del aprendizaje, no solo concentrarse en el objetivo de transformar la sociedad porque una vez que se ha formado un pensamiento crítico, la reevaluación social vendrá por sí sola (Pagés, 2002).

De ahí que, desde el aula, se debe motivar una conciencia a través de la memoria y la comprensión histórica. Para Hegel, esta conciencia individual permite forjar una autoconciencia y una conciencia universal (como se citó en Sopó, 2007), que creará un conocimiento en construcción. Es así que es necesario establecer contenidos e importancia de la enseñanza de la historia, desde un diálogo del pasado con los actuales procesos, por ejemplo, la pandemia y los problemas estructurales a los que se enfrentan estudiantes como Juanito, que tienen que ser identificados desde una educación situada en el contexto/conocimiento histórico. Por todo lo señalado, “la historia a enseñarse debe contar con requisitos que, ligados a la frialdad del análisis, sirven para reflexionar de la manera más objetiva posible sobre el pasado” (Prats y Santacana, 2011, p. 20), significa que no debe centrarse solo en la denominada “memoria histórica”.

Los contenidos curriculares abordarán el estudio de la cronología y el tiempo histórico enfocados en la explicación del pasado y sus contextos para comprender pasado y presente de forma crítica y favorecer el desarrollo personal de los alumnos. De ahí que sean necesarios estudios que desarrollen la perspectiva multicausal, procesos que modelaron y que promuevan comparaciones entre realidades. También debe considerarse la diversidad y la interculturalidad, el énfasis en el desarrollo de competencias y la incorporación de temas que se vinculen directamente con la actualidad (Pagés, 2002; Lima, 2011; Prats y Santacana, 2011).

Desde esta perspectiva, se concibe la historia como un gran valor formativo ya que permite distinguir a aquella contada para legitimar dominaciones, y, a su vez, encaminarla hacia una más liberadora para la toma de conciencia y la criticidad. Ante esto, la enseñanza de la historia tiene que

estimular capacidades de la población infantil y juvenil considerando las exigencias de las particularidades sociales en las que se halla. Es decir, la educación servirá de intérprete de las condiciones con el empleo de habilidades y capacidades para ser parte activa de la sociedad. Se reclama lo que hace un siglo dijo Dewey (1997) cuando apuntó que “la historia tiene valor educativo, en cuanto presenta fases de la vida y del desarrollo social. Si se la forma simplemente como historia, se le arroja en el pasado lejano y se convierte en muerta. Considerada como una relación de la vida y el progreso social, adquiere plenitud de sentido” (p. 5). Pero para que esto se cumpla, los infantes deben ser introducidos en la vida social.

Los aprendizajes son continuos: alfabetización académica y alfabetización digital

Otra de las preocupaciones a nivel educativo, es el binomio cantidad-calidad de contenidos y destrezas y objetivos que se logran. Sin embargo, más allá del planteamiento curricular, es vital resituar la lectura y la escritura como herramientas esenciales para aprender y, también, para enseñar. Pese a ser la base de los procesos de interaprendizaje, paradójicamente son el Talón de Aquiles de la escuela. Además, sobre sus falencias las responsabilidades son relegadas; es decir, nadie quiere asumirlas. Los profesores de la universidad culpan a los de secundaria, y estos últimos a los de primaria. Silencio, ocultamiento, uso del margen real y simbólico son las consecuencias de no escuchar al otro (leer), y de no hablar por sí mismos (escribir); sin ello es imposible una convivencia comunitaria. De acuerdo con los resultados de la evaluación “Quiero Ser Estudiante” del año 2023, recogidos por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL), realizados a diferentes escuelas del país, los estudiantes no llegan a la escala de “satisfactorio”, es decir, se encuentran por debajo de los 800 puntos (Machado, 2024), tal como se muestra en la tabla 1, en las asignaturas de Matemática, Lengua y Literatura, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.



Tabla 1
Resultados de la evaluación "Quiero Ser Estudiante"
por áreas de conocimiento, período 2022-2023

Detalle	Matemática	Lengua y Literatura	Ciencias Naturales	Ciencias Sociales
Elemental	678	664	659	674
Media	684	671	661	685
Superior	703	696	704	688

Nota. Machado (2024), *Primicias*. Datos del Ministerio de Educación del Ecuador, 2024.

Tal como se puede observar, una de las áreas problemáticas es la relacionada con la alfabetización, pues la tendencia no pasa los 600 puntos. Las destrezas y habilidades evaluadas se concentran en la comprensión lectora, análisis de textos, generación de discursos, etc. Como la lectura es la puerta a las otras disciplinas, puede deducirse un problema integral que posee la educación del país, cada vez evidente, y se intensifica en una de las materias básicas, que permite el discernimiento, la interpretación y aprehensión de la realidad vivida y de la realidad recreada por otros, los autores (Fajardo Valenzuela, 2016 y Arcila-Rojas, 2020). Para aprender y estudiar se necesita leer el mundo, la palabra y “la lectura del mundo hecha anteriormente” (Freire, 2010, p. 47). Esta es la razón por la que los especialistas a nivel mundial, asumen la lectura como parte del proceso educativo, ya sea para enseñar o para aprender. La lectura debe ser sistemática, progresiva y constante, con la combinación de buen vocabulario, destrezas y técnicas de decodificación y esquemas mentales.

En este contexto, es necesaria una costumbre de leer con la asimilación de conocimientos para la comprensión de lo leído. Esto supone un trabajo disciplinado que requiere tiempo dado que no existe otro “camino para el desarrollo intelectual que el aprender a leer bien y después practicar mucho. Primero se aprende a leer, después se lee para aprender y finalmente se lee para estudiar un asunto desde diferentes puntos de vista” (Enkvist, 2006, p. 39). Sin embargo, aunque nadie en voz alta duda de su relevancia, en la actual inmediatez de la práctica, la lectura es mirada como algo poco atractivo. Por ello,

docentes, familias y comunidad deben promover la formación de lectores autónomos, que lean no solo para estudiar sino por el gusto de hacerlo, lo cual “no se enseña -como se enseñan las tablas de multiplicar-; se transmite, se contagia [...] se lee y se escribe en comunidad” (Garrido, 2012, pp. 15 y 93). Implica que, en esa corresponsabilidad, profesores y estudiantes deban contagiarse de lecturas porque si no lo hacen la escuela se convierte en un espacio para “castrar el cuerpo consciente y hablante de mujeres y hombres prohibiéndoles leer y escribir” (Freire, 2010, p. 24).

La lectura tiene una contraparte: la escritura, ya que el conocimiento no solo se transmite sino también se construye. La escritura debe ser entendida como un acto político de apropiarse de la voz. Si se parte de las ideas binarias: hombre-mujer, normal- anormal, derecha-izquierda, arriba-abajo, cultura-naturaleza, blanco-negro, niño-adulto; todo lo negativo, lo menospreciado, lo “natural” se correlaciona con unos cuerpos específicos y “problemas en varias formas”: mujeres, pobres, mestizos, negros, niños, proletariado, campesinos, etc. (Spivak, 2003). Esta atracción construida históricamente da la voz y permite el ejercicio escritural también a unos cuerpos específicos: hombres, blancos, heterosexuales, élite. De este modo, la escritura debe concebirse como formas de resistencia y de resignificación de los cuerpos. Estos cuerpos que han sido violentados, negados, ocultados al sol, deben hacerse escuchar en y desde el aula. Ahora bien, estas verbalizaciones como actos políticos de demanda son necesarias de acuerdo a “experiencias personales desde la posición de cada uno, desde nuestros lugares de sexo, raza y clase para que ‘entendamos con claridad nuestro lugar dentro del patriarcado capitalista supremacista blanco” (hooks, 2017, p. 19). Es decir, cada uno habla desde la historia de su cuerpo; y esto es justamente lo que permite entender que aún hay batallas por librar, y que “la historia única” (Ngozi, 2012) es peligrosa porque sigue existiendo exclusión.

Por estas razones, la enseñanza de la escritura debe nacer en el aula, es el espacio llamado a garantizar, pues hay hogares que no cuentan con los recursos culturales para hacerlo. Consecuentemente, cultivarla desde el aula, presenta múltiples beneficios: relajamiento por medio del placer estético,



comunicación de trabajos (de la voz de cada uno) y medio para consolidar los aprendizajes. Las mayores falencias educativas se centran en que no se acompaña en el desarrollo de las competencias necesarias para desarrollar la escritura por lo que la escuela debe preguntarse qué y cómo leer y escribir (Zayas, 2012). Al respecto, Moyano (2010) resalta que “se ha hecho escasa, o ninguna mención, a la enseñanza desde una perspectiva funcional, de los usos específicos de recursos lingüísticos y discursivos para la construcción de significado en los diferentes grupos de disciplinas” (como se citó en Giraldo, 2015, p. 44). En consecuencia, para la enseñanza y el aprendizaje de la escritura dentro del aula se deben distinguir dos niveles. El primero es dentro del currículo, como herramienta del aprendizaje, y el segundo, escribir según la tecnicidad de las disciplinas (Giraldo, 2015) o alfabetización académica (Rojas García, 2017), que bien ajustada podría practicarse desde las aulas iniciales. Se cree que es necesario atender las habilidades de descripción, argumentación y narración se cristalizan en géneros discursivos (ensayos, artículos, poemas, informes, etc.), que permiten organizar la intención comunicativa, pensar y repensar la escritura, y componer para afianzar conocimientos sobre los temas aprendidos.

Por otra parte, en la escritura se presentan intenciones en actos verbales, vínculos formales de enunciados con el contexto enunciativo y organización semántica-referencial, es decir, los mundos representados (Zayas, 2012, p. 70). Ante esto, se debe “despojar de los prejuicios lingüísticos”, pues en el aula se fortifica el “fetichismo de la lengua” (Tusón, 1994). Es así que, por ejemplo, el mensaje de Juanito se encapsula dentro de unas características sociolingüísticas especiales, que muestran las particularidades del habla. De modo que hay que retomar las formas de relación comunicativa, dejar de lado los papeles distribuidos de forma asimétrica en los cuales se establece que las maneras de comunicación docente son las correctas, y se olvida a los estudiantes que crean y participan desde un amplio repertorio verbal para lo cual se negocia formas y significados. No se está haciendo más que recordar la pluralidad de las formas y variedades lingüísticas, así como la inclusión desde esta diversidad. (Cfr. Jurado Salinas, 2000; y Renwick, 2007)

También, se plantea la urgencia de la alfabetización digital. Con las TIC es necesario el planteamiento de espacios formativos, contenidos educativos y metodologías para la inclusión de contenidos educativos digitales (Maya, 2013, p. 1). Debe buscarse que los estudiantes, puedan autogestionar sus conocimientos y tener las herramientas para evitar la “infoxicación”: “intoxicación por un exceso no digerible de información” (Aliaga y Bartolomé, 2006, p. 58). Por otra parte, la educación es y será para los tecnofílicos en el que la disposición de materiales y recursos van a ser ilimitados (Ferreiro, 2006; CEPAL-UNESCO, 2021). Cobran importancia, la idea que Delors (1997) expresara hace unas 3 décadas: para llegar a las sociedades de conocimiento, es necesario concentrarse en el aprender a aprender.

Sin lugar a dudas, hoy se puede afirmar que es necesaria la implementación de nuevos lenguajes y formas de comunicación para la socialización y la inclusión. Tusón (1994) lo había proyectado, aun sin el giro tecnológico, propone que es preciso considerar nuevas formas de comunicación, ya que no solo bastará con preocuparse que los alumnos se comuniquen bien, con el uso de la palabra leída y escrita sino también con lo simbólico (utilización de emojis, gifs y stickers). Lo ratificó años después Ferreiro (2006) porque sentenció que “no es posible educar a la generación Net sin el uso de las tecnologías que los unen” (p. 92). Más recientemente, Vázquez-Calvo et al. (2018) ya valoran positivamente la aceptación y proponen un camino. Por ello se debe entender las variedades y el repertorio verbal de cada persona para consolidar los aprendizajes.

Sin aire, suelo y agua no seremos nada: el cuidado del medio ambiente

El desecho de productos empleados, como protección ante el virus Covid-19, se percibieron en imágenes de fauna marina atrapada entre mascarillas, guantes de vinilo y botellas de gel antibacterial. Esto acrecentó el grave problema ambiental presente desde hace varios años. Los seres humanos comprenden una parte ínfima (0,01%) ante el gran número de especies vegetales y animales, de ahí que sea necesaria “la defensa de la vida del planeta en su conjunto [...] para



la continuidad de la vida humana” (Sousa, 2020, p. 84), es por ello que se reconfigura el papel de la naturaleza. De igual manera, existe una corresponsabilidad que debe ser fomentada desde el aula.

Al incorporar el *sumak kawsay* en la Constitución, Ecuador se convirtió en el primer país del mundo, que reconoció los derechos de la naturaleza (Ávila Santamaría, 2011). Esto generó un cambio en el paradigma tradicional, pues la economía es extractivista. El denominado paradigma biocéntrico permite que la naturaleza ya no sea vista como un bien material y comercial, sino que se inserta en la esfera de la que también es parte toda la población (Pinto et al., 2018; Pavani 2019; Martínez, 2019). Este giro biocéntrico descubre un nuevo pensamiento social “el papel de derecho como regulador y limitador de la actividad antrópica” (Martínez, 2019, p. 32). Así, al abordar el ambiente dentro de la educación habrá que considerar nuevos paradigmas, en el que se da un análisis de Ser Humano-Territorio-Sociedad, que se relaciona con el Sumak Kawsay y los currículos educativos del país. En consecuencia, el desarrollo sostenible no solo debe formar parte de discursos políticos, sino que debe generar impacto en la conciencia de la población. Además, debe procurar entender las interacciones y las concepciones entre las personas que habitan en la naturaleza. En consecuencia, se resitúa el sentido de bienestar, en el que se pretende “mejorar la calidad de vida humana sin rebasar la capacidad de carga de los ecosistemas que la sustentan” (como se citó en Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura, s.f. párr. 5).

Esto implica un replanteamiento de valores, que surgen no solo con la aplicación de un cuerpo normativo, sino desde la necesidad de cambiar paradigmas de concepción del ambiente. La CEPAL (2001) propone que el sistema de valores debe resaltar necesidades más esenciales, como la solidaridad entre humanos y el planeta con el fin de erradicar la pobreza y la insustentabilidad ambiental. Así, se transita entre la particularización y la universalidad del ambiente en la que prima una visión unitaria, con una ética ciudadana para transformar relaciones y estructuras sociales de cooperación integradora. Para ello, es

preciso la creación y la demostración de un vínculo afectivo con el ambiente, mediante su comprensión total y una verdadera implicación estudiantil. Además, el fomento de la criticidad contribuye a cuidarlo no solo del extractivismo sino también en una ética ciudadana como participantes y miembros de la naturaleza con nuevas actitudes y comportamientos (Quintana-Arias, 2015). En el caso de Ecuador, como parte de la formación académica y para fomentar “amor” a la naturaleza, en algunas instituciones, se sembraron huertos escolares, se analizaron especies de plantas y procesos del cultivo de alimentos (Miranda, 2019).

En otras instituciones, la materia “Participación estudiantil” fomenta la conciencia ambiental con la siembra de un árbol en parques de la ciudad; actividad evaluada cuantitativamente (Muñoz, 2019). Si bien esta labor genera un impacto, no es a largo plazo, pues a pesar de que “los jóvenes prometen visitar sus plantas” (Miranda, 2019, párr. 13), no se da una enseñanza significativa y queda como un hecho aislado. Esto podría impulsarse desde otras formas, como se escucha en el audio de Juanito, quien establece relaciones con el medio y sus formas de producción. Con una educación ambiental focalizada, Juanito y su familia podrían encontrar mecanismos para una adecuada agricultura, sin desgaste el suelo y una mejor gestión de recursos y, por lo tanto, de su economía; todo ello basado en el reconocimiento del vínculo que el pequeño tiene con sus animales. Hoy en día existen necesidades alimentarias graves dentro de la población, en las que existe un acceso inequitativo de los recursos naturales. De ahí que sea necesario formar seres críticos, capaces de comprometerse y generar cambios económicos, sociales y políticos, que perduren por generaciones. En este sentido, los programas deben considerar las interacciones que se generan entre las comunidades y el ambiente para alcanzar el ansiado desarrollo sostenible y sustentable.

CONCLUSIONES

Concebir al aula desde los retos y posibilidades, es preciso si queremos educar a infancias dignas. En este contexto, el diálogo se construye solo si se reconoce a todos los actores sociales del ámbito escolar. Ante ello, se debe incorporar enfoques como el intercultural y de género dado que, desde las diversidades y las individualidades, pueden otorgar la voz independiente de etnia, clase, orientación sexual, etc. El país tiene unos instrumentos jurídicos que promueven estas perspectivas, sin embargo, hay que dejar de romantizar lo indígena y el género, y comprender que la interculturalidad y la perspectiva de género surgen de la interseccionalidad y la inclusión, la igualdad y la equidad. Ante ello, se debe garantizar espacios para expresar las realidades, en el que la lectura y la escritura sean parte del proceso educativo y formas de resistencia y de manifestación de las voces. Además, deben permitir las distintas intenciones comunicativas como un ejercicio de resignificación para hacerse escuchar. Por ello, hay que desarrollar el gusto por leer y escribir, puesto que es necesario para pensar y repensar los conocimientos, aprendidos y enseñados, que quieren ser expresados como procesos políticos para apropiarse de la voz dejando de lado el “fetichismo de la lengua”, que genera asimetrías sociales.

Asimismo, la educación debe enseñar a aprender, pues en la sociedad del conocimiento, con grandes cantidades de información, si no se desarrolla la competencia mediática, se acrecientan las desigualdades. Con la presencia cada vez más fuerte de las tecnologías de la información y la comunicación se debe seguir replanteando las formas comunicativas dentro del aula, el uso de la palabra desde el texto leído y escrito, pero también desde lo simbólico. Por último, no solo basta con reconocer los derechos de la naturaleza, sino que se debe fomentar una auténtica conciencia ambiental. Para ello, se precisa cambiar paradigmas dominantes por otros que comprendan las interacciones entre el Ser Humano-Medio-Ambiente-Sociedad. En consecuencia, se replantea el sistema de valores para el presente y provenga de una educación integral. Con todo lo expresado, la educación debe ser crítica, reflexiva, liberadora, que pueda ser construida en y desde la praxis para un mundo mejor.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdallah-Pretceille, M. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle*. Anthropos.
- Aliaga, F. y Bartolomé, A. R. (2006). El impacto de las nuevas tecnologías en Educación. En Tomas Escudero y Ana Correa (Eds.), *Investigación en Innovación Educativa* (pp. 55-88). La Muralla.
- Andrade Ciudad, L. y Zavala, V. (2019). De la lingüística a las aulas: ideologías de la educación peruana, *Lexis XLIII*, 1, 87-116. <https://doi.org/10.18800/lexis.201901.003>
- Arcila-Rojas, Claudia. (2020). La escritura y la lectura: un proceso dialéctico para el conocimiento. *Escritos*, 28(60), 79-92. <https://doi.org/10.18566/escr.v28n60.a08>
- Asamblea Nacional Constituyente. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. https://www.defensa.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/02/Constitucion-de-la-Republica-del-Ecuador_act_ene-2021.pdf
- Augé, M. (2000). *Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Gedisa.
- Ávila Santamaría, R. (2011). El derecho de la naturaleza: fundamentos. En C. Espinosa Gallegos-Anda y C. Pérez Fernández (Eds.), *Los derechos de la naturaleza y la naturaleza de sus derechos* (pp. 35-73). Ministerio de Justicia, Derechos Humanos y Cultos.
- Banerjee, I. (2019). Historia de mujeres y mujeres en la historia: evolución, contribución, relatos y relevancia. *Procesos Revista Ecuatoriana de Historia*, 50, 157-173. <https://revistas.uasb.edu.ec/index.php/procesos/article/view/1664/1465>
- Bigi, E.; García, M. y Chacón, E. (2019). ¿Qué textos académicos escriben los estudiantes universitarios de Educación? *Zona Próxima*, 31, 26-55. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7161278>
- Bonal, X. y González, S. (2020). The impact of lockdown on the learning gap: family and school divisions in times of crisis. *International Review of Education*, 66, 635-655. <https://doi.org/10.1007/s11159-020-09860-z>

- Bruner, Jerome. (1987). *La importancia de la educación*. Paidós.
- Chakravorty Spivak, G. (2003). ¿Puede hablar el subalterno? *Revista Colombiana de Antropología*, 39, 297-364. <https://www.redalyc.org/pdf/1050/105018181010.pdf>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2001). *La dimensión ambiental en el desarrollo de América Latina*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/2262-la-dimension-ambiental-desarrollo-america-latina>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (25 noviembre de 2020). Es urgente universalizar el acceso a las nuevas tecnologías para reconstruir mejor con igualdad y sostenibilidad. Noticias | *Comisión Económica para América Latina y el Caribe*. CEPAL. <https://www.cepal.org/es/noticias/es-urgente-universalizar-acceso-nuevas-tecnologias-reconstruir-mejor-igualdad>
- Comisión Económica para América Latina-Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020). *La educación en tiempo de la pandemia de COVID-19*. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>
- Delors, J. (1997). *Necesidades Educativas de la Sociedad Actual*. 1-33. https://www.berrigasteiz.com/site_argitalpenak/docs/000_sistema/0001997001c_Doc_EEK_necesidades_educativas_1997_c.pdf
- Dewey, J. (1997). *Mi credo pedagógico: teoría de la educación y sociedad* (Trabajo original publicado en 1926). https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/TEMPORETTI/Dewey_Mi_credo_Pedagogico.pdf
- Enkvist, I. (2006). *Repensar la educación*. Ediciones Internacionales Universitarias.
- Ericson, L. y Luzón, A. (2024). Children's right to equitable education during school closure. *Cogent Education*, 11(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2365583>
- Fajardo Valenzuela, D. (2016). La lectura puerta de entrada a los bosques narrativos, *Enunciación*, 21(2), 214-225. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5794256>
- Ferreiro, R. (2006). El reto de la educación del siglo XXI: la generación N. *Apertura*, 6(5), 72-85. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68800506>
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- García, A. (2018). *Jean Piaget y el aprendizaje como invención*. Ludus. Otra educación es posible. <https://ludus.org.es/es/blog/2018/8/piaget>
- Garrido, F. (2012). *Manual del buen promotor. Una guía para promover la lectura y la escritura*. Conaculta.
- Giraldo, C. (2015). La escritura en el aula como instrumento de aprendizaje: Estudio en universidades. *Ánfora*, 22(38), 39-58. <https://doi.org/10.30854/anf.v22.n38.2015.25>
- hooks, b. (2014). *Entender el patriarcado. The Will to Change: Men, Masculinity, and Love*, Simon and Schuster (Trad. G. Adelstein). <https://funceji.org/wp-content/uploads/2017/08/hooks-entender-el-patriarcado.pdf>
- hooks, b. (2017). *El feminismo es para todo el mundo*. Traficantes de sueños.
- Infante, A. (2013). El porqué de una epistemología del Sur como alternativa ante el conocimiento europeo. *Fermentum*, 23(68), 401-411. <https://www.redalyc.org/pdf/705/70538671007.pdf>
- Jurado Salinas, M. (2000). Hacia el desarrollo de una competencia binormativa. *Revista del CEPE-UNAM*, 3(3), 41-48. <https://doi.org/10.22201/cepe.14059134e.2000.3.3.73>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos Ecuador. (2022). *Canasta Familiar Básica Nacional y por ciudades-febrero 2022*. <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/canasta/>
- Lemebel, P. (1986). *Manifiesto (Hablo por mi diferencia)*. Publicado en *Crónica Chillán* (Diario: Chillán, Chile), 24 de enero de 2015, p. 27. <https://www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/bnd/628/w3-article-576625.html>
- Lima, L. (2011). Evaluación del aprendizaje y de la enseñanza. En L. F. Rodríguez Gutiérrez y N. García García (Eds.), *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica* (pp. 142-156). Secretaria de Educación Pública.

- Machado, J. (21 febrero de 2024). Estudiantes ecuatorianos apenas «pellizcan» los conceptos mínimos de su nivel formativo. *Primicias*. <https://www.primicias.ec/noticias/sociedad/estudiantes-calificaciones-materias-examen-educacion/>
- MacConmara, M.; Wang, B.; Patel, M. S.; Hwang, C. S.; DeGregorio, L.; Shah, J.; Hanish, S. I.; Desai, D.; Lynch, R.; Tanriover, B.; Zeh, H. III y Vagefi, P. A. (2021). *Liver Transplantation in the Time of a Pandemic. A Widening of the Racial and Socioeconomic Health Care Gap During COVID-19*. *Annals of Surgery*, 274(3), 427-433. <https://doi.org/10.1097/SLA.0000000000004994>
- Mariscal Orozco, J. L. (2015). *Gestionar en clave de interculturalidad*. Conaculta.
- Martínez, R. (2019). Fundamentos para el reconocimiento de la Naturaleza como sujeto de derechos. En L. Estupiñan, C. Storini, R. Martínez y F. de Carvalho (Eds.), *La Naturaleza como sujeto de derechos en el constitucionalismo democrático* (pp. 31-47). Universidad Libre. <http://files.harmonywithnatureun.org/uploads/upload866.pdf>
- Maya López, M. (2013). De las TICs a las TACs: la importancia de crear contenidos educativos digitales, *Didáctica, Innovación y Multimedia. Revista Científica de Opinión y Divulgación*, 27, 1-15. <https://core.ac.uk/download/pdf/39033428.pdf>
- Maurera Caballero, S. (2024). El desarrollo integral infantil durante el aislamiento social: la valoración de docentes ecuatorianos. *Revista de Educación*, 0(32), 275-296. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/7972
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2013). *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe [MOSEIB]*. Ministerio de Educación del Ecuador. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/MOSEIB.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2020). *Plan Educativo Aprendamos juntos en casa: Lineamientos Ámbito Pedagógico Curricular*. Ministerio de Educación del Ecuador. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2020/09/Lineamientos-Plan-Educativo-Aprendamos-juntos-en-casa-Ciclo-Sierra-Amazonia.pdf>
- Miranda, E. (20 junio de 2019). Con huertos fomentan amor a las plantas en colegios de Samborondón y Daule. *El Universo*. <https://www.eluniverso.com/guayaquil/2019/06/20/nota/7384761/huertos-fomentan-amor-plantas/>
- Mosquera, X. (22 julio de 2020). *La brecha digital: su impacto en la educación en línea*. Universidad Tecnológica Empresarial de Guayaquil. <https://www.uteg.edu.ec/la-brecha-digital-su-impacto-en-la-educacion-en-linea/>
- Muñoz, C. (2019, 22 septiembre). La campaña nacional de reforestación arrancó en Guayaquil. *El Telégrafo*. <https://www.letelegrafo.com.ec/noticias/sociedad/6/campana-nacional-reforestacion-guayaquil>
- Ngozi Adichie, C. (2012). *Todos deberíamos ser feministas*. <https://www.accionenredmadrid.org/wp-content/uploads/2016/09/TODOS-DEBER%C3%8DAMOS-SER-FEMINISTAS.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura. (s. f.). *El Desarrollo Sostenible*. Fondo de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación. <https://www.fao.org/4/x5600s/x5600s05.htm>
- Orozco, M. (02 de marzo de 2021). 32 de cada 100 ecuatorianos vive con menos de USD 2,80 diarios. *El Comercio*. <https://www.elcomercio.com/actualidad/negocios/ecuatorianos-viven-dolares-diarios-pobreza.html>
- Pagès, J. (2002). Aprender a enseñar historia y ciencias sociales: el currículo y la didáctica de las ciencias sociales. *Pensamiento Educativo*, 30(1), 255-269. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9069832>
- Pavani, G. Los derechos de la Naturaleza, el territorio y la plurinación. En L. Estupiñan, C. Storini, R. Martínez y F. de Carvalho (Eds.), *La Naturaleza como sujeto de derechos en el constitucionalismo democrático* (pp. 17-27). Universidad Libre. <http://files.harmonywithnatureun.org/uploads/upload866.pdf>
- Pinto Calaça, I. Z.; Cerneiro de Freitas; P. J. Da Silva, S. A. y Maluf, F. (2018). La naturaleza como sujeto de derechos: análisis bioético de las Constituciones de Ecuador y Bolivia. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 18(34-1), 155-171. <https://doi.org/10.18359/rlbi.3030>



- Prats, J. y Santacana, J. (2011). ¿Por qué y para qué enseñar historia? En L. F. Rodríguez Gutiérrez y N. García García (Eds.), *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica* (pp. 18-64). Secretaria de Educación pública.
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Danilo Assis Clímaco, *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (pp. 777-832). CLACSO. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140424014720/Cuestionesyhorizontes.pdf>
- Quintana-Arias, R. (2015). La escuela occidental: mediadora de una estabilidad territorial al revalorizar el universo indígena. *Bío-Grafía*, 8(14), 50-75. <https://doi.org/10.17227/20271034.vol.8num.14biografía67.82>
- Renwick, R. (2007). Norma, variación y enseñanza de la lengua. Una aproximación al tema desde la lingüística de la variación. *Lexis*, XXXI(1 y 2), 305-329. <https://doi.org/10.18800/lexis.20070102.012>
- Rojas García, I. (2017). Enseñar a leer y escribir en las disciplinas. Estado de la cuestión en las universidades colombianas. *Folios*, 45, 29-48. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-48702017000100003&lng=en&tlng=es
- Samaniego, P. (2021, enero 19). *Principales resultados de la encuesta sobre bienestar de los hogares ante la pandemia de Covid-10 Ecuador (Encovid-EC)* [Discurso principal]. Conferencia de la Universidad Católica del Ecuador (PUCE) y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). <https://www.facebook.com/EconomiaPUCE/videos/451346302561421/>
- Santoro, P. (13 marzo de 2020). Coronavirus: la sociedad frente al espejo. *The Conversation*. <https://theconversation.com/coronavirus-la-sociedad-frente-al-espejo-133506>
- Serrano Alicea, L. I.; López Javier, J. y Morales Morales, M. (2015). Relaciones recíprocas entre la escuela, la familia y la comunidad San Juan. *Proyecto Alcanza, Módulo 8*, 1-34. <https://alcanza.uprrp.edu/>
- Soler Roca, M. (2014). *Educación, resistencia y esperanza. Antología esencial*. CLACSO.
- Sopó, A. M. (2007). El concepto hegeliano de formación. Una aproximación. *Logos*, 12, 39-57. <https://www.redalyc.org/pdf/954/95401204.pdf>
- Sousa Santos de, B. (2009). *Una Epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XX - CLACSO.
- Sousa Santos de, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. CLACSO.
- Tusón, A. (1994). Iguales ante la lengua, desiguales en el uso. Bases sociolingüísticas para el desarrollo de la competencia discursiva. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 2, 50-59.
- Valeriani, G.; Sarajlic Vukovic, I.; Lindegaard, T.; Felizia, R.; Mollica, R. y Gerhard Andersson. (2021). Addressing Healthcare Gaps in Sweden during the COVID-19 Outbreak: On Community Outreach and Empowering Ethnic Minority Groups in a Digitalized Context. *Healthcare*, 8(4), 445. <https://doi.org/10.3390/healthcare8040445>
- Vazquez-Calvo, B.; Martínez-Ortega, F. J. y Cassany, D. (2018). Retos y oportunidades en la educación lingüística y tecnológica desde tres centros en Cataluña. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 7(2), 100-119. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v7i2.6879>
- UNICEF Ecuador. (09 de febrero de 2021). Los niños no pueden seguir sin ir a la escuela, afirma UNICEF. *UNICEF para cada infancia*. <https://www.unicef.org/ecuador/comunicados-prensa/los-ni%C3%B1os-no-pueden-seguir-sin-ir-la-escuela-afirma-unicef>
- UNICEF Perú. (25 de marzo de 2014). *La escuela del silencio*. [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=wBG3jUvTMCs>
- Zayas, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 63-86. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie59a03.pdf>



*Música popular urbana: heavy metal y rap en Cuenca-Ecuador entre 2000-2015.
Escenas desde la Región*

*Popular urban music: heavy metal and rap in Cuenca-Ecuador between 2000 and 2015.
Scenes from the region*

Angelita Sánchez, Jackelin Verdugo e Iván Petroff





Música popular urbana: heavy metal y rap en Cuenca-Ecuador entre 2000-2015. Escenas desde la Región

Popular urban music: heavy metal and rap in Cuenca-Ecuador between 2000 and 2015. Scenes from the region

Angelita Sánchez
Universidad de Cuenca, Ecuador
angelita.sanchezp@ucuenca.edu.ec
<http://orcid.org/0000-0001-7251-4818>

Jackelin Verdugo
Universidad de Cuenca, Ecuador
gladys.verdugo@ucuenca.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0001-8117-4608>

Iván Petroff
Universidad de Cuenca, Ecuador
ivan.petroff@ucuenca.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0003-2419-6709>

DOI: <https://doi.org/0000000000>

Declaración de autoría: Los tres autores contribuyeron equitativamente en todas las actividades que posibilitaron la publicación de esta investigación.

RECIBIDO: 28/05/2024

ACEPTADO: 08/11/2024

RESUMEN

Las relaciones que el humano como productor de sentidos establece con el medio geo-cultural al que identifica como propio, permiten delimitar escenas musicales con marcas particulares, las cuales crean y difunden imágenes de región desde un locus enunciativo particular (Molina y Varela, 2018). De manera que las categorías de análisis operativo región (Heredia, 2007) y escena musical (Cohen, 1999) facultan la identificación de un corpus sobre las interrelaciones que se generan entre músicos, audiencias, empresarios y con los géneros musicales. El presente artículo caracterizó la escena musical que produce el heavy metal y el rap, en la región geo-cultural Cuenca-Ecuador, entre 2000-2015 para establecer un archivo referencial de las redes musicales que estas bandas definen. Se trata de una investigación de campo, exploratoria-descriptiva, usa como muestra 58 encuestas completadas; con la información de estas fichas se arma un archivo digital que podría convertirse en referencia para futuras indagaciones sobre el tema. La investigación revela que el heavy metal y el rap producidos en Cuenca como región geo-cultural componen una escena musical (Cohen, 1999) (Bennett y Peterson, 2004) pionera, definida por la presencia de signos y sentidos específicos en constante movimiento, a través de las activaciones de sus actores, sus productos, sus públicos, sus gustos y las preferencias musicales y culturales que les asocian.

Palabras clave: Región, música popular urbana, heavy metal, rap, escena musical.

ABSTRACT

The relationships that humans as producers of meaning establish with the geo-cultural environment they identify as their own, allow delimiting musical scenes with particular marks, which create and disseminate images of region from a particular enunciative locus (Molina and Varela, 2018). Thus, the categories of operative analysis region (Heredia, 2007) and music scene (Cohen, 1999) enable the identification of a corpus on the interrelationships generated between musicians, audiences, entrepreneurs and with musical genres. The present article characterized the music scene that produces heavy metal and rap, in the geo-cultural region Cuenca-Ecuador, between 2000-2015 in order to establish a referential archive of the musical networks that these bands define. This is a field research, exploratory-descriptive, uses as a sample 58 completed surveys; with the information from these files a digital archive is assembled that could become a reference for future inquiries on the subject. The research reveals that heavy metal and rap produced in Cuenca as a geo-cultural region compose a pioneering musical scene (Cohen, 1999) (Bennett and Peterson, 2004), defined by the presence of specific signs and meanings in constant movement, through the activations of its actors, its products, its audiences, its tastes and the musical and cultural preferences associated with them.

Keywords: Education; Covid-19; Ecuador; intercultural; literacy.



INTRODUCCIÓN

La presente investigación se inserta en un proyecto mayor denominado “Literaturas Regionales”, este trabaja tres ejes: música popular urbana, las tradiciones orales y las literaturas escritas desde la región geo-cultural denominada Azuay y en concreto la ciudad de Cuenca, Ecuador. Los investigadores de este proyecto pertenecen a las Facultades de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación y a la Facultad de Artes de la Universidad de Cuenca.

Pensar la región Centro-Sur del Ecuador, conceptualizarla, comprender sus elementos constituyentes y sus peculiaridades, es una tarea necesaria. Valdano (2014) en *Identidad y formas de lo ecuatoriano* afirma que la región es una circunscripción homogénea, identificada con un paisaje, un clima, un temperamento, una tradición; estos son elementos que favorecen la solidaridad entre individuos frente a los intereses locales. Además, se muestra como una entidad histórica, identitaria y cultural. Concibe a las regiones dentro del enfrentamiento tradicional estado-región, centros-periferias. Miradas posteriores, inclinan la actividad geográfica al enclave geopolítico que marca una zona sobre todo conectada a lo cultural, como lo propone, Fernández (1991) se trata de un macro-cuerpo, región, desde las dimensiones del obrar humano en sociedad. Por otro lado, Heredia (2004) afirma que estamos frente a un ejercicio de superposiciones culturales que se visibilizan en discursos particulares, allí se enuncian cosmovisiones, modos de ser y de estar en el mundo, modos de hacer y prácticas, cuyos locus de enunciación se ubican en y desde las regiones geo-culturales, no siempre situadas en los centros de poder de las comunidades. En ese sentido, Grimson y Bidaseca (2013) afirman:

a veces el subalterno no “habla”: baila, pinta, se disfraza, rompe, construye, llora, se ríe o guiña un ojo. Las armas de los débiles son muchas, son complejas y habitualmente –si se disculpa la reiteración– son exactamente débiles. Pueden ser una salsa, una capoeira, una guitarra, una huelga, una ocupación, unos versos, una comida, un fuego, un viaje,

un rezo, unos tragos, un programa de radio, otros versos, una asamblea, una piedra, un libro y muchas cosas más (p.13).

Estas regiones, además, dan forma a un “ethos cultural” que funciona como un núcleo ético-mítico del conjunto de valores-actitudes, situados en un espacio geopolítico particular e histórico concreto. De esta manera, la identidad cultural de la región azuaya se articula en torno a tres legados: el amerindio, el hispánico y el modernizador. Estos tres códigos, se superponen, se refractan y afectan no solo al espacio de la escritura poética sino a la estructuración de la cultura y de las dimensiones de lo socio-político (Molina, 2018). Además, estas interconexiones se visibilizan a través de la urdimbre simbólica, en los discursos y en los lenguajes estéticos como las muestras irrefutables de nuestra identidad colectiva, situada.

En este contexto de reflexión, pensar en la música popular urbana, heavy metal y rap, como discursos culturales desde la Región se vuelve un recorrido cultural fundamental y propositivo, puesto que la travesía ubicará algunas de las marcas que contribuyen a definir y caracterizar el ethos cultural y el musical identitario de nuestra región. Estos géneros musicales han definido a raperos y a prácticas estéticas en las cuales interactúan los cultivadores de estos géneros musicales. El presente artículo caracterizará la escena musical que produce el heavy metal y el rap, desde la región geo-cultural Cuenca-Ecuador, entre 2000-2015 para establecer un archivo referencial de las redes musicales que estas bandas establecen.

MARCO TEÓRICO

La región implicaría un territorio y una pertenencia (Fleming, 2009); asimismo, “surge en una determinada región geográfica, histórica o folklórica que refleja la realidad humana [...] y no tendría restricciones programáticas ni en lo temático, ni en lo lingüístico” (Videla de Rivero, 1984, p.18). Esta categoría se contagia de ciertas observaciones críticas en relación con algunas cuestiones histórico-conceptuales: su trabajo se limita al ámbito de la



narrativa, es el producto de una naturaleza marginal, permite la persistencia de lo rural y de los realismos tradicionales del Siglo XIX. Pero, sobre todo, la región y la determinación de sus discursos se articula desde las oposiciones entre centro-periferia o cultura hegemónica-culturas periféricas. Así, la región geográfica, ya no es pertinente; surge entonces, la región (geo)cultural, concebida como un horizonte de posibilidades múltiples, un imaginario social amplio en interrelación con un tiempo y un espacio determinados que permite que una comunidad se desarrolle a través del ejercicio de sus prácticas culturales, artísticas y estéticas para en torno a ellas, crear sentidos de pertenencia y activar procesos de circulación, expansión, diálogos e interacciones. Se trata, por tanto, de procesos socioculturales dinámicos, que traspasan las fronteras de lo nacional (Massara y Gorleri, 2017).

Por otro lado, desde la histórica, ideológica, semántica, el regionalismo puede entenderse como aquella categoría teórica que refiera las interrelaciones entre un lugar, su naturaleza, las costumbres de sus habitantes y las diversas manifestaciones culturales. Así, el regionalismo expone, ratifica y acentúa, al mismo tiempo, una supuesta minusvalía de algunos medios culturales, así que tendría el valor de lo marginado.

Al regionalismo, Videla de Rivero y Castellino (2004) le atribuyen como categoría teórica algunas falacias que intensifican esa ambigüedad semántico-epistémica. La geográfica, refiere un territorio sin prestigio literario frente a la tradición eurocéntrica; la temática, registra solo temas relacionados con la comarca; la histórica, subordina lo regional al terruño de la etapa posterior al postmodernismo dariano; y la ideológica, se mantiene cuando se abordan asuntos políticos desde las simbólicas de lo geográfico, desde la idiosincrasia de sus personajes, sus connotaciones históricas y raciales, expresadas en los discursos y en el lenguaje. En otros casos, se registran piezas literarias, musicales o artísticas consideradas por su calidad como valiosas, pero cuando alcanzan difusión nacional o mundial dejan de ser regionales para clasificarse dentro de la categoría de lo nacional, proceso que deja de lado

a otras producciones concebidas como regionales, aquella que pueden ser etiquetadas como o valoradas como mediocres.

De manera que, en este terreno de la geocultura, la noción, región, se instala como la amalgama entre lo geográfico y lo cultural, consecuentemente, se produce un apelmazamiento atravesado por lo histórico. Se vuelve, por tanto, un proceso dinámico de interacciones y diálogos permanentes (Bocco, 2010). Lo geocultural es un domicilio existencial, una construcción subjetiva una variable históricamente asentada sobre un territorio. De manera que la región como problema conceptual se visibiliza en el estudio de las literaturas regionales como una opción metodológica (Varela, 2004).

Por otro lado, la música popular urbana ubica dentro de sus dominios a ritmos como estos: rock, rap, punk, heavy metal, hip hop, denominados ritmos alternativos (García Canclini, 2012). Estas músicas populares urbanas, son “expresiones comunicativas y culturales que crean y recrean valores y antivalores, identidades, ideologías y emociones” (Hormigos-Ruiz, 2023, p.278). Surgen en una sociedad construida sobre la modernidad, en espacios de circulación de grandes masas humanas, lugares en los que la individualidad desaparece y se podría hablar de la vigencia, de la inmensa soledad del ser humano en la metrópoli. Estos espacios denominados “no lugares” (Augé, 2000, p.83), son escogidos por las culturas urbanas para visibilizarse. En estos escenarios masivos se presentan. Se refiere a estadios, aeropuertos, estaciones de bus, de trenes, centros comerciales, lugares de circulación caracterizados por la no presencia, el no ser, la prisa, el apuro, el desinterés por los demás, la anulación de la individualidad, el ostracismo. Son sitios que intensifican la soledad de las grandes ciudades.

De esta manera, la música popular urbana nace como una cultura que busca ser identificada, visibilizada en estos no lugares con novedades, creaciones, moda, arte, música, elementos que se conjugan para crear una nueva cultura. Además, como lo afirman Fauré et al. (2020), “los procesos sociales, la formación de la identidad, la producción



y la clasificación artísticas están vinculadas” (p.4). Y dan forma a la *escena musical*¹, entendida en los términos que propone, Sarah Cohen (1999) como aquellos espacios habitados por grupos de personas, organismos y eventos relacionados con la producción y consumo de géneros musicales específicos, en este caso heavy metal, rap; así como también para designar la actividad musical desarrollada en un área geográfica delimitada. Las escenas musicales implican un conjunto de actores y producciones relacionadas con un género o conjunto de géneros que mediante signos musicales expresan un sentimiento de comunidad, de herencia y de identidad local.

Además, Bennett y Peterson (2004) amplían el ámbito de funcionamiento de la escena musical a diversos contextos en las cuales establecen interrelaciones más fluidas e intercambiables entre muchos participantes, quienes a menudo, se pondrán y se quitarán la identidad de la escena. Estas escenas, entonces, refiere a espacios urbanos específico, marcados por temporalidades delimitadas, en donde músicos, repertorios y públicos, se identifican y se diferencian con un género musical y lo convierten en signos pertinentes e identitarios. Se refiere a un conjunto de signos que está en constante movimiento y van y vienen de lo local a lo translocal, y a lo virtual. Son procesos flexibles, pero en constante mutación. En estos contextos, el rap pudo originarse en “fórmulas publicitarias” -emitidas por radio y televisión- en las que dos o más personas conversaban coloquialmente sobre un producto, combinadas con el remezcla de música disco que los jóvenes negros, hispanos y chicanos usaban para bailar y divertirse al aire libre en los barrios (Álvarez, 2007 como se citó en Sánchez, 2011, p. 239).

A fines de los 70, el rap se instala en los barrios periféricos de Estados Unidos, en las calles del Bronx, se conecta con fuerzas culturales de protesta como el hip hop. Esta cultura se divide en cinco formas distintas de expresión: MC (relación musical, rap), Djing (DJ), graffiti (expresión visual), breakdance (expresión física) y conocimiento, estos

se interrelacionan directamente con la cultura negra. Así, el rap se define como un género musical que ha dado forma a una generación musicalmente vanguardista, creativa y ha abrazado los ritmos electrónicos, el reggaetón latino y las influencias de diversos géneros (Rey Gayoso y Villares, 2019). Para los 80, la capacidad expresiva de DJs y MCs se sofisticaron, a tal punto que se convirtió en un fenómeno comercial que comenzó a exportarse a todo el mundo, transformando, de este modo, las reglas mercantilistas de la música. Por consiguiente, el lenguaje poético, discursivo o coloquial del rap trabajará temas que van desde la reivindicación de grupos sociales vulnerables, hasta la descripción de la violencia, la superficialidad, las drogas, los complejos traumas de vida o muerte.

Frente a estos ritmos públicos la educación, la ciencia y las culturas populares han apoyado su desarrollo y su crecimiento. No puede obviarse, el impacto de las tecnologías digitales que transformaron, como en otras sociedades, los modos de producción, circulación y consumo de los bienes culturales y estéticos. Este proceso ha sido estudiado en algunos trabajos sobre cada sector, algunos de los más importantes son los siguientes: Lago et al. (2019), Tejedor et al. (2020), Peñafiel et al. (2023), González-Zamar et al. (2023). Estos estudios evidencian que, además del debilitamiento del Estado, la caída del poder adquisitivo de gran parte de la población, se redujo el consumo de bienes culturales.

Por otra parte, el heavy metal es otro género musical que se origina en el rock. Al respecto, Martínez (2004), en su obra *Heavies, ¿una cultura de transgresión?* señala que este género se adapta a un modelo bastante flexible, pero con elementos estéticos y sonoros delimitados como la potencia, la transgresión y el virtuosismo. Lo concibe también como una variedad diferenciada de otras formas de rock que se iniciaron como su versión radicalizada del rock duro, a partir de la distorsión tanto del canto como de las guitarras. La sonoridad es densa y agresiva. La interpretación vocal destaca el contenido

¹ Sobre la funcionalidad del concepto escena musical dentro de los estudios sobre músicas populares, en las últimas décadas, se insiste en la necesidad de considerar la separación entre escenas locales, translocales y virtuales para caracterizar la compleja infraestructura de las escenas musicales contemporáneas, las cuales interrelacionan las prácticas musicales con implicaciones identitarias. Estas son parte de los diálogos interculturales entre lugares y géneros musicales (Pedro et al., 2018). El presente estudio se ubica dentro de la caracterización de una escena local por el recorte geo-cultural y temporal.



de textos anticlericales, sexuales, épicos, relatan leyendas, enfermedades mentales, describen los conflictos de las ciudades, su crecimiento industrial; o realizan crítica política social desde los grandes contrastes de la acumulación desmesurada de la riqueza frente a la mendicidad.

Por otro lado, Walser (2014), en el libro *Running with the Devil: Power, gender and madness in heavy metal music*, caracteriza al heavy metal como un movimiento cultural que, desde la música, activa una corriente estética que debe ser estudiado en contextos sociales determinados. Enfatiza en la generación de un discurso y sus implicaciones sociales, en relación con la industria musical y el entorno sociopolítico y económico de su medio. Además, Shuker (2005) enfatiza que “algunas formas del género han conseguido un éxito comercial enorme y tienen una extensa base de fans; otras formas, en general los subgéneros ‘más duros’, tienen un seguimiento de culto” (p.164). Con estas categorías teóricas, el presente texto articulará su reflexión crítica que se desarrollará a continuación.

METODOLOGÍA

El presente artículo emplea una metodología de campo y exploratoria, que pretende identificar y caracterizar los rasgos distintivos de las agrupaciones de música popular urbana en Cuenca y la región. Además, elaboró cuadros de frecuencias y porcentajes con los datos recopilados sobre las bandas de música popular urbana, presentes en los escenarios de la ciudad de Cuenca, durante el recorte temporal delimitado, 2000 y 2015.

El universo, la población y la muestra de esta investigación tomó en cuenta las bandas de la ciudad; sin embargo, al desconocer el número exacto de estas, se recurrió a diferentes estrategias de segmentación para localizarlas. Este es un buen resumen de las acciones realizadas para conseguirlo;

- Se ubicó a un grupo y se solicitó referencia sobre otros grupos, para el efecto se utilizó la técnica de la bola de nieve.
- Se investigó en Internet, herramienta que

permitió establecer contacto con ellas, con los datos ubicados en la red se levantó un registro, se ingresó la información al software libre CSPRO, y se los clasificó según las variables pertinentes definidas.

- La funcionalidad del software libre CSPRO, permitió crear una interfaz amigable para la digitación de los datos obtenidos en las encuestas y los clasificó según variables definidas.
- Se recorrieron lugares frecuentados por las bandas: conciertos, bares, presentaciones públicas, de entre otras.
- Se identificaron 58 y sus integrantes oscilaban entre los 16 y 40 años.
- La encuesta contenía preguntas cerradas y abierta. Para el efecto se siguió el siguiente proceso:
 - Diseño de la encuesta: incluyó definición de los datos requeridos, planteamiento de las preguntas, diseño de la boleta.
 - Validación de la encuesta: se realizó una prueba piloto a veinte músicos integrantes de bandas de rock con el fin de verificar si respondían a las necesidades de información y permitía determinar problemas relacionados con la comprensión de las preguntas.
 - Aplicación de la encuesta, la cual se realizó de forma manual.
 - Análisis del formato de la encuesta, proceso que permitió identificar boletas con información repetida, faltante o inconsistente.
 - Procesamiento de datos, una vez revisada la información relevada, se migraron los datos al software SPSS para la presentación de los resultados.

Detalles acerca del muestreo:

Como se deduce, la investigación se apoyó en muestreos no probabilísticos. Cada informante fue seleccionado de modo cuidadoso e intencional debido a que por condición propia está en posesión de “ofrecer información profunda y detallada sobre el asunto para la investigación” (Martínez-Salgado,



2012, pp. 614 y 615), así que fue o “muestreo selectivo, de juicio o intencional” (Martínez-Salgado, 2012, p. 615). Específicamente, para el momento eran ejecutante musicales o estaban vinculados con alguna agrupación de heavy metal y rap.

A partir de 2015, se inició la investigación identificando a los actores musicales a través de la red, de internet, principalmente a través de Facebook. También se asistió a conciertos, esencialmente, en el Bar La Barraca y en el bar El Prohibido, lugares emblemáticos para la música Heavy Metal en la ciudad de Cuenca. Para el rap, se asistió a conciertos en barrios como Las Orquídeas y el Parque Calderón. Hubo tres modos fundamentales invitación a participar (Cfr. Martínez-Salgado, 2012): i) Cuando no se conoce a los actores de interés: en este caso, el investigador correspondiente le abordaba luego de su presentación y le informaba sobre la investigación en curso. Cuando aceptaban colaborar se le aplicaba la encuesta. ii) Cuando se conoce al invitado; hubo informantes a quienes se conocían previamente, tales como, miembros directores de bandas. iii) Y con el propósito de reunir más invitados, se les solicitó a estos invitados a que se activaran como informantes claves, es decir, que, a su vez, conectaron a los investigadores con otros y con otros. No fue estrictamente bola de nieve, pues el primer grupo no fue seleccionado aleatoriamente. Sin embargo, el sesgo que suele producirse se limitó gracias a que hubo informantes que no contactaron con otros, que simplemente se limitaron a completar el instrumento. Esto minimizó el modelo de las islas (Espinosa Tamez et al., 2018). Entre los entrevistados, destaca P.F., quien, dentro de la movida musical cuencana, se reconoce como el iniciador del Heavy metal, así como integrantes de la banda Basca. Otro artista relevante es G.N., quien es el iniciador del rap en Cuenca. También B. O., director de una de la bandas locales, quien facilitó el contacto con los raperos. Incluso, con estos tres personajes públicos, se asistió a varios actos musicales.

RESULTADOS

Luego de las depuraciones correspondientes se analizó la información de 58 encuestas. Los datos se obtuvieron a partir de dos bloques de información provenientes de las preguntas que contenía la encuesta. Para el primer bloque se definieron las siguientes variables: la primera, la geo-referencialidad, año de creación de las bandas, integrantes de las bandas por géneros, edad, sexo y lugares de ensayo; la segunda, la integran bandas por género musical, número de piezas producidas; la tercera, se relaciona con los medios de difusión de las producciones musicales, en medios de comunicación tradicionales y en el uso de las redes sociales. El segundo bloque se articuló a partir de una pregunta abierta desde cuya información se determinó los temas de interpretación más recurrentes de las bandas de heavy metal y rap en la escena cultural musical de la región cuencana, en el recorte temporal definido.

Análisis de los datos

A continuación, se presentan los resultados recogidos luego de la aplicación de los instrumentos.

Geo-referencialidad: año de creación de las bandas, integrantes, edad y sexo

Seguidamente, los datos referidos a los años de creación, los cuales se organizaron en la siguiente tabla.

Tabla 1
Año de creación de las bandas

Período	Frecuencia	Porcentaje %
Antes de 2000	7	12,1
Entre 2000 y 2014	49	84,5
Después de 2014	1	1,7
Total	57	98,3
Sin dato	1	1,7
	58	100,0

En el análisis de la variable, años de creación de las bandas de heavy metal y rap en la ciudad de Cuenca, se visibiliza que entre 2000 y 2014 se constituyeron un 84,5% de las bandas; antes del 2000 solo un 12.1% y después de 2014, únicamente un 1,7%. Significa que la explosión en la creación se dio en los primeros tres lustros del 2000. González Guzmán (2004) asegura que a partir de 1996, movimiento rockero ecuatoriano, aunque cuestionado, logró visibilizarse. Estos resultados podrían estar indicando que en los primeros tres lustros de este milenio, los grupos inclinados por música no tradicional consolidaron un espacio, aunque no del todo aceptación social en este conservador país.

En la próxima tabla se encontrará datos referidos a la edad de los miembros de las diferentes bandas.

Integrantes de las bandas por edad

Tabla 2

Edad de los integrantes de las bandas

Grupos de edad	Frecuencia	Porcentaje %
De 16 A 20 años	32	15,1
De 21 A 25 años	69	32,5
De 26 A 30 años	42	19,8
De 31 A 35 años	33	15,6
De 36 A 40 años	14	6,6
Mayores de 40 años	10	4,7
Total	200	94,3
Sin datos	12	5,7
	212	100,0

La variable etaria funciona para discriminar los integrantes de las bandas. Las 58 encuestas revelan que hay 212 integrantes, de los cuales 69 integrantes, lo que corresponde a un 32,5% tienen una edad que oscila entre los 21 y 25 años. Menos de 21 años están 32 miembros que equivale a 15.1%. Entre 26 y 30 años, están 42 miembros que corresponde a un 19,8%. Hasta 35 años son 33 miembros y corresponde a un 15,6%; hasta 40 años 14 miembros y corresponde al 6.6 % y mayores de 40 años son 10 y representa a un

4,7%. Los resultados indican que no es una actividad típica de mayores de 40 años, mientras que entre los sujetos, cuyas edades oscilan entre 21 y 25 años se dedican a estas actividades musicales. La época en que predominan va desde los 20 a los 30. A partir de los 36 años, se abandona. Es posible que estos datos guarden relación con los sostenido por González Guzmán (2004), asevera que en este país andino se ha valorad de tres modo, nunca positivo: “primero como un movimiento peligrosamente sedicioso, posteriormente como una moda alienante y más recientemente como aberrante música satánica.” (p. 33). Con el correr de los años, las personas sosiegan pasiones. En términos de Erickson (como se citó en Bordignon, 2005), se estaría hablado por un lado, de la fidelidad a los COMPAÑEROS de amor y trabajo, a una carrera por destacar (Competencia-Cooperación) y AMOR (Nosotros somos lo que amamos), las personas buscan lo que les agrada, defienden hacer lo que aman. Pero hacia los 30, ocurre un giro: la familia y la estabilidad cobran importancia, lo determinan todo. Se habla de TRABAJO DIVIDIDO que significa Familia y hogar compartidos y la convicción de “yo soy lo que cuido y celo”. Es decir, la identidad va cambiando.

Tabla 3

Integrantes de las bandas. Sexo

Sexo	Frecuencia	Porcentaje %
Masculino	208	98,1
Femenino	4	1,9
Total	212	100,0

Un dato revelador extraído de la presente tabla es qué, de un total de 212 integrantes de las bandas de heavy metal, rap y solitas, un 98,1 % de los integrantes de estas bandas, son hombres; mientras que solo el 1,9 % son mujeres, que corresponde a 4 personas. Son contundentes los datos que arroja la tabla: es una actividad masculina. Estos resultados no asombran cuando se revisan estudios precedentes como el de Silva Londoño (2017). Expresa que la concepción general es que “el hip-hop es un movimiento cultural predominantemente masculino” (p. 147). Además explica por qué se cree que “en la escena del hip-



hop se valora una serie de cualidades atribuidas principalmente a ellos, como la destreza para ocupar el escenario, salir de noche, tomar los espacios públicos, escribir líricas desafiantes y competir con los pares” (p. 148). Consecuentemente, en sociedades religiosas, conservadoras, la mujer tiene otros roles. Aludimos a lo heteronormativo.

Lugar de ensayo

Tabla 4

Lugares de ensayo de las bandas

Lugar de ensayo	Frecuencia	Porcentaje
Casa	28	48,3%
Estudio de grabación	23	39,7
Bares	0	0%
Institución Educativa	0	0%
Otros	7	12%
Total	58	100%

La variable geo-referencial que integra a los lugares de ensayo, registra que un 48.3% de las bandas prefieren ensayar en casas de sus integrantes; un 39.7% lo hacen en estudios de grabación y un 12% lo hace en otros espacios. De acuerdo con la tabla, no se ensaya en los bares ni en las instituciones educativas. Los hogares y los estudios de grabación son los espacios destinados a la preparación, fundamentalmente, los hogares. No coinciden los resultados de este estudio con lo que Martínez (2014) encontró en Argentina, en esta nación las bandas ensayan en los bares.

Géneros musicales. Integrantes, producciones de CD, número de producciones

Integrantes de bandas por género musical

Tabla 4

Lugares de ensayo de las bandas

Género	Frecuencia	Porcentaje %
Heavy metal	22	37,9
Rap	10	17,2
Otros	26	44,8
Total	58	100,0

Esta tabla revela que la superioridad en los integrantes de las bandas de heavy metal sobre los de rap. Así, el 37,9% de las bandas se dedican al heavy metal; mientras que el 17,2% al rap, y el 44,8% de grupos musicales practican otros géneros. No es el rap la primera opción para interpretar, podría ser heavy metal. Faltaría saber si ese 44% es una mezcla de géneros.

Producción y número de productos en CD

Tabla 6

Producción de CD por género de la banda

No. CD	HEAVY METAL		RAP	
	Bandas	%	Bandas	%
0	37	37,8	8	42,1
1	42	42,9	4	21,1
2	10	10,2	1	5,3
3	-	-	6	31,6
4	5	5,1	-	-
5	4	4,1	-	-
Total	98	100,0	19	100,0
	212	100,0		

La tabla muestra el número de CD que las bandas han producido, 37 bandas de heavy metal no han producido CD, lo que representa un porcentaje del 37.8 %; mientras que 8 de las bandas de rap han producido 0 CD, lo que representa el 42.1%. Además, 42 bandas de heavy metal han producido 1 CD, lo que equivale a un 42.9%; mientras que 4 bandas de rap han producido producen 1 CD, es decir, 21.1%. Dos CD han producido 10 bandas de heavy metal; mientras que solo una banda de rap ha producido dos CD, lo que equivale al 5,3%. La presente tabla confirma que la producción de CD en las bandas de Heavy metal es mayor que la producción de las bandas de rap. Los resultados de esta tabla no sorprender cuando se considera las respuestas en la tabla anterior: Heavy Metal supera a los grupos de rap en producciones discográficas. Sin embargo, con la explosión de las tecnologías, la producción en formato CD y el control de las disqueras se reciente (Muñoz Tapia, 2018). Ahora no solo hay mayor posibilidades de dejarse oír, aun sin un CD publicitado.



Número de productos por bandas

Tabla 7

Número de producciones y formatos

Producciones	Frecuencia
Canciones	805
Álbumes ²	38
CD ³	135
Compilatorio	41

En esta tabla se distingue entre álbumes y CD porque las bandas en los registros de las encuestas hacen esta distinción en sus producciones. De manera que, se han producido 805 canciones, 38 álbumes, 135 CD y 41 compilatorios. Datos que revelan un alto número de producciones musicales (1019) en el periodo de análisis. El CD fue la presentación preferida, presuponemos que en tiempos más recientes este debió cambiar.

Medios a través de los cuales las bandas difunden su música

Medios de difusión

Tabla 8

Medios de difusión

Difusión	Número bandas	Porcentaje %
Redes sociales	56	96,6
Página web	11	19,0
Radio	30	51,7
Televisión	10	17,2
Conciertos	36	62,1
Bares	40	69,0
Otros	15	25,9

² Sobre En la encuesta se preguntó sobre el número de CDs y el número de álbumes que han producido las bandas. La pregunta fue elaborada desde la precisión que propone Roy Shuker (2005) cuando indica que un “álbum es un trabajo musical de duración extensa” (p. 26). Constituyen un conjunto de canciones que guardan relación entre sí, pueden ser de significados, temáticas, estructuras compositivas, de entre otros. Además, contienen características de imagen publicitaria que definen a esa banda. Reúnen producciones musicales más amplias que los temas de un CD Shuker afirma: “que el significado de los álbumes debe ser estudiado en contraposición al single [...] los álbumes son artísticos tienen una vida más larga y un valor cultural” (Shuker, 2005, p. 26).

³ El tema de las grabaciones en CD y CDR, se volvió más complejo y puede ser tema de una nueva investigación, pues, como lo señala Shuker, la categoría CD-R, se volvió más asequible económicamente y más fácil de conseguir. Su presencia creó su propio Frankenstein, la entrada del CD en el mercado ha provocado el desarrollo de una tecnología de copia/reproducción, análoga a la antigua cinta de audio. Junto al mp3, el CD-R desequilibra el balance de poder entre los consumidores y las compañías de discos (Shuker, (2005). Los CD-R proporcionan datos no necesariamente profesionales, lo que dificulta precisar su funcionalidad y aplicabilidad; pero sí son la expresión de la creatividad y entusiasmo de los actores de la música popular urbana desde estos géneros.

Según la tabla 8, las bandas, difunden sus trabajos mayoritariamente, a través de las redes sociales, variables que alcanza el 96,6%; en bares, lo hace el 69 %; en conciertos, en 62.1%, y lo hacen en escenarios como: el Prohibido, Barraca, Zoociedad y Stencil; a través de la radio, un 57.1% y lo hacen en: Super 9.49, Prohibido Prohibir, Punkuradio y radios online. Las que lo hacen por televisión, en canales como: Ecuador TV, UNSION, TELERAMA, variable que alcanza un 17,2%. Y finalmente, a través de otros medios, lo hacen en un 25,9 %. Como ocurre en la era digital, las redes sociales son el medio de difusión más empleado, sigue los bares y los conciertos. Estos dos lugares son sitios de trabajo, es decir, que se dan a conocer durante las interpretaciones. Los resultados coinciden que varias investigaciones acerca de estos nuevos géneros, por ejemplo, Muñoz Tapia (2018) con respecto al (t)rap argentino, reconoce que la digitalización favorece la masificación de estos géneros musicales. Resalta que ahora con la portabilidad y el acceso a recursos audiovisuales, las pequeñas bandas realizan grabaciones caseras y videoclips, los cuales pueden subir a internet.

Medios de difusión redes sociales

Tabla 9

Redes sociales usadas por las bandas

Redes sociales	Bandas	Porcentaje
YouTube	41	70,7%
Facebook	55	94,8%
SoundCloud	17	29,3%
Instagram	2	3,4%
Twitter	6	10,3%
MySpace	1	1,7%



Las bandas priorizan para su difusión a través del uso de las redes sociales, así, en Facebook, lo hace un 94,8; en YouTube, un 70,7%; en SoundCloud, un 29,3%, en Twitter, un 10,3%; en Instagram, un 3,4% y a través de MySpace, en un 1,7%. En Facebook se dejan ver más que en YouTube. Instagram y MySpace son los menos utilizados. En un estudio, llevado a cabo en Ecuador por Zambrano Tacuri y Mosquera (2018), si bien se mantienen las dos primeras opciones, se consiguió el orden inverso: YouTube (49%) y a Facebook (37%); sin embargo, lo relevante es que coinciden en que los grupos se dan a conocer mediante las redes sociales.

Finalmente, la escena musical popular urbana a través de las bandas de heavy metal y rap, se completa a través de los temas más recurrentes que interpretan estas bandas, los cuales podemos apreciar en la siguiente tabla:

Temáticas recurrentes

Tabla 10

Temáticas abordadas por las bandas en sus obras

Temática abordada	Aborda (%)	No aborda (%)
Aspectos positivos, individuales	51.7	48.3
Problemas sociales	58.6	41.4
Religión	10.3	89.7
Aspectos negativos del comportamiento humano	31.0	69.0
Juventud	12.1	87.9
Cultura urbana	17.2	82.8

Las temáticas por su recurrencia destacan: la evocación a los problemas sociales, un 58,6%; aspectos positivos del individuo, un 51,7%; aspectos negativos del comportamiento humano, un 31%, los hechos y acontecimientos de la cultura urbana, un 17, 2%; los problemas y conflictos juveniles, un 12,1% y finalmente, los temas vinculados con las prácticas religiosas, un 10,3%. El tema preferido son los problemas sociales, significa que la música se usa para la reflexión, la búsqueda de una mejor

sociedad. De estos resultados, se reflexionarán sobre dos considerando a González Guzmán (2004). Afirma el autor que estos géneros contienen, resguardan, fortalecen identidades deliberante. Están ahí para hablar de futuro, de cambio, de renacer. Se reúnen los intérpretes bajo el paraguas de sentirse, saberse un colectivo, misma indumentaria, comportamiento y expresión. Pero también es protesta ante la injusticia social, con sus interpretaciones luchan por “la erradicación de las inequidades sociales, raciales y de género” (González Guzmán, 2004, p. 41). En estos dos aspectos coinciden con los resultados del estudio desarrollado aquí.

DISCUSIÓN

El análisis de la información en la constitución de la escena musical popular de la región de Cuenca-Ecuador entre 2000 y 2015 permitió documentar que las bandas musicales de heavy metal y rap, podría concebirse como “una cartografía alterna” (Tello y Di Marco, 2014, p.10), las cuales, registran los modos de hacer y producir música en y desde un “sitio”, de manera que, la música se visibiliza como síntoma de un cuadro sociocultural particular, que en su fase inicial, aparece como manifestación de “insularidades creativas” (Tello y Di Marco, 2014, p.10).

Se desprendió de esta base de datos, las siguientes características: las bandas de Heavy metal y el rap en la ciudad y la región, entre 2000 y 2015 están en su periodo de constitución, 49 de ellas se establecen en este recorte de tiempo, lo que equivale a un 84%. Además, son jóvenes músicos formados en universidades y centros musicales. Su edad oscila entre 16 y más de 40 años, sin embargo, la mayoría de los integrantes de las bandas está entre 21 y 35 años, cifra que alcanza un porcentaje del 67,9%, lo que se puede explicar siguiendo las etapas propuestas por Erikson (Cfr. Bordignon, 2005). También debe precisarse que el 37,9% de los integrantes de las bandas practican heavy metal y solamente un 17, 2%, el rap. Los integrantes de estos géneros musicales aparecen como voces alternativas de músicas subversivas, consumidas por jóvenes, quienes portan señas de identidad características: la ropa oscura, el pelo largo



y accesorios de metal o cuero. Pero también actitudes y comportamientos críticos que los une entre sí y los enfrenta a otros músicos, a otras regiones, inclusive dentro de una misma región, o ciudad.

Cabe mencionar que se trata de una esencia callejera que es parte de su magia, de su autenticidad y los vincula directamente con la categoría juventud, como una forma de autoexpresión, de posición crítica y de denuncia social en contra de las injusticias y los márgenes establecidos por las sociedades modélicas y los centralismos estéticos. Como lo podemos leer, un estudio en la capital del Ecuador: Hardcore y Metal en el Quito del siglo XXI (Viteri, 2011 y González Guzmán, 2004) en donde se reta a la música en su capacidad de ser al mismo tiempo un reflejo del orden social y un medio para subvertirlo, y se plantea la existencia de conflictos de clase, recogidas por las acciones estéticas de juventudes de clase media, habitantes, inclusive de espacios de una misma ciudad.

Otro dato caracterizador de la escena regional musical cuencana es que un 98,1% de los integrantes de estas bandas, son hombres; mientras que únicamente el 1,9% son mujeres, como lo revela la tabla No.3 de la investigación. Al respecto, Ruiz Escobar (2020), en *Hacia una reflexión feminista: la construcción social de la economía política de las estructuras del sentimiento en las mujeres metaleras de Quito*, afirma que, desde la perspectiva de género, las estructuras de sentimiento, la construcción de poder, hace que la presencia de la mujer en las bandas de metal sea escasa, lo cual permite aseverar que estos géneros musicales, solo deben ser interpretados por hombres. Estos signos revelan tensiones sociales provenientes de posicionamientos patriarcales en las prácticas mediadas por la música. La preponderancia de lo masculino en esta clase de actividad también se aprecia en otras regiones como México (Silva Londoño, 2017). Es importante, señalar también que los medios más recurrentes de difusión del heavy metal y el rap en la presente escena musical son las redes sociales, las utilizan 56 bandas; en presentaciones de conciertos, lo hacen 32 bandas; en los bares, 40 bandas; y en la radio, lo hacen 30 bandas. Por lo tanto, su exposición es intensa, mediática y trabajada como alternativas funcionales para su presencia en la escena musical

regional, nacional e internacional. Conocen el poder de exposición y expansión que generan estos medios, por eso es, que prefieren el Facebook, un 94,8 % de las bandas. Youtube, con un 70,7% y SoundCloud con un 29,3 %. De manera que, si bien están en una fase de constitución de las bandas, lo hacen con mucha potencia y con la intención de ser parte de una escena local, sin descuidar las dimensiones translocales e incluso, las virtuales. Con estas acciones, complejizan aún más, las construcciones formales de la escena musical cuencana y revelan el tipo de participantes y las interacciones que estos establecen.

Al respecto, Bennett y Peterson (2004) diferencia y caracteriza tres tipos de escenas musicales: las locales, situada en un espacio delimitado y en un periodo de tiempo en donde músicos y aficionados se interrelacionan a través del gusto musical. Sin embargo, las actividades locales se movilizan, se interconectan con otros lugares y diseminan procesos translocales, extendidos a través de tecnologías comunicacionales: grabaciones, grupos de fans, otros. Y las virtuales, a las cuales, las concibe como formaciones emergentes que se difunden a través fundamentalmente del internet, estrategias online, seguimientos de páginas web, redes sociales, plataformas multimedia y la acción recurrente de los fans con estos medios.

Además, se debe considerar que los datos analizados visibilizan, un alto porcentaje de producción de piezas de la música popular urbana desde los géneros de heavy metal y rap. Durante el periodo de análisis se han creado: 805 canciones, 38 álbumes, 135 CD, 41 compilatorios. Las bandas de heavy metal producen 111 CD; mientras las de rap producen 24 CD. Los actores al tener facilidad para grabar los CD proporcionan datos de sus producciones que pueden o no ser profesionales, o puede tratarse de ejercicios musicales o producciones caseras. Lo que si queda evidenciado es que son la expresión creativa de los jóvenes músicos de la época estudiada. Tarea que la realizan desde sus casas, en un 58,6% y desde estudios de grabación, un 39,7%. Con respecto a la lectura y a la comprensión de la temática, se debe señalar que el repertorio musical del heavy metal y del rap en la escena musical cuencana, asume un tono crítico frente a los problemas sociales



de la época, el porcentaje de esta temática arriba a un 58,6%. Los problemas individuales, un 51,7 %; los comportamientos humanos negativos a un 31%, los comportamientos de las culturas urbanas, un 17,2%. También refieren practicas particulares de los jóvenes, gustos, preferencias, actitudes juveniles, y los adocrtrinamientos religiosos aparecen con porcentajes menores, un 12,1%, los primeros; y un 10,3% los segundos. Datos que visibilizar las preocupaciones por habitar y describir la ciudad en su dinámica cotidiana. Y musicalmente entrelazan texto, música y representación textual como lo explica Sánchez (2020), en Heavy metal y Rap en Cuenca: el rap elabora discursos de naturaleza verbal en la que prima la actitud frente al oyente y los comunica a sus auditorios, los exhorta a reflexionar y a dialogar sobre las prácticas cotidianos. De manera que, rítmica, música y recitado del texto forman una unidad, y juntos, intensifican el sentido y hacen que funcione en su musicalidad.

En la presente investigación, todos los datos que la investigación recogió quedan registrados en un archivo digital, en el que constan información sobre: informantes, e-mail, nombres de las bandas, año de creación, estrategias de difusión, géneros musicales, número de integrantes, repertorios, producciones en CDs, álbumes, canciones, de entre otros. Se trata de un archivo abierto y en construcción permanente, el cual podría seguir almacenando información para ser utilizada como referente por futuras investigaciones sobre el tema.

Por otro lado, Heredia (2007) afirma que lo regional es una práctica social, y cultural. Pero, además, es un lugar de enunciación que configura y designa. Nombra algo para referirlo y simbolizarlo de maneras diversas y para visibilizar el quehacer pragmático de subjetividades heterogéneas que se implican mutuamente y que responden a sus respectivas realidades desde, otros lugares de emisión, que no son los oficiales, los antropológicos. De esta manera, exponer desde una región particular supone prefigurar escenas culturales que responden a procesos estéticos que se construyen desde subjetividades que exponen legados culturales y estéticos que se muestran, incluso como necesidades políticas.

Estos postulados se allanan con los planteamientos de Sarah Cohen (1999), quien define una escena musical como un área geocultural determinada en donde se gesta interrelaciones entre actores, producciones, y géneros musicales, los cuales se revelan como sentimientos de comunidad, herencia e identidad. Y con los de Bennett y Peterson, (2004) cuando propone que estas identidades son fluidas y cambiantes y que es posible pasar de una escena a otra, desde recortes temporales, en donde los músicos, sus piezas musicales y sus seguidores se identifican o se diferencian desde los signos musicales y culturales que los unen. Con estas asociaciones teóricas-metodológicas interconectamos, las categorías funcionales del presente análisis: región y escena musical para evidenciar como juntas articularon una lectura concreta del comportamiento del heavy metal y el rap en Cuenca entre 2000 y 2015.

CONCLUSIONES

Luego de la investigación realizada, se visibiliza una escena musical y estética de las bandas de heavy metal y rap en la región denominada Cuenca-Ecuador entre 2000-2015, se muestra en una fase inicial de conformación de bandas; sin embargo, su producción y difusión considera límites flexibles entre los signos localizados, los translocales y los que circulan virtualmente dentro de la ciudad, la región y el país.

Además, estamos frente a un recorte temporal activo en producciones de canciones, álbumes, CD, y otros formatos, lo cual permite visibilizar contribuciones artísticas y musicales, que forjan la esencia cultural regional. Sin embargo, la producción musical popular urbana enfrenta dificultades, no cuentan con apoyo económico requerido, y obliga a las bandas a cubrir sus gastos de grabación y producción. En este sentido, las redes sociales se han convertido en el medio más idóneo para la difusión de estos géneros musicales. También, sus presentaciones las realizan en vivo, en conciertos, en bares, en calles de ciudad dinamizan la vida cultural de Cuenca y la región. De manera que, su contribución ha sido real y propositiva en la definición de la fisonomía cultural y musical regional, local.

Los temas de sus composiciones visibilizan percepciones particulares sobre sus integrantes como sujetos sociales que activan imaginarios culturales y estéticos propios, quienes son recibidos por sus comunidades con calificativos que distorsionan su presencia y construyen prejuicios para los cultivadores de estos géneros musicales. Se trata de miradas de inconformidad y crítica al sistema social vigente de Cuenca y la región, con las que articulan fraternidades reales y fuertes dentro de los escenarios de las culturas urbanas de la ciudad.

En relación con el archivo referencial que la investigación configuró, se debe indicar que es abierto y en construcción permanente, permite seguir almacenando datos, los cuales podrían ser utilizados como archivo referencial para futuras investigaciones sobre el tema. Y lo que es más, permitiría completar la presente investigación que colocó como recorte de temporal, 2015.

Finalmente, no se puede obviar que lo geo-cultural es una construcción subjetiva e histórica, es una morada existencial, situada sobre determinadas geografías, en donde los signos y señales que aparecen en las escenas musicales regionales pueden ser concebidos como movimientos articulados por

voces alternativas, que quizá tachadas de subversivas por no integrarse a la lógica del mercado, mantienen un estatus artístico aún cubierto por esa aura que distingue a las obras, que, según Benjamín, tiende a desaparecer. Y no es que el aura de las obras desaparezca, sino que se traslada a otro lugar, a otro espacio (González, 2021, p. 211).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, G. (2007). *Hip Hop más allá de la calle*. Longsellers, S.A.
- Augé, M. (2000). *Los no lugares*. GEDISA.
- Bennett, A. y Peterson, R. (eds.). (2004). *Music Scene. Local, Translocal y Virtual*. Vanderbilt University Press.
- Bocco, A. (2010). *La literatura de fronteras como desajuste de la literatura nacional. Hacia una visión integral de la literatura argentina*. Silabario.
- Bordignon, Nelso A. (2005). El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto. *Revista Lasallista de Investigación*, 2(2), 50-63. <https://www.redalyc.org/pdf/695/69520210.pdf>
- Cohen, S. (1999). Scenes. En B. Horner y T. Swiss (eds), *Key terms in popular music and culture* (pp. 239-251). Blackwell.
- Espinosa Tamez, P.; Hernández Sinencio, H.; López Guzmán, R. y Lozano Esparza, S. (2018). *Muestreo de bola de nieve*. Universidad Autónoma nacional de México.
- Fernández, G. (1991). *Cultura y región. Centro de Estudios Regionales*. Instituto Internacional "Jacques Maritain".
- Fleming, L. (2009). *La construcción literaria de la región. Poesía del norte. De la región vivida a la patria grande: In memoriam de Alicia Chibán* (pp.137-148). EUNSa.
- García Canclini, N. (2012). *Cultura y Desarrollo: Una visión crítica desde los jóvenes*. Grupo Planeta.
- González Guzmán, D. (2004), *Rock, identidad e interculturalidad. Breves reflexiones en torno al movimiento rockero ecuatoriano*. *Íconos*, 18, 33-42. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/2204/4/RFLACSO-II18-05-Gonzalez.pdf>
- González, I. (2021). Del jazz al rap. De las reproducciones mecánicas a la reproducción digital de la música negra norteamericana. *El Oído Pensante*, 9(1), 209-232. <https://doi.org/10.34096/oidopensante.v9n1.8684>
- González-Zamar, M. y Abad-Segura, E. (2023). Aproximación al aprendizaje artístico-visual digital en la Educación Superior. *Maskana*. 14(1), 66-77. <https://doi.org/10.18537/mskn.14.01.05>.
- Grimson, A. y Bidaseca, K. (Coords.). (2013). *Hegemonía cultural y políticas de la diferencia*. CLACSO.
- Heredia, P. (2007). Regionalizaciones y regionalismos en la literatura argentina. Aproximaciones a una teoría de la región a la luz de las ideas y las letras del siglo XXI. En M. E. Castellino (Coord.), *Literatura de las regiones argentinas II* (pp. 155-182). Universidad Nacional de Cuyo.



- Heredia, P. (2004). ¿Existen las regiones culturales? *Silabario*, 7, 103-112.
- Hormigos-Ruiz, J. (2023). Normalización de la violencia de género en los contenidos culturales consumidos por la juventud: el caso del reggaetón y el trap. *Revista Prisma Social* 4,, 278-303. <https://revistaprismasocial.es/article/view/5039>
- Pedro, J., Piquer, R. y del Val, F. (2018). Repensar las escenas musicales contemporáneas: genealogía, límites y aperturas. *Cuadernos de Etnomusicología*, 12, 63-88- https://www.sibetrans.com/etno/public/docs/8-dossier-escenas-josep-ruth-fernan_1.pdf
- Lago, S.; Gala, R. y Samaniego, F. (2019). Plataformas digitales en las industrias creativas en Argentina Aportes para pensar la apropiación, creación e innovación tecnológica. En A. L. Rivoir y M. J. Morales (Coords.), *Tecnologías digitales: miradas críticas de la apropiación en América Latina* (pp. 319-334). CLACSO.
- Martínez, S. (2004). Heavies: ¿Una cultura de transgresión? *Revista de estudios de juventud* 64, 75-86. <https://www.injuve.es/sites/default/files/64tema7.pdf>
- Martínez, S. (2014). Estudio descriptivo de las bandas locales del ambiente under Posadeño desde la visión de sus músicos. *Actas. UNLP. FAHCE*. Departamento de Sociología. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4417/ev.4417.pdf
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 613-619. <https://www.redalyc.org/comocitar.oi?id=63023334008>
- Massara, L. y Gorleri, M. E. (2017). *Aportes y reflexiones sobre la narrativa de dos provincias del Norte Grande en el sistema de la literatura argentina. (NOA) y Formosa (NEA)*. (pp. 147-72). Rufino.
- Molina, H. y Varela, F. (2018). *Regionalismo literario: historia y crítica de un concepto problemático*. Biblioteca Digital de la Universidad Nacional de Cuyo Mendoza. bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/11489/regionalismo-literario-molina-et-al.pdf
- Molina, R., (2018). Antologuemos: Tendencias, inercias y derivas de las últimas antologías poéticas en la España Contemporánea. *Revista de análisis cultural* 11, 57-109. <https://doi.org/10.7203/KAM.11.12481>
- Muñoz Tapia, S. M. (2018). Entre los nichos y la masividad: el (t)rap de Buenos Aires entre el 2001 y el 2018. *Resonancias*, 22(43), 113-131. <https://doi.org/10.7764/res.2018.43.6>
- Peñañiel, M.; Anchundia, O; Marcillo, J. y Ramírez, C. (2023). Estrategias educativas y tecnología digital en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *RECIAMUC*, 7(2), 39-48. <https://doi.org/10.26820/reciamuc>
- Rey Gayoso, R. y Villares, D.J. (2019). *Trap, algo más que música. Estudio sociológico del trap español*. [Tesis de licenciatura, Universidade da Coruña] <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/28477>
- Ruiz Escobar, M. E. (2020). *Hacia una reflexión feminista: la construcción social de la economía política de las estructuras del sentimiento en las mujeres metaleras de Quito*. [Tesis de maestría, FLACSO, Ecuador]. <http://hdl.handle.net/10469/16531>
- Sánchez, M. (2011). *Cada quien con su música. La música en Bolivia en tiempos de Evo: Proyectos de la diferencia y retorno de la música oficial. Congreso ALAS 2011: "Fronteras abiertas de América Latina"*. Recife-Brasil.
- Sánchez, A. (2020). *Heavy metal y Rap en Cuenca*. Universidad de Cuenca
- Shuker, R. (2005). *Diccionario del Rock y la Música Popular*. Robinbook.
- Silva Londoño, D.A. (2017). "Somos las vivas de Juárez": hip-hop femenino en Ciudad Juárez. *Revista mexicana de sociología*, 79(1), 147-174. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032017000100147&lng=es&tlng=es.
- Tejedor, S.; Cervi, L.; Tusa, F. y Parola, A. (2020). Educación en tiempos de pandemia: reflexiones de alumnos y profesores sobre la enseñanza virtual universitaria en España, Italia y Ecuador. *Revista Latina*, 78, 1-21. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2020-1466>.



- Tello, A. y Di Marco, M. (sel. y pról.). (2014). *La doble sombra. Poesía argentina contemporánea*. Vaso Roto Ediciones.
- Valdano, J. (2014). *Identidad y formas de lo ecuatoriano*. Eskeletra editorial.
- Varela, F. (2004). El periódico y la reconstrucción de las literaturas regionales. En G. Videla de Rivero y M. E. Castellino (Eds.), *Literatura de las regiones argentinas* (pp. 195-210). Universidad Nacional de Cuyo/ Centro de Estudios de Literatura de Mendoza.
- Videla de Rivero, G. (1984). Las vertientes regionales de la literatura argentina. *Revista de Literaturas Modernas*, 17, 11-26. https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/16035/01-videla-revlitmod17-84.pdf
- Videla de Rivero, G. y Castellino, M. (2004). “Prólogo” a *Literatura de las regiones argentinas*. UNCu.
- Viteri, J. P. (2011). *Hardcore y Metal en el Quito del siglo XXI*. Abya-Yala.
- Walser, R. (2014). *Running with the Devil: Power, gender and madness in heavy metal music*. Wesleyan University Press.
- Zambrano Tacuri, C. E y Mosquera, M. (2018). La producción audiovisual como medio de difusión de la música nacional. *INNOVA Research Journal*, 3(1), 42-54. <https://doi.org/10.33890/innova.v3.n1.2018.337>



Universidad
Nacional
de Loja



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 14, Nro. 1

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/>



40

41

